



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorien reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben.“

verfasst von

Lisa Bauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 344 482

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Englisch UF Bewegung und Sport

Betreut von: Ao. Univ.-Prof.MMag. Dr. Konrad Kleiner

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben“. Sie diskutiert einleitend den Stellenwert der sozialen Kompetenz in der Gesellschaft und im schulischen Feld, welchem hier auch detailliert Beachtung geschenkt wird. Im ersten Teil werden diverse Definitionsansätze zur sozialen Kompetenz und zum sozialen Lernen genannt, wobei eine Arbeitsdefinition innerhalb eines hermeneutischen Diskurses gewählt werden wird. Im Laufe dieser theoretischen Betrachtung des Themas wird unter anderem der Einfluss der Psychologie demonstriert. Fehler kognitiver, emotionaler und motorischer Art werden ebenfalls behandelt. Darauf aufbauend werden Interventionsmöglichkeiten erörtert. Außerdem sind nicht nur betrachtende Herangehensweisen an die soziale Kompetenz und damit verbundene Probleme beleuchtet, sondern auch Fragen zur Zielgruppe, der anleitenden Rolle und dem organisatorischen Rahmen werden in der folgenden Arbeit beantwortet. Soziales Lernen wird also im Setting Schule dargebracht, was für mehr Klarheit im Umgang mit dem Bildungsziel der Sozialkompetenz sorgen soll. Im zweiten Teil der Diplomarbeit werden beispielhaft Übungen vorgestellt. Ihre Sinnhaftigkeit wird mit der vorhergehenden Theorie unterlegt. Die Praktikabilität wird in einem abschließenden dritten Teil mittels statistischer Auswertungen und Tabellen demonstriert. Die dazu erhobenen Daten stützen sich auf eine Ratingskala, welcher von der Zielgruppe (Jugendliche 9-13.Schulstufe) ausgefüllt worden ist. Zusammenfassend werden Theorien verglichen, Übungsbeispiele demonstriert und eine mögliche Auswertung in Bezug auf die tatsächliche Umsetzbarkeit der Aufgaben angeboten.

Abstract

The present diploma thesis is concerned with the topic of „Arranging social competence successfully within the subject of ‘physical education’: reflecting basic theories, creating learning environments and testing physical activities”. Initially, it discusses the significance of social competence within society and within the school system, which will be looked upon in greater detail. In the first part, several ways of defining social competence and social learning will be named, which will, through a hermeneutic discourse, lead to a definition to work with in the further course of this thesis. The impact of psychology will be demonstrated by looking theoretically at the topic. Cognitive, emotional and motor mistakes will also be treated here. As a further consequence, ways of intervention will be outlined. Besides considering approaches concerning social competence and connected probably upcoming problems, questions about the main group of interest, the leading person within the activity and the organizational surrounding will be clarified. Therefore, social learning will be presented in the setting of schools and should lead to greater understanding of reaching goals determined for the social competence. The second part of the diploma thesis introduces exemplified activities. Their reasonableness will be proved through theoretical knowledge gained in part one. Finally, the practicability will be demonstrated in part three of this paper. The data used for this undertaking are based upon a rating scale, which was filled in by the main group of interest (juveniles 9th to 13th grade). To sum it up, theories will be contrasted, exemplified activities will be demonstrated and a possible way of accessing the feasibility will be provided.

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Diplomarbeit ist im Jahr 2014 und 2015 entstanden. Sie wurde im Rahmen meines Lehramtsstudiums im Fach Bewegung und Sport verfasst, welches den wissenschaftlichen Zugang zum gewählten Thema „Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben“ maßgeblich beeinflusst hat.

Bei der Themenfindung und Verfassung der Diplomarbeit ist mein persönlicher Zugang zur Arbeit als Bewegung- und Sportlehrkraft an den Höheren Schulen des Theresianum Eisenstadt nicht außer Acht zu lassen. Ich konnte in den letzten drei Jahren, die ich dort unterrichten durfte unheimlich viele wertvolle Erfahrungen sammeln. Dafür, und für ihr Vertrauen in meine Arbeit möchte ich MMag Direktorin Schwester Johanna Vogl, sowie den Schülerinnen, die ich unterrichten durfte danken. Durch sie wurde es erst möglich, die hier genannten Übungsbeispiele auch praktisch zu erproben und somit von der genannten Zielgruppe bewerten zu lassen.

Des Weiteren gilt großer Dank meiner Familie, die mir bereits mein ganzes Leben lang eine unersetzbare seelische und moralische Stütze ist. Meine Eltern sind stets bemüht, mir jeden Weg offen zu halten und unterstützen mich in jeder Hinsicht. Vor allem meiner Mama gebührt großer Dank. Sie war mir in meinem bisherigen Leben nicht nur eine Mutter, sondern auch immer eine unheimlich wertvolle Freundin. Meinem Papa danke ich dafür, dass es immer versucht mir alle Wege offen zu halten und mich zu unterstützen. Auch meine Schwester ist immer für mich da und obwohl sie die jüngere von uns zwei ist, bewundere ich sie oft für ihre taffe Herangehensweise an schwierige Situationen. Dadurch schafft sie es immer wieder, mich zu verblüffen und zu motivieren. Ein herzliches Dankeschön auch an meine Großeltern, die zu jeder Zeit einen Ruhepol darstellen und bereits wissen, dass ich Dinge schaffe, bevor ich das noch selber weiß. Ein weiterer Dank gebührt an dieser Stelle meinen Freunden/innen, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

Abschließend möchte ich mich bei Herr Ao. Univ.-Prof.MMag. Dr. Konrad Kleiner für seine fachliche Unterstützung und sein Vertrauen in mein Fachwissen danken. Sein Lob war mir, genauso wie seine Kritik, ein unabdingbarer Ansporn beim Verfassen dieser Diplomarbeit. Er hat mir mit Tipps zu neuen Denkanstößen verholfen und hat durch seine Korrekturen und Verbesserungsvorschläge wesentlich zur Qualität dieser Arbeit beigetragen.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	7
1.1 Fragestellungen	8
1.2 Methoden	9
1.3 Gliederung der Arbeit	10
2. VEREANKERUNG SOZIALER KOMPETENZ IN LEHRPLÄNEN UND SCHULPROGRAMMEN.....	11
2.1 Charakterisierung des allgemeinen Lehrplan.....	13
2.2 Charakterisierung des Lehrplans für Bewegung und Sport.....	15
2.3 Zusammenfassung.....	17
3. DEFINITIONSANSÄTZE ZUR SOZIALEN KOMPETENZ.....	18
3.1 Einfluss der Psychologie	18
3.2 Gründe für verschiedene Definitionsansätze sozialer Kompetenz	19
3.2.1 Kompetenzkonzepte und –dimensionen.....	21
3.2.2 Personalismus, Situationismus und Interaktionismus	22
3.3 Soziale Kompetenz vs. soziales Verhalten	23
3.3.1 Typen und Charakteristika sozialer Situationen.....	26
3.3.2 Fehler im sozialen Verhalten	27
3.3.2.1 Kognitive Probleme sozialen Verhaltens	31
3.3.2.2 Emotionale Probleme sozialen Verhaltens	31
3.3.2.3 Motorische Probleme sozialen Verhaltens.....	32
3.3.3 Interventionen bei sozialen Verhaltensstörungen	33
3.3.3.1 Intervention nach Hinsch und Pfingsten (2007)	35
3.3.3.2 Intervention nach Kanning (2002)	37
3.3.3.2.1 Automatisierte Genese sozial kompetenten Verhaltens	37
3.3.3.2.2 Elaborierte Genese sozial kompetenten Verhaltens	38
3.4 Zusammenfassung.....	40
4. DEFINITIONSANSÄTZE ZUM SOZIALEN LERNEN.....	41
4.1 Gründe für verschiedene Definitionsansätze sozialen Lernens.....	43

4.2	Betrachtung diverser Lerntheorien	43
4.3	Zusammenfassung.....	45
5.	SETTING SCHULE ALS LERNUMGEBUNG FÜR SOZIALE KOMPETENZERWEITERUNG	46
5.1	Schule als Zwangsgemeinschaft	46
5.2	Verbesserung des sozialen Gefüges durch Teambuilding.....	49
5.3	Förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale	50
5.3.1	Voraussetzungen seitens der Schüler/innen	50
5.3.2	Voraussetzungen seitens der Lehrpersonen	51
5.3.3	Organisatorischer Rahmen und Übungswahl	54
5.4	Zusammenfassung.....	61
6.	EINE AUSWAHL AN AUFGABENSTELLUNGEN	62
6.1	Kurzweilige, aufbauende Aufgaben	70
6.1.1	Stäbewanderer.....	70
6.1.2	Hühnerleiter	72
6.1.3	Wer hat das Huhn?	74
6.1.4	Menschenpyramide	76
6.2	Langwierigere, herausfordernde Aufgaben.....	77
6.2.1	Dschungelexpedition	78
6.2.2	Blinder Mathematiker	81
6.2.3	Spinnennetz	83
6.2.4	Blindenparcours	85
6.2.5	Eierfußball.....	87
6.2.6	Am seidenen Faden	89
6.3	Matrix zur Aufgabensammlung	91
6.4	Zusammenfassung.....	98
7.	EVALUIERUNG DER AUFGABENSTELLUNG AM BEISPIEL VON RATINGSKALEN	99
7.1	Beschreibung der Fragestellung.....	99
7.2	Erörterung der Ratingskala.....	100
7.3	Auswertung und Ergebnisdarstellung der Ratingskala.....	102

7.4	Ergebnisinterpretation erhobener Werte und der Dienlichkeit der Aufgabenstellung	106
7.5	Zusammenfassung.....	107
8.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	108
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	111
	TABELLENVERZEICHNIS	112
	LITERATURVERZEICHNIS.....	113
	INTERNETVERZEICHNIS.....	117
	ANHANG.....	118
	LEBENS LAUF	127
	EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG.....	129

1. EINLEITUNG

Soziale Kompetenz ist allgegenwärtig gefragt. Der Mensch, als Mitglied der Gesellschaft, hat sich an Regeln und Normen zu halten. Er/Sie kennt die regional vorherrschenden Konventionen, welche es ihm/ihr erleichtern, sich im sozialen Gefüge zurechtzufinden. „Die psychische Gesundheit, Lebensqualität und Selbstverwirklichung von Menschen ist in vieler Hinsicht davon abhängig, inwieweit sie fähig sind, Kontakt zu ihren Mitmenschen aufzunehmen und soziale Interaktionen den eigenen Bedürfnissen und Zielen entsprechend mitzugestalten“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 2). Aus dieser Darstellung von Hinsch und Pfingsten (2007) ist klar erkennbar, dass der Mensch als soziales Wesen den Kontakt zu anderen Menschen braucht, um sich selbst verwirklichen und eine gewisse Lebensqualität genießen zu können. Damit trägt die soziale Kompetenz nicht nur einen essenziellen Beitrag dazu bei, wie sich ein Mensch „adäquat“ in gewissen Situationen verhalten sollte, sondern determiniert in weiterer Folge auch seine psychische Gesundheit, welche wiederum ausschlaggebend für eine gewisse Lebensqualität ist. Wie sich diese Allgegenwärtigkeit sozialer Kompetenz und Interaktion widerspiegelt, sowie die daraus resultierende gesellschaftliche, berufliche und schulische Relevanz für das Individuum, wird im Folgenden genauer erläutert.

Der Begriff der sozialen Kompetenz fehlt in „nahezu keinem modern formulierten Bildungsauftrag und in nahezu keiner Stellenausschreibung“ (Spinath, 2002, S.17). Besonders im Berufsleben wird darauf geachtet, wie viel soziale Kompetenz für den jeweiligen Beruf erforderlich ist, und wie viel davon von den jeweiligen Bewerber/innen aufgezeigt werden kann. Laut Kanning (2005) kann nicht geleugnet werden, dass soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit oder Konfliktfähigkeit besonders in solchen Berufen von elementarer Bedeutung sind, in denen Mitarbeiter/innen mit anderen Menschen kommunizieren müssen. Bereits 1960 stellten Levy und Murnane (2005; zit.n. Frey, 2013, S.26ff) einen starken Zuwachs an routinefernen Interaktionstätigkeiten fest. Daraus konnte man klar erkennen, dass menschliche Interaktionen für diese Tätigkeiten erforderlich sind, was wiederum die Voraussetzung einer hohen sozialen Befähigung für den Beruf gewichtiger werden ließ.

Kanning (2002, S.154) begründet weiter die zunehmende Wichtigkeit der sozialen Kompetenz wie folgt:

„Die fortschreitende Emanzipation der Menschen von weltlichen und kirchlichen Autoritäten, die Hebung des Bildungsniveaus breiter Bevölkerungsschichten sowie die fortschreitende Vernetzung und Pluralität der westlichen Gesellschaften bringt es mit sich, dass sowohl der private als auch der berufliche Umgang mit anderen Menschen in immer stärkerem Maße ein flexibles Interagieren erfordert.“

Er ergänzt, dass durch die Globalisierung vermehrt kulturelle Vielgestaltigkeit und im beruflichen Leben verstärkte Teamarbeit gefragt ist. Es handelt sich nach Kanning (2002, S. 154) bei der sozialen Kompetenz folglich „um eine Schlüsselkompetenz [...], die maßgeblich zum privaten sowie beruflichen Erfolg und Wohlbefinden [beiträgt]“. Daher wird soziale Kompetenz von Faix und Laier (1991; S. 41) sogar als „Lebenselixier der Wirtschaft“ beschrieben, welches das „Poten[z]ial zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg“ eines Menschen aufzeigt. Der Grundstein für die Verwirklichung und Stärkung einer solchen Schlüsselkompetenz soll nach neusten Bildungsstandards (BMUKK, 2005) dafür bereits in der Schule gelegt werden.

1.1 Fragestellungen

Auf Grund der in den Bildungsstandards festgesetzten Kompetenzen (BMUKK, 2014) erhält der Aspekt des sozialen Lernens auch für das Fach Bewegung und Sport immer mehr an Gewichtung. Laut Weinert (2001, S. 27f) betrifft soziale Kompetenz „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 Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Kanning (2002) fügt zu dieser interaktionistischen Sichtweise hinzu, dass es jedoch zu situationsspezifischen Unterschieden kommen kann, da immer versucht werden wird, sich sozial akzeptabel zu verhalten und gleichzeitig die individuellen Ziele zu verwirklichen. Betrachtet man Volk, Wegner und Scheid (2014), so befindet sich die Umsetzung der sozialen Kompetenz vor allem in der Produktivitätsphase. Was soziale Kompetenz ausmacht und wie die passende Lernumgebung geschaffen werden kann, ist Gegenstand der Fragestellungen dieser Diplomarbeit. Dazu wird hermeneutisch überprüft und argumentativ herausgearbeitet, welche Struktur den fachdidaktisch als sozialkooperativ eingestuften kleinen Spiele zu Grunde liegt. Welche Faktoren eine Bewegungshandlung, ein Bewegungsspiel oder eine Aufgabenstellung für soziales Lernen geeignet und wirksam machen, wird folglich detailliert erläutert werden.

Aufbauend auf die in der Einleitung genannten Konzepte stehen in der Literatur (Birrer & Seiler, 2008; Faix & Laier, 1991; Kanning, 2002; Volk, Wegner & Scheid, 2014; Weinert, 2001) folgende Fragen für eine erfolgreiche Umsetzung im Fokus:

- Wie kann soziales Lernen auf Grundlage von Theorien zum sozialen Lernen und zur Fachdidaktik Bewegung und Sport unterstützt werden?

- Welche Bedeutung übernimmt die Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Kommunikation im Prozess des sozialen Lernens?
- Welche Rolle hat die Lehrer/innen-Schüler/innen- Interaktion?
- Hat das Verhalten der Schüler/innen sie an das (individuelle oder gemeinsame) Ziel gebracht? Falls ja, welche Rolle hat dabei Kommunikation gespielt?
- Welche Übungen verfolgen die zuvor herausgegriffenen, zu fördernden Teilbereiche der sozialen Kompetenz?
- Welche Übungen sind passend für die gewählte Altersgruppe der Schüler/innen eines 9.-13.Jahrgangs?

Hauptaugenmerk liegt hierbei auf Lehrer/innen- und Schüler/innen-Verhalten, sowie den Rahmenbedingungen für eine erfolgreich arrangierte Lernumgebung. Denn wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird, stößt soziales Lernen im Setting Schule oftmals an seine Grenzen. Grund dafür ist, dass auch die Institution Schule Regeln und Normen unterliegt, die von den Lehrkräften eingehalten werden müssen. Dieses Reglement erschwert es jedoch zumeist offene Handlungssituationen zu schaffen. Noten- und Zeitdruck, genauso wie rein kompetitive Aufgabenstellungen sind hier fehl am Platz. Außerdem müssen die Schüler/innen offen für Neues sein, damit die Bemühungen der Lehrperson auch fruchtbaren Boden finden. Dementsprechend stellt sich die oben genannten Fragen nach Voraussetzungen seitens der Lehrperson, seitens der Schüler/innen und welcher organisatorische Rahmen benötigt wird um eine Erweiterung der sozialen Kompetenz zu ermöglichen.

Zusätzlich stellt sich die Frage, welche Übungen geeignet sind um die soziale Kompetenz in Bereichen wie der Kommunikationsfähigkeit oder im Teambuilding zu fördern. Nicht jede Übung findet auch in der praktischen Anwendung ihre Sinnhaftigkeit, selbst wenn die theoretischen Überlegungen dazu logisch und plausibel erscheinen. Des Weiteren müssen die Aufgaben richtig auf die Altersgruppe und die mitgebrachten Voraussetzungen der Teilnehmer abgestimmt sein, um das richtige Maß an Anforderung, Risiko bzw. Wagnis und Schwierigkeitsgehalt wählen zu können. Abschließend sollte auch eine Überprüfung der Sinnhaftigkeit der Übung stattfinden, um zu überprüfen, ob die Aufgabe auch praktisch wirklich das bewirkt hat, was sie theoretisch versprochen hat. Wie bzw. inwieweit all das möglich ist, gilt es im Laufe dieser Diplomarbeit zu diskutieren.

1.2 Methoden

Der methodische Abschnitt umfasst demnach drei Teile. Im ersten Abschnitt, der Literaturrecherche, werden ausgewählte Datenbanken (Datenbankservice UB Wien, Elektronische

Zeitschriftenbibliothek UB Wien) durchsucht, um einschlägige Literatur zur Fragestellung zu bearbeiten. Im zweiten Teil wird die Methode der Hermeneutik angewendet, um die Fragestellung thesenartig anhand von beispielhaften Bewegungsaufgaben zu erarbeiten. Dieser Abschnitt stützt sich auf die der Hermeneutik zu Grunde liegenden Verfahren der Exegese. Im dritten Teil werden experimentelle Übungen mit Schüler/innen im Alter von 14 bis 19 Jahren durchgeführt. Anhand von Ratingskalen zur Verhaltensbeschreibung (Kanning, 2009) – die Probanden/innen bekommen einen Zettel auf dem Aussagen in Bezug auf die durchgeführte Übung stehen; je nachdem wie zutreffend sie die Aussage empfinden, setzen sie ein Kreuz zwischen 1 (gar nicht zutreffend/ gar nicht/ etc.) und 5 (sehr zutreffend/ sehr viel/ etc.). Danach wird eine ausgewählte Übung des zweiten Teils der Arbeit beispielhaft ausgewertet, um zu überprüfen, inwieweit die Übung soziale Kompetenz fordert und soziales Lernen fördert.

1.3 Gliederung der Arbeit

Vor dem Hintergrund der Literaturrecherche und der Fragestellungen ist zu erwarten, dass sich die Arbeit mit Definitionen und Begriffsklärungen zur sozialen Kompetenz auseinandersetzt, um eine für die Fragestellung (1.) relevante Begrifflichkeit zu erarbeiten. Diese Theorien und Modelle zum sozialen Lernen werden auf ihre Brauchbarkeit für soziales Lernen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport diskutiert und überprüft. Dieser Fundus an kleineren und größeren Spielen (2.) wird auf deren Potenzial für soziales Lernen theoretisch aufgearbeitet und praktisch überprüft, damit ein Unterrichtsbehelf für Lehrpersonen mit dem Fokus zur Erweiterung der sozialen Kompetenz entsteht.

2. VEREANKERUNG SOZIALER KOMPETENZ IN LEHRPLÄNEN UND SCHULPROGRAMMEN

In diesem einführenden Kapitel wird zuerst der Stellenwert der sozialen Kompetenz genauer beleuchtet. Die Relevanz der Sozialkompetenz wurde bereits in der Einleitung durch die Verankerung in der Gesellschaft und im Berufsleben verdeutlicht. Anschließend wird hier aufgezeigt, welchen Stellenwert dieser Kompetenz im schulischen Bereich, sowie in den dazugehörigen allgemeinen und spezifischen Lehrplänen hat. Es wird erläutert, wie Sozialkompetenz darin beschrieben und auch durch das Bildungssystem eingefordert wird. Dadurch wird die ausgedehnte Tragweite der sozialen Kompetenz dargelegt werden.

Kurz (2004, S. 57) erläutert, dass seit den frühen 1970er Jahren nach pädagogischen und didaktischen Ansätzen

„es als eine vorrangige Aufgabe der Schule gesehen wird, die Angehörigen der nächsten Generation darauf vorzubereiten, dass sie in eine Welt hineinwachsen, in der alles unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Dabei konzentriert sich diese Aufgabe auf jene Ausschnitte des schulischen Unterrichts, in denen wissenschaftliches Wissen gelehrt wird, bleibt aber nicht auf sie beschränkt“.

Schule hat also mehr als die bloße Wissensvermittlung zur Aufgabe. Das immer stärkere Bewusstsein der Kompetenzbildung ist ein eindeutiger Indikator dafür. So waren in den letzten Jahrzehnten bildungspolitische Umbrüche zu vernehmen, wobei „im Brennpunkt des ständigen Legitimationsdrucks des Faches und der Debatte um den Bildungsauftrag des Sportunterrichts weitreichende Neuerungen dekretiert“ (Schumacher, 2011, S. 1) worden sind. Das Resultat daraus sind die „pädagogische Profilierung“, sowie die „Kompetenzwende“ (Schumacher, 2011, S. 1).

Der heutige Begriff der sozialen Kompetenz steht auch laut Hinsch und Pflingsten (2007, S. 2) vor allem stark in Verbindung mit diesem, eben genannten Kompetenzkonzept. Die Gewichtung der Kompetenzen ist im Lehrplan verankert. Aus diesem Anlass wird bereits in der Kindheit daraufhin gearbeitet, den Menschen in seinem Heranreifen zu einem funktionierenden, erfolgreichen Mitglied der Gesellschaft zu unterstützen. Es geht längst nicht mehr ausschließlich darum, Wissen zu vermitteln. Das Unterrichtsgeschehen wird schüler/innenzentrierter und kompetenzorientierter. Beim schüler/innenzentrierten Unterricht ist das Unterrichtsgeschehen maßgeblich von den Interessen und Bedürfnissen der Schüler/innen bestimmt. Dieser Lehransatz steht im Kontrast zu der veralteten lehrer/innenzentrierten Methode, bei denen die Lernimpulse und –aktionen von der Lehrperson ausgehen.

Diesen schüler/innenzentrierten und kompetenzorientierten Ansatz hat auch die Bildungspolitik erkannt und darauf reagiert (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2013; Schumacher, 2011). „Über das Instrument ‚kompetenzorientierte Kernlehrpläne‘ werden (auch) im Fach Sport erwartete Lernergebnisse der [...] Schüler/[innen] als sog. *Kompetenzerwartungen* für unterschiedliche Abschnitte in der Schullaufbahn verbindlich festgelegt“ (Balz, Frohn, Neumann & Roth, 2013, S. 258). Diese Kompetenzerwartungen sind von Lehrkräften als Bildungsziele zu verfolgen. Damit einher geht eine gewisse Kompetenzorientierung, die zum Ziel hat anwendungsloses Wissen seitens der Schüler/innen zu verhindern, wobei diese Vermeidung im Sportunterricht einer Vermeidung „blinden“ Könnens gleicht (vgl. Kurz, 2008, S. 214; zit.n. Balz, Frohn, Neumann & Roth, 2013, S. 259). Dazu wurden wegweisende Schlüsselkompetenzen entworfen. Diese sogenannten Schlüsselkompetenzen wurden erarbeitet, um es Schüler/innen später zu erleichtern, das sozial determinierte berufliche und private Leben erfolgreich bewältigen und mit den Ansprüchen der Gesellschaft umgehen zu können. Die Schlüsselkompetenzen sind von der OECD (2005) in drei Kategorien gegliedert worden. Eigentlich voneinander abgegrenzt, greifen diese Kategorien – „interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“, „interagieren in heterogenen Gruppen“ und „autonome Handlungsfähigkeit“ – dennoch unweigerlich ineinander. Die zweite Kategorie „interagieren in heterogenen Gruppen“ wird oftmals mit Begriffen wie „Sozialkompetenz“ oder „Soft Skills“ gleich gesetzt. Sie umfassen unter anderem „Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, emotionale Belastbarkeit, (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit“ (Rohlf, Harring & Palentien, 2014, S.14) und werden genauso wie die Fachkompetenzen (siehe 2.1 Charakterisierung des allgemeinen Lehrplans) von Schulabsolventen/innen am weiteren Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gefordert. In synonyme Anwendung dieser Begrifflichkeiten beschreiben sie dabei die Befähigung zur sozialen Interaktion (OECD, 2005). Es wird dadurch klar ersichtlich, dass die genannten Kompetenzbereiche essenziell für ein, in sozialem Gefüge, erfolgreich geführtes Leben sind. Auf Grund dieser Allgegenwärtigkeit der „Soft Skills“ (siehe 3.3 Soziale Kompetenz vs. soziales Verhalten) ist es nicht verwunderlich, dass diesem Bereich, nicht nur im Berufsleben, sondern nun auch im Bildungswesen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Klingens (2014, S. 3ff) führt Kooperations- und Teamfähigkeit, sowie Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme, als im alltäglichen Beruf gefordert, ebenso beispielhaft an. Gogoll und Kurz (2013, S. 89) ziehen nach genauerer kritischer Betrachtung des kompetenzorientierten Sportunterrichts das Fazit, dass „[d]ie Kompetenzwende [...] gerade für unser Fach, das Fach Bewegung und Sport, bedeutsame Chancen [enthält]“. Wie sich diese Chance die das Kompetenzmodell bieten in den Lehrplänen festlegt, wird im Folgenden genauer erörtert.

2.1 Charakterisierung des allgemeinen Lehrplan

Wer im Bildungswesen tätig ist, hat sich ebenfalls an gewisse Vorgaben zu halten. Für Lehrpersonen ist dieser unterrichtliche Rahmen, welcher die Richtlinien für das zu Lehrende vorgibt, der österreichische Lehrplan. Schulische Bildung ist folglich maßgeblich vom Lehrplan bestimmt. Diese sind durch ihre Output-Orientierung auf die Erfüllung diverser Kompetenzerwartungen ausgerichtet (Balz, Frohn, Neumann & Roth, 2013, S. 258; Ruin & Stibbe, 2014, S. 169; Stibbe, 2011). Diese rechtlich-administrativen Vorgaben bestimmen nicht mehr was die Lehrkraft tun soll, sondern vielmehr was für die Schüler/innen als *Output* herauskommen soll (Gogoll, 2014, S. 164). Die Erreichung eines festgesetzten Ziels wird angestrebt, um die Effizienz und Effektivität der Ressourcen zu sichern. Lehrpläne beinhalten deshalb auch die, durch den Kompetenzbegriff festgelegten, mehr oder minder abstrakten Bildungsziele, welche unterrichtliches Geschehen verfolgt (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2013, S. 202). Übergeordnet ist der, für alle Fächer gültige allgemeine Lehrplan (BMUKK, 2004, Allgemeiner Lehrplan AHS). Im allgemeinen Lehrplan werden die folgenden vier Kompetenzbereiche als zentrale Bildungsziele angeführt: Sozialkompetenz, die Sach-, Methoden-, sowie Personal-/ Selbstkompetenz. Im Bereich der Bildung stehen diese, „mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen, die sog. „hard skills“ [...] im Mittelpunkt des Interesses“ (Rohlf et al., 2014, S.14). Zusätzlich zum allgemeinen Lehrplan gibt es untergeordnete fachspezifische Lehrpläne, wobei auf den Lehrplan für Bewegung und Sport im folgenden Kapitel (siehe 2.2 Charakterisierung des Lehrplans für Bewegung und Sport) noch genauer eingegangen werden wird.

Betrachtet man den allgemeinen Lehrplan der AHS, so wird ersichtlich, dass das Wort „sozial“ bereits zu Beginn der Verordnung verankert ist. Es wird angeordnet, dass „[d]ie Schülerinnen und Schüler [...] in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen [sind]“ (BMUKK, 2004, Allgemeiner Lehrplan AHS, S.1). Im Laufe ihres Heranwachsens sollen neben dem Wissenserwerb auch Werte und Normen kennen gelernt, Kompetenzen entwickelt, sowie eigenständiges Denken und kritische Herangehensweisen gefördert werden.

Besonders deutlich wird der Wert der sozialen Kompetenz in der Gesellschaft und die Auswirkungen davon auf das Bildungsgeschehen durch die Einführung der Kompetenzorientierung im Lehrplan und durch die standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung. In Bezug auf die Kompetenzorientierung ist es „wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in

Bauer, Lisa (2015)

einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln“ (BMUKK, 2004, Allgemeine Lehrplan AHS, S.3). Diese Neuerungen bestimmen das österreichische Schulsystem erheblich. Abgesehen von der hier thematisierten Sozialkompetenz sind davon klarerweise auch noch die drei anderen im Lehrplan festgehaltenen Kompetenzen betroffen: die Sach-, Methoden-, sowie die Personal-/Selbstkompetenz, welche für das Unterrichtsgeschehen zwar unabdinglich sind, jedoch im Laufe dieser Arbeit nicht im Zentrum stehen. Unter diesem Fokus wird das Unterrichtsgeschehen, wie bereits erwähnt, zusehends auf eine schüler/-innenzentrierte Lehrmethode angepasst. Die Lehrkraft muss sich folglich zu jeder Zeit die Frage stellen, was der/die Schüler/in am Ende können soll. Wichtig ist dafür auch, den Lernenden als Menschen und nicht nur als Wissensempfänger zu sehen.

Der Mensch ist und bleibt ein soziales Wesen. Er wächst an den Aufgaben, die ihm gestellt werden. So setzen wir uns tagtäglich gewollt oder ungewollt mit anderen Personen auseinander. Nicht immer sind solche Auseinandersetzungen eindeutig oder konfliktfrei. Besonders in der Schulzeit sind Kinder und Jugendliche über mehrere Jahre in ein Klassengefüge gedrängt, aus welchem sie nur schwer entkommen können (siehe 5. Setting Schule als Lernumgebung für soziale Kompetenzerweiterung). Sie müssen lernen täglich mit Menschen, die sie vielleicht gar nicht ausstehen können, auszukommen. Hinzu kommt, dass Jugendliche manchmal die Konfrontation mit anderen sogar suchen. Sie müssen ihre Grenzen erst austesten, um herauszufinden, wie weit sie in den unterschiedlichen sozialen Gefügen gehen können. Konflikte entstehen daher unvermeidlich – sei es nun mit Klassenkollegen/innen, Lehrpersonen oder Erziehungsberechtigten.

Es wird von den Lehrpersonen also gefordert, dies zu ermöglichen, indem Situationen geschaffen werden, die die Kinder in all den genannten Aspekten reifen lassen. Ihre Stärken sollen gefördert, ihre Schwächen erkannt und ausgeglichen werden. Es soll Teil ihres Lebens werden, Verantwortung übernehmen zu können, eine eigene Meinung zu haben, diese auch angemessen kundzutun, am sozialen Geschehen teilzunehmen und Kommunikation erfolgreich als Instrument zu benützen. Mit anderen zu kooperieren stellt die Basis des menschlichen Zusammenlebens und Miteinanders dar. Die Mischung aus eigenen Wünschen und Bedürfnissen anderer wird auch die dargelegte Arbeitsdefinition von sozialer Kompetenz im weiteren Verlauf (siehe 3. Definitionsansätze zur sozialen Kompetenz) der Arbeit deutlicher werden.

2.2 Charakterisierung des Lehrplans für Bewegung und Sport

Im allgemeinen Lehrplan wird ein ausgewähltes Verhältnis aller vier Kompetenzen, sowie ein schüler/innenzentrierter Unterricht angestrebt. Die Lehrperson hat den Auftrag festgelegte Standards und Kompetenzen zu verfolgen (Balz, 2008; Gogoll, 2009 & 2012, Stibbe, 2011). In den Bildungsstandards für Bewegung und Sport (BMUKK, 2014) wird demzufolge kompetenzorientierter Unterricht noch einmal fachspezifisch erläutert. Darin wird auch beschrieben, dass es im Aufgabenbereich der Lehrkraft liegt, „durch geeignete Auswahl wesentliche Aspekte des Kompetenzmodells zu erfassen“, um dann „im Sinne der Outcome-Orientierung die Lernerfolge sichtbar zu machen“ (BMUKK Bildungsstandards Bewegung und Sport, 2014, S.6).

KOMPETENZMODELL Sekundarstufe I und II		SELBST-KOMPETENZ			SOZIAL-KOMPETENZ			METHODEN-KOMPETENZ		FACH-KOMPETENZ			
		KÖRPERBEZOGEN	KOGNITIONS- und SOZIALBEZOGEN	EMOTIONSBEZOGEN	REGELN und FAIRNESS	KOMMUNIKATION und KOOPERATION	AUFGABEN, ROLLEN und LEITEN	LERNEN LERNEN	PLANUNG und ORGANISATION	SICHERHEIT und GESUNDHEIT	KONDITIONELLE und KOORDINATIVE FÄHIGKEITEN	SPORTARTSPEZIFISCHES KÖNNEN und WISSEN	SPORTARTÜBERGREIFENDES KÖNNEN und WISSEN
		KÖNNEN			WISSEN			WOLLEN					
LEHRSTOFF	ALLG. SPORTMOTORISCHE FÄHIGKEITEN	✓						✓					
	TURNEN	✓	✓			✓			✓	✓	✓		
	LEICHTATHLETIK												
	SCHWIMMEN	✓							✓	✓	✓		
	SPORTSPIELE			✓		✓		✓					
	GYMNASTIK, TANZ, AKROBATIK			✓			✓	✓		✓			
	ROLL- und GLEITSPIELSPORTARTEN												
	ZWEIKÄMPFE												
	WEITERE SPORTARTEN												

Abbildung 1: Kompetenzmodell zur Erfassung unterrichtlicher Tätigkeit (BMUKK, Bildungsstandards Bewegung und Sport, 2014, S.6)

Das Kompetenzmodell ist in die verschiedenen Kompetenzen gegliedert, wobei unter dem Aspekt der Sozialkompetenz folgende Punkte aufgelistet sind – Regeln und Fairness; Kommunikation und Kooperation; Aufgaben, Rollen und Leiten. Wie wichtig Regeln, Kommunikation und Rollen in Interaktionen sind, zeigte bereits Kapitel 1.2 Fragestellungen auf. Besonders der Aspekt „Kommunikation und Kooperation“ wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch

detailliert erläutert werden, da er das Hauptaugenmerk für die Aufgaben- und Übungsauswahl darstellt.

Der Lehrplan für Bewegung und Sport enthält außerdem die wichtigsten Punkte, die das Fach dazu beiträgt, Schüler/innen Sozialkompetenz zu vermitteln. So soll beispielsweise auch die „Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel in Lebens- und Berufssituationen aufgezeigt werden“, um Sprache und Kommunikation vermehrt zu fördern. Einer, der wohl markantesten und bedeutungsvollsten Absätze für diese Arbeit mit dem Schwerpunkt auf soziale Kompetenz und die damit verbundenen Lernprozesse, welcher in den Beiträgen zu den Bildungsbereichen festgehalten wird, ist jedoch der folgende zum Thema „Mensch und Gesellschaft“:

„Durch gezielte Strukturierung und Intervention können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt, sozial bzw. motorisch Schwache integriert, das Selbstwertgefühl Einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden. Der Unterrichtsgegenstand kann sehr gut dazu beitragen, Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien, vor allem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen (Zusammenleben; Alkohol, Drogen) zu vermitteln.“ (BMUKK, 2004, Lehrplan AHS Bewegung und Sport Oberstufe, S. 2)

Team- und Zusammenarbeit sollen unter Erhaltung bzw. Förderung des Selbstwertgefühls der Einzelnen dazu beitragen, dass der Umgang mit gesellschaftlichen Problemen geschult wird. Gemeinsam sollen Lösungen für Probleme bzw. friedsame Wege aus Konflikten gefunden werden. Dabei kommt oberste Priorität dem Ziel zugute aus einer Gruppe unterschiedlichster Persönlichkeiten ein Team zu schaffen, welches gemeinsam an der Aufgabe arbeitet und daran wächst. Das bedeutet auch Leistungsschwächere zu integrieren und ihre Leistungen anzuerkennen (Zeuner, 2015, S. 87). Es wird von den Schüler/innen gefordert zu kooperieren und alle Teil am Geschehen haben zu lassen, sodass jede/r seinen/ihren Beitrag zur Lösung der gemeinsamen Aufgabe leisten kann. Kooperation ist damit ein zentraler Bestandteil eines gelingenden Unterrichts und demnach ein wesentliches Merkmal pädagogischer Professionalität (Schulz & Stibbe, 2014, S. 354). Es geht im Setting Schule darum, Individuen so zusammen zu schweißen und aus einer bunten Gruppe unterschiedlicher Charaktere ein Team zu bilden, welches zwar nicht immer einer Meinung sein muss oder sogar gar nicht immer einer Meinung sein soll, welches allerdings in ausschlaggebenden Situationen über die Fähigkeit verfügt, als solch ein Team zu handeln (siehe 5.2 Verbesserung des sozialen Gefüges durch Teambuilding). Es wird dementsprechend kein uniformiertes Denken eingefordert, sondern vielmehr die Fähigkeit individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Interessen an allgemein gültige Normen und Werte anzupassen und mit den Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der anderen Gruppenmitglieder so abzugleichen, dass ein gemeinsam akzeptierter Konsens entstehen kann, um Aufgaben zu lösen. Die Person soll, wie auch von Hetzer (1990, S. 418) für die Persönlichkeitsentwicklung fordert, in einer stetigen „(adaptiven) Inter-

Bauer, Lisa (2015)

aktion mit ihrer Umwelt“ stehen. Der Bildungsprozess den Sportunterricht auf einer emotionalen, sozialen und ästhetischen Ebene initiiert umfasst demnach mehr als eine rein körperlich-sinnliche Akzentuierung (Zimmer, 2015, S. 10). Didaktisch betrachtet umfasst Schulsport folglich unterschiedliche fachdidaktische Sichtweise und kann divers verstanden und geplant werden (Balz, 2004). Je nach gewähltem didaktischem Konzept sollen dementsprechende Umgebungen geschaffen werden, die die Umsetzung der angestrebten Ziele, wie hier das soziale Lernen ermöglichen. Fest steht jedoch, dass Bewegung und Sportunterricht qualifiziert und erzieht (König & Rottmann, 2012, S. 42f). Das betrifft in Bezug auf die Persönlichkeit sowohl die soziale, als auch die personale Kompetenz. Somit besitzt Bewegung- und Sportunterricht ganz klar auch das Potenzial zur Sozialerziehung (Zeuner, 2015, S. 87). Auch Roth (2015, S. 21) erkennt die Bildungschancen die Schulsport offenbart, nennt unter anderem das Lösen von Problemen und das Gestalten von Beziehungen und demonstriert somit die vorhandenen physische Dimensionen von Bildung. Wie eine Lehrkraft solche Situationen zum Teambuilding im Bewegung- und Sportunterricht schaffen kann bzw. welche Übungen dies erleichtern, wird exemplarisch im Kapitel 6.3 (förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale) thematisiert werden.

2.3 Zusammenfassung

In dem soeben dargebrachten Kapitel zum Stellenwert der sozialen Kompetenz wurde die hohe Relevanz dieser Kompetenz klar ersichtlich. Sozialkompetenz ist nicht nur im Berufsleben gefragt, sondern wirkt sich auch auf die Lebensqualität eines Menschen aus. Sie ist maßgeblich an Erfolg und Wohlbefinden beteiligt, was wiederum Einfluss auf die psychische Gesundheit hat. Auch im Schulwesen ist die Gewichtung der sozialen Kompetenz nicht zu leugnen. Als eine der vier zentralen Bildungsziele bildet sie einen wegweisenden und unersetzlichen Bestandteil dessen, was Schule lehren soll. Themen wie Kommunikation und Kooperation werden hier besonders hervorgehoben. Dabei wird neben selbstständigem Denken auch ein Kompromiss aus eigenen Wünschen und den Bedürfnissen anderer verlangt, wie er auch im folgenden Kapitel (siehe 3. Definitionsansätze zur sozialen Kompetenz) zu finden ist.

3. DEFINITIONSANSÄTZE ZUR SOZIALEN KOMPETENZ

Der Begriff der sozialen Kompetenz sorgt oftmals auf Grund seiner multiplen Erklärungsansätze für Verwirrung. In diesem Kapitel soll erörtert werden, wodurch diese unterschiedlichen Definitionsansätze entstehen. Außerdem wird aus diesen Definitionen eine Arbeitsdefinition gewählt und ausführlich erläutert werden. Dadurch soll ein gemeinsames Verständnis für soziale Kompetenz geschaffen und eine Arbeitsdefinition erkoren werden, von welcher aus im weiteren Verlauf auch soziale Kompetenzprobleme und Interventionsmöglichkeiten behandelt werden.

Zahlreiche wissenschaftliche Theorien (Frey, 2013; Kanning, 2001, 2002, 2005 & 2009; Pühse, 1990; Ungerer-Röhrich, 1984; Volk et al., 2014; Weinert, 2001) zur sozialen Kompetenz und dem sozialen Lernen bieten unterschiedliche Definitionen und Teilkompetenzen an. Das Konzept der sozialen Kompetenz ist mit Erkenntnissen aus der Psychologie eng verbunden. Je nach psychologischer Richtung stößt man auf unterschiedliche Definitionen zur sozialen Kompetenz, auch wenn diese dennoch irgendwie miteinander verwoben wirken. Die zentralsten, auf den Unterricht bezogenen Hypothesen dazu, werden im folgenden Kapitel systematisiert und kontrastiert. Ziel ist es, Gruppen von Theorien zu bilden, um eine schematische Darstellung der Konzepte und letzten Endes eine zweckmäßige Arbeitsdefinition zu erhalten.

3.1 Einfluss der Psychologie

Erziehung und Bildung sind von den Erkenntnissen der Psychologie stark beeinflusst und gestützt. Die Psychologie bietet dementsprechend einige Methoden und Forschungsergebnisse, die auch im Erziehungsbereich von Bedeutung sind, wie Kanning (2001, S. 77) festhält. Besonders die Entwicklungspsychologie und die pädagogische Psychologie können hier eine besonders hohe Relevanz aufweisen. Auch die allgemeine Psychologie und die Sozialpsychologie haben ihren Einfluss auf Lehren und Lernen. Lerntheorien, wie das Lernen am Modell von Bandura (1971a, 1971b; zit.n. Kanning 2001, S. 77) oder auch allgemeinere Grundsätze zur Erziehung, sind aus psychologischen Erkenntnissen abgeleitet.

Verschiedenste Bereiche der Psychologie befassen sich mit dem Thema der sozialen Kompetenz, was teils auch zu Überschneidungen führt (Hinsch & Pfungsten, 2007, S. 2f; Kanning, 2002, S. 154; Schörghuber & Pfungstner, 2007, S. 190). Da der Schwerpunkt dieser Arbeit im Kontext Schule stattfindet, wird an dieser Stelle besonders die pädagogische Psychologie

und ihre Sichtweise auf die soziale Kompetenz interessant. „Im pädagogischen Kontext beschäftigt man sich seit geraumer Zeit nicht nur mit der Förderung kognitiver, sondern auch sozialer und emotionaler Kompetenzen (vgl. Consortium, 1994; Jerusalem & Klein-Hessig, 2002; Topping, Holmes & Bremner, 2000; Weissberg & Greenberg, 1999)“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S.2). Forschungen zur sozialen Kompetenz sind vor allem in der klinischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie anzutreffen. Die klinische Psychologie beschäftigt sich vornehmlich mit ängstlichem Verhalten und wie dieses überwunden werden kann. Die klinische Kinder- und Jugendpsychologie konnte feststellen, dass soziale Kompetenzprobleme (siehe 3.3.2 Fehler im sozialen Verhalten) einen nicht unerheblichen Part spielen. Die Entwicklungspsychologie erforscht hingegen die Aneignung sozial akzeptierten Verhaltens. Die Gesundheitspsychologie dementiert wiederum, dass bestimmte Schutzfaktoren für den Erhalt oder das Wiedererlangen psychischer und körperlicher Gesundheit notwendig sind.

Für diese Arbeit, mit Bezug auf das Setting Schule, wurde aus psychologischer Sicht ein sehr enger psychologischer Bereich gewählt. Schwere psychologische Fälle, wie stark ausgeprägtes Angst- oder Aggressionsverhalten (wie Phobien etc.), werden außen vor gelassen. Es geht vielmehr um Vermeidungsverhalten, kommunikative und interaktionistische Schwächen, welchen mittels hier dargebrachter Übungen (siehe 6. Eine Auswahl an Aufgabenstellungen) und theoretischem Hintergrundwissen (siehe 3. Definitionsansätze zur sozialen Kompetenz bis inklusive 5. Setting Schule) entgegengewirkt werden kann. Daher liegt auch der Fokus auf einem kleinen Teil des möglichen psychologischen Handlungsraums.

3.2 Gründe für verschiedene Definitionsansätze sozialer Kompetenz

Kanning (2002, S. 155) sieht den Grund für die widersprechenden Definitionen zur sozialen Kompetenz in den unterschiedlichen Disziplinen der Psychologie. Aus klinisch-psychologischer Sicht ist es sozial kompetent, seine eigenen Interessen in Interaktion mit anderen erfolgreich zu verwirklichen. Dem gegenüber stellt er die entwicklungspsychologische Definition, die die Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Normen und Werte als sozial kompetent beschreibt. Durch diese verschiedenen Ansichten wird der Eindruck erweckt, dass Durchsetzung und Anpassung eines Menschen im Widerspruch stehen. Der Autor hält fest, dass das jedoch nicht automatisch der Fall sein muss. Freilich entstehen Konflikte, wenn die eigenen Ziele den allgemein gültigen und gesellschaftlich akzeptierten Normen entgegenstehen. Dann gilt es allerdings, einen Ausgleich von Interessen zu erwirken, damit beide Interessen gleichermaßen verwirklicht werden können. Dieser Kompromis-

scharakter der sozialen Kompetenz wird in anderen Definitionen oft ausdrücklich betont. „Kooperation und die Bereitschaft, sich sozial verbindlichen Regeln [...] zu unterwerfen, werden dabei keineswegs vergessen oder geleugnet, sondern ihrerseits aus den Prämissen strategischer Rationalität erklärt. Man kooperiert, wenn und weil es strategisch opportun und langfristig ›billiger‹ ist“ (Renn, 2008, S. 15).

Ein Beispiel für den Kompromisscharakter sozialer Kompetenz kommt von Hinsch und Pfingsten (2007). Die Autoren (2007, S.3) beschreiben den Kerngedanken, den soziale Kompetenz hat als „die Fähigkeit eines Menschen, angemessen Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden“. Was die praktische Anwendung betrifft, stößt dieser Gedanke jedoch auf seine Grenzen, weshalb Gambrill (1995a; zit.n. Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 4) folgende Beispiele für sozial kompetente Verhaltensweisen anbietet: „Nein sagen“, „auf Kritik reagieren“, „Änderungen bei störendem Verhalten verlangen“, „sich entschuldigen“, „Schwächen eingestehen“, „Gespräche beginnen/ aufrechterhalten/ beenden“, „um einen Gefallen bitten“ oder „Gefühle offen zeigen“.

Die Darstellung solcher Aufzählungen ist zwar von größter Anschaulichkeit und Praxisnähe, jedoch kommen laut Hinsch und Pfingsten (2007, S. 3ff) verschiedene Autoren auch zu ziemlich unterschiedlichen Auflistungen, was gleichzeitig den Nachteil dieser Auflistungen darstellt. Aus diesem Grund ist es wichtig zu wissen, von welcher Arbeitsdefinition ausgegangen wird. In der hier gewählten Arbeitsdefinition wird soziale Kompetenz als „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen [verstanden], die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristigen günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen [kann]“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 4). Um persönliche Bedürfnisse verwirklichen zu können, muss die handelnde Person über bestimmte Verhaltensweisen bzw. Kompetenzen verfügen. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass das die Lösung aller Definitionsschwierigkeiten offenbart.

Die eben dargebrachte Definition lässt absichtlich vieles im Unklaren. Diese relative Unabhängigkeit wird als „wesentliches Charakteristikum sozialer Kompetenz“ gesehen, da soziale Kompetenz „nicht als einheitliches Konstrukt“ gesehen werden kann, „sondern lediglich als Überbegriff für eine Menge verschiedener sozialer Kompetenzen“ (Hinsch & Pfingsten 2007, S. 91f). Auch wenn der Stand der derzeitigen Forschungs- und Definitionsversuche laut Kanning (2002, S. 161) unbefriedigt ist, so ist es allerdings wichtig zu verdeutlichen, dass durch mehr konzeptionelle Schärfe auch ein Verlust an Alltagsbezug zu erwarten ist.

3.2.1 Kompetenzkonzepte und –dimensionen

Hinsch und Pfingsten (2007, S. 5f) halten fest, dass noch vor einigen Jahrzehnten soziale Kompetenz oft als überdauernde Persönlichkeitseigenschaft gesehen worden ist. Das würde gleichzeitig bedeuten, dass eine Person von Natur aus zum Beispiel schüchtern sei oder über großes/geringes Selbstwertbewusstsein verfügen würde. Mit Hilfe von Fragebögen konnte jedoch kein Nachweis erbracht werden, dass soziale Kompetenz als breit generalisierte Persönlichkeitseigenschaft angesehen werden kann. Hinsch & Pfingsten, (2007, S. 6) folgerten daraus, dass sich „soziale Verhaltensprobleme von Klienten [...] meistens auf bestimmte Arten von Situationen [beschränken]“. Daher pochen sie darauf, dass es notwendig ist, „nicht von *der* sozialen Kompetenz einer Person, sondern in der Mehrzahl von sozialen Kompetenzen zu sprechen“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 6).

Kanning (2002, S.162) hat allerdings eine Möglichkeit gefunden, „dem Bedürfnis nach Überschaubarkeit der Kompetenzvielfalt bei gleichzeitiger Differenzierung“ nachzukommen. So verdeutlicht er, dass in mehreren einschlägigen Publikationen soziale Kompetenz als ein multidimensionales Konstrukt behandelt wird, weshalb es auch oft in Kombination mit einem Kompetenzkatalog zu finden ist. In solchen Kompetenzkatalogen sind jedoch verschieden viele und unterschiedliche Kompetenzen zu finden, weshalb Kanning (2002, S. 157) mehr als 100 synonym verwendete Kompetenzen auf 15 reduziert hat. Diese sind wie in der Abbildung 2 ersichtlich wird, in Kompetenzdimensionen eingeteilt.

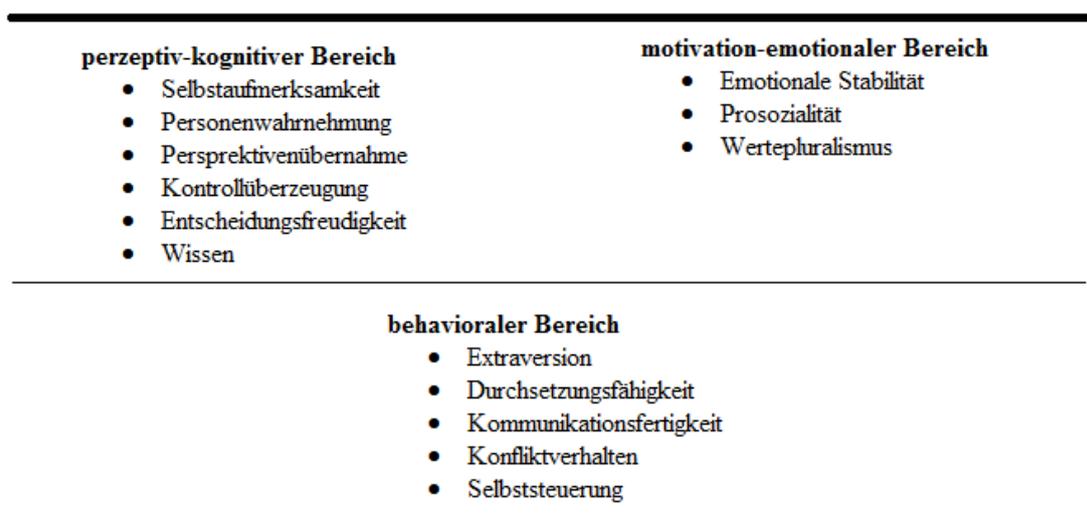


Abbildung 2: Dimensionen sozialer Kompetenz (Kanning, 2002, S. 158)

Wie die Abbildung 2 zeigt, ergeben sich daraus ein perzeptiv-kognitiver, ein motivational-emotionaler und ein behavioraler Bereich. Jeder Bereich beinhaltet wiederum eine Reihe von

Kompetenzen. Bei seiner Recherche zu den Kompetenzkatalogen wurde jedoch auch klar ersichtlich, dass „[n]icht alle Kompetenzen, die Einfluss auf die Qualität des Sozialverhaltens nehmen, [...] im engeren Sinn *soziale Kompetenzen*“ (Kanning, 2002, S. 158) sind. Intelligenz oder das Vermögen sprechen und hören zu können sind beispielsweise nicht als primäre soziale Kompetenzen einzuordnen, auch wenn intellektuelle oder körperliche Behinderung nachteilige Auswirkungen auf das Sozialverhalten haben. Eine Kompetenz kann hier allerdings mehr oder auch weniger stark ausgeprägt sein. Des Weiteren konnte er (2002, S. 158) fünf Faktoren zweiter Ordnung mittels faktorenanalytischer Berechnung von 461 Stichproben herauskristallisieren: „soziale Wahrnehmung“, „Verhaltenskontrolle“, „Durchsetzungsfähigkeit“, „soziale Orientierung“ und „Kommunikationsfähigkeit“.

3.2.2 Personalismus, Situationismus und Interaktionismus

Unter der Mehrzahl sozialer Kompetenzen gibt es jene, die kontext-unabhängig sind, und jene, die gewisse soziale Settings voraussetzen. In diesem Zusammenhang spricht man von allgemeinen und spezifischen sozialen Kompetenzen. Dementsprechend ist auch die historische Kontroverse zu den Annahmen der Situationsspezifität entstanden (Dirks, Treat & Weersing, 2007; Hinsch & Pfingsten, 2007; Kanning, 2002, S.157f). Der Personalismus geht davon aus, dass „das Verhalten des Menschen als Ergebnis stabiler Persönlichkeitsmerkmale“ (Kanning, 2002, S.158) zu verstehen ist. Laut dieser Betrachtungsweise gleich sozial kompetentes Verhalten einer persönlichkeitsbedingte Eigenschaft (Auhagen, 2002; Hinsch & Pfingsten, 2007; Spinath, 2002).

Der Situationismus wiederum vertritt die Ansicht, dass die aktuelle Umgebung determinierend für das Verhalten ist (Dirks et al., 2007; Greif, 1994. S. 312; Hinsch & Pfingsten, 2007; Kanning, 2002, S.157f). Diese Bezeichnung erscheint anschaulich und erleichtert das Einüben formelhafter Verhaltensweisen (Spinath, 2002, S.25). Problematisch ist hierbei jedoch, dass sich diese Situationsspezifität aus der mangelnden Differenzierung sozialer Kompetenz und sozialen Verhaltens ergibt (siehe 3.3 Soziale Kompetenz vs. soziales Verhalten). Laut Hinsch und Pfingsten (2007, S.5) sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zur sozialen Kompetenz nicht trainierbar, relativ situationsunabhängig und daher verhältnismäßig stabil. Sie kommen nach Betrachtung einiger Studien (Skatsche, Brandau & Ruch, 1982; Eisler, Hersen, Miller & Blanchard, 1975; zit.n. Hinsch & Pfingsten, 2007, S.5f) zu dem Ergebnis, dass das Verhalten der Studienteilnehmer/innen nicht situationsabhängig und damit auch kein Persönlichkeitsmerkmal sein kann. Auch Dirks et al. (2007, S. 329) kommen zu dem Schluss, dass soziale Kompetenz „not a property of the actor“ sein kann und „a high degree of relative cross-situational generality“ aufweist. Gerade weil angenommen wird, dass die Fähigkeiten der Bauer, Lisa (2015)

Situationsspezifität unterliegen, wurde das Training zur sozialen Kompetenz nur für bestimmte Anwendungsbereiche entwickelt.

Ein Konsens dieser Kontroverse ist im Interaktionismus (Dirks et al., 2007; Hinsch & Pfingsten, 2007; Kanning, 2002, S.157f) zu finden, welcher sich aus den unzulänglichen Sichtweisen des Personalismus und Situationismus entwickelt hat. Interaktionismus beschreibt „das Verhalten in einer konkreten Situation aus einem Zusammenspiel zwischen den Eigenschaften des Individuums sowie den Spezifika der Situation“ (Kanning, 2002, S. 158) bzw. als das Ergebnis aus „appropriate matching of behavior and situation“ (Dirks et al., 2007, S. 330). Es existieren also zugrunde liegende Kompetenzen, die allerdings sehr wohl auch situationsspezifisch veränderbar sind und Kontext, Interessen, Normen etc. miteinbeziehen. Aus diesem Grund kann auch ein durchaus prosozial erscheinendes Verhalten, wie ein Lächeln, laut Dirks et al. (2007) unangebracht sein. Dementsprechend ist auch Dirks et al. (2007, S. 329) zufolge soziale Kompetenz „contextually bound“ und „situation-specific“, weshalb eine Person nicht als durchwegs kompetent bezeichnet werden kann.

3.3 Soziale Kompetenz vs. soziales Verhalten

Auf Grund der Tatsache, dass in dieser der Kompetenzbegriff einen nicht unerheblichen Beitrag zum Verständnis von sozialer Kompetenz darstellt, wird an dieser Stelle kurz geklärt, was unter Kompetenz verstanden wird. Kompetenzen sind nach Weinert (2002, S. 27f) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationale, volitionale und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Betrachtet man diesen Definitionsansatz, so wird schnell klar, dass Motivation, Wille und soziale Bereitschaft die Eckpunkte für die Umsetzung jeglicher Kompetenz sind. Pfitzner und Aschebrock (2013, S. 3f) stimmen Weinert und seiner Definition in ihrer Betrachtung der Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts zu. Sie beschreiben in weiterer Folge auch noch ein dreidimensionales Modell zur Aufgabenanalyse im Sportunterricht, welches die kognitive Aktivierung, die Offenheit und die motorische Komplexität besonders betont (Pfitzner & Aschebrock, 2013, S. 5). Die Autoren schlussfolgern aus ihren Erkenntnissen, dass Sportunterricht kompetenzförderlich ist, wenn er auf die individuellen Entwicklungsstände aufbaut und deren Potenzial berücksichtigt.

Soziale Kompetenz wird demnach als ein Potenzial verstanden. Solch ein Potenzial zu besitzen heißt jedoch nicht automatisch, dass dieses in der jeweiligen Handlung auch umgesetzt wird. Dementsprechend differenziert Kanning (2002, S. 155) zwischen sozialer Kompetenz und sozialem Verhalten. Soziale Kompetenz ist ein im Verborgenen gelegenes Potenzial, welches in konkreten Interaktionen zu sozialem Verhalten führen kann, aber nicht unbedingt muss. Beobachtet man ein einzelnes Verhalten, so kann man folglich auch nicht auf eine allgemein gültige Kompetenz eines Individuums schließen.

Kanning (2001a, zit.n. Kanning 2002, S. 155) definiert soziale Kompetenz wie folgt: „Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ Nachdem soziale Kompetenz also sowohl unterschiedliche Wissensbestandteile also auch Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, ist sie als ein Sammelbegriff für mehrere soziale Kompetenzen zu sehen, weshalb der Plural vorzuziehen ist.

Soziale Kompetenz ist also teils situationsspezifisch und dennoch veränderbar. Aus diesem Grund wird zumeist von einer Mehrzahl an sozialen Fähigkeiten gesprochen und nicht von einer sozialen Fähigkeit, da so eine universelle Fähigkeit nicht existiert. Diese Fähigkeiten verhelfen dazu, dass „*soziale Situationen* im Beruf und Privatleben ganz *allgemein besser [bewältigt]* werden können“ (Greif, 1994, S. 312). Zentral ist hierbei das erfolgreiche, zweckrationale Handeln, welches von sozialer Intelligenz zeugt.

Verwandte Konzepte wie soziale oder emotionale Intelligenz, interpersonale Kompetenz und soziale Fertigkeiten, werden oft synonym zur sozialen Kompetenz verwendet oder werden als Unterbegriffe derer gesehen (Kanning, 2002, S. 156f). Sprachlich ist daher keine einheitliche Regelung zu erkennen, außer dass soziale Kompetenz als Oberbegriff gesehen werden kann. Die soziale Intelligenz beschreibt die Fähigkeit des Verstehens anderer Menschen, sowie die Fähigkeit in sozialen Beziehungen weise zu handeln. Als eins der ältesten Konzepte zu dieser Thematik, wird soziale Intelligenz von verschiedene Autoren/innen (Thorndike, 1920; Sternberg, 1985; Gardner, 1998; zit.n. Kanning, 2002) als eine von mehreren Intelligenzen gesehen, welche Einfluss auf interpersonale Beziehungen hat. Des Weiteren haben Untersuchungen (Schmidt, 1995, zit.n. Kanning, 2002, S.157; Keating 1987, zit.n. Spinath, 2002, S.21) einen hohen Zusammenhang zwischen sozialer und allgemeiner Intelligenz ergeben, was jedoch mit dem sozialen Verhalten nicht einhergeht. Mit sozialer Interaktion wird also hauptsächlich eine kognitive Leistung assoziiert. Emotionale Intelligenz definiert „die Fähigkeit, eigene Emotionen sowie die Emotionen anderer Menschen erkennen und differenzieren zu können, um sie anschließend zur Steuerung des eigenen Verhaltens zu nutzen“

(Kanning, 2002, S. 156). Dieser kognitive Prozess umfasst einen Beurteilungsaspekt, die Fähigkeit Emotionen ausdrücken, eigene Emotionen regulieren und nutzbringend einsetzen zu können. Interpersonale Kompetenz bezieht sich vor allem auf zwischenmenschliche Beziehungen und beinhaltet die Fähigkeit, sich anderen gegenüber zu öffnen. Soziale Fertigkeiten, auch „sozial skills“ genannt, impliziert die Erlernbarkeit entsprechender Fertigkeiten in abstrakten Verhaltensdimensionen (siehe 3.2.1 Kompetenzkonzepte und –dimensionen). In das Konstrukt ist "je nach Autor [eine] mehr oder minder große Anzahl konkreter [...] bis abstrakter [...] Verhaltensdimensionen" (Kanning, 2002, S.157) zu integrieren, was abschließend erneut verdeutlicht, dass soziale Kompetenz als ein Oberbegriff gesehen werden kann. Wie bereits erwähnt, muss jedoch ein solches Potenzial nicht immer genutzt werden. Daher definiert Kanning (2002, S. 155) sozial kompetentes Verhalten als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“

Um zu erkennen, ob ein Verhalten sozial kompetent ist, ist laut Kanning (2002, S. 155f) ein sozialer Bezugspunkt, der bei der Verwirklichung der eigenen Ziele auch die Perspektiven der sozialen Umgebung miteinbezieht, maßgeblich. Es wird deutlich, dass dasselbe Verhalten „in Abhängigkeit von der Akzeptanz durch den sozialen Kontext einmal als kompetent, ein andermal als inkompetent bezeichnet werden [kann]“ (Kanning, 2002, S. 156). Fraglich ist also, ob das Verhalten im gegebenen Setting auch sozial akzeptiert ist.

Kanning (2002, S. 156) liefert hierfür ein sehr treffendes Beispiel:

„Ein Kinobesucher verspürt das Bedürfnis, während der Veranstaltung seinen Hunger zu stillen und verspeist aus diesem Grund eine Tüte Chips. Das Verhalten kann als sozial kompetent bezeichnet werden, da es zum einen dazu geeignet ist, ein Ziel des Handelnden zu erreichen (Hunger stillen), zum anderen aber auch soziale Akzeptanz findet (es ist durchaus üblich und gemeinhin toleriert, wenn jemand während eines Kinofilms eine Tüte Chips isst). Stellen wir uns nun die gleiche Situation in der Oper vor. Das gleiche Verhalten des Handelnden würde man nun sicherlich nicht mehr als sozial kompetent bezeichnen. Zwar ist der erste Teil der Definition erfüllt – das Verhalten dient dem Handelnden zur Verwirklichung eines eigenen Zielles –, doch mangelt es an der sozialen Akzeptanz. Viele Opernbesucher würden sich gestört fühlen und einige ihrem Unmut vielleicht auch Ausdruck verleihen.“

Die Tatsache, so Kanning (2002, S. 156), dass das Verhalten als gewissermaßen „richtig“ oder „falsch“ gewertet wird, lässt darauf rückschließen, dass auch soziale Kompetenz nicht frei von Bewertungen ist. Kanning (2002, S. 156) spricht in diesem Zusammenhang von einem evaluativen Bezugspunkt. Wie die Wertung ausfällt, hängt nicht von der Wissenschaft, sondern u.a. vom Kontext ab. Individuelle Ziele werden mit der Akzeptanz im jeweiligen so-

zialen Kontext abgewogen. Je nachdem, auf welchen temporalen Bezugspunkt man sich bezieht, können so auch den kurzfristigen Interessen widersprechende Handlungen längerfristig erfolgreich sein. In dem oben genannten Beispiel zu dem Chipskonsum in der Oper würden demnach die kurzfristigen Ziele (Hungerstillen) erfüllt und dafür die längerfristigen Ziele hinten angestellt werden. Doch selbst um eigene Interessen verfolgen zu können, sind gewisse Fertigkeiten gefragt. Fertigkeiten werden nach Greif (1994, S. 316)

„als untereinander funktional verbundene Bewegungsabfolgen, Verhaltensmuster, als das ‚Verhaltensrepertoire‘ einer Person oder die Verhaltensregeln angesehen, die auf die Erreichung von Zwischenzielen im Handlungsfeld ausgerichtet sind. Je besser der handelnde die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, desto höher ist seine ‚objektive‘ Kontrolle bei der Erreichung des angestrebten Ziels.“

In Bezug auf die hier gewählte Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen sind laut Greif (1994, S. 313) Kinder eher unsozial. „Sozial kompetentes Verhalten ist demnach keineswegs mit hilfsbereitem, ‚sozialem‘ Handeln gleichzusetzen, sondern bezieht sich nur auf die Effektivität oder *Effizienz*, mit der dein angestrebtes Ziel erreicht werden kann“ (Greif, 1994, S. 313). So wird zwischen kompetentem „antisozialem“ und „prosozialem“ Verhalten“ unterschieden. Solch ein prosoziales Verhalten wäre beispielsweise ein Hilfeverhalten. Handlungsprobleme treten dementsprechend auch nicht übergreifend, sondern meist in bestimmten Handlungsfeldern auf.

3.3.1 Typen und Charakteristika sozialer Situationen

Dieses Konstrukt der sozialen Kompetenz kann unter einem psychischen, empirischen oder aber auch phänomenologischen Gesichtspunkt gesehen werden (Hinsch & Pfingsten, 2007). Charakteristisch für eine soziale Situation ist, dass eine ganze Reihe von Zielen verfolgt wird, um die Handlungsmotive erreichen zu können. Logischerweise ist es nicht möglich, alle Ziele gleichzeitig zu erreichen. Jedes Ziel verlangt nach anderen Verhaltensweisen und die handelnde Person muss dementsprechend Prioritäten setzen.

Hinsch und Pfingsten (2007, S. 93) „gehen also davon aus, dass es Klassen von Situationen gibt, die durch das Vorherrschen bestimmter Ziele charakterisiert werden können“. Diese drei Typen von Situationen haben die Charakteristika „Recht durchsetzen (Typ R)“, „Beziehungen (Typ B)“ oder „Um Sympathie werben (Typ S)“. Bei Typ R ist die Erfüllung eigener Forderungen vorrangig, wobei diese sehr wohl durch gesellschaftliche Normen oder Konventionen legitimiert sind (Hinsch & Pfingsten 2007, S. 92ff). Man spricht von gewissen Skills wie Blickkontakt, lautes deutliches Sprechen, die hier geübt werden. Typ B lässt die Rechtsfrage und

die rechtliche Legitimation außer Acht, und beschäftigt sich mit diversen Beziehungen und Forderungen innerhalb dieser Beziehung. Die Beziehung soll aufrechtgehalten oder verbessert werden. Es geht um das Einigen und darum, einen Konsens herzustellen. Für die Argumentation ist es günstig, eigene Gefühle in den Mittelpunkt zu stellen, da diese, im Gegensatz zu Normen, subjektiv und nicht diskussionsfähig sind. Folglich „sind hier das Aussprechen eigener Gefühle und Bedürfnisse sowie das Verständnis für die Gefühle und Bedürfnisse der Partners“ (Hinsch & Pfingsten 2007, S. 94) vordergründig. Auch eigene Unsicherheiten sollen offen angesprochen werden. Drittens geht es bei Typ S um eigene Forderungen, auch wieder ohne rechtliche Legitimation dafür. Hier sind zwei Arten von Situationen zu beachten. Entweder ist die eigene Forderung nur dadurch zu erreichen, dass ein anderer auf sein Recht verzichtet oder es soll kurzfristig eine möglichst gute Beziehung zum anderen hergestellt werden. Beide Arten wollen jedoch erreichen, dass man vom Interaktionspartner als möglichst sympathisch empfunden wird. Eigene Unsicherheiten offen auszusprechen, kann von Vorteil sein. Betrachtet man alle drei Situationstypen, so wird klar, dass jeder Situationstyp unterschiedliche Fertigkeiten verlangt und dass die Einordnung von der persönlichen Zielvorstellung beeinflusst werden wird.

3.3.2 Fehler im sozialen Verhalten

Soziale Kompetenzprobleme zeigen sich laut Hinsch und Pfingsten (2007, S. 6f) beispielsweise dadurch, dass sich eine Person vermeidend-unsicher oder aber auch zudringlich-aggressiv verhält. „Soziale Kompetenzprobleme sind [demnach] alle Probleme bei der Verfügbarkeit oder Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die es einer Person erschweren, in für sie relevanten sozialen Alltagssituationen ein langfristig günstiges Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen zu erzielen“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S.7). Wie jedoch zuvor bereits klargestellt wurde, sind Kompetenzen lern- und trainierbare Verhaltensfertigkeiten, was sich vorteilhaft in Bezug auf deren psychosoziale Interventionen (siehe 3.3.3 Interventionen bei sozialen Verhaltensstörungen) verhält.

Um soziale Kompetenz und Kompetenzprobleme zu veranschaulichen, haben Hinsch und Pfingsten (2007, S. 13) ein Erklärungsmodell entworfen, das darstellt, wie von einer Person wahrgenommene, kognitiv und emotional verarbeitete Situationen ein bestimmtes Verhalten hervorrufen (siehe Abbildung 3).

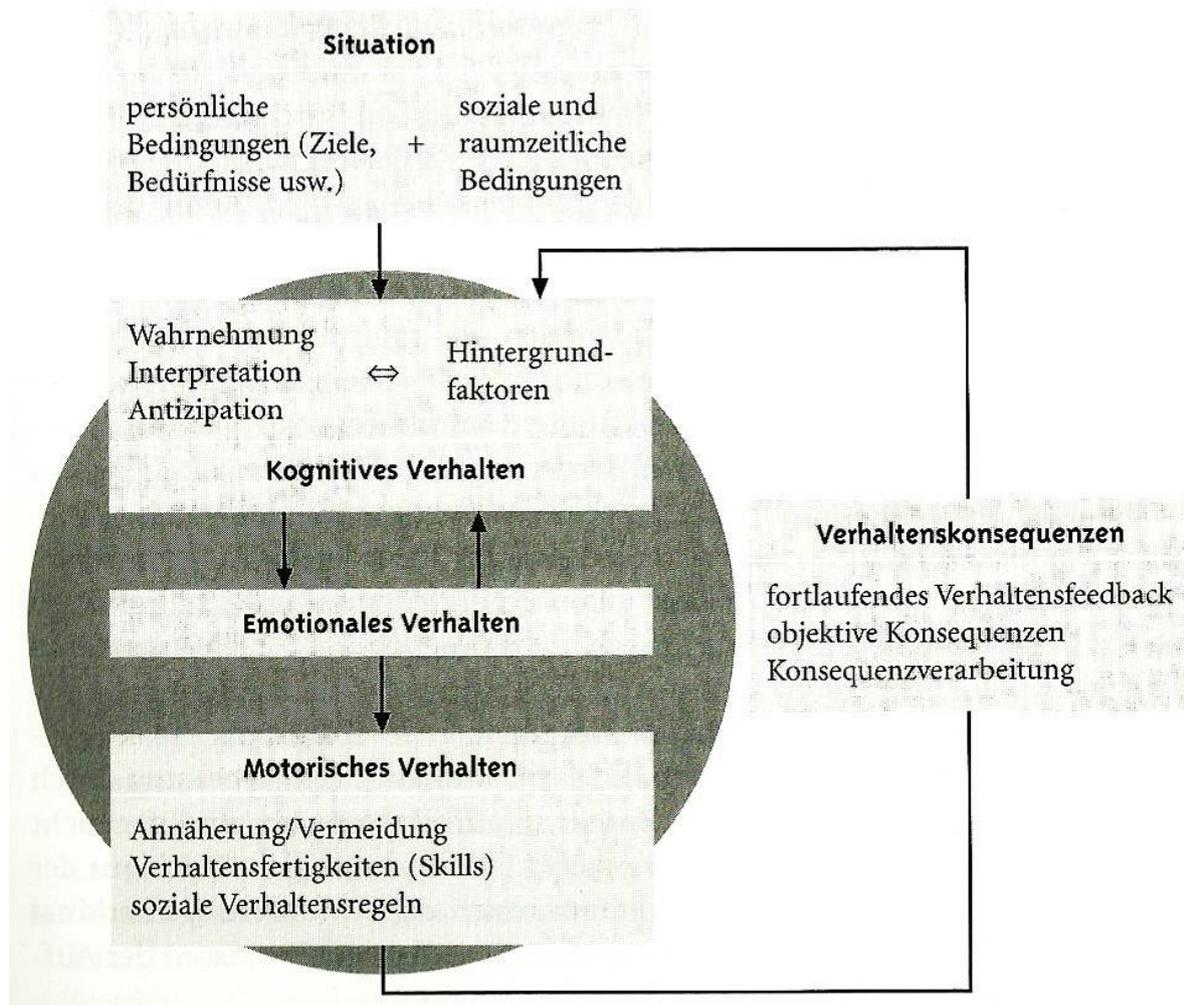


Abbildung 3: Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme (Hinsch & Pfungsten, 2007, S.13)

Soziale Interaktionen bergen auch immer ein gewisses Maß an Selbstpräsentation in sich. Die Selbstpräsentationstheorie nach Hinsch und Pfungsten (2007, S. 61) besagt, dass „[s]oziale Angst [...] immer dann [entsteht], wenn jemand (1) einen bestimmten Eindruck auf andere machen möchte (d.h. sich ihnen in einer ganz bestimmten Weise präsentieren möchte) und (2) Zweifel hat, ob das gelingen wird (vgl. Leary & Kowalski, 1995)“ (Hinsch & Pfungsten, 2007, S. 61). Auch Auhagen (2002, S. 242) konnte in ihren Untersuchungen feststellen, dass Angst auftritt, sobald die eigene Kompetenz in Frage gestellt wird.

Die Autoren Hinsch und Pfungsten (2007) halten außerdem fest, dass die Fehlerwahrscheinlichkeit für soziales Verhalten steigt, wenn zu wenig Informationen zur Verfügung stehen, Zeitdruck und hohe Komplexität in der Urteilsstrategie zu verzeichnen sind. Welche Entscheidung man letztendlich trifft, hängt zum großen Teil von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen ab, bei denen internale und externale Attributionen stabile und variable Ursachen für die Entscheidung bereitstellen. Verzerrungen in der Attribution führen zu fun-

damentalen Fehlern. Wird ein Urteil auf Grund des Halo-Effekts gefällt, d.h. die Person ausgehend von dem ersten dominanten Eindruck beurteilt, kommen oftmals soziale Stereotypen zum Vorschein. Stereotypen und homogene soziale Gruppen sind Produkt kognitiver Kategorisierung von Individuen. Mittels eines hervorstechenden Merkmals wird das menschliche propositionale Netzwerk nach Informationen durchsucht womit in weiterer Folge eine Reihe von Assoziationen verbunden ist. Derartige Sachverhalte werden als Priming bezeichnet.

Aus den aufgestellten Hypothesen aus der sozialen Wahrnehmung gilt es diejenige auszuwählen, die eine hohe Kompatibilität mit der gefragten Situation aufweist. Freilich kann es durch Emotionen zusätzlich zu Verzerrungen kommen. Missgeschicke dieser Art werden meist auf andere Mitmenschen abgeschoben, um so den positiven Selbstwert aufrechterhalten zu können. Einflussfaktoren dieser Art können emotional-motivational oder aber auch perzeptiv-kognitiv sein, wobei eine klare Trennung dieser zwei nicht wirklich möglich ist. Denn auch Emotionen werden, wie Erlebnisse, im Gedächtnis gespeichert. So können auch Stimmungslagen flexibles und kreatives Denken fördern, wenn sie beispielsweise von positiver Natur sind. Des Weiteren ist der Selbstwert in derartigen Überlegungen nicht außer Acht zu lassen, da Menschen bevorzugt positiv bewertet werden und sich auch vornehmlich selbst positiv bewerten wollen können. Selbstwertmotive wollen dementsprechend befriedigt werden, was ein gewisses Selbstwertmanagement, in Abhängigkeit vom sozialen Setting erfordert. „Die vielleicht grundlegendste Schwierigkeit ergibt sich daraus, da[ss] Menschen ihre Ziele und Handlungswege in Abhängigkeit von aktuellen innerpsychischen und situativen Einflu[ss]prozessen verändern, oder aber je nach Situation ganz unterschiedliche Ziele einer inneren Zielhierarchie in den Vordergrund stellen“ (Greif, 1994, S. 319). Auch soziales Verhalten unterliegt also scheinbar einem „dynamischen Handlungsmodell“ der Motivation.

Zu all dem kommt noch, dass auch die Lehrperson einen nicht unerheblichen Einfluss auf unterrichtliches und zwischenmenschliches Geschehen hat (siehe 5.3.2 Voraussetzungen seitens der Lehrperson). Wie bereits das Milgram Experiment (von Stanley Milgram, 1961) gezeigt hat, haben Autoritätspersonen und deren Anweisungen einen erheblichen Einfluss auf die Versuchspersonen. Nach der Theorie des Modelllernens (Bandura, 1971; zit.n. Kanning 2001, S. 117) ist außerdem noch zu berücksichtigen, dass schon alleine durch die bloße Beobachtung von Modellen gelernt wird. Das Verhalten wird dann umso stärker imitiert, je höher das Ansehen des Modells für die beobachtende Person ist. Hinzu kommt die Gewissheit, dass je mehr Menschen der gleichen Meinung sind, diese auch als richtig wahrgenommen wird, wie die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse (Festinger, 1954; zit.n. Kanning 2001, S. 117) beschreibt.

Wichtige Informationen werden Kanning (2001, S. 103ff) zufolge unter den Prinzipien der Ökonomie und Selektion von den unwichtigen gefiltert. Es gilt folglich, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und sich der äußeren Einflüsse bewusst zu sein. Die Notwendigkeit dafür liegt darin, dass Menschen dazu neigen, sich leicht von seinen Artgenossen, Emotionen und Stimmungslagen beeinflussen zu lassen. Ist man beispielsweise auf der Suche nach einem Indikator für die Wahrheit einer Aussage oder Meinung, so ist die bloße Anzahl der Menschen, die die gleiche Sichtweise vertreten nicht als sinnvoller Indikator zu sehen. Oft sind sich die Personen ihrer Defizite nicht bewusst, weshalb sie dazu tendieren, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Wahrnehmung eines Menschen und die darauf folgende Urteilsbildung diverser sozialer Einflussprozesse unterworfen ist (Kanning, 2001, S. 103ff). Trotzdem, oder vielleicht auch gerade auf Grund der Fülle von Einflüssen, kommt es immer wieder zu fehlerhaften Informationsverarbeitungen. „Wahrnehmungs- und Urteilsbildungsprozesse sind niemals vollkommen, sie gehen immer auch mit Selektion, Verzerrung und Fehlern einher“ (Kanning, 2001, S.120). Daraus entsteht die Notwendigkeit zur Verbesserung, weshalb Informationsverarbeitung als ein Kreislaufprozess dargestellt wird. Einige Verarbeitungsprozesse unterliegen gewissen Automatismen wie beispielsweise Begrüßungsrituale. Alles in allem kann man jedoch sagen, dass Fehler und Verzerrungen natürlicher Bestandteil der Wahrnehmung und Urteilsbildung sind.

Führen bestimmte soziale Situationen bei manchen Menschen immer wieder zu Schwierigkeiten, ist das auf kognitive Fehlsteuerungen zurückzuführen (Hinsch & Pfungsten, 2007, S.16ff; Neumann, 2010). Solche ungünstigen Prozessverläufe auf jeder der in der Abbildung 3 (Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme) dargestellten Ebenen führen zu sozial inkompetentem Verhalten. Gründe dafür sind oft situationale Überforderung durch ein eigenes Situationsmenü, wobei sich nicht erklären lässt, wieso einige damit zu recht kommen und andere nicht. Es fehlt den überforderten Personen jedoch nicht die Kompetenz an sich. Eine Umgestaltung des persönlichen Situationsmenüs wäre notwendig, um mit der gestellten Aufgabe fertig zu werden. Weiter kommt es durch die kognitive Fehlsteuerungen dazu, dass Alltagssituationen in einer Weise wahrgenommen und verarbeitet werden, die es erschweren, Probleme erfolgreich zu bewältigen. Man kann allerdings nicht von einem allgemeinen Defizit sprechen, wenn soziale Kompetenzprobleme auftreten. Aus diesem Grund sollte Kompetenztraining auch situationsbezogen sein, um Personen mit den für sie wirklich kritischen Sozialsituationen zu konfrontieren. Nicht „nein“ sagen zu können, andere für entstandene Probleme verantwortlich zu machen, die Überzeugung, vom Interaktionspartner nicht gemocht zu werden, genauso wie andere ungünstige Interpretationen können

eine selbsterfüllende Prophezeiung hervorrufen. Dadurch entsteht eine Situation, in die sich die Person quasi selbst hineinmanövriert hat.

3.3.2.1 Kognitive Probleme sozialen Verhaltens

Hinsch und Pfingsten (2007, S. 23) konnten in Bezug auf kognitive Probleme feststellen, dass auf die Durchsetzung eines legitimen Rechts eher verzichtet wird, als das Risiko auf sich zu nehmen, bei anderen einen schlechten Eindruck zu hinterlassen. Die (fehlerhafte) Kosten-Nutzen-Schätzung führt dazu, dass auf Grund des geringen Vertrauens in die eigene Kompetenz sich die meisten das Leben oft gleichsam selbst erschweren. Hinzu kommt, dass der Handlungsdruck, in dem sie meinen sich zu befinden, zu einem Zustand der erhöhten Selbstaufmerksamkeit führt. Damit wendet sich die Aufmerksamkeit weg von der Außenwelt und hin zur Beschäftigung der eigenen inneren Vorgänge. Innerhalb des Aufmerksamkeitsfokus kommen Fragen auf, welche sich günstig oder ungünstig auf die Aufgabenorientierung auswirken. Günstige Fragen wären beispielsweise: „Was will ich erreichen?“ oder „Was ist mein Ziel?“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 23). Ungünstiger wäre: „Werde ich versagen?“ oder „Was denken die anderen von mir?“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 23). Des Weiteren haben sie nicht an sich selbst perfektionistische Ansprüche, sondern sind der Meinung, ihre Mitmenschen hätten solche überhöhten Erwartungen an sie.

Gegensätzlich dazu, haben andere Menschen mit einer Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung zu kämpfen (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 23ff). Sie leiden an einer Überschätzung des eigenen Verhaltens und treffen ihre Entscheidungen nicht mehr realitätsangemessen, was ebenfalls zu einer Verzerrung der Wahrnehmung führt. Auch Drave, Rumpler und Wachtel (2000) erörtert, wie es auf der persönlichen Ebene zu unrealistischen Selbst- und Fremdwahrnehmungen kommen kann und bezieht dazu unter anderem das Selbstwertgefühl und die Selbstverantwortung der Kinder mit ein. Diese Selbstüberschätzung kann besonders im Setting des Sportunterrichts zu Problemen bzw. gefährlichen Situationen führen, weshalb in diesem Fall die Lehrperson in den offenen Handlungsraum eingreifen sollte, um die Sicherheit aller Kinder gewährleisten zu können.

3.3.2.2 Emotionale Probleme sozialen Verhaltens

Betrachtet man emotionale Probleme (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 38ff), so sind ängstliche Merkmal in Form von nervösen Gestern, Erröten, Zittern, etc. zu vermerken. Die betroffene Person ist zumeist davon überzeugt, dass solch ein Verhalten sehr auffällig und unsicher

wirken muss, obwohl es nach außen hin zumeist gar nicht so klar ersichtlich ist, wie es empfunden wird. Es ist also eine verzerrte Einschätzung der eigenen Auswirkungen zu verzeichnen, wobei der Hinweis, dass die Merkmale weniger stark merklich sind, als befürchtet, bereits Abhilfe leisten kann (dafür wird als Hilfsinstrument eine Videoaufzeichnung genannt). Einen besonderen Schwerpunkt auf die emotionale Komponente legt Petermann (2002). Der Autor beschäftigt sich vordergründig mit der Rolle, die die emotionale Kompetenz bei Entwicklung der sozialen Kompetenz von Kindern spielt. Auf Grund der Wichtigkeit, die Petermann (2002, S. 177) der emotionalen Komponente beimisst, wird dieser Part sozialer Kompetenz als eine "Moderatorvariable" beschrieben. Soziale und emotionale Kompetenz scheinen demzufolge eng miteinander verbunden. Es wird zwischen positiven und negativen Gefühlen unterschieden, wobei die Risikobereitschaft sich auf neue soziale Erfahrungen einzulassen durch positive Gefühle wie Freude, Stolz, Neugierde, Zufriedenheit erhöht wird.

3.3.2.3 Motorische Probleme sozialen Verhaltens

Probleme das motorische Verhalten betreffend, „lassen sich in folgende Aspekte unterscheiden: Vermeidungsverhalten, unzureichende Verhaltensfertigkeiten (Skills), Unkenntnis oder Missachtung sozialer Verhaltensregeln“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 42). Gruppentraining sozialer Kompetenzen nach Hinsch und Pfingsten (2007, S. 42ff) legt Priorität darauf, aktive Bewältigungsversuche zu verstärken und zu ermutigen (siehe 3.3.3 Interventionen bei sozialen Verhaltensstörungen). Bewältigung selbst, setzt gewisse Verhaltensfertigkeiten (Skills) voraus. Der Körper kann hierfür als „Kommunikationsinstrument“ verwendet werden, um über expressive Vermeidungsstrategien die eigenen Person wieder in ein möglichst gutes Licht zu rücken (Behrens, 2014, S. 3f). Doch selbst wenn jemand ein umfangreiches Verhaltensrepertoire hat, so ist das kein Garant dafür, dass eine konkrete Situation erfolgreich bewältigt werden kann. Das richtige Timing spielt hierbei eine nicht unerhebliche Rolle. So kann es passieren, dass man sich im Unklaren darüber ist, welche Umstände nach welchem Verhalten verlangen (siehe 3.3 Soziale Kompetenz vs. soziales Verhalten). Besonders wenn das Feedback fehlt, kann man typische inkompetente und unsichere Verhaltensmuster beobachten. Laut Majce-Egger (1999, S. 249) zielt Feedback nämlich auf „die Förderung sozialer Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit [...], die Verbesserung der Kommunikationsbereitschaft, die Verdeutlichung sozialer Vorurteile und ihre Revidierbarkeit, die Entwicklung von Fähigkeiten als Gruppenmitglieder und der Gruppe als sozialer Einheit“ ab. Es bedarf allerdings Regeln, um zu gewährleisten, dass die Rückmeldungen auch emotional erträglich und letztendlich wertvoll sind. Das determiniert die Wichtigkeit von fortlaufendem Feedback für soziales Verhalten, angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kommunikation und

Gruppenkohäsion. Feedback kann im Setting Schule sowohl von Seiten der Lehrperson, als auch von Mitschüler/innen kommen, um unsicher wirkende Kinder zu ermutigen.

3.3.3 Interventionen bei sozialen Verhaltensstörungen

Bei Interventionen geht es darum, „konkrete Störungen [zu vermindern] und zugleich vorhandene Kompetenzen [zu fördern]“ (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 10). Diese doppelte Funktion sollte daher auch soziale Kompetenztrainings haben. Trainingsmaßnahmen können laut Jerusalem und Klein-Heßling (2002) auch in den täglichen Unterricht integriert werden. Dafür ist den Autoren zufolge jedoch ein „Mastery-Klima“ von Vorteil, welches durch gegenseitige Unterstützung, Rücksichtnahme und soziale Verantwortung seitens der Schüler/innen gekennzeichnet ist. Ergebnis eines solchen Mastery-Klimas kann eine positivere Selbstwirksamkeitserfahrung genannt werden.

Bei Trainings- und Interventionsmaßnahmen bestehen, wie auch bei der Definition zur sozialen Kompetenz, mehrere nebeneinander existierende und anerkannte Ansätze. Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2009) gliedern das von ihnen entwickelte Training speziell für Kinder und Jugendliche anhand untergeordneter Ziele, welche das übergeordnete Ziel der beruflichen und gesellschaftlichen Integration verfolgen. Böttcher und Lindart (2009) hingegen fokussieren sich auf das Training in den Bereichen der Kommunikationsfähigkeit, der Teamfähigkeit, der Durchsetzungsfähigkeit und der Konfliktfähigkeit. Sygusch (2007) beschäftigt sich vermehrt mit der Stärkung psychosozialer Ressourcen, aufbauend auf sportliche und gruppenspezifische Inhalte und die darauffolgende Reflexion. Vordergründig werden dafür die soziale Kompetenz fordernden sportlichen Aufgaben dargestellt. Wekenmann und Schlottke (2011) thematisieren bei den von ihnen genannten Trainingsmaßnahmen vor allem den Umgang mit Regeln, Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen und die Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Situationen bei Kindern von 6 bis 12 Jahren. Sie stellen hierfür Arbeitsmaterialien zur Verfügung, welche jedoch auf die gewählte Arbeitsgruppe zugeschnitten sind und deshalb in dieser Arbeit mit Fokus auf Oberstufenschüler/innen keine Verwendung finden können.

Hinsch und Pfingsten (2007, S. 86) haben wiederum im Laufe der letzten Jahrzehnte ein Training für sozial inkompetentes Verhalten für verschiedene Klientengruppen entwickelt. Betrachtet man den Ansatz für Jugendliche, welcher für diese Arbeit besonders relevant ist, so ist vorab wichtig zu erkennen, dass dies eine schwierige Altersstufe ist, in der soziale Kompetenz einen besonderen Stellenwert einnimmt. Für die Entwicklung der Sozialkompetenz im frühen Jugendalter (12-17 Jahre) sind Hurrelmann und Bründel (2003, S. 79) beson-

ders die folgenden Punkte ausschlaggebend um zu „persönlicher Individuation und sozialer Integration“ zu gelangen: Identitätsentwicklung auf psychischer und sozialer Ebene, Selbstständigkeit durch das Lösen von den Eltern, sowie die Beziehungsentwicklung zu gleich- und gegengeschlechtlichen. In dieser Phase soll das vorhandene Selbstbild zusehends zu einer persönlichen Identität werden. Aus diesem Grund wirken sich in genau dieser Phase auch realitätsferne Selbstwahrnehmungen nachteilig aus. Heute ist der Aufbau einer bewussten Identität chancenreicher, aber auch anforderungsreicher, da von der Tradition vorgegebene Rollen und Werte zumeist wegfallen (Hurrelmann & Bründel, 2003). Identitätsentwicklung kann sich daher sehr facettenreich, aber auch sehr problematisch gestalten.

Konzentriert man sich auf Kinder, so sind zwei Problemgruppen erkennbar: „sozial isolierte Kinder (Döpfner, 1987; Petermann 1989) und aggressive Kinder (Beelmann & Lösel, 2006; Petermann & Petermann, 1997)“ (Hinsch & Pfingsten 2007, S. 87). Besonders Defizite in sozial-kognitive Fertigkeiten wie Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten seien für Aggressivität verantwortlich (Selg, Mees & Berg, 1997; zit.n. Hinsch & Pfingsten 2007, S. 87). Aggressionen stellen dabei externalisierte Probleme dar, während beispielsweise Phobien Folgen internalisierender Probleme sind (Dirks et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997). Hurrelmann und Bründels (2003, S.78) legen in diesem Kontext unter geschlechterspezifischer Betrachtung dar, dass Mädchen eher dazu tendieren Probleme nach innen verarbeiten und „Anspannungen und Konflikte mit dem eigenen Körper und der eigenen Seele austragen“ (Kolip, 1995, zit.n. Hurrelmann und Bründels, 2003, S.78). Jungen hingegen reagieren häufiger nach außen, verhalten sich vermehrt aggressiv und hegen kaum Selbstzweifel (Helfferich, 1994, zit.n. Hurrelmann und Bründels, 2003, S.78). Um internalisierende und externalisierende Probleme zu überwinden, können Techniken des Problemlösens, Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle Abhilfe leisten. Schulz und Stibbe (2014, S. 354) kennzeichnen die Problemlösung dadurch, dass Probleme, Stärken und Schwächen erkannt, Konflikte bewältigt und Unterstützung mobilisiert werden muss um zu einer kooperativen Lösung zu gelangen.

Ein wichtiges Trainingselement ist die Unterscheidung von Gefühlen und Kognition (wichtig bei Typ B – siehe 3.3.1 Typen und Charakteristika sozialer Situationen). Für ein effektives Training ist das Aussprechen-Können von Gefühlen eine unerlässliche Voraussetzung. Die Schwierigkeit dabei ist, dass unsere Sprache „vieles als Gefühl erscheinen [lässt], was in Wahrheit keines ist („Ich habe das Gefühl, du bist ein Dummkopf““ (Hinsch & Pfingsten 2007, S. 98). Hinsch und Pfingsten (2007, S. 99) nennen Entspannung als ein wichtiges Trainingselement, da dessen Werkmechanismus zu „einem Zuwachs von Selbstkontrolle bzw. in einem gesteigerten Kompetenzvertrauen“ verhelfen kann.

Egal wie die Situation letztendlich ausgeht, die Konsequenzen ihres Handelns werden mit Erfolg oder Misserfolg attribuiert. Hinsch & Pfingsten (2007, S. 42ff) zeigen auf, dass destruktive Attributionsmuster oft dazu führen, dass die betroffene Person dazu neigt, weniger aktive Bewältigungsversuche zu unternehmen, Situationen ganz zu vermeiden oder auch befürchtet, dass ihr Selbstwertgefühl längerfristig beeinträchtigt wird. Dirks et al. (2007, S.335) stellen dazu passend fest, dass "youth who confront problematic situations more frequently are more likely to struggle interpersonally". Es gilt in Folge, diese Attributionstendenzen zu erkennen und so zu verändern, dass konstruktive Attributionsmuster entstehen. Um solche konstruktiven Muster zu schaffen, ist es lerntheoretisch gesehen auch von Vorteil, selbstkritische Gedanken abzulegen, da sich diese wie eine innere Selbstbestrafung auswirken können. Wichtig sind für das Feedback danach vor allem diese zwei Fragen von Hinsch und Pfingsten (2007, S. 56): „Was habe ich (schon ganz) gut gemacht?“ oder „Was will ich (würde ich) das nächste Mal anders machen?“. Im Gruppentraining sozialer Kompetenzen wird darauf geachtet, dass Verhalten selbst beurteilt und so verstärkt wird. Ermutigende Selbstverbalisationen sollten bevorzugt werden, wobei selbstkritische Äußerungen nicht zu tabuisieren sind, sondern vielmehr in positive Verhaltensvorsätze umgewandelt werden sollten, während Kritik vom Trainer (hier Lehrer/in) oder der Gruppe vermieden werden sollten. Jerusalem und Klein-Heßling (2002) heben den Einfluss der sozialen Selbstwirksamkeitsbeziehungsweise Kompetenzerwartungen hervor. Sie verdeutlichen, dass eine optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen anzunehmen und zu verfolgen ist. Außerdem solle man sich von Misserfolgen nicht entmutigen zu lassen. Ein niedriges Selbstwertgefühl wird als Folge von geringen sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen dargestellt, welches dazu führen, dass Kinder eine ungünstige Beziehung zu ihren Gleichaltrigen entwickeln und sich vermehrt zurückziehen. Um jedoch ein angemessenes Selbstbild aufzubauen und gleichzeitig Selbstüber-, Selbstunterschätzung sowie ein unsicheres Selbstbild abzubauen, ist die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, allen voran engen Freunden von großer Notwendigkeit (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

3.3.3.1 Intervention nach Hinsch und Pfingsten (2007)

Hinsch und Pfingsten (2007) bieten in Bezug auf Intervention sozial inkompetenten Verhaltens einerseits einen lerntheoretischen, andererseits einen kognitiven Ansatz an, welche sich in Gruppen bzw. Phasen einteilen lassen. Beim lerntheoretischen Ansatz des Social-Skills-Trainings wird inkompetentes Verhalten von Vertretern der Social-Skills-Modelle als Defizit spezifischer Verhaltensweisen gesehen. Die dafür gefragte sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura, 1979; Mischel, 1973; zit.n. Hinsch & Pfingsten 2007, S. 76) bildet hierbei die

Grundlage für die Methoden des Social-Skills-Trainings. Die sozialen Fertigkeiten von Goldsteins strukturierter Lerntherapie (1978; zit.n. Hinsch & Pfingsten 2007, S. 77)

„sind in sechs Gruppen eingeteilt:

- (1) Basis-Fertigkeiten (z.B. eine Unterhaltung beginnen, Fragen stellen)
- (2) Fortgeschrittene Fertigkeiten (andere überzeugen oder um Hilfe bitten, sich in eine Unterhaltung einmischen usw.)
- (3) Mit Gefühlen umgehen (z.B. Gefühle erkennen und äußern)
- (4) Alternativen zu Aggression (für seine Reche eintreten, anderen helfen, Selbstkontrollfertigkeiten usw.)
- (5) Planen (sich ein Ziel setzen, Informationen sammeln, seine Fähigkeiten einschätzen usw.).“

Strukturierte Lerntherapie hat vor allem die Änderung von beobachtbarem Verhalten zum Ziel (Hinsch & Pfingsten 2007, S. 75ff). Eine Umstrukturierung der Gesamtpersönlichkeit kann allerdings nur dann stattfinden, wenn selbstsichere Verhaltensgewohnheiten über einen gewissen Zeitraum hinweg praktiziert worden sind. Diese Verhaltensgewohnheiten manifestieren sich mit der Zeit wiederum durch selbstsicheres Verhalten, die die Selbstsicherheitspyramide von Hinsch und Pfingsten (2007, S. 134.) zeigt.

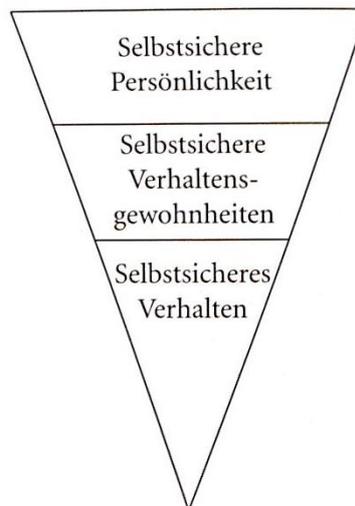


Abbildung 4: *Selbstsicherheitspyramide* (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 134)

Über eine Zeitspanne hinweg gezeigtes selbstsicheres Verhalten bewirkt also ein Umlenken der Aufmerksamkeit hin zu günstigen Fragen (siehe 3.3.2.1 Kognitive Probleme sozialen Verhaltens), was eine selbstsichere Persönlichkeit zur Folge hat. Selbstsichere Menschen weisen, wie allseits bekannt ist, auf Grund weniger emotionaler Probleme auch deutlich weniger ängstliche Verhaltensweisen auf.

Kognitive Ansätze wiederum beschäftigen sich damit, warum immer wieder die gleichen Probleme auftreten (siehe 3.3.2 Fehler im sozialen Verhalten). Aus diesem Grund steht die Problemlösefähigkeit, eine Subkategorie sozialer Kompetenz im Vordergrund.

„Das Training hat fünf Phasen:

- (1) Problem-Orientierung: [...] problematische Situationen zu erkennen [...] mit Hilfe von Bewältigungstechniken mit Problemsituationen fertig werden [...]
- (2) Problemdefinition und –formulierung: Zwischenmenschliche Probleme sind schwierig zu formulieren. [...] relevante Information in Begriffe fassen [...] Situation identifizieren [...]
- (3) Schaffung von Alternativen: Das Ziel dieser Phase ist es, möglichst viele denkbare Lösungen zu finden.
- (4) Entscheidungsfindung: die kurz- und langfristigen Folgen der verschiedenen Verhaltensstrategien sind abzuschätzen und zur Basis einer Entscheidung zu machen.
- (5) Verwirklichung der Problemlösung: Die Klienten probieren ihre Lösungen aus und vergleichen die Ergebnisse mit ihren Zielen. Sind sie nicht damit zufrieden, versuchen sie mit Hilfe der Therapeuten herauszufinden, wo die Schwierigkeiten liegen.“ (Hinsch & Pfungsten 2007, S. 78f)

Genau diese Problemlösefähigkeit wird von der Problemorientierung bis hin zur Verwirklichung der Problemlösung in Übungen wie der Dschungelexpedition (siehe 6.2.1 Dschungelexpedition) im Kapitel 6 „beispielhafte Übungssammlung“ gefordert werden. Hier werden Kinder vor scheinbar nicht zu lösende Aufgaben gestellt. Diese Übungen können jedoch gelöst werden, wenn die gesamte Gruppe zusammenarbeitet und die einzelnen Mitglieder kooperieren.

3.3.3.2 Intervention nach Kanning (2002)

Leider liegt bis jetzt keine einheitliche oder theoretisch abgesicherte Theorie vor, wie sozial kompetentes Verhalten überhaupt zu Stande kommt. In den meisten Modellen wird soziale Kompetenz allerdings, wie bereits erwähnt und veranschaulicht, in Regelkreisen dargestellt. Dadurch besteht die Möglichkeit zur Nachbesserung, wenn Ziele nicht ad hoc verwirklicht werden können. Wie bereits in der Definition deutlich wurde, zeigen auch solche Regelkreise das Abwägen „zwischen den Zielen des handelnden und den Ansprüchen der sozialen Umwelt im Zentrum des Modells“ (Kanning, 2002, S. 159). Er unterscheidet hier zwischen der elaborierten Genese und der automatisierten Genese sozial kompetenten Verhaltens.

3.3.3.2.1 *Automatisierte Genese sozial kompetenten Verhaltens*

Grund für diese Unterscheidung zwischen automatisierter und elaborierter Genese sozial kompetenten Verhaltens ist, dass bereits bekanntes Verhalten wie Begrüßungsrituale nicht

immer derart komplexen Prozessen unterliegen müssen, wie das bei einer elaborierten Genese der Fall ist. So kann in der automatisierten Genese beim eigentlichen Verhalten auf bereits erworbene Verhaltensroutinen zurückgegriffen werden (siehe Abbildung 5).

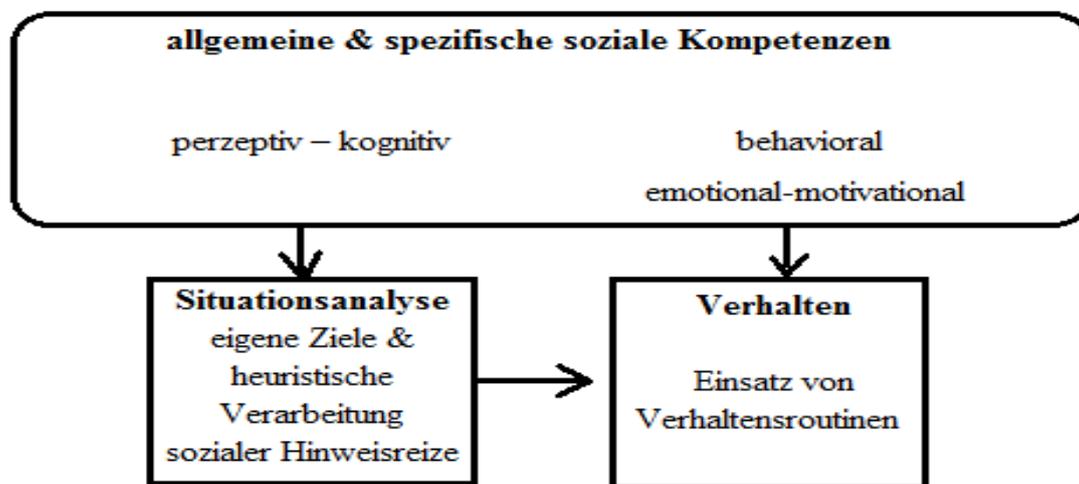


Abbildung 5: Modell automatisierter Genese sozial kompetenten Verhaltens (Kanning, 2002, S. 161)

Aus den vorhandenen Verhaltensroutinen muss nur noch die passende Auswahl getroffen werden. Diese automatisierten Handlungssteuerungen sind durch etablierte Normen und Verhaltensmodelle determiniert, wobei sie motivations- und variablenbedingt angepasst werden können.

3.3.3.2.2 Elaborierte Genese sozial kompetenten Verhaltens

Die Prozesse innerhalb der elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens sind hingegen deutlich komplexer als die der automatisierten Genese sozial kompetenten Verhaltens, wie bereits die Abbildung 6 verdeutlicht (Kanning, 2002, S. 159ff).

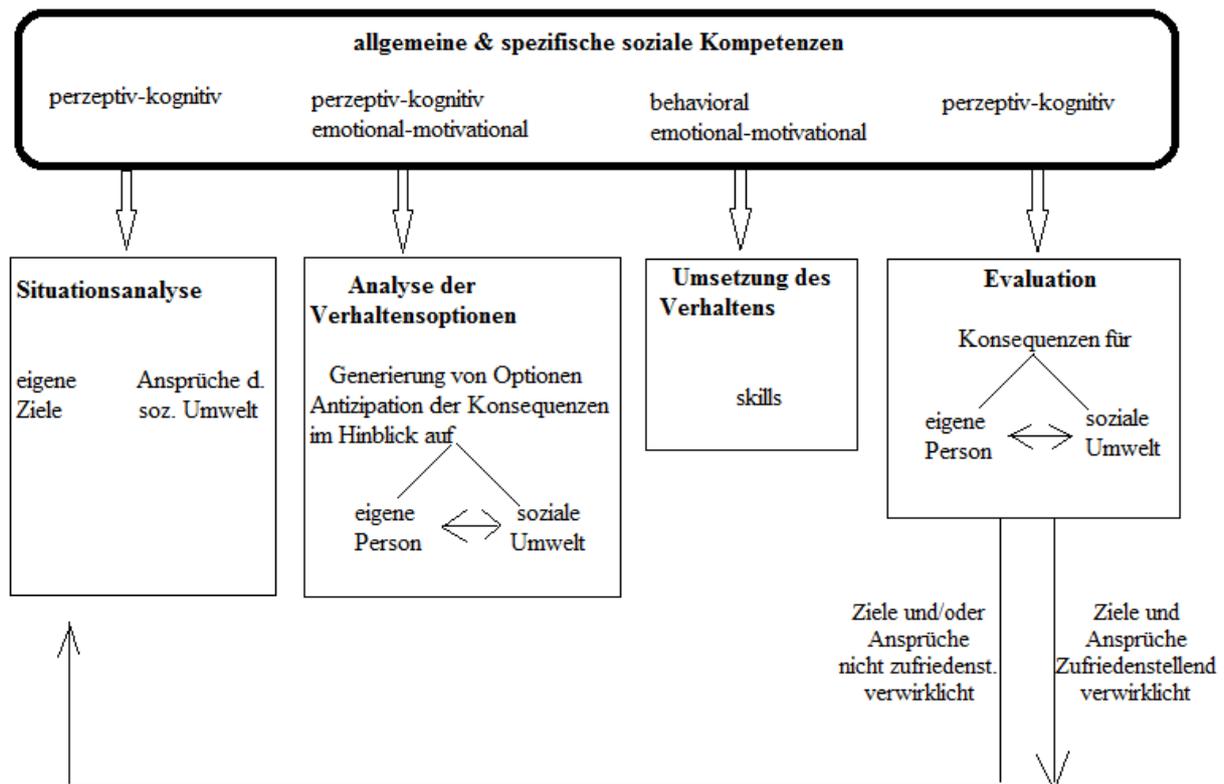


Abbildung 6: Modell der elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens (Kanning, 2002, S. 160)

Kanning (2002, S. 159ff) erklärt, dass während der anfänglichen Situationsanalyse die kurz- und langfristigen Ziele im gegebenen sozialen Kontext betrachtet werden. Die darauf folgende Analyse der Verhaltensorptionen schränkt die Verhaltensorptionen in Abhängigkeit der eigenen Prosozialität ein, wobei hier auch emotional-motivationale Kompetenzen und nicht mehr nur perzeptiv-kognitive Kompetenzen eine Rolle spielen. Letztlich erfolgt die Umsetzung der ausgewählten Verhaltensorption. Hierbei stellt sich heraus, ob die eigenen Fertigkeiten zutreffend eingeschätzt worden sind. In der abschließenden Evaluation wird die Verwirklichung der eigenen Ziele mit den Ansprüchen des sozialen Kontextes abgeglichen. Sozial kompetentes Verhalten ist dann realisiert worden, wenn beides idealtypischer Weise im vollen Umfang gegeben ist.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird ein besonderes Augenmerk auf die elaborierte Genese gelegt werden. Grund dafür ist, dass Schüler/innen mit Übungen und Aufgaben konfrontiert werden sollen, die ihnen nicht bekannt sind. Sie können dementsprechend noch nicht über Verhaltensroutinen verfügen und sollen zu einer gemeinsamen Lösung kommen, damit die Aufgabe gelöst werden kann. Demzufolge sind den Kindern die Situationen nicht bekannt, so wie das bei der automatisierten Genese aber der Fall wäre. Sie müssen also die Situation analysieren, Verhaltensorptionen herausarbeiten und ihre Entscheidung letztlich in der Umsetzung erproben (siehe 6. Eine Auswahl an Aufgabenstellungen).

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden deutlich, dass die diversen Definitionsansätze und damit multiplen, wenn auch ähnlichen Auffassungen zur sozialen Kompetenz oftmals einfach aus verschiedenen Bereichen der Psychologie stammen. Trotzdem kann nicht nur von einer sozialen Kompetenz, sondern von einer Mehrzahl an sozialen Kompetenzen gesprochen werden kann. Diese wurden von Kanning (2002) in Kompetenzdimensionen unterteilt. Gleichzeitig ist zwischen sozialer Kompetenz und sozialem Verhalten zu differenzieren. Damit wird also zwischen der Gesamtheit des Wissens und dem sozial kompetenten Verhalten in spezifischen Situationen unterschieden, in denen eine Reihe von Zielen verfolgt wird, die wiederum durch unterschiedliche Verzerrungen zu Problemen im sozialen Verhalten kognitiver, emotionaler oder/ und motorischer Art führen können. Derartige Probleme können allerdings laut Hinsch und Pfingsten (2007) und Kanning (2002) durch Interventionen gemildert oder sogar gelöst werden. Idealerweise resultierten derartige Interventionen in einem Konsens aus eigenen Zielen und den Ansprüchen der sozialen Umwelt.

4. DEFINITIONSANSÄTZE ZUM SOZIALEN LERNEN

Das vorliegende Kapitel „Definitionsansätze zum sozialen Lernen“ befasst sich mit der fehlenden Definitionsschärfe sozialen Lernens. Das rührt teils aus der bereits erwähnten Vielfalt der Herangehensweisen an den Begriff der sozialen Kompetenz (siehe 3. Definitionsansätze zur sozialen Kompetenz), sowie an etwaigen Verwechslungen mit dem Begriff der Sozialisation oder auch mit sozialen Lerntheorien. Wie und weshalb hier Unterscheidungen zu machen sind, wird im Folgenden geklärt werden.

Soziales Lernen ist ein vielseitiger Begriff, der zum einen die Zielebene erzieherischen Handelns thematisiert und zum anderen über den Erziehungsprozess und die im unterrichtlichen Geschehen vorkommenden Sozialformen Auskunft gibt. Soziales Lernen ist seit Beginn der 70er Jahre ein Kernpunkt in der pädagogischen Theorienbildung. Auch wenn der Begriff an sich uneinheitliche Auslegung findet, so ist man sich einig, dass es so etwas wie nicht-soziales Lernen nicht gibt. „[A]lles Lernen aus dem Sozialen kommt und [geht] ins Soziale [...]; das Miteinandersein ist nicht nur Antriebsquelle, sondern zugleich auch Sicherungsmöglichkeit des Lernens“ (Rauschenberger 1985, S. 315; zit.n. Pühse, 1990, S. 22). Doch nach Reformbestrebungen soll soziales Lernen nicht länger als ein Nebenprodukt verstanden werden, sondern vielmehr als ein „absichtsvolles, organisiertes Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen... (vgl. Schreiner 1974, S. 24)“ (Cachay & Kleindienst 1976, S. 291; zit.n. Pühse, 1990, S. 291). Soziales Lernen wird laut Cachay & Kleindienst (1976, S. 292; zit.n. Ungerer-Röhrich, 1984, S. 10) oft „als Erwerb sozialer Kompetenz aufgefa[ss]t, die ... als die Fähigkeit verstanden wird, Rollen zu spielen und zu gestalten, aber auch Rollen abzulehnen und durch die Veränderung sozialer Strukturen neue Rollen schaffen zu können“. In anderen Definitionen zum sozialen Lernen überwiegt wiederum der Anpassungsaspekt in Bezug auf die „Übernahme der von der Gesellschaft vorgeschriebenen Verhaltensweisen, Haltungen (Gesinnungen) und Leistungen“ (Oerter, 1974, S 68; zit.n. Ungerer-Röhrich, 1984, S. 10). Durch soziale Erfahrungen soll die soziale Sensibilität der Schüler/innen geschärft und erweitert werden.

Damit ist nach Pühse (1990, S. 20ff) soziales Verhalten als eine Fähigkeit und nicht länger als ein Naturprodukt zu betrachten. Dennoch ist Schermer (2010) davon überzeugt, dass soziales Lernen meist beiläufig passiert. Anders ist das im pädagogisch-psychologischen Interventionsbereich, wo soziales Lernen systematische Anwendung findet (siehe 3.3.3 Interventionen bei sozialen Verhaltensstörungen). Im pädagogischen Alltag wird oft gar keine Lernabsicht darauf gelegt. Fakt ist jedoch, dass sich „soziale Erziehung [...] wie ein roter

Faden durch die gesamten Bildungsmöglichkeiten, auf die der Mensch in seinem Leben trifft, hindurchziehen [muss], um Erfolg zu haben“ (Mirabella-Greco, 1980, S. 27).

Soziales Lernen in der Sportpädagogik wird theoretisch durch interaktionistische Rollentheorie, aber auch kommunikationstheoretische (bes. Digel 1977a, b; zit.n. Pühse, 1990, S. 28) und entwicklungspsychologische Ansätze (u.a. Landau 1977; Scherler 1977; zit.n. Pühse, 1990, S. 28) sowie systemtheoretische Überlegungen (Chachay & Kleindienst 1975; zit.n. Pühse, 1990, S. 28) begründet. Soziales Lernen hat es sich zur Aufgabe gemacht, Schlüsselkompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit durch Formen des Miteinanders zu fördern. Bereits Ungerer-Röhrich (1984, S. 35) hat festgehalten, dass soziale Lernziele nicht nur traditionelle Normen und Verhaltensweisen zum Ziel haben, sondern auch, dass sich Schüler/innen in Interaktion auf einen Konsens einigen können sollen, bei dem dennoch die Bedürfnisse aller Parteien berücksichtigt werden und nicht aufgegeben werden müssen. Volk et al. (2014, S. 78f) ergänzen hierzu, dass eigene Grenzen erfahren und individuelle sowie kooperative Problemlösungen gefunden werden sollen. Erlebnispädagogisch orientierte Aktivitäten können jedoch nicht als Fundament sozialer Lernprozesse betrachtet werden. Außerdem muss die Erziehung *zum* Sport mit der Erziehung *durch* Sport gleichberechtigt sein.

In der Psychologie (Pühse, 1990, S. 24ff) bedeutet „sozial“ „im Umgang mit anderen Menschen“, weshalb Verhalten sowohl pro-, als auch antisozial sein kann (siehe 3.3 Soziale Kompetenz vs. soziales Verhalten). In der Sportwissenschaft treffen diverse Disziplinen aufeinander, weshalb soziales Lernen den gesellschaftlichen Bezugsrahmen, das Ziel „sich selbst kennen zu lernen“, als auch Konfliktsituationen und –lösungen betreffen kann. Oft wird bei erziehungswissenschaftlichen Beiträgen die psychologische Komponente jedoch außer Acht gelassen.

Kempf (1994, S. 321) definiert wiederum das „Handeln als das bewu[ss]te zielgerichtet und geplante, gewollte und von Emotionen begleitet, soziale gesteuerte und kontrollierte Verhalten eines Handelnden (Aktors)“. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass der/die Handelnde/r mit Eigenschaften der Selbstreflexion und Selbstkognition ausgestattet ist.

Kempf (1994, S. 327f) greifen im Weiteren drei Perspektiven zur Betrachtung sozialen Lernens auf. Erstens eine verhaltenspsychologisch-behavioristische Perspektive, welche streng auf das beobachtbare Verhalten des Menschen ausgerichtet ist. Es soll also kein emotionales Erlebnis entstehen. Die handlungspsychologisch-kognitive Perspektive beschreibt, dass menschliches Verhalten durch Motivation und emotionale Empfindungen gesteuert ist und

kein automatisches Reagieren abläuft. Die persönlichkeitspsychologisch-humanistische Perspektive ist letztlich die Formulierung eines „sozialen Vertrages“. Alles in allem ist es die „[s]oziale Kompetenz, die es dem Menschen ermöglicht, seine Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren, sie mit anderen abzustimmen und auch ungerechte Verhältnisse zu verändern, [wobei das die] [...] Offenheit für Erfahrungen und die Fähigkeit Konflikte auszuhalten voraus [setzt]“ (Kempf, 1994, S. 328).

4.1 Gründe für verschiedene Definitionsansätze sozialen Lernens

Soziales Lernen ist jedoch nicht mit dem Begriff der Sozialisation zu verwechseln (Pühse, 1990, S. 29ff). Der Unterschied besteht darin, dass soziales Lernen intentionale Erziehungsprozesse zum Ziel hat. Es geht darum, „Qualifikationen und Verhaltensweisen zu vermitteln, die dazu beitragen, zwischenmenschliche Beziehungen und Kontakte zu verbessern, im Sinne eines humaneren, weniger auf Leistungs- und Konkurrenzorientierung bedachten Sporttreibens“ (Pühse, 1990, S. 30). Soziales Lernen soll auch nicht nur eine Ergänzung zum leistungsorientierten Unterricht sein. Stattdessen sollen unterrichtliche Strukturen an sich verändert werden (siehe 5.3 förderliches Arbeitsklima und Organisation). Werte zum demokratischen Denk- und Verhaltensweisen sollen gefördert werden. Dazu zählen Toleranz, Kooperationsbereitschaft, Partnerschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft etc.

Soziales Lernen unterscheidet sich grundsätzlich von Sozialerziehung durch die Tatsache, dass ersteres unbewusst passieren kann, während hinter zweiterem eine pädagogische Strukturierung und ein zu erreichendes Ziel steckt (Ungerer-Röhrich, 1984, S. 11ff). Aus diesem Grund erscheint es logisch, den Begriff soziales Lernen nur dann heranzuziehen, wenn es um das Lernen von sozialen Inhalten bzw. das Erwerben einer sozialen Kompetenz geht. Dementsprechend geht es beim sozialen Lernen um das Interagieren mit anderen. Zwischenmenschliches Handeln wird bewusst initiiert, um Bewusstsein zu schärfen und Personen sowie deren Verhalten maßgeblich positiv zu beeinflussen.

4.2 Betrachtung diverser Lerntheorien

Soziales Lernen kann jedoch nicht synonym mit der sozialen Lerntheorie von Bandura (1971) verwendet werden, bei der das „Lernen am Modell“ im Vordergrund steht (Schermer, 2010, S. 803; Ungerer-Röhrich, 1984, S. 11ff). Für das Beobachtungslernen wird der Sachverhalt der Vorbildwirkung herangezogen. Bei diesem Lernen am Modell können kodierte Informationen als Handlungsrichtlinien fungieren. „Beobachtungslernen wird als ein Prozess Bauer, Lisa (2015)

verstanden, an dem Aufmerksamkeit, Gedächtnis, motorische Reproduktion und Motivation beteiligt sind. Während Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse für die innere Repräsentation des Verhaltens verantwortlich sind, bestimmen Reproduktions- und Motivationsaspekte die Handlungsausführung“ (Schermer, 2010, S. 803).

Beim Beobachtungslernen (Schermer, 2010, S. 803f) laufen verschiedene Prozesse ab. Zum einen interessieren die Persönlichkeitsmerkmale des Modells (Aufmerksamkeitsprozess). Des Weiteren wird das modellierte Verhalten umso besser im Gedächtnis gespeichert, je höher die Vernetzung mit vorhandenen Wissens- und Kompetenzbeständen ist (Behaltensprozess). Motorische Teilkomponenten der Verhaltensabläufe werden in Folge im lernenden Gehirn erkannt und beherrscht, um umsetzbar zu sein (Reproduktionsprozess). Während dieser Reproduktionsphase dient das Modell als Bewertungsmaßstab. Es wird informative Rückmeldung (Feedback) gegeben, fremd- oder selbstgesteuerte Korrektur vorgenommen und die Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand fortlaufend gemessen. Motivationale Prozesse für die Verstärkung der Ausführung eines modellierten Verhaltens.

„Mit ‚Selbstregulation‘ (vgl. Bandura, 1979, 1986; Kanfer, 1970) wird die Möglichkeit berücksichtigt, dass das Individuum sich dem Einfluss der unmittelbaren und stellvertretend erfahrenen Umweltbedingungen entzieht und selbst die Steuerung eines Verhaltens in die Hand nehmen kann“ (Schermer, 2010, S. 804). Hier ist auch der Begriff „Willenskraft“ (Schermer, 2010, S. 804f) recht anschaulich. Subfunktionen der Selbstregulation sind die Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion. Sie überprüfen Gütekriterien, Gütemaßstäbe und üben Selbstkritik bei Nichterfüllung der Gütemaßstäbe.

Andere Lernprinzipien (Ungerer-Röhrich, 1984, S. 11ff) wie das Lernen am Erfolg, Identifizierung oder auch Internalisierung werden hier außer Acht gelassen. Schermer (2010, S. 801) beschreibt, dass die auf den Forschungskreis rund um Bandura zurück gehende Theorie des „*Sozialen Lernens*“ sich von den traditionellen Lerntheorien zum einen durch den kognitiven Aspekt, zum anderen durch reziproke Determination wie Umwelt, Person und Verhalten unterscheidet. Ausgehend von der Beobachtungslehre wurde in späteren Arbeiten zum sozialen Lernen auch auf die selbstbezogene Kognition wie Selbst-Regulation und Selbstwirksamkeit ausgedehnt. Die Zielvorstellung von sozialem Lernen erstreckt sich von Normen, Werten, Verhaltensweisen, sowie prosozialem Verhalten aus kulturellen Traditionen, bis hin zu Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit, allgemeiner Handlungskompetenz und politischer Handlungsfähigkeit. Kernbegriffe sind Identität, Kooperation, Kritikfähigkeit, Solidarität, Sprach, Sensibilität etc.

4.3 Zusammenfassung

Wie in diesem Kapitel soeben verdeutlicht wurde, ist soziales Lernen allgegenwärtig. Etwas wie nicht-soziales Lernen existiert nicht. Auf Grund dieser Erkenntnis ist soziales Lernen längst nicht mehr nur beiläufig, sondern zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Bildungswesen. Dabei stehen vor allem Team- und Kommunikationsfähigkeit im Zentrum des Interesses. Um das Interagieren mit anderen jedoch überhaupt möglich zu machen müssen unterrichtliche Strukturen verändert und Prozesse der Selbstregulation sozialen Verhaltens und damit verbundener etwaiger Probleme angeregt werden. Wie das vor allem im schulischen Bereich umsetzbar gemacht werden kann, wird vorerst einmal theoretisch im nächsten Kapitel „Setting Schule als Lernumgebung für soziale Kompetenzerweiterung“ aufgearbeitet und skizziert.

5. SETTING SCHULE ALS LERNUMGEBUNG FÜR SOZIALE KOMPETENZERWEITERUNG

Bereits im vorherigen Kapitel wurde klargestellt, dass gewisse Veränderungen und Voraussetzungen von Nöten sind, um soziales Lernen zu ermöglichen. Diese Änderungen sind zu treffen, weil die Institution Schule einem relativ strengen Reglement unterliegt, welches soziales Lernen nicht unbedingt erleichtert. Wie die Lernatmosphäre dennoch so positiv beeinflusst werden kann, dass aus einer Gruppe zusammengewürfelter Jugendlicher ein Team wird, soll im Anschluss untersucht werden.

Da sich diese Arbeit auf die soziale Kompetenz und das soziale Lernen in Kombination mit Kindern und Jugendlichen im unterrichtlichen Geschehen beschäftigt, gilt es auch das Setting für derartige Lernprozesse genauer unter die Lupe zu nehmen. Das Setting Schule ist, wie dieses Kapitel aufzeigen wird, maßgeblich von der Bildungspolitik und einem Reglement beeinflusst, die soziale Kompetenz und soziales Lernen in gewisser Weise einschränken.

5.1 Schule als Zwangsgemeinschaft

Eine der größten Problematiken soziales Lernen betreffend stellt bereits die Schule selbst dar (Ungerer-Röhrich, 1984, S. 65ff; Volk et al., 2014). Die Institution Schule schafft Zwangsgemeinschaften, die jedes Kind bis zum Ende der Schulpflicht passieren muss. Der Unterricht wird von einer Lehrkraft geleitet, wobei gewisse Vorschriften, wie beispielsweise Lehrpläne, einzuhalten sind. Neben der Selektionsaufgabe, welche von Lehrer/innen erwartet Noten auszugeben, ist auch eine Integrationsaufgabe zu erfüllen, welche alle in das Geschehen einbinden sollen und eine Brücke zwischen Schulsport und außerschulischem Sport schaffen sollen. Wie bereits hier deutlich wird, unterliegt schulische Interaktion einiger Charakteristika: soziale Beziehungen werden geknüpft; Leistungsnormen und -standards sind zu erfüllen; Klassenstufen unterliegen Erwartungen, die auf kategorisierte Schüler/innen zugeschnitten sind, jedoch nicht auf die individuellen Qualitäten der Kinder; Klassenaktivitäten werden laut und vor aller Augen ausgetragen; uvm. Schulsport wird aus genau diesem Grund der diversen Herangehensweisen nachgesagt, eine „Doppelwelt“ des außerschulischen Sports zu bilden, welche sowohl die Kultur des Sports, als auch motorisches Können ausbildet (Balz & Bindel, 2014, S. 2). Auch Balz, Bräutigam, Miehtling und Wolters (2013, S. 202) sprechen von einem „Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts“, welcher die konzeptionelle Ausrichtung der Lehrpläne formt. Balz und Bindel (2014, S. 5f) fordern deshalb im Weiteren den Unterricht zu öffnen und die Schüler/innen über die Inhalte mitbestimmbar, Lisa (2015)

men zu lassen (siehe 5.1 Schule als Zwangsgemeinschaft). Unter diesem Aspekt der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen und durch das Recht der Mitbestimmung beschreiben Jaitner und Linck (2012, S. 147) „Schule als potentielles demokratisches Setting“. Diese Art der sogenannten Demokratiepädagogik wirkt sich außerdem positiv auf die Motivation und die Kommunikation aus.

Sportunterricht selbst hat auch noch einige typische Eigenschaften, die es zu verbessern gilt, wenn man soziales Lernen ermöglichen will. Die genannten Autoren verdeutlichen, dass es beispielsweise paradox ist, Bewegung zu Beginn der Stunde zu verbieten und kurz darauf einzufordern. Eigeninitiative ist jedoch kein Störfaktor, sondern wirkt sich förderlich auf die Individualität der handelnden Person aus. Identitätsfördernde Fähigkeiten haben andernfalls keinen Platz sich zu entwickeln, wenn Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion so streng festgelegt ist. Dementsprechend sollte das Machtgefälle zwischen Lehrperson und Schüler/innen aufgehoben und unterrichtliches Geschehen schüler/innen-zentriert sein. Des Weiteren ist es wichtig darauf zu achten, dass kein direkter Notendruck oder allgemeiner Druck (Zeit, Wettkampfsituation) besteht, da dieser jegliches kooperative und prosoziale Verhalten untergraben würde. Alles was bei Aufgabenstellungen zur Förderung des prosozialen Verhaltens und den damit verbundenen Fähigkeiten übrig bleiben sollte, ist die Frage, ob es der Gruppe letztendlich gelungen ist die Übung kooperativ zu lösen.

Organisatorisch betrachtet (Ungerer-Röhrich, 1984, S. 65ff; Volk et al., 2014) macht es auch einen essenziellen und ideellen Unterschied, ob der/die Lehrer/in alleinig über die Stundeninhalte entscheidet, oder ob in gemeinsamen Gesprächen mit den Kindern entschieden und geplant wird, was vom Unterricht erwartet wird. Es soll ein Gleichgewicht zwischen Erwartungen und Wünschen herrschen, sodass möglichst alle Aussagen dazu Berücksichtigung finden. Das fordern auch Balz und Bindel (2014, S. 4ff) als Rahmenbedingung um Schüler/innen aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubauen und sie durch die Möglichkeit der Mitbestimmung zu motivieren. Ungerer-Röhrich (1984, S. 65ff), sowie Volk et al. (2014) führen fort, dass die Lehrkraft es zur Aufgabe hat aus seiner/ihrer Perspektive zu argumentieren. Die Schüler/innen sollten hierbei jedoch als Partner gesehen und ermutigt werden, ihre Erwartungen kundzutun. Finden die Erwartungen sowohl der Lehrer/innen als auch der Schüler/innen Berücksichtigung und bestimmt folglich nicht mehr nur die Lehrperson, sondern findet Interaktion in Verbindung mit Begründungen statt, bei der die Schüler/innen ermuntert werden sich zu beteiligen, so kann man von einer förderlichen, personenorientierten Lernatmosphäre sprechen, die es ermöglicht, dass soziales Lernen stattfinden kann.

Eine solche Lernatmosphäre ist deshalb so unentbehrlich, weil

„[d]ie Klasse [...] von vornherein nicht als Gruppe mit gemeinsamen, kooperativ zu erreichendem Ziel bezeichnet werden [kann], sondern sie mu[ss] als ein „Zwangsaggregat“ [...] betrachtet werden, in dem ein Ziel vorherrscht, das jeder individuell anstrebt, welche aber aus bildungsökonomischen Gründen in der Gruppe der Gleichaltrigen realisieren mu[ss]“ (Mirabella-Greco, 1980, S.30).

Das Fehlen eines gemeinsamen Zieles mildert die Chance auf Gruppenkohäsion. Kommunikation, Interaktion und Kooperation können unter diesen Voraussetzungen kaum stattfinden. Die Zielerreichung sollte bei kooperativem Handeln durch die, von der Lehrperson gewählten Inhalte demnach erleichtert werden. „Damit wird der Aufbau eines Gruppenbewu[ss]tseins mit Orientierungen, wie Wahrnehmung und Respektierung der Bedürfnisse der anderen, Übernahme von Verantwortung, sich verlassen können und ähnliches, gefördert“ (Mirabella-Greco, 1980, S.30). Das Unterrichtsvorhaben sollte daher vier Qualifikationen aufweisen, um die Umsetzung in den genannten Bereichen ermöglichen zu können:

- „individuelles Helfen in der Gruppe;
- Übernahme von Führungs- und Geführtenrollen;
- Helfen und Akzeptieren der Hilfe in der Gruppe;
- Fähigkeit der Selbstorganisation in Gruppen“ (Mirabella-Greco, 1980, S.30f).

Pühse (1990, S. 39) merkt an, dass es von Vorteil für soziales Lernen im Bewegung- und Sportunterricht ist, dass Sport an sich schon als ein soziales Phänomen betrachtet wird. Gemeinsames Sporttreiben verlangt nach Regeln, die eingehalten werden müssen, um Fairness gewährleisten zu können. Des Weiteren verbindet gemeinsames Sporttreiben, bietet ein Gesprächsthema oder einfach die Möglichkeit, sich während der körperlichen Ertüchtigung auszutauschen und neben dem sportlichen Aspekt auch die gesellschaftliche Komponente zu genießen. Für viele Menschen stellt Sport auch eine Möglichkeit zum sozialen Aufstieg dar, wie das vor allem in Afrika besonders deutlich wird, wo Olympiasieger und Weltmeister Verehrung der lokalen Bevölkerung finden wie sonst nirgendwo.

Die Annahme, dass Sport ein unersetzbares Lernfeld für autonomes und soziales Handeln ist, ist allerdings eine Illusion (Ungerer-Röhrich, 1984, S. 17ff). De facto ist der „Komformitätszwang im Sport so groß [...], da[ss] all die Handlungsqualitäten, die zu Innovationen und zur Veränderung von Handlungsbedingungen befähigen, nicht hinreichend entfaltet werden können“ (Ungerer-Röhrich, 1984, S. 17). Folglich sind Strategien notwendig, um offene Handlungssituationen zu ermöglichen und damit ausreichend Veränderung zu schaffen Kinder selbstständig Übungen oder Spielregeln erfinden zu lassen, kann dazu einen Beitrag leisten (Balz & Bindel, 2014). Inhaltlich sollten Übungen so gestaltet werden, dass Rivalitäts- oder auch Bewertungsängste nicht provoziert werden, da das für einen stärkeren Gruppenzusammenhalt contra-produktiv wäre. Gewählte Inhalte sollten dann auch über einen längere

ren Zeitraum erprobt werden. So werden aufgefrischte oder neu erlernte Kompetenzen mehrfach geübt und verinnerlicht. Es versteht sich, dass der Lernprozess seine Zeit braucht und dass auch der problemlose Umgang mit offenen Handlungssituationen nicht von heute auf morgen realisierbar ist. Auch Lehrpersonen fällt es oft schwer die eben genannten Konzepte umzusetzen. Die Atmosphäre bzw. das Lernklima (siehe 5.3 Förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale) können hier die Erreichung sozialer Ziele erheblich erleichtern. Interaktion sollte demnach interaktives Handeln werden.

5.2 Verbesserung des sozialen Gefüges durch Teambuilding

Wie bereits erwähnt wurde, sind Kooperation, Interaktion und Gruppenkohäsion wesentliche Bestandteile für die erfolgreiche Durchführung sozialen Lernens. Nur dadurch kann eine Gruppe als ein Team zusammenarbeiten.

„[D]er Hauptunterschied zwischen einer Gruppe und einem Team [liegt] in der gemeinsamen Zielsetzung und der gut ausformulierten gemeinsamen Identität“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 361). Die gewählten Übungen (siehe 6. Eine Auswahl an Aufgabenstellungen) haben es sich folglich zum Ziel gemacht, aus einer Gruppe Schüler/innen in einer zusammengewürfelten Klasse, ein Team werden zu lassen. Durch das Verfolgen gemeinsamer Ziele soll aus einer ehemaligen „Zwangsgemeinschaft“ ein Team werden. Es versteht sich, dass nicht immer alle Teil dieses Teams sein wollen und sich dann eher raus halten. Doch das Klassenklima kann durch die Übungen ungemein verbessert werden, selbst wenn sich nicht alle beteiligen. Wie effektiv die einzelnen Übungen tatsächlich sind, wird sich in weiteren Ausführungen und Untersuchungen weisen (siehe 6. Eine Auswahl an Aufgabenstellungen).

Birrer und Seiler (2008, S. 354) greifen auf eine Definition ihrer Fachkollegen zurück:

„Brawley und Paskevich (1997) charakterisierten Teambuilding als eine Methode oder Methodensammlung, um (1) die Effektivität eines Teams zu erhöhen, (2) die Bedürfnisse der Teammitglieder zu befriedigen, und (3) Arbeitsbedingungen zu verbessern. Andere Definitionen sprechen bei Teambuilding von einem Prozess, durch den eine Gruppe effizienter in der Erfüllung der Aufgabe und in der Befriedigung der Bedürfnisse der Gruppenmitglieder wird (McLean, 1995). Die Schwierigkeit dieser Definition liegt darin, dass manchmal zur Steigerung der Gruppenleistung individuelle Bedürfnisse zurückgestellt werden müssen.“

Sie benennen außerdem noch sechs Elemente, die als Charakterisationsmerkmale für ein erfolgreiches Team gesehen werden können: „(1) Die Einstellung der Spieler/[innen] und deren Talent, (2) die Führung durch den/[die] Trainer/[in], (3) der Sozialzusammenhalt, (4)

die Aufgabenintegration, (5) die Teamidentität und (6) der engagierte Stil des Teamspiels“ (Partington und Shangai, 1992; zit.n. Birrer & Seiler, 2008, S. 357). Majce-Egger (1992, S. 251) merkt jedoch an, dass mit zunehmender Gruppenkohäsion auch der Druck zunimmt, sich an die von der Gruppe gegebenen Normen anzupassen. Es wirken Anziehungs- und Abstoßungsfaktoren, die „nach Lewin als Kräftesystem bestimmt werden[, in welchem] Lokomotionskräfte [...] in Richtung Gruppenziel“ (Majce-Egger, 1992, S. 251) wirken. Kohäsionskräfte regen an in der Gruppe zu bleiben, wobei abweichende Mitglieder auch oftmals zu neuen Problemlösungsansätzen verhelfen.

Die Methode des Teambuilding wird auch in Kapitel 6. „beispielhafte Übungssammlung“ klar umgesetzt. Das ist vor allem in der dazugehörigen Matrix (siehe 6.3 Matrix zur Aufgabensammlung) übersichtlich dargestellt. Dort werden die Themengebiete und dabei geförderten sozialen Kompetenzen ausgedeutet. Darunter sind auch die von Yukelson (1997; zit.n. Birrer & Seiler, 2008, S. 359f) benannten Kernkomponenten im Teambuilding aufgelistet. Diese Kernkomponenten umfassen die folgenden Bereiche: 1) gemeinsame Absichten und Ziele 2) Zusammenspiele 3) kohäsive Gruppenatmosphäre 4) Teamidentität 5) ehrliche Kommunikation 6) Hilfestellung und soziale Unterstützung. Dies und einige weitere sind zu späterem Zeitpunkt in der angeführten, eigens erstellten Matrix zu finden.

5.3 Förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale

Um die eben genannten Kernkomponenten und Charakteristika des Teambuilding auch umsetzen zu können, müssen Voraussetzungen auf mehreren Ebenen geschaffen werden. Diese Ansprüche für ein förderliches Arbeitsklima betreffen vor allem Schüler/innen, Lehrer/innen und den organisatorischen Rahmen.

5.3.1 Voraussetzungen seitens der Schüler/innen

Kuhlmann und Balz (2008), Bachl (2015), sowie Birrer und Seiler (2008) beschäftigen sich mit der Frage, welche Voraussetzungen ein Individuum mitbringen sollte, um sportpädagogisch darauf aufbauen zu können. Während Kuhlmann und Balz (2008) sich vermehrt auf die Entwicklung im Lebenslauf konzentrieren, unterstreichen Birrer & Seiler (2008, S. 356) den Einfluss, den der/die Schüler/innen selbst auf das Arbeitsklima hat:

„Nach Eitington (1989) sollte eine Person folgende Eigenschaften als Voraussetzung für erfolgreiches Teambuilding mitbringen: (1) die Fähigkeit zuzuhören, (2) die Fähigkeit konstruktives Feedback geben und annehmen zu können, (3) die Fähigkeit eine unterstützende Atmosphäre

aufzubauen (an Stelle von Schuldzuweisungen und Konkurrenz), und (4) die Fähigkeit zur Entwicklung eines offenen Klimas.“

Es wird also bereits einiges an Voraussetzungen gefordert. Kinder sollen Hilfestellungen leisten und annehmen können, offen für neue Situationen sein und damit auch bereit sein ihre alten Handlungsmuster zu verlassen. Sie müssen dem/der Übungsleiter/in soweit vertrauen, dass sie davon ausgehen können, dass ihre Sicherheit gewährleistet und die Aufgabe auch tatsächlich lösbar ist. Dafür ist wiederum einiges an Durchhaltevermögen von Nöten, damit selbst in schwierigen Situationen nicht aufgegeben wird und trotzdem alle, egal ob schwächer oder stärker, inkludiert werden. Bachl (2015, S. 28) betont außerdem, dass sich die Schüler/innen auch im Klaren darüber sein müssen, dass sie am Lernfortschritt aller Beteiligten und an einer förderlichen Lernumgebung selbst maßgeblich beteiligt sind.

5.3.2 Voraussetzungen seitens der Lehrpersonen

Mangelnde soziale Kompetenz schlägt sich deutlich in destruktivem Gruppenverhalten nieder (Volk et al., 2014, S. 80ff). Um solch einem Verhalten zumindest teilweise vorzubeugen, muss die Lehrperson ein Klima von Akzeptanz und Sicherheit herstellen. Ziele solcher Interaktionsübungen sind freilich die Teamfähigkeit und die Förderung grundlegender sozialer Kompetenzen, welche auch „die Sensibilisierung Wahrnehmung, das Erkennen der eigenen Person, die Entwicklung von Vertrauen, Offenheit und Problemlösungskompetenz sowie ein[en] flexiblem Umgang mit Rollen und Normen“ (Volk et al., 2014, S. 85) umfasst. Das dritte und letzte Merkmal „Tiefe der Erfahrung“ thematisiert neue Herausforderungen, Grenzerfahrungen und bringt die Gruppe in Situationen, in denen sie sich fragen müssen „Werden wir das schaffen?“. Jede Person hat jedoch eine gewisse Komfortzone die verlassen werden muss, um sich in eine Lernzone begeben zu können (siehe Abbildung 7).

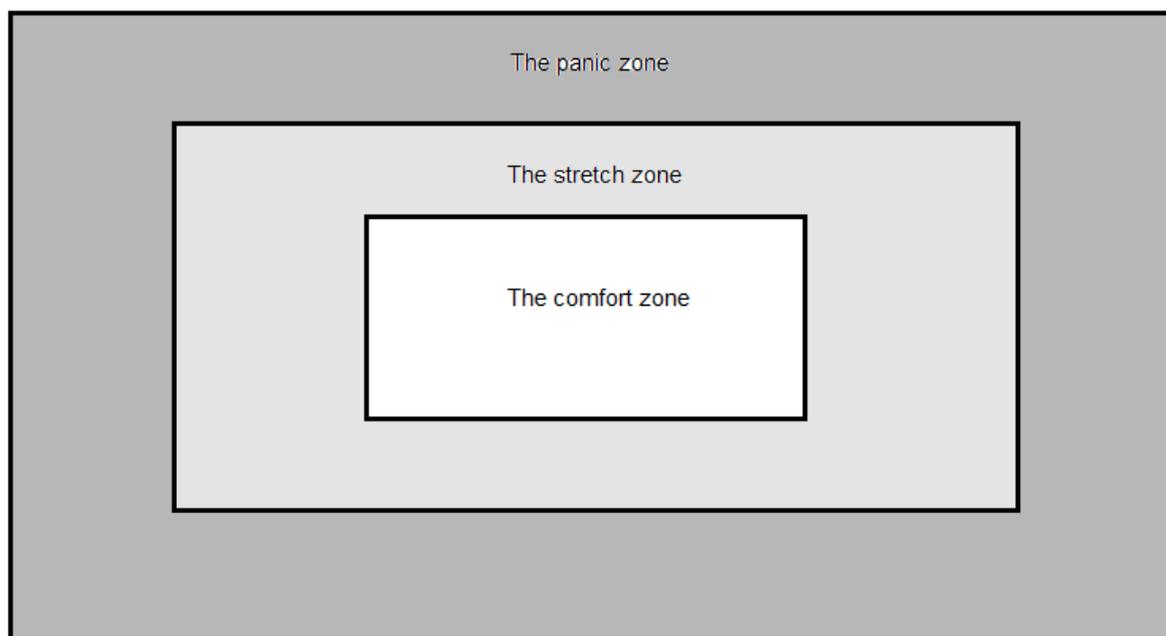


Abbildung 7: *Das Komfortzonenmodell* (modifiziert nach Tuson, 1994) (Volk et al., 2014, S. 87)

In dieser Zone sollte laut Volk et al. (2014) gewohntes Verhalten möglichst rar sein, da die Qualität der Erfahrung mit zunehmender Erfolgssicherheit abnimmt. Psychische und physische Grenzen werden ausgetestet, wobei ein gewisses Maß an Vertrauen innerhalb der Gruppe notwendig ist, um Panik zu vermeiden.

Die traditionelle Lehrer/innen-Rolle muss folglich geändert werden, um soziales Lernen in der Schule überhaupt möglich zu machen. Gebken (2004, S. 5) hält fest, dass in der schul – und sportpädagogischen Diskussion „die Rückbesinnung der Schule auf ihre eigentliche Aufgabe“ und „die Verstärkung der erzieherischen und sozialen Verantwortung der Lehrer/[i]nnen und [die] Öffnung gegenüber der Lebens-welt der Schüler/[i]nnen“ gegenüberstehen. Um soziales Lernen und die soziale Kompetenzerweiterung zu ermöglichen sind folglich Änderungen notwendig, die nicht mit jeder pädagogischen Strömung konform gehen. Traditionelles Lehren und Lernen, wie die Schulung der kognitiven Kompetenzen muss dazu überwunden werden (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 188). Traditionelle Lehrmethoden sind oft näherliegender, scheinbar praktischer, vielleicht sogar bequemer und konfrontieren nicht mit Vagheit (Balz & Bindel, 2014, S. 6). Dennoch sollte die Lehrperson versuchen, „feste Ziele los- und Unerwartetes zuzulassen[, wodurch] [...] ein Stück Überlegenheit an die Lernenden ab[gegeben wird], was der Beziehung zwischen den Generationen gut tut“ (Balz & Bindel, 2014, S. 6). Durch eine Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen verbessert sich auch das Klima. Wichtig ist nach Mirabella-Greco (1980, S. 33ff) die Schaffung eines Klimas der Akzeptanz, um Schüler/innen zu zeigen, dass es erlaubt ist, Gefühle und Einstellungen ohne Beurteilung zum Ausdruck zu bringen. Um die gesamte Bildungswirkung

Bauer, Lisa (2015)

entfalten zu können, dürfen die Eckpfeiler „Hand, Herz und Hirn“ der reformpädagogischen Strömung des erlebnispädagogischen Ansatzes nicht außer Acht gelassen werden (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 188ff). Ein Lernprozess soll den Autoren zufolge auf psychischer, physischer, sozialer und spiritueller Ebene stattfinden und damit die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen unterstützen. Diese Lehr- und Lernansatz zielt folglich darauf ab, Erfahrungen sinnvoll zu machen und ein ganzheitliches Menschenbild zu schaffen, welches Abenteuer und Erlebnis als Basis erzieherischen Handelns hat. Schörghuber und Pfingstner (2007) verdeutlichen außerdem, dass bestimmte Erlebnisse zu bestimmten Bildungsergebnissen führen. Solche Erlebnisse seien vor allem in sinnlich-körperlichen Settings und ursprünglich vorwiegend in der Natur, mittlerweile jedoch sehr aufgefächert auffindbar (siehe 6. Eine Auswahl an Aufgabenstellungen). Zimmer (2015, S. 10) erklärt des Weiteren, dass „das Kind [durch Bewegung] in einen Dialog mit seiner Umwelt [tritt], [das heißt] Bewegung verbindet seine Innenwelt mit seiner Außenwelt“. Durch Bewegung setzt sich das Kind mit ihrer sozialen Umwelt auseinander und erschließt sich so ein Bild von der Welt (Zimmer, 2015, S. 10f). Materiale, personale und soziale Erfahrungen können in einem selbstgesteuerten Lernprozess gesteuert werden (Funke-Wieneke & Dietrich, 2001, S.49).

Der Unterricht muss jedoch dazu so inszeniert und methodisch-didaktisch geplant sein, dass ein behutsamer Umgang miteinander möglich ist, Unsicherheitsempfinden vermieden wird und körperlicher Ausdruck Platz findet (Behrens, 2014, S. 4). Die meisten Probleme treten Volk et al. (2014, S. 89ff) zufolge in der Anfangszeit auf, weil es noch an angemessener Kommunikation fehlt. Lernarrangements erleichtern die Teamentwicklung deshalb noch zusätzlich zu den genannten Gestaltungsmerkmalen. Dafür obliegt es beispielsweise der Lehrkraft die Anforderungen stetig zu steigern und an die Beziehungs- (sozio-emotionale Ebene) und Kooperationsebene (aufgabenbezogene Ebene) anzupassen. Erlemeyer (2014, S. 83) fordert zusätzlich noch mehr Individualisierung und Selbststeuerung im unterrichtlichen Geschehen, wobei die alte top-down Lehrmethode von einer dialogischen Beratung abgelöst wird. Der Autor (2014, S. 84) verleiht dabei dem Arrangement und der Planung des Unterrichts, sowie den zwischenmenschlichen Beziehungen besondere Gewichtung. Weitere methodische Vorüberlegungen, um das Lernverhalten positiv zu beeinflussen, sind laut Mirabella-Greco (1980, S. 27) die Art, Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe. „Die Kleingruppenforschung hat Nachweise darüber erbracht, da[ss] das „Gruppenlernen“ dem „Einzellernen“ sowohl an Intensität als auch an Behaltenseffekt überlegen ist. Gruppenarbeit ermöglicht auch den Transfer erlernter sozialer Verhaltensweisen auf den Klassenverband“ (Mirabella-Greco, 1980, S. 29). Ferner nehmen auch die Art des Lehrer[innen]-Schüler[innen]-Verhältnisses, die Fähigkeit der Lehrperson, die Lernprozesse flexibel, offen und individuell

zu halten, die Förderung sachbezogener Lernmotivation, sowie die Bereitstellung von Entscheidungsmöglichkeiten“ Einfluss. Oft wird hier als Abschluss einer Übung auch die Reflexion als eine Notwendigkeit angesehen.

5.3.3 Organisatorischer Rahmen und Übungswahl

Um die kooperative Gruppenleistung zu verbessern, sind einige erlebnispädagogische Gestaltungsmerkmale zu berücksichtigen (Schörghuber & Pfingstner, 2007; Volk et al. , 2014, S. 80ff), wie beispielsweise, dass Anforderungen nur gemeinsam als Gruppe bewältigt werden können, Entwicklungsstände zu berücksichtigen sind, Gestaltungsfreiraum vorhanden sein sollte, psychische und emotionale Grenzsituationen durchlebt werden sollten und motorische und allgemeinbildende Fähigkeiten angesprochen werden. „Anleitende stehen vor der Herausforderung, Settings zu schaffen, die Erlebnisse wahrscheinlicher machen“ (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 193). Renn (2008, S. 27) ergänzt, dass „[k]ommunikatives Handeln und Solidarität sowie Kooperation und kollektive Identität [...] als solche und mit Rücksicht auf externe Funktionen (z. B. Problemlösung) nur steigerbar [sind], wenn sie durch Grenzbildung und Interessendifferenz zwischen dem Kollektiv und dem Individuum ihrem Gegenprinzip Spiel- und Entfaltungsräume freimachen“. Folglich ist man sich einig, dass mittels der oben genannten Maßnahmen, Erlebnisse pädagogisch nutzbar gemacht werden können und eine Perspektivenvielfalt ermöglicht wird. Fundamental ist eine positive Interdependenz zu den Merkmalen des Unterrichtsarrangements: Brücke zum Alltag; Unfertige Situationen; Tiefe der Erfahrung (siehe Abbildung 8).

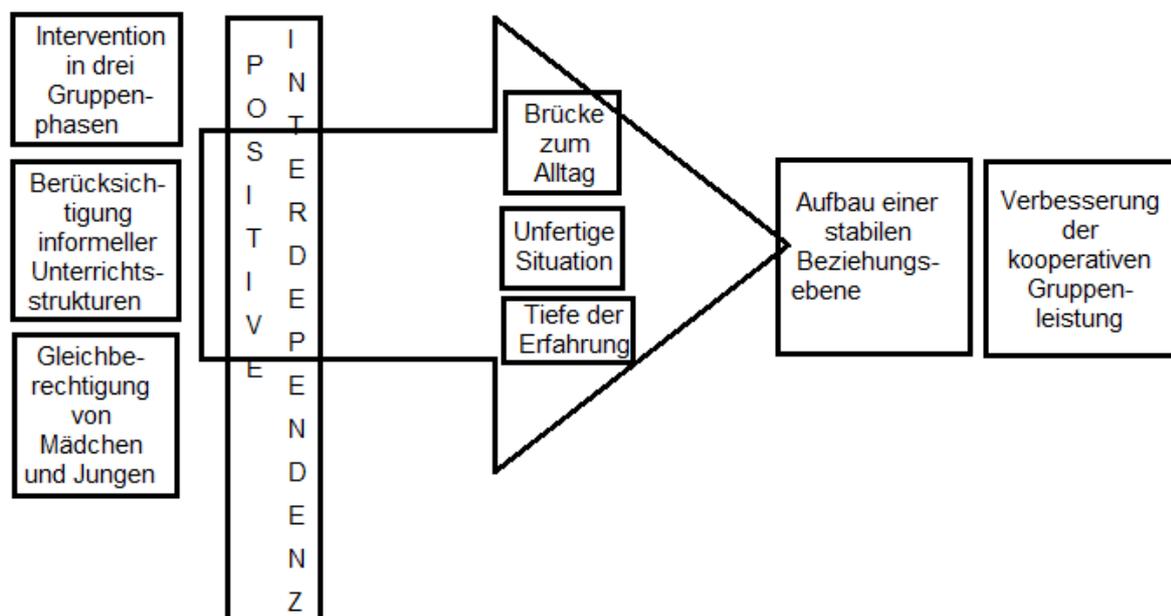


Abbildung 8: *Erlebnispädagogische Gestaltungsmerkmale des Lernarrangements zur Teamentwicklung* (Volk et al., 2014, S. 81)

So werden in Folge stabile Beziehungsebenen aufgebaut, da Aufgaben ohne bekannte Handlungsroutine mittels eigener Ressourcen zu lösen sind. Betrachtet man das Merkmal „Brücke zum Alltag“ genauer, so ist es hier besonders wichtig den Entwicklungsstand zu berücksichtigen, da besonders im Kindes- und Jugendalter die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit von besonderer Bedeutung ist. Dementsprechend steht auch laut Neumann und Neuberger (2012, S. 68) die Weiterentwicklung des Vorverständnisses und des vorhandenen Könnens der Schüler/innen im Zentrum eines kompetenzorientierten Unterrichts. Beim Merkmal „Unfertige Situation“ liegt es an den Schüler/innen die Aufgabe weiter zu gestalten. Das hat sowohl großen Aufforderungscharakter, als auch ausreichenden Handlungsspielraum. „Im Mittelpunkt [...] steht das Individuum, welches sich aus seiner (leiblichen) Unmündigkeit und den gesellschaftlichen Zwängen des Sports befreien, seine eigenen Bewegungsspielräume nutzen und selbst zum Akteur der persönlichen Bewegungsentwicklung werden soll“ (Balz, 2009, S. 28). Es gibt hier während der ständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten weder „richtig“ noch „falsch“. Bildungswirksame Lernprozesse entstehen durch das gemeinsame Finden von Lösungen und das Generieren neuer Verhaltensmuster. Um diese selbsttätige Auseinandersetzung mit sportlichen Inhalten jedoch überhaupt zu ermöglichen ist es notwendig die passenden Lernanlässe und Handlungsspielräume zu eröffnen, die eine selbstständige Lösungssuche zulassen (Laging, 2013, S. 359). Es liegt an den Lehrenden solch ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Handeln für Lernende zu arrangieren, damit diese von „vollkommener Fremdsteuerung“ über den Lernprozess hin zur „vollkommener Autonomie“ gelangen können (Weigelt, 2013, S. 2f). Die Lehrperson selbst muss dazu in den Hintergrund treten (siehe 5.3.2 Voraussetzungen sei-Bauer, Lisa (2015)

tens der Lehrpersonen). Nur so kann eine Person als sport- und bewegungskompetent aus dem Unterricht gehen. Gogoll (2014, S. 165) bezeichnet jene Personen als sport- und bewegungskulturell kompetent, welche

„die körperlichen, sozialen, dinglich-materiellen und intentionalen Bezüge sportbezogenen Handelns erkunden, erschließen, ordnen und beurteilen kann sowie in der Lage ist, das daraus gewonnene Handlungswissen unter dem Einsatz weiterer, auch körperlicher und motorischer Leistungsdispositionen zu nutzen, um im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln.“

Er (2014) spricht damit auch auf die Nutzung der zur Verfügung gestellten Ressourcen und die selbstbestimmende Tätigkeit an, für die die organisatorischen Voraussetzungen von den Lehrkräften geschaffen werden müssen. So kann Schule das Potenzial zur Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz und damit auch der Teamentwicklung ermöglichen.

Betrachtet man die Teamentwicklung genauer, so erhalten die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der überfachlichen Bildungsebene einen besonderen Schwerpunkt (Volk et al., 2014, S. 91). Dazu sind zwei Lernziele formuliert: 1) auf sozio-emotionaler Ebene soll eine positive Gruppenbeziehung aufgebaut werden; 2) auf aufgabenbezogener Ebene solle eine kooperative Gruppenleistung zu Stande kommen. Demnach wird die fachliche Ebene der Bewegungskompetenz nur als Nebenlernziel angesehen.

Das Heranführen an Lösungsfindungsprozesse unterteilen Volk et al. (2014, S. 92ff) in drei Phasen. In der Anfangsphase (Phase I) finden vertrauensbildende Aktivitäten statt, um eine Voraussetzung für Problemlöseaufgaben zu schaffen. Eine förderliche Gruppenatmosphäre wird aufgebaut und Handeln auf kognitiver, sozialer oder kommunikativer Ebene angeregt. Diese Phase beinhaltet Interaktionsübungen, Kennenlernspiele, ermöglicht Kontaktaufnahme, verringert Berührungängste und bietet spielerische Gelegenheiten ungewohnte Handlungen und Verhaltensweisen umzusetzen. Wettkämpfe sind hier nicht unangebracht, da es um die Gruppe als Ganzes geht und darum, eine Vertrauens- und Interaktionsbasis aufbauen zu können.

In der Konflikt- und Normierungsphase (Phase II) gilt es Vertrauen zu anderen Gruppenmitgliedern zu bilden und Probleme zu lösen. Ein Sich-Einlassen findet hier immer unter der Gewährleistung des Sicherheitsaspektes statt, wobei bei der Sicherungsleistung gleichzeitig die Eigenverantwortung gefördert wird. Es entsteht also ein Gleichgewicht aus Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die der anderen. Kooperative Aufgaben werden so konstruktiv bewältigt und Konflikte werden gelöst. Dabei bilden sich Gruppennormen heraus, die die Gruppenstrukturen festigen.

In der Produktivitätsphase (Phase III) sind bewegungsbezogene Interaktionsübungen unter psychisch-sozialen Beanspruchungen zu erledigen. Grenzen körperlicher und psychischer Natur werden aufkommen, wobei diese akzeptiert werden sollen. Die Konfliktlösungskompetenz wird somit abschließend unter erschwerten Leistungsanforderungen erprobt. Volk et al. (2014, S. 96ff) bieten dafür auch diesen, in den folgenden Tabellen (siehe Tabelle 1-4) dargestellten Beispiele zu drei Unterrichtsblöcken an.

Anfangsphase (U-Block I)		Konflikt-/Normierungsphase (U-Block II)
Leitende Fragen der Gruppenmitglieder		
Was wird passieren? Wer sind die anderen Teilnehmenden? Wie komme ich mit den Anderen zurecht, wie gehen sie mit mir um? Was muss ich tun, damit die Anderen mich mögen? Komme ich mit den Anforderungen zurecht?	Wer hat hier das Sagen? Wer übernimmt Verantwortung? Wie gehen wir mit Problemen und Konflikten um? Wie gehe ich mit den Anforderungen um? Mit wem kann ich mich verbünden, an wem kann ich mich orientieren? Wie kommen wir zu einer guten Zusammenarbeit?	
Hauptziele der Schwerpunktkompetenz „Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“		
Die Schülerinnen und Schüler lernen sich kennen und bauen eine Vertrauens- und Interaktionsbasis auf.	Die Schülerinnen und Schüler bilden in Konflikt- und Problemlösungsprozessen etablierte Gruppennormen heraus und festigen ihre Gruppenstrukturen.	
Feinziele der Schwerpunktkompetenz „Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“		
Kennenlernen und Herstellen von Beziehungskontakten; Aufbau von Vertrauen, Abbau von Berührungsängsten; Herstellen positiver Gruppenatmosphäre und Bildung von Gruppenzugehörigkeit; Erarbeitung von Grundlagen gelingender Abstimmungs- und Lösungsfindungsprozesse.	Herstellen gefestigter Vertrauensbildung und Bildung von Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit in der Bewältigung von herausfordernden Situationen; Bildung von Konfliktlösungskompetenz und Ausbau von Kompetenzen der Teamfähigkeit für eine konstruktive Bewältigung herausfordernder Situationen; Fördern von Eigenverantwortung in herausfordernden Situationen.	
Nebelnlernziel: Förderung allgemeiner motorischer Kompetenzen (Bildungsbereich ...)		
Handlungsrahmen		
Baustein	<i>Brücke zum Alltag</i> → Aufgaben erfordern die Notwendigkeit von Gruppenbeziehungen, dadurch entsteht ein Übungsfeld für Entwicklungsaufgaben	
	<i>Unfertige Situation</i> → Veränderte Handlungsweisen in Bezug auf die soziale Interaktion	<i>Unfertige Situation, Tiefe der Erfahrung</i> → Anwendung neuer veränderter Handlungsweisen in herausfordernden Aufgaben
Inhalte/Aufgaben	Bewegungsbezogene Interaktionsübungen	Bewegungsbezogene Interaktionsübungen, Niedrige Seilelemente
Gruppenform	Steigerung der Interaktionsformen von Partnerarbeit zur Gesamtgruppe	Viele Aktionen in der Gesamtgruppe, wechselnde Zusammensetzung bei Kleingruppenaufgaben
→ → → → → → → → Die Handlungsanforderungen an die ...		

Tabelle 1: Lernziele und Handlungsrahmen im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 96)

Produktivitätsphase (U-Block III)	
Leitende Fragen der Gruppenmitglieder	
Wie kann ich mich noch besser in die Gruppe einbringen? Wie können wir noch bessere Ergebnisse erzielen? Wie können wir noch besser zusammenarbeiten? Wie können wir unsere gute Zusammenarbeit sichern? Wie können wir unsere Rollen festigen?	
Hauptziele der Schwerpunktkompetenz „Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“	
Die Schülerinnen und Schüler festigen produktive Abstimmungs- und Lösungsfindungsprozesse unter erschwerten aufgabenbezogenen Leistungsanforderungen.	
Feinziele der Schwerpunktkompetenz „Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“	
Herstellen von Zufriedenheit und Akzeptanz in der Gruppe; Festigung konstruktiver Konfliktlösungskompetenz; Festigung hoher Verantwortungsübernahme und hoher Unterstützungsleistungen; Festigung aufgabenbezogener Produktivität.	
... „Bewegungskompetenz“)	
Handlungsrahmen	
<i>Brücke zum Alltag</i> → Aufgaben erfordern die Notwendigkeit von Gruppenbeziehungen, dadurch entsteht ein Übungsfeld für Entwicklungsaufgaben	Baustein
<i>Unfertige Situation, Tiefe der Erfahrung</i> → Verwendung der erworbenen Fähigkeiten in komplexen und schwierigen Aufgaben	
Bewegungsbezogene Interaktionsübungen, Hohe Seilelemente	Inhalte/ Aufgaben
Aufgaben in der Gesamtgruppe	Gruppenform
... Schülerinnen und Schüler nehmen stetig zu → → →	

Tabelle 2: Lernziele und Handlungsrahmen im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 97)

Anfangsphase (U-Block I)				
Stunde I-1	Stunde I-2	Stunde I-3	Stunde I-4	Stunde I-5
Thema der Unterrichtsstunde				
Einstieg U-B I: Kennenlernen der Gruppe und erste Kontaktbildung	Gruppenzusammenarbeit in 2-TN-Interaktion	Gruppenzusammenarbeit in 3 und 4-TN-Interaktion	Gruppenzusammenarbeit in 6-TN-Interaktion	Gruppenzusammenarbeit in 12-TN-Interaktion
Feinziele zu den Hauptzielen der Schwerpunktkompetenz „Mitbestimmungs- und ...				
Kennenlernen der Namen; Kontaktbildung der GM.	Abbau von Berührungsängsten; Aufbau von Vertrauen in die GM; Aufbau grundlegender Abstimmungs- und Lösungsfindungskompetenz.	Aufbau von: Vertrauen in GM; Gruppenzugehörigkeit; Grundlegender Abstimmungs-, Lösungsfindungs- und Kooperationskompetenz.	Aufbau von: Vertrauen in GM; Gruppenzugehörigkeit; Grundlegender Abstimmungs-, Lösungsfindungs- und Kooperationskompetenz.	Verstärkung von: Vertrauen in GM; Gruppenzugehörigkeit; Grundlegender Abstimmungs-, Lösungsfindungs- und Kooperationskompetenz.
Komplexität der sozialen Interaktionsprozesse nimmt zu.				
Feinziele zum Nebelernziel: Förderung allgemeiner motorischer Kompetenzen des ...				
Schnelligkeit, Koordination, Wahrnehmungsfähigkeit.	Koordination, Reaktions-schnelligkeit.	Reaktions-schnelligkeit, Koordination, Kraft.	Kraft, Koordination, allgemeine Ball-spielfähigkeit.	Aerobe Ausdauer, Kraft, Koordination.
Inhalt: Interaktionsübungen				
Name und drauf los, Popcornfangen, Stuhlwechsel, Lauter Kreis, Schleichfuß, Hände blind zählen, Zugschnappen (DR).	Eismaschine, Spots in movement, Paare finden, Spielreihe: Blinder und Lahmer, Raubtierfütterung (DR).	Gebrochene Speiche, Dreieckfangen, Familie Fellt/Fällt/Feld, Spielreihe: Die Urwaldforscher, Viele Leute wenig Platz (DR).	Balljagd, Dreifelderfangen, Tag und Nacht, Kraft- und Koordinationsparcour, Ballwechsel (DR).	Reise nach Jerusalem mal anders, 6-Tage-Rennen, Mattenturmbau, Eichhörnchen u. Fuchs (DR).
→ → → → → → → → → Die Handlungsanforderungen an die...				

Tabelle 3: Thema, Feinziele und Inhalt der Unterrichtsstunden im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 98)

Konflikt-/Normierungsphase (U-Block II)			Produktivitätsphase (U-Block III)	
Stunde II-1	Stunde II-2/-3/-4	Stunde II-5	Stunde III-1/-2/-3	Stunde III-4
Thema der Unterrichtsstunde				
Einstieg U-B II: Spielreihe „Mutproben in der Mat-tenstunde“	Vertrauen, Hel-fen und Sichern mit niedrigen Seilelementen	Abschluss U-Block II: Spielreihe „Die Code-Knacker“	Zusammenarbeit und Leistung mit hohen Seilele-menten	Abschluss U-Block III: Spiel-reihe „Die Schatzarbeiter“
... Solidaritätsfähigkeit“				
Aufbau des Vertrauens in andere GM und in die eigene Leis-tungs-fähigkeit.	Festigung des Vertrauens in andere GM und die eigene Leis-tungsfähigkeit; Aufbau von: Konfliktlösungs-kompetenz; Un-terstützungslei-stungen zu ande-ren GM; Eigen-verantwortung im Lernprozess.	Verstärkung von: Kon-fliktlösungs-kompetenz; Un-terstützungslei-stungen zu anderen GM; Eigen-verantwortung im Lern-prozess.	Bildung/Festigung von: Problem-lösungs-, Konflikt-u. aufgabenbez. Kooperations-kompetenz; Un-terstützungslei-stungen zu GM; Selbstvertrauen; Eigenverantwortung; Zufrieden-heit u. Akzeptanz in der Gruppe.	Festigung von: Konflikt-, Prob-lemlösungs- so-wie aufgaben-bezogener Ko-operations-kompetenz; Ei-gen-verantwortung; Zufriedenheit und Akzeptanz in der Gruppe.
Komplexität in psychisch/sozial herausfordernden Situationen nimmt zu.			Psychisch-sozial <i>leistungsbezogene</i> Komplexität nimmt zu.	
... Bildungsbereichs „Bewegungskompetenz“				
Aerobe Aus-dauer, Kraft, Koordination.	Koordination, Kraft, Beweg-lichkeit.		Koordination, Kraft, Beweglichkeit.	
Interaktions-übungen	Interaktionsübungen und nied-rige Seilelemente		Interaktionsübungen und hohe Seil-elemente	
10-Min.-Lauf mit Hinder-nissen, Mat-tenübungen: Stoßdämpfer, Geburtska-nal, Sand-wich, Matten-rodeo, Schuhhockey (DR).	Rotation der drei niedrigen Seilelemente in den Subgrup-pen: Kistenklet-tern, Mondfahrt/ Mohawk Walk, Pendelgang.	Förderband, Night-Line, Bachque-rung, Elektrischer Draht, Steinchen-weg u. Rö-misches Wagenren-nen (DR).	Rotation der drei hohen Seilelemen-te in den Subgrup-pen Baumklettern, Säureteich, Berg-steigerprüfung.	Voller Korb, Balltransport, Spinnennetz, Magische Wand (DR).
... Schülerinnen und Schüler nehmen stetig zu → → → →				

Tabelle 4: Thema, Feinziele und Inhalt der Unterrichtsstunden im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 99)

Die Tabellen von Volk et al. (2014, S. 96ff) werfen nicht nur Fragen zu den Unterrichtsblö-cken und verschiedenen Phasen des Lösungsfindungsprozesses auf, sondern führen auch praktische Beispiele, wie das Spinnennetz an. Auf diese Übungen wird jedoch an dieser Stel-

le nicht weiter eingegangen, da im folgenden Kapitel (6. beispielhafte Übungssammlung) eigens gewählte und für gut befundene Übungen vorgestellt werden.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde drastisch deutlich, dass Schule selektiert und Regeln und Normen unterliegt, denen man nicht so leicht entkommen kann. Außerdem herrscht ein Machtgefälle zwischen Lehrperson und Schüler/innen vor, verschärft von Noten- und Zeitdruck, welcher das Lernklima maßgeblich negativ beeinflusst. Eine weitaus positivere Lernatmosphäre kann allerdings bereits durch einige kleine, leicht zu ändernde förderliche Merkmale erzielt werden. Dazu zählt beispielsweise das Einbinden der Schüler/innen in die Unterrichtsplanung, ein kooperatives, gemeinsam zu erreichendes Ziel, Vertrauen und Offenheit für neue Herausforderungen, sowie der Mut, eigene Grenzen auszutesten. So bieten unfertige Situationen ausreichend Handlungsspielraum für die Kernkomponenten und Charakteristika des Teambuilding. Derartige Situationen werden im folgenden Kapitel (6. beispielhafte Übungssammlung) weiterführend exemplarisch vorgestellt.

6. EINE AUSWAHL AN AUFGABENSTELLUNGEN

In diesem Kapitel zu möglichen praktischen Anwendungsmöglichkeiten des sozialen Lernens und der damit verbundenen Erweiterung der sozialen Kompetenz werden zuerst theoretische Überlegungen aus Werken, die die genannten Beispiele enthalten, und welche von diversen Autoren (Deckert, 2010; Gilsdorf & Kistner, 2012; Kuld & Gönzheimer, 2004; Orlick, 2006; Sonntag, 2010; Thimm-Hoch, 2010) verfasst worden sind, dargebracht. Im Anschluss daran werden kleinere aufbauende, danach längere, herausfordernde Aufgaben vorgestellt. Deren Verlauf wird beschrieben, Lösungsmöglichkeiten werden offeriert und methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen verdeutlichen abschließend die Relevanz der Übungen für die Erweiterung der sozialen Kompetenz in den, im folgenden aufgelisteten Themengebieten.

Mit dem Wissen, welche Maßnahmen in Bezug auf das Arbeitsklima und die Organisation zu treffen sind, um soziales Lernen überhaupt möglich zu machen, soll nun auf einige Übungen eingegangen werden, die laut theoretischem Hintergrund und pädagogischer Literatur (Deckert, 2010; Gilsdorf & Kistner, 2012; Kuld & Gönzheimer, 2004; Orlick, 2006; Sonntag, 2010) die soziale Kompetenz im Kindes- und Jugendalter fördern. Alle der genannten Übungsbeispiele können im Turnsaal, großteils auch draußen mit Oberstufenklassen durchgeführt werden. Sie sind problemlos und ohne zeitlichen Druck (siehe 5.3 Förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale) innerhalb einer Doppelstunde (maximale Unterrichtszeit 100 Minuten) ausführbar.

Auch wenn es für die Aufgaben keine grundlegenden Voraussetzungen gibt, denke ich dennoch, dass es hilfreich wäre, zuerst die Übungen für Kleingruppen zu absolvieren, da wie bereits oben genannt, diese ein intensiveres Lernklima darstellen. Aus diesem Grund sind hier die Aufgaben für eine geringe Anzahl an Personen auch vor jene gereiht, welche in Großgruppen oder sogar mit der ganzen Klasse durchgeführt werden können. Sobald die Kinder gelernt haben, sich in kleinen Gruppen zu organisieren, können auch die Übungen für die gesamte Klasse durchgeführt werden.

Viele der hier ausgewählten Übungen habe ich selbst im Laufe meines Studiums kennengelernt und ausprobiert. Ich war sowohl mit anderen Studenten/innen aktiv beteiligt, als auch in einer anleitenden Rolle mit Schüler/innen tätig. Die Übungen, die am sinnvollsten unter den oben genannten Aspekten der Förderung der sozialen Kompetenz erschienen, sind hier gesammelt aufzufinden. Einige davon sind bekannter, andere waren mir neu, weckten jedoch meine Neugierde. Bei meiner Recherche konnte ich die Übungen oftmals unter anderen Bauer, Lisa (2015)

Namen wiederfinden. Die Namen der Spiele sind im Folgenden so gewählt, wie ich sie kennen gelernt habe, wobei der Name, der in den dafür richtungsweisenden Werken, ebenfalls angegeben wird.

Betrachtet man das Buch von Gilsdorf und Kistner (2012), so findet man die angegebenen Spiele, in den Themengebieten „Kennenlernspiele“, „Warming-up-Spiele“, „Wahrnehmungsspiele“, „Vertrauensspiele“, „Kooperationsspiele“, „Abenteuerspiele“, „Abenteueraktionen“ und „Reflexionsübungen“ angeführt. Sie geben außerdem an, die Spiele ebenfalls selbst erprobt zu haben, was ihren Ansatz praxisnaher macht, als sonstige rein theoretische, nicht überprüfte Angaben und Vorschläge für kooperative Übungen. Aus diesem Grund und auf Grund der Tatsache, dass viele der von mir gewählten Übungen in ihrem Werk zu finden sind, werden für viele der unten angeführten Aufgaben Gilsdorf und Kistner (2012) als Quelle angegeben.

Aus den von Gilsdorf und Kistner (2012, S. 19) aufgestellten Themengebieten wurden für diese Diplomarbeit Übungen aus den Bereichen der Vertrauens-, Kooperations-, Abenteuerspielen und Abenteueraktionen ausgewählt. Der von den Autoren angegebenen Beschreibung zu Folge dienen Vertrauensspiele dem Aufbau von Vertrauen, um die Arbeits- und Handlungsfähigkeit einer Gruppe zu erhöhen, indem vorab die Sicherheit und Unterstützung der Gruppe erfahren werden konnte. Kooperationsspiele präsentieren strukturierte Probleme, die es zu lösen gilt. Abenteuerspiele, auch Initiativ- oder Problemlösungsspiele genannt, appellieren stark an die Zusammenarbeit aller Teilnehmer/innen. Abenteueraktionen weisen eine sehr ähnliche Struktur auf. Laut Renn (2008, S. 36) ist die Qualität eines Spiels daran festzumachen, indem die „Steigerungsfähigkeit [eines/r Spielers/in] der durch das Spielen bewirkten Problemlösungsfähigkeit“ gemessen wird.

Alle Aufgaben haben einen kooperativen Charakter. Dieser ist klar von einem kompetitiven Charakter zu unterscheiden, welcher typisch für das Setting Sport ist (Kuld & Gönninger, 2004, S. 72). Um dem ständigen, nicht immer nur förderlichen Charakter der wettkampforientierten Spiele zu entkommen, liefern kooperative Spiele eine gute Alternative. Ihr Grundgedanke ist, im Vergleich zu den kompetitiven Spielen, dass alle aufeinander angewiesen sind. Es wird miteinander statt gegeneinander gespielt, was eine positive Bestätigung des Selbstwertgefühls zur Folge hat.

Kooperative Abenteuerspiele verfolgen eine Reihe an Zielen, wie von Gilsdorf und Kistner (2012, S.22f) klar unterstrichen wird. Zusammenarbeit erhält durch sie, abgesehen vom moralischen, auch einen praktischen Stellenwert. Im Umgang mit Konflikten werden so Lö-

sungsstrategien entwickelt. Dabei ist es oft notwendig, die eigenen Grenzen anzuerkennen, sowie sich in Folge auch von anderen helfen zu lassen. Jeder trägt ein gewisses Maß an Verantwortung für die gemeinsame Sache. Oftmals wird das Maß der Verantwortung an der Höhe der Position gemessen, wobei eine höhere Position mit einem Mehr an Verantwortung assoziiert wird, auch wenn das nicht immer der Fall sein muss (Auhagen, 2002, S.234). Starre Rollenverteilungen werden dabei häufig aufgelöst und in Frage gestellt. Auhagen (2002, S. 244) fand auch heraus, dass „[w]enn Personen sich für spezielle Inhalte kompetent fühlen, sind sie eher bereit, Verantwortung in diesen Inhaltsbereichen zu übernehmen“. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Person in Kontakt mit ihrer Umwelt tritt (Löwisch, 2000). Gilsdorf und Kistner (2012, S.22f) führen jedoch fort, dass Über- oder Unterschätzungen zu Rückschlägen führen können, die Wirkung auf das Individuum oder auf die gesamte Gruppe haben. Positiv ist anzumerken, dass Berührungängste, selbst wenn sie nicht extra thematisiert werden, ganz unbewusst abgebaut werden können. Wichtig dafür ist allerdings, den geeigneten Rahmen zu schaffen (siehe 5.3.3 Organisatorischer Rahmen und Übungsauswahl).

So sollen, wie bereits angesprochen, die Aufgaben zur Verbesserung des sozialen Zusammenhalts einer Gruppe dienen und aus einem Haufen zusammengewürfelter Personen ein Team schaffen. Solche konzentrierten Teambildungsprozesse werden durch die Methodik der kooperativen Abenteuerspiele angeregt und unterstützt (Deckert, 2010, S. 290ff). Damit kann die Klassengemeinschaft gestärkt und die Kooperationsfähigkeit gefördert werden. Die Gruppendynamik an sich wird wiederum durch spielerische Anregungen Erkenntnis- und Veränderungsprozesse herbeizuführen (Gilsdorf & Kistner, 2012, S. 14). Es werden dazu komplexe Problemstellungen gegeben, „die von der Gruppe in hohem Maße den Einsatz der sozialen und kognitiven Fähigkeiten fordern[, wobei sie] den Teilnehmern[/innen] ein klares Engagement und einige Frustrationstoleranz [abverlangen]“ (Gilsdorf & Kistner, 2012, S. 14).

Das Maß an möglicherweise bei der Ausführung der Aufgaben entstehender Frustration sollte jedoch zu keinem Zeitpunkt überspannt werden. Darauf hat die leitende (Lehr-)Person zu achten. Bevor das passiert, können Tipps gegeben werden. So lässt sich das Übungsgeschehen etwas lenken. Denn wie Orlick (2006, S. 24) richtiger Weise erkannt hat, ist der Hauptgrund, weshalb Kinder überhaupt spielen, der Spaß. Nimmt man ihnen also den Spaß, so nimmt man ihnen gleichzeitig einen ihrer wichtigsten Säulen des Spielens, was schnell dazu führt, dass sie gar nicht mehr spielen. Hilfestellungen können ausprobiert werden, um den Kindern die Freude an der Bewegung zu erhalten. Die Freude am Sport zu vermitteln und die Schüler/innen so motivieren zu können, dass sie auch außerschulisch noch weiter Sport betreiben, ist meines Ansehens nach eine der wichtigsten Aufgaben des Sportlehrer/-

innendaseins. Auch Gilsdorf und Kistner (2012, S. 13) zeigen auf, dass die Spielpädagogik vor allem den Spaß am gemeinsamen Tun, in einem Umfeld der Spontaneität und Ungezwungenheit, betont. Die Präsentation von Ergebnissen wird nebensächlich und das humorvolle, integrative und improvisatorische Mitmachen rückt in den Vordergrund. Kurz (2009, S. 7) formuliert den Auftrag, den Sportpädagogik zu verfolgen hat so: „Menschen zu zeigen, dass und wie Sport glücklich machen kann“. [...] Und dazu gehört gerade für junge Menschen auch die Erfahrung der erfüllten Gegenwart, die ich mit dem Begriff des Spiels verbunden habe“. Klingen (2014, S. 3) sieht den großen Vorteil des Sportunterrichts daher darin, dass erlernte Fähigkeiten und Erkenntnisse direkt in Problem- und Handlungssituationen erprobt und umgesetzt werden können.

Orlick (2006, S. 16ff) sieht des Weiteren den größten Vorteil kooperativer Spiele darin, dass sie nicht nur das Vertrauen fördern, Entwicklung von Einfühlungsvermögen ermöglichen, sondern auch, dass alle mitwirken, gewinnen und Spaß haben können. Keiner wird ausgeschlossen oder nicht als Teil der Gruppe akzeptiert. Das liegt schon alleine daran, dass die Aufgaben als Gruppe erledigt werden müssen, um als vollendet und gemeistert zu gelten. „Kooperative Spiele bieten [daher] wundervolle Gelegenheiten für Zusammenarbeit, Herausforderung, Ansporn, Selbstwertgefühl, Erfolg und reinen Spaß“ (Orlick, 2006, S. 16). Sie zeichnen sich außerdem durch ihre Vielseitigkeit und Anwendbarkeit aus. Fehler werden dabei nicht auf das Versagen reduziert, sondern werden als normale Lernschritte betrachtet. Die meisten Menschen haben Angst zu Versagen und Fehler zu machen, dabei sind sie auch aus psychologischer Sicht betrachtet „eine tolle Gelegenheit Neues zu entdecken“ (Pferdsdorf, 2015, S. 42). Etwaiges Scheitern sollte demnach als Möglichkeit gesehen werden, die Dinge anders zu betrachten und anders an sie heranzugehen. Diese Zugangsweise ermöglicht auch laut Orlick (2006, S. 16) einen unbeschwerten Umgang mit den gestellten Herausforderungen. Selbst wenn die physiologischen Voraussetzungen des/der Schüler/innen zu Beginn nicht reichen, kann das durch die gruppenspezifische Zusammenarbeit ausgeglichen werden. Das, und die Tatsache, dass kein zeitlicher oder bewertender Druck ausgeübt wird, führt dazu, dass die Angst zu versagen Großteils genommen wird. Dadurch sinkt auch der Druck Ergebnisse liefern zu müssen, was den Wert den eine Person an sich hat, unterstreicht. Kooperative Spiele können demnach auch dem Wunsch entgegenkommen, integriert und akzeptiert zu sein. Sie lehren Werte wie Kooperation, Teamwork und spaßbetonte Interaktion. Diese Werte sind in den Alltag übertragbar und finden sich in der Interaktion mit anderen Menschen, also in einem allgegenwärtigen Teil unseres Lebens, wieder.

Deckert (2010, S. 290ff) führt fort, dass Projektaufgaben auf physischer, kognitiver und emotionaler Ebene (siehe 5.3.2 Voraussetzungen seitens der Lehrperson) durch intensive Zusammenarbeit von der Gruppe als Ganzes gelöst werden sollen. Laut ihr sind vor allem auch Gilsdorf und Kistner (1995; zit.n. Deckert 2010) mit ihrer Spielesammlung der kooperativen Abenteuerspiele prägend für dieses Herzstück der Erlebnispädagogik. Deckert (2010, S. 291) hält jedoch gleichzeitig fest, „dass nicht jedes in der Literatur beschriebene Spiel für eine Erlebnispädagogik geeignet ist“. Aus diesem Grund wurden die Übungen hier auch spezifisch ausgewählt und ein Beispiel für die Überprüfung ihrer Sinnhaftigkeit gegeben. Amesberger (zit.n. Schörghuber und Pfingstner, 2007, S. 194) hält an dieser Stelle fest, „dass die entscheidende Frage nicht die ist, ob Erlebnisse erziehen, sondern vielmehr: Wie können Erlebnisinhalte und Erlebnisqualitäten erzieherisch genutzt werden?“. Erfolgreiche Aufgaben erhalten daher zumeist einen bestimmten Fokus, welcher als Symbol für den Alltag den Lerntransfer in das alltägliche Leben erhöhen sollen. Das Abenteuerspiel dazu von Beginn an in einen sinnvollen Zusammenhang zu setzen, wäre folglich von Vorteil. Dazu wird vorgeschlagen mittels einer Geschichte (siehe 6.2.1 Dschungelexpedition) die Fantasie anzuregen. Seelische und emotionale Beteiligung, sowie eine anschließende Reflexion geben den Aufgaben eine neue Dimension.

Die, auch von Deckert (2010) angeführten Autoren Gilsdorf und Kistner (2012, S. 13), geben unter kooperativen Abenteuerspielen ein Konzept an, mit den ausgewählten Spielen vor allem zwei Ziele verfolgt werden sollen: „das Erlebnis des gemeinsamen Handelns in einer Gruppe von Menschen, die sich gegenseitig unterstützen statt miteinander zu konkurrieren, kurz: Kooperation; das Erlebnis von Spannung, Herausforderung und der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, kurz: Abenteuer.“ Die Verfolgung dieser Ziele erkennen sie vor allem in drei Strömungen, nämlich der Spielpädagogik, der Gruppendynamik und der Erlebnispädagogik, wieder. Schörghuber und Pfingstner (2007, S. 197) bieten im Zusammenhang mit erlebnispädagogischen Lernsituationen ein Grundmodell zum handlungsorientierten Arbeiten an, welches in Abbildung 9 dargestellt ist.

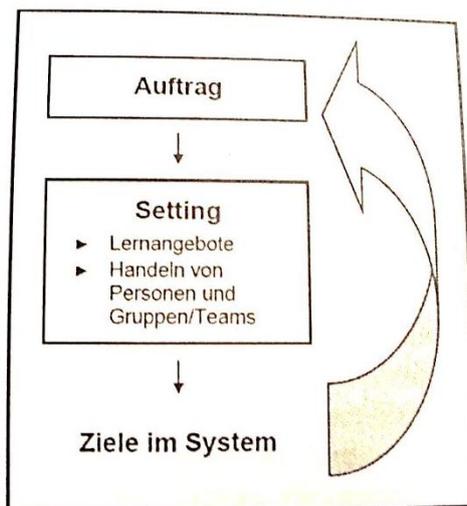


Abbildung 9: Grundmodell handlungsorientierter Arbeit (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 197)

Bei der Abenteuer- und Erlebnispädagogik (Gilsdorf & Kistner, 2012, S. 14) liegt der Akzent, wie bereits im Kapitel 5.3.2 „Voraussetzungen seitens der Lehrperson“ erwähnt, vor allem auf dem ganzheitlichen Lernen und der Werteerziehung. Komplexe Problemstellungen bergen immer eine kognitive, sozial-emotionale und eine physische Ebene in sich. Wichtig ist dabei, Situationen zu schaffen, die die Teilnehmer weder über- noch unterfordern. Dazu müssen die Herausforderungen, sowie die damit verbundenen Risiken richtig abgeschätzt werden können (siehe 5.3.2 Voraussetzungen seitens der Lehrperson). Außerdem ist ein hohes Maß an Selbstverantwortung gefragt (5.3.1 Voraussetzungen seitens der Schüler/innen). Persönlichkeitsförderung wird damit von spielerischem Lernen begleitet. Abgesehen von den abenteuerlichen Aktionen finden jedoch so gut wie keine methodischen Unterstützungen statt (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 196). Hetzer (1990, S. 416) erläutert in diesem Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung, dass sich das Individuum bereits durch das Bearbeiten und Erfüllen der Anforderungen entwickelt. Es sei jedoch bei diesem von Havighurst (1972; zit. n. Hetzer, 1990, S. 416) als Prozess verstandenem Konzept die Aufgabe der Erzieher, die sozialen und kulturellen Anforderungen angemessen zu dosieren (siehe 5.3.2 Voraussetzungen an die Lehrperson). Erst durch diesen Prozess können Erfahrungen in den unterschiedlichsten Situationen und mit verschiedenen Materialien ermöglicht werden (Laging, 2013, S. 358).

Damit ein solches Lernen und Begreifen allerdings überhaupt stattfinden kann, müssen die richtigen Maßnahmen getroffen werden (Deckert, 2010, S.195f). Ein bedeutender Teil davon ist die Kompetenz des/der Spielleiters/in bzw. der Lehrperson ein Spiel zu „moderieren“. Dadurch sollte sich der/die Lehrer/in eher im Hintergrund halten und als Lernberater fungieren, was das bereits in Kapitel 5.3.2 erwähnte veränderte Lehrkräftebild verdeutlicht (Wei-

gelt, 2013, S. 4f). Sie sollen folglich auch einerseits keine Lösungen vorwegnehmen und gleichzeitig die Sicherheit aller Teilnehmer/innen gewährleisten. Diese Aufgabe bedarf wiederum das richtige Maß an Durchhaltevermögen, selbst wenn die Lösung nicht erreichbar erscheint, das Spiel fortzuführen und auch mit einem gewissen Maß an Frustration umgehen zu können.

Außerdem sollte beim Einsatz von kooperativen Abenteuerspielen besonders auf das Alter geachtet werden. Deckert (2010, S. 294) rät daher, solche Spiele erst für Jugendliche ab dem vierzehnten Lebensjahr anzubieten, da sie die Auffassung teilt, dass dabei ablaufende intellektuelle Prozesse vorher nicht erfasst werden können. Sie bezieht sich dabei auch auf die Waldorfpädagogik, welche besonderen Wert auf die altersgemäße Erziehung legt. So erklärt Rudolf Steiner (zit.n. Deckert, 2010, S. 294), dass „[d]er Verstand [...] eine Seelenkraft [ist], die erst mit der Geschlechtsreife geboren wird“. Doch um Dinge tatsächlich erfassen zu können, bedarf es mehr als den bloßen Verstand. Andere Seelenkräfte, wie Gefühle oder Empfindungen, sind andere Sinneskräfte, welche in der von Kooperationsspielen kreieren Fantasiewelt ebenso ihren Beitrag zum primären intellektuellen-verstandesgemäßen Erfassen beitragen. Nur so kann Bildung nicht ausschließlich „auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten [reduziert werden], sondern [kann] wieder Raum geben für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit“ (Rohlf et al., 2014, S.14).

Gilsdorf und Kistner (2012, S. 20) haben ihre Sammlung kooperativer Abenteuerspiele ebenfalls auf die Arbeit mit Jugendlichen ausgerichtet. Sie schlagen dafür Gruppengrößen zwischen 10-16 Personen vor, wobei eine Anpassung möglich ist, wenn die Teilnehmer/innen längerfristig zusammenarbeiten, wie das beispielsweise im Setting Schule bei einer Klasse der Fall ist (siehe 5.2 Teambuilding).

Unter Abenteuerspiele verstehen Gilsdorf und Kistner (2012, S. 15) Spiele bzw. Aktionen, welche eine klar umrissene Aufgabenstellung haben. Sie halten fest, dass

„[d]ie Herausforderung [...] sich an die Gruppe als Ganzes [richtet]. Die Teilnehmer/innen arbeiten miteinander und nicht gegeneinander. Der Erfolg wird entweder gemeinsam erreicht oder gar nicht. Da es weder Sieger noch Rangplätze gibt, hat die Kooperation einen zentralen Stellenwert. Teamarbeit ist gefordert beim gegenseitigen Zuhören, Kompromissbereitschaft in der Entscheidungsfindung, Nutzung der Stärken und Rücksichtnahme auf die Schwächen einzelner Mitglieder, Abstimmung bei der Durchführung von Aktionen.“

Vorerst scheint es, als hätten die Aufgabenstellungen keine Lösung. Sie sind subjektiv anspruchsvoll, was die Erwartungshaltung der Teilnehmer/innen in Spannung versetzt. Es stellt sich die Frage, ob die Aufgabe überhaupt zu lösen bzw. zu bewältigen ist (siehe 5.3.3 Orga-Bauer, Lisa (2015)

nisatorischer Rahmen und Übungswahl). Doch es sind genau diese scheinbaren nicht zu bewältigenden Aufgabenstellungen, welche zusätzlich eine Fantasiewelt mittels eines „als ob“ Charakters kreieren, die in der Regel zu eindrucksvollen Erfolgserlebnissen führen. Renner (2008, S. 29) geht sogar soweit dass er behauptet, dass „[d]ie Kooperation [...] ihrerseits in den meisten Fällen kaum ohne inszenierte Elemente aus[kommt] [...] um das Ziel der Kooperation unterwegs und am Ende [eines Spiels] zu erreichen.“

Vorab nicht ersichtliche Lösungen werden Gilsdorf und Kistner (2012, S. 15f) zu Folge durch den unterschiedlichen Einsatz und das Engagement aller Teilnehmer/innen herbeigeführt. Dazu zählt immer eine physische, eine kognitive und eine emotionale Bereitschaft, sich auch einzubringen. Durch das Überwinden eines Hindernisses etc. wird die physische Beanspruchung deutlich. Kognitiv durch die Konfrontation mit einem unbekanntem Handlungsmuster, welches den Schlüssel zum Erfolg zumeist in den gegebenen Ressourcen hat. Letztlich fordert es auch nicht minder an emotionalem Engagement, sich auch etwas Neues einzulassen.

Gilsdorf & Kistner (2012, S. 17f) führen fort, dass ein Risiko oder ein Wagnis zumeist mit Abenteuer assoziiert wird. Da eine solche Herausforderung jedoch, wie bereits erwähnt sehr subjektiv und damit sehr unterschiedlich bewertet sein kann, reicht oft schon die Auseinandersetzung mit dem Neuen und Unbekannten. Grenzen können so ausgetestet und Herausforderungen aufgesucht werden, was ein Erleben der eigenen Körperlichkeit ermöglicht. Gemeinsam durchgestandene subjektive Gefahren und Risiken unterstützen somit den Prozess des Teambuilding (Schörghuber & Pflingstner, 2007, S. 196) (siehe 5.2 Verbesserung des sozialen Gefüges durch Teambuilding). Des Weiteren soll wünschenswertes, selbstständiges Denken und Handeln zu Tage gebracht werden.

Wenn eine Aufgabe gelungen ist und die Herausforderung bewältigt werden konnte, so ist die Reaktion der Schüler/innen oft schon maßgeblich für den Erfolg, den eine Aufgabenstellung erzielen kann (Deckert, 2010, S. 293). Erkannt werden kann das durch einen Jubelschrei oder auch durch ein Kind, das meinte, es wäre zu schwer für eine Mitschüler/innen und herausgefunden hat, dass er/sie sich doch auf die anderen verlassen kann. Dazu müssen allerdings meist erst eigene Grenzen überwunden werden. Scheinbar unproblematische Aufgaben können zu riesigen Herausforderungen werden. Besonders herausfordernd scheinen Übungen meist dann, wenn sie in Kombination mit zwischenmenschlichem Vertrauen, Höhe oder auch benötigter, allein jedoch nicht verfügbarer Kraft auftreten.

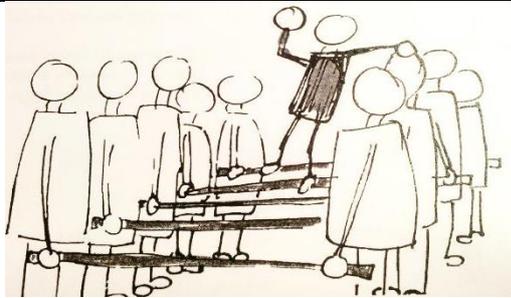
Wie solche Übungen aussehen können und was sie bewirken sollen, wird im Folgenden erläutert und anschließend in einer Matrix (siehe 6.3 Matrix zur Aufgabensammlung) zusammengefasst. Ob diese Übungen/ Aufgaben auch in der Umsetzung die Wirkung, die sie versprechen, offenbaren, wird im nächsten Kapitel (siehe 6.1.1 Kurzweilige, aufbauende Aufgaben; 6.2 langwierige, herausfordernde Aufgaben) mittels einer eigens, jedoch nach Kannings Beispielen (2009) erstellten Ratingskala ausgewertet werden.

6.1 Kurzweilige, aufbauende Aufgaben

In diesem ersten Teil mit praktischen Übungen, werden, wie bereits erwähnt, zuerst kleinere Aufgaben vorgestellt, die das Lösen der in Kapitel 6.2 folgenden Übungen erleichtern sollen. Dass immer auf die Sicherheit zu achten ist, gilt jedoch auch bereits bei diesen aufbauenden Spielchen.

6.1.1 Stäbewwanderer

Die von Gilsdorf und Kistner (2012, S. 74) als „Der Wanderer“ beschriebene Übung ist vielerorts einsetzbar. Sie dient dazu, dass die Teilnehmer/innen Vertrauen zueinander fassen. Sie sollen sehen, dass sie sich auf ihre Mitspieler/innen verlassen können und dass diese sie tragen können.

Ort	Turnsaal // Outdoor // Klassenraum
Altersgruppe	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf	20-30min
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • 1 stabiler Holzstab pro Person
Gruppengröße	12-18 Personen
Skizze	
Literaturquelle	<p>Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kallmeyers in Verbindung mit Klett.</p> <p>⇒ „Der Wanderer“ (S. 74)</p>

Ablauf

Es werden halb so viele Holzstäbe zur Verfügung gestellt, wie es Übungsteilnehmer/innen gibt. Zwei Personen halten beidhändig an jeweils einem Ende des Stabes. Der Stab befindet sich dann in Hüfthöhe. Die Aufgabe besteht darin, dass die Wanderer von A nach B kommen müssen, ohne dabei den Boden zu berühren. Der einzige Weg über diese Strecke von ca. 10m führt über die Holzstäbe, die die anderen Schüler/innen halten. Die Holzstäbe dürfen jedoch nicht bewegt werden, solange die Wandernden mit ihnen in Kontakt ist. Die Rolle des Wanderers wechselt so lange, bis jedes Kind einmal an der Reihe war.

Lösungsmöglichkeiten

Die Stäbe werden so fest von den anderen gehalten, dass die Wandernden darüber gehen können. Zur Hilfe kann er/sie sich noch an den Schultern der anderen Teilnehmer/innen festhalten. Ist die Distanz zu groß, als dass sie überwunden werden kann, wenn sich alle Schüler/innen Schulter an Schulter stellen, so können die Abstände natürlich vergrößert werden. Das macht es jedoch erheblich schwieriger, über sie zu gehen. Leichter ist, wenn sich die Hintersten immer ganz nach vorne dazu reihen und so die „Stäbeleiter“ erweitern. Vorsicht ist jedoch zu jedem Zeitpunkt geboten, da es nicht leicht ist, über die Stäbe zu wandern und eine kurze Unaufmerksamkeit bereits für einen unangenehmen Sturz des Wanderers sorgen kann. Diese Übung ist daher ebenfalls von Gilsdorf und Kistner (2012, S. 74) mit „Achtung“ gekennzeichnet. Die Lehrperson hat also besonders auf die Sicherheitsstandards (Materialien, Schwierigkeitsgrad, potenzielle, Erste-Hilfe-Koffer) zu achten.

Variationen

Vorab kann in einem „Stäbekreis“ die Aufmerksamkeit auf die anderen Teilnehmer/innen und die in Gruppenprozessen hervorgerufene Gruppendynamik gelenkt werden. Die Schüler/innen stehen dafür in einem Kreis, den Stab senkrecht vor ihnen am Boden aufgestellt. Beim Kommando „hopp“ wird eins weiter nach rechts gewechselt und der Stab des rechten Nachbarn übernommen, wobei man seinen eigenen Stab einfach stehen lässt. „Hopp hopp“ wäre das gleiche auf die linke Seite. Wenn das ganz gut funktioniert, kann das Ganze auch nur mit Zeigen angeleitet werden, später auch ohne jeglichen Hinweise, indem einfach nur jemand den Wort wörtlichen „ersten Schritt“ tut. Das Kommando kann dabei auch problemlos an die Schüler/innen übergeben werden. So wechselt auch die „Macht“ des/der Übungsleiterin von der Lehrperson immer mehr hin zu einzelnen Kindern und letztendlich zur gesamten

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren

Gruppe. Vor allem bei der letzten Aufgabe bedarf es an Aufmerksamkeit. Man muss sich der Gegenwart der anderen bewusst sein und ihre Handlungen in die eigenen miteinbeziehen.

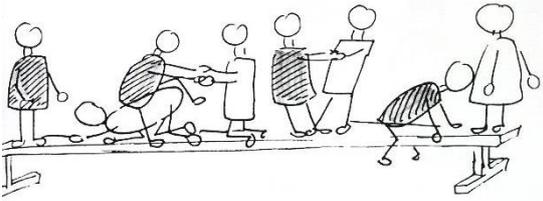
Läuft dieses gegenseitige Aufmerksamkeit-Schenken, so kann die Aufgabe durchgeführt werden. Schwieriger wird es noch, wenn die Stäbe nur leicht schräg gehalten werden dürfen, unterschiedlich hoch sind oder der Wanderer sich nicht mehr anhalten darf.

methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen
- Zulassen von Körperkontakt

6.1.2 Hühnerleiter

Die hier benannte Hühnerleiter wird bei Gilsdorf und Kistner (2012, S. 99) als „Platzwechsel“ im Themenbereich der Kooperation angeführt. Sie kann relativ einfach überall dort durchgeführt werden, wo sich eine schmale Bank, ein Baumstamm oder ähnliches finden lässt, auf dem die Schüler/innen balancieren müssen.

Ort	Turnsaal // Outdoor: umgefallener Baum oder Baumstamm
Altersgruppe	Ab 8 Jahren
Zeitbedarf	20-30min (je nach Geschicklichkeit und Kooperationsfähigkeit)
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Turnbank /Balken /Baumstamm (=Hühnerleiter)
Gruppengröße	10-18 Personen
Skizze	
Literaturquelle	Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.).

	<p>Seelze: Kalle Meyer in Verbindung mit Klett. ⇒ „Platzwechsel“ (S. 99)</p> <p>Sonntag, Ch. (2010). <i>Abenteuer Spiel 2 – Eine Sammlung kooperativer Abenteuerspiele</i>. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH. ⇒ „Platzwechsel“ (S. 112)</p>
--	---

Ablauf

Die Gruppe wird in zwei Gruppen geteilt. Die eine Gruppe stellt sich links, die andere rechts von der Mitte auf der Hühnerleiter auf. Nun sollen die Gruppen ihre Plätze so tauschen, dass der/die ganz Äußere links nach ganz außen rechts muss. Der/die Zweite/r von außen links wird zum/zur Zweiten/m von außen rechts usw. Wie viele Personen gleichzeitig wechseln bleibt den Spielern/innen überlassen. Während der ganzen Zeit darf der Boden jedoch nicht mehr berührt werden. Steigt oder greift dennoch jemand nach unten, so wird erneut von der Ausgangsposition gestartet.

Lösungsmöglichkeiten

Die Schüler/innen können zwischen den Beinen durchkriechen probieren, über Personen steigen, sich durch gemeinsames Drehen auf die andere Seite bringen probieren uvm. Hilfreich ist es dabei jedoch meist, wenn sie sich dabei gegenseitig helfen und sichern. Umso mehr Schüler/innen helfen, die Balance zu halten, umso leichter wird die Aufgabe. Das heißt, an einem Wechsel sind oft mehrere Personen gleichzeitig beteiligt. Auch wenn diese Übung nicht unbedingt sehr anspruchsvoll ist, so bietet sie dennoch vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten, wie das Zulassen von Körperkontakt sowie die damit verbundene Verantwortung behutsam mit anderen umzugehen (Gilsdorf & Kistner, 2012, S. 99). Durch die gegenseitige Abhängigkeit entsteht ein „Geben-und-Nehmen“, ein Helfen und sich Helfen lassen. Sofern das Reden erlaubt ist, kommt noch die kommunikative Ebene hinzu, sodass mögliche Handlungsstrategien besprochen werden können.

Variationen

Je höher sich die Hühnerleiter befindet, umso mehr kommt noch ein gewisses Wagnis hinzu. Je schmaler Hühnerleiter ist, umso schwieriger wird es, auszuweichen, durchzukriechen etc. und dabei die Balance zu halten. Zusätzlich können außerdem noch Gegenstände eingebaut werden, die auch auf die andere Seite transportiert werden müssen und während der ganzen Übung nicht abgelegt werden dürfen. Außerdem können Aufgaben gestellt werden, wie dass sich die Gruppe als Ganzes nach den Geburtsdaten, in alphabetischer Reihenfolge oder der

Größe nach ordnen muss. Des Weiteren könnten Körperteile, wie beispielsweise der rechte Arm, nicht verwendet werden dürfen und am Körper gehalten werden müssen. Alle genannten Aufgaben und Variationen können noch zusätzlich erschwert werden, wenn während des gesamten Vorgangs nicht geredet werden darf.

Erleichternd und kurzweiliger wird diese Aufgabe, wenn die Person, die versehentlich den Boden berührt nicht immer zurück auf ihre Ausgangsposition muss, sondern nur zwei Plätze in die „falsche“ Richtung zurück rutschen muss. Dadurch werden entstehende Fehler und deren Auswirkung weniger gewichtig. Das nimmt etwas den Druck, Fehler unbedingt vermeiden zu wollen, verringert allerdings gleichzeitig auch etwas das Angebot an Hilfestellungen, das andernfalls von den Mitschüler/innen kommen würde.

methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teambuilding
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen
- Zulassen von Körperkontakt

6.1.3 Wer hat das Huhn?

„Wer hat das Huhn“ ist ein Spiel, das ich selbst nur über eine Freundin kennen gelernt habe, welches jedoch unheimlich gut bei den Schüler/innen ankommt und aus diesem Grund auch an dieser Stelle Berücksichtigung findet. Egoismus ist hier fehl am Platz, da diese Aufgabe ebenfalls nur als Gruppe vollendet werden kann. Die Kooperation der Mitspieler/innen ist daher ungemein wichtig.

Ort	Turnsaal // Outdoor // Klassenraum
Altersgruppe	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf	10-20min
Materialien	<ul style="list-style-type: none">• 1 quietschendes, eigentlich als Hundespielzeug gedachtes, Plastikhuhn

Gruppengröße	12-18 Personen
Skizze	<p>Das Diagramm zeigt den Spielablauf. Links steht die Lehrperson mit einem Huhn (gekennzeichnet durch einen Stern). Rechts steht eine Startlinie mit der Aufschrift 'Schüler hinter Startlinie', hinter der sich Schüler befinden. Ein Pfeil zeigt den Hinweg von der Lehrperson zu den Schülern. Ein weiterer Pfeil zeigt den Rückweg von den Schülern zurück zur Lehrperson. Texthinweise: 'Hinweg: versteinern sobald sich Lehrperson umdreht' und 'Rückweg: versteinern sobald sich Lehrperson umdreht und versuchen, dass Lehrperson nicht herausfindet wer Huhn hat'. Rechts daneben ist ein gelbes Plastikhuhn abgebildet.</p>
Literaturquelle	http://www.spiele.kids-im-veedel.de/index.php?title=Wo_ist_das_Huhn

Ablauf

Bei „Wer hat das Huhn?“ stehen die Schüler/innen hinter einer Linie am Ende des Turnsaals, die Lehrperson auf der anderen Seite, hinter seinem/ihrer Rücken ein Plastikhuhn, welches quietscht sobald man es so fest berührt. Kehrt die Lehrperson den Schüler/innen den Rücken zu, hält er/sie das Huhn hinter dem Rücken, so dass es frei zur Entnahme ist. Solange der/die Lehrer/in „Wer hat das Huhn?“ ruft, laufen die Kinder in seine/ihre Richtung, um dort angekommen, das Huhn zu stehlen. Versteinern sie jedoch nicht rechtzeitig und bewegen sich noch wenn sich die Lehrperson umdreht, werden sie von dieser zurück zur Startlinie geschickt. Sobald sie das Huhn haben, ist darauf zu achten, dass der/die Lehrerin nicht errät, wer das Huhn hat. Ihr Ziel ist es nun das Huhn so schnell und unauffällig als möglich wieder hinter die Startlinie zu bringen. Sie dürfen wieder laufen, wenn die Lehrperson ruft „Wer hat das Huhn?“. Der/die Lehrerin fragt fortab immer sobald sie sich umdreht „Hat das Huhn der/die ...Max Mustermann...?“. Sobald diese Frage gestellt worden ist, ist es nicht mehr erlaubt, das Huhn weiterzugeben. Wenn er/sie es errät, muss das Huhn zurück gebracht werden und das Spiel beginnt von neuem.

Lösungsmöglichkeiten

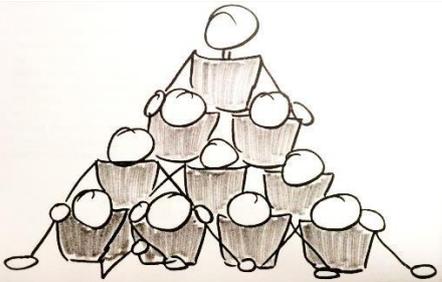
Es wird umso schwerer für die Lehrperson, umso mehr Schüler/innen gleichzeitig hinter ihr/ihm stehen. Je weiter aufgefächert sie sich im Turnsaal verteilen, umso leichter wird es, zu erkennen, wer das Huhn haben könnte. Man kann ihnen einen Tipp geben, wenn man sie an das Sprichwort „Da sieht man ja vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr“ hinweist. Damit das Huhn nicht quietscht, müssten die Kinder es bei den Beinen angreifen, was sie jedoch erst selbst herausfinden müssen. Falls es doch quietschen sollte, kann probiert werden, dass alle „mitquietschen“, so dass es schwerer wird zu orten, woher der Ton kam.

methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teambuilding

6.1.4 Menschenpyramide

Eine der wohl am weitest bekannten sozialen Aufgaben ist die „Menschenpyramide“. Diese wird auch von Gilsdorf und Kistner (2012, S. 102) und Kuld (2004, S. 75f) als Übung für mehr Kooperation und zwischenmenschliches Vertrauen angegeben.

Ort	Turnsaal // Outdoor
Altersgruppe	Ab 12Jahren
Zeitbedarf	10-30min
Materialien	• keine
Gruppengröße	12-15 Personen
Skizze	
Literaturquelle	Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kallmeyers in Verbindung mit Klett. ⇒ „Pyramide“ (S. 102) Kuld, L. & Gönzheimer, S. (Hrsg.). 2004. <i>Praxisbuch: Compassion – Soziales Lernen an Schulen: Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II</i> . Donauwörth: Auer Verlag GmbH. ⇒ „Menschenpyramide“ (S. 75f)

Ablauf

Die Aufgabe ist es, aus ca. 10 Personen eine menschliche Pyramide zu bauen. Das Fundament dafür bilden vier der Schüler/innen. Die Pyramide soll im Vierfüßerstand, also auf Knie

und Hände stützend, gebaut werden. Sobald die letzte Person an der Spitze angelangt ist und die Pyramide vollendet ist, ist die Aufgabe bewältigt.

Lösungsmöglichkeiten

Um das Hochklettern auf die anderen Personen zu erleichtern, kann jenen Mitspielern/innen, die noch nicht Teil der Pyramide sind, problemlos geholfen werden. Wenn der Vierfüßerstand circa hüftbreit ist, ist es auch leichter das Gewicht und die Balance zu halten.

Variationen

Je größer die Pyramide, umso schwerer. So könnte beispielsweise eine Pyramide aus 15 Personen gebaut werden. Mit besonders sportlichen Teilnehmer/innen kann auch versucht werden, die Menschpyramide stehend zu erbauen. Dafür kann eine Wand als Stütze helfen. Niedersprungmatten wären außerdem noch ratsam, da mit der Höhe und Schwierigkeit der Aufgabe die Verletzungsgefahr, vor allem für die Obersten extrem steigt.

methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- Bewegung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- Teambuilding
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen
- Zulassen von Körperkontakt

6.2 Langwierigere, herausfordernde Aufgaben

Kooperation und Kommunikation, egal welcher Art, gehören zumeist unweigerlich zueinander. Um die folgenden Aufgaben relativ sicher durchführen zu können, wurde im Kapitel 6.1 bereits Vertrauen aufgebaut. Dieses Vertrauen wird in den folgenden Aufgaben von Nöten sein und auch genutzt werden.

6.2.1 Dschungelexpedition

Die „Dschungelexpedition“ ist ein kooperatives Spiel, an dem die gesamte Gruppe teilnehmen kann. Es ist sowohl in Unter- und Oberstufe anwendbar und findet, wie alle hier genannten Spiele im Turnsaal statt, wobei man es mit wenigen Änderungen auch im Freien spielen kann. Gilsdorf und Kistner (2012, S. 114) beschreiben die Dschungelexpedition in sehr ähnlicher Art und Weise unter dem Namen „Diskjockey“. Da ich dieses Spiel jedoch unter anderem Namen und mit leicht veränderten Regeln (beispielsweise mit einem Kristall der mittransportiert werden muss) kennen gelernt habe, wird es hier auch so beschrieben, wie es meiner Ansicht nach in der Turnhalle die beste Umsetzung findet.

Ort	Turnsaal // Outdoor: bei freistehendem Baum mit starkem Ast
Altersgruppe	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf	30-60min (je nach Geschicklichkeit und Kooperationsfähigkeit)
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • 1-5 Tau(e) mit vier Niedersprungmatten darunter (=Fluss) • 2 Turnmatten hinter den Niedersprungmatten (=Festland) • Gymnastikreifen (1 Reifen pro Schüler/innen) in Form einer, von den Matten wegzeigenden Pyramide hinter den Matten aufgelegt • 1 Medizinball (=Kristall)
Gruppengröße	12-18 Personen
Skizze	<p>DSCHUNGELEXPEDITION: Reifenpyramide / Turnmatten / Niedersprungmatten mit Tauen</p>
Literaturquelle	<p>Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kallmeyers in Verbindung mit Klett. ⇒ „Diskjockey“ (S. 114)</p>

Ablauf

Den Schüler/innen wird durch eine kurze Geschichte die Ausgangssituation beschrieben: Sie befinden sich auf einer Expedition im Amazonas Regenwald. Nach dem Fund eines riesigen Kristalls haben sie jedoch auf ihrer Heimreise noch einige Hürden zu bewältigen. So stehen sie vor einem nicht-zu-durchschwimmenden Fluss mit gefährlichen Krokodilen, die sie sofort

fressen, sofern sie irgendwie mit dem Fluss (den Niedersprungmatten) in Berührung kommen sollten. Sie haben nur die Lianen zur Verfügung, um den Fluss zu überqueren. Diese hängen allerdings außer Reichweite. Das heißt, selbst wenn sie sich vorlehnen und an jemand anderem festhalten, bekommen sie sie nicht zu fassen. Die Aufgabe der Schüler/innen ist es nun als Gruppe von der einen Seite der Matten in die Reifenpyramide zu gelangen.

Dabei gibt es einige Regeln zu beachten, wobei bei jedem Regelverstoß die gesamte Gruppe von neuem starten muss.

- Die Matten (=Fluss mit Krokodilen) dürfen unter keinen Umständen berührt werden.
- Pro Schüler/in darf nur ein Gymnastikreifen berührt/betreten werden. Steigt ein/e Schüler/in in zwei Reifen gleichzeitig, betritt er/sie einen bereits belegten Reifen oder steigt aus dem eigenen Reifen raus, beginnt die Aufgabe ebenfalls von vorne.
- Weiteres bekommen die Schüler/innen die Aufgabe einen Medizinball (=Kristall aus dem Regenwald) über den Fluss zu transportieren. Bis zum Ende darf der Ball nie abgelegt, geworfen oder gerollt werden.

Lösungsmöglichkeiten

Um an die Taue zu gelangen, können Kleidungsstücke, wie eine Weste oder zusammengebundene Schuhe verwendet werden. So kann das Tau „gefischt“ werden, ohne dass jemand in den Fluss fällt oder sich, beim Versuch bis zum Tau zu springen, die Hände durch die Reibung des Taues verbrennt. Der Hinweis, dass Verletzungsgefahr beim Springen besteht, sollte gleich zu Beginn gemacht werden, da dies oft die erste plausible Lösung zu sein scheint.

Schafft es ein Kind nicht sich so am Tau festzuhalten, dass es bis auf die andere Seite des Flusses kommt ohne den Fluss zu berühren, so können diese zusammengebunden werden. Mittels so einer Schaukel wird die Überquerung erheblich leichter. Da es allerdings nicht so einfach ist, sich in eine solche Tau-Schaukel überhaupt hineinzusetzen, da die Taue durch die Knoten höher sind, wird auch hier oftmals ebenfalls eine Hilfe benötigt werden. Bei Hilfeleistung zustande kommenden Räuberleitern, menschlichen Stufen etc. ist auf die Gesundheit des Rückens der Hilfestellenden zu achten.

Da es nicht möglich ist, bis in die letzten Reifen zu springen, müssen sie sich gegenseitig weitertransportieren. Ob sie die Personen, die an die Spitze bzw. die hinteren Reihen der Pyramide gehören, heben, wie ein Waschbrett weiterreichen oder sich gegenseitig auf die

Füße steigen, ohne den Boden zu berühren und so den besetzten Bereich ebenfalls nicht betreten, ist dabei egal.

Auch wie der Kristall transportiert wird, ist ganz den Schüler/innen überlassen. Möglich wäre ihn einer Person in der Tau-Schaukel auf den Schoß zu legen oder aber auch ihn in einem aus Westen geknüpften Sack oder Brustgurt zu transportieren.

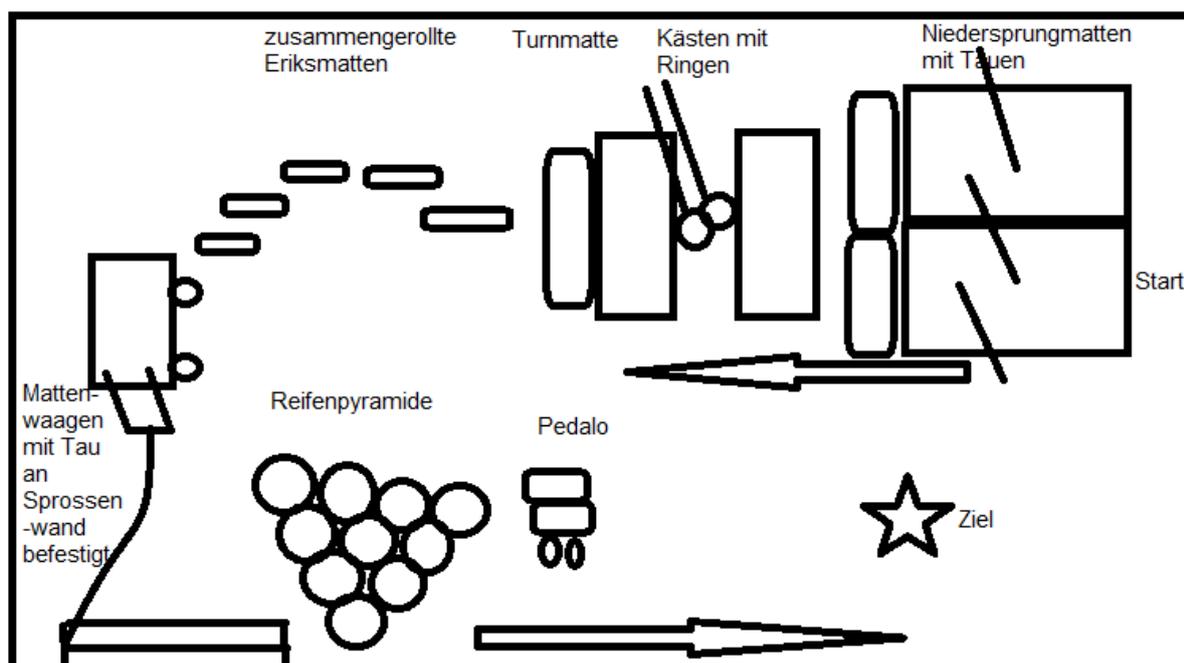
Variationen

Je nach Geschicklichkeit fällt es Schüler/innen schwerer oder leichter, sich mit den Tauen über den Fluss zu schwingen. Befinden sich viele übergewichtige Kinder in einer Gruppe, so kann von Beginn an ein Trapez zur Verfügung an den Seilen angebracht werden, so dass auch sie die Möglichkeit, haben an der Übung teilzunehmen, ohne ständig daran schuld zu sein, dass die gesamte Gruppe zurück an den Start muss.

Erleichterungen verschaffen auch schnell einige kleine Änderungen. Beispielsweise könnte es um drei Gymnastikreifen mehr als Schüler/innen geben. Oder die Reifen werden anders platziert. Möglich ist auch, dass die Schüler/innen 3 Hütchen als Platzhalter bekommen, die sie, nachdem sie die Hütchen auf die andere Seite des Flusses transportiert haben, in 3 Gymnastikreifen ihrer Wahl stellen dürfen, in denen sodann kein/e Schüler/in stehen muss. Belässt man die Reifen so wie sie sind, könnte ein Reifen nicht nur einmal betreten und nur von einer Person besetzt werden, sondern in einem Reifen dürfen dann immer maximal 3 Füße gleichzeitig sein. Das erleichtert die Reifenpyramide ungemein.

Erweitert kann die Übung durch einen Kasten werden, bei dem nur die „Schokolade“ berührt werden darf. Andere Möglichkeiten zur Erweiterung der Dschungelexpedition sind Ringe, mit denen sie sich auf einen weiteren Kasten schwingen müssen, zusammengerollten Gymnastikmatten, über die balanciert werden muss oder auch einen Mattenwagen, der mit einer Schnur an der Sprossenwand befestigt ist und der als Floß zur Überquerung eines weiteren Flusses dienen soll. Eine Erweiterung könnte wie in der unten dargestellten Skizze aussehen. Diese Variation der Dschungelexpedition wurde jedoch hier nicht ausgewertet.

Skizze zu möglichen Erweiterungen:



methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen
- Zulassen von Körperkontakt

6.2.2 Blinder Mathematiker

Beim „blinden Mathematiker“ wird nichts weiter benötigt, als ein 20m langes Seil. Dadurch ist der Ort, an dem die Übung stattfinden soll, recht flexibel wählbar. Diese Übung findet jedoch blind statt. Deshalb kann diese Übung in das von Gilsdorf und Kistner (2010) gewählte Themengebiet „Abenteuer“ eingeordnet werden.

Ort	Turnsaal // Outdoor: Wiese // Klassenraum
Altersgruppe	Ab 12 Jahren
Zeitbedarf	20-30min
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Ein 20m langes Seil • Evtl. Augenbinden
Gruppengröße	12-18 Personen
Skizze	<p>BLINDER MATHEMATIKER</p>
Literaturquelle	<p>Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kalle Meyer in Verbindung mit Klett. ⇒ „Blinder Mathematiker“ (S. 111)</p>

Ablauf

Das 20m lange Seil wird an den Enden zusammengeknotet und in einem großen Kreis aufgelegt. Die Aufgabe der Schüler/innen ist es nun, aus diesem Kreis ein gleichseitiges Dreieck (oder ein Quadrat oder Ähnliches) zu bilden. Die Schwierigkeit dabei ist jedoch, dass ihnen die Augen verbunden werden. Zusätzlich kommt erschwerend hinzu, dass zu Beginn der Übung alle gleichzeitig das Seil mit beiden Händen nehmen müssen und ab diesem Zeitpunkt keiner mehr das Seil loslassen oder umgreifen darf. Die Aufgabe ist dann beendet, wenn sie meinen, die gefragte Form gebildet und das Seil in dieser Form wieder am Boden abgelegt haben.

Lösungsmöglichkeiten

Mit Schritten, die sich die Spieler/innen voneinander entfernen können ungefähre Distanzen ausgemessen werden, selbst wenn die Hände dabei immer am Seil sind. Das erleichtert es ein wenig einzuschätzen, von wo bis wo eine Seite des Konstrukts reichen soll. Mittels Durchzählen können Intervalle zwischen Personen festgelegt und so bestimmte Spieler/innen als Eckpunkte bestimmt werden. Ob sich die Schüler/innen vorab absprechen und dann erst um das Seil herum aufstellen, oder ob sie direkt an das Seil treten und es hochheben bleibt ihnen überlassen. Auch inwieweit die Aufgabe erfüllt worden ist und wie sehr das

Konstrukt dem ähnelt, was gelegt werden hätte sollen, ist Beurteilungsaufgabe der Teilnehmer/innen und nicht der Lehrperson bzw. des Spielleiters.

Variationen

Abgesehen von den verschiedenen Formen, die mit einem Seil gelegt werden können, kann auch noch ein weiteres Seil verwendet werden. Die Gruppe wird dann in zwei Gruppen geteilt. Die Aufgabe ist dann die Seile, unter den gleichen Bedingungen (blind und Hände am Seil) wie vorher, zu verschachteln, sodass beispielsweise ein Stern entsteht. Möglich ist es auch, dass mit mehreren Seilen eine Botschaft geschrieben werden soll. Erschwert wird die Aufgabe, wenn nicht mehr geredet werden darf, sobald das Seil berührt wird.

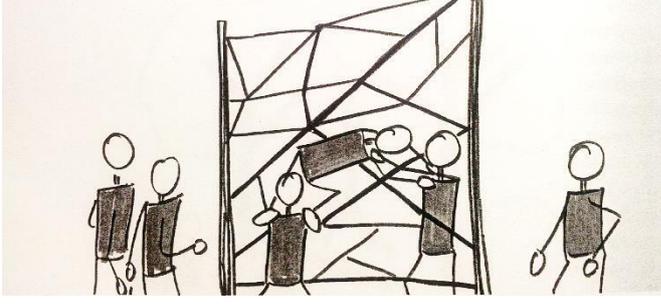
methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen

6.2.3 Spinnennetz

Für das „Spinnennetz“ sind zwischen 2 Eckpfeilern mehrere Seile so zu spannen bzw. zu verknüpfen, dass Löcher entstehen. Diese Löcher müssen sowohl groß genug sein, dass eine Person durchpasst. Außerdem sollte es etwas mehr Löcher geben als Spieler/innen. Dieses Spiel kann überall dort stattfinden, wo der dazu nötige Aufbau möglich ist.

Ort	Turnsaal // Outdoor: zwischen zwei Bäumen // überall wo Aufbau möglich
Altersgruppe	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf	45-60min
Materialien	<ul style="list-style-type: none">• 2 Pfosten /Bäume• Schnüre /Seile• Evtl. kleine Glöckchen
Gruppengröße	10-18 Personen

<p>Skizze</p>	
<p>Literaturquelle</p>	<p>Deckert, C. (2010). Kooperative Abenteuerspiele – vom Haufen zum Dream-Team. In Birnthal, M. <i>Praxisbuch Erlebnispädagogik</i>. (S.290-303). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. ⇒ „Das Spinnennetz“ (S. 301)</p> <p>Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kallmeyers in Verbindung mit Klett. ⇒ „Das Spinnennetz“ (S. 126)</p> <p>Katzer, D. (2012). Lernen durch das Abenteuer „Lehren“. <i>Sportpädagogik</i>, 36(2), 28-31. ⇒ Spinnennetz (S. 30)</p> <p>Sonntag, Ch. (2010). <i>Abenteuer Spiel 2 – Eine Sammlung kooperativer Abenteuerspiele</i>. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH. ⇒ „Das Netz“ (S. 70 – so ähnlich: Netz in Waagrechte)</p> <p>Thimm-Hoch, J. (2010). Seilschaften – oder: Wie rege ich Teambuilding durch Seilschiffe an?. In Birnthal, M. (Hrsg.) <i>Praxisbuch Erlebnispädagogik</i>. (S.232-247). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. ⇒ „Spinnennetz“ (S. 233)</p>

Ablauf

Die gesamte Gruppe steht an einer Seite des Spinnennetzes und soll auf die andere Seite gelangen. Dabei darf jedes Loch nur einmal passiert werden. Wird das Spinnennetz berührt, so muss diese Person und alle Mitspieler/innen, die der Person halfen, zurück auf die Ausgangsseite. Wurde ein Loch bereits einmal benützt, so kann die Person durch genau dieses Loch wieder auf die Anfangsseite retour und das Loch so für einen anderen Mitspieler benutzbar machen. Ob das Netz berührt wurde oder nicht, wird deutlicher, wenn Glöckchen ins Spinnennetz eingewebt worden sind. Ob ein Regelverstoß vorliegt, also ein Seil berührt wurde oder nicht, sollte möglichst der Gruppe überlassen werden. Wichtig ist jedoch, dass die Löcher überhaupt groß genug sind, sodass die Schüler/innen hindurchpassen. Je nach Größe und Anzahl der Löcher kann die Schwierigkeit angepasst werden.

Lösungsmöglichkeiten

Um auch durch höher gelegene Löcher zu kommen, können Rüberleitern gebildet werden, Personen wie ein steifes Brett hindurchgereicht werden, etc. Wichtig ist hier auf die Sicherheit der Schüler/innen zu achten, so dass diese nicht einfach fallen gelassen werden, sobald sie durch das Loch gehoben worden sind. Deshalb ist auch diese Übung von Gilsdorf und Kistner (2012, S. 126) mit „Achtung“ gekennzeichnet. Das heißt, wie bereits bei der „Dschungelexpedition“, dass die Lehrperson besonders auf die Sicherheitsstandards (Materialien, Schwierigkeitsgrad, potenzielle, Erste-Hilfe-Koffer) zu achten hat.

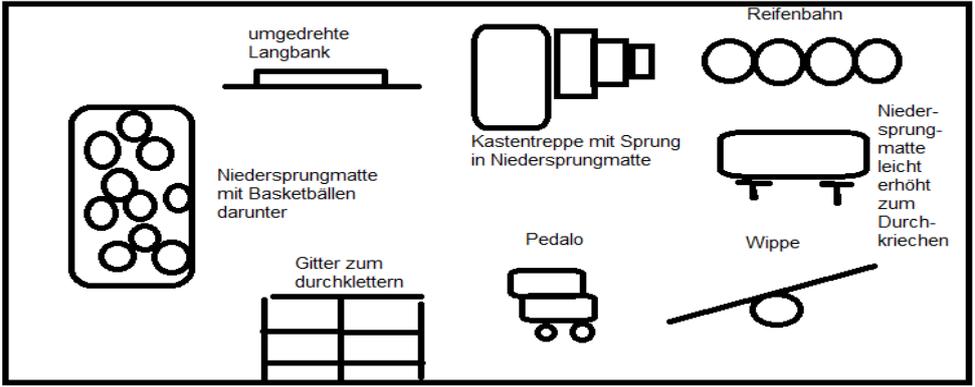
methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung/ körperliche Herausforderung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen
- Zulassen von Körperkontakt

6.2.4 Blindenparcours

Der „Blindenparcours“ setzt voraus, dass sich eine Person auf eine andere Person verlassen kann. Gegenseitiges Vertrauen und der respektvolle Umgang mit dem anderen sollen es ermöglichen, diese Basis für funktionierende zwischenmenschliche Beziehungen zu erproben und zu stärken.

Ort	Turnsaal
Altersgruppe	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf	40-60min
Materialien	Beliebige Hindernisse können aufgestellt werden (z.B. Wippen, Tunnel, Hürden, Kastentreppen, Pedalos, Niedersprungmatten mit Basketbällen darunter, etc)
Gruppengröße	Bis zu 20 Personen; in Zweierpaarungen

<p>Skizze</p>	
<p>Literaturquelle</p>	<p>Kuld, L. & Gönzheimer, S. (Hrsg.). 2004. Praxisbuch: Compassion – Soziales Lernen an Schulen: Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Donauwörth: Auer Verlag GmbH. ⇒ „Blindenführung“ (S. 73f)</p>

Ablauf

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe wird gleich zu Beginn aus dem Turnsaal geschickt, da sie nicht sehen soll, was die andere Gruppe für einen Parcours inzwischen aufbaut. Ist alles hergerichtet, kann die wartende Gruppe mit verbundenen Augen hereingeführt werden. Diese verlassen sich folglich ab diesem Zeitpunkt nur mehr auf die Führung ihrer vorab ausgemachten Vertrauensperson. Die Vertrauensperson versucht nun, die blinde Person durch den Parcours zu führen. Wie diese Führung aussieht, bleibt jeder Paarung selbst überlassen. Starten können mehrere Paarungen gleichzeitig an unterschiedlichen Stationen. Ist der Parcours bewältigt wird gewechselt, wobei die Stationen noch umgebaut werden, so dass auch die Person, die jetzt blind ist, den Parcours vorab nicht kennt oder gesehen hat.

Lösungsmöglichkeiten

Die einfachste Variante wäre es zu reden und die blinde Person noch zusätzlich an der Hand zu führen. Wesentlich schwieriger ist es bereits, wenn eine der beiden Hilfen wegfällt. Ist der Helfer verstummt, so kann die Hilfe nur mehr durch körperliches Lenken erfolgen. Ist die Vertrauensperson nicht verstummt, darf dafür allerdings keine physische Hilfe, wie Handreichung mehr geben, so muss sich die blinde Person voll und ganz selbst darauf konzentrieren, den richtigen Weg nur durch verbale Anleitung zu finden. Das kann dazu führen, dass sich die blinde Person bei zu wenig Erklärung und Anweisung schnell unsicher fühlt. Aus diesem Grund ist auch von der Übungsleitung besonders auf die Sicherheit zu achten bzw. sollten vorab andere Übung zur Stärkung des gegenseitigen Vertrauens und der gegenseitigen Vertrauenswürdigkeit gemacht werden.

Variationen

Der Schwierigkeitsgrad erhöht sich mit dem Fehlen an Hinweisen, sei das nun verbal oder physisch. So wird hier vorgeschlagen, dass die führende Person nicht reden darf und nur mittels Handgebung, antupfen etc. den/die Blinde/n leiten darf.

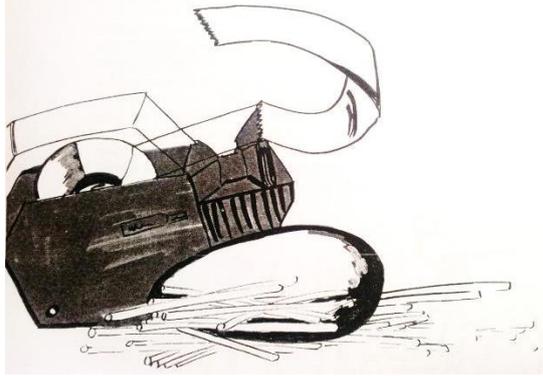
methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen
- Zulassen von Körperkontakt

6.2.5 Eierfußball

Diese Aufgabe ist ein lustiges, kreatives Spiel zur Kooperationsförderung. Durch den kreativen Umgang mit Materialien und die Aufgabe des gemeinsamen Schaffens entsteht eine Interaktion, in die zumeist alle Schüler/innen beteiligt sind. Beim Eierfußball wird durch das gemeinsame Herstellen eines Fußballes mit einem rohen Ei und das anschließende Spiel eine soziale Interaktion ins Rollen gebracht, die gemeinsames Schaffen, Erproben und Spielen ganz unbewusst und spaßbetont ermöglicht.

Ort	Turnsaal // Outdoor
Altersgruppe	Ab 12Jahren
Zeitbedarf	60-90min
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Ei pro Gruppe • Verpackungsfolie (mit Bläschen) • Küchenrolle • Papierbecher • Tixo/ Kreppband • Schere(n) • Alte Kartonteile (z.B.: von Küchenrollen, Klopapier etc.)
Gruppengröße	4-6 Schüler/innen pro Gruppe

<p>Skizze</p>	
<p>Literaturquelle</p>	<p>Giltsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kalle Meyer in Verbindung mit Klett. ⇒ „Der große Eierfall“ (S. 114)</p> <p>Erweiterung zum „Eierfußball“ von Johann Herzog – Lehrveranstaltungsleiter der praktischen Übung Erkennen, Gestalten und Vermitteln-Lernen "neuer" Spiele am Zentrum für Sportwissenschaften Wien</p>

Ablauf

Zu Beginn wird festgestellt, dass in dieser Stunde mit einem rohen Ei Fußball gespielt werden wird. Das sorgt bereits für die ersten „Kopf-Schüttler“ und für Verwunderung. Die Schüler/innen sollen daraufhin Vorschläge machen, wie das möglich werden kann. Sobald die Idee aufkommt, dass man die Eier verpacken könnte, werden die Materialien dazu zur Verfügung gestellt und Kleingruppen gebildet. Das Basteln für das anschließende „Eierfußball“ (erfunden von Johann Herzog) kann beginnen. Diese Gruppen sollen nun das rohe Ei möglichst so verpacken, dass es einen Sturz aus 2,5m Höhen und ein Fußballspiel von gesamt ca.10min unversehrt übersteht. Der Gruppe sollten schon 40 Minuten gegeben werden, um die Eier zu verpacken. Das Interesse, ob die eigene Konstruktion den Erschütterungen stand hält, ist groß. Sobald eine Gruppe fertig ist, kann sie ihren Fußball bereits testen, bis auch die anderen Gruppen bereit für das Spiel sind. Es spielt jede Gruppe gegen jede der anderen Gruppen. Die ersten drei Minuten wird immer mit dem Ball des einen Teams, die nächsten drei Minuten mit dem Ball des anderen Teams gespielt. Anschließend an die Spiele folgt dann noch der „Eierfall“ aus 2,5 Metern Höhe, wie auch in Giltsdorf und Kistner (2012, S. 94) beschrieben.

Lösungsmöglichkeiten

Verschiedene Varianten sind möglich, um das Ei mittels Verpackungsmaterial vor dem Zerschlagen zu schützen. Eine universale, immer gültige Lösung gibt es jedoch nicht. Das ist allerdings ohnehin zweitrangig, da der Prozess des gemeinsamen Herstellens viel kooperativer ist.
 Bauer, Lisa (2015)

ver ist, als das Spiel und der damit verbundene Versuch, mit einem rohen Ei Fußball zu spielen. Gilsdorf und Kistner (2012, S. 94) schlagen des Weiteren noch vor, dem Konstrukt einen Namen zu geben und die Funktionsweise vorab erklären zu lassen. Möglich ist auch, so wie von Johann Herzog praktiziert, die Konstruktion abschließend aufzuschneiden und nachzusehen, welches Ei tatsächlich noch heil geblieben ist. Dieser Moment ist oft der spannendste der ganzen Einheit.

Variationen

Je nachdem, wie viel Zeit zur Verfügung steht, kann auch zwischen dem 2,5 Meter Fall und dem Fußballspiel gewählt werden. Der Vorgang des gemeinsamen kreativen Schaffens, und somit das Herzstück dieser Aufgabe, bleibt so oder so erhalten. Auch die Materialien können variieren, je nachdem, was kostengünstig zur Verfügung steht. Es ist jedoch nicht erlaubt, dass die Schüler/innen andere Materialien benutzen, als jene, welche vom/von der Übungsleiter/in bereitgestellt worden sind.

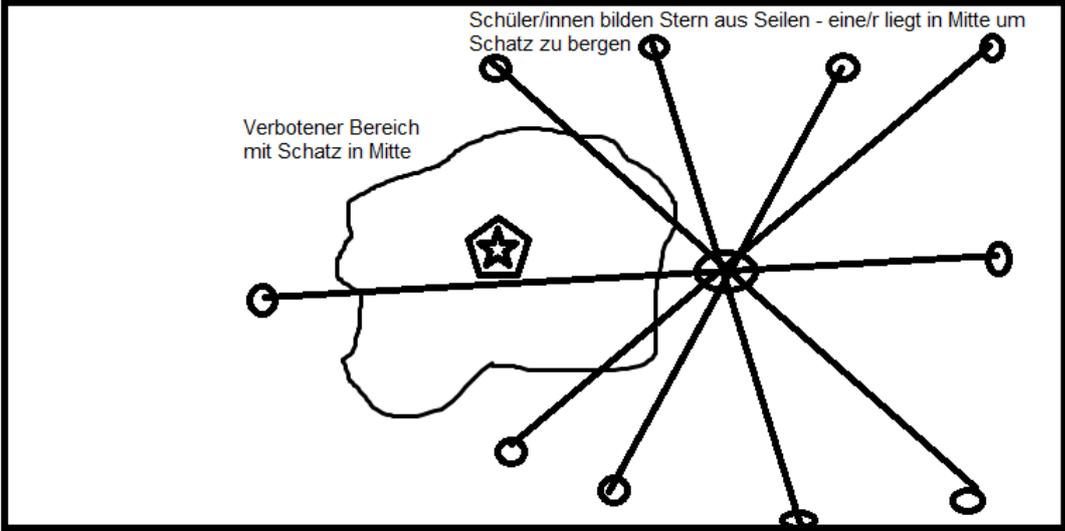
methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- aufeinander hören
- Bewegung
- gruppodynamische Prozesse erkennen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit

6.2.6 Am seidenen Faden

„Am seidenen Faden“ ist ein Abenteuerspiel von Sonntag (2010, S. 64), welches viel Feingefühl und Kooperation verlangt. So wie auch beim „Nebel von Avalon“ muss ein Schatz geborgen werden, wobei man einen gewissen Bereich um den Schatz herum nicht betreten darf.

Ort	Turnsaal // Outdoor : Wiese // Klassenraum
Altersgruppe	Ab 12Jahren
Zeitbedarf	30-45min
Materialien	<ul style="list-style-type: none">• mehrere Springschnüre
Gruppengröße	6-18 Personen

<p>Skizze</p>	
<p>Literaturquelle</p>	<p>Giltsdorf, R. & Kistner, G. (2012). <i>Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung</i> (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. ⇒ „Der Nebel von Avalon“ (S. 116)</p> <p>Sonntag, Ch. (2010). <i>Abenteuer Spiel 2 – Eine Sammlung kooperativer Abenteuerspiele</i>. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH. ⇒ „Am seidenen Faden“ (S. 64)</p>

Ablauf

Die Aufgabe besteht darin, einen Schatz zu bergen, der jedoch in mitten eines abgegrenzten und nicht zu betretenen Bereiches von ca. 3x3m liegt. Zur Verfügung steht ihnen nichts weiter als ein paar Springschnüre. Alles und jeder der mit diesem Bereich in Berührung kommt wird sofort von der riesigen fleischfressenden Pflanze gefressen. Wenn das passiert, muss die Gruppe von neuem beginnen.

Lösungsmöglichkeiten

Die Springschnüre müssen sternförmig von den Schüler/innen gespannt werden, so dass sich in das Zentrum des Sterns eine vorab bestimmte Person hineinlegen kann. Ist das geschafft, müssen die Kinder die Person in der Mitte behutsam über den Schatz bringen, damit die Person im Seilestern den Schatz bergen kann und mit Hilfe der anderen wieder aus dem verbotenen Bereich kommt.

Variationen

Hat die Gruppe mehr Zeit um die Aufgabe zu lösen, können statt den Springschnüren auch Rollen mit Toilettenpapier zur Verfügung gestellt werden. Aus diesen kann man mithilfe der richtige Knüpfttechnik ebenfalls ein sternartiges Konstrukt gestalten, das den gleichen Sinn erfüllt wie die Schnüre. Erschwert, dafür aber kommunikativ wertvoller, wird die Aufgabe noch, wenn der Person, die den Stern bergen soll, die Augen verbunden werden und der Schatz blind geborgen werden muss, wie das beim „Nebel von Avalon“ der Fall ist.

methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen

- Abhängigkeit voneinander
- aufeinander hören
- Bewegung
- behutsamer Umgang miteinander
- gruppendynamische Prozesse erkennen
- helfen und sich helfen lassen
- Kommunikation
- Kooperation
- kreative Lösungswege suchen/finden
- Teamarbeit
- Vertrauen erproben
- Vertrauen schaffen

6.3 Matrix zur Aufgabensammlung

Die zwei hier folgenden Tabellen fassen noch einmal kurz die wichtigsten Merkmale der Aufgaben zusammen. Die erste Matrix betrifft den organisatorischen Rahmen, wie Ort, Dauer, Gruppengröße, Materialien etc. Die zweite Matrix fasst die, bei den Übungen beanspruchten sozialen Lernfelder zusammen, und weist auf etwaige Risiken hin.

AUFGABE/ ÜBUNG	ORT	DAUER	ALTER	ANZAHL DER PER- SONEN	MATERIALIEN
1) Stäbewanderer	Turnsaal // Outdoor // Klassenraum	20-30min	Ab 14Jahren	12-18 Per- sonen	1 stabiler Holzstab pro Person
2) Hühnerleiter	Turnsaal // Outdoor: umgefallener Baum oder Baumstamm	20-30-min	Ab 8Jahren	10-18 Per- sonen	1 Turnbank/ Balken/ umgefallener Baumstamm
3) Wer hat das Huhn?	Turnsaal // Outdoor // Klassenraum	10-20min	Ab 14 Jahren	12-18 Per- sonen	Ein quietschendes Plastikuhn
4) Menschenpyramide	Turnsaal // Outdoor : Wiese	10-30min	Ab 12Jahren	12-15 Per- sonen	Keine Materialien notwendig
5) Dschungel- expedition	Turnsaal // Outdoor: bei freistehendem Baum mit starkem Ast	30-60min	Ab 14Jahren	12-18 Per- sonen	Gymnastikreifen Tae mit Aufhängungsmöglichkeit 2Niedersprungmatten (oder Markierungen für drau- ßen) 1 Medizinball
6) Blinder Mathemati- ker	Turnsaal // Outdoor: Wiese // Klassen- raum	20-30min	Ab 12Jahren	12-18 Per- sonen	Ein 20m langes Seil, Evtl. Augenbinden
7) Spinnennetz	Turnsaal // Outdoor: zwischen zwei Bäu-	45-60min	Ab 14Jahren	10-18 Per- sonen	2 Pfosten /Bäume Schnüre /Seile Evtl. kleine Glöckchen

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren

	men // überall wo Aufbau möglich				
8) Blindenparcours	Turnsaal	40-60min	Ab 14Jahren	bis zu 20 Personen	Beliebige Hindernisse können aufgestellt werden (z.B. Wippen, Tunnel, Hürden, Kastentreppen, Pedalos, Niedersprungmatten mit Basketbällen darunter, etc.)
9) Eierfußball	Turnsaal // Outdoor	60-90min	Ab 12Jahren	Ges. max. 25 Personen 4-6 Personen pro Kleingruppe	1 Ei pro Gruppe Verpackungsfolie (mit Bläschen) Küchenrolle Papierbecher Tixo/ Kreppband Schere(n) Alte Kartonteile (z.B.: von Küchenrollen, Klopapier etc.)
10) Am seidenen Faden	Turnsaal // Outdoor: Wiese // Klassen- raum	30-45min	Ab 12Jahren	6-18 Personen	Mehrere Springschnüre

Tabelle 5: Übersicht des organisatorischen Rahmens zur beispielhaften Übungssammlung

AUFGABE/ ÜBUNG	THEMEN- GEBIET	GEFÖRDERTE/ GEFORDERTE SOZIALE KOM- PETENZ	SCHWIERIGKEITSGRAD/ RISIKO/ WAGNIS
1) Stäbewanderer	Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören • Bewegung • behutsamer Umgang miteinander • gruppendynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teambuilding • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen • Zulassen von Körperkontakt 	Übung mit „Achtung“ laut Gilsdorf und Kistner (2012), d.h. Die Lehrperson hat besonders auf die Sicherheitsstandards zu achten (Materialien, Schwierigkeitsgrad anpassen, potenzielle Risiken hinweisen, Erste-Hilfe-Koffer erreichbar)
2) Hühnerleiter	Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören • Bewegung • behutsamer Umgang miteinander • gruppendynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teambuilding • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen • Zulassen von Körperkontakt 	Übung ohne Risiko; Schwierigkeitsgrad kann durch verringern der erlaubten Kommunikationssituation bzw. Bewegungsfreiheiten angepasst werden
3) Wer hat das Huhn?	Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören 	Übung ohne Risiko

		<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung • gruppensdynamische Prozesse erkennen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teambuilding 	
4) Menschenpyramide	Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • Bewegung • behutsamer Umgang miteinander • gruppensdynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • Teambuilding • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen • Zulassen von Körperkontakt 	Übung mit „Achtung“ laut Gilsdorf und Kistner (2012), d.h. Die Lehrperson hat besonders auf die Sicherheitsstandards zu achten (Materialien, Schwierigkeitsgrad anpassen, potenzielle Risiken hinweisen, Erste-Hilfe-Koffer erreichbar)
5) Dschungel-expedition	Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören • Bewegung • behutsamer Umgang miteinander • gruppensdynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teambuilding • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen • Zulassen von Körperkontakt 	Übung mit „Achtung“ laut Gilsdorf und Kistner (2012), d.h. Die Lehrperson hat besonders auf die Sicherheitsstandards zu achten (Materialien, Schwierigkeitsgrad anpassen, potenzielle Risiken hinweisen, Erste-Hilfe-Koffer erreichbar)
6) Blinder Mathemati-	Abenteuer	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören 	Übung ohne Risiko;

<p>ker</p>		<ul style="list-style-type: none"> • gruppendedynamische Prozesse erkennen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teamarbeit • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen 	<p>Schwierigkeit kann mittels gefragter geometrischer Form/ geschriebener Botschaft kontrolliert werden</p>
<p>7) Spinnennetz</p>	<p>Abenteuer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören • Bewegung/ körperliche Herausforderung • behutsamer Umgang miteinander • gruppendedynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teamarbeit • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen • Zulassen von Körperkontakt 	<p>Übung mit „Achtung“ laut Gilsdorf und Kistner (2012), d.h. Die Lehrperson hat besonders auf die Sicherheitsstandards zu achten (Materialien, Schwierigkeitsgrad anpassen, potenzielle Risiken hinweisen, Erste-Hilfe-Koffer erreichbar)</p>
<p>8) Blindenparcours</p>	<p>Vertrauen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören • Bewegung • behutsamer Umgang miteinander • gruppendedynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teamarbeit • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen • Zulassen von Körperkontakt 	<p>Übung mit leichtem Risiko – es ist darauf zu achten, dass die Schüler/innen respektvoll und vorsichtig miteinander umgehen</p>

<p>9) Eierfußball</p>	<p>Kooperation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aufeinander hören • Bewegung • gruppensdynamische Prozesse erkennen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teamarbeit 	<p>Übung ohne Risiko</p>
<p>10) Am seidenen Faden</p>	<p>Kooperation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit voneinander • aufeinander hören • Bewegung • behutsamer Umgang miteinander • gruppensdynamische Prozesse erkennen • helfen und sich helfen lassen • Kommunikation • Kooperation • kreative Lösungswege suchen/finden • Teamarbeit • Vertrauen erproben • Vertrauen schaffen 	<p>Übung ohne Risiko (sofern die Person in der Mitte nicht zu hoch gehoben wird)</p>

Tabelle 6: Übersicht der methodisch-didaktischen Überlegungen zur beispielhaften Übungssammlung

6.4 Zusammenfassung

In dem soeben dargebrachten Kapitel wurden einführende Worte aus den Werken (Deckert, 2010; Gilsdorf & Kistner, 2012; Kuld & Gönzheimer, 2004; Orlick, 2006; Sonntag, 2010; Thimm-Hoch, 2010), mit denen die Übungsbeispiele hermeneutisch widerlegt worden sind zusammengefasst. Durch diesen theoretischen Input wurde ersichtlich, dass die genannten Übungen und Aufgaben den sogenannten kooperativen Vertrauens- und Abenteuerspielen zugeordnet werden können. Diese verfolgen das Ziel eines ganzheitlichen Lernansatzes, der den Teambuildingprozess unterstützt. Außerdem wurde gezeigt, dass unter dem ständigen Sicherheitsaspekt eigene Grenzen ausgetestet, und Vertrauen zu anderen Mitschüler/innen geschaffen werden kann. Dafür ist oftmals einiges an Geduld, sowohl seitens der Lehrperson, als auch der Kinder gefragt. Rückschläge sowie Unter- und Überschätzung der eigenen Fähigkeiten sind Teil des Lernprozesses, der ohne jeglichen Druck spaßbetont mittels der genannten Aufgaben möglich wird. Damit wurden in diesem praktischen Teil mögliche Übungen vorgestellt, wie die in den zentralen Bildungszielen (siehe 2.1 Charakterisierung des allgemeinen Lehrplan) festgelegte und eingeforderte Sozialkompetenz umgesetzt werden kann. Wie jedoch getestet werden kann, wie sinnhaft diese beispielhaften Übungen wirklich sind, wird im anschließenden Kapitel (siehe 7. Beispielhafte statistische Auswertung) genauer thematisiert.

7. EVALUIERUNG DER AUFGABENSTELLUNG AM BEISPIEL VON RATINGSKALEN

Das folgende Kapitel thematisiert die Frage, in wie weit Übungen bzw. Aufgaben zum sozialen Lernen wirklich soziale Kompetenz und sozial kompetentes Verhalten fördern. Um das zu überprüfen wurde eine Ratingskala nach Kanning's Modell (2009) zur Diagnostik sozialer Kompetenz erstellt. Innerhalb von 16 Fragen wurde beispielhaft erhoben, wie solch eine Testung einer Aufgabe zur Förderung der sozialen Kompetenz in der Praxis aussehen kann. Die darin vorkommenden Fragen beziehen sich alle auf die in Kapitel 5.3 förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale behandelten geforderten Inhalte, damit soziales Lernen stattfinden kann.

7.1 Beschreibung der Fragestellung

Alle in Kapitel 6 beispielhafte Übungssammlung angeführten Aufgaben, Spiele und Übungen verfolgen gewisse Ziele. Diese sind innerhalb des Kapitels auch bei den jeweiligen Übungsbeschreibungen genannt worden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob und in wie weit diese Ziele tatsächlich Umsetzung finden. Auch in Bezug auf die Diagnostik der sozialen Kompetenz, kann wie bereits bei der Definition und der Intervention keine allseits anerkannte Messvariante genannt werden. Verschiedene Ansätze zur Messung beschreiben daher, wie ein so verworrenes Konstrukt, wie die soziale Kompetenz gemessen werden soll. Die Schwierigkeit liegt darin, die mehrere kognitive, emotionale, behaviorale, volitionale und motivationale Anteile der Kompetenz zu messen. Doch auch die Messung einzelner Anteile, wie der Intelligenz, scheint nur zum Teil möglich. Kanning (2009) empfiehlt daher, immer den konkreten Fall bei der Wahl des Messinstruments zu berücksichtigen. Je nach Situation nennt er in seinem Werk (Kanning, 2009) vier diagnostische Möglichkeiten um soziale Kompetenz zu erheben: kognitive Leistungstests, Verhaltensbeobachtung, Verhaltensbeschreibung und die Messung komplexer Kompetenzindikatoren. In dem hier dargebrachten Fall scheint die Ratingskala ein hilfreiches, effizientes Instrument zu sein, um herauszufinden, inwieweit die gewählte Aufgabe ihr Ziel der Erweiterung der Sozialkompetenz erfüllen kann. Aus diesem Grund wurde diese Methode auch im Folgenden für die Überprüfung der Nützlichkeit der Aufgabenstellung zur Steigerung der sozialen Kompetenz herangezogen.

Gilsdorf und Kistner (2007) geben in Zusammenhang mit der Nützlichkeit der von ihnen angebotenen Aufgabenauswahl an, die von ihnen angeführten Aufgaben selbst erprobt zu haben. Da das allerdings bei vielen Autoren nicht angegeben wird, bleibt offen, welche Übungen
Bauer, Lisa (2015)

Soziale Kompetenzen Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

gen nun ihre ehrgeizigen Ziele zur Verbesserung der sozialen Kompetenz auch in der Anwendung erreichen können. Denn manche Aufgaben klingen in der Theorie gut, scheitern jedoch in ihrer praktischen Anwendbarkeit. Wie Übungen also in der Praxis ankommen und was sie wirklich bewirken, bleibt oftmals unbekannt bis man sie selbst austestet.

Aus diesem Grund ist im Folgenden beispielhaft eine Übung herausgegriffen worden und praktisch überprüft worden. Die Übung wurde im vorherigen Kapitel als Dschungelexpedition (siehe 6.2.1 Dschungelexpedition) aufgelistet und dort genauer beschrieben. Als methodisch-didaktische Ziele und Überlegungen, alle auf Teambuilding ausgerichtet, sind unter anderem folgende angeführt: Abhängigkeit voneinander, aufeinander hören, Behutsamer Umgang miteinander, gruppendynamische Prozesse erkennen, helfen und sich helfen lassen, Kommunikation, Kooperation, kreative Lösungswege suchen/finden, Vertrauen erproben, Vertrauen schaffen, Zulassen von Körperkontakt.

7.2 Erörterung der Ratingskala

Welche dieser Ziele auch bei der Zielgruppe der Sekundarstufe II ankommen, wurde mittels 100 Probandinnen des ORG, der HLW und der Fachschule des Theresianum Eisenstadt erhoben. Sie wurden mit der Dschungelexpedition, so wie in 6.2.1 beschrieben, konfrontiert und mussten in den jeweiligen Klassenverbänden einen gemeinsamen Lösungsweg finden, der alle Schülerinnen zwingend inkludierte (siehe 6. Eine Auswahl an Aufgabenstellungen). Im Anschluss an die Übungsausführung bekamen die Schülerinnen eine zweiseitige Ratingskala mit 16 Fragen (siehe Anhang: Ratingskala). Die Ratingskala enthielt die folgenden 16 Fragen und Antwortmöglichkeiten zwischen 1 (immer geringste/kleinste etc.) und 5 (immer höchste/größte etc.), welche in hier darauf folgenden Tabellen statistisch ausgewertet worden sind:

1. Wie zufrieden bist du insgesamt mit dem Verlauf der Aufgabe?
sehr unzufrieden 1 2 3 4 5 **sehr zufrieden**
2. Wenn du alles in allem nimmst, wie hoch war dein Einsatz bei der Aufgabenlösung?
sehr gering 1 2 3 4 5 **sehr hoch**
3. Bist du der Meinung, dass ihr als Gruppe ausreichend Zeit hattet, die Aufgabe praktisch auszuführen?
zu wenig 1 2 3 4 5 **zu viel**
4. Wie schwer ist es euch gefallen, eine Lösung für die Aufgabe zu finden?
Gar nicht schwer 1 2 3 4 5 **sehr schwer**

Soziale Kompetenzen Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

5. Hat die Lehrperson die Lösung bereits in der Erklärung vorweggenommen?
Gar nicht 1 2 3 4 5 **sehr viel**
6. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie selbstständig wart ihr?
Lösung kam von der Lehrperson 1 2 3 4 5 **Total selbstständig**
7. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie sehr warst du in die Kommunikation/ Interaktion/ Diskussion der Gruppe eingebunden?
sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**
8. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie groß war dein körperlicher Einsatz?
sehr klein 1 2 3 4 5 **sehr groß**
9. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie stark hat die gesamte Gruppe zusammengearbeitet?
sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**
10. Wenn du an die Umsetzung Eurer Lösung denkst, wie sehr wurde dir von deinen Mitschüler/innen geholfen?
sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**
11. Wenn du an die Umsetzung der Lösung denkst, wie viel hast du anderen geholfen?
sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**
12. Wie groß war deine Motivation, eine Lösung für die Aufgabe zu finden bzw. diese erfolgreich zu bewältigen?
sehr gering 1 2 3 4 5 **sehr groß**
13. Wie viel körperliche Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?
sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**
14. Wie viel emotionale Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?
sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**
15. Würdest du dich selbst als kommunikativen Menschen betrachten?
Gar nicht kommunikativ 1 2 3 4 5 **sehr kommunikativ**
16. Wie wichtig schätzt du die soziale Kompetenz eines Menschen ein?
Gar nicht wichtig 1 2 3 4 5 **sehr wichtig**

Diese Fragen der Ratingskala wurden sorgfältig mit Bezug auf das, im Kapitel 5.3 Thema eines förderlichen Arbeitsklimas und Organisationsmerkmalen ausformuliert und gewählt. Sie sollen also überprüfen, ob das, was in der Theorie zur sozialen Kompetenz und zum sozialen Lernen eingefordert wird, auch wirklich in der gewählten Übung Umsetzung findet. Wichtige Punkte sind folglich nicht nur im theoretischen Teil dieser Arbeit festgelegt, sondern auch in der praktischen Überprüfung wiederzufinden. Dazugehört die allgemeine Zufriedenheit, das Vermeiden jeglichen Zeitdrucks, das kreieren offener Handlungssituationen, die Förderung Bauer, Lisa (2015)

Soziale Kompetenzen Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

von Selbstständigkeit und zwischenmenschlicher Kommunikation, aus einer Gruppe ein Team zu machen, Hilfestellung geben und empfangen zu können, Motivation durch die Aufgabenstellung zu heben, sowie den Schwierigkeitsgrad so anzupassen, dass er auf die von den Kindern mitgebrachten Voraussetzungen zupasst und es ermöglicht Vertrauen zu schaffen und zu fördern.

7.3 Auswertung und Ergebnisdarstellung der Ratingskala

Die arithmetischen Mittel aus den eben genannten Themenkreisen wurden aus allen erhobenen Werten klassenweise berechnet. Der Mittelwert, der sich aus allen arithmetischen Mitteln der einzelnen Klassen ergibt, ist für die jeweilige Fragestellung in der unmittelbar folgenden Matrix anschaulich dargestellt.

Fragen aus Ratingskala	Theoretische Überlegung	Mittelwert aller Klassen
<i>Wie zufrieden bist du insgesamt mit dem Verlauf der Aufgabe?</i>	Zufriedenheit	2,86 +3,77 +3,22 +3,57 +4,93 +4,8 =23,15 23,15:6 = <u>3,86</u>
<i>Bist du der Meinung, dass ihr als Gruppe ausreichend Zeit hattet, die Aufgabe praktisch auszuführen?</i>	Zeitdruck	3,57 +3,72 +3,78 +4,33 +3,43 + 3,27 =22,1 22,1:6 = <u>3,68</u>
<i>Hat die Lehrperson die Lösung bereits in der Erklärung vorweggenommen?</i>	offenen Handlungssituationen	1,43 +1,78 +1,78 +1,23 +1,36 +1,33 =8,91 8,91:6 = <u>1,49</u>
<i>Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie selbstständig wart ihr?</i>	Selbstständigkeit	3,86 +4,56 +4,17 +4,43 +4,43 +3,93 =25,38 25,38:6 = <u>4,23</u>
<i>Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie sehr warst du in die Kommunikation/ Interaktion/ Diskussion der Gruppe eingebunden?</i>	Kommunikation	3,29 +3,56 +3,56 +3,52 +4,21 +3,67=21,81 21,81:6 = <u>3,64</u>
<i>Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie stark hat die gesamte Gruppe zusammengearbeitet?</i>	Gruppe => Team	3,57 +4,11 +3,89 +3,95 +4,71 +4,67 = 24,9 24,9:6= <u>4,15</u>
<i>Wenn du an die Umsetzung Eurer Lösung denkst, wie sehr wurde dir von deinen Mitschüler/innen geholfen?</i>	Hilfestellungen	(3,5+3,21) +(4,06+3,5) +(4,06+3,39) +(3,19+3,33) +(4,36+4,21) +(4,33+4) =45,14

Soziale Kompetenzen Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

Wenn du an die Umsetzung der Lösung denkst, wie viel hast du anderen geholfen?		$45,14:12 = \boxed{3,76}$
Wie groß war deine Motivation, eine Lösung für die Aufgabe zu finden bzw. diese erfolgreich zu bewältigen?	Motivation	$2,43 + 4,11 + 3,56 + 3,81 + 4,64 + 4,13 = 22,68$ $22,68:6 = \boxed{3,78}$
Wie viel körperliche Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen? Wie viel emotionale Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?	Schwierigkeitsgrad	$(2,29+2) + (2,06+1,33) + (2,72+2,11) + (2,05+1,86) + (2,21+1,79) + (2,07+1,6) = 24,09$ $24,09:12 = \boxed{2,01}$

Table 7: ausgewählte Fragen der Ratingskala mit Themengebiet und dazugehörigen Mittelwerten aller Klassen

Wie die 1600 Antworten der 100 Schülerinnen der unterschiedlichen Klassen und verschiedenen Jahrgänge auf die oben genannten und aus der Ratingskala entnommenen 16 Fragen waren, wird in den Tabellen, welche sich sowie die Ratingskala im Anhang befinden, noch detailliert ersichtlich. Außerdem wurden die Mittelwerte (MD) aus ihren Antworten, sowie die dazugehörige Standardabweichung (SD) erhoben.

Die größten Werte sind bei der Selbstständigkeit mit MD=4,23 und im Bereich des Teambuilding mit MD=4,15 zu finden. Kurz darauf folgen die allgemeine Zufriedenheit mit MD=3,86, die Motivation mit MD=3,78, sowie die dargebrachten und angebotenen Hilfestellungen mit einem Wert von MD=3,76. Diese fünf Kriterien zur Förderung der sozialen Kompetenz werden folglich am stärksten von der Dschungelexpedition gefordert. Zur besseren Illustration der errechneten Werte, wird an dieser Stelle ein Säulendiagramm herangezogen.

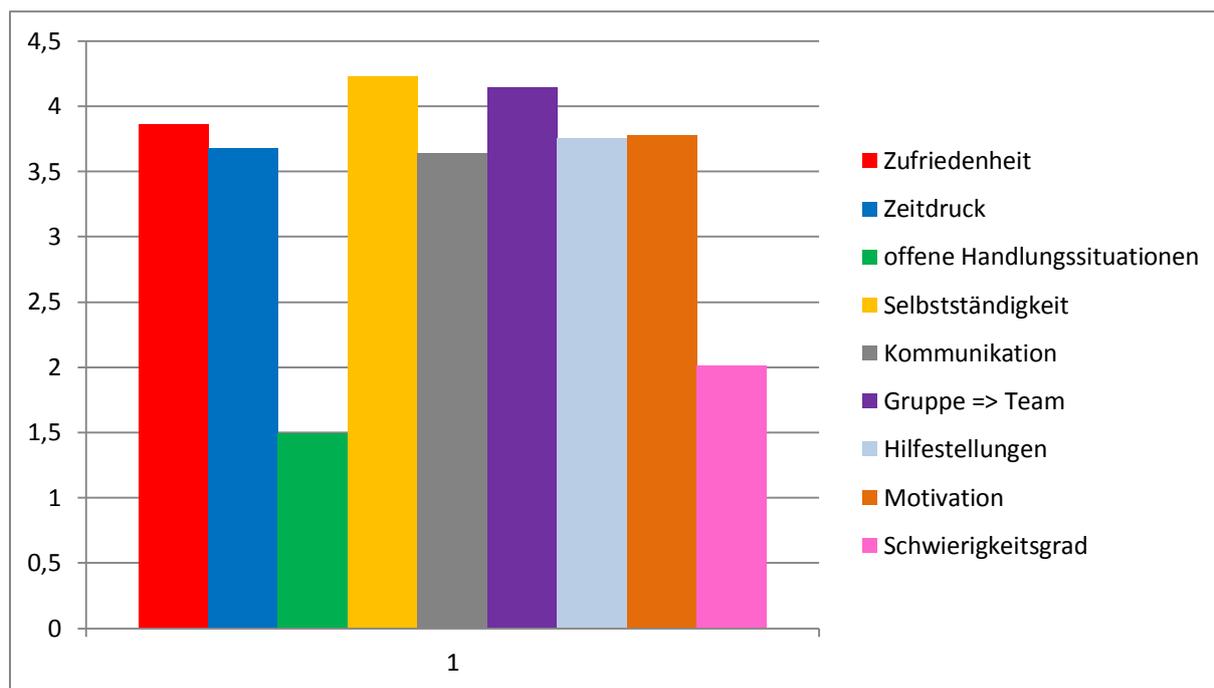


Tabelle 8: arithmetische Mittelwerte aller Klassen zu den, in der Ratingskala gefragten Themengebieten

Die Tabelle verdeutlicht, dass die Dschungelexpedition in fast allen Bereichen Werte über $MD=3,5$ erreicht, und damit im oberen Drittel der Skala liegt. Das heißt, dass diese Aufgabe ihre Ziele in den Bereichen Zufriedenheit, Vermeiden jeglichen Zeitdrucks, der Förderung von Selbstständigkeit und zwischenmenschlicher Kommunikation, aus einer Gruppe ein Team zu machen, Hilfestellung geben und empfangen zu können und Motivation durch die Aufgabenstellung zu heben, verwirklichen kann.

Deutlich unter der Hälfte liegen die Werte zu offenen Handlungssituationen und dem Schwierigkeitsgrad. Das ist jedoch nicht negativ. Wirft man einen Blick auf die Fragestellungen und die dazu angebotenen Antwortmöglichkeiten der drei, dazu gestellten Fragen 5, 13 und 14, so wird klar, dass die Werte sogar nur so verdeutlichen, dass die Ziele, eine offene Handlungssituation schaffen zu können und den Schwierigkeitsgrad richtig zu wählen, verfolgt werden können. Denn wäre bei Frage 5 „Hat die Lehrperson die Lösung bereits in der Erklärung vorweggenommen?“ von den Probandinnen zugestimmt worden, so würde das ja bedeuten, dass die Lösung bereits durch die Erklärung klar war, was jegliche Selbstständigkeit in der Lösungsfindung und damit die offene Handlungssituation verhindert hätte. Genauso ist es für eine positive Bewertung dessen, was die Aufgabe zum Ziel hat besser, dass bei Frage 13 und 14 ein niedriger Mittelwert als Ergebnis herauskam, da den Fragen zufolge („Wie viel körperliche Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?“; „Wie viel emoti-

onale Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?“) die Kinder sonst überfordert gewesen wären, hätten sie höhere Werte gewählt, welche ja für „sehr viel“ Überwindung stehen. Der Wert zum Schwierigkeitsgrad liegt hier bei $MD=2,01$ und damit nahe der Mitte der Skala von eins bis fünf. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass sich die Schülerinnen weder über- noch unterfordert gefühlt haben.

Bei genauerer Betrachtung der erhobenen Werte wird allerdings ersichtlich, dass die Ergebnisse leicht voneinander abweichen. Da besonders die Frage 9 „Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie stark hat die gesamte Gruppe zusammengearbeitet?“ erheben soll, in wie weit die Gruppenkohäsion gestärkt wurde, wird sie an dieser Stelle als besonders essenzieller Teil der Befragung herausgegriffen. Sie verdeutlicht, wie stark die Gruppe als Team zusammengearbeitet hat und somit, wie in Kapitel 5.2 „Verbesserung des sozialen Gefüges durch Teambuilding“ bereits angeführt, zu einer Stärkung des sozialen Netzes verhilft. Frage 9 umfasst durch ihre Allgemeinheit zum Gruppenzusammenhalt auch beispielsweise Frage 7 zum Kommunikationsverhalten, sowie Frage 10 und 11 zur gegenseitigen Hilfestellung. Um den eben genannten Unterschied zwischen Mittelwerte der einzelnen Klassen bzw. damit verbundenen jeweiligen Altersstufen zu überprüfen, wurde das anschließende Säulendiagramm erstellt.

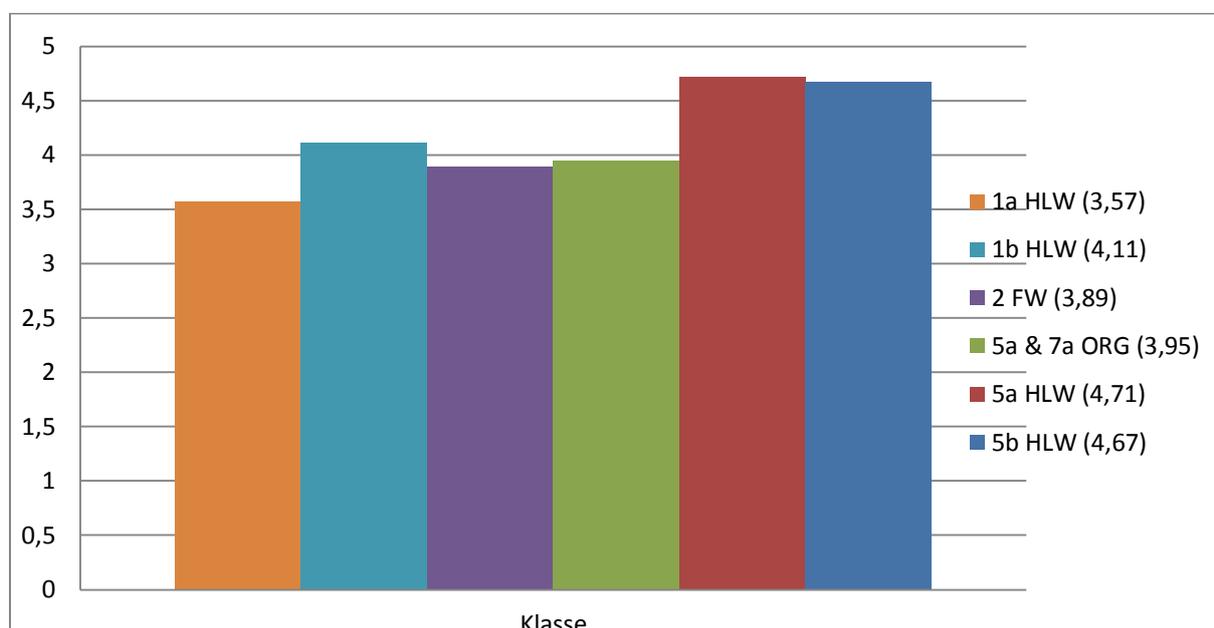


Tabelle 9: Mittelwerte der Klassen zu Frage 9 „Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie stark hat die gesamte Gruppe zusammengearbeitet?“

Bei Betrachtung der Tabelle wird schnell klar, dass alle deutlich über 3, und damit eindeutig im oberen Drittel liegen. Dennoch sticht bei der Darstellung zur Zusammenarbeit als erstes ins Auge, dass die höheren Jahrgänge besser abschneiden als die anderen.

7.4 Ergebnisinterpretation erhobener Werte und der Dienlichkeit der Aufgabenstellung

Warum die fünften HLW Klassen scheinbar besser zusammengearbeitet haben, als alle anderen Klassen, lässt sich aus dieser Tabelle und den gestellten Fragen nicht erkennen. Man kann dazu nur Vermutungen anstellen. Eine wäre, dass Schülerinnen der 5a bzw. 5b HLW älter sind als alle anderen Schülerinnen, die die Übung gemacht haben. Auf Grund ihres Alters haben sie vielleicht eine gewisse Reife erreicht, schwierige Situationen diplomatischer, kompromissbereiter, konfliktfreier, sozialer etc. zu lösen, als es Jüngeren vielleicht möglich ist. Man könnte auch vermuten, dass sie mehr Zusammenarbeit als die anderen aufweisen konnten, weil sie bereits fünf Jahre in mehr oder weniger genau dieser Klassenkonstellation zusammen arbeiten und es daher gelernt haben, fünf Tage die Woche gut miteinander auszukommen. Immerhin bleibt ihnen nichts anderes übrig, als sich in der Zwangsgemeinschaft einer Klasse zu verstehen (siehe 5.1 Schule als Zwangsgemeinschaft), da sie aus diesem zusammengewürfelten Konstrukt nur schwer, bis gar nicht ausbrechen können. Eine weitere Überlegung für ihr Abschneiden ist, dass sie bereits mehr Übungen zur Schulung der sozialen Kompetenz durchlaufen haben, da diese von mir, ihrer Lehrperson, bereits zuvor einige Male eingefordert worden ist, was bei der ersten HLW auf Grund ihrer Neukonstellation noch nicht so oft der Fall gewesen ist.

Egal welcher der genannten oder nicht genannten Erklärungsversuche daran beteiligt ist, dass die Übung mit Mittelwerten von $MD=4,67$ und $MD=4,71$ aus maximal 5 Punkten abgeschlossen werden konnte, so wird deutlich, dass diese Übung ein hohes Maß an Zusammenhalt fordert. Betrachtet man das arithmetische Mittel aller Klassen ($3,57 + 4,11 + 3,89 + 3,95 + 4,71 + 4,67 = 24,9 // 24,9:6 = 4,15$), so kann sich auch der Wert von $MD=4,15$ sehen lassen. Damit kann also der Schluss gezogen werden, dass die Dschungelexpedition Teambuilding nicht nur als eines ihrer methodisch-didaktischen Ziele und Überlegungen angibt, sondern dieses auch tatsächlich in der praktischen Anwendung umgesetzt werden kann.

Abschließend kann behauptet werden, dass die Dschungelexpedition, der Bewertung der 100 Probandinnen zufolge, relativ erfolgreich scheint, was die Umsetzung ihrer, in 6.2.1 angeführten Ziele betrifft. Es kann letztendlich angenommen werden, dass die Dschungelexpedition eine gute, letztlich zufriedenstellende und effektive Aufgabe zur Förderung der sozialen Kompetenz ist.

7.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat sich mit der statistischen Auswertung einer, der in Kapitel 6 gewählten Übungen beschäftigt. Es konnten mit Hilfe einer Ratingskala Erwartungen an soziale Aufgaben und Übungen getestet werden, wie sie in 5.3 förderliches Arbeitsklima und Organisationsmerkmale genannt worden sind. Bei dieser Testung waren leichte Differenzen zwischen den Klassen und den Altersstufen zu verzeichnen. Dennoch kann nun, nicht nur laut theoretischer Überlegungen, sondern auch nach statistischen Überprüfungen festgehalten werden, dass die Dschungelexpedition, die ihr zugeschriebenen methodisch-didaktischen Ziele und Überlegungen erfolgreich verwirklichen kann, wie in diesem Kapitel 7 beispielhafte statistische Auswertung offengelegt worden ist.

8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Diplomarbeit ist mit Hilfe der hermeneutischen Arbeitsweise ein Überblick zum Einfluss der sozialen Kompetenz im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ gegeben worden.

Einführend ist der Stellenwert der sozialen Kompetenz in der Gesellschaft, im allgemeinen und im fachspezifischen Lehrplan für Bewegung und Sport betrachtet. Es wird verdeutlicht werden, dass nicht nur im Berufsleben soziale Kompetenz gefragt ist, sondern, dass diese auch im Bildungswesen Einzug hält. Sie ist maßgeblich am gesellschaftlichen Wohlbefinden der Menschen beteiligt. Das ist durch die Wende hin zur schulischen Kompetenzweiterentwicklung klarer ersichtlich, welche den/die Schüler/innen in das Zentrum des Geschehens rückt. Außerdem ist eine Output-Orientierung zu verzeichnen, die in Bezug auf die soziale Kompetenz Kooperations- und Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme fordert (Balz, Frohn, Neumann & Roth, 2013, S. 258; Gogoll & Kurz, 2013; Ruin & Stibbe, 2014, S. 169; Stibbe, 2011). Dieser Gedanke zum unterrichtlichen Geschehen hält auch im Fach Bewegung und Sport Einzug, wodurch ihm das Potenzial zur Sozialerziehung beigemessen wird. Soziale Kompetenzförderung kann hier als eine der vier zentralen Bildungsziele selbstständiges Denken anregen und selbst zur Inklusion Schwächerer verhelfen.

Brachtet man das Konstrukt der sozialen Kompetenz genauer, so stellt man fest, wie verworren es ist. Unterschiedliche psychologische Herangehensweisen sorgen für multiple Betrachtungsversionen. Der Versuch aufzulisten, was alles unter soziale Kompetenz fällt erscheint jedoch nachteilig zu sein, da es auf Grund der verschiedenen Arten von Situationen in denen sich eine Person befinden kann auch verschiedene soziale Kompetenzen gibt. Der interaktionistische Zugang beschreibt soziale Kompetenz als einen Konsens aus den Kontroversen des Personalismus und Situationismus durch das Zusammenspiel aus Eigenschaften einer Person und der Situation. Kanning (2002) bietet zur Überschaubarkeit der Kompetenzvielfalt unterschiedliche Dimensionen der sozialen Kompetenz an. Soziale Kompetenz wird demnach als ein Potenzial gesehen, welches zwar vorhanden ist aber nicht unbedingt genutzt werden muss. Motivation, Wille und soziale Bereitschaft spielen dabei eine nicht unerhebliche Rolle (Weinert, 2001). Damit liegt die Kompetenz im Verborgenen und ist situationsspezifisch. Es kann nicht von einer universellen Fähigkeit gesprochen werden, sondern vielmehr von einer Mehrzahl sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Des Weiteren kann soziales Verhalten Fehlsteuerungen kognitiver, emotionaler

und kognitiver Art unterliegen. Diesen Störungen kann mittels Interventionen zur Kompetenzförderung entgegen gewirkt werden. Während Hinsch und Pfingsten (2007) Trainingsmaßnahmen für Gruppen aufzeigen, hat Kanning (2002) Modelle zur automatisierten und elaborierten Genese sozial inkompetenten Verhaltens entwickelt.

So wird soziales Lernen bewusst initiiert, auch wenn es oftmals als beiläufiges Naturprodukt betrachtet wird. Soziales Lernen zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Bildungssystem (Mirabella-Greco, 1980). Es fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit und damit auch das soziale Miteinander. Konfliktsituationen und Probleme können mit den aus den Interventionen gewonnen Fertigkeiten leichter gelöst werden. Um soziales Lernen in einem selbstregulierenden Prozess zu ermöglichen, müssen jedoch entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden (Ungerer-Röhrich, 1984; Volk et al. 2014).

Das stellt Bewegung- und Sportunterricht jedoch vor eine schwierige Aufgabe. Es entsteht eine Art Doppelwelt des erziehenden Sportunterrichts in der einerseits Notengebung, andererseits die Integration aller gefordert ist (Balz & Bindel, 2014). Obwohl der Konformitätszwang im Sport groß ist, sollen Handlungssituationen frei von Bewertung und Rivalität geschaffen werden. Eine passende Lernatmosphäre ist demnach entscheidend um ein Gruppenbewusstsein aufbauen zu können (Kuhlmann & Balz, 2008; Birrer & Seiler, 2008). Zu einem angenehmen Klima (Mastery-Klima) können sich die Schüler/innen teils selbst verhelfen. Doch auch die Lehrperson trägt dazu bei ein Klima aus Akzeptanz und Sicherheit aufzubauen und eine Lernzone zu schaffen, in der psychische und physische Grenzen überwunden werden können. Wie bereits deutlich wird ist dazu traditionelles Lehren und Lernen zu überwinden (Balz, 2009; Gogoll, 2014; Volk et al., 2014). Die Lehrkraft muss etwas von ihrer Überlegenheit abgeben, damit ein selbstgesteuerter Lernprozess stattfinden kann. Erlebnisorientierte unterrichtliche Gestaltungsmerkmale helfen hierbei oftmals den Schüler/innen Gestaltungsfreiraum zu geben und Grenzsituationen psychischer oder physischer Natur zu ermöglichen (Schörghuber & Pflingstner, 2007). So soll am Ende ein Teambuildungsprozess angeregt werden und aus einer zusammengewürfelten Gruppe ein Team entstehen.

Die praktische Anwendung sollte dann in Kleingruppen erfolgen. Hierfür sind in dieser Arbeit die Themenbereiche Vertrauen, Kooperation, Abenteuer und Aktion herausgegriffen. Diese fordern besonders die Problemlösefähigkeit, da sie einen zwingenden kooperativen Charakter besitzen (Gilsdorf & Kistner, 2012). Im Zuge der Arbeit sind kurzweiligere Aufgaben zum Aufbau von Vertrauen und Kooperation und langwierigere Aufgaben für kooperative Herausforderungen aufgezeigt. Diese werden immer in Bezug zu der zuvor

behandelten Theorie gestellt und dadurch auch weitgehend theoretisch gestützt. Ob die Aufgaben jedoch wirklich das bewirken, was sie in der Theorie vorgeben zu tun, ist fraglich. Daher wurde im Laufe dieser Diplomarbeit eine Ratingskala erstellt, welche die Dienlichkeit der Aufgaben überprüfen (Kanning, 2009). Für die hier exemplarisch offengelegte Aufgabenstellung, -auswertung und Ergebnisinterpretation kann das Fazit gezogen werden, dass die Dschungelexpedition genau das macht, was wie vor- und angibt zu machen. So fördert sie Kommunikation, Zusammenhalt, Vertrauen, Teamarbeit, umv. um nur ein paar davon zu nennen.

Eine Überprüfung der Dienlichkeit der weiteren Aufgaben konnte leider nicht mehr vorgenommen werden, da es den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würde. Als Ausblick und Zukunftsperspektive wäre es folglich noch wünschenswert auch die anderen gewählten und erläuterten Aufgabenstellungen auszutesten und ihre Ergebnisse zu interpretieren. Nur so kann letztendlich anhand von Ergebnissen, die direkt von der Zielgruppe kommen, ausgewertet werden, in wie weit die Aufgaben tatsächlich dienlich sind.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: <i>Kompetenzmodell zur Erfassung unterrichtlicher Tätigkeit</i> (BMUKK, Bildungsstandards Bewegung und Sport, 2014, S.6)	15
Abbildung 2: <i>Dimensionen sozialer Kompetenz</i> (Kanning, 2002, S. 158)	21
Abbildung 3: <i>Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme</i> (Hinsch & Pfingsten, 2007, S.13)	28
Abbildung 4: <i>Selbstsicherheitspyramide</i> (Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 134).....	36
Abbildung 5: <i>Modell automatisierter Genese sozial kompetenten Verhaltens</i> (Kanning, 2002, S. 161)	38
Abbildung 6: <i>Modell der elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens</i> (Kanning, 2002, S. 160)	39
Abbildung 7: <i>Das Komfortzonenmodell</i> (modifiziert nach Tuson, 1994) (Volk et al., 2014, S. 87)	52
Abbildung 8: <i>Erlebnispädagogische Gestaltungsmerkmale des Lernarrangements zur Teamentwicklung</i> (Volk et al., 2014, S. 81)	55
Abbildung 9: <i>Grundmodell handlungsorientierter Arbeit</i> (Schörghuber & Pflingstner, 2007, S. 197)	67

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Lernziele und Handlungsrahmen im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 96)	57
Tabelle 2: Lernziele und Handlungsrahmen im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 97)	58
Tabelle 3: Thema, Feinziele und Inhalt der Unterrichtsstunden im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 98)	59
Tabelle 4: Thema, Feinziele und Inhalt der Unterrichtsstunden im U-Block I, U-Block II und U-Block III (U-Block = Unterrichtsblock) (Volk et al., 2014, S. 99)	60
Tabelle 5: Übersicht des organisatorischen Rahmens zur beispielhaften Übungssammlung.....	93
Tabelle 6: Übersicht der methodisch-didaktischen Überlegungen zur beispielhaften Übungssammlung.....	97
Tabelle 7: ausgewählte Fragen der Ratingskala mit Themengebiet und dazugehörigen Mittelwerten aller Klassen	103
Tabelle 8: arithmetische Mittelwerte aller Klassen zu den, in der Ratingskala gefragten Themengebieten.....	104
Tabelle 9: Mittelwerte der Klassen zu Frage 9 „Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie stark hat die gesamte Gruppe zusammengearbeitet?“	105

LITERATURVERZEICHNIS

- Auhagen, A.E. (2002). Kompetenz und Verantwortung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 2, 230-249.
- Bachl, W. (2015). Differenziertes Unterrichten. *Bewegung & Sport*. 69(2), 26-31.
- Balz, E. (2004). *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (Edition Schulsport, Bd. 3). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport?. *Sportpädagogik*, 32(3), 14 - 18.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder Woran soll sich der Schulsport orientieren?. *Sportpädagogik*, 33(1), 25-32.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W. D. & Wolters, P. (2013). *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, Bd. 20). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E., Frohn, J., Neumann, P. & Roth, A.-Ch. (2013). Nach Kompetenzerwartungen Sport unterrichten. Befunde einer länderübergreifenden Differenzstudie. *Sportunterricht*, 62 (9), 258-263.
- Balz, E. & Bindel, T. (2014). Informeller Sport in der Schule. „Wie willst du Sport treiben?“. *Sportpädagogik*, 38(1), 2-6.
- Behrens, C. (2014). Sich körperlich ausdrücken. Die Expressivität von Bewegung im Mittelpunkt des Sportunterrichts. *Sportpädagogik*, 38(3+4), 2-6.
- Birrer, D. & Seiler, R. (2008). Gruppendynamik und Teambuilding. In J. Beckmann (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie: Sportpsychologie 2* (S. 354-361). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Böttcher, W.M. & Lindart, M. (2009). *Schlüsselqualifiziert. Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Deckert, C. (2010). Kooperative Abenteuerspiele – vom Haufen zum Dream-Team. In M. Birnthal (Hrsg.) *Praxisbuch Erlebnispädagogik* (S.290-303). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Dirks, M., Treat, T.A. & Weersing, V.R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.
- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte* (S. 343-365). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Erlemeyer, R. (2014). Zum Auftrag des Schulsports: kompetenzorientierter versus erziehender Sportunterricht – (k)ein unvereinbarer Widerspruch? *Sportunterricht*, 64(3), 83-84.
- Faix, W. & Laier, A. (1991). *Soziale Kompetenz: das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- Frey, K.A. (2013). *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Funke-Wieneke, J. & Dietrich, K. (2001). *Stadt und Bewegung: Knut Dietrich gewidmet zur Emeritierung*. Kassel : Prolog-Verl.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). *Kooperative Abenteuerspiele 1 – Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (21., aktualis. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 49-62). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten* (S. 39-52). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht – Das Ende der Bildung?. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport) (S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken – Grundannahmen und Potenziale für die Sportdidaktik. *Sportunterricht*, 63(6), 163-167.
- Greif, S. (1994). Soziale Kompetenz. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 312-320). (3. Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Hetzer, H. (1990). *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (2. überarb. u. erg. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsgebiete* (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jaitner, D. & Linck, D. (2012). Mitbestimmung im Sportunterricht – Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. *Sportunterricht*, 61(2), 147-151.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2009). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (6., überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Kanning, U.P. (2001). *Psychologie für die Praxis – Perspektiven einer nützlichen Forschung und Ausbildung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kanning, U.P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kanning, U.P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktualis. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Katzer, D. (2012). Lernen durch das Abenteuer „Lehren“. *Sportpädagogik*, 36(2), 28-31.
- Kempf, W. (1994). Soziales Handeln. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 321-329). (3. Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Klingen, P. (2014). Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht (1). *Sportunterricht*, 63(5), 3-6.
- König, S. & Rottmann, J. (2012). Förderung vorberuflicher Kompetenzen – eine Chance für den Schulsport?. *Sportunterricht*, 61(2), 41-46.
- Kuhlmann, D. & Balz, E. (Hrsg.). (2008). *Sportpädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Hamburg : Czwalina.

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

- Kuld, L. & Gönninger, S. (Hrsg.). (2004). *Praxisbuch: Compassion – Soziales Lernen an Schulen: Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Schorndorf : Hofmann.
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *Sportunterricht*, 62(12), 355-359.
- Löwisch, D. J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Majce-Egger, M. (1999). *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden*. Wien: Facultas-Univ.-Verlag.
- Mirabella-Greco, St. (1980). *Soziales Lernen im Sport – Erprobung und Ergebnisse aus der Unterrichtsarbeit in einem dritten Schuljahr*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Neumann, P. (2010). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz. Eine ländervergleichende Untersuchung zur Kompetenzerwartung im Grundschulbereich. *Sportunterricht*, 59(2), 35-41.
- Neumann, P. & Neuberger, M. (2012). Kompetenzorientiert Unterricht planen. Überlegungen und Anregungen zur Vorbereitung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts mit Hilfe eines Planungsrasters. *Sportpädagogik*, 36(2), 68-73.
- Orlick, T. (2006). *Zusammen spielen – nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 175-185.
- Pferdsdorf, S. (2015). Wie scheitern gelingen kann. *Psychologie Heute*, 42(6), 42-45.
- Pfützner, M. & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, 37(5), 2-6.
- Pühse, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport – Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Renn, J. (2008). Gesellschaftsspiele: vom strategischen zum kooperativen Umgang mit sozialen Regeln. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 32(1), 7-37.
- Rohlf C., Harring, M. & Palentien, Ch. (Hrsg.). (2014). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. (2., überarb. aktualis. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Roth, B. (2015). Zum Auftrag des Schulsports. Leben ist Bewegung – die physische Dimension der Bildung. *Sportunterricht*, 64(3), 21-22.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2014). Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen. *Sportunterricht*, 63(6), 168-173.
- Schermer, F. J. (2010). Soziales Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie* (S. 801-807). (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schörghuber, K. & Pflingstner, R. (2007). Integrative Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, differenzieren, reflektieren: Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 187-208). Purkersdorf: Hollinek.

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

- Schulz, N. & Stibbe, G. (2014). Kooperieren – Einführung in das Themenheft. *Sportunterricht*, 63(12), 354-355.
- Sonntag, Ch. (2010). *Abenteuer Spiel 2 – Eine Sammlung kooperativer Abenteuerspiele*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Spinath, B. (2002). Soziale Kompetenzen: Entschlüsselung einer Schlüsselkompetenz aus psychologischer Sicht. In G. Pätzold & S. Walzig (Hrsg.), *Methoden und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?* (S. 17-28). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Stibbe, G. (Hrsg.) (2011). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne im Fach Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Syusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Thimm-Hoch, J. (2010). Seilschaften – oder: Wie rege ich Teambildung durch Seilspiele an?. In M. Birnthal (Hrsg.) *Praxisbuch Erlebnispädagogik* (S.232-247). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung*. Dissertation, TU Darmstadt.
- Volk, A.; Wegner, M. & Scheid, V. (2014). *Teamentwicklung im Sportunterricht – Eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Lernarrangements*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Weigelt, L. (2013). Selbstgesteuert lernen. *Sportpädagogik*, 37(2), 2-6.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.27-31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wekenmann, S.B. & Schlottke, P.F. (2011). *Soziale Situationen meistern. Ein störungsübergreifendes Gruppentraining für Kinder (SGK)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Zeuner, A. (2015). Zum Auftrag des Schulsports. Erziehung zum und durch Sport. *Sportunterricht*, 64(3), 83-84.
- Zimmer, R. (2015). Den Körper zum Verbündeten gewinnen. *oeaD´ news Bildung und Bewegung*, 96(3), 10-11.

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

INTERNETVERZEICHNIS

Allgemeiner Lehrplan AHS Oberstufe. Zugriff am 11.Juni.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2

Gebken, U. (2004). *Sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche im Sport – Forschungsstand, Erfahrungen und didaktische Empfehlungen*. (Oldenburger VORDRUCKE Nr. 499). Oldenburg: Didaktisches Zentrum. Zugriff 06.Juni.2015 unter <http://www.sportpaedagogik-online.de/sozialebenachteiligung-online.pdf>

Lehrplan für Bewegung und Sport AHS Oberstufe. Zugriff am 11.Juni.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm2

Bildungsstandards Bewegung und Sport Kompetenzorientierter Unterricht. Zugriff am 11.Juni.2015 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/uploads/Bildungsstandard/Kompetenzorientiert_Unterrichten.pdf

OECD zu den Schlüsselkompetenzen. Zugriff am 11.Juni.2015 unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Kurz, D. (2009). *Vom Sinn des Sports*. Abschiedsvorlesung vom 27.02.2009. Zugriff am 05.Juni.2015 unter http://www.netzwerk-sportjugend.de/userdata/2009/07/d_kurz_vom_sinn_des_sports.pdf

Schumacher, C. (2011). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung*. 2. Fachtagung Berliner Schulsport Kompetenzorientierung im Sportunterricht Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Realität 04.05.2011 Institut für Sportwissenschaft der Humboldt-Universität Berlin. Zugriff am 11.Juni.2015 unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sport/Kompetenzorientierung_Sport.pdf

Spiel: Wer hat das Huhn? Zugriff am 11.Juni.2015 unter http://www.spiele.kids-im-veedel.de/index.php?title=Wo_ist_das_Huhn

ANHANG

Ratingskala

Betrifft: *Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ Bewertung der Aufgabe „Dschungelexpedition“ durch Skalen*

Liebe Schüler/in,

du hast vorhin die Aufgabe „Dschungelexpedition“ gelöst. Nun liegt vor dir ein kurzer Fragebogen, der deine Meinung zu dieser Aufgabe erhebt. Du wirst gebeten, die folgenden Fragen gewissenhaft zu beantworten. Der Bogen ist anonym, notiert wird nur die Klasse, damit die Altersstufe nachvollzogen werden kann. Du kannst dir für die Beantwortung ausreichend Zeit nehmen. Bitte beantworte alle Fragen.

⇒ Bitte kreuze (X) in den folgenden 14 Fragen an, was auf dich zutrifft.

FRAGEN ZUR AUFGABE

1. Wie zufrieden bist du insgesamt mit dem Verlauf der Aufgabe?

sehr unzufrieden 1 2 3 4 5 **sehr zufrieden**

2. Wenn du alles in allem nimmst, wie hoch war dein Einsatz bei der Aufgabenlösung?

sehr gering 1 2 3 4 5 **sehr hoch**

3. Bist du der Meinung, dass ihr als Gruppe ausreichend Zeit hattet, die Aufgabe praktisch auszuführen?

zu wenig 1 2 3 4 5 **zu viel**

4. Wie schwer ist es euch gefallen, eine Lösung für die Aufgabe zu finden?

Gar nicht schwer 1 2 3 4 5 **sehr schwer**

5. Hat die Lehrperson die Lösung bereits in der Erklärung vorweggenommen?

Gar nicht 1 2 3 4 5 **sehr viel**

6. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie selbstständig wart ihr?

Lösung kam von der Lehrperson 1 2 3 4 5 **Total selbstständig**

7. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie sehr warst du in die Kommunikation/ Interaktion/ Diskussion der Gruppe eingebunden?

sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**

8. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie groß war dein körperlicher Einsatz?

sehr klein 1 2 3 4 5 **sehr groß**

9. Wenn du an das Lösen/ Bewältigen der Aufgabe denkst, wie stark hat die gesamte Gruppe zusammengearbeitet?

sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**

10. Wenn du an die Umsetzung Eurer Lösung denkst, wie sehr wurde dir von deinen Mitschüler/innen geholfen?

sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**

11. Wenn du an die Umsetzung der Lösung denkst, wie viel hast du anderen geholfen?

sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**

12. Wie groß war deine Motivation, eine Lösung für die Aufgabe zu finden bzw. diese erfolgreich zu bewältigen?

sehr gering 1 2 3 4 5 **sehr groß**

13. Wie viel körperliche Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?

sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**

14. Wie viel emotionale Überwindung hat es dich gekostet, die Aufgabe zu bewältigen?

sehr wenig 1 2 3 4 5 **sehr viel**

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

ALLGEMEINES ZU DIR

1. Würdest du dich selbst als kommunikativen Menschen betrachten?

Gar nicht kommunikativ 1 2 3 4 5 **sehr kommunikativ**

2. Wie wichtig schätzt du die soziale Kompetenz eines Menschen ein?

Gar nicht wichtig 1 2 3 4 5 **sehr wichtig**

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Lisa Bauer

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

1A HLW	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16
Schülerin 1	5	2	4	4	1	3	2	2	4	2	2	2	1	2	2	5
Schülerin 2	3	4	4	3	1	5	5	3	3	3	4	4	1	1	4	4
Schülerin 3	3	1	4	4	1	3	4	2	2	5	4	1	2	2	4	4
Schülerin 4	3	5	3	4	1	3	4	5	3	3	5	3	1	1	4	4
Schülerin 5	3	4	5	2	2	4	4	5	5	4	5	4	4	3	4	5
Schülerin 6	3	4	4	4	2	3	5	3	2	5	3	5	3	3	4	5
Schülerin 7	2	1	5	5	1	5	3	3	5	4	5	1	5	3	5	5
Schülerin 8	3	5	3	5	1	5	3	1	3	2	1	1	1	1	4	4
Schülerin 9	2	3	3	3	1	4	3	3	4	4	3	3	3	1	4	4
Schülerin 10	3	4	3	4	2	4	3	4	3	4	4	5	1	1	3	4
Schülerin 11	2	1	3	4	2	3	2	2	5	3	2	1	1	1	4	3
Schülerin 12	2	3	3	5	2	3	3	4	4	5	4	2	3	3	3	3
Schülerin 13	3	1	4	4	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3
Schülerin 14	3	3	2	4	2	4	4	4	5	4	2	1	5	5	2	4
MD =	2,8571	2,9286	3,5714	3,9286	1,4286	3,8571	3,2857	3	3,5714	3,5	3,2143	2,4286	2,2857	2	3,4286	4,0714
SD =	0,7423	1,4375	0,8207	0,7986	0,4949	0,833	1,0973	1,2536	1,1157	1,1802	1,3721	1,4983	1,4846	1,1952	1,0498	0,7035
MD ± SD	2,86 ± 0,74	2,93 ± 1,44	3,57 ± 0,82	3,93 ± 0,8	1,43 ± 0,49	3,86 ± 0,83	3,29 ± 1,1	3 ± 1,25	3,57 ± 1,12	3,5 ± 1,18	3,21 ± 1,37	2,43 ± 1,5	2,29 ± 1,48	2 ± 1,2	3,43 ± 1,05	4,07 ± 0,7

Ergebnisse der Ratingskala zur Übung „Dschungelexpedition“ der Klasse 1a HLW

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

1B HLW	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16
Schülerin 1	4	2	5	3	2	5	4	4	5	3	3	4	2	1	5	5
Schülerin 2	4	5	3	3	2	4	4	4	3	3	5	4	1	1	4	5
Schülerin 3	4	4	4	2	1	5	4	5	5	4	5	5	1	1	5	4
Schülerin 4	3	3	4	2	2	5	2	3	4	4	2	3	1	1	3	4
Schülerin 5	4	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	5	1	1	5	4
Schülerin 6	4	3	3	3	2	5	3	3	4	4	4	3	2	1	3	4
Schülerin 7	4	4	5	2	2	5	4	3	4	5	4	5	2	1	5	5
Schülerin 8	4	3	4	4	2	4	5	4	5	4	3	4	2	1	4	5
Schülerin 9	4	3	3	2	1	5	3	4	4	5	4	4	3	1	3	5
Schülerin 10	4	3	3	1	1	4	3	2	5	4	2	5	2	3	4	5
Schülerin 11	5	4	3	1	1	5	3	2	5	5	4	5	1	1	3	5
Schülerin 12	2	3	3	2	3	4	2	3	3	4	3	2	3	1	5	4
Schülerin 13	3	5	4	2	3	3	5	5	4	5	5	3	4	2	4	5
Schülerin 14	4	3	5	3	1	5	2	2	3	3	3	4	1	1	2	4
Schülerin 15	5	3	4	2	3	4	4	2	5	5	3	4	2	2	4	5
Schülerin 16	2	4	3	3	1	5	4	2	4	5	3	5	2	1	3	4
Schülerin 17	3	4	3	2	1	5	4	4	3	2	4	4	3	1	3	4
Schülerin 18	5	4	4	3	1	5	4	4	5	4	3	5	4	3	4	5
MD =	3,7778	3,5	3,7222	2,3889	1,7778	4,5556	3,5556	3,2222	4,1111	4,0556	3,5	4,1111	2,0556	1,3333	3,8333	4,5556
SD =	0,8535	0,7638	0,7307	0,7556	0,7857	0,5984	0,8958	1,0304	0,8089	0,848	0,8975	0,8749	0,9702	0,6667	0,8975	0,4969
MD ± SD	3,77 ± 0,85	3,5 ± 0,76	3,72 ± 0,73	2,39 ± 0,76	1,78 ± 0,79	4,56 ± 0,6	3,56 ± 0,9	3,22 ± 1,03	4,11 ± 0,81	4,06 ± 0,85	3,5 ± 0,9	4,11 ± 0,87	2,06 ± 0,97	1,33 ± 0,67	3,83 ± 0,9	4,56 ± 0,5

Ergebnisse der Ratingskala zur Übung „Dschungelexpedition“ der Klasse 1b HLW

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

2 FW	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16
Schülerin 1	1	5	3	2	1	5	5	5	4	5	5	5	3	1	5	5
Schülerin 2	1	5	3	1	1	5	4	5	4	5	5	5	2	1	4	5
Schülerin 3	1	4	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3
Schülerin 4	5	5	4	2	1	4	3	4	5	5	3	4	1	2	4	5
Schülerin 5	4	4	3	4	4	4	5	5	4	5	4	3	5	5	5	5
Schülerin 6	4	4	3	2	1	5	3	5	4	5	4	3	5	5	5	5
Schülerin 7	2	3	3	3	5	4	3	3	4	3	3	4	4	2	4	4
Schülerin 8	5	3	4	3	4	4	4	3	5	4	3	3	2	2	4	5
Schülerin 9	5	3	4	3	1	5	5	3	5	3	4	4	2	1	5	3
Schülerin 10	5	3	3	3	2	5	3	4	4	5	4	5	4	1	5	5
Schülerin 11	5	3	5	2	1	5	3	4	3	2	3	5	1	1	3	5
Schülerin 12	5	3	5	4	1	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
Schülerin 13	1	3	5	1	1	3	4	3	3	4	3	2	2	1	5	5
Schülerin 14	5	4	4	1	1	5	4	5	5	5	4	5	1	1	5	5
Schülerin 15	1	3	3	1	1	2	4	3	3	4	3	2	2	1	5	5
Schülerin 16	3	3	5	3	1	3	4	3	3	4	3	3	2	1	5	5
Schülerin 17	2	2	5	3	1	5	1	1	2	2	2	1	5	5	3	5
Schülerin 18	3	2	3	2	2	3	2	2	4	3	1	3	1	1	2	4
MD =	3,2222	3,4444	3,7778	2,3889	1,7778	4,1667	3,5556	3,6111	3,8889	4,0556	3,3889	3,5556	2,7222	2,1111	4,2222	4,6111
SD =	1,6851	0,8958	0,8535	0,951	1,2717	0,9574	1,0123	1,1125	0,8749	1,0259	0,951	1,1653	1,4066	1,5235	0,9162	0,6781
MD ± SD	3,22 ± 1,69	3,44 ± 0,9	3,78 ± 0,85	2,3 ± 0,95	1,78 ± 1,27	4,17 ± 0,96	3,56 ± 1,01	3,61 ± 1,11	3,89 ± 0,87	4,06 ± 1,03	3,39 ± 0,95	3,56 ± 1,17	2,72 ± 1,41	2,11 ± 1,52	4,22 ± 0,92	4,61 ± 0,68

Ergebnisse der Ratingskala zur Übung „Dschungelexpedition“ der Klasse 2 FW

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

5a & 7a ORG	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16
Schülerin 1	3	3	5	1	1	4	4	4	5	4	3	2	2	3	4	5
Schülerin 2	3	3	5	1	1	4	4	3	5	4	3	2	2	3	4	5
Schülerin 3	4	4	4	3	1	5	4	5	2	3	2	5	1	2	4	5
Schülerin 4	5	4	4	3	1	2	4	4	3	1	5	4	2	1	4	5
Schülerin 5	5	4	3	2	1	4	3	4	5	3	3	4	2	1	5	5
Schülerin 6	3	4	5	3	1	3	4	4	5	2	4	3	2	2	4	5
Schülerin 7	4	3	5	1	1	5	3	3	5	4	3	5	1	1	4	4
Schülerin 8	4	4	5	1	2	5	4	4	4	4	4	5	1	1	5	4
Schülerin 9	3	3	5	2	1	5	4	3	4	4	4	4	1	1	3	4
Schülerin 10	3	2	5	2	2	5	3	2	4	2	1	3	1	1	3	4
Schülerin 11	2	3	3	2	2	5	3	3	4	3	4	5	4	4	5	5
Schülerin 12	3	3	4	2	1	5	3	2	4	2	1	3	1	1	3	5
Schülerin 13	4	4	4	3	2	5	4	3	4	4	4	3	2	1	5	5
Schülerin 14	3	4	5	1	1	5	3	4	2	5	4	5	4	3	4	5
Schülerin 15	4	4	5	3	1	3	4	4	5	2	2	3	2	1	4	4
Schülerin 16	3	2	4	2	1	5	3	2	3	2	3	3	1	1	5	5
Schülerin 17	3	3	4	3	1	4	3	3	4	5	5	4	4	4	4	5
Schülerin 18	3	3	3	2	1	5	3	3	2	4	4	5	2	1	3	2
Schülerin 19	3	3	4	3	1	5	3	3	5	3	3	4	3	2	3	5
Schülerin 20	5	2	5	3	2	4	3	2	4	5	3	3	4	4	4	5
Schülerin 21	5	5	4	2	1	5	5	4	4	1	5	5	1	1	5	5
MD =	3,5714	3,3333	4,3333	2,1429	1,2381	4,4286	3,5238	3,2857	3,9524	3,1905	3,3333	3,8095	2,0476	1,8571	4,0476	4,619
SD =	0,8492	0,7766	0,7127	0,7737	0,4259	0,8492	0,5871	0,8248	0,9989	1,2196	1,1269	1,0057	1,09	1,1249	0,7222	0,7222
MD ± SD	3,57 ± 0,85	3,33 ± 0,78	4,33 ± 0,71	2,14 ± 0,77	1,23 ± 0,43	4,43 ± 0,85	3,52 ± 0,59	3,29 ± 0,82	3,95 ± 1	3,19 ± 1,22	3,33 ± 1,23	3,81 ± 1	2,05 ± 1,09	1,86 ± 1,12	4,05 ± 0,72	4,62 ± 0,72

Ergebnisse der Ratingskala zur Übung „Dschungelexpedition“ der Klasse 5a & 7a ORG

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

5a HLW	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16
Schülerin 1	5	4	4	2	1	4	4	3	4	4	4	4	2	2	4	4
Schülerin 2	5	4	5	4	3	5	3	4	5	5	4	4	3	2	1	4
Schülerin 3	5	5	3	3	1	4	5	5	4	4	4	5	1	1	5	5
Schülerin 4	5	4	3	2	1	4	5	5	5	5	4	4	1	2	4	5
Schülerin 5	5	4	3	4	2	4	3	4	4	4	4	5	2	2	4	4
Schülerin 6	5	5	3	3	1	5	4	5	5	4	4	5	1	1	5	5
Schülerin 7	5	4	3	4	2	4	4	4	4	5	4	4	3	3	5	5
Schülerin 8	5	4	3	3	1	4	5	4	5	5	5	4	3	2	4	4
Schülerin 9	5	5	3	4	2	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5
Schülerin 10	5	4	5	4	1	5	5	4	5	5	5	5	3	1	5	5
Schülerin 11	5	5	3	3	1	4	4	5	5	5	5	5	3	1	2	4
Schülerin 12	5	5	3	2	1	5	5	4	5	3	4	5	2	1	5	4
Schülerin 13	4	3	4	3	1	4	4	4	5	3	3	5	2	2	5	5
Schülerin 14	5	5	3	3	1	5	4	4	5	5	5	5	1	1	5	5
MD =	4,9286	4,3571	3,4286	3,1429	1,3571	4,4286	4,2143	4,2143	4,7143	4,3571	4,2143	4,6429	2,2143	1,7857	4,2143	4,5714
SD =	0,2575	0,6103	0,7284	0,7423	0,6103	0,4949	0,6739	0,5579	0,4518	0,7178	0,5579	0,4792	0,9395	0,8601	1,2059	0,4949
MD ± SD	4,93 ± 0,26	4,36 ± 0,61	3,43 ± 0,73	3,14 ± 0,74	1,36 ± 0,61	4,43 ± 0,49	4,21 ± 0,67	4,21 ± 0,56	4,71 ± 0,45	4,36 ± 0,72	4,21 ± 0,56	4,64 ± 0,48	2,21 ± 0,94	1,79 ± 0,86	4,21 ± 1,21	4,57 ± 0,49

Ergebnisse der Ratingskala zur Übung „Dschungelexpedition“ der Klasse 5a HLW

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagentheorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

5b HLW	Frage1	Frage2	Frage3	Frage4	Frage5	Frage6	Frage7	Frage8	Frage9	Frage10	Frage11	Frage12	Frage13	Frage14	Frage15	Frage16
Schülerin 1	5	4	2	3	1	4	5	3	5	4	4	3	2	2	5	5
Schülerin 2	5	4	3	2	2	4	2	2	5	3	3	4	1	1	3	4
Schülerin 3	5	4	3	2	2	3	3	3	5	4	4	3	3	2	5	4
Schülerin 4	5	3	2	3	1	4	3	3	4	5	4	3	2	1	4	5
Schülerin 5	4	3	3	4	1	3	2	3	5	4	3	4	1	1	2	3
Schülerin 6	5	4	4	3	1	4	4	4	5	5	5	5	2	1	5	5
Schülerin 7	5	4	3	3	1	4	4	4	5	5	4	5	3	2	4	4
Schülerin 8	5	4	3	3	1	4	3	4	4	4	4	3	2	1	4	4
Schülerin 9	5	4	4	3	2	5	4	4	5	5	5	4	4	3	4	5
Schülerin 10	5	5	3	4	2	4	4	3	4	4	4	5	2	1	3	4
Schülerin 11	4	5	4	3	1	3	4	4	4	5	3	5	1	1	4	5
Schülerin 12	5	4	5	3	1	4	3	3	5	5	4	3	3	3	3	5
Schülerin 13	5	4	3	2	2	5	4	4	4	5	4	5	2	2	4	5
Schülerin 14	5	5	4	3	1	4	5	5	5	5	5	5	2	2	5	5
Schülerin 15	4	4	3	2	1	4	5	2	5	2	4	5	1	1	2	5
MD =	4,8	4,0667	3,2667	2,8667	1,3333	3,9333	3,6667	3,4	4,6667	4,3333	4	4,1333	2,0667	1,6	3,8	4,5333
SD =	0,4	0,5735	0,7717	0,6182	0,4714	0,5735	0,9428	0,8	0,4714	0,8692	0,6325	0,8844	0,8537	0,7118	0,9798	0,6182
MD ± SD	4,8 ± 0,4	4,07 ± 0,57	3,27 ± 0,77	2,87 ± 0,62	1,33 ± 0,47	3,93 ± 0,57	3,67 ± 0,94	3,4 ± 0,8	4,67 ± 0,47	4,33 ± 0,87	4 ± 0,63	4,13 ± 0,88	2,07 ± 0,85	1,6 ± 0,71	3,8 ± 0,98	4,53 ± 0,62

Ergebnisse der Ratingskala zur Übung „Dschungelexpedition“ der Klasse 5b HLW

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagen-
theorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

LEBENS LAUF

Angaben zur Person: Lisa Bauer

geboren am 26. April 1991 in Eisenstadt

Wohnort: 7000 Eisenstadt, Theobald Collin-Weg 8

Tel.: 0664/1660558

E-Mail: l.i.s.a.b.a.u.e.r@hotmail.com

Österreichische Staatsbürgerin

Schulbildung

1997 – 2001 Volksschule Eisenstadt

2001 – 2009 Gymnasium Kurzwiese, 7000 Eisenstadt

Abschluss mit Matura

Universitätslehrgang

2009 – 2015

Lehramtsstudium für Englisch und Bewegung und Sport

Universität Wien & Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport

Sprachkenntnisse

Deutsch, Englisch in Wort und Schrift

Praxiserfahrungen

September 2012 – August 2015: 3 Jahre lang halbe Lehrverpflichtung für Bewegung & Sport
am Oberstufengymnasium Theresianum Eisenstadt

August – September 2015: Bewegungseinheiten für die Kinderhochschule PH Burgenland

Feber 2010 – April 2015: ca. 14 Wochen Schi- & Snowboardlehrerin in der Schischule Resch
(A -5552 Forstau)

Juli – August 2014: 4,5 Wochen Freiwilligenarbeit (Soziales und Wildlifeschutz) in Südafrika

Juli – Dezember 2013: Werksvertrag mit NADA und Universität Wien (ZSU) zu Doping-
Prävention

Mai 2013 & 2014: Begleitlehrerin Sommersportwoche Theresianum Eisenstadt in Seeboden

Jänner 2013: Snowboardlehrer/-innen-Ausbildung der Universität für Sportwissenschaften

August 2012: Einstiegsseminar für Junglehrer/innen des Burgenlandes im

Soziale Kompetenzen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfolgreich arrangieren: Grundlagen-
theorie reflektieren, Lernumgebungen gestalten und praktische Beispiele erproben

Juni 2012: Durchführung eines Actiondays im Kindergarten Bad Sauerbrunn mit Schwerpunkt
gesunde Ernährung und Spaß an der Bewegung im

Juli 2011 & 2012: Actioncamp der Union Burgenland

Feber 2012: Schillehrer/-innen-Ausbildung der Universität für Sportwissenschaften

November 2010 – August 2012: Catering für Deli Catering Merkur

April 2010: Schikursbegleitlehrerin für eine 2.Klasse AHS

Dezember 2010: Schitagbegleitlehrerin der HAK/HASCH Mattersburg (Bgld)

Dezember 2009: Snowboardlehrer/-innen-Ausbildung des Universitätssport Instituts (USI)

Wien

EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG

Ich, Lisa Bauer, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Zitate, die wörtlich oder sinngemäß von anderen Autoren/innen übernommen wurden sind deutlich als solche kennzeichnet. Andere als die in der Arbeit verwendeten Hilfsmittel oder Quellen wurden nicht verwendet. Ich versichere außerdem, dass ich die vorliegende Arbeit weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch dass sie von anderen Personen vorgelegt worden ist.

Wien, Juni 2015

Lisa Bauer