



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zur Bedeutung ausgewählter psychosozialer
Ressourcen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Eine empirisch- qualitative Untersuchung

Verfasserin

Bianca Sestak

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 445

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Bewegung und Sport, UF Biologie und Umweltkunde

Betreuerin Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Abstract

Die Förderung von psychosozialen Ressourcen kann dazu beitragen, die psychische Gesundheit und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu stärken. Sie nimmt somit einen wichtigen Aufgabenbereich im Bewegungs- und Sportunterricht ein. Die Gestaltung des Unterrichts kann dabei nicht beliebig sein, sondern bedarf einer spezifischen Ausgestaltung.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Bewegungs- und Sportunterricht für die Lehrpersonen und die damit verbundenen Möglichkeiten zur Förderung psychosozialer Ressourcen untersucht. Die Untersuchung erfolgte empirisch-qualitativ und es wurden leifadengestützte Interviews mit sechs Bewegungs- und Sportlehrerinnen durchgeführt. Die Lehrerinnen wurden zu ihren Möglichkeiten, die ihnen der Bewegungs- und Sportunterricht bietet, befragt.

Die interviewten Bewegungs- und Sportlehrerinnen schreiben der Relevanz von psychosozialen Ressourcen im Unterricht eine hohe Bedeutung zu und geben an, dass sowohl die Förderung von der Sozialkompetenz, als auch die Entwicklung von Selbstkompetenzen in ihrem Unterricht einen wichtigen Stellenwert einnehmen. In Bezug auf die Förderungsmöglichkeiten werden von fünf der Befragten zahlreiche Spiele zur Entwicklung von Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit genannt. Lediglich eine Interviewpartnerin führt keine Spielmöglichkeiten an. Die Selbstkompetenzentwicklung soll vor allem durch lobende Worte durch die Lehrperson und das Hervorheben gut erbrachter Leistungen gefördert werden. Es ist festzuhalten, dass die Förderung von psychosozialen Ressourcen vielfältige Ausgestaltungsmöglichkeiten betreffen und eine hohe Bedeutung im Bewegungs- und Sportunterricht einnehmen.

Abstract english

Psychosocial resources contribute to promote mental health and personality development and thus is an important area of in physical education.

In the present research, the importance of psychosocial resources in physical education for the teachers and the associated opportunities for promotion of these psychosocial resources was investigated. The study was carried out with an empirical and qualitative approach, with interviews conducted from six physical education teachers. The teachers were asked about what possibilities physical education provides for their classes.

The following results were achieved from the analysis and the interpretations that are relevant to answer the formulated research questions. The interviewed teachers write the relevance of psychosocial resources in the classroom has become highly important and indicate that both the promotion of the social skills, as well as the development of personal skills occupy an important place in their classrooms. In terms of funding, opportunities are mentioned by five of the teachers interviewed, with numerous games to develop team skills and ability to cooperate. One teacher interviewed did not have any suggestions in this respect. A students self-confidence is to be promoted and developed mainly by words of praise by the teacher and highlighting good performances. It can be surmised that the promotion of psychosocial resources affects a wide range of options and assumes a high importance in the physical education classrooms.

Vorwort

Ausschlaggebend für die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Thema war eine Situation in der Lehrveranstaltung Schulpraktische Studien, bei der ich als Beobachterin einer Unterrichtsstunde ein Kind sagen hörte: *Ich kann das nicht. Wieso schaffen die Übung alle, nur ich nicht?* Der Student, der diese Unterrichtseinheit anleitete, stand zu diesem Zeitpunkt direkt neben dem Schüler und reagierte auf die Aussage des Kindes nicht. In diesem Moment machte ich mir Gedanken darüber, was man dem Schüler hätte sagen oder zeigen können, damit auch er zu einem Erfolgserlebnis kommt und nicht an seinen Fähigkeiten oder sich selbst zweifelt. Diese Situation ging mir nicht mehr aus dem Kopf. Dann fiel mir das Buch von Ralf Sygusch *Psychosoziale Ressourcen im Sport* in die Hände und zeigte mir verschiedenste Möglichkeiten zur Förderung von sportlicher Handlungs- und Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung auf. Ich wollte wissen, welche Bedeutung die Sportlehrkräfte diesem Thema zuschreiben und wie sie Schüler/-innen dahingehend fördern.

Daher gilt mein großer Dank Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller, die es mir ermöglicht hat, meinem persönlichen Interesse an diesem Thema nachzugehen und mich wissenschaftlich mit der Sache auseinanderzusetzen.

Vielen Dank an Prof. Mag. Ingrid Grießel für die lehrreiche Zeit in Gänserndorf!

Außerdem möchte ich mich bei Kathi und Conny für diese unvergessliche Studienzeit auf der Schmelz bedanken.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, Harald und Susanne, die mich bedingungslos bei all meinen Zielen unterstützt haben und mir stets helfend zur Seite standen.

Schließlich möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei meinen Interviewpartnerinnen bedanken, die die vorliegende Arbeit überhaupt möglich gemacht haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Einführung in den Themenbereich	11
1.2	Forschungsfragen	12
1.3	Begriffsklärungen	13
1.3.1	Psychosoziale Ressourcen	13
1.3.2	Persönlichkeitsentwicklung	13
1.4	Gliederung der Arbeit	14
2	Ausgewählte psychosoziale Ressourcen	16
2.1	Selbstkonzept (self-concept)	16
2.1.1	Kennzeichen und Struktur	17
2.1.2	Quellen	20
2.1.3	Selbstkonzepte im Sport	21
2.1.4	Beeinflussung des Selbstkonzepts	24
2.2	Selbstwirksamkeit (self-efficacy)	26
2.2.1	Entstehung und Kennzeichen	26
2.2.2	Beeinflussung von Selbstwirksamkeit	29
2.3	Soziale Kompetenzen	31
2.3.1	Perspektivenübernahme	32
2.3.2	Kooperationsfähigkeit	32
2.3.3	Förderung von sozialen Kompetenzen	34
3	Begründung der psychosozialen Ressourcenförderung in der Schule	36
3.1	Intentionen des Bewegungs- und Sportunterrichts	36
3.1.1	Gesundheitsförderung	39
3.1.2	Empowerment	40
3.1.3	Mädchen stärken!	41
3.2	Voraussetzungen der Lehrperson	44
3.2.1	Lehrperson als Vorbild	44
3.2.2	Lehrperson als Entwicklungshelfer/-innen	45

3.3	Gestaltung der Unterrichtssituation	46
4	Untersuchung	47
4.1	Forschungsmethode	47
4.2	Entwicklung des Leitfadens	48
4.3	Sample	49
4.4	Kontaktaufnahme und Erhebungssituation	49
4.5	Auswertung	50
5	Darstellung der Daten	53
5.1	Einzelfallanalyse L1	53
5.1.1	Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin	53
5.1.2	Fallbeschreibung und –interpretation L1	53
5.1.2.1	Aufgaben des BUS-Unterrichts	53
5.1.2.2	Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung	53
5.1.2.3	Förderungsmöglichkeiten	54
5.2	Einzelfallanalyse L2	56
5.2.1	Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin	56
5.2.2	Fallbeschreibung und –interpretation L2	56
5.2.2.1	Aufgaben des BUS-Unterrichts	56
5.2.2.2	Stellenwert von (psychischer) Gesundheitsförderung	57
5.2.2.3	Förderungsmöglichkeiten	57
5.3	Einzelfallanalyse L3	60
5.3.1	Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin	60
5.3.2	Fallbeschreibung und –interpretation L3	60
5.3.2.1	Aufgaben des BUS- Unterrichts	60
5.3.2.2	Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung	61
5.3.2.3	Förderungsmöglichkeiten	61
5.4	Einzelfallanalyse L4	64
5.4.1	Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin	64
5.4.2	Fallbeschreibung und –interpretation L4	64
5.4.2.1	Aufgaben des BUS- Unterrichts	64

5.4.2.2	Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung	64
5.4.2.3	Förderungsmöglichkeiten	64
5.5	Einzelfallanalyse L5	66
5.5.1	Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin	66
5.5.2	Fallbeschreibung und –interpretation L5	66
5.5.2.1	Aufgaben des BUS- Unterrichts	66
5.5.2.2	Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung	67
5.5.2.3	Förderungsmöglichkeiten	68
5.6	Einzelfallanalyse L6	70
5.6.1	Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin	70
5.6.2	Fallbeschreibung und –interpretation L6	71
5.6.2.1	Aufgaben des BUS-Unterrichts	71
5.6.2.2	Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung	71
5.6.2.3	Förderungsmöglichkeiten	72
5.7	Vergleichende Auswertung	74
5.7.1	Aufgaben des BUS- Unterrichts	74
5.7.2	Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung	75
5.7.3	Förderungsmöglichkeiten	76
5.7.3.1	Förderung von Selbstkompetenz	76
5.7.3.2	Förderung von Sozialkompetenz	78
5.8	Generalisierung der Auswertung	79
5.8.1	Formen des Einsatzes	80
5.8.2	Maßnahmentypen	80
6	Zusammenfassung	87
7	Ausblick	88
	Verzeichnisse	89
	Anhang	96
	Eidesstattliche Erklärung	137
	Lebenslauf	138

1 Einleitung

Die Einleitung beinhaltet die Herleitung des Themas, die Darlegung der Forschungsfragen, sowie die Definition des Begriffs 'psychosoziale Ressourcen' im Hinblick auf die nachfolgenden Erläuterungen und schließlich die Gliederung der Arbeit.

1.1 Einführung in den Themenbereich

Sowohl in der sportpädagogischen Literatur (u.a. Kugelmann 2002; Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011), als auch in den Schullehrplänen in Österreich, aber auch auf internationaler Ebene, wie z.B. in der Schweiz und Deutschland, finden sich verschiedene Begründungslinien für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Schule, die sich im Wesentlichen zu drei Hauptargumenten zusammenfassen lassen:

- Förderung der körperlichen Gesundheit und motorischen Entwicklung
- Erschließung der Bewegungs- und Sportkultur
- Entwicklung der Persönlichkeit

Die Vermittlung der motorischen Grundlagen im Bewegungs- und Sportunterricht soll unter Berücksichtigung gesundheitsorientierter Gesichtspunkte erfolgen. (vgl. BMUKK, 2000) Dazu zählen u.a. die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz durch die Herausbildung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Teamfähigkeit. Und auch die WHO betont, dass psychisches Wohlbefinden einen wesentlichen Bestandteil der Gesundheit des Menschen darstellt. (WHO, 1986) Neben der Vermittlung der motorischen Grundlagen, den physischen Parametern, scheinen also auch die psychischen Gesichtspunkte für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport bedeutend zu sein. „[...] Sportunterricht als schulische Veranstaltung hat darüber hinaus aber auch einen pädagogischen Auftrag. [...] Er soll aber auch die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden durch das Medium des „Sich-Bewegens“ fördern.“ (Kugelmann, 2002, S. 11)

Diverse Autor(inn)en haben sich mit diesen Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler/-innen beschäftigt und dabei ihren Schwerpunkt auf Förderungsmöglichkeiten durch Lehrpersonen gerichtet. (u.a. Sygusch, 2007; Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011; Schwarzer & Jerusalem, 2002) Die Annäherung erfolgte dabei mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und rührte an verschiedenen Ressourcen. So beschäftigten sich Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2001) mit der Förderung des Selbstkonzepts und lieferten dabei methodisch-didaktische Ansatzpunkte für einen selbstkonzeptfördernden Unterricht. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S.81) Auch Bauer

(1996) beschäftigte sich in ihrer Diplomarbeit mit der Frage, welchen Beitrag der Bewegungs- und Sportunterricht zur Förderung positiver Selbstkonzepte leisten kann, aber auch die möglichen Gefahren werden dabei erläutert. Sygusch (2007) beschäftigte sich neben psychischen Ressourcen auch mit sozialen Potenzialen, und führt als Beispiele dafür „soziale Kompetenzen“ und den „Gruppenzusammenhalt“ an. Schwarzer und Jerusalem (2002) stellten den Selbstwirksamkeitsprozess in Bildungsinstitutionen in den Vordergrund und entwickeln dazu Förderungsmöglichkeiten.

Es kann also festgehalten werden, dass psychisches Wohlbefinden ein wesentlicher Bestandteil der Gesundheit des Menschen ist, die einen zentralen Stellenwert in unserer Gesellschaft und unserem Leben einnimmt. Daraus kann gefolgert werden, dass Sportlehrkräfte (als Entwicklungshelferinnen) der Förderung psychosozialer Ressourcen eine zentrale Bedeutung zukommt. „Die Herausbildung eines differenzierten und positiv getönten Selbstkonzepts wird als zentrale Entwicklungsaufgabe, als Indikator für Gesundheit und damit als wichtiges Entwicklungsziel angesehen.“ (Stiller & Alfermann, 2008, S. 14)

Vor allem Mädchen weisen im Vergleich zu Jungen durchwegs deutlich geringere Werte bei der Zufriedenheit mit sich selbst auf (vgl. Zinnecker, 2003, S. 93). In der aktuellen Forschung zur Mädchenarbeit ist bekannt, dass die Auseinandersetzung mit „der verinnerlichten Geringschätzung und Minderwertigkeit bei Mädchen/jungen Frauen“ (Klees, Marburger & Marienfeld, 2007, S. 38) einen wichtigen Beitrag für die Mädchen in Bezug auf eine selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung leisten kann. (vgl. Combrink & Marienfeld, 2006, S. 276)

Deshalb soll im Zuge dieser Diplomarbeit geklärt werden, welchen Stellenwert die Gesundheitsförderung und die damit verbundene Förderung psychosozialer Ressourcen bei den Bewegungs- und Sportlehrerinnen einnimmt und welche Möglichkeiten im Unterricht genutzt werden.

1.2 Forschungsfragen

Folgende Fragestellungen wurden zur Klärung dieses Anliegens formuliert:

- Welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht für die Lehrperson zu erfüllen?
- Welche Bedeutung schreiben Lehrerinnen des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport der Förderung psychosozialer Ressourcen zu?
- Welche Möglichkeiten zur Erfahrung psychosozialer Ressourcen setzen Sportlehrerinnen in ihrem Bewegungs- und Sportunterricht ein?

Diese Fragen sollen im Rahmen von qualitativen Interviews mit Gymnasiallehrerinnen beantwortet werden. Die Herangehensweise wird in einem späteren Kapitel erläutert.

1.3 Begriffsklärungen

Im Folgenden werden für die Arbeit relevante Begrifflichkeiten vorgestellt, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Ausgangslage für weitere Überlegungen darstellen und daher einer genaueren Betrachtung bedürfen.

1.3.1 Psychosoziale Ressourcen

„Psychosoziale Ressourcen verstehen sich allgemein als Mittel, die dazu beitragen, dass Personen unterschiedliche Anforderungen und Aufgaben erfolgreich bewältigen.“ (Sygusch, 2007, S. 16) Der positiv assoziierte Begriff „Ressource“ wird nach Willutzki (2005) dabei als Hilfsmittel verstanden und als Synonym für Stärke oder Potential verwendet. Der Ausdruck „psychosozial“ kann als ein neutrales Vokabel angesehen werden, welches emotionale, kognitive, motivationale und soziale Merkmale miteinander verbindet. (2005; zit. n. Sygusch, 2007, S. 16) Sygusch (2007) weist außerdem darauf hin, dass sich die Bezeichnung Psychosoziale Ressourcen bisher in der Kindheits- und Jugendforschung und in den Gesundheitswissenschaften etabliert hat, jedoch in der Sportwissenschaft häufiger der Begriff 'Persönlichkeitsmerkmale' verwendet wird. (vgl. Sygusch, 2007, S. 16) Tatsächlich finden sich in der einschlägigen Literatur (u.a. Conzelmann et al., 2011) häufig die Begriffe Persönlichkeitsentwicklung und –merkmale und nennen dabei in diesem Zusammenhang zum Beispiel das Selbstkonzept als „zentrale Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung“ (Hurrelmann, 2006, zit. n. Conzelmann et al., 2001, S. 37), wie auch Sygusch (2007) dies in seinem Rahmenkonzept zur Förderung psychosozialer Ressourcen für Schule und Verein tut. „[...] Selbst- und umweltbezogene Kognitionen (z.B. Selbstkonzept, Bewältigungsstile, Handlungsüberzeugungen, Attributionen) [werden] häufig mit der Konzeptualisierung von Persönlichkeit herangezogen.“ (Conzelmann, 2008, S. 46) Deshalb soll nun im Weiteren auf die Persönlichkeitsentwicklung näher eingegangen werden.

1.3.2 Persönlichkeitsentwicklung

Zu diesem Begriff, der in der differentiellen Psychologie bzw. einen eigenen Forschungsgegenstand, die Persönlichkeitspsychologie, bildet, angesiedelt ist, existiert eine Vielzahl an Definitionen, die je nach ihren theoretischen Zugängen unterschiedlich beschrieben werden. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 20) Dennoch zeichnet sich diese Bezeichnung durch definitorische Gemeinsamkeiten aus und Persönlichkeit kann allgemein „the unique pattern of psychological and behavioral characteristics by which

each person can be distinguished from other people.“ (Gall, 1996, S. 271) definiert werden. Es wird also dann von der Persönlichkeit eines Menschen gesprochen, wenn es dabei um Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Handlungskompetenzen und Einstellungen geht, die „sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben jeweils lebensgeschichtlich ergibt.“ (Hurrelmann, 2001, S. 14) Zu den kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen zählen zum Beispiel das Selbstkonzept und Bewältigungsstile. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 31) Als Persönlichkeitsentwicklung lässt sich „die überdauernde und langfristige Veränderung wesentlicher Elemente dieses Gefüges im historischen Zeitverlauf des Lebens bezeichnen.“ (Hurrelmann, 2001, S. 14) Im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit scheint jedoch folgende Definition sinnvoll:

Mit Persönlichkeitsentwicklung ist dabei die Stärkung von psychischen Ressourcen (z.B. Selbstkonzept) und sozialen Ressourcen (z.B. Gruppenkohäsion) gemeint, welche kognitive, emotionale, motivationale und soziale Potentiale einer Person darstellen, die zur Bewältigung alltäglicher und sportlicher Anforderungen und Aufgaben von zentraler Bedeutung sind. (Willutzki, 2003, zit.n. Herrmann, 2012, S. 1)

1.4 Gliederung der Arbeit

Die Bearbeitung der vorliegenden Arbeit erfolgte zum einen mithilfe hermeneutischer und im weiteren Verlauf mit empirisch-qualitativem Verfahren.

Kapitel 1 gibt eine Einführung in den Themenbereich, legt die Forschungsfragen dar und erläutert für die Arbeit zentrale Begrifflichkeiten, die den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen thematisieren.

Der theoretische Teil (Kapitel 2 und Kapitel 3) spiegelt den aktuellen Forschungsstand zur Thematik wieder, wobei in Kapitel 2 die ausgewählten psychosozialen Ressourcen vorgestellt, näher beschrieben und in der Literatur angegebene Förderungsmöglichkeiten zusammengefasst dargestellt werden. Kapitel 3 liefert Begründungen der psychosozialen Ressourcenförderung durch Bewegung und Sport in der Schule. Dabei widmet sich, unter Berücksichtigung des Geschlechts, ein eigenes Unterkapitel der Mädchenparteilichkeit.

In Kapitel 4 findet sich die Beschreibung der durchgeführten Untersuchung. Die Erhebung der Daten erfolgte dabei mithilfe qualitativer Interviews, um einsichtig zu machen, wie eine aktive bzw. bewusste Auseinandersetzung zum vorliegenden Thema im Unterricht ausgestaltet ist und welche Möglichkeiten zur Förderung eingesetzt werden. Die Auswertung der Daten fand mithilfe von Einzelanalysen statt, die die Grundlage für die generalisierende Analyse darzustellen.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse, anhand der sechs Einzelfallanalysen und der vergleichenden Auswertung vorgestellt. Danach folgt eine Generalisierung der Auswertung.

Das Kapitel 6 bietet eine Zusammenfassung und Kapitel 7 stellt es einen Ausblick auf mögliche weiterführende Themen- und Aufgabenstellungen dar, die in diesem Zusammenhang wissenschaftlich von Bedeutung sein könnten.

2 Ausgewählte psychosoziale Ressourcen

Ziel dieses Kapitels ist es, die ausgewählten psychosozialen Ressourcen vorzustellen und eine allgemeine Einführung der einzelnen Begriffe zu liefern. Es werden verschiedene theoretische Perspektiven beleuchtet, wobei „Selbstkonzept“ (2.1) und „Selbstwirksamkeit“ (2.2) zu den psychischen Ressourcen zählen und „soziale Kompetenzen“ (2.3) bei den sozialen Ressourcen festzumachen sind.

Diese Auswahl fand in Anlehnung an Sygusch's (2007) Rahmenkonzept *psychosozialer Ressourcen im Sport* statt, in dem er anhand verschiedener, für den Schulsport bedeutender pädagogischer Perspektiven wie zum Beispiel Leistung und Gesundheit, die oben genannten Ressourcen hervorhebt und näher beleuchtet. Dieses Förderkonzept versteht sich dabei als Beitrag zur Entwicklung der sportlichen Handlungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit (Erziehung im Sport), zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung von Schüler(inne)n (Erziehung durch Sport), aber auch als Baustein der Qualitätsentwicklung im Schulsport. (vgl. Sygusch, 2007)

2.1 Selbstkonzept (self-concept)

Die Selbstkonzeptforschung weist eine lange Tradition auf und nimmt ihren Anfang am Ende des 19. Jahrhunderts. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 37) Zahlreiche und unterschiedliche Selbstkonzeptdefinitionen sind aufgrund der verschiedenen Disziplinen, die sich mit diesem Konstrukt befassen, entstanden. Bei Stiller und Alfermann (2008) beinhaltet es „neben einer differenzierten Sicht von den eigenen kognitiven, motorischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten insbesondere eine positive Bewertung der eigenen Person und des eigenen Körpers.“ (Stiller & Alfermann, 2008, S. 14) Dies bestätigt auch Mummendy (2006, S. 38): „Es handelt sich dabei um „die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person“ . Weitere bestehende Definitionen bezeichnen es als „das mentale Modell einer Person über ihre Eigenschaften und Fähigkeiten.“ (Moschner & Dickhäuser, 2010. S. 760) Das Selbstkonzept umfasst also die Gesamtheit an Vorstellungen einer Person, die sie von sich, ihren Eigenschaften und ihren Fähigkeiten besitzt.

Eine Person nimmt sich beispielsweise in einer bestimmten Weise wahr, bewertet sich gleichzeitig und leitet daraus Absichten für die Zukunft ab. Indem sie sich im Laufes des Lebens alle möglichen Eigenschaften und Merkmale zuschreibt, fasst sie sich selbst als Person mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften auf und kreiert so das Bild der eigenen Person: das Selbstkonzept. (Conzelmann et al., 2011, S. 39)

Einige Begriffe werden von verschiedenen Autor(-inn)en synonym für den Terminus Selbstkonzept verwendet: Selbstbild, Selbstwahrnehmung, Selbststruktur, Selbstmodell, Selbstvertrauen, Selbstverwirklichungspotential. (u.a. Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760; Conzelmann et al., 2011, S. 37) Durch die Verwendung mit unterschiedlichsten Begrifflichkeiten kann bereits hier auf die Inhomogenität und Komplexität der Thematik hingewiesen werden. Die vorliegende Arbeit befasst sich neben dem Selbstkonzept mit einer weiteren psychischen Ressource, der Selbstwirksamkeit. Auf die Differenzierung dieser beiden Begriffe wird im Kapitel 2.2 näher eingegangen.

2.1.1 Kennzeichen und Struktur

Aufgrund von zwei Kennzeichen erweist sich die Selbstkonzeptforschung als besonders bedeutsam. Zum einen beeinflusst das Selbstkonzept die Aufnahme und Interpretation eingehender Informationen. Zum anderen wird das Selbstkonzept als starke Variable zur Vorhersage des menschlichen Verhaltens verstanden. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 37). Die sozialen Erfahrungen, die eine Person sammelt, stellen dabei eine wichtige Quelle des selbstbezogenen Wissens dar. So wird „die globale Theorie eines Individuums über sich selbst“ (Fröhlich, 2008, S. 435) durch

- indirekte und/oder direkte Rückmeldungen von verschiedenen bedeutsamen sozialen Bezugspersonen und
- die Beobachtung des eigenen Verhaltens

gebildet. (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 761) In Bezug auf Punkt eins kann also angenommen werden, dass der Lehrperson bezüglich der Ausbildung des Selbstkonzepts eine wichtige Rolle zukommt. „Informationen in Form von Rückmeldungen, Lob oder Kritik [...] bilden eine Grundlage für zukünftiges Verhalten, das in hohem Maße davon abhängig ist, wie sich eine Person sieht, und welche Fähigkeiten sie sich zuschreibt.“ (Sygusch, 2007, S. 56) Auf die Rolle der Lehrperson zur Beeinflussung des Selbstkonzepts wird in Kapitel 2.1.4 näher eingegangen.

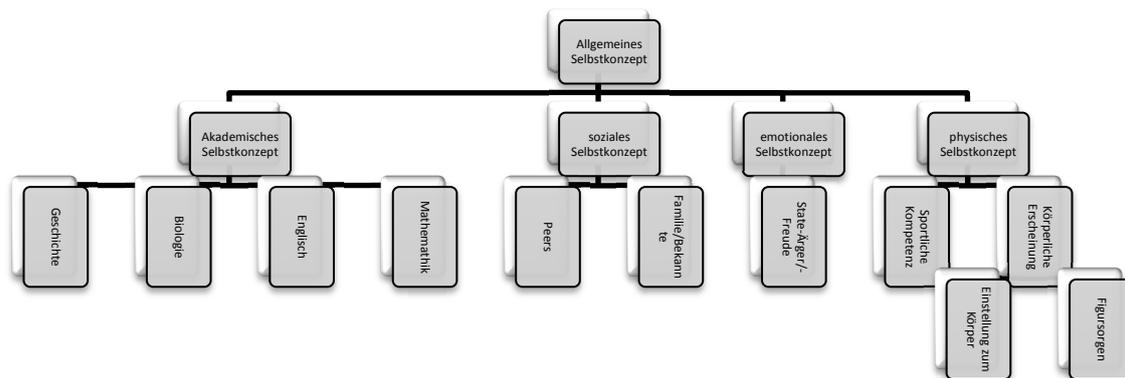


Abb. 1: Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976; mod. n. Stiller & Alfermann, 2005, S. 120)

In der Selbstkonzeptforschung wird das Modell von Shavelson et al. (1976) als besonders bedeutend angesehen und findet sich in zahlreichen Werken wieder. (u.a. Stiller & Alfermann, 2008, S. 16) Es stellt ein multidimensionales Konstrukt dar, das, wie Abbildung 1 zeigt, durch einen hierarchischen Aufbau gekennzeichnet ist. Dem gegenüber stehen ältere Ansätze, die auf ein eindimensionales Konstrukt verweisen. Rosenberg, ein Vertreter dieser unidimensionalen Form, nimmt an, dass „sich selbstbezogene Informationen zwar aus unterschiedlichen Lebensbereichen wie Familie, Freunde, Beruf etc. ableiten lassen, durch deren gleichmäßige Gewichtung fürs Individuum jedoch getrost zu einem Gesamtindex zusammengefasst werden können.“ (1979; zit. n. Conzelmann et al., 2001, S. 40) An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass heute die Multidimensionalitätsannahme, „[...] also die Annahme, dass sich selbstbezogene Kognitionen in spezifischer Teilbereiche unterscheiden lassen, [...] inzwischen zum breit geteilten Konsens in der Selbstkonzept-Forschung.“ gehört. (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760) Die Darstellung in Abbildung 2 kann des Weiteren als Strukturmodell bezeichnet werden, das mögliche Bereiche bzw. Dimensionen des Selbstkonzepts darstellt und im Weiteren zueinander in Beziehung setzt. Die oberste Ebene beinhaltet das globale Selbstkonzept (engl. „self-esteem“). Es resultiert „aus der Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt [...] wobei anzunehmen ist, dass bestimmten Merkmalen, Eigenschaften und Fähigkeiten individuell eine höhere Bedeutung zugeschrieben wird als anderen.“ (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760) Dieses allgemeine Selbstkonzept wird in der nächsten Ebene in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept unterteilt. Ersteres wird auch als das „Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten“ oder „Fähigkeitsselbstkonzept“ bezeichnet. (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 762) Der nicht-akademische Teil lässt sich in drei unterschiedliche Dimensionen einteilen:

- soziale Dimension (z.B. „Ich bin bei meinen FreundInnen sehr beliebt“)
 - physische Dimension (z.B. „Ich bin körperlich sehr stark“)
 - emotionale Dimension (z.B. „Ich habe kaum Angst“)
- (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 41)

Diese drei Dimensionen enthalten weitere spezifische Subdimensionen und Facetten. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 41) So sind zum Beispiel Peers und die Familie entscheidend für die Ausbildung eines sozialen Selbstkonzepts, wie auch der Abbildung entnommen werden kann. Das physische Selbstkonzept ist hierbei in sportliche Kompetenzen und in die 'körperlichen Erscheinung' untergliedert. Es wird oftmals auch als Körperkonzept und beinhaltet „selbstbezogene Beurteilungen, die sich auf den eigenen Körper beziehen.“ (Wagner & Alfermann, 2006, S. 336) Die Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts entfaltet sich durch Erfahrungen, Rückmeldungen und soziale Vergleiche. Denn: „Das Selbstkonzept entwickelt sich in ständiger Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt.“ (Sygusch, 2007, S.56) Und auch Burrmann (2005) hält in Bezug auf die Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts fest: „Die Entwicklung des Selbst ist ein lebenslanger Prozess.“ (Burrmann, 2005, S. 71) „Seven features can be identified as critical to the construct definition. Self-concept may be described as: organized, multifac-self-concept definitions, many self-concepted, hierarchical, stable, developmental, evaluative, able.“ (Shavelson et al., 1976, S.411) Im Folgenden findet eine Aufzählung dieser sieben Eigenschaften des Selbstkonzepts statt, wobei Conzelmann et al. (2011) darauf hinweisen, dass deren empirische Bestätigung teilweise noch ausstehend ist:

- 1) Das Selbstkonzept weist eine Struktur auf. Personen kategorisieren eingehende Informationen und setzen diese in Beziehung.
- 2) Es ist multidimensional; die einzelnen Dimensionen (siehe Abbildung 2- Subdimensionen) spiegeln hierbei die oben genannten Kategorien wider.
- 3) Es ist hierarchisch so organisiert, dass von der obersten zur untersten Ebene spezifischere Informationen abgebildet werden.
- 4) Das Selbstkonzept ist stabil. Veränderungen auf unteren Ebenen sind hierbei eher beeinflussbar als beispielsweise das globale Selbstwertgefühl auf der obersten Ebene.
- 5) Das Selbstkonzept weist einen Entwicklungsaspekt auf. Die Anzahl der Dimensionen nimmt bis zum Erwachsenenalter zu. Vor allem in der Phase der Adoleszenz findet eine Ausdifferenzierung statt.

6) Es besitzt zugleich eine beschreibende und bewertende Komponente und diskriminiert

7) zwischen anderen Konstrukten.

(Shavelson et al., 1976, p. 411, zit. n. Stiller & Alfermann, 2008, S. 17)

2.1.2 Quellen

Unterschiedliche Quellen speisen die Entwicklung des Selbstkonzepts. In Anlehnung an Filipp (1979; zit. n. Conzelmann et al., 2011, S.44) lassen sich fünf verschiedene Informationsquellen selbstbezogenen Wissens unterscheiden, die eine Ausgangsbasis für die methodisch-didaktischen Prinzipien, für die Beeinflussung des Selbstkonzepts, durch die Lehrperson, in Kapitel 2.1.4 liefern:

- Direkte Prädikatenzuweisungen

Diese erschließen sich aus der Interaktion mit anderen Personen. Dabei findet eine Zuschreibung durch direkte Rückmeldungen statt. Die Eigenschaften können daraufhin in das Selbstkonzept integriert werden. An dieser Stelle soll aber auch festgehalten werden, dass nicht alle Aussagen, die eine Person tätigt, ungefiltert in das Selbstkonzept aufgenommen werden. „Jedoch sind die Auswirkungen und die zeitliche Nachhaltigkeit, die solche Zuschreibungen auf das Selbstkonzept und den Selbstwert haben, kaum zu überschätzen“ (Horberg & Chen; 2010, zit. n. Conzelmann et al., 2011, S. 44)

- Indirekte Prädikatenzuweisungen

Die Erschließung von indirekten Prädikatenzuweisungen erfolgt durch die Beobachtung des Verhaltens von Interaktionspartner(inne)n. Dabei ist die Nonverbalität ein wesentliches Kennzeichen und mehrere integrative Schlussfolgerungen werden von der Person erfordert. (vgl. Conzelmann et al., 2001, S. 45) Auch Sygusch bestätigt: „In sozialen Vergleichen ordnen sich Personen im Verhältnis zu anderen ein. Sie bewerten auf dieser Basis z.B. ihre Leistungsfähigkeit [...]“ (Sygusch, 2008, S. 143) An dieser Stelle sei bereits erwähnt, dass neben Familienmitgliedern, Mitschüler(inne)n und Freund(inn)en auch der Lehrperson eine bedeutende Rolle zukommt.

- Komparative Prädikaten-Selbstzuweisungen

Bei der Verarbeitung selbstbezogener Informationen nehmen Personen eine aktive Rolle ein, indem sie diese Informationen unter anderem auch selbst kreieren. Dies kann beispielsweise durch Vergleiche mit anderen Personen hinsichtlich eines bestimmten Merkmals erfolgen. Daraufhin folgt eine komparative Prädikaten-Selbstzuweisung. Bei Unsicherheiten für die Bewertung der eigenen Handlungen beispielsweise findet eine Orientierung an der sozialen Bezugsgruppe statt, um sich so

vergleichen bzw. einstufen zu können. Conzelmann et al. (2011) nennen als Beispiel eine Klasse, die besonders leistungsstark ist. Dabei soll festgehalten werden, dass es dabei zwangsläufig zu sogenannten Aufwärtsvergleichen kommt und durch den Vergleich mit leistungsstärkeren Schüler(inne)n das Selbstkonzept sinkt. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 46)

- Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen

Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen bezeichnen Rückschlüsse einer Selbstbeobachtung. (Conzelmann et al., 2011, S. 46) Sygusch konstatiert in Bezug auf reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen: „Selbstbewertung ist die stärkste Informationsquelle des Selbstkonzepts. Personen ziehen aus der Selbstbeobachtung ihres Verhaltens und ihrer Leistungen [...] Rückschlüsse über sich selbst [...]“ (Sygusch, 2008, S. 143) Bei der Registrierung verinnerlichter Zustände und eigener Verhaltensweisen schließt eine Person auf ihre Eigenschaften und Fähigkeiten. Dieser Rückschluss von der ausgeführten Handlung zur handelnden Person, als Subjekt, wird auch als Theorie der Selbstwahrnehmung bezeichnet und kann als weitere bedeutende Quelle selbstbezogener Information betrachtet werden. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 46)

- Ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen

Als fünfte Quelle sind ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen zu nennen. Jene ergeben sich aus der Möglichkeit einer Person, vergangene Erfahrungen im Sinne innerer Wiederholungen zu reproduzieren. Durch den Vorgang des Erinnerns an bereits erlebte Geschehnisse findet eine Rekonstruktion vergangener Selbsterfahrungen statt und auch imaginierte Zukunftsbilder können genutzt werden. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 47)

2.1.3 Selbstkonzepte im Sport

„Wer sich sportliche Fähigkeiten zutraut, wird auch eher sportlich aktiv werden.“ (Wagner & Alfermann, 2006, S. 334) Sportliche Aktivitäten beinhalten neben körperlichen Anforderungen auch soziale Ansprüche und Erfahrungen. Diese können einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung des körperlichen und sozialen Selbstkonzepts liefern. (vgl. Sygusch, 2007, S. 57) Das Körperkonzept bezeichnet „die Gesamtheit der Vorstellungen und Bewertungen, die eine Person im Hinblick auf ihren Körper sowie dessen Funktionen und Fähigkeiten entwickelt.“ (Mrazek, 1987, zit. n. Sygusch, 2007, S.57) Wie in Tabelle 1 dargestellt, besteht das Körperkonzept im Wesentlichen aus zwei Teilbereichen, der sportlichen Leistungsfähigkeit und der körperlichen Attraktivität.

Tab. 1: Körperkonzepte im Sport

Sportliche Leistungsfähigkeit	Motorische Leistungsfähigkeit	Ich bin ein(e) gute Sportler(in) Ich kann sehr schnell laufen Ich bin gut in Ausdauersportarten
	Sportartspezifische Leistungsfähigkeit	Ich besitze ein gutes taktisches Verhalten Ich beherrsche viele Tricks Ich gehöre zu den besten Sprinter(innen)
Körperliche Attraktivität	Aussehen	Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden Ich fühle mich meinem Körper wohl
	Bewegung	Meine Bewegungen beim Hürdenlauf sind dynamisch

Quelle: mod. n. Sygusch (2007, S. 57)

Ein weiteres wichtiges Selbstkonzept im Sport stellt das soziale Selbstkonzept dar. Es ist „das Bild, das eine Person über ihre Beziehung und ihren sozialen Fähigkeiten hat“ (Sygusch, 2007, S. 57) und wird von zwei Subkonzepten gebildet:

Tab. 2: Subkonzepte des sozialen Selbstkonzepts im Sport

Selbstbild des sozialen Rückhalts	Bei Spielen und Übungen im Team wird meine Leistung akzeptiert
Selbstbild der Kooperationsfähigkeit	In meinem Team erkenne ich, wenn andere Kolleg(inne)n Schwierigkeiten haben Meine Interessen stelle ich wenn nötig, hinter unseren gemeinsamen Zielen zurück.

Quelle: mod. n. Sygusch (2007, S. 57)

Die in der Tabelle links aufgelisteten Subkonzepte werden rechts beispielhaft erläutert. Moschner und Dickhäuser (2010) halten fest: „Für das Selbstkonzept von Schülern [sic!] sind insbesondere die Erfahrungen in der Klasse bedeutsam.“ (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 761)

In einer Studie von Sygusch (2008) wurde im Rahmen eines Fußballtrainingscamps der Frage nach Wirkungen einer zielgerichteten Intervention zur Förderung von Selbstkonzept nachgegangen. In Bezug auf das soziale Selbstkonzept gab es deutliche Veränderungen in der Interventionsgruppe, „die auf die 'psychosoziale Intervention' zurückgeführt werden können.“ (Sygusch, 2008, S. 155) Dabei bildeten Aktionsformen zum Gruppenzusammenhalt und soziale Kompetenzen, wie zum Beispiel die Kooperationsfähigkeit den Background der Intervention. (vgl. Sygusch, 2008, S. 155)

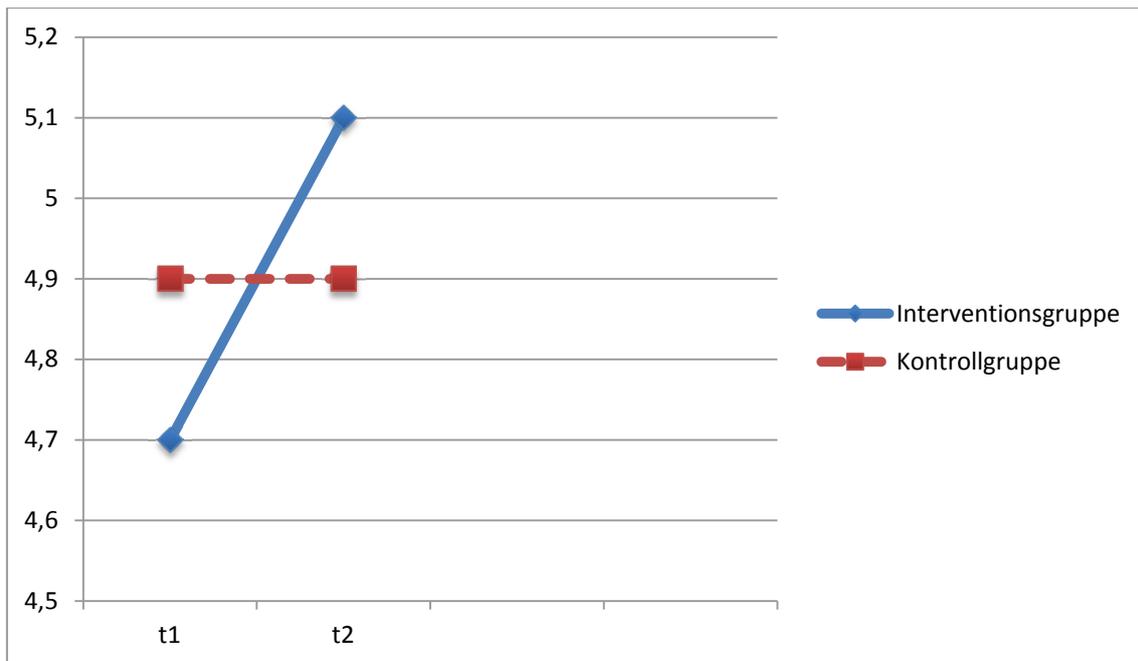


Abb. 2: Soziales Selbstkonzept im Sport- Gesamtindex (mod. n. Sygusch, 2008, S. 153)

Abbildung 2 zeigt den Gesamtindex 'soziales Selbstkonzept', wobei die Kontrollgruppe im Interventionszeitraum konstant bleibt und bei der Interventionsgruppe eine geringfügige Verbesserung festgestellt werden kann.

Conzelmann et al. (2011) betonen, dass sich „die Fokussierung auf das Selbstkonzept [...] für Schulsportinterventionen nicht nur aufgrund der relativ hohen Plastizität kognitiver Persönlichkeitsmerkmale anbietet, sondern auch, weil ihm in vielen Lebensbereichen eine verhaltensregulative Funktion zukommt“ (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011, S. 37) Dabei wird jedoch auch festgehalten, dass sich „eine unbefriedigende Bilanz bisheriger Forschungsaktivitäten [ergibt], die sich durch wenig konsistente Befunde und durch nicht gelöste theoretisch-methodische Probleme auszeichnet.“ (Conzelmann et al., 2011, S.12) Dennoch gibt Conzelmann et al. (2011) eine Empfehlung ab, die beinhaltet, dass eine Beeinflussung des Selbstkonzepts anzustreben ist, da es „einen großen Einfluss auf unser Alltagsleben hat und (zweitens) im Vergleich zu zeitlich relativ stabilen Traits –durch kurz- bis mittelfristige Interventionen eher veränderbar ist.“ (Conzelmann et al., 2011, S. 13)

Ein stabiles positives Selbstkonzept ist eine wichtige Ressource für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Alltagsanforderungen und Belastungen in Schule, Familie, Freizeit, Sport etc. Wer mit sich zufrieden ist, ein positives Bild seiner Eigenschaften besitzt und von der Wirksamkeit eigener Fähigkeiten überzeugt ist, der ist eher in der Lage, Anforderungen und Belastungen Stand zu halten, aktiv anzugehen und zu bewältigen. (Sygusch, 2007, S. 140)

2.1.4 Beeinflussung des Selbstkonzepts

Die oben genannten Quellen für die Selbstkonzeptentwicklung sind bedeutend und bedürfen einer Berücksichtigung für die Konzeption eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts. Conzelmann et al. (2011) beschreiben in diesem Zusammenhang drei Prinzipien, die methodisch-didaktische Ansatzpunkte für selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterricht liefern können:

- Prinzip der Kompetenzerfahrung

Im Bewegungs- und Sportunterricht stellen die Schüler und Schülerinnen ihre Sport- und Bewegungskompetenzen offenkundig dar. Dies führt dazu, dass sich die Sportler(inne)n in der Klasse gegenseitig ein Bild voneinander machen und eine Beurteilung der Sportlichkeit der Anderen erfolgt. Durch diesen Austausch von Einschätzungen erschließen sie selbstbezogene Informationen zur Funktionsweise ihres Körpers. (Conzelmann et al., 2011, S. 68) Folgende Gestaltungsmöglichkeiten bieten sich für die Lehrperson in diesem Zusammenhang an:

- Die Wahl einer angemessenen Aufgabenschwierigkeit, die eine Aufgabenlösung mit den aktuell vorhandenen Ressourcen erlaubt und so Erfolgserlebnisse ermöglicht
- Rückmeldungen zu den gezeigten Sporthandlungen

In Bezug auf die Auswahl einer angemessenen Aufgabenschwierigkeit soll darauf hingewiesen werden, dass beispielsweise sich unterschätzende Kinder und Jugendliche oft zu schwierige oder zu einfache Aufgaben wählen. Dadurch „bietet sich ihnen kaum die Gelegenheit, sich als kompetente Schüler [sic!] hervorzutun, was sich wiederum in einer geringeren Akzeptanz durch die Peers widerspiegeln kann.“ (Schmidt & Conzelmann, 2011, S. 199) Und da den Gruppenaktivitäten im Bewegungs- und Sportunterricht eine besondere Bedeutung zukommt und die eigenen Fähigkeiten offenkundig und mittelbar dargestellt werden, muss dem zwischenmenschlichen Aspekt besondere Beachtung geschenkt und eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten favorisiert werden. (vgl. Schmidt & Conzelmann, 2011, S. 198)

Rückmeldungen sollen häufig und genau erfolgen, da sie dazu führen können „dass die Güte der Handlung genauer eingeschätzt wird und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen realistischer werden. [...] Durch entsprechendes Feedback von Sportlehrpersonen oder Gleichaltrigen kann ein differenzierter Aufbau des Selbstkonzepts unterstützt werden.“ (Conzelmann et al., 2011, S. 68) Und Fengler (2010), der Feedback als eine mögliche Interventionsmethode einordnet, weist darauf hin: „Positives Feedback bestätigt die Selbstwahrnehmung des Adressaten; es formt

und festigt dessen Selbstkonzept.“ (Fengler, 2010, S. 17) Im Folgenden werden, in Anlehnung an Fengler, Kriterien für ein selbstwertförderliches Feedback genannt:

- Sofort und situativ
- Konkret, klar und pointiert
- Verhaltensbezogen bzw. aufgabenbezogen
- Beschreibend, nicht interpretierend (und vor allem nicht wertend!)
- Regelmäßig
- fair

(vgl. Fengler 2009, S.22; zit. n. Conzelmann et al., 2011, S.69)

Abschließend soll zum Rückmeldungsaspekt in Bezug auf die Selbstkonzeptförderung betont werden, dass Schüler(innen) bei nicht erfolgreichen Leistungen darauf hingewiesen werden, dass die mangelnde Anstrengung oder äußere Umstände ausschlaggebend waren und als Ursache betrachtet werden. Erfolgreiche Leistungen sollen hingegen auf die Begabung und Anstrengung der Schülerin bzw. des Schülers zurückgeführt werden. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 69) Beispiele: „Du hast diese Übung mit Links geschafft, weil du mutig bist und die Übung mit deiner Partnerin super vorbereitet hast.“ „Wäre das Wetter heute nicht so nass, würdest du es bestimmt wagen auf der Stange balancieren.“ Diese Erkenntnisse nehmen einen wichtigen Stellenwert in der Selbstkonzeptförderung ein und liegen daher einem eigenen Prinzip zugrunde, das weiter unten einen eigenen Punkt erhält (Prinzip der individualisierten Lernbegleitung)

- Prinzip der reflexiven Sportvermittlung

Dabei stellt sich die Frage, wie Schüler(inne)n befähigt werden können, über ihre Selbsterfahrungen im Sportunterricht nachzudenken. Lehrpersonen können durch Unterbrechungen des Unterrichts ihre Schüler(inne)n auffordern, über ihre Bewegungshandlungen nachzudenken und die Erfahrungen zu verbalisieren. Durch geeignete Reflexionsfragen kann die reflexive Sportvermittlung unterstützt werden: Wie zufrieden bist du mit deinem Spielverhalten? Wo im Spielfeld waren deine Mitspieler(innen), als du den Ball gedribbelt hast? Wie hättest du noch schneller nach vorne kommen können? (vgl. Conzelmann et al., 2011, S.71) Solche Fragen ermöglichen es Lernenden, die Qualität ihres eigenen Spiels zu verbessern und andererseits, sich in der Rolle der Selbstbeobachtung präziser zu beschreiben. (vgl. Conzelmann et al., S. 72) Baumberger und Müller (2004) schlagen des Weiteren vor, Schüler(innen)sporthefte zu verwenden, mit denen eine Aufzeichnung von sportlichen Leistungsparametern, von individuellen Zielen und die Bewertung von Erreichtem erlaubt wird. Bei regelmäßiger Verwendung eines Lernsporthefts wird es für die

Übenden möglich, die eigene Entwicklung der Leistung und die damit verbundene Bewertung sichtbar zu machen. (2004; zit. n. Conzelmann et al., 2011, S. 71)

- Prinzip der individualisierten Lernbegleitung

Die Schüler(innen) weisen unterschiedliche Bedürfnisse auf und es muss versucht werden, bestmöglich auf diese einzugehen. (vgl. Conzelmann et al., 2011, S.76) Durch Feedbacks, welche die intraindividuelle Leistungsentwicklung fokussieren, kann ein integriertes Selbstbewertungssystem erreicht werden, das sich zwar auf verschiedene Bezugsgruppen stützt, bei dem die Leitfunktion der Selbstbewertung aber bei der individuellen Bezugsnorm liegt. „Damit können Schüler [sic!] bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts unterstützt werden.“ (Conzelmann et al., 2011, S.76) Um pessimistische und optimistische Attributionsstile zu verändern, bieten sich im Unterricht sowohl Kommentierungs- als auch Modellierungstechniken an. Neben gezielten Rückmeldungen, die auf die Anstrengung der Übenden attribuiert werden soll (siehe weiter oben) können Schüler(innen) ausgewählt werden, die einen optimistischen Attributionsstil aufweisen. Jene sollen dann vor der Klasse darstellen, wie sie sich den von ihnen erzielten Erfolg erklären.

Abschließend sei in diesem Teilkapitel betont, dass es nicht um die Förderung einer zunehmend positiven Selbsteinschätzung des sportlichen Könnens der Schüler und Schülerinnen geht, sondern vielmehr um „die Entwicklung eines – gemessen an der tatsächlichen Leistungsfähigkeit- positiv-realistischen Selbstkonzepts.“ (Sygusch, 2007, S.58)

2.2 Selbstwirksamkeit (self-efficacy)

Selbstwirksamkeit stellt ein Konzept dar, das auf Bandura (1997) zurückgeht und bezeichnet „die Überzeugung einer Person, das zum Erreichen eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können.“ (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760) Auch Jerusalem (2005) bestätigt, dass die Hauptkomponente von Self-efficacy sich „in Meinungen bzw. Überzeugungen über Art und Ausmaß der risikofreien Ausführbarkeit und des Erfolgs von Handlungsvorsätzen [äußert].“ (Jerusalem, 2005, S.22)

2.2.1 Entstehung und Kennzeichen

Das Konzept der Selbstwirksamkeit beruht auf der Trennung von zwei positiv korrelierten Erwartungen: Ergebniserwartungen und Wirksamkeitserwartungen. (vgl. Köller & Möller, 2010, S. 767) Ersteres meint die Erwartung der Konsequenzen eigenen Handelns und Zweiteres die optimistische Wahrnehmung der eigenen Handlungskompetenz. (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S.61) Sie verdeutlichen,

welches Verhalten zu Erfolg bzw. Misserfolg führt. Wirksamkeitserwartungen veranschaulichen, ob sich in eine Person selbst in der Lage sieht, ihr Verhalten zu zeigen, das zu einem Erfolg führt. (vgl. Köller & Möller, 2010, S. 767) Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen ganz allgemein das Fühlen, Denken und Handeln sowie in motivationaler Hinsicht die Zielsetzung Ausdauer und Anstrengung. (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 61)

Nach Bandura (1997) entstehen Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund von drei Komponenten:

- Erfahrungen eigener Wirksamkeit
- Beobachtungen anderer bei der Ausführung der Handlung
- Wahrnehmung eigener Erregungszustände (Bandura 1997; zit. n. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 61)

Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, also schwierige Handlungen nicht nur zu beginnen, sondern auch bis zum Ende ausführen zu können, stellt einen wichtigen Bestandteil der Selbstwirksamkeitserwartung dar. Hartnäckige Zielverfolgungsstrategien bei auftretenden Barrieren bilden den Kern für diese subjektive Gewissheit. (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 61) „Im Mittelpunkt der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1997) steht die Annahme, dass die Initiierung von Verhalten, die dabei eingesetzte Anstrengungsbereitschaft und die Verhaltenspersistenz im Fall von aversiven Erfahrungen entscheidend von der Erwartung eigener Wirksamkeit beeinflusst werden.“ (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 761) Weiters zeichnet sich die Selbstwirksamkeitserwartung durch ihre Vielseitigkeit aus. Zum einen ist sie operativ, das bedeutet, auf Verhalten bezogen. Zum anderen ist sie prospektiv, also auf die Zukunft bezogen. Schließlich richtet sich die Selbstwirksamkeitserwartung – wie bereits weiter oben zu entnehmen ist - auf die Wahrnehmung eigener Kompetenzen. Dieses vielseitige Konstrukt „schließt also zwangsläufig eine Zuschreibung der Ursache für erfolgreiches Verhalten auf die eigene Person (internale Kausalattribution) ein“ (Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 67), wie auch die folgende Abbildung verdeutlicht.

kurzfristigen, sukzessiven Fortschritten.“ (Jerusalem, 2005, S.444) Sie kann daher als wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation angesehen werden.

Bei gleicher Fähigkeit etwa zeichnen sich Kinder mit höherer schulischer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitszeitmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistungen und selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen aus. (Bandura, 1997; Schunk, 1995; zit. nach Jerusalem, 2005, S.440)

2.2.2 Beeinflussung von Selbstwirksamkeit

Zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit können in Anlehnung an Jerusalem (2005) drei Quellen genannt werden:

- Sprachliche Überzeugung

Für den Erwerb von Selbstwirksamkeit stellt die sprachliche Überzeugung eine der wesentlichen Quellen dar. Schüler/-innen können anhand von sprachlicher Überzeugung in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Der Lehrperson kommt dabei eine bedeutende Rolle zu: Zeigt diese Vertrauen in die Kompetenzen des Kindes, spricht ihm Mut zu, an sich selbst zu glauben und setzt dabei auf das persönliche Potential des Lernenden, dass er/sie durch Anstrengung mit den Anforderungen zurecht kommen wird, kann dies als eine bedeutsame Quelle für den Selbstwirksamkeitserwerb gesehen werden. Das Feedback bzw. Rückmeldungen zu den Ursachen von Bewältigungserlebnissen stellen dabei eine wichtige Form von Überzeugungen dar. (vgl. Jerusalem, 2005, S.443) Ein Beispiel soll dies näher erläutern: Nachdem eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Übung ausgeführt hat, vermittelt die Lehrperson, dass er/sie die Übung geschafft hat, weil er/sie kompetent ist und führt den Erfolg dabei auf die eigene Anstrengung zurück. Schafft das Kind eine Übung nicht, sollte die Lehrperson es nicht wegen seiner Unfähigkeit tadeln, sondern den/der Übenden positiv zureden. „Bei Misserfolg vermitteln Hinweise auf mangelnde Anstrengung statt Unfähigkeit ein weiterhin bestehendes Vertrauen in das Leistungspotential, wodurch Motivation und Selbstwirksamkeit aufrechterhalten werden und zukünftige Lernfortschritte nicht ausgeschlossen erscheinen.“ (Jerusalem, 2005, S.443) Erwähnt werden sollte jedoch, dass das Feedback in einem realistischen Rahmen erfolgen und die positive Rückmeldung in ihrer Häufigkeit begrenzt sein muss. (vgl. Sygusch, 2007) Dass die Überzeugung durch jemanden, der Autorität ausstrahlt, wirken kann, bestätigen auch Hohmann und Schwarzer (2009). Jedoch betonen sie auch, dass solche positiven, gut gemeinten Äußerungen oftmals das Gegenteil von

dem Beabsichtigen erzielen und raten nur dann zum 'Coaching', wenn es sich um kompetente Personen handelt. (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S.66)

- Eigene und stellvertretende Erfahrungen

Weitere wichtige Quellen für den Erwerb von Selbstwirksamkeit stellen eigene und stellvertretende Erfahrungen dar. Das Bewusstmachen, dass sich Anstrengung lohnt und der Glaube an sich selbst von großer Wichtigkeit für Schüler/-innen ist, kann durch die Lehrperson erfahrbar gemacht werden, wenn „schwierige, persönlich herausfordernde, aber bewältig bare und realistische Nahziele“ (Jerusalem, 2005, S.443) gesetzt werden. Zu sehen, dass sich Anstrengung auszahlt und die eigene Qualifikation zunimmt, steigert die Motivation der Lernenden. Diese Erfahrungen müssen von Schüler/-innen eigens erlebt werden, wofür die Lehrerin bzw. der Lehrer Raum und Möglichkeiten bieten und Bewältigungsstrategien unterstützend einsetzen kann. „Mit Strategien sind solche gemeint, die das Lernen von Aufgaben, aber auch den Umgang mit sich selbst betreffen. Je begrenzter das Strategierepertoire einer Person ist, desto mehr Ideen müssen beratend an sie herangetragen werden.“ (Hohmann & Schwarzer, 2009, S.65) Die gewünschte Endintention liegt in der selbstregulativen, erreichbaren, aber dennoch herausfordernden Zielsetzung der Lernenden. (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S.65) Um den Schüler/-innen stellvertretende Erfahrungen zu ermöglichen, sollten Verhaltensmodelle bereitgestellt werden. Dabei können „stellvertretende Erfahrungen erfolgreicher Verhaltensmodelle durch Beobachtung und Nachahmung die Selbstwirksamkeit fördern.“ (Jerusalem, 2005, S.443) „Modelle erzielen dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind.“ (Hohmann & Schwarzer, 2009, S.65) Hierbei kommt meines Erachtens unter anderem den Junglehrerinnen bzw. Junglehrern eine besondere Bedeutung zu. Hohmann und Schwarzer (2009) nennen für, diese sich selbst enthüllenden Bewältigungsmodelle, „Personen, die mit einem Problem zu kämpfen haben und dabei deutlich kommunizieren, wie sie damit umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeitsstufen durch Selbstregulation überwinden.“ (Hohmann & Schwarzer, 2009, S.65) Neben älteren Schüler/-innen könnten dies Lehrpersonen sein, die selbst noch vor kurzem im Sportstudium Übungen (erfolgreich) bewältigen mussten und oftmals nur wenige Jahre älter als Oberstufenschüler/-innen sind. Durch die Vorbildwirkung (vgl. Voss, 2002, S. 66) kann es auch hier zur Beobachtung und Nachahmung kommen (z.B. wenn die Lehrperson eine Übung vorzeigt oder beim Geräteaufbau) . Des Weiteren können stellvertretende Erfahrungen gemacht werden. Denn, „auch bei der Beobachtung und Imitation von Modellen kommt es auf die Wahrnehmung von eigenen Ressourcen, auf

konstruktive Selbstgespräche, auf die optimistische Interpretation von Ereignissen und auf das Setzen von Nahzielen an.“ (Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 65)

2.3 Soziale Kompetenzen

„Soziale Kompetenzen sind Ressourcen des Einzelnen. Sie gelten als Schlüsselqualifikation für erfolgreiche soziale Interaktion im [...] schulischen Kontext“ (Sygusch, 2007, S. 80) Dies bestätigt auch Dür (2008) und führt weiter aus: „Soziale Kompetenz meint vor allem die Fähigkeit der Gefühlsregulierung, zu anderen konstruktive Beziehungen aufbauen können, Konflikte vermeiden oder lösen können.“ (Dür, 2008, S. 132) Der Erwerb von Sozialkompetenzen ist im österreichischen Schulgesetz als wesentlicher Erziehungsauftrag verankert und impliziert Fähigkeiten und Einstellungen, die für soziale Interaktionen erforderlich sind. (vgl. BMUKK, 2013) Über die Stärkung sozialer Kompetenzen sollen Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeiten, Rollenverständnisse und Kommunikationsfähigkeiten vermittelt werden und im Weiteren auf die Ansprüche im Alltags- und Arbeitsleben vorbereiten. (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; BMUKK, 2013) „Sozialkompetenz sichert Lebensfähigkeit, und Teil einer Community zu sein, vermittelt soziale Heimat.“ (Grazie, Diketmüller & Koller, 2009, S. 102)

Dür (2008) hält außerdem fest: „Auch die Formen der gegenseitigen sozialen Anerkennung – anderen Anerkennung und Respekt zollen und von ihnen annehmen zu können – erfordern soziale Kompetenz, sind aber vor allem ein Moment der Organisationskultur. Ein wertschätzendes Klima in einer Schule [...] ist Grundvoraussetzung für ein gedeihliches Miteinander.“ (Dür, 2008, S. 132)

Fünf Merkmalskategorien können in Bezug auf die Ausbildung sozialer Kompetenzen bei Kinder und Jugendlichen festgehalten werden:

- Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen
 - Selbstmanagementkompetenzen (z.B. Konfliktfähigkeit)
 - Akademische Kompetenzen (Fähigkeiten, wie z.B. den Instruktionen der Lehrperson zuhören oder um Hilfe bitte zu können)
 - Kooperative Kompetenzen (z.B. Anerkennen sozialer Regeln)
 - Durchsetzungsfähigkeiten (z.B. Kompetenzen, Gespräche zu initiieren oder Freundschaften schließen zu können)
- (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 164)

2.3.1 Perspektivenübernahme

Zur Bildung positiver Beziehungen ist es von Bedeutung Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme aufzuweisen, anderen Hilfe anzubieten oder sie zu loben. „Perspektivenübernahme beschreibt die Fähigkeit, sich in Interaktionspartner [sic!] hineinzuversetzen, ihre Perspektive einzunehmen, ihre Rolle zu verstehen und ihre emotionale Befindenslage wahrzunehmen.“ (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994; Ungerer-Röhrich et al., 1990; zit. n. Sygusch 2007, S. 81) Dies bestätigt auch Pühse (2004) und beschreibt die Perspektivenübernahme als den Vorgang

mit dem eine Person sich in das Denken, Fühlen und Wollen anderer an der Interaktion beteiligter Personen zu versetzen und sie so zu verstehen versucht. Es geht vor mit anderen Worten darum, die Perspektive des Gegenübers zu erkennen und daraus Folgerungen für das eigene Denken und zu Handeln zu ziehen. Perspektivenübernahme bedeutet nicht eine zwangsläufige Übernahme der Position des Gegenübers. (Pühse, 2004, S. 133)

Dieses Vermögen, sich in andere hineinversetzen zu können, bildet zusammen mit der Kommunikationsfähigkeit wichtige Basiskompetenzen, um „mit anderen in Kontakt zu treten, Interaktionspartner [sic!] zu verstehen, sich situationsangemessen zu artikulieren, Bedürfnisse zu erkennen und Unterstützung zu leisten.“ (Sygusch, 2007, S. 81)

2.3.2 Kooperationsfähigkeit

Weiters sind diese Basiskompetenzen Voraussetzung für eine gelungene Kooperationsfähigkeit, und diese ist wie Sygusch (2007) betont, die am häufigsten genannte soziale Kompetenz im Zusammenhang mit dem Bewegungs- und Sportunterricht (vgl. Sygusch, 2007, S. 82) „Kooperatives Lernen und wechselseitige Hilfe meint die gemeinsame Absicht von zwei oder mehreren Schülern [sic!] auf ein gemeinsames Ziel hin.“ (Pühse, 2004, S. 191) Die folgende Abbildung zeigt, aus welchen Determinanten eine Kooperationsfähigkeit im Sport entsteht und gibt des weiteren beispielhafte Erläuterungen.

Tab. 3: Kooperationsfähigkeit im Sport

Perspektiven- übernahme	Erfassen von Perspektiven MitsportlerInnen	von der Probleme bei Lernaufgaben, Absichten von Mitspieler(inne)n und Gegner(inne)n
	Erfassen von Emotionen	Ärger, Frust, Resignation, belastende Situationen
Kommunikations-	Rege Kommunikation	Sprechen (Signale, Anweisungen) während der Aktionen, vor und nach

fähigkeit		Übungen, Austausch in Pausen, Absprachen und Strategien beim Üben und Spielen
	Beherrschen der Sportsprache	Knappe Anweisungen und Hinweise geben und verstehen, Authentizität verbaler und nonverbaler Sprache
	Allgemeine Kommunikationsfähigkeit	Kontaktaufnahme, Konfliktsituationen, Führungsaufgaben
Soziale Verantwortung	Zurückstellen eigener Interessen hinter gemeinsame Ziele:	Auch weniger attraktive Positionen optimal ausfüllen, eigene Stärken einbringen
	Zuverlässigkeit	Regelmäßige Teilnahme, Einhalten von Regeln

Quelle: mod. n. Sygusch (2007, S. 83)

Mit Kommunikationsfähigkeit, als Voraussetzung für eine gelungene Kooperationsfähigkeit, sind zum einen das Beherrschen der Sportsprache und zum anderen eine reger Informationsaustausch gemeint. Die Verständigung vor, während und nach Übungen und Spielen kennzeichnen diesen Austausch. (vgl. Sygusch, 2007, S. 83) Die Fähigkeit, zu kommunizieren, ist von der Kontaktaufnahme abhängig. Dazu ist eine soziale Selbstwirksamkeitserwartung notwendig. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, trägt auch soziale Verantwortung zur Fähigkeit einer gelungenen Kooperation in der Schulklasse bei. Sie ist durch das Zurückstellen der eigenen Interessen gekennzeichnet und gemeinsame Ziele, die für die Gruppe von Bedeutung sind, stehen im Mittelpunkt. „Wenn es darum geht, die Ziele einer Gruppe zu verwirklichen, müssen die persönlichen Interessen und Motive denen der Gruppe untergeordnet werden.“ (van Avermaet 1992; Witte, 1994; zit. n. Wilhelm 2001, S. 88)

Jerusalem und Klein-Heßling (2002) halten außerdem fest, dass sozial kompetentes Verhalten soziale Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzerwartungen voraussetzt. (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S.165) Die psychische Ressource Selbstwirksamkeit kann also als Grundlage für den Erwerb sozialer Kompetenzen betrachtet werden. Denn: „Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten führen nicht zu kompetentem Sozialverhalten sondern zur Vermeidung sozialer Situationen oder zu sozial unsicherem Verhalten.“ (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 165)

Weiters ist es erwähnenswert, dass sich die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Rahmen schulischer Interaktionsverfahren ganz allgemein durch die Beziehungen innerhalb der Klassenkolleg(inn)en auszeichnet. In diesem Zusammenhang wird von dem sogenannten Mastery-Klima gesprochen, das durch gegenseitige und hilfsbereite Unterstützung der Mitschüler(innen) und Rücksichtnahme gekennzeichnet ist. (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 167) Aber auch die Lehrer(in)-Schüler(in)-Beziehung trägt im Wesentlichen zur Förderung bei. Denn: „Individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen [sic!] können ebenfalls ein Mastery-Klima fördern, das soziale Selbstwirksamkeitserwartungen stärkt.“ (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 168) Sie ist gekennzeichnet durch „Fürsorglichkeit des Lehrers [sic!] verbunden mit Forderung und Förderung jeder Schülers [sic!] in Abhängigkeit von der individuellen Leistungsfähigkeit im Sinne einer individuellen Lehrerbezugsnormorientierung. [sic!].“ (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 167)

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass neben der Beziehung zwischen den Gleichaltrigen auch die Individualisierung der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrperson und die damit verbundene erlebte Fürsorglichkeit eine wesentliche Bedeutung bei der Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen und bei der Förderung von sozialen Kompetenzen spielen.

2.3.3 Förderung von sozialen Kompetenzen

Den Schülerinnen soll im Bewegungs- und Sportunterricht Möglichkeiten geboten werden, in denen die Kinder und Jugendlichen gegenseitige Verantwortung übernehmen können. Die Maßnahme zur Förderung moralischen Verhaltens schließen nicht nur die Handlung an sich mit ein, sondern auch, dass „dieses Handeln auf soziale und moralische Probleme hin reflektiert wird.“ (Pühse, 2004, S. 191)

Dabei hält Pühse in Bezug auf förderliche Rahmenbedingungen das Verbalisieren und Kontextualisieren von erlebten Handlungen fest:

M. a. W. gilt es, das Erlebte zu verbalisieren und damit auf eine kognitive Ebene zu heben. Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wird auf das Problem gelenkt, etwa mit dem Auftrag: 'Überlegt euch einmal, was gerade im Spiel gelaufen ist.' Die Klasse soll im Gespräch erkennen, dass es nicht belanglos ist, wie gespielt wird, sondern dass etwa der Gedanke der Fairness und die Einhaltung von Regeln wesentliche Merkmale des gewünschten Spielverhaltens sind. (Pühse, 2004, S. 195)

Für die soziale Perspektivenübernahme scheint es bedeutsam, ein Lernfeld mit dem Thema 'Rollen übernehmen und gestalten' einzuleiten. Jenes beinhaltet, dass die Schülerinnen im Unterricht verschiedene Rollen und Funktionen, wie zum Beispiel die der Schiedsrichterin etc. einnehmen können und dadurch das Handlungsgeschehen

aus unterschiedlichen Perspektiven erfahrend. Diese können dann entsprechend unterschiedliche soziale Lernprozesse auslösen. (vgl. Pühse, 2004, S. 197; Balz, 1998)

3 Begründung der psychosozialen Ressourcenförderung in der Schule

Dieses Kapitel spiegelt den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf Begründung und Legitimierung der Förderung psychosozialer Ressourcen in der Schule wieder. Dabei wird auf Zielsetzungen des Bewegungs- und Sportunterrichts eingegangen und das Verständnis einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung, für Kinder und Jugendliche erläutert. Außerdem findet die Mädchenparteilichkeit in diesem Kapitel Berücksichtigung, und Voraussetzungen für die Lehrpersonen werden erläutert.

3.1 Intentionen des Bewegungs- und Sportunterrichts

Sportunterricht wird seit jeher mit der Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in Beziehung gesetzt. „Seit Leibesübungen und Sport Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung sind, wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss Bewegung, Spiel und Sport auf die Persönlichkeitsentwicklung haben.“ (Conzelmann & Hänsel, 2008, S. 7) Pühse (1994) stellt im Hinblick auf die Intentionen des Sportunterrichts fest: „Lernzielforderungen an Schule und Sportunterricht stehen in einem gesellschaftlichen Begründungszusammenhang.“ (Pühse, 1994, S. 127) Damit verbunden ist eine komplexe Diskussion zum 'Soll' des Schulsports, wobei dabei auf Konzepte verwiesen werden, die im Lehrplan unter den Begriffen 'Doppelauftrag' und 'Mehrperspektivität' erfasst werden. (vgl. Kurz, 2004; Pühse, 1994; BMUKK, 2013) Mit diesem "Doppelauftrag", den der Bewegungs- und Sportunterricht zu erfüllen hat, begründet Sygusch (2007) die Legitimierung der psychosozialen Ressourcen im Sportunterricht: Einerseits soll die Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Erziehung durch Sport). Andererseits soll eine Erschließung und Befähigung zur Teilhabe an der Bewegungs- Spiel- und Sportkultur stattfinden, also eine Erziehung zum Sport. (vgl. Sygusch, 2007, S.32) Die Realisierung dieser beiden Aufträge findet dabei über das Konzept der Mehrperspektivität ihren Ausgang. „Ziel dieses Ansatzes ist es u.a., durch ein mehrperspektivisches Unterrichten die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern [...]“ (Pühse, 1996, S. 125) Kurz (1977/2004) unterscheidet dabei sechs pädagogische Perspektiven, die in den letzten Jahren eine gewisse Verbreitung in der Sportpädagogik und den deutschen, schweizerischen und österreichischen Lehrplänen erfahren haben: Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis und Gesundheit. (vgl. Kurz, 2004, S.67; Kleiner, 2007, S. 4) Sygusch (2007) weist darauf hin, dass sich

die Bedeutung psychosozialer Ressourcen aus allen sechs Perspektiven erschließt, betont jedoch, dass der Leistung und dem sozialen Miteinander in Bezug auf den Auftrag 'Befähigung zur Teilhabe an der Bewegungs- Spiel und Sportkultur' eine besondere Bedeutung zukommt. Denn, wie vielleicht angenommen würde, geht es in der Leistungsperspektive „weniger um Leistungsergebnisse im Vergleich zu anderen oder um Erfolge über andere. Vielmehr sollten Prozesse des individuellen und gemeinsamen Leistens, der Verbesserung in individueller und gemeinsamer Leistungen und sozial-kooperativen Handelns in Mannschaften im Vordergrund stehen.“ (Sygusch, 2007, S. 33) Somit kann angenommen werden, dass die Förderung von Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Kooperationsfähigkeit und Gruppenzusammenhalt relevante Ressourcen für die Leitungsperspektive darstellen. Unterstrichen wird diese Annahme, durch die 2013 vom BMUKK formulierten, neuen Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport, in denen u.a. der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz eine große Bedeutung, im Hinblick auf Qualitätssicherung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts, zu kommt. Auch Hurrelmann (2001) nennt als Kriterium für eine gelingende Entwicklung den „Erwerb von gesellschaftlich bestimmten sozialen [...] Kompetenzen des Handelns, mit Hilfe derer eine Person in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig ist und über eine eigene Identität verfügt.“ (Hurrelmann, 2001, S. 22) Im Mittelpunkt des Handelns steht das Wissen, Können und Wollen der Schüler und Schülerinnen und nicht der Lehrstoff. (BMUKK, 2013, S. 9) Hurrelmann (2001) spricht in diesem Zusammenhang vom „Postulat der menschlichen Eigenaktivität“. (Hurrelmann, 2001, S. 25) Sozialkompetenz meint dabei „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für soziale Interaktionen notwendig sind. Dazu gehören Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollen- und Funktionsverständnis, Führungskompetenzen [...]“ (BMUKK, 2013, S. 13) Zur Förderung von Selbstkompetenz und Identität wird im Lehrplan unter anderem die Entwicklung von Selbstbewusstsein genannt. (vgl. BMUKK, 2012) Pühse (1994) hält außerdem im Konnex zur 'Befähigung zur Teilhabe an der Bewegungs- Spiel und Sportkultur' fest:

Schülerinnen und Schüler, denen der Sport(-unterricht) keine oder nur wenige Erfolgserlebnisse vermittelt, lernen nicht seine vielfältigen Erlebnismöglichkeiten kennen und beenden ihre sportliche Karriere, sobald das 'Pflichtprogramm' absolviert ist [...] Deshalb sollte der Sportunterricht – stärker und gezielter als bisher- darum bemüht sein, der 'psycho-sozialen' Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht Bedeutung zu schenken und dabei gerade denen Erfolgserlebnisse vermitteln, die sie besonders nötig haben. (Pühse, 1994, S. 141)

Dieses Zitat macht deutlich, dass der Lehrperson im Bewegungs- und Sportunterricht eine bedeutende Rolle zukommt. Dies bestätigt auch Hurrelmann (2001) und weist darauf hin, dass ein Organisationsziel des Unterrichts die Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen „durch geplante und genau gesteuerte Handlungen von professionalisiertem Personal“ ist. (Hurrelmann, 2001, S. 99) Es stellt sich also die Frage, wie Lehrpersonen dazu beitragen können, diese vielfach postulierten Wirkungen zu fördern. Die Kapitel 2.1.4, 2.2.2 und 2.3.3 liefern mögliche Antworten. Im Bezug auf die genannte Perspektive 'soziales Miteinander' soll festgehalten werden, dass „das Gelingen gemeinsamer Aktivitäten [...] geradezu auf soziale Handlungen angewiesen [ist]. Damit erschließt sich die Bedeutung sozialer Ressourcen in der pädagogischen Perspektive 'soziales Miteinander' in doppelter Weise: zum einen im Hinblick auf eine Erziehung im Sport, zum anderen im Hinblick auf eine Erziehung durch Sport.“ (Sygusch, 2007, S. 33)

Nicht zuletzt sollte auf die besondere Organisationsstruktur des Bewegungs- und Sportunterrichts hingewiesen werden, die sich in besonderem Maße dazu anbietet, kompetenzorientiert zu unterrichten. Jener weist im Vergleich zu anderen Unterrichtsgegenständen einen differenzierten Aufbau auf. Er zeichnet sich vor allem durch eine hohe situative Variabilität und vielfältige Bewegungsqualitäten aus und bietet Möglichkeiten, die in keinem anderen Schulfach möglich erscheinen.

Das gemeinsame Sporttreiben in der Klasse führt zur Offenlegung der (sportlichen) Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in einer Weise, wie es in keinem anderen Schulfach zu verzeichnen ist. Das individuelle Darstellen der Sport- und Bewegungskompetenzen führt dazu, dass sich die Mitglieder [sic!] in der Klasse gegenseitig ein Bild voneinander machen und die Sportlichkeit anderer beurteilen. (Conzelmann et al., 2011, S. 64)

Abschließend soll jedoch festgehalten werden, dass die empirische Basis für die jeweils postulierten Wirkungen dünn ist. Zumeist liegen den Positionen nämlich nur persönliche Erfahrungen zugrunde und nur vereinzelt existieren dezidierte wissenschaftliche Befunde dazu. (vgl. Conzelmann et al., 2011) Dies bestätigt auch Herrmann (2012), der sich in seiner Dissertation mit der Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von Konzepten zur Förderung psychosozialer Ressourcen auseinandergesetzt und festgestellt hat, dass persönlichkeitsbildenden Intentionen nicht eindeutig bestätigt werden können. (vgl. Herrmann, 2012, S. 384) Sygusch (2008) bestätigt diese Aussagen, hält aber fest: „Zentrale Bedeutung wird der spezifischen Gestaltung von Unterricht oder Training zugeschrieben, die einen bewussten Umgang mit vorliegenden selbstbedeutsamen Erfahrungen sowie eine gezielte Inszenierung von Lernsituationen beinhaltet.“ (Sygusch, 2008, S. 142; Brettschneider & Kleine, 2002)

3.1.1 Gesundheitsförderung

Betrachtet man das Verständnis von Gesundheit der letzten Jahrzehnte, so kann ein Perspektivenwechsel festgestellt werden: Galt es früher Krankheiten frühzeitig zu erkennen und körperliche Folgeschäden zu begrenzen, so steht heute das von der WHO (1986) in der Ottawa Charta propagierte Gesundheitsverständnis mit seinen gesundheitsförderlichen und präventiven Maßnahmen im Vordergrund. Neben der körperlichen Gesundheit richtet sich die heutige Gesundheitsförderung auf eine Stärkung des psychischen, sozialen und körperlichen Wohlbefindens. (vgl. Brehm & Bös, 2006, S. 19; Brehm, 1998) Dieser Perspektivenwechsel von traditionellen Ansätzen, wie etwa der Behandlung von Krankheiten, zu einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung wird heute durch Ressourcen und Schutzfaktoren gestützt und ist entscheidend für eine gesundheitliche Entwicklung. (vgl. Jerusalem, 2009, S. 175) „Neuere Programme zur schulischen Prävention und Gesundheitsförderung sind [...] von der reinen Risikokommunikation zu einem erweiterten, psychosozialen Ansatz der Ressourcenentwicklung übergegangen, der den komplexen Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung, Lebensbewältigung und psychosozialer Funktionalität des Verhaltens einbezieht.“ (Mittag & Bieg, 2009, S.339) Und auch Balz (1994) schreibt: „Wer heute in fachdidaktischer Absicht von Gesundheit redet, der meint (hoffentlich) nicht mehr bloß Leistungsfähigkeit oder Belastbarkeit, sondern immer auch persönliches Wohlbefinden.“ (Balz, 1994, S. 158)

Es ist daher bedeutsam, in der Gesundheitsförderung vermehrt auf jene Prozesse zu achten, die neben der Schaffung der Rahmenbedingungen auch die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen ermöglichen, damit Individuen selbst mehr Einfluss auf ihre Gesundheit und Lebenswelt ausüben können und zu lebenslangem Lernen befähigt werden. (Grazie et al., 2009, S. 100)

Besonders für Kinder und Jugendliche kommt der schulischen Gesundheitsförderung eine besondere Bedeutung zu, da in diesem Lebensabschnitt ein möglichst breites Kompetenzspektrum gefördert werden soll. (vgl. Jerusalem & Meixner, 2009) Denn: „Ressourcenstärkung in Kindheit und Jugend ist eine der wichtigsten Aufgaben psychologischer Gesundheitsförderung, damit sich protektive Lebensstile entwickeln und Risiken rechtzeitig vermieden werden können.“ (Jerusalem, 2009, S. 177) Vor allem Lebenskompetenzen, wie zum Beispiel das Selbstvertrauen, nehmen dabei einen wichtigen Stellenwert ein. (u.a. Sygusch, 2007; Jerusalem & Meixner, 2009) Um diese Kompetenzen zu fördern, spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als persönliche Ressource eine wichtige Rolle. Dabei geht es vor allem um die Überzeugung, über ein gesundheitsförderliches Verhalten persönlich zu verfügen, und dieses ausführen und aufrechterhalten zu können. (vgl. Jerusalem, 2009, S. 180) Und auch Mittag und Bieg (2009) bestätigen: „Kinder und Jugendliche [werden] im

schulischen Umfeld mit vielfältigen leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen konfrontiert. Diese können in Abhängigkeit von den persönlichen und sozialen Ressourcen zu einer erfolgreichen Bewältigung und positiven Entwicklung der Persönlichkeit [...] führen.“ (Mittag & Bieg, 2009, S.337)

3.1.2 Empowerment

Der Begriff Empowerment wurde von dem Sozialwissenschaftler Rappaport 1985 geprägt und hat inzwischen in vielen Forschungsbereichen Eingang in die Reformdebatte gefunden. (vgl. Herriger, 2012) Im Kontext von Gesundheitsförderung wird von der Empowerment-Strategie gesprochen und meint dabei die Befähigung der Menschen „ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten, alltägliche Anforderungen zu bewältigen und mit gesundheitlichen Risiken fertig zu werden, sodass Wohlbefinden und Gesundheit profitieren.“ (Jerusalem, 2009, S. 175) Laverack (2010) sieht den Prozess des Empowerments als Kontinuum zunehmender Formen sozialer und kollektiver Aktionen und betont die Bedeutung der Organisation der Gemeinschaft, „da dies der Punkt ist, an dem die Individuen die notwendigen Fähigkeiten entwickeln können, z.B. zur Mobilisierung von Ressourcen, [...] und zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins.“ (Laverack, 2010, S. 59) Die Empowerment-Strategie wird im Zusammenhang mit der Förderung von Gesundheit auch als ressourcenorientierte Gesundheitsförderung bezeichnet, da Ressourcen „als Gesundheit schützende und Belastungen abpuffernde Faktoren.“ (Jerusalem, 2009, S. 175) einen hohen Stellenwert erzielen. „So zeigen etwa seelisch, sozial und gesundheitlich stark belastete Kinder und Jugendliche bei guten sozialen und persönlichen Ressourcen dennoch relativ günstige körperliche und psychosoziale Entwicklungen.“ (Jerusalem, 2009, S. 175) Gezielte Ressourcenkommunikation, wie beispielsweise Hinweise auf Stärken und Erfolge sind notwendig und erlauben der Lehrperson auf Kompetenzüberzeugungen einzugehen. Jerusalem (2009) betont: „Eine übergreifende, in allen Fällen von Ressourcenförderung und Empowerment zentrale Rolle [spielt] der Aufbau von Selbstwirksamkeit [...]“ (Jerusalem, 2009, S. 185) Auch „in Gleichberechtigungs- und Gleichstellungsdiskursen, sowie in Frauenförderkonzepten und Maßnahmen zum Gender Mainstreaming nimmt der Empowerment Begriff eine zentrale Stellung als Ausdruck einer generellen Haltung, eines methodischen Zugangs und einer zu erreichenden Zielsetzung ein.“ (Diketmüller, 2010, S. 9) In der Mädchenarbeit finden sich viele Beispiele konkreten Empowerments, auf die im nächsten Kapitel Stellung genommen wird.

Jerusalem (2009), der sich mit der psychischen Gesundheitsförderung bei Jugendlichen auseinandersetzte, resümiert und fordert: „Insgesamt ist festzustellen,

dass sich Ressourcenförderung und Empowerment als übergreifende Strategien der Gesundheitsförderung durchgesetzt und als wirksam erwiesen haben. Eine nachhaltige Wirksamkeit von Ressourcenförderung setzt allerdings voraus, dass Präventionsangebote [...] in [die] Schule [...] integriert werden.“ (Jerusalem, 2009, S. 185)

3.1.3 Mädchen stärken!

Ausgehend von der Frage, wie Entwicklungsmöglichkeiten und Chancengleichheit für Mädchen am besten gefördert werden können, entstanden Konzepte einer geschlechtersensiblen Pädagogik in koedukativen Unterrichtsangeboten in Form einer parteilichen Mädchenarbeit. Ausgangspunkt dabei war die Tatsache, dass Mädchen auf unterschiedlichsten Ebenen der Jugendarbeit benachteiligt wurden und noch immer werden. (vgl. Combrink & Marienfeld, 2006, S. 275) Feministische und parteiliche Mädchenarbeit unterstützt Mädchen, „sich als voll- und gleichwertige Menschen zu erleben und sich dessen bewußt [sic!] zu sein [...] und versucht die verinnerlichte Geringschätzung und Minderwertigkeit bei Mädchen/jungen Frauen abzubauen, indem sie ihnen Gelegenheit gibt [...] Selbstbewusstsein aufzubauen [...]“ (Klees, Marburger & Marienfeld, 2007, S. 38) Eine Studie von Zinnecker, Behnken, Maschke und Stecher (2002) zeigt, dass Buben höhere Werte bei der Zufriedenheit mit sich selbst aufweisen, als Mädchen. „Mädchen erleben einen ausgesprochenen Tiefpunkt ihres Selbstwerts in den Jahren der Pubertät.“ (Zinnecker et al. 2002, S. 93) Die folgende Abbildung zeigt die bei der Studie entstandenen Ergebnisse in Bezug auf die Selbstzufriedenheit nach Alter und Geschlecht, wobei die X-Achse die Skalenmittelwerte und die Y-Achse das Alter der Jugendlichen darstellt.

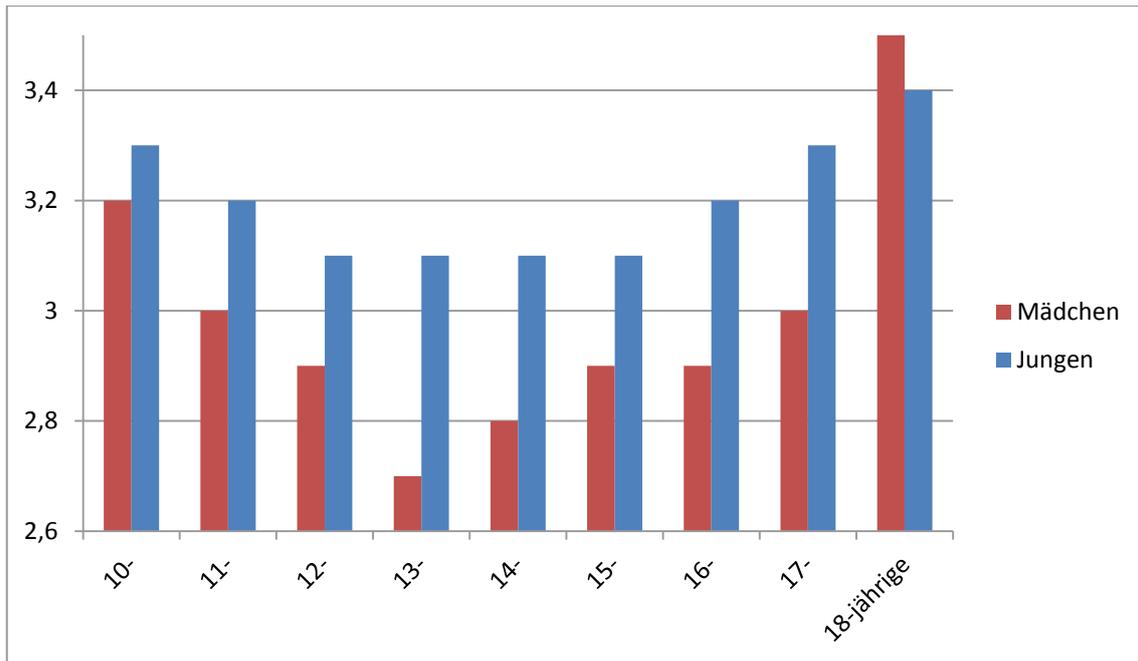


Abb. 4: Selbstwertvergleich bei Jungen und Mädchen (Zinnecker et al., 2002, S. 93)

„Da die Identität des Menschen durch sein körperliches Selbstbild entscheidend geprägt ist, hat der Sportunterricht durch Angebote geeigneter Körper- und Bewegungserfahrungen diese Identitätsentwicklung zu fördern. In der sportlichen Praxis wird diese aber, besonders bei Mädchen, eher gehemmt.“ (Voss, 2002, S. 66) Um dieser Tatsache entgegenzuwirken, wurden Ziele der Mädchenarbeit im Bewegungs- und Sportunterricht formuliert, wie die folgende Abbildung zeigt.

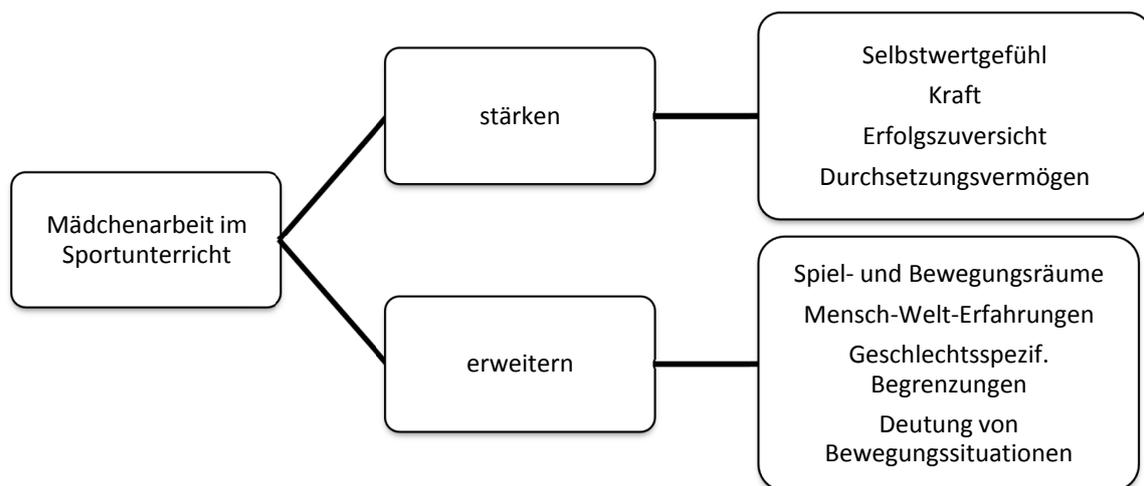


Abb. 5: Mädchenarbeit im Sportunterricht (mod. n. Kugelman, 2002, S. 17)

Um Mädchen, auf dem Weg der persönlichen Weiterentwicklung zu stärken, soll die Lehrperson Bewegungs- und Sportangebote bereitstellen, die „Gelegenheiten schaffen und genutzt werden, wo die Schülerinnen ihre bisher vernachlässigten Stärken

entdecken und entwickeln und ihre Erfahrungsräume dort erweitern lernen, wo sie durch geschlechtsspezifische Begrenzungen eingeschränkt sind.“ (Kugelmann, 2002, S.16) Und auch Diketmüller (2009) schreibt: „Mädchen sollten im Sportunterricht ermutigt und empowert werden, ihre Stärken zu erkennen und zu entwickeln, sich Raum zu nehmen, sich von fremden Wertvorstellungen zu lösen [...]“ (Diketmüller, 2009, S. 251) Um das Raum- und Körpererleben von Mädchen zu fördern und bereits internalisierte Bilder zu reflektieren bedarf es u.a. einer „Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch Erfolgserlebnisse (und der) Thematisierung von Unsicherheiten und Ängsten.“ (Diketmüller, 2002, S. 104) Und auch Sygusch bestätigt: „Aufgabe der Lehrenden ist es, in konkreten Anforderungssituationen auf die Bedeutung psychosozialer Ressourcen hinzuweisen und diese zu thematisieren.“ (Sygusch, 2007, S.108) An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass dies auch bedeutet, dass sich die Lehrpersonen „ihrer eigenen gesellschaftlichen Verwobenheit bewusst sind.“ (Hoeltje, Liebsch & Sommerkorn 1995, S. 76; zit. n. Diketmüller, 2002b, S. 7) Es ist also für die Lehrperson unumgänglich, „Sicherheit in Interaktionen aufzuweisen, [...] d.h. sie müssen sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und ihre eigene Geschlechtsidentität reflektieren.“ (Combrink & Marienfeld, 2006, S. 278)

Verschiedene Projekte finden sich im Sport, die auf die Förderung von Mädchen zielen. (u.a. Combrink & Marienfeld, 2006, S. 278; Zumstein & Süss, 2006, S. 211) Thematische Schwerpunkte dabei sind u.a. gesundheitsfördernde Aspekte, die die Mädchen physisch, psychisch und auch gesellschaftlich stärken sollen. Im Mittelpunkt steht dabei das „Erleben der gemeinsamen Situation und der Möglichkeit, Strukturen, Prozesse und Situationen selbstbestimmt gestalten und verändern können“ (Combrink & Marienfeld, 2006, S.279). Und auch das österreichische FrauenForumBewegung und Sport (2002-2010) gab in ihrer Schrifreihe 'Mädchen im Turnsaal', einem Unterrichtsbehelf für Sportlehrkräfte, die Mädchen unterrichten, ein Heft zum Thema 'Mädchen stärken- Selbst verteidigen' heraus.

Abschließend und zusammenfassend kann als zentrales Ziel der Mädchenarbeit im Fach Bewegung und Sport die Stärkung des Selbstwerts der Mädchen betrachtet werden, wie auch Speiser (2011), dies im Ausblick seiner Diplomarbeit zu "Geschlechtersensibles Unterrichten" festhält. (Speiser, 2011, S. 103) Und auch Diketmüller (2009) bestätigt: „Die explizite Fokussierung auf die sogenannten Mädchenbedürfnisse und –interessen [...] leisten [...] einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines positiven Selbstwert- und Körpergefühls.“ (Diketmüller, 2009, S. 251)

3.2 Voraussetzungen der Lehrperson

Neben dem Anleiten und Organisieren des Unterrichts sind Lehrpersonen, bewusst aber auch oftmals unbewusst, Erzieher bzw. Erzieherinnen. (Sygusch, 2007, S. 100) „Schule und Unterricht verfolgen keinen Selbstzweck sondern erfüllen Vermittlungs- und Erziehungsfunktion [...] und somit auch eine gesellschaftliche Funktion, in die sich soziale Lernzielforderungen einordnen.“ (Pühse, 1994, S. 127) Dabei ist festzuhalten, dass „die Persönlichkeit des Leiters [sic!], seine fachliche und soziale Kompetenz sowie sein Verständnis von seiner Leitungsrolle [...] wichtige Anstöße für den Lern- und Arbeitsprozess in der Gruppe [setzen].“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2010, S. 110) Eine besondere Bedeutung erhält dabei die Vorbildwirkung für Schüler(innen).

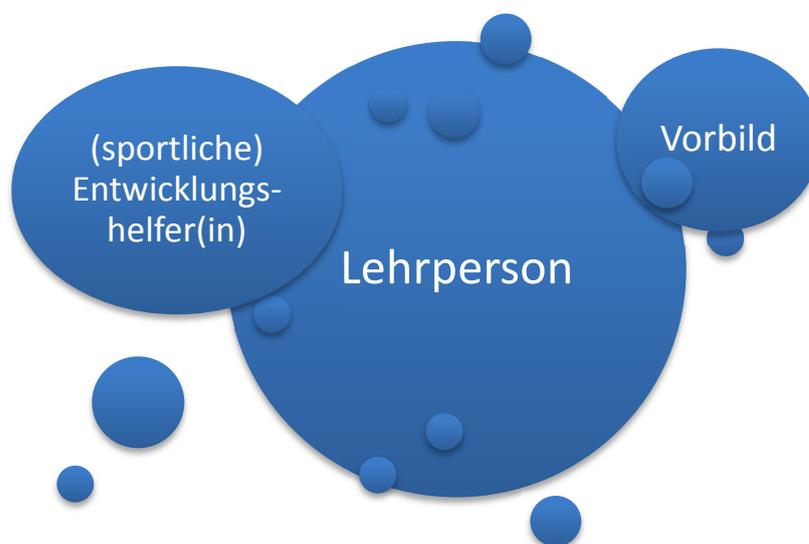


Abb. 6: Grundhaltung der Lehrperson (mod. n. Sygusch, 2007, S. 100)

3.2.1 Lehrperson als Vorbild

In der Schule nehmen Lehrpersonen wichtige Vorbildfunktionen für Kinder und Jugendliche. (u.a. Voss, 2002; Sygusch 2007). Lehrer und Lehrerinnen sind ein Modell dafür, wie Sport betrieben werden soll und nehmen eine Vorbildfunktion beim Erlernen motorischen Könnens und psychosozialen Ressourcen ein. (vgl. Sygusch, 2007, S. 101) Dies bestätigen auch Langmaack und Braune-Krickau (2010) und schreiben: „Der Leiter [sic!] ist in seiner Art, wie er seine Leitungsrolle versteht und ausübt, sowie in seinem Verhalten als Person für die Teilnehmenden auch eine Art Modell für Leitung und beteiligende Einflussnahme.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2010, S. 111) „Dabei zielt die Vorbildfunktion vor allem darauf ab, neue Verhaltensmuster und Handlungsstrategien zu präsentieren, erwünschtes soziales Verhalten wie gegenseitige Unterstützung, Kooperation etc. bewusst zu machen und situativ

angemessen einzusetzen.“ (Sygusch, 2007, S. 102) Den Lernenden wird dabei ermöglicht, komplexe Lernziele anhand von Beobachtung und Nachahmung auszuführen. Identifikationsmerkmale von Vorbildern sind dabei Ansehen und Kompetenz. Aber auch Beziehungsaspekte, wie zum Beispiel die Ausstrahlung von Zuneigung und Freundlichkeit nehmen eine bedeutende Rolle ein. Diese Merkmale zeigen, dass ein positiver emotionaler Bezug zu Lernenden hilfreich ist, um als Vorbild wahrgenommen zu werden. Die Förderung von Selbstbewusstsein setzt voraus, dass auch die Lehrperson ein gefestigtes Selbstbild aufweist und dieses auch zeigt. (vgl. Sygusch, 2007, S. 102) Es gilt also einen authentischen Eindruck zu hinterlassen.

3.2.2 Lehrperson als Entwicklungshelfer/-innen

„Eine solche Grundhaltung geht davon aus, dass sich Kinder und Jugendliche in einer wichtigen und sensiblen Phase ihrer motorischen und psychosozialen Entwicklung befinden.“ (vgl. Sygusch, 2007, S. 101) Sportliche Entwicklungshelfer/-innen richten ihren Unterricht darauf aus, die Kindern und Jugendlichen in dieser Entwicklung zu begleiten, zu beraten und zur gelungenen Entwicklung beizutragen. Sygusch (2007) hält dazu fest, dass Sportliche Entwicklungshelfer(innen) ...

- von einem integrierten Sportverständnis ausgehen, in dem sowohl motorische als auch psychosoziale Aspekte ihren Platz finden
- sich ihrer Überlegenheit gegenüber Lernenden bewusst sind. Aus dieser Position heraus verstehen sie sich als fachlich-partnerschaftliche BeraterInnen und Vorbilder
- nach einem geöffneten Methodenkonzept lehren, das ergebnisoffen, verlaufsoffen und erfahrungsoffen ist
- in der Übungssituation Bedingungen sozialen Wohlbefindens und angstfreien Lernens herstellen
- einen vertrauensvollen Umgang pflegen.

(Sygusch 2007, S. 101)

3.3 Gestaltung der Unterrichtssituation

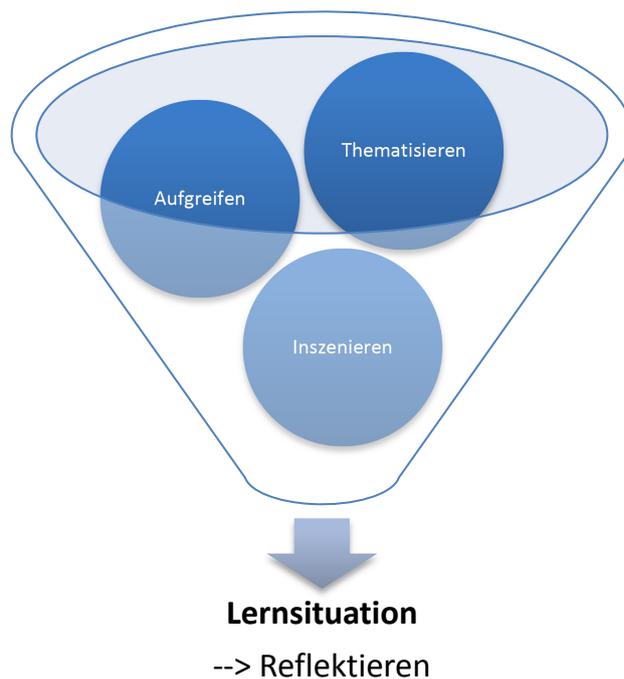


Abb. 7: Methodische Gestaltung der Lernsituation (mod. n. Sygusch, 2007, S. 107)

Mit Aufgreifen ist gemeint, vorliegende Situationen zu nutzen, um psychosoziale Lernprozesse anzuregen. Mit dem geöffneten Methodenkonzept sollen aktuelle Ereignisse, unmittelbare Erfahrungen und soziale Gruppenprozesse aufgegriffen werden. (vgl. Sygusch, 2007, S. 113) Zum Beispiel soll eine misslungene Übung aufgegriffen, Gefühle zugelassen, Rituale unterstützt und Konflikte thematisiert werden. Weiters spielen Gelegenheiten der Mitverantwortung (Beteiligung an inhaltlichen Entscheidungen, Vormachen lassen, etc.) eine bedeutende Rolle, um psychosoziale Lernprozesse anzuregen.

Im Anschluss an die Inszenierung der Lernsituation folgt die Aufarbeitung und Reflexion der Unterrichtseinheit. Sowohl die Schüler(innen) als auch die Lehrpersonen sollen ihr Handeln reflektieren. In Bezug auf die Reflexion der Lehrerin bzw. des Lehrer kann festgehalten werden, dass es als wichtige professionelle Anforderung an Sportlehrerinnen und Sportlehrer gilt, ihren Unterricht reflektieren zu können, „wobei sich professionelles Handeln vom nichtprofessionellen dadurch unterscheidet, dass es durch wissenschaftliches Wissen gestützt ist. Einem professionell handelnden Lehrer [sic!] gelingt nicht einfach aus „gesundem Menschverstand“ ein guter Unterricht, sondern er weiß und kann auch nachvollziehbar begründen, warum er so handelt. (Lüsebrick, 2009, S. 8)

4 Untersuchung

Bei der Untersuchung des Stellenwerts psychosozialer Ressourcen im Bewegungs- und Sportunterricht und den damit verbundenen Förderungsmöglichkeiten ist die „spezifische Ausgestaltung [...] der Lehrperson“ für den Bewegungs- und Sportunterricht (Conzelmann et al., 2011, S. 61) von Bedeutung. „Dabei ist eine optimale Passung der Unterrichtsmaßnahmen auf die intendierte Zielsetzung der Selbstkonzeptförderung und auf die zu erreichenden Schüler und Schülerinnen anzustreben.“ (Conzelmann et al., 2011, S. 61) Um die Bedeutung des Themas und die gesetzten Handlungen im Unterricht sichtbar zu machen, siedelt sich das forschungsmethodische Vorgehen in der qualitativen Forschung an. Denn: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2003, S. 14) Im Folgenden soll nun näher auf die Forschungsmethode eingegangen werden.

4.1 Forschungsmethode

Neben visuellen Datenquellen zeichnet sich die qualitative Forschung durch das Medium des Textes als Arbeitsgrundlage aus und bildet Daten als Schriftstück, wie zum Beispiel bei transkribierenden Interviews. (vgl. Flick et al., 2003, S. 24) Das qualitative Interview, also die „sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern“ (Lamnek, 1995, S. 61) hat in der empirischen Forschung eine bedeutende Rolle.

Qualitative Forschung hat [...] eine starke Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder am Alltagswissen der Untersuchten. Handlungsprozesse – z.B. Verläufe von Beratungsgesprächen- werden in ihrem alltäglichen Kontext situiert. Entsprechend sind qualitative Erhebungs-, Analyse-, und Interpretationsverfahren in starkem Maß dem Gedanken der Kontextualität [...] verpflichtet: Daten werden in ihrem natürlichen Kontext einer längeren Antwort oder Erzählung, der Interviewverlaufs insgesamt oder auch in der Biographie des Interviewpartners [sic!] analysiert. (Flick et al., 2003, S. 23)

Hinsichtlich ihrer Struktur und Offenheit können die Interviews in folgende Varianten eingeteilt werden: 'thematisches', 'problemzentriertes', 'fokussiertes', 'biographisches' Interview, Experteninterview und Leitfaden- und Tiefeninterview. (vgl. Nohl, 2006, S. 19)

Betrachtet man die Fragestellungen einer wissenschaftlichen Arbeit, denen qualitative Interviews zugrunde liegen, kann fest gestellt werden, dass „subjektive Erfahrungen, Lebensentwürfe, Erlebnismuster und Bewältigungsstrategien“ (Richartz, 2008, S. 23) eine besondere Rolle spielen. Dies ist auch im Fall der Untersuchung zum Stellenwert und den Förderungsmöglichkeiten psychosozialer Ressourcen durch Bewegung und Sport in der Schule von Bedeutung.

Im Hinblick auf das Forschungsvorhaben scheint ein gewisser Strukturanteil von Vorteil. Deshalb fiel die Wahl auf das leitfadengestützte Interview. Der Leitfaden bildet „die Grundlage für Handlungen des Forschers [sic!] als ‚aktives Erhebungsinstrument‘.“ (Krieger, 2008, S. 52) Das Leitfadeninterview zeichnet sich im Besonderen dadurch aus, dass „vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird.“ (Friebertshäuser, 1997, S. 375)

4.2 Entwicklung des Leitfadens

„Der Interviewpartner [sic!] [wird] in qualitativen Befragungen [...] als Subjekt in einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation verstanden.“ (Lamnek, 1995, S. 65) Um den komplexen Begriff 'psychosoziale Ressourcen' erfragbar zu machen und die befragten Lehrpersonen nicht mit für sie undefinierten Begriffen zu überfordern, schien es bei der Entwicklung der Fragen für den Leitfaden wichtig, einfache und alltägliche Begriffe zu verwenden. In Anlehnung an Krieger (2008) wurde auf eine „verständliche Sprache“ (Krieger, 2008, S. 53) geachtet und Begriffe wie zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Gruppenzusammenhalt für die Fragen im Leitfaden herangezogen. Da diese Aspekte in den Bildungsstandards für kompetenzorientiertes Unterrichten verankert sind, wurde vor den spezifischen Fragestellungen auf diese hingewiesen.

Nach einer kurzen Einleitung mit Fragen zur Interviewperson erschien es bedeutsam, die allgemeinen Intentionen des Bewegungs- und Sportunterrichts zu erfragen.

Anschließend wurde, sofern es nicht bereits von der Befragten als Aufgabe genannt wurde, die Gesundheitsförderung als eines der Ziele vorgestellt. Zur Gesundheitsförderung wurden dann Fragen zum Stellenwert formuliert. Dabei schien es für das Erkennen der Bedeutsamkeit wichtig, die Planung des Unterrichts zu berücksichtigen.

Um dann näher auf die psychosozialen Aspekte einzugehen, wurde auf die 2013 vom BMUKK formulierten Bildungsstandards, denen verschiedene Kompetenzen zu Grunde liegen, hingewiesen. Anschließend wurde eine Unterteilung in Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen vorgenommen. Die Selbstkompetenz sollte dabei über den Begriff

Selbstbewusstseinsstärkung erfragt werden, da angenommen wurde, dass der Begriff 'Selbstkompetenz' für einige Interviewpartnerinnen nicht verständlich sein könnte. Weiters schien es von Bedeutung, die Interviewpartnerinnen zu fragen, wie sie bei sportlichen Misserfolgen der Schülerinnen reagieren. Die Sozialkompetenz wurde über die Entwicklung von Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit erfragt.

Abschließend schien es bedeutsam, die Interviewpartnerinnen zu fragen, ob und wie sie die, von ihr gesetzten Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht, überprüft und eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema statt findet.

4.3 Sample

Für die vorliegende Untersuchung wurden Leitfadeninterviews mit sechs Bewegungs- und Sportlehrerinnen, die an einem Gymnasium in Österreich unterrichten, durchgeführt.

Die Auswahl der Interviewpersonen für das Forschungsvorhaben erfolgte aus verschiedenen Blickwinkeln. Auf alle Personen, die sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben, treffen die folgenden Merkmale zu:

- Sie sind weiblich
- Sie unterrichten an einem Gymnasium
- Sie arbeiten seit mindestens vier Jahren als Lehrerin.

Bei den Interviewten handelt es sich um Lehrpersonen, die alle im Osten Österreichs unterrichten. Vier Lehrerinnen arbeiten an Niederösterreichischen Gymnasien und zwei der Befragten unterrichten in Wiener Schulen.

4.4 Kontaktaufnahme und Erhebungssituation

Richartz (2008) hält fest: „Es braucht Zeit, Kontakt herzustellen, einen freundlichen und geeigneten Ort zu finden und gemeinsam mit dem Partner [sic!] in die Interviewsituation hineinzufinden.“ (Richartz, 2008, S. 17) Die Kontaktaufnahme mit den Bewegungs- und Sportlehrerinnen erfolgte per Telefon oder Mail. Vor dem Interview wurden die Lehrpersonen grob über das Forschungsvorhaben informiert und ihre Bereitschaft zu einem Interview erfragt. Dabei wurden aus Anonymitätsgründen weder Namen noch Schule bekanntgegeben. Lediglich das Bundesland, in dem sich die Schule befindet, wurde notiert. Die Interviews fanden zwischen November und Dezember 2013 an verschiedenen Orten statt und nahmen unterschiedlich viel Zeit in Anspruch. Fünf der durchgeführten Interviews fanden in der Schule statt, in der die Interviewpartnerin unterrichtet. Ein Interview wurde auf Wunsch der Befragten in ihrer Privatwohnung durchgeführt. Die genauen Zeitangaben des

Interviews und der Durchführungsort, sowie das Datum finden sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 4: Interviewdurchführung

1.	Lehrerin für Bewegung und Sport	Ruheraum der Schule	Donnerstag, 28.11.2013	14:00-14:38
2.	Lehrerin für Bewegung und Sport	Garderobe der Schwimmhalle im Schulort	Mittwoch, 04.12.2013	10:18- 11:10
3.	Lehrerin für Bewegung und Sport	Umkleideraum der Lehrerinnen für Bewegung & Sport	Mittwoch, 04.12.2013	12:03-12:32
4.	Lehrerin für Bewegung und Sport	Geographiekammerl in der Schule	Mittwoch, 11. 12. 2013	11:50-12:09
5.	Lehrerin für Bewegung und Sport	Besprechungszimmer in der Schule	Freitag, 13.12. 2013	11:54- 12:17
6.	Lehrerin für Bewegung und Sport	Privatwohnung der Interviewpartnerin	Samstag, 14.12. 2013	12:10-12:25

4.5 Auswertung

Im Hinblick auf die Auswertung wurde auf die Einteilung von Lamnek (2010) zurückgegriffen. Dieser werden vier Phasen zugeordnet: Transkription, Einzelanalyse, generalisierende Analyse und die Kontrollphase (vgl. Lamnek, 2010, S. 367)

Nachdem das Interview mithilfe des Leitfadens durchgeführt wurde, folgte die Transkription der Daten. „Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview [...]) teilnehmen. [...] Transkripte sind nötig, um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen.“ (Kowal & O’Connel, 2003, S. 438) Um eine möglichst sinnhafte Analyse zu bieten, wurden mehrfache Wiederholungen bei der Transkription entfernt und Satzkonstruktionen, die durch umständliche Wortfolgen gekennzeichnet waren, verändert. Kowal und O’ Connell (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von der Standardorthographie und halten fest: „Die Verschriftung in Standardorthografie orientiert sich an den Normen der geschriebenen Sprache [...] [und] vernachlässigt

aber zugleich die Besonderheiten der gesprochenen Sprache wie die Auslassung einzelner Laute [...]“ (Kowal & Connel, 2003, S. 441) Deshalb wurden auch den Sinn störende Elemente verändert und dialektale Färbungen innerhalb der Transkription entfernt. „Da nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert werden, müssen selbstverständlich Regeln für die Behandlung nonverbaler Aspekte des Gesprächs für kürzere und längere Pausen, Lachen, Räuspern, Unterbrechungen und Ähnliches ausgearbeitet werden.“ (Lamnek, 2010, S. 367) Deshalb wurden für die Transkription folgende Richtlinien berücksichtigt:

Tab.5: Transkriptionsrichtlinien

(.)	Pause (bis zu einer Sekunde)
(3)	Pausendauer (in Sekunden)
<u>wir</u>	betont
außerd-	Wortabbruch, Satzabbruch
(räuspern)	Kommentar zu nicht- verbalen Ereignissen
[...]	Auslassung, da Äußerung nicht verständlich/relevant
[schon]	Ergänzung zum besseren Verständnis bzw. Unsicherheit beim Transkribieren
//	Interviewunterbrechung
//mmh//, //okay//, //ja//	Hörersignal der Forscherin

Quelle: mod. n. Bohnsack (2010, S. 236)

Nach der Transkription folgte die Einzelanalyse der durchgeführten Interviews. Jene zeichnet sich zu Beginn durch eine kurze Charakterisierung der Befragten und einer Fallbeschreibung aus. Im Anschluss folgt die Analyse die aufgrund der formulierten Forschungsfragen nach folgenden Gesichtspunkten unterteilt wurde: Aufgaben des Bewegungs- und Sportunterrichts, Stellenwert der Gesundheitsförderung, und Förderungsmöglichkeiten.

Die dritte Phase beinhaltet die generalisierende Analyse, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Interviews herausgearbeitet und zentrale Aspekte in Kategorien zusammengefasst werden.

In Phase 3 der Auswertung blickt man über das einzelne Interview hinaus, um zu allgemeineren (theoretischen) Erkenntnissen zu gelangen. Man sucht nach Gemeinsamkeiten, die in allen oder einigen

Interviews aufgetreten sind. Dies kann ein erster Schritt für eine typisierende Generalisierung sein. (Lamnek, 2010, S. 368)

Die abschließende Kontrollphase dient der nochmaligen Überprüfung der durchgeführten Analyse. „Da die Auswertung der Interviewprotokolle reduktiv angelegt war, also das Material laufend verringert wurde, sind Fehlinterpretationen nicht auszuschließen.“ (Lamnek, 2010, S. 369). Daher soll in dieser Phase noch einmal auf die vollständigen Transkriptionen der Interviews zurückgegriffen werden und auch die Originalaufnahmen können, um die Informationsbasis wieder zu verbreitern, erneut abgehört werden. (vgl. Lamnek, 2010, S. 369)

5 Darstellung der Daten

Nachfolgend finden sich die Einzelfallanalysen der sechs durchgeführten Interviews mit den Bewegungs- und Sportlehrerinnen. Darin anschließend folgt die Diskussion der Ergebnisse, anhand einer vergleichenden Auswertung.

5.1 Einzelfallanalyse L1

Die Einzelfallanalyse setzt sich aus einer kurzen Charakterisierung der Befragten, einer Fallbeschreibung und Fallinterpretation zusammen.

5.1.1 Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin

Die Interviewpartnerin unterrichtet seit 30 Jahren in der Schule. Ihre Unterrichtsfächer sind Bewegung und Sport und Französisch.

5.1.2 Fallbeschreibung und –interpretation L1

Im Folgenden findet sich eine Analyse zu den behandelten und zentralen Themen des durchgeführten Interviews mit der Bewegungs- und Sportlehrerin. Jene beinhaltet den Stellenwert der Gesundheitsförderung, und der damit verbundenen Förderung der ausgewählten, psychosozialen Ressourcen. Diese wurden, wie dem Leitfaden zu entnehmen ist, durch die in den 2013 formulierten Bildungsstandards für kompetenzorientiertes Unterrichten abgefragt.

5.1.2.1 Aufgaben des BUS-Unterrichts

Auf die Frage, welche Aufgaben der Bewegungs- und Sportunterricht für die Lehrerin zu erfüllen hat, antwortet die Befragte, dass dabei eine Unterscheidung in Unter- und Oberstufe notwendig sei. In der Unterstufe ist es der Lehrperson ein wichtiges Ziel, dass sich die Schülerinnen möglichst oft bewegen und eine breite motorische Basis erhalten. (Z 10; Z 27) Der Lehrerin ist es ein Anliegen, dass die Schülerinnen in der Oberstufe verschiedenste Sportarten kennen lernen und dass der Bewegungs- und Sportunterricht zu lebenslangen Sporttreiben führt. (Z 31-41; Z 11–13) Außerdem ist es der Befragten wichtig, dass die Schülerinnen lernen, wie sie mit ihrem Körper umgehen sollen und was sie, bezogen auf den Gesundheitsaspekt, für ihren Körper tun können. (Z 14-15)

5.1.2.2 Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung

Neben klassischen Gesundheitsthemen, wie Trainings im Kraftausdauer-Bereich (Z 46-47) sieht die Befragte im gesundheitsorientierten Unterricht den Erwerb von Kompetenzen in der Durchführung von Sportarten, die die Schülerinnen auch ohne

großen Aufwand in ihrer Freizeit ausüben können. Sie begründet dabei folgendermaßen: „Ich finde, dass fördert den gesundheitlichen Aspekt, indem sie wissen 'okay, die Tätigkeit macht mir Spaß, die mache ich, und was macht das mit meinem Körper?' (Z 40-41) Mehrmals betont die Lehrperson, dass der Spaß am Tun und Üben im Vordergrund stehen soll. (Z 40; Z 57) Außerdem wird aus dem obigen Zitat deutlich, dass die Befragte versucht, den Schülerinnen während dem Üben im Unterricht zu vermitteln, welchen Sinn und welche Bedeutung ihr Tun hat und dass es auch außerschulisch von Bedeutung ist. (Z 47-50) Daraus ist zu schließen, dass die Lehrerin versucht, die Schülerinnen zu lebenslangem Sporttreiben anzuregen.

Im Hinblick auf die psychische Gesundheitsförderung im Bewegungs- und Sportunterricht hält L1 Folgendes fest:

[...] Ich denke, der Sportunterricht ist in der Richtung sehr wichtig. Teambuilding, Miteinander, Rücksichtnehmen, das sind ja ganz wichtige Faktoren, die im Sport- Fairness, was ja eine wichtige Sache ist, weil die Schüler- oft ja kennen das gar nicht. (Z 132-134)

Nach Aussage der Befragten ist die Förderung von Selbstkompetenzen ein wichtiges Ziel. (Z 194) Dennoch gibt die Lehrerin an, dass sie sich nicht bewusst überlegt, wie sie das Selbstbewusstsein der Schülerinnen fördern könnte. (Z 194-195) Im weiteren Gesprächsverlauf scheint sich L1 erneut mit der Frage auseinandergesetzt zu haben und kommt zum Entschluss: „[...] das ist schon eine ganz wichtige Sache, wenn ich da jetzt so nachdenke.“ (Z 221-222)

Auf die Frage, welche Bedeutung die Förderung von Sozialkompetenzen im Bewegungs- und Sportunterricht einnimmt, antwortet L1 wie folgt: „Sport soll ja Sozialkompetenz [fördern], aber ich denke mir in jeder Art und Weise, wo ich gemeinsam etwas mache, wo ich gemeinsam schon im Turnsaal bin, wird schon irgendeine Sozialkompetenz gefördert und ähm gelehrt.“ (Z 139-141)

Diese Aussage macht deutlich, dass die Entwicklung von Sozialkompetenz zwar ein Ziel im Unterricht ist, es aber keine spezifische Vorabplanung oder inhaltliche Überlegungen dazu z.B. durch Spiele oder Übungen gibt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs sagt L1 dann auch: „Bei mir läuft das irgendwie automatisch mit.“ (Z 160)

5.1.2.3 Förderungsmöglichkeiten

Wie bereits weiter oben erwähnt, macht L1 im Hinblick auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen der Schülerinnen deutlich, dass dies ein großes Ziel im Bewegungs- und Sportunterricht darstellt, jedoch keine spezifische Ausgestaltung zur Förderung dieser Kompetenz stattfindet. (Z 139; Z 160-161) Sie assoziiert mit Sozialkompetenzen Aspekte des Teambuildings, der Rücksichtnahme und Fairness. (Z 143)

Auf die Frage, wie die Bewegungs- und Sportlehrerin die Teamfähigkeit im Unterricht vermitteln kann, antwortet sie folgendermaßen:

Wenn ich Staffeln mache, brauche in eine Teamfähigkeit, weil ich in dem Team ein Ziel erreichen muss. [...] Also, da müssen sie ja schon im Team irgendwie zusammenarbeiten und gegenseitig da Rücksichtnehmen und Vertrauen haben.“ (Z 150-156)

Daraus ist zu schließen, dass die Befragte Staffelspiele zur Vermittlung von Teamfähigkeit einsetzt und dies auf die Erreichung des Ziels durch die gesamte Gruppe zurückführt. Sie betont im weiteren Verlauf des Gesprächs, dass die Vermittlung von Teamfähigkeit zwar automatisch mitläuft, jedoch auch immer wieder darauf hingewiesen werden muss. (Z 160-161) Die Interviewte erzählt in diesem Zusammenhang, dass manche Schülerinnen am Stundenende, beim Wegräumen, ihr Team im Stich lassen und betont, dass sie in einer solchen Situation eingreift und die Schülerinnen auffordert, ihrer Gruppe beim Wegräumen der Geräte zu helfen. (Z 161-166)

Im Hinblick auf die Frage, ob die Lehrerin Beispiele für die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit in der Klasse nennen kann, gibt die Befragte folgende Antwort: „Nein. Mir fällt da nichts ein.“ (Z 193) Die Befragte stellt anschließend nochmals klar, dass sie dazu keine gezielten Unterrichtsmaßnahmen z.B. in Form von Spielen oder Übungen für die Schülerinnen macht und begründet dies folgendermaßen:

„Weil ich denke, dass ist- in jedem Handeln und Tun fördere ich diese Kompetenz, vor allem dort wo gemeinsam irgendwas machen müssen.“ (Z 195- 196)

Dieses Statement deutet darauf hin, dass sich L1 nicht bewusst konkrete Förderungsmöglichkeiten für die Kooperationsfähigkeit im Bewegungs- und Sportunterricht überlegt.

Nach Aussage von L1 ist es im Bewegungs- und Sportunterricht wichtig, die schwächeren Schülerinnen in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken. Sie ist der Meinung, dass sie das Selbstbewusstsein der schwächeren Schülerinnen fördern kann, indem sie ihnen Erfolgserlebnisse bietet:

Dann versuche ich halt mit all meinen vorhandenen Kompetenzen und Mitteln sie irgendwie da zu vermitteln, sie zu unterstützen, sie anzuleiten, dass sie die Schwächeren unterstützen, damit die dann dieses Erfolgserlebnis haben. Und wenn sie das Erfolgserlebnis haben, dann kriegen sie auch mehr Selbstbewusstsein. [...] Das ist schon ein wichtiger Faktor für die schwachen Schüler, //okay// das Entwickeln und das Unterstützen und Schauen, dass sie da ähm halt in dem Bereich selbstbewusster werden. (Z 213-220)

Die Lehrperson versucht auch die stärkeren, sportlich guten Schülerinnen einzubinden und ihnen spezielle Aufgaben zu erteilen. Zum Beispiel setzt die Befragte diese

Schülerinnen als Helferinnen im Unterricht ein. Dabei zeigt die sportlich bessere Schülerin den Schwächeren die Übung vor. (Z 232-235) Außerdem nehmen diese Schülerinnen, zum Beispiel im Geräteturnen, neben der helfenden Rolle auch eine leitende Position, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Weiters kann sie dann mit mir gemeinsam, dann der Schwächeren irgendwie Hilfe geben und ihr noch einmal [unter] genauer Anleitung sagen, mit meiner Anleitung gemeinsam, dass man der schwächeren Schülerin versucht da jetzt auch- dass sie [...] die Übung schafft. Dass sie zu einem Ziel einer Übung kommt. (242- 246)

Aus Sicht der Befragten ist es außerdem wichtig die Schülerinnen zu loben. (Z 224-225) Die Bewegungs- und Sportlehrerin achtet darauf, neben den sportlich schwächeren Schülerinnen auch die besseren Schülerinnen zu loben. Die positive sprachliche Rückmeldung bezieht sich dabei neben der guten Eigenleistung auch auf das Erklären einer Übung für die schwächeren Schülerinnen. (Z 225-226) Die Befragte gibt im weiteren Verlauf des Interviews ein Beispiel zu den lobenden Worten, wie dieses Zitat zeigt: „Schau, wie super du das- wie dein Bemühen sich gelohnt hat. Du hast dich jetzt doch noch angestrengt. Und siehst du, wenn man sich anstrengt, wenn man es mehrmals versucht, dann kommt man schon zu seinem Ziel.“ (Z 298-300)

Erlebt eine Schülerin einen sportlichen Misserfolg, reagiert die Lehrerin, indem sie das Mädchen anspricht, ihr zuredet und versucht eine vertrauensvolle Situation zu schaffen und hofft so, dem Mädchen zu einem erneuten Versuch zur Übungsausführung zu verhelfen. (Z 305-311) Die Lehrperson betont außerdem, dass es ihr ein Anliegen ist, sich in die Schülerinnen hineinzuversetzen und zu verstehen, warum ein Kind sagt, dass es zum Beispiel eine Übung nicht machen kann. (Z 275- 276)

5.2 Einzelfallanalyse L2

5.2.1 Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin

Die Befragte ist 48 Jahre alt und unterrichtet seit 25 Jahren in der Schule. (Z 2-6) Neben Bewegung und Sport unterrichtet die Lehrerin auch Mathematik. (Z 338)

5.2.2 Fallbeschreibung und –interpretation L2

Anschließend werden die wesentlichen Aspekte des durchgeführten Interviews mit L2 angeführt.

5.2.2.1 Aufgaben des BUS-Unterrichts

Die Befragte differenziert bezüglich der Aufgaben, den der Bewegungs- und Sportunterricht zu erfüllen hat, nach dem Alter der Schülerinnen. Es ist L2 wichtig, dass die Schülerinnen in der Unterstufe viele verschiedene Bewegungsarten kennenlernen.

(Z 11-12) Außerdem hält sie fest, dass ihr die Förderung des sozialen Miteinanders wichtig ist und nennt dabei das Kennenlernen von Gruppeninteraktionen als Beispiel. (Z 12-14) Die Lehrperson achtet weiters darauf, der absoluten Leistung im Bewegungs- und Sportunterricht keine zu hohe Bedeutung zu geben, sondern das Kennenlernen verschiedenster Bewegungsmuster in den Vordergrund zu stellen. (Z 18-23) Für die Oberstufen- Schülerinnen ist es L2 wichtig, dass sie aus dieser Vielfalt an Bewegungsmöglichkeiten etwas Passendes finden, dass sie in ihrer Freizeit und in ihrem weiteren Leben weiterhin Sport betreiben. (Z 180-181)

5.2.2.2 Stellenwert von (psychischer) Gesundheitsförderung

Neben dem Ernährungs- und Hygieneaspekt ist es der Befragten ein Anliegen, dass sich die Schülerinnen mit der psychischen Gesundheit („wie geht's meiner Seele?“, Z 40-41) auseinandersetzen. Unter dem Gesundheitsaspekt versteht L2 die Stärkung der Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und auch Gruppendynamik-Prozesse haben eine Bedeutung in ihrem Bewegungs- und Sportunterricht. (Z 34-42) Schülerinnen, „die einfach schüchtern sind oder dass sie einfach von der Persönlichkeit her gestärkt werden - und das fasse ich eigentlich auch unter dem Gesundheitsaspekt zusammen.“ (Z 62-64)

Die Interviewte betont mehrmals, dass ihr das soziale Miteinander ein wichtiges Anliegen im Unterricht ist und sieht im Bewegungs- und Sportunterricht eine für die Förderung von Sozialkompetenzen. Das führt die Befragte auf die Organisation und Struktur des Bewegungs- und Sportunterrichts zurück:

Und ich denke mir, das ist gerade im Turnunterricht eine große Chance, weil in anderen Gegenständen funktioniert das gar nicht so leicht oder sag ich mal, [...] da fehlt die Methodik in den anderen Gegenständen, wie nämlich dort gearbeitet wird. Gerade im Turnunterricht bietet sich das wahnsinnig an. Ja. Und was ich so schätze an dem Turnunterricht, ist so dieses Stärken in verschiedenen Bereichen dann hervorzuheben von Schülern. (Z 237-241)

Als Beispiel führt die Befragte die spontane Veränderung von gruppendynamischen Prozessen an. Sie schildert, dass Schülerinnen „die vielleicht sonst wo wieder Rädelsführer sind, unter Umständen entwickelt sich das in der, im Turnunterricht ganz anders, diese Gruppendynamik.“ (Z 247-249)

5.2.2.3 Förderungsmöglichkeiten

Die Befragte achtet bei der Gruppeneinteilung darauf, dass schüchterne Schülerinnen integriert werden und lässt deshalb in ihrem Unterricht nicht das bekannte Wählen für die Gruppenbildung zu, sondern überlegt sich andere Formen der Gruppenbildung. (Z 69-70) Im Laufe des Interviews gibt die Lehrerin Beispiele für die Bildung von Gruppen im Unterricht an. Hierbei nennt sie das Auslosen als Beispiel und versucht des

Weiteren, wenn der Arbeitsauftrag lautet, 'bildet fünfer-Gruppen', die nicht so gut integrierten Schülerinnen unauffällig zu Gruppen hinzuzufügen. (Z 374-375) Eine weitere Möglichkeit sieht sie darin, Gruppen, die beim Aufwärmspiel entstanden sind, im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit beizubehalten. (Z 376-379)

Die Interviewte gibt den Schülerinnen, um die Teamfähigkeit zu fördern, zum Beispiel die Aufgabe eine Mini-Kür mit dem Ball im Gruppenverband zu erarbeiten. Sie sieht in kreativen Übungsaufgaben großes Potential für die Förderung der Teamfähigkeit, da sich hier auch sportlich-schwächere Schülerinnen gut einbringen können, wie das folgende Zitat zeigt:

Es arbeiten dann auch Schwächere mit, einfach die zwar mit dem Ball nicht so umgehen können, aber irrsinnig gute choreographische Ideen haben. (Z 304-305)

Laut Aussage von L2 ergibt sich durch diese Aufgabenstellung auch die Entwicklung von Sozialkompetenz, wie dieses Zitat verdeutlicht:

Weil sie müssen miteinander einmal- sie müssen einmal schauen, was können wir überhaupt, ja. Sie müssen dann am Schwächsten Rücksicht nehmen, der muss auch eingebaut werden. [...] Also ich denk mir das hat irrsinnig Potential vom Gemeinsamen her. (Z 291-295)

L2 merkt an, dass sie zuerst Inputs gibt, was mit Ball gemacht werden kann und Übungen durchführt, damit die Schülerinnen Grundelemente mit dem Ball ausführen können. Aus diesem Repertoire an Möglichkeiten können die Schülerinnen dann beim Einstudieren der Mini-Küre zurückgreifen. (Z 276-284)

Als zweites Beispiel führt die Lehrerin eine Situation aus dem Geräteturnen an. Dabei macht die Lehrperson deutlich, dass es ihr beim Reckturnen nicht um Leistung und die korrekt ausgeführten Turnelemente geht, sondern um die Gestaltung und Wirkung. Die Schülerinnen erhalten die Anweisung, Teams zu bilden und unter Zeitvorgabe, gemeinsam eine Kür am Reck zu gestalten. L2 betont mehrmals, dass die Note dabei keine bedeutende Rolle spielt, sondern dass das gemeinsame Einstudieren und Arbeiten innerhalb der Gruppe entscheidend ist. Laut aus Aussage der Interviewten erhalten dann alle in der Gruppe ein Plus, da alle ihren Beitrag zur Kür geleistet haben. (Z 328-331)

Obwohl die Bewegungs- und Sportlehrerin angibt, dass ihr die Förderung von Selbstbewusstsein im Unterricht schwierig erscheint (Z 336-357), ist sie der Meinung, dass Übungen in der Gruppe, wie sie weiter oben genannt wurden, auch schwächere Schülerinnen unterstützen können und begründet dies folgendermaßen:

Dann fällt der irgendwie nicht so ab und hat da nicht so das Empfinden, 'ich kann das alles nicht, sondern ich hab hier meinen

Beitrag geleistet, und die ganze Gruppe hat sozusagen ihr Plus bekommen und daher hab ich auch meinen Beitrag geleistet.' Also so sehe ich irgendwie, dass man schwache Schüler unterstützt. (Z 359-363)

Außerdem sieht L2 eine Chance zur Selbstbewusstseinsentwicklung im darstellenden Bereich. Dabei greift sie auf Inhalte zurück, die im tänzerischen oder im Schauspielbereich liegen können. Die Schülerinnen sollen dann eine Filmszene nachspielen und erhalten drei Sportgeräte, die sie innerhalb der Gruppe verwenden dürfen. Am Stundenende wird die Szene dann vor den anderen Kindern und Jugendlichen präsentiert. Sie begründet diese Übungsauswahl damit, dass: „also geht es nicht mehr [um] hüpfen, werfen, stoßen, laufen oder sonst was, sondern, also sich irgendwie von innen her öffnen“ (Z 420-422) Nach der Vorführung erhalten die Schülerinnen von der Lehrperson sprachliche Rückmeldungen in Form von Lob. (Z 431-434) Daraus ist zu schließen, dass die Befragte, durch alternative Inhalte im Bewegungs- Sportunterricht, wo die absolute Leistung nicht vordergründig scheint, eine Möglichkeit sieht, Schülerinnen, die nicht viel Selbstbewusstsein aufweisen, zu fördern.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs ergibt sich eine weitere positive Komponente, um schwächere und nicht selbstbewusste Schülerinnen zu fördern. Die Interviewte achtet darauf, Schülerinnen, die sonst sportlich gesehen eher im Mittelfeld und im unteren Bereich angesiedelt sind, bei guten Übungsausführungen hervorzuheben und sie dann die Übung vor der Klasse vorzeigen zulassen. Sie schildert, dass dies fast wie eine Belohnung für die Schülerin scheint und betont, dass dieses Vorzeigen lassen einer sonst eher schwächeren Schülerin auch Vorteile für den Rest der Gruppe bietet:

[...] und wenn da eine dabei ist, die das sonst nicht so [kann], nimmt man die zum Vorzeigen, damit die anderen sehen, aha, die kann das auch, ja, also fast wie so eine Vorbildwirkung //mmh// und vielleicht angestachelt werden, das auch zu machen, also dass nicht die Beste, 'na gut, ist eh ein Wunder, die kann eh lassen, ja, wieso soll ich dann das können.' //okay, ja// Sondern, dass das vielleicht [eine] Motivation ist, dann machen wir es halt noch einmal. Es ist ein Grund, warum ich sie dann vorzeigen lasse. (.) Und, und um, vielleicht, um sie sozusagen zu bestätigen, 'schau, du kannst das jetzt toll'. (Z 464-470)

Wenn eine Schülerin einen sportlichen Misserfolg erlebt hat, dann nimmt die Befragte ihre Anforderungen zurück und greift auf eine in der methodischen Übungsreihe einfachere Übung zurück, um der Schülerin flott wieder zu einem Erfolgserlebnis zu verhelfen. (Z 485-486) Sie schildert im Interview eine Situation aus dem Geräteturnunterricht, bei der sie eine stark übergewichtige Schülerin hat, die sich beim Reckturnen schwer tut. Folgendes wurde mit dem Mädchen vereinbart:

„Alles was du dich traust, ähm, machst du einfach und wenn du dann Hilfe brauchst [...] helfe ich dir auch gerne. Und was du nicht machst, überlegst du dir, wie du eine Soft-Form sozusagen, ähm, durchführen kannst und die Übung sozusagen ersetzt. [...] und wenn wir eine Übung machen, wo ein Stütz vorkommt und irgendwas weiteres kommt, was du dir dann nicht zutraust, sei es, Einspreizen, Umschwung, Abrollen, was auch immer. Die Stützübung machst du. Also quasi die Grundform, den Beginn der Übung machst du, und dann lässt du dir was einfallen.“ (Z 494-501)

Diese Aussage macht deutlich, dass sich die Befragte bewusst um schwächere und benachteiligte Schülerinnen im Bewegungs- und Sportunterricht kümmert und sich alternative Übungsmöglichkeiten für die Mädchen überlegt. Neben diesem Aspekt erkennt L2 auch in der sprachlichen Überzeugung ein großes Potential, um Schülerinnen zu fördern, die sportliche Misserfolge erleben:

Ich sag dann auch immer: 'ich kann das nicht, ist auch klar, weil wenn es jetzt alle könnten, würden wir es ja gar nicht üben, ja, dann bräuchte wir das ganze gar nicht aufbauen, machen und überhaupt. Es geht ja darum, dass du was erlernst und ausprobierst.' (Z 535-537)

5.3 Einzelfallanalyse L3

5.3.1 Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin

L3 ist 29 Jahre alt und unterrichtet das fünfte Jahr an einem Gymnasium in Niederösterreich.

5.3.2 Fallbeschreibung und –interpretation L3

Anschließend werden die wesentlichen Aspekte des durchgeführten Interviews mit der Bewegungs- und Sportlehrerin angeführt.

5.3.2.1 Aufgaben des BUS- Unterrichts

Der Interviewpartnerin ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen in ihrem Unterricht bewegen und vor allem Spaß an der Bewegung finden. (Z 8-9) Weiters ist es für sie bedeutsam, dass der Bewegungs- und Sportunterricht auch zum außerschulischen Sporttreiben anregen soll. (Z 9-11) Die Interviewte erzählt außerdem, dass den Schülerinnen im Bewegungs- und Sportunterricht bewusst werden soll, dass Bewegung einen Beitrag zum Wohlfühlen leisten kann. Als Beispiel nennt sie das Bauchweh, das während der Menstruation auftreten kann und äußert: „[...] dass sie einfach über den Sport auch ihre Schmerzen vergessen oder [sie] einfach weg [gehen], auch durch Bewegung und so.“ (Z 16-17)

5.3.2.2 Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung

Nach Einschätzung von L3 nimmt die Gesundheitsförderung 1/7 ihrer Jahresplanung ein. (Z 26) Sie begründet diese Aussage, indem sie auf die Einteilung der sieben verschiedenen Bewegungshandlungen verweist.

Auf die Frage, welche Kompetenzen die Bewegungs- und Sportlehrerin ihren Schülerinnen vermitteln möchte, antwortet L3 folgendermaßen: „Also Kompetenz, also ich finde einmal das Wichtigste ist, oder eines der wichtigsten Dinge ist die Sozialkompetenz und dieses irgendwie- das gehört für mich, irgendwie zusammen, diese Sozial- und Spielkompetenz.“ (Z 165-167) Im weiteren Verlauf des Interviews begründet L3 ihre Aussage und betont:

Sie müssen in der Gesellschaft ja irgendwie zurecht kommen, dann. Oder das sind die- die Gesellschaft von morgen ist das [im] Endeffekt, also das ist, glaube ich, schon wichtig, dass man da auch auf den anderen schaut und lernt, ein bisschen miteinander zu tun.“ (Z 254-257)

Aus dieser Aussage wird ersichtlich, dass die Befragte ihre Schülerinnen auf ihr weiteres Leben vorbereiten möchte und versucht die Kinder und Jugendlichen zu sozial kompetenten Persönlichkeiten zu formen.

L3 macht während dem Interview deutlich, dass es ihr einerseits unrealistisch scheint, die Entwicklung von Selbstbewusstsein als Ziel in ihrem Unterricht zu setzen (Z 318-319), denn sie nennt gescheiterte Beispiele aus dem Unterricht. (Z 319-326) Andererseits erkennt L3 in der Struktur und Organisation des Bewegungs- und Sportunterricht besondere Chancen zur Unterstützung der Schülerinnen in ihrem Tun und Handeln:

Also irgendwie persönlich ein bisschen ansprechen und viel positives Lob, weil ich glaub, das ist meist zu wenig und [...] im Sport kann man leichter loben, glaube ich. Weil da ist leichter, dass man schnell was gut gemacht hat. //ja// und einfach so auf der Schiene fahren (Z 341-343)

Dies macht die ambivalente Sichtweise von L3 in Bezug auf die Selbstkompetenzentwicklung deutlich.

5.3.2.3 Förderungsmöglichkeiten

L3 achtet darauf, alle Schülerinnen gut in die Gruppe zu integrieren, indem sie bei der Teambildung auf das klassische Wählen verzichtet und sich bereits bei der Planung andere Formen der Gruppenbildung überlegt. (Z 85-91) Keine Schülerin soll dabei das Gefühl haben, „Ich bin jetzt die Letzte und werde schon wieder nicht gewählt“ (Z 99-100) Dabei greift die Lehrerin auf Memory-Kärtchen zurück oder teilt die Kinder zum Beispiel nach der Gewandfarbe ein. Daraus ist zu schließen, dass der Zufall über die Gruppenbildung entscheidet und nicht das Können der Schülerinnen im Vordergrund

steht. Außerdem betont die Interviewte, dass so auch heterogene Gruppen entstehen sollen und körperlich schwächere Schülerinnen von den motorisch besseren Kindern profitieren können, wie das folgende Zitat verdeutlicht: „[...] oder, dass ich vielleicht als Schwächere eine gute Partnerin habe, wo ich lernen kann- die mir den Ball besser zu schupft, damit ich nicht so schwach dar stehe, also so irgendwie.“ (Z 106-108)

Generell ist es L3 ein Anliegen, den körperlich schwächeren Schülerinnen Erfolgserlebnisse im Bewegungs- und Sportunterricht zu bieten. Dabei greift sie auf Spiele zurück, wo die Schülerinnen kreativ sein können und die Leistung nicht vordergründig scheint. (Z 111-114) Hierbei nennt sie Spielmöglichkeiten, wo es keinen Sieger gibt. (Z 117) Sie führt weiter aus, dass bei diesen Spielen und Übungen alle Gewinnerinnen sind, also das ganze Team ihren Beitrag geleistet hat. Als Beispiel für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit nennt die Interviewpartnerin das Spiel 'Spinnennetz', wo es darum geht, gemeinsam auf die andere Seite des Hindernisses zu gelangen und betont: „Und da geht es jetzt nicht darum, dass es jede-, zum Beispiel die Schwerste werde ich jetzt nicht beim obersten Loch durchheben, sondern dass man sich gemeinsam überlegt, wie könnte es am besten funktionieren.“ (Z 140-143) Weiters setzt L3 zur Förderung von Teamfähigkeit gerne Staffelspiele im Unterricht ein und möchte den Schülerinnen dabei vermitteln, dass „man halt auch nur so schnell ist, wie (.) das schwächste Glied [...]“ (Z 126-127)

Neben diesen Spielen versucht L3 mit sprachlichen Äußerungen in Form von Lob die Schülerinnen persönlich anzusprechen und positiv zu bestärken. (Z 340-343) Dies erachtet L3 auch im Bezug auf die Entwicklung von Selbstbewusstsein als wichtig und versucht dabei die Stärken der Schülerinnen hervorzuheben. (Ich versuch halt immer, wenn ich weiß, eine kann nicht gut laufen und macht dann was anderes gut, ich versuch halt dann alle zu, alle zu loben, 'schau her, das kannst du gut!' Und ihnen so ein bisschen (lacht) was mitzugeben. (Z 335-338))

Auf die Frage, wie die Bewegungs- und Sportlehrerin bei sportlichen Misserfolgen reagiert, antwortet L3 folgendermaßen:

[...] wenn ich halt das Rad nicht schaffe, [...] vielleicht schaffst du eine Rolle vorwärts dafür. Oder dann sage ich: „Die hast du super gemacht.“
[...] Naja, wir üben halt mehr am Rad noch, dafür kannst du schon so super Schnurspringen. Also, dass man da halt immer ein bisschen auf was auch aufmerksam macht. Dass was anderes gut ist. Und auch halt sagt, man kann halt auch nicht alles gut können. //mmh// Ja, also (.) das ist einfach ein Ding der Unmöglichkeit oder werden wir so super, das wäre ja schon unrealistisch (lacht), dass man alles gut kann. Jeder hat seine Stärken und seine Schwächen. //okay// So in die Richtung halt. (Z 347-356)

Diese Aussage macht deutlich, dass die Interviewte auf das Nicht-Gelingen einer Übung bei einer Schülerin reagiert, sie dabei persönlich anspricht und verdeutlicht, dass alle Menschen Stärken und auch Schwächen besitzen.

Im Hinblick auf die Förderung der Sozialkompetenzen der Schülerinnen scheint es der Lehrperson wichtig zu sein, dass die Kinder und Jugendlichen selbst ein Spiel organisieren und Regeln einhalten können. (Z 167-173) Darauf, wie sie dieses Anliegen den Schülerinnen vermittelt, wird im weiteren Verlauf des Interviews nicht näher eingegangen.

Außerdem ist es L3 im Hinblick auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen wichtig, dass die Schülerinnen der Oberstufe, einen Teil der Unterrichtseinheit selbst anleiten. (Z 194-205) Dabei stellt sie das Reflektieren der eigens gesetzten Handlungen in den Vordergrund, wie das folgende Zitat verdeutlicht: „Dass sie sehen, manchmal, wie schwierig es vielleicht ist, also jetzt sagt man, jetzt spielen wir das und alle schreien nein, also, dass man auch irgendwie selbst reflektiert. ‚Was mach ich da überhaupt?‘“ (Z 205-207) Die Lehrperson gibt dabei das Thema der anzuleitenden Sequenz vor und erklärt den Schülerinnen in der Unterrichtseinheit vor dem Lehrauftritt, was sie sich erwartet und was wichtige Inhalte wären. (Z 206-211) Die Schülerinnen setzen sich dann auch schriftlich mit dem Thema auseinander und geben der Lehrerin eine Planung der Einheit, die zum Beispiel die benötigten Materialien für die Unterrichtseinheit beinhaltet, ab. (Z 229-230) Anschließend ist es L3 ein wichtiges Ziel, dass die Mitschülerinnen lernen, den in die Rolle der Lehrperson geschlüpften Schülerinnen ein konstruktives Feedback zu geben. (Z 236-242) Dabei erklärt L3 dann, wie Sätze formuliert werden sollen und dass es wichtig ist, eine Begründung für ihre Meinung abzugeben.

Gerne setzt L3 sportlich stärkere Schülerinnen als Helferinnen im Unterricht ein und begründet diese Handlung, dass diese Schülerinnen so lernen können, ihre eigenen Kompetenzen an Andere weiterzugeben. (Z 364-370)

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Sozialkompetenzen nennt L3 als weiteres Beispiel die lauten Äußerungen nach einem Spiel. L3 erzählt, dass es nach einem Spiel oft zu Buh-Rufen oder übermäßigem Jubeln kommt. (Z 269-271) L3 erklärt dann den Schülerinnen, dass beim Spiel um den Spaß an sich geht und nicht, wer Gewinner oder Verlierer ist (Z 273-274) und hofft dabei, dass die Kinder und Jugendlichen sich solche Situationen aus dem Unterricht verinnerlichen, um in ihrem späteren Leben oder im Alltag richtig reagieren zu können. (Z 299-303)

5.4 Einzelfallanalyse L4

5.4.1 Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin

L4 übt ihren Beruf als Lehrerin seit 16 Jahren aus und ist 40 Jahre alt. Neben Bewegung und Sport unterrichtet L4 Geschichte.

5.4.2 Fallbeschreibung und –interpretation L4

5.4.2.1 Aufgaben des BUS- Unterrichts

Auf die Frage, welche Aufgaben der Bewegungs- und Sportunterricht für L4 zu erfüllen hat, gibt sie an: „Gesundheitserziehung, Erziehung zur Hygiene, zu sozialen, ähm (.), wie soll ich sagen, Kompetenz. [...]“ (Z 8-9) Näher geht L4 auf diese Frage nicht ein.

5.4.2.2 Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung

L4 gibt an, dass die Gesundheitsförderung in ihrem Unterricht nicht explizit thematisiert wird, sondern immer wieder einfließt. (Z 17) Unter Gesundheitsförderung versteht sie die Erziehung zur Hygiene und die Kräftigung der Muskulatur. (Z 30; Z 38) Die psychische Gesundheit und das seelische Wohlbefinden wird von L4 im Zusammenhang mit der Gesundheitsförderung nicht genannt. Daraus ist zu schließen, dass die Förderung von psychosozialen Ressourcen für sie eher keine große Bedeutung für ihren Unterricht zu haben scheint. Auch auf die Frage, basierend auf den Bildungsstandards, was sie den Kindern und Jugendlichen im Bewegungs- und Sportunterricht vermitteln möchte, scheint L4 unsicher und gibt lediglich als Antwort: „Ähm, (.) vom Wissen her vielleicht irgendwelche Grundregeln, ähm in den Ballsportarten und ansonsten (4) fällt mir eigentlich nichts ein. Also (.)“ (Z 54-55) Nachdem die Förderung der Sozialkompetenzen der Schülerinnen als ein wichtiger, in den Bildungsstandards verankerter Punkt, genannt wurde, erklärt L4: „Ich versuche auch das Soziale ein bisschen in den Vordergrund zu bringen. Also wenn Schüler eine besonders gute Entwicklung gemacht haben.“ (Z 77-78) Aufgrund der im Leitfaden entwickelten Fragen lassen sich im weiteren Verlauf des Gesprächs dennoch Fördermöglichkeiten aufzeigen, die nun im folgenden Unterkapitel beschrieben und analysiert werden.

5.4.2.3 Förderungsmöglichkeiten

L4 greift bei der Entwicklung von Kooperationsfähigkeit auf Spiele zurück, wo die Schülerinnen gemeinsam zu einem Ziel kommen müssen. Dabei nennt sie als Beispiel die 'Flussüberquerung'. (Z 115-122) Hier gibt es ein Hindernis, den Fluss, und dieser muss von allen Schülerinnen bewältigt werden. Dabei erkennt L4, dass auch die

schwächeren Schülerinnen, die eventuell Schwierigkeiten haben, integriert werden müssen, denn nur so kann das Ziel erreicht werden.

Als zweites Beispiel nennt L4 den 'Mattenberg', wo es darum geht, dass die gesamte Gruppe auf hohe Matten klettern muss. Dabei müssen die Schülerinnen Strategien entwickeln, wie alle Kinder, auch die die sich beim Klettern schwerer tun als andere Mitschülerinnen, auf das Hindernis hinaufkommen. (Z 122-125)

Als drittes und letztes Beispiel, um den Schülerinnen Kooperationsfähigkeit zu vermitteln, nennt L4 das Spiel 'Klebestreifen'. (Z 133-134) Dabei befestigt die Lehrerin einen Klebestreifen weit oben an der Sporthallenwand. Der Klebestreifen muss von mindestens einer Schülerin berührt werden, alleine schafft sie das aber nicht, da der Streifen zu hoch klebt. Wieder müssen die Schülerinnen gemeinsam überlegen, wie sie am Besten zum Ziel gelangen. L4 betont, dass nach diesen Spielen reflektiert wird, wie das folgende Zitat zeigt:

Und das wird dann schon besprochen. Da weise ich sie dann schon darauf hin: „Ist euch eigentlich aufgefallen, dass diese Idee schon früher gekommen ist?“ und so weiter. Und versuche die Kinder dazu hinzuführen ähm, dass sie eben selber draufkommen, ähm wie wichtig es ist, auf die anderen zu hören. Auf jeden einzelnen in der Gruppe. Und jeden Vorschlag zu überdenken und nicht der Vorschlag von dieser oder jener und den lassen wir gleich unter den Tisch fallen, der ist uninteressant, sondern eben alle zu akzeptieren, ja. (Z 144-150)

Dieses Statement macht deutlich, dass L4 das Geschehene bewusst mit den Schülerinnen thematisiert und versucht die Gruppe darauf aufmerksam zu machen, dass auch vielleicht sportlich schwächere Schülerinnen gute Ideen vorstellen können und diesen Kindern genauso Beachtung geschenkt werden muss. Daraus ist zu schließen, dass L4 ein respektvoller Umgang miteinander von Bedeutung ist.

L4 ist auch der Meinung, dass sie soziale Kompetenzen und die damit verbundenen Teamfähigkeit, wie zum Beispiel die Vermittlung von Fairplay (Z 68), durch Bestrafung vermitteln kann, wie das folgende Zitat zeigt:

Also das heißt, ich appelliere mal an die Vernunft, an die Fairness der Schülerinnen und Schüler. Und wenn es nicht funktioniert, dann gibt es halt Sanktionen. Dann muss halt derjenige, der nicht hinausgeht, kriegt halt dann auch eine Zeitstrafe zum Beispiel. (Z 104-107)

Aus dieser Aussage ist zu schließen, dass dieses Beispiel nicht als Förderungsmöglichkeit angesehen werden kann, da der Autorin dieser Arbeit die Sanktion als Förderungsmittel von Sozialkompetenz nicht sinnvoll erscheint.

Um das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen zu stärken, greift L4 auf sprachliche Rückmeldungen zurück und lobt und bestärkt die Schülerinnen in ihrem Tun. (Z 197) Im Laufe des Interviews betont L4 immer wieder, dass sie den

Schülerinnen nach einer ausgeführten Übung sagt: „Das hast du jetzt gut gemacht. Kannst du dir selber auf die Schulter klopfen. Das war jetzt wirklich gut.“ (Z 87-88)

Im Lauf des Interviews ergibt sich noch eine weitere Komponente, um Kindern und Jugendlichen, deren Selbstbewusstsein minimal ist, zu stärken. Nach Aussage von L4 gibt es bei allen Schülerinnen etwas, das sie gut können und darauf greift die Lehrerin bei Misserfolgen im Bewegungs- und Sportunterricht zurück, indem sie den Schülerinnen ihre Stärken aufzeigt. (Z 184-191)

Außerdem unterstützt L4 ihre Schülerinnen, wenn sie sich eine Übung beispielsweise nicht zutrauen, dadurch, dass sie selbst mithilft und Sicherheit vermittelt. Als Beispiel nennt sie eine Situation aus dem Geräteturnen:

Also erstens einmal sichere ich dann selber, mir fällt da das Reck ein, wo ich immer wieder Schülerinnen habe, die sich das Rollen, das Abrollen nicht trauen. Und da stelle ich mich dann hin und sag: 'Du lehnst dich jetzt auf meine Hände und wenn du dich nicht mehr traust, dann sagst du Stopp und dann richte ich dich wieder auf'. (Z 195-198)

5.5 Einzelfallanalyse L5

5.5.1 Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin

Die Lehrerin unterrichtet seit sieben Jahren an der Schule, welche ein Sportgymnasium ist. Neben den Sportklassen gibt es auch Regelklassen. Das Zweitfach der Interviewpartnerin ist Mathematik. Weiters ist sie für die Sportkoordination an der Schule zuständig. Die Befragte ist 31 Jahre alt. (Z 2-6)

5.5.2 Fallbeschreibung und –interpretation L5

5.5.2.1 Aufgaben des BUS- Unterrichts

L5 sieht als vordergründiges Ziel ihres Bewegungs- und Sportunterrichts, dass sich die Kinder und Jugendlichen viel bewegen und sportlich im Einsatz sind. (Z 8-9) Als weitere wichtige Punkte nennt die Interviewte soziale Ziele, wie Teamwork und spricht darauffolgend auch die Gesundheitsförderung als Aufgabe des BUS- Unterrichts an. (Z 10-13) Außerdem soll der Bewegungs- und Sportunterricht zu lebenslangem Sporttreiben führen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

In der Oberstufe vor allem ist es mir wichtig, dass sie einfach viele Sportarten kennen lernen und einfach ausprobieren. Ähm, und dahingehend für sich, für das weitere Leben irgendetwas finden, und das sie jetzt nicht stur die typischen Sportarten durchführen müssen, sondern, dass man mit ihnen unterschiedliche Sachen findet und,

oder ausprobiert und dass sie vielleicht eine Sportart finden, die sie sehr interessiert und die weiter machen. (Z 14-19)

5.5.2.2 Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung

Auf die Frage welche Themen die Gesundheitsförderung im Unterricht impliziert, nennt L5 neben den klassischen Gesundheitsthemen, wie der Rückenschule und dem Aufbau der Muskulatur, auch psychische Gesundheitsaspekte, wie dieses Zitat zeigt:

Und dann halt auch mentale Gesundheit, das Wohlfühlen, das Angenommen werden bei den anderen. [...] Ich glaub, da passiert im Unterricht oder im Sportunterricht sehr viel. (Z 37-39)

L5 scheint sich durchaus darüber bewusst zu sein, dass der Bewegungs- und Sportunterricht eine besondere Möglichkeit zur Förderung von Sozialkompetenz bietet und nennt die Entwicklung der Sozialkompetenz als wichtiges Ziel im Bewegungs- und Sportunterricht. (Z 93-94)

Im Laufe des Interviews ergibt sich noch eine zweite positive Komponente des Bewegungs- und Sportunterrichts in Bezug auf die psychische Gesundheitsförderung: L5 gibt an, dass lobende Worte, die sie für die Entwicklung der Selbstkompetenzen als wichtig erachtet, im Unterricht oft und schnell geäußert werden können. („Also persönliches Feedback ist ja im Sportunterricht sehr schnell möglich, wo man zwischendurch sagt: Bau, da hast jetzt Einiges dazugelernt. Da ist jetzt Einiges weitergegangen. Oder: das hast du jetzt besonders gut gemacht.“ (Z 203-205))

Auf die Frage, wie wichtig L5 die Entwicklung von Selbstbewusstsein der Schülerinnen im Unterricht ist antwortet sie folgendermaßen:

Sicher auch wichtig. Ich glaube, dass ist ein Ziel in der Schule, dass sie sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickeln. [...] Wenn ich mir jetzt überlege, wie sie in der Ersten waren, die einzelnen Charaktere, und wie sie sich jetzt entwickeln, das ist einfach schön [zu] beobachten, dass [sich] jeder zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt und ja wenn man da halt unterstützen kann, ist das natürlich gut. Und ihnen manchmal sagen kann: 'Pass auf, das ist jetzt vielleicht nicht so ein guter Charakterzug, Wesenszug gewesen, den du da zeigst. Vielleicht kann man da anders reagieren.' (Z 177- 184)

Dieses Statement macht deutlich, dass es L5 als generelles Ziel der Institution Schule sieht, die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln. Sie scheint die Selbstbewusstseinsförderung mit der Persönlichkeitsentwicklung zu verknüpfen und geht davon aus, dass eigenständige Persönlichkeiten ein Selbstbewusstsein aufweisen.

Im Zusammenhang mit dem spezifischen Unterricht in Bewegung und Sport ist es L5 ein Anliegen, dass die Schülerinnen lernen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und lernen, mit ihnen umzugehen. (Z 187-188)

5.5.2.3 Förderungsmöglichkeiten

Für die Entwicklung von Teamfähigkeit greift L5 auf Kooperationsspiele zurück. (Z 137-138) Sie macht deutlich, dass es ein wichtiges Ziel ist, dass die Schülerinnen lernen zusammenzuarbeiten, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

[...] wo sie irgendwie gemeinsam etwas aufbauen müssen- also so Bewegungsabfolgen machen müssen und es geht halt nur im Team gemeinsam. Und dahingehend ein bisschen versuchen ihnen zu zeigen, ja wenn ihr allein kämpft und jeder für sich kämpft, dann geht es nicht. Ihr müsst im Team arbeiten, dann klappt das. (Z 139-144)

Als weiteres Beispiel nennt L5 Staffelspiele und führt an, dass sie die Schülerinnen anfangs einen Durchgang spielen lässt und anschließend den Input gibt, „Überlegt ihr einmal, vielleicht könnt ihr euch als Team irgendein System ausmachen, wie ihr dann vielleicht schneller seid oder besser ähm das Ziel erreichen könnt [...]“ (Z 153-155) Daraus ist zu schließen, dass L5 bewusst die Schülerinnen dazu anregt, sich mit Situationen innerhalb des Teams auseinander zu setzen. Außerdem sollen die Schülerinnen dadurch Taktiken entwickeln, um besser und schneller an ihr gemeinsames Ziel zu kommen. (Z 151)

Nach Aussage von L5 werden diese Spiele im Nachhinein besprochen und reflektiert. Dabei nennt sie ein Beispiel aus einer Unterrichtseinheit, wo folgende Fragen an die Schülerinnen gestellt wurden: Wie ist es euch dabei gegangen? Was war schwierig? Was war weniger schwierig? Welche Stationen sind euch sehr schwer gefallen? Wo wär ihr lieber allein gewesen? Wo ist es zu zweit besser gegangen? (Z 168-170) Die Befragte fügt hinzu, dass diese Reflexionsrunden von den Schülerinnen gut angenommen werden und durch einen regen Kommunikationsaustausch geprägt sind. (Z 172)

L5 macht im Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden deutlich, dass sich die Teambildung oftmals, vor allem für sozial weniger gut integrierte Schülerinnen, als schwierig erweist. (Weil dieses alleine dort sitzen ist ja für die auch immer schwierig. (Z 43)) L5 betont mehrmals, dass es ihr wichtig scheint, die Gruppen durchzumischen und unterschiedliche Teams zu bilden. (Z 42-43; Z115-127) Dabei wendet sie folgende Methode an:

[...] so, dass das auch gar nicht auffällt, weil wenn sie sich immer selber- weil das ist ja sehr oft im Sportunterricht, wenn man sagt, „Geht’s zu zweit zusammen!“- Es bleiben halt dann immer wieder die Schüler über, die ohnehin in der Klasse jetzt nicht so gestärkt sind. Und wenn man einfach so wahllos- Ich mach das ja dann nicht auffällig, sondern die sitzen gerade nebeneinander „und ihr zwei geht’s zusammen“, also es passiert sehr viel, glaube ich, auch unbewusst, [...] nicht, dass man das jetzt wirklich anspricht, dass ihnen das gar nicht so auffällt. Und man versucht irgendwie zu lenken. (Z 129-135)

Dieses Statement deutet auf die bewusste Auseinandersetzung der Lehrperson mit der Problematik der Außenseiter/-innen-Rolle hin. Sie versucht dabei die sozial schwächeren Kinder in die Gruppe zu integrieren.

L5 nennt zudem ein positiv benetztes Beispiel, bei der die Gruppenbildung mit einer nicht integrierten und einer integrierten Schülerin erfolgte. In dieser Unterrichtseinheit ging es darum, einen Bewegungsparcours blind zu absolvieren. Durch das Vertrauen zur Partnerin und ihrer Hilfe sollte es die Schülerin schaffen den Parcours zu bewältigen. L5 hat im Vorfeld bewusst auf die Partnerinnenbildung geachtet und eine Außenseiterin mit einer gut integrierten Schülerin zusammen gebracht.

[...] und der hat- dem hat das so getaugt, und auch dem anderen, die waren zu zweit so ein gutes Team und haben sich blind da durch den Parcours geführt. Ich glaube, dass war für ihn extrem wichtig, dass der andere gemerkt hat, ja Teamarbeit- und das war für ihn jetzt auch vom Mentalen her, von der Psyche her stärkend. Das er doch merkt, er ist eh angenommen in der Klasse auch und er macht das jetzt genauso mit mir wie mit einem anderen Freund. (Z 43-48)

L5 gibt jedoch zu, dass es am Beginn der Gruppeneinteilung nicht immer einfach ist und die Schülerinnen die Zuordnung ohne wenn-und-aber akzeptieren. (Z 125-126) Aber in diesem Fall, in der Unterrichtsstunde mit dem Bewegungsparcours, hat L5 ein Erfolgserlebnis gehabt, bei dem beide Schülerinnen profitiert haben.

Im weiteren Verlauf des Interviews schildert L5 eine prägnante Situation, bei der es um die Zimmereinteilung des Schikurses ging. Die Kinder sollten sich auf Matten zusammensetzen, die die Zimmer im Schikursquartier darstellten. Als sich ein Kind zu einer Gruppe dazusetzen wollte, forderte ihn ein anderes Kind auf, die Matte zu verlassen. L5 reagierte auf diese Situation und holte das Kind aus der Gruppe nach der Unterrichtseinheit zu sich und das Geschehene wurde besprochen.

[...] und mit dem Fabian haben wir das dann nachher besprochen und gesagt: Warum das passiert ist und so weiter. Versetz dich mal in die Rolle rein, wenn du der bist der da weggeschickt wird. (Z 119-121)

Dieses Beispiel macht deutlich, dass es L5 wichtig erscheint, die Situation mit dem Kind zu reflektieren, Empathie zu vermitteln und so die Sozialkompetenz zu fördern.

Für die Entwicklung der Selbstkompetenzen ist es L5 ein Anliegen, dass die Schülerinnen lernen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und mit ihnen umzugehen. (Z 187-188) Dabei greift L5 auf folgende Methoden zurück:

Wenn jemand was besonders gut kann oder wenn ich was gerade gelernt habe und ich sehe, da ist ein super Fortschritt gewesen, dass man den das dann vorzeigen lässt. Weil es ist dann meist so, die anderen applaudieren dann, das ist irgendwie ein gutes Gefühl für den Schüler. [...] Oder irgendwas betonen, der Leistungssprung war jetzt super. [...] Feedback. (Z 195-203)

Diese Aussage macht deutlich, dass L5 bewusst auf die Erfolgserlebnisse der Schülerinnen im Unterricht achtet und diese dann sowohl sprachlich als auch durch Vorzeigen lassen in der Gruppe, zum Ausdruck bringt.

Erlebt die Schülerin einen sportlichen Misserfolg, der von großer Enttäuschung geprägt ist, so scheint es L5 von Bedeutung, die Schülerin zum einen persönlich anzusprechen und ihr mit Worten Sicherheit zu vermitteln. (So probieren wir das gemeinsam! [...] Komm ich helfe dir und probier' das! (Z 244-246))

Zum anderen greift L5 in so einer Situation gerne auf eine leichtere Übung aus der methodischen Reihe zurück, damit die Schülerin zu einem Erfolgserlebnis kommt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Das man einfach eine leichtere Form der Übung- das man einfach schaut- dort wo sie auch ein Erfolgserlebnis haben kann, wo sie ein gutes Übungsziel- bei der methodischen Übungsreihe geht man dann einen Schritt zurück und zeigt: 'Na pass auf , so geht's es schon oder mit Hilfe geht's eh.' Und macht dann auch andere Übungen, wo man weiß, das kann sie vielleicht. Und dann geht man nochmal zurück zur schwierigeren Übung. Das man einfach zeigt: Du kannst ja eh was. Es ist halt jetzt noch der Lernschritt – es dauert halt noch ein bisschen. (Z 250-256)

Eine weitere positive Komponente für die Entwicklung von Selbstkompetenz sieht L5 in der eigenständigen Planung und Durchführung der Schülerinnen eines Stunden-Teils im Bewegungs- und Sportunterricht. (Z 214)

Dabei bietet L5 den Schülerinnen die Möglichkeit, das eigene Können zu präsentieren, da die Schülerinnen das Thema des Stundenteils selbst wählen dürfen. (Z 218) L5 merkt an, dass die Schülerinnen, sowohl nach der Unterrichtssequenz Feedback von den Mitschülerinnen, in verbaler Form, also auch schon indirekte Rückmeldungen während der Unterrichtsstunde erhalten. („Und ich glaube schon, das ist schon auch - wenn sie dann die Rückmeldung kriegen oder die Schüler sehen, ah es machen alle mit, es funktioniert gut.“ (Z 224-226))

Daraus ist zu schließen, dass die anleitenden Schülerinnen durch das aktive Mitmachen eine positive Bestätigung erhalten und sich dies positiv auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen auswirken kann.

L5 merkt an, dass solche Stundenteile nur von Oberstufenschülerinnen organisiert und die Schülerinnen in zweier Gruppen eingeteilt werden. (Z 215; Z 223)

5.6 Einzelfallanalyse L6

5.6.1 Kurzcharakteristik der Interviewpartnerin

L6 unterrichtet neben Bewegung und Sport das Unterrichtsfach English. Die Interviewpartnerin ist seit fünf Jahren im Dienst und ist 33 Jahre alt.

5.6.2 Fallbeschreibung und –interpretation L6

5.6.2.1 Aufgaben des BUS-Unterrichts

L6 ist es im Bewegungs- und Sportunterricht ein großes Anliegen, dass die Mädchen eine positive Beziehung zu ihrem Körper aufbauen. Weiters ist es ihr wichtig, das Selbstbewusstsein der Schülerinnen zu stärken. Neben der Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten erwähnt L6 auch gesundheitliche Aspekte, wie zum Beispiel die Verletzungsprophylaxe. (Z 8-15)

Außerdem nennt sie als weitere positive Komponente, dass der Bewegungs- und Sportunterricht zu lebenslangem Sporttreiben anregen soll. (Z 53)

5.6.2.2 Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung

Die psychische Gesundheitsförderung nimmt im Bewegungs- und Sportunterricht von L6 einen großen Stellenwert ein, wie bereits das vorherige Unterkapitel zeigt. Generell gibt L6 an, dass Sport für sie Gesundheit bedeutet und nennt neben dem klassischen Zirkeltraining, wo es ihr um den Muskelaufbau geht, das soziale Miteinander als ein wesentliches Ziel der psychischen Gesundheitsförderung. („Also als zweites wichtiges Ziel würde ich formulieren, dass sie einfach- dass sie erfahren im Unterricht, dass Miteinander immer besser ist als Gegeneinander.“ (Z 44-45)) Außerdem ist es L6 ein Anliegen, dass die Schülerinnen einen respektvollen Umgang miteinander pflegen. (Z 46)

Das Wichtigste scheint L6, die positive Beziehung der Schülerinnen zu ihrem Körper, wie sie mehrmals im Interview betont. (Z 8-9; Z 39-40)

Die Förderung der Sozialkompetenzen scheint L6 ein bedeutendes Thema im Bewegungs- und Sportunterricht zu sein. Auf die Frage, was die Lehrperson den Schülerinnen in Bezug auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen vermitteln möchte, gibt L6 folgende Antwort:

Das alle Menschen gleichen Respekt verdient haben, [...] das man nicht übereinander lachen darf, wenn jemand was nicht so gut kann, sondern, dass man sich gegenseitig helfen sollen, wenn sich jemand wo fürchtet. Das es völlig egal ist, ähm, ob es- wenn es ungleiche Voraussetzungen gibt bis hin zu wirklichen körperlichen Beeinträchtigungen. Das jeder Mensch in der Lage ist viel zu schaffen, ganz viel zu machen. Das es nur auf den Kopf darauf ankommt und sich selbst das eben zutrauen. Und das es auch eben ganz stark an den anderen liegt, im Sinn von sozialem Lernen, wie man Schwächere einbezieht oder einfach ja genauso mitmachen lässt und (.) einfach Rahmenbedingungen findet wo, alle gleich viel Platz haben und gleich viele Chancen haben. (Z 59-67)

Diese Aussage macht deutlich, dass L6 soziale Komponenten ein großes Anliegen im Bewegungs- und Sportunterricht sind.

Und auch die Entwicklung von Selbstkompetenzen nimmt im Unterricht von L6 einen wichtigen Stellenwert ein. (Z 129) L6 gibt an, dass die meisten der Mädchen, vor allem im Vergleich zu den Jungen davon ausgehen, dass sie ohnehin schwach sind. (Z 133-135) Deshalb ist es ihr ein großes Anliegen, den Mädchen ihre Stärken aufzuzeigen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Das ist das Wichtigste, das sie einfach wissen, was in ihnen drin steckt und was sie für ein Potential haben. (Z 135-136)

5.6.2.3 Förderungsmöglichkeiten

Auf die Frage, wie die Lehrerin den Schülerinnen Teamfähigkeit vermitteln kann, antwortet L6 folgendermaßen:

Ähm, das ist alles ein Prozess, der die ganze Zeit eigentlich passiert. Also, in dem man auch wieder, in dem man es immer wieder thematisiert. Jetzt weniger, dass man dann zwanzig Minuten lang darüber redet, aber einfach immer wieder ansprechen, wie wichtig das ist und Aufgaben stellen, in denen sie- die man als Team einfach löst. (Z 100-103)

Diese Aussage macht deutlich, dass Spiele, in denen die Gruppe zusammenarbeiten muss, L6 wichtig zu sein scheinen. Sie betont anschließend, dass aber auch Wettkampfsituationen positiven Einfluss auf die Teamfähigkeit haben können und sagt: „Manchen liegt das Einzelkämpferische einfach mehr und das ist ja dann auch in Ordnung. Nur es darf dann nicht zum Nachteil von Anderen sein.“ (Z 106-108)

Um die Schülerinnen bei der Entwicklung von Kooperationsfähigkeit zu unterstützen, setzt L6 kooperative Spiele ein, bei denen die Schülerinnen gemeinsam eine Aufgabe lösen müssen. (Z 111-112) Als Beispiel nennt L6 den 'gordischen Knoten', (Z 113) bei dem die Kinder und Jugendlichen einen Kreis bilden und die Augen schließen. Dann strecken die Schülerinnen die Arme nach vorne und fassen zwei andere Hände. Die Augen werden anschließend geöffnet und nun soll der entstandene Knoten, ohne dass die Kinder die Handfassung verlieren, entwirrt werden. Als weitere Übung, zur Förderung von Kooperationsfähigkeit beschreibt L6 eine Situation, bei der alle Schülerinnen auf einer Weichmatte stehen. Das Ziel ist es, die Matte umzudrehen, ohne dass ein Kind aus der Gruppe den Boden berührt. (Z 113-114)

Die Spiele und Übungen werden anschließend gemeinsam reflektiert, wobei L6 folgende Fragen an die Gruppe richtet:

Wie ist es euch jetzt in dem Moment gegangen? Oder was glaubt ihr, worum ist es da gegangen? Welche Strategie war die sinnvollere? Da, wo jede auf sich selber geschaut hat oder da, wo ihr als Team gearbeitet habt? (Z 122-125)

Im Hinblick auf die Sozialkompetenzentwicklung ist L6 die Thematisierung von Stärken und Schwächen ein Anliegen. (Z 71-72) Dabei macht sie deutlich, dass Schwächen,

wie zum Beispiel die Angst vor dem Ball, akzeptiert werden und die Mitschülerinnen Rücksicht nehmen müssen. (Z 72-73) Die Befragte gibt an, dass diese Schülerinnen dann andere Aufgaben erhalten, wie das folgende Zitat zeigt:

Ich sag halt dann nicht: setz dich hin, du kannst da nicht mitmachen, weil du fürchtest dich. Ich gebe ihr halt dann eine andere Aufgabe. (Z 96-97)

Außerdem versucht L6 die Stärken des Mädchens in anderen Bereich positiv hervorzuheben. (Z 80-81)

In Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbstkompetenz achtet L6 darauf, dass sie den Mädchen bewusst macht, was in ihnen steckt und welche Kraft sie beispielsweise besitzen. Um die Stärke der Kräfte der Mädchen zu demonstrieren, lässt L6 die Schülerinnen auf Polster schlagen. (Z 150-151)

Weiters inszeniert L6 Situationen und Übungen, die zwar anfangs eher schwierig für die Mädchen erscheinen, aber laut Aussage von L6 machbar sind. Das Ziel dabei ist es, den Schülerinnen Erfolgserlebnisse zu vermitteln. (Z 151-154) Außerdem spielt das Loben, das positive Hervorheben von erbrachten Leistungen und das Bestärken der Schülerinnen in ihrem Tun eine wesentliche Rolle im Unterricht. (Z 160)

Als Beispiel für lobende Worte gibt L6 Folgendes an: „Schau mal, wie toll du das jetzt gerade gemacht hast. Und vor drei Wochen hast du es noch nicht können oder hast dich noch nicht getraut.“ (Z 160-162)

L6 betont mehrmals, dass ihr Unterricht und auch der der Kolleginnen nicht von leistungsorientiertem Denken gekennzeichnet ist. (Z 157; Z174) Und erzählt weiters, dass Misserfolge in ihrem Unterricht eher ausbleiben. (Z 178) Dies führt L6 auf die Organisation des Sportunterrichts in der Schule zurück:

Die Kinder machen meistens oft- wenn man drei Klassen nebeneinander unterrichtet, dann tu ma drei verschiedene Angebote setzen und alle können sich aussuchen, wo sie hingehen. Gehe ich in die Halle eins Geräteturnen, geh ich Basketball in die zweite Halle, geh ich raus Ukulele spiele. Und jede macht das, was ihr Spaß macht. (Z 174-178)

Als Ausnahme führt L6 die Absolvierung der Schwimmprüfung an, um den Schwimmschein ausgestellt zu bekommen. (Z 179) Aber auch hier hat sich L6 etwas einfallen lassen, um auch den schwächeren Schülerinnen ein Erfolgserlebnis zu bieten:

Da sind sie dann furchtbar fertig, wenn sie das nicht schaffen. (.) Und da habe ich mir was überlegt, jetzt mache ich einfach einen schulinternen, ähm, Schwimmabzeichen. Den halt dann alle kriegen, das dann alle kriegen. Auch die, die jetzt zwei Minuten fünfzig nicht schaffen oder so was. (Z 180-182)

5.7 Vergleichende Auswertung

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Einzelfallanalysen bilden die Basis für die vergleichende Auswertung, um generalisierende Aussagen herauskristallisieren zu können. Durch diese sollen die am Beginn formulierten Forschungsfragen, die den Kern dieser Arbeit bilden, beantwortet werden.

5.7.1 Aufgaben des BUS- Unterrichts

Bei der Untersuchung der Bedeutung von psychosozialen Ressourcen durch Bewegung und Sport in der Schule erscheint es ebenfalls von Interesse, die Aufgaben die der Bewegungs- und Sportunterricht zu erfüllen hat, darzustellen. Die Frage, welche Ziele die Bewegungs- und Sportlehrerinnen im Unterricht verfolgen, war dabei zentral.

L1, L3 und L5 sehen als Hauptziel des Bewegungs- und Sportunterrichts die Bewegung an sich. Die Schülerinnen sollen sich in ihrem Unterricht viel bewegen. L1 erwähnt außerdem, dass die Schülerinnen eine breite motorische Basis erhalten sollen. Dieser Ansicht ist auch L2 und betont, dass es ihr vor allem in der Unterstufe wichtig sei, dass die Schülerinnen viele verschiedene Bewegungsarten kennenlernen. Auch L1 erkennt im Hinblick auf die Frage, welche Aufgaben des Bewegungs- und Sportunterrichts zu erfüllen hat, die Notwendigkeit einer Differenzierung in Unter- und Oberstufe. Der Erwerb einer breiten motorischen Basis ist ihr ein wichtiges Anliegen für die Schülerinnen der Unterstufe. Für die Oberstufe weist sie, wie bereits weiter oben angemerkt, darauf hin, dass die Schülerinnen eine Sportart für sich entdecken, die ihnen Spaß macht und die sie auch außerschulisch gerne betreiben möchten. Generell scheint es L1 wichtig, dass die Schülerinnen Spaß im Bewegungs- und Sportunterricht haben, wie sie im Interviewverlauf immer wieder deutlich macht. Dies ist auch L3 ein wichtiges Anliegen und meint, dass sie den Schülerinnen in ihrem Unterricht vermitteln möchte, dass Sport einen Beitrag zum Wohlfühlen leisten kann. L2, L4 und L5 sprechen noch weitere Aufgaben an, die der Bewegungs- und Sportunterricht für sie zu erfüllen hat: die Förderung des sozialen Miteinanders. Vor allem L2 betont in diesem Zusammenhang, dass der Bewegungs- und Sportunterricht in dieser Hinsicht besondere Möglichkeiten aufgrund seiner Struktur und Organisation bietet. Diese Ansicht teilen auch L3 und L6. L6 Lehrperson scheint besonders auf die Bedürfnisse der Mädchen in ihrem Unterricht zu achten und nennt als wichtigstes Ziel, dass die Mädchen eine positive Beziehung zu ihren Körpern entwickeln. Außerdem ist ihr die Stärkung des Selbstbewusstseins ein besonderes Anliegen und auch die Gesundheitserziehung scheint eine bedeutende Rolle in ihrem Unterricht einzunehmen.

5.7.2 Bedeutung von (psychischer) Gesundheitsförderung

Da bereits fünf der Interviewten bei der Frage nach den allgemeinen Zielen des Bewegungs- und Sportunterrichts die Förderung des sozialen Miteinanders als wesentlichen Aspekt festgehalten haben, überrascht es nicht, dass bei dem Großteil der befragten Lehrpersonen die psychische Gesundheitsförderung eine große Bedeutung im Unterricht einnimmt. L2, L3, L4, L5 und L6 erachten vor allem die Entwicklung von Sozialkompetenzen als besonders bedeutsam. Lediglich L1 setzt sich mit diesem Thema nicht bewusst auseinander, sondern ist der Meinung, dass die Schülerinnen automatisch, ohne spezifische Ausgestaltung des Unterrichts, soziale Kompetenzen erwerben. Sie erkennt jedoch, dass der Bewegungs- und Sportunterricht in dieser Richtung eine gewisse Bedeutung hat und nennt Aspekte wie Teambuilding, Miteinander und Rücksichtnahme als wichtige Faktoren.

L2 ist es in Bezug auf die psychische Gesundheitsförderung im Unterricht wichtig, dass die Schülerinnen in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Auch L5 gibt an, dass ihr die Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten ein wichtiges Ziel ist und scheint damit auch die Selbstbewusstseinsentwicklung zu verknüpfen. In Bezug auf die Entwicklung von Selbstkompetenz meint L3, dass es ihr unrealistisch scheint, die Selbstbewusstseinsstärkung als Ziel im Unterricht zu definieren. Dennoch beschreibt sie im weiteren Interviewverlauf Förderungsmöglichkeiten, die im nächsten Unterkapitel angeführt werden. Auch L1 gibt an, dass sie die Selbstkompetenzentwicklung der Schülerinnen als wichtig erachtet, aber sich nicht bewusst in der Planung damit auseinandersetzt.

L5 nennt in Bezug auf die psychische Gesundheitsförderung außerdem Aspekte wie zum Beispiel das Wohlfühlen und Angenommen-werden. Ihr ist es ein wichtiges Anliegen, dass die Schülerinnen ihre Stärken und Schwächen erkennen und lernen, mit ihnen umzugehen. Auch bei L6 scheint das Erkennen von Stärken der Schülerinnen einen hohen Stellenwert im Unterricht einzunehmen. Die Mädchen sollen erfahren, was sie können und in ihnen steckt. Außerdem ist der sechsten Befragten die Vermittlung eines respektvollen Umgangs miteinander wichtig. Und wie bereits weiter oben erwähnt, scheint die positive Beziehung der Mädchen zu ihrem Körper für die Lehrperson von größter Bedeutung.

Insofern lässt sich festhalten, dass die psychische Gesundheitsförderung bei fünf der befragten Lehrpersonen eine wesentliche Rolle im Bewegungs- und Sportunterricht einnimmt, wobei eine Lehrperson (L1) angibt, nicht auf die spezifische Ausgestaltung im Unterricht zu achten. Lediglich L4 assoziiert mit gesundheitsorientiertem Unterricht nur die körperliche Gesundheit der Mädchen. Wie sich aber in den beiden nächsten

Unterkapiteln zeigt, nennt L4 dennoch Förderungsmöglichkeiten zur Selbst- und Sozialkompetenz. Die Verfasserin nimmt an, dass dies vermutlich am spezifischen Nachfragen während des Interviews liegt.

Wie sich bei der Befragung herausstellte, sind auch körperliche Gesundheitsthemen im Unterricht relevant. Auf diese soll abschließend kurz eingegangen werden:

L5 und L6 nennen den Muskelaufbau als wichtigen Faktor für körperliche Gesundheit. L2 und L4 ist außerdem die Erziehung zur Hygiene ein Anliegen. L1 sieht Trainings im Kraftausdauerbereich für die körperliche Gesundheit der Schülerinnen als bedeutsam.

Die Bedeutung von psychischer Gesundheitsförderung und die damit verbundene Förderung ausgewählter psychosozialer Ressourcen nehmen also einen hohen Stellenwert im Bewegungs- und Sportunterricht der Befragten ein.

5.7.3 Förderungsmöglichkeiten

Im Folgenden findet sich eine vergleichende Analyse der Förderungsmöglichkeiten, die in den Interviews von den Bewegungs- und Sportlehrerinnen genannt wurden. Dabei scheint es aus Übersichtsgründen sinnvoll, eine Unterteilung in Selbstkompetenz- und Sozialkompetenzförderungsmöglichkeiten vorzunehmen. Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass, obwohl L1 und L4 zu Beginn des Interviews klar gestellt haben, dass keine spezifische Ausgestaltung im Unterricht stattfindet, dennoch Möglichkeiten zur Förderung bekannt gegeben wurden. Es ist anzunehmen, dass sich dies aufgrund der im Leitfaden formulierten Fragen zur Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Selbstbewusstseinsstärkung ergeben hat.

5.7.3.1 Förderung von Selbstkompetenz

Alle Befragten heben im Zusammenhang mit der Förderung von Selbstkompetenzen die positiven sprachlichen Rückmeldungen, in Form von Lob hervor. Sie sind der Meinung, dass durch das Loben die Selbstkompetenz der Schülerinnen gefördert werden kann. Außerdem sieht ein Großteil der Interviewten in der gezielten Inszenierung von Erfolgserlebnissen im Unterricht die Chance, Schülerinnen in ihrer Selbstkompetenz zu unterstützen. L1 betont, dass die Schülerinnen dadurch in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden. Und L2 bietet den Schülerinnen alternative, leichtere Übungen an, um Gelingenserfahrungen zu ermöglichen. Lediglich L4 gibt nicht an, dass für sie Erfolgserlebnisse in Bezug auf die Stärkung der Selbstkompetenz von Schülerinnen wichtig seien. Außerdem sehen L2, L5 und L1 im Vorzeigen einer Übung durch schlechtere Schülerinnen eine gute Möglichkeit, um die Selbstkompetenz zu stärken. L1, L3 und L5 sehen in der Übernahme von Anleitungssituationen von Unterrichtssequenzen durch die Schülerinnen eine gute

Möglichkeit, um die Selbstkompetenz der Schülerinnen zu fördern. Bei L5 übernehmen Schülerinnen der Oberstufe sogar ganze Stundeneinheiten. Die Mädchen dürfen eine Sportart wählen, die sie selbst gerne ausüben, und sollen versuchen, diese anderen Schülerinnen zu vermitteln. So stärken sie auch ihre Anleitungskompetenzen. Durch anschließende Rückmeldungen der Lehrperson und der Mitschülerinnen sollen die Stärken der Schülerinnen aufgezeigt werden. Generell ist das Hervorheben von Stärken L3, L4, L5 und L6 ein wichtiges Anliegen. L4 betont in diesem Zusammenhang, dass es bei allen Mädchen etwas gibt, das sie gut können und versucht, diese Stärken bewusst hervorzuheben. L6 ist es außerdem wichtig, den Mädchen zu zeigen, wie viel Kraft in ihnen steckt und dass sie sich nicht als schwach, sondern stark wahrnehmen. Außerdem setzen L1 und L3 die leistungsstärkeren Schülerinnen gerne als Helferinnen im Unterricht ein.

Erleben die Mädchen im Bewegungs- und Sportunterricht einen Misserfolg, reagiert L2, indem sie das Anforderungsniveau senkt und in der methodischen Reihe einen Schritt zurückgeht. So kann sie den Mädchen dennoch zu einem Erfolgserlebnis verhelfen und macht dabei durch sprachliche Äußerungen deutlich, dass nicht alles von Beginn an gekonnt werden kann und dass Probieren und wiederholtes Ausführen eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer Übung sind. Außerdem regt L2 leistungsschwächere Schülerinnen dazu an, sich sogenannte Soft-Formen zu überlegen und auszuprobieren, damit die Mädchen in Bewegung und integriert bleiben. Darauf greift auch L4 zurück und betont, dass sie Schülerinnen dann gemäß ihres Leistungsniveaus bewusst andere Aufgaben stellt. Außerdem nehmen sich L4 und L5 bei sportlichen Misserfolgen persönlich der Mädchen an und versuchen durch gemeinsames Probieren und der Vermittlung von Rückhalt und Sicherheit die Übung erneut auszuführen. Weiters betonen L3 und L4 in diesem Zusammenhang, dass sie andere Stärken beim Nichtgelingen einer Übung hervorheben. L1 erklärt, dass sie ebenfalls auf sprachliche Rückmeldungen, in Form von gutem Zureden, zurückgreift und betont, dass es ihr wichtig ist, sich in die Mädchen hineinzusetzen und versucht zu verstehen, warum eine Schülerin zum Beispiel sagt, dass sie eine Übung nicht machen kann.

L2 und L3 sind außerdem der Meinung, dass sie das Selbstbewusstsein der Mädchen fördern können, indem sie Inhalte wählen, wo die Leistung nicht vordergründig scheint und auf Themen zurückgreifen, in denen die Mädchen kreativ sein können. Dies kann für L2 zum Beispiel im darstellenden Bereich sein. Als Beispiel nennt L2 außerdem das Erarbeiten von sogenannten Mini-Küren im Geräteturnen, da gerade hier oftmals Defizite im Kraft- und Stützbereich schnell erkannt werden können. Sie erklärt, dass sie die Schülerinnen Teams bilden und unter Zeitvorgabe eine Kür am Reck gestalten

lässt. Dabei ist es der Befragten aber nicht von Bedeutung, dass sportliche Leistungen erbracht werden, sondern das Einstudieren, das Arbeiten innerhalb der Gruppen, die Ideen, die Präsentationen und die Wirkung für die Note entscheidend sind. Außerdem betont L2, dass dann die gesamte Gruppe ein Plus erhält und sie der Meinung ist, dass leistungsschwächere Schülerinnen so in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden können, da diese Mädchen dann vermittelt bekommen: Meine Gruppe hat ein Plus bekommen und ich habe meinen Beitrag dazu geleistet.

Einige der Befragten assoziieren mit der Förderung von Selbstkompetenz das Thema Gruppenbildung. Sie bringen das Beispiel des klassischen Wählens vor, das als nachteilig für die leistungsschwächeren Schülerinnen gesehen wird. Als Alternative haben sich L2, L3 und L5 andere Formen der Gruppenbildung überlegt. L2 lässt zum Beispiel den Zufall, in Form von Auslosen, über das Teambuilding entscheiden. Weiters versucht sie durch unauffälliges Einteilen der Gruppen bewusst darauf zu achten, dass sozial nicht so gut integrierte Schülerinnen flott zu einer Gruppe hinzugefügt werden. L2 erklärt weiters, dass sie die Gruppen, die beim Aufwärmspiel entstanden sind, für den Rest der Unterrichtsstunde beibehält. L3 erzählt, dass sie sich bereits bei der Planung alternative Formen des Teambuildings überlegt, und so bewusst darauf achtet, dass sozial schlecht integrierte Mädchen mit gut integrierten Schülerinnen in die Gruppe kommen und verwendet dazu zum Beispiel Memory-Kärtchen. Außerdem teilt sie die Schülerinnen gerne nach der Farbe des Gewandes der Schülerinnen ein. L1 gibt zwar an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht im Hinblick auf das Teambuilding eine wichtige Aufgabe zu erfüllen hat, es werden jedoch keine Möglichkeiten zur Bildung angeführt. L4 und L6 äußern sich zur Bedeutung der Gruppenbildung nicht.

Die am meisten genannte Förderungsmöglichkeit zur Entwicklung von Selbstkompetenz ist folglich das positive sprachliche Rückmelden, in Form von Lob.

Es ist also zu erkennen, dass sich die Bewegungs- und Sportlehrerinnen bewusst mit der spezifischen Ausgestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die Förderung der Selbstkompetenz der Schülerinnen auseinandersetzen.

5.7.3.2 Förderung von Sozialkompetenz

Der Großteil der Befragten nennt im Hinblick auf die Förderung von Teamfähigkeit Aufgabenstellungen, in denen die Zusammenarbeit der Gruppe zentral scheint. Dabei werden von L1, L3 und L5 Staffel-Spiele als Möglichkeit genannt. L3 möchte den Schülerinnen dabei vermitteln, dass die Gruppe nur so schnell ist, wie das schwächste Glied. L5 erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sie die Schülerinnen bei Staffel-Spiele dazu anregt, Taktiken zu entwickeln und so die Schülerinnen zum

Zusammenarbeiten bewegt. Außerdem sagt die L3, dass sie nach dem Spiel eine Reflexion mit den Schülerinnen ansetzt und so eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Geschehenen stattfinden soll. L2 sieht ebenfalls in Aufgabenstellungen, wo das Team zusammenarbeiten muss, um zu einem Ziel zu kommen, großes Potential zur Förderung von Teamfähigkeit. Sie nennt dabei ein Beispiel aus dem Geräteturnen, wo die Schülerinnen gemeinsam eine Kür zusammenstellen sollen und erklärt, dass sich die Schülerinnen mit der Gruppe und ihren Mitgliedern auseinandersetzen müssen. Dabei betont sie, dass die Schülerinnen zu Beginn einmal herausfinden müssen, was die Gruppe überhaupt kann. Außerdem muss auf die Schwächste Rücksicht genommen werden. Die Mädchen müssen also innerhalb der Gruppe kommunizieren und alle Schülerinnen müssen integriert werden, um zum Ziel zu gelangen. L5 nennt im Hinblick auf die Förderung von Teamfähigkeit das Einsetzen von Kooperationsspielen und betont, dass sie den Schülerinnen dabei vermitteln möchte, dass das Ziel nicht durch Einzelarbeit erreicht werden kann, sondern nur, wenn das Team zusammenarbeitet. Auf konkrete Beispiele bzw. Spiele wird dabei nicht eingegangen. L6 teilt ebenfalls diese Ansicht, aber auch hier werden keine konkreten Spielmöglichkeiten genannt. L4 erklärt, dass sie im Hinblick auf die Vermittlung von Teamfähigkeit an die Fairness der Schülerinnen appelliert. Konkrete Beispiele zur Förderung werden nicht genannt.

Um den Schülerinnen im Bewegungs- und Sportunterricht Kooperationsfähigkeit zu vermitteln, setzen L3, L4 und L6 spezifische Spiele aus der Literatur ein. L6 nennt zum Beispiel den gordischen Knoten. Als weitere Übung zur Förderung von Kooperationsfähigkeit beschreibt die L6 eine Gruppenaufgabe, wonach eine Weichmatte umgedreht werden und gleichzeitig kein Kind von der Matte fallen soll. L4 nennt als Beispiele die 'Flussüberquerung' und den 'Mattenberg'. L3 nennt das Spiel 'Klebestreifen' und 'Spinnennetz'. L1 kann in Bezug auf Vermittlung von Kooperationsfähigkeit keine Beispiele nennen und erklärt, dass ihr dazu nichts einfällt. Anhand dieser Ausführungen konnte dennoch gezeigt werden, dass der Großteil der Befragten bewusst Spiele und Übungen zur Vermittlung von Sozialkompetenzen einsetzt und eine konkrete Maßnahmen im Unterricht geplant und umgesetzt werden, um die psychosozialen Ressourcen der Schülerinnen durch den Unterricht im Fach Bewegung und Sport zu fördern.

5.8 Generalisierung der Auswertung

Um generalisierende Aussagen zu der Bedeutung von psychosozialen Ressourcen und den verbundenen Förderungsmöglichkeiten im Unterricht treffen zu können sollen nun zusammenfassend Formen des Einsatzes und Maßnahme-Typen formuliert

werden. Diese werden anschließend den interviewten Personen zugeordnet, um Lehrerinnen-Typen festzumachen.

5.8.1 Formen des Einsatzes

- Geplante Umsetzung von Gesundheitsförderung
- Entwicklung von Selbstkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt
- Entwicklung von Sozialkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt
- Umsetzung automatisch, keine eigene Planung

5.8.2 Maßnahmentypen

- Sprachliche Motivierung in Form von Lob und gutem Zureden
- Vergleich mit eigener Leistung / Leistungssteigerung
- Empathie, Verstehen/hineinversetzen wollen
- Realistische Anspruchsniveausetzung
- Darbietung durch Erfolgserlebnisse
- Typische Gruppenaufgaben:
 - Flussüberquerung
 - Gordischer Knoten
 - Spinnennetz
 - Mini-Kürgestaltung
 - Staffelspiele
 - Klebestreifen

Alle Aufgaben bzw. Spiele kennzeichnen sich durch das Zusammenarbeiten von allen Gruppenmitgliedern aus, um gemeinsam an das Ziel zu kommen.

- Organisation
 - Gruppenbildung
 - Zufall (Einteilung nach Kleidungsfarbe, Karten)
 - Nach Interessensgruppen
 - nicht nach Leistungsniveaus, sondern Teambildung mit Schwächeren mit Stärkeren
 - Schülerinnen als Helferinnen
 - Gemeinsames Anleiten mithilfe der Lehrerin
 - Sichern von Mitschülerinnen bei Stationsbetrieb

	Ziele im BuS	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Sprachliche Motivierung	Organisation	Inhalte /Spiele
L1	Außerschulisches Sporttreiben bzw. Anregung zum lebenslangen Sporttreiben, breite motorische Basis erlangen, Spaß an der Bewegung finden	Gezielte Inszenierung von Erfolgserlebnissen	Umsetzung automatisch- nicht bewusst geplant	In Form von Lob, gut Zureden	Umsetzung automatisch, keine eigene Planung;	Selbstkompetenz: Übernahme von Anleitungssituationen, Übungen von Schülerinnen vorzeigen lassen; Schülerinnen werden als Helferinnen (zb. beim Sichern) eingesetzt Sozialkompetenz: Staffelspiele
L2	Außerschulisches Sporttreiben bzw. Anregung zum lebenslangen Sporttreiben, breite motorische Basis erlangen,	Gezielte Inszenierung von Erfolgserlebnissen,	Bewusste Inszenierung von Spielen und Übungen zur Förderung der Sozialkompetenz	In Form von Lob	Geplante Umsetzung von Gesundheitsförderung Entwicklung von Selbstkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt	Selbstkompetenz: Übungswahl, wo Leistung nicht vordergründig scheint, kreative Übungen; Erarbeitung von gemeinsamen Mini-

	Förderung des sozialen Miteinanders, Stärkung der Persönlichkeit				Entwicklung von Sozialkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt; Gruppenbildung durch Auslösen	Küren im Geräteturnen; Übungen von Schülerinnen vorzeigen lassen; Bei Misserfolg: auf leichter Übungen aus der Methodikreihe zurückgreifen Sozialkompetenz: Eigenständiges Zusammenstellen einer Gruppen-Kür im Geräteturnen
L3	Außerschulisches Sporttreiben bzw. Anregung zum lebenslangen Sporttreiben, Spaß an der Bewegung finden,	Gezielte Inszenierung von Erfolgserlebnissen, Hervorheben von Stärken	Bewusste Inszenierung von Spielen und Übungen zur Förderung der Sozialkompetenz	In Form von Lob	Geplante Umsetzung von Gesundheitsförderung (1/7 der Jahresplanung) Entwicklung von	Selbstkompetenz: Übungswahl, wo Leistung nicht vordergründig scheint, kreative Übungen; Übernahme von Anleitungssituationen;

	Förderung des sozialen Miteinanders, Bewusstmachen, dass Sport einen Beitrag zum Wohlfühlen leisten kann				Sozialkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt Gruppenbildung wird bereits bei der Stundenplanung berücksichtigt (zb Gewandfarbe, Memory kärtchen)	Schülerinnen werden als Helferinnen (zb. beim Sichern) eingesetzt; Sozialkompetenz: Staffelspiele mit anschließender Reflexion; 'Klebestreifen', 'Spinnennetz'
L4	Förderung des sozialen Miteinanders, Hygieneerziehung,	Hervorheben von Stärken	Bewusste Inszenierung von Spielen und Übungen zur Förderung der Sozialkompetenz; Appell an die Fairness	In Form von Lob	Umsetzung automatisch, keine eigene Planung	Sozialkompetenz: 'Flussüberquerung', 'Mattenberg'

L5	Außerschulisches Sporttreiben bzw. Anregung zum lebenslangen Sporttreiben, Förderung des sozialen Miteinanders, Persönlichkeitsentwicklung	Gezielte Inszenierung von Erfolgserlebnissen, Selbstbewusstseinsstärkung für Persönlichkeitsentwicklung, Kennen- und Umgehen lernen von/mit Stärken und Schwächen; Stärken bewusst hervorheben	Bewusste Inszenierung von Spielen und Übungen zur Förderung der Sozialkompetenz	In Form von Lob; gezielte Inszenierung von Feedback durch Mitschülerinnen	Geplante Umsetzung von Gesundheitsförderung Entwicklung von Selbstkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt Entwicklung von Sozialkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt	Selbstkompetenz: Übungen von Schülerinnen vorzeigen lassen, Übernahme von Anleitungssituationen (bei Interesse sogar ganze Stundeneinheiten); Bei Misserfolg: auf leichter Übungen aus der Methodikreihe zurückgreifen Sozialkompetenz: Staffelspiele, Kooperationsspiele
L6	Außerschulisches Sporttreiben bzw. Anregung zum lebenslangen Sporttreiben,	Gezielte Inszenierung von Erfolgserlebnissen, Kennen- und Umgehen lernen	Bewusste Inszenierung von Spielen und Übungen zur Förderung der	In Form von Lob	Geplante Umsetzung von Gesundheitsförderung Entwicklung von	Selbstkompetenz: Stationsbetrieb- Auswahlmöglichkeiten, kein Leistungsdruck

	Förderung des sozialen Miteinanders, Aufbau einer positiven Beziehung zum eigenen Körper	von/mit Stärken und Schwächen; Stärken bewusst hervorheben	Sozialkompetenz		Selbstkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt Entwicklung von Sozialkompetenz als explizites Ziel im Unterricht gesetzt	Sozialkompetenz: Kooperationsspiele: 'gordischer Knoten', Gruppenaufgabe: Matte soll von der Gruppe umgedreht werden, ohne dass ein Kind von der Matte fällt
--	--	--	-----------------	--	--	--

Es kristallisieren sich verschiedene Lehrerinnen-Typen anhand dieser Generalisierung heraus, die im Folgenden beschrieben werden sollen. Einerseits kann festgehalten werden, dass es Lehrerinnen gibt, die sich bewusst mit der psychischen Gesundheitsförderung auseinandersetzen und sowohl die Sozialkompetenzen, als auch die Selbstkompetenzen der Schülerinnen fördern. Andererseits zeigt sich, dass es Lehrerinnen gibt, deren Ausgestaltung zur Förderung von psychosozialen Ressourcen unbewusst im Unterricht statt findet. Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass es allen Lehrerinnen ein Anliegen ist, die Schülerinnen in ihrem Tun und Handeln positiv zu bestärken.

6 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Bedeutung der ausgewählten psychosozialen Ressourcen durch Bewegung und Sport in der Schule zu erfahren und dabei die damit verbundenen Förderungsmöglichkeiten, die Bewegungs- und Sportlehrerinnen einsetzen, offenzulegen.

Dabei fand zuerst eine empirische Auseinandersetzung mit dem Thema statt und wissenschaftliche Befunde fanden einer genaueren Betrachtung.

Um die diplomarbeitsleitenden Forschungsfragen zu beantworten, wurde auf die qualitative Forschung, in Form von leitfadengestützten Interviews, zurückgegriffen. Dazu wurden sechs Bewegungs- und Sportlehrerinnen aus dem Osten Österreichs, die alle seit mindestens vier Jahren an einem Gymnasium unterrichten, zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Unterricht befragt. Mittels der qualitativen Befragung durch die Kommunikation eröffnete sich ein Zugang über das jeweilige Denken und Handeln. Des Weiteren wurde nach Förderungsmöglichkeiten, die die Lehrpersonen im Unterricht einsetzen gefragt.

Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass der Großteil der befragten Bewegungs- und Sportlehrerinnen den ausgewählten psychosozialen Ressourcen eine große Bedeutung in ihrem Unterricht beimessen und die Gestaltung des Unterrichts offenbar nicht beliebig ist, wenn die in den Aufgaben des BUS-Unterrichts formulierten Ziele erreicht werden sollen. Ferner konnten verschiedenste Förderungsmöglichkeiten zur Ausgestaltung im Unterricht aufgezeigt werden, wobei handelnde Erfahrungen sowie die Reflexion des Erlebten als wesentliche Bedingungen dargestellt wurden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass fünf der Befragten bewusst Maßnahmen zur Förderung von psychosozialen Ressourcen in ihrem Bewegungs- und Sportunterricht ergreifen. Die Förderungsleistungen sind dabei durch zahlreiche Gemeinsamkeiten, in Form von Spielen und Übungen geprägt.

7 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeigt die Bedeutung und Fördermöglichkeiten ausgewählter psychosozialer Ressourcen durch Bewegung und Sport in der Schule. Im Zuge dessen wurden die Aufgaben, die der Bewegungs- und Sportunterricht zu erfüllen hat, die Bedeutung von psychischer Gesundheitsförderung und Förderungsmöglichkeiten zu psychosozialen Ressourcen beleuchtet und analysiert. Für eine weitere wissenschaftliche Betrachtung scheinen noch andere Forschungsfelder von Interesse:

Während der Fokus bei der vorliegenden Forschungsarbeit auf weiblichen Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport lag, wäre es interessant auch die Bewegungs- und Sportlehrer zur Bedeutung von psychosozialen Ressourcen in ihrem Unterricht zu befragen.

Außerdem wäre es möglich, die Mädchen aus dem Unterricht der interviewten Bewegungs- und Sportlehrerinnen in Form einer weiteren qualitativen Untersuchung, zu ihren Selbstwertgefühlen und ihren Gruppenzugehörigkeitsgefühlen zu interviewen.

Da durch die kleine Stichprobe der vorliegenden Arbeit nur teilweise allgemeine Aussagen formuliert werden können, wäre es interessant, quantitativ, in Form von Fragebögen, die Bewegungs- und Sportlehrerinnen zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen zu befragen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Balz, E. (1994). Soziales Wohlbefinden im Sportunterricht- Eine pädagogische Betrachtung zwischen Gesundheits- und Sozialerziehung. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 158-170). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Bauer, U. (1996). *Die Beeinflussung des Selbstkonzepts durch Sport und Schule sowie Möglichkeiten zur Förderung positiver Selbstkonzepte im Sportunterricht: dargestellt anhand praktischer Konzeptionen*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Bewegung und Sport in den Schulen Wiens. (2013). Bildungsstandards für Bewegung und Sport. Zugriff am 12. November 2013 unter <http://www.vdloee.at/wien/infos/bildungsstandards/BIST.html>
- BMUKK (2000). Lehrplan 1999: *Neuer Lehrplan der AHS-Unterstufe*. Wien: BMBWK.
- BMUKK (2013). Bildungsstandards. Zugriff am 14. November 2013 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Brehm W. & Bös K. (2006). Gesundheitssport: Ein zentrales Element der Prävention und Gesundheitsförderung. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport*. (S. 7-30). Schorndorf: Hofmann-Verlag
- Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (2), 71-82.
- Cashmore E. (2008). *Sport and Exercise Psychology. The Key Concepts*. (2.Aufl.) New York: Routledge.
- Combrink, C. & Marienfeld, U. (2006). *Parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit im Sport*. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 275- 286). Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 108-118.
- Conzelmann, A. (2008). Entwicklung. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.),

- Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 45-60). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Hans-Gruber Verlag.
 - Diketmüller, R. (2002) Mädchen stärken- Selbst verteidigen. In Frauenforum Bewegung & Sport (Hrsg.), *Mädchen stärken- Selbst verteidigen. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (S.7-9). Krems: FFL
 - Diketmüller, R. (2009). Geschlecht als didaktische Kenngröße – Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245-259). Balingen: Spitta Verlag.
 - Diketmüller, R. (2010). Mädchenarbeit und Empowerment. In Frauenforum Bewegung & Sport (Hrsg.), *Mädchenarbeit, Bubenarbeit. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (S. 6-9). Krems: FFL.
 - Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Bern: HansHuber-Verlag.
 - Filipp S. & Mayer A. (2005). Selbst und Selbstkonzept. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S.266-276). Göttingen: Hogrefe.
 - Flick U., Kardorff E. & Steinke I. (2003). Was ist qualitative Forschung?. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S.13-29). Hamburg: Rowohlt.
 - FrauenForumBewegung und Sport. (Red.). (2002-2010). Mädchen im Turnsaal. Themenhefte: „Mädchen stärken- Selbst verteidigen“, „Menstruation“, „Wilde Spiele“, „Essstörungen“, „Auf den Punkt gebracht“, „An die Grenzen gehen“, „Mädchenarbeit. Jungenarbeit“
 - Friebertshäuser B. (1997). Interviewtechniker- ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim und München: Juventa.
 - Fröhlich W. D. (2008). *Wörterbuch Psychologie* (26., überarb. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
 - Gall S., Beins B. & Feldman A. J. (1996). *Gale Encyclopedia of Psychology*.

Detroit: Gale Research.

- Grazie J., Diketmüller R. & Koller G. (2009). Jenseits von Angst und Moral: Selbst- und Sozialkompetenz als Fokus innovativer Gesundheitsförderung. In I. Spicker & G. Lang (Hrsg.) *Gesundheitsförderung auf Zeitreise: Herausforderungen und Innovationspotenziale auf dem Weg in die Zukunft* (S.97-105). Wien: Facultas-Univ.-Verlag.
- Herriger, N. (2012) Empowerment: Zugänge zu einem neuen Begriff. Zugriff am 10. November 2013 unter <http://www.empowerment.de/grundlagen/#kap1>
- Herrmann, C. (2012) *Interventionsstudie PRimus – Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport. Methoden und Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität
- Hohmann C. & Schwarzer R. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung. Perceived Self-Efficacy. In J. Beugel, M. Jerusalem (Hrsg.) *Handbuch der Gesundheitspsychologie & medizinischen Psychologie*. (S. 61- 67) Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (7. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jerusalem M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S.437-445) Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem M. & Klein-Heßling J. (2002) Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Jerusalem M. & Meixner S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.) *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141-152). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Klees, R., Marburger, H. & Schumacher, M. (2007). *Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1* (6. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kleiner, K. (2007). *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Purkersdorf: Brüder Hollinek
- Köller O. & Möller J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.767-774). Basel, Weinheim: Beltz Verlag.
- Kowal, S. & O'Connel D. (2003). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.437-

- 446). Hamburg: Rowohlt.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.) *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-65). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
 - Kugelmann C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten- Eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Bd. 125, S.11-20). Hamburg: Czwalina.
 - Kurz, D. (2004). *Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Sportunterricht*. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht*. (S. 57- 70) Schorndorf: Hofmann.
 - Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2*. (3. Aufl.) Weinheim: Beltz Verlag.
 - Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. (5., überarb. Auflage) Basel: Beltz Verlag.
 - Lang, R. (2000). *Schlüsselqualifikationen. Handlungs- und Methodenkompetenz. Personale und Soziale Kompetenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
 - Langmaack B. & Braune-Krickau M. (2010). *Wie die Gruppe laufen lernt* (8. Aufl.). Basel: Beltz-Verlag.
 - Lüsebrink I., Krieger C., Wolters P. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Sportverlag Strauß
 - Michel, C. & Novak F. (2007). *Kleines Psychologisches Wörterbuch. Das Standardwerk*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
 - Mittag, W. & Bieg, S. (2009). Prävention in Schulen. In J. Beugel, M. Jerusalem (Hrsg.) *Handbuch der Gesundheitspsychologie & medizinischen Psychologie*. (S. 337- 345). Göttingen: Hogrefe
 - Moschner, B. & Dickhäuser O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.760-766). Basel, Weinheim: Beltz Verlag.
 - Mummendy, H.D. (2006). *Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
 - Neumann, P. & Balz, E. (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann Verlag.

- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pühse, U. (1994). „Miteinander“ als sportliche Sinnperspektive. Ein Plädoyer für einen erziehenden Sportunterricht. In: U. Pühse (Hrsg.). *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S.125-145). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 15-44). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 41(3), 190-201.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 119-126.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008). Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In A. Conzelmann, F. Hänsel (Hrsg.). *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S.14-25). Schorndorf: Hofmann.
- Sygusch, R. (2000). *Sportliche Aktivität und subjektive Gesundheitskonzepte*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Sygusch, R. (2003). Soziale Ressourcen im Sportunterricht aus Sicht der Sportarten. *Sportunterricht*, 52 (12)
- Sygusch R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*, 125; S. 61- 72). Hamburg: Czwalina.
- Wagner, P. & Alfermann, D. (2006). Allgemeines und physisches Selbstkonzept. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport*. (S. 334-345). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Wilhelm, A. (2001). *Im Team zum Erfolg. Ein sozial-motivationales Verhaltensmodell zur Mannschaftsleistung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- World Health Organisation (1986). *Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung*. Zugriff am 10. November 2012 unter <http://www.euro.who.int/de/publications/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986>
- Zinnecker, J. (2002). *Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zumstein B. & Süss F. (2006). Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung als Qualitätskriterium für gesundheitsfördernde Schulen. In P. Kolip & T. Altgeld (Hrsg.), *Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention. Theoretische Grundlagen und Modelle guter Praxis*, (S. 209-217). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1	Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976; mod. n. Stiller & Alfermann, 2005, S. 120)	S. 17
Abb.2	Soziales Selbstkonzept im Sport- Gesamtindex (mod. n. Sygusch, 2008, S. 153)	S. 22
Abb.3	Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit (Jonas & Brömer, 2002, S.291; zit. n. Köller & Möller, 2010, S. 768)	S. 27
Abb.4	Selbstwertvergleich bei Jungen und Mädchen (Zinnecker et al., 2002, S. 93)	S. 41
Abb.5	Mädchenarbeit im Sportunterricht (mod. n. Kugelmann, 2002, S. 17)	S. 41
Abb.6	Grundhaltung der Lehrperson (mod. n. Sygusch, 2007, S. 100)	S. 43
Abb.7	Methodische Gestaltung der Lernsituation (mod. n. Sygusch, 2007, S. 107)	S. 45

Tabellenverzeichnis

Tab.1	Körperkonzepte im Sport (mod. n. Syusch, 2007, S. 57)	S. 21
Tab.2	Subkonzepte des sozialen Selbstkonzepts im Sport (mod. n. Sygusch, 2007, S. 57)	S. 21
Tab.3	Kooperationsfähigkeit im Sport (mod. n. Sygusch, 2007, S. 85)	S. 31
Tab.4	Interviewdurchführung	S. 49
Tab.5	Transkriptionsrichtlinien (mod. n. Bohnsack, 2010, S. 236)	S. 50

Abkürzungsverzeichnis

WHO	Weltgesundheitsorganisation
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
p.R.	Psychosoziale Ressourcen
BuS	Bewegung und Sport

Anhang

Interviewleitfaden

- Einleitung
 - Bitte stellen Sie sich kurz vor!
 - Wie lange unterrichten Sie bereits im Gymnasium?
 - Wie alt sind Sie?

- Ziele von Bewegung und Sport
 - Welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht für Sie zu erfüllen?
 - Welche Ziele verfolgen Sie?

- Ziele von Gesundheitsförderung
 - Ein Ziel des Bewegungs- und Sportunterrichts ist es, gesundheitsorientiert zu unterrichten.

- Welchen Stellenwert nimmt Gesundheit in Ihrem Sportunterricht ein?
 - Wenn Sie an Ihre Jahresplanung denken, wie oft ist Gesundheit Thema in Ihrem Sportunterricht?
 - Wie setzen Sie das Thema Gesundheitsförderung konkret um? (Welche Inhalte, Themen, Sportarten)?
 - Können Sie Beispiele nennen?
 - Wenn Sie an die Jahresplanung denken:
 - Wie gehen Sie bei der Planung vor? Wie kommen Sie zu Inhalten und Themen?
 - Welche Aufgaben haben Sie als Lehrperson in diesem Planungsprozess?
 - Welche Aufgaben haben die Schülerinnen bei der Planung? Welche Aufgaben haben die Schülerinnen im Unterricht?
 - Bitte nennen sie ein typisches Unterrichtsbeispiel!

- Förderung von psychosozialen Ressourcen

- Vor kurzem wurden neue Bildungsstandards für den BUS-Unterricht formuliert. Die Bildungsstandards in Bewegung und Sport basieren auf einem Kompetenzmodell.
- Was würden Sie wollen, dass die Schülerinnen im Unterricht dann können/wissen?
Was wären typische Kompetenzen oder Ziele, die die Schülerinnen erreichen sollen?

Sozialkompetenz

Ein Ziel des Bewegungs- und Sportunterrichts ist die Entwicklung von Sozialkompetenzen der Schülerinnen.

- Wie wichtig ist es Ihnen die Erreichung dieses Ziels?
- Was genau wollen Sie Ihren Schülerinnen dabei vermitteln?
- Wie versuchen Sie dieses Ziel zu erreichen?
- Können Sie bitte Beispiele dazu geben?
- Wie sieht die Umsetzung in Ihrem Unterricht aus?
- Wie kann man den Schülerinnen die Entwicklung von Teamfähigkeit vermitteln?
- Welche Übungen/Spiele setzen Sie ein, um die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen zu unterstützen?
- Welche Rolle haben die Schülerinnen bei der Planung und Umsetzung?
- Wie sehen Sie / überprüfen Sie, ob Sie Ihre Ziele erreicht haben?

Selbstkompetenz

Ein Ziel des Bewegungs- und Sportunterrichts ist die Entwicklung von Selbstkompetenzen der Schülerinnen. Unter anderem sollen Schülerinnen Selbstbewusstsein entwickeln.

- Wie wichtig ist es Ihnen die Erreichung dieses Ziels?
- Was genau wollen Sie Ihren Schülerinnen dabei vermitteln?
- Wie versuchen Sie dieses Ziel zu erreichen?
Können Sie bitte Beispiele dazu geben?
Wie sieht die Umsetzung in Ihrem Unterricht aus?
- Falls nicht im Detail genannt:
Welche Möglichkeiten setzen Sie ein, dass Schülerinnen Selbstbewusstsein entwickeln können?

Was wären hier typische Inhalte, Themen, Sportarten, mit denen Sie das umsetzen?

- Welche Rolle haben die Schülerinnen bei der Planung und Umsetzung? Geben Sie den Schülerinnen Rückmeldungen zu den ausgeführten Beispielen, Übungen/Spielen?

Wenn ja, in welcher Form und welchen Situationen? Nennen Sie konkrete Beispiele!

- Wie helfen Sie einer Schülerin, die der Meinung ist, eine Übung nicht ausführen zu können?
- Wie reagieren Sie, bei (sportlichen) Erfolgen Ihrer Schülerinnen?
- Wie sehen Sie / überprüfen Sie, ob Sie Ihre Ziele erreicht haben?

- Haben Sie noch Fragen oder Anmerkungen?

Interview mit einer Bewegungs- und Sportlehrerin

Donnerstag, 28. November 2013

14:00- 14:34

Ruhezimmer der Schule in der die Interviewpartnerin tätig ist

B..... Bianca Sestak

L1.....Lehrperson

- 1 B: Dann würde ich Sie bitten, dass sie sich vorstellen bzw. wie lange sie bereits am Gymnasium
2 unterrichten.
3 L1: Ja, gut. Also mein Name ist XXX. Ich unterrichte seit 30 Jahren am Gymnasium. Immer an
4 einem Gymnasium und seit 20 Jahren da an der Schule. Und unterrichte die Fächer Sport und
5 Französisch.
6 B: Okay, gut. Welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht jetzt für Sie zu
7 erfüllen? Also welche besonderen Ziele sozusagen würden Sie verfolgen?
8 L1: Ähm. [Ich] unterscheide ein bisschen zwischen Unter- und Oberstufe oder Sekundarstufe
9 eins oder Sekundarstufe zwei, wie man das möchte jetzt. Ähm, für mich ist in der Sekundarstufe
10 eins irgendwie wichtig, dass die Schüler sich möglichst oft irgendwie bewegen. Ja mit allen
11 vorhandenen in unserer Schule Möglichkeiten. //Okay// Für die Oberstufe würde ich sagen, ist
12 es mir irgendwie wichtig, da die viel weniger Stunden haben- da haben wir ja nur zwei Stunden
13 pro Woche, das diese zwei Stunden irgendwie die Schüler für ihr weiteres Leben vorbereiten.
14 Sprich, dass wir mit ihnen sportliche Tätigkeiten [ausüben] die sie leichter in ihrer Freizeit
15 machen können. //mmh// Oder sie hinleiten, aufmerksam machen, wie sie mit ihrem Körper
16 umgehen sollen, was sie für ihren Körper tun können. Ähm eben auf den Gesundheitsaspekt
17 [bezogen] oder überhaupt ähm allgemein zu ihrem ganzen Ablauf und als Ausgleich zu ihren
18 vielen Stunden die sie an der Schule sitzen.
19 B: Okay, gut. Und wie sie es schon auf die Gesundheit angesprochen haben: Ein Ziel des
20 Unterrichts von Bewegungs- und Sport ist, dass man gesundheitsorientiert unterrichtet.
21 Und da wollte ich jetzt konkret nachfragen welchen Stellenwert sozusagen die Gesundheit in
22 ihrem ähm Sportunterricht einnimmt. (2) Also ähm, wenn sie jetzt an die Jahresplanung zum
23 Beispiel denken, wie oft würden sie sagen, ist die Gesundheit sozusagen ein Thema im
24 Sportunterricht?
25 L1: Ähm. Also das Thema anschneiden, tu ich in der Unterstufe, Sekundarstufe 1, gar nicht.
26 //mmh// Also da braucht man glaube ich nicht an die Schüler appellieren und sie dahin fördern.
27 Da muss man schauen, dass sie eine möglichst breite motorische Basis kriegen //okay//. Das ist
28 meine Aufgabe, das jeder Springschnurspringen kann, das jeder die Rolle vorwärts kann und
29 das sie irgendwo darüber springen können und dass sie sich irgendwo hochziehen kann, also
30 so grundmotorische Eigenschaften, die den Schülern fehlen. Früher war es ja eine Basis in der
31 Volksschule. Die bringen sie ja nicht mehr mit. //Ja// Für die Oberstufe, wie gesagt, würde ich sie
32 halt schon hinweisen, damit sie wissen, was ist ein Ausdauertraining, was ähm ist ein
33 Sprinttraining, welche Muskeln werden wann bewegt, wie muss ich mich aufwärmen, wenn ich
34 selber joggen gehen will. Was kann man nachmachen, welche Dehnungsübungen kenne ich
35 da. Also [die Schülerinnen] mehr da hinbringen und sie auch bekannt machen mit
36 verschiedenen sportlichen Aktivitäten. Geräteturnen kann man in seiner Freizeit nicht. Aber
37 man kann Minigolfspielen gehen. Und man kann irgendwo auf der Wiese Beachvolleyball
38 spielen gehen //ja// und in ein Schwimmbad gehen. Also Eislaufen tue ich da relativ viel, also
39 ich denke, Möglichkeiten ausschöpfen, die sie ja in ihrer Freizeit machen und ich finde, das
40 fördert den gesundheitlichen Aspekt, indem sie wissen „okay die Tätigkeit macht mir Spaß, die
41 mache ich, und was macht das mit meinem Körper.“ (lacht)
42 B: Okay, ja verstehe. Sie haben jetzt eine paar Sportarten aufgezählt und jetzt bezogen direkt
43 auf den Unterricht, ähm gibt es dann auch irgendwo so spezielle Themen die sie ansprechen
44 und dann auch versuchen umzusetzen? Also konkrete Beispiel sozusagen im Unterricht in der
45 Halle zum Beispiel direkt oder [am] Sportplatz?
46 L1: (.) Naja, ich bin eine die gern so Bodywork-Trainings macht //okay// so im
47 Kraftausdauertraining-Bereich für die Oberstufe. //mmh// Das versuche ich in verschiedensten
48 Varianten durchzuführen. Ja und [sie] vielleicht hinzuweisen „wenn ich zuhause Liegestütz, Sit-

49 ups in allen Varianten- Gleichgewichtsübungen mache, das kann ich für mich zuhause auch
50 machen, das brauch ich nicht nur im Unterricht.“ Ja, sie irgendwie anleiten dahin [gehend]. Bin
51 ich da ein bisschen mit der Frage bisschen überfordert. Ähm, natürlich hab ich eine
52 Jahresplanung //mmh// ja und baue jetzt [darauf] auf. Das heißt jetzt, sei es jetzt eine
53 konditionelle Sache, sei es der spielerische Faktor, der spielt ja eine große Rolle. //mmh ja//
54 Spielerische Formen in allen Varianten von den einfachsten Lauf-Fangspielen bis zum
55 komplizierten, komplexeren Sportspiel, die sind für mich ein wichtiges Anliegen, weil der
56 Spaßfaktor eher [dabei ist]. Also ich tu glaube ich nicht gesundheitsfördernde, sondern eher das
57 sie da [ein] bisschen Spaß an der Sache haben. Weil Basketballspielen tun die Mädchen in der
58 Freizeit kaum, so wie es die Buben beim Fußball machen. Aber Volleyball wie gesagt, oder wir
59 spielen auch Badminton, das kann man überall, Frisbee, also ich versuche halt irgendwie ein-
60 bin ich von der Frage bisschen abgekommen glaub ich.

61 B: Es geht darum, wie sie sozusagen zu der Planung kommen, also ich habe jetzt
62 rausgefunden, dass das sozusagen durch die Interessen der Schülerinnen, wenn sie jetzt
63 wissen, okay die spielen sehr gerne Volleyball dann//

64 L1: Ich muss mich ja an den Lehrplan halten, der ja ein großer Rahmenlehrplan [ist]. Innerhalb
65 dieses Rahmenlehrplans versuche ich mich möglichst vielfältig zu bewegen, ja. Auf die
66 Wünsche der Schülerin gehe ich relativ oft ein oder viel ein und das führt halt zu vielen
67 spielerischen Bewegungshandlungen, in welcher Art auch immer. Ja.

68 B: Also bei der Planung spielen dann die Schülerinnen schon auch eine gewisse Rolle
69 sozusagen.

70 L1: So ist es. [...] [Ich] bin so erfahren, dass ich weiß wie ich den Lehrplan abdecke und daher
71 muss ich jetzt ganz offen und ehrlich sagen, dass ich jetzt keine Planung Monate voraus [habe].
72 Außer da kommt irgendeine Wintersportgruppe oder Sportwoche um dahin zu arbeiten [...] Also
73 wenn ich weiß, ich fahre auf Wintersportwoche im Februar mit ihnen, dann versuche ich da ein
74 bisschen konditionsmäßig zu arbeiten oder Balanceübungen zu machen und ein bisschen so in
75 der Richtung, damit sie sich vielleicht auf der Piste etwas leichter tun, aber sonst muss ich ganz
76 ehrlich sagen gibt es für mich keine längere Planung. Ich versuche alles abzudecken und mit
77 den Interessen der Schüler zu vereinbaren.

78 B: Mmh. Okay, gut. Vor ein paar Monaten oder vor Kurzem sind ähm neue Bildungsstandards
79 rausgekommen für den Bewegungs- und Sportunterricht. Und die basieren da auf einem
80 Kompetenzmodell und ich wollte von ihnen wissen also welche// Was würden Sie wollen, das
81 die Schülerinnen sozusagen in ihrem Unterricht können? Mitnehmen?

82 L1: (.) Kompetenz, ja. Die geistert in allen unseren Bereichen. Kompetenz ähm Unterricht- [Ich]
83 habe gerade jetzt eine Fortbildung im Sport gemacht //ah okay// über diese Bildungsstandards
84 //ah okay// wie man da Kompetenzen abfragt, ist für mich natürlich schon ein neues Spektrum,
85 wie man das in der Sprache macht, ist mir alles klar, wie man Kompetenzen abfragt, da gibt es
86 Richtlinien bei diesen Bildungsstandards und Kompetenzen bin ich nicht allzu begeistert. Weil
87 ich mir denk, wenn ich jetzt mit so einem Blatt dort stehe und abhacker! ob der Schüler jetzt die
88 Muskelgruppen genau kennt, ob da Schüler jetzt weiß in welchen Bereich er sich beim Laufen
89 befindet, ob der Schüler jetzt genau weiß, wie sein Schwungbein eingesetzt ist, beim Korbleger
90 im Basketball und so werden dann diese Kompetenzen abgefragt. Und da glaub ich das geht
91 mit AbhackerIn und man muss dann immer schauen was kann der Schüler schon, was kann der
92 Schüler nicht, ähm, da geht meiner Meinung nach ein bisschen die Freude am Sportunterricht
93 irgendwie verloren gehen. Wenn ich jetzt muss da über einen längeren Zeitraum hinweg nur
94 Schüler kennen das ja selber unter sich machen weiß ich nicht ob das in die richtige Richtung
95 geht. Das man ein bisschen eine Grundlage hat und weiß warum man was macht und wie man
96 zu einem Ziel kommt und ähm welchen Aufbau //mmh// welche zu haben das ist für mich okay.

97 B: Weil sie jetzt die Ziele angesprochen haben. Was wären dann so typische Ziele im Hinblick-
98 L1: Das ist mir jetzt nicht klar. [...] Das muss mir erst jemand erklären. Welche Ziele ich mit dem
99 kompetenzorientierten Unterricht erreichen soll. Ist das Ziel der Spaßfaktor. Ist das Ziel
100 Gesundheit. Ziel ähm Gesundheit schließt ein, das ich einen fitten Körper habe, oder ist das
101 Ziel in einem breiten Band mich auskenne, wo ich was tue. Kenne ich alle Regeln von den
102 Ballspielen. Kenn ich Limits, weiß ich wo beim 60 Meter Lauf die Grenze ist, wo ich da
103 starte, wo ich ende, was beim Weitsprung wo ich da abspringen muss, also ich weiß es nicht.
104 Für mich ist das irgendwie eine Sache mit der ich erst gut auseinander setzten muss. Die nicht
105 so einfach ist und ja irgendwie eine lange Zeit Entwicklung brauchen wird glaube ich. Und ob
106 das wirklich so toll ist, wenn man von der täglichen Turnstunde spricht, wo eigentlich Bewegung
107 in welcher Form auch immer wichtig ist, und dann muss ich anfangen mit Kompetenzen und
108 schauen, wie kompetent ist er bei diesen Dingen. //mmh// Wenn einer gern und regelmäßig was
109 macht, erreicht er sowieso eine gewisse Kompetenz.

110 B: Okay, also können sie da ein Beispiel nennen. Also fällt ihnen da was dazu ein?

111 L1: wenn ich mit einer Klasse über längeren Zeitraum ein Ballspiel mache [zum Beispiel im]

112 Basketball kennen die die Regeln, warum ich muss ich die dann abfragen? Warum muss ich

113 dann schauen ob der genau die ganzen Regeln genau kann? Warum muss ich die abhackeln?

114 Die kennt er [ohnehin] wenn er das spielt. Weil sonst würde das Spiel ja gar nicht stattfinden.

115 B: Und aber bei den Regeln, weil sie die Regeln gerade ansprechen. Welche Rollen haben sie

116 denn da als Lehrperson im Unterricht. Also stellen Sie die Regeln vor oder wie würd das

117 ablaufen?

118 L1: Ja die Regeln werden gelehrt, sie werden besprochen oder müssen halt im Spiel [...]

119 merken sie dann ja eh ob die Regeln befolgt werden oder nicht. Weil wenn ich die Regeln nicht

120 befolge, dann wird das Spiel unterbrochen. Wenn ich das Spiel unterbreche, frage ich den ja

121 „Warum ist jetzt [das] Spiel unterbrochen? Warum ist jetzt Ballverlust für dich?“ Dann lernt er’s

122 ja dann sowieso die Regeln.

123 B: Also, sie fragen dann schon nach//

124 L1: ja, warum habe ich jetzt unterbrochen. Welcher Fehler ist gemacht worden? //okay// Das ist

125 für mich normaler Unterricht. //okay// Ja, also, ja.

126 B: Und dann wird das dann sozusagen vor der Klasse thematisiert oder fragen Sie das dann

127 nur die Schülerin konkret oder wie //

128 L1: Wenn man jetzt das verbessern will, dann redet man konkret den Schüler an, und ich

129 denke, der Rest der Gruppe hört das ja mit. Oder ich spreche zur Gruppe „Passts auf. Die und

130 die hat jetzt die und die Fehler gemacht. Welcher Fehler war das? Okay, das entspricht einer

131 Basketballregel, man darf mit dem Ball keine drei Schritte in der Hand machen. Daher

132 Ballverlust.“ Und so denke ich mir, eignet sich der Schüler diese Kompetenz, des Regelwerkes

133 eh an. //mmh// Da bin halt ich der Meinung, dass funktioniert eh so.

134 B: Ja, okay. Mmh. Ich möchte trotzdem (lacht) nochmal auf den Kompetenzbegriff ein bisschen

135 zurückkommen. //ja// Ein Ziel ist es dann sozusagen die Sozialkompetenzen der Schülerinnen

136 zu fördern. Das haben wir da eigentlich eh auch schon ein bisschen drinnen gehabt. Und ja,

137 also ganz allgemein, Sozialkompetenzen. Ist Ihnen das im Sportunterricht ein wichtiges Ziel

138 zum Erreichen?

139 L1: Ein großes Ziel. Sport soll ja Sozialkompetenz [fördern] aber ich denke mir in jeder Art und

140 Weise wo ich gemeinsam etwas mache, wo ich gemeinsam schon im Turnsaal bin, wird schon

141 irgendeine Sozialkompetenz gefördert und ähm gelehrt. Das sich manche da schwer tun ist halt

142 ein anderes Thema. //mmh// Aber ich denke der Sportunterricht ist in der Richtung sehr wichtig.

143 Teambuilding, Miteinander, Rücksichtnehmen, das sind ja ganz wichtige Faktoren, die im

144 Sport// Fairness, was ja, eine wichtige Sache ist, weil die Schüler oft ja kennen das gar nicht.

145 Jeder ist in sich [gekehrt], so wie das halt in unserer Gesellschaft ist.

146 B: Ja, das mit der Teamfähigkeit, zum Beispiel: Also weil Sie das gerade angesprochen haben.

147 Gibt es da konkrete Unterrichtsbeispiele, wie Sie die Teamfähigkeit vermitteln im Unterricht?

148 L1: (2) Ein konkretes Beispiel wollen Sie jetzt hören.

149 B: Ja, gibt es ein Beispiel oder eine Übung, also wenn Sie jetzt an den Unterricht denken?

150 L1: Ständig, wenn ich Staffeln mache, brauche ich eine Teamfähigkeit, weil ich in dem Team

151 muss ein Ziel erreichen muss. Sei es am Schnellsten zu laufen, die Sache am Besten zu

152 erledigen. Ähm, sich gegenseitig helfen, damit man da als Erster in das Ziel kommt. Und in

153 jedem Sportspiel ist Teamfähigkeit. Auch beim Geräteturnen. Ja, da denke ich mir, wenn der

154 die Übung nicht kann, er braucht die Hilfe von zwei anderen Mitschülern, die müssen es ihm so

155 viel Sicherheit geben, dass er die Übung da macht. Also, da müssen sie ja schon im Team

156 irgendwie arbeiten und gegenseitig da Rücksichtnehmen und Vertrauen haben. Ich denke, dass

157 ist fast in allen Bereichen so.

158 B: Mmh. Also das, meinen Sie dass das, ich höre da so raus, das läuft sozusagen

159 automatisch-

160 L1: Bei mir läuft das irgendwie automatisch mit. Man muss die Schüler nur immer wieder darauf

161 aufmerksam machen //okay// teamfähig oder Sozialkompetenz lässt nach, weil man muss

162 Geräte wegräumen. Da verlassen die Schüler den Turnsaal und zwei stehen da und glauben

163 sie müssen jetzt alle Gerät wegräumen.

164 B: Was würden Sie dann- was sagen sie dann in so einer Situation?

165 L1: Ja, dann müssen aller wieder zurück. Und jeder wird für irgendetwas verantwortlich

166 gemacht, das er jetzt wegräumen soll. Ja.

167 B: Okay. (.) [...]

168 L1: Ein kleines negatives Beispiel, wo ich denke, aber diese Sozialkompetenz und

169 Teamfähigkeit ist ja denke ich fast immer gegeben. Sie ist nicht gegeben, aber sie muss gelehrt

170 werden oder die kann erlernt werden.

171 B: Aber eben, auf das wollt ich eben zurückkommen. Sie kann erlernt werden, aber sozusagen
172 also welche Rolle Sie da als Lehrperson dabei spielen?
173 L1: Also eine Leitende und Erklärende.
174 B: Können Sie da ein Beispiel nennen? Also, dass Sie da konkret was zur Gruppe im Unterricht
175 sagen dazu?
176 L1: (2) (lacht)
177 B: Also eben zum Beispiel bei so einem Staffelspiel und so wie Sie es ja vorher gerade genannt
178 haben. Würde dann// [...]
179 L1: Also was mache ich gerne: Staffellaufen und man muss irgendetwas geordnet
180 zurückbringen. //mmh// Ja, zum Beispiel Zahlen von eins bis zehn, und da muss genau von eins
181 bis zehn, diese Reihe aufgelegt werden. Das heißt, jetzt muss die ähm Gruppe von fünf Leuten
182 [zusammenarbeiten] und beim ersten Lauf [deckt sie] den Dreier auf. Braucht aber den Einser.
183 Das heißt er muss zum Team zurück und sagt „Der Einser liegt dort, oder der Einser liegt da.
184 Schau dort nach!“ Und dann mache ich ihn auf, damit er die richtige Zahl bringt. Ich denke, das
185 ist irgendwie Teamfähigkeit, denn sie müssen gemeinsam an irgendeinem Ziel arbeiten. Da
186 gebe ich aber keine Anleitung. Das geht da automatisch.
187 B: okay, ja verstehe ich. [...] Und ähm bezüglich, also Teamfähigkeit verbindet man also eben
188 so wie Sie gesagt haben, die Schüler müssen, also miteinander kommen sie zu Lösungen, also
189 die kooperieren ja gemeinsam und gibt es da, wenn ich da Stichwort Kooperation,
190 Kooperationsfähigkeit würden Sie da, konkrete Spiele oder Übungen nennen können? Ähm
191 damit man sozusagen die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen fördern kann oder entwickeln
192 kann? [...]
193 L1: (2) Nein. Mir fällt da nichts ein. //Kein Problem// da muss ich irgendwie abblocken die Frage
194 weil für mich eigentlich jedes Miteinander im Turnsaal diese Fähigkeit schult. Ja. Da müsste ich
195 ja ganze Stundenbilder aufzeigen. //mmh// Weil ich denke, dass ist in jedem Handeln und Tun
196 fördere ich diese Kompetenz, vor allem dort wo sie gemeinsam irgendwas machen müssen.
197 Also, für mich könnte ich nichts isoliert sagen, diese Übung ist das, um das zu trainieren.
198 B: Also, jetzt bei der Planung wird das dann nicht sozusagen [...] Im Hinblick auf die Planung
199 könnte man nicht sagen, heute setze ich diese Übung ein für-
200 L1: Also, ich plane so nicht. Das ist für mich, das wird vielleicht aufgrund der
201 Bildungsstandards, wenn ich das muss irgendwie abhacken, kann sein das ich dann irgendwie
202 anders unterrichten werde müssen (lacht) das muss mir dann aber erst irgendwie genau
203 beibringen, wie ich das machen soll.
204 B: Mmh. Okay. Gut, ja und also neben der Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit, die wir
205 jetzt besprochen haben, [...] geht es unter anderem auch darum, dass die Schülerinnen ähm (.)
206 das Selbstbewusstsein sozusagen entwickeln sollen, stärken sollen. Das würde unter den
207 Bereich Selbstkompetenz sozusagen fallen und also wie wichtig ist Ihnen da die Erreichung
208 dieses Ziels?
209 L1: Ja, das ist schon ein wichtiges Ziel. Aber bewusst überlege ich da eigentlich nicht, wie ich
210 das Selbstbewusstsein stärken. Ähm, ich versuche durch meine Motivation die Schüler, wenn sie
211 vornherein „das kann ich nicht, das will ich nicht, das mache ich nicht“, was ja bei meistens den
212 Unsportlicheren oft der Fall ist und die da kein so ein großes Selbstbewusstsein im Turnsaal
213 haben //ja// weil sie ja nicht über den Kasten kommen oder über das Reck kommen. Dann
214 versuche ich halt mit all meinen vorhandenen Kompetenzen und Mitteln sie irgendwie da zu
215 vermitteln, sie zu unterstützen, die anderen anzuleiten, dass sie die Schwächeren unterstützen,
216 damit die dann dieses Erfolgserlebnis haben. Und wenn sie das Erfolgserlebnis haben, kriegen
217 sie auch mehr Selbstbewusstsein. Die von sich aus sportlich sind und alles schaffen und gut
218 können, die brauchen ja an ihrem Selbstbewusstsein nicht arbeiten. Das ist schon ein wichtiger
219 Faktor für die schwachen Schüler, //okay// das Entwickeln und das Unterstützen und Schauen
220 dass sie da ähm halt in diesem Bereich selbstbewusster werden. Ja, die haben vielleicht
221 Talente- und andere Fähigkeiten, aber wenn es im Sportunterricht- das ist schon eine ganz
222 wichtige Sache, wenn ich da jetzt so nachdenke. Aber das richtet sich bei mir an die
223 Schwächeren, da gibt es meistens welche die in irgendeiner Sportart in einem Verein sind und
224 da dadurch besser sind, ja. Die sollte man nicht so unter den Tisch fallen lassen. Die sollte man
225 genauso loben und sagen wie super sie das gemacht haben. Oder wie super, sie [das] den
226 anderen weitergegeben hat. Ich glaube, das stärkt auch dieses Selbstbewusstsein, wenn sie
227 das nicht schon übertrieben haben, das ist oft die Gefahr bei so Leistungssportlern im
228 Unterricht.
229 B: Mmh. Also Sie zum Beispiel stärken- so wie sie es gerade gesagt haben, stärkere
230 Schülerinnen oder Leistungssportlerinnen, da haben sie gesagt, die werden dann auch
231 eingesetzt sozusagen, um den Schwächeren Schülerinnen zu helfen oder bei ihnen anzuleiten.

232 L1: Genau. Die können wiederum gelobt werden, dass sie auf die schwächeren Schüler so
233 Rücksicht nehmen und sie versuchen da irgendwie schauen, dass auch die die Übung
234 irgendwie schaffen. Das sie auch zu ihrem Ziel kommen.

235 B: Fällt Ihnen da ein Unterrichtsbeispiel, wo sie da die ähm die stärken unter
236 Anführungszeichen einsetzen, um jetzt bei jemanden der etwas nicht so leicht schafft -

237 L1: Beim Geräteturnen ist das ganz Häufig. Das ist ja eher etwas, wo viele ein Problem haben.
238 Und wenn jetzt eine ist, die im Turnverein ist und die am Reck jetzt, nehmen wir mal an, den
239 Felge-Aufschwung besonders gut kann, die kann ihn, die braucht nichts üben, nichts trainieren.
240 Die Schwächeren schaffen ja nicht einmal irgendwie da hoch zu kommen. Erstens zeigt dann
241 die Bessere das vor. Damit sie da einmal ein bisschen, steht ein bisschen im Mittelpunkt, kann
242 ihre Fähigkeiten da zeigen und kann zeigen, was sie da kann. Weiters kann sie dann mit mir
243 gemeinsam dann der Schwächeren irgendwie Hilfe geben und ihr noch einmal genauer
244 Anleitung sagen, mit meiner Anleitung gemeinsam, dass man der schwächeren Schülerin
245 versucht da jetzt auch- [...] dass sie die Übung schafft. Das sie zu einem Ziel einer Übung
246 kommt. Zu einem Ziel irgendwie. //mmh// und wenn es nicht eine perfekte Ausführung ist, aber
247 immerhin, sie ist im Stütz am Reck. Das ist für manche da schon ein Kriterium dass sie das
248 überhaupt einmal schaffen.

249 B: Okay, also der, zum Beispiel, die das eben besonders gut am Reck macht. Wie- also sie
250 zeigt dann, sowie sie gesagt haben, die Übung mal vor. Was sagen sie dann zu ihr im Bezug
251 auf die schwächere Schülerin, die sich eben die Übung nicht zutraut oder nicht machen kann?

252 L1: (5) Das ist jetzt schwer zu sagen, weil ich kann nicht sagen, „Schau die macht das super!
253 Das geht ganz einfach.“ Das geht so nicht! Weil die kann das nicht so einfach, wie die das
254 vorzeigt. Ja, sondern die muss sich viel mehr plagen, braucht viel mehr Unterstützung, damit sie
255 halbwegs zu dieser Übung kommt. Der Besseren kann ich nur- der Schwächeren kann ich jetzt
256 nur schauen, sie soll genau den Bewegungsablauf, vielleicht beobachten von der Besseren
257 Schülerin und versuchen so manche vielleicht irgendeine Kleinigkeiten als Tipp mitgeben, damit
258 die vielleicht die Übung besser schafft. Und da ist die Stärkere oder die Bessere das Vorbild.
259 Ja, dass sie das irgendwie bildlich vorzeigt und mit Anleitung dann oder Erklärung meinerseits
260 das die schwächere Schülerin das dann auch irgendwie schafft.

261 B: Ja, verstehe. Okay, gut. Und haben, im Bezug jetzt auf die Planung, haben die Schülerinnen,
262 spielen die da auch eine besondere Rolle sozusagen?

263 L1: Ähm, besondere Rolle spielen sie nicht. //mmh// Wenn man eine Klasse länger hat, dann
264 weiß man was sie gerne haben, welche Bereiche man mit ihnen vielleicht öfters macht und
265 andere vielleicht weniger oft, weil die das vielleicht nicht so gerne haben, aber so dass die
266 wirklich den Unterricht irgendwie mitgestalten und planen, dass funktioniert nicht. Weil bei 25
267 Schülern gibt es dann 20 verschiedene Meinungen und dann muss der Lehrer an sich schon
268 irgendwie die Linie vorgeben. Ja, also dass die da richtig mit eingeplant sind, eher nicht.

269 B: Okay, und wir haben es vorher eh auch schon ein bisschen gehabt: Geben Sie den
270 Schülerinnen dann Rückmeldungen zu den ausgeführten Übungen im Unterricht? Und –

271 L1: Welcher Art?

272 B: Welche Arten wären für sie- kommen in Frage? Oder was –

273 L1: Ja so dieses Loben natürlich, mmh, also sie unterstützen, loben, motivieren. [...] und
274 schauen das sie es schaffen, da irgendwie an ihre Grenzen gehen und etwas zu überwinden,
275 was für sie ein Problem ist. Also ich versuche halt auf die Schüler einzugehen und mich in sie
276 hineinzusetzen und zu verstehen, warum sie sagt, das macht sie nicht, das will sie nicht.
277 Oder wenn sie irgendwelche anderen Sachen fordern, warum möchten sie das jetzt so haben?
278 Ich versuche halt so gut ich kann, mich auf ihre Ebene zu begeben und mit ihnen gemeinsam
279 das zu verstehen. Warum, weshalb.

280 B: Also sprachliche Rückmeldungen?

281 Sprachliche Rückmeldung und andere Rückmeldungen gibt es eigentlich nicht. Bei den Kleinen
282 gibt es ab und zu irgendetwas zur Belohnung. [...] Das sie halt irgendetwas als Belohnung
283 bekommen, so wie zum Nikolaus. So irgendwie kriegen. Dann mach ich halt irgendein Spiel und
284 wer als Erstes was findet, kriegt dann den Nikolaus. Oder ein Sportfest, das ist was anderes, ist
285 eh klar, dass es da dann Belohnungen für die guten Leistungen gibt.

286 B: Weil sie vorher gesagt haben, welche Art von Rückmeldung. Jetzt haben wir das Sprachliche
287 und jetzt dachte ich, dass eine Form sozusagen der Rückmeldung für Sie auch noch im
288 Unterricht gibt, die sie einsetzen.

289 L1: Nein, weil jetzt im Sportunterricht. Ich notiere mir das vielleicht noch. Ich notiere jemanden,
290 das muss ich sowieso regelmäßig machen. Von der Mitarbeit her, ja. //mmh// Da ist dieses
291 Eintragen, dass ihnen jetzt schriftlich mir Aufzeichnungen mache. Ähm, wer gut mitmacht, wer
292 weniger mit- das mache ich in regelmäßigen Abständen.

293 B: Für Sie selber?

294 L1: Ja, das ist nur für mich selber. Der Schüler weiß, dass ich das eintrage, ja. Aber an sich
295 sonst tu ich eigentlich nur verbal //mmh// mich da äußern über Lob und Tadel.
296 B: Können Sie da ein Beispiel nennen? Wenn man jetzt so an eine Unterrichtssituation denkt.
297 L1: Eine schwächere Schülerin hat ähm (.) hat etwas was sie sonst nicht schafft [geschafft],
298 dann würde ich sie sicher mit lobenden Worten „Schau wie super du das, wie dein
299
300 gelohnt hat. Du hast dich jetzt doch angestrengt. Und sieht du, wenn man sich anstrengt, wenn
301 man es mehrmals versucht, dann kommt man schon zu seinem Ziel“ //mmh// So irgendwie in
302 der Art und Weise.
303 B: Mmh. Okay. Danke. Ja, eh also wäre, also in die Richtung geht auch die Frage, also eben
304 wenn eine Schülerin jetzt, wenn man sich vorstellt, eine Schülerin ist der Meinung, dass sie eine
305 Übung nicht ausführen kann. Wie sie ihr dann helfen?
306 L1: Ja, mit zureden, mit ihr reden. (.) Und versuchen sie doch ein bisschen mit Nachdruck zur
307 der Übung zu bringen. Das sie vielleicht es doch versucht. Weil manche sagen ja von
308 vornherein „mach ich nicht“ und eigentlich mach ich das nur auf diese Art und Weise. Oder
309 manchmal funktioniert es ja eh, dass der Gruppenzwang sie dort hin bringt //mmh// dass sie,
310 wenn sie in der Gruppe sind, sich da springt jeder über den Kasten, jeder macht die Hocke
311 darüber. „Dann werde ich es auch versuchen.“ Und wenn die Lehrperson versucht, oder gibt mir
312 Hilfe, und ich vertraue auf diese Hilfe, dann gelingt es vielleicht so auch.
313 B: Mit Hilfe meinen sie jetzt Sicherung?
314 L1: Mit Sicherung meine ich jetzt meine Hilfe. //okay, ja// Also das sie da- das ist ja wohl ein
315 wichtiger Faktor, dass ich sie unterstütze mit sichern sozusagen. Also, zureden, versuchen so
316 gut man kann, sichern, ja und einen anderen Weg hab ich nicht. (lacht)
317 B: Und ähm, wenn, gibt es dann noch ähm also überprüfen Sie oder wie sehen sie ob Sie jetzt
318 die Ziele, die sie sich gesetzt haben für den Unterricht erreicht haben? Gibt es da irgendeine
319 Überprüfungsart?
320 L1: ja, zum Beispiel, dass ich in Art einer Überprüfung, in dem ich das wie eine
321 Prüfungssituation mache. Wenn ich an irgendetwas längere Zeit arbeite, dann tu ich das
322 irgendwie ähm schriftlich niederlegen. Ob das gut gemacht ist, weniger gut gemacht ist. Ähm,
323 sehr gut gemacht ist. Weil eine Notengebung ist von eins bis fünf möglich und ähm daher tu ich
324 das auch- solche Sachen abfragen. Oder ab- abprüfen. Wenn ich das jetzt so hart sagen kann,
325 ja.
326 B: Aber, jetzt auch, die Ziele die sie sich setzen für den Unterricht, was sie wollen sozusagen,
327 was die Schülerinnen können?
328 L1: Aso, das hab ich jetzt missverstanden. [...] Für mich- (3) Ich hab ein gewisses Ziel, dieses
329 gewisse Ziel möchte ich gerne erreichen und versuche halt dann nach verschiedenen
330 Methoden oder Wegen zu schauen, dass ein Großteil zumindest zu diesem Ziel kommt. (.)
331 //mmh// Ja und dann, indem ich dann das Wiederholte mache, ähnliche Stundenbilder erstelle,
332 versuchen zu schauen, dass jetzt jeder an einem gewissen Gerät diese Übung schafft. //mmh//
333 Und nicht aufgeben, okay, und nicht „die können das nicht, aus basta“, sondern wenn sie mir
334 das für mich ein gewisses Ziel ist, dann (.) dann schaue ich, dass sie zu diesem Ziel aufgrund
335 der methodischen Fähigkeiten sie dort hinführe. //mmh//
336 B: Mmh. Okay, aber eben überprüfen für Sie selbst?
337 L1: Für mich, sich selber sehe ich ja, was der Schüler nicht kann. Das ist ja für mich ja schon
338 Überprüfung. Ich sehe ja, ob ich mein Ziel erreicht habe. Wie die Schüler das ausführen. Wenn
339 der Großteil der Schüler diese Übung nicht kann oder diese Aufgabe nicht erfüllen kann, dann
340 habe ich mein Ziel nicht erreicht. Da muss ich mir irgendwas anderes überlegen, um zu diesem
341 Ziel zu kommen. Diese Reflexion habe ich schon immer wieder. //mmh// Nur habe ich schon
342 eine relative Routine, dass ich schon weiß, welche Ziele ich setzen kann und dass die dann
343 schon irgendwie realistisch zu erfüllen sind.
344 B: Also die Schwierigkeit von den Aufgaben.
345 L1: Ja, die Schwierigkeit von den Aufgaben, die Schwierigkeit von der Aufgabenstellung. Die
346 Schwierigkeit von ja, dass irgendwie zu erreichen. Das ist der Erfahrungswert, den man hat.
347 [...]
348 B: Okay, gut haben Sie noch Fragen oder Anmerkungen?
349 L1: Nein, danke. Ich hoff, ich habe alles können, ein bisschen zeichnen, aber ich habe dann
350 keine weiteren Fragen. Ich wünsche Ihnen halt alles Gute für ihre Arbeit. (lacht)
351 B: Okay, danke für das Gespräch.
352 L1: Bitte, gerne.

Interview mit einer Bewegungs- und Sportlehrerin

Mittwoch, 04. Dezember 2013

10:18- 11:10

Garderobe des Schwimmbads im Schulort

B..... Bianca Sestak

L..... Lehrperson

- 1 B: Ja gut, stellen Sie sich bitte kurz vor!
2 L2: Okay, mein Name ist XXX. Und ähm ich unterrichte am Gymnasium in XXX. Und zwar
3 schon seit 25 Jahren. //mmh// Also ein Jahr hab ich in Wien unterrichtet und den Rest
4 sozusagen in XXX.
5 B: Und wie alt sind Sie?
6 L2: Ich bin 48.
7 B: Okay, Ja, ähm zum Bewegungs- und Sportunterricht: Ich wollte von ihnen wissen, welche
8 Aufgaben der Unterricht für Sie zu erfüllen hat. Also, welche Ziele Sie sozusagen verfolgen?
9 L2: Ähm, das ist unterschiedlich. Ich würd sagen, dass muss man ein bisschen differenzieren je
10 nach Alter. //mmh// Und zwar ähm die Kinder die zu uns kommen sind zehn Jahre alt, die
11 Mädchen, und da steht eigentlich im Vordergrund ähm sehr viele Bewegungsarten kennen zu
12 lernen. Ja, mit verschiedensten Geräten, ohne Geräte. Und ähm ein großer Schwerpunkt ist
13 auch vielleicht das soziale Miteinander, das hier gefördert soll und wie sie sich auch ausleben
14 können und sozusagen die Gruppendynamik spüren sollen. Gruppeninteraktionen
15 kennenlernen sollen und das man ihnen da ein bisschen Freiraum lässt, der ja eigentlich sag
16 ich mal in der Schule schon sehr stark abhanden gekommen ist, wenn sie in der Klasse sitzen
17 und die anderen Fächer haben. //mmh// Also ich sehe das vermehrt- ich muss sagen das hat
18 eine Entwicklung gemacht in den 25 Jahren. Zu Beginn war das stärker leistungsorientiert, was
19 das jetzt also sportartenspezifisch betrifft. //mmh// und die Kinder, also die Bewegungserfahrung
20 hat in den letzten Jahren schon sehr stark abgenommen das heißt sie sind koordinativ viel
21 schwächer als frühere Jahrgänge und daher steht im Vordergrund viel verschiedene
22 Bewegungsarten, Bewegungsmuster kennenlernen ähm und nicht mehr so dieses absolute
23 Leistungsdenken und //mmh// und das man- früher hat man halt Aufschwung gelernt (lacht) und
24 das hat fast die ganze Klasse gekonnt und wenn das jetzt drei können ist das schon toll. //ja//
25 das heißt das steht jetzt nicht mehr im Vordergrund, es steht im Vordergrund dass man stützen
26 kann am Reck, sein Körpergewicht tragen kann //ja// das steht eher im Vordergrund.
27 B: Okay, gut. Und ein Ziel von Bewegungs- und Sportunterricht ist es ja gesundheitsorientiert zu
28 unterrichten. Wenn sie jetzt zum Beispiel an ihre Jahresplanung denken, können sie sagen, wie
29 oft sozusagen da dieser Gesundheitsaspekt eine Rolle spielt?
30 L2: Also, ich würde sagen, ähm jetzt vordergründig, dass es den Schülern bewusst ist, ähm (.)
31 eher selten, //mmh//, also das man jetzt so wirklich Themen herausgreift und auch den Schülern
32 bewusst macht, worum es direkt geht, aber ich würd sagen, im Unterbewusstsein sicher sehr
33 oft, in verschiedensten Bereichen.
34 B: Mmh. Okay und wenn Sie jetzt an eine Thema der Gesundheitsförderung denken, also was
35 könnte das, welche Inhalte bringt das mit sich? Oder-
36 L2: Also, das kann verschiedene Bereiche betreffen. Das kann Ernährung einmal sein, im
37 großen Stil, das kann ähm Gesundheitsbereich- im Bereich Hygiene liegen, das ist vielleicht
38 gerade interessant bei Mädchen in der Pubertät, das kann aber auch einfach sein, ähm
39 Bewegungen im Allgemeinen welche Bedeutung hat sie für mich, für meinen Körper und
40 Gesundheitsförderung vielleicht auch ähm von der psychologischen Seite her betrachtet: „wie
41 geht's meiner Seele?“ //mmh// und da kommt wieder diese Gruppendynamik ähm ins Spiel und
42 vielleicht auch ein bisschen diese größere Freiheit im Unterricht ähm, die da den Schülern
43 entgegen kommt und wo man das vielleicht stärken, fördern kann, Persönlichkeit stärken, also
44 das seh ich auch unter Gesundheitsaspekt dann. Dass es ihnen psychisch gut geht. //ja// und
45 das kann wieder auf wieder auf verschiedenen Ebenen laufen. In der Oberstufe bei Schülern
46 die, also wir haben da jetzt so Fälle, die depressiv oder sogar mit Selbstmordgedanken, die
47 powern- wenn sie sich auspowern //mmh// also so richtig das Letzte geben, die sind hoch
48 sportlich. Das eine Mädchen, also das das betrifft, ist hochsportlich, wenn sich die auspowert

49 hab ich das Gefühl, der geht's nachher irgendwie gut oder so. ja. //okay// also ich denk mir, das
50 kann auf verschiedenen Ebenen ablaufen, diese Gesundheitsförderung.
51 B: also ich hab jetzt verstanden, neben dem körperlichen-
52 L2: kann das auch im geistigen, im psychologischen Bereich liegen, also wirklich auf
53 verschiedensten Ebenen.
54 B: Okay, würde Ihnen da ein Beispiel einfallen, wie das im Unterricht umsetzen oder eine
55 Situation schildern?
56 L2: also zum Beispiel, also einerseits dieses- ich mein gesundheitlich könnt ich jetzt zum
57 Beispiel bewusst ein Thema aufgreifen //ja// dann sag ich Ausdauer was bewirkt das für meinen
58 Körper, und dann halt auch im Ausdauerbereich mit ihnen machen. Das wär eine Möglichkeit,
59 wo man das so richtig bewusst macht.
60 B: Also das wäre eine körperliche Gesundheit.
61 L2: Ja, na ich glaub das dieses Unterbewusste wäre, wenn man zum Beispiel auch bei
62 Spielformen ähm Schüler fördert die vielleicht ein bisschen im Out sind oder die einfach
63 schüchtern sind oder dass sie einfach von der Persönlichkeit her gestärkt werden und das fasse
64 ich eigentlich auch unter dem Gesundheitsaspekt zusammen. //ja, mmh//
65 B: Ja, mmh. Und so wie sie gerade gesagt haben, wenn jetzt ein Kind schüchtern ist und
66 vielleicht ähm nicht so selbstbewusst, was gebe es da für Möglichkeiten für Sie im Unterricht?
67 L2: Naja, das ist einfach glaub ich wie man es behandelt. Weil da gibt's ja hunderte Situationen
68 wo das Kind irgendwie betroffen ist. (.) Sei es, das man einfach motivierend auf das Kind
69 einredet, sei es das man auch berücksichtigt, wie teil ich Gruppen ein. Ja, in welche Gruppe
70 kommt dieses Kind oder ähm wenn zum Beispiel ein Kind nie in einer Gruppe aufgenommen
71 wird, muss ich mir irgendwie andere Formen überlegen, wie ich Gruppenbildungen mache. Ja,
72 das es integriert wird. //ja// Also, solche Sachen hab ich mir jetzt eigentlich gedacht. Ja.
73 B: Und wenn Sie ähm nochmal auf die Planung zurückzukommen. Spielen die Schülerinnen
74 selbst bei Unterrichtsplanung eine Rolle? Also, nehmen die eine Rolle ein bei der
75 Unterrichtsplanung?
76 L2: Also, im Vorfeld, dass ich die danach ausrichte, die Unterrichtsplanung im Bezug auf
77 Schüler?
78 B: Mmh.
79 L2: Also, von Vornherein prinzipiell einmal nicht. Weil also wir haben in der Schule so
80 bestimmte Schwerpunkte pro Jahrgang und die versuchen wir irgendwie sag ich mal in einer
81 Basisform einzuhalten, sodass man dann sagen kann, wir haben in der zweiten Klasse das und
82 das gemacht und der Lehrer der so kann davon ausgehen, dass sie schon bestehen. Die
83 Intensität ist natürlich eine Unterschiedliche. Das entwickelt sich im Laufe des Jahres, wie die
84 Klasse einfach funktioniert, wie sie ähm , wie sie zu handeln ist und da kann dieser
85 Schwerpunkt halt dann stärker oder schwächer gehandhabt werden. Oder man kann dann
86 irgendwie abweichen und andere Bereiche sozusagen aktivieren in der Unterrichtplanung
87 drinnen sind für die Klasse eignet sich das einfach besser. Ich hab jetzt nur als Beispiel fällt mir
88 ein (husten) ich habe eine dritte Klasse neu bekommen. Und die sind vom sozialen Verhalten
89 wahnsinnig schwierig. Und das ist in allen Gegenständen und das geht seit der ersten Klasse
90 und ich hab sie erst neu bekommen. Irgendwie durch Zufall bin ich jetzt drauf gekommen ähm,
91 wenn man sie turnen lässt an Geräten, also sprich, Bodenturnen, dieses klassische Turnen, da
92 sind die die eigentlich die Problemfälle sind und sehr gemeinschaftlich zerstören ja, //mmh// das
93 macht ihnen so viel Spaß, das sind dann irgendwie komplett abgelenkt sind. Weil die haben das
94 fast von provokativ gemacht. Das ist so ihre Rolle in der Klasse.
95 B: Das Stören?
96 L2: (Husten) // [...] Also, mit dieser Rolle die sie dann haben, wenn sie jetzt turnen, sind sie total
97 abgelenkt und total ähm einen neue Klassenkonstellation. (husten) Jetzt habe ich begonnen
98 das zu intensivieren. Jetzt müssen sie sogar selbstständig Übungen zusammenstellen. Sie
99 kriegen Elemente vorgegeben, die haben wir einzeln geübt und aus diesen Elementen bauen
100 sie die Übung und da haben sie jetzt einen gewissen Zeitraum Zeit. Die wollen das wirklich
101 üben. Und in der Stunde das funktioniert auf einmal und ist wunderbar toll. Das war aber alles
102 nicht so geplant, ja.
103 B: Das heißt, in das Unterrichtsgeschehen werden jetzt die Schülerinnen eingesetzt und haben-
104 L2: Nein, die werden überhaupt nicht eingesetzt, sondern die haben jetzt plötzlich etwas
105 gefunden, wo sie so aufgehen, dass sie so abgelenkt sind, ihre Position da irgendwie so
106 wahren, die sie sonst immer in der Klassen spielen. //ja// Weil sie mit dem irgendwie so eins
107 sind mit dem Turnen, das sie an das überhaupt nicht mehr denken und sie fallen jetzt überhaupt
108 nicht mehr auf. Und alle sind auf gleichem auf einer gleichen Ebene ja. //mmh// was sonst
109 überhaupt nicht der Fall ist. Sonst die Ruhigen unterdrückt von diesen Lautstarken, also die

110 bringen wirklich eine irrsinnige Unruhe hinein und dominieren dieses Geschehen, teilweise
111 ordinär, ganz schlimm, ja. //okay// das ist komplett ausgeblendet bei dem Bereich. Das war aber
112 gar nicht so intensiv geplant (husten) //

113 [...] Was ich damit sagen wollte, ist eigentlich die Schüler bewusst, überhaupt in der Unterstufe
114 am Unterrichtsgeschehen mitplanen vom Beginn an und sagen: das wollen wir machen, das
115 aber sehr aber die Konstellation oder die Klassenkonstellation also Auswirkung haben kann
116 was mit denen dann geschieht unterm Jahr //mmh// und dass dann im Nachhinein die Planung
117 umgestellt wird. //ja, mmh// In der Oberstufe ist es eine Spur anders, da ist nicht mehr so diese
118 Schwerpunktsetzung die sozusagen durch die Schulstufen bei uns geht, kann man im Prinzip
119 dann sozusagen selber wählen aus dem Lehrplan und da nimmt man dann schon Rücksicht,
120 wenn es dann Klassen gibt, die dann irgendwas bevorzugen das man das intensiviert oder so.
121 B: Mmh. Um auf die Unterstufe zurückzukommen. Also, die ähm die Schülerinnen haben dann
122 die Rolle sie sozusagen Aufgaben erhalten. Hab ich das verstanden?

123 L2: Nein, überhaupt nicht. Also das geht eigentlich nur darum: Wir haben, (.) also es war
124 geplant Bodenübungen machen, ja. Zwei, drei Stunden //ja// und das hat sich so entwickelt,
125 irgendwie, dass die so einen Spaß daran haben und das sie das irrsinnig gern machen, sodass
126 ich jetzt begonnen hab das auszubauen und das wir, wir haben einzelne Elemente fixiert und da
127 haben sie eine Liste bekommen, da stehen diese, sag ich mal, sind sechs Elemente oder so,
128 die hab ich dann sogar unterteilt, welche Zielsetzung da ist, zum Beispiel Rolle vorwärts, da
129 wärs toll, wenn toll, wenn man ohne Hände aufstehen könnte. Ähm, wenn man gut rollt, ja,
130 wenn das eine, also ähm Bewegungsfluss ist oder beim Rad, dass [sie] die Gliedmaßen in der
131 richtigen Reihenfolge aufsetzen. Und da haben sie wirklich eine Liste bekommen mit
132 Unterpunkten.

133 B: So Kennzeichen-

134 L2: Genau, das war aber eigentlich erst auf der Situation heraus, das war so eigentlich nicht
135 geplant. Und ähm jetzt haben sie die Aufgabe daran zu üben, dass sie diese einzelnen Punkte
136 irgendwie verbessern vielleicht oder schauen, ob das eh im Rahmen ist. Und wenn es nicht
137 passt, dass sie auf das Wert legen bei dieser Bewegungsform, also es geht nicht [darum] dass
138 das Rad total gespannt ist, sondern dass halt der Bewegungsablauf stimmt, et cetera und wenn
139 sie das intus haben sollen sie aus dem eine Übung zusammenstellen, wo all diese Elemente
140 vorkommen, plus ein Kunststück und dann müssen sie es vorführen. Und das hat jetzt eine
141 irrsinnige, also erstens dauert das jetzt viel länger als geplant ist, viel viel mehr Stunden wo wir
142 jetzt eigentlich Bodenturnen. Es war so gar nicht geplant und es also sie sind da irrsinnig
143 motiviert, und da entstehen dann plötzlich Synchronübungen und Kunststücke zu zweit, und
144 „dieses Kunststück, das will ich jetzt auch können.“

145 B: Mmh. Und sind sie dann zusammen in Partnerübungen oder ist das Einzelarbeit?

146 L2: Also an und für sich, war gedacht dann einzeln. Sozusagen diese Elemente verbinden. Und
147 hat sich aber dann, und Kunststück, plötzlich haben sie dann synchron geturnt. Na dann gilt das
148 synchron auch. Dann haben halt zwei geturnt. Aber das war unterschiedlich. Und wir sind noch
149 nicht ganz fertig. Also letztes Mal haben schon welche synchron was vorgeführt, also wirklich
150 synchron, alles gleichzeitig gemacht und dann haben zwei synchron geturnt, die haben dann
151 ein Turnstück, und sich verschlungen ineinander (lacht) und eine Rolle zu zweit gemacht und
152 andere haben es zu zweit gemacht (husten). Das war so in der Form nicht geplant, ja.

153 B: Und weil dann auch- also sie haben gesagt, da findet ein Auftritt, oder sie präsentieren das
154 dann //genau// sie präsentieren das dann sozusagen den anderen und ähm gibt es dann
155 nachdem das präsentiert worden ist, was passiert dann?

156 L2: also eigentlich, muss ich sagen, es sind noch nicht alle fertig. Es sind dann alle gelobt
157 worden weil das eigentlich so toll funktioniert hat und solche tollen Ergebnisse gebracht hat
158 //okay// und sie waren jetzt eigentlich auch irrsinnig stolz auf sich selber (husten) aber ich wollte
159 eigentlich damit ausdrücken das in der Situation heraus, es entstehen kann, das man
160 irgendwas ganz anders macht, sprich intensiver, oder das man vielleicht auch sagen kann, ich
161 breche das jetzt ab.

162 B: Also auf die Schülerinnen eingehen //genau// sozusagen. Okay, gut danke. Und ähm, es
163 wurden jetzt dieses Jahr neue Bildungsstandards für den Unterricht in Bewegung und Sport
164 formuliert und die basieren da auf einem Kompetenzmodell. Ich würde gerne von Ihnen wissen,
165 was würden Sie wollen, das die Schülerinnen dann im Unterricht dann können oder wissen?

166 L2: Prinzipiell //ja// Schulstufenunabhängig?

167 B: Ja, allgemein.

168 L2: Also, (.) ich muss jetzt ehrlich sagen, (.) das hat sich auch stark gewandelt in meinen 20
169 Jahren Dienstjahren //okay//. Was ich mir erwarte das Schüler können. Also, mittlerweile
170 erwarte ich mir, würde ich mir wünschen, dass Schüler der Oberstufe jetzt mitnehmen:
171 Bewegung kann was Schönes sein. Ich fühl mich danach oder während der Bewegung wohl.

172 Ich kann Spaß dabei haben, das es ja verschiedene- es gibt ja verschiedene, ich kann bei
173 einem Spiel Spaß haben, oder ich kann mich erfreuen dass ich irgendwas bewältige //ja// also
174 und das ich das sozusagen mit in meinen Alltag nehmen kann, das wär für die Oberstufe so. Ja.
175 Also, es geht mir jetzt gar nicht, dass man da irgendwelche Bewegungsformen jetzt erlernt und
176 kann und sagen kann, ich kann das jetzt. Irgendein absolutes Können, ein Bewegungskönnen
177 um das geht's gar nicht. Sondern, dass der Schüler aus dieser Vielfalt die es ja wirklich gibt und
178 die man ähm man kann das jetzt gar nicht wirklich sag ich mal intensivieren, wenn man in vieles
179 hineinschnuppert, das heißt, kann man ja gar nicht in die Tiefe dringen in vielen Bereichen, ja.
180 Aber das der Schüler vielleicht die Möglichkeit sich aus dieser Vielfalt was zu finden, wo er sagt,
181 okay, das werde ich später machen oder da fühl ich mich irgendwie aufgehoben, ich werde
182 schauen, ob ich das in meiner Freizeit auch irgendwie verwenden kann, machen kann, wie
183 auch immer. Also, das wär eigentlich so mein Grundgedanke mit dem ich jetzt sozusagen
184 glaub ich die nächsten Jahre verbringen werde. //mmh// Früher war das ganz anders, also es ist
185 wirklich gegangen: ah ich hätt gern, das gib't ja nicht, die müssen das schaffen, die müssen
186 das lernen, die müssen das kennenlernen und dann müssen sie das auch irgendwie, aber man
187 muss realistisch sein und muss dann sagen, also wir haben früher zum Beispiel Dinge
188 abgeprüft, ja, jetzt absolut, wo ich mir heute denke, ich komme aus dem Leistungsturnen, da
189 geht man vier Mal in der Woche Leistungsturnen, das man das ein Rad, einen Überschlag oder
190 irgendwas kann- und wir haben zwei Stunden im Turnsaal, weil wir den Rest im Schwimmbad
191 sind, ja, und da sollen wir Ballspiele machen, Geräteturnen, Leichtathletik, Koordination, was
192 weiß ich, was alles, ja, //mmh//, wie kann ich mich da hinstellen und nach drei Stunden, wo ich
193 ein Rad mit ihnen geübt habe, das abprüfen? Also, das finde ich fast absurd. //mmh// Und dann
194 sagen, so dass ist jetzt kein Sehr gut, sondern du kriegst ein Gut. //ja// Und drum denke ich mir,
195 jetzt Bildungsstandards und kompetenzorientiert unterrichten, was bei mir trotzdem überbleibt,
196 ist also- ich hab das vorher mit der Kollegin- wir haben zu zweit gehabt turnen, die erste Klasse,
197 soll eigentlich, sagt sie: Sollten wir turnen? Wir haben letzte Woche eigentlich schon gespielt.
198 Und ich hab gemeint: Naja, sie sitzen ja eh immer in der Klasse. Also man weicht dann
199 eigentlich schon ab von dem was man geplant hat, damit man ihnen diese Freiräume gibt und
200 bewegen tun sie sich trotzdem, alle hochrote Backen gehabt. Irgendwie andere
201 Bewegungsmuster gehabt und andere Wertigkeiten, also ich denke mir, so dieses Absolut-
202 denken, ähm, das ist bei mir irgendwie komplett ausgeblendet weil es auch wahnsinnig
203 schwierig, bei so einer inhomogenen Gruppe, ähm, (.) soll ich mal sagen, irgendwie differenziert
204 da zuarbeiten, und in so kurzen Einheiten.

205 B: Aber gibt es dennoch, so typische Kompetenzen oder Ziele die die Schülerinnen dann
206 erreichen sollen im Unterricht?

207 L2: Also, (2) ich sag einmal (lacht) sie sollten sich, ähm (1) ich mein, wenn man nicht
208 unterrichtet, glaubt man es ja nicht. Sie sollten sich einfach die verschiedensten Situationen
209 sicher bewegen können. Also es geht wieder nicht darum- und sie sollten Dinge kennenlernen,
210 das ist jetzt gar nicht. Ich denke mir, um den Horizont zu erweitern, aber wenn jetzt-

211 B: Also verschiedenen Sportarten-

212 L2: Ja, was auch immer. Aber ich denke mir diese Erstklassler, die können oft nicht über eine
213 Bank hüpfen oder die laufen eine Runde und müssen trinken gehen und haben solche Backen
214 und ich kann nicht mehr und dann kommen die Eltern, also wenn sie nicht mehr kann, muss sie
215 sich hinsetzen und in der Dritten, die hat Kreuzschmerzen, die kann nur jede siebente Übung
216 machen, und in der vierten, die hat Knieschmerzen und kann nur jede zweite Übung machen
217 und da kommen die Eltern, es ist alles- sofort wird entschuldigt und sofort sitzen sie am
218 Bankerl. Also das häuft sich. Das gab's früher nicht. //mmh// und der Ball kommt schief auf den
219 Finger und sofort fährt man in das Krankenhaus und hat dann eine Woche einen Verband und
220 es ist eh nichts. Ehm. (2) Daher, ich sag einmal, wenn ich jetzt sag, also was sollen sie lernen.
221 Sie sollen, dass sie jetzt die Starttechnik könne beim Sprinten, also, ich mein, es ist schön, dass
222 sie es kennenlernen, aber können tun sie es in der Dritten noch immer nicht, auch wenn wir es
223 durchmachen. Weil wenn man es einmal im Winter in der Halle macht und draußen mit
224 Stoppen, zwei,- dreimal übt, können sie es im nächsten Jahr wieder nicht, ja. Es ist eigentlich
225 ein sehr starkes Anschneiden von sehr vielen, die dann wahrscheinlich in Summe ergeben,
226 dass der vielleicht seine Ausdauer verbessert, das der koordinativ stärker wird, ja. Aber das ich
227 jetzt so eine Einzelsache herausgreifen kann, kann ich gar nicht sagen, dass mir das irgendwie
228 wert wäre, oder so ja.

229 B: Mmh. Also das waren jetzt also eher motorische Ziele könnte man zusammenfassen. Zum
230 Beispiel, ähm, eine Kompetenz wäre zum Beispiel in den Bildungsstandards die Entwicklung
231 von Sozialkompetenz der Schülerinnen.

232 L2: Ja, dass haben wir ja am Anfang schon angesprochen. Dass das-

233 B: Da wollt ich jetzt noch näher darauf eingehen. Wie wichtig, ist ihnen-
234 L2: ja, das ist eh eines der Wichtigsten. Das war ja irgendwie am Anfang, neben dem
235 körperlichen, weil diese absoluten Leistungen bei mir auch nicht mehr so im Vordergrund
236 stehen. Eigentlich eines der wichtigsten Dinge. //mmh// Die Sozialkompetenz fördern, von
237 diesen Kindern. Und ich denke mir, das ist gerade im Turnunterricht eine große Chance weil in
238 anderen Gegenständen funktioniert das gar nicht so leicht oder sag ich mal [...] da die Methodik
239 in den anderen Gegenständen, wie nämlich dort gearbeitet wird. Gerade im Turnunterricht
240 bietet sich das irrsinnig an. Ja. //mmh, okay// Und was ich so schätze an dem Turnunterricht ist
241 so dieses Stärken in verschiedenen Bereich dann hervorzuheben von Schülern. Wenn haben
242 dann Schüler, die zum Beispiel die wahnsinnig unsportlich sind, aufgrund ihrer Körperstatur,
243 also ich sag mal, die irrsinnig übergewichtig sind, wenn wir da ins Schwimmbad gehen
244 schwimmen die da ihre Längen liegen super am Wasser, weil sie nicht untergehen (lacht) und
245 weil sie eine irresehnig gute Wasserlage haben, aufgrund ihres Gewichtes. Und ich denke mir,
246 da bietet der Turnunterricht sehr viel. Oder Dann im Gruppenverband, wieder diese
247 Gruppendynamik, dieses Agieren, ich denke mir, ähm, das bringt dann bei Schülern die
248 vielleicht sonst wo wieder Rädelsführer sind, unter Umständen entwickelt sich das in der, im
249 Turnunterricht ganz anders, diese Gruppendynamik.

250 B: Mmh. Gibt es da, hätten sie ein Beispiel wie man die Teamfähigkeit innerhalb der Gruppe
251 fördern kann oder entwickeln kann, also ein spezielles Beispiel, Übungen, oder-
252 L2: Wie man die Teamfähigkeit fördern kann? Ich mein, prinzipiell fördert man die
253 Teamfähigkeit wenn sie in der Gruppe arbeiten, ja //mmh// was man das allerdings beobachten
254 muss, ist, wie sich diese Gruppe entwickelt und unter Umständen muss man dann in diese
255 Gruppe eingreifen und irgendwelche Regeln ändern, damit ähm wenn das entgleitet, wenn sich
256 das nicht so entwickelt wie gewünscht, dass da irgendwelche extrem dominieren auf Dauer, ja,
257 ähm, (.) das andere gar nicht zum Zug kommen, (.) dann muss man irgendwie das Regelwerk
258 abändern, ja, sei das beim Spiel, beim Turnen oder wie auch immer. Die irgendwie in den
259 Ablauf eingreifen, mehr Reglementieren oder Dinge ausschalten, das kann in allen Bereichen,
260 das kann spielen im Turnen sein oder wie auch immer, wo halt eine Gruppe sozusagen
261 interagiert.

262 B: Also, das wäre dann ihre Aufgabe-
263 L2: das muss man beobachten und dann muss man da irgendwie was abändern //okay// in der
264 Situation.

265 B: Und wenn Sie zurück- oder wenn Sie an ihren Unterricht denken, gibt's da ein Beispiel, das
266 Ihnen einfällt, was jetzt vielleicht, was jetzt in der letzten Zeit damit zu tun hatte?
267 L2: das man irgendwie was abändert. Ähm, (2) na, jetzt kurz überlegen.

268 B: oder allgemein zur Teamfähigkeit, sozusagen, oder Gruppenbildung.
269 L2: (2) Ich mein, Teamfähigkeit zum Beispiel, ähm, (3) Dinge, wo Schüler in der Gruppe kreativ
270 sein können und wo aber jeder mitmachen muss //mmh// ja, Also mir fällt jetzt ad hoc (lacht)
271 denkt man dann irgendwie in diesen Kastln, ich mach in der zweiten Klasse, haben wir
272 Schwerpunkt Basketball, also quasi Technik erlernen von Basketball und Grundregelwerk so
273 ein bisschen. Das heißt unser Ballspiel ist das Basketballspiel. Und ich mach dann immer, (.)
274 sag ich mal, im zweiten Halbjahr, wenn sie dann schon mit dem Ball ein bisschen affin sind und
275 ein bisschen dribbeln können und ein bisschen Sicherheit mit dem Basketball haben, dann
276 machen wir ganz was anderes, machen wir dann zuerst Rhythmik und Basketball. Das heißt,
277 ich gebe da gewisse Übungen vor, wir stehen im Kreis zur Musik und müssen dann im
278 Rhythmus dribbeln, alle mit der rechten Hand, alle gleichzeitig, dann alle- und das ist fast wie
279 eine Kreischoreographie, ja. Dann wird der Ball weiter gegeben, ich krieg dann den nächsten,
280 und das muss dann im Kreis funktionieren, und das mach ich so eine Stunde lange, also da
281 geht's wirklich um Rhythmus, Ball und ähm Koordination eigentlich auch, weil ich ja schauen
282 muss, von wo kommt der, das geht dann- in der Gruppe gehen alle Bälle weiter, so
283 verschiedenste Übungen in dem Bereich und dann haben sie die Aufgabe, weil dann haben sie
284 gesehen was wir gemacht haben mit dem Ball und auch weitergeben mit Partner oder so Mini-
285 Kunststücke im Rhythmus. Dann haben sie die Aufgabe in Gruppe, wobei das ist dann auch
286 nicht vorgegeben, die Gruppengröße, da sag ich nur es müssen mindestens vber sein und
287 höchstens acht sein //mmh// Ja, also die können sie dann selber bilden die Gruppen und dann
288 haben sie zwei Stunden Zeit, und kriegen die, das ist so eine Musik mit ihrem Rhythmus, ja, die
289 kriegen sie vorgegeben, die Musik und dann müssen sie eine Choreographie entwickeln mit
290 dem Ball. Wo es wieder nur geht Ball und Rhythmik, ja. Und, also solche Sachen, find ich jetzt
291 von der Sozialkompetenz her irgendwie, also Förderung dessen irrsinnig gut, weil sie müssen
292 miteinander einmal- sie müssen einmal schauen, was können wir überhaupt, ja. Sie müssen
293 dann am Schwächsten Rücksicht nehmen, der muss auch eingebaut werden, also, also man

294 kann ja dann was abkoppeln, wenn man zu Acht ist. Können vier was anderes machen. Also ich
295 denke mir das hat irrsinnig Potential, so vom Gemeinsamen her.
296 B: Mmh. Und ihre Rolle dabei? Halten sie sich dann eher zurück-
297 L2: Ich halt mich an und für sich total zurück, außer es funktioniert irgendwie
298 Gruppendynamisch nicht. //mmh// oder ich sehe (.) und das ist ja dann eigentlich eine Folge der
299 Gruppendynamik, wenn es nicht funktioniert, dass da nichts weiter geht, weil sie nicht
300 miteinander können, also wenn sie dann zu streiten beginnen, das gibt es natürlich auch. //ja//
301 also da muss dann eingreifen. Aber es gibt auch Gruppen die machen das komplett alleine.
302 //ja// Aber da ist schon so eine Entwicklung dann dahinter. Also, da irgendwie bestimmt, da
303 machen wir, dann funktioniert nicht, und dann sehen sie, sie schaffen das nicht und dann, oder,
304 es arbeiten dann auch Schwächere mit, einfach die zwar mit dem Ball nicht so umgehen
305 können, aber irrsinnig gute choreographische Ideen.
306 B: Also, alle werden da miteingebunden?
307 L2: also, ja, es muss eigentlich jede da irgendwie seinen Beitrag leisten. Und es kann
308 irgendwie, dadurch dass sie es dann auch wieder herzeigen müssen, präsentieren müssen, es
309 kann niemand in der Ecke stehen, der muss dann auch präsentieren, der ist auch in der Gruppe
310 dabei. Also das fällt mir jetzt nur so ad hoc ein //mmh// (.) also da haben zum Beispiel am Reck
311 auch schon gemacht, das wir, um das ein bisschen zu umgehen, diese absolute Leistung, das
312 wir Elemente am Reck lernen, (.) sei es nur Durchlaufen, ja, Stange halten, durchlaufen, wieder
313 zurück laufen, in den Stütz springen, Abhurten, in den Stütz springen, abrollen, nur simple, da
314 geht es gar nicht um Aufschwung oder irgendwas Umschwung oder sonst was, und wenn sie
315 diese Elemente oder Durchdrehen oder wie auch immer, wenn sie diese Elemente ein paar Mal
316 geübt haben, dass sie dann, [...] sondern sie müssen wieder eine Übung synchron machen, sie
317 gehen zu dritt zusammen, wenn sie zu dritt sind, kann der mittlere was anderes machen, als der
318 äußere, damit es noch synchron ist, und dann können sie sich wieder abstimmen. Also
319 entweder ist der mittlere der Stärkere, oder die Äußeren die Stärkeren, oder sie sind alle Drei
320 gleich stark und dann müssen sie aus diesen Elementen irgendeine Mini-Kür basteln und das
321 wieder vorführen.
322 B: Mmh. Also die Schülerinnen, müssen dann auch untereinander auch zusammen arbeiten-
323 L2: Sie müssen eigentlich einmal besprechen: die Elemente die wir haben, können wir die alle
324 Drei //ja// ohne Hilfe, damit wir das vorführen können. Müssen wir was ausklammern? Macht
325 dann einer was extra in der Mitte, während wir was anderes machen, also dieses, ich denke
326 mir, dieses Miteinander, tun, besprechen und es ist dann nicht mehr so wichtig, also bei, wenn
327 ich so was zum Beispiel vorführen lasse, das gibt es dann nur Plus, oder ganz besonders, zwei
328 Plus. Da ist es dann nicht mehr wichtig ob der, da machen die Turner dann einen Aufschwung
329 auch, wund wenn der mittlere keinen macht, das ist dann nicht so tragisch, weil sie kriegen
330 insgesamt die selben Plus die drei, Ja, es geht dann insgesamt um die Gestaltung und um die
331 Wirkung von dem Ganzen. Und nicht um die absoluten Elemente die da drinnen vorkommen
332 //mmh, okay// also (2)
333 B: Gut, und ja zum Abschluss, wollt ich sie fragen, wie haben das eh schon vorher mit den
334 Schwächeren Schülerinnen auch angesprochen. Und da wollt ich nochmal darauf eingehen,
335 welche Möglichkeiten sie einsetzen, das Schülerinnen Selbstbewusstsein entwickeln können?
336 L2: (3) Also, ich meine, es ist leicht ist es nicht. Also schwierige Fälle, ähm, da muss ich ehrlich
337 sagen, bin ich auch ratlos, wenn zum Beispiel ein Mädchen, muss ich jetzt einen konkreten Fall
338 sagen //mmh// in der vierten Klasse. Ich bin Klassenvorstand und hab sie auch in Mathematik
339 seit der ersten Seite. Die ist die komplette Außenseiterin, ähm, kommuniziert praktisch nicht,
340 also in keinem Gegenstand und ist aber nicht so unsportlich, also das kann man nicht sage,
341 aber sie ist immer am Rande der Gruppe und egal wie man es anstellt, ähm, (.) also gibt dann
342 auch Fälle, wo man irgendwie fast machtlos ist. Weil ich denke mir, ähm, (.) auch wenn man
343 Schüler, Schwache unterstützen will, sie müssen trotzdem, trotz allem, einen kleinen Schritt
344 entgegen kommen, ja, also //mmh// das heißt, wenn, wenn da komplette Blockade ist, glaub ich,
345 ähm, kann man sich auf den Kopf stellen, und nützt das nichts. Also, diese Schülerin, das ist in
346 der vierten noch so. es ist wurscht, wenn gewählt wird, was man eh fast nie machen, einmal im
347 Jahr. Ist sie halt die Letzte die gewählt wird, wenn man sagt, geht's zu fünft zusammen steht sie
348 mit ihren dreizehn, vierzehn Jahren am Rand und schaut in die Luft. Und ich sag dann immer,
349 wer überbleibt kommt zu mir und sie steht in der Ecke und kommt nicht. //okay// und dann
350 natürlich, wird ihr wieder die Aufmerksamkeit zu Teil, weil dann schaut man, aha, „Kathi, wieso
351 stehst du da in der Ecke alleine“, dann ist sie wieder- was ihr natürlich wahnsinnig unangenehm
352 ist, und man hat irgendwie keine Chance sie zu integrieren. Also ich glaub es muss immer von
353 beiden Seiten kommen, natürlich vom Lehrer mehr, aber wenn der Schüler nicht will, also ist es
354 wahnsinnig schwierig. Also da ist jetzt bei schwachsportlich, gar nicht schwach gemeint,

355 sondern also so soziale Kompetenzen, irgendwie, müssten da viel mehr gefördert werden, auch
356 von zuhause aus. Und, und, also da hat man irgendwie keine Chance und sonst an und für
357 sich, schwache Schüler fördern, da sehe ich dann wieder drunter, das man eben so macht,
358 nicht absolute Leistungen abprüfen, sondern wenn man in der Gruppe ein
359 Gesamterscheinungsbild, sozusagen, dass müssen sie präsentieren, und dann fällt der
360 irgendwie nicht so ab und hat da nicht so das Empfinden, „ich kann das alles nicht, sondern ich
361 hab hier meinen Beitrag geleistet, und die ganze Gruppe hat sozusagen ihr Plus bekommen
362 und daher hab ich auch meinen Beitrag geleistet.“ Also, so sehe ich irgendwie, dass man
363 schwache Schüler unterstützt. Ja.

364 B: Mmh. Also und weil sie gesagt haben, das Wählen, das typische, kommt eher selten vor.
365 //sehr selten// Welche anderen Möglichkeiten setzen sie denn ein für die Gruppenbildung?
366 L2: also sehr oft, ich mein man kann mit Auslosen, das man sozusagen, ich sag einmal, in der
367 ersten Klasse kann man irgendwelche Tierfamilie, oder Namensfamilien oder sonst irgendwas
368 machen, Buchstaben zuordnen lassen, also das sie, also das Los entscheidet, welche Form
369 auch immer. Ich mein, man kann es dann auch, mach ich auch oft, einfach wir brauchen jetzt
370 fünf Gruppen, dann ist aber natürlich auch diese Ausgegrenzten sind immer ausgegrenzt, das
371 ist eigentlich ähnlich wie beim Wählen, nur das man nicht sozusagen, namentlich da irgendwie
372 immer vor allen aufgerufen wird und dann sitz ich noch immer, komm ich jetzt als vorletzte oder
373 als Letzte dran. Sondern da ist schnell Gruppenbildung und dann bleiben je nachdem zwei drei
374 auch überbleiben wenn es nicht durch fünf teilbar ist. Also dann macht man das unauffällig so
375 ihr zwei geht dort dazu. Das sind zwei sechser-Gruppen, oder wie auch immer. Das mach ich
376 aber auch sehr oft, weil er sehr schnell geht. Diese Gruppeneinteilung und dann kann man
377 natürlich auch, sag ich mal, brutal, wenn man aufwärmt, irgendwie in Spielform
378 Gruppenbildungen machen, die in das Spiel integriert sind. Und die letzte Gruppenbildung bleibt
379 dann die, die wir halt brauchen, für das weitere Stundenbildung. //ja, okay// Das ist dann
380 sozusagen erzwungen. (lacht) Und dann motzen sie natürlich weil, es rotten sich natürlich
381 schon Freundinnen zusammen, das gefällt ihnen dann nicht, wenn sie dann sozusagen wahllos
382 mit irgendjemanden zusammen sind und dann eine Stunde vielleicht mit jemanden verbringen
383 müssen, das haben sie dann nicht so gern, die Schüler, aber das ist halt einfach so.

384 B: okay, aber gibt es jetzt bestimmte Sportarten, ähm, oder Themen wo jetzt diese
385 Selbstbewusstseinsförderung ähm im Mittelpunkt steht und das dann versuchen umzusetzen,
386 also wenn man an die Planung denkt?
387 L2: das man schon eigentlich bewusst sagt, ich möchte jetzt sozusagen, das bewusst stärken,
388 mit dieser Stunde?
389 B: zum Beispiel, ja.

390 L2: Also, eigentlich sehr selten, muss ich sagen. Ehm (2) also ich denke mir, das (2) für mich ist
391 das so ein vielfältiges Kapitel, diese Stärkung, ja, das kann auf so vielen Ebenen spielen, ähm,
392 (2) das ich jetzt sage, das ich eine bewusste Stunde, um Schülerin B mit dieser Schwäche zu
393 stärken, also das so eine Planung hab ich eigentlich eher nicht //mmh//. Ich mein es, eine
394 Planung wo ich sag allgemein Selbstbewusstsein stärken, oder so, so was schon, ja aber jetzt
395 das ich jetzt speziell auf, da gibt es so und so viel, zwei schwache Schüler, die irgendwie diese
396 Schwächen haben, und das muss ich jetzt speziell stärken ähm und da ist meine Planung
397 danach ausgerichtet, das könnt ich eher erst unterm Jahr machen, wenn ich diese Schwäche
398 entdecke //ja//
399 B: Und wie //

400 L2: das gibt's ähm eigentlich würd ich sagen eher nicht.
401 B: Wie würde dann diese allgemeine Planung für die Klasse aussehen?
402 L2: also wenn zum Beispiel überhaupt so, ich sag einmal überhaupt mit Schwerpunkt
403 Selbstbewusstsein stärken oder //ja, zum Beispiel, mmh// also das könnte sage ich einmal,
404 ähm, (.) im Bereich des Darstellens sein. //mmh// Wo man sich ein bisschen öffnen muss, vor
405 den anderen, also wo jetzt vom Bewegung her, sanfte Bewegung, ich sag einmal, das könnte
406 im tänzerischen Bereich auch sein, aber es könnte auch fast in den Schauspielbereich
407 abgleiten, ja, so eine Stunde irgendwie, Situationen darstellen im Turnunterricht, aber ich mein,
408 das mach ich einmal im Jahr vielleicht, //okay// Das ist dann so für die Schüler ist das eine ganz
409 eine andere Stunde, also die wenn sie wahrscheinlich fragen würde: war das jetzt eine
410 Turnstunde? Ich mein, das macht ihnen Spaß manchmal, aber eine klassische Turnstunde für
411 sie ist es nicht.
412 B: Und was bekommen sie dann zum Beispiel für eine Aufgabenstellung?
413 L2: Das kann verschieden sein. Das sie zum Beispiel irgendwelche Situationen, also das sie
414 zum Beispiel in Gruppen eingeteilt werden und unterschiedliche, also ich erfinde jetzt irgendwas
415 (lacht) vielleicht Filme die sie sogar kennen, ja //ja// eine typische Filmszene sozusagen und
416 dann kriegen sie noch drei Materialien, einen Stab, einen Ball, einen Irgendwas, das dürfen sie

417 auch verwenden, und sie sollen irgendwie eine Szene aus dem Film spielen und die anderen
418 müssen es am Ende der Stunde erhalten. Also das üben sie dann in ihrer Ecke und dann
419 müssen sie- und es müssen alle mitspielen //okay// so als Beispiel, ja. Also wo ich mir denke,
420 das sind irgendwie ganz andere Fertigkeiten, die dann verlangt werden. //Ja//. Also geht es
421 nicht mehr [um] hüpfen, werfen, stoßen, laufen oder sonst was, sondern, also sich irgendwie
422 von innen her öffnen.
423 B: Mmh und //
424 L2: also das wäre irgendwie ganz was anderes.
425 B: und geben sie dann den Schülerinnen Rückmeldungen?
426 L2: Also, wenn es auffallend ist, irgendwie diese Darstellung, weil es, ich sag einmal, extrem
427 lustig, extrem originell, oder überraschend im Zusammenhang mit der Person des, der
428 Schülerin ist, weil man es vielleicht gar nicht erwartet hätte, das die sich das traut oder das sie
429 aus sich herausgeht, dann verbalisiert man das.
430 B: Und was sagen Sie dann zum Beispiel?
431 L2: „Na, aber das hab ich jetzt ganz toll gefunden, das hätt ich dir gar nicht zugetraut, das weiß
432 ich nicht, das so darstellen kannst. Oder ich hab das extrem originell gefunden, die Umsetzung
433 //mmh// so verbalisieren. Also kann jetzt auf einen Schüler bezogen sein, könnte aber auch die
434 ganze Gruppe bezogen sein.
435 B: also eine verbale Form.
436 L2: Verbal, ja genau.
437 B: und gibt es noch andere Formen der Rückmeldung im Unterricht? Jetzt nicht nur zum
438 Beispiel bei dem Theaterstück, was Sie genannt haben, sondern auch zu sportlichen
439 Leistungen zum Beispiel?
440 L2: naja, die Rückmeldung, also sie, verbal gibt es sie. //mmh// dann gibt es sie natürlich, also
441 die Rückmeldung gibt es für den Schüler selber indem er sieht, ob er gewisse Dinge schafft
442 oder nicht schafft //mmh// also //
443 B: Also Rückschlüsse von-
444 L2: Also ich sag einmal, in der ersten Klasse ist ein Schwerpunkt, Schnurspringen, //ja// weil da
445 sehen sie ja dann, wenn man in der Bewegung Schnurspringen, sie müssen die Länge
446 durchspringen und sie müssen zehn Mal neu anfangen ist das ja eigentlich Rückmeldung für
447 den Schüler genug, wenn er sozusagen da hinter sich immer stoppt, weil (.) das heißt, da sagt
448 man eigentlich nichts mehr bei schwachen Schülern und bei welchen die das irgendwie toll
449 meistern ist es dann wieder verbal. //mmh// Ich mein, man kann dann auch welche, (.) wenn es
450 (.) also ich sag einmal, wenn das gerade gebraucht wird in der Situation, das was vorgezeigt
451 wird, und man hat festgestellt, dass das eine Schülerin ist, die das in anderen Bereichen
452 schwach ist aber das ganz toll kann, dann nimmt man vielleicht die zum Vorzeigen mal, ja.
453 //okay// also das ist fast wie eine Belohnung für sie //mmh// das sie das-
454 B: und wenn sie das dann vorgezeigt (husten) vor den anderen //husten// Schülerinnen, ähm,
455 zeigt sie dann nur vor oder ähm, passiert dann noch irgendwas?
456 L2: In wie fern noch was?
457 B: Ehm, also zum Beispiel jetzt eine Schülerin, ähm, kann eine Übung besonders gut und die
458 zeigt dann der Klasse vor und-
459 L2: naja, also jetzt muss man sagen, die Frage ist warum sie es vorzeigt. Weil zum Beispiel die
460 anderen das überhaupt noch nicht gecheckt haben wie das geht //mmh// ja beim
461 Schnurspringen machen wir zum Beispiel dann links- rechts springen, koordinativ, und wenn
462 man das dann ohne Zwischenhüpfer macht oder so, in der Bewegung ist das koordinativ dann
463 für- also das schaffen wenige, ja. Dann ist das halt ein Grund, okay in der ersten Länge sieht
464 man dann wer das kann und wenn da eine dabei ist, die das sonst nicht so [kann], nimmt man
465 die zum Vorzeigen, damit die anderen sehen, aha, die kann das auch, ja, also fast wie so eine
466 Vorbildwirkung //mmh// und vielleicht angestachelt werden, das auch zu machen, also das nicht
467 die Beste, „na gut ist eh ein Wunder, die kann eh lassen, ja, wieso soll ich dann das können.“
468 //okay, ja// Sondern, dass das vielleicht [eine] Motivation ist, dann machen wir es halt noch
469 einmal. Es ist ein Grund, warum ich sie dann vorzeigen lasse. (.) Und, und um vielleicht um sie
470 sozusagen zu bestätigen, schau du kannst das jetzt toll, irgendwie, ja. //mmh, okay// Sonst fällt
471 mir jetzt ad hoc kein Grund ein, warum ich sie vorzeigen lassen soll, ja.
472 B: Mmh, ja.
473 L2: Ich mein, das einzige ist noch, ähm, wenn es dann, dann muss man auch aufpassen, wenn
474 es eine Schülerin ist, die eh alles kann und so top ist und dann irgendwie eine Spezialleistung
475 hat, dann ist die Frage ob man noch einmal das Podium bieten muss, das sie das herzeigt, ja
476 //mmh// aber wenn es eine Schülerin ist, eine Durchschnittsschülerin, da geht es jetzt gar nicht
477 darum, dass diese Schülerin schwach ist, ähm, und die kann irgendwas in irgendeinem Bereich

478 besonders und das fällt gerade auf und den anderen fällt es vielleicht nicht auf, das man das
479 sagt: „ah ich hab da jetzt gerade was gesehen, zeig uns das einmal!“ //okay// also einfach so
480 als, ich sage einmal, als Belohnung, auf der anderen Seite, so als, ah, das kann man auch
481 machen. //Ja// so als Anregung an die anderen, ohne aber jetzt irgendwie der Gedanke
482 dahintersteckt, die sollen das jetzt auch ausprobieren oder machen oder sonst wie.

483 B: ja, okay, und wenn jetzt ähm. Wie reagieren Sie wenn jetzt eine Schülerin sportlich ähm nicht
484 erfolgreich war, oder einen Misserfolg erlebt hat (.) im Unterricht?

485 L2: Naja, also (.) eigentlich mit Rückzug, sprich ehm, das die Anforderung einfach
486 zurückgenommen wird, meine Anforderung an die Schülerin. //mmh// Ja, also ich sage jetzt,
487 Oberstufe, fällt mir nur, fallen mir ad hoc zwei Beispiele ein, die mit klassischen also
488 Bewegungsanforderungen, das eine ist, ehm Übungen am Reck, habe ich zufällig am Montag
489 gemacht und da gibt es eine wahnsinnig starke Schülerin und sie kann zwar stützen, also das
490 kann sie ja noch, in den Stütz springen, also was auch nicht, (.) also, es gibt Schülerinnen, die
491 das nicht können. Ja, also das, ich hab momentan so eine Klasse oder hab ich schon gehabt.
492 Sie kann in den Stütz springen, aber das war es dann. Sonst können wir keine Übungen
493 machen am Reck. Jetzt wird aber das weiter aufgebaut, das heißt, ich habe mit der irgendwie
494 ausgemacht, in der Stunde ad hoc, ja, ähm, alles was du dich traust, ähm, machst du einfach
495 und wenn du dann Hilfe brauchst, weil bei zwei Recks, kann ich nur bei einem stehen, ja, helfe
496 ich dir auch gerne. Und was du nicht machst, überlegst du dir, wie du eine Soft-Form
497 sozusagen, ähm, durchführen kannst und die Übung sozusagen ersetzt. Das heißt, ich habe
498 dann gesagt, und wenn wir eine Übung machen, wo ein Stütz vorkommt und irgendwas
499 weiteres kommt, was du dir dann nicht zutraust, sei es, einspreizen, Umschwung, Abrollen, was
500 auch immer. Die Stützübung machst du. Also quasi die Grundform, den Beginn der Übung
501 machst du, und dann lässt du dir was einfallen. Das hat sie die ganze Stunde durchgezogen,
502 also nicht dass sie sich dann am Rand-

503 B: Also sie bekommt dann eine andere Aufgabe und ja //

504 L2: Aber so, dass es eigentlich die Aufgabe, so dass es nicht auffällt, im Turnbetrieb, nicht
505 irgendwie, anderes Gerät oder das die dann sozusagen abgeschottet wird und in einer Ecke
506 allein was macht, sondern die hat in diesem ähm Turnbetrieb einfach mitgemacht. //mmh// Aber
507 jedes Mal was anderes gemacht. Oder ich hatte mal eine Schülerin, die hat wahnsinnig kurze,
508 das war in der achten Klassen, also diese Situation, weil die werde ich nie vergessen. In der
509 achten Klasse, die hat wahnsinnig kurze Gliedmaßen gehabt, und war sehr stark und überhaupt
510 sehr kleinwüchsig und wir haben Hürden gemacht, ja, und jetzt ich weiß gar nicht, die Hürden
511 waren eh niedrig. Die sind ihr gegangen, weiß ich nicht wie, grad zum Brustbein fast, //ja// oder,
512 also es war keine Chance, dass die da eine (.) und eigentlich bevor ich mir noch überlegen
513 konnte, was ich jetzt, wie wir am Anfang haben wir die Übungen irgendwo am Rand geübt oder
514 die Technik einmal und dann haben sie probiert, sag ich einmal, drüber hüpfen oder irgendeine
515 Technik, und das war schon auszuschließen bei ihr und sie hat dann gesagt, ich mach jetzt jede
516 Übung neben der Hürde, die hat alles mitgemacht, das heißt, immer wenn sie die Längen
517 gezogen haben, hat sie da neben der Hürde mitgemacht und hat sich halt im Gedanken eine
518 Mini-Hürde vorgestellt. Von sich aus, aber. //okay// Deshalb blieb mir das so in Erinnerung.
519 Deshalb denke ich mir, man muss das halt irgendwie kreativ sein, ein kleineres Hindernis
520 aufstellen, ist halt keine Hürde, steht halt dort, weiß ich nicht, steht halt ein Stepp dort oder steht
521 irgendwas dort für die Psyche, „ich mach das jetzt da drüber und ich bewege ich trotzdem und
522 mache die gleichen Längen wie alle.“

523 B: und wissen sie noch was sie zu ihr gesagt haben?

524 L2: Na also, na, ich hab das total tollgefunden, das habe ich ihr auch gesagt, ja. Und ich glaub
525 sie hat sich darüber gefreut und es hat super funktioniert.

526 B: Okay, ja.

527 L2: also ich glaub man muss das dann auch wieder verbalisieren, das man das irgendwie
528 positiv bemerkt. Ja.

529 B: Aber wenn jetzt zum Beispiel, also abschließend noch, wenn jetzt eine Schülerin sagt, „ich
530 kann das nicht“ oder einfach während dem Üben feststellt „ich kann die Übung jetzt einfach
531 nicht.“ Und dasteht in der Situation und nicht weiter kann. Wie reagieren Sie dann darauf?

532 L2: Also meistens kennt man ja die Schülerinnen //ja// und dann gibt es zwei Situationen, die
533 eine ist weil sie einfach nicht will. Ja und weil sag ich einmal eine hohe Frustschwelle hat und
534 sich auch nicht überwinden kann, mmh, ich sag also ein bisschen was erwarte ich mir schon.
535 Ich sag dann auch immer: 'ich kann das nicht, ist auch klar, weil wenn es jetzt alle könnten,
536 würden wir es ja gar nicht üben, ja, dann bräuchte wir das ganze gar nicht aufbauen, machen
537 und überhaupt. Es geht ja darum, dass du was erlernst und ausprobierst.' Und, also die Schüler
538 reagieren schon sehr stark und ähm versuchen dann eben Softvarianten zu machen. Also ich

539 habe jetzt, eine neue Klasse, diese Dritte, wo wir dieses Turnen machen und das Turnen auch
540 ? das ist eine schwache Schülerin dabei, keine Chance das die rollt, ja.
541 B: Also mit der Softvariante haben sie eben wie vorher gemeint, einfachere Übungen //genau//
542 angeboten werden.
543 L2: Naja und es ist dann aber lustig, wenn man eben sagt, schau mal her, versuch einmal (.) in
544 dieser, diese Elemente die wir wiederholt haben in der dritte Klassen, Vorwärtsrolle,
545 Rückwärtsrolle, Rad. Dann haben wir den Handstand noch einmal aufgebaut, weil ich nicht
546 gewusst hab, ob die das schon gemacht haben. Aber da gibt es welche drinnen, zwei Mädchen,
547 da ist keine Chance, oder eine mit Rolle vorwärts, und bei der anderen mit Rolle rückwärts,
548 dann sag ich halt immer, okay, du musst die Rolle rückwärts nicht machen aber du übst jetzt
549 nur den Schaukelstuhl einmal, damit sie einfach nur, ja, //mmh// das heißt jedes Mal wenn die
550 anderen Rolle rückwärts machen, muss sie in dieser Abfolge diesen Schaukelstuhl machen,
551 nach hinten schaukeln und wieder aufstehen, ja, oder die mit der Rolle vorwärts, also das habe
552 ich sehr bewundert letzte Stunde, sie traut sich nicht und überhaupt und außerdem, so ich helfe
553 dir jetzt, und auf einmal geht weg und holt sich selber eine Bank, also das machen wir so
554 klassisch in der ersten Klasse, wenn wir beginnen, zuerst knien, auf der Bank, hinuntergreifen
555 und dann haben sie schon irgendwie, sind sie schon besser gerollt, //Ja// also weil die höhere
556 Ebene ist und weil man runter rollt und sie hat gesagt: „ich probiere das jetzt von dort.“ Aber sie
557 hat sich dann auch nicht getraut. Also es war dann keine Chance ein Rolle vorwärts zumachen,
558 nebeneinander gekniet, und gehockert, war aber keine Rolle vorwärts //okay// Sie hat es nicht
559 gemacht aber sie war wirklich, sie hat versucht, fünf Minuten zu überwinden, aber immer im
560 letzten Moment, wo sie dann rollen wollte, hat sie den Kopf vor und hat vorgegriffen und, „nein
561 ich mach- nein sie traut sich nicht. Da kann man nicht erzwingen, ja.
562 B: ja, mmh, okay. (husten) Gut, und abschließend noch, also sehen Sie oder überprüfen Sie
563 das irgendwie, ob die Ziele die sich gesetzt haben, auch erreicht haben?
564 L2: Ich für mich jetzt? Mir der Klasse? //mmh// Muss ich jetzt gar ehrlich sagen, Nein. Ich kann,
565 ich sage einmal, man reflektiert zwar jetzt so im Gedanken (.) schon ab und zu, ja was ist in der
566 Klasse weitergegangen oder was ist da passiert, aber ich sage jetzt einmal ohne
567 Konsequenzen oder wirkliche glaube ich. Also //
568 B: Und das reflektieren, weil sie das angesprochen haben, findet das aber mit den Schülerinnen
569 statt, also ob sie die Ziele erreicht haben?
570 L2: Also eigentlich selten. //mmh// Ähm, nämlich wenn sie es nicht erreicht haben. Als, wenn sie
571 es erreicht haben, dann reflektiert man schon und erwähnt das vielleicht positiv, wenn man
572 feststellt, diese Ziele haben sie nicht erreicht, ähm, dann glaube ich, ähm, (.) würden wir das,
573 oder ich würde das den Schülern nicht mitteilen, weil das halt (.) es klingt in manchen Fällen
574 fast so eine negative Komponente. //mmh// und das, vielleicht ist es, vielleicht denke ich jetzt zu
575 geradlinig, ja, ist das in anderen Bereichen, wäre das in anderen Bereichen nicht der Fall. Aber
576 ich denke mir, so bei sportlichen Leistung, oder so, wenn sie gewisse Sachen nicht erreichen
577 oder (.) dann ist das fast, (2) wie soll ich sagen, in der sechsten Klasse fällt mir jetzt ein. Da
578 machen nicht mehr so, dass wir eine Sportart in den Vordergrund stellen oder so, sondern da
579 haben die Schüler schon Mitspracherecht, außer sie haben dann keine Idee. Und dann wird das
580 dann halt nach meinen [Ideen] geplant. Und da haben wir heuer ausgemacht, weil sie keine
581 Ideen hatten, gut also, große Vielfalt, wenn wir aber was machen, dann machen wir das immer
582 drei Einheiten. Ja. Das heißt, wir wollen Volleyball spielen. //mmh// Gut, sag ich, aber drei
583 Einheiten und Volleyball heißt nicht wir spielen Volleyball und spannen ein Netz, weil sie
584 können es eh nicht. Obwohl es ist in der vierten Klasse- haben wir so einen Schwerpunkt. Aber
585 es ist fürchterlich. Gut. Und dann werden Übungen gemacht. Das hassen sie, ja. Und dann
586 werden halt, wird halt, Technik geübt in der Doppelstunde, eine Stunde Technik geübt und dann
587 im Kleinfeld gespielt. Und das gefällt ihnen auch nicht, weil das ist ja kein Volleyball spielen im
588 Kleinfeld spielen und in der zweiten Einheit werden wieder Übungen gemacht und also wenn
589 ich mich überreden lasse, dann spannen wir schon das Netz auf und spielen in der zweiten
590 Stunde im großen Feld und dann stellen sie fest, dass kein Spiel zu Stande kommt weil sie die
591 Technik nicht können. DA geht's das Service und der Ball geht hinunter und geht mit dem
592 Bagger an die Decke oder es gibt einen Ballwechsel und dann ist es aus. Und das hat ein
593 bisschen schon so Frustrations- ähm Gefühle ruft das bei manchen bei guten Schülern hervor,
594 die bei vereinzelt vielleicht spielen könnten aber das ist ein Mannschaftssport und das ist also
595 da ist man ziemlich machtlos, ja. (.) Da wird dann schon reflektiert. Da sag ich ihnen: „ich habe
596 euch, ich sage euch nur, also, das muss man einfach von der Technik her auf einem höheren
597 Niveau beherrschen, dass dann wirklich ein Spiel zu Stande kommt, das Spaß macht“ So, ja.
598 Also wenn es jetzt nicht funktioniert //ja//, wenn man das nicht erreicht, aber (.) da würde jetzt
599 auch nicht so toll hingearbeitet darauf. Das ist eben drei Einheiten, ähm, (.) und da wird halt

600 schon ein bisschen Technik gemacht und man sieht halt dann, ich müsste da mehr können,
601 damit das Spiel Spaß macht. //mmh// Im Basketball hat man das nicht so, da wird halt gespielt,
602 trifft man halt nicht. Es fällt nicht so auf. Aber so das stehen sie alle, Ball, Service, Zack und am
603 Boden, es ist jetzt nichts gewesen ja. Das wird dann schon reflektiert. Aber jetzt so wenn ich mir
604 was vornehme, so dass, das würden wir gerne in diesem Jahr machen und zum Abschluss
605 stelle ich fest, also das habe ich mit der Klasse nicht erreicht. Dann reflektiere ich das mit der
606 Klasse eigentlich nicht, „ihr seid nicht so weit gekommen“ oder „mit euch hat das überhaupt
607 nicht funktioniert.“ Oder diese Rückmeldung haben sie eh früher wenn was nicht funktioniert.
608 Ja. //ja// Wenn das vielleicht an ihnen liegt, weil sie die Gruppendynamik nicht ähm läuft, ja,
609 aber so jetzt konkret, ähm, auf den Punkt gebracht, eigentlich nicht im negativen Fall.
610 B: okay. Gut. Haben Sie noch Fragen oder Anmerkungen?
611 L2: Nein, ich habe jetzt eigentlich, vom gesundheitlichen haben wir, war das jetzt,
612 gesundheitsschwerpunkt oder nicht jetzt?
613 B: Mmh. Also ähm geht neben der körperlichen Gesundheit die Sie angesprochen ging es eben
614 um die psychische Gesundheit auch, also eben dieses Wohlbefinden und auch so darunter fällt
615 eben auch diese Sozialkompetenz und Selbstkompetenz mit Selbstbewusstseinsförderung.
616 L2: Ah, okay. Und wie heißt überhaupt das Thema? Die Diplomarbeit?
617 B: Also der Titel der DA lautet Zur Beeinflussung psychosozialer Ressourcen durch Bewegung
618 und Sport in der Schule. //aha, okay// Und diesen Begriff psychosoziale Ressourcen, um den
619 erfragt zu machen, wurden eben diese Bereiche ausgewählt, wie Selbstbewusstsein,
620 Sozialkompetenz.
621 L2: Okay. (.) Gut, dann wünsch ich noch viel Erfolg (lacht)
622 B: Dankeschön.
623 L2: Ich hoffe, Sie können ein bisschen was anfangen.

Interview mit einer Bewegungs- und Sportlehrerin

Mittwoch, 04. Dezember 2013

12:03 - 12:32

Umkleideraum für Bewegungs- und Sportlehrerinnen in der Schule

B..... Bianca Sestak

L3..... Lehrperson

- 1 B: Okay, gut, ähm, Stellst du dich mal kurz vor!
2 L3: Ja, mein Name ist XXX. Ich bin 29 Jahre alt und unterrichte im Gymnasium XXX seit, jetzt
3 das fünfte Schuljahr.
4 B: Okay.
5 L3: Noch was?
6 B: Nein, das passt. Und welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht für dich zu
7 erfüllen? Also welche Ziele verfolgst du?
8 L3: Ja, also für mich ist es sehr wichtig, dass die Schülerinnen ähm sich einfach bewegen und
9 Spaß an der Bewegung finden und auch einfach für ihr weiteres Leben irgendwie dann für sich
10 sagen können, „ja Sport hat Spaß gemacht und das mache ich auch weiterhin oder fange mit,
11 fange wieder mal damit an“, oder so in die Richtung. Das man sich einfach, das man sieht das
12 Bewegung einfach Spaß macht und andererseits auch irgendwie (.) einem hilft manche Dinge
13 (.) besser zu bewältigen oder so. Gerade weiß ich nicht, hättest du da gerne konkrete
14 Beispiele? //ja// In der zweiten, dritte oder vierten Klasse, wenn sie dann mit den Regel
15 Problemen kommen und so und dann sitzen sie so verkrampt am Bankerl. „Dann gehst einmal
16 eine Runde spazieren oder machst mit.“ Das sie einfach über den Sport auch ihre Schmerzen
17 vergessen oder [sie] einfach weg [gehen] auch durch Bewegung und so. //okay// also das man
18 da auch andere Probleme lösen kann (lacht) mit Sport.
19 B: Und ein Ziel von Sportunterricht ist es ja sozusagen auch gesundheitsorientiert zu
20 unterrichten. Wenn du jetzt an deine Jahresplanung oder Planung im Allgemeinen denkst,
21 nimmt- welchen Stellenwert nimmt da die Gesundheitsförderung ein? Oder wie oft, wenn du
22 jetzt an die Planung denkst?
23 L3: Also in der Jahresplanung habe ich so dass jedes Monat, da kommen alle sieben oder wie
24 viele Themenbereich wir da haben, von erlebnisorientiert bis gestaltend-rhythmisch darstellen,
25 also da gibt es ja sieben solche Bereiche und ich habe jedes Monat, jeden gefüllt. Also,
26 prinzipiell nimmt das 1/7 in der Planung einmal ein. //okay// In der Umsetzung glaube ich, ist es
27 schwierig herauszufinden (lacht) weil du hast ja, einmal machst du mehr dazu, einmal weniger
28 Sachen beinhalten einfach Gesundheitsförderung. Das man so konkret anspricht. Also gerade
29 bei den kleineren Schülerinnen auch, das kommt jetzt meiner Meinung nach, noch nicht so
30 richtig rüber, wenn ich sage, „ja und fühle deine Wirbelsäule und wie steht sie und so“ die
31 brauchen mehr so //
32 B: Also das wären eher Themen der Oberstufe-
33 L3: Genau, also zumindest die theoretischen Dinge. Das ich es praktisch einbaue, ja klar und
34 dehnen und so. Ansätze schon einmal aber wirklich diese klassischen
35 Gesundheitsförderungsthemen, von gesunde Wirbelsäule und so, diese Theorie die
36 dahintersteckt eher in der Oberstufe erst. //okay// Mit den Kleinen ja.
37 B: Und weil du das mit dem Fühlen angesprochen hast, könntest du da ein konkretes Beispiel
38 nennen im Unterricht, wie das dann umgesetzt werden könnte?
39 L3: Das sie selber was fühlen oder wie? //ja// also ich mache sehr gerne mit den Kleinen so
40 Wettermassagen, also das sind so, wo man so eine Geschichte erzählt, jetzt gerade zu
41 Weihnachten, „ich bin in der Backstube und wir stechen die Kekse aus und da muss halt immer
42 paarweise und eine versucht dann diese Geschichte auf dem Rücken der anderen
43 nachzustellen. So Kekse ausstechen, da drückt man dann so drauf irgendwo, und dann walken
44 wir den Teig aus und dann rollen sie halt oder massieren so drüber oder da schieben wir sie in
45 den Ofen und es wird ganz heiß und da müssen sie halt so schnell drüber rubbeln-
46 B: Sagst du ihnen vorher, also warum wir das jetzt machen oder?
47 L3: Ähm, naja (2) Nein nicht so konkret. Ja wir sagen, zum Beispiel, wenn wir viel gelaufen sind
48 zum Entspannen jetzt oder damit es einfach einem angenehm- damit man wieder seinen Puls,

49 das sag ich schon mit dem Puls aber weiß nicht wie gut das ankommt, dass halt der Puls
50 wieder runter kommt, wenn ich sag dann, entspannt oder ausgeruht in die nächste Stunde
51 gehen kann und nicht zum Beispiel vom Laufen fertig ist (lacht) //ja// so in die Richtung
52 transportiere ich es, aber ja, um jetzt die Muskeln zu lockern, das sage ich nicht.
53 B: Und wenn du an den ähm an den Planungsprozess denkst, was hast du da für eine Rolle als
54 Lehrperson?
55 L3: Um die Gesundheitsförderung anzuleiten oder?
56 B: Ja, also mit Themen wo eben Gesundheit eine Rolle spielt. Zum Beispiel für den Unterricht,
57 hast du-
58 L3: Naja, ich muss sie aufwerfen als Planungsperson, diese (.) Themen. Weil sonst glaube ich
59 kommt es (.) eher selten zu Stande. Also es kommt natürlich stark auf die Schülerinnen an,
60 aber das sie einmal kommt und sagt, „ah da tut es mir weh, was könnte ich machen“ das ist
61 eher nicht so. Da kommt eher: „Da tut es mir weh. Kann ich mich auf die Bank setzen?“ Also
62 das //
63 B: Und wie? Was würdest du sagen?
64 L3: (2) Wie, was sage ich? Na das wir halt versuchen einmal auf unseren Körper selbst zu
65 horchen //mmh// also so in die Richtung jeder- man kann ja in den anderen so schwer rein
66 versetzen und das man sich zumindest in sich selber, sich selbst spürt und sich selbst fühlt.
67 Weil oft kommt dann eine die sagt: „ja mir tut das Knie weh.“ Dabei ist es gar nicht das Knie.
68 Also sie spüren sich ja selber teilweise (lacht) nicht. Also so irgendwie.
69 B: Und im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen, die ähm- haben die Schülerinnen dann auch
70 spezielle Aufgaben? Also im Bezug auf die Aufgabenstellungen oder Spiele oder Übungen, wie
71 werden die dann eingesetzt? Oder-
72 L3: Naja, also, ja sicher bekommt jeder eine Aufgabe. Also je nachdem entweder die
73 Partnerinnen beobachten oder versuchen sich in die hineinzusetzen oder selbst zu fühlen,
74 was fühle ich und wie könnte es der Anderen gehen damit.
75 B: Okay, also es könnte auch zum Beispiel weil du Partnerin gesagt hast, dass sie zu zweit eine
76 Übung, das sie das zu zweit machen //genau// Die bekommt dann eine Aufgabenstellung und
77 was waren dann da die Fragen? Was könnten da Fragen sein für die Partnerin?
78 L3: Na das man sich hinein fühlt: Wie geht's der Anderen? Was mache ich gerade? Also, was
79 tue ich ihr an (lacht) wenn man so sagen will. //okay// Also wenn ich da einfach darauf los
80 dresche, dann wird das nicht funktionieren. Also ich habe jetzt gerade Thema Basketball, da ist
81 es jetzt vielleicht nicht so einfach, Gesundheitsbezug herzustellen, aber auch da geht es- also
82 ich habe jetzt gerade die Thematik gehabt mit dem Foul Spiel. Also ich kann jetzt nicht, „darf ich
83 der anderen den Ball weg nehmen?“ Ja darf ich schon, aber ich kann jetzt nicht wie wahnsinnig
84 hin dreschen und auch das hat im Endeffekt mit Gesundheitsförderung irgendwo zu tun.
85 B: Okay, und ähm jetzt haben wir so körperliche Aspekte gehabt, also körperliche Gesundheit,
86 motorische Aspekte. Und im Hinblick so auf das Soziale oder psychische Wohlbefinden. Wie
87 ähm- welchen Stellenwert oder welche Bedeutung hat die bei der Planung?
88 L3: Also, bei der Planung an sich. Ich es ist immer schwierig weil wenn man dann in der Klasse
89 ist, oft man braucht ja oft Teams, die müssen gebildet werden und gerade da ist dieses
90 psychische glaube ich für manche Schülerinnen sehr schwierig weil sie- Es ist immer eine die
91 Letzte die gewählt wird, wenn man vierer, fünfer, sechser Gruppen bildet. Es bleiben immer ein
92 paar über. Also das ist (.) glaube ich für die Psyche oder für das soziale Umfeld. Das ist eh
93 schon vorgegeben in der Klassengemeinschaft aber (.) das ist halt sehr schwierig. Und bei
94 meiner Planung versuche ich immer wenn ich Teams brauche die irgendwie anders bilden zu
95 lassen. Durch Memory-Kärtchen //okay// durch Schnapskarten, durch irgendwie Schuhfarbe,
96 wie die jetzt zusammen passen oder so irgendwie, dass nicht immer die Gleichen zusammen
97 sind. Gerade in den Kleineren Klassen sind immer die gleichen, die Guten sind immer
98 zusammen und die verlieren dann immer und gewinnen, also das versuche ich irgendwie, das
99 halt alle irgendwie integriert sind und jede eine Partnerin hat. Und keine Angst haben muss „Ich
100 bin jetzt die Letzte und ich werde schon wieder nicht gewählt“ oder ich weiß nicht, „ich bleibe
101 über.“ Also das ist irgendwie, das ist eines der größten Themen bei den Kleineren in Turnen.
102 Bei den Größeren gibt sich das normalerweise. Also die haben halt dann irgendeine Freundin
103 und mit der sind sie halt immer. Und da versuche ich halt auch immer zu wechseln, das immer
104 eine mit einer anderen dran ist, weil es ist ja auch wichtig, dass ich eine andere Partnerin habe
105 und nicht das ich immer mit der guten Zusammenspiel, weil die kann es eh. Sondern das ich
106 vielleicht einer Schwächeren was beibringen kann. //mmh// oder das ich vielleicht als
107 Schwächere eine gute Partnerin habe, wo ich lernen kann- die mir den Ball besser zu schupft,
108 damit ich nicht so schwach dar stehe (lacht) also so irgendwie.
109 B: Und die, weil du die Schwächeren angesprochen hast. Gibt es da spezielle oder wie würdest
110 die integrieren, also besser in den Unterricht integrieren, für die Gruppe sozusagen?

111 L3: Mmh. Also das versuche ich eher über alternative Spielmöglichkeiten, oder über alternativ,
112 also irgendwelche anderen Spiele, dass [es] nicht nur um die Schnellste geht oder um die
113 Leistung sondern das halt, zum Beispiel viele Tanzen dann gerne, zum Beispiel oder sind da
114 einfach auf der kreativen Seite (.) stärker und können dann dort punkten, sage ich mal. //mh/ ja
115 also das man da irgendwie andere Sachen, nicht nur so leitungsbezogen einbaut oder nicht
116 immer nur prüft, „kannst du das und kannst du das“ , sondern auch irgendwie, oder auch so
117 Spiele ohne Sieger, das ist auch recht nett finde ich.

118 B: Okay. Also dann bleiben wir gleich bei dem Thema. Weil du sagst, Spiel ähm ohne Sieger:
119 Wie würdest du sagen, kann man den Schülerinnen ähm die Entwicklung von Teamfähigkeit
120 vermitteln?

121 L3: Also, ich glaube, es ist wichtig, dass man da auch Spiele findet, wo nicht eine irgendwas
122 gewinnen kann. Ja, wo es jetzt zum Beispiel beim Sprint, wo jetzt nicht ich alleine irgendwie
123 alleine sprinte und mein Team dann gewinnt ,sondern wo man zu zweit irgendwie
124 transportieren muss oder irgendwie gemeinschaftlich zusammenhelfen muss, damit man den
125 Sieg oder das Ziel oder was auch immer überhaupt erreicht. Das man da irgendwie
126 zusammenhelfen muss. Oder auch halt oft ja Staffelspiele, das man halt auch nur so schnell
127 ist, wie (.) das schwächste Glied, die Langsamste, wie auch immer. Und das man da irgendwie
128 zusammenhelfen muss und die anfeuern muss weil sonst kann das ganze Team nicht
129 gewinnen. //okay// So irgendwie.

130 B: und fällt dir eine spezielle Unterrichtssituation ein, wo es wichtig war, das die Schülerinnen
131 miteinander kooperieren? (.) Um eine Aufgabe sozusagen zu erfüllen oder eine Übung?

132 L3: Ja naja, es kommt darauf an, also diese Klassischen Beispiele dafür wären diese
133 Spinnennetz-sachen, wo ich irgendwo als Team ein Person irgendwie darüber heben muss oder
134 irgendwo durch heben muss oder irgendwie also das sind diese (.)

135 B: Also da müssen mehrere Schüler, eine Schülerin-

136 L3: Zum Beispiel, man kann da, man kann da die zwei Reckstangen aufbauen und Seile
137 spannen dazwischen und quasi schaut das dann aus wie ein Spinnennetz und dann muss eine
138 Person vom ganzen Team da durch gehoben werden durch ein bestimmtes- durch eine
139 bestimmte Öffnung //okay// und dann halt jede Öffnung muss von jeder, einer Schülerin
140 durchquert werden, bis halt dann das ganze Tema eines hat. Und da geht es dann auch nicht
141 darum, dass es jede- zum Beispiel die Schwerste werde ich jetzt nicht beim obersten Loch
142 (lacht) durch heben, sondern das man sich gemeinsam überlegt wie könnte es am Besten
143 funktionieren.

144 B: Und gibst du dann auch Rückmeldung, nachdem-

145 L3: Ja auf jeden Fall. ? Oder wenn es nicht funktioniert, halt das man sagt, wie hätte ich es
146 besser machen können, wie noch? Da finde ich schon wichtig, dass man sich die Zeit einfach
147 nimmt. Weil oft denkt sich, die sollen sich ja bewegen, machen wir weiter, damit sie dazu
148 kommen //ja// ja wichtiger (lacht) Aspekt, aber auch für solche Dinge muss Zeit bleibe, finde ich.
149 Also das ist schon wichtig.

150 B: Also eine verbale Form der Rückmeldung ist das dann?

151 L3: ja oder wenn man einfach selber mithilft, zur Zeit mit dem Gips kann ich nicht so gut
152 anpacken aber es ist wichtig das man auch selber auf die Schülerinnen zu geht und selber mit
153 anpackt, hebt sie doch da, helft da mit , oder macht da mit. Das spielen ja schon eher, natürlich
154 macht das auch nicht jede Schülerin (lacht, muss man halt aufpassen und man lernt sie halt
155 gerne. Aber das man da auch selber anpackt einfach, und sagt, so geht es oder so geht es
156 nicht. //ja// Also das ist irgendwie schon wichtig, oder das sie halt auch einfach, das man
157 einfach den Anstoß gibt, wenn sie jetzt streiten irgendwo und also sagt: „na, macht ihr zwei das
158 euch jetzt aus. Das man die zwei raus nimmt und sagt, wir spielen nicht weiter, solange ihr euch
159 nicht zusammengesetzt, zusammengerauft habts!“ //mmh// Also das ist schon auch wichtig.

160 B: Okay, und ähm, wenn jetzt ähm allgemein an den Unterricht denkst, jetzt im Hinblick auf die
161 Bildungsstandards, die vor Kurzem formuliert worden sind, ähm, die basieren auf so einem
162 Kompetenzmodell und ganz allgemein mal, was würdest du wollen, dass die Schülerinnen dann
163 im Unterricht können oder wissen?

164 L3: Ähm, reden wir mehr von den Kleinen, also Unterstufe oder mehr Oberstufe oder egal?
165 Oder wie? //mmh// Also, Kompetenz, also ich finde einmal das Wichtigste ist, oder eines der
166 wichtigen Dinge ist, die Sozialkompetenz und dieses irgendwie- das gehört, für mich, irgendwie
167 zusammen, diese Sozial- und Spielkompetenz. Also das sich irgendwie, das wenn ich einen
168 Ball habe, dann nicht eine den Ball nimmt und herum rennt und allein nichts davon hat, sondern
169 das man irgendwie ein Spiel organisieren kann. Also, das finde ich das Tollste, wenn man ein
170 paar Schülerinnen einen Ball gibt und die wirklich selber ein Spiel organisieren können, also
171 nicht so typisch Mädchen, ich komm rein, da liegt ein Ball und alle sitzen auf der Bank (lacht)

172 und schauen einmal, sondern dass sie sich irgendwie selber was organisieren können. Das ist
173 mir wichtig. Da gehört natürlich auch dazu, irgendwie, dass sie sich an Regeln halten können
174 //mmh// logischerweise (lacht) weil das funktioniert ja oft nicht am Anfang oder schlecht. Also
175 das wäre etwas. Ein andere Sache irgendwie dass man Spaß dran hat, auch wenn es
176 anstrengend ist. Also, zum Beispiel ich habe einen Ausdauerschwerpunkt in der Oberstufe, das
177 ist ganz schlimm am Anfang für sie, und Oh Gott Ausdauer, und alle hassen es. Aber man kann
178 das auch nett gestalten und es muss nicht nur anstrengend sein immer. Aber ja irgendwie das
179 wäre noch eine Kompetenz, Anstrengung gehört dazu. Oder das Leben ist auch anstrengend
180 manchmal, nicht nur im Sport, sondern //okay// Das ist nun mal so. //ja// Und ja halt, ja, wo man
181 da halt in Gesundheitsförderung sind, das wäre schon auch wichtig, dass die, irgendwie das die
182 Schülerinnen lernen, ich kann mich irgendwie auch entspannen, Sport muss nicht nur (.) laufen
183 und rennen sein, sondern man kann auch irgendwie auch entspannend sein oder kann vielleicht
184 auch meinen Kopf frei kriegen dadurch. Also das wäre auch etwas Wichtiges //mmh// Dann (2)
185 wo waren wir noch?
186 B: Gerade warst du bei Gesundheit.
187 L3: Ja.
188 B: Okay.
189 L3: Reicht schon?
190 B: Wenn dir noch was einfällt, kannst du gerne noch was sagen.
191 L3: Ja, also was ich noch wichtig finde, viele von den größeren Schülerinnen machen so
192 Pfadfinder, Jungschar oder weiß ich nicht, im Sportverein sind sie.
193 B: Also außerhalb der Schule-
194 L3: und das sie da auch in der Schule ein bisschen mitbekommen, wie sie was anleiten, oder
195 was wäre wichtig. Diese Grundvoraussetzungen, vielleicht sollt ich mal aufwärmen, bevor ich
196 einen Sprint mache.
197 B: Was hast du jetzt mit Anleiten gemeint?
198 L3: Na wenn sie, ich weiß nicht, zum Beispiel, eine Basketballgruppe daheim anleiten oder so
199 irgendwie, oder im Sportverein irgendwas, wenn sie selber als Lehrperson auf der anderen
200 Seite stehen.
201 B: Okay, und was hat das jetzt mit der Schule-
202 L3: Naja, das sie das in der Schule auch mal, erstens, das sie eine Lehrperson haben, die (.)
203 das einmal richtig vorzeigt //mmh// und das sie irgendwie also, ich habe es schon gerne, wenn
204 eine Oberstuf-, Oberstufenschülerinnen, halt selber mal eine Stunde, oder ein Aufwärmen, oder
205 ein Spiel gestalten. //mmh// Das sie sehen, manchmal wie schwierig es vielleicht ist, also jetzt
206 sagt man, jetzt spielen wir das und alle schreien nein, also dass man auch irgendwie selbst
207 reflektiert „Was mach ich da überhaupt?“ //okay// oder in der Achten habe ich eine, die schreit
208 immer: „Wau, ich will laufen gehen, ich will nicht spielen.“ Da steht einmal Laufen als
209 Programmpunkt von mir gesetzt und sie schreit sofort, nein, ich will nicht laufen. //okay// und
210 dann habe ich sie darauf angesprochen und dann hat sie jetzt einmal reflektiert, (.) „wie ist das
211 überhaupt, so da, was tu ich da?“ //okay// Also das sie auch selber mitkriegen, wie ist es auf der
212 anderen Seite. Sie müssen jetzt den Lehrer nicht verstehen, aber es geht darum, wie tu ich da
213 (lacht)
214 B: Also es gibt dann Einheiten manchmal, wo die Schülerinnen Unterrichtende sind.
215 L3: Ja, genau. Ja, ja genau.
216 B: Und was sagst du ihnen da? Gibst du ihnen da das Thema vor? Oder wie leitest du das ein?
217 L3: Naja, je nachdem. Also anfangen in der Sechsten habe ich jetzt gemacht, müssen nur eine
218 Aufwärmsequenz machen. Also ich sage zum Beispiel, nächste Stunde möchte ich Volleyball
219 spielen, Überlegt ihr euch ein Aufwärmen fürs Volleyball. (.) Zum einen, was euch Spaß macht,
220 dann könnt ihr endlich mal das machen, was ihr wollt (lacht) und zum anderen sollte man aber
221 schon bedenken, worauf muss man schauen, also da setze ich mich schon vorher kurz mit
222 ihnen zusammen und sag, was ist wichtig, beim Volleyball, Arme aufwärmen, Finger, die Beine
223 müssen auf aufgewärmt sein, also-
224 B: Also, das wird dann schon im Vorfeld //genau// besprochen und auf dem aufgebaut.
225 L3: Genau, und dann wenn sie halt in der Achten, mach ich auch mal, zu Zweit eine ganze
226 Stunde halten, wenn sie Lust dazu haben, also das ist jetzt nicht gezwungenermaßen,
227 manchen liegt das einfach nicht, also das (.) glaub dann macht es ihnen keinen Spaß oder ist
228 auch nicht der Lerneffekt da, wenn man sie dazu zwingt. //ja// Da können sie sich selbst ein
229 Thema wählen und dann müssen sie mir eine Stunde, also eine Woche dann vorher, eine
230 Stundenplanung abgeben. //okay// Einfach nur minimalistisch, was möchte ich machen, welche
231 Materialien brauche ich dazu, und wie lange wird das in etwa dauern. //mmh// Damit sie halt
232 quasi auch ein bisschen einschätzen können, wie lange dauert was und dann melde ich ihnen

233 rück, finde ich das sinnvoll, oder nicht, oder warum haben sie das und das gewählt. Also so ein
234 bisschen.

235 B: Und bekommen sie dann nach der Ausführung auch eine Rückmeldung?

236 L3: Genau, auch von den Kolleginnen //ah, okay// Also, die können dann auch sagen, da
237 versuche ich dann auch, sollten sie in der Achten ja auch schon soweit sein, irgendwie,
238 gescheites Feedback geben //aha// und konkret ist immer schwierig aber konstruktives
239 zumindest //mmh// nicht nur sagen: „wah, das war grauslich!“ was weiß ich, sondern irgendwie
240 auch rückmelden, wie ist es uns damit gegangen oder wie war es? Oder auch die Schülerinnen,
241 die unterrichtet haben, dürfen dann sagen, die waren laut, das war mühsam oder (.) genau. Und
242 da darf da jede was sagen.

243 B: okay, gut. (.) Und ja, da fällt das eigentlich eh auch schon ein bisschen rein. Weil ein Ziel von
244 diesen Bildungsstandards ist es ja die Sozialkompetenz zu entwickeln und das haben wir ja
245 jetzt eigentlich eh schon, besprochen, oder würde da hineinfallen. Also ich würde nur noch
246 nachfragen, ähm, wie wichtig, ähm, ist für dich persönlich das Ziel im Unterricht zu erreichen?

247 L3: Ähm, (3) ja, nein. Ist eigentlich nicht so wichtig. Ja, ich habe ein Ziel. Aber wenn man es
248 nicht erreicht, manchmal liegt es ja auch nicht an der Lehrperson oder an dem Gewählten ans
249 ich. Wenn ich jetzt zum Beispiel eine Stunde plane, mit irgendeinem Ziel und ich versuche es in
250 zwei verschiedenen Klassen, dann haut das einmal hin und einmal nicht.

251 B: aso, nein, ich habe jetzt eigentlich gemeint die Sozialkompetenz zu fördern, weil die-

252 L3: Aso na oja, das ist schon wichtig. (lacht)

253 B: nicht allgemein Ziele, sondern-

254 L3: aso nein, die Sozialkompetenz ist schon sehr wichtig, finde ich. Weil sie müssen in der
255 Gesellschaft ja irgendwie zurecht kommen (lacht) dann. Oder das sind die, die, Gesellschaft
256 von morgen ist das [im] Endeffekt, also das ist glaube ich schon wichtig, dass man da auch auf
257 den anderen schaut und lernt, ein bisschen miteinander zu tun.

258 B: Also das wären so die Dinge, die du vermitteln möchtest, so das, Miteinander und

259 L3: genau, ja das wär schon- Ja, das ist wichtig.

260 B: Und hättest du da noch ein Beispiel, wie du das versuchst umzusetzen, das du ihnen das
261 mitgibst sozusagen?

262 L3: (.) Das sie jetzt miteinander müssen oder sollten oder //zum Beispiel// oder das es gut wäre.
263 //mmh// Ja, also ich denke mir, man muss einfach immer wieder ansprechen, ich glaube nicht
264 das man da eine Stunde dazu halten kann, und //mmh// eine ganze Stunde das als Ziel zu
265 definieren. Das würde einfach nicht funktionieren, das ist einfach ein Prozess, wo man immer
266 daran arbeiten muss und immer wieder. Manche werden sich leichter tun, das zu erfüllen und
267 manche, bei manchen muss man halt mehr (.) Rückmeldung geben und da öfter was dazu
268 sagen. //mmh// also das ist glaube ich (.) konkret, kann man da nie irgendwie nie eine Situation
269 festmachen, sondern da kann man einfach immer nur, immer wieder und also am Meisten-
270 gerade in den Sportsituation hasse ich dieses Buh-Schreien oder dieses Haha. Oder das
271 übermäßige Jubeln, wenn man gewonnen hat. //okay// Da bin ich eher überhaupt dafür, wenn
272 ich, wenn ein Spiel aus ist, und ein Team hat gewonnen und die anderen sind so (.) ja wenig
273 am Boden zerstört, das man sagt, eigentlich ging es um den Spaß daran und um das Spiel an
274 sich und nicht, wer da jetzt gewinnt oder nicht. Das ist ja jetzt keine Weltmeisterschaft, wo ich
275 eine Million damit gewinne.

276 B: Und wie reagierst du dann, wenn da wer Buh schreit zum Beispiel?

277 L3: also das (lacht) das geht gar nicht. Da wird einfach mal gestoppt und dann muss das Ganze
278 einfach (.) also besprochen ist so schwierig, je nach Altersstufe halt, aber dann sag ich ihnen
279 mal meine Meinung dazu, das ich das überhaupt nicht korrekt finde, weil eben die anderen
280 vielleicht war das auch nur ein Fehler oder sonst irgendwas, je nachdem, je nach Situation //ja//
281 kommt darauf an (.) und ja dann manchmal kommt eh von den Schülerinnen selber was, also
282 entweder von der die Buh geschrien hat oder von den Anderen das sie halt das unfair finden
283 oder dass das halt nicht gut ist oder (.) also da oft auch so, beschützende Sachen gleich von
284 anderen Schülerinnen, also das ergibt sich meistens-

285 B: Also Rückhalt von den anderen? //mmh// Okay.

286 L3: Also das ist irgendwie, ja und gegen diese Jublerei, das ist schwierig. das sind auch grad oft
287 diese, (.) das bespreche ich auch gerne bei Kleinen, oft, diese, oft, das Team ist ja so unfair
288 weil die anderen sind ja viel besser //mmh// und dann gewinnen aber oft die, die ja zuerst
289 geschrien haben, die anderen sind besser und das thematisieren ich zum Beispiel auch. Und
290 sag dann: „Na, jetzt seht's ihr, jetzt habt ihr trotzdem gewonnen. Warum jetzt? Wieso?“ Ich
291 mein, meist Sprachlosigkeit, ja, war halt so, so quasi. Aber es kommt eigentlich nie wer darauf,
292 das war Glück oder so. Sie sind dann schon selbst für ihre eigene Leistung stolz. Also es ist-

293 B: und weil du sagst Sprachlosigkeit, glaubst du denken sie dann trotzdem für sich drüber nach,
294 oder traut sich nur niemand was sagen oder?

295 L3: Teils. Teils, glaube ich. Also das ist, ich glaub je öfter man es anspricht, sie wissen ja dann
296 schon was kommt. Also, ich glaube die Schülerinnen die kennen einen Lehrer viel besser als er
297 glaubt. Wenn man da so, wie ich da nur so irgendwie eine Handbewegung mach, wissen die ja
298 sofort, was als nächsten kommen würde.

299 Also von dem her glaube ich, ist es, vielleicht eine Art, Automatismus irgendwann und wenn es,
300 vielleicht kommt ihnen das, hoffe ich halt, irgendwie später auch einmal, irgendwo auf der
301 Straße, dass sie sich denken, oder (.) im Verein oder sonst wo, oh, eigentlich das war die
302 Situation. Was man nicht machen sollte. Oder so wars. Also so irgendwie //mmh//
303 verinnerlichen, vielleicht ein bisschen. (lacht)

304 B: Okay, gut. Und ja, zum Abschluss wären noch ein Ziel ähm im Unterricht die Entwicklung von
305 Selbstkompetenzen der Schülerinnen .Also sie sollen zum Beispiel unter anderem
306 Selbstbewusstsein entwickeln. Wie wichtig ist dir das Ziel zu erreichen?

307 L3: Ähm, wichtig, natürlich sind alle Ziele wichtig, ja, also da brauchen wir darüber nicht reden
308 aber das ist für mich eine Sache, das ist sehr schwierig zu erreichen. Weil gerade zum Beispiel
309 in der Oberstufe, wo ich eine Doppelstunde in der Woche habe, da sehe ich sie quasi einmal
310 die Woche, wenn es dann einmal ausfällt, sehe ich sie dann gleich zwei Woche nicht. In meiner
311 Siebenten ist jetzt dreimal hintereinander ausgefallen, also das ist glaube ich, als einzelne
312 Lehrer sehr sehr schwierig zu sagen, ich will dieses Ziel erreichen. Da kann prinzipiell nur wenn
313 alle zusammenhelfen, sowieso, aber es gibt auch so Mädchen wo man sagt, ich weiß nicht
314 wieso die kein Selbstbewusstsein hat ja, oder vielleicht manche sind gerade nicht im Turnen
315 selbstbewusst also weil sie halt wissen vielleicht kann ich nicht so schnell laufen oder viele
316 glauben einfach ja da schau ich in der kurzen Sporthose nicht gut aus und haben immer die
317 lange Hose an und so. Also da gibt es ja sehr viele Facetten wo ich Selbstbewusst sein könnte
318 oder nicht und (.)also das wirklich als Ziel zu definieren und zu erreichen zu wollen, das sich
319 halt alle Selbstbewusstsein anlernen glaube ich sowieso unrealistisch (lacht), //okay// weil wenn
320 eine in sich öfter gekehrt ist, weil ich hab dann auch schon versucht: „na dann wählst du heute
321 mal. Oder darfst du mal bestimmt oder such du dir ein Spiel aus.“ Weil zum Beispiel wenn man
322 Geburtstag hat darf man sich ein Spiel hat, und so weniger Selbstbewusst die nicht so auffallen
323 wollen sagen ja gar nicht das sie Geburtstag haben, sondern da kommen die anderen, und
324 sagen, ja die hat Geburtstag und spielen wir das. Und wenn man dann sagt, such du dir halt
325 was aus, dann funktioniert das ja gar nicht. Da kommt irgendein anderer, „ja, das wollen wir“
326 und die sagt halt dann das um derentwillen sozusagen und dann halt nicht.

327 B: und dann lasst, also-

328 L3: naja und wenn man das dann anspricht, das hab ich auch schon probiert „was willst denn
329 du?“ Dann kommt meistens eigentlich zurück, oder sehr wenig. Also da muss sich dann und
330 wenn man sich dann diese Schülerinnen so extra raus holt, in der Pause oder so dann sind sie
331 zum einen wieder rausgestellt von den anderen, was glaube ich auch nicht unbedingt gut ist
332 (lacht). und zum anderen, glaub ich, oft ist ihnen dann egal, die sagen dann, also ich hab schon
333 mal eine gehabt, die sagt dann zu mir, „mir ist wurscht was wir spielen weil ich hab jetzt eh nicht
334 so“, also keine Präferenz im Endeffekt, ich spiel halt mit, aber auch, also es ist sehr schwierig,
335 glaube ich, da Selbstbewusstsein ja, ich mein ich versuch halt immer, wenn ich weiß, eine kann
336 nicht gut laufen und macht dann was anderes gut, ich versuch halt irgend alle zu, alle zu loben,
337 immer wieder wen anderen zu loben //mmh// „schau her, das kannst du gut!“ Und ihnen so ein
338 bisschen (lacht) was mitzugeben.

339 B: Also sprachlich da auch Unterstützung zu geben sozusagen.

340 L3: Oder jeden, wenn wir Basketball spielen und da tritt einmal eine, „ja super, hast du das
341 gemacht?“ Also irgendwie persönlich ein bisschen ansprechen und viel positives Lob weil ich
342 glaub das ist meist zu wenig und [...] im Sport kann man leichter loben glaube ich. Weil da ist
343 [es] leichter, das man schnell was gut gemacht hat. //ja// und einfach so auf der Schiene fahren.

344 B: Okay. Und wenn jetzt, wie reagierst du dann bei sportlichen Misserfolgen bei einer
345 Schülerin?

346 L3: Genau, na da versuch ich halt, ähm, immer Abstufungen zu haben. Zum Beispiel, ich hab
347 beim Bodenturnen- wenn ich halt das Rad nicht schaffe, na dann vielleicht schaffst du
348 zumindest, zumindest ist schon wieder ganz schlecht. Vielleicht schaffst du eine Rolle vorwärts
349 dafür. Oder dann sage ich: „Die hast du super gemacht.“ Ja, also- genau, oder wenn ich (.)
350 keine Ahnung wenn ich das Schnurspringen schon einmal geprüft habe oder sie müssen da so
351 eine kleine Choreographie vorführen und das Rad dann nicht. Naja, wir üben halt mehr am Rad
352 noch, dafür kannst du schon so super Schnurspringen. Also, das man da halt immer ein
353 bisschen auf was auch aufmerksam macht. Das was anderes gut ist. Und auch halt sagt, man
354 kann halt auch nicht alles gut können. //mmh// Ja, also (.) das ist einfach ein Ding der

355 Unmöglichkeit oder werden wir so super, das wäre ja schon unrealistisch (lacht), das man alles
356 gut kann. Jeder hat seine Stärken und seine Schwächen. //okay// So in die Richtung halt.
357 B: und die spielen andere Schülerinnen auch da eine Rolle? Also, zum Beispiel-
358 L3: Also so vergleichend. Ja, ja, natürlich vergleichen sie sich immer. Weil wenn da von mir aus
359 bleiben wir bei dem Bodenturnen, wenn da jede irgendwas vorführen soll und eine im
360 Turnverein ist, natürlich schaut das bei der toll aus, aber da muss man also da versuche ich
361 auch, herauszustellen, die trainiert vielleicht auch vier mal die Woche. Ja, also (.) natürlich kann
362 die das besser beherrschen. Wär ja auch schlimm, wenn die das (lacht) nicht besser könnt.
363 B: Mmh. Und wie setzt du die dann ein, die das zum Beispiel, jetzt da im Turnverein sind?
364 L3: Ja, die habe ich sehr gerne so als Helferinnen. Oder das sie den anderen noch erklären,
365 was sie besser machen könnten. Also wenn eine was gut kann, dann versucht den anderen das
366 beizubringen. Weil irgendwo, wenn zum Beispiel im Turnverein, kann ich ihr sowieso in der
367 Schule jetzt nicht mehr besonders viel bieten. //ja// Weil ich kann da jetzt nicht Salto springen
368 lassen. Ist auch nicht meine Aufgabe glaube ich. Und das ich die quasi dann schon als
369 Lehrperson ein bisschen einsetze und die den Schwächeren hilft, „na, mach es da so.“ oder als
370 Sicherung oder so irgendwie. //mmh// das die halt quasi ihre Kompetenz weitergeben kann.
371 B: Okay, und überprüfst du dann ähm oder siehst du, ob du jetzt die Ziele mit der Klasse
372 erreicht hast oder überprüfst du das auf irgendeine Art und Weise?
373 L3: Naja, ich finde, ich mein sicher bei vielen Schülerinnen so eine Entwicklung. Ich versuch
374 immer, mich jedes Monat immer wieder hinzusetzen und zu überlegen, hat die- bringt die sich
375 jetzt mehr ein zum Beispiel, das wäre ja auch so eine Sache, das man sich einbringt, und nicht
376 immer nur im Eckerl steht mit verschränkten Armen oder so eher. Oder hat die- kann die mehr
377 Kontakt mehr knüpfen. Oder redet sie mehr mit irgendwie. Oder interagiert sie besser beim
378 Spielen oder so //mmh/ irgendwie. Also das einfach versuchen, immer wieder zu überlegen.
379 Aber ja, so richtige (.) Ziele wo man diese Ziele fest macht (.) ist schwierig. Ich versuche
380 einfach, dass ich mir wirklich jede Schülerin das setze ich mich dann mit der Liste hin und
381 überlege für jede Schülerin einzeln. Weil oft, wenn man so im Turnsaal reinschaut sieht man
382 immer die Gleichen. Im Endeffekt die die herausstechen, die laut schreien, die hat man ja eh als
383 erstes im Blick (lacht) normalerweise.
384 B: Mmh. Und gibst du dann auch den Schülerinnen direkt Feedback oder überlegst du das dann
385 nur für dich also oder notierst du es für dich?
386 L3: Na also meine- da fragen sie eh auch „auf welcher Note stehe ich“ oder so. Und das ist
387 dann eigentlich der Punkt, wo ich sage, wo das Feedback auch kommt. Weil ich sag, ja, „zum
388 Beispiel deine turnerischen Leistungen aber eigentlich bei den Ballspielen wo du mit den
389 anderen spielen sollst zum Beispiel, da passt du nie. Oder da glaubst du immer du musst das
390 alleine machen“ oder so in die Richtung. //mmh// also ja, ja, ich versuche es schon, aber es fällt
391 sicher zu viel durch den Rost. Also das, glaube ich, ist (lacht)
392 B: Okay, gut, bedanke ich mich .hast du noch Fragen oder Anmerkungen?
393 L3: Puh, (.) Nein (lacht) da weil mal nicht. (lacht) das war so viel Gesundheitsförderung auf
394 einmal.
395 B: okay, gut. Dann bedanke ich mich für das Gespräch.
396 L3: Danke, gerne.

Interview mit einer Bewegungs- und Sportlehrerin

Mittwoch, 11. Dezember 2013

11:50- 12:10

Geographiekammerl in der Schule

B..... Bianca Sestak

L4..... Lehrperson

- 1 B: Okay, ja bitte stellen Sie sich kurz.
2 L4: Mein Name ist XXX. Ich unterrichte am XXX Turnen, Jazz-Dance und Geschichte. Wir
3 haben zirka 700 Schülerinnen und Schüler. Und ich bin seit 97, 98 im Dienst.
4 B: Mmh, und wie alt sind Sie jetzt?
5 L4: 40.
6 B: Und welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht für Sie zu erfüllen? Welche
7 Ziele-
8 L4: Gesundheitserziehung, Erziehung zur Hygiene, zu sozialen ähm (.) wie soll ich sagen,
9 Kompetenz. Fairplay, ähm, Was gibt's noch für wichtige. Ja, ich würde sagen, dass ist im
10 Großen und Ganzen.
11 B: Okay. Und ein Ziel des Bewegungs- und Sportunterrichts ist es ja gesundheitsorientiert zu
12 unterrichten. //mmh// Welchen Stellenwert nimmt die Gesundheit in Ihrem Sportunterricht ein?
13 L4: Ja, einen hohen. Habe ich eh gesagt. Das ist ein wichtiger Teil des Sportunterrichts.
14 Gesundheit, Hygiene, ähm, Bewegung, et cetera mmh.
15 B: Und wenn sie an Ihre Jahresplanung denken, können Sie sagen, wie oft sozusagen
16 Gesundheit dann ein Thema ist im Unterricht?
17 L4: Ja, das wird nicht thematisiert, sondern das fließt einfach ständig ein. Also, wenn ich zum
18 Beispiel ähm kräftigende Übungen mache, Dehnungsübungen, dann ist ja das alles für den
19 Bewegungsapparat. Das ist einfach, das schreibe ich jetzt nicht extra hin. Das ist für die
20 Gesundheit, sondern ich sehe das eigentlich als meine Aufgabe ähm alle mögliche- jetzt
21 natürlich nicht ähm messbare Leistungen zählen da natürlich nicht dazu, aber alles andere ist ja
22 alles für den Körper, für die Gesundheit. Und das wird nicht extra erwähnt in der (.)
23 Jahresplanung.
24 B: Okay, aber gibt es da zum Beispiel bestimmte Inhalte oder Themen? Können Sie da ein
25 Beispiel nennen?
26 L4: Für Gesundheitserziehung? (.) Oder wie?
27 B: Mmh.
28 L4: Nein, das. Also in der Jahresplanung schreibe ich das nicht, schreibe ich es nicht hinein. Es
29 gibt bei mir am Beginn eine Einführung ähm wo ich eben den Kindern erkläre, worauf lege ich
30 wert. Das ist jetzt wenn ich bei Gesundheit gehört Hygiene auch dazu. Das ist ähm am Beginn
31 schon einmal liegt- ist für Kinder völlig klar, sie brauchen Handtuch, Seife, etc. Das wird am
32 Anfang klar gestellt und dann wird das eben kontrolliert und das steht aber nirgendwo
33 festgeschrieben, sondern das fließt einfach ständig ein, ja. Und das ist genauso die
34 Gesundheitserziehung, ich schreibe nicht extra am Beginn ähm dehnen wir uns und kräftigen
35 wir, sondern zum Beispiel ich starte jede Turnstunde in dem die Kinder mal fünf Runden laufen
36 und Kräftigungsübungen machen. Und das kommt jetzt darauf an, welche Schulstufe das ist,
37 welche Übungen sie machen. Und ich sehe das ähm einfach als ja (.) Gesundheitsarbeit am
38 Körper einfach die Kräftigung der Muskulatur. Mmh.
39 B: Und wenn sie an die Planung denken, haben die Schülerinnen, spielen die da eine
40 bestimmte Rolle oder (.) im Planungsprozess wenn sie jetzt Übungen oder Spiel sozusagen
41 zusammenstellen. Werden da die Schülerinnen miteinbezogen?
42 L4: (.) Na wenn (.) In der Jahresplanung, wie ich die Schüler mit einbeziehe?
43 B: Nein, nicht in der Jahresplanung, sondern allgemein.
44 L4: Naja, die sind, ich muss ja die Schüler miteinbeziehen. Ich plane ja für die Schülerinnen.
45 B: Mmh, aber bekommen bestimmte Schülerinnen eine gewisse Aufgabe sozusagen?
46 L4: Bestimmte Schüler, bestimmte Aufgaben //ja// aus der Klasse.

47 B: Werden die eingesetzt (.) für etwas?
48 L4: Nein, eigentlich nicht. Es gibt für das Klassenbuch zum Beispiel, da organisiere ich immer
49 pro Monat ähm das sie das abwechseln, dass das jeder mal aus Klasse macht, aber ansonsten
50 gibt es keine einzelnen Aufgaben.
51 B: Und vor kurzem wurden neue Bildungsstandards für den Unterricht in Bewegung und Sport
52 formuliert. Und da basieren auf einem Kompetenzmodell. Und (.) Was würden Sie wollen, dass
53 die Schülerinnen dann sozusagen im Unterricht können oder wissen?
54 L4: Ähm, (.) vom Wissen her vielleicht irgendwelche Grundregeln, ähm in den Ballsportarten
55 und ansonsten (4) fällt mir eigentlich nichts ein. Also (.)
56 B: Okay. Also gibt es// Was wäre so typische Kompetenzen oder Ziele die die Schülerinnen
57 erreichen sollen im Unterricht?
58 L4: Ja, alles was ähm wo ich schon vorher erwähnt habe, also soziales Verhalten zum Beispiel.
59 Fairplay. Das ist ähm eine Kompetenz, die ständig eben im Unterricht vorkommt. Die bei
60 Spielen et cetera gefördert wird. Teamgeist. Die Förderung von Klassengemeinschaft et cetera.
61 //mmh// Und ja das sind einfach wichtige Bereiche abgesehen von jetzt wirklich messbaren
62 Leistungen. Also mir ist es weniger wichtig, dass jemand ähm eine gewisse, in einer gewissen
63 Zeit eine Strecke läuft, sondern die Entwicklung der Schülerin und (.) das Bemühen, das
64 Engagement und das Verhalten einfach in der Klasse.
65 B: Mmh, okay. Und ja das haben wir da jetzt eh auch schon ein bisschen dabei gehabt. Also ein
66 Ziel ist ja die Entwicklung sozusagen von sozialen Kompetenzen der Schülerinnen. Ehm, was
67 genau wollen Sie Ihren Schülerinnen dabei vermitteln?
68 L4: Ehm, ja Fairplay, ähm (.) Klassengemeinschaft. Nicht irgendjemanden ausgrenzen, sondern
69 mit allen ähm versuchen in Aktion zu treten. Ja, ein gemeinsames einfach.
70 B: Und wie versuchen Sie das Ziel zu erreichen?
71 L4: (.) Ja durch irgendwelche ähm Regeln meinetwegen. Wenn ich sehe, dass etwas schief
72 läuft ja. //mmh// Und das ähm ist ganz banal eigentlich, wenn irgendwer gefoult wird oder ähm
73 was weiß ich, wenn jemand, der schon abgeschossen ist nochmal abgeschossen wird „jetzt erst
74 recht“, damit man ihm ein bisschen was auswischen, weil sich der dann recht ärgert. Das man
75 da halt dann Zeitstrafen gibt zum Beispiel, aber das passiert äußerst selten. Also ich glaube,
76 dass da die Buben eher. Das ist mir bis jetzt einmal passiert, dass so etwas vorgefallen ist.
77 Aber ja, kommt vor. Ich versuche auch das Soziale ein bisschen in den Vordergrund zu bringen.
78 Also wenn Schüler eine besonders gute Entwicklung gemacht haben. Viele kommen aus der
79 Volksschule, die ja kaum Erfahrungen haben im Turnunterricht, weil da einfach kein
80 Schwerpunkt gelegt ist. Und weil es bequemer ist vielleicht oder die Voraussetzungen nicht
81 gegeben sind. Und wenn da jemand einen besonders tollen Prozess, Entwicklungsprozess
82 mitmacht, dann ähm erfährt das auch die Klasse mehr oder weniger. Die leben da mit und das
83 wird auch von den Schülerinnen und Schülern dann auch positiv angenommen, also die werden
84 dann, die versuchen sich dann gegenseitig zu motivieren und zu Leistung anzuspornen.
85 B: Und wie ähm haben Sie da dann eine bestimmte Rolle, wenn jetzt eine Schülerin was
86 besonders gut macht? Sagen Sie da etwas?
87 L4: Ja, dann sage ich das. Ich sage „Das hast du jetzt gut gemacht. Kannst du dir selber auf die
88 Schulter klopfen. Das war jetzt wirklich gut.“ //okay// Und betone auch, dass das auch vor einem
89 halben Jahr noch nicht gegangen ist, oder was auch immer. Das sind ja wirklich banale
90 Geschichten, das wer den Kopf runter geben kann zum Beispiel. Oder was für uns ja kaum
91 vorstellbar sind, weil wir schon seit Ewigkeiten Purzelbäume schlagen und was weiß ich. Und
92 es gibt da Kinder, die kommen mit Angst vor Purzelbaum oder Reck oder was auch immer und
93 wenn sich da dann wirklich hinaufschwingen, dann kann das auch durchaus sein, dass dann sie
94 ganze Klasse applaudiert. Also das kriegen dann schon auch alle mit, dass da jetzt wirklich eine
95 Steigerung ähm zu sehen ist, ja.
96 B: Mmh. Und ähm wie können Sie den Schülerinnen die Entwicklung von Teamfähigkeit
97 vermitteln?
98 L4: Ja durch Regeln einfach. Eben zum Beispiel das man nicht. Ich appelliere zuerst appelliere
99 ich immer an die Fairness. Weil es kann kein Spiel- Ich versuche den Kindern auch schon in der
100 ersten Klasse, es kann kein Spiel funktionieren wenn man sich nicht an Regeln hält, sondern
101 wenn nur der rausgeht der abgeschossen ist. Wenn er zuerst zu mir schaut und wenn ich dann
102 sage, „ja, du bist abgeschossen“. Wenn das immer auf das hinausläuft, dass da immer das
103 obere- der BigBrother muss da dann sagen abgeschossen oder nicht, dann funktioniert es
104 nicht. Wenn da mehrere Bälle im Spiel sind. Also das heißt ich appelliere mal an die Vernunft,
105 an die Fairness der Schülerinnen und Schüler. Und wenn es nicht funktioniert, dann gibt es halt
106 Sanktionen. Dann muss halt derjenige, der nicht hinausgeht, kriegt halt dann auch eine
107 Zeitstrafe zum Beispiel-

108 B: Und Zeitstrafe bedeutet dann-

109 L4: Das bedeutet das der halt dann eine Minute raus muss und dann erst wieder hinein darf.

110 //okay// Aber wie gesagt, passiert im Normalfall eigentlich nicht. Eher bei den Burschen. Ist eher

111 die Ausnahme.

112 B: Okay, und ähm zur Sozialkompetenz zählt zum Beispiel die Kooperationsfähigkeit. Wenn Sie

113 da an Ihren Unterricht denken, gibt es da Übungen oder Spiele, die sie einsetzen, um diese

114 Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen zu unterstützen?

115 L4: Mmh. Das ist zum Beispiel die Flussüberquerung, die Sie vielleicht kennen, wo man mit den

116 Tauen über Matten drüber schwingt. Ähm, oder was gibt es da noch? Diesen Mattenberg-

117 B: Was ist dann die Aufgabe bei der Flussüberquerung?

118 L4: Das die ganze Gruppe es schafft hinüberzukommen und es gibt immer wieder

119 Schülerinnen, die sich nicht festhalten können und nicht hinüberschwingen können und der

120 Sinn des Spieles ist so zusammenzuarbeiten, dass man selbst den Schwächsten der Gruppe

121 hinüberbringt. Weil die Aufgabe ist nur zu lösen, wenn alle auf der anderen Seite angekommen

122 sind. //okay// Und der Mattenberg ist eben auch ein relativ hoher Mattenberg, wo drunter Kästen

123 sind und drüber sind zwei Weichböden, oder auch nur einer. Je nachdem wie alt und groß und

124 die Kinder sind. Und die ganze Gruppe versucht hinaufzukommen. Manchen fällt es leicht und

125 die brauchen keine Hilfe und manche brauchen aber eine Rüberleiter oder was auch immer.

126 Das Wäre auch etwas. Oder (.) Was gibt es noch? Die Kinder, na das ist vielleicht weniger, ja

127 aber auch. Die Kinder nach der Größe ordnen, blind (.) ähm sind da noch so Spielchen.

128 Gemeinsam, eine-

129 B: Wie das die Gruppe, sich nach der Größe aufstellen muss oder?

130 L4: eine Schülerin hat die Augen verbunden und muss ihre Mitschülerinnen der Größe nach

131 ordnen.

132 B: Ah, okay.

133 L4: Ähm, dann gibt es noch so ein Klebestreifen. Möglichst hoch an der Wand zu befestigen.

134 Das heißt sie müssen auch miteinander schauen, wie kommen sie da hoch. //mmh// Was

135 mache ich noch für Spielchen? Ja, mehr fällt mir jetzt im Moment gar nicht ein.

136 B: Okay. Gibt es dann auch Rückmeldung von Ihrer Seite nachdem das Spiel ausgeführt

137 worden ist oder das Ziel erreicht worden ist von der Gruppe?

138 L4: Mmh. Da setzten wir uns dann meistens hin und sprechen drüber. Warum habts ihr nicht-

139 weil diese Flussüberquerung beginnt ja dann meistens damit dass das Tau in der Mitte hängt

140 und es nicht erreicht werden kann von den Schülerinnen. //mmh// und sie müssen gemeinsam

141 eine Strategie ähm entwickeln, wie sie an das Tau kommen. Und das ist gut zu beobachten,

142 dass dann meistens ganz zu Beginn ein guter Vorschlag kommt von Schülerinnen, die eher

143 schüchtern sind vielleicht oder nicht so diese Alpha-Tiere in der Gruppe. Und die einfach negiert

144 werden. Also die werden überhaupt nicht beachtet. Und das wird dann schon besprochen. Da

145 weise ich sie dann schon darauf hin: „Ist euch eigentlich aufgefallen, dass diese Idee schon

146 früher gekommen ist“ und so weiter. Und versuche die Kinder dazu hinzuführen ähm, dass sie

147 eben selber draufkommen ähm wie wichtig es ist auf die anderen zu hören. Auf jeden einzelnen

148 in der Gruppe. Und jeden Vorschlag zu überdenken und nicht der Vorschlag von dieser oder

149 jener und den lassen wir gleich unter den Tisch fallen, der ist uninteressant, sondern eben alle

150 zu akzeptieren, ja.

151 B: Okay. Und ist da dann damals von den Schülerinnen etwas zurückgekommen?

152 L4: Ja, sie sind dann meisten ein bisschen betreten, würde ich fast sagen. Also sie- nämlich die

153 Goscherten [...] fangen dann auch oft zu denken an und sehen, es ist vielleicht doch nicht alles

154 so ja.

155 B: Okay. (.) Gut. Ein Ziel vom Bewegungs- und Sportunterricht ist die Entwicklung der

156 Selbstkompetenz der Schülerinnen. Also die Schülerinnen sollen unter anderem

157 Selbstbewusstsein entwickeln. Wie wichtig ist Ihnen die Erreichung dieses Ziels?

158 L4: Die ist mir sehr wichtig. Ähm, ich habe ja Jazz-Dance auch. Und wenn die Kinder- ich mein,

159 das beste Beispiel wenn sie eine Aufführung haben und sie haben dann den Applaus und sie

160 haben das Publikum. Also das ist ja für die Kinder was ganz ganz besonders Wichtiges. Auch

161 im Turnunterricht, wie gesagt, ich hab es vorher eh auch schon erwähnt. Wenn sie dann

162 irgendwas Tolles geleistet haben. Jetzt ist es mir wieder passiert, dass man Rad zum Beispiel

163 geübt haben, im Stationsbetrieb und die Kinder wirklich ganz engagiert waren und sehr sehr

164 gute Leistungen erbracht haben und da lasse ich sie auch hinsetzen und sag: „Kinder, ich bin

165 begeistert. Für eine erste oder zweite oder was auch immer Klasse war das wirklich gut. Klopf

166 euch auf die Schulter“. Und sie machen das dann wirklich so und ich animiere sie dass sie

167 zuhause erzählen ähm was sie alles geschafft haben. Also ich glaube schon dass ich das

168 immer wieder betone.

169 B: Mmh. Okay. Und wenn jetzt also welche- was wären so typische Inhalte oder Themen mit
170 denen Sie versuchen, neben dem Jazzdance was sie gesagt haben, das Selbstbewusstsein zu
171 entwickeln? Gibt es da spezielle Themen oder Sportarten dann?
172 L4: Nein, eigentlich nicht. Ich würde sagen, das fließt einfach ein. Also, wenn jemand ähm sich
173 besonders- das ist auch etwas was ich immer wieder betone, es ist egal wie weit jemand wirft,
174 wenn er sich verbessert im ähm Gegensatz zu der ersten Leistung. Wir messen ja mehrmals
175 oder auch beim Laufen oder Weitsprung und so weiter. Wenn sich jemand verbessert dann
176 betone ich das: Ja, du bist um so und so viel Meter weitergesprungen oder schneller gelaufen
177 oder was auch immer. Das fließt ein würde ich sagen. Also da gibt es kein spezielles Thema,
178 um oder spezielle Inhalte um das eben zu fördern.
179 B: Mmh. Und wenn eine- Wie reagieren Sie bei sportlichen Misserfolgen einer Schülerin?
180 L4: Da versuche ich sie zu trösten. Ähm, da habe ich jetzt schon die Erfahrung gemacht, dass
181 Kinder die oft schlecht sind im Turnen, sehr gute Noten in Deutsch, Mathe, Englisch haben. Das
182 ist eigentlich oft, ist mir eigentlich noch nie misslungen. Wahrscheinlich gibt es das auch dass
183 jemand überall schlecht. Aber zum Glück ist mir das noch nicht passiert. Wo ich dann sag:
184 Turnen ist vielleicht nicht deins aber was hast du in Deutsch? Was hast du in Englisch? Und
185 versuche so das Kind aufzubauen. //mmh// Oder wie haben zum Beispiel auch immer wieder
186 Kinder mit Migrationshintergrund. Das heißt, die haben schon einmal die Hürde, dass sie
187 zweisprachig aufwachsen //mmh/ und kommen dann daher und haben vielleicht schlechte
188 Leistungen in Mathematik. Das ist, ich mein, das ist genau das Selbe, wo ich dann sage: Du
189 bist vielleicht in Mathematik nicht so gut aber du kannst fließend kroatisch oder rumänisch oder
190 türkisch oder was auch immer und fließend deutsch und schau dich an, wie gut du bist et
191 cetera. Also es gibt bei jedem Kind irgendwas Gutes, was man findet.
192 B: Und wenn wir jetzt zurück zum Sportunterricht kommen: Wenn sie jetzt zum Beispiel eine
193 Übung zu erfüllen gibt ähm und ein Kind sagt: „Ich kann das einfach nicht.“ Und hat vielleicht
194 Angst oder traut sich nicht. Welche Möglichkeiten gibt es dann da für Sie?
195 L4: Also erstens einmal sichere ich dann selber, Mir fällt da das Reck ein, wo ich immer wieder
196 Schülerinnen habe, die sich das Rollen, das Abrollen nicht trauen. Und da stelle ich mich dann
197 hin und sag: „Du lehnst dich jetzt auf meine Hände und wenn du dich nicht mehr traust dann
198 sagst du Stopp und dann richte ich dich wieder auf.“ Und ich habe eine Schülerin in der ersten
199 Klasse einmal gehabt. Das war eben so ein Fall und die hat zum Schluss alles mitgemacht, ja.
200 Und das ist eben so kleinweise ist das gegangen. Ich habe sie immer gelobt und bestärkt und
201 gesagt, Sie muss einfach üben und sie muss es versuchen und das wird bei mir honoriert. Und
202 wenn jemand, was weiß ich, ich habe jetzt eine gehabt, die nicht besonders gut geworfen hat.
203 Die hat dann gleich geweint. Die beruhige ich eben auch in die Richtung, dass ich sage, also
204 werfen allein ist nicht die Turnnote. Sondern es zählt was weiß ich, was alles dazu. Und dann
205 ist das eigentlich auch mehr oder weniger vom Tisch.
206 B: Okay, und weil sie gesagt haben, selber sichern. Kann es dann auch sein, dass zum Beispiel
207 beim Reckbetrieb auch andere Schülerinnen eingesetzt //natürlich// eingesetzt werden?
208 L4: Natürlich, wenn ich über zwanzig Schüler habe im Turnunterricht kann ich nicht alle sichern.
209 Weil dann steht eine lange Schlange. Dann warten 19 und eine turnt. Ich erkläre das den
210 Kindern, wie man sichert. Ich lege da besonders großen Wert darauf, dass richtig gesichert
211 wird, kontrolliere auch immer. Und stehe halt auch so, dass ich das überblicken kann und ja das
212 funktioniert ganz gut. Und welche Schülerinnen werden dann eingesetzt zum Sichern?
213 L4: Gegenseitig. Sie sichern sich gegenseitig. Sie suchen sich mehr oder weniger ihre
214 Vertrauensleute aus. Und wenn jemand Angst haben sollte, dann ist immer- das wissen sie, die
215 Option ist immer da, dass sie es bei mir machen können, die Übung. Ich stehe halt bei einem
216 Gerät und gehe halt (.) geht halt dann durch oder wie auch immer.
217 B: Okay. Und wie sehen, also abschließend ähm oder überprüfen Sie, ob Sie die Ziele erreicht
218 haben im Unterricht?
219 L4: Ja einfach wirklich mit messbaren Leistungen. Also ich lasse die Kinder 60-Meter oder in
220 der ersten Klasse, 50 Meter laufen. Ähm, wir haben eben die ganzen Leichtathletikbewerbe. Wir
221 überprüfen verschiedene Geräte. Boden, Reck, ähm, Ringe. Das sind unter Umständen auch
222 nur Übungen um zu überprüfen, ob sie kräftiger geworden sind. Ob sie selber das
223 Körpergewicht halten können. Ja. Und wie gesagt, es spielt eben auch eine große Rolle, ob sie
224 ähm fair spielen. Wie sie sich im Unterricht so verhalten. Ob sie welche sind die halt dann gleich
225 beim Wegräumen in die Garderobe verschwinden.
226 B: Okay. Gut. Haben Sie noch Fragen?
227 L4: Nein, eigentlich- (lacht)
228 B: Okay gut, dann bedanke ich mich für das Gespräch.

Interview mit einer Bewegungs- und Sportlehrerin

Freitag, 13. Dezember 2013

11:54 - 12:17

Besprechungsraum der Schule im 1. Stock

B..... Bianca Sestak

L..... Lehrperson

- 1 B: Okay, gut. Stellen Sie sich bitte kurz vor.
2 L5: Okay, also mein Name ist XXX. Ich unterrichte seit (.) 7 Jahren glaub ich mittlerweile da an
3 der Schule. Ähm. Hab Sport und Mathematik studiert und ja hab da jetzt an der Schule diese
4 Sportkoordination. Wir haben ein Sportgymnasium und Regelklassen. Und ja.
5 B: Und wie alt sind Sie?
6 L5: Ich bin 31.
7 B: Okay, gut. Und welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht für Sie zu erfüllen?
8 L5: Puh, ja sehr viele. Also grundsätzlich mal, natürlich wie das Wort sagt, Bewegung, dass die
9 Schüler sich viel bewegen, viel sportlich im Einsatz sind und viele Bewegungen, neue
10 Bewegungen kennenlernen. Ehm aber auch Teamwork, also auch sehr viel soziale Sachen, die
11 im Sportunterricht passieren, sind mir auch sehr wichtig. Ähm, Teamarbeit, ob es jetzt beim
12 Aufbauen ist, das man einfach mithilft, zusammenhilft, was halt sonst im normalen Unterricht
13 nicht so geschult wird. Das kann, ist sehr wichtig. Auch Gesundheitsförderung. Also ein
14 bisschen schauen, was wäre wichtig. In der Oberstufe vor allem ist es mir wichtig, dass sie
15 einfach viele Sportarten kennenlernen und einfach ausprobieren. Ähm, und dahingehend für
16 sich, für das weitere Leben irgendetwas finden, und das sie jetzt nicht nur die typischen
17 Sportarten durchmachen müssen, sondern dass man mit ihnen unterschiedliche Sachen findet
18 und, oder ausprobiert und dass sie vielleicht eine Sportart finden, die sie sehr interessiert und
19 die weiter machen.
20 B: okay, also so wie Sie es jetzt eh schon gesagt haben oder ich sage du, also wie du das eh
21 gesagt hast, ein Ziel ist es ja vom Bewegungs- und Sport ist, dass man gesundheitsorientiert
22 unterrichtet. Wenn du jetzt an die Jahresplanung denkst, kann man da sagen, wie oft
23 Gesundheit ein Thema ist im Sportunterricht?
24 L5: Ehm, naja es ist ja grundsätzlich der Jahresplan eh jetzt aktuell unterteilt auch in so ein, wo
25 eine Spalte ist für Gesundheitsförderung. Und ich denk, es passiert ja eh zwischendurch immer
26 wieder. Man kann ja jetzt nicht sagen, dass ist eine Stunde rein in Richtung
27 Gesundheitsförderung ist. Ähm, Grundsätzlich, sobald sich die Kinder bewegen in einem
28 gewissen Ausmaß ist ja, tut man schon was für die Gesundheit und wenn es dann spezieller,
29 wo man das auch noch betont, ähm, zum Beispiel, Rückenschule oder so, dass man dann
30 speziell auch dahin eingeht und bei Schülern bewusst macht, so jetzt geht's wirklich um
31 Gesundheit, das ist ein wichtiges Thema, das für später auch ist. Dann wird es noch verstärkt.
32 Aber grundsätzlich ist es immer Thema im Sportunterricht.
33 B: Okay, also ein Inhalt wäre zum Beispiel diese Rückenschulung, was du gesagt hast. Gibt es
34 dann noch also andere Themen?
35 L5: Grundsätzlich körperlich, das die Muskulatur einfach ähm geschult, trainiert wird.
36 Rumpfstabilität ist einmal was Wichtiges was bei vielen eh nicht mehr da ist. Stützkraft, das
37 heißt, rein das Körperliche. Und dann halt auch mentale Gesundheit, das Wohlfühlen, das
38 Angenommen werden bei den anderen //okay// Ich glaub da passiert im Unterricht oder im
39 Sportunterricht sehr viel. Ich habe heute, so einen Bewegungsparcours gemacht. Da haben sie
40 zu zweit- da müssen sie sich gegenseitig blind führen //mmh// und das für einen Buben der
41 eigentlich ein Außenseiter ist, ähm, ein total super- glaub ich halt, ein super Erlebnis, weil der
42 war mit einem anderen zusammen, Ich habe sie extra so zusammen, dass der einmal sofort als
43 Partner gewählt wird. Weil dieses alleine dort sitzen ist ja für die auch immer schwierig und der
44 hat- dem hat das so gedauert, und auch dem anderen, die waren zu zweit so ein gutes Team
45 und haben sich blind da durch den Parcours geführt. Ich glaube, dass war für ihn extrem
46 wichtig, dass der andere gemerkt hat, ja //ja// Teamarbeit- und das war für ihn jetzt auch vom
47 Mentalen her, von der Psyche her sehr stärkend. Das er doch merkt, er ist eh angenommen in
48 der Klasse auch und er macht das jetzt genauso mit mir wie mit einem anderen Freund.

49 B: Okay. Und direkt bei der Planung: Haben da die Schüler, Schülerinnen auch eine Aufgabe
50 oder nehmen die da einen Stellenwert ein?
51 L5: Von der Stunde?
52 B: Ja.
53 L5: Ähm. Naja sie verändern dann teilweise natürlich die Planung, zum Beispiel heute wie ich
54 den Parcours aufgebaut hab und da sind sie natürlich, na kömma das auch noch aufstellen
55 dazu. Weiß nicht ob du das jetzt meinst. Kömma das dazu nehmen und können wir da noch die
56 Bank machen und wir haben das da so einmal gemacht. Sie kommen dahingehend in die-
57 B: Und also bezüglich dem Gesundheitsapekt, also gibt es da irgendwie-
58 L5: Naja, wenn es zum Beispiel Wünsche gibt- das man gewisse Sachen machen und die
59 Mädls kommen oder meine Klasse hat jetzt einem gesagt, machen wir Step-Aerobic ähm oder
60 können wir einmal was Tänzerischen, das mache ich normalerweise nicht so oft, weil (lacht) ich
61 nicht so die Tänzerin bin, aber die kommen, fragen und dann ja plant man halt in die Richtung
62 auch was. Oder Fitnessstudio ist so ein Klassiker, in das sie halt dann auch gern fahren, weil
63 das trauen sie sich oft alleine, gehen sie halt alleine nicht hin. Und mit der Schulklasse wenn sie
64 dann alles kennenlernen, dann fühlen sie sich oft wohler. Das wäre so eine Variante, die mir
65 einfällt.
66 B: Und vor kurzem wurde ja neue Bildungsstandards für den Bewegungs- und Sportunterricht
67 formuliert. //mmh// Die basieren da so auf einem Kompetenzmodell. Was würdest dann wollen,
68 das die Schülerinnen dann sozusagen im Unterricht können oder wissen?
69 L5: Ähm, das ist schwierig. Weil viele- Ich hab mich ja ein bisschen schon jetzt mit diesen
70 Kompetenzen beschäftigen und weil sie ja eigentlich noch sehr sehr neu sind. Ähm (.) Ich
71 hoffe nur, dass das nicht die Verpflichtung zu mehr Theoretisieren wird im Sportunterricht. Das
72 ist so ein bisschen die Befürchtung wie der Lehrplan jetzt dann ausschaut. Das man sehr viel
73 auch theoretisch den Schülern weitergeben muss. Ist sicher auch wichtig und ist sicher auch ein
74 Input. Aber mir persönlich ist trotzdem wichtig, dass das Bewegen im Vordergrund bleibt.
75 //mmh// Ich glaube, dass man sich gegenseitig hilft, sich sichert, das Lernen sie eh, das macht
76 man eh jetzt auch im Unterricht. Dann betone ich es vielleicht ein bisschen mehr dass das in die
77 Richtung geht. Ich weiß nicht ob das dann, das der Lehrplan dann dahin abzielt, dass man das
78 dann noch mehr betont, was da jetzt passiert. Ich weiß nicht ob es unbewusst genauso jetzt
79 auch geschult wird. Also auch diese Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und so. Ich denke
80 mir, dass sind so Sachen, die wahrscheinlich eh automatisch jetzt auch im Unterricht passieren.
81 Und da betont man es halt mehr.
82 B: Also Sozialkompetenz und Methodenkompetenz- das wären so typische Kompetenzen, die
83 die Schülerinnen erreichen sollen oder-
84 L5: Erreichen sollen- ich denke mir. Ich kann momentan- Ich habe mich aber auch noch nicht so
85 sehr damit befasst, mit diesen einzelnen Kompetenzbereich. Also da die Fachkompetenz, was
86 gibt es noch? Selbstkompetenz glaube ich. So wird es jetzt dann ja eingeteilt oder soll so
87 eingeteilt werden. Ich denke mir, es sind alle sicher wichtige Bereiche und haben natürlich alle
88 einen wichtigen Geltungsbereich ähm ja (.) bisschen wenn man sich das immer so strukturiert
89 und genau anschaut, was will ich schulen ähm hoffe ich halt, dass die Bewegungszeit oder der
90 Bewegungsspielraum dann trotzdem erhalten bleibt.
91 B: Okay, ja na ein Ziel ist es eben, die Entwicklung von Sozialkompetenz der Schülerinnen. Und
92 wie wichtig ist Ihnen die Erreichung des Ziels?
93 L5: Ja sicher sehr wichtig. Weil ich glaube, dass man es im Sport sehr gut schulen kann, ja.
94 Also im Unterricht. Besser als in anderen Fächern wahrscheinlich. Ähm (.) Das ist sicher auch
95 ein wichtiges Ziel, dass sie einfach aus der sozialen Komponente sehr viel mitnehmen. Und
96 dass sie auch- dass da eine Entwicklung passiert.
97 B: Und was genau wollen Sie da den Schülerinnen dabei vermitteln?
98 L5: Naja, der soziale Umgang miteinander, ähm (.) das man einfach nicht immer nur auf sich
99 schaut, Teamwork gefragt ist, ähm wie man mit Schwächen anderer umgeht, wie man mit
100 Stärken anderer umgeht. Also dahingehend versuchen möglichst ja viel den Schülern zu geben.
101 B: Wie versuchst du das Ziel dann zu erreichen? Also kannst du Beispiele nennen?
102 L5: Ähm, Ich ja. Ich glaub meistens passiert es spontan im Unterricht. Weil man eben sieht,
103 dass ein Schüler bei irgendeinem Spiel ausgeschlossen wird, dass man halt da dahingehend (.)
104 probiert, dem eine gewisse Rolle oder Bedeutung, wichtige Bedeutung zu geben, sodass die
105 anderen auch schauen müssen, wie die mit dem zusammenarbeiten müssen. Einfach mit
106 unterschiedlichen Varianten versucht einen Schüler, der jetzt vielleicht sozial nicht integriert ist,
107 ähm da zu stärken oder Schüler die immer als erstes alles machen wollen, da ein bisschen
108 zurück nehmen und einmal ihnen zeigen, das ist jetzt nicht das wichtigste, schau einmal den
109 anderen zu. Dass es von beiden Seiten, ob das sozial schon eine sehr starke Persönlichkeit

110 jetzt schon ist. Das man versucht der zu zeigen, Pass auf, im Team geht's besser. Oder einer
111 nicht integrierten Schülerin oder einem Schüler zu zeigen, im Team, ja, mit diesem Team geht
112 es besser. Und das Team quasi-

113 B: Und dieses zeigen- sagst du dann was oder wie passiert das dann? Fällt dir da jetzt ein
114 Beispiel ein vom Unterricht? Oder Situation?

115 L5: Manchmal vielleicht auch sagen. Ich habe jetzt mit einem Schüler. Das war
116 Skikurseinteilung. Das war jetzt vielleicht nicht Sportunterricht aber es ist im Sportunterricht
117 passiert. Also wir haben da die Zimmereinteilung gemacht und einer ist sofort, Na geh weg. Die
118 haben sich auf Matten aufgesetzt, die einzelnen Zimmer quasi. Und der eine ist weggeschickt
119 worden, so quasi, geh weg von unserer Matte, da ist schon zu viel und mit dem Fabian haben
120 wir dann nachher gesprochen und gesagt. Warum das passiert ist und so weiter. Versetz dich
121 mal in die Rolle rein, wenn du der bist der da weggeschickt wird. Ähm und der hat das dann
122 sehr gut angenommen und verstanden und ja, na war eh blöd. In dem Fall haben wir es
123 angesprochen. Aber manchmal kann man es auch ganz gut steuern, indem man zum Beispiel
124 zwei zusammen, eben wie ich gesagt habe, das man den sozial nicht so gut integrierten
125 Burschen mit einem sehr gut integrierten Burschen zusammen geben hab. Das ist zwar am
126 Anfang, ja, schauen sich die an und sind nicht einverstanden. Aber im Bewegungsablauf hat es
127 dann super funktioniert.

128 B: Also du teilst sie dann einfach ein. Partnerübung, ihr beiden. //genau//

129 L5: So, dass das auch gar nicht auffällt, weil wenn sie sich immer selber- weil das ist ja sehr oft
130 im Sportunterricht, wenn man sagt, „Geht's zu zweit zusammen“- Es bleiben halt dann immer
131 wieder die Schüler über die ohnehin in der Klasse jetzt nicht so gestärkt sind. Und wenn man
132 einfach so wahllos- Ich mach das ja dann nicht auffällig, sondern die sitzen gerade
133 nebeneinander „und ihr zwei geht's zusammen“. Also es passiert sehr viel glaube ich auch
134 unbewusst, also den Schülern, nicht das man das jetzt wirklich anspricht, dass ihnen das gar
135 nicht so auffällt. Und man versucht irgendwie zu lenken.

136 B: Okay. Und wie kann man den Schülerinnen die Entwicklung von Teamfähigkeit vermitteln?

137 L5: Naja, in allen Sport- sehr viel natürlich in den Spielen. Ähm, dass man so
138 Kooperationsspiele macht. Wo ist einfach zusammenarbeiten müssen, Teamwork leisten
139 müssen um ein gewisses Ziel zu erreichen. Diese, eh klassischen Kooperationsspiele, wo sie
140 irgendwie gemeinsam etwas aufbauen mit irgendwelche Geräten, irgendwo hinkommen
141 müssen- also so Bewegungsabfolgen machen müssen und es geht halt nur im Team
142 gemeinsam. Und dahingehend ein bisschen versuchen ihnen zu zeigen, ja wenn ihr alleine
143 kämpft und jeder für sich alleine kämpft, dann geht es nicht. Ihr müsst im Team arbeiten, dann
144 klappt das. Oder bei (.) klassische, ganz typisches Völkerballspiel, das man einfach gewisse,
145 ein gewisses Team kann besser funktionieren, wenn alle zusammenarbeiten und nicht jeder für
146 sich arbeitet und so Zusatzaufgaben dabei sind.

147 B: Mmh. Okay, und das teilst du dann ein oder welche Rolle- haben da die Schülerinnen auch
148 eine Rolle bei der Planung und auch bei der Umsetzung?

149 L5: Naja bei der Planung, in dem sie dieses Spiel kennen, dass sie dann sich quasi so eine
150 kleine Teamtaktik ausmachen. Ähm gibt viele Spiele wo sie sich einfach vorher, wo ich sag:
151 „Passt's auf, überlegts euch jetzt einmal ein gewisse Taktik. Ähm, zuerst lasse ich sie einmal so
152 spielen. Bei Staffeln mache ich das oft, wenn sie so Memory-Staffeln zum Beispiel haben. Ähm,
153 zuerst lass ich sie einmal so und dann sag ich: „Überlegt ihr einmal, vielleicht könnt ihr euch als
154 Team irgendein System ausmachen, wie ihr dann vielleicht schneller seid oder besser ähm das
155 Ziel erreichen könnt oder schneller quasi die ganzen Kärtchen aufdecken könnt.“ //okay, mmh//
156 Das man dann ihnen zeigt, ohne kommt ihr nicht so weit. Wenn sie die erste Runde verloren
157 haben, dann gibt man einen Hinweis, okay, als Team könnt ihr es besser erreichen und dann
158 muss jeder mitspielen. Und wenn das irgendwer gegen das System spielt bekommen sie das
159 eh mit. Dass das nicht geht.

160 B: Okay. Und gibt es dann auch Rückmeldungen in irgendeiner Form? Nach der Staffel oder
161 nach dem Spiel?

162 L5: Indem man das dann bespricht. Wer hat jetzt die beste Taktik gehabt? Geht sie oft- sicher
163 auch nicht aus dass man das ausreichend nutzt. Das sind so Sachen, wo ich sag, die
164 Bewegungszeit ist wichtiger. Aber im Nachhinein wird das dann schon auch besprochen. Also
165 heute zum Beispiel bei dem Bewegungsparcours habe ich sie dann einmal zusammengeholt
166 nachdem wir das blind führen gemacht haben und (.) beziehungsweise zu zweit diesen
167 Bewegungsparcours mit Handfassung zu absolvieren ohne dass sie auslassen. Und hab
168 gesagt: wie ist es euch dabei gegangen? Was war schwierig? Was war weniger schwierig?
169 Welche Stationen sind euch sehr schwer gefallen? Wo wärt ihr lieber alleine gewesen? (.) Wo
170 ist es zu zweit besser gegangen?

171 Also das probiert man dann im Nachhinein schon immer ein bisschen nach zu besprechen.
172 //mmh// und da kommt auch von den Schülern eigentlich meistens sehr viel. Nicht so dass sie
173 einfach liegen und gar nichts kommt.

174 B: Okay, und ein Ziel vom Bewegungs- und Sportunterricht ist die Entwicklung von
175 Selbstkompetenzen der Schülerinnen. Also die sollen unter anderem Selbstbewusstsein
176 entwickeln. Wie wichtig ist dir die Erreichung?

177 L5: Sicher auch wichtig. Ich glaube, dass ist ein Ziel in der Schule, dass sie sich zu einer
178 eigenständigen Persönlichkeit entwickeln. Und (.) ähm ja das passiert von wenn man sie
179 kennenlernt, also meine Klasse ist jetzt in der Siebten. Wenn ich mir überlege, wie sie in der
180 Ersten waren, die einzelnen Charaktere, und wie sie sich jetzt entwickeln, dass ist einfach ja
181 schön zu beobachten, dass [sich] jeder zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt und ja
182 wenn man da halt unterstützen kann, ist natürlich gut. Und ihnen manchmal sagen kann: Pass
183 auf das ist jetzt vielleicht nicht so ein guter Charakterzug, Wesenszug gewesen, den du da
184 zeigt. Vielleicht kann man da anders reagieren.

185 B: Und jetzt bezogen auf den Sportunterricht. Was willst du da den Schülerinnen im
186 Sportunterricht vermitteln? Jetzt im Bezug auf Selbstkompetenz.

187 L5: Naja, dass man die eigenen Stärken und Schwächen erkennt, und mit denen auch
188 umgehen kann. Das man jetzt nicht in jeden Sportspiel vielleicht, oder in jeder Sportart gut sein
189 kann. Das man, aber dass es gewisse Sportarten gibt, da ist man besonders gut und da
190 einfach das zu stärken, Selbstbewusstsein zu stärken. Das kann ich besonders gut dafür muss
191 ich auch meine Schwächen in anderen Bereichen akzeptieren. Dahingehend-

192 B: Wie versuchst du dann das Ziel zu erreichen? Kannst du ein Beispiel dazu angeben?

193 L5: Ähm, wie ich versuche Selbstkompetenz-

194 B: Ja der eben so wie wir jetzt besprochen haben, das Selbstbewusstsein stärken, also-

195 L5: naja, so ein Klassiker ist, dass man eben, wenn jemand was besonders gut kann oder wenn
196 ich was gerade erlernt habe und ich sehe da ist ein super Fortschritt gewesen, dass man den
197 das dann vorzeigen lässt. Weil es ist dann meist so, die anderen applaudieren dann, das ist
198 irgendwie ein gutes Gefühl für den Schüler, und das man nicht immer nur die vorzeigen lässt
199 die ohnehin schon alles können und die top sind. Also wenn irgendwer grad was erlernt hat,
200 und das schaut ganz gut aus, dass man das zum Beispiel auch darstellen lässt und die anderen
201 sehen das. Also das wäre- ist glaube ich sicher etwas, wo man sich sehr freut, wenn man das
202 irgendwie zeigen kann. Oder irgendwas betonen, der Leistungssprung war jetzt super. Muss ja
203 gar nicht vor allen anderen sein, aber Feedback. Also persönliches Feedback ist ja im
204 Sportunterricht sehr schnell möglich, wo man zwischen durch sagt: „Bau, da hast jetzt einiges
205 dazugelernt. Da ist jetzt Einiges weitergegangen.“ Oder „das hast jetzt besonders gut gemacht.“
206 Ich glaube da kann man jedem sehr schnell ein gutes Feedback geben.

207 B: Okay, haben da die Schülerinnen irgendwie eine Rolle bei der Planung oder Umsetzung?

208 L5: [...] Naja, wenn sie selber, [...] oft sind sie natürlich selber, darf ich da jetzt was vorzeigen,
209 kann ich das zeigen, also sie freuen sich auch wenn, vor allem in der Unterstufe noch, wenn sie
210 irgendwas demonstrieren, vorzeigen können. Das sie quasi ihre Stärken vorzeigen. Ähm (2) –

211 B: Und du erklärst dann die Übung //genau// und dann meldet sich jemand-

212 L5: Darf ich das vorzeigen? Darf ich das herzeigen? [...] Zur Selbstkompetenz noch, (3) Wie
213 kann man noch die Stärken unterstreichen? Das ich sie wirklich einbinde in die Planung, (2)
214 bewusst, ja was eine Variante ist, dass sie wirklich Stundenteile auch organisieren, das kommt
215 bei uns auch vor. //mmh// Also die Oberstufenschüler. Sie einfach ähm aus ihren Sportarten
216 was präsentieren, oder schon Stundenteile halten. Meine zum Beispiel in der Siebten machen
217 jetzt immer Aufwärmprogramme, ähm das heißt sie unterrichten quasi dann die Schüler //mmh//
218 und zeigen da ihr eigenes Können und nehmen da immer wieder aus ihrer eigenen Sportart
219 immer wieder Beispiele ins Aufwärmprogramm-

220 B: Gibst du dann das Thema vor? Oder wie läuft das ab?

221 L5: Ganz unterschiedlich. Manchmal besprechen wir vorher, was kommt. Also wenn ich weiß,
222 die Sportlerin kommt aus einer bestimmten Sportart, sag ich: „Pass auf, wir machen jetzt ähm
223 Basketball und dann sag ich „es wäre passend wenn ihr zwei das Aufwärmprogramm macht.
224 Überlegts euch aus eurem Bereich was“ und dann demonstrieren die das. Und ich glaube
225 schon, dass ist schon auch- wenn sie dann die Rückmeldung kriegen oder die Schüler sehen,
226 ah es machen alle mit, es funktioniert gut. Ist es sicher ein gutes Feedback das sie bekommen.

227 B: Also die Rückmeldung erfolgt dann verbal?

228 L5: Über die Schüler verbal oder ich denke mir, wenn sie sehen es haut gut hin, die Stunde
229 funktioniert, braucht ja- kriegt man es ohnehin von den Schülern während des
230 Bewegungsablaufs oder während des Vorgangs selber mit.

231 B: Okay und ähm wie reagieren Sie bei sportlichen Misserfolgen von den Schülerinnen?

232 L5: Naja, wenn irgendwas nicht klappt, dann sieht man meistens eh schon am Blick, die
233 Enttäuschung oder- entweder geht man persönlich hin, versucht halt meistens probier- schau
234 ich das die anderen beschäftigt sind. Wenn ich sehe, da ist irgendein Schüler der was nicht
235 schafft oder zusammenbringt, und ist ganz enttäuscht, dann versuche ich meistens dass die
236 anderen irgendwie beschäftigt sind und dann gehe ich direkt hin und spreche den Schüler an.
237 (.) weil ja ich kenn das von meinem Schulalltag, da ist halt das dann oft so passiert, dass das
238 mit allen nachbesprochen wurde. Und ich glaube dass ist einem Schüler dann extrem
239 unangenehm wenn er eh schon Schwierigkeiten bei gewissen Dingen und dann wird das
240 einfach noch vor allen im Plenum besprochen. Ähm, ja also probiere das dann vorsichtig
241 vielleicht oder gar nicht anzusprechen. Wenn ich sehe, das ist eh (.) ja schwankend manchmal
242 rinnen ihnen dann eh schon die Tränen runter. Dann sag ich: Setz dich mal nieder, bleib einmal
243 ruhig und sprich dass dann später in den Pausen an. Wenn irgendwie wirklich große
244 Enttäuschungen da wären oder ansonsten einfach mit Üben, das ich sag: So probieren wir das
245 gemeinsam!“ Also ich spreche das gar nicht an, dass das eine Schwäche ist, sondern „Komm
246 ich helfe dir und probier’ das!“ Einfach vielleicht methodisch ein leichtere Übung damit da
247 wieder Erfolgserlebnis da ist.

248 B: ja, wenn jetzt eine Schülerin da steht und sagt: „Wau, ich kann das einfach nicht, ich schaff
249 das nicht, also dann-“

250 L5: Das man einfach eine leichtere Form der Übung- das man einfach schaut, dort wo sie auch
251 ein Erfolgserlebnis haben kann, wo sie ein gutes Übungsziel, bei der methodischen
252 Übungsreihe geht man dann einen Schritt zurück und zeigt: „Na pass auf , so geht’s es schon
253 oder mit Hilfe geht’s eh.“ Und macht dann auch andere Übung wo man weiß, dass kann sie
254 vielleicht. Und dann geht man nochmal zurück zur schwierigeren Übung. Das man einfach
255 zeigt: Du kannst ja eh was. Es ist halt jetzt noch der Lernschritt – es dauert halt noch ein
256 bisschen.

257 B: Okay, und überprüfst du oder wie siehst du dass du die Ziele erreicht hast jetzt im Bezug auf
258 diese Kompetenzförderung? Überprüfst du das in irgendeiner Art und Weise?

259 L5: In Richtung Kompetenzen- [...] man kann fachlich, also wenn jetzt gewisse ähm Übungen
260 mein Ziel waren, dass sehe ich natürlich und kann natürlich ganz eindeutig überprüfen-

261 B: Also, motorische Ziele, ob sie es geschafft haben-

262 L5: Genau. Irgendwelche motorischen Fertigkeiten jetzt funktionieren oder nicht funktionieren,
263 das kann ich einfach. Aber ansonsten kann man schwer- Selbstkompetenz oder
264 Sozialkompetenz kann ich nicht überprüfen, mag ich auch gar nicht überprüfen. [...] Das ist für
265 mich glaube ich eher eine Freude, ja wenn ich sehe, es hat irgendwas gut hingehaut, und ich
266 denke mir, ah der hat jetzt was mitbekommen in Richtung Selbstkompetenz oder
267 Sozialkompetenz, da hat irgendwas gut funktioniert. Aber ja überprüfen, würde ich mal sagen,
268 eher nicht.

269 B: Okay, und hast du noch Fragen oder Anmerkungen?

270 L5: (.) Ähm, speziell jetzt nicht. Das einzige war, ich bin sehr gespannt wie das wird mit dem
271 Lehrplan. Das werdet ihr bestimmt auf der Uni schon mehr gemacht haben-

272 B: ja, in den schulpraktischen Studien jetzt.

273 L5: Das ist ja bei uns ja, glaub nicht dass nicht viele Sportlehrer wissen, dass es einen neuen
274 Lehrplan bald gibt. Ich find, dadurch das ich diese Fachleitung habe, war ich schon dabei bei
275 den Besprechungen und hab einmal ein bisschen was- einen Vortrag gehört vom Wiener
276 Fachinspektor aber ansonsten sind wir da extrem ja weit entfernt von den ganzen neuen
277 Sachen, das heißt ja ich bin gespannt wie das dann anläuft, das mit den
278 Bewegungshandlungen noch nicht so überrissen dass das (lacht) bis das in die Schulen
279 transportiert wird oder wenn du dich nicht damit beschäftigst. Ich fahre ja viel auf Fortbildungen
280 und manche bekommen das gar nicht so mit, dass es da wieder was Neues gibt. Ich bin
281 gespannt wie die Umsetzung dann erfolgt.

282 B: Ja, dann bedanke ich mich für das Gespräch.

283 L5: Bitte.

Interview mit einer Bewegungs- und Sportlehrerin

Samstag, 14. Dezember 2013

12:10- 12:25

Privatwohnung der Lehrperson

B..... Bianca Sestak

L6..... Lehrperson

- 1 B: Okay, stellst du dich mal kurz vor!
2 L6: Mmh, also ich bin die XXX. Ich arbeite in der XXX im XX.Bezirk. Meine Fächer sind English
3 und Sport und ich unterrichte jetzt seit (.) 5 Jahren, ja. In Salzburg und in Wien jetzt eben.
4 B: und wie alt sind sie?
5 L: 33.
6 B: okay. Und welche Aufgaben hat der Bewegungs- und Sportunterricht für Sie zu erfüllen?
7 L6: Ähm. Mehrere. Also, (.) es geht einerseits darum (.) die Mädchen also weil es bei uns ja
8 getrennt ist, Buben und Mädchen, die Mädchen darin zu unterstützen, ähm, positive Beziehung
9 zu Ihrem Körper zu haben, zu stärken, aufzubauen. In ihrem Selbstbewusstsein zu stärken. In
10 ihrem alltäglichen Leben zu stärken durch die Förderung verschiedenster Fähigkeiten,
11 Fertigkeiten. Das ist mal für mich das Wichtigste. Das soziale Miteinander ist ganz wichtig. Ähm,
12 (.) also ja. Mit den (.) soziale Interaktion, aufeinander aufpassen, Rücksicht nehmen, Fairness,
13 das Ganze gegenseitig, sich gegenseitig helfen, auf die Schwächeren zu schauen. Diese
14 ganzen Dinge. Natürliche auch die gesundheitlichen Aspekte, die man wahrscheinlich als erstes
15 nennen sollte. (lacht) Einfach ähm, (.) Verletzungsprophylaxe, das sie einfach wissen, dass sie
16 einfach eine Beziehung zum Körper haben, und auf sich aufpassen können im Alltag auch.
17 B: Okay, ja, na weil du jetzt schon die Gesundheitsförderung angesprochen hast, weil ein Ziel
18 ist es ja von Bewegungs- und Sportunterricht gesundheitsorientiert zu unterrichten. Ähm, wenn
19 du jetzt an die Jahresplanung denkst, kann man da, lässt sich das sagen wie oft Gesundheit
20 sozusagen ein Thema ist im Unterricht?
21 L6: Es ist die ganze Zeit ein Thema würde ich sagen. In jedem Unterricht. Ob man es jetzt
22 explizit nennt in der Jahresplanung (.) aber es ist die ganze Zeit ein Thema, weil wenn man jetzt
23 keine Ahnung ein Zirkeltraining macht, wo es um Muskelaufbau geht, es ist ja überall, weil Sport
24 ist Gesundheit. Gesundheitsförderung
25 B: Aber ähm, so wie du vorher eh schon gesagt hast, mit dem Sozialen Miteinander also eher
26 so diese psychische Gesundheit. Ähm, (.) also was du erzählt hast vorhin, ähm, wie setzt du
27 das ähm um? Also oder wie schaut da eine Planung zum Beispiel aus?
28 L6: naja in dem man, immer wieder Einheiten macht, wo es verstärkt um das Miteinander geht,
29 mit irgendwelchen kooperativen Spielen und das Ganze was es da gibt. In dem man viel mit
30 ihnen redet. In dem man es immer wieder einfließen lässt, wie wichtig es ist, aufeinander zu
31 schauen. Da gibt es ja etliche Spiele und Übungen wo genau das das Thema ist.
32 B: okay, aber so jetzt direkt bei der Planung gibt's dann – hab ich jetzt so rausverstanden- für
33 die Gesundheitsförderung- an sich eine Planung?
34 L6: Nein, weil es eh die ganze Zeit da ist.
35 B: und vor Kurzem wurden neue Bildungsstandards für den Bewegungs- und Sportunterricht
36 formuliert. Und die basieren da auf einem Kompetenzmodell. Also jetzt mal allgemein, was
37 würdest du wollen, das die Schülerinnen dann im Unterricht können oder wissen?
38 L6: also für mich ist das Wichtigste, ob es da jetzt in den neuen Bildungsstandards vor kommt
39 oder nicht, das ist mir da jetzt nicht so wichtig, mir ist das wichtige dass sie ähm (.) ein positive
40 Beziehung zu sich selbst haben, zu ihrem Körper, das sie die sind die sie sind. Das ist für mich
41 das Wichtigste. (.) was war die Frage nochmal?
42 B: also was jetzt so typischen Kompetenzen oder Ziele wären, die die Schülerinnen erreichen
43 sollen?
44 L6: (2) Also als zweites wichtiges Ziel würde ich formulieren, dass sie einfach- dass sie erfahren
45 im Unterricht, dass Miteinander immer besser ist als Gegeneinander. Das ähm das ein
46 respektvoller Umgang immer wichtig ist. Das (husten) alle Menschen gleichen Respekt verdient

47 haben. Sportspezifische Ziele, ja natürlich Aufbau oder Stärkung, Förderung aller motorischer
48 Fähigkeiten, Fertigkeiten die man halt so haben. Ähm, das sie (.) sich trauen Sachen einmal
49 auszuprobieren, auch wenn es neu und ungewohnt ist. Auch wenn man sich vielleicht nicht so
50 wohl dabei fühlt, das man sich einfach mal draufeinlassen und versuchen mit der Idee oder der
51 Hoffnung das mal irgendwann am Schluss des Jahres oder der Jahre sie irgendeine Sache für
52 sich gefunden, die ihnen dann Spaß macht, irgendeine Sportart, die sie vielleicht in ihrem
53 Leben später weiter machen wollen. Und die ihnen was bringt, also wo sie Kraft raus schöpfen
54 können und einfach ja auch ein bisschen ein Training hoffentlich haben.

55 B: Mmh. Okay. Und ein Ziel vom Bewegungs- und Sportunterricht ist die Entwicklung von
56 Sozialkompetenzen der Schülerinnen. Wie wichtig ist dir das die Erreichung dieses Ziels.

57 L6: Ja, das ist eines der aller Wichtigsten.

58 B: Mmh. Ja okay, und was genau willst du dann den Schülerinnen dabei vermitteln?

59 L6. Ja hab ich jetzt eh schon gesagt, das alle Menschen gleichen Respekt verdient haben, das
60 (.) das es (.) das man nicht übereinander lachen darf, wenn jemand was nicht so gut kann,
61 sondern das man sich gegenseitig helfen sollen, wenn sich jemand wo fürchtet. Das es völlig
62 egal ist, ähm, ob es- wenn es ungleiche Voraussetzungen gibt bis hin zu wirklichen körperlichen
63 Beeinträchtigungen. Das jeder Mensch in der Lage ist viel zu schaffen, ganz viel zu machen,
64 Das es, das es nur auf den Kopf darauf ankommt und sich selbst das eben zutrauen. Und das
65 es auch eben ganz stark an den anderen liegt, im Sinn von sozialem Lernen, wie man
66 Schwächere einbezieht oder einfach ja genauso mitmachen lässt und (.) einfach
67 Rahmenbedingungen findet wo, alle gleich viel Platz haben und gleich viele Chancen haben.

68 B: Okay. Ja das passt jetzt vielleicht eh gut zu den Rahmenbedingungen: Wie versuchst du
69 dann das Ziel zu erreichen? Also was gibt es da für Möglichkeiten oder kannst du Beispiele
70 nennen, so von Unterrichtssituationen?

71 L6 (Räuspern) In dem man es immer wieder thematisiert, das einfach jede irgendwo ihre
72 Schwäche irgendwo- und jede ihre Stärken hat. Und das es völlig egal ist, wenn die eine halt
73 sich vor dem Ball ein bisschen fürchtet, dann kann man ein bisschen besser auf die aufpassen,
74 in dem die anderen da halt mehr Rücksicht nehmen und halt schauen, dass sie den Ball nicht
75 so hart werden, wenn sie das Mädchen abschießen wollen.

76 B: Und das sagst du ihnen dann?

77 L6: Ja sicher, klar, wenn das Mädchen vorher, wenn ich das weiß, dann rede ich vielleicht
78 vorher mit dem Mädchen, ob es in Ordnung für sie ist, wenn ich das thematisiere. Und dann sag
79 ich nicht, die Franka fürchtet sich so, sondern halt manche fürchten sich halt ein bisschen mehr
80 und auf die müssen wir besonders aufpassen. Und versuche dann halt von genau dem
81 Mädchen die Stärken beim Schwimmen zum Beispiel halt dann hervorzuheben. Das einfach
82 alle merken, dass jede überall irgendwo gut ist. Das jede irgendwo eine Stärke hat.

83 B: und was sagst du dann zum Beispiel jetzt beim Schwimmen? Was sagst du dann zu der
84 Schülerin oder zur Gruppe?

85 L6: Das es einfach, das ich sie hervorhebe und ihr selber zeige, wie gut sie das kann. Weil oft
86 (.) merken das die Mädchen ja gar nicht, also gerade das eine Mädchen die- an die ich jetzt
87 gerade gedacht hab, eine komplett durchschnittliche Schülerin ist, wäre mir nie aufgefallen dass
88 sie irgendwas nicht kann oder weniger kann als die anderen. Im Schwimmen ist sie besonders
89 gut, da ist sie einfach Eins-a. und schwimmt allen davon. Und irgendwann einmal hat sie
90 plötzlich furchtbar zum Weinen angefangen und hat gesagt, sie kann überhaupt nichts. Und das
91 ich glaube, sie bemüht sich nicht. Und hat furchtbar geweint und wie gesagt, mir wäre es nicht
92 einmal aufgefallen (.) und dann hat sie eben gesagt, sie fürchtet sich vor dem Ball und sie kann
93 das Rad nicht. Und dann redet man halt drüber, dass es (.) nicht darauf ankommt irgendwas
94 gleich super gut zu können, sondern halt vielleicht mal ein bisschen zu probieren und wenn sie
95 sie wirklich- zum Beispiel beim Fußballspiel steht sie halt jetzt draußen und ist die
96 Schiedsrichterin. Ich sag halt dann nicht: „setz dich hin, du kannst da nicht mitmachen, weil du
97 fürchtest dich.“ Ich gebe ihr halt dann eine andere Aufgabe. //mmh, okay// Und das hat ihr dann
98 ziemlich Spaß gemacht.

99 B: (.) Und ähm, wie kannst du den Schülerinnen die Entwicklung von Teamfähigkeit vermitteln?

100 L6: Ähm, das ist alles ein Prozess der die ganze Zeit eigentlich passiert. Also, in dem man auch
101 wieder, in dem man es immer wieder thematisiert. Jetzt weniger das man dann zwanzig
102 Minuten lang darüber redet, aber einfach immer wieder ansprechen, wie wichtig das ist und
103 Aufgaben stellen, in denen sie- die man als Team einfach [...] löst. Oder es ist ja auch der
104 Wettkampf was Gutes. Und es ist ja, das Gegeneinander kann ja auch was Gutes sein, in dem
105 man sich gegenseitig misst, in dem man ein bisschen einen Ehrgeiz aufbaut. Das ist ja auch
106 positiv. Aber es sollte halt schon das Miteinander im Vordergrund stehen. Und Manchen liegt
107 das Einzelkämpferische einfach mehr und das ist ja dann auch in Ordnung. Nur es darf halt
108 dann nicht zum Nachteil von Anderen sein.

109 B: Mmh, okay. Und ähm, gibt es Übungen oder Spiele, die du einsetzt um die
110 Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen zu unterstützen?

111 L6: Ja, sicher, ganz ganz viele. Ganz viele. Da gibt es etliche Bücher über Kooperative Spiele,
112 da gibt es ganz lustige Sachen, wo sie halt gemeinsam eine Aufgabe lösen müssen. Über- vom
113 gordischen Knoten, über alle stehen vor einer dicken Weichmatte und müssen sie umdrehen
114 gemeinsam, ohne dass sie auf den Boden können, da gibt es viele Sachen, wo sie lachen, wo
115 sie miteinander kooperieren müssen. (.) Ja. (.) Da gibt's wirklich so viele Sachen, die man da
116 machen kann.

117 B: Und wenn jetzt zum Beispiel, du erklärst das Spiel oder was halt das Ziel oder die Aufgabe
118 ist und ähm, gibst du ihnen dann auch eine Rückmeldung oder (.) passiert dann noch
119 irgendwas?

120 L6: Kommt auf die Situation drauf an. Also vieles muss man einfach auch erfahrbar machen.
121 Natürlich, es gibt zum Beispiel, ja es gibt natürlich viele Spiele wo man dann nachher das auch
122 reflektieren muss und oder sollte und dann halt drüber reden kann. „Wie ist es euch jetzt in dem
123 Moment gegangen? Oder was glaubt ihr worum ist es da gegangen? Welche Strategie war die
124 Sinnvollere? Da wo jede auf sich selber geschaut hat oder da wo ihr als Team gearbeitet
125 habt?“

126 B: Mmh, okay. (2) Und ähm ein weiteres Ziel oder in den Bildungsstandards sind auch die
127 Selbstkompetenzen verankert. Also die Schülerinnen sollen Selbstbewusstsein entwickeln.
128 Ähm, wie wichtig ist dir die Erreichung dieses Ziels?

129 L6: Ja, also auch ganz ganz oben. Auf jeden Fall.

130 B: Mmh, das haben wir eh am Anfang eigentlich gehabt. //ja// Und was willst du da den
131 Schülerinnen dabei vermitteln?

132 L6: Das sie an sich selbst glauben, das sie sich was zutrauen, das sie wissen, das sie sich über
133 ihre (.) Fähigkeiten und Kräfte bewusst werden. Weil die meisten Mädchen sind das nicht und
134 die meisten Mädchen gehen davon aus, dass sie eh (.) schwach und nicht fähig sind. Vor allem
135 im Vergleich zu den Jungs dann meistens. Darum also, das ist das Wichtigste, das sie einfach
136 wissen, was in ihnen drin steckt und was sie für ein Potential haben. In welche Richtung auch
137 immer jetzt.

138 B: Aber kannst du da ein Beispiel nennen oder fällt dir irgendeine Unterrichtssituation ein, wo du
139 das dann sozusagen gestärkt hast?

140 L6: Das ist die ganze Zeit. Das ist das Hauptthema von dem was ich mache, jeden Tag. //okay//
141 also das ist mir viel wichtiger, als das sie keine Ahnung irgendeine Kür am Boden oder am Reck
142 (lacht) hinlegen.

143 B: also das Motorische.

144 L6: Ja, das geht Hand in Hand.

145 B: Ja, okay. Aber (3) gibt es so typische Inhalte oder Themen oder spezielle Sportarten wo das
146 dann umgesetzt wird, die Förderung-

147 L6: Die Förderung des Selbstbewusstseins?

148 B: zum Beispiel ja

149 L6: Die ganze Zeit. Man braucht nur zum Beispiel einmal sie keine Ahnung (.) auf einen
150 Schlagpolster hauen lassen. Damit sie sich einmal bewusst werden, was sie eigentlich für eine
151 Kraft haben und wie lustig das ist, wenn man das herauslässt. Alles das. Ich versuche immer
152 Aufgaben zu stellen, die- oder man sollte halt denke ich mir, immer wieder Aufgaben zu stellen,
153 Aufgaben stellen, die. Wo sie sich am Anfang vielleicht denken „mmh, schwierig“ Aber was auf
154 jeden Fall schaff bar ist, das ist einfach das Erfolgserlebnis auch haben. Und wenn sie halt
155 dann was nicht schaffen, dann ist es auch kein Drama. Dann macht man es halt ganz klein oder
156 (.) also einfach (.) das ist die ganze Zeit dabei. Das man ihnen keinen, auf keinen Fall, einen
157 Leistungsdruck macht und sagt, das musst du schaffen. Weil es gibt immer was, was einige
158 dann nicht schaffen und das ist egal, es geht darum, das sie es probieren und das sie es
159 versuchen. Und (.) ja (.) Durch konkrete Unterrichtssituation ist so schwierig, weil es die ganze
160 Zeit mitläuft, indem man sie immer wieder lobt und hervorhebt „Schau mal, wie toll du das jetzt
161 gerade gemacht hast. Und vor drei Wochen hast du es noch nicht können oder hast dich noch
162 nicht getraut“ Einfach das positive bestärken die ganze Zeit. Nicht übertrieben natürlich, aber
163 immer wieder.

164 B: Und also neben diesen sprachlichen Rückmeldung gibt es dann noch andere ähm
165 Rückmeldungen?

166 L6: Ähm, ja indem sie eine Aufgaben schaffen zu lösen. Zum Beispiel, aber anders als
167 sprachliche Rückmeldung. (2) Ja, indem sie selbst erfahren, würde ich mal sagen.

168 B: mmh, okay. Gut, und wie reagierst du dann bei sportlichen Misserfolgen, wenn jetzt eine
169 Schülerin sagt „Ich kann das nicht.“?

170 L6: Dann sage ich: Ich kann das nicht, gibt es nicht. Sondern höchstens ähm es kann natürlich
171 Gründe warum jemand mal was nicht (.) machen will, aber (2) ja indem man sie auch bestärkt,
172 meistens eh völlig fertig. Ich hab viele in der Unterstufe. Da muss man sie dann eh trösten und
173 ihnen sagen, dass es überhaupt nichts ausmacht. Aber das ist bei uns in der Schule ist
174 überhaupt kein Leistungsdruck. Das ist so angenehm. Die Kinder machen meistens oft wenn
175 man drei Klassen nebeneinander unterrichten, dann tu ma drei verschiedene Angebote setzen
176 und alle können sich aussuchen, wo sie hingehen. Gehe ich in die Halle eins Geräteturnen, geh
177 ich Basketball in die zweite Halle, geh ich raus Ukulele spiele. Und jede macht das was ihr
178 Spaß macht //mmh// Deshalb ist das eigentlich mit den Misserfolgen nicht so das Thema.
179 //okay// Außer beim Schwimmen, weil da müssen sie ja diese, müssen halt bestimmte Dinge
180 machen um diesen Schein da zu kriegen. Da sind sie dann furchtbar fertig, wenn sie das nicht
181 schaffen. (.) Und da habe ich mir was überlegt, jetzt mache ich einfach einen schulinternen ähm
182 Schwimmabzeichen. Den halt dann alle kriegen, das dann alle kriegen. Auch die die jetzt 2,50
183 Minuten nicht schaffen oder so was. Ah, Zweieinhalb Minuten. Das sie einfach auch ein
184 Erfolgserlebnis haben, weil wenn man jetzt im Sport- die sind eh so fertig und überall müssen
185 sie leisten, müssen sie gut sein, und das und das schaffen. Wenn man das im Sport auch noch
186 machen, dann haben wir von vornherein verloren. Deswegen (.) gibt es das eigentlich nicht, das
187 hast jetzt nicht geschafft oder so. Das ist höchstens, wenn sie sich das selber denken.
188 B: Gut, und abschließend noch, wenn du jetzt, also über überprüfst du oder wie siehst du ob die
189 Ziele erreicht hast? Überprüfst du das in irgendeiner Art-
190 L6: ich habe meine Ziel erreicht, wenn sie sich gerne bewegen. Dann habe ich mein Ziel
191 erreicht .Aber das tun sie eigentlich eh alle. (.) Bis auf ganz wenige Ausnahmen. Ich habe mein
192 Ziel erreicht wenn, wenn eine positive Stimmung wenn ein feines Miteinander ist im Unterricht,
193 wenn sie natürlich immer wieder mal sich auch schwitzen und sich anstrengen und ich merk
194 das jetzt (lacht) einmal wirklich sich verausgabt haben aber das muss auch nicht immer sein.
195 Das gehört halt auch dazu, aber das wichtigste einfach wenn man merkt sie kommen gerne in
196 den Unterricht. Weil dann kann man eh alles mit ihnen machen und sie sind dann offen für alles
197 und können ganz vielfältige Erfahrungen machen, die ihnen dann was bringen für ihr Leben, für
198 sich selbst.
199 B: Okay. Hast du noch Fragen oder Anmerkungen //nein// Okay, dann bedanke ich mich für das
200 Gespräch.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst habe* und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Lebenslauf

Bianca Sestak

Ausbildung

2007- 2014	Lehramtstudium UF Bewegung und Sport und UF Biologie und Umweltkunde
1999-2007	Bundesrealgymnasium Wien Reifeprüfung
1995-1999	VS Niederösterreich