



universität
wien

DIPLOMARBEIT/DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit/ Titel of the Diploma Thesis

„Bewegung im Team

Ein Interventionskonzept zur aktiven Einbindung von
Jugendlichen in Planungs- und Leitungsprozesse von
sportpädagogischen Einheiten“

verfasst von/ submitted by

Christoph Spendlingwimmer

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree program code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 313

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree program as it appears on the
student record sheet:

Lehramtstudium UF Bewegung und Sport UF
Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von/Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb

Eidesstaatliche Erklärung

„Ich (Christoph Spendlingwimmer) 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.“

Juni, 2017

Danksagung

Für die umsichtige und vertrauensvolle Betreuung entlang eines mehrjährigen Prozesses zur Verfassung dieser Arbeit möchte ich mich in erster Linie bei Univ. - Prof. Dr. Michael Kolb bedanken. Das Betreuungsverhältnis nahm ich dabei stets als wertschätzenden Austausch geprägt von gegenseitigem Interesse und wertvollen kritischen Rückmeldungen wahr.

Sollte ich die Haltung, welche ich bei Prof. Kolb im Hinblick auf die Begleitung der Diplomarbeitsphase erleben konnte in kurzen Worten beschreiben, trifft es für mich ein Zitat, welches durchaus auch als Leitgedanke dieser Arbeit verstanden werden kann, trefflich:

Ich traue dir zu, dass du es selbst kannst!

Meinem Vater Karl wie meiner Mutter Ulrike möchte ich von Herzen für die bedingungslose Unterstützung vor allem in persönlicher wie auch in finanzieller Hinsicht danken. Das Privileg höhere Bildung unter solch sorglosen Umständen genießen zu können, verstehe ich dabei als maßgeblichen Beitrag zu meiner sinnhaften Entwicklung.

Die Bedeutung von einer Lebensgestaltung mit Herz und Hirn kann ich nach wie vor in der Zusammenarbeit mit den Freundinnen und Freunden bei Heartbeat erleben. Viele der Aspekte, welche diese Arbeit beeinflusst haben, gehen auf persönliche Gespräche und - meinen Horizont erweiternde - Treffen zurück. Für die kontinuierliche Unterstützung möchte ich dabei vor allem Gernot Schneeberger, Andrea Schwarz-Schneeberger und Nina Hochhauser danken. Harald Gallai danke ich an dieser Stelle für den entscheidenden Gedankenanstoß, der zur Konzeption des vorliegenden Interventionskonzepts führte. Dem gesamten Heartbeat Team danke ich für ihren Idealismus, durch den schon viele Lichter entzündet werden konnten.

Dass sie mir stets ein offenes Ohr anbietet und ich vor allem in der Intensivphase des Verfassens von meinen Gedanken berichten konnte, rechne ich meiner Freundin Alexandra Hofer hoch an. Herzlich Dank für deine Präsenz!

Ein besonderer Dank gilt im Bezug auf die aktive Unterstützung im wissenschaftlichen Prozess meinem Freund Markus Steinmann. Immer wieder hielt er mich zur Geduld an und ließ mich an seinen eigenen Erfahrungen teilhaben. Auch durch seine Unterstützung ließ sich das Projekt schließlich mit einem guten Gefühl abschließen.

Ohne die Bereitschaft und die wertvollen Diskussionsbeiträge der Heartbeat Kolleg(inn)en wie auch jene der jugendlichen Gesprächsteilnehmer(innen) wäre eine Bearbeitung des Themas unzureichend gewesen. Herzlichen Dank an Euch, für eure Zeit und Energie!

Abstrakt

Kooperative Lernformen gelten als vielversprechende didaktische Möglichkeit zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Partizipation und aktive Einbindung der Lernenden sollen in Angeboten zum selbstverantwortlichen Handeln gefördert werden, der selbstkonstruierte Lernzugang von Adressat(inn)en bewusst in die methodische Gestaltung einfließen.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass es vor allem Lernarrangements nach einer konstruktivistisch-systemischen pädagogischen Haltung sind, die sinnhafte Lernzugänge ermöglichen können. Ausgewählte theoretische Konzepte sollen folglich dahingehend diskutiert werden, eine Orientierung herzustellen, die als Fundament für das weiterführende Verständnis dienen.

Die darauf aufbauende vorgestellte Intervention soll einen Einblick ermöglichen, welche Potentiale darin liegen, Jugendlichen Verantwortung zuzutrauen, indem ihnen die Leitung von sportpädagogischen Einheiten übertragen wird.

Für die Studie wurden mit jeweils drei Fokusgruppen innerhalb von zwei Collegegruppen Diskussionen durchgeführt, deren Ergebnisse ein Bild von jenen Chancen zeichnen sollen, die selbstverantwortliche und kooperative Lernarrangements beinhalten.

Stichworte: Sportpädagogik - Kooperation - Verantwortungsübertragung - Kompetenzbildung

Abstract

Cooperative learning fields are promising didactical possibilities to support self and social competences. Participation as well as an active integration of learners is therefore part of acting self-responsibly. Their self-created ways of learning can furthermore influence the way didactical methods are created.

The following thesis suggests that learning fields, that are made up in a mind of constructivism and system theory, can offer a meaningful surrounding. Selected theoretical concepts will be discussed in the following. That is to give an orientation for a deeper understanding.

The intervention presented later, builds up on the theoretical background. It should enable a perspective on which potentials there can be seen, when youths get trusted to lead their colleagues in a sport pedagogical session.

For the research study three groups as part of two collegegroups where focussed for a discussion. The results should give a picture of the potentials cooperative learning fields can offer.

Keywords: sport pedagogy - cooperation - trusting responsibility - capacity building

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Persönlicher Zugang.....	4
1.2 Gliederung der Arbeit.....	5
2. Zum Kompetenzdiskurs.....	7
2.1. Begriffsdefinition	8
2.1.1 Zum Kompetenzverständnis in der Schule.....	14
2.1.2 Zum Kompetenzverständnis in Bewegung und Sport	15
2.2 Selbstkompetenzen	17
2.2.1 Selbstkompetenzen in Bewegung und Sport	19
2.2.2 Selbstwirksamkeit	22
2.3 Soziale Kompetenzen.....	24
2.3.1 Soziale Kompetenzen in Bewegung und Sport	27
3. Lernzugänge aus konstruktivistischer und systemtheoretischer Sicht	30
3.1 Lernen	31
3.2 Konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven in der Pädagogik	33
3.2.1 Konstruktivistische Perspektiven.....	33
3.2.2 Systemtheoretische Perspektiven	37
3.3 Prozessmerkmale einer konstruktivistisch-systemischen Didaktik	41
3.3.1 Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess.....	42
3.3.2 Lernen ist situations- und kontextgebunden.....	45
3.3.3 Lernen als selbstgesteuerter Prozess	47
3.3.4 Lernen als sozialer Prozess	51

4. Kooperatives Lernen	54
4.1 Eine Begriffsbeschreibung	54
4.2 Kritikpunkte zu kooperativen Lernformen	57
4.3 Bestärkende Ergebnisse empirischer Studien zum kooperativen Lernen	61
4.4 Ausgewählte Formen des kooperativen Lernens	67
4.4.1 Lernen durch Lehren	67
4.4.2 Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)	69
5. Systemischer Rahmen der Intervention	71
5.1 Heartbeat <i>Lehrling mit Herz und Hirn</i>	71
5.1.1 Das Lehrlingscollege	73
5.2 Pädagogische Grundhaltungen und didaktische Umsetzung ..	74
5.2.1 Das Bewegungsprogramm: <i>Bewegung im Team</i>	76
6. Das Interventionskonzept	77
6.1 Aufgabenbeschreibung für das B.i.T-Management	79
6.2 Rollen und Funktionen der pädagogischen Leiter(innen)	81
7. Methodik	83
7.1 Forschungsfrage	83
7.2 Zur Forschungsmethode	84
7.2.1 Die Fokusgruppendifkussion	85
7.2.2 Auswahl der Fokusgruppen	87
7.2.3 Informationen zur Gesprächsführung	88
7.2.4 Auswertungsverfahren	91
7.3 Der Diskussionsleitfaden	94
8. Ergebnisse	101
8.1. Gastro LC1; teilnehmende LL	101
8.1.1 Einstimmung: „sportliche Aktivität – früher mehr als jetzt!“	101

8.1.2 Perspektiven: „Eindrücke zur Leitung der Kolleginnen – Positiv, wirklich positiv.“	103
8.2 Gastro LC1; leitende LL.....	105
8.2.1 Einstimmung: „Bezug zu Bewegung und Sport – gute Erfahrungen!“	106
8.2.2 Wahrnehmungen zum Programm: „Veränderte Rollen – positive Herausforderung!“	108
8.2.3 Rahmenbedingungen: „Erfolgreiches B.i.T. Management – das Rundherum!“	110
8.3 Gastro LC1; PLs	112
8.3.1 Einstimmung: „persönlicher Bewegungsbezug – Körper und Geist“ .	113
8.3.2 Planung und Vorbereitung: „Gedanken zur Leitung der LL – Vorfreude und Zuversicht“	114
8.3.3 Durchführung: „Eindrücke zur Leitung der LL – achtsam und begeistert!“	115
8.3.4 Verändertes Setting: „LL in der Leitungsrolle – Verantwortungsvoller Umgang“	118
8.4 TIG LC2; teilnehmende LL.....	120
8.4.1 Einstimmung: „sportliche Aktivität – Ausgleich und Ansporn“	120
8.4.2 Rückmeldungen an die Leiter(innen): „Wahrnehmungen zur Leitung – Sehr bemüht!“	122
8.4.3 Verändertes Setting: „Wahrnehmungen zum Programm – motiviertere Teilnahme!“	123
8.5 TIG LC2; leitende LL.....	125
8.5.1 Einstimmung: „sportliche Aktivität – der innere Schweinehund“	125
8.5.2 Gedanken zur Leitungsaufgabe: „Vorbereitung – Spannung und Respekt“	127
8.5.3 Wahrnehmungen zur Durchführung: „eure Leitung – gutes Gefühl, gute Stimmung!“	128
8.5.4 Zusammenarbeit im Leitungsteam: „Eindrücke zur Arbeitsaufteilung – einfach nach Gefühl das Ganze“	130
8.6 TIG LC2; PLs.....	132
8.6.1 Gedanken zur Intervention: „Überlegungen zum veränderten Programm – Bedenken und Spannung“	132
8.6.2 Eindrücke zur Leitung: „Wahrnehmungen des Leitungsteams – überraschend souverän“	134

8.6.3 Wahrnehmungen zur eigenen Rolle: „Selbstreflexion – Die Kunst, Verantwortung abzugeben“	136
9. Zusammenführung der Ergebnisse	138
9.1 Teilnehmende LL.....	138
9.2 Leitende LL.....	140
9.3 PLs	142
10. Abschlussresümee	145
11. Ausblick.....	148
Literaturverzeichnis	149
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	157
Anhang	158
Lebenslauf	Fehler! Textmarke nicht definiert.

1. Einleitung

„Ich traue dir zu, dass du es selbst kannst.“¹

Wenn Lernen als aktiver und von den Lernenden gesteuerter Prozess angesehen wird, müssen vor allem jene Instanzen, die diese Lernprozesse sinnhaft anstoßen wollen, ihre Verantwortung erkennen. *Ein provokantes Statement*, könnte man meinen, wenn doch angenommen werden kann, dass sich Lernvorgänge in den Köpfen der einzelnen abspielen und Wissen bzw. Kompetenzen- beschäftigt man sich mit konstruktivistischen Lerntheorien -erst dann aufgebaut wird bzw. werden können, wenn sich die Lernenden intrinsisch motiviert auf einen Sachverhalt einlassen wollen. Welche Entwicklungsschritte können von Lehrenden angeregt werden und liegt es nicht in der Verantwortung von Bildungsinstitutionen, Lernende dahingehend zu begleiten, als sie sich reflexiv mit ihrer Individualität, sowie der Interaktion mit ihrem Umfeld auseinandersetzen?

Wenn über institutionelle Bildung diskutiert wird, stehen laut Rohlf, Harring und Palentien (2014) vor allem die fachlichen Kompetenzen, jene (Qualifikations-)Bereiche die als eindeutig mess- und vergleichbar erscheinen, im Mittelpunkt des Interesses. Dass dies in Anbetracht der maßgeblichen gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit (Stichwörter: Klimawandel, Migration, Digitalisierung, Politische Polarisierung, u.v.m.) umso mehr erstaunt, geben Rohlf, Harring und Palentien (ebd.) in Anbetracht der offensichtlich zunehmenden Bedeutung überfachlicher Kompetenzen zu bedenken.

Unter „Bildung“ aber wird gegenwärtig anderes verstanden. Der Begriff scheint verengt, und pointiert formuliert stehen die überfachlichen Kompetenzen im Dienst der fachlichen, Persönlichkeitsentwicklung geschieht nicht auch um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts. Und das Bedürfnis, selbst diese messen, benoten und vergleichen zu wollen, entspricht dem Zeitgeist. (Rohlf, Harring, Palentien, 2014, S. 14)

¹ Dieses Zitat findet sich bei Behrenberg & Faßnacht, 1998, S.194

In der österreichischen Schulbildung kann eine zunehmende Aufmerksamkeit gegenüber den *Soft-Skills* dahingehend interpretiert werden, als im Zuge einer- als Reformierung bezeichneten Veränderung -der Lehrpläne, Kompetenzorientierung in BHS (2012) und kompetenzorientierte Reifeprüfungen in AHS (2014/2015) veranschlagt wurden. Die darin erwähnten überfachlichen Aspekte der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, zeigen eine Reaktion auf die langjährigen Appelle u.a. aus Bildungs- und Sozialwissenschaft. Dass diese Reaktion *gut gemeint* und höchstens als Startpunkt einer weitaus umfassenderen Reform von schulischer bzw. berufsbildender Lehre verstanden werden kann, wird auch bei Gerstenmair und Mandl (2011) hervorgehoben, wenn Übergangsproblematiken von der Schule in die Erwachsenenbildung diskutiert werden. Die Abstimmung zwischen schulischen Lernstrukturen und beruflichem Entwicklungsfeld findet, wie beispielsweise auch bei Mandl und Gerstenmair (ebd.) kritisiert wird, meist nur unzureichend statt. Fehlende Vorbereitung und Begleitung, vor allem am Übergang von Schule zu Lehre, tragen zu einer andauernden Differenzierung zwischen *erfolgreicher (erstklassiger) Schulkarriere* und *zweckhafter (zweitklassiger) Berufsausbildung* bei. Als Konsequenz daraus kommt es nicht, wie es durchaus als logisch erscheinen würde, zu einem intensivierten Austausch und einer engeren Zusammenarbeit der Bildungsbeauftragten, sondern im Gegenteil zu einem weiteren Auseinanderdriften durch die latenten Wertzuschreibungen. Wie Mandl und Gerstenmair (ebd., S. 172) in Anlehnung an Resnick (1987) hervorheben, „[...] wird die Diskrepanz zwischen schulischem und betrieblichem Lernen durch zahlreiche Studien belegt (vgl. Berryman 1993; Tannenbaum/ Yukl 1992) und als eine wesentliche Ursache für den von vielen als unzureichend eingeschätzten Transfer vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem angesehen.“ Als Gründe dafür nennen Mandl und Gerstenmair (ebd.) unter anderem das Verpassen der schulischen Bildung, die Lernenden mit Angeboten zur selbstgesteuerten und aktivitätsorientierten Beschäftigung zu konfrontieren.

Für einen Rahmen, indem die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses gerückt wird, sprechen sich zahlreiche Initiativen aus. Immer wieder werden auch im schulischen Kontext Untersuchungen angestellt, die verdeutlichen sollen, welche positive Effekte eine gezielte Förderung überfachlicher Kompetenzen, auch in der Wechselwirkung mit fachlichem Lernen, haben können. Als vom direkten Leistungsdruck durch strikte Bewertung und Vergleichbarkeit entlasteter Bereich des schulischen Lehrens und Lernens, kann sich beispielsweise der Unterricht in Bewegung und Sport einer gezielten Entwicklung der *soft-skills* widmen. Unter systemischer Betrachtung formuliert Pühse (2004, S. 51), dass Sport als außerschulischer Betätigungsbereich vor allem in nicht-formellen Gruppen betrieben wird,

was einen bedeutenden Aspekt mit sich bringt: „[...] Sporttreibende finden sich vermehrt in informellen, flexiblen Formen zusammen, in denen das Leistungsprinzip eine nachrangige Bedeutung hat.“ Diese Konnotation kann den Schüler(inne)n im Bewegungsunterricht eine grundlegende Bereitschaft ermöglichen, sich intensiviert mit sich selbst und ihrem sozialen Umfeld auseinanderzusetzen. „Lernende als Akteure“ betitelt einen Artikel, indem sich Kamper (2016) mit der aktiven Rolle von Schüler(inne)n im Schulsport beschäftigt. Im Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts verorten Bräutigam und Blotzheim (2008, S. 36, zit. n. Kamper, 2016, S. 3) jenes Bild des/der Lernenden: „der sich in der aktiven Auseinandersetzung mit sporttypischen Aufgaben und Anforderungen - spricht: als Akteur - die Welt des Sports zugänglich macht und dabei zugleich sich selbst und seine Fähigkeiten erschließt und weiterentwickelt.“

In der methodischen Umsetzung zur Förderung überfachlicher Kompetenzen bieten sich u.a. sportdidaktische Interventionen an, die den Schüler(inne)n verstärkt Verantwortung zutrauen. Als Muster für eine gelingende Verständigung zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, welches eine Voraussetzung für ungehinderte Lernprozesse beschreibt, geben Miethling und Krieger (2004, S. 148) „Planungs-Beteiligung“ an.

In einem von ihnen selbst (in Teilen) mitgeplanten Sportunterricht unternehmen sie auch größere Anstrengungen und gestalten ihn als aktiv Handelnde tatkräftig mit. Die Schüler fühlen sich ernst genommen und nehmen deshalb auch den Unterricht und dessen Inhalte ‚ernst‘. Konsequenzen sind die positive Wahrnehmung des Sportlehrers, die gelingende Verständigung mit ihm sowie das zufriedene Erleben des Sportunterrichts allgemein und der eigenen ‚Statussicherung‘ darin.
(Miethling & Krieger, 2004, S.150)

In überblicksartiger Form sollen diese doch sehr breit angelegten Perspektiven einen einleitenden Eindruck vermitteln, womit sich im Folgenden beschäftigt wird.

Die vorliegende Arbeit legt einen Lehr- und Lernansatz nach systemisch-konstruktivistischen Grundhaltungen und unter der Orientierung an Kompetenzen nahe. In den Ausführungen des Theorieteils sollen die vorherrschenden Bildungsstandards des österreichischen Schulsystems, wie Aspekte weiterführender beruflicher Bildungsbereiche mit kritischem Blick betrachtet werden. Kooperative Lernformen werden beispielhaft als

sinnvolle Beiträge zur Förderung der als zentral angenommenen überfachlichen Kompetenzen, der Selbst- und Sozialkompetenzen, vorgeschlagen.

Die ausgewählten Themen bilden dabei jeweils Bausteine um Schritt für Schritt einen theoretischen Rahmen für die beforschten didaktischen Maßnahmen im empirischen Teil der Arbeit entstehen zu lassen.

1.1 Persönlicher Zugang

Im Verlauf meiner Studienzeit, hatte ich die Möglichkeit einige Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu sammeln. Die Wirkungsbereiche, in denen ich den Gruppen größten Teils begegnete, waren meist handlungsorientierte und spielerisch angelegte Lernräume. Mit anderen Worten: Hauptsächlich habe ich in meiner pädagogischen Arbeit mit Individuen in Gruppen *gespielt*.

Meine Wahl der Methoden richtete sich dabei von Beginn an auf entdeckende und erlebnisorientierte Zugänge, welchen den Beteiligten ein hohes Maß an eigeninitiativer Teilnahme ermöglichen sollte. Mit hoher Wahrscheinlichkeit hatten dabei von Beginn an mein eigener Bewegungsdrang und die Vorliebe zu kinesthischen und interaktiven Lernangeboten ihren Einfluss.

Vor allem in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen, welche am Beginn ihrer Arbeitstätigkeit standen, konnte ich die Anregungen und Ideen aus dem Studium, sowie vielseitiger Fortbildungen zu Themen der Persönlichkeitsbildung in die pädagogische Praxis, einfließen lassen. So versuchte ich nach und nach Themen aus den Kommunikationstrainings - welche den Lehrlingen über die Ausbildungszeit in Form von ergänzenden Lehrlingscolleges zu Teil werden - in die abendlichen Turnsaal- und Sportplatzsequenzen mit einzubeziehen. Unter das große Dach des kooperativen Lernens sollten hier weiterführende Angebote zur persönlichen Entwicklung einen Platz finden. *Aufeinander zugehen, sich gegenseitig unterstützen, Empathie füreinander entwickeln, eigene Bedürfnisse kommunizieren und auf die Bedürfnisse anderer eingehen können, sich gegenseitig vertrauen, die eigene Wirksamkeit bewusst wahrnehmen* usw. waren dabei Themen, welche ich im Rahmen des gemeinsamen Bewegens erlebbar machen wollte.

Aus den Erfahrungen dieser pädagogischen Praxis konnte ich mein eigenes Professionsverständnis als Spielleiter stets weiterentwickeln. Je intensiver ich mich mit

den eigenen, sowie den Wahrnehmungen von Kolleg(inne)n und teilnehmenden Lehrlingen- im Bezug auf das Bewegungsprogramm -auseinandersetzte, desto mehr faszinierten mich die komplexen Dynamiken und vielseitigen Erfahrungsmöglichkeiten welche Bewegungsspiele beinhalten. Angelehnt an die auf Selbstverantwortung der Teilnehmenden aufbauende Konzeption des ganzheitlichen Ausbildungsprogrammes, suchte ich auch bei der Weiterentwicklung des Bewegungsprogramms nach Möglichkeiten, den Jugendlichen zunehmend verantwortungsvolle Wirkungsbereiche zur Verfügung zu stellen.

Das dabei entstandene Interventionskonzept wurde innerhalb eines Jahres bei den Lehrlingscolleges implementiert. In dieser Phase konnten mit drei Lehrlingsgruppen, den Pädagogischen Leiter(inne)n und Trainer(inne)n vor Ort, Fokusgruppeninterviews durchgeführt werden, welche die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit darstellen.

Über die folgenden Kapitel soll nun ein Eindruck zu partizipativen Ansätzen entstehen, welche als pädagogische Angebote die Adressat(inn)en als aktiv Lernende in den Mittelpunkt ihrer eigenen Entwicklung stellen.

1.2 Gliederung der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit soll sich folglich mit den pädagogischen und didaktischen Ansätzen beschäftigt werden, die auf eine mögliche Gestaltung von Lernumgebungen zur Persönlichkeitsentwicklung hinführen.

Im ersten Schritt (Kapitel 2; *Zum Kompetenzdiskurs*) wird eine Begriffsbeschreibung des Kompetenzbegriffes im Hinblick auf den pädagogischen Kontext in Schule und Berufsbildung angestellt. Um eine deutlichere Differenzierung herzustellen, geht es in den folgenden Teilen dieses Kapitels explizit um jene überfachlichen Kompetenzen der Selbst- und Sozialkompetenzen, welche im Rahmen sportpädagogischer Lernräume gefördert werden können.

Wie diese Kompetenzbereiche auf Grundlage einer systemisch-konstruktivistischen Haltung gefördert werden können bzw. was eine systemisch-konstruktivistische Didaktik an Gestaltungsmöglichkeiten vorschlägt, wird Thema des Kapitels 3 (*Lernzugänge aus konstruktivistischer und systemtheoretischer Sicht*) sein.

In Kapitel 4 (*Kooperatives Lernen*) soll folglich eine Darstellung von kooperativen Lernformen, als Beispiel für die methodische Umsetzung der zuvor diskutierten Themenbereiche, vorgenommen werden.

Der empirische Teil präsentiert konsequenterweise ein Interventionsdesign, welches die besprochenen theoretischen Beiträge als Grundlage der Konzeption erachtet. Die ausgewählte Fragestellung soll in Interpretation und Auswertung, sowie unter Verknüpfung mit den zusammengefassten Erkenntnissen aus dem Theorieteil, beantwortet werden.

2. Zum Kompetenzdiskurs

Der Kompetenzbegriff kann als prägender Aspekt der andauernden Bildungs- und Ausbildungsdebatte angesehen werden. Schlagwörter wie *Kompetenzkompass*, *Kompetenzorientierung*, *Selbst- und Sozialkompetenz* halten Einzug in die Darlegungen der Mainstream-Medien und regen nicht nur vermeintliche Expert(inn)en (u.a. Lehrer(innen) und Unternehmer(innen)) zu emotionalen Diskussionen an.

Einer steigenden Beanspruchung des Kompetenzbegriffes entsprechend, nähern sich Autor(inn)en von Beiträgen zur Thematik mittlerweile durchaus kritisch an. So leitet beispielsweise Reinhold Treptow (2014, S. 27) seinen Beitrag zum Kompetenzdiskurs unter dem Titel „Entgrenzung des Kompetenzbegriffs“ ein.

Mit einem selbsterkenntlich-ironischen Blick wird der Kompetenzbegriff bei Treptow (2014, ebd.) als durchaus überbeanspruchter bzw. gar Inhalts-entleerter Alltagsbegriff, der „[...] in beinahe beliebiger Anzahl mit anderen Begriffen kombinierbar erscheint“ eingeführt. Treptow macht die Leser(inne)n dabei gleich zu Beginn darauf aufmerksam, dass es in der Definition umso mehr darauf ankommt, eine differenzierende Perspektive einzunehmen. Wenn laut Treptow (2014, ebd.) „[...] Sprecherinnen und Sprecher selbst bereits durch den Gebrauch des Kompetenzbegriffes als *kompetent* erscheinen [...]“, gilt es umso mehr, sich bewusst mit diesem komplexen Konstrukt auseinanderzusetzen und die vielseitigen Facetten möglichst ausgewählt zu beschreiben.

Um folglich die Erläuterung klar einzurahmen, soll es in einem ersten Schritt zu einer Darlegung allgemeiner Definitionsansätze des Kompetenzbegriffes kommen. Darauf bauen weitere Erläuterungen zu ausgewählten Kompetenzbereichen, die vor allem für den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wirkungsbereich bedeutsam erscheinen, auf. In den Fokus werden dabei überfachliche Kompetenzen genommen. Aus dem, wie Rohlf, Haring und Palentien (2014, S.15) es beschreiben, „[...] doch recht konturlosen Feld der *soft skills* [...]“, sollen die Selbst- bzw. Personalen Kompetenzen, sowie die sozialen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Erläuterung rücken. Eine direkte Gegenüberstellung bzw. Zusammenführung der Kompetenzbereiche *Personale Kompetenz* und *Selbstkompetenz*, sowie der *Sozialen Kompetenzen* aus der Sicht allgemeiner Forschungsansätze und den spezifisch sportpädagogischen Ansätzen aus

den Bildungsstandards für das Unterrichtsfach *Bewegung und Sport*, soll auf eine nachvollziehbare Interventionsforschung im empirischen Teil vorbereiten.

Da es in Hinblick auf die Zielgruppe der beforschten Jugendlichen (Lehrlinge) im empirischen Teil dieser Arbeit durchaus relevant ist, sollen Ansätze zu Definition und Förderung von *Kompetenz* aus der Berufsbildungsforschung ergänzend wirken.

Der Anspruch dieses Kapitels soll es sein, grundlegende Informationen zum Kompetenzbegriff anzubieten, ohne sich dabei eine Vollständigkeit in der Darlegung der diversen Sichtweisen anzumaßen. Ausgehend von einer positiven Grundhaltung, sollen die Potentiale und Kritikpunkte in möglichst ausgeglichenem Verhältnis diskutiert werden.

2.1. Begriffsdefinition

Der Ursprung einer modernen Definition des Kompetenzbegriffes kann laut Rohlfs, Harring und Palentien (2014) in den 1970er Jahren bei Mertens verortet werden. Das damals hauptsächlich auf die beruflichen Anforderungen bezogene Konzept der *Schlüsselqualifikationen* wurde durch den Kompetenzbegriff zu einem ganzheitlicheren und stärker auf das Individuum bezogenen Ansatz erweitert. Andere Vertreter, vor allem jene aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, verorten die Wurzeln des Kompetenzbegriffes bei Noam Chomsky. Chomsky nahm laut Lerch (2016) 1969 eine erste Definition des Kompetenzbegriffes aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive vor.

Von einem Konsens in der Definition des Kompetenzbegriffs kann, widmet man sich alleine den Ansätzen aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive, nicht ausgegangen werden. Einigkeit besteht laut Rohlfs, Harring und Palentien (2014) lediglich darin, dass wenn es um Kompetenzen geht, sowohl fachbezogene *hard skills* als auch die überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der *soft skills* mitgedacht werden müssen.

Wird eine Definition des Begriffes *Kompetenz* im erziehungswissenschaftlichen Kontext vorgenommen, nähern sich einige Autor(inne)n über den Zugang des lateinischen Wortstammes *competentia* an (u.a. Frey, 2006; Treptow, 2014; Lerch, 2016). Das lateinische Substantiv kann mit *Zusammenführen* bzw. *Zuständigkeit* ins Deutsche übersetzt werden. Betrachtet man das dementsprechende lateinische Verb *competere*, also *zusammentreffen*, *zutreffen*, *entsprechen*, *zukommen* wird laut Frey (2006, S. 126) ein Hinweis auf die grundlegenden Faktoren des Kompetenzbegriffs ersichtlich: „ [...] wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat an Fähigkeiten

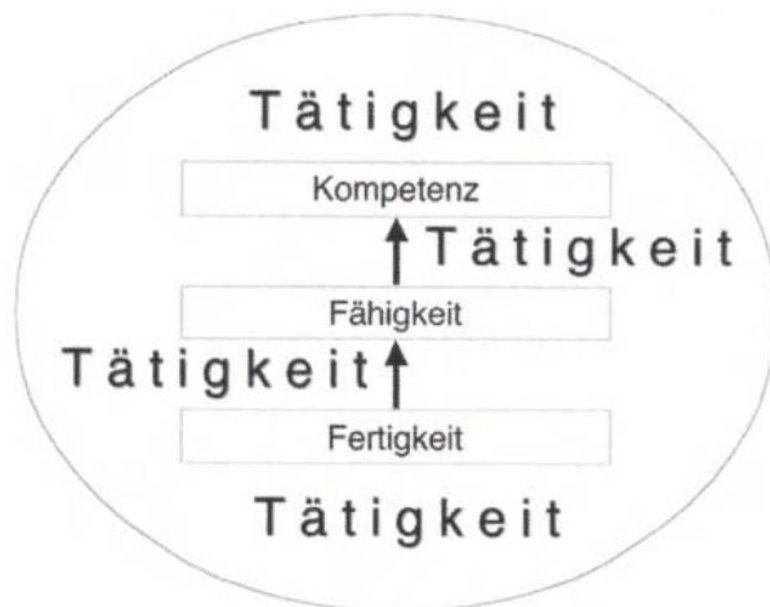
einer Person *zusammentreffen*, so besitzt die Person die *Kompetenz* zur Bewältigung einer Aufgabe oder eines Problems.“

Um also kompetent zu handeln, bedarf es des Einsatzes von bereits erworbenen Fähigkeiten in Bezug auf die Anforderungen einer spezifischen Situation.

Weinert (2002, S. 27.f.) knüpft an diesen Gedanken an und führt den Kompetenzbegriff wie folgt näher aus: „ [...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

In beiden Definitionsansätzen lässt sich interpretieren, dass es nur durch die Tätigkeit von Individuen zu Handlungen kommen kann, die Kompetenzen entwickeln. Sich zuerst Fertigkeiten und Fähigkeiten anzueignen, um sie folglich nutzen zu können, setzt aktives Handeln der Person voraus.

Auch beinhaltet die Definition Weinerts den Ansatz, dass Motivation und Selbststeuerung vorauszusetzende Fähigkeiten darstellen, um mit spezifischen Herausforderungen umgehen zu können. Frey illustriert diesen Ansatz folgendermaßen:



*Abb. 1: Entwicklung von Kompetenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Tätigkeit
(Frey, 2006, S.127)*

In vereinfachter Form soll hier gezeigt werden, dass es in den unterschiedlichen menschlichen Entwicklungsstufen stets Fertigkeits- und Fähigkeitsgrundlagen braucht, um

gewisse Aufgaben und Problemstellungen erfolgreich bzw. kompetent lösen zu können. Nach Frey (2006) entwickeln sich ausgehend von hochentwickelten Fertigkeiten und deren - durch aktive Tätigkeit des Menschen - Gruppierung, Fähigkeiten, welche sich in der obersten Ebene zu einer spezifischen Kompetenz zusammenfügen.

Eine Interdependenz, ohne dabei Begrifflichkeiten miteinander zu vertauschen oder ineinander verschwimmen zu lassen, zeigen auch Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) in ihrer Darstellung auf.



Abb.2: Dimensionen von Kompetenzen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 12)

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. 12) beziehen sich in der Darstellung auf folgende Gedanken: „ [...] danach sind Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen eben keine Kompetenzen - wie wohl es keine Kompetenzen ohne Fertigkeiten, Wissen und Qualifikation gibt.“

Ihrer Meinung nach sind Fertigkeiten und Fähigkeiten (Wissen und Qualifikation) maßgeblicher Teil von Kompetenz, müssen aber durch weitere Faktoren, die die Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen erst ermöglichen, ergänzt werden. So beeinflussen beispielsweise gesellschaftlich konstruierte bzw. persönlich integrierte Regeln, Werte und Normen die entwickelte Handlungsfähigkeit. Krautz (2007, S.129) pflichtet dementsprechend bei: „ [...] Kompetenzen beschreiben nicht nur Wissen und Können, sondern tiefgreifende Persönlichkeitseigenschaften: geistige und seelische Eigenschaften, ganz persönliche Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen.“ Auch Kannig (2009, S.12) schließt sich einer differenzierten Betrachtung an und führt aus, „ [...] dass jedes Verhalten in einer konkreten Situation

nicht allein durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Akteurs, sondern durch vielfältige Einflüsse der Umwelt beeinflusst wird“. Davon ausgehend „[...] ist damit zu rechnen, dass ein und dasselbe Verhalten in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichen Konsequenzen führt.“

Kanning (2009) plädiert für eine Definition des Kompetenzbegriffes im Sinne des *Potentials* eines Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können. Nach Kanning unterscheidet Ford (1995) in seiner Definition prinzipiell zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person auf der einen und ihrem Verhalten in einer konkreten Situation auf der anderen Seite. Laut Kanning (2009) verändert diese Sichtweise das Verständnis von Kompetenz dahingehend, als eine Person auch dann als kompetent gelten kann, wenn aus ihrem Verhalten einmal nicht die erwartete Konsequenz entsteht. Entscheidend ist laut Kanning (2009, ebd.), „[...] dass sie prinzipiell in der Lage wäre, ein entsprechendes Verhalten zu zeigen.“ Das dies vor allem in der Diagnostik von Kompetenzen zu stärker differenzierten Ansätzen und höherem zeitlichen Aufwand (mehrere Beobachtungen einer Person in unterschiedlichen Situationen) führen muss, stellt Kanning den positiven Effekt einer „[...] seriöseren Basis für verallgemeinernde Charakterisierungen sowie für die Prognose von zukünftigem Verhalten“ in Aussicht.

Beobachtungen unter der Vorgabe eines konkreten Kontexts (Bsp.: Kontaktaufnahme einer Person zu anderen) sollen dahingehend, wie in Abbildung 3 dargestellt, in mehreren unterschiedlichen Situationen (Bsp.: Sit.1: bei einer Weiterbildung, Sit.2: in einem neuen Fußballteam, Sit.3: bei der Hochzeitsfeier eines Freundes) erfolgen, um ein sozial kompetentes Verhalten generalisieren zu können.

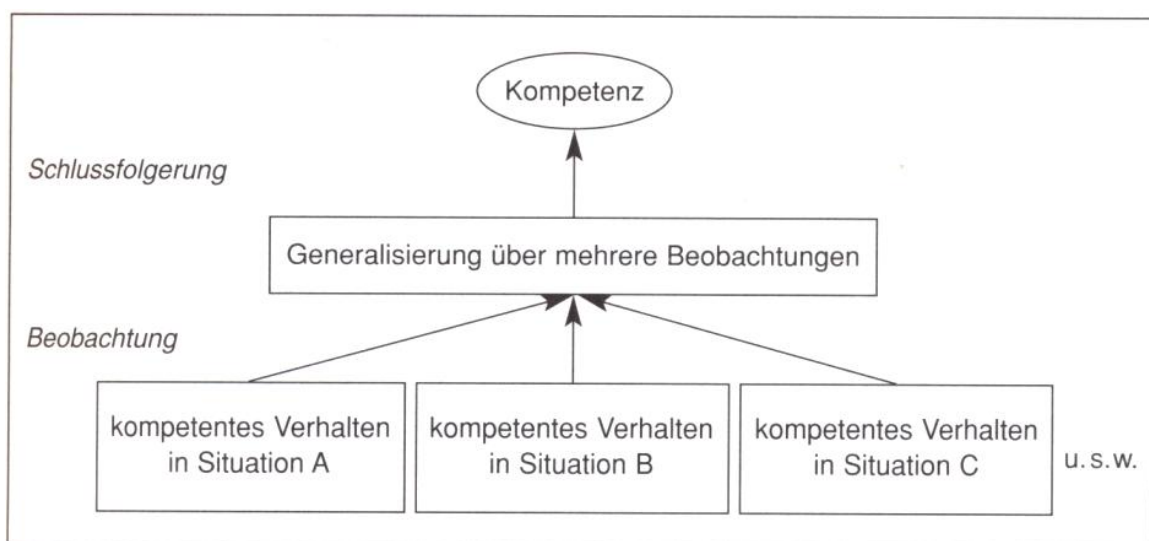


Abb.3: Kompetenz und kompetentes Verhalten (Kanning, 2009, S.13)

Sich in einer Situation kompetent zu verhalten, ist, wie es Kanning in seiner Darstellung illustriert, also nicht automatisch mit Kompetenz im entsprechenden Kontext gleichzusetzen. Umgekehrt kann eine Kompetenz bereits gut entwickelt sein, was nicht bedeutet, dass sich die Person stets kompetent verhält. Anhand des vorbereiteten Beispiels würde dies bedeuten, dass eine Person den Teammitgliedern des neuen Fußballvereins durchaus kontaktfreudig begegnet, während sie sich gegenüber den Kolleg(inne)n im Zuge einer Weiterbildung zurückhaltend und introvertiert zeigt. Auch kann eine grundsätzlich sehr kontaktfreudige Person in der konkreten Situation der Hochzeit eines Freundes den Kontakt zu den anderen Hochzeitsgästen meiden. Die Kompetenz stellt laut Kanning (ebd.) also eine Veranlagung, keinesfalls jedoch die Garantie für kompetentes Verhalten dar.

Der Kontextbezug von Kompetenz wird im Ansatz von Klieme und Hartig zusätzlich hervorgehoben. Bei Pfadenhauer werden Kompetenzen als „ [...] erlernbare, kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ beschrieben (Pfadenhauer, 2014, S.42; zit. n. Klieme/Hartig, 2008, S.14). Sowohl Pfadenhauer als auch Erpenbeck und von Rosenstiel stimmen zu, dass diese Eingrenzung zu einer besseren Messbarkeit von Kompetenzen führe. Beispielhaft wird bei Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S.13) aufgezeigt, dass eine Kompetenz eben erst im kontextuellen Bezugsrahmen handlungswirksam wird: „ [...] Interkulturelle Kompetenz in Lateinamerika erworben, kann in Südostasien wirkungslos, ja sogar kontraproduktiv sein.“

Eine dementsprechende Einengung des Kompetenzbegriffes sei laut Pfadenhauer (2014, S.42) vor allem für die Schulbildungsforschung von Interesse, da „ [...] gerade die Engführung des Begriffes auf Fachwissen und auf die kognitive Dimension die Möglichkeit zur Kompetenzmessung eröffne.“

Kritisch kann nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) jedoch angemerkt werden, dass eben auch durch diese begriffliche Einengung die Möglichkeit zur weiträumigen Übertragung von Kompetenzen - und hier sind in erster Linie überfachliche Kompetenzen gemeint - von einem Handlungsgebiet auf ein anderes, in den Hintergrund tritt.

Bei Pfadenhauer (ebd.) wird bestätigt, dass die Kritik einer Anpassung des Kompetenzkonstrukts an die Logik des Messens unter anderem in der Berufsbildungsforschung vertreten wird.

Ein weiterer bedeutender Aspekt, der in Freys Darstellung (Abb.1) präsentiert wird, ist, dass Kompetenz nur durch aktives Handeln erreicht werden kann. Prägend für einen handlungsorientierten und auf Selbsttätigkeit aufbauenden Zugang erscheint Heinrich

Roths (1971, S. 180) Ansicht zum zentralen Ziel der Erziehung, welches er durch „ [...] die Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ beschrieb. Mündigkeit interpretierte Roth als „ [...] die seelische Verfassung einer Person, bei der Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“. Hier setzt auch Weinerts Perspektive der „volitionalen“ Fähigkeiten an und unterstreicht die Bedeutsamkeit von selbstgesteuertem Kompetenzerwerb.

Was in der von Weinert vorgeschlagenen und bei zahlreichen Autor(inne)n angeführten Definition abzugehen scheint, sind laut Heike de Boer Aspekte des interaktiven und kollektiven Lernens. De Boer (2014, S.23) gibt dabei Folgendes zu bedenken: „ [...] soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen werden in diesem Sinne zu individuellen Fähigkeiten, die einzelnen Individuen zugeschrieben werden.“ Dieser Gedanke soll folglich im Kapitel zu den sozialen Kompetenzen aufgegriffen und im direkten Kontext bearbeitet werden.

Dass der selbsttätige Kompetenzerwerb des einzelnen Menschen einer Interaktion mit seinem sozialen Umfeld bedarf, schlägt jene Definition von Sonntag und Schmidt-Rathjens vor.

Kompetenzen charakterisieren danach die Fähigkeit von Menschen, in offenen, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zu denken und zu handeln. Das bedeutet, beabsichtigte Handlungen zielgerichtet umzusetzen, gestützt auf fachliches und methodisches Wissen, auf Erfahrungen und Expertise sowie unter Nutzung kommunikativer und kooperativer Möglichkeit. (Sonntag/ Schmidt-Rathjens, 2005, S. 55)

Um die dargelegten Ausführungen an dieser Stelle auf ihre wesentlichen Aspekte zusammenzufassen, soll sich an Lerch (2016) orientiert werden:

- Kompetenz lässt sich nur im situativen Kontext feststellen und erfassen.
- Kompetenz kann nur im Sinne selbstgesteuerter Prozesse und durch aktive Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt entwickelt werden.
- Kompetentes Handeln kann nur als situationsangemessenes Handeln begriffen werden und ist maßgeblich von der inneren Konstitution, wie von äußeren Einflüssen geprägt.
- Es ist sinnvoll, von Kompetenzen im Plural zu sprechen, weil so deutlich wird, dass es sich um spezifische Handlungsfähigkeiten handelt.

2.1.1 Zum Kompetenzverständnis in der Schule

Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Sie sind kontextabhängig ausgeprägt, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden. Sie ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. Kompetenzen umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente. (bifie, 2011, S. 6)²

Die Kompetenzorientierung im schulischen Kontext, kann als Reaktion auf die Ergebnisse von unterschiedlichen Schüler(innen)leistungserhebungen verstanden werden. Wie es in der Festschrift des bifie (2011, S.4) formuliert wird, wurde „[...] vor allem vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus internationalen Schülerleistungs-Studien wie PISA oder PIRLS nach neuen Strategien für mehr Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung gesucht.“ Der Fokus in den Formulierungen der Mitarbeiter(innen) des Bundesinstituts liegt klar auf den fachlichen Kompetenzen. Argumentiert wird (2011, S. 9) dahingehend wie folgt: „[...] *Grundlegende fachbezogene Kompetenzen* decken die wesentlichen inhaltlichen Bereiche eines Gegenstands ab und sind somit für den weiteren Kompetenzaufbau fundamental“.

Was in der weiteren Beschäftigung mit den vom Bundesinstitut veranschlagten allgemeinen Bildungsstandards auffällt, ist, dass scheinbar keinerlei Überlegungen bzw. konkrete Formulierungen zu überfachlichen Kompetenzen - wie sie durchaus in den Bestimmungen der fachspezifischen Standards vorgenommen werden - angestellt worden sind. Eine fast ausschließlich auf die fachspezifische Leistungssteigerung und -überprüfung ausgelegt scheinende Darstellung in der Informationsbroschüre des bifie wirft die Frage auf, inwiefern ein bewusster Umgang bzw. eine gezielte Förderung von überfachlichen Kompetenzen, wie den Selbst- und sozialen Kompetenzen, im Interesse der Bildungspolitik ist. Hier sei auch auf die Einschätzung Pfadenhauers, Erpenbecks und

² Unter der Angabe *bifie* wird folgende Quelle zusammengefasst:

Breit, S., Friedl-Lucyshyn, G., Fluran, N., Kuhn, J.-T., Laimer, G., Längauer-Hohengaßner, H., Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. (2. Aktualisierte Auflage, 2011). *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (Hrsg.)* Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards.

von Rosenstiels im Kapitel 2.1 verwiesen, die eine Einengung des Kompetenzbegriffes in bildungswissenschaftlicher Hinsicht zum Zweck der besseren Messbarkeit kritisieren.

In einer aktuellen Stellungnahme zur Bedeutung der Bildungsstandards seitens Hammerschmid (2016, S.7) für das BMB, wird das Versäumnis des Bundesinstituts für Bildungsforschung zumindest dahingehend kompensiert, indem der Geltungsbereich der allgemeinen Bildungsstandards auf die „[...] grundlegenden Kompetenzen“ eingegrenzt wird. Bildungsstandards decken laut Hammerschmid (2016, ebd.) „[...] somit nicht das gesamte Spektrum des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes ab“, ebenso werden in den Standards „[...] überfachliche Kompetenzen nicht erfasst.“

Auf der Suche nach konkreten Definitionsansätzen und Formulierungen der Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen für die Entwicklung von Menschen im institutionellen Bezugsrahmen der Schule, muss sich also vertiefend mit den fachspezifischen Bildungsstandards auseinandergesetzt werden.

2.1.2 Zum Kompetenzverständnis in Bewegung und Sport

In der Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren, bei Amesberger und Stadler (2014, S.8), welche die Bildungsstandards für Bewegung und Sport festlegen, wird in der einführenden Umrahmung des Kompetenzbegriffes von „[...] Modellen für den Erwerb von fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen“ ausgegangen.

Der Kompetenzbegriff beschränkt sich somit nicht nur auf das isolierte Vorhandensein von Fähigkeiten, Fertigkeiten (Können), Wissen und Einstellungen, sondern stellt diese in einen größeren Handlungszusammenhang. Die Übertragbarkeit von Können und Wissen auf unterschiedliche Situationen ist ein wesentlicher Bestandteil des Kompetenzbegriffs. Motivation, Wille und Bereitschaft sind unumgänglich, um eine vorhandene Kompetenz beim Lösen von Aufgaben auch tatsächlich zeigen zu können. Damit ist die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln im Einklang mit der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung angesprochen. (Amesberger & Stadler, 2014, S. 8)

Schon hier wird deutlich, dass das Kompetenzverständnis in Bewegung und Sport über die rein fachlichen Schwerpunkte hinaus auf die persönlichkeitsbildenden, überfachlichen Aspekte erweitert wird. In den Bildungsstandards für Bewegung und Sport wird laut Amesberger & Stadler (2014, S.11) neben den sportartspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten „[...] der berechnigte Anspruch auf Einbindung von sport(art)übergreifenden Kompetenzen erhoben, womit vor allem auf Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz zielende Standards gemeint sind.“

In der Formulierung von Standards für die Vermittlung von bewegungsbezogenen Inhalten wird, im Gegensatz zur Darlegung der allgemeinen Bildungsstandards, konkret darauf hingewiesen, dass kognitive Leistungen, sowie soziale, emotionale und motivationale Aspekte in die Gestaltung von Entwicklungsräumen einbezogen werden müssen.

Es stellt sich in Bezug auf die einseitigen Beschreibungen von allgemeinen Bildungsstandards die Frage, ob sich die Autor(inn)en der allgemeinen Bildungsstandards- wie es bei Amesberger & Stadler (2014) angemerkt wird - der Gefahr bewusst sind, durch den übergeordneten fachlichen Fokus, den leistungsschwächeren SchülerInnen eben jene Möglichkeiten zur Bewährung durch überfachliche Kompetenzen zu entziehen.

Für den bewussten Umgang mit dem Kompetenzbegriff, wie er für das Unterrichtsfach *Bewegung und Sport* interpretiert wird, ist es nach den Ausführungen von Amesberger und Stadler (2014, S.13) notwendig anzuführen, dass „[...] Kompetenzen die Dimensionen des KÖNNES, WISSENS und WOLLENS umfassen.“

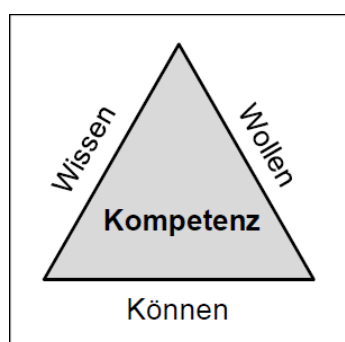


Abb.4: Kompetenzelemente (Amesberger & Stadler, 2014, S. 10)

Unter einer Bezugnahme auf die Outcome-Standards, also einer Orientierung an den Lernresultaten der Schüler(innen), „[...] liegt der Schwerpunkt dagegen auf den nachweisbar erworbenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, dem verfügbaren Wissen und den bewegungs- und sportbezogenen Einstellungen im Sinne einer

umfassenden Handlungsfähigkeit.“ Dementsprechend stehen laut Amesberger & Stadler (ebd.) also das Wissen, Wollen und Können und nicht der Lehrstoff im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen.

In Bewegung und Sport gliedern sich die Teilbereiche des Kompetenzbegriffes in Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz. Die für die vorliegende Arbeit in den Blick genommenen Bereiche der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, sollen in den jeweils folgenden Kapiteln erläutert werden.

2.2 Selbstkompetenzen

Selbst- bzw. Personale Kompetenzen gelangen in der gegenwärtigen Diskussion über Qualifikationen bzw. die Qualifizierung für unterschiedlichste gesellschaftliche Tätigkeitsbereiche zunehmend in das kollektive Bewusstsein. Beschäftigt man sich mit der einschlägigen Literatur, scheinen zweierlei Aspekte zur Bestimmung der Begrifflichkeit die grundlegende Auseinandersetzung zu prägen. So wird in so mancher Einleitung darauf hingewiesen, dass die Selbstkompetenzen stets in engem Zusammenhang mit den sozialen Kompetenzen verstanden werden müssen. Dies scheint in Anbetracht der weiteren Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche, wie sie im pädagogischen Kontext beispielsweise in den Bildungsstandards vorgenommen wird, nahe zu liegen.

Ebenso bemerkenswert scheint es, dass sowohl die Beschreibung des singulär gebrauchten Begriffes der Selbstkompetenz (u.a. Wellhöfer 2007, Lerch 2016) als auch jene des Plurals der Selbst- bzw. Personalen Kompetenzen (u.a. Erpenbeck und von Rosenstiel 2007) ihre Vertreter(innen) finden. Diese Unterscheidung diskutiert Hellwig (2008, S. 39) in seiner Publikation und beschreibt die Verwendung von Selbstkompetenz in der Einzahl als „[...] holistisches Modell“ gegenüber einer Verwendung von Selbstkompetenzen im Plural als „[...] kumulatives Modell“. Während das kumulative Modell laut Lerch (2016, S.39) die Auflistung einzelner situationsgebundener Kompetenzen beschreibt, richtet sich die Verwendung des Singulars auf eine ganzheitliche Verhaltensveranlagung. Diese Unterscheidung muss in der Darlegung der folgenden Definitionsansätze mitgedacht werden. In der vorliegenden Arbeit soll sich folglich auf eine kumulative Interpretation der Selbstkompetenzen konzentriert werden, da vor allem in der Auswertung des empirischen Teils eine deutlichere Fokussierung auf die jeweils auftretenden Situationen angestrebt wird.

Wellhöfer (2004) beschreibt die Selbstkompetenz als die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Menschen. In seiner holistischen Verwendung des Begriffs führt

Wellhöfer (ebd., S.17) aus, dass es sich dabei u.a. um die Fähigkeit handle, welche es ermöglicht „ [...] Belastungssituationen zu steuern, das eigene (Arbeits-) Verhalten zu strukturieren, zu planen und die eigenen gefühlsmäßigen Reaktionen an den realen Gegebenheiten auszurichten.“

Wellhöfer vertritt in seiner Erläuterung die Perspektive, dass sich die Selbstkompetenz aus „ [...] Stress-, Zeit- und Selbstmanagement, sowie realitätsbezogener Wahrnehmung von Personen und Situationen“ zusammensetzt.

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XXIV) beschreiben personale Kompetenzen als „ [...] Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln“ und führen näher aus, dass darunter zu verstehen sei „ [...] sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivation Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“

Schon in dieser Definition kann, wie es Lerch (2016) einleitend beschreibt, eine Tendenz von Arbeitgeber(inne)n und der Bildungspolitik, die gesamte Person als Mittel gelingender Erwerbsarbeit in den Blick nehmen zu wollen, interpretiert werden. Der Mensch als funktioneller Akteur rückt in Definitionsansätzen, wie sie bei Erpenbeck und von Rosenstiel getroffen werden, in das Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung. Lerch (ebd., S. 1) beschreibt hier mit einem Begriff aus der Arbeitssoziologie, der „ [...] Subjektivierung der Arbeit“, jenes Phänomen, dass zu einer verstärkten Wechselwirkung zwischen Individuum und Erwerbstätigkeit führt. Den steigenden Ansprüchen einer globalisierten Marktwirtschaft entsprechend, soll Mitarbeiter(inne)n größere Verantwortung übertragen werden und es dementsprechend zu einer verstärkten Nutzung des menschlichen Potentials kommen (vgl. Lerch, 2016, S.1. zit. n. Kleemann et al. 1999). Dass damit zum einen zunehmend fremddefinierte Erwartungen an die individuellen Selbstkompetenzen erhoben und zum anderen immer höhere Entfaltungsansprüche von Individuen an ihre Arbeit gestellt werden, scheint nach Lerch zu einem wachsenden Anspruch an die Eigenverantwortlichkeit zu führen. Dass dies in Zeiten, in denen sich die Schere zwischen den gesellschaftlich Begünstigten und jenen die weniger Glück hatten, weiter auseinander bewegt, durchwegs kritisch zu betrachten ist, führt Lerch wie folgt aus:

Mit dem Begriff „Selbstkompetenz“ wird zudem die Entgrenzung von Leben und Arbeit sichtbar; daneben wird mit den Prozessen, die hinter der Formulierung von Selbstkompetenz verborgen sind, immer mehr

Eigenverantwortung in die Subjekte gelegt: Sie selbst werden für ihren beruflichen Erfolg, ihr Weiterkommen und ihr individuelles Glück verantwortlich gemacht. Bewusst oder unbewusst wird übersehen, dass zahlreiche individuelle, biographische oder gesellschaftliche Faktoren und Zufälle den Erwerb bzw. das Haben von *Selbstkompetenz* (was sich auch genau dahinter verbergen mag) bedingen. (Lerch, 2016, S. 2)

Der Kritik einer Instrumentalisierung von überfachlichen Kompetenzen, in welche auch die Selbstkompetenzen eingeordnet werden, schließen sich unter anderem Rohlf, Harring und Palentien (2014, S. 14) an, wenn sie in ihrem Beitrag über die Verengung des Bildungsbegriffes diskutieren und bemerken, dass „[...] pointiert formuliert die überfachlichen Kompetenzen im Dienste der fachlichen stehen, Persönlichkeitsentwicklung auch nicht um ihrer selbst willen geschieht, sondern als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts.“

Vor dem Hintergrund dieser - auch durchwegs kritisch zu betrachtenden – Einordnung, soll im Folgenden auf die Interpretation von Selbstkompetenzen im schulischen Kontext eingegangen werden. Für die Darlegung der konzipierten sportpädagogischen Intervention im empirischen Teil, wird die Formulierung von Bildungsstandards aus dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport herangezogen. Dies scheint insofern als sinnvoll, als dass sich in den Bildungsstandards ausformulierte Aspekte zum praktischen Verständnis von Kompetenzförderung wiederfinden und diese - unter kontextueller Betrachtung der Spezifika einer Berufsfortbildung -Orientierungslinien für die Auswertung der qualitativen Studie im empirischen Teil schaffen sollen.

2.2.1 Selbstkompetenzen in Bewegung und Sport

SELBSTKOMPETENZ ist die Befähigung zur adäquaten Einordnung des persönlichen Erfahrungswissens sowie die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstbewusstsein und Identität. Dazu zählen Selbstwahrnehmung, Selbstkenntnis, Selbsteinschätzung, Aufmerksamkeits-, Motivations- und Emotionsregulation, Kompetenz- und Konsequenzerwartungen. Schließlich noch die Fähigkeit, eigene

Vorzüge einzubringen wie zum Beispiel Auftreten, Ausdrucksvermögen,
Initiative oder Kreativität. (Amesberger & Stadler, 2014, S.13)

Der Kompetenzkatalog für Bewegung und Sport des BMUKK gliedert die Ausdifferenzierung der Selbstkompetenz jeweils nach den Anforderungen der Sekundarstufe 1 und 2. Dabei soll der Katalog laut Amesberger & Stadler (2014, S. 37) „[...] auf die aktuellen Lebenssituationen der Schüler/innen und deren Bewegungs- und Sportverhalten außerhalb der Schule ausgerichtet sein.“ Im Folgenden wird eine Auswahl von Teilaspekten des Kompetenzkatalogs getroffen, die für eine Auswertung der qualitativen Forschung im empirischen Teil herangezogen werden soll.

1. „Die Schüler/innen können das eigene Verhalten in sozialen Situationen einschätzen.“ (Amesberger & Stadler, 2014, S.21)

Das soziale Selbstkonzept entwickelt sich nach den Überlegungen Amesbergers & Stadlers durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit³ in einer sozialen Einheit. Die individuelle Wirkung und Bedeutung des eigenen Handelns für die Kooperation und den Zusammenhalt in der Gruppe, wird demnach in einfachen, wie in herausfordernden Situationen erlebt.

Als Zieldefinition im Sinne eines Outcomes bzw. Lernerfolgs werden folgende Aspekte angeführt:

- Das Verhalten kann in unterschiedlichen Gruppensituationen rückblickend beschrieben werden.
- Die Wichtigkeit des persönlichen Beitrags zum Gruppenzusammenhalt und dem Lösen von Aufgabenstellungen wird erkannt.
- Der Einfluss des persönlichen Verhaltens auf den Zusammenhalt der Gruppe in Bezug auf eine konkrete Situation kann beschrieben und die eigene Wirkung benannt werden.
- Eigene Fähigkeiten können zur Lösung einer Aufgabenstellung eingebracht werden.
- Andere Personen, sowie deren Ansichten und Meinungen, können unabhängig von Geschlecht und Herkunft akzeptiert werden.
- Gruppenmitglieder deren Bedürfnisse/Ansichten/Meinungen anders gelagert sind als die eigenen, werden als gleichwertiger Teil der Gruppe wahrgenommen.

³ Eine Begriffsdefinition zu *Selbstwirksamkeit* wird im Kapitel 2.2.2 vorgenommen

Im Hinblick auf die Zuschreibungen von Selbstkompetenzbereichen der Sekundarstufe 1, erscheinen noch Aspekte aus der folgenden Kategorie von Bedeutung für die Auswertung des empirischen Teils:

2. „Die Schüler/innen können am Unterricht aktiv teilnehmen.“ (ebd., S.22)

- Aufgaben zur Mitgestaltung des Unterrichts können übernommen werden.
- Mit unterschiedlichen Aufgaben kann im Unterricht verantwortungsvoll und pflichtbewusst umgegangen werden.

Aufbauend auf den angenommen erfolgreichen Kompetenzerwerb in der Sekundarstufe 1, werden für die Sekundarstufe 2 folgende ausgewählte Kompetenzbereiche sowie deren Zielperspektiven beschrieben:

3. „Die Schüler/innen erkennen die Wirkung der sozialen Umgebung im Sporttreiben.“ (ebd., S.39)

- Aspekte des Gruppenklimas sowie dessen Wirkung auf den eigenen Lebensstil und das persönliche Wohlbefinden können beschrieben werden.
- Die Wirkung einer konkreten gelungenen bzw. nicht gelungenen Situation in der Gruppe auf den persönlichen Gefühlszustand kann benannt werden.
- Die Auswirkungen des eigenen Handelns sowie des Handelns von anderen in einer Gruppe kann beschrieben werden.
- Das eigene Handeln bzw. die eigene Position in der Gruppe kann beschrieben werden.
- Die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Gruppe kann analysiert werden.
- Das Handeln anderer sowie deren unterschiedliche Positionen in der Gruppe können beschrieben werden.
- Die Auswirkungen des Verhaltens anderer Gruppenmitglieder auf die Gruppe kann beschrieben werden.

In den Definitionsansätzen und Formulierungen zur Förderung von Selbstkompetenzen im schulischen Bewegungs- und Sportunterricht werden Teilkompetenzen mehrfach durch Aspekte der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Adressat(inn)en beschrieben. Wie bereits angeführt, geht es dabei wiederholt um die Wirkung des eigenen Handelns bzw.

Verhaltens auf das Umfeld, auf Situationen bzw. das Gruppengefüge und die Akteure des sozialen Begegnungsraumes.

Um in weiterer Folge ein Verständnis für die Verwendungen des Selbstwirksamkeitsbegriffes herzustellen und dessen allgegenwärtige Bedeutung für den Kompetenzdiskurs geltend zu machen, wird im folgenden Kapitel eben jene Begriffsdefinition und -differenzierung vorgenommen.

2.2.2 Selbstwirksamkeit

„Es könnte sein, dass Leben ohne subjektive Wirksamkeit sinnlos ist.“
(Flammer, 1990, S.40)

Der Begriff *Self-efficacy*, welchen der Psychologe Albert Bandura seit den 1970er Jahren maßgeblich prägt, wird im deutschen Sprachraum allgemein als *Selbstwirksamkeit* übersetzt.

Bandura (1997, S. 3) definiert *Self-efficacy* mit den Worten: „[...] Perceived self-efficacy refers to beliefs in ones capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.“

Eine Definition von *Selbstwirksamkeit* in deutscher Sprache wird bei Steinmann (2014, S. 83, zit. n. Initiative Outdooraktivitäten, 2008a, S.24) folgendermaßen vorgenommen: „[...] die Zuversicht einer Person, die Anforderungen, die an sie gestellt werden, aus eigener Kraft zu bewältigen.“

In dieser Beschreibung wird deutlich, dass sich Selbstwirksamkeit klar von Konstrukten wie dem *Selbstwertgefühl* unterscheidet. Wie es Kutner (1995, S. 74) klarstellt, bezieht sich die Selbstwirksamkeit auf die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten und nicht auf jene des eigenen Werts. Auch gegenüber den vielmals beanspruchten Begriffen *Selbstvertrauen* und *Selbstbewusstsein*, welche sowohl die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten als auch jene des eigenen Werts beinhalten, unterscheidet sich die Selbstwirksamkeit durch ihren klaren Fokus auf menschliche Fähigkeiten.

Edelstein (1995) führt an, dass die umfangreichen empirischen Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit einen Einblick ermöglichen, wie die positive Auffassung der persönlichen Handlungskompetenz - also Überzeugungen der eigenen Wirksamkeit in den verschiedensten Bereichen menschlichen Handelns - einen Beitrag zur bereichsspezifischen Funktionsfähigkeit des Individuums leisten. Ergänzend weist Edelstein darauf hin, dass dieses Handeln - betrachtet man die Ergebnisse der

Feldforschung Banduras und seiner Kolleg(inn)en - unabhängig von anderen psychologischen Aspekten wie Intelligenz, Emotion oder Motivation durch Überzeugungen eigener Wirksamkeit positiv beeinflusst wird. Bandura, Adams, Hardy und Howells (1980, S.40) beschreiben die Ergebnisse ihrer Forschung in folgenden Worten: „ [...] In our previous research we have shown that perceived efficacy predicts level of behavioral change, regardless of whether self-efficacy is developed through enactive mastery, through vicarious experience or by eliminating fear arousal.“

Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat, wie die spezifischen Forschungen zeigen, also jedenfalls Verhaltensveränderung zur Folge.

In einer Gegenüberstellung von stark bzw. schwach ausgebildeter Selbstwirksamkeitsüberzeugung erklärt Kutner die damit in Verbindung stehenden Persönlichkeitsstrukturen, folgendermaßen:

Menschen, die ihre persönlichen Fähigkeiten als gering einstufen, neigen dazu, schwierige Aufgaben zu meiden oder gar als bedrohlich zu empfinden. Ihre Lebensziele sind niedrig gesteckt; ihre negative Selbsteinschätzung kann ihre Leistung beeinträchtigen.

Dagegen empfinden Menschen, die ihre Selbstwirksamkeit als hoch einstufen, schwierige Aufgaben eher als Herausforderungen denn als Bedrohung. Sie setzen sich für ihre Ziele nachhaltig ein und reagieren auf Schwierigkeiten mit vermehrter Anstrengung. (Kutner, 1995, S. 74)

In Bezug auf die pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen weist Kutner (1995) darauf hin, dass vor allem Lernmethoden, die bewusste Selbstwirksamkeitseinschätzung fördern, eingesetzt werden können, um die individuelle Leistungsfähigkeit und intrinsische Motivation zu stärken. Aufgaben, die sich auf eine Entwicklung von Selbstwirksamkeit beziehen, sind dabei laut Kutner (1995, S.77) so konzipiert, dass „ [...] deren erfolgreiche Bewältigung zwar wahrscheinlich, aber dennoch nicht garantiert ist, sodass sie noch eine Herausforderung darstellen.“

Bandura (1997) meint, es sei für eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeit vorauszusetzen, dass wirksame Erfolgserlebnisse erst dann eintreten, wenn Hindernisse durch beharrlichen Einsatz überwunden werden konnten. Wenn Menschen hingegen lediglich geringen Aufwand betreiben müssen, um erfolgreich zu sein - ihnen der Erfolg also leicht gemacht wird – tendieren sie dazu schnelle positive Ergebnisse zu erwarten

und werden dementsprechend leicht von Fehlern entmutigt. Aufgaben sollten laut Bandura (1997) so gestellt sein, dass sie die Menschen vor Schwierigkeiten stellen, welche wiederum Möglichkeiten bieten, aus Fehlern zu lernen und folglich Menschen dazu anspornen bewusster Kontrolle über herausfordernde Situationen auszuüben.

2.3 Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen bergen als Aspekte der Persönlichkeit von Menschen sehr vielseitige und umfangreiche Definitionsansätze. Stellt man wissenschaftlich Unvoreingenommenen die Frage nach der Bedeutung dieser Begrifflichkeit wird man wahrscheinlich Dinge wie *Wissen, wie mit anderen umzugehen ist* bzw. *wenn das Miteinander funktioniert*, hören. Und bezogen auf die Definitionen der Wissenschaft, werden diese Aussagen durchaus standhalten können, wenn sie auch recht allgemein gehalten sind und lediglich auf Teilbereiche des äußerst komplexen Konstrukts abzielen. Widmet man sich einer Definition des Konstrukts der sozialen Kompetenz von Kanning (2009, S.15): „[...] Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens - im Sinne sozial kompetenten Handelns - fördert.“

erkennt man den bereits im Kapitel 2 argumentierten Bedarf einer Unterscheidung zwischen *Kompetenz* und dem *kompetenten Handeln*. Dementsprechend wird sozial kompetentes Handeln bei Kanning (2009, ebd.) folgendermaßen definiert: „[...] Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“

Dabei sei, wie es Kanning für die folgende Darstellung (Abb. 5.) interpretiert, zu beachten, dass es durchwegs unterschiedliche Ausprägungen in den individuellen Profilen sozialer Kompetenzen geben kann. Bedarf es in einer konkreten Situation (bspw.: Lösung eines Konflikts zwischen den Auszubildenden eines Handwerksbetriebs aufgrund unterschiedlicher Übertragung von Verantwortlichkeiten) wiederholten Einsatz von dementsprechenden sozialen Kompetenzen zur Konfliktlösung, wird sich bei der jeweils zuständigen *Konfliktlöserin* (bspw.: Ausbilderin) ein stärkeres Profil in Bezug auf diese spezifische soziale Kompetenz herausbilden.

Genauso gibt es laut Renschke (1995) auch allgemeine soziale Kompetenzen, die keine Spezifizierung in Hinblick auf bestimmte Situationen verlangen. Als Beispiel für eine solche Kompetenz, wird bei Kanning (2009) die Perspektivenübernahme genannt. Diese

kann abgelöst vom situativen Kontext in diversen zwischenmenschlichen Bereichen als Voraussetzung für eine positive Verständigung erachtet werden.

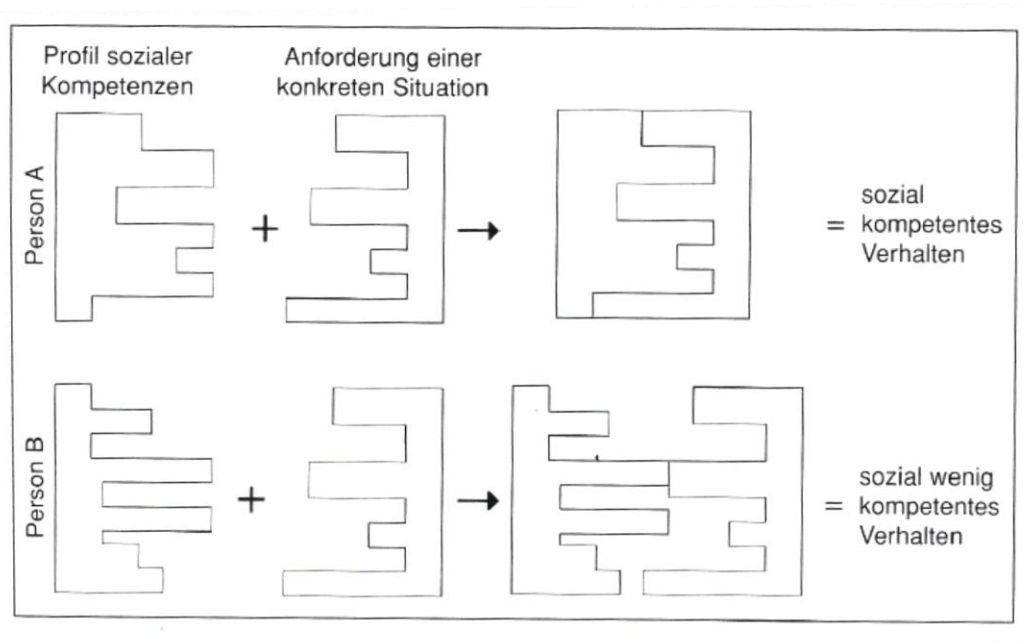


Abb.5: Zusammenspiel zwischen Kompetenz und Anforderung der Situation (Kanning, 2009, S.19)

In einer Publikation von Ralf Sygusch heißt es, dass sich eine Person sozial kompetent verhält, „[...] wenn sie in einer spezifischen Situation eigene Ziele verwirklicht und die Normen und Werte des sozialen Kontexts (z.B. Gesellschaft, Schule oder Sport) berücksichtigt.“ (Kanning, 2002, S.155, zit.n. Sygusch, 2007, S.81)

Die beiden in dieser Definition vorhandenen Ebenen von Fähigkeiten (als Voraussetzung zur Verwirklichung eigener Ziele) und sozialer Verantwortung (als Berücksichtigung von Normen und Werten des sozialen Kontexts) werden bei Sygusch in weitere Bestandteile übersetzt:

- Fähigkeiten: Perspektivenübernahme, Kooperations-, Kommunikations-, Konflikt- und Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Führungskompetenz oder emotionale Stabilität etc.;
- soziale Verantwortung: Akzeptanz und Respekt der Fähigkeiten, Interessen und Werte anderer, Integrität und Fairness, Loyalität und Solidarität, Kompromissfähigkeit, Hilfsbereitschaft etc.; (Sygusch, 2007,

S.81, zit. n. nach Caldarella & Merell, 1997; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kanning, 2002; Kastner, 2001)

Neben der sozialen Kompetenz, welche ein Konglomerat aus zwischenmenschlichen Fähigkeiten darstellt, wird in der Literatur des Öfteren von sozialen Fertigkeiten gesprochen. Zu jenen zählen bei Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2013) unter anderem Durchhaltevermögen, Selbstsicherheit, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit. Ihrer Ansicht nach leisten soziale Fertigkeiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einen Beitrag, der den Betroffenen „ [...] einen akzeptablen Kompromiss zwischen sozialer Anpassung und persönlichen Bedürfnissen ermöglicht“. Der begriffliche Unterschied zu den sozialen Kompetenzen kann laut Kanning (2009) dadurch erklärt werden, dass es sich bei den sozialen Fertigkeiten um einen Teilbereich sozialer Kompetenzen handelt. Wie Kanning es interpretiert (ebd., S.24): „ [...] Gemeint sind hiermit Kompetenzen, die ein im Vergleich zu Fähigkeiten geringeres Abstraktionsniveau aufweisen und im Laufe des Lebens durch Lernprozesse erworben wurden.“ Verwiesen sei hier auf die Erläuterungen zur Unterscheidung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenz Erpenbecks und von Rosenstiels im Kapitel 2, S. 10.

Wie bereits in Kapitel 2.2 zu den Selbstkompetenzen angeführt wurde, sehen viele Autor(inne)n eine Notwendigkeit darin, Selbst- und soziale Kompetenzen in starker Interdependenz zu betrachten. Ausgehend von diesem Ansatz, kommt es bei de Boer (2014, S.25), die sich dabei auf ein Modell zu sozialen Kompetenzen von Wolfgang Roth bezieht, zu einer Darlegung von Komponenten, die sich „ [...] auf die individuelle Person, auf das Gegenüber und auf Interaktions- und Kooperationssituationen beziehen“.

De Boer (2014) führt dabei aus, dass den Mittelpunkt der Überlegungen Roths das Individuum darstellt. Dieses nimmt Situationen individuell wahr, konstruiert und speichert sie als eigene Erfahrungen, wodurch ein Auftreten als sich von anderen unterscheidendes und eigenständiges Subjekt ermöglicht wird.

Davon ausgehend entwickelt das Individuum die Wahrnehmungsfähigkeit, welche sowohl nach innen als auch nach außen gerichtet, als Grundlage für die Interaktion mit dem Umfeld dient. Nach de Boer (ebd., S. 25) werden dieser Ebene „ [...] Sensibilität, Empathie und Perspektivenübernahme zugeordnet und bilden damit die emotionalen Kompetenzen ab.“

Die kommunikativen Kompetenzen, der Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit, werden auf Grundlage der Wahrnehmungsfähigkeit ausgebildet. Zum Einsatz kommen jene

Fähigkeiten in verbalen und nonverbalen Äußerungen, so zum Beispiel beim Formulieren von Rückmeldung, wie dem Äußern von Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen.

In der Zusammenführung von Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zeigt sich sozial kompetentes Handeln, nach de Boer (ebd., S. 25) beispielsweise darin „ [...] Konflikte konstruktiv lösen, Kooperationen durchführen und auch eigene Interessen vertreten zu können.“

Was Roth (2009) - den zusammenfassenden Kernaspekten des Kompetenzbegriffes (Kapitel 2, S. 13 f.) entsprechend – anmerkt, ist, dass die dargelegten Fähigkeiten einerseits allgemein und andererseits auf konkrete Situationen bezogen verstanden werden müssen. Dementsprechend formuliert de Boer (ebd., S. 25): „ [...] damit wird z. B. eine gescheiterte Kooperation nicht auf grundsätzlich mangelnde soziale Kompetenz zurückgeführt, sondern ist in Abhängigkeit von der Situation und den beteiligten Personen zu erklären.“

Im Folgenden soll sich nun auf die spezifischen sozialen Kompetenzen in Bewegung und Sport konzentriert werden. Die dafür konkret ausgewählten Interpretationen werden im Folgenden aus der Handreichung für die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches bezogen.

2.3.1 Soziale Kompetenzen in Bewegung und Sport

Unter SOZIALKOMPETENZ versteht man Fähigkeiten und Einstellungen, die für gelingende soziale Interaktionen notwendig sind. Dazu gehören Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollen- und Funktionsverständnis, Rollendistanz und Identitätsdarstellung, Führungskompetenz, Integrationsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zu fairem Handeln.

(Amesberger & Stadler, 2014, S.13)

Bewegung und Sport bieten in ganz unterschiedlichen und vielseitigen Bereichen der handlungsorientierten körperlichen und geistigen Auseinandersetzung Raum, um soziale Kompetenzen zu fördern.

Die aus dem Kompetenzkatalog ausgewählten, für den empirischen Teil dieser Arbeit als relevant erachteten Aspekte der *Sozialkompetenz*, beziehen sich hier ausschließlich auf

die Festlegung für die Sekundarstufe 2. Die darin auf die Lebenswelt der Schüler(innen) ausgelegten Darstellungen, sollen im Sinne einer Vergleichbarkeit von den in der Handreichung des BMUKK angesprochenen Schüler(inne)n, zu der in dieser Arbeit beforschten Zielgruppe der Lehrlinge - in Bezug auf das durchschnittliche Alter, sowie der damit einhergehenden geistigen und körperlichen Entwicklung - zur Orientierung für die Auswertung herangezogen werden.

1. „Die Schüler/innen können Formen des Feedbacks anwenden.“ (Amesberger & Stadler, 2014, S.40)

Hier wird jene soziale Kompetenz der *Kritikfähigkeit* in den Fokus genommen. Die Zielbeschreibung bezieht sich darauf, dass die Adressat(inne)n Rückmeldung sowohl geben als auch nehmen können.

- Es kann aufmerksam zugehört, beobachtet und sich auf relevante Aspekte konzentriert werden.
- Feedbackregeln werden eingehalten.
- Feedback kann wertschätzend angenommen werden.

2. „Die Schüler/innen können Gruppenstrukturen und Gruppendynamiken erkennen und verändern.“ (ebd., S.40)

Hierbei geht es um die Wahrnehmungsfähigkeit nach außen. Als Gruppenstrukturen können dabei dynamische Gruppenzusammensetzungen und -konstellationen verstanden werden. Die Gruppendynamiken beschreiben, in äußerst vereinfachter Form ausgedrückt, situative Veränderungen in der Gruppenstruktur und deren Auswirkungen auf Einzelne sowie auf das soziale Gefüge.

- Modelle zur Beschreibung von Gruppenstrukturen/-dynamiken sind bekannt.
- Strukturen/Dynamiken in der Gruppe können erkannt und beschrieben werden
- Vorschläge zur Veränderung von Gruppenstrukturen können eingebracht werden
- In gruppendynamische Prozesse kann aktiv eingegriffen und dessen Wirkung überprüft werden

3. „Die Schüler/innen können unterschiedliche Rollen und Aufgaben übernehmen und reflektieren.“ (ebd., S.40)

Diese Ebene zielt ebenfalls auf die Wahrnehmungsfähigkeit der Adressat(inn)en ab. Ergänzend zur nach außen gerichteten Wahrnehmung wird hier die Innensicht beansprucht.

Ein zusätzlicher relevanter Bereich dieser Kategorie bezieht sich auf die Aufgaben und Führungsübernahme der Adressat(inn)en.

- Die Bedeutung des Rollenbegriffs ist bekannt.
- Die eigene Rolle kann wahrgenommen und beschrieben werden.
- Verschiedene Rollen können eingenommen werden.
- Die Auswirkungen des eigenen Rollenverhaltens können beschrieben werden.
- Das Rollenverhalten anderer kann beobachtet und beschrieben werden.
- Die Auswirkungen des Rollenverhaltens anderer auf die Gruppe kann beschrieben und deren Konsequenz eingeschätzt werden.
- Gruppen können vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung angeleitet werden.
- Der individuelle Führungsstil kann reflektiert werden.
- Die Wirkungen des persönlichen Leistungsverhaltens auf die Gruppe kann wahrgenommen und beschrieben werden.

Nachdem nun eine Darlegung verschiedener Kompetenzzugänge vorgenommen wurde und die als relevant erachteten Teilbereiche für die (sport-)pädagogische Praxis beschrieben sind, scheint es von unmittelbarer Bedeutsamkeit zu sein, sich einem Lernverständnis zu widmen. Inwiefern Kompetenzen nun erlernbar sind und welche pädagogischen und didaktischen Angebote Kompetenzen entwickeln lassen, soll im folgenden Kapitel erarbeitet werden.

3. Lernzugänge aus konstruktivistischer und systemtheoretischer Sicht

„Das Wort *Lernen* bezeichnet zweifellos eine Veränderung irgendeiner Art. Zu sagen, um was für eine Art der Veränderung es sich handelt, ist eine schwierige Angelegenheit.“ (Bateson, 1981, S. 366)

Die intensive Auseinandersetzung mit dem menschlichen Lernen ist ein die Jahrhunderte überdauernder Kernaspekt der Diskussion unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche. Unbestritten scheint die Komplexität jener Prozesse, die sich einstellen, wenn gelernt wird. Das Verständnis von *Lernen* als Vorgang reinen Wissenserwerbs wird seit Jahrzehnten um vielschichtige Ebenen erweitert und so versuchen auch die institutionellen Bildungseinrichtungen den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu entsprechen und dementsprechende Lehr- und Lernarrangements vorzuschlagen. Dass *Lernen* einen höchst individuellen, auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der einzelnen Personen bezogenen Prozess beschreibt, findet über didaktische Perspektiven wie *Individualisierung* und *Differenzierung* Eingang in die Formulierung breiter Bildungsstandards. Dass ein Verständnis zu derart umgänglichen und gleichsam höchst komplexen Begriffen in engem Zusammenhang mit dem Bewusstsein über konstruktivistisch-systemische Perspektiven steht, soll in diesem Abschnitt verdeutlicht werden.

In der folgenden Auseinandersetzung wird sich an grundlegenden Fragen nach Zielperspektiven der Diskussion zum Lernverständnis orientiert. Wie bei von Külmer (2014, S.25) angeregt wird, sollen dabei jene Grundsatzfragen zur Bearbeitung dienen: „[...] Wie muss eine Lernumgebung und ihre Aufgabenkultur beschaffen sein, damit die Lernenden Kompetenzen entwickeln können und wie sollte eine Lernumgebung gestaltet werden, damit ihre Kompetenzen eingesetzt werden können?“

Ausgehend von einer Begriffsbestimmung und Darlegung genereller Ansätze, Lernprozesse zu beschreiben, soll sich im weiteren Verlauf auf jene Zugänge konzentriert werden, die nach den gegenwärtigen Erkenntnissen Kompetenzentwicklung bzw. -förderung ermöglichen. Der dabei ausgewählte Schwerpunkt liegt auf einer konstruktivistisch-systemischen Perspektive. Warum sich gerade jener Blickwinkel für die weitere Argumentation von kooperativen Lehr- und Lernzugängen anbietet, soll ausgehend von einer möglichst kompakten und auf das vorliegende Anwendungsfeld der (Sport-)Pädagogik bezogenen Beschreibung von Konstruktivismus und Systemtheorie beschrieben werden. Wiederum wird es im Hinblick auf die qualitative Studie zu einer

Gegenüberstellung von einem Lernverständnis im schulischen Kontext zu jenem im beruflichen Fort- und Weiterbildungskontext kommen.

3.1 Lernen

„Lernen ist der phylogenetische und ontogenetische Normalfall. Wir lernen täglich und überall - eine kognitive Mindestausstattung und ein Minimum an Umweltreizen und Handlungssituationen vorausgesetzt.“ (Siebert, 1999, S.16)

Siebert formuliert hier den Ansatz, dass menschliches Lernen in nahezu uneingeschränkter Weise den *Normalfall* der tagtäglichen Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt beschreibt. Dass viele dieser Lernvorgänge implizit bzw. unbewusst ablaufen, erscheint nachvollziehbar, wenn man beispielsweise einen Tagesablauf mit reflektierendem Blick beschreibt. Die Aufnahme der tagesaktuellen Nachrichten erweitert unsere Wissensbestände in Hinblick auf die ausgewählten Themen. Das vorhandene Netz an Wissen und Erfahrungen verzweigt sich durch die erfolgreiche Anwendung einer neuen Methode, das Frühstücksei zuzubereiten, weiter. Die Entdeckung einer Abkürzung des täglichen Weges zur Arbeit lässt ältere Kenntnisse und frühere Erlebnisse in den Hintergrund rücken.

Lernen ist nach Siebert (1999, S. 17) im weitesten Sinn „[...] Strukturveränderung, das heißt Veränderung unserer kognitiven Strukturen, unserer Deutungsmuster, unserer Wirklichkeitskonstruktion, unserer Problemlösungsstrategien.“

Dass somit *Lernen* nicht nur als reine Aufnahme von Wissen verstanden werden kann, sondern vor allem auch Entwicklung von Kompetenzen bedeutet, entspricht den Ansätzen der Kompetenzorientierung im schulischen bzw. außerschulischen pädagogischen Kontext. Als Ausgangspunkt für die Entwicklung von konstruktivistischen Perspektiven auf das menschliche Lernen, wird bei Renkl (1996) eben jene Kritik am Erwerb „trägen Wissens“ verortet. Vor allem schulisches Lernen wird bei Renkl demzufolge als reiner Wissenserwerb, der für die Lösung praktischer Aufgabenstellungen ungeeignet erscheint, eingeschätzt.

Die Kritik an schulischer Lernkultur wird bei Gerstenmair und Mandl (2011) aufgenommen und es werden Aspekte des beruflichen Lernens gegenübergestellt. So scheint es in der schulischen Bildung vorerst um Wissen und Denken auf individueller Ebene zu gehen, wohingegen betriebliches Lernen eher das kollektive und geteilte Wissen forcieren. Während Lernvorgänge in der Schule noch überwiegend kognitiv ablaufen, orientieren sich

das berufliche Lernen stark an der Praxis und somit an der Entwicklung von Kompetenzen. Dieser Orientierung am Erwerb kontextangepasster Kompetenzen steht laut Gerstenmair und Mandl (2011) generalisiertes und symbolbasiertes schulisches Lernen gegenüber.

In einer Erklärung für diese Diskrepanzen muss freilich darauf hingewiesen werden, dass es nicht *das* schulische bzw. berufliche Lernen gibt. Mit einem systemischen Blick auf die jeweiligen Bildungsumgebungen lässt sich jedoch erahnen, dass ein direkter Praxisbezug in beruflichen Kontexten oft recht viel unmittelbarer erscheint, als dies in so manchen schulischen Bereichen der Fall ist.

Als Lehr- und Lernumgebungen im konstruktivistischen Sinn werden laut Gräsl, Bruhn, Mandl und Fischer (1997) folgende Grundsätze definiert:

- Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess
- Lernen ist situations- und kontextgebunden
- Lernen als selbstgesteuerter Prozess
- Lernen als sozialer Prozess

Diese Zugänge sollen als Prozessmerkmale systemisch-konstruktivistischer Didaktik in Kapitel 4.3 aufgenommen werden. Sie bilden dabei Ausgangspunkte für die Vorstellung von praktischen Lehr- und Lernarrangements in einem konstruktivistisch-systemischen Sinn.

Lernen wird mittlerweile als lebenslanger Prozess verstanden und durch die erweiterten technischen und somit wissenschaftlichen Möglichkeiten unserer Zeit konnten unter anderem Ergebnisse der neurobiologischen Forschung (u.a. Spitzer, 2002; Hüther, 2011) zu vertiefender Erkenntnis beitragen. So ist es laut Siebert (2005) unter anderem Errungenschaft der neueren Forschungen der Neurowissenschaft, dass eine durchaus große Plastizität der neuronalen Netze im menschlichen Gehirn festgestellt werden kann. Dies unterstreicht den Ansatz des lebenslangen Lernens dahingehend, als laut Siebert (2005), Wissensnetzwerke und Denkstrukturen durchaus flexibel und uneingeschränkt vom Alter des Lernenden veränderbar sind. Dementsprechend kann *Lernen* als hoffnungsvolle (pädagogische) Perspektive stetiger Entwicklung und Veränderung erachtet werden.

3.2 Konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven in der Pädagogik

„Oberstes Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist es hingegen Beobachtervielfalt zu entwickeln, indem eine theoretische und methodische Freude entwickelt wird.“ (Reich, 2002, S. 74)

In Kapitel 4 wird nun angestrebt Bedingungen für eine Lernumgebung im konstruktivistisch-systemischen Sinn zu umrahmen. Dabei soll ausgehend vom grundlegenden Verständnis über eine konstruktivistisch-systemisch ausgerichtete pädagogische Haltung auf die Argumentation des didaktischen Ansatzes und die Auswertung der qualitativen Forschung im empirischen Teil vorbereitet werden. Im Fokus stehen dabei die im Kapitel 4.3 diskutierten Kernaspekte und Prozessmerkmale einer konstruktivistisch-systemischen Lernumgebung. Ausgehend von den allgemeinen Begriffsgrundlegungen und Entwicklungslinien soll sich im Kapitel 4.3 konkret auf jene Beiträge konzentriert werden, die einen direkten Praxisbezug ermöglichen.

3.2.1 Konstruktivistische Perspektiven

In einer gemäßigten Auslegung von konstruktivistischen Perspektiven wird ein monopolistischer Ansatz vermieden, woraufhin sich die Darlegungen stets gegenüber ergänzenden, integrativen Aspekten von Zugängen aus anderen Forschungsbereichen öffnen. Auf Grund des ausschließlichen Charakters eines radikalen Konstruktivismus-Verständnisses, soll hier klargestellt werden, dass sich in der vorliegenden Arbeit stets mit einer gemäßigten Perspektive auf Sachverhalte bezogen wird. Einem *Entweder - oder* wird ein *Sowohl als auch* Ansatz vorgezogen.

Dieser integrativen Perspektive stellt sich eine radikale Auslegung des Konstruktivismus gegenüber. So gilt u.a. Ernst von Glasersfeld als prägender Denker von radikal-konstruktivistischen Ansätzen in der Pädagogik. Diese Ausprägung zeichnet sich laut Wilde (2004) dadurch aus, dass die Wirkung von Instruktionen als weitestgehend nicht vorhersagbar und somit instruktionale Maßnahme als nicht planbar erscheinen. Für die Erarbeitung und Konzeptionierung von Lehr- und Lernumgebungen im konstruktivistischen Sinn bietet es sich also an, im Folgenden auf jene Entwicklungslinien hinzuweisen, die konstruktivistische Ansätze vertreten, ohne dabei integrierbare, bewährte Ansätze weiterer Forschungsbereiche außen vor zu halten.

Laut Siebert (2005) kann der Konstruktivismus als *Epistemologie* verstanden werden. In der Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Erkennens verortet er eine Erkenntnistheorie, die der *Ontologie*, welche Fragen nach dem Wesen des menschlichen Seins beantwortet, gegenübersteht. Der Frage nach dem *Was*, nach dem Sein und der Existenz in der *Ontologie* steht auch laut Lindemann (2006) jene Frage nach dem *Wie*, also der Art und Weise, wie Wissen erlangt wird als grundlegender Ansatz der *Epistemologie* gegenüber.

Will man sich dem Konstruktivismus grundlegend annähern, bedarf es laut Siebert einer Betrachtung aus der philosophischen Perspektive. Einen maßgeblichen Anspruch der philosophischen Diskussion stellt dabei die Beziehung bzw. Interaktion des Menschen mit der Welt. Fragen nach *Wahrheit* und *Wirklichkeit* bilden dabei zentrale Themen.

Im *Skeptizismus* verortet Siebert (2005) eine - wenn auch nicht einheitliche - philosophische Strömung, deren Vertreter davon ausgehen, dass die Welt nicht *tatsächlich* erkannt werden kann. Als Gründer des *Skeptizismus* gilt laut Siebert *Phyrron von Elis*, der am Übergang vom vierten zum dritten vorchristlichen Jahrhundert eine Denkschule des kritischen Hinterfragens aller dogmatischen Wahrheitsansprüche und des Misstrauens gegenüber den eigenen Sinneswahrnehmungen vertrat. Siebert (2005, S. 8) formuliert die damals entwickelte Grundhaltung in den Worten: „Das einzig Gewisse ist die Ungewissheit, die einzig verlässliche Methode der Zweifel. Doch auch der Zweifel darf nicht zum Dogma werden, auch an der Allgemeingültigkeit des Zweifels ist zu zweifeln.“

Dieser Ansatz zeigt, dass bereits im Altertum Bewusstsein darüber entwickelt wurde, die erkannte Welt lediglich als individuelles Konstrukt erkennen zu können.

Konstruktivistische Ansätze wurden in den folgenden Jahrhunderten um diverse Denkfacetten erweitert. Ein Meilenstein im Vordenken des Konstruktivismus wird nach Zimmer (2004, S. 119f.) in der Erkenntniskritik von *Immanuel Kant* formuliert: „[...] dass unser Wissen von der Welt ein Akt der Konstruktion ist, an dem der Mensch aktiv beteiligt ist.“

Ein größerer zeitlicher Sprung muss unternommen werden, versucht man die konkreten Ausgangspunkte für die Zusammenführung von konstruktivistischen Denkansätzen und pädagogischen Konzepten einzuordnen. Die pragmatische Lerntheorie von *John Dewey* beinhaltet laut von Külmer (2014) am Übergang vom 19. auf das 20. Jahrhundert wesentliche Aspekte zur Bedeutung der Selbsttätigkeit für das Lernen. Kern seines pädagogischen Verständnisses war es mitunter die Lernenden zum aktiven Forschen und zur Entwicklung neuer Ideen anzuregen. Reich (2005) bestätigt, dass Dewey als wesentlicher Vorläufer konstruktivistischer Ansätze gesehen werden kann.

Unter anderem bei Siebert (2005), Reich (2005) und von Külmer (2014) wird der Biologe und Entwicklungspsychologe *Jean Piaget* als einer der wesentlichen Denker für konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik genannt.

„Kaum ein anderer Denker hat die neuere Konstruktivismusdiskussion so sehr geprägt (...), seine Erkenntnistheorie bezeichnet er als *Konstruktivismus*- wir können heute hinzufügen: in gemäßigter Form.“ (Siebert, 2005, S. 13)

Bei von Külmer (2014, S. 28; zit. n. Neubert, Reich & Voß, 2001) hat Jean Piaget „[...] erkannt, dass ein Lerner zunächst immer aus eigener Aktion heraus lernt, dass er dabei sich seine Wirklichkeit konstruiert, die er dann in Abgleich mit seiner Umwelt bringen muss.“

Piaget zeigt sich laut Siebert (2005) in seinen Ansätzen als *gemäßigter Konstruktivist*, da er von einem Zusammenspiel individueller Erkenntnis und äußerer Realität ausgeht. Als zusätzlich bedeutsam im pädagogischen Zugang Piagets kann seine Verknüpfung des Konstruktionsprozesses an die jeweiligen menschlichen Entwicklungsstufen eingeschätzt werden. Laut Siebert (2005, S. 14) gibt es bei Piaget „[...] keine absoluten Wirklichkeiten unabhängig von dem biografischen Entwicklungsstand. (...). Jede Aussage über die Realität ist von unseren Vorkenntnissen und von früheren Erfahrungen abhängig.“

Angelehnt an jene Denkansätze Piagets entwickelte *Lev Vygotsky* eine stark auf soziale Interaktion bezogene Form des konstruktivistischen Verständnisses. Nach Huber (2007) spielt für ihn die soziale Interaktion eine maßgebliche Rolle in der individuellen kognitiven Entwicklung.

Bei von Külmer (2014) wird *Martin Wagenscheins* Vermittlungsverfahren zum *genetischen Lehren* als weitere Perspektive beschrieben, die konstruktivistische Ansprüche in der pädagogischen Praxis zur Geltung bringt. Es geht dabei um das eigeninitiative Entwickeln von Lösungen der Lernenden und einer Art sokratischen Lehrzugangs, in dem Pädagog(inn)en über Fragestellungen die Selbsttätigkeit der Lernenden herausfordern. Schon in dieser äußerst komprimierten Betrachtung der Entstehungslinien einer konstruktivistischen Pädagogik lassen sich jene Aspekte erkennen, die gegenwärtig als Kernelemente für die Gestaltung von konstruktivistisch(-systemischen) Lernräumen gelten. *Lernen* als *aktiver, konstruktiver, sozialer, selbstgesteuerter* und *situationsspezifischer Prozess*.

Was hierbei noch höchst bedeutsam für den weiteren Umgang - vor allem im Sinne didaktischer Vermittlung - mit dem Konstruktivismus-Begriff erscheint, ist, dass der Konstruktivismus nicht automatisch methodische Umsetzung ermöglicht. Um es mit den

Worten Sieberts (1999, S. 142) zu beschreiben: „Der Konstruktivismus legt nicht unbedingt eine neue Methodik des Lehrens nahe, wohl aber eine spezifische pädagogische *Haltung*.“ Siebert schlägt hier den von Rolf Arnold eingeführten Begriff der *Gelassenheit* vor. Arnold beschreibt diesen Begriff wie folgt:

Damit sind nicht Gleichgültigkeit, Laissez-fair oder Planlosigkeit gemeint. Wohl aber eine mentale Aufgeschlossenheit für Erfahrungen, Sichtweisen, Vorschläge anderer. Gelassenheit heißt: Eigendynamik in einer Gruppe zulassen, nicht für alle Fragen Antworten parat haben, schwierige Situationen oder Konflikte gemeinsam mit den Teilnehmer/innen entscheiden, Überraschungen als Bereicherung erleben. (Arnold, 1999, S.53)

Es soll also um den Perspektivenwechsel in der pädagogischen Zusammenarbeit gehen. Sich als Pädagoge einzugestehen, dass die Verantwortung, welche man gegenüber Lernenden hat, u.a. davon ausgeht, individuelle Erfahrungen und Wissensstände gelten zu lassen und sich dahingehend auch selbst immer wieder als freudvoll *Lernende(n)* zu begreifen, bringt Siebert in seiner Formulierung einer konstruktivistischen pädagogischen Haltung auf den Punkt:

Diese Haltung hat nicht Indifferenz zur Folge. Pädagog/innen sollten ihre Überzeugungen - bei aller Vorläufigkeit - offensiv vertreten, ohne intolerant zu sein. Sie sollten von ihren Themen *begeistert* sein und *begeisterungsfähig* sein, aber auch akzeptieren, dass anderen anderes wichtig ist.

Pädagog/innen sind nicht im Besitz von *Bildung*, aber sie sollten in ihren Bildungsbemühungen vorbildlich sein. So gesehen ist Konstruktivismus nicht nur eine Erkenntnistheorie, sondern eine Lebensphilosophie. (Siebert, 1999, S.142)

3.2.2 Systemtheoretische Perspektiven

Systemtheoretische Perspektiven können laut Reich (2005) als sinnvolle Ergänzung zu konstruktivistischen Betrachtungsweisen von Lernprozessen erachtet werden. Eine Integration von systemtheoretischen Ansätzen wirkt nach von Külmer (2014) als erweiternde Perspektive für die Gestaltung und Interpretation von Lehr- und Lernprozessen. „Der konstruktivistische Ansatz befasst sich mehr mit den Eigenschaften, die für erfolgreiches Lernen notwendig sind, wohingegen das Hauptaugenmerk der systemischen Betrachtungsweise auf dem Prozess selbst und den Abläufen während der Lernprozesse liegt.“ (von Külmer, 2014, S. 29)

Eine Entwicklungslinie moderner Systemtheorien kann laut Luhmann (2013) in wissenschaftlichen Modellen erkannt werden, die sich mit Konzepten von Balance bzw. dem Gleichgewichtszustand von zueinander in Beziehung stehenden Faktoren beschäftigen. Er spricht von der Bedeutung einer Metapher, die bereits gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts jener Idee der *balance of trades* Bedeutung geben sollte. Als weiteres Beispiel für die Verwendung systemischer Metaphern nennt Luhmann grundlegende Gedanken einer Balance der Mächte zwischen den diversen Nationen innerhalb der europäischen Union. Klar erscheint, dass sich in der Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Konzepten ein breit beleuchtetes Forschungsfeld aufspannt. Um einen kurzen Überblick zu ermöglichen, welche Ansätze als wegweisend für die weitere Spezifizierung von Systemtheorien gelten, soll sich in folgender Darstellung auf Beisel (1999) bezogen werden:

Tab.1: Gründerväter moderner Systemtheorien nach Beisel

Fachrichtung	Hauptvertreter	Konzepte
Biologie	Heinz von Förster u. Humberto Maturana u. Francisco Varela Robert May	Theorie selbstorganisierender Systeme Theorie autopoietischer Systeme Nichtlineare Populationsdynamiken
Physik/ Chemie	Ilya Prigogine Manfred Eigen Hermann Haken	Theorie dissipativer Strukturen Theorie der molekularen Evolution Synergetik (Lasertheorie)
Mathematik	Edward Lorenz Benoit Mandelbrot u. Mitchell Feigenbaum Rene Thom	Chaostheorie (Meteorologie) Theorie fraktaler Strukturen Katastrophentheorie

Quelle: Beisel (1999, S.22, zit.n. von Külmer, 2014)

Welche systemtheoretischen Aspekte nun für eine Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen als relevant interpretiert werden, soll folglich ausgehend von einer generellen Beschreibung des *Systembegriffs* verdeutlicht werden.

Nach Lindemann (2006) setzt sich ein *System* stets aus unterschiedlichen Einzelteilen zusammen. Die Beziehung dieser Komponenten untereinander beruht dabei auf Wechselseitigkeit. In dieser Beschreibung findet man, orientiert man sich bei Steinmann (2014, S. 36), zwei Eigenschaften die laut Strunk und Schiepek (2006) in unterschiedlichen Systemtheoretischen Ansätzen hervorgehoben werden:

- Elemente in Systemen können als abgeschlossene Einheiten ergründet werden
- Diese Einheiten stehen zueinander in Wechselwirkung

Würde man so beispielsweise mit systemischem Blick auf ein Lernarrangement schauen, bei dem die Beteiligten in soziale Interaktion treten, so müsste man die einzelnen Akteure sowohl in ihrer Individualität, als auch in ihrer wechselseitigen Interaktion beobachten. Hier stellt sich jedoch die Frage nach den Beobachter(inne)n von Systemen, wenn es beispielsweise eben durch eine subjektive Erkenntnisinstanz (eine Beobachterin) zu einer Interpretation von systemzugehörigen Komponenten (bspw.: welche Personen als Teil des Systems verstanden werden) kommt. Dies führt uns wiederum auf konstruktivistische Prozesse zurück und verdeutlicht, dass - wie es bei Steinmann (2014) beschrieben wird - eine Definition von systemzugehörigen Einzelteilen, wie auch die Abgrenzung des Systems zur Umwelt, als stark von den vorliegenden Forschungszusammenhängen bzw. Zielperspektiven einer Beobachtung abhängig verstanden werden müssen. Systeme werden dahingehend stets über die Auseinandersetzung mit einem spezifischen Interessensansatz konstruiert. Vor allem in Hinblick auf die Interpretation von Forschungsergebnissen im pädagogischen Kontext scheint jene System-Interpretation von Probst (1987, S. 27) von Bedeutung: „Je nachdem von welchem Gesichtspunkt wir ein System definieren bzw. je nach den Prämissen, von denen wir ausgehen, wird eine andere Systemabgrenzung vorgenommen und werden die aus der Analyse des Systems resultierenden Handlungsempfehlungen anderer Art sein.“ Die Eingrenzung des Beobachtungsrahmens bietet gleichsam großes Potential in Hinblick auf das Begriffsverständnis von Lernprozessen. So werden bei Amnesberger (IOA Skript) folgende Aspekte einer systemisch-konstruktivistischen Betrachtungsweise zur Konkretisierung und Differenzierung von Sachverhalten hervorgehoben:

- Sowohl das Lernen einer Person, das Lernen von Gruppen als auch das Lernen der Organisation kann durch systemische Betrachtung beschrieben werden. Die

gegenseitige Abhängigkeit und gegenseitige Beeinflussung wird dabei interpretierbar.

- Beobachter(inne)n können sich auf das jeweils für die Forschungsfrage relevante System konzentrieren.
- Erklärungen und Interpretation von Sachverhalten sind im betrachteten System auf Grundlage unterschiedlicher Theorien und Ansätze möglich.

Systemtheorien, die sich explizit auf soziale Gefüge beziehen, werden beispielsweise bei von Külmer (2014, zit. n. Neubert, Reich & Voß, 2001, S. 251) als „Theorien, die die komplexen Geschehensabläufe z.B. innerhalb von Familien oder einer Schulklasse als Ausdruck eines Systems von Beziehungen interpretieren, das sich in seinen Interaktionen selbst reguliert“ beschrieben.

Dem Prinzip der Selbstregulation bzw. –organisation von sozialen Systemen kann sich laut Luhmann (2013) über den maßgeblich von Humberto Maturana geprägten Begriff der *Autopoiese* angenähert werden. Ursprünglich bezieht sich der Begriff bei Maturana im biologischen Kontext laut Simon (2014) auf die charakteristischen Merkmale des Lebens. Simon (2014, S.38) erläutert dies folgendermaßen: „Lebende Systeme erzeugen sich gewissermaßen selbst (griech. *autós*, »selbst« und *poíesis*, »Schöpfung«, »Herstellung«) durch ihre eigenen Operationen (bei Organismen: den Stoffwechsel). Sie bilden eine Grenze (Haut) zwischen einem Bereich innen (Organismus) und einem Bereich außen (Umwelt).“ Nicht nur in biochemischen Prozessen wie jenen der Biologie, sondern auch im Bereich psychischer und/oder Kommunikationsprozesse, welche für Simon *Sinnprozesse* darstellen, können Unterscheidungen zwischen Innen und Außen prozesshaft beobachtet werden. So ist beispielsweise das psychische System (Wahrnehmen, Empfinden, Denken, Fühlen, Erleben,...) des einen Menschen für einen anderen nicht direkt beobachtbar und somit voneinander abgegrenzt. Auch auf psychosozialer Ebene findet laut Simon (2014, S. 39) eine Innen-außen-Abgrenzung statt, was er hier am Beispiel der Kommunikationsmuster beschreibt: „*Innerhalb* eines jeden sozialen Systems wird anders kommuniziert als *außerhalb*, das heißt die »Insider« kommunizieren untereinander anders als mit »Outsidern«. Die Zugehörigkeit wird mit Ausnahme der Systeme in die man hineingeboren wird (z.B. Familie) erworben (Sozialisation, Aufnahme ritual, Beitrittserklärung, Arbeitsvertrag, o. Ä.) und sie wird dauerhaft dadurch erhalten, dass man die jeweiligen Spielregeln zumindest so weit befolgt, dass man nicht ausgegrenzt oder hinausgeworfen (=exkommuniziert) wird.“

Im pädagogischen Handeln, wie in der Zusammenarbeit mit Gruppen, wird sich laut von Külmer (2014, S. 31) mit „komplexen, operational geschlossenen, offenen (bzgl. der

Umwelt) und selbstorganisierenden Systemen“ auseinandergesetzt. Erläutert man diese Systemmerkmale nun am Beispiel einer Gruppe Jugendlicher bei einer Fortbildungsveranstaltung, kann das System folgendermaßen beschrieben werden: Mit einer TeilnehmerInnenanzahl von 25 kann die Zahl der Einzelemente als durchaus groß, die Anzahl der Verknüpfungen (u.a. Beziehungen) untereinander als umso zahlreicher interpretiert werden. Eine dementsprechende *Komplexität* wird diesem System also zugeschrieben. Unter *operational geschlossen* kann jene systemimmanente Dynamik verstanden werden, die es dem Umfeld zwar ermöglicht, Einfluss auf die Operationen des Systems zu nehmen (dahingehend wird das System auch als *offen* für Einflüsse der Umwelt verstanden), jedoch diese nicht ausschließlich bestimmen kann. So werden beispielsweise Auftraggeber(inne)n (die Unternehmer(innen) der Ausbildungsbetriebe) zwar durch ihre Anforderungen an die inhaltliche, methodische und strukturelle Gestaltung der Fortbildungsveranstaltung für ihre Auszubildenden, Einfluss auf das Lernumfeld der Jugendlichen nehmen, wie der Lernprozess individuell und in der Gruppe jedoch tatsächlich gestaltet wird (ob, wie viel und wodurch überhaupt *gelernt* wird), hängt maßgeblich von den Dynamiken innerhalb des Systems ab.

Als Konsequenz für die Gestaltung von Lernumgebungen im systemischen(-konstruktivistischen) Sinn muss also von jenen Merkmalen sozialer Systeme ausgegangen werden. Arnold schlägt dementsprechend einen didaktischen Paradigmenwechsel von einer Vermittlungsdidaktik zur *Ermöglichungsdidaktik* vor:

Ermöglichungsdidaktik weiß von der nicht unmittelbaren Beeinflussbarkeit autopoietisch geschlossener und selbstreferentiell agierender Systeme und versucht nicht länger diesen »ärgerlichen Sachverhalt« durch mehr-desselben-Raffinements zu überspielen. Sie nimmt vielmehr die Logik der Selbstreferenzialität ernst und versteht sich als eine Didaktik der Vielfalt, Nicht-Linearität und Wechselbezüglichkeit in Lehr- Lern- Prozessen. (Arnold, 2012, S. 81)

3.3 Prozessmerkmale einer konstruktivistisch-systemischen Didaktik

Nach der bisherigen Auseinandersetzung mit konstruktivistischen und systemischen Perspektiven auf das pädagogische Handeln, sollen in diesem Kapitel jene Merkmale herausgearbeitet werden, die für eine Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen grundlegend erscheinen. Es wird sich dabei auf jene Grundannahmen fokussiert, die bei Gräsl, Bruhn, Mandl und Fischer (1997) als Extrakt eines mehrjährigen Forschungsprozesses, in welchem die Komplexität des Lernens in den Mittelpunkt empirischer und theoretischer Auseinandersetzung gerückt wurde, formuliert werden.

Wie bei Gräsl, Bruhn, Mandl und Fischer (1997, S. 5) verdeutlicht wird, sollen diese ausgewählten Aspekte nicht als „Minimalkonsens der Konstruktivismus-Debatte“ erachtet werden, sondern eine Auswahl jener zentralen Merkmale systemisch-konstruktivistischer Didaktik beschreiben, die sich „in unterschiedlichsten Anwendungsbereichen als viabel erwiesen“ haben.

Um den gedanklichen Brückenschlag zu praktischen Anwendungsfeldern der einzelnen Kategorien herzustellen, soll im Folgenden ein konstruiertes Beispiel aus der pädagogischen Praxis dienen. Der darin vorgeschlagene didaktische Ansatz soll methodische Umsetzungsmöglichkeiten vor einem systemisch-konstruktivistischen Hintergrund veranschaulichen und die dargelegten Kategorien prozesshaft begleiten.

Ein Praxisbeispiel

Der Sportlehrer einer vierten Klasse entscheidet sich dafür, am Beginn des neuen Schuljahres Methoden auszuprobieren, welche er in einer Fortbildung zum Thema „Schüler(inne)n als Akteure“ kennengelernt hat. Für die erste Einheit nimmt der Lehrer ein bis dato für die Schüler(inne)n unbekanntes Spielgerät mit. Der *Fluba* (kleiner mit Wasser gefüllter Luftballon innerhalb des Luftraumes eines großen Ballons) wird den Schüler(inne)n als Spielgerät der heutigen Sporteinheiten vorgestellt. Der Lehrer gibt die Anweisung, dass jeweils vier Schüler(inne)n einen *Fluba* erhalten und die nächsten 10 min. dafür veranschlagt sind, sich mit den Eigenschaften des *Flubas* auseinanderzusetzen. Nachdem sich die Schüler(inne)n werfend, rollend, kickend,... mit dem *Fluba* beschäftigt haben, schlägt der Lehrer vor, dass in der verbleibenden Zeit nun Spiele mit dem *Fluba* kreiert werden sollen. Er setzt dabei einen organisatorischen Rahmen, der vorgibt, dass die Ergebnisse aus den Kleingruppen im nächsten Schritt mit einem jeweils zweiten Team ausgetauscht werden und folglich versucht wird, daraus einen Konsens zu schaffen, der eine Spielstruktur definieren lässt. Um die Beiträge jedes einzelnen zur Geltung kommen zu lassen, soll der *Fluba* als Redegegenstand verwendet werden - nur wer den *Fluba* hält, darf in der Gruppe sprechen. Nach Vereinbarung der Spielstruktur sollen die jeweiligen Teams die anderen Schüler(inne)n in das Spiel einführen, ihnen die Regeln etc.

erklären. Nachdem das jeweilige *Flubagame* gespielt wurde, sollen sich die Schüler(inne)n zuerst selbst anhand der folgenden Frageimpulse einschätzen: Was ist mir in der Planung des Spiels gut gelungen? Welche positiven Spielaspekte führe ich auf meinen Beitrag in der Gruppe zurück? Was werde ich beim nächsten Mal wieder so machen? Was würde ich verändern/ anders machen? Dann sollen sie ihren Kolleg(inne)n Rückmeldung anhand folgender Frageimpulse zukommen lassen: Was an diesem Spiel hat Spaß gemacht? Was ist euch in der Planung gut gelungen? Was hättet ihr eventuell noch beachten sollen? Was wäre an eurem Spiel noch zu verbessern?

3.3.1 Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess

„Aktives, konstruktives Lernen meint mehr als die aufmerksame Verarbeitung von Information: Es bedeutet, dass die für die Instruktion verwendeten Materialien - (...) - für sich genommen noch keine Bedeutung haben. Eine Bedeutung wird Ihnen erst vom Lernenden durch die aktive Konstruktion von Wissen zugewiesen.“ (Gräsl, Bruhn, Mandl, Fischer, 1997, S. 5f.)

Dieser Fähigkeit, sich aktiv und konstruktiv mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, sind vorhergehende Erfahrungen bzw. aufgebaute Wissensbestände vorausgesetzt. Diese können aus unterschiedlichen Bereichen stammen und werden laut Gräsl, Bruhn, Mandl und Fischer (1997) auf die jeweilige Aufgabenstellung bezogen. So kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler(innen) im angeführten Praxisbeispiel bereits koordinative Erfahrungen im Umgang mit Bällen bzw. anderen Flug- und Wurfgeräten gesammelt haben und diese Erfahrungen nun im Umgang mit dem neuartigen Sportgerät nutzen können.

Ein weiterer Aspekt, welcher für die aktive Aneignung von Wissen bzw. Kompetenz von zentraler Bedeutung zu sein scheint, ist jener Faktor der Motivation. Ein grundlegendes thematisches Interesse sowie die intrinsische Motivation⁴ zu lernen, scheinen sich gegenseitig zu bedingen und für aktive und konstruktive Lernprozesse vorausgesetzt zu sein.

⁴ Laut Martinek (2012, S. 5f.) „Bei intrinsisch motiviertem Verhalten nimmt sich die Person selbst als Urheber/in seiner/ihrer Handlung wahr.“

Was sich an dieser Stelle anbietet ist, den Motivationsbegriff aus Sicht der *Selbstbestimmungstheorie* zu erläutern. Kern der von Deci und Ryan (1985) entwickelten Theorie stellt das menschliche Bedürfnis dar, selbstbestimmt handeln zu können, laut Martinek (2012, S. 4): „[...] dass der Mensch gemäß seinem Interesse und nach seinen integrierten Werten handeln kann.“

Die aus dem psychologischen Forschungsfeld stammende Theorie zur Selbstbestimmung geht laut Martinek (2012) davon aus, dass sich Menschen stets weiterentwickeln wollen. Nach Martinek (2012, S. 3) geschieht dies „ [...] durch innere Organisation und ganzheitliche Selbstregulation ebenso wie durch das Zusammenspiel mit anderen.“ Für die Gestaltung und Interpretation von didaktischen Interventionen scheint jene Erweiterung der Selbstbestimmungstheorie von Bedeutung, die Wechselwirkungen zwischen Individuum und dem sozialen Umfeld in den Blick nimmt. Deci und Ryans *Theorie der kognitiven Evaluation* (2002) beschäftigt sich laut Martinek (2012, S. 5) mit „ [...] den Auswirkungen sozialer Umgebungen auf die intrinsische Motivation.“

Wie es Martinek (2012) in Anlehnung an Deci und Ryan beschreibt, wird die intrinsische Motivation im sozialen Gefüge von *informativischen und kontrollierenden Aspekten* beeinflusst. Zu den *Informatorischen Aspekten* gehören, bezieht man sich beispielsweise auf den schulischen Kontext, positives verbales Feedback, Auswahlmöglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung und kommunizierte Empathie (bspw.: Äußerungen zu anerkennenden Gefühlen).

Kontrollierende Aspekte kennzeichnen hingegen beispielsweise Strafandrohung, negative Leistungsbeurteilung, materielle Verstärker, aufgezwungene Ziele u.e.m.

Überwiegen nun die informativischen Aspekte als Merkmal eines sozialen Klimas, wirkt sich das laut Martinek (2012) positiv auf die intrinsische Motivation der/des Einzelnen aus. Die Intervention des Lehrers im angeführten Beispiel weist dahingehend einige Merkmale auf, die einer Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation als zuträglich erscheinen.

Nach Voß (2005, S. 40) gelten Lernende als „ [...] eigensinnige und selbstverantwortliche Konstrukteure ihrer Lebens- und Lerngeschichte“. Lernen als aktiver Prozess eröffnet dabei jene Perspektive, die Pädagog(inn)en in der Zusammenarbeit mit ihren Zielgruppen dazu veranlassen sollte, Lernräume zu gestalten, die Selbsttätigkeit und die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess fordern und fördern. Wenn dies vor dem Hintergrund eines grundsätzlichen pädagogischen Bewusstseins im konstruktivistischen Sinne stattfinden soll, müssen Pädagog(inn)en laut Voß (2005) jene Rahmenbedingungen schaffen, die Erfahrungen, Erlebnisse und Reflexion angepasst an die jeweiligen

Entwicklungsstufen ermöglichen, um so Schritt für Schritt ein höheres persönliches Niveau zu erreichen. Pädagog(inn)en tragen laut Voß (2005, S. 47) dahingehend Verantwortung, „ [...] Angebote zu Inhalten, Strukturen, Prozessen, Regeln etc. als Anregungen, die dem/den Schüler(n) die Möglichkeit eröffnen, diese im Sinne der bisherigen Entwicklung und der aktuellen Lebenssituation in sein/ihr System zu integrieren.“

In Form einer systemischen Darstellung präsentiert Voß diese Grundzüge einer - auf Selbstständigkeit der Lernenden und Begleitung der Lehrenden aufbauenden - konstruktivistischen Didaktik folgendermaßen:

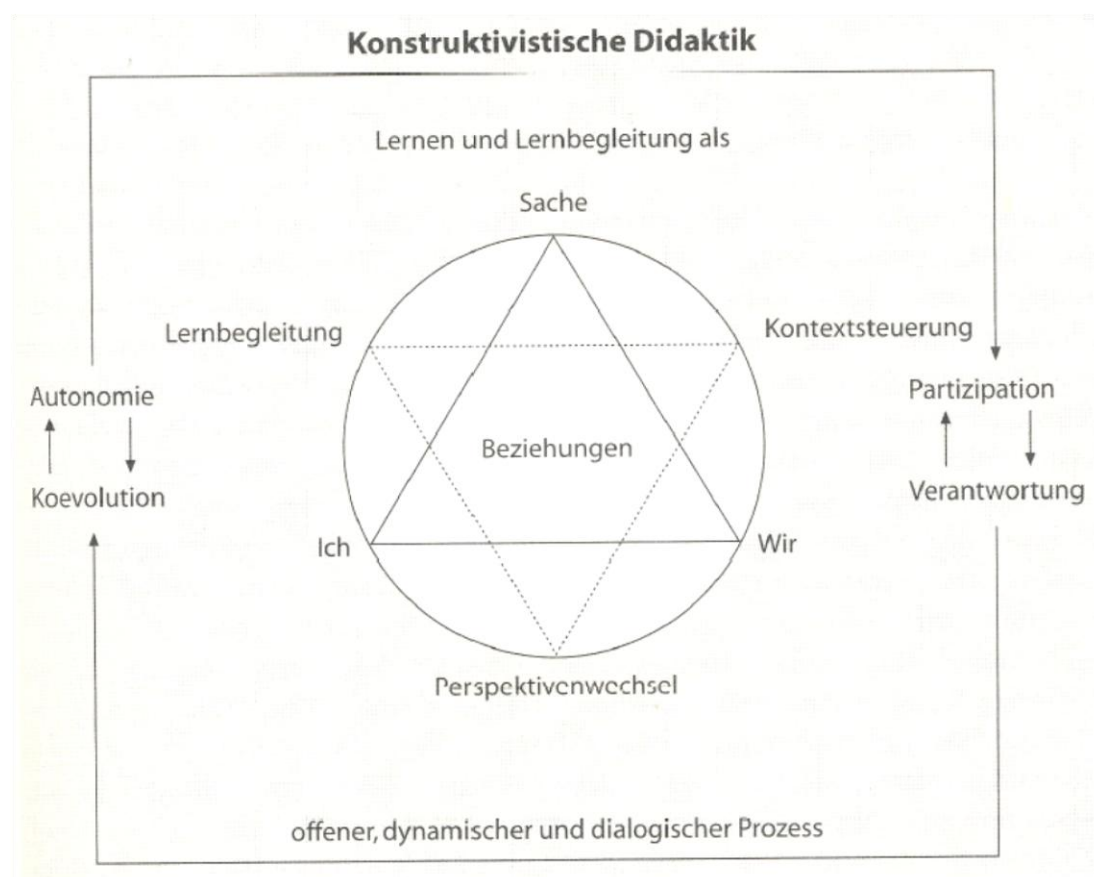


Abb.6: Konstruktivistische Didaktik (Voß, 2005, S.47)

Die Rolle der Pädagog(inn)en definiert sich also in der Begleitung und wie es Voß (2005, S. 47) beschreibt, „ [...] Mit-Wirkung des Lehrers beim Lernprozess des/der Schüler(s). Als Faciliator (der, der das Lernen erleichtert) kann er, so dies das System zulässt, etwas beisteuern.“ Der konstruktivistische Lernprozess wird bei Voß als *offener, dynamischer und dialogischer* Rahmen erachtet, der *Partizipation und Verantwortungsübernahme*, wie freies Agieren (*Autonomie*) in Abstimmung mit dem derzeitigen Entwicklungsstand

(*Koevolution*), ermöglichen soll. Den Kern dieses Prozesses bildet dabei eine auf Wechselseitigkeit beruhende Beziehung zwischen den Ebenen *Individuum (Ich)*, *Gruppe (Wir)* und *Thema (Sache)*. Die didaktische Verantwortung wird bei den Pädagog(inn)en im Sinne der drei Eckpunkte *Perspektivenwechsel*, *Lernbegleitung* und *Kontextsteuerung* verortet.

Zusammenfassende didaktische Empfehlungen:

- Lernende werden dazu ermutigt, sich ihr *Lernen* aktiv und selbstverantwortlich zu erschließen; dazu wird sich vorerst intensiv mit dem eigenen Lernzugang auseinandergesetzt
- Um die diversen, individuellen Wirklichkeitskonstruktionen möglichst umfassend abzubilden, wird *methodisch vielseitig* und *theoretisch differenziert* zusammengearbeitet
- Pädagog(inn)en erkennen die Verantwortung ihrer methodischen und theoretischen Professionalität und verstehen sich dementsprechend als *Lernbegleiter(innen)*

3.3.2 Lernen ist situations- und kontextgebunden

Diese Annahme besagt, dass Wissen immer in einer bestimmten Situation aufgebaut wird und dass die Lernsituation bereits die Bedingung dafür determiniert, in welchen Situationen Wissen später angewendet werden kann. (Jonassen, 1992, zit. n. Gräsl, Bruhn, Mandl, Fischer, 1997, S. 6)

Wie bereits im Kapitel 2 in der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff hervorgehoben, werden Wissensstrukturen bzw. neuronale Netzwerke, die Fähigkeiten entwickeln lassen, stets situationsspezifisch bzw. an einen Kontext gebunden erzeugt. Nach von Külmer (2014) eignen sich Lernende in spezifischen Situationen Wissen in direkter Verknüpfung mit konkreten Anwendungsbedingungen an und schreiben diesem Wissen kontextualisierte Bedeutung zu.

Bei Amnesberger (IOA Skript) wird in der Darlegung von systemisch-konstruktivistischen Lerntheorien auf Jean Piaget verwiesen. Dieser erweitert in seiner Lerntheorie jene Ebene des kontextuellen Lernens um zwei Kernaspekte für das *Lernverständnis* im konstruktivistisch-systemischen Sinn. *Assimilation* und *Akkomodation* setzen dabei eine Auseinandersetzung mit Piagets *Schemata*-Begriff voraus. „Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktion unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern.“ (Piaget und Inhelder, 1986, S. 19, zit. n. IOA, 2009, S. 22)

Für die Entstehung eines solchen Schemas ist vorauszusetzen, dass eine Situation wiedererkannt, eine spezifische Aktivität mit dieser Situation verbunden, sowie eine Erwartung an die bereits erfahrenen Ergebnisse der Aktivität gestellt wird.

Assimilation bedeutet nun, dass eine Situation wieder erkannt und in bestehende Schemata eingeordnet wird. Die Ausgangssituation erfüllt Bedingungen, die auch in der Vergangenheit maßgeblich waren. Die folgende Aktivität liefert ein Ergebnis, das erwartet wurde.

Kann dieses Ergebnis nicht assimiliert werden, liegt eine Perturbation vor. Im Umgang mit dieser Perturbation besteht für den Organismus die Möglichkeit, ein neues Erkennungsmuster zu entwickeln, das zu einem neuen Schema führt. In diesem Fall spricht man von Akkomodation.

(IOA-Skript, 2009, S. 22)

Assimilation und *Akkomodation* werden bei Piaget stets zirkulär miteinander verschränkt gedacht. In diesem Sinn ist Lernen auf einem Kontinuum zwischen *kontextbezogener Zuordnung* und *strukturweiternder Irritation* gewohnter bzw. bekannter Abläufe einzuordnen. Der im Zitat angeführte Begriff der *Perturbation* beschreibt jenen Irritationsprozess, der über die Entwicklung neuer Erkenntnismuster zu einem neuen Schema führen kann.

Um an dieser Stelle wieder das angeführte Praxisbeispiel zu beanspruchen, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler(innen) einige Wissensbestände und Kompetenzen aus vorhergegangenen Erfahrungen im und abseits des Sportunterrichts auf die gegenwärtige Situation beziehen können (motorische, kognitive bzw. psychosoziale *Schematas*). Zu einer *Perturbation* des motorischen Schemas kann es für den einen oder die andere durch die bis dato unbekannten Flug- bzw.

Bewegungseigenschaften des *Flubas* kommen. Nach der direkten Irritation auf Grund einer *falschen* Einordnung des Ballons in bereits bekannte Bewegungsabläufe kann der motorische Umgang mit dem *Fluba* nach einigen Wiederholungen *assimiliert* werden, was zu einem motorischen Lernerfolg im Sinne einer gelungenen *Entwicklung des Erkennungsmusters* und der dadurch ermöglichten *Schaffung eines neuen Schemas* führt.

Eine Forderung für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen formulieren dahingehend Gräsl, Bruhn, Mandl und Fischer (1997, S. 6), wenn sie vorschlagen „[...] authentische Probleme in Lernumgebungen zu implementieren [...]“. Sie vertreten die Meinung, dass es für die Entwicklung praktisch anwendbarer Wissens- und Kompetenzstrukturen umso bedeutsamer sei, pädagogisch konstruierte Lernkontexte den realen Lebenssituationen möglichst anzunähern.

So scheint sich, nimmt man Bezug auf das angeführte Praxisbeispiel, vor allem der soziale Aspekt der didaktischen Intervention anzubieten. In der gemeinsamen Absprache, dem Formulieren des eigenen Standpunktes, dem Aushandeln von Kompromisslösungen, dem damit in Zusammenhang stehenden Anspruch die Perspektiven wechseln zu können, u.v.m. finden sich diverse Aspekte, die in sozialen Lebenssituationen von direkter Bedeutung zu sein scheinen.

Zusammenfassende didaktische Empfehlungen:

- Institutionelle Lernsituationen werden im Bewusstsein der Kriterien einer *praktischen Anwendbarkeit* (auch abseits der Wirkungsbereiche dieser Institutionen) konzipiert; dies setzt eine persönliche Auseinandersetzung der Pädagog(inn)en mit unterschiedlichsten Lebenswelten voraus
- *Irritation* ist Voraussetzung für *Lernen*; eine Didaktik des *Mehr vom Selben* weicht einer Gestaltung durch *was Anderes/Neues/Unbekanntes*

3.3.3 Lernen als selbstgesteuerter Prozess

Inwieweit ein Lernender sein Vorwissen auf das Lernmaterial bezieht und Wissen konstruiert, ist letztendlich immer von ihm selbst gesteuert.

Im Idealfall sollte der Lernende über weite Bereiche des Lernens Kontrolle ausüben, beispielsweise über die Planung, die Organisation,

die Art der Durchführung oder auch die Bewertung des Lernens. (Gräsl, Bruhn, Mandl, Fischer, 1997, S. 6)

Dass unter der begrifflichen Verwendung des *selbstgesteuerten Lernens* oft unterschiedliche Definitionsansätze subsummiert werden, merken Konrad und Traub (2009) in ihrem Beitrag kritisch an. Als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung findet sich die *Selbststeuerung* vor allem in Diskussionsansätzen für (berufliche) Aus- und Weiterbildung als durchaus umgänglich verwendetes und teils wenig trennscharfes Konstrukt für einen Ruf nach deutlicherem Zuspruch eigenverantwortlichen Lernens.

Im Gegensatz zu externer Steuerung beinhaltet die Selbststeuerung jene Einflüsse auf die Gestaltung von Lernprozessen, die vom Individuum selbst ausgehen. Wie es Konrad und Traub (1999, S. 13) vorschlagen, beschreibt selbstgesteuertes Lernen: „[...] eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.“

In Anbetracht des vorgeschlagenen Praxisbeispiels könnte nun angenommen werden, dass die Gestaltung der didaktischen Intervention beispielsweise kognitive Selbststeuerungsmaßnahmen im Hinblick auf die selbstständige Planung von möglichen Strukturparametern eines *Flubagames* fordert. So sind die Schüler(innen) dazu aufgefordert, dem Spiel einen sinnvollen Rahmen zu geben (bsp.: Spielfeldformen/-maße; Teamgröße; Regelwerk; Art des Punktegewinns;...).

Willentlich Beiträge mit den Teamkolleg(inn)en zu teilen scheint erwünscht zu sein und kann in einer strukturierten Form von jedem und jeder praktiziert werden (als Redebeitrag unter Verwendung des *Fluba*- Redegegenstandes).

Abschließend werden didaktische Impulse (Reflexionsfragen) gesetzt, die die Schüler(innen) dazu veranlassen sollen, ihren Lernprozess metakognitiv zu betrachten.

In Bezug auf außerschulische Bildungsangebote beschäftigen sich Behrenberg und Faßnacht mit den Perspektiven und Potentialen der Selbststeuerung und teilen in ihrem Beitrag Erkenntnisse aus der gruppendynamischen Zusammenarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Im Hinblick auf ein kooperatives, selbstgesteuertes Lernsetting, in dem sich der Gruppenleiter bewusst zurückzieht, geht es laut Behrenberg und Faßnacht (1998, S. 190) „[...] um die bewusste Entscheidung der Gruppe, sich auf diese Form des Lernens einzulassen und die Steuerung des gemeinsamen Lernprozesses im Hinblick auf das

Thema, die Gruppe und die beteiligten Einzelpersonen auch gemeinsam in die Hand zu nehmen.“ Damit geht laut Behrenberg und Faßnacht (ebd.) konsequenterweise ein verändertes Rollenverständnis von Teilnehmer(inne)n und Leiter(inne)n einher: „[...] Denn damit wird aus einer fremdorganisierten Kurs- oder Lerngruppe im herkömmlichen Sinn der Erwachsenenbildung eine sich selbstorganisierende Gruppe und aus der den Teilnehmer(inne)n aus anderen Veranstaltungen vertrauten Kursleitung eine Kursbegleitung.“

Dem systemischen Rahmen der Intervention des empirischen Teils dieser Arbeit entsprechend, sollen hier jene *Aufgaben der Kursbegleitung* nach Behrenberg und Faßnacht (1998, S. 194) angeführt werden, die sich auf die Gestaltung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung beziehen:

- Leitung als Begleitung: Selbstorganisationsprozesse erlauben, anstoßen, benennen, deuten
- Für Rollentransparenz bezüglich der eigenen Rolle sorgen
- Rahmenbedingungen schaffen und Ressourcen bereitstellen; Ausgangsbedingungen schaffen für die Entstehung von Neuem
- Die Gruppe unterstützen, sich diese Ausgangsbedingungen selbst zu schaffen (im Sinne optimaler Wachstumsbedingungen)
- Begleitung als Katalysator zur Beschleunigung des Selbstorganisationsprozesses: Selbstorganisation vollzieht sich in einer „Laborsituation“ unter künstlichen Rahmenbedingungen und einem engen Zeitrahmen; die Gruppe muss nicht „das Rad neu erfinden“
- die Gruppe ihrem „Entwicklungsstand“ und Tempo entsprechend dabei unterstützen, Transparenz über den eigenen Prozess und die aktuellen Themen zu erlangen
- fortlaufende (Lern-)Prozessdiagnostik, um Ressourcen zum richtigen Zeitpunkt zur Verfügung zu stellen

(Behrenberg & Faßnacht, 1998, S. 194)

Zusammenfassend kann die Verantwortung einer didaktischen Gestaltung von Umgebungen zum selbstgesteuerten Lernen - und hier wird davon ausgegangen, dass

dieses Verständnis unabhängig von einem institutionellen Rahmen bzw. der Geltungszuschreibung einer bestimmten Zielgruppe vertreten werden kann - folgendermaßen beschrieben werden.

Als allgemeine Konsequenz ergibt sich für die Begleitungsrolle die Notwendigkeit, ein wachsames Auge auf den eigenen Umgang und den Umgang der Gruppe mit Macht und Autorität zu haben. Es gilt, die der Begleitungsrolle zugeschriebene Macht transparent zu machen und zugleich die dem Konzept inhärenten Grenzen der Steuerungsmacht in dieser Rolle zu akzeptieren. Wesentlicher Bestandteil der BegleiterInnenrolle ist eine wertschätzende, achtende und empathische Grundhaltung: „Ich traue Dir zu, dass Du es selbst kannst“. Dabei auf Fehlerfreundlichkeit und Ressourcenorientierung in der Gruppe zu achten, erlaubt auch uns selbst als LeiterInnen, nicht allwissend sein zu müssen, sondern Fehler, Ratlosigkeit und eigene Lernfortschritte ohne Angst vor Autoritätsverlust „zugeben“ und bei passender Gelegenheit auch mitteilen zu können.

(Behrenberg & Faßnacht, 1998, S.194)

Zusammenfassende didaktische Empfehlungen:

- Unter Beachtung der jeweiligen Entwicklungsstände und den damit in Verbindung stehenden kognitiven, motorischen und psychosozialen Möglichkeiten, gilt das *Credo: Ich traue dir zu, dass du es selbst kannst!*
- Dies fordert die Konsequenz der Pädagog(inn)en, sich *Schritt für Schritt* aus der führenden Position vor dem Lernenden, in die begleitende Position *an die Seite des Lernenden* zu begeben

3.3.4 Lernen als sozialer Prozess

Lernprozesse sind in einer konstruktivistischen Sichtweise nie individuelle Vorgänge, sondern beziehen immer soziale Prozesse mit ein. Selbst die individuelle Wissenskonstruktion einer/s Einzel-Lernenden ist beeinflusst durch die Kultur, in der das Lernen stattfindet. Beim Lernen wird über eigene Konstruktionen und Konstruktionen der anderen verhandelt - in idealer Form geschieht dies in einer Auseinandersetzung der Lernenden mit den Mitlernenden und Lehrenden. (Gräsl, Bruhn, Mandl, Fischer, 1997, S. 7)

Individuelle Lernprozesse laufen im Rahmen von institutionellen Bildungsmaßnahmen und abseits davon (so auch beim informellen Austausch) stets in sozialen Systemen ab. Wie bereits in der Darlegung der Grundzüge eines konstruktivistischen Lernverständnisses verdeutlicht wurde, lernt im Rahmen dieser Systeme jeder und jede für sich. Um sich die konstruktivistischen Grundsätze wiederum vor das geistige Auge zu führen, soll daran erinnert werden, was Rolf Arnold in seiner Darstellung einer konstruktivistischen Didaktik zusammenfasst:

- Lernen kann nur jeder für sich. Von außen zwar angestoßen vollzieht jeder seinen Lernprozess für sich selbst.
- Nicht Bilder einer Außenwelt werden beim Lernen aufgenommen und verinnerlicht. Von außen lösen Reize in Lernenden Energieprozesse aus, durch die subjektives Wissen gestaltet wird und eine eigene Wirklichkeit entsteht. (Arnold, 2012, S. 67)

Was bedeutet dies für den Vorschlag von Gräsl, Bruhn, Mandl und Fischer (1998), indem kooperative Arrangements als wesentliche konstruktivistische Prozessmerkmale für die Gestaltung von Lernfeldern genannt werden? Wie kann mit der didaktischen Herausforderung umgegangen werden, die ein Aufeinanderprallen unterschiedlichster Wirklichkeitskonstruktionen bereit hält?

Diese Fragen werden bei jener Illustration, die einen von Voß (2005) herausgegebenen Sammelband mit dem Untertitel „Die Welten in den Köpfen der Kinder“ einbindet, treffend dargestellt.



Abb. 7: Illustration am Bucheinband (Voß, 2005)

Auch wenn die hier dargestellte Situation wohl den Kontext einer Präsentation veranschaulicht, kann davon ausgegangen werden, dass es ebenso in Gruppenarbeiten zu einem Aufeinandertreffen vieler unterschiedlicher, individuell *gezeichneter Bilder* eines vermeintlich gleichen Sachverhalts / einer Aufgabenstellung kommt.

Nach einer Definition von Hejl (1987) und zitiert bei Lindemann (2006, S. 120) „[...] bildet das einzelne Subjekt immer die kleinste Einheit eines sozialen Systems, wobei es immer mehreren sozialen Systemen zugerechnet werden kann.“ Um sich folglich den Potentialen einer sozialen Konstruktion von Wirklichkeit für die pädagogische Zusammenarbeit zu widmen, soll sich - wie es Lindemann (2006, S. 123) vorschlägt – an „[...] der Dynamik von Subjektivität und Intersubjektivität“ in Konstruktionsprozessen orientiert werden.

Die Erzeugung einer subjektiven Stabilität findet laut Lindemann (2006) am ehesten in einer Umgebung von stabilen Interaktionsmustern statt. Auf die erkannten Handlungsstrategien und sozialen Einigungsprozesse kann sich das Individuum beziehen. Dies geschieht laut Lindemann (2009, S.123) „[...] zum einen in der Beobachtung der Interaktionsformen anderer Menschen untereinander und zum anderen, indem die eigene Wirksamkeit auf andere ausprobiert und ihre Effektivität bewertet wird.“

Im Laufe der Entwicklung eines Menschen erfährt er/sie nun beobachtete bzw. ins eigene Verhalten integrierte Interaktionsformen als wirksam. Dass diese soziale Einigung wiederum vom Subjekt als funktional konstruiert wird, markiert laut Lindemann einen entscheidenden Aspekt:

Gesellschaftliche Einigungen existieren hier immer nur als subjektive Unterstellung von Gemeinsamkeit, bei der die Annahme besteht, dass das, was man selbst als Konvention bzw. Regel betrachtet, auch relativ unabhängig von einer konkreten Situation für andere Angehörige einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe verbindlich ist.

(Lindemann, 2009, S. 123)

Für didaktische Perspektiven vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Bewusstseins muss also erkannt werden, dass die Dynamik von sozialen Systemen keine für sich eigenständige ist, sondern vorerst im Zusammenwirken der einzelnen konstruierenden Subjekte entsteht. Wie es sich bereits in anderen Bereichen bewährt hat, muss sich laut Lindemann (2009, S. 125) auch im Hinblick auf die Anerkennung von *Konstruktivismus* und *sozialem Konstruktivismus* ein *sowohl als auch* Denken durchsetzen, denn „[...] letztendlich spielt sich die Konstruktion von Welt in den Köpfen von Subjekten ab *und* ist Folge sozialer Beziehung.“

Um den Schwenk dieser Gedanken auf das Praxisbeispiel zu unternehmen, würde die vorgeschlagene kooperative Aufgabenstellung ein Spiel zu entwickeln, sowohl die *Konstruktion sozialer Wirklichkeit*, wie sie von den Einzelnen durchgeführt wird (Welche Bilder kommen mir in den Sinn, wenn ich an freudvolle Spielstrukturen denke? Welche Spiele machen mir Spaß?), als auch die *soziale Konstruktion von Wirklichkeit*, wie sie in der Interaktion der einzelnen Schüler(inne)n entsteht (Was ist uns bei Spielen wichtig? Was braucht ein Spiel, damit wir daran Spaß haben können?), mitgedacht werden.

Zusammenfassende didaktische Empfehlungen:

- Den Lernenden wird sowohl *Zeit und Muße* für die *eigene Konstruktion* von Handlungsstrategien gegeben, als auch der Rahmen geschaffen, die *Bilder im sozialen Austausch abzugleichen*
- Die Fülle an unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen wird als Bereicherung angesehen und es wird an methodischen Möglichkeiten gearbeitet, die eben diese Ressourcen ins Bewusstsein holen, sie bedienen bzw. positiv bestärken

4. Kooperatives Lernen

Die Motivation zu lernen, ist von Natur aus auf Zwischenmenschlichkeit angelegt. Es ist die Interaktion mit anderen Menschen durch die Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft das Lernen als eine wertvolle Erfahrung zu bewerten lernen, Freude am Prozess des Lernens gewinnen, sich stolz fühlen, wenn sie Wissen erwerben und ihre Fertigkeiten entwickeln. (...)

(Johnson & Johnson, 1985, zit. n. Konrad & Traub, 2001, S.1)

Nach der in den Kapiteln 2 und 3 angestrebten Vorbereitung durch die Beschreibung grundlegender Lernzugänge und Ansichten didaktischer Handlungsmöglichkeiten soll dieses Kapitel den Bezug zum empirischen Teil der Arbeit möglichst *barrierefrei* herstellen. Im Sinne einer didaktischen Perspektive aus dem schulischen Bildungsbereich (*Vom Allgemeinen zum Spezifischen*) markiert das ausgewählte Thema dieses Kapitels jenen Abschnitt, indem konkrete Umsetzungsmöglichkeiten bzw. didaktische Interventionen präsentiert werden, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Interventionsdesign der vorliegenden Studie stehen.

In einem ersten Schritt soll es dabei zu einer Begriffsbeschreibung des Kooperativen Lernens in (sport-)pädagogischen Wirkungsbereichen kommen. Potentiale und positiv verstärkende Argumente für kooperative Lernmethoden sollen dabei ebenso präsentiert werden wie kritisch-hinterfragende Perspektiven.

Durch die Unterstützung von Ergebnissen aus empirischen Studien zum kooperativen Lernen im Kontext von Bewegung und Sport kommt es folglich zu einer praktischen Bedeutung der theoretischen Auseinandersetzung.

Im weiteren Verlauf gilt es eine Eingrenzung zu unternehmen, die jene spezifische Form des *Lernens durch Lehren* als kooperative Lernmethode herausgreift und somit das Fundament des Interventionsdesigns im empirischen Teil vervollständigt.

4.1 Eine Begriffsbeschreibung

Bei Konrad und Traub (2001, S.5) beschreibt kooperatives Lernen „[...] eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben.“ Diese Beschreibung wird bei Bähr,

Koch und Gröben (2006) um die Zuschreibung einer Sozialform, nämlich jener der *Gruppenarbeit*, erweitert. Ebendiese Form der Zusammenarbeit beschreiben Bähr, Koch und Gröben (2006, S. 69) im schulischen Kontext folgendermaßen: „[...] Teams zu 4-5 Schüler/innen verfolgen ein gemeinsames (meist vorgegebenes) Lernziel, wobei die Lehrkraft in den Hintergrund tritt und moderierende bzw. beratende Funktion einnimmt.“ Kooperatives Lernen erweitert diese Interaktionsform, wie es u.a. bei Huber (2007) und Bähr (2005) vorgeschlagen wird, um folgende Prozessmerkmale:

- es besteht die Möglichkeit und Notwendigkeit, eigene Entscheidungen über den Verlauf des gemeinsamen Erarbeitungsprozesses treffen zu können
- individuelle Verantwortung für das Erreichen eines Gruppenziels kann übernommen werden
- eine positive wechselseitige Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern über den Verlauf des Prozesses wird aufrecht erhalten

Johnson & Johnson (2008) heben die Bedeutsamkeit der sozialen wechselseitigen Abhängigkeit (Interdependenz) als wesentlichen Aspekt für kooperative Lernformen hervor und weisen darauf hin, dass dementsprechend gruppendynamischen Faktoren verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. So haben Verhaltensveränderungen eines Gruppenmitglieds stets auch Veränderungen von Status und Verhalten der anderen Gruppenmitglieder zur Folge. Laut von Külmer (2014) wird in der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der sozialen Interdependenz zwischen positiver und negativer Wechselabhängigkeit differenziert. Während sich laut Johnson & Johnson (2008) bei *positiver Interdependenz* jene Überzeugung bei den Gruppenmitgliedern etabliert, dass ein Ziel nur durch gemeinsame Bemühungen erreicht werden kann, entsteht bei *negativer Interdependenz* ein Konkurrenzverhältnis unter den Einzelnen. Das individuelle Ziel kann für die Einzelnen nur dadurch erreicht werden, dass die anderen ihr Ziel nicht erreichen. Für das Verständnis von kooperativen Lernmethoden können dementsprechend Aufgabenstellungen, die ein Erreichen des Ziels auch ohne die Zusammenarbeit mit den Gruppenmitgliedern zulässt, nicht als kooperativ verstanden werden. Dieser maßgebliche Aspekt führt laut von Külmer (2014) zu einer Abgrenzung kooperativen Lernens, zu jenen Formen des konkurrenzorientierten und individualistischen Lernens.

Für eine übersichtliche Beschreibung von Kennzeichen für kooperative Lernformen, soll sich bei Huber (2007) orientiert werden:

- mindestens zwei Personen arbeiten, unter der Perspektive etwas dabei zu lernen, zusammen
- die Gruppengröße ermöglicht ein Interagieren aller Beteiligten

- Lernbegleiter(inne)n halten sich mit supervisorischer Unterstützung zurück
- die Lernenden nehmen sich als gleichberechtigte Interaktionspartner wahr

Konkreter geht Huber folglich auf jene Maßnahmen ein, die in kooperativen Lernformen die Zusammenarbeit unterstützen:

- *Unterstützung der aufgabenspezifischen Interaktionen:* Den Lernenden werden Lern- und Lehrstrategien beigebracht oder nahegelegt, die für das Lernen als effektiv betrachtet werden, wie z.B. Präsentationstechniken, wechselseitiges Fragenstellen oder die Strukturlegetechnik
- *Unterstützung der Gruppenprozesse:* Den Lernenden wird vermittelt, wie sie in der Gruppe effektiv miteinander umgehen können, z.B. durch das Aufstellen von Gruppenregeln, die Verteilung von Gruppenrollen oder die Evaluation des Gruppenprozesses
- *Feedback bzw. Anerkennung der Lernleistung der Gruppe:* Die Lernenden bekommen den Lernfortschritt ihrer Gruppenmitglieder zurückgemeldet. Dadurch sind alle Gruppenmitglieder motiviert, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen und zum Lernen anzuspornen
- *Aufgabenspezialisierung:* Die Gruppenmitglieder verfügen nur über einen Teil der Ressourcen (Informationen, Materialien) und erwerben somit einen Expertenstatus, den sie dann an die anderen Gruppenmitglieder weitergeben müssen. Dadurch wird 'Lernen durch wechselseitiges Lehren' notwendig

(Huber, 2007, S.6)

Bei von Külmer (2014) werden diese Prozessmerkmale unter anderem um jene Perspektive des *angemessenen Einsatzes von sozialen Kompetenzen* ergänzt. So ist in der Planung von kooperativen Lernsettings laut von Külmer (2014) zu beachten, inwiefern und zu welchem Ausmaß soziale Kompetenzen bei den Mitgliedern der jeweiligen Lerngruppe bereits vorhanden sind. Einige Kompetenzbereiche, die beim kooperativen Lernen gefordert sind bzw. gefördert werden können, greifen dabei Mandl & Kraus (2001,

zit. n. von Külmer, 2014, S.18) heraus: „Der Lernende braucht für kooperatives Lernen (1) kommunikative Strategien, (2) Fähigkeiten zur Interaktion, (3) kooperationsförderliche Werthaltungen und (4) Strategien zum Konfliktmanagement.“

Einem Interpretationsfehler, den man an diesem Punkt durchaus unterliegen könnte, soll mit den Ausführungen von Huber (2007) entgegengetreten werden. Als zentrale Zielperspektive wird beim kooperativen Lernen der *Lernerfolg des Individuums*, nicht eine *erbrachte Gruppenleistung* interpretiert. Konrad und Traub (2001, S.8) haken hier ein und formulieren das Hauptziel kooperativer Lernarrangements insofern, als es primär darum gehe, „[...] den einzelnen zu stärken und ihm zu seinem Recht zu verhelfen.“

Dass es sich jedoch hier wiederum um einen *Sowohl-als-auch*-Ansatz handelt, wird in folgendem Statement von Konrad und Traub (2001, ebd.) deutlich: „Von der Zusammenarbeit soll nicht nur die Gruppe insgesamt, sondern auch der einzelne Teilnehmer profitieren. Darum ist auch der Einzelne aufgerufen, Verantwortung für die gemeinsame Arbeit zu übernehmen.“

In diesem Sinne kann festgehalten werden, dass - orientiert man sich an den befürwortenden Beiträgen von kooperativen Lernformen - didaktische Konzepte, welche Lernen in einem kooperativen Rahmen forcieren, sowohl eine Förderung von Selbstkompetenzen als auch Unterstützung zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen anstreben.

Was ist diesen Perspektiven gegenüberzustellen? Welche Probleme können sich in bzw. durch kooperative(n) Lernangebote(n) ergeben? Womit kann bzw. muss gerechnet werden, wird den Lernenden ein solch offener Rahmen ermöglicht?

Im folgenden Teilkapitel sollen nun jene Beiträge diskutiert werden, die sich mit den Gefahren bzw. Herausforderungen kooperativer Lernmethoden beschäftigen.

4.2 Kritikpunkte zu kooperativen Lernformen

In ihrem Artikel beschreibt Grimminger (2015) jene *Missachtungsprozesse unter Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*, die unter anderem in didaktisch geöffneten Unterrichtssequenzen, wie es beispielsweise auch kooperative Lernformen sind, vorkommen können. In ihrer empirischen Studie wurden dabei sechs unterschiedliche Klassen der Sekundarstufe 1 über 33 Sportunterrichtsstunden einer multimethodischen Untersuchung auf quantitativer und qualitativer Ebene unterzogen. Die folgenden drei Fragestellungen standen dabei laut Grimminger im Zentrum der Untersuchung:

- wie Anerkennung bzw. Missachtung im Sportunterricht unter den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden
 - in welchen sportdidaktischen Situationen Anerkennungs- und Missachtungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern auftauchen und
 - inwiefern das Verhalten der Sportlehrkraft Missachtungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern begünstigt
- (Grimminger, 2015, S.40)

In der Zusammenfassung zentraler Ergebnisse verortet Grimminger vier thematische Kontexte, in denen die Vermittlung von Anerkennung und Missachtung innerhalb der Gruppen besonders deutlich zum Vorschein kommt. Neben *Situationen in denen Hilfestellungen geleistet werden*, *Kleinen Fangspielen in denen Gefangene wieder erlöst werden müssen* und *Situationen der Gruppenfindung und PartnerInnenwahl* führt Grimminger (2015, S.41) „Eigenverantwortliche Arbeit in Kleingruppen“ an.

Als bedeutsamen Faktor für die zusätzliche Verstärkung von Formen der kommunizierten Missachtung zwischen Schüler(inne)n führt Grimminger den von Kolb und Wolters (2000) beschriebenen Aspekt des „evasiven Unterrichts“ an. Dieser Aspekt beschreibt laut Kolb und Wolters (2000), dass Sportlehrer(innen) die Gestaltung des Unterrichtsprozesses größtenteils den Schüler(inne)n überlassen bzw. auftretende Formen der Missachtung zwischen den Schüler(inne)n unkommentiert zulassen.

In Bezug auf den Forschungskontext der *Eigenverantwortlichen Arbeit in Kleingruppen* zeigen sich nach der Auswertung Grimmingers (2015, S. 41) Machtverhältnisse, die besonders deutlich Anerkennungs- und Missachtungsprozesse interpretieren lassen: „Der Einsatz von Machtquellen wird besonders offensichtlich in von Schülerinnen und Schülern eigenverantwortlich gestalteten Lern-, Übungs- oder Spielprozessen in Kleingruppen.“

Mit der Rangdynamik von Schindler (1970) gesprochen, werden Entscheidungen über Zugehörigkeit und Teilhabemöglichkeiten der Gruppenmitglieder in erster Linie von Alpha getroffen. Laut Grimminger (2015, S. 41) regeln „die Machtinhaber‘ Zugehörigkeiten, ermöglichen oder verwehren Teilhabechancen (...) und regulieren den Zugang zu Ressourcen und Positionen.“ Jene, die Alpha folgen, können demzufolge ihre persönlichen Beiträge gar nicht bzw. nur unzureichend einbringen, da laut Grimminger

(2015, ebd.) „ [...] Ihre Teilhabechance an den Spiel- und Übungsformen von anderen verhandelt und bestimmt wird.“

Als Beitrag zur didaktischen Unterstützung für die aus der Forschung extrahierten *Problemkontexte* im sportpädagogischen Rahmen schlägt Grimminger konsequenterweise Möglichkeiten vor, die angeführten Situationen zu entschärfen. So kann den Lernenden für eigenständige Arbeitsphasen beispielsweise eine Struktur in Form von klar definierten Regeln für die Zusammenarbeit gegeben werden. Dafür müssen vorweg grundlegende Aspekte für eine gleichberechtigte Partizipation geklärt werden. Weiters sollten Pädagog(inn)en vermitteln, dass der Prozess der gemeinschaftlichen Erarbeitung, des gemeinsamen Problemlösens im Fokus steht. Der individuelle Beitrag jedes Gruppenmitglieds soll einfließen dürfen und dadurch soll im Prozessverlauf eine positive Interdependenz zwischen den Beteiligten entstehen. Die didaktische Verantwortung der Lehrkräfte liegt laut Grimminger (2015) in der achtsamen Beobachtung und gegebenenfalls in der Intervention, wenn Missachtungsprozesse wahrnehmbar werden.

Aus einer Perspektive, die sich auf Erfahrungen im schulischen Unterricht und der universitären Lehre stützt, führen Konrad und Traub (2001) Probleme auf, die in kooperativen Lernarrangements entstehen können. Sie konzentrieren sich dabei in erster Linie auf jene Phänomene die auftreten, wenn es bei den Lernenden an der Bereitschaft zur Kooperation mangelt. Folgende von Konrad und Traub (2001, S. 43 ff.) benannten Phänomene und mögliche Vermeidungs- bzw. Interventionsstrategien sollen anschließend kurz beschrieben werden:

1. *Der Hans macht's dann eh' - Phänomen*
2. *Ich hab meinen Teil erledigt' - Phänomen*
3. *Gruppenarbeit- nein danke' - Phänomen*
4. *Ja bin ich denn der Depp? - Phänomen*
5. *Kann und mag ich nicht, mach du – Phänomen*

1. In der Annahme von Konrad und Traub (2001) kann dieses Phänomen von einer Situation ausgehen, in der ein Ungleichgewicht an Interessens- bzw. Erfahrungs- und/oder Wissensbeständen bei den in einer Gruppe Zusammenarbeitenden besteht. Als Folge dessen, überlassen die weniger motivierten Gruppenmitglieder den anderen den Großteil der Arbeit.

In ihrem Ansatz zur Lösung des Problems, schlagen Konrad und Traub (2001, S. 43) vor: „ [...] dass die Teile, die von den einzelnen Gruppenmitgliedern zur Aufgabenlösung geleistet wurden, identifizierbar bleiben.“ Wie sie jedoch direkt im Anschluss an diesen

Vorschlag erkennen, birgt diese Lösung „ [...] allerdings die Gefahr in sich, dass die Aufgabe in relativ unabhängige Teile aufgegliedert wird.“, was einem Charakter des kooperativen Lernens widerspricht.

2. Mit diesem Phänomen wird laut Konrad und Traub (2001, S.44) „ [...] das Verhalten einiger Gruppenmitglieder beschrieben, die sich weigern, weitere Beiträge zu leisten, weil sie der Meinung sind, schon genug getan zu haben.“

Als didaktischer Lösungsansatz dieser Problematik wird vorgeschlagen, dass verdeutlicht wird, dass es um eine Zielerreichung der Gruppe und nicht um die Profilierung der Einzelnen geht. Als strukturelle Vorgabe können dahingehend die Aufgabenstellungen so konzipiert sein, dass ein Ziel nur in gemeinsamer Erarbeitung erreicht werden kann.

3. Laut Konrad und Traub (2001, ebd.) ist mit diesem Phänomen „ [...] eigentlich eine Folgeerscheinung auftretender Probleme beim kooperativen Lernen gemeint, weil durch die Schwierigkeit, die ein Individuum mit einer solchen Lernform hat, die Akzeptanz kooperativer Lernformen durch das Individuum sinkt.“

Als Möglichkeiten einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken schlagen Konrad und Traub (2001) vor, dass beispielsweise Reflexionsschleifen in die Erarbeitungsphasen integriert werden können, in denen sich über die Erfahrungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit ausgetauscht werden kann. Ein Fokussieren auf positive Aspekte der Gruppenarbeit, kann dabei beispielsweise in der Moderation der Pädagog(inn)en gesteuert werden.

4. Nach Konrad und Traub (2001, ebd.) stellt dieses Phänomen „ [...] eine Folge des `der Hans macht`s dann eh´- Problems dar. Es ist möglich, dass jene GruppenteilnehmerInnen, die die Hauptlast der Arbeit tragen, nach einer Weile verärgert sind und die Motivation verlieren.“

Wird hingegen in der Vorbereitung und Anleitung des kooperativen Arbeitsauftrags eine klare Strukturierung vorgenommen (bspw.: Wer ist für was zuständig? In welchem Zeitrahmen sind die einzelnen Schritte zu erledigen? Wie bringen wir unsere Ergebnisse auf einen Nenner? usw.), kann dieses Problem eventuell vermieden werden.

5. Hier kommt es laut Konrad und Traub zu jener Problematik, dass „ [...] sich jedes Gruppenmitglied diejenigen Anteile an der Arbeit aussucht, die er/sie am besten bewältigen kann.“ So gehen die Gruppenmitglieder den *Weg des geringsten Widerstands*,

verbessern sich eventuell in den Bereichen, die sie bereits gut beherrschen und entziehen sich den Möglichkeiten, neue Bereiche für sich zu erschließen.

Im Sinne einer kompetenzorientierten Aufgabenverteilung würde diese Strategie durchaus Sinn machen. Lernende dazu anzuregen, sich kontinuierlich neuen Herausforderungen zu stellen, ist zweifellos eine anzustrebende didaktische Perspektive, hat jedoch mit einer grundsätzlichen Lernkultur des wertschätzenden und anerkennenden Miteinanders zu tun und geht dementsprechend mit einem langfristigen Lösungsprozess einher.

Zusammenfassende Ansätze, Herausforderungen von kooperativen Lernformen zu begegnen:

- Kooperative Lernmethoden/-projekte müssen in der Konzeption durchdacht und für die Umsetzung gut strukturiert werden (u.a. klare Regeln und Rahmenbedingungen)
- Voraussetzung für kooperative Lernformen ist eine Lernkultur der gegenseitigen Wertschätzung und eines Verständnisses von den Potentialen positiver Interdependenz
- Die Pädagog(inn)en tragen die Verantwortung, achtsam zu beobachten und wenn nötig Einzugreifen (im Sinne des Angebots einer Außensicht→als personifizierte Metaebene des Prozesses)

4.3 Bestärkende Ergebnisse empirischer Studien zum kooperativen Lernen

Kooperative Lernformen sind in den vorliegenden Studien sowohl auf ihren positiven Beitrag zum fachlichen Lernen als auch auf die Effekte zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen untersucht worden. Die angeführten Studien sind dabei im systemischen Rahmen des schulischen Unterrichts durchgeführt worden und unterscheiden sich schon dahingehend zum empirischen Forschungsbereich dieser Arbeit. Aus Ermangelung von Studien, die sich mit der überfachlichen Fortbildung von Lehrlingen in einem berufsbildenden Kontext beschäftigen, sollen die ausgewählten Studien lediglich Orientierungspunkte schaffen.

So wird am Beginn die Untersuchung von Bähr, Koch und Gröben (2006) als Betrachtung von kooperativen Lernsettings im Sportunterricht zusammengefasst. Es soll folglich beispielhaft jene Studien von von Külmer (2014), welche hauptsächlich Aspekte der überfachlichen Kompetenzen in den Blick nimmt und sich ebenfalls auf den schulischen

sportpädagogischen Rahmen bezieht, dargestellt werden. Im Anschluss an die Darlegung der Untersuchungsergebnisse wird im jeweiligen Fazit versucht, jene Aspekte schwerpunktmäßig herauszugreifen, die als aussagekräftig für die Konzeption, Interpretation und Auswertung des kooperativen Lernprojekts im empirischen Teil dieser Arbeit eingeschätzt werden können.

Ein Überblick zu den aus empirischer Forschung extrahierten Effekten kooperativen Lernens, wird bei von Külmer gegeben:

- verbesserte soziale Integration
- verbessertes soziales Klima
- verbesserte soziale Beziehungen
- höhere Lernfreude
- erhöhtes Erleben von Selbstwirksamkeit
- verbessertes Selbstwertgefühl
- vermehrte Selbsttätigkeit
- fachlicher Lernerfolg bleibt mindestens gleich
- Erwerb von Selbststeuerungsmaßnahmen
- Erweiterung der Lernkompetenz (Lernen zu lernen)
- geringeres Niveau an Angst und Stress
- tieferes Verstehen
- verbesserte Transferleistung
- mehr auf die Aufgaben bezogenes und weniger störendes Verhalten
- höhere Ausdauer der Schüler im Unterricht
- ausgeprägtere intrinsische Lernmotivation
- höhere Fähigkeit, eine Situation aus der Perspektive anderer zu beobachten
- bessere kognitive Leistungen (schlussfolgerndes und kritisches Denken)

(von Külmer, 2014, S. 77, zit. n. Slavin, 1995; Hattie, 2009; Huber, 2007; Konrad und Traub, 2005; Johnson & Johnson, 2008)

Untersuchungsdesign bei Bähr, Koch und Gröben (2006)

In einer Untersuchung von Bähr, Koch und Gröben (2006) wurde ein Gruppenvergleich in Hinblick auf effektiveres und weniger effektives Handeln beim kooperativen Lernen im Sportunterricht angestellt. Als Forschungsfokus galten dabei die fachlichen (motorischen) Kompetenzen als Kriterium für Effektivität im sportlichen Handeln. In elf Schulklassen der vierten Klasse Unterstufe wurden dabei 243 Schüler(innen) beim Erlernen des Handstands beforscht. Aus Kleingruppen von 4-5 alters- und leistungsheterogenen Schüler(inne)n wurden über den Forschungsverlauf aus 50 Gruppen, sechs jeweils über- und unterdurchschnittliche Teams - gemessen anhand ihres Leistungszuwachses zwischen Eingangs- und Ausgangstest - als Vertreter der jeweiligen Extrempole definiert. Ergänzend zu den fachlichen Kompetenzen wurde ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung, nämlich jener der Teamkompetenz (als Selbsteinschätzung) evaluiert. Übertragen auf jene Kompetenzbereiche des Unterrichtsfaches *Bewegung und Sport* laut österreichischen Bildungsstandards kann die Teamkompetenz als *Teamfähigkeit*, einer *Unterkategorie der Sozialen Kompetenzen*, interpretiert werden. Die Aufgabenstellung beinhaltete die Erarbeitung verschiedener Handstandübungen, welche ohne die aktive Unterstützung der jeweiligen Lehrkraft in den Kleingruppen erarbeitet werden sollte. Den Abschluss bildete ein Turnier der jeweiligen Kleingruppen in der Klasse, in dem die eingeübten Teilbereiche präsentiert werden sollten.

Ergebnisse der Untersuchung

Sowohl in Hinblick auf die fachliche Kompetenz als auch bezogen auf die Selbsteinschätzung der Teamfähigkeit konnten laut Bähr, Koch und Gröben (2006) mit Blick auf die Gesamtstichprobe positive Ergebnisse- als Folge des kooperativen Lernprojekts -interpretiert werden.

In der Verschränkung von stark fachlich orientierten Aufgabestellungen und hohen Ansprüchen an die überfachlichen Selbst- und Sozialkompetenzen konnte in dieser Untersuchung jedoch auch festgestellt werden, dass der Erarbeitungsprozess vor allem dann stärker reguliert werden muss, wenn das Lernziel am *fachlichen* (in diesem Fall motorischen) *Outcome* orientiert ist.

So beschreiben Bähr, Koch und Gröben (2006, S. 75) jene Beobachtungen, die zu einem heiklen Problem für eine didaktische Gestaltung kooperativer Lernformen führen können, folgendermaßen: „Gruppen mit überdurchschnittlicher motorischer Lernleistung sind intensiv `mit der Sache` des Handstand-Lernens beschäftigt, Lerngruppen mit unterdurchschnittlicher motorischer Lernleistung dagegen wesentlich mehr `mit sich

selbst' oder Nebentätigkeiten.“ Wird also hauptsächlich ein Erweitern fachlicher Kompetenzen seitens des didaktischen Vorhabens angestrebt, gilt es in kooperativen Arrangements laut Bähr, Koch und Gröben (2006, ebd.) „[...] zu erkennen, ab welchem Punkt die Interaktionsprozesse innerhalb einer kooperativen Lerngruppe unfruchtbar und die daraus resultierenden Übungsfolge, trotz gleich bleibender Qualität, ineffizient wird - wann also ein Lernteam in 'Gruppen-Haftigkeit' verfällt.“

Fazit

Als Conclusio der Beobachtungen und Auswertungen dieser Untersuchung könnte nun angenommen werden, dass kooperative Lernformen auf Grund ihrer Prozessmerkmale einen deutlichen Fokus bzw. eine eingegrenzte Zielformulierung benötigen. Wer in ein und derselben Methode fachliche und überfachliche Kompetenzen in gleichem Ausmaß zu fördern im Stande ist, scheint sich der didaktischen Wundertüte bedienen zu können. Vorgeschlagen sei hier, in der didaktischen Konzeption von kooperativen Lernmethoden *eine bewusste Priorität, entweder auf den Lernprozess* (bietet sich vor allem für die Förderung überfachlicher Kompetenzen an) *oder auf das Lernziel* (erscheint vor allem für fachliche Kompetenzen als sinnvoll) *zu legen*.

Untersuchungsdesign bei von Külmer (2014)

Bei von Külmer wird der Einfluss dreier Faktoren, 1. *des Kompetenzerlebens*, 2. *der sozialen Eingebundenheit* und 3. *dem Autonomieerleben* auf die 4. *intrinsische Motivation* von Schüler(inne)n, über die Intervention einer kooperativen Methode (*Gruppenpuzzle*) erhoben. Dies geschieht über eine Strukturgleichungsanalyse, die im Rahmen des Sportunterrichts jene vier angegebenen Variablen vor und nach der Intervention des Gruppenpuzzles, durch Schülerfragebögen erfassen soll.

Als Ausgangspunkt für die Fragestellung gibt von Külmer (2014, S. 88) „[...] die Annahme, dass das Gruppenpuzzle besonders wirksam bei Schülertypen ist, die aufgrund von sozialen und leistungsbezogenen Merkmalen als schwach bzw. sozial benachteiligt gegenüber anderen Schülern charakterisiert werden können.“

Zur Vorbereitung auf die eigentliche Studie wurden die Lehrkräfte zur bisherigen Gestaltung des Sportunterrichts befragt. Dieses Vorhaben sollte laut Külmer (2014) das Ziel verfolgen, genauer einschätzen zu können, ob die Schüler(innen) bereits Erfahrung mit dem kooperativen Lernen bzw. mit der Methode des Gruppenpuzzles hatten und inwiefern die Schüler(innen) das Unterrichtsgeschehen bis zu diesem Zeitpunkt mitbestimmen konnten. Die Auswertung dieser Teilstudie brachte zum Ergebnis, dass die

Schüler(innen) noch keine vorhergehenden Erfahrungen mit dem Gruppenpuzzle gemacht hatten.

Ergebnisse der Untersuchung

Nach von Külmer (2014, S. 121) konnten folgende Ergebnisse der Auswertung zusammengefasst werden: „Der Sportunterricht mit dem Gruppenpuzzle, der nach den Empfehlungen aus der systemisch-konstruktivistischen Perspektive des Lernens gestaltet wurde, führt zu einem signifikanten Anstieg der sozialen Eingebundenheit und der intrinsischen Motivation und zu einem hochsignifikanten Anstieg des Kompetenzerlebens und des Autonomieerlebens.“ Diese Interpretationen werden bei von Külmer, wie die untenstehende Tabelle zeigt, im Vergleich zwischen der Unterrichtsgestaltung mit dem Gruppenpuzzle zu einer Kontrollklasse mit traditionellem, lehrerzentrierten Unterricht vorgenommen.

Tab. 2: Ergebnisse der Studie II im Überblick

Effekt	Kompetenz- erleben	soziale Eingebunden- heit	Autonomie- erleben	intrinsi- sche Moti- vation
Gruppenpuzzle vs. lehrerzentrierter Unterricht	hoch signifi- kanter Unter- schied	signifikanter Un- terschied	hoch signifi- kanter Un- terschied	hoch signi- fikanter Un- terschied

Quelle: von Külmer (2014, S.121)

Weitere Ergebnisse beschreibt von Külmer (2014, S. 123) wie folgt: „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation eignet sich, um die Effekte und die Wirkungsweisen des Gruppenpuzzles zu erklären. Von den psychologischen Grundbedürfnissen hat das Kompetenzerleben den größten Einfluss auf die intrinsische Motivation.“

Für den zweiten großen Teilbereich der Studie, die Erhebung von besonderen motivationalen Effekten auf Schülergruppen mit sozialen Unterschieden (1. Sozialstatus, 2. Soziale Eingebundenheit in die Gruppe vor der Intervention, 3. Auffällige Schüler(innen) nach Angabe der Lehrer(innen)), kann von Külmer folgende Ergebnisse tabellarisch darstellen:

Tab. 3: Zusammenfassung der Effekte auf bestimmte Schülertypen in den Mittelwerten der Variablen im Prä-Post-Vergleich (*signifikanter Effekt zwischen den Schülertypen des gleichen Kriteriums, ** hoch signifikanter Effekt zwischen den Schülertypen)

Schülertyp	Kompetenz- erleben	soziale Ein- gebunden- heit	Autonomie- erleben	intrinsische Motivation
geringer sozialer Sta- tus	Signifikante Verbesse- rung*	Signifikante Verbesserung	Verbesserung	Signifikante Verbesserung*
geringe soziale Ein- gebunden- heit	Signifikante Verbesse- rung*	Signifikante Verbesse- rung**	Signifikante Verbesse- rung*	Signifikante Verbesserung*
motorische/ soziale Auf- fälligkeit	Signifikante Verbesse- rung*	Signifikante Verbesse- rung*	Signifikante Verbesserung	Signifikante Verbesserung *

Quelle: von Külmer (2014, S. 139)

Für von Külmer (2014, S. 139) lassen sich in Betracht auf die Teilstudie folgende Schlüsse ziehen: „Schüler mit geringem sozialen Status, geringer sozialer Eingebundenheit oder Auffälligkeiten für Lehrkräfte fühlen sich durch die Intervention mit dem Gruppenpuzzle kompetenter und sind in höherem Maße intrinsisch motiviert als die übrigen Schüler.“

Fazit

Die durchwegs positiven und die Thesen zum Beitrag kooperativer Lernformen bestätigenden Ergebnisse der Untersuchung von Külmers lassen einen optimistischen Blick in Richtung solcher pädagogischer Projekte richten. Die eingegrenzten und auf die überfachlichen Kompetenzen gerichteten Forschungsschwerpunkte schienen den Schüler(inne)n ein positives Lernumfeld zu bieten, was sich in den Beschreibungen der Auswertung widerspiegelt. Das Potential der durchdachten Gestaltung eines kooperativen, auf systemisch-konstruktivistischen Perspektiven beruhenden, Lernarrangements lässt sich in dieser Studie erahnen.

4.4 Ausgewählte Formen des kooperativen Lernens

In diesem letzten Teilabschnitt des Theorieteils sollen nun Formen des kooperativen Lernens vorgestellt werden, die sich explizit mit dem Kernthema für das untersuchte didaktische Vorhaben dieser Arbeit beschäftigen. Die Adressat(inn)en von Bildungsangeboten aus der teilnehmenden in die vermittelnde Rolle zu bringen, wird im schulischen Kontext bereits seit Jahren als didaktisches Konzept vertreten. Die hier ausgewählten Formen eines solchen didaktischen Gestaltungsansatzes, das *Lernen durch Lehren (LdL)* sowie das *wechselseitige Lehren und Lernen (WELL)*, werden folglich in ihren Grundzügen dargestellt. Über ihre Relevanz für die Beschreibung und Argumentation des Interventionsdesigns im empirischen Teil soll sich durch die anschließenden Ausführungen ein Bild gemacht werden.

4.4.1 Lernen durch Lehren

Das *Lernen durch Lehren (LdL)* wurde laut von Külmer (2014) bei Jean-Pol Martin bereits in den 1980er Jahren in den schulischen Unterricht eingeführt. Martin (2000) beschreibt die LdL Methode als idealtypisch für jenen Prozess, wenn, „ [...] Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Inhalte wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird [...] “.

Ihren Ursprung verortet Martin (2000) in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts und er gibt jene Entwicklungen der Arbeitsschulbewegung (Kerchensteiner) sowie des Projektunterrichts (Dewey) als impulsgebend an. Dass Lernprozesse am sinnvollsten durch selbstbestimmte und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gestaltet werden, führt Martin (2000) als Grundhaltung vieler reformpädagogischer Haltungen und als Argument für die LdL Methode an. In einem Artikel von Grzega und Schöner (2008) wird die LdL Methode, als ursprünglich für den Unterricht an deutschen Schulen in der Sekundarstufe 2 geplant, angegeben. Mit der LdL Methode soll laut Grzega und Schöner (2008) auf die Förderung unterschiedlicher, durch die Gesellschaft bei den Bürger(inne)n erwarteter Kompetenzen, eingegangen werden. Dazu zählen laut Grzega und Schöner:

Personal competencies (e.g. self-discipline, withstanding fuzziness);

Social competencies (e.g. communicating empathatically in an atmosphere of trust, openness, cooperation and efficiency);

Methodological competencies (e.g. drawing attention to oneself, asking questions, finding and evaluation information from various sources, transforming information into applicable knowledge, translating expert knowledge into generally intelligible language, with a focus on communication between human and human and not on communication between human and machine)

(Grzega & Schöner, 2008, S. 167)

Die grundlegende Idee des Lernens durch Lehren ist laut Martin (2002), Stoffabschnitte zu definieren, diese von den in Kleingruppen zusammenarbeitenden Schüler(inne)n vorbereiten zu lassen und folglich in der Präsentation und Bearbeitung des Themas die Rolle der Lehrperson zu übernehmen. Dass es sich bei der Präsentation nicht um ein Referat im traditionellen Sinn handelt, verdeutlicht Martin, indem er zu bedenken gibt, dass beim LdL die Schüler(innen):

- den Stoff nicht nur vorstellen, sondern sie sollen sich während der Präsentation kontinuierlich vergewissern, dass ihre Erläuterungen verstanden werden,
- mit selbst entwickelten oder aus dem Buch herausgewählten Übungen dafür sorgen, dass der Stoff eingeübt und verinnerlicht wird,
- durch eine geeignete Prüfung den Lernerfolg evaluieren

(Martin, 2002, S. 5f.)

Wie in den Darstellungen schnell erkennbar wird, bezieht sich die LdL Methode, wie sie von Martin geplant wurde, hauptsächlich auf die inhaltliche Vermittlung von fachlichen Stoffgebieten. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen wird bei Martin (2002, S. 6) in den Effekten der Methode lediglich insofern erwähnt, als das soziale Lernen bei den Schüler(inne)n dadurch gefördert wird, indem sie „ [...] neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden.“

4.4.2 Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)

In Unterscheidung zum LdL beschreibt das WELL Modell eine kooperative Lernform, die sich durch drei Lernphasen auszeichnet. Nach Huber werden als WELL Methoden jene Lernformen beschrieben, bei denen:

1. die Lernenden zu *Expertinnen bzw. Experten für einen Teil des Lernstoffs* werden und sich diesen wechselseitig vermitteln. Somit ist jedes einzelne Gruppenmitglied für einen Teil des Lernstoffs Expertin bzw. Experte und für einen anderen Teil Novizin bzw. Novize und übernimmt so abwechselungsweise die Lehrer- und die Lernerrolle. (...)
2. Um die Lernenden dafür zu qualifizieren, werden sie durch geeignete Lernvorgaben bei der Aneignung, Weitergabe und Verarbeitung bzw. Vertiefung des Lernstoffs unterstützt. (...) Welche Lernvorgaben als Hilfestellung für das Lernen ausgewählt werden, hängt einerseits von den Vorerfahrungen der Lernenden ab, andererseits von der Wissensdomäne und den Lernzielen.
3. Im Ablauf werden drei Lernphasen unterschieden: Eine Aneignungsphase, in der das Expertenwissen erworben wird, eine Vermittlungsphase, in der es weitergegeben und einer Verarbeitungsphase, bei der tiefergehende Verarbeitung des weitergegebenen Wissens (...) angeregt und überwacht wird.

(Huber, 2007, S. 7)

Eine weitere Unterscheidung zu LdL, wird laut Huber (2007) durch die unterschiedlichen Sozialformen während der Methoden deutlich. Während beim LdL nach Huber (2007, S. 10) „[...] die Weitergabe und die Anregung von Verarbeitungsaktivitäten in der Gesamtklasse“ stattfinden, können im Prozessverlauf des WELL unterschiedliche Sozialformen (u.a. Partner-; Kleingruppenarbeit) in unterschiedlichen Phasen eingenommen werden.

Huber (2007) formuliert die Zielperspektiven des wechselseitigen Lehrens und Lernens in der positiven Auswirkung auf fachliches und überfachliches Lernen. WELL hätte laut Huber (2007, S. 26) die Potentiale, „[...] das soziale Klima zu verbessern und Vorurteile gegenüber anderen Menschen abzubauen.“

Als entscheidendes Kriterium, ob WELL als kooperative Lernmethode zu einem Erfolg führen kann, nennt Huber (2007) wiederum eine an den Adressat(inn)en orientierte Planung und Konzeption wie die professionelle und differenzierende Arbeitsweise der Pädagog(inn)en.

5. Systemischer Rahmen der Intervention

Wie in Ansätzen der Systemtheorie, sowie in Anbetracht von systemisch-konstruktivistischen Lernzugängen angenommen wird, befindet sich der jeweilige Kontext in einer wechselseitigen Abhängigkeit zu didaktischen Interventionen, sowie zu den Lernerfahrungen der Adressat(inn)en. Dahingehend scheint es am Beginn des empirischen Teils dieser Arbeit von maßgeblicher Bedeutung zu sein, jenen Kontext, indem die Intervention durchgeführt wurde und von dem das Interventionsdesign geprägt ist, vorzustellen.

5.1 Heartbeat *Lehrling mit Herz und Hirn*

Die Heartbeat GmbH wurde 2008 als Anbieter von ganzheitlicher Lehrlingsausbildung mit Schwerpunkten auf Persönlichkeitsentwicklung wie der Förderung von Selbst- und sozialen Kompetenzen gegründet. Im Mittelpunkt stehen dabei die Menschen, die zusammen ihren täglichen Lebensraum *Beruf* gestalten.

Eine Zielperspektive von Heartbeat ist es, Unternehmen dabei zu unterstützen, kompetente FacharbeiterInnen für die Zukunft auszubilden und diese auch im Unternehmen zu halten. Die Betriebe sollen durch das Ausbildungsprogramm langfristig begleitet werden. Eine positive regionale Imagebildung für das eigene Unternehmen und auch für die Lehre selbst wird durch diesen Prozess angestrebt. Das Ausbildungsprogramm richtet sich an Klein- und Mittelunternehmen, Unternehmenskooperationen sowie Netzwerke.

Das Heartbeat Team stellt sich aus überwiegend selbstständigen Mitarbeiter(inne)n zusammen, die Ausbildungen und vielfältige Erfahrungen aus Pädagogik, Training, Coaching, Unternehmensberatung, etc. einbringen.

Heartbeat vertritt in der konzeptionellen Umsetzung einen ganzheitlichen Ansatz, der vier Säulen im Unternehmen einbezieht: Unternehmer(inne)n, Ausbilder(inne)n, Lehrlinge und sogenannte Schlüsselmitarbeiter(inne)n.



Abb. 8: Heartbeat 4-Säulen-Modell (<http://www.heartbeat.co.at/angebote/heartbeat-prozess/>, Zugriff am 22.05.2017, 11:28)

Im ersten Schritt wird mit den einzelnen Unternehmer(inne)n in Rahmen eines eintägigen Coachings eine Standortbestimmung vorgenommen und es werden die aktuellen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit im Unternehmen analysiert. Im Rahmen einer ersten gemeinsamen Veranstaltung, treffen sich die jeweiligen Unternehmer(innen) zu einem *Chef(innen)tag*, an dem die Inhalte der Ausbilder(innen)- und Lehrlingscolleges besprochen sowie in Teilen erlebt werden und der Erfahrungsaustausch ermöglicht wird.

Mit den Ausbilder(inne)n wird folglich in Form von zweitägigen Trainings, die in halbjährlichen Abständen stattfinden, an Themen der Teamführung und Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet. Zusätzlich zu dieser grundlegenden Ausbildung, werden den Ausbilder(inne)n Follow-Up Veranstaltungen zur weiteren Vertiefung der Themen, zum Erfahrungsaustausch und zur persönlichen Professionalisierung angeboten.

Die dritte Säule beinhaltet die weiteren Mitarbeiter(innen), die in den Betrieben das Berufsleben mit den Lehrlingen gemeinsam gestalten. Ihnen kommen möglichst regelmäßig Informationen zu, die eine Assoziation und Identifizierung mit dem von Heartbeat begleiteten Prozess ermöglichen (bspw.: Präsentationen der Lehrlinge zu den Erlebnissen während der Lehrlingscolleges, Coaching-Gespräche mit Mitarbeiter(inne)n von Heartbeat).

Jenen Mitarbeiter(inne)n, die sich in direkter und intensiver Zusammenarbeit mit den Auszubildenden befinden, werden zusätzlich Seminare angeboten, die sich u.a. mit der fachlichen Vermittlung auf Grundlage einer stabilen persönlichen Beziehung beschäftigen.

Der Fokus des Ausbildungskonzepts von Heartbeat - u.a. im Sinne des zeitlichen Umfangs der Ausbildungsmodule sowie der damit in Verbindung stehenden Möglichkeiten zur inhaltlichen und persönlichen Auseinandersetzung - liegt auf der vierten Säule, *den Lehrlingen*.

Bei Würzl wird der Heartbeat Gesamtprozess folgendermaßen dargestellt:

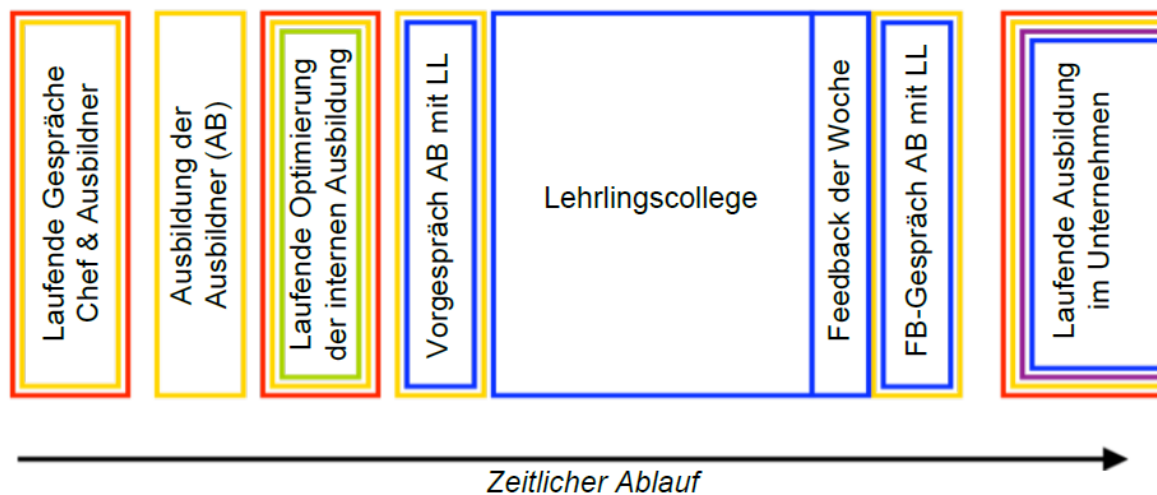


Abb. 9: Der Heartbeat Gesamtprozess (Würzl, 2011, S. 32)

5.1.1 Das Lehrlingscollege

Im Rahmen der insgesamt dreiwöchigen Ausbildung werden über die drei Lehrjahre verteilt zentrale Themen der Persönlichkeitsentwicklung, ausgewählte Grundlagen der Kommunikation, leistungsbezogene Aspekte wie Motivation, Eigenverantwortung und Teamfähigkeit sowie konkrete berufsspezifische Elemente wie beispielsweise das Thema Kundenorientierung erarbeitet. Die Teilnehmer(innen) der Colleges werden entweder unternehmensintern, branchenintern oder gemischt zusammengestellt. Als Sicherstellung des Praxistransfers gibt es neben den Unternehmer(innen)coachings ein begleitendes Ausbilder(innen)college, das in regelmäßigen Abständen stattfindet. Würzl beschreibt den Ablauf eines Lehrlingscolleges wie folgt:

Das Lehrlingscollege findet immer in externen Seminarhotels statt. Bis zu 30 Lehrlingen [sic.] verbringen die gesamte Woche miteinander und werden von zwei pädagogischen Leitern betreut, die auch die Gesamtorganisation der Woche als Aufgabe haben. Die Inhalte der Trainings sind auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen

ausgerichtet. Kommunikation, Teamarbeit und Problemlösung bilden die Hauptthemen der insgesamt sechs Lehrlingscolleges. Die Trainings werden von jeweils zwei ausgebildeten Trainern durchgeführt.

(Würzl, 2011, S. 32)

Hier ist anzumerken, dass mittlerweile alle Unternehmen und Kooperationen, die Heartbeat zur Prozessbegleitung in Anspruch nehmen, auf drei bis vier Wochen Lehrlingscollege reduziert haben. Diese Entwicklung stellt mitunter eine Folge von finanziellen Einsparungen im Bereich der Personalentwicklung dar.

Das Team von Heartbeat setzt sich in einer Lehrlingscollege-Woche aus zwei pädagogischen Leiter(inne)n und ein bis zwei (Kommunikations-)Trainer(inne)n zusammen. Die Tätigkeit der pädagogischen Leiter(innen) ist dabei durch folgende Kernaspekte definiert:

- Gestaltung eines vertrauensvollen sozialen Umfelds
- Ansprech- und Vertrauensperson für die Jugendlichen
- Anleitung, Begleitung und Betreuung der Jugendlichen (von Montag bis Freitag inkl. Übernachtung)
- Führen von Einzelfeedbackgesprächen gemeinsam mit den Trainer(inne)n
- Anleitung und Durchführung von Aktivierungs- und Teambuildingsübungen, Sequenzen eines Bewegungsprogrammes sowie Lebensthemen
- Organisatorische Arbeiten zur Dokumentation und Qualitätssicherung
- Verfassen von Verhaltenseinschätzungen (als Rückmeldung für die Unternehmen)

Die Kommunikationstrainer(innen) konzipieren die methodische Struktur des jeweiligen Colleges auf Grundlage der inhaltlichen Themenbereiche. In weiterer Folge begleiten sie den Lernprozess der Jugendlichen über den Verlauf der Tage und stehen ihnen in beratender und unterstützender Form zur Seite.

5.2 Pädagogische Grundhaltungen und didaktische Umsetzung

So vielseitig sich das Team der Prozessbegleiter(innen) zusammensetzt, so divers erscheinen die persönlichen, sozialen und damit auch pädagogischen Prägungen und Zugänge der Heartbeat Mitarbeiter(innen). Einem Konsens nähert sich dabei das gemeinsam vorgeschlagene Menschenbild an:

Mensch sein bedeutet für uns die Verantwortung für unser Leben zu übernehmen, für unser Denken, unser Fühlen, unser Handeln, unsere Entwicklung.

Wir haben ständig Wahlmöglichkeiten und sind daher verantwortlich für die Auswirkungen unseres Verhaltens auf uns selbst, unsere Mitmenschen und unsere gesamte Umwelt – eben für alles, was wir in die Welt leben. Wir sind gleichzeitig RegisseurlInnen und HauptdarstellerInnen unseres eigenen Lebensfilms.

Unsere Aufgabe als Mensch ist es, unsere individuellen, einzigartigen und einmaligen Talente und Fähigkeiten zu erkennen und einzusetzen, um unseren persönlichen Beitrag zur Gestaltung dieser Welt zu leisten. Mensch sein bedeutet lebenslange Entwicklung durch aktives Handeln und gemeinschaftliches Miteinander.

(<http://www.heartbeat.co.at/ueber-uns/philosophie/>, Zugriff am 22.05.2017, 13:29)


Als zentral für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Konzepte zeigen sich regelmäßige Treffen zum Austausch und eine Instanz zur konkreten Bearbeitung und Implementierung der Vorschläge und Ideen. Im Rahmen eines pädagogischen Qualitätszirkels, der sich aus fünf Mitarbeiter(inne)n und dem Geschäftsleiter zusammensetzt, werden die Beiträge aus den Teamtreffen (u.a. Trainer(innen)meetings und Meetings der PLs⁵) in Form gegossen und für die Umsetzung bei den Colleges aufbereitet.

Die ausgewählten didaktischen Maßnahmen und Methoden orientieren sich dabei an handlungsorientierten, systemisch-konstruktivistischen und kooperativen Zugängen. Als solch eine Methode zeigt sich auch das Bewegungsprogramm, welches folglich in den Grundzügen vorgestellt werden soll.

⁵ PL(s) dient hier und in weiterer Folge als Abkürzung für *pädagogische Leiter(innen)*

5.2.1 Das Bewegungsprogramm: *Bewegung im Team*

Als Sequenz des Collegeprogramms wird den Jugendlichen jeweils am Abend der ersten drei Tage (Montag-Mittwoch) ein Bewegungsprogramm zu Teil. Angepasst an die Inhalte der Trainings soll dieses Programm ein Übungsfeld eröffnen, in dem sich die Jugendlichen ausprobieren können. Die Bewegungsspiele sind dabei so angelegt, dass Formen der Kooperation, des Rollentausches, der verbalen und non-verbalen Kommunikation etc. erlebbar werden. Die Struktur des Programms schlägt jeweils drei Spielformen pro eineinhalbstündiger Einheit vor. Um hier eine direkte Vorstellung vom Layout und der Aufbereitung des Programms zu erhalten, soll ein beispielhafter Auszug aus dem Bewegungsprogramm dienen:



Lehrlingscollege 1

Schwerpunkte der Woche: Teambuilding/ Grundlagen der Kommunikation

IndoorLC 1

Material

- Musikaquelle, Boxen
- Yogamatten/ dünne Turnmatten (~10 Stück)
- Markierungshüfchen

Montag

1. „Hi Kumpell!“
2. Rettungsinsein
3. Football ohne Ball

„Hi Kumpell!“³

Zielperspektiven

- ✓ sich bewusst begegnen und Kontakt zueinander aufnehmen
- ✓ unterschiedlichste Begrüßungsformen einsetzen und sich darauf einlassen
- ✓ schrittweise körperliche Nähe schaffen

Spielidee

Die TN bewegen sich auf unterschiedliche Arten durch den Raum und begrüßen ihr jeweiliges Gegenüber mit vielseitigen Formen der Kontaktaufnahme.

Durchführung

- TN bewegen sich zur Musik durch den Raum
- Wenn sie einer Kollegin begegnen sollen sie sich...
 1. Gegenüber stellen und sich in die Augen schauen
 2. Gegenüber stellen, voreinander verneigen
 3. Gegenüber stellen, Handfläche an Handfläche
 4. Gegenüber stellen, Händedruck und Namen sagen
 5. Gegenüber stellen, andere Hand (Händedruck) + Namen
 6. Gegenüber stellen, Schultern zusammen+ Name
 7. Hüften berühren sich

³ Vgl. Neuber, N. (2009). Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen. BORGMANN MEDIA: Dortmund. S. 24.

© HeartBeat
Erstellt von Christoph Spendingwimmer

14



8. Hintern an Hintern
9. ...

Varianten

- Unterschiedliche Laufvarianten (Hopser, Häschenhüpfen, Seitschritte,...)
- Akustisches Signal als Zeichen sich nun zu begegnen (bsp.: Musikstopp)
- Ohne Musik, zusammenkommen nach akustischen Signalen (Klatschen, Pfiff,...)
- Im Rhythmus der Musik bewegen
- Unterschiedlichste Begrüßungsformen, TN Begrüßungsformen definieren lassen (wichtig ist hier eine klare Anleitung→ zuerst werden Begrüßungsformen vom Spielleiter angeleitet, dann von den TN)
- TN werden zu Beginn spezielle Begrüßungsformen zugeteilt (Begrüßen, indem sie die große Zehe ihres Gegenübers berühren; mit Verbeugung; mit überschwänglichem Umarmen,...)
- Bei den Begegnungen sollen sie ihr Gegenüber nun dementsprechend begrüßen und sich auf die Begrüßung des jeweils anderen einlassen
- Von Kontakt zu Kontakt eignen sie sich so vielseitige Begrüßungsformen an, die sie folglich einsetzen und ausprobieren

Hinweis

Bei diesem Kennlernspiel soll es darum gehen allmählich Nähe zwischen den TN aufzubauen. Dementsprechend sollen die Begrüßungsformen von der Distanz zur Nähe führen.

Unterschiedliche Begrüßungsformen sind Merkmale unterschiedlicher kultureller Prägungen. So kann dieses Spiel auch einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten.

Auf respektvollen und einfühlsamen Umgang aufmerksam machen/ achten.

Spielleiterinnen sollten bei diesem Spiel dabei sein und im Sinne der Vorbildwirkung sich beispielsweise rhythmisch zur Musik bewegen, neue Begrüßungsformen einbringen (spezieller Handschlag), etc.



© HeartBeat
Erstellt von Christoph Spendingwimmer

15

Abb. 10: Ausschnitt von *Bewegung im Team*

Die PLs tragen bei *Bewegung im Team* am Montag und Dienstag die Verantwortung für u.a. folgende Aspekte:

- die Anleitung und Vorbereitung der Spiele
- das Schaffen eines sinnvollen Ordnungsrahmens (z.B. klare Organisationsform bei Spielerklärung: Sitzkreis usw.)
- die Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen während der Spiele
- die Beobachtung der Gruppe und der einzelnen Teilnehmer(innen), um in Folge konkretes Feedback bezüglich der wahrgenommenen Interaktionsformen und Gruppendynamiken geben zu können bzw. durch Fragestellungen die Teilnehmer(innen) zur Eigenreflexion und Reflexion des Erlebten anzuregen

An dieser Stelle soll nun auf die konkrete Beschreibung des Interventionsdesigns übergegangen werden.

6. Das Interventionskonzept

Die ausgewählte didaktische Intervention orientiert sich an den theoretischen Grundlagen, welche im ersten Teil dieser Arbeit dargelegt wurden. Als Weiterentwicklung des Bewegungsprogramms *Bewegung im Team* wurde dabei nach einer Möglichkeit gesucht, den Jugendlichen stärkere Partizipationsmöglichkeiten in der Collegegestaltung einzuräumen. Eine konsequente Umsetzung dieses Ansatzes sollte folglich dazu führen, dass einer Kleingruppe von Freiwilligen die Planung und Umsetzung von *Bewegung im Team* am dritten Tag der Lehrlingscollegewoche überantwortet wird.

Im Zuge der Vorstellung und Vergabe unterschiedlicher Verantwortlichkeiten über den Verlauf der Woche wird dabei die *Jobbeschreibung des B.i.T-Managements*⁶ von den pädagogischen Leiter(inne)n präsentiert. In der Ankündigung wird den Jugendlichen kommuniziert, dass sie sich entweder gleich zuteilen können bzw. sich bis Dienstagmittag eine Kleingruppe (2-4 Personen) für die Aufgabe finden soll. So wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, sich die Anleitung und Durchführung des B.i.T. Programms bei den pädagogischen Leiter(inne)n am Montagabend vorerst anzusehen, um sich eventuell danach für die Aufgabe zu entscheiden.

Die pädagogischen Leiter(innen) der Woche stehen in den folgenden Tagen (bis Mittwochabend) für unterstützende Gespräche und klärende Unterredungen zur Verfügung. Diesbezüglich werden auch bereits zu dem Zeitpunkt, an dem sich eine

⁶ *B.i.T* versteht sich hier und im weiteren Verlauf als Abkürzung für *Bewegung im Team*

Kleingruppe für das B.i.T.-Management findet, Besprechungstermine vereinbart. Vorgeschlagen sind dabei zwei mal 30 Minuten. Stellt sich in den folgenden Tagen heraus, dass die Jugendlichen mehr Abklärungsbedarf haben, werden dementsprechend mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Von Lehrlingscollege zu Lehrlingscollege wird die Komplexität im Sinne des Anspruches an die Eigenständigkeit der Jugendlichen erhöht. Während im LC 1⁷ aus zwei bestehenden Konzepten gewählt werden kann,⁸ sollen die Jugendlichen im LC 2 aus einem Pool von Spielen jene Auswahl treffen, die sie – im Sinne des Zusammenhangs mit den Themen der Woche – als sinnvoll erachten. Im LC 3 wird den Jugendlichen die Auswahl der Spiele vollkommen freigestellt. Zur Unterstützung werden ihnen Links zu Spielesammlungen vorgeschlagen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Formulierung der Arbeitsmaterialien, welche die B.i.T-Manager(innen) im jeweiligen Lehrlingscollege erhalten:

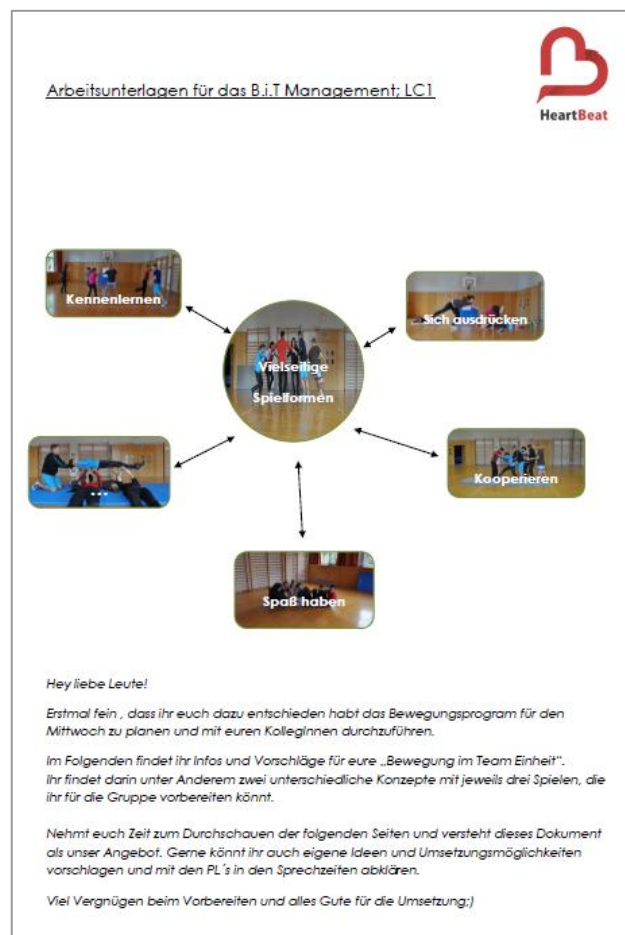



Abb. 11: Arbeitsunterlagen; B.i.T-Management

⁷ Die Abkürzung LC bedeutet hier und im weiteren Verlauf *Lehrlingscollege*

⁸ Diese Konzepte bestehen aus jeweils drei Spielen, angepasst an die Themen der Woche. (die vollständigen Arbeitsmaterialien von LC1 und LC2 befinden sich zur Einsicht im Anhang)

6.1 Aufgabenbeschreibung für das B.i.T-Management

Die Vorbereitung und gegebenenfalls Konzeption wird bis Mittwochabend von den Jugendlichen in der Kleingruppe vorgenommen. Dies geschieht außerhalb der Seminarzeiten und fordert somit von den Beteiligten u.a. ein bewusstes Zeitmanagement. Der Erarbeitungsprozess verlangt von den Jugendlichen kooperative Zusammenarbeit, was in der weiteren Beschreibung, wie sie in den Arbeitsunterlagen zu finden sind, verdeutlicht werden soll:




Worum geht's in der Vorbereitung und Anleitung des B.i.T Programms?

- **Ein themenorientiertes Bewegungsprogramm**
Das Team ist herausgefordert ein Programm zusammenzustellen, welches thematisch an die Inhalte der Woche anschließt.
- **Im Team eine gemeinsame Lösung erarbeiten (Planungsphase)**
Das Programm soll ein Produkt aus den Beiträgen aller BiT- Teammitglieder sein. Die Einzelnen sind also gefordert:
 - im Sinne der „Kunden“ (Kolleginnen der LC Gruppe) zu planen
 - euch zuerst selbstständig mit den Auswahlmöglichkeiten zu beschäftigen
 - eure Ideen und Gedanken selbstständig einzubringen
 - unterschiedliche Meinungen zu respektieren und folglich zu sammeln
 - die Beiträge der anderen wahrzunehmen und mit den eigenen abzustimmen
 - zu einem für das Team zufriedenstellenden Ergebnis zu kommen
- **verständliche und nachvollziehbare Anleitung**
Die Leiter des Bewegungsprogramms sollen sich über den Ablauf der Spiele klar sein bzw. sich bei Unklarheiten vor Beginn der Bewegungssequenzen im Team absprechen oder Rücksprache mit den PL's halten. Ein funktionierender Ablauf soll in der gemeinsamen Anleitung angestrebt werden.
- **einen freudvollen und positiven Zugang zur Bewegung vertreten**
Es wird auch an euch Leiterinnen des Bewegungsprogramms liegen die Gruppe zu motivieren und ihnen einen positiven Zugang zu den Spielen zu ermöglichen. In diesem Bewusstsein sollt ihr als Leiter mit euren Kolleginnen interagieren.

Abb. 12: Zielbeschreibung; B.i.T-Management

Als zusätzliche Unterstützung für die Spielleiter(innen) soll eine von Kolb (2009) erarbeitete und in Teilen ergänzte Auswahl an Hinweisen zur Vermittlung von Spielen dienen:

Tipps für die Spielleitung



im Folgenden werden ein paar Tipps und Möglichkeiten vorgeschlagen, die sich aus der Praxis als sinnvoll erwiesen haben, möchte man Spiele mit einer Gruppe lohnend gestalten(vgl. dazu den Beitrag von Kolb, 2009¹):

- Bereite den Raum vor, sodass keine Gegenstände herum liegen, über die gestürzt werden kann
- Schaffe für die Anleitung des Spiels einen klaren Ordnungsrahmen (bsp.: Sitzkreis, Stehkreis, Stimmreihe,...) und fordere gegebenenfalls die Aufmerksamkeit aller TN (Teilnehmer und Teilnehmerinnen) ein
- führe Sicherheitsregeln ein (Schuhe oder barfuß- nicht mit Socken; kein Schmuck, keine Uhren, Halsketten oder andere risikoreiche Accessoires am Körper,...)
- bereite dir das Spielmaterial vor der Einheit vor, übergib es den TN erst nach der Erklärung
- schaffe eine spannenden, die Neugierde der TN erweckende Spielatmosphäre
- nenne einleitend den Spielnamen und sag kurz was das Ziel des Spiels ist (bsp.: „am Schluss sollt ihr alle auf einer Matte Platz finden“)
- kläre ob das Spiel/ die Spielregeln schon bekannt sind; wenn dies für einzelne TN der Fall ist, lass sie das Spiel in eigenen Worten für die Gruppe erklären und ergänze danach

¹ vgl. Kolb, M. (2009): Hinweise zur Vermittlung von Spielen. Spiele unter Beachtung weniger Regeln erfolgreich einführen. Sport & Spiel, (4), S. 44-46.

Abb. 13: Tipps für die Spielleitung (erste von zwei Seiten)


6.2 Rollen und Funktionen der pädagogischen Leiter(innen)

Den pädagogischen Leiter(inne)n kommen im Zuge der Vorbereitung, Planung und Durchführung von Bewegung im Team seitens der Jugendlichen durchaus verantwortungsvolle Rollen und Funktionen zu. Zum gemeinsamen Austausch und zur Reflexion dieser Verantwortungsbereiche wurden mit dem PL-Team mehrere Workshops veranstaltet, in denen ein Kriterienkatalog zu *Rollen und Funktionen* während des von den Jugendlichen gestalteten Bewegungsprogrammes ausgearbeitet wurde. Die Ergebnisse finden sich in komprimierter Form als Unterstützung für die Pädagogischen Leiter(innen) im Dokument *Bewegung im Team*:



Rollen und Funktionen der PL's


Im Zuge der Bewegung im Team Workshops 2015-2017, bei dem es um die Erarbeitung und Reflexion von Schwerpunkten des Bewegungsprogramms ging, wurden mit den Pädagogischen Leiterinnen vor Ort folgende Haltungen als bedeutsam definiert:



- ✓ die TN der Woche für die freiwilligen und verantwortungsvollen Aufgaben motivieren
- ✓ die PL-Manager in der Vorbereitung und Durchführung des Bewegungsprogramms unterstützen

© Heartbeat
Erstellt von Christoph Spendlingwimmer

9



- ✓ sich für das Coaching im Vorhinein Zeit nehmen und den BIT-Managerinnen Hinweise und Tipps zur Durchführung geben (etwaige herausfordernde Situationen aus der eignen Erfahrung besprechen)
- ✓ schon in der Besprechung klare Grenzen definieren, bei deren Übertretung Interventionen seitens der PL's getroffen werden müssen (Verletzung von Sicherheitsaspekten, Eskalation von Konflikten,...)
- ✓ den BIT-Managern Zuversicht vermitteln und ihnen die Verantwortung für die Gruppenleitung zutrauen („Wir trauen euch zu, dass ihr das schafft!“)
- ✓ in der Durchführung „bestenfalls arbeitslos“ sein; den Verantwortlichen die Leitung zur Gänze übergeben und selbst an den Spielen teilnehmen können
- ✓ im Spiel auf Augenhöhe miteinander interagieren und so den Kontakt zu den TN auf der Beziehungsebene intensivieren
- ✓ dem Geschehen mit einem reflexiven Blick beiwohnen, um im Nachhinein konkretes und konstruktives Feedback geben zu können
- ✓ als „Fallnetz“ für die BIT-Managerinnen dienen, um in schwierigen Situationen unterstützend wirken zu können, ohne die Leitung zur Gänze zu übernehmen

© Heartbeat
Erstellt von Christoph Spendingwimmer

10

Abb. 14 u. 15: Rollen und Funktionen der PLs

Die Kommunikationstrainer(innen) der jeweiligen Wochen tragen für Bewegung im Team am Mittwoch dahingehend eine maßgebliche Verantwortung, als sie das Reflexionsgespräch am Ende der Bewegungseinheiten anleiten und moderieren. Es soll dabei hervorgehoben werden, welche Aspekte der Durchführung (seitens des B.i.T.-Managements) als positiv interpretiert werden und worin Entwicklungspotentiale der Beteiligten gesehen werden. Dabei wird durch die Moderation der Trainer(innen) die Diskussion in der Gruppe angeregt. Die Gedanken der B.i.T.-Manager(innen) aus der Metaebene, wie die Wahrnehmungen der teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen sollen ausgetauscht und diskutiert werden.

7. Methodik

Als Erhebungsmethode zur Erforschung der zentralen Fragestellung wurde die *Fokusgruppendifkussion* als Form einer qualitativen Studie herangezogen. Dabei wurde an drei unterschiedlichen Zeitpunkten mit jeweils drei unterschiedlichen Fokusgruppen ein Gespräch geführt. Im Fokus der Diskussionen standen die Leiter(innen) des Bewegungsprogramms am Mittwoch (B.i.T-Management), die am Programm teilnehmenden Jugendlichen sowie die Pädagogischen Leiter(innen) vor Ort.

Im Folgenden soll zuerst auf die zentrale Forschungsfrage eingegangen werden. In einem weiteren Schritt wird die qualitative Methode der Fokusgruppendifkussion in ihrer Entwicklung und ihren Bedeutungsaspekten besprochen. In der Darlegung des Diskussionsleitfadens nach Interpretation und Auswertung der einzelnen Interviews findet die Studie zu einem zusammenfassenden Abschluss.

7.1 Forschungsfrage

In der Konzeption einer didaktischen Intervention im Rahmen von *Bewegung im Team* wurde sich an jenen theoretischen und aus der Praxis bedeuteten Aspekten orientiert, die im Theorieteil dieser Arbeit veranschaulicht werden. Ein grundlegendes Forschungsinteresse entstand dahingehend in der Auseinandersetzung mit der möglichst zielgerichteten Förderung überfachlicher Kompetenzen. Es soll dabei einerseits eruiert werden, welche Wahrnehmungen die veränderte Form eines kooperativen Lernsettings mit sich bringen kann. Weiters wird in der Untersuchung angestrebt, Antworten auf die Frage zu finden, inwiefern eine nachvollziehbare Weiterentwicklung von Selbstkompetenzen und sozialen Kompetenzen bei den Leiter(inne)n des Programms auf Impulse der Intervention zurückzuführen sind:

Wie wird die Intervention von Leiter(inne)n, Teilnehmer(inne)n und Begleitenden wahrgenommen und welche Aspekte werden in Hinblick auf die Förderung von Selbstkompetenzen und sozialen Kompetenzen der Leiter(innen) als positiv interpretiert?

7.2 Zur Forschungsmethode

Grundlegend wird die qualitative Forschung bei Froschauer & Lueger (2003, S. 17) dahingehend definiert, als darin die „[...] Untersuchung der sinnhaften Strukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse“ im Fokus des wissenschaftlichen Interesses steht. Nach Froschauer & Lueger (ebd., S. 17) geht es in qualitativen Studien insofern „[...] darum zu verstehen, was Menschen in einem sozialen Kontext dazu bringt, in einer bestimmten Weise zu handeln, welche Dynamiken dieses Handeln im sozialen Umfeld auslöst und wie diese auf die Handlungsweisen zurückwirken.“

Die Wahl eines relativ offenen qualitativen Forschungszugangs stützt sich in dieser Untersuchung u.a. auf eine von Froschauer & Lueger (ebd., S. 11) formulierte Annahme: „Vorgefertigte Theorien und Methoden sind demzufolge keine tauglichen Mittel, die soziale Welt angemessen verstehen zu lernen. Hingegen lautet die zentrale Forderung, daß sich empirische Untersuchungen an die Eigenschaften ihres Untersuchungsgegenstands anpassen müssen.“

Gerade jene Komplexität, welche das vorliegende Interventionskonzept durch die vielschichten Interaktionsebenen und persönlichen wie sozialen Konstruktionen mit sich bringt, scheint es umso deutlicher zu argumentieren, in der Untersuchungsform prozesshaft vorzugehen und sich in der empirischen Erhebung an den Ansprüchen der Forschungspartner(innen) zu orientieren.

Vor dem von Froschauer & Lueger (ebd., S. 14) angemerkten Bewusstsein, dass qualitative Sozialforschung kein Abbild der Realität erzeugen kann, sondern „[...] daß Interpretationen immer Konstruktionsleistungen sind, die für sich in Anspruch nehmen, an Phänomenen der Realität anzuschließen (...)“, soll der Forschungszugang der vorliegenden Studie betrachtet werden.

Die folglich beschriebene Methode wurde als Form des Forschungsgesprächs unter einer qualitativen Orientierung und nach Öffnung durch eine Strukturierung der befragten Personen ausgewählt. Was diese von einer vorrangig quantitativ ausgerichteten und vom Befragenden strukturierten Form unterscheidet, wird bei Froschauer & Lueger veranschaulicht:

Vorrangig qualitativ orientiert	↔ Differenzkriterien ↔	Vorrangig quantitativ orientiert
Strukturierung durch befragte Person	Strukturierung als zentrales Differenzkriterium	Strukturierung durch befragende Person
Allgemein sinnvoll, besonders jedoch in frühen Forschungsphasen	Verwendung in der qualitativen Sozialforschung	Für spezifische Zwecke und vorrangig in späten Forschungsphasen
Fokussierung auf die Sichtweisen der befragten Person zur Analyse deren sozialer Lebenswelt	Zielsetzung	Fokussierung auf vorfixierte Fragestellungen, die sich zur Prüfung von Hypothesen der ForscherInnen eignen
Gespräche mit einzelnen oder mehreren Befragten	Beteiligte	Gespräche mit Einzelpersonen
Eher weich und der befragten Person entgegenkommend	Verhalten der InterviewerInnen	Eher direktiv bezüglich Fragen und Antworten
Nur grob vorgegebene Thematik	Fragestruktur	Klare Struktur der anzusprechenden Themen
Sehr offen mit weitem Antwortrahmen	Frageform	Vorwiegend geschlossen mit engem Antwortrahmen

Abb. 16: Die beiden Pole des Kontinuums der Gesprächsführung (Froschauer & Lueger, 2003, S.35)

7.2.1 Die Fokusgruppendifkussion

Bei Lamnek (2010) wird die Fokusgruppendifkussion als bisher nur zaghaft und geringfügig ausdifferenzierte Form der qualitativen Sozialforschung interpretiert. Während sich andere Formen des qualitativen Forschungsgesprächs wie beispielsweise offene und geschlossene narrative Befragungen mit steigender Einsatzbereitschaft einen Weg in den wissenschaftlich - empirischen Mainstream erschließen, fristet die Gruppendiskussion nach Krüger (1983, zit.n. Lamnek, 2010, S. 372) ein „Schattendasein“.

Diese Position erklärt Lamnek (ebd.) mit der begrenzten Verfügbarkeit von wissenschaftlicher Fundierung und der schwer vereinheitlichbaren Anwendungserkenntnisse im Bezug auf die Forschungsmethode.

Grundlegend wird die Methode der Gruppendiskussion bei Lamnek (2010, ebd.) folgendermaßen definiert: „ Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“ Bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, wie auch die vorliegende Studie

eine ist, kann laut Lamnek (2010) um jenen Aspekt, dass die Gruppendiskussion als themengeleitetes Gespräch einer Gruppe unter Laborbedingungen stattfindet, ergänzt werden.

Die vorliegende Form der Fokusgruppendiskussion kann laut den Ausführungen Lamneks (2010, S. 376) als „ermittelnde Gruppendiskussion“ verstanden werden. Damit ist eine Gesprächsform unter folgenden Zielperspektiven gemeint:

- Die Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion,
- die Ermittlung der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe,
- die Feststellung öffentlicher Meinungen und Einstellungen,
- die Erforschung gruppenspezifischer Verhaltensweisen,
- die Erkundung der den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen der Teilnehmer,
- die Gruppenprozesse, die zur Bildung einer bestimmten individuellen oder Gruppenmeinung führen,
- die empirische Erfassung ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche (Krüger, 1983) oder
- die Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster können beabsichtigt sein.

(Lamnek, 2010, S. 376f.)

Ein Aspekt, der durch die vorliegenden Ausführungen zur Methode ersichtlich wird und auch bei Lamnek (2010) als vielversprechendes Potential interpretiert wird, ist die *Multifunktionalität*. Durch den relativ offenen Rahmen der Gesprächsführung, das Setzen von Diskussionsimpulsen und dem Anspruch eines prozesshaften Vorgehens können vielseitige Aspekte zum Interessenskontext beleuchtet werden. Eine tiefergehende Auseinandersetzung der Gesprächspartner(innen) wird auf Grundlage einer Gesprächsatmosphäre, die näher an authentischen Bezugsrahmen zu sein scheint, ermöglicht.

7.2.2 Auswahl der Fokusgruppen

Die jugendlichen Teilnehmer(innen) der fokussierten Diskussionsgruppen befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der Berufsausbildung (1. - 2. Lehrjahr) und waren zwischen 15 und 19 Jahren alt. Sie wurden für die Studie auf Grundlage ihrer 1. unterschiedlichen Berufshintergründe, ihrem 2. Erfahrungsstand im Bezug auf *Bewegung im Team* und 3. ihrer Verfügbarkeit während eines Lehrlingscolleges ausgewählt.

Eine Unterteilung in *teilnehmende LL*⁹ und *leitende LL* wurde im Bezug auf die Fragestellung - dem Fokus auf den anleitenden Lehrlingen unter Einbezug der Teilnehmer(innen) - Wahrnehmungen - als sinnvoll interpretiert.

1. Fokusgruppe 1 Gastro: weibliche und männliche Lehrlinge aus unterschiedlichen Gastronomieunternehmen in Oberösterreich; Auszubildende Restaurantfachfrauen und -männer, Hotel- und Gastgewerbeassistent(inn)en, Kellner(innen) sowie Köchinnen und Köche

Fokusgruppe 2 TIG¹⁰: weibliche und männliche Lehrlinge aus unterschiedlichen Modehäusern und -fachgeschäften in Österreich; Auszubildende Einzelhandelskauffrauen und -männer sowie Verkäufer(innen)

2. Gastro LC 1: Die Teilnehmer(innen) dieser Gruppe waren in dieser Woche auf ihrem ersten Heartbeat Lehrlingscollege und erlebten dementsprechend auch Bewegung im Team zum ersten Mal.

TIG LC 2: Die Teilnehmer(innen) dieser Gruppe waren in dieser Woche zum zweiten Mal bei einem Heartbeat Lehrlingscollege und teilten dahingehend u.a. die Erfahrungen aus der Intervention des Bewegungsprogramms im LC 1.

Die Perspektiven der Pädagogischen Leiter(innen) als Begleiter(innen) der jeweiligen Wochen, wurden herangezogen, da sie als sinnvolle Ergänzung aus einer eher außenstehenden Bedeutungsposition erscheinen.

⁹ LL dient hier und fortan als Abkürzung für *Lehrlinge*

¹⁰ TIG beschreibt die *Textile Interessengemeinschaft* und steht für eine Kooperation unterschiedlicher Modehäuser in Österreich

7.2.3 Informationen zur Gesprächsführung

In der qualitativ-wissenschaftlichen Durchführung offener Gespräche muss laut Froschauer & Lueger (2003) eine gewisse Grundhaltung der Gesprächsleitung gegeben sein. Dahingehend werden von Froschauer & Lueger (ebd., S. 59 f.) folgende Aspekte angeführt:

— *Lernen!*

Die forschungsleitende Person muss sich dahingehend als von den in die Diskussion verwickelten Teilnehmer(inne)n lernend begreifen. Die befragten Personen werden als Expert(inn)en des sozialen Systems erachtet und stehen so im Mittelpunkt der Gesprächssituation.

— *Interesse und Neugier!*

Vor dem Hintergrund einer offenen und wissbegierigen Grundeinstellung, lässt sich die forschungsleitende Person auf Neues und Unbekanntes ein. Das Interesse bezieht sich somit auf die tiefgreifende Auseinandersetzung mit den auftretenden Phänomenen im Gespräch und dem Anspruch, die Reflexion der Diskutierenden durch anregende Impulse anzusteuern.

— *Keine vorschnellen (Vor-)Urteile!*

In Anbetracht der beiden vorhergehenden Punkte, ist hier eine authentische Grundhaltung angemerkt. Sich dem Risiko der Schubladisierung des Gesagten gewahr zu sein und dementsprechend möglichst (be-)wertungsfrei an die Gesprächsleitung und Auswertung heran zu gehen, kann als Grundvoraussetzung verstanden werden.

— *Die interviewten Personen haben immer recht!*

Wie bereits ausführlich im Kapitel 3 diskutiert, treffen in sozialen Systemen viele unterschiedliche Konstruktionen aufeinander. Diese Multiperspektivität muss in Gesprächsleitung und Auswertung anerkannt werden, die teils widersprüchlichen Aussagen erst genommen und (vor allem in der Auswertung) möglichst in ihrer Tiefe interpretiert werden.

— *Zuhören!*

Im systemischen Sinn, interagiert die gesprächsleitende Person auf vielen unterschiedlichen Ebenen mit den Befragten. Ein aktiver Prozess des Mitdenkens

kann dahingehend über eine möglichst öffnende Gesprächsatmosphäre erleichtert werden. Aktives Zuhören im Sinne von Nachfragen bei Unklarheiten, Zusammenfassen, körpersprachliche Signale usw. liegt ebenso in der Verantwortung der Gesprächsleitung.

Unter anderem an diesen grundlegenden Aspekten wurde sich in der Gesprächsführung orientiert. Zusätzlich schien es für die bewusste Herangehensweise an die Diskussionen wertvoll zu sein, sich an den sechs von Froschauer & Lueger (2003) angeführten Phasen des Gesprächs zu orientieren.

So wurde in der *Diskussionsplanung* darauf geachtet, einen Gesprächsleitfaden zu konstruieren, der einen möglichst freien Diskussionsraum unter der Auswahl von Zielperspektiven für die Bearbeitung der Forschungsfrage in Anbetracht der angenommenen Bedürfnisse der Zielgruppen öffnen sollte.¹¹ Die dabei entworfenen *Hauptfragen* bilden jene Diskussionsimpulse, die das Gespräch anregen sollen. Wird der Bedarf erkannt (scheinen die Befragten zusätzliche Impulse zu brauchen), können mit den *Nebenfragen* weitere Assoziationen angesteuert werden. Ebenso wurden in der Planungsphase organisatorische Eckpunkte geklärt und es wurde sich mit Fragen zur Schaffung eines möglichst authentischen Gesprächsrahmens beschäftigt.

Die *Kontaktaufnahme* wurde unter Berücksichtigung des zusätzlichen zeitlichen Aufwands innerhalb eines recht dichten Wochenprogramms im Sinne einer Information zur forschungsleitenden Person seitens der PLs bereits am Beginn der Woche vorbereitet. In der Vorstellung seitens des Diskussionsleiters konnte sich dahingehend unmittelbar vor den Interviews auf die persönlichen Hintergründe und Rahmeninformationen der/zur Studie konzentriert werden.

Im *Gesprächseinstieg* wurde folglich die Art und Weise der Gesprächsführung und Aufzeichnung geklärt. Eventuell aufkommenden Fragen wurde begegnet und die Bereitschaft der Teilnehmenden wurde erhoben. Am Beginn der Diskussionsrunde sollten möglichst niederschwellige, einleitende Fragen die Teilnahme am Gespräch anregen.

In der *Erzähl- und Nachfragephase* wurde sich folglich entlang des Gesprächsleitfadens bewegt. Die Funktion des Diskussionsleiters wurde in dieser Phase vor allem im Sinne einer Moderation erfüllt. So wurde beispielsweise auch den teils recht gleichbleibenden (vor allem in der Großgruppendifkussion der teilnehmenden LL) Gesprächsanteilen ihre Bedeutung zugemessen. Steuernde Interventionen seitens der Diskussionsleitung wurden

¹¹ Näheres zum Diskussionsleitfaden in Kapitel 7.3

weitestgehend vermieden (abgesehen von den bereits angeführten Verantwortungsbereichen), um die Dynamik im Gespräch möglichst von den Befragten ausgehen zu lassen.

Der *Gesprächsabschluss* wurde jeweils an jenem Punkt der Diskussion eingeleitet, an dem die zentralen Bereiche des Leitfadens besprochen und die Beiträge der einzelnen zu einem Ende gekommen schienen. Dankbarkeit für die Teilnahme und Wünsche für den weiteren Wochenverlauf sollten den Teilnehmer(inne)n jene Wertschätzung vermitteln, die seitens des Forschungsleiters empfunden wurde.

Als Nacharbeit im Sinne einer reflexiven *Dokumentation* wurde nach den Interviews eine kurze Gedankensammlung des Gesprächsleiters vorgenommen. Dabei sollten die vielfältigen Eindrücke in ausgewählter Form verschriftlicht werden. Vor allem vormerklich positive, bestätigende Aussagen bzw. Beobachtungen im Gesprächsverlauf wie bemerkenswert kritische Anmerkungen wurden dabei festgehalten.

Ergänzende organisatorische Informationen

Die Diskussionen der teilnehmenden LL fanden im Turnsaal direkt im Anschluss an die Sequenz des B.i.T.-Managements statt. Der Ordnungsrahmen für das Gespräch wurde in Form eines Sitzkreises gewählt.

Die Diskussion der leitenden LL wurde zeitlich und räumlich von der direkten Durchführung des Programms getrennt. Das Gespräch fand vor bzw. nach dem Abendessen (1-2 Stunden nach Bewegung im Team) in informeller Atmosphäre (Gaststube des Seminarhotels, Sitzecke vor dem Seminarraum) statt. Die Beteiligten und der Gesprächsleiter führten die Diskussion dabei in Abwesenheit der restlichen Gruppenmitglieder.

Ebenso gestaltete sich das Gespräch mit den PLs.

7.2.4 Auswertungsverfahren

Das vorliegende Forschungsmaterial (Transkriptionen der Fokusgruppendifkussionen) soll in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek, 2010; Mayring, 2010; Froschauer & Lueger, 2003) interpretiert und ausgewertet werden. Laut Lamnek (2010, S. 448) werden in der qualitativen Inhaltsanalyse „[...] vor allem schriftliche Protokolle alltagsweltlicher, sprachlicher Kommunikation ausgewertet. Diese werden in Interviews oder Gruppendiskussionen gewonnen.“

Lamnek (2010, S. 464) formulierte in Hinblick auf die Auswertung von qualitativen Gruppendiskussionen folgendes Kriterium: „Die erhobenen Daten werden nicht zur Falsifikation von vorab formulierten Hypothesen verwendet, sondern zur Gewinnung solcher Hypothesen auf der Basis des Materials und auf dem Wege der Interpretation genutzt.“

In der Kritik zu Auswertungstechniken von Gruppengesprächen weist Lamnek auf die Konsequenzen hin, welche im Umgang mit qualitativen Auswertungsmethoden bewusst mitgedacht werden müssen:

Das Forschungshandeln muss in seinem Zusammenhang mit alltagsweltlicher Sinndeutung und in den sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die Forschungsergebnisse diskutiert werden und so notwendigerweise an den Deutungsschemata der Untersuchten überprüft werden. Die Verbindung von alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Sinndeutungen führt zu der Konsequenz, dass die Merkmale der alltagsweltlichen Interaktion auch als konstitutive Aspekte des Forschungsprozesses anzusehen sind, wobei sie jedoch nur die alltagsweltliche Seite des Forschungshandelns beschreiben.

(Lamnek, 2010, S. 410)

Unter anderem um diesen Kriterien gerecht werden zu können, wurde sich für die vorliegende Auswertung an jener Form der *dokumentarischen Methode der Interpretation* nach Bohnsack (1997) orientiert. Es wurden dabei die folglich beschriebenen Aspekte zur Auswertung herangezogen, wobei sich die schließlich ausgewählte Methode zur technischen Ergebniserhebung durch weitere Vorschläge (v.a. Lamnek, 2010; Mayring,

2010; Froschauer & Lueger, 2003) der qualitativen Interpretation ergänzt verstanden sieht.

Laut Bohnsack (1997a, S. 208) geht es in der dokumentarischen Interpretation um „ [...] Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung, auf Zentren gemeinsamen Erlebens, (...) “ und wie bei Lamnek (2010) weitergeführt wird, kann dies durch Phasen von besonders engagierter Teilnahme an der Diskussion interpretiert werden. In Gesprächspassagen, die sich durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen, liegt dabei laut Bohnsack (1997a) das zentrale Potential der dokumentarischen Interpretation.

Das für den Diskussionsleiter bedeutende Orientierungsmuster innerhalb des Gruppengesprächs kann durch diese von Bohnsack benannten *Fokussierungsmetaphern* gelegt werden. Wie es Lamnek (2010, S. 415) beschreibt: „Diese Orientierungsstruktur kommt aber in den Beschreibungen und Erzählungen, d. h. metaphorisch, und über die wechselnde interaktive Dichte, d. h. dramaturgisch, zum Ausdruck, ohne dass dies den Beteiligten bewusst wäre.“

Einen weiteren Aspekt, der als spezifisch für die dokumentarische Interpretation und damit den vorliegenden Forschungsansatz bedeutet werden kann, formuliert Bohnsack (1997b, S. 499f.) wie folgt: „ [...] Hierbei kommt der komparativen Analyse (...) eine zentrale Bedeutung zu, als sich der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Gruppen (wie wird dasselbe Thema bzw. Problem in anderen Gruppen bearbeitet?) in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert.“

In der Auswertung wird also folglich nach jenen Schritten vorgegangen, die bei Lamnek (2010, S. 416; zit. n. Bohnsack, 2000b; Loos & Schäffer, 2001; Wagner, 1999; Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2008) vorgeschlagen und für die vorliegende Auswertungsmethode angepasst wurden:

- (1) formulierende Interpretation
- (2) reflektierende Interpretation
- (3) Fall- bzw. Diskursbeschreibung

(1) In diesem ersten Schritt soll aus den einzelnen Diskussionen herausgearbeitet werden, welche Themen und Unterthemen angesprochen werden. Der wörtliche Gehalt des Besprochenen soll dabei zusammengefasst und es sollen bereits jene Passagen hervorgehoben werden, die eine hohe metaphorische und dramaturgische Dichte aufweisen. Zusätzlich soll hier festgehalten werden, von welcher Instanz (Diskussionsleiter/Diskutierenden) die Relevanz - Setzung bzw. die erhöhte thematische Aktivierung ausging. Hier wird es, wie bei Mayring (2003, S. 58) angeführt, bedeutsam

sein „ [...] das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“

Dies soll geschehen, indem durch die angesprochenen Themen (hauptsächlich durch den Diskussionsleitfaden vorgegeben) Hauptkategorien gebildet werden. Die Fokussierungsmetaphern innerhalb dieser Hauptthemen sollen folglich zur Spezifizierung der Unterthemen dienen. In Form dieser Kategorien wird jedes Teilkapitel nach Diskussionsphase, Rahmenthema und Fokusthema benannt.¹²

So wird das Kapitel 8.1.1 beispielsweise mit *Einstimmung: „sportliche Aktivität – früher mehr als jetzt“* betitelt.

(2) Im zweiten Schritt würde es laut Bohnsack (1997b) um die formale Struktur der jeweiligen Diskussion gehen. Das weiter verwertbare Forschungsinteresse, aufzuzeigen, wie sich die Gespräche entwickelt haben, wie die Befragten gegenseitig aufeinander Bezug nahmen und sich die dadurch aufbauenden Äußerungen zusammensetzen, scheint in Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage weniger von Bedeutung zu sein. Dieser Schritt wird folglich ausgelassen und es wird wie in Schritt 3 beschrieben angeknüpft.

(3) Die Ergebnisse aus Schritt 1 sollen folglich in einer Zusammenführung der Ergebnisse dargestellt werden. Spezifika wie Gemeinsamkeiten innerhalb der jeweiligen thematischen Fokusgruppen (*teilnehmende LL*, *leitende LL*, *PLs*) sowie im Vergleich zwischen den ausgewählten LC-Gruppen (*Gastro*, *TIG*) werden dabei interpretiert. Im finalen Schritt sollen schließlich im Abschlussresümee jene Kriterien zusammengeführt werden, die vor dem Hintergrund des Theorieteils der Arbeit, Antworten auf die zentrale Forschungsfrage vorschlagen.

¹² Diese Auswertungsstruktur ist von einer Diplomarbeit bei Lamher (2017) inspiriert.

7.3 Der Diskussionsleitfaden

Rahmeninformationen

Datum des Gesprächs:.....

Fokusgruppenbezeichnung:.....

Anzahl der Teilnehmer(innen):.....

Dauer der Diskussion:.....

Einstiegstext für die Diskussion:

Liebe Teilnehmer(innen)!

Mein Name ist (wie ihr ja bereits wisst;) Christoph Spendlingwimmer. Ich bin Lehramtsstudent für die Unterrichtsfächer Bewegung und Sport sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und gerade dabei, die qualitative Forschungsarbeit für meine Diplomarbeit (im Bereich B.u.S.) zu leisten.

In der folgenden Diskussionsrunde soll es darum gehen, eure Wahrnehmungen zum heutigen Bewegungsprogramm auszutauschen. Ich werde dafür Fragen stellen, welche folglich eine Diskussion zu unterschiedlichen Wahrnehmungsaspekten auslösen sollen. Dabei ist es mir wichtig, dass jede und jeder zu Wort kommen und seinen / ihren Blick auf die Dinge mitteilen kann.

Die Angaben, welche ihr im Laufe der Befragung macht, werden selbstverständlich vertraulich und anonym behandelt.

Welche Fragen gibt es nun eurerseits noch?

Schön, dass ihr euch die Zeit nehmt, um mich bei meiner Arbeit zu unterstützen.

Diskussionsleitfaden; LL als Teilnehmer(innen)

Thema	Hauptfrage	Nebenfragen
Persönliche Vorstellung	<i>Name, Alter, Wohnort Firma/Betrieb, Lehrjahr</i>	
Persönlicher Zugang zu Bewegung und Sport	<i>Was verbindet ihr persönlich mit Bewegung und Sport (Gefühle/ Erfahrungen/Gedanken/...)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Inwiefern wart ihr/seid ihr sportlich aktiv? - Welche Rolle spielt körperliche Bewegung in eurem Leben? - Welche Erfahrungen habt ihr im Hinblick auf körperliche Aktivität gemacht? - Was war positiv/negativ?
Meine Einstellung/ Gedanken zu Bewegung im Team vor der Praxis	<i>Welche Gedanken hattet ihr heute im Hinblick auf die abendliche Turnsaalsequenz?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wann dachtet ihr heute an BiT? - Wodurch seid ihr darauf gekommen, an BiT zu denken? - Was dachtet ihr euch, als heute von den Pls an Bewegung im Team erinnert wurde?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (Anleitung und Gestaltung)	<i>Welche Eindrücke habt ihr von BiT an diesem Tag?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie empfandet ihr die Spiele? - Was fiel euch im Bezug auf die Anleitung der LL auf? - Was gefiel euch gut? - Was nicht?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (persönliche Teilnahme)	<i>Wie empfandet ihr eure Teilnahme bei BiT?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sehr konntet ihr euch bei den Spielen einbringen? - Was motivierte euch teilzunehmen? - Was hielt euch davon ab?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (in Hinblick auf die Gruppe)	<i>Wie empfandet ihr die Teilnahme eurer KollegInnen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzt ihr die Motivation zur Teilnahme bei euren KollegInnen ein? - Wie empfandet ihr die Stimmung in der Gruppe? - Welche Veränderungen waren im Laufe der Stunde wahrnehmbar?
Veränderungen	<i>Was hat sich bei BiT von gestern</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Im Hinblick auf: <ul style="list-style-type: none"> • Anleitung und

Dienstag - Mittwoch	<i>auf heute verändert?</i>	Gestaltung <ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Teilnahme • Teilnahme der KollegInnen • Stimmung in der Gruppe
Sonstige Anregungen, Überlegungen, Gedanken,...	<i>Was möchtet ihr sonst noch anregen, welche Gedanken gibt es noch?</i>	

Diskussionsleitfaden; LL als Leitende

Thema	Hauptfrage	Nebenfragen
Persönliche Vorstellung	<i>Name, Alter, Wohnort Firma/Betrieb, Lehrjahr</i>	
Persönlicher Zugang zu Bewegung und Sport	<i>Was verbindet ihr persönlich mit Bewegung und Sport (Gefühle/ Erfahrungen/Gedanken/...)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Inwiefern wart ihr/seid ihr sportlich aktiv? - Welche Rolle spielt körperliche Bewegung in eurem Leben? - Welche Erfahrungen habt ihr im Hinblick auf körperliche Aktivität gemacht? - Was war positiv/negativ?
Meine Einstellung/ Gedanken zu Bewegung im Team vor der Praxis	<i>Welche Gedanken hattet ihr heute im Hinblick auf die abendliche Turnsaalsequenz?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Was dachtet ihr im Hinblick auf die Planung und Durchführung von BiT mit euren KollegInnen am heutigen Tag?
Eindrücke zur Zusammenarbeit Im BiT Team	<i>Welche Eindrücke habt ihr von eurer Zusammenarbeit im BiT Team allgemein?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Was funktionierte gut? - Was weniger? - Woran lag es?
Eindrücke zur Planung von BiT am Mittwoch (Rahmenbedingungen-Planung)	<i>Welche Eindrücke habt ihr von der Planungsphase für BiT an diesem Tag?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie praktikabel habt ihr das Bewegungsprogramm empfunden (die Planungsmaterialien) ? - Wie habt ihr die Zusammenarbeit/ die Unterstützung mit den/ der Pls empfunden?

		<ul style="list-style-type: none"> - Was war förderlich für die Planung? - Was war hinderlich?
Eindrücke zur Planung von BiT am Mittwoch (persönlicher Einsatz)	<i>Wie habt ihr euren Einsatz/eure Rolle bei der Planung von BiT empfunden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sehr konntet ihr euch bei der Planung einbringen? - Was motivierte euch aktiv bei der Planung teilzunehmen? - Was hielt euch davon ab?
Eindrücke zur Planung von BiT am Mittwoch (In Hinblick auf die Gruppe)	<i>Wie habt ihr den Einsatz eurer TeamkollegInnen empfunden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sehr konnten sich die KollegInnen bei der Planung einbringen? - Wie wurde die Stimmung in der Gruppe empfunden? - Wie ausgeglichen waren die Beiträge? - Was war förderlich? - Was hinderlich?
Eindrücke zur Durchführung von BiT am Mittwoch (Rahmenbedingungen-Planung)	<i>Welche Eindrücke habt ihr von der Durchführung von BiT an diesem Tag?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie praktikabel empfanget ihr das Bewegungsprogramm (die Planungsmaterialien) ? - Wie empfanget ihr die Zusammenarbeit/ die Unterstützung mit den/ der Pls?
Eindrücke zur Durchführung von BiT am Mittwoch (persönlicher Einsatz)	<i>Wie habt ihr euren Einsatz/eure Rolle bei der Durchführung von BiT empfunden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sehr konntet ihr euch bei der Durchführung einbringen? - Was motivierte euch aktiv bei der Durchführung teilzunehmen? - Was hielt euch davon ab? - Was gelang euch gut? - Was gelang euch nicht gut? - Woran lag es?
Eindrücke zur Durchführung von BiT am Mittwoch (In Hinblick auf die Leitungsgruppe)	<i>Wie habt ihr den Einsatz eurer KollegInnen empfunden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sehr konnten sie sich bei der Durchführung einbringen? - Wie habt ihr die Stimmung in der

		Gruppe empfunden? - Wie ausgeglichen waren die Beiträge? - Was gelang ihnen gut? - Was gelang ihnen weniger gut? - Woran lag es?
Eindrücke zur Teilnahme der KollegInnen	<i>Wie habt ihr die Teilnahme der KollegInnen empfunden?</i>	- Wie aktiv nahmen die KollegInnen am Programm teil? - Wie begegneten sie euch in der Leitungsposition? - Was war schwierig? - Was brauchte es, damit die Spiele funktionierten?
Sonstige Anregungen, Überlegungen, Gedanken,...	<i>Was möchtest du sonst noch anregen, welche Gedanken gibt es noch?</i>	

Diskussionsleitfaden; PLs

Thema	Hauptfrage	Nebenfragen
Persönliche Vorstellung	<i>Name, Alter, Wohnort Firma/Betrieb, Lehrjahr</i>	
Persönlicher Zugang zu Bewegung und Sport	<i>Was verbindet ihr persönlich mit Bewegung und Sport (Gefühle/ Erfahrungen/Gedanken/...)?</i>	- Inwiefern wart ihr/seid ihr sportlich aktiv? - Welche Rolle spielt körperliche Bewegung in eurem Leben? - Welche Erfahrungen habt ihr im Hinblick auf körperliche Aktivität gemacht? - Was war positiv/negativ?
Meine Einstellung/ Gedanken zu Bewegung im Team vor der Praxis	<i>Welche Gedanken hattet ihr heute im Hinblick auf die abendliche Turnsaalsequenz?</i>	- Wie verlief die Sprechstunde mit dem BiT-Team? - Welche Eindrücke habt ihr von der Vorbereitung auf die Abendeinheit?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (Anleitung und Gestaltung)	<i>Welche Eindrücke habt ihr vom BiT-Team an diesem Tag?</i>	- Wie empfandet ihr die Auswahl der Spiele? - Was fiel euch im Bezug auf die Anleitung der LL auf?

		<ul style="list-style-type: none"> - Was gefiel euch gut? - Wo gab es herausfordernde Momente? - Wie wurde damit umgegangen? - Wie gingen die LL mit den TN um? - Wie wurde die Zusammenarbeit des Teams empfunden?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (auf TeilnehmerInnen bezogen)	<i>Welche Eindrücke habt ihr zur Teilnahme der LL?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie reagierten die TN auf die LeiterInnen des BiT-Teams? - Wie schätzt ihr die Motivation zur Teilnahme bei den TN ein? - Wie würdet ihr die Stimmung in der Gruppe beschreiben? - Welche Situationen sind euch besonders aufgefallen?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (persönliche Rolle/Funktion)	<i>Welche Rolle(n)/Funktion(en) habt ihr am heutigen Tag bei BiT eingenommen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie bewusst war euch eure Rolle am heutigen Tag vor der Praxis? - Wie bewusst habt ihr eure Rolle heute eingenommen? - Wann/Aus welchem Grund habt ihr die Rolle/Funktion gewechselt? - Wie ging es euch dabei?
Eindrücke zu BiT am Mittwoch (In Hinblick auf die/den Kollegin/Kollegen)	<i>Wie empfand ich die Rolle/Funktion meiner Kollegin/meines Kollegen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie klar war euch die Rolle/Funktion eurer/eures Kollegin/Kollegen? - Wann/Aus welchem Grund wechselte sie/er die Rolle/Funktion? - Wie ging es euch dabei?
Die Eindrücke zu BiT am Mittwoch (Zusammenarbeit)	<i>Welche Eindrücke habt ihr von der Zusammenarbeit?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ging es euch in der Abstimmung über die Verantwortungsbereiche zur Unterstützung der LL im Vorhinein? - Wie wurde sich im Vorhinein über die Rollen/Funktionen im veränderten Setting beraten? - Was würdet ihr wieder so machen?

		- Was würdet ihr verändern?
Veränderungen Dienstag - Mittwoch	<i>Was hat sich bei BiT von gestern auf heute verändert?</i>	- Im Hinblick auf: <ul style="list-style-type: none"> • Anleitung und Gestaltung • Persönliche Teilnahme • Teilnahme der KollegInnen • Stimmung in der Gruppe
Sonstige Anregungen, Überlegungen, Gedanken,...	<i>Was möchtest du sonst noch anregen, welche Gedanken gibt es noch?</i>	

8. Ergebnisse

Die ausgewählte Struktur zur Ergebnisdarlegung sieht nun vor, die zeilenweise hervorgehobenen und analysierten Gesprächspassagen aus den einzelnen Diskussionen zu interpretieren. Dies wird nacheinander für alle befragten Gruppen einer Fokusgruppe (bsp.: Gastro LC1; teilnehmende LL; leitende LL; PLs) vorgenommen.

In den jeweiligen Diskussionsphasen wurden ausgehend vom Diskussionsleitfaden Rahmenthemen benannt. Im weiteren Schritt wurden jene Abschnitte, die als von besonderer Aktivität der Teilnehmenden geprägt erachtet wurden, zu Fokusthemen subsummiert. Die aus den Diskussionsteilen der jeweils fokussierten Gruppen entnommenen Passagen werden folglich vorgestellt und interpretiert.

8.1. Gastro LC1; teilnehmende LL

Bei der Diskussionsrunde waren 20 Jugendliche (11 Mädchen und 9 Jungen) sowie die beiden pädagogischen Leiter(innen) anwesend.

In der Transkription wurden die einzelnen Diskussionsteilnehmer(innen) mit LL (für Lehrling) und einer Buchstabennummerierung versehen, außerdem wurden die Namen, welche in der Diskussion genannt wurden, in den vorliegenden Textpassagen geändert. Dies soll die Anonymität der Befragten sichern. Seiten und Zeilenangaben dienen folglich der Verortung im Transkript.

8.1.1 Einstimmung: „sportliche Aktivität – früher mehr als jetzt!“

Die Frage nach dem persönlichen Bewegungs- bzw. Sportbezug sollte die Befragten auf das Gespräch einstimmen. Dabei scheint es für den Forschungszugang von Interesse, inwiefern die Teilnehmenden Erfahrungen aus bewegungsbezogenen Aktivitäten und/oder sportlichen Gruppensettings mitbrachten.

Generell kann bereits in dieser Einstimmungsphase eine vergleichsweise hohe Anteilnahme am Gespräch gemessen an den aktiven Wortmeldungen und Diskussionsbeiträgen interpretiert werden.

Von den anwesenden 20 Jugendlichen beteiligten sich 9 aktiv am Gespräch und tauschten ihre Erfahrungen und Zugänge aus.

Ein breiter Konsens kann dabei im Bezug auf die Erfahrungen in unterschiedlichen Sportbereichen verortet werden. Individualsportarten werden dabei hauptsächlich angegeben, Teamsportaktivitäten kommen ebenfalls zur Sprache.

Ja, entweder ich fahre mit dem Rad eine Runde, oder ich fahre mit dem Skateboard.
(LL a, S. 1, Z. 16)

Ich spiele in einem Volleyballverein, reiten gehe ich nebenbei, schwimmen war ich mal.
Ja. Tennis spielen tue ich auch öfters in der Freizeit. (LL b, S. 1, Z. 21-22)

Also ich tue in meiner Freizeit im Winter hauptsächlich Schifahren und im Sommer gehe ich manches Mal wandern und Rad fahren viel mit meiner Familie. Und so nebensächlich gehe ich ins Fitness Studio, (...). (LL c, S. 1, Z. 26-28)

Ja ich habe mal Fußball gespielt, 5 Jahre lang. Dann tanze ich oft. Gehe ab und zu joggen mit meiner besten Freundin. Schwimmen tue ich gerne. (LL d, S.1-2, Z. 32-33)

Ich habe früher viel Fußball gespielt. (...) . Hab viel geskatet und im Winter viel Snowboarden. (LL e, S. 2, Z. 35-36)

Bereits nach dem Impuls der einstimmenden Frage und noch deutlicher nach dem Zusatz des Diskussionsleiters, inwiefern sich die sportliche Aktivität über die letzten Jahre bei den Jugendlichen verändert hat, kommen die Befragten auf eine Reduzierung sportlicher Aktivität seit dem Beginn der Lehre zu sprechen.

Ich habe früher viel Fußball gespielt. Seitdem ich 7 war bis ich mit der Lehre angefangen habe. (LL e, S. 2, Z. 35-36)

Ja, früher war ich viel sportlich aktiver. Ich war schwimmen, ich war klettern, ich war inline skaten, ich war Eis laufen. Ich habe eigentlich sehr viel Sport gemacht, aber durch die Lehre mache ich jetzt nicht mehr viel Sport, weil ich keine Zeit mehr habe.
(LL f, S. 2, Z. 51-53)

Das ist bei mir genauso. Ich gehe jetzt ab und zu noch joggen, aber sonst nichts mehr.
(LL g, S. 2, Z. 56-57)

Ein Teilnehmer merkt an dieser Stelle - die Aussagen seiner Kolleg(inn)en konterkarierend – an, dass es bei ihm anders sei.

Bei mir ist es anders. Ich mach jetzt viel mehr Sport als früher, wirklich. (LL h, S. 2, Z. 62)

Zwischenresümee

Die in dieser Phase am Gespräch teilnehmenden Jugendlichen schienen vielseitige Erfahrungen aus sportlichen Betätigungsbereichen mitzubringen. Eine dahingehend grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der körperlichen Betätigung kann für die Teilnehmenden am Gespräch interpretiert werden.

Die Gesprächsteilnehmer(innen) geben an, das sich ihre sportliche Aktivität mit Übergang in die Lehre verringert haben.

8.1.2 Perspektiven: „Eindrücke zur Leitung der Kolleginnen – Positiv, wirklich positiv.“

In der folgenden Frage nach den Eindrücken der Jugendlichen in Hinblick auf das veränderte Setting des Bewegungsprogramms (Durchführung der Intervention) an diesem Tag sollten die Perspektiven zum Ablauf reflektiert werden. Vorweg sei hier angemerkt, dass sich die Diskussion thematisch über mehrere Bereiche des Gesprächsleitfadens erstreckt. Dies ist einerseits durch die Eigendynamik der Diskussion und andererseits durch die Impulse der Diskussionsleitung zu interpretieren.

Die Gesprächsteilnehmer(innen) kommen zu Beginn auf die Anleitung der Kolleg(innen) zu sprechen. In dieser Phase kommt es zu einer regen Beteiligung seitens drei der Befragten.

Ich habe es super gefunden, dass ihr es gut erklärt habt, schon am Anfang und dann ist trotzdem je eine bei einem Team gewesen und hat zugesehen und selber mitgemacht und das noch mal erklärt, falls man es nicht gut verstanden hat. Also bei uns war es zumindest so, dass die Bianca das erklärt hat. (LL b, S. 6, Z. 275-278)

Diese Perspektive bezieht sich auf den Umgang der Leiterinnen mit den jeweiligen Gruppen während eines Spiels. Die *individuelle Betreuung* seitens der Leiterin (Bianca), ihr *empathisches Verhalten* im Sinne von *Erklären-Wiederholen-bei den Einzelgruppen präsent sein-auf Nachfragen eingehen* wird von LL b positiv hervorgehoben. Hier knüpft der Beitrag einer weiteren Befragten an.

Ich habe es einfach gut gefunden, wie sie es gemacht haben. Weil man hat einfach gemerkt, dass die zwei sich auskennen, wenn sie was sagen. Und dass es ihnen nicht egal ist, was wir machen. Und dass sie auch wirklich darauf bestehen, dass wir das schon richtig machen. (...). Sie sind auch mit Begeisterung hingegangen, so wie die Tina,

die hat da viel mitgemacht. Und Bianca auch. Also sie sind voll begeistert rübergekommen und das steckt auch an und dann will man auch unbedingt mitmachen. (LL i, S. 6-7, Z. 287-293)

LL i merkt hier die wahrgenommene *Professionalität der Leiterinnen* an. Ihr *kompetentes Auftreten*, im Sinne einer scheinbaren *Vorbereitung auf ihre Leitungstätigkeit*, wird dabei ebenso angesprochen wie ihr *konsequentes Vorgehen um Sicherzustellen, dass die Teilnehmer(innen) das Erklärte umsetzen*.

Was ebenso von Bedeutung für die *persönliche Einsatzbereitschaft* von LL i erscheint, ist die *Begeisterung*, welche von den Leiterinnen ausging. Diese *steckt an und motiviert* LL i, wie sie es beschreibt, *zur aktiven Teilnahme*.

Mit deutlicherem Fokus (gesetzt durch den Gesprächsleiter) kommen die Diskussionsteilnehmer(innen) folglich auf ihre Wahrnehmungen zum veränderten Setting (LL als Leiterinnen) zu sprechen.

Das war schon super, wie die das gemacht haben. Es ist auch was anderes, wenn welche von uns da Vorne stehen, das bringt irgendwie mehr Motivation. Sie haben es aber auch sehr gut gemacht, ich weiß nicht, ob ich das auch so geschafft hätte. (LL b, S. 8, Z. 358-360)

Der positive Effekt, dass die *Kolleginnen als Teil der eigenen Gruppe in der Leitungsposition* sind, wird hier von LL b angesprochen. Auch dass diese *veränderte Rollenwahrnehmung die persönliche Motivation steigert*, hebt LL b in ihrer Aussage hervor. Das LL b einen gewissen Respekt vor der Leitungsaufgabe empfindet, kann im letzten Teil des Gesprächsausschnittes interpretiert werden.

Ein weiterer Beitrag knüpft an den Aussagen von LL b an.

Ich habe die Spiele super gefunden, die haben so richtig gezeigt, dass wir ein Team sind. Es waren aber auch Momente dabei, wo man gesehen hat, dass es manchen mit dem Vertrauen noch nicht so gut geht. Ich hatte aber das Gefühl, dass das von den zwei gut aufgenommen worden ist und sie darauf gut reagiert haben. (LL j, S. 8, Z. 362-365)

Im Bezug auf das Verhalten der *Leiterinnen* deutet LL j an, dass sie auf Dynamiken in der Gruppe bzw. die *wahrgenommenen Bedürfnisse einzelner eingehen* konnten. Wie die Leiterinnen das umsetzen, ergänzt LL j nach Nachfrage des Diskussionsleiters.

[...] sie haben dann halt gesagt, dass keiner mitmachen muss, dass das alles freiwillig ist. (LL j, S. 9, Z. 380)

Ein weiterer Befragter knüpft hier an.

Ja, und dass sie selbst auch mitgemacht haben oder es halt vorgezeigt haben, war gut, weil dann konnte man sehen, dass es eh nicht so schlimm ist. (LL d, S. 9, Z. 382-384)

Diese Beiträge können als bestätigend für die bereits angesprochene Fähigkeit der Leiterinnen zum *Perspektivenwechsel* interpretiert werden.

Abschließend fasst eine Teilnehmerin aus der Gesprächsrunde ihre Eindrücke mit folgenden Worten zusammen.

Also ich fand es positiv, wirklich positiv (Lachen in der Gruppe). (LL m, S. 10, Z. 397)

Zwischenresümee

Den Leiterinnen wurden von den einzelnen Gesprächsteilnehmenden folgende (und hier interpretierend übersetzte) Eigenschaften/Kompetenzen zugesprochen:

- Einfühlsames/Empathisches Verhalten im Umgang mit der Gruppe und den Einzelnen
- Professionelles Auftreten in Hinblick auf Vorbereitung, Erklärungen sowie Konsequenz in der Anleitung
- Persönliche Begeisterung für die Leitungsaufgabe und im Hinblick auf die Spiele

Wahrgenommene Aspekte des durch die Intervention veränderten Settings waren:

- Leiterinnen aus *den eigenen Reihen*
- Damit verbundene Steigerung der Motivation und Einsatzbereitschaft

8.2 Gastro LC1; leitende LL

In dieser Gruppe meldeten sich zwei Teilnehmerinnen freiwillig, das Bewegungsprogramm für den Mittwoch vorzubereiten und für die Gruppe anzuleiten.

Bianca (Alter: 18 Jahre) war zum Zeitpunkt der Befragung in der Lehrausbildung (erstes Lehrjahr) zur Hotel- und Gastgewerbeassistentin.

Tina (Alter: 16 Jahre) lernte zu diesem Zeitpunkt Einzelhandelskauffrau und befand sich zum Zeitpunkt der Befragung ebenfalls im ersten Lehrjahr.

Die Diskussionspassagen der beiden werden folglich mit ihren veränderten Namen (*Bianca, Tina*), der Seitennummer sowie der Zeilennummer zur Verortung im Transkript angeführt.

8.2.1 Einstimmung: „Bezug zu Bewegung und Sport – gute Erfahrungen!“

Zu Beginn der Diskussion wird den Leiterinnen ein Frageimpuls gegeben, der einen Einblick in ihren persönlichen Bezug zu Bewegung und Sport ermöglichen soll. Es erscheint dabei von Interesse, inwiefern der persönliche bewegungs- und sportbezogene Zugang die Jugendlichen in ihrer Entscheidung, das B.i.T-Management zu übernehmen, unterstützen kann.

Bianca beginnt, von ihren Erfahrungen in Bewegung und Sport zu erzählen. Tina setzt mit ihren Gedanken nach.

Ja, ich habe Fußball gespielt und (...) ja, eine Zeit lang. Es hat mir voll getaugt. Hab nebenbei getanzt, ja (...). (Bianca, S. 2, Z. 38-39)

Ja, also ich war nie in irgendeinem Verein oder so was, aber halt so Standard Sachen, so schwimmen, Skifahren, früher also noch vor 4 Jahren Fußball spielen immer. Dann klettern mit der Schule und sonst eigentlich nicht wirklich was, nein. (Tina, S.2, Z. 41-43)

Beide ergänzen folglich, dass sie zurzeit nicht mehr so regelmäßig dazu kommen, sportlich aktiv zu sein.

Ehrlich gesagt, komme ich leider nicht mehr so sehr dazu, seitdem ich auch arbeite, weil mir auch die Zeit dazu fehlt und eigentlich ist das eh eine schlechte Ausrede, aber ja, es ist einfach so. Also leider nicht mehr so. (Bianca, S. 2, Z. 45-47)

Ja, finde ich auch. Es ist bei mir auch so, genau. (Tina, S. 2, Z.49)

Auf Grund der Formulierungen, die vor allem von Bianca getroffen werden, kann interpretiert werden, dass ihr die sportliche Aktivität fehlt. Die durch die Arbeit verringerten zeitlichen Möglichkeiten scheinen bei Bianca dazu zu führen, dass sie *leider nicht mehr* so einen starken Bezug zum Sport hat. Es wirkt so, als würde sie mit dieser Situation unzufrieden sein und dafür durchaus auch ihre eigene Verantwortung erkennen, was sich in der Aussage: [...] *eigentlich ist das eh eine schlechte Ausrede*, (...) interpretieren lässt.

Tina bestätigt die Ausführungen Biancas und erachtet dabei auch ihre Situation treffend beschrieben.

Auf eine zusätzliche Frage des Diskussionsleiters, inwiefern sich die beiden durch Sport in ihrer persönlichen Entwicklung geprägt fühlen, bestätigen beide:

Positiv, auf jeden Fall. (Bianca, S. 2, Z. 55)

Positiv, auf jeden Fall, Ja. (Tina, S. 2, Z. 56)

An späterer Stelle, entwickelt sich das Gespräch noch einmal in Richtung Sportbezug, als der Diskussionsleiter die Frage stellt, wie es dazu kam, dass sich die beiden freiwillig für die Aufgabe des B.i.T-Managements gemeldet haben.

Ich finde einfach, dass wir beide so sportbegeistert sind, soweit ich das von dir mitbekommen habe. (Bianca, S. 5, Z. 130-131)

Nachdem diese Einschätzung seitens Bianca von Tina vorerst nicht bestätigt werden kann,

Ja, ich bin jetzt nicht gerade der sportbegeistertste, (...) (Tina, S. 5, Z. 133)

klären die beiden ihre Zugänge in Hinblick auf das Angebot von Bewegung im Team kurz darauf.

Ich habe es voll interessant gefunden, weil ich selber viel Sport gemacht habe und ich weiß, dass man da viel auspowern kann und, ja, ich finde das dann eigentlich immer voll gut. Also ich war immer, egal wo ich dabei war, war Sport für mich voll cool und, ja (...) (Bianca, S. 5, Z. 139-141)

Ja, und meiner Meinung nach tut es gut, das jetzt da einfach mal wieder zu haben. Weil durch das Arbeiten und alles komme ich, also ich komme wirklich einfach nicht mehr dazu. Weil wenn ich Heim komme, dann bin ich müde. Dann geht das nicht und in der Berufsschule hat man auch kein Turnen mehr und einfach die Möglichkeit, das jetzt zu haben, das finde ich schon cool. (Tina, S. 5, Z. 144-148)

In diesen Aussagen kann interpretiert werden, welche Potentiale und positiven Aspekte die beiden in sportlicher Auseinandersetzung sehen. Auch die *Wertschätzung gegenüber dem Bewegungsangebot* wird in den Aussagen von Tina deutlich erkennbar.

Mit einem durchwegs reflektiert wirkenden Beitrag beleuchtet Bianca einen Aspekt, der als förderliche Voraussetzung für die Aufgabe der Teamleitung während der Intervention von B.i.T. interpretiert werden kann.

Ich finde es selber voll gut und es ist aber jeder Mensch anders, das muss man auch berücksichtigen. Weil nicht jeder mag Sport. Aber ich finde es ganz cool. (Bianca, S. 6, Z. 150-152)

Sich gewahr zu sein, dass es *unterschiedliche Zugänge zu Bewegung und Sport* gibt und damit auch Widerstände seitens der Teilnehmer(innen) bei B.i.T. aufkommen können, scheint für Bianca eine bewusste Perspektive zu sein, die ihr in der Rolle als Leiterin *zusätzliche Handlungsmöglichkeiten* eröffnet.

Zwischenresümee

Die Leiterinnen scheinen beide ihre Erfahrungen mit Bewegung und Sport gemacht zu haben. Wie sie es beschreiben, kann interpretiert werden, dass sie die sportliche Aktivität vermissen und sie Angebote zur sportlichen Betätigung schätzen. Beide geben an, von Bewegung und Sport positiv geprägt zu sein.

Als förderlich für die Aufgabe der Planung und Durchführung von B.i.T. können folgende Aspekte interpretiert werden, die von den beiden angesprochen wurden:

- Positive Erfahrungen mit Bewegung und Sport
- Wertschätzung gegenüber dem Bewegungsprogramm als Teil des LCs
- Fähigkeit, mit einem Blick aus der Meta-Ebene auf Bewegung und Sport zu schauen, u.a. um sich in die Teilnehmer(innen) hineinzuversetzen und in der Leitungsposition dementsprechend empathisch zu agieren

8.2.2 Wahrnehmungen zum Programm: „Veränderte Rollen – positive Herausforderung!“

In diesem Abschnitt bewegt sich das Gespräch über unterschiedliche Bereiche des Diskussionsleitfadens. Es werden wiederum jene Passagen vorgestellt, die von den Befragten mit hoher Aktivität besprochen wurden und die zur Sammlung von Aspekten - die als bedeutungsvoll für die Beantwortung der Forschungsfrage interpretiert werden - ergänzt werden.

Nachdem die beiden Leiterinnen darin übereinstimmen, dass sie mit Spannung auf die B.i.T. Einheit blickten, führen sie weiter aus, welche Gedanken zur Veränderung durch die Intervention aufkamen.

Es ist halt was ganz Anderes. Für uns und für die Beteiligten. (Tina, S. 3, Z. 61)

Genau. Man weiß ja nicht, ob sich die Leute dann auch wirklich darauf einlassen, oder ob sie sich denken: "Mah die sind ja auch nur ..." (Bianca, S. 3, Z. 64-65)

Oder das ernst nehmen. (Tina, S. 3, Z. 67)

Ja eben. Weil wir sind ja auch nicht in viel einer höheren Position als sie. Ob sie uns ernst nehmen? Aber das haben sie wirklich eigentlich gemacht. (Bianca, S. 3, Z. 69-70)

Ja voll. Habe ich mir nicht erwartet eigentlich, wenn ich ehrlich bin. (Tina, S. 3, Z. 72)

Der Respekt vor der veränderten Rolle und der damit im Zusammenhang stehenden Funktion wird in diesen Aussagen deutlich. Ob sie von den Teilnehmer(innen) respektiert bzw. ernst genommen werden, steht dabei in starkem Zusammenhang mit der Überzeugung bzw. dem Vertrauen, die Aufgabe erfüllen zu können und sich dabei wohl zu fühlen. Beide nehmen hier auch schon vorweg, dass die Akzeptanz und Bereitschaft der Teilnehmer(innen) in der Durchführung des Programms (überraschenderweise) gegeben war.

Hier schließt ein später aufkommendes Gespräch zur Wahrnehmung von herausfordernden Situationen während der Durchführung des Bewegungsprogramms an.

Also ich finde es ist generell einmal eine große Herausforderung so einer großen Gruppe hier irgendwas anzusagen, dass sie das dann auch ernst nehmen und auch wirklich machen und auch richtig machen und verstehen. Aber ich finde, es hat trotzdem gut funktioniert. (Bianca, S. 6, Z. 175-178)

Es hat wirklich funktioniert, weil ich glaube, dass in anderen Lehrlingsgruppen, wenn ich das mal so sagen darf, dass manche herkommen und sagen: "Nein, ich lass mir von dir eh nix sagen." (Tina, S. 6-7, Z. 180-182)

Sagen wir es so. Weil es gibt wirklich solche Sturköpfe die sagen: "Nein, ich lass mir von ihr nix sagen und aus. Das mach ich nicht." Aber hier hat es eigentlich voll gepasst. (Bianca, S. 7, Z. 186-188)

Die angeführten Passagen beinhalten Aussagen, welche darauf hinweisen, dass sich die beiden im Vorhinein durchaus intensiviert Gedanken zum veränderten Setting von B.i.T. gemacht hatten. Vergleichsszenarien werden dabei als Erwartungsperspektiven interpretierbar. Dass sich die beiden vor diesen herausfordernden Hintergrundgedanken der Leitungsaufgabe des Programms stellen konnten, zeugt von einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Leiterinnen.

Die scheinbar unerwartet positiven, tatsächlichen Abläufe treten in den Aussagen der beiden hervor.

Wie die Stimmung und Teilnahme der Kolleg(inn)en am Bewegungsprogramm unter ihrer Anleitung generell wahrgenommen wurde, besprechen die beiden folgendermaßen.

Mir kommt vor, dass heute irgendwie alle viel motivierter waren, irgendwie. (Tina, S. 8, Z. 218)

Viel lockerer. (Bianca, S. 8, Z. 221)

Viel lockerer, eben ja. Und dass eben viel mehr Vertrauen auch da war. (Tina, S. 8, Z. 223)

Ja voll. Man hat einfach bei manchen gesehen, dass sie sich viel mehr entfaltet haben. Man hat es ihnen voll angesehen. (Bianca, S. 8, Z. 226-227)

Von wahrgenommener gesteigerter Motivation über ein intensiveres Vertrauensverhältnis zwischen den Teilnehmer(inne)n bis hin zur deutlicher erkennbaren persönlichen Entfaltung gehen die Interpretationen der beiden Leiterinnen in Bezug auf die Gruppe. Wodurch diese Entwicklung gegebenenfalls begünstigt werden konnte, soll nach einem Zwischenresümee im nächsten Teilkapitel nachgegangen werden.

Zwischenresümee

Die Leiterinnen schienen sich trotz der großen Herausforderung, die mit der Aufgabe des B.i.T. Managements einherging, bereitwillig darauf eingelassen zu haben. Die Erwartungen bzw. Befürchtungen wurden in der Durchführung nicht bestätigt. Es kam im Gegenteil zu einer von den Leiterinnen wahrgenommenen Steigerung u.a. der Motivation, des Vertrauens sowie des persönlichen Engagements der Teilnehmer(innen).

8.2.3 Rahmenbedingungen: „Erfolgreiches B.i.T. Management – das Rundherum!“

Welche Rahmenbedingungen für das von den Leiterinnen durchwegs positiv wahrgenommene kooperative Lernsetting als zuträglich interpretiert werden können, soll in den folgenden Passagen dargelegt werden.

Auf eine weiterführende Frage des Diskussionsleiters, aus welchem Grund die Beteiligung der Kolleg(inne)n so positiv wahrgenommen wurde, kommen die Leiterinnen auf einen wesentlichen Punkt zu sprechen.

Ja weil wir uns vielleicht jetzt schon länger kennen. Ich mein es sind jetzt auch nur 2-3 Tage, aber (...) (Tina, S. 8, Z. 236-237)

Was wir bis jetzt schon alles geschafft haben, bis jetzt schon erreicht haben, finde ich das einfach voll super, weil es einfach viel schneller gegangen ist. Ich habe das nie erwartet, dass sich in 2-3 Tage so ein Vertrauen aufbauen kann. Oder wir zwei kennen uns

eigentlich gar nicht, wir haben uns jetzt am ersten Tag gesehen und haben gleich gewusst, ja wir zwei, das passt. Und es hat alles voll gepasst. (Bianca, S. 8-9, Z. 236-243)

Und eigentlich wahrscheinlich eh hauptsächlich durch die Übungen die wir ja sonst auch tagsüber machen. Dass man sich einfach besser kennen lernt und einfach weiß, mit was für Leuten man es zu tun hat. (Tina, S. 9, Z. 245-247)

Und im Prinzip hat jeder das gleiche Ziel, finde ich, der da ist. Und man merkt einfach bei gar keinem, dass er einfach nur da sitzt und irgendwas tut. (...) Und auf das wollen wir hinaus.

Die Beiden sprechen hier jene systemischen Bedingungen an, die als maßgeblich für ein gelingendes Interventionskonzept erachtet werden. Bewegung im Team kann nach den Eindrücken der Leiterinnen als Teil des Lehrlingscolleges verstanden werden. Die Beziehungen und Verhältnisse der Jugendlichen untereinander wie zu den Trainer(inne)n und PLs werden bereits in den Tagen vor der Intervention aufgebaut und entwickeln sich von Tag zu Tag weiter. Es scheint plausibel, dass gerade auf Grundlage dieser gestärkten Beziehungsebene, Leiter(innen) des Bewegungsprogramms am Mittwoch erfolgreich sein können. Das dies jedoch auch nur ein Aspekt unter weiteren sein kann, soll durch die folgenden Ausführungen der Leiterinnen in Hinblick auf unterstützende Maßnahmen seitens der PLs nachvollzogen werden.

Ich habe es eigentlich voll cool gefunden, weil nicht jeder macht da mit und ist auch so begeistert, (...) ich finde das eigentlich voll super, weil man sieht einfach, dass alle gleichberechtigt werden. Alle. Im Prinzip die PLs und Trainer und alles einfach, dass die einfach da mitmachen. (...), weil da ist man noch motivierter und man sieht, dass da wer mitmacht und auch dich dazu motiviert, finde ich. (...) (Bianca, S. 6, Z. 200-207)

Die hier hervorgehobene Wahrnehmung, dass die *PLs auf einer Augenhöhe mit den Leiterinnen und Teilnehmer(inne)n* wahrgenommen werden, scheint von Bianca geschätzt zu werden und ihre persönliche Motivation zu steigern. Auch dass die *PLs aktiv am Bewegungsprogramm teilnehmen*, wird von Bianca als positiv interpretiert. Ergänzend bringt sich hier Tina ein.

Nein, heute sind sie auch nie dazwischen gegangen und haben gesagt: „Nein, macht es nicht so.“ Nein, sie haben es wirklich uns überlassen. (Tina, S. 7, Z. 208-209)

Dieses scheinbar authentische *Vertrauenszugeständnis der PLs* an die Leiterinnen wird als *Bestätigung bzw. Bestärkung der eigenen Führungsqualitäten* wahrgenommen und von den Leiterinnen anerkennend hervorgehoben.

Dass dieses *Entgegenbringen von Vertrauen* u.a. auf einer *begleitenden Funktion der PLs* in Planungs- und Vorbereitungsphase beruht, wird in den Beiträgen der Leiterinnen als Reaktion auf den Frageimpuls, wie die Unterstützung der PLs erlebt wurde, deutlich.

Ja, keine Ahnung. Aber durch die Besprechung ist eigentlich vieles klarer geworden, finde ich. (Tina, S. 4, Z. 91-92)

Und sie haben uns ja auch gesagt, was wir sozusagen, beachten sollten, (...) (Bianca, S. 4, Z. 94-95)

Auf was wir direkt aufpassen sollten, wenn man in einem Turnsaal ist, weil es kann viel passieren. Es kann wirklich viel passieren, aber dass sie uns darauf hingewiesen haben war eigentlich sehr gut, weil ich wäre zum Beispiel auf manche Sachen wirklich nicht gekommen.

Darin heben die Leiterinnen die unterstützenden Briefings mit den PLs als Teil der Planungsphase hervor. Die dort besprochenen Hinweise schienen den Leiterinnen in der Umsetzung geholfen zu haben und tragen nach den Wahrnehmungen der Befragten zu einem reibungslosen Ablauf bei.

Zwischenresümee

Als zuträglich für die positiven Wahrnehmungen der Leiterinnen gegenüber ihrer Leitungsfunktion, der Teilnahme der Kolleg(inn)en sowie der Unterstützung und Präsenz seitens der PLs können folgende Aspekte zusammengefasst werden:

- Ermöglichende systemische Rahmenbedingungen durch den didaktischen Aufbau des Lehrlingscolleges
- Eine Grundhaltung der PLs nach „*Ich traue dir zu, dass du es selbst kannst!*“,
- unter begleitenden pädagogischen Maßnahmen, um die Leiterinnen an der Expertise/von den Erfahrungen der PLs teilhaben und profitieren zu lassen

8.3 Gastro LC1; PLs

Die pädagogischen Leiter(innen) dieser Woche werden folglich mit veränderten Namen (Michael und Sara) angeführt.

Michael (Alter: 28 Jahre) ist bei Heartbeat seit 2012 als PL tätig. Zum Zeitpunkt der Befragung befand sich Michael abseits seiner Tätigkeiten bei Heartbeat im Doktorstudium der Philosophie und engagierte sich in weiteren Projekten für die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen.

Sara (Alter: 23) ist bei Heartbeat seit 2013 als PL tätig. Zum Zeitpunkt der Befragung befand sich Sara im Bachelor Studium der Politikwissenschaft sowie der Wirtschaftswissenschaften. Im pädagogischen Bereich beschäftigte sich Sara mit Themen der politischen Bildung, Themen der Menschenrechtsbildung sowie Genderthematiken.

8.3.1 Einstimmung: „persönlicher Bewegungsbezug – Körper und Geist“

Von Interesse erscheint der persönliche Bewegungs- und Sportbezug der PLs dahingehend, als über die Beiträge der Befragten interpretiert werden soll, ob und inwiefern die persönliche Einstellung gegenüber B.u.S. für die Begleitung bzw. Unterstützung der leitenden LL als bedeutsam erscheint.

Beide PLs drücken in den folgenden Aussagen ihren Bezug zu sportlichen Bewegungsaktivitäten aus.

Ich schätze Bewegung und Sport sehr als Ausgleich und versuche täglich Sport zu machen, zumindest mit dem Fahrrad zu fahren. (...) Ich mag ganz gerne Teamsport und da habe ich früher einfach viel mehr die Möglichkeit gehabt bzw. viel mehr mir die Zeit genommen, um Teamsport zu machen. Und habe das auch im Ausland immer gemacht, weil es für mich voll der coole Integrationszugang war. Ich habe das immer sehr positiv genutzt. (...) (Sara, S. 1, Z. 30-40)

Also mein Zugang zu Sport ist das, dass Sport für mich Bewegung ist und ich das einfach brauche für mein körperliches Wohlbefinden und deswegen auch 2-3-mal pro Woche sportlich mich betätige. Ein Mal Teamsport - Fußball - weil ich das in der Jugend auch gemacht habe und weil mir das einfach so als Hobby noch immer Spaß macht, jedoch keinen Leistungsgedanken im Hintergrund, sondern nur einen Ausgleichsgedanken und für meine Tätigkeit. Ich sitze sonst relativ viel und Sport ist einfach für mich Bewegung, frische Luft und ein wenig raus kommen. Und natürlich auch andere Leute treffen, Freunde treffen. (Michael, S. 1-2, Z. 42-52)

Zwischenresümee

Bewegung und Sport scheint für die beiden auf unterschiedlichen Ebenen sinnhaft zu sein. Dabei können in den Aussagen der *körperliche Ausgleich*, *soziale Aspekte wie erleichterte Kontaktmöglichkeiten und zwischenmenschlicher Austausch*, wie *Freude an der Bewegung und Spaß am Spiel* allgemein interpretiert werden.

8.3.2 Planung und Vorbereitung: „Gedanken zur Leitung der LL – Vorfriede und Zuversicht“

Die Erwartungen und Perspektiven der PLs sollen hier auf Grundlage der Einblicke, welche sie durch die Begleitung der Gruppe, der leitenden LL, deren Teilnahme an B.i.T. sowie durch die Briefing-Gespräche erhalten konnten, interpretiert werden.

[...] ich finde, dass wir ihnen da eine riesige Verantwortung geben. Das spüren sie und das finde ich cool. Und ich habe mich schon voll darauf gefreut und ich habe voll das gute Gefühl gehabt, weil es die zwei gemacht haben. (...) (Sara, S. 1, Z. 11-13)

Sara spricht hier ihre Zuversicht gegenüber der Veränderung des Settings im pädagogischen Sinn an. Dass sie davon ausgeht, dass die Jugendlichen verantwortungsvoll mit der ihnen übertragenen Aufgabe umgehen, wird ebenso deutlich, wie ihre Einschätzung, dass die freiwilligen Leiterinnen für die Aufgabe geeignet sind.

Sara argumentiert folglich, wie ihre positiven Gedanken im Vorhinein entstehen konnten.

Prinzipiell habe ich bei der Gruppe keine Sorgen gehabt, dass es nicht funktionieren würde. Das Planungsgespräch... haben wir uns eine halbe Stunde dafür Zeit genommen, hat aber dann gar keine halbe Stunde gedauert, da sie sich schon vorher die einzelnen Übungen angesehen haben. Sie haben sich sofort für ein Konzept entschieden und haben auch argumentieren können warum. War für mich total cool. Wir haben ihnen kurz ein paar Sachen gesagt, die wichtig sind im Turnsaal. (...)

Offenbar zeigten die leitenden LL, dass sie bereits recht eigenständig an die Aufgabe heran gehen konnten. *Selbstverantwortliches Agieren* (so z.B. in der eigenständigen Vorbereitung auf das Briefing) scheint für Sara ein Kriterium zu sein, um den LL die Aufgabe der Leitung zutrauen zu können. Auch werden *Entscheidungsklarheit und -argumentation der LL* von Sara als förderlich für das Vertrauen hervorgehoben. Dahingehend lässt sich interpretieren, dass sich Saras Bedürfnis, den LL Unterstützung zukommen zu lassen, auf Hinweise zum Verhalten im Turnsaal beschränkte.

Michael knüpft an diesem Punkt mit seinen Gedanken an.

Ich war sehr gespannt, wie das funktioniert, wenn die Lehrlinge das anleiten. Weil es natürlich von der Gruppendynamik her interessant ist, insofern dass sozusagen Lehrlinge auf gleicher hierarchischer Ebene sich befinden. Das dann in Leitungsfunktionen ein Rollenwechsel stattfindet sozusagen. Natürlich war das auch stark von den Teilnehmern selbst und den Persönlichkeiten der Teilnehmer selbst abhängig und wie viel Erfahrung sie in dem Bereich haben, aber andererseits natürlich schon interessant ist es, wie es dann tatsächlich funktioniert. (Michael, S. 1-2, Z. 32-38)

Michael formuliert hier seine Erwartungen an das veränderte Setting. Er scheint sich im Vorhinein Gedanken gemacht zu haben, welche Aspekte in der Intervention stecken und greift jene Punkte heraus, auf die er womöglich seinen Blick/seine Aufmerksamkeit gerichtet hat.

Sara bringt sich hier ein, worauf Michael seine Wahrnehmungen gegenüber den beiden Leiterinnen teilt.

Ja voll. Ich war auch voll gespannt ob es funktioniert, aber bei denen zwei. Also ich habe bei der Gruppe ein gutes Gefühl gehabt. (Sara, S. 2, Z. 41-42)

Die zwei Lehrlinge waren auch sehr gut vorbereitet darauf und haben das Konzept und die Aufgabe sehr ernst genommen, (...) (Michael, S. 2, Z. 44-46)

Michael bestätigt hier die Eindrücke von Sara und definiert für sich zwei Aspekte, die ihn der Durchführung der Intervention zuversichtlich entgegenblicken ließen.

Zwischenresümee

Aus der Perspektive der PLs können folgende Punkte als förderlich für eine vertrauensvolle Begleitung der anleitenden LL interpretiert werden:

- selbstverantwortliches Handeln der leitenden LL in Planung und Vorbereitung
- eigenständige Auseinandersetzung der leitenden LL mit den zur Auswahl stehenden Konzepten/Spielen
- Entscheidungsklarheit und –argumentation
- Ernsthaftigkeit seitens der leitenden LL gegenüber der Vorbereitung und Planung des Bewegungsprogramms
- Ein gutes Gefühl gegenüber der Gruppe (Umgang der Einzelnen miteinander, beobachtbare Dynamiken,...)

8.3.3 Durchführung: „Eindrücke zur Leitung der LL – achtsam und begeistert!“

Auf den Frageimpuls des Diskussionsleiters zu den Eindrücken in Bezug auf die Leitung der beiden LL, tauschten die PLs aktiv ihre Perspektiven aus.

Ich finde auch, dass die Anleitung total gut war und es sind genau die Sachen, auf die wir sie zuvor hingewiesen haben, öfters... Also das, was wir betont haben, diese Rücksichtnahme, das haben sie sich voll gemerkt. (..) und auch die Klarheit und dass sie

es sich aufteilen sollen und sich dann aber noch ergänzen können und ich bin voll begeistert davon, wie sie es gemacht haben. (Sara, S. 4, Z. 123-128)

Sara hebt hier hervor, dass die beiden leitenden LL in ihrer Wahrnehmung vieles umsetzen konnten, was ihnen im Briefing vermittelt wurde. Sowohl Hinweise in Bezug auf den Sicherheitsrahmen wie auch organisatorische Tipps für die gemeinsame Anleitung wurden so laut Sara von den leitenden LL umgesetzt.

Michael setzt hier mit der Ergänzung, wie die leitenden LL mit den vorgeschlagenen Konzepten umgingen, an.

Vor allem auch dadurch, dass sie eine Auswahlmöglichkeit gehabt haben. Das haben sie sehr positiv aufgefasst und sie waren auch sehr motiviert im Vorfeld. Die beiden haben diese Sequenzen sehr verantwortlich angeleitet. Mit sehr viel Feingefühl für die Gruppen. (Michael, S. 4, Z. 117-121)

So kann hier interpretiert werden, dass die Unterstützung der leitenden LL (die zum ersten Mal eine Intervention in B.i.T. miterlebten/gestalteten) durch den Vorschlag der Auswahl aus zwei Konzepten positiv bedingt wurde. Dass sie sich folglich in der Anleitung der Gruppe verantwortungsvoll zeigten und mit Feingefühl auf die Situationen eingingen, wird in diesen Aussagen bestätigt.

Dass sich die beiden leitenden LL in ihrer Funktion auch flexibel zeigten, hebt Michael folglich hervor.

Und das feine war, dass sie nicht nur den Leitfaden so strikt verfolgt haben, sondern in der Situation gesagt haben: "OK, wir machen jetzt diese erste Übung noch alle gemeinsam." Weil sie gemerkt haben, dass es gut geht. Sie haben immer wieder gefragt, also sie waren total bei der Sache, bei der Situation, bei den Lehrlingen, im Prozess und haben da auf alle voll Rücksicht genommen. (Michael, S. 4-5, Z. 139-143)

Diese Wahrnehmung kann zusätzlich als Bestätigung für das achtsame Agieren der leitenden LL interpretiert werden. Spontan das vorbereitete Programm zu verändern, bedarf des Vertrauens in die eigenen Entscheidungen der einzelnen sowie einer professionellen Zusammenarbeit der Leiterinnen. Hier knüpft auch Sara mit einer Wahrnehmung an.

Da haben sie sehr viele Ratschläge gegeben, jedenfalls bei meiner Gruppe, und haben versucht, tatsächlich, (...) es war sehr viel Engagement bemerkbar, dass die Übung funktioniert. Und das Funktionieren war ihnen sehr wichtig von diesen Übungen und das habe ich sehr positiv Empfundene, da sie sehr nahe an der Gruppe angeleitet haben. Und jetzt nicht die Anleitung gebracht haben und sie dann werken lassen haben, sondern

tatsächlich während des Prozesses eingegriffen haben und darauf geschaut haben, dass die Gruppe die Übung schafft. (Sara, S. 5, Z. 145-151)

Hier wird zusätzlich hervorgehoben, dass es den leitenden LL wichtig zu sein schien, dass die Spiele ihrer Anleitung entsprechend durchgeführt wurden. Diese Wahrnehmung scheint sich mit den Perspektiven der teilnehmenden LL zu decken, die eine konsequente Haltung der leitenden LL in der Durchführung der Spiele interpretierten.

Das es nebst der vielen positiven Wahrnehmungen der Leitungsfunktion auch Situationen gab, in denen die PLs Interventionen ihrerseits setzen mussten, wird in den folgenden Aussagen deutlich.

[...] wir haben sie da echt ziemlich oft darauf hingewiesen, dass es die Stopp-Regel gibt, dass die Lehrlinge nicht müssen sollen und dass sie es den Lehrlingen auch sagen sollen. Weil ich glaube, bei so Vertrauensübungen ist halt schon die Gefahr, dass es dann nicht in mehr Vertrauen endet, sondern einen gegenteiligen Effekt hat und das soll man halt voll vermeiden. (Sara, S. 2, Z. 61-65)

Vor allem der Sicherheitsgedanke, körperlich wie psychisch, scheint hier für Sara von hoher Bedeutung zu sein. Diese Intervention seitens der PLs fand, wie auch Michael eine Situation beschreibt, im Prozessverlauf statt.

Die letzte Übung war bei uns auch unter starkem Eingriff von uns Betreuern, hat sie stattgefunden. Indirekt, also weniger bei der Anleitung, sondern dann mehr zwischendurch. (Michael, S. 3, Z. 103-104)

Es liegt also durchaus auch in der Verantwortung der PLs, sich in gefährlichen Situationen einzubringen. Den leitenden LL dadurch Unterstützung zukommen zu lassen, ohne ihnen die Leitungsrolle strittig zu machen, spricht für die pädagogische Qualität der PLs im Rahmen der Intervention.

Zwischenresümee

Von den beiden PLs werden im Hinblick auf die Leitung der LL folgende Wahrnehmungen interpretiert:

- Hinweise aus den Briefings schienen als hilfreich und sinnvoll erachtet worden zu sein und wurden von den leitenden LL in der Anleitung beachtet
- Leitende LL konnten (auch auf Grund einer guten Vorbereitung) das Programm flexibel an die Bedürfnisse der Gruppe anpassen
- Den leitenden LL schien es wichtig gewesen zu sein, dass die Spiele richtig ausgeführt werden, dafür investierten sie Energie für zusätzliche Hinweise und

individuelle Betreuung

- Verantwortung der PLs ist es, in riskanten Situationen unterstützend einzugreifen (wenn möglich, ohne dabei die Leitungsrolle der LL in Frage zu stellen)

8.3.4 Verändertes Setting: „LL in der Leitungsrolle – Verantwortungsvoller Umgang“

In diesem Abschnitt werden von den beiden jene Aspekte angesprochen, die in der Interpretation als maßgeblich für das veränderte Setting erachtet werden können. Sara kommt hier auf folgendes zu sprechen.

Ich glaube es ist ein ganz anderes Setting. Wie du schon angesprochen hast - Augenhöhe, wenn die Lehrlinge das machen. Ich glaube die zwei haben einfach eine Rolle, oder schon eine bestimmte, ich will nicht sagen Autorität, aber schon eine Rolle in dem Team, wo sie auf jeden Fall gehört werden. Sie sind sicher teilweise in Alpha-Positionen in der Gruppe und daher haben sie die anderen auch total ernst genommen (...), man hat gemerkt, dass sie versuchen, dass sie es ihnen, also nicht leicht machen, aber dass sie halt einfach da sind und sie haben sich zeitweise auch in die selbe Situation versetzt, was ich extrem cool gefunden habe. (Sara, S. 5, Z. 155-164)

Im ersten Teil spricht Sara die *Augenhöhe* an, welche ihrer Meinung nach (und an einer vorhergehenden Formulierung von Michael anknüpfend) durch das veränderte Setting wahrnehmbar wird. Dies deckt sich wiederum mit der positiven Wahrnehmung der teilnehmenden LL von den *Leiterinnen aus den eigenen Reihen*.

Was Sara folglich anspricht, bezieht sich auf ihre Wahrnehmung der Rollen, welche die beiden Leiterinnen scheinbar bereits vor B.i.T. am Mittwoch in der Gruppe einnehmen konnten. Dahingehend unterstütze ihre *starke Stellung* unter den Kolleg(inn)en einen *respektvollen Umgang der Teilnehmenden* mit ihren Kolleginnen in der Leitungsposition. Sara spricht von Rangdynamiken und scheint auch Situationen wahrgenommen zu haben, in denen teilnehmende LL die Stabilität der Leiterinnen ausgetestet haben. Mit deren Präsenz und ihrem empathischen Umgang schienen die Leiterinnen auch mit solch herausfordernden Situationen zurecht gekommen zu sein.

Michael schließt sich den Ausführungen Saras an und formuliert weiter.

Ich glaube, dass sogar manche nachher noch Lust hatten, dass sie selber mal in die Rolle schlüpfen. Also ich hatte das Gefühl, dass es voll der Ansporn war. Sogar für die anderen auch eine Wertschätzung, dass sie als Lehrlinge, als Gruppe, das einfach selber

machen können. Also nicht nur für die zwei, (...) Die Astrid hat zu mir gesagt, dass sie es cool findet, dass die das machen können und dass sie selber auch mal Lust hätte. Also ich glaube, sie empfinden das als extreme Wertschätzung, dass zu ihnen der Ball zugespielt wird. (Michael, S. 5, Z. 166-172)

Laut Michaels Wahrnehmungen konnten sich also auch teilnehmende LL für die Leitungsaufgabe begeistern. Michael unterstützt seine Wahrnehmung durch das Beispiel einer Teilnehmenden (Name wurde verändert), die ihre Bereitschaft und Motivation für den Rollenwechsel ihm gegenüber kommuniziert. Dies wird auch von Sara in den weiteren Ausführungen im Kern auf das authentisch vertrauensvolle Setting zurückgeführt.

Für mich die offensichtlichste Veränderung (...), dass die Lehrlinge selber den Ball in der Hand hatten und gewusst haben, dass wir dabei sind und mitmachen. (...) Sie wussten, dass wir es alle gemeinsam machen, auf einer Augenhöhe und das unterstützt diese Bewegung im Team Session einfach voll. Da können wir noch so viel mitmachen, es ist einfach ganz was Anderes, wenn sie es anleiten und das war für mich der große Unterschied. Und trotzdem nicht ins kalte Wasser werfen, denn sie haben ja gewusst, dass wir da sind. Und das war irgendwie ein gutes Gefühl. (Sara, S. 6, Z. 187-193)

Was ein vertrauensvolles Umfeld ausmachen kann, in dem eine solche Intervention stattfindet und für die Protagonist(inn)en ein lohnendes kooperatives Lernsetting bereit stellt, wird hier von Sara auf den Punkt gebracht.

Zwischenresümee

Als zentrale Veränderungen werden bei den beiden PLs die veränderten Rollen sowie die damit einhergehende wahrnehmbare Augenhöhe zwischen allen Beteiligten wahrgenommen. Jene Aspekte, die für die Anerkennung von LL in der Leitungsposition als zuträglich interpretiert wurden, werden folglich zusammengeführt:

- Starke Positionierung der leitenden LL bereits im Verlauf der Tage vor dem Bewegungsprogramm am Mittwoch
- Begleitung der PLs im Sinne eines Fallnetzes, auf das sich die leitenden LL in schwierigen Situation verlassen können

8.4 TIG LC2; teilnehmende LL

In dieser Gruppe waren 15 Jugendliche (13 Mädchen, 2 Jungen), zwei PLs sowie eine Trainerin vor Ort.

Die bei der Ergebnisdarstellung in Kapitel 3 gewählte Struktur wird in ihren Grundzügen folglich beibehalten.

Die Auswertung der PL Diskussionen gestaltet sich hier zu Beginn etwas anders als in der vorhergegangenen Fokusgruppe, da die einstimmenden Fragen zum persönlichen Sportbezug nur mit einem PL besprochen wurden. (Dies war auf Grund eines unvorhergesehenen Zwischenfalls in der LL-Gruppe zeitlich nicht anders möglich)

8.4.1 Einstimmung: „sportliche Aktivität – Ausgleich und Ansporn“

Im Hinblick auf den persönlichen Bezug zu Bewegung und Sport ergab sich gleich zu Beginn der Diskussion ein reges Gespräch zwischen den Befragten. LL a kommt dabei auf jenen Bezug zu sprechen.

Also ich mache Sport, damit ich einfach mal abschalten kann. Und ich bin oft auch, wenn es in der Arbeit mal ein wenig langweilig war, oder einfach, dass es mir nicht gut gegangen ist, dann gehe ich trainieren und dann gehe ich raus und denk mir: "So, jetzt habe ich mich dort drinnen ein wenig ausgepowert." Und dann geht es mir wieder besser. (LL a, S. 1, Z. 19-22)

LL a interpretiert hier also den ausgleichenden Charakter, welcher sie zum Sporttreiben ermuntert. Eine weitere Befragte schließt sich an den Gedanken der Kollegin an.

Ja bei mir ist es auch zum Abreagieren. Also ich fühle mich eher schlapp nach der Arbeit und dann, nach dem Trainieren, wieder fitter. Und am Berg auch, die Natur, das ist eigentlich auch Sport. Für die Gesundheit einfach. (LL b, S. 1, Z. 25-27)

LL b hebt hier zusätzlich aktivierende, wie gesundheitsbezogene Aspekte hervor, die für ihn den Bewegungsbezug darstellen. Einen anderen Blickpunkt bringt daraufhin LL c ein.

Sport war für mich eigentlich immer nur so, was man in der Hauptschule gemacht hat. Ein bisschen Geräteturnen, ein bisschen Ball spielen, aber sonst so richtig, dass man sagt, ja laufen gehen, Rad fahren und so. Das mach ich eher weniger. Ab und zu laufen gehen. (LL c, S. 1, Z. 29-31)

Ein konkreter auf den Schulsport bezogener Zugang wird von LL c hier angesprochen.

Auf einer differenzierteren Ebene scheint sich LL d mit ihrem Bezug zu Bewegung und Sport auseinanderzusetzen, wenn sie wie folgt beschreibt.

Also was ich an Sport mag, ist, dass man es langsamer machen kann. Also joggen oder mal extrem schnell Rad fahren. Einfach, dass die Abwechslung da ist, dass man voll ausgepowert ist. Oder dass man es jetzt einfach mal gelassen macht. Das finde ich super und das lenkt auch ab von der Arbeit und von allem. (LL d, S. 2, Z. 34-37)

Die Möglichkeiten, Intensitäten selbst zu regulieren und an die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen, werden von LL d als positive Aspekte von B.u.S. hervorgehoben. In dieser thematischen Richtung bringt sich folglich LL e ein und deutet auf einen leistungsbezogenen Aspekt hin, der ihr im Sport wichtig zu sein scheint.

Was mir auch gefällt, ist zum Beispiel, wenn du einfach den eigenen Körper mal testen kannst. Ich gebe mir eine Grenze. Kann ich weitergehen oder sagt da mein Körper "Stop"? Es ist wie beim Verkauf. Schaffe ich den Umsatz oder nicht? Darum auch beim Trainieren. Schaffe ich das oder schaffe ich es nicht mehr? (LL e, S. 2, Z. 39-42)

LL e verknüpft ihren Bezug hier mit Aspekten aus dem Arbeitsleben und scheint somit Dinge, die während des Sports ablaufen, mit anderen Bereichen des Lebens zu vergleichen. Scheinbar angeregt durch den Gedankenimpuls von LL e teilen weitere Teilnehmer(innen) ihre Gedanken mit der Gruppe.

Was ich auch oft gut gefunden habe, ist, dass man ehrgeizig wird. Auch gerade in der Schule. Wenn man es gemacht hat beim Laufen. Man möchte auch irgendwie ans Ziel kommen. Oder bei der Leichtathletik. Man will eben auch irgendwie bei den Besten dabei sein. Das gibt dann ein bisschen Kraft auch, damit man weitermacht. (LL d, S. 2, Z. 54-57)

An einem Ziel dran bleiben (sei es fremd- oder selbstgesetzt), scheint LL d ein motivierender Aspekt des Sporttreibens zu sein. Dass ihm dies nicht ohne persönliche Überwindung und Durchhaltevermögen möglich zu sein scheint, formuliert LL f aus seinen Gedanken.

Man sollte auch regelmäßig dran bleiben. Also wenn man dann nur Pausen macht, dann freut es einen dann auch nicht mehr. Aber wenn man dran bleibt, macht es Spaß. Also mit der Zeit. Sport macht nicht immer Spaß. (LL d, S. 2, Z. 59-61)

Zwischenresümee

Die am Gespräch teilnehmenden LL scheinen Erfahrungen aus unterschiedlichen

Bereichen von Bewegung Sport mitzubringen. Dabei gehen individuelle Bezüge über die reine körperliche Auseinandersetzung hinaus und es kann in den Beiträgen Einzelner interpretiert werden, dass für sie im Sport wahrgenommene Aspekte auch in anderen Lebensbereichen als bedeutsam erachtet werden.

8.4.2 Rückmeldungen an die Leiter(innen): „Wahrnehmungen zur Leitung – Sehr bemüht!“

Auch in dieser Gruppe erstrecken sich die Wahrnehmungen zur Anleitung der LL sowie zum veränderten Setting der Intervention über mehrere Teile des Diskussionsleitfadens. Durch den Impuls des Diskussionsleiters beziehen sich einige Befragte zu Beginn auf die Anleitung der Kolleg(inn)en.

Sehr bemüht, ich fand vor allem, dass ihr die Spiele gut erklärt habt. Ich hab mich gleich ausgekannt und die anderen in unserer Gruppe auch, es hat gut funktioniert. (...) (LL b, S. 1, Z. 41-42)

LL b hebt hier die *Klarheit seitens der leitenden LL in der Beschreibung der Spiele* hervor und führt folglich den funktionierenden Ablauf auf ein Verständnis seitens der Kolleg(inn)en zurück. Hier schließt sich LL f an.

Ihr wart sehr bemüht. Ihr seid immer zu uns gekommen, ob wir es eh verstehen. Und habt auch gesagt: "Ja das müssen wir so tun, das so tun." Das habt ihr gut gemacht. (LL f, S. 1-2, Z. 48-50)

Die *Unterstützung der leitenden LL im Prozess sowie ihre individuelle Betreuung* bei einzelnen Spielen spricht hier LL f als zusätzliches Qualitätskriterium der Leiter(innen) an.

Auf die Frage des Diskussionsleiters, was denn von den teilnehmenden LL als förderlich für das Verständnis der Spiele und die folgliche Umsetzung wahrgenommen wurde, bringt sich eine Befragte ein.

Sie haben es dann auch immer wieder vorgezeigt, die Übungen dann. Damit man es auch gleich sieht. Es ist auch gleich viel leichter, dass man es dann selber macht. (LL k, S. 3, Z. 100-101)

Dass die *Demonstration der leitenden LL* als hilfreich für das Verständnis der Spiele interpretiert wurde, bestätigt folglich eine weitere Befragte.

Man kann es sich dann einfach besser vorstellen, was zu tun ist. Gut war auch, dass nicht alle vorgezeigt haben, sondern zwei und die anderen aufgebaut haben. Dann ist alles schneller gegangen. (LL e, S. 3, Z. 103-105)

Hier wird auch angesprochen, dass sich die *Leiterinnen in ihrem Team offenbar gut ergänzen* konnten. Die *Aufteilung der Verantwortungsbereiche* (Erklären, Demonstrieren, Aufbauen) zeugt von einer guten Vorbereitung, die anschließend auch von einer Teilnehmenden angesprochen wird.

Und sie haben es gut vorbereitet auch. Sie haben sich es wirklich durchdacht, was sie machen wollen. (LL i, S. 3, Z. 107-108)

Zwischenresümee

Von den am Gespräch teilnehmenden LL wurden in dieser Sequenz folgende Aspekte zur Leitung ihrer Kolleg(inn)en angesprochen:

- Klare Erklärungen führen zu einer schnellen Umsetzung der Spiele
- Unterstützung der leitenden LL während der Spiele wird als hilfreich erachtet
- Demonstrationen tragen zu einem besseren Verständnis bei
- Gute Vorbereitung wird durch eine klare Arbeitsaufteilung sichtbar, diese wiederum zeugt von einer guten Abstimmung im Leitungsteam

8.4.3 Verändertes Setting: „Wahrnehmungen zum Programm – motiviertere Teilnahme!“

Welche Veränderungen die Intervention an diesem Tag mit sich brachte, diskutierten folglich einige der teilnehmenden LL miteinander. Womöglich auf Grund der bereits fortgeschrittenen Uhrzeit und dem aufkommenden Bedürfnis den kalten Turnsaal zu verlassen, hielten sich die aktiven Beiträge in Grenzen. Von den anwesenden 11 teilnehmenden LL brachten sich vier Befragte mit ihren Gedanken ein. LL c führt ihre gesteigerte Motivation zur Teilnahme an diesem Tag auf das veränderte Setting zurück.

Also ich war heute irgendwie motivierter als in den letzten Tagen. Mir haben die Spiele heute besser gefallen und ich hab es cool gefunden, dass die alle miteinander geturnt haben. (LL c, S. 5, Z. 204-205)

Eine Kollegin schließt sich hier an.

Man hat mehr mit anderen, also wir haben durchgemischt zusammen geturnt, zusammen bewegt, die was normalerweise nicht so viel in Kontakt sind. Das ist eben auch super. (LL e, S. 5, Z. 207-208)

Die hier angesprochenen Aspekte beziehen sich auf die veränderten Rollenverhältnisse wie auf die Gestaltung des Programms seitens der leitenden LL. Offenbar führte die Auswahl der Spiele seitens des Leitungsteams zu einer stärkeren Durchmischung der Gruppe, was in den beiden Aussagen positiv hervorgehoben wird.

Mit einem zusätzlichen Aspekt bringt sich anschließend LL j ein.

Also ich finde auch, dass es sich verändert hat, dass man mehr Spaß da gehabt hat. Vielleicht ist einfach generell die Energie mehr, als die letzten zwei Tage. Ich weiß es nicht, voran es liegt, dass der ganze Tag anders verlaufen ist, oder nicht ganz so wild war. (LL j, S. 6, Z. 211-213)

Dass der Tagesablauf am Mittwoch zu Gunsten der energetischen Ressourcen der LL an die Intervention bei B.i.T. angepasst wurde, kann in der Aussage von LL j als positiv wahrgenommen interpretiert werden. Das Programm wird an diesem Tag auf 16:00 vorverlegt, um die Leitung der LL deutlicher in den Trainingsfokus zu rücken und sowohl den Teilnehmer(inne)n als auch den Leiter(inne)n im Sinne der Konzentrationsfähigkeit entgegenzukommen.

Zwischenresümee

Die von den teilnehmenden LL angesprochenen Veränderungen von B.i.T. durch die Intervention können wie folgt zusammengefasst werden:

- Steigerung der Motivation durch das veränderte Setting (Rollenverhältnisse,...)
- Abwechslungsreiche Spielauswahl eröffnet neue Kontaktmöglichkeiten
- Veränderter Tagesablauf zu Gunsten von B.i.T. wird positiv aufgenommen

8.5 TIG LC2; leitende LL

Das Team des B.i.T. Managements setzte sich in dieser Woche aus vier LL zusammen. Dabei waren drei weibliche und ein männlicher Jugendlicher für die Gestaltung des Bewegungsprogramms zuständig.

Unter den veränderten Namen werden die LL hier kurz vorgestellt.

Carmen (Alter: 17 Jahre) befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Ausbildung zur Modefachberaterin im zweiten Lehrjahr.

Verena (Alter: 18 Jahre) befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau im zweiten Lehrjahr.

Fatima (Alter: 17 Jahre) befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau im zweiten Lehrjahr.

Tobias (Alter: 19 Jahre) befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann im zweiten Lehrjahr.

8.5.1 Einstimmung: „sportliche Aktivität – der innere Schweinehund“

In der Diskussion zu den persönlichen Bezügen in Hinblick auf Bewegung und Sport bringen sich die vier Leitenden zu Beginn mit folgenden Gedanken ein.

So an sich, ich bin nicht so die Sportskanone und ich habe mich eigentlich gestern eher gedrückt davor. (Fatima, S. 1, Z. 12-13)

So wie ich zum Beispiel. Ich bin auch eine, ich kann mich einfach nicht aufraffen dafür. Es ist so, obwohl es dann eigentlich eh lustig ist. (Carmen, S. 1, Z. 15-17)

In den beiden ersten Beiträgen stimmen die Leiterinnen darin überein, dass sie persönlich wenig Bezug zu Bewegung und Sport im Sinne von aktiven Tätigkeiten haben. Während sich Fatima gleich auf die sportlichen Sequenzen der LC Woche bezieht und ihre geringe Motivation für die Teilnahme anspricht, kann in Carmens Beitrag interpretiert werden, dass es für sie eher herausfordernd erscheint, sich selbst für Bewegung und Sport zu motivieren. Dass sie sich auch einen positiven Zugang zu Bewegungspraxis legen kann, formuliert sie im letzten Teil.

Hier setzen folglich auch die Beiträge von Tobias und Verena an.

Bei mir ist es auch so, vor allem seit der Lehre, da hab ich einfach keine Zeit mehr für Sport. Früher in der Schule hab ich gerne Leichtathletik gemacht, auch die Ballspiele haben mir Spaß gemacht. (Verena, S. 1, Z. 19-21)

Ich mache zur Zeit auch viel weniger als früher, ab und zu laufen gehen. In der Schule bin ich noch im Fußballverein gewesen, dafür hätte ich jetzt keine Zeit mehr. (Tobias, S.1, Z. 23-24)

Die beiden stellen einen Zusammenhang mit den veränderten Lebenssituationen durch den Übergang von Schule auf Lehre her. In ihren Beiträgen lässt sich erkennen, dass die beiden in ihrer Schulzeit durchaus sportlich aktiv waren und dahingehend kann interpretiert werden, dass sie auch positive Erfahrungen mit Bewegung und Sport verbinden.

Tobias schließt mit den folgenden Gedanken an, die von Fatima ergänzt werden.

Da finde ich es dann schon gut, wenn wir bei Heartbeat wieder zum Spielen kommen. Es ist ja nicht wirklich Sport, aber man bewegt sich auch und macht Spaß in der Gruppe. (Tobias, S. 1, Z. 27-28)

Ich finde schon, dass wir auch anstrengende Sachen gemacht haben. (...) Mir machen vor allem die Teamspiele Spaß, wenn alle zusammen etwas schaffen. (Fatima, S. 1, Z. 29-30)

Die beiden kommen hier darauf zu sprechen, dass sie das Angebot von B.i.T. als Teil des Lehrlingscolleges schätzen und nehmen Bezug auf Aspekte, die sie als positiv wahrnehmen (bspw.: Teamspiele). Auf die konkrete Frage des Diskussionsleiters zur Einstellung gegenüber B.i.T. (auch in Hinblick auf die bereits erlebten Bewegungssequenzen im LC1) teilen die leitenden LL ihre folgenden Gedanken.

Man muss schon sagen, mir geht es zumindest so, es ist anstrengend. Sicher wir sitzen eh nur die ganze Zeit, aber es sind so viel Eindrücke (...) Mir zum Beispiel ist es gestern so gegangen, ich bin gelegen. Es war anstrengend, ich hätte gestern keinen Sport mehr gemacht. Muss ich ehrlich sagen. Weil einerseits gut, gerade für die Gruppe selber gut, absolut, nur dass du sie dann eben wirklich motivierst, ist eine andere Sache. Weil es ist echt anstrengend, so den ganzen Tag. (Carmen, S. 2, Z. 102-107)

Carmen teilt hier ihre Wahrnehmung, dass sie den Ablauf des LCs durchaus fordernd findet. Sie bemerkt, dass ihr beispielsweise am Vortag die Energie zur Teilnahme am Bewegungsprogramm fehlte, auch wenn sie anerkennt, dass im Bewegungsprogramm für die Gruppe sinnvolle Aspekte enthalten sind. An dieser Stelle schließt Verena mit ihren Gedanken an.

Mir ist das nicht so vorgekommen. Ich habe mir auch gedacht: "Am liebsten möchte ich jetzt einfach schlafen gehen." Aber ich habe mir einfach gedacht: "Probieren wir es einfach mal." Und wenn ich wirklich nicht mehr kann, muss ich mich einfach wegsitzen. Aber wir haben auch eh lustige Spiele gemacht und auf ein Mal ist auch wieder der ganze Spaß und alles gekommen. Und dann ist die ganze Müdigkeit wieder ganz verfliegen gewesen. (Verena, S. 2, Z. 109-115)

Verena teilt hier ihre Erfahrungen, dass nach dem Punkt der Überwindung in der Bewegungspraxis viel Potential steckt, um Energien wieder zurück zu gewinnen. Auch der Charakter der Freiwilligkeit wird von ihr als entlastend in der Entscheidungsfindung angesprochen.

Zwischenresümee

Die leitenden LL dieser Woche kommunizieren, dass ihr persönlicher Bezug zu Bewegung und Sport (zu diesem Zeitpunkt im Hinblick auf die Bewegungspraxis) von wenig Aktivität geprägt ist. Dass sie das Bewegungsangebot im Rahmen der LCs schätzen und vor allem den spielerischen Zugang als auflockernd und aktivierend erwähnen, spricht für ihre generell positive Einstellung gegenüber B.i.T.

8.5.2 Gedanken zur Leitungsaufgabe: „Vorbereitung – Spannung und Respekt“

Zu reger Beteiligung seitens der leitenden LL kommt es in Bezug auf die Gedanken zur Leitungsfunktion im Bewegungsprogramm am Mittwochabend.

Also ich habe mir schon gedacht, dass es spannend wird, wenn du mal vorne stehen musst und dir Gedanken machen musst darüber und einmal alle schauen und du weißt nicht, wie sie reagieren. (Fatima, S. 3, Z. 120-122)

Verena knüpft hier an.

Ich habe mir am Anfang unter dem Ganzen nicht sehr viel vorstellen können. Als die PLs gesagt haben: "Wir sollen so was mal leiten.", habe ich mir gedacht: "OK, probiere ich halt mal", weil ich auch in der Landjugend und Volksfestgruppe auch aktiv bin. Ich habe mir gedacht, dass es sicher interessant ist, so eine Erfahrung einmal zu machen. Weil du ein ganzes Team ein bisschen leiten sollst. (...) (Verena, S. 3, Z. 125-128)

Während Fatima mit Spannung auf die scheinbar unbekannte Herausforderung blickt, kann in den Aussagen Verenas interpretiert werden, dass sie bereits Erfahrungen mit der

Leitung bzw. dem Anleiten von Gruppen gemacht hatte. Bereitwillig scheint sie sich der Aufgabe zu stellen.

Tobias bringt sich an diesem Punkt mit seinen Gedanken ein.

Ich habe mir auch nicht viel darunter vorgestellt. (...) Ich wollte es am Anfang auch gar nicht. Die PL hat mich dann vorgeschlagen und somit habe ich es eben gemacht. Nachdem ich in unserem Jugendzentrum auch schon Feste organisiert habe, war ich nicht sehr nervös. (Tobias, S. 3, Z. 130-132)

Tobias kommuniziert hier, dass er zwar im Vorhinein nicht besonders motiviert zu sein schien, er der Aufgabe jedoch relativ gelassen entgegenblickte.

Zwischenresümee

Die Gesprächspassagen zeigen, dass die leitenden LL durchaus gespannt auf ihre Aufgabe zugehen. Dies scheint auch von den Vorerfahrungen abzuhängen, die die Einzelnen in der Zusammenarbeit mit bzw. Leitung von Gruppen mitbringen. Zwei der vier heben die Unterstützung des PLs während der Vorbereitungsphase hervor. Demzufolge scheinen für eine zuversichtliche Einstellung gegenüber der Leitungsaufgabe u.a. folgende Aspekte förderlich zu sein:

- Positive Vorerfahrungen in der Leitung/ im Umgang von/mit Gruppen
- Unterstützung seitens der wahrgenommenen Expert(inn)en für das Bewegungsprogramm, im Sinne von Rückhalt und Begleitung

8.5.3 Wahrnehmungen zur Durchführung: „eure Leitung – gutes Gefühl, gute Stimmung!“

Im Gespräch zu den persönlichen Eindrücken gegenüber der Durchführung des Bewegungsprogramms beginnen die leitenden LL mit zusammenfassenden Eindrücken.

Aber es hat eigentlich heute voll reibungslos und, finde ich auch, voll super funktioniert und das war mal eine voll tolle Erfahrung. (Carmen, S. 4, Z. 150-151)

Sie waren ein bisschen skeptisch manchmal, habe ich das Gefühl gehabt. Aber, ihnen hat es dann, glaube ich, sehr viel Spaß gemacht, dann macht man das auch gerne. (Tobias, S. 4, Z. 155-156)

Carmen hebt ihre Eindrücke zu einer erfolgreichen Durchführung hervor, während sich Tobias konkreter auf die Wahrnehmungen gegenüber den teilnehmenden Kolleg(inn)en bezieht. Dass er durch den funktionierenden Ablauf Gefallen an der Leitungsposition findet, lässt sich in seiner Aussage interpretieren.

Fatima und Verena knüpfen hier an.

Und ja, wie ihr schon gesagt habt, irgendwie war heute eine andere Stimmung. Es hat heute irgendwie ganz anders gepasst. (Fatima, S. 4, Z. 158-159)

Und wir haben so getan, als wenn wir die Trainer wären, einfach. Einfach so ein richtiger Rollentausch war das. (...) (Verena, S. 4, Z. 161-162)

Fatima formuliert hier, dass sie eine Veränderung im Bezug auf die Stimmung in der Gruppe wahrnehmen hat können, wenn sie auch noch nicht genau beschreiben kann, was diese Veränderung konkret ausmacht. Verena hebt hervor, dass sie den Rollenwechsel offenbar bewusst wahrnehmen konnte. Hier schließt Tobias mit seinen Wahrnehmungen gegenüber der Präsenz der PLs sowie der anwesenden Trainerin an.

Sie haben eigentlich mitgemacht, als wenn jetzt wir es gewesen wären. (...) Sie sind so richtig mit Spaß, aber auch ein bisschen Konsequenz dabei gewesen. Hat eigentlich, finde ich, voll gepasst. (Tobias, S. 4, Z. 165-167)

Sowohl die *aktive Teilnahme der PLs und der Trainerin*, sowie deren *Unterstützung* können in dieser Aussage als hervorgehoben interpretiert werden. Scheinbar konnten auch die PLs und die Trainerin den Rollenwechsel - für Tobias als passend wahrgenommen - vollziehen.

Zum Frageimpuls des Diskussionsleiters, wie die Teilnahme der Kolleg(inn)en wahrgenommen wurde, tauschen sich die vier folglich aus.

Wir wissen, dass ein paar wirklich sehr (...), dass sie es wirklich nicht freut eigentlich. Und ich habe dieses Mal echt das Gefühl gehabt, dass jeder Spaß gehabt hat. (Verena, S. 5, 197-198)

Es hat wirklich jeder mitgemacht. (Tobias, S. 5, Z. 201)

Verena teilt hier ihren Eindruck, dass auch jene Kolleg(inn)en, die in den vorhergehenden Tagen wenig Aktivität bei B.i.T. zeigten, unter der Leitung der LL mit Spaß bei der Sache zu sein schienen. Diese aktive Teilnahme wird von Tobias bestätigt. Fatima fügt hier das Beispiel einer teilnehmenden Kollegin (Name verändert) hinzu.

Weil, zum Beispiel, eine Dora zum Beispiel, die hat einfach keine Lust an Sport, das ist eben so. (...) Aber dieses Mal habe ich echt das Gefühl gehabt, dass es für alle recht gepasst hat. (Fatima, S. 5, Z. 203-205)

Carmen bestätigt die bereits angesprochenen Eindrücke ihrer Teamkolleg(inn)en.

Es war jeder motiviert, das hat man richtig gesehen. Jeder hat es mit Spaß genommen. (Carmen, S. 5, Z. 207)

Zwischenresümee

Die Stimmung während ihrer Leitung des Bewegungsprogramms interpretieren alle LL als positiv. Die dabei wahrgenommenen Aspekte werden folglich zusammengefasst:

- Gesteigerte Motivation bei den teilnehmenden LL (auch bei jenen, die zuvor wenig aktiv am Bewegungsprogramm teilgenommen haben)
- Freudvollere Auseinandersetzung der Teilnehmenden
- PLs und Trainerin nehmen aktiv an den Spielen teil, stehen jedoch auch unterstützend zur Verfügung

8.5.4 Zusammenarbeit im Leitungsteam: „Eindrücke zur Arbeitsaufteilung – einfach nach Gefühl das Ganze“

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit innerhalb des Leitungsteams kommen die LL sowohl auf die Planungsphase als auch auf den Verlauf der Durchführung zu sprechen. Verena beginnt mit den möglichen Hintergründen für eine gute Abstimmung.

Jetzt, wo wir schon mal eine Woche miteinander verbracht haben, ist es sicher besser gewesen, weil letztes Mal, kann ich mich erinnern, als wir dann so diese Arbeit machen mussten, hat es nicht so gut funktioniert. Kann ich mich erinnern. Und dieses Mal, glaube ich, stimmt man sich schon viel besser aufeinander ab. (Verena, S. 2, Z. 49-52)

Die bereits *weiterentwickelten Beziehungen* zwischen den Einzelnen (auch bedingt durch die gemeinsame Zeit beim LC1) werden hier von Verena als *förderlich für eine gelungene Abstimmung* hervorgehoben. Dass sie dies für die vergleichsweise kurze Zeit, die sie miteinander verbracht haben erstaunlich findet, hebt Fatima hervor.

Ich finde, dass wir generell schon ein voll zusammengewachsenes Team sind. Für das, dass wir uns jetzt ein 3/4-Jahr nicht gesehen haben. (Fatima, S. 2, Z. 54-55)

Wie sich diese gestärkte Beziehung auf die Herangehensweise an das Bewegungsprogramm auswirken konnte, teilt Carmen in ihren Wahrnehmungen.

Ja und auch jetzt beim Absprechen für das Sportliche eben, nicht irgendwie, dass irgendwer eine Zickerei gehabt hat oder was. "Nein ich mache das.", sondern einfach "Passt, ich mache das. Du das. Fertig". (Carmen, S. 2, Z. 57-59)

Dass es den Teammitgliedern in der Vorbereitungsphase scheinbar ein Anliegen war, effiziente, schnelle Entscheidungen zu treffen, zeigt sich folglich auch in der Aussage von Tobias.

Aber einfach nur ein bisschen ist es gestern besprochen worden, ja, ob du das machen willst, ob du das machen möchtest. (...) Dann war eh schnell klar, wer was macht. (Tobias, S. 2, Z. 61-62)

Es scheint nach der Aussage von Tobias also eine *Arbeitsaufteilung im Vorhinein* stattgefunden zu haben. Dies wird auch bereits in den vorhergehenden Eindrücken von Carmen angesprochen.

Übereinstimmung scheint bei den Leiter(inne)n auch im Bezug auf die *Flexibilität in der Durchführung* interpretiert werden zu können.

Solange wir für die Übung gebraucht haben, haben wir uns Zeit genommen eben. Und auch, wenn die anderen die Übung noch machen wollten, haben wir uns auch Zeit gelassen. Dann haben wir das eben ein bisschen länger gemacht. (Tobias, S. 2, Z. 92-94)

Einfach nach Gefühl das Ganze. (Verena, Carmen, Fatima, S. 2, Z. 96)

Dieser lockere Zugang scheint für die Leitenden auf Grund eines vertrauensvollen Gefühls gegenüber den Verantwortlichkeiten im Team ermöglicht worden zu sein.

Zwischenresümee

Die Zusammenarbeit im Leitungsteam scheint für die Befragten gut funktioniert zu haben. Aspekte, die sie für diese funktionierende Zusammenarbeit interpretieren, werden hier zusammengefasst:

- Eine gestärkte Beziehungsebene zwischen den Leiter(inne)n
- Arbeitsaufteilung im Sinne von „*wer möchte was machen*“, „*passt, ich mache das, du das!*“
- Übereinstimmung im Hinblick auf eine flexible Programmleitung

8.6 TIG LC2; PLs

Die Auswertung der PL Diskussionen gestaltet sich hier zu Beginn etwas anders als in der vorhergegangenen Fokusgruppe (Gastro LC1). Da die einstimmenden Fragen zum persönlichen Sportbezug nur mit einem PL besprochen werden konnten (dies war auf Grund eines unvorhergesehenen Zwischenfalls in der LL-Gruppe zeitlich nicht anders möglich), wird der einstimmende Teil hier ausgelassen.

Außerdem nahm in diesem Gespräch auch die anwesende Trainerin teil, ihre Perspektiven werden als wertvolle Ergänzung der Wahrnehmungen seitens der PLs erachtet.

Unter veränderten Namen (PLs: Stefan, Dora; Trainerin: Birgit) werden die hier Beteiligten kurz vorgestellt.

Birgit (Alter: 38) ist seit 2010 als selbstständige Trainerin bei Heartbeat tätig. Vor diesem Hintergrund sowie über die Qualifikation des Erziehungswissenschaftsstudiums ist Birgitt seit 15 Jahren im Bereich der Persönlichkeitsbildung tätig.

Stefan (Alter: 28) ist seit 2013 als PL bei Heartbeat tätig. Zum Zeitpunkt der Befragung studiert Stefan das Lehramt für Biologie und Psychologie/Philosophie.

Dora (Alter: 29) ist seit 2009 u.a. als PL bei Heartbeat beschäftigt. Sie studiert zum Zeitpunkt der Befragung den Masterstudiengang Pädagogik. Ihre weiteren Tätigkeitsbereiche beziehen sich bei Heartbeat auf die Leitung und Koordination der PLs.

8.6.1 Gedanken zur Intervention: „Überlegungen zum veränderten Programm – Bedenken und Spannung“

Im Hinblick auf die Erwartungen bzw. Gedanken zur Durchführung der Intervention sei hier angemerkt, dass Stefan bereits auf die Erfahrungen eines Durchlaufs der Intervention in einer anderen Lehrlingsgruppe zurückgreifen kann, während Dora die Intervention zum ersten Mal miterlebt hat. Auch Birgit war hier zum ersten Mal bei der veränderten Form des Bewegungsprogramms dabei.

Auf die Frage, welche Gedanken es im Vorhinein zum veränderten Setting gab, bringen sich die beiden PLs mit ihren Redebeiträgen ein.

Also ich hatte im Vorfeld durchaus meine Bedenken, vor allem in Hinsicht des Zeitaufwandes, der ja doch sich unterscheidet zum üblichen Grundgedanken von Bewegung im Team. (Dora, S. 1, Z. 29-31)

Also ich kann mich da vielleicht gleich anschließen. Bei mir war es auch konkret, eben das mit dem Zeitaufwand, wo ich mir gedacht habe: "Es ist eigentlich sehr sehr dicht, das Programm für die Lehrlinge und sehr viel". (Stefan, S. 1, Z. 45-47)

Beide sprechen hier ihre Bedenken im Hinblick auf die zeitliche Implementierung des veränderten Bewegungsprogramms an. Damit scheinen sie sich vor allem auf die zeitlichen Ressourcen der LL aus dem Leitungsteam zu beziehen, deren Zusatzaufwand in der Planung und Vorbereitung von B.i.T. zu bedenken ist.

Mit dem Grundgedanken von B.i.T. meint Dora, die grundsätzliche Konzeptionsidee von B.i.T am Beginn der Heartbeat Lehrlingscolleges, als die Bewegungssequenzen am Abend noch rein zum körperlichen Ausgleich dienen sollten.

Ein grundlegender Unterschied im Hinblick auf den persönlichen Bezug zum Interventionskonzept kann in den folgenden Aussagen interpretiert werden.

[...] ich muss auch ganz ehrlich gestehen, dass ich mir, obwohl ich das Konzept natürlich im Vorfeld gelesen habe, noch nicht so wahnsinnig viel darunter vorstellen habe können, oder keine konkrete Vorstellung gehabt habe, wie das dann in der Praxis funktionieren kann. (Dora, S. 35-39)

Dora spricht hier an, dass es ihr im Vorfeld schwer gefallen zu sein schien, sich ein Bild zum Ablauf der Intervention machen. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen setzt hier Stefan an.

[...] in Bezug auf den heutigen Tag, keine großen Bedenken gehabt habe, weil ich es ja schon einmal angeleitet habe und schon einmal erlebt habe. Also bei einer anderen Woche, wo das auch sehr gut funktioniert hat. Und ja, also deswegen habe ich schon gewusst, wie das ungefähr ablaufen wird, bzw. was uns erwartet. (...) (Stefan, S. 2, Z. 57-60)

Es kann hier interpretiert werden, dass es einer züversichtlichen Perspektive in Hinblick auf die Durchführung der Intervention zuträglich sein kann, wenn seitens der Begleitenden (PLs) bereits positive Erfahrungen mit der Intervention gemacht wurden bzw. die Möglichkeit für sie besteht, sich bereits im Vorhinein ein Bild zum Ablauf machen zu können.

Zwischenresümee

Die unterschiedlichen Perspektiven der beiden PLs (geprägt durch unterschiedliche Erfahrungsstände) schienen den grundsätzlichen Zugang zur Intervention zu prägen. Festgehalten werden kann, dass persönliche positive Erfahrungen sowie die persönliche Auseinandersetzung mit dem Konzept zu einer konkreteren Vorstellung des Ablaufs im Vorhinein betragen kann.

8.6.2 Eindrücke zur Leitung: „Wahrnehmungen des Leitungsteams – überraschend souverän“

In dieser Diskussionsphase bewegt sich das Gespräch erneut über weite Teile des Diskussionsleitfadens, der Eigendynamik der Diskussion wurde dafür Raum gegeben.

Zu Beginn kommen Dora, Stefan und Birgit auf die Wahrnehmungen gegenüber den leitenden LL zu sprechen.

Also wie sie es gemacht haben. Also da.. auf das war ich nämlich sehr gespannt, weil das ist ja etwas, das oft ausgebildete TrainerInnen noch nicht zwingend beherrschen, Methoden und Übungen anzuleiten. Und.. also ich finde, für das, dass es das erste Mal war und auch was das Standing von der Gruppe betrifft, wirklich sehr gut gemacht haben. (Birgit, S. 2, Z. 88-92)

Birgit spricht ihre Wahrnehmungen gegenüber der *überraschend positiv verlaufenden Anleitung der Spiele* an und fügt hinzu, dass auch das *Auftreten der leitenden LL als durchwegs professionell* wahrgenommen wird. Stefan teilt hier ihre Wahrnehmungen.

Also eh wie bei der letzten Lehrlingswoche, (...) , wo ich das eben auch schon erlebt habe, (...) , finde ich, haben diese Vier das, finde ich, sehr souverän gemacht. (Stefan, S. 3, Z. 107-109)

Dass die *Leistungsqualität* seitens der LL bereits auf einem *sehr hohen Niveau* wahrgenommen wird, trifft auf Übereinstimmung unter den Gesprächspartner(innen). Dass diese Aufgabe jedoch durchwegs komplex ist und dahingehend auch Aspekte auftreten, die das Entwicklungspotential seitens der Leiter(innen) aufzeigen, wird in einem weiteren Abschnitt besprochen.

[...] natürlich passieren so die klassischen Einstiegsfallen, wie eben, man lässt die Gruppe zuerst irgendwie schon hin aufstellen und leitet dann an. (Birgit, S. 2, Z. 93-94)

Ja, wie die Birgit schon gesagt hat, es gibt natürlich Anfängerfehler, (...) Sachen, die man noch nachschärfen könnte, (...) , wenn man die nötige Praxis hat, dass man da in diese Fallen nicht mehr hineintappt. Aber ich finde, also da kann ich nur anschließen, für ihr Alter und den Grad an Ausbildung hat das sehr gut funktioniert. (Dora, S. 3, Z. 110-114)

Was Stefan an dieser Stelle hinzufügt, gibt einen Einblick, wie die Leiter(innen) selbst mit diesen Umständen umgehen konnten.

Was ich aber sehr spannend gefunden habe, weil sie das selber erkannt haben, in der Reflexion, (...), diesen Grad der Reflexionsfähigkeit bei so jungen Menschen. Also, dass sie das selber auch erkannt haben. Und auch die Erkenntnis, dass sie gesagt haben: "Es ist gar nicht so einfach, eben, dass einem alle zuhören und dass man das alles bedenkt. Und dass man sich auch die Materialien im Vorfeld bereit legt." Also dass man nicht zuerst diese Methode anleitet und sagt: "Aja, jetzt müssen wir noch die Hütchen holen", (...) also dieses ganze strategische Denken, auch im Vorfeld und was wirklich so daran hängt, an einer Methodenanleitung, haben sie, (...), sehr gut gemeistert. (Stefan, S. 3, Z. 117-124)

Die Fähigkeit in der Retrospektive über die herausfordernden Situationen nachzudenken sowie die Gedanken dazu zu formulieren, schien bei den Leiter(innen) gefordert worden zu sein. In den Wahrnehmungen Stefans zeigten sie ebenso, dass sie an die Aufgabe mit durchwegs strategischen Überlegungen herangingen.

Dora meldet sich hier bestätigend zu Wort und fügt eine Überlegung hinzu.

Prinzipiell finde ich es so, wie sie es umgesetzt haben, echt sehr fein. Sie haben sich da gut was überlegt und das ist eben... ja, es passt so, wie es in der Gruppe ist, extrem gut, weil sich da eben auch alle sehr wertschätzend begegnen und sehr mögen. Also es sind 15 Leute, die da irgendwie sehr zusammengewachsen sind. (Dora, S. 4, Z. 160-163)

Sie spricht dabei an, dass in ihrer Wahrnehmung bereits vor der Intervention eine *gute Stimmung* und *umsichtiges, wertschätzendes Verhalten* in der Gruppe herrschten. Dass dies ein Bedeutungsaspekt für die reibungslose Durchführung des Bewegungsprogramms sein kann, hebt auch Stefan hervor.

Also was für mich spannend war zu beobachten ist, aber das deckt sich mit meinen Beobachtungen aus den letzten zwei Tagen aus dem Seminarraum, dass die Gruppe sehr wertschätzend miteinander umgegangen ist. (Stefan, S. 2, Z. 75-77)

Auch Birgit setzt an diesem Punkt an und führt weiter aus.

[...] es hat natürlich auch den Hintergrund, dass schon jetzt drei Tage Teambuilding stattgefunden haben und die Gruppe wirklich sehr, ja sehr zusammengewachsen ist und

möglicherweise auch mit der Anzahl der Teilnehmerinnen, weil, also ich könnte mir vorstellen, dass das mit einer Gruppe von zum Beispiel 40 Leuten dann schon wesentlich schwieriger ist. (Birgit, S. 3, Z. 114-118)

Einerseits die vorhergehenden Tage, welche laut Birgit förderlich für den Gruppenprozess verlaufen sind, wie die *überschaubare Anzahl der Teilnehmer(innen)*, werden von Birgit hier als förderliche Hintergrundaspekte hervorgehoben.

Zwischenresümee

Der allgemeine Tenor in den Beiträgen der Gesprächspartner(innen) lässt auf eine positive Wahrnehmung gegenüber den leitenden LL schließen. Eine reflektierte Herangehensweise, gegenseitiges wertschätzendes Verhalten, souveränes Auftreten und klare Anleitungen wurden dabei besonders hervorgehoben.

Durch die Wahrnehmungen der drei können folglich Aspekte interpretiert werden, die für einen lohnenden Ablauf der Intervention förderlich sind.

- Ein guter Beziehungsaufbau zwischen den Jugendlichen ermöglicht durch genügend Zeit und Angebote eine positive Begleitung des Gruppenprozesses
- Überschaubare Gruppengrößen

8.6.3 Wahrnehmungen zur eigenen Rolle: „Selbstreflexion – Die Kunst, Verantwortung abzugeben“

Ein Abschnitt, der in dieser Gesprächsrunde von erhöhter Aktivität der Diskutierenden geprägt erschien, beschäftigte sich mit dem Thema der eigenen Rollenwahrnehmung während der Leitung der LL. Hier setzt ein Beitrag Stefans an.

Ja, also ich habe mich, soweit es geht, zurückgenommen. Ich hätte natürlich, wenn irgendeine Situation gefährlich worden wäre, dann hätte ich irgendwo schon eingegriffen. Aber mir war das dieses Mal wichtig, weil ich da eben das vorherige Mal für mich selber im Nachhinein auch reflektiert habe, dass ich da vielleicht dann um einen Tick (...) zu viel wieder Führungsrolle übernommen habe. Was dir auch sehr leicht passieren kann. Weil auch bei den Übungen heute haben die Mädls immer wieder eben rüber geschaut und gefragt: "Ja, Stefan, passt das eh? Passt das eh?" Und ich habe dann eben heute gesagt: "Ja, aber das ist eure Sache. Ihr macht das, quasi." (Stefan, S. 4, Z. 176-184)

Stefan spricht hier die *Herausforderung* an, sich *konsequent von der Führungsrolle zu distanzieren*, ohne dabei die Verantwortung dafür abzugeben, in riskanten Situationen

eingzugreifen. Dass es ihm ein Anliegen zu sein schien, diese zutrauende Haltung einzunehmen, formuliert er aus den Perspektiven von bereits erfahrenen Situationen. Birgit bringt sich an diesem Punkt ein.

Also ich glaube auch, dass die Kunst ist, sich zurückzunehmen. Ich habe es voll fein gefunden, mitzumachen. Weil diesem Aspekt, dem kann ich durchaus etwas abgewinnen. Den Lehrlingen eben dann nochmals ganz auf einer anderen Augenhöhe, nämlich selber in der teilnehmenden Rolle zu begegnen. Das hat mir sehr gefallen, weil es ein anderes miteinander in Kontakt kommen ist, als in meiner Trainerinnenrolle. Und ich habe auch den Eindruck gehabt, dass sie mich durchaus, also auch in der Kolleginnenrolle da wahrgenommen haben. (Birgit, S. 5, Z. 193-200)

Birgit gibt an, dass sie es als Kunst sieht, den *schmalen Grad zwischen vertrauender Begleitung und abgebender Distanzierung* zu gehen. Dass sie in ihrer Wahrnehmung von den LL *in der Teilnehmerinnenrolle akzeptiert* wurde und dies darüber hinaus zu einem *sehr positiven persönlichen Kontakt* beitragen konnte, hebt sie in ihrem Beitrag hervor. Dora teilt an diesem Punkt ihre Gedanken.

Ja, phasenweise war ich für mich auch sehr in der Teilnehmerinnenrolle. Wie wir dann in den Kleingruppen waren, also zu viert, zu fünft, habe ich schon gemerkt, dass ich trotzdem schon irgendwie (...) es ist mir auch die Leitung / Führung da drinnen übergeben worden. Also sie haben dann immer mich angeschaut. Ich habe auch beim Vertrauenskreis, irgendwie versucht, noch wen zu motivieren, dass er sich da in die Mitte stellt, das auszuprobieren. Einfach ein bisschen auch zu bestärken. (Dora, S. 5, Z. 227-235)

Dass ihre Entscheidung darüber, ob sie sich in die Führungsposition begibt oder nicht, auch teils von den LL beeinflusst wurde, gibt hier Dora zu bedenken. Sie sieht, wie sie es beschreibt, ihre Rolle bei der Intervention auch durchwegs darin, mit gutem Beispiel voran zu gehen, indem sie die LL beispielsweise positiv bestärkt.

Zwischenresümee

Die positiven Aspekte, welche mit einer Begegnung auf Augenhöhe im Rahmen des Bewegungsprogramms einhergehen, wurden bereits an mehreren Stellen angesprochen.

Dass die Übergabe von Verantwortung durchaus Herausforderungen bereit hält, sprechen die Gesprächsteilnehmer(innen) in diesem Abschnitt deutlich an.

9. Zusammenführung der Ergebnisse

Wie selbst in der Interpretation der ausgewählten Diskussionspassagen deutlich wird, beinhalten die geteilten Gedanken, welche die Gesprächsteilnehmer(innen) kommunizierten, großen Interpretationsspielraum. Dass die angeführten Ausschnitte dementsprechend nur einen kleinen Teil der angesprochenen Bedeutungsdimension abbilden können, sei an dieser Stelle bewusst angemerkt.

Die gefilterten Ergebnisse aus den einzelnen Befragungen sollen hier vorerst gegenübergestellt und folglich zusammengeführt werden.

9.1 Teilnehmende LL

Persönlicher Bewegungs- und Sportbezug

In der einstimmenden Diskussionsrunde zum persönlichen Sportbezug kamen die Gesprächsteilnehmer(innen) beider Gruppen auf ihre persönliche, sportliche Aktivität sowie auf ihre Einstellungen gegenüber Bewegung und Sport zu sprechen. In folgender Tabelle werden nun die zusammengefassten Eindrücke gegenübergestellt.

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Vielseitige Erfahrungen aus unterschiedlichen Sportbereichen	Vielseitige Erfahrungen aus unterschiedlichen Sportbereichen
Mit Eintritt in die Lehre nehmen die sportlichen Aktivitäten ab	Aspekte die in Bewegung und Sport wahrgenommen werden, werden auch für andere Lebensbereiche als bedeutsam interpretiert
Grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Bewegung und Sport	Grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Bewegung und Sport

Wahrnehmungen der leitenden LL

Folglich ging es um die Wahrnehmungen der teilnehmenden LL in Bezug auf die Leitung der Kolleg(inn)en. Die Perspektiven der Gesprächsteilnehmer(innen) gegenüber den leitenden LL werden folgendermaßen zusammengefasst.

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Einfühlsames und empathisches Verhalten gegenüber der Gruppe und den Einzelnen	Klare Erklärungen führen zu einer schnellen Umsetzung der Spiele
Professionelles Auftreten in Hinblick auf Vorbereitung, Erklärungen sowie Konsequenz in der Anleitung	Leitende LL unterstützen während der Spiele und bieten individuell Hilfe an
Persönliche Begeisterung für die Leitungsaufgabe und im Hinblick auf die Spiele	Demonstrationen tragen zu einem besseren Verständnis bei
	Gute Vorbereitung wird durch eine klare Arbeitsaufteilung sichtbar, diese wiederum zeugt von einer guten Abstimmung im Leitungsteam

Wahrnehmungen zum veränderten Setting

In Bezug auf die Veränderungen, welche mit dem Rollenwechsel von Kolleg(inn)en in die Leitungsposition einhergehen, äußerten die Gesprächsteilnehmer(innen) folgende Gedanken.

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Unter den Leiter(inne)n aus den eigenen Reihen kommt es zu einer Steigerung von Motivation und Einsatzbereitschaft	Steigerung der Motivation durch das veränderte Setting (Rollenverhältnisse,...)

	Abwechslungsreiche Spielauswahl eröffnet neue Kontaktmöglichkeiten
	Veränderter Tagesablauf zu Gunsten von B.i.T. wird positiv aufgenommen

9.2 Leitende LL

Persönlicher Bewegungs- und Sportbezug

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Positive Erfahrungen mit Bewegung und Sport	Zur Zeit wenig sportliche Aktivität
Wertschätzung gegenüber dem Bewegungsprogramm als Teil des LCs	B.i.T wird wertgeschätzt, vor allem die aktivierenden und spielerischen Zugänge werden positiv hervorgehoben
Reflektierter Blick auf Bewegung und Sport, scheinbare Fähigkeit sich in die Teilnehmer(innen) hineinzuversetzen und in der Leitungsposition dementsprechend empathisch zu agieren	

Gedanken zur Leitungsaufgabe

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Aufgabe wird als herausfordernd interpretiert	Leiter(innen) äußern ihre Spannung, mit der sie der Aufgabe entgegenblicken

In den Erwartungen werden auch Befürchtungen gegenüber eventuell auftretenden Situation formuliert	Jene mit Vorerfahrung scheinen der Aufgabe gelassener entgegenzublicken als jene ohne Vorerfahrung
Leiterinnen haben einen guten Draht zueinander	

Kriterien für einen erfolgreichen Ablauf

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Ermöglichende systemische Rahmenbedingungen durch den didaktischen Aufbau des Lehrlingscolleges	Positive Vorerfahrungen in der Leitung/im Umgang von/mit Gruppen
Eine Grundhaltung der PLs nach „ <i>Ich traue dir zu, dass du es selbst kannst!</i> “	Unterstützung seitens der wahrgenommenen Expert(inn)en für das Bewegungsprogramm, im Sinne von Rückhalt und Begleitung
begleitende pädagogische Maßnahmen, um die Leiterinnen an der Expertise/von den Erfahrungen der PLs teilhaben und profitieren zu lassen	Eine gestärkte Beziehungsebene zwischen den Leiter(inne)n
	Arbeitsaufteilung im Sinne von „ <i>wer möchte was machen</i> “, „ <i>passt, ich mache das, du das!</i> “
	Übereinstimmung im Hinblick auf eine flexible Programmleitung

Eindrücke zum veränderten Setting

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Steigerung der Motivation bei den	Gesteigerte Motivation bei den

Teilnehmer(inne)n	teilnehmenden LL (auch bei jenen, die zuvor wenig aktiv am Bewegungsprogramm teilgenommen haben)
Stärkeres Vertrauen unter den Teilnehmer(inne)n	Freudvollere Auseinandersetzung der Teilnehmenden
Erhöhtes persönliches Engagement in der Teilnahme	PLs und Trainerin nehmen aktiv an den Spielen teil, stehen jedoch auch unterstützend zur Verfügung

9.3 PLs

persönlicher Bewegungs- und Sportbezug

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
<p>Sinnhaft auf mehreren Ebenen</p> <p>u.a.: körperlicher Ausgleich, soziale Aspekte wie erleichterte Kontaktmöglichkeiten und zwischenmenschlicher Austausch, Freude an der Bewegung und Spaß am Spiel allgemein</p>	

Gedanken zur Intervention/Planungsphase

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
selbstverantwortliches Handeln der leitenden LL in Planung und Vorbereitung	Ein guter Beziehungsaufbau zwischen den Jugendlichen ermöglicht durch genügend Zeit und Angebote eine positive Begleitung des Gruppenprozesses

eigenständige Auseinandersetzung der leitenden LL mit den zur Auswahl stehenden Konzepten/Spielen	
Entscheidungsklarheit und –argumentation	
Ernsthaftigkeit seitens der leitenden LL gegenüber der Vorbereitung und Planung des Bewegungsprogramms	
Ein gutes Gefühl gegenüber der Gruppe (Umgang der Einzelnen miteinander, beobachtbare Dynamiken,...)	

Eindrücke zur Leitung der LL

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
Hinweise aus den Briefings schienen als hilfreich und sinnvoll erachtet worden zu sein und wurden von den leitenden LL in der Anleitung beachtet	reflektierte Herangehensweise
Leitende LL konnten (auch auf Grund einer guten Vorbereitung) das Programm flexibel an die Bedürfnisse der Gruppe anpassen	Gegenseitiges wertschätzendes Verhalten
Den leitenden LL schien es wichtig gewesen zu sein, dass die Spiele richtig ausgeführt werden, dafür investierten sie Energie für zusätzliche Hinweise und individuelle Betreuung	souveränes Auftreten und klare Anleitungen

Verantwortung der PLs und Trainer(innen)

<i>Gastro LC 1</i>	<i>TIG LC 2</i>
--------------------	-----------------

Begleitung der PLs im Sinne eines Fallnetzes, auf das sich die leitenden LL in schwierigen Situation verlassen können	Begleitung der Intervention, Teilnahme wird positiv interpretiert
Verantwortung der PLs ist es, in riskanten Situationen unterstützend einzugreifen (wenn möglich, ohne dabei die Leitungsrolle der LL in Frage zu stellen)	Den Leitenden zur Verfügung stehen, ohne dabei den Führungsanspruch in Frage zu stellen

10. Abschlussresümee

Um sich nun abschließend der Darlegung der als relevant erachteten Ergebnisse zu widmen, soll sich die zentrale Fragestellung vergegenwärtigt werden.

Wie wird die Intervention von Leiter(inne)n, Teilnehmer(inne)n und Begleitenden wahrgenommen und welche Aspekte werden in Hinblick auf die Förderung von Selbstkompetenzen und sozialen Kompetenzen der Leiter(innen) als positiv interpretiert?

Auf die Forschungsfrage soll nun in zwei Schritte eingegangen werden. Zuerst gilt es, die Wahrnehmungen der Beteiligten im Hinblick auf die Intervention zusammenzuführen. Im zweiten Schritt sollen jene Aspekte interpretiert werden, die aus den Diskussionen als für eine Förderung der angeführten Kompetenzbereiche bei den leitenden LL zuträglich interpretiert werden. Da in der Darstellung der Ergebnisse keine strikten Bedeutungslinien gezogen werden sollen, können Aspekte durchaus für beide der folgenden Ergebnisbereiche herangezogen werden.

Wahrnehmungen zur Intervention

Konsens

Nach den zusammengeführten Ergebnissen aus den Diskussionen der Gesprächspartner(innen) kann eine grundsätzlich positive Wahrnehmung gegenüber verschiedensten Aspekten der Intervention interpretiert werden.

- Ein Konsens in den Aussagen von teilnehmenden LL, leitenden LL sowie den PLs lässt sich dabei im Hinblick auf die *gesteigerte Motivation und Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen* am Bewegungsprogramm unter Leitung der LL verorten.
- Dass das veränderte Setting und die damit einhergehenden Rollenwechsel als *Wertschätzung und Vertrauenszuspruch der Pädagog(inn)en an die Jugendlichen* verstanden werden, stößt auf mehrmalige positive Erwähnung in den Diskussionsrunden.
- Der verantwortungsvolle Umgang der leitenden LL mit der ihnen anvertrauten Aufgabe wird ebenso an mehreren Stellen der unterschiedlichen Diskussionsgruppen hervorgehoben. Damit einhergehende Aspekte wie ein *professionelles Auftreten vor der Gruppe, klare Anleitungen und Erklärungen zum Ablauf und den Spielen* sowie *gut abgestimmte Verantwortungsbereiche* können hier zusammenfassend genannt werden.
- Ein Erklärungsansatz, weshalb die Sequenzen derart positiv verlaufen konnten, wird von den unterschiedlichen Gesprächsgruppen mehrmals hervorgehoben. Der als durchwegs

positiv wahrgenommene Gruppenbildungsprozess, welcher bereits vor der Intervention stattfinden konnte, trug so maßgeblich zu den reibungslosen Abläufen bei.

- Auch die *Teilnahme der PLs (und Trainerin)* wurde sowohl aus der eigenen Perspektive als auch aus Perspektive der leitenden LL als *Beitrag zu einer Begegnung auf Augenhöhe* erachtet.

Spezifika

- In den Aussagen der PLs der Fokusgruppe TIG LC 2 konnte interpretiert werden, dass die *Implementierung der Intervention mit zusätzlichen Zeit- und Energieressourcen* vor allem der *leitenden LL* verbunden ist. Dass dies im Hinblick auf die didaktische Gestaltung beachtet werden muss, wird dabei in den Beiträgen hervorgehoben.

Förderliche Aspekte für Selbst- und Sozialkompetenzen

Die zusammengeführten Ergebnisse stellen nun positive systemische und pädagogische Bedingungen, wahrgenommene Förderungsanreize sowie interpretierte Strukturen vor, die vor dem Hintergrund der Ausführungen im Theorieteil als förderlich für die angesprochenen Kompetenzbereiche verstanden werden können. Dass hier wiederum ausgewählte Teilaspekte vorgestellt werden, die um diverse Bedeutungsebenen erweitert werden können, sei hier klargestellt.

- Wie in Kapitel 2.2.1 angesprochen können *Angebote zur verantwortungsvollen Mitwirkung in pädagogischen Lernräumen* dazu beitragen, *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu entwickeln*. Dies deckt sich mit den Beiträgen in den Diskussionen, in denen auf die positiven Faktoren der Leitungsaufgabe hingewiesen wird.
- Sich in einer *Gruppe abzustimmen, Verantwortungsbereiche zu definieren* bzw. *Arbeitsbereiche aufzuteilen*, entspricht den Ausführungen in Kapitel 2.2.1, wo es um das *Erkennen der Wirkung eines sozialen Umfelds* als Teil eines sich förderlich entwickelnden *Selbstkonzeptes* im Sport geht. Weiters stecken in jenen Aspekten, die auch in den Gesprächsrunden des Öfteren angesprochen werden (*Abstimmung in der Leitungsgruppe, Umgang mit den Teilnehmenden*) die Fähigkeit zum *Perspektivenwechsel*, welche als zentrale Sozialkompetenz in Kapitel 2.3 angeführt wird.
- Ein weiterer Faktor, der für die *Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* bei den einzelnen leitenden LL hervorgehoben werden kann, ist wie in Kapitel 2.2.2 angeführt jener Aspekt der *herausfordernden Situation*, die von den Akteur(inn)en für eine

erfolgreiche Bewältigung durchaus *Überwindung und Mut, Durchhaltevermögen und Flexibilität* abverlangen.

- Als Kriterium, welches aus den Gesprächen herausgefiltert werden konnte und in den theoretischen Darlegungen (Kapitel 2.3) zu den Sozialkompetenzen als soziale Verantwortung beschrieben wird, soll das *empathische Verhalten* in der Zusammenarbeit mit den teilnehmenden LL hervorgehoben werden. Eine Akzeptanz bzw. Wertschätzung gegenüber den Interessen, Fähigkeiten und Werten anderer wird dabei auch in den Diskussionen als förderlich für die Abläufe des Programms erachtet.
- Dass die *Rollenwechsel teils recht bewusst wahrgenommen* und die damit einhergehenden Herausforderungen auch *in Teilen reflektiert* wurden, kann in Ausschnitten der dargelegten Diskussionspassagen interpretiert werden. Dies entspricht wiederum den Ausführungen zur *Wahrnehmungsfähigkeit* in Kapitel 2.3.1.

Förderliche Rahmenbedingungen

Was der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen zuträglich sein kann, wird sowohl in den Darstellungen des Theorieteils wie auch aus den Beiträgen der Diskutierenden nachvollziehbar.

- Im Kapitel 3.3.3 wird Lernen als selbstgesteuerter Prozess beschrieben. Dass dabei eine *zutruende Haltung seitens der Pädagog(inn)en* gefordert ist, wird auch in den Gesprächspassagen deutlich, in denen die positiven Effekte einer begleitend, *unterstützenden Funktion der PLs* im Rahmen der Intervention hervorgehoben werden.
- Dass sich *didaktische Interventionen stets in einem systemischen Rahmen* abspielen und dahingehend in *wechselseitiger Prägung* verstanden werden müssen, wird sowohl in Kapitel 3.2.2 erläutert als auch in den Gesprächspassagen zu den *günstigen Rahmenbedingungen des LCs*, für eine *förderliche Atmosphäre während der Intervention*, diskutiert.
- Konsequente Angebote zum kooperativen Lernen können nicht zwischen Tür und Angel stattfinden. Der zeitliche Faktor ist dahingehend ebenso zu beachten wie all jene Kriterien, die eine durchdachte Einbettung in die vorliegende Lernumgebung bestimmen. Nach den Darlegungen in Kapitel 3.2 lässt sich durch die Darlegungen des Interventionskonzepts wie auch aus Teilen der Gesprächsbeiträge erahnen, wie komplex und detailreich eine Implementierung von kooperativen Lernarrangements sein kann.

11. Ausblick

Jugendlichen in der Berufsausbildung wurde lange Zeit der Zugang zu alternativen Lernformen wie ihrer bewussten Auseinandersetzung mit überfachlichen Entwicklungsbereichen erschwert.

Während kooperative Lernformen im schulischen Kontext mittlerweile zumindest aktiv von wissenschaftlicher Seite vorgeschlagen werden, gibt es für den (Aus-) Bildungsweg von Lehrlingen nur wenige (und diese zum größten Teil von externen Anbietern) zur Verfügung stehende Möglichkeiten.

Die in dieser Arbeit vorgestellten Überlegungen und beleuchteten Maßnahmen, Jugendliche in die Selbstverantwortung zu holen und sie dabei professionell zu begleiten, stellen eine Perspektive dar, die es wert erscheint, initiativ zu werden. Was die Bildungspolitik fortwährend zu versäumen scheint, ist eine konsequente Umsetzung von bereits Jahrzehnte lang erkannten Ansätzen, sinnhaftes Lernen und Lehren zu ermöglichen. Eventuell ist es auch an der Zeit, Dynamiken selbst zu erzeugen bzw. jene Bewegungen mitzugestalten, die sich in der täglichen pädagogischen Praxis für Entwicklung und Veränderung einsetzen.

Von jenen optimistischen Impulsen wurde die vorliegende Arbeit inspiriert, die gleichen optimistischen Perspektiven lassen einen Blick in die Zukunft werfen. Das Potential zur Gestaltung von Lernräumen liegt oft näher als man denkt. Mit einem dementsprechend offenen Auge auf die Angebote der Umgebung zuzugehen, kann dabei schon grundlegende Ressourcen freilegen.

Das Potential zur stetigen Weiterentwicklung von kooperativen Methoden liegt gleichermaßen in der Kreativität von Pädagog(inn)en wie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der Expert(inn)en und Zusammenführung von bereits Vorhandenem.

Mit Mut und Zuversicht Lernpraxis zu gestalten, kann dabei als anstrebenswerte Maxime für Pädagoginnen und Pädagogen in den unterschiedlichsten Wirkungsbereichen angesehen werden.

Literaturverzeichnis

Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Salzburg & Wien: BMUKK.

Arnold, R. (2012) *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. (zweite, unveränderte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, R. (2005). Die Systemik der Berufsbildung. In Voß, R. (Hrsg.), *LernLust und Eigensinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 201-212). Heidelberg: Carl-Auer.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84. 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52. 1-26.

Bandura, A., Adams N.E., Hardy A.B., Howells G.N. (1980). Tests of Generality of Self-Efficacy Theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4 (1), 39-66.

Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bähr, I. (2007) Zur didaktischen Umsetzung kooperativen Lernens im Sportunterricht. In Scheid, V. (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 84-85). Hamburg: Czwalina.

Bähr, I., Koch, F., Gröben, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht- empirische Befunde. In Scheid, V. (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 69- 83). Hamburg: Czwalina.

Behrenberg, A. & Faßnacht, M. (1998). Selbstorganisation und die Aufforderung der Freiwilligen Selbstverantwortlichkeit- Erfahrungen mit einem paradoxen Lernkonzept in der Erwachsenenbildung. In Schattenhofer, K. & Weigand, W. (Hrsg.), *Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik* (S. 190-195). Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Breit, S., Friedl-Lucyshyn, G., Fluran, N., Kuhn, J.-T., Laimer, G., Längauer-Hohengaßner, H., Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. (2. aktualisierte Auflage, 2011). *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (Hrsg.)*, Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards.

Bohnsack, R. (1997a). Dokumentarische Methode. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191 – 212). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bohnsack, R. (1997b). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492 – 502). Weinheim, München: Beltz.

De Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen- ein komplexer Prozess. In Rohlf, C., Harring, M., Palentien, C. (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 23-38). Wiesbaden: Springer.

Edelstein, W. (1995). Krise der Jugend – Ohnmacht der Institutionen. Eine Einleitung in Anschluß an Emil Durkheims Theorie. In Edelstein, W. (Hrsg.), *Entwicklungskrisen competent meistern. Ein Beitrag zur Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (S. 13-24). Heidelberg: Roland Asanger.

Erpenbeck, E. & von Rosenstiel, L. (2007). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In Erpenbeck, E. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. XI-XVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, E. & von Rosenstiel, L. (2007). Einführung. In Erpenbeck, E. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. XVII-1). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.

Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenzen. *Bildung und Erziehung*, 59(2), 125-146.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas.

Gräsel, C., Bruhn, J., Mandl, H., Fischer, F. (1997). Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 25(1), 4-18.

Grimminger, E. (2015). Missachtungsprozesse unter Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Sportdidaktische Konsequenzen aus einem multimethodischen Forschungsprojekt. *sportpädagogik*, 1, 40-43.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2011). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (5. Auflage) (S. 169-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grzega, J. & Schöner, M. (2008). The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. *Journal of education for teaching*, 3, 167-175.

Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hammerschmid, S. (2016). *Bildungsstandards ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung*. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Huber, A.A. (2007). *Wechselseitiges Lernen und Lehren (WELL) als spezielle Form kooperativen Lernens*. Berlin: Logos.

Initiative Outdoor-Aktivitäten. (2009). Handlungsorientierte Ansätze in der Persönlichkeitsentwicklung. Integrative Outdoor-Aktivitäten®. Unveröffentlichte Arbeitsunterlage. Universität Wien.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). *Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. Jahresheft Friedrich Verlag 2008*, (S.16-20)

Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien psychologische Diagnostik Band 4* (2. aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Konrad., K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.

Kolb, M. (2009). Hinweise zur Vermittlung von Spielen. Spiele unter Beachtung weniger Regeln erfolgreich einführen. *Sport und Spiel*, 4, 44-46.

Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54- 82). Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.

Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen.

Kutner, L. (1995). Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Anpassung Jugendlicher an den gesellschaftlichen Wandel. In Edelstein, W. (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern* (S. 74-84). Heidelberg: Roland Asanger.

Lahmer, J. (2017). *Faszination Musik: Eine qualitative Studie zum methodisch – didaktischen Einsatz von Musik im Sportunterricht durch Sportlehrkräfte*. Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: Springer.

Luhmann, N. (2013). *Introduction to Systems Theory*. Cambridge: Polity Press.

Martin, J-P. (2002). Lernen durch Lehren (LdL). *Die Schulleitung- Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 4, 3-9.

Martin, J-P. (2000). *Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept*. Schulverwaltung Bayern: Link.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Belz.

Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung- Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Bern.

Miethling, W-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.

Pfadenhauer, M. (2014). Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘- Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In Faas, S., Bauer, P., Treptow, R. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, Soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 41-50). Wiesbaden: Springer.

Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (5. völlig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.

Reschke, K. (1995). Soziale Kompetenz entwickeln – Ressourcen entdecken helfen. Interventive Forschung auf der Basis des Kompetenzmodells von Vorweg & Schröder. In Margraf, J. & Rudolf, K. (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenzen* (S. 205-228). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Rohlfs, C., Haring, M., Palentien, C. (2014). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung. In Rohlfs, C., Haring, M., Palentien, C. (Hrsg.) *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 11-22). Wiesbaden: Springer.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.

Roth, W. M. (2006). *Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ryan, H.S. & Gleason M.E. (2014). The Role of Locus of Control in daily Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (1), 121-131.

Schwarzer, R. (1995). Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. In Edelstein, W. (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern* (S. 25-34). Heidelberg: Roland Asanger.

Siebert, H. (2005). *Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken*. Frankfurt am Main: VAS.

Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Simon, F.B. (2014). *Einführung in die (System-) Theorie der Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer.

Sonntag, K. & Schmidt-Rathjens, C. (2005). Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In Gonon, Philipp (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 55–67). Wiesbaden.

Steinmann, M. (2014). *Systemkompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Eine handlungsorientierte Antwort auf brennenden Fragen zum Kompetenzerwerb*. Marburg: Tectum.

Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.

Treptow, R. (2014). Kompetenz- Das große Versprechen. In Faas, S., Bauer, P., Treptow, R. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, Soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 21-40). Wiesbaden: Springer.

Von Külmer, A. (2014). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Systemisch-konstruktivistische Gestaltung und empirische Untersuchung motivationaler Effekte des Gruppenpuzzels*. Berlin: Logos.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Belz.

Würzl, C. (2011). *Transferförderung sozialer und personaler Kompetenzen. Von der Aus- und Weiterbildung in Lehrlingscolleges zu tatsächlich verändertem Verhalten am Arbeitsplatz*. Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz, Linz.

Zimmer, R. (2007). *Das neue Philosophenportal. Ein Schlüssel zu klassischen Werken*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Internetquellen

Das Heartbeat 4-Säulen Modell

Zugriff zuletzt am 22.05.2017, 11:28 unter

<http://www.heartbeat.co.at/angebote/heartbeat-prozess/>

Die Heartbeat Philosophie

Zugriff zuletzt am 22.05.2017, 13:29 unter

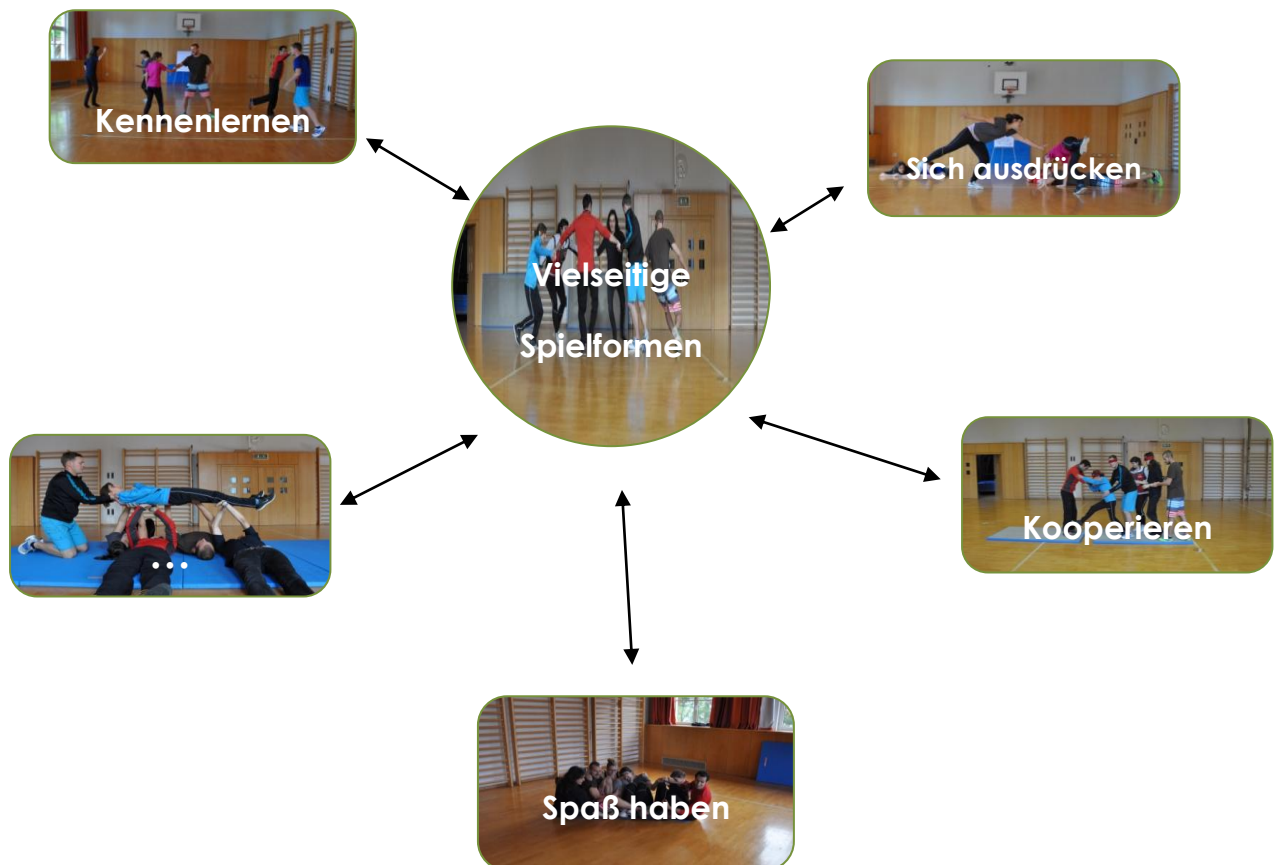
<http://www.heartbeat.co.at/ueber-uns/philosophie/>

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Entwicklung von Kompetenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Tätigkeit	9
Abb. 2: Dimensionen von Kompetenzen	10
Abb. 3: Kompetenz und kompetentes Verhalten	11
Abb. 4: Kompetenzelemente	16
Abb. 5: Zusammenspiel zwischen Kompetenz und Anforderung der Situation	25
Abb. 6: Konstruktivistische Didaktik	44
Abb. 7: Illustration am Bucheinband	52
Abb. 8: Heartbeat 4-Säulen-Modell	72
Abb. 9: Der Heartbeat Gesamtprozess	73
Abb. 10: Ausschnitt von Bewegung im Team.....	76
Abb. 11: Arbeitsunterlagen; B.i.T-Management.....	78
Abb. 12: Zielbeschreibung; B.i.T-Management	79
Abb. 13: Tipps für die Spielleitung (erste von zwei Seiten).....	80
Abb. 14 u. 15: Rollen und Funktionen der PLs	82
Abb. 16: Die beiden Pole des Kontinuums der Gesprächsführung.....	85
Tab. 1: Gründerväter moderner Systemtheorien nach Beisel	37
Tab. 2: Ergebnisse der Studie II im Überblick	65
Tab. 3: Zusammenfassung der Effekte auf bestimmte Schülertypen in den Mittelwerten der Variablen im Prä-Post-Vergleich (*signifikanter Effekt zwischen den Schülertypen des gleichen Kriteriums, **hoch signifikanter Effekt zwischen den Schülertypen)	66

Anhang

Arbeitsunterlagen für das B.i.T Management; LC1



Hey liebe Leute!

Erstmal fein , dass ihr euch dazu entschieden habt das Bewegungsprogram für den Mittwoch zu planen und mit euren KollegInnen durchzuführen.

Im Folgenden findet ihr Infos und Vorschläge für eure „Bewegung im Team Einheit“. Ihr findet darin unter Anderem zwei unterschiedliche Konzepte mit jeweils drei Spielen, die ihr für die Gruppe vorbereiten könnt.

Nehmt euch Zeit zum Durchschauen der folgenden Seiten und versteht dieses Dokument als unser Angebot. Gerne könnt ihr auch eigene Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten vorschlagen und mit den PL´s in den Sprechzeiten abklären.

Viel Vergnügen beim Vorbereiten und alles Gute für die Umsetzung;)

Worum geht's in der Vorbereitung und Anleitung des B.i.T Programms?

- **Ein themenorientiertes Bewegungsprogram**

Das Team ist herausgefordert ein Programm zusammenzustellen, welches thematisch an die Inhalte der Woche anschließt.

- **Im Team eine gemeinsame Lösung erarbeiten (Planungsphase)**

Das Programm soll ein Produkt aus den Beiträgen aller BiT-Teammitglieder sein. Die Einzelnen sind also gefordert:

- im Sinne der „Kunden“ (Kolleginnen der LC Gruppe) zu planen
- euch zuerst selbstständig mit den Auswahlmöglichkeiten zu beschäftigen
- eure Ideen und Gedanken selbstständig einzubringen
- unterschiedliche Meinungen zu respektieren und folglich zu sammeln
- die Beiträge der anderen wahrzunehmen und mit den eigenen abzustimmen
- zu einem für das Team zufriedenstellenden Ergebnis zu kommen

- **verständliche und nachvollziehbare Anleitung**

Die Leiter des Bewegungsprogramms sollen sich über den Ablauf der Spiele klar sein bzw. sich bei Unklarheiten vor Beginn der Bewegungssequenzen im Team absprechen oder Rücksprache mit den PL's halten. Ein funktionierender Ablauf soll in der gemeinsamen Anleitung angestrebt werden.

- **einen freudvollen und positiven Zugang zur Bewegung vertreten**

Es wird auch an euch Leiterinnen des Bewegungsprogramms liegen die Gruppe zu motivieren und ihnen einen positiven Zugang zu den Spielen zu ermöglichen. In diesem Bewusstsein sollt ihr als Leiter mit euren Kolleginnen interagieren.

Tipps für die Spielleitung

im Folgenden werden ein paar Tipps und Möglichkeiten vorgeschlagen, die sich aus der Praxis als sinnvoll erwiesen haben, möchte man Spiele mit einer Gruppe lohnend gestalten(vgl. dazu den Beitrag von Kolb, 2009¹³):

- Bereite den Raum vor, sodass keine Gegenstände herum liegen, über die gestürzt werden kann
- Schaffe für die Anleitung des Spiels einen klaren Ordnungsrahmen (bsp.: Sitzkreis, Stehkreis, Stirnreihe,...) und fordere gegebenenfalls die Aufmerksamkeit aller TN (Teilnehmer und Teilnehmerinnen) ein
- führe Sicherheitsregeln ein (Schuhe oder barfuß- nicht mit Socken; kein Schmuck, keine Uhren, Halsketten oder andere risikoreiche Accessoires am Körper;...)
- bereite dir das Spielmaterial vor der Einheit vor, übergib es den TN erst nach der Erklärung
- schaffe eine spannenden, die Neugierde der TN erweckende Spielatmosphäre
- nenne einleitend den Spielnamen und sag kurz was das Ziel des Spiels ist (bsp.: „am Schluss sollt ihr alle auf einer Matte Platz finden“)
- kläre ob das Spiel/ die Spielregeln schon bekannt sind; wenn dies für einzelne TN der Fall ist, lass sie das Spiel in eigenen Worten für die Gruppe erklären und ergänze danach

¹³ vgl. Kolb, M. (2009): *Hinweise zur Vermittlung von Spielen. Spiele unter Beachtung weniger Regeln erfolgreich einführen. Sport & Spiel, (4), S. 44-46.*

- lass Teams bilden, bevor du die Regeln erklärst (...und gib den Teams kurz Zeit, damit sich die Aufregung und Freude über die Einteilung wieder legen kann, danach sind die TN aufnahmebereit für die Regeln)
- erkläre die Regeln kurz und prägnant
- erläutere Regeln wenn möglich durch eine begleitende Demonstration
- vereinbare ein klares und deutliches Startsignal, mit dem du das Spiel dann auch eröffnest
- gib die Möglichkeit Fragen zu stellen
- gib den TN wenn nötig Zeit sich für das Spiel zu besprechen/ zu planen
- mach eventuell eine Probedurchgang (wirkungsvolle Demonstration)

...wie gesagt, diese Angaben verstehen sich lediglich als Vorschläge.

Probiert mal aus, wie es euch damit geht und wenn ihr das ein oder andere weglassen bzw. ergänzen wollt, seid ihr am besten Weg zu eurer persönlichen Spielleiterexpertise!

Material

- Augenbinden
- Unterschiedliche Geräte
- 2-4 Turnmatten
- ev. 2 Müllsäcke
- ev. 2 T-Shirts/Geschirrtücher

1. Zielperson
2. Blind verstehen
3. Mülli Ball

Zielperson¹⁴Ziele

- ✓ Sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam eine Lösungsstrategie finden
- ✓ Unterschiedliche Voraussetzungen wahrnehmen und berücksichtigen

Spielidee

Ein Fänger versucht eine Zielperson, welche innerhalb eines Kreises (bestehend aus unterschiedlich vielen TN, die sich die Hände halten) zu fangen. Die Kreismitglieder versuchen dies zu verhindern.

Durchführung

1. Durchgang:

- Es werden Kleingruppen gebildet (pro Gruppe 4 TN)
- Pro Gruppe gibt es eine Fängerin
- Nun soll eine Zielperson in der Gruppe definiert werden, welche der Fänger folglich berühren muss
- die TN (Teilnehmer und Teilnehmerinnen) geben sich nun die Hände und bilden einen kleinen Kreis
- wurde eine Zielperson berührt, wird sie zur Fängerin

2. Durchgang:

- in den jeweiligen Kleingruppen gibt es je eine Zielperson
- 2 Fänger werden bestimmt, sie haben die Aufgabe eine Zielperson zu berühren, gelingt ihnen das, wechseln sie mit den Gefangenen (Fänger→Teil der Kleingruppe/ Gefangene→ Fängerin)

¹⁴ Vgl. Stockert N. (2013): *Die 50 besten Kooperationsspiele*. Don Bosco Medien Gmbh. München. S. 15.

Varianten

- je nach dem Niveau der Gruppe können kleinere bzw. größere Kreise gebildet werden

Hinweis

Ideal für einen funktionierenden Spielverlauf ist ein Kreis bestehend aus 3 Personen die sich an den Händen halten und einer Person die außerhalb fängt.

Die Kleinkreise können sich durch den Raum bewegen, sollen jedoch aufpassen, dass sie nicht mit den anderen Kreisen zusammen stoßen.



Blind verstehen¹⁵

Ziele

- ✓ Sich gegenseitig unterstützen und aufeinander abstimmen
- ✓ Gegenseitiges Vertrauen in der Gruppe fördern und stärken
- ✓ Gemeinsam Aufgabenstellungen lösen
- ✓ Sich in unterschiedlichen Rollen ausprobieren (Leiter, Teammitglied,...)

Spielidee

„Blinde“ TN werden von einer sehenden Kollegin durch den Raum geführt.

„Blinde“ TN versuchen gemeinsam unterschiedliche Aufgabenstellungen zu meistern.

Durchführung

1. Durchgang:

- Die TN nehmen sich an den Händen und bilden so eine zusammengeschlossene Reihe. Sie bekommen Augenbinden, wodurch sie von Beginn an „blind“ sind
- Die sehende Erste der Gruppe hat die Aufgabe die blinde Schlange durch einen Hindernissparcour zu leiten, und darauf zu achten, dass kein Glied der Kette an den Hindernissen anstößt bzw. die Kette reißt. Der Weg durch den Parcours wird mit einem klaren Start und einem Ziel definiert.
- Die Position des sehenden Schlangenkopfes soll gewechselt werden (3-4mal)

2. Durchgang:

- Mit verbundenen Augen sollen sich die TN der Größe nach in einer Reihe aufstellen, vorerst können sie dafür miteinander sprechen, folglich sollen sie es schaffen ohne dabei miteinander zu sprechen (verbal → nonverbal)

3. Durchgang:

- Mit verbundenen Augen sollen sich die TN im Kreis aufstellen ohne dabei miteinander zu reden.

Hinweis

Vor dem Beginn der Durchgänge sollen die TN darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie aufeinander achten und das Risiko für Verletzungen so gering als möglich halten sollen.

¹⁵ Vgl. Portmann R. (8. Auflage, 2013): *Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz*. Don Bosco Medien GmbH. München. S.45.





Müllli Ball¹⁶

Ziele

- ✓ Im Team zusammenspielen
- ✓ Geschickte Verteilung auf dem Feld
- ✓ Erkennen und Nutzen von Freiräumen
- ✓ Achtsames und genaues Pass- und Zielwerfen

Spielidee

Ziel dieses Endzonenspiels ist es für die TN der einzelnen Teams möglichst viele Punkte zu erzielen, indem sie durch geschicktes Zusammenspiel und Raumverhalten den „Müllli Ball“ in die dafür vorhandene „Müllli-Tonne“ werfen können.

Bauanleitung „Müllli Ball“

¹⁶ Liegmann, B.-A. (2011): Mülli-Ball. Ein mitreißendes Spiel mit ungewöhnlichem Wurfgerät. Sport & Spiel, 44, S. 42-43.

Kleines Handtuch, T-Shirt, Geschirrtuch,...in das untere Ende eines Müllsacks stopfen und mit einem einfachen Knoten zubinden→fertig ist der Mülli Ball (für das vorbereitende Spiel „4rer Pass“ werden 2 benötigt;)

Durchführung (Müllli Ball)

- Gespielt wird auf das Volleyball- bzw. Basketballfeld (je nach Gruppengröße), zwei rechteckige Endzonen werden durch Hütchen markiert
- es werden 2 Teams gebildet (eines der beiden wird mit Markierungsschleifen gekennzeichnet)
- innerhalb der Teams wird je ein „Müllli Ball Sammler“ bestimmt, welcher sich in der jeweiligen Endzone platziert und sich mit einer Pylone (Müllli Tonne) ausstattet
- die Endzone darf von keiner anderen Spielerin betreten werden, weder von den eigenen Teammitgliedern noch von den Gegenspielern
- Die Feldspielerinnen haben nun die Aufgabe sich den Mülli Ball zuzupassen und für einen Punkt so in ihre Endzone zu spielen, dass er von den Mülli Ball Sammlern mit der Pylone (ohne Hilfe der Hände oder anderer Körperteile) gefangen werden kann
- Die Spieler dürfen mit dem Mülli Ball nicht laufen, sondern nur einen Sternschritt machen
- Geschieht ein Fehlpas oder wird der Mülli Ball erfolgreich von einer Gegenspielerin verteidigt, wechselt sofort der Ballbesitz und die Verteidiger werden zu den Angreifern
- Beim Verteidigen muss eine Armlänge Anstand zum Gegenspieler gehalten werden und der Mülli Ball darf nicht aus der Hand gerissen oder geschlagen werden
- Der Mülli Ball darf max. 5 sek. gehalten werden, bevor er zu einer Mitspielerin gepasst wird
- Kann der Mülli Ball nach Wurf aus dem Feld erfolgreich in der Pylone gefangen werden, gibt es einen Punkt für die jeweilige Mannschaft
- Gespielt wird bis die erste Mannschaft 5 Punkte erreicht hat bzw. bis 10 min. Spielzeit abgelaufen sind

Hinweis

Es können die jeweiligen Mülli Ball Sammlerinnen des Öfteren gewechselt werden. Vor Beginn des Spiels bzw. im Verlauf dessen (v.a. wenn kein Spielfluss zu Stande kommt) kann den Teammitgliedern die Möglichkeit gegeben werden, sich untereinander abzusprechen (um beispielsweise Positionen zu vereinbaren).

Material

- Markierungshütchen
- Langbänke
- Mehrere Turnmatten
- Ev. 2 Müllsäcke
- Ev. 2 T-Shirts/Geschirrtücher

1. Teamposition
2. Begegnung auf der Brücke
3. Mülli Ball

Teamposition¹⁷Ziele

- ✓ sich als Gruppe bewegen, aufeinander abstimmen
- ✓ ein gemeinsames Tempo finden
- ✓ flexibel mit Veränderungen umgehen

Spielidee

Jeweils eine Person gibt die Aktionen für die vier im Quadrat um diese Leiterin positionierten TN vor. Drehungen, Arm-, Hand- und Beinbewegungen und vieles mehr sind dabei möglich. Wichtig ist, dass die TN immer wieder auf ihre Position im Quadrat zurück kommen.

Durchführung

- TN bilden ein Quadrat und blicken zu dem sich in der Mitte befindenden Leiter
- Er hat nun die Möglichkeit unterschiedliche Varianten von Körperdrehungen (Viertel-, Halb-, Dreivierteldrehung bzw. 360 Grad Drehung) zu vollziehen
- Daraufhin liegt es bei den Teilnehmerinnen sich so mit zubewegen, dass die ihre Ausgangsposition im Bezug auf den Leiter wieder hergestellt ist
- Am Ende geht es um die zu Beginn bestehende Ausrichtung zum Mittelpunkt, wie sich dorthin bewegt wird ist unerheblich
- Die Leiterin kann auch aus der Mitte der Gruppe heraustreten- dementsprechend müssen sich die TN wieder neu positionieren

Varianten

- Der Leiter kann unterschiedliche Körperpositionen (Hocksitz, ausgestreckte Arme,...) vorgeben, welche die TN imitieren sollen

¹⁷ Vgl. Stockert N. (2013): *Die 50 besten Kooperationsspiele*. Don Bosco Medien Gmbh. München. S. 1

Hinweis

Du solltest mit leichten Veränderungen beginnen (bsp.: Vierteldrehung) und den TN Zeit geben um sich einzugewöhnen. Schritt für Schritt kannst du die Schwierigkeit dann steigern und um die Abwechslung beizubehalten möglichst kreative, bewegte Veränderungen vorzugeben (Sprünge, Tanzschritte,...).



Begegnung auf der Brücke¹⁸

Ziele

- ✓ Sich gegenseitig unterstützen
- ✓ Berührungsängste abbauen
- ✓ Positive Effekte von Kooperation erleben
- ✓ Eigenes Befinden kommunizieren

Spielidee

Die TN sollen sich auf einer schmalen Oberfläche balancierend aneinander vorbei bewegen, ohne dabei von der Bank zu fallen.

Durchführung

- Zwei Teilnehmerinnen begegnen sich auf der Brücke
- Sie sollen es schaffen sich aneinander vorbeizubewegen, ohne dass einer der Beiden hinunter fällt
- Haben beide wieder festen Boden unter den Füßen, können sich die nächsten Partner auf der Bank begegnen, fällt eine der Beiden runter, stellen sie sich wieder hinter den nachfolgenden Kollegen an

Varianten

- es wird eine Reihe von 5 Bänken aufgebaut
- nun betreten die Hälfte der Gruppe die Bank am einen Ende hintereinander und die andere Hälfte beginnt vom gegenüberliegenden Bankanfang
- Ziel ist, dass die beiden Gruppen den Seiten tauschen, ohne dass eine TN von der Bank fällt

Hinweis

Sicherheit steht hier an erster Stelle. Deswegen sollen die Sturzbereiche entlang den Bänken mit Turnmatten abgesichert werden. Die TN sollen auf einen achtsamen Umgang miteinander hingewiesen werden, also kein Stoßen, Rempeln bzw. von der Bank drücken. Auch Lösungen mit wenig Körperkontakt sind möglich (bsp.: eine hockt sich auf die Bank, der Zweite kann sie übersteigen)

¹⁸ Vgl. Portmann R. (8. Auflage, 2013): *Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz*. Don Bosco Medien GmbH. München. S. 49.



Müllli Ball¹⁹

Ziele

- ✓ Im Team zusammenspielen
- ✓ Geschickte Verteilung auf dem Feld
- ✓ Erkennen und Nutzen von Freiräumen
- ✓ Achtsames und genaues Pass- und Zielwerfen

Spielidee

Ziel dieses Endzonenspiels ist es für die TN der einzelnen Teams möglichst viele Punkte zu erzielen, indem sie durch geschicktes Zusammenspiel und Raumverhalten den „Müllli Ball“ in die dafür vorhandene „Müllli-Tonne“ werfen können.

Bauanleitung „Müllli Ball“

Kleines Handtuch, T-Shirt, Geschirrtuch,...in das untere Ende eines Müllsacks stopfen und mit einem einfachen Knoten zubinden→fertig ist der Müllli Ball (für das vorbereitende Spiel „4rer Pass“ werden 2 benötigt;)

Durchführung (Müllli Ball)

- Gespielt wird auf das Volleyball- bzw. Basketballfeld (je nach Gruppengröße), zwei rechteckige Endzonen werden durch Hütchen markiert
- es werden 2 Teams gebildet (eines der beiden wird mit Markierungsschleifen gekennzeichnet)
- innerhalb der Teams wird je ein „Müllli Ball Sammler“ bestimmt, welcher sich in der jeweiligen Endzone platziert und sich mit einer Pylone (langes Hütchen) ausstattet
- die Endzone darf von keiner anderen Spielerin betreten werden, weder von den eignen Teammitgliedern noch von den Gegenspielern
- Die Feldspielerinnen haben nun die Aufgabe sich den Müllliball zuzupassen und für einen Punkt so in ihre Endzone zu spielen, dass er von den Müllliball Sammlern mit der Pylone (ohne Hilfe der Hände oder anderer Körperteile) gefangen werden kann
- Die Spieler dürfen mit dem Müllliball nicht laufen, sondern nur einen Sternschritt machen
- Geschieht ein Fehlpass oder wird der Müllliball erfolgreich von einer Gegenspielerin verteidigt, wechselt sofort der Ballbesitz und die Verteidiger werden zu den Angreifern

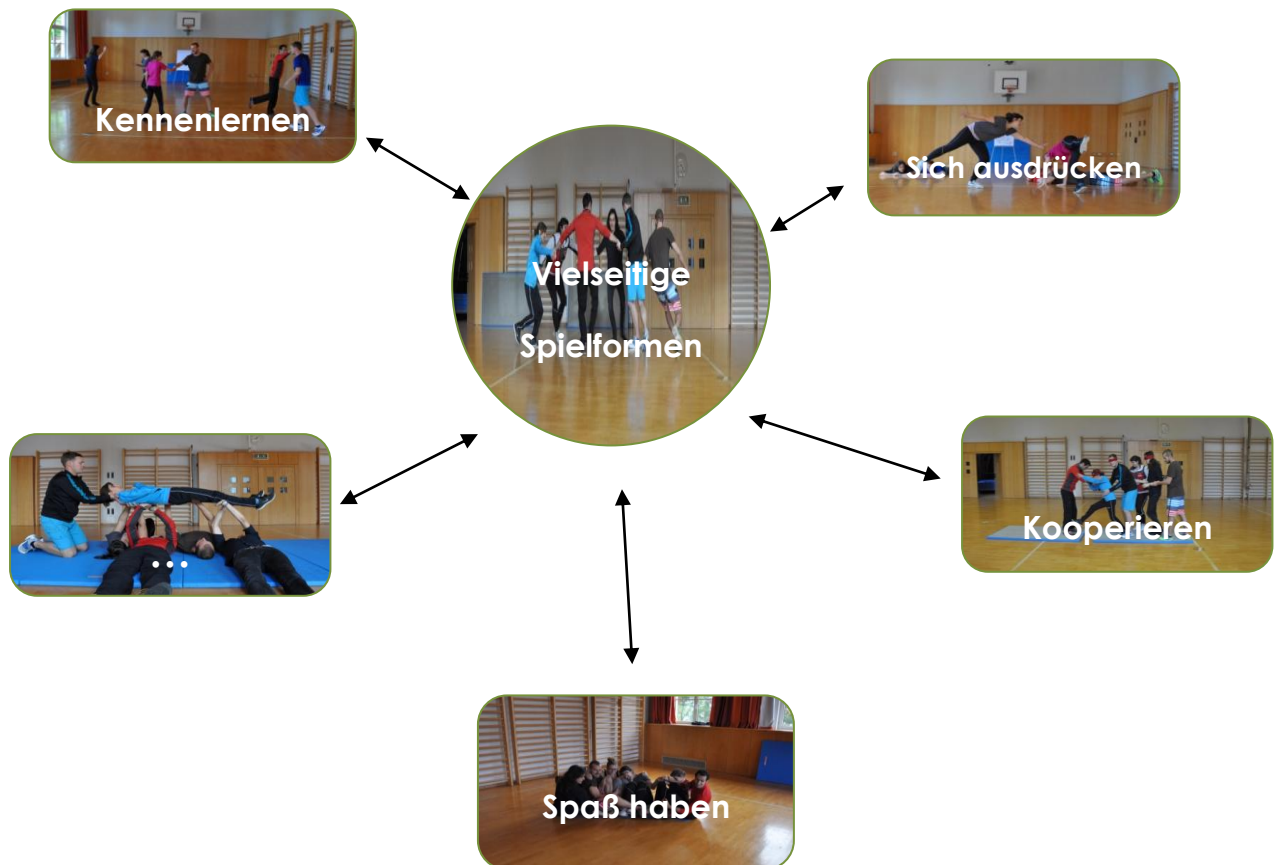
¹⁹ Liegmann, B.-A. (2011): Mülli-Ball. Ein mitreißendes Spiel mit ungewöhnlichem Wurfgerät. *Sport & Spiel*, 44, S. 42-43.

- Beim Verteidigen muss eine Armlänge Anstand zum Gegenspieler gehalten werden und der Mülliball darf nicht aus der Hand gerissen oder geschlagen werden
- Der Mülliball darf max. 5 sek. gehalten werden, bevor er zu einer Mitspielerin gepasst wird
- Kann der Mülli Ball nach Wurf aus dem Feld erfolgreich in der Pylone gefangen werden, gibt es einen Punkt für die jeweilige Mannschaft
- Gespielt wird bis die erste Mannschaft 5 Punkte erreicht hat bzw. bis 10 min. Spielzeit abgelaufen sind

Hinweis

Es können die jeweiligen Mülliball Sammlerinnen des Öfteren gewechselt werden. Vor Beginn des Spiels bzw. im Verlauf dessen (v.a. wenn kein Spielfluss zu Stande kommt) kann den Teammitgliedern die Möglichkeit gegeben werden, sich untereinander abzusprechen (um beispielsweise Positionen zu vereinbaren).

Arbeitsunterlagen für das B.i.T Management; LC2



Hey liebe Leute!

Erstmal fein , dass ihr euch dazu entschieden habt das Bewegungsprogram für den Mittwoch zu planen und mit euren KollegInnen durchzuführen.

Im Folgenden findet ihr Infos und Vorschläge für eure „Bewegung im Team Einheit“. Ihr findet darin unter Anderem verschiedene Spiele, die ihr für die Gruppe vorbereiten könnt.

Nehmt euch Zeit zum Durchschauen der folgenden Seiten und versteht dieses Dokument als unser Angebot. Gerne könnt ihr auch eigene Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten vorschlagen und mit den PL´s in den Sprechzeiten abklären.

Viel Vergnügen beim Vorbereiten und alles Gute für die Umsetzung;)

Material

- Musikquelle , Boxen
- Hütchen

Künstler und Modell
 Berg-Zwerg-Riese
 Casanova
 Großstadtschungel
 Emotionwalk

Künstler und Modell²⁰

Ziele

- ✓ Sich gegenseitig beobachten und modellieren
- ✓ Kreative Bewegungsformen ausprobieren
- ✓ Sich in sein Gegenüber hineinversetzen (Was geht? Was geht nicht?)
- ✓ Menschliche Kunstwerke schaffen

Spielidee

Die TN können sich gegenseitig in unterschiedliche Positionen bringen, indem sie ihrer Kreativität freien Lauf lassen und ihre Modelle zu künstlerischen Körperhaltungen verhelfen.

Durchführung

1. Durchgang

- es werden Paare gebildet (je 2 Personen gehen zusammen)
- einer der beiden ist zu Beginn die Gliederpuppe und steht unbeweglich auf der Stelle
- die Andere (Künstlerin) bringt nun durch einzelne Aktionen die Puppe in unterschiedliche Positionen (z.b.: ein Arm wird abgewinkelt, ein Bein nach Vorne gestreckt, der Kopf zur Seite geneigt,...)
- der Künstler kann versuchen, was seiner Puppe alles möglich ist
- die jeweiligen Positionen müssen von der Puppe kurze Zeit gehalten werden können (sollen kurz „einfrieren“)
- wenn die Musik stoppt, stellt sich die Künstlerin in die gleiche Position, wie ihre Puppe (spiegelt also ihre Körperposition)

²⁰ Mossmann, K.(Hg.) (2014, 3. Korrigierte und ergänzte Auflage): *Das große Limpert-Buch der Kleinen Spiele*. Wiebelsheim. S.133.

- läuft die Musik weiter schütteln beide ihre Rollen ab und es wird gewechselt (Künstler<->Puppe)

2. Durchgang

- die Künstler haben für eine Figur je 3 Veränderungsaktionen zur Verfügung
- sie modellieren ihre Puppe also mit 3 Aktionen, spiegeln diese Position kurz wieder und gehen dann zur nächsten Figur weiter
- auch hier haben sie wieder 3 Aktionen frei
- nach einigen Minuten stoppt die Musik und die Rollen werden gewechselt

Varianten

für 2. Durchgang:

- innerhalb einer gewissen Zeit sollen die Künstler so viele unterschiedliche Kunstwerke wie möglich mit ihrem Stil versehen
- der Ablauf muss immer 3 Positionsveränderungen und einmal spiegeln beinhalten
- die Künstler zählen für sich mit (Wer hat die meisten Kunstwerke geschaffen?)
- die Zeit wird von den Leitern mit Musikstart und Musikstopp vorgegeben

Hinweis

Demonstriert zu Beginn (beim Erklären des Spiels) möglichst kreative Bewegungen und Körperpositionen (eventuell schon im Vorhinein überlegen und ausprobieren), sodass die Teilnehmerinnen eine Vorstellung davon bekommen, was alles möglich ist.





Berg-Zwerg-Riese

Ziele

- ✓ Aufwärmen und Aktivieren
- ✓ Kreative Darstellung von bildlichen Rollen
- ✓ Aktive Einbindung und Umsetzung von Ideen aus der Gruppe
- ✓ Hohe Frequenz

Spielidee

Bei dieser Variante des „Versteinerns“ können die Gefangenen unterschiedliche Rollen einnehmen und diese deutlich an die Mitspieler kommunizieren. Die Erlöserinnen haben folglich unterschiedliche Möglichkeiten ihre Kollegen wieder zurück ins Spiel zu holen.

Durchführung

- Zu Beginn werden 2 Fänger bestimmt und mit Markierungsschleifen gekennzeichnet
- Alle anderen versuchen vor den Fängerinnen zu fliehen, werden sie jedoch erwischt müssen sie eine Rolle (die sie im Folgenden einnehmen) laut rufen (z.B.: „Berg“)
- möglich sind die Rollen:
 - „Berg“- die Gefangene formen mit ihre Körper einen Berg (lang gestrecktes Dreieck, Beine möglichst weit auseinandergegrätscht, Handflächen über dem Kopf zueinander)→erlöst werden kann der Berg, indem durch die gegrätschten Beine durchgekrochen wird

- „Riese“- auf den Zehenspitzen mit Armen nach Oben; so groß wie möglich machen→erlöst werden kann der Riese, indem drei Mal seine Handflächen abgeklatscht werden
- „Zwerg“- im Hocksitz, Kopf zu den Oberschenkeln; möglichst klein machen→ erlöst werden kann der Zwerg, indem über ihn drüber gesprungen (mit Händen auf dem Rücken abstützen und mit gegrätschten Beinen überspringen) wird

Hier ist nun eure Kreativität als Leitende gefragt. Die angegebenen Rollen müssen nicht vorgegeben werden, ihr könnt euch von Beginn an eigene ausdenken. Lasst euch möglichst lustige/kreative/merkwürdige Rollen und dazugehörige Körperpositionen einfallen. Dabei ist lediglich wichtig, dass möglichst alle TN diese Körperpositionen einnehmen können.

- Ihr könnt euch im Laufe des Spiels auch Vorschläge zu möglichen Rollen aus der Gruppe holen
- Nach einigen Minuten werden die Fänger gewechselt
- Während erlöst wird, können die Erlöserinnen nicht gefangen werden

Hinweis

Beim Erklären des Spiels bietet es sich an, die Rollen vor der Gruppe zu demonstrieren. Bei großen Gruppen bietet es sich an mehrere Fänger zu bestimmen (ab 25 TN, 3-4 Fängerinnen)

Großstadtdschungel²¹

Zielperspektiven

- ✓ Darstellen und präsentieren von unterschiedlichen Rollen
- ✓ Schnelles reagieren
- ✓ Spannend und herausfordernd
- ✓ Sich in Rollen hineinversetzen und möglichst kreativ darstellen

Spielidee

TN zweier Gruppen stehen sich paarweise gegenüber. Nachdem sie eine bestimmte Rolle aus dem Großstadtdschungel eingenommen haben, werden sie entweder zu Jägerinnen oder Gejagten.

Durchführung

- Es werden 2 Gruppen gebildet
- Jeweils 2 Personen aus Gruppe 1 und Gruppe 2 stellen sich gegenüber voneinander entlang der Mittellinie (Abstand 2 Armlängen) hin

²¹ Nickel, Frank Ulrich (2003): *Bewegungskonzepte. Bewegen, Spielen, Darstellen*. Schorndorf. S.35-36.

- Nun werden von euch (SpielleiterInnen) 3 Rollen vorgestellt, welche im Großstadtdschungel zu finden sind
 - *Senioren*: leichte Kniebeuge, eine Hand auf den imaginären Stock, Oberkörper ist nach vorne gebeugt, Kopf aufgerichtet (Blick nach Vorne)
 - *Gangsta*: verschränkte Arme, gestreckter Oberkörper mit herausgestreckter Brust ist leicht nach hinten gebeugt, Kopf ist zur Seite und leicht in den Nacken gelegt, Nasenspitze zeigt nach Oben
 - *Radfahrer*: leichte Kniebeuge, Oberkörper ist aufrecht, Hände fassen den imaginären Lenker
- Hier ist nun eure Kreativität als Leitende gefragt. Die angegebenen Rollen müssen nicht vorgegeben werden, ihr könnt euch von Beginn an eigene ausdenken. Lasst euch möglichst lustige/kreative/merkwürdige Rollen und dazugehörige Körperpositionen einfallen, die sich im Großstadtdschungel herumtreiben. (bsp.: Hunde, Bauarbeiter, Busfahrer, Punks, Polizei,...)
- Ihr gebt jetzt an, wer im Großstadtdschungel wen jagt.
- Bsp.: Senioren jagen Gangsta! Gangsta jagen Fahrradfahrer! Fahrradfahrer jagen Senioren!
- Als Rettungszonen gelten die markierten Bereiche am jeweiligen Ende der Halle (mit genügend Abstand zur Wand!)
- Punkte gibt es für ein erfolgreiches Fliehen und erfolgreiches Erwischen
- Gespielt wird, bis einer der Beiden 5 Punkte erlangt hat

Varianten

- in einem folgenden Durchgang können dann die jeweiligen Gruppen gegeneinander spielen
- sie sprechen sich in der Gruppe ab und definieren eine gemeinsame Rolle, die sie der anderen Mannschaft präsentieren→daraufhin müssen alle Mitglieder der einen Gruppe gleichzeitig flüchten, während die Mitglieder der anderen Mannschaft gleichzeitig jagen

Hinweis

Achtet darauf, dass die Sicherheitszonen mit genügend Abstand zur Wand definiert werden→ein Aufprallen an der Wand soll vermieden werden.

Casanova

Zielperspektiven

- ✓ non-verbale Interaktionen bewusst erleben
- ✓ Aufmerksamkeit und geschicktes Verhalten ist gefragt
- ✓ Andere bewusst beobachten
- ✓ Bilder im Kopf

Spielidee

Auch unter „Blinzelmörder“ bekannt geht es in dieser positiv formulierten Variante darum, dass ein ausgewählter Casanova seine vorerst ahnungslosen „Liebesopfer“ durch möglichst unauffälliges Zublinzeln in Ohnmacht flirtert. Wer kann den Casanova aufdecken?

Durchführung

- Unter den TN wird ein „Casanova“ bestimmt, der möglichst viele andere in seinen Liebesbann bringen möchte
- Durch ein Blinzeln des Casanova fällt die jeweils angeblinzelte Person umgehend vor Liebe in Ohnmacht
- Wem gelingt es, den Casanova zu entlarven?
- Zuerst setzen sich alle TN in einen Sitzkreis und halten sich mit beiden Händen die Augen zu
- Eine Spielleiterin bestimmt 1-2 Casanova (ab Gruppengrößen von 20, 2 Casanova) indem sie ihnen mit dem Finger auf den Kopf tippt
 - dies soll von den übrigen TN nicht gemerkt werden, es bietet sich an mehrere Runden um die Gruppe zu gehen und den Casanovas zu einem willkürlichen Zeitpunkt auf den Kopf zu tippen, ohne dabei stehen zu bleiben
- Auf ein Signal von der Spielleitung öffnen alle wieder die Augen und gehen nun durch den Raum
- Dabei sollen sie den Augenkontakt zu den anderen TN suchen
- Werden sie angeblinzelt sinken sie theatralisch (mit schauspielerischer Darstellung einer Liebesohnmacht) zu Boden und bleiben liegen
- Hat jemand einen konkreten Verdacht, wer der Casanova sein könnte, kann er/sie jederzeit laut rufen (bsp.: „Lisa ist der Casanova!“)
- Ist der Verdacht richtig, scheidet entweder einer der Casanovas aus bzw. ist das Spiel zu Ende (wenn nur 1 Casanova)
- Ist der Verdacht jedoch falsch, scheidet die verdächtigende TN aus und legt sich ebenfalls auf den Boden
- Wurden alle TN in Ohnmacht „geflirtet“ haben die Casanovas gewonnen

Hinweis

Es können durchaus mehrere Runden gespielt werden. Oft wird der Casanova recht schnell identifiziert. Ihr könnt die TN nochmal drauf hinweisen, dass der Casanova recht vorsichtig und geschickt handeln sollte, um möglichst lange unentdeckt zu bleiben. Da dieses Spiel von der Bewegungsintensität recht ruhig verläuft, bietet es sich vor allem als Abschluss an.



Emotionwalk²²

Zielperspektiven

- ✓ Gefühle zu den jeweiligen Situationen/Tätigkeiten körpersprachlich umsetzen
- ✓ Bilder im Kopf
- ✓ Aus sich heraus kommen, alle gleichzeitig- niemand ist vor der Gruppe allein
- ✓ Von den SpielleiterInnen kreativ veränderbar

Spielidee

Die TN sollen sich in angeleitete Gefühlszustände hineinversetzen und sich folglich dementsprechend bewegen.

Durchführung

- Alle TN bewegen sich laufend durch den Raum
- Von den Leitern werden unterschiedliche Zustände, Tätigkeiten, Situationen genannt, nach denen entsprechend sich die TN folglich verhalten sollen
- Folgendes Ablaufschema bietet sich an:
 - Normales Laufen
 - Nennen einer Aktion (von Leiterinnen)
 - Aktion wird von TN umgesetzt (ungefähr 1 Minute)
 - Normales Laufen
 - Nennen einer Aktion
 - ...
- Nun könnt ihr euch unterschiedliche Gefühlszustände/Situationen/Tätigkeiten/ Aktionen überlegen, denen entsprechend sich die TN bewegen sollen
- Beispiele dafür wären:
 - „Ihr fühlt euch großartig, der Tag ist perfekt verlaufen, ihr freut euch darauf was heute noch kommt!“
 - „Ihr seid interessiert an euren Mitmenschen, wie sie sich bewegen, welche Kleidung sie tragen,...“
 - „Ihr seid ganz bei euch, eure Gedanken kreisen um ein recht persönliches Thema, ihr nehmt die anderen gar nicht mehr wahr.“
 - „Ihr seid mit euren engsten Freundinnen unterwegs und fühlt euch in ihrer Gegenwart sehr wohl.“
 - „Ihr kommt in ein Museum, alle Dinge denen ihr begegnet sind kostbare Kunstwerke.“
 - „Ihr seid gerade im Zieleinlauf des Marathons, mehr als 40 Kilometer liegen hinter euch, die Menge jubelt euch zu!“

²² Vgl. Nickel, Frank Ulrich (2003): *Bewegungskonzepte. Bewegen, Spielen, Darstellen*. Schorndorf. S.94-96.

Hinweis

Versucht die Beispiele so konkret und nachvollziehbar wie möglich zu formulieren. Versetzt euch beim Formulieren dieser Beispiele möglichst spürbar in die jeweiligen Situationen hinein und verschriftlicht sie dementsprechend.

Gebt den TN für die einzelnen Situationen genügend Zeit, sich hinein zu fühlen.

Es gibt bei der Ausführung kein „Richtig“ oder „Falsch“. Jeder/Jede hat eigene Bilder dazu im Kopf.

