

# Soziale Erziehung im Schulsport

Unterrichtsversuche in einem dritten Schuljahr

DAGMAR BAUER/CHRISTA KLEINDIENST

Der hier vorgestellte Beitrag versucht, die in einem Unterrichtsvorhaben an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen erarbeiteten wesentlichen didaktischen Strukturen sozialer Erziehung im Sportunterricht wiederzugeben.

## 1. Intentional-inhaltliche Dimensionen sozialer Erziehung

Ausgangspunkt der Zieldiskussion war die aus der Curriculumtheorie entwickelte Fragestellung nach den gegenwärtigen und künftigen Situationen, für die Unterricht qualifizieren soll.

Dabei scheint im Zusammenhang mit sozialen Lernprozessen neben der Frage nach den in der Freizeit betriebenen Sportarten vor allem die nach den sozialen Gebilden, in denen Sport betrieben werden kann (Familie, Freundesgruppe, Sportvereine, Betriebsgruppen, Schulklassen), von Bedeutung zu sein. Wesentliches Strukturmerkmal dieser Gruppen im Hinblick auf sportliche Handlungsvollzüge ist deren Leistungshomogenität bzw. -heterogenität. Aus dem Zusammentreffen zweier, eigentlich inkompatibler, Elemente, nämlich Leistungsheterogenität und der für den Sport typischen Überbietungsnorm, entsteht in der Schulklasse ein Konfliktpotential, das im wesentlichen in Verhaltensschemata wie Aggressivität, Aus-dem-Felde-Gehen oder Autoritätsgehorsam sichtbar wird und dessen Aufarbeitung der derzeitige Sportunterricht nur bedingt gewährleistet.

Wenn aber in leistungsheterogenen Gruppen, die nicht durch äußeren Zwang zusammengehalten und reglementiert werden, dauerhaft Sport betrieben werden soll, so ist dies im wesentlichen von der Fähigkeit abhängig, die Normen des Systems Sport flexibel zu halten und dies auf der Handlungsebene sichtbar zu machen. Im Kontext sozialer Interaktion heißt dies, daß das sporttreibende Individuum in der Lage sein soll, situativ zu entscheiden, ob und in welcher Weise es den Erwartungen der sozialen Umwelt entsprechen muß bzw. inwieweit diese mit den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen konfrontiert werden kann.

Die Fähigkeit der Vermittlung der persönlichen Sozialisationsgeschichte mit Anforderungen der sozialen Interaktionspartner verweist auf ein allgemeines, über die Curriculumsdiskussion im Fach Sport hinausgehendes Ziel der sozialen Erziehung, das im Rahmen psychoanalytischer Theorie mit „Ichstärke“ umschrieben werden kann. Ein derartiger Vermittlungsprozeß ist jedoch nur dann möglich, wenn die gängige „Überichpädagogik“ (1), die gekennzeichnet ist durch

Sanktionsdruck, moralisierende Verhaltensvorschriften und starre Gehorsamsforderungen, abgebaut wird zugunsten einer Stützung der Selbstständigkeitsbestrebungen des Kindes, auch wenn diese nicht immer in Übereinstimmung mit sozialen Normen verlaufen.

Wenn so mit dem Begriff „Ichstärke“ die biographische Dimension von Erziehung hervorgehoben und die subjektiven Bedingungen gelungener Interaktion umschrieben sind, so bedarf es zur didaktischen Umsetzung der Zuordnung von Teilqualifikationen, über die eine begründete Auswahl von Gegenständen für den Sportunterricht vorgenommen werden kann. Solche Teilqualifikationen konkretisiert Krappmann als Vertreter der interaktionistischen Rollentheorie, indem er beschreibt, über welche „identitätsfördernden Fähigkeiten“ (Krappmann, 1972<sup>2</sup>, 132) das Individuum verfügen muß, um Ichidentität entwickeln und präsentieren zu können: „Voraussetzungen auf der einen Seite, der Gesellschaft, sind flexible Normensysteme, die Raum zu subjektiver Interpretation und individueller Ausgestaltung des Verhaltens (Krappmann 1972<sup>2</sup>, 132) ermöglichen. „Vom Individuum auf der anderen Seite wird gefordert, daß es sowohl aktive Fähigkeiten, wie Antizipation von Erwartungen anderer, Interpretation von Normen und Präsentation eigener Erwartungen, als auch passive, wie Toleranz der Erwartungsdiskrepanzen und für unvollständige Bedürfnisbefriedigung besitzt“ (Krappmann 1972<sup>2</sup>, 132). Für diese identitätsfördernden Fähigkeiten wählt Krappmann die Begriffe Rollendistanz, Role Taking/Empathie, Ambiguitätstoleranz, Identitätsdarstellung (4).

Im Hinblick auf den Unterricht in der Grundschule sollen im folgenden einige dieser Qualifikationen näher erläutert werden. Rollendistanz fordert zwei Voraussetzungen:

1. Das Individuum muß die normativen Erwartungen erkennen.
2. Die früher in der Sozialisationsgeschichte gemachten Erfahrungen und die erworbenen Bedürfnisse müssen in die Rolle mit eingebracht werden können (5).

Unter psychoanalytisch-historischer Betrachtungsweise zeigen sich solche Distanzierungsmöglichkeiten beim Kind als Ablösung von den Erwachsenen, die sich unter anderem im Wunsch nach Unabhängigkeit in der Befriedigung von Körperbedürfnissen manifestieren. Derartige Erfahrungen sind eine Grundvoraussetzung für die Fähigkeit, sich von Erwartungen zu distanzieren.

Ein Beispiel für solche Befriedigungsmöglichkeiten ist im Wunsch des Kindes zu sehen, „alles

allein machen zu wollen", z. B. bestimmte Bewegungsformen. Da die Erfahrung der Selbständigkeit bei den derzeitigen Lebensverhältnissen und Sozialisationsbedingungen (beengte Wohnverhältnisse, restriktiver Erziehungsstil (6)) nicht in ausreichendem Maße gemacht werden können, gingen wir bei der Planung von Unterrichtssituationen davon aus, daß solche Erfahrungen im Handlungsraum Sport zunächst verstärkt ermöglicht werden müßten. Daher dominieren in der Anfangsphase des Unterrichts Inhalte, die ohne Gefahr und größere Anforderungen an motorische Fähigkeit von allen Kindern allein und mit Spaß vollzogen werden konnten. Rollendistanz wurde in späteren Phasen in Zusammenhang mit Rollenübernahme ermöglicht, und zwar im Rahmen der Führungsproblematik, in Spielen, die Rollen mit unterschiedlicher Sanktionsgewalt enthalten sowie in freien Gruppenspielen mit Kleingeräten.

Rollenübernahme setzt *Empathie* und *Ambiguitätstoleranz* voraus, d. h. für den Sportunterricht, Einfühlungsvermögen gegenüber Leistungsschwächeren und Toleranz gegenüber teilweiser Nichtbefriedigung eigener Leistungs- und Bewegungsbedürfnisse. Solche Qualifikationen werden beim Sporttreiben vor allem dann gefordert, wenn aus unterschiedlichen Erwartungen Konflikte entstehen. Dies ist z. B. aufgrund von Leistungsunterschieden in Wettkampf- und Übungssituationen, aber auch bei der Verteilung qualitativer verschiedener Positionen in kleinen Spielen oder im Sportspiel der Fall. Solche Konflikte können als Lerngelegenheiten fruchtbar gemacht werden, indem die von den Kindern angebotenen Lösungsformen, die häufig auf Ich-einschränkung beruhen (z. B. Verleugnung, Projektion, Aggression, Aus-dem-Felde-Gehen), im Gespräch problematisiert und ichgerechte Formen der Konfliktlösung erarbeitet werden.

## 2. Soziale Strukturen der Schulklasse

Bei der Beschreibung von Interaktionsprozessen in der Schulklasse kann zwischen deren äußerem und innerem System unterschieden werden (7). Das äußere, formelle System wird einerseits geprägt durch den Organisationszweck der Schule, nämlich der Qualifizierung der künftigen Erwachsenenengeneration entsprechend dem technologischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft, andererseits durch die (latente) Selektionsfunktion der Schule im Hinblick auf gesellschaftliche Positionen (8).

Das innere System, das die informellen Beziehungen der Mitglieder zueinander ausmacht und somit die Bedürfnisse der Schüler nach Sozialkontakten, Anerkennung und Beachtung in der Gruppe befriedigt, wird in hohem Maße durch die Normen des äußeren Systems beeinflusst, vor allem durch die Leistungsnormen und das Prinzip individueller Konkurrenz. Über diese Beeinflussung geprägt, laufen die entscheidenden Soziali-

sationsprozesse in der Schule ab. So ist die Statuszuschreibung in der Klasse — vor allem bei jüngeren Schülern — von der Anpassung an Leistungsnormen, d. h. auch dem individuellen Leistungsstand, abhängig (9).

Die Untersuchung der Motive der Statuszuschreibung in der von uns unterrichteten Klasse ergab signifikante Korrelationen zwischen Beliebtheit und Schulleistung. Dieses Bewertungsstereotyp wird durch die herkömmlichen Interaktionsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern, die die Darstellungsmöglichkeiten der Schüler auf Präsentation von schulischer, meß- und bewertbarer Leistung reduzieren, weiter gefestigt, so daß schlechte Schüler kaum Chancen haben, ihren einmal erlangten Status aufzubessern (10).

Um dieses Bewertungsstereotyp abzubauen, wählten wir Aufgaben, die zu den traditionell in der Schule geforderten Leistungen in Kontrast stehen, wie etwa Übernahme von Schutz, Hilfe, Führung in der Gruppe, und die vor allem Schülern mit schlechtem sozialen Status die Übernahme von Funktionen ermöglichten, über die sie sich positiv darstellen konnten. Andererseits waren die Stars der Klasse, aufgrund der wechselnden Anforderungen in den Kleingruppen, nun nicht mehr in der Lage, sich allein durch herkömmliche Schulleistungsformen darzustellen, sondern wurden in ihrem Verhalten an den neuen Aufgaben gemessen. Somit versuchten wir zum einen, über die Einführung neuer Interaktionsformen, das gegenseitige Kennenlernen der Schüler untereinander zu fördern und neue Einschätzungsgrundlagen zu schaffen, zum anderen, die Reintegration der durch ihr Verhalten schon fast zu Außenseitern gewordenen Schüler zu erleichtern (11).

Aber nicht nur der Sozialstatus, sondern auch die beobachtbaren Interaktionsformen der Schüler sind durch das äußere System, vor allem das Konkurrenzprinzip beeinflusst. Die Schulklasse kann daher nicht als Gruppe mit gemeinsamem, kooperativ zu erreichendem Ziel bezeichnet werden, sondern muß als „Zwangsaggregat“ (12) betrachtet werden, in dem ein Ziel vorherrscht, das jeder individuell anstrebt, aber aus bildungsökonomischen Gründen in der Gruppe der Gleichaltrigen realisieren muß. Mit dem Fehlen eines gemeinsamen Zieles fehlen wesentliche, die Gruppenkohäsion fördernde Gesichtspunkte (13), und kommunikative und kooperative Interaktionsformen sind schwierig aufrechtzuerhalten (14).

Wir versuchten daher zum einen durch die Vorgabe gemeinsam zu erreichender Ziele, die an neuen Unterrichtsinhalten realisiert werden sollten, Einfluß auf den gruppenspezifischen Prozeß in der Schulklasse auszuüben. Die Inhalte wurden so strukturiert, daß die Zielerreichung bei kooperativem Verhalten erleichtert wurde. Damit sollte der Aufbau eines Gruppenbewußtseins mit Orientierungen, wie Wahrnehmung

und Respektierung der Bedürfnisse des anderen, Übernahme von Verantwortung für den anderen, sich verlassen können auf den anderen, gefördert werden. — Zum anderen veränderten wir die traditionellen Interaktionsstrukturen der Schule, die gekennzeichnet sind durch die Einwegkommunikation zwischen Lehrer und Schüler, verbunden mit der alleinigen Sanktionsgewalt des Lehrers.

### 3. Die nichtdirektive Methode als Unterrichtsstil

Die Intention des Lehrers, soziale Verhaltensweisen der Schüler zu fördern, beinhaltet für jene häufig, wenn auch unausgesprochen, das Verbot, andere (unsoziale), den Zielen des Unterrichts zuwiderlaufende Verhaltensweisen zu zeigen.

Auf diese Weise bleibt die Position des Lehrers als Planungs-, Kontroll- und Beurteilungsinstanz unverändert bestehen, d. h. die Interaktionsabläufe werden nicht in erster Linie bestimmt durch Selbstwahrnehmung und Interpretation der sozialen Situation, sondern vor allem durch Anpassung an die heimlichen Forderungen des Lehrers (15). Die Gefahr, daß soziales Verhalten opportunistisch eingesetzt wird („wenn ich mich meinem Mitschüler gegenüber kooperativ, hilfsbereit verhalte, gefällt dies meinem Lehrer“), kann nur dann verringert werden, wenn sich der Lehrer weitestgehend aus dem Geschehen zurückzieht und den Kindern die Möglichkeit einräumt, selbständige Erfahrungen zu machen und diese zu diskutieren.

Man wird davon ausgehen müssen, daß die Zurückhaltung des Lehrers diesem vor allem dann Schwierigkeiten bereitet, wenn es sich um Konfliktsituationen handelt, in denen seine persönlichen Normen und Wertvorstellungen angesprochen werden (16). Im Projekt stellten wir zwei soziale Erziehung behindernde Verhaltens- und Gefühlsstrukturen der Lehrenden fest: Den Wunsch, Konfliktlösungen selbst (schneller) einzubringen und den Wunsch, den Erwartungen der Schüler hinsichtlich lehrerzentriertem Unterricht gerecht zu werden.

Mögliche Hinweise für ein Lehrverhalten, das dem Anspruch sozialen Lernens verpflichtet ist, können aus dem nichtdirektiven Verfahren der Psychotherapie (17) abgeleitet werden. Dieses Verfahren basiert auf der Grundlage, daß sozioemotionale Lernprozesse nur durch Erfahrung ermöglicht werden. Nicht die Ratschläge oder Anweisungen des Lehrers, sondern nur der vom Schüler selbst in Gang gesetzte Prozeß aktiver Problembewältigung bewirkt eine dauerhafte Änderung von Verhalten und Einstellungen und damit auch eine neue Strukturierung von Interaktionsprozessen. Dies heißt, daß der Lehrer seine Aufmerksamkeit auf den Umgang der Schüler mit den sozioemotionalen Bedingungen der Interaktion richten und in der weiteren Unterrichtsplanung berücksichtigen muß. Die Unfähig-

keit der Schüler, Konflikte, die sich z. B. am Problem unterschiedlicher motorischer Fähigkeiten entzünden, in gemeinsamer Auseinandersetzung zu lösen, fordert seitens des Lehrers nicht die in der gegenwärtigen Fachdidaktik vertretene Höherqualifizierung im sportmotorischen Bereich, sondern vor allem die Stützung und Ermutigung der Schüler, eigene Vorstellungen und Gefühle zu artikulieren und selbstgefundene Handlungsalternativen auszuprobieren.

Auch in der für soziales Lernen notwendigen Diskussion, in der die Erfahrung reflektiert wird, ist die Zurückhaltung in der Bewertung von Verhaltensweisen und der Darstellung von persönlichen Wertvorstellungen zu fordern. Dies betrifft auch die Art und Weise, wie Schüler ihre Erfahrungen äußern.

Nichtdirektives Verfahren darf freilich nicht gleichgesetzt werden mit dem sogenannten „Laisser-Faire“-Stil. Ähnlich wie bei der Inszenierung gruppenspezifischer Prozesse müssen je nach Zieldimension die strukturellen Voraussetzungen für die erwünschten Erfahrungsräume durch Inhaltsauswahl und Organisationsform gewährleistet sein. Dies setzt eine genaue Beobachtung bzw. Protokollierung des Schülerverhaltens und der Interaktionsformen voraus. Forts. folgt

#### Anmerkungen:

(1) Vgl. Balint, M.: Ichstärke, Ichpädagogik und „Lernen“. In: Cremerius, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis, Frankfurt 1971, S. 92—103.

(2) Dieser biographischen Dimension wird im anschließend beschriebenen Unterricht vor allem durch die Verwendung der nichtdirektiven Methode als Unterrichtsstil Rechnung getragen.

(3) Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1972<sup>2</sup>.

(4) Zu ähnlichen Qualifikationen im Hinblick auf den Umgang mit Verhaltenserwartungen und Normen gelangt Fend, der auf der Grundlage von Forschungsergebnissen im Bereich der Internalisierung von Normen individuelle Voraussetzungen, Qualifikationen, die autonomes, mündiges Verhalten ermöglichen, beschreibt, wie z. B. Realitätsbezug der Normen prüfen können, Rationalität, Kreativität und soziale Extensivität im Umgang mit Normen. Vgl. Fend, H.: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971.

(5) Vgl. hierzu die Ausführungen zum Begriff Ich-Stärke.

(6) Vgl. Mitscherlich, A.: Die Unwirtlichkeit unserer Städte, Frankfurt 1965. — Vgl. zum Problem der unzureichenden Ablösung von den Eltern: Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose, Hamburg 1969.

(7) Vgl. hierzu Gordon, C. W.: Die Schulklasse als ein soziales System. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 11. Jg. (1959), Sonderheft 4, S. 131—160.

(8) Vgl. zu diesen Funktionen der Schule besonders die schulsoziologischen Beiträge von Brim, O. G.: Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963; Dahrendorf, R./Peisert, H.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, Villingen 1967; Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974; Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System.

In: Graumann, C. F./Heckhausen, H.: Pädagogische Psychologie, Band 1, Frankfurt 1973, S. 348—375.

(9) Die Voraussetzung hierfür, nämlich die Akzeptierung der Leistungsnorm, ist im Grundschulalter noch in hohem Maße gegeben. Im Jugendalter rücken dagegen andere Motive in den Vordergrund, z. B. sportliche Leistung, Aussehen, Erfolg beim anderen Geschlecht. Vgl. Ausubel, D.: Das Jugendalter, München 1968, S. 135 ff.

(10) Vgl. Höhn, E.: Der schlechte Schüler, München 1967; Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule, München 1973.

(11) Witzel beschreibt als typische Verhaltensweisen des Außenseiters Aggression und Rückzug. Vgl. Witzel, J.: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, Stuttgart 1969.

(12) Ulich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse, München 1974<sup>4</sup>, S. 63.

(13) Vgl. zum Problem des Gruppenzieles: Mills, Th. M.: Soziologie der Gruppe, München 1969, S. 114.

(14) Diese Bedingungen des Lernens wirken neben dem an Fächern ausgerichteten offiziellen Lehrplan wie ein „Heimlicher Lehrplan“ für soziales Lernen. Vgl. Jackson, Ph. W.: Was macht die Schule? Die Lebenswelt des Schülers. In: Zeitschrift betrifft: erziehung, 6. Jg. (1973), S. 18—22.

(15) Krappmann (1973) spricht in diesem Zusammenhang von „Beziehungsfallen“ in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Trotz intentionaler Ausrichtung auf soziale Erziehungsprozesse werden diese verhindert, weil die starke Position des Lehrers im schulischen Sozialisationsprozeß latente Formen der Machtausübung bedingt, die den Interaktionsprozeß weiterhin bestimm-

men. Vgl. Krappmann, L.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart 1973, S. 197.

(16) Vgl. hierzu insbesondere Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Furck, C. L. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969, S. 47—66.

(17) Es soll hier keine Umsetzung therapeutischer Methoden in die Schule vorgenommen werden. Wir weisen jedoch auf die von Rogers und Axline erstellten Prinzipien, die — modifiziert — in sozialen Erziehungsprozessen wirksam werden müssen, ohne dabei deren Persönlichkeitsmodell übernehmen zu wollen: Akzeptierung des Kindes „wie es ist“; Aufmerksamkeit im Hinblick auf die Gefühle, die das Kind ausdrücken möchte; Achtung der selbständigen Fähigkeiten im Hinblick auf Konfliktlösung; keine Beschleunigung des Erziehungsprozesses, sondern Ausrichtung an den Möglichkeiten des Kindes; keine Beeinflussung versuchen, weder durch Handlungen noch durch Gespräche; Grenzen dort setzen, wo sie notwendig sind, um den Realitätsbezug herzustellen. Vgl. hierzu: Axline, V. M.: Kinder-Spieltherapie im nichtdirektiven Verfahren, München, Basel 1972; Rogers, C. R.: Die Klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973; Goetze, H./Jaede, W.: Die nicht-direktive Spieltherapie, München 1974.

Fortsetzung folgt.

Dagmar Bauer,  
Forststr. 4, 7401 Walddorfhäslach 1  
Christa Kleindienst,  
Nägelestr. 10, 7400 Tübingen

## Bemerkungen zur sensomotorischen Kontrolle willkürlicher Bewegungen

HEIDRUN SCHEWE

In einem früheren Aufsatz (Sportunterricht 4/1975), in dem ich zu verschiedenen Lehrkonzeptionen zur Vermittlung motorischer Fertigkeiten Stellung nahm, habe ich darauf hingewiesen, daß das sog. motorische bzw. sensomotorische Lernen nicht ein einfacher Vorgang, sondern ein mehr komplexer Prozeß ist, und ich deutete an, daß man hierbei z. B. drei verschiedene „Unternervvorgänge“ unterscheiden könne. Da einige Anfragen zu diesen Bemerkungen an mich gerichtet wurden, möchte ich hier etwas näher auf die genannten drei Lernvorgänge eingehen, ihr Ineinandergreifen und die Rolle aufzeigen, die sie im Sportunterricht spielen oder spielen sollten.

Da die „bewußte Bewegungswahrnehmung“, wie sich in Gesprächen zeigte, häufig als selbstverständliche Tatsache, nicht aber als Ergebnis eines Lernprozesses angesehen wird, werde ich diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit widmen.

Zu einem Verständnis dieser „Sublernvorgänge“ sind allerdings Kenntnisse über einige muskel- und neurophysiologische Mechanismen notwen-

dig, auf die ich kurz eingehen muß, da sie bei den heutigen westdeutschen Sportpädagogen und Sportwissenschaftlern weitgehend nicht bekannt zu sein scheinen, so daß man fast den Eindruck gewinnt, es würde als selbstverständlich angesehen, Theorien über das motorische bzw. sensomotorische Lernen könnten ohne Berücksichtigung dieser physiologischen Mechanismen, ja sogar wider jegliches Wissen auf diesem Gebiet aufgebaut werden.

Ich möchte hier ausdrücklich darauf hinweisen, daß eine Theorie über motorisches Lernen, sofern sie Gültigkeit haben soll und wir sie zur Entwicklung bzw. Unterstützung von Lehrmethoden berechtigterweise heranziehen wollen, im Einklang stehen muß mit den muskel- und neurophysiologischen Mechanismen des Organismus. Das setzt aber die Kenntnis dieser Mechanismen voraus.

Zunächst folgende einfache Überlegung: Bewegung erfolgt durch Verkürzung von Muskeln. Den Befehl = Impuls dazu erhält der Muskel

Price Victory? In: *International Review of Sport Sociology* 1974, 2, 33—55; Faulkner, R. R., Violence, Camaraderie and Occupational Character in Hockey. In: Landers, D. M. (Ed.), *Sport and Social Deviancy*. Washington 1976.

(37) Vgl. u. a. Naul, R. & Voigt, H., Aggressionsverhalten bei Volleyballspielern. In: *Die Leibeserziehung* 1972, 3, 83—87; Friedmann, R., Aggression bei Sportlern. In: *Jugend und Sport*, 1976, 1, 7—11; Morris, Delyte, L., a. a. O.

(38) Vgl. u. a. Volkamer, M., a. a. O.; Smith, M. D., a. a. O.; Vaz, E. W., a. a. O.; Russell, G. W. & Drewry, B. R., Crowd size and competitive aspects of aggression in ice hockey: an archival study. In: *Human relations* (in press).

(39) Vgl. u. a. Pilz, G. & Trebels, A., Konfliktregelung in Mannschaftsspielen. Unveröff. Manuskript

Hannover 1975; Pilz, G. & Trebels, A., Aggression und Konflikt im Sport, a. a. O.; Harrington, J. A., Soccer Hooliganism: A Preliminary Report. Bristol 1968; Lang, Gladys Engel, *Der Ausbruch von Tumulten bei Sportveranstaltungen*. Übersetztes, unveröff. Manuskript, o. J.; Pilz, G., Fördert Sport aggressives Verhalten? a. a. O. (Eine ausführliche Diskussion dieser Einflußfaktoren in Zusammenhang mit sportspezifischen Untersuchungen ist in unserem Buch: Pilz, G. & Trebels, A., a. a. O., zu finden.)

Barbara Dennert, Gunter A. Pilz,  
Andreas H. Trebels

Institut für Leibesübungen der wissenschaftlichen  
Hochschulen in Hannover mit Lehrstuhl für  
Sportwissenschaft

Am Moritzwinkel 6, 3000 Hannover 1

## Soziale Erziehung im Schulsport

*Unterrichtsversuche in einem dritten Schuljahr (Fortsetzung und Schluß)*

DAGMAR BAUER/CHRISTA KLEINDIENST

### 4. Beschreibung des Unterrichtsprojekts

Der von uns durchgeführte Unterricht erstreckte sich über einen Zeitraum von 1½ Jahren, wobei hier das erste Halbjahr (19 Stunden) beschrieben werden soll.

#### 4.1 Individuelle und soziale Bedingungen der Projektklasse

Die Schulklasse, die sich zu Beginn des Unterrichtsversuchs im 3. Schuljahr einer Reutlinger Grundschule befand, bestand aus 33 Schülern, 18 Jungen und 15 Mädchen, die auch im Sportunterricht koedukativ unterrichtet wurden. Wesentliches Kriterium der anfänglichen Unterrichtsplanung war die Analyse des inneren Systems der Klasse sowie der Interaktionsformen der Schüler. Die sozialen Strukturen wurden zunächst über soziometrische Fragen eingeholt, die auf die Bereiche Ballspiel, das Erledigen von Hausaufgaben sowie auf Freundschaft gerichtet waren. Die Zusatzfrage nach dem „besten Schüler“ und dem „besten Sportler“ in der Klasse ermöglichte außerdem, die Normen, die die Statuszuschreibung in der Klasse lenkten, zu erfassen. Die Extrempositionen im Soziogramm — mehrere stark abgelehnte Schüler, eine Schülerin mit extrem hohen Wahlen — ließen darauf schließen, daß es sich um eine relativ schlecht integrierte Klasse handelte, so daß für die Planung des Unterrichts wechselnde Gruppierungsformen unter der Zielsetzung der Integration der abgelehnten Schüler angezeigt schienen. Die Tatsache, daß die Statuszuschreibung über schulische und sportliche Leistung erfolgte, führte zunächst zur Auswahl solcher Inhalte, die die Bewertung der Spielpartner unter anderen Normen nahelegt und die deshalb ein Handeln ohne Angst vor Versagen und negativer Bewertung ermöglichten.

Der Stand des sozialen Verhaltens im Sportunterricht wurde durch Beobachtung der Interaktionen ermittelt. Diese vorausgehenden Beobachtungen bestätigten die soziometrischen Ergebnisse: Die in den Soziogrammen abgelehnten Schüler wurden auch als Interaktionspartner abgelehnt. Verbunden mit der Statuszuschreibung über sportliche Leistung und Schulleistung, wobei die schulische Leistung stärkeres Gewicht hatte, zeigte sich eine starke Abhängigkeit vom Lehrer, die sich bei Konflikten in der Gruppe als Hilfesuchen bei ihm äußerte.

Die beobachtete Unfähigkeit zur Einigung und Entscheidung in Gruppen ließ auf mangelnde Fähigkeiten, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren sowie die Bedürfnisse anderer zu akzeptieren, schließen.

Diese Daten, die eine wesentliche Grundlage der anfänglichen Unterrichtsplanung bildeten, wurden durch sich im Unterricht einstellende Ergebnisse ständig modifiziert und ergänzt. Damit müssen die von uns verwendeten Methoden der Unterrichtsforschung im Rahmen von Handlungsforschung verstanden werden (18).

#### 4.2 Beschreibung der Unterrichtsplanung und des Verlaufs

Voraussetzung für die Erreichung der genannten Lernziele war die Einschränkung der durch Unterrichtsplanung beeinflussbaren Faktoren der Angstausslösung. Neben der Übertragung der nichtdirektiven Methode in den Sportunterricht geschah dies vor allem dadurch, daß wir in der Anfangsphase auf jene Bereiche sportlichen Handelns verzichteten, die Rivalitäts- bzw. Bewertungsängste provozieren können. Die im Hinblick auf Reduzierung von Angst geplanten Unter-

richtsstunden waren durch Spiele und Bewegungsformen gekennzeichnet, bei denen Funktionslust und individuelles Experimentieren im Vordergrund standen wie z. B. Mattenwagenfahren, Rutschen an Langbänken, Schaukeln und Schwingen an Tauern, Toben auf dem Weichboden, Schaukeln und Wippen auf dem Trampolin sowie freies Spielen mit verschiedenen Geräten nach dem Wunsch der Schüler. Nach dieser vier Wochen dauernden Phase gingen wir allmählich zu Spielen über, bei denen das Helfen in Gruppen im Vordergrund stand. Die Sensibilisierung für soziale Prozesse verlief in vier Qualifikationsbereichen, die hier aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Darstellung nacheinander abgehandelt werden, im Unterrichtsverlauf jedoch in Mischformen auftraten (19).

Im Qualifikationsbereich *Individuelles Helfen in der Gruppe* werden auf unterrichtlicher Ebene folgende Teilqualifikationen angestrebt:

1. Die Position des Unterlegenen in der Gruppe wahrnehmen, einnehmen, somit deren Empfindungen erfahren und die möglichen Ursachen erkennen.
2. Umorientierung des Handelns von der individuellen Leistungsdarstellung weg zu kooperativen Handlungsformen hin.
3. Erfahren, daß „Helfen“ eine Möglichkeit der Darstellung in der Gruppe ist, die von der Gruppe positiv sanktioniert wird.

Die im folgenden beschriebenen Aufgaben und Spiele stellen eine Auswahl aus dem Unterrichtsangebot dar:

*„Sturm und Wasser“*: Die Kinder bewegen sich frei in der Halle. Beim Ruf „Wasser“ müssen alle auf vier verteilt stehende Kästen klettern, beim Ruf „Sturm“ sollen sie sich auf zwei Zellekensmatten „retten“.

Der Spielgedanke und Anreiz für die Schüler bestand darin, möglichst wenig Zeit für die Einnahme der Positionen zu benötigen, was dadurch erschwert wurde, daß nur eine relativ geringe Zahl von Geräten vorhanden war, wodurch die gegenseitige Hilfe notwendig wurde. Es bestand keine Konkurrenz zwischen verschiedenen Mannschaften, sondern die Klasse wetteiferte als ganze um eine Verbesserung ihrer jeweils vorgelegten Zeiten. In späteren Durchgängen wurde der Hilfedanke noch auf die Informationsweitergabe ausgedehnt: Der Lehrer flüsterte zunächst einem Schüler die Aufgabe zu, der sie dann zur Weitervermittlung an andere Schüler weitergab. Schließlich ging die Aufgabenstellung ganz auf die Schüler über. Bei diesem Spiel zeigte sich anfangs gehäuft egozentrisches Verhalten: Schüler warfen oder drängten sich gegenseitig vom Kasten, und sie beschuldigten einander, wenn der Versuch, den Kasten zu besteigen, mißlang. Das Hilfeverhalten war anfangs wenig ausgeprägt. Im Laufe des Spieles erkannten die Schüler jedoch, daß sie gegen die von ihnen vorgelegte

Zeit nur wetteifern können, wenn sie ihre individuellen Handlungen auf die ihrer Mitglieder abstimmen, d. h. wenn sie durch Rücksichtnahme oder Hilfe miteinander kooperieren. In den zwischen den Spielphasen eingeschobenen Diskussionen begannen die Schüler, die entstandenen Konflikte zu artikulieren, indem sie das Verhalten der jeweiligen Spielpartner kritisierten bzw. auf Kritik eingehen mußten.

*Überwinden einer Gerätebahn*: Nachdem das Hilfeverhalten auf spielerische Weise im Laufe des Unterrichtsversuchs immer wieder geübt worden war, wurde einige Stunden später noch einmal ein Gruppenarbeitsauftrag gestellt, dessen Ziel mit gegenseitiger Hilfe leichter erreichbar war: Zwei Gruppen müssen unter Wettkampfbedingungen jeweils eine relativ schwierige Gerätebahn überwinden, so daß die gegenseitige Hilfe, die erlaubt ist und auf die besonders hingewiesen wird, auch notwendig wird. Gewonnen hat die Gruppe, die als erste alle Mitglieder im Ziel hat. Um die Gruppenkohäsion zu stärken, die ein gegenseitiges Helfen begünstigt, und um auszuschalten, daß persönliche Antipathien zur Verweigerung von Hilfe führen, wurde die Gruppierung nach dem Soziogramm vorgenommen. Schüler mit vielen Negativwahlen wurden mit solchen gruppiert, die sich nicht ablehnend gegen sie ausgesprochen hatten; außerdem wurde versucht, die im Freundschaftssoziogramm ausgesprochenen Wahlen zu berücksichtigen.

Das Verhalten der Schüler zeigte — vor allem bei den Leistungsstarken — eine Ausdehnung des Konkurrenzgedankens auf die eigenen Gruppenmitglieder, indem die besten Turner in den Gruppen miteinander rivalisierten. In der Diskussion reproduzierten die Schüler zwar die Hilfenorm, im Spielverhalten stellten sie jedoch den individuellen Wettkampfgedanken vor den kooperativen Leistung. Dem Problem des Helfens wurde durch die Äußerung des Wunsches ausgewichen, die Gerätebahn einfacher zu machen, damit man einander nicht zu helfen brauche.

Die Analyse des Unterrichtsverlaufes ergab folgende neue Planungsaspekte: Die Beobachtungen sowie die Aussagen in den anschließenden Gruppendiskussionen ließen auf die näherungsweise Realisierung der Zielsetzungen „sich hineinversetzen in die Situation des Hilfebedürftigen“ sowie „Erfahren neuer Darstellungsmöglichkeiten über Helfen“ schließen.

Als zu schwierig für den sozialen Entwicklungsstand der Kinder hatten sich jedoch Spiele erwiesen, bei denen kooperative Handlungsformen erwartet wurden und gleichzeitig Konkurrenzprinzipien von den Schülern aufgebaut werden konnten. Hier dominierte der individuelle Leistungswunsch immer über den Hilfedanken. Erschwerend hinzu kam, daß die Akzeptierung von Hilfe bei dem nach mehr Selbständigkeit drängenden Kind in der Primarstufe schwieriger

wird. Daher sollten im weiteren Verlauf des Projekts zunächst Spiele und Übungsformen angeboten werden, die dem Wunsch der Schüler nach mehr Selbständigkeit und Selbstbestimmung entgegenkommen, bevor die Problematik des Helfens unter veränderter Zielsetzung nochmals angegangen wurde.

Innerhalb des Aufgabenbereiches von *Führungs- und Geführtenrollen* sollen die Schüler folgende Erfahrungen machen:

1. Erkennen der Erwartungen und der damit verbundenen Befriedigungsmöglichkeiten, die an die Rolle des „Führenden“ bzw. des „Geführten“ gerichtet werden;
2. Erkennen, daß es sich um komplementäre Rollen handelt;
3. Erfahren der Machtausübung einzelner;
4. Erkennen der Führungsaufkündigung durch die Gruppe.

Wir begannen mit dem Spiel „Kaiser, wieviel Schritte gibst du mir?, in dem die Führungsaufgaben eindeutig festgelegt sind und bei dem die Regel keine Führungsaufkündigung zuläßt, um so schrittweise zu komplexeren Verhaltensweisen von Führendem und Geführtem zu gelangen. Die Schüler stellten sich dem „Kaiser“ gegenüber in Distanz auf und richteten nacheinander an ihn ihre Frage, wonach der Kaiser die Schrittlänge oder Anzahl der Schritte bzw. bestimmte Bewegungsformen vorgab. Diese Ausführungsbestimmungen sowie die hier noch möglichen Frage-rituale wurden mit der Klasse im Gespräch festgelegt. Da unsere Intention darin bestand, jeden Schüler mindestens einmal in die Rolle des Kaisers zu bringen, wurde der Rollenwechsel durch den Lehrer nach Zeit bestimmt. Dieser vorgeschriebene Wechsel war anschließend Hauptgegenstand der Diskussion: Schüler, die vom Kaiser gute Positionen zugewiesen bekommen hatten, sprachen sich gegen diesen Wechsel aus. Für sie bestand gerade ein hoher Reiz darin, zu erfahren, ob sie oder doch ein anderer vom alten Kaiser zum neuen bestimmt werden würden. Dagegen sprachen sich Schüler, denen während des Spiels nur kleine Schritte erlaubt oder die häufig zurückgeschickt worden waren, für diesen regelmäßigen Wechsel aus. Sie argumentierten, daß ein Spiel, in dem Freunde so offensichtlich bevorzugt werden könnten, keinen Spaß mache. Die von den Schülern selbst eingerichteten Frage-rituale wurden als zu starr kritisiert. Auf die Frage des Lehrers, ob das Spiel gefallen habe bzw. nicht gefallen habe, äußerten sich die Schüler positiv. Als Begründung wurde angegeben, man habe bestimmen dürfen, was die Mitspieler machen sollten; dies sei im Spiel sonst fast nie möglich, weil sich einzelne immer besser durchsetzen könnten als andere. Im Anschluß daran konnte auf das Problem der komplementären Rollen eingegangen werden, indem erarbeitet

wurde, daß die Rolle des Kaisers nur so lange ausgeübt werden kann, solange die Mitspieler sich an die Spielregeln halten, nämlich die uneingeschränkte, widerspruchslöse Machtausübung akzeptieren. Das Problem der Machtausübung, aber auch der Aufkündigung des Führungsanspruches war anschließend Gegenstand einer Sachkundestunde beim Klassenlehrer, wobei anhand eines andersartigen Inhaltes, nämlich eines Textes aus einem Kinderbuch, auf ähnliche Situationen hingewiesen wurde, so daß Übertragungsmöglichkeiten auf andere soziale Bereiche — Familie und Schule — in der Diskussion angesprochen werden konnten.

#### *Führungsspiele im Tanzen:*

Nach der Aufgabenstellung, sich frei auf eine Musik zu bewegen und sich dabei einen Partner zu suchen, wurden die Schüler aufgefordert, sich in Vierergruppen als „Schlange“ aufzustellen. Der vorne stehende Schüler sollte die Rolle des Vortänzers/Vormachers übernehmen und sie bei leiser werdender Musik an den am Ende der Schlange stehenden Schüler abgeben. Im weiteren Verlauf wurde die Führung selbständig gewechselt. Bei der Ausführung zeigte sich, daß die Führenden die Gruppen meist überforderten, indem sie zu schnell Bewegungsform und -richtung wechselten oder zu schwierige Bewegungen vor-machten. Außerdem weigerten sich einige Schüler, die Führungsrolle freiwillig abzugeben. Aufgrund dieser Konflikte kam es zeitweilig in verschiedenen Gruppen zur Aufkündigung des Führungsanspruches, was anschließend in der Diskussion schwerpunktmäßig aufgegriffen wurde.

#### *Führungsspiele im Bereich Turnen:*

Fünf Kleingruppen, die sich frei gruppieren konnten, wurde schriftlich ein bestimmter Bestand an Kleingeräten vorgegeben mit dem Auftrag, an diesen Geräten zu turnen oder zu spielen, was einzelne Gruppenmitglieder vorschlugen. Jedes Gruppenmitglied sollte dabei einmal in seiner Gruppe bestimmen, was gemacht werden soll. Die Gruppe wurde verpflichtet, nachzumachen, was vorgeschlagen wird.

Der Verlauf der Stunde zeigte, daß bereits selbstorganisiertes Verhalten in den Gruppen möglich war: Die Gruppierungen fanden sich rasch zusammen, der Aufbau anhand der schriftlichen Vorgabe erfolgte durch Zusammenarbeit aller Gruppenmitglieder, die Aufteilung der Rollen geschah zunächst konfliktlos.

Auffallend war die hohe Übungsintensität und der Wunsch nach Wiederholung dieser Aufgabenstellung. Die Beobachtungen ergaben, daß in einzelnen Gruppen dominante Schüler versuchten, die Führung an sich zu reißen, daran aber von anderen Schülern unter Berufung auf die Spielregel gehindert wurden. In allen Gruppen kam es auch zur Führungsverweigerung, und zwar mit

Begründungen wie „die Übung sei langweilig, zu schwierig, zu umfangreich“. Nur in einer Gruppe kam es aus diesem Anlaß zur Ablösung des Führenden. Die anderen Gruppen fanden — zum Teil nach langen Auseinandersetzungen (auch aggressiven Akten) — Kompromißvorschläge. Es wurde die Institutionalisierung neuer Rollen beobachtet: So bildete sich ein „Überwacher“ der Ausführung heraus und auch ein „technischer Organisator“, der Geräte aufbaute bzw. auf Sicherheit achtete.

In der Diskussion wurden die aufgetretenen Konflikte thematisiert, z. B. die Dominanzwünsche oder die Führungsverweigerung sowie das Problem der Über- bzw. Unterforderung.

Über die Einstiegsfrage, „was hat euch besser gefallen? Vorzumachen oder Nachzumachen?“, wurde herausgearbeitet, daß die unterschiedlichen Rollen verschiedene Bedürfnisse befriedigen, nämlich einerseits angeben zu dürfen, was gemacht werden soll, und dabei auch zeigen, was man kann, andererseits zeigen, daß man den gestellten Anforderungen gewachsen ist oder im Gegensatz dazu ohne den Zwang, sich etwas einfallen zu lassen, einmal einfach mitmachen. Die wechselseitige Bedingtheit der Rollen wurde erkannt, denn der Führende konnte seine Rolle nur ausüben, wenn die Gruppe mitmachte. Die Voraussetzung hierfür war, daß er die Gruppe nicht überforderte, sondern auf deren Möglichkeiten und Wünsche einging.

Aus dieser Diskussion ergaben sich neue Planungsaspekte: Den Kindern war zwar das unterschiedliche Verhalten in verschiedenen Rollen bewußt geworden, wogegen das pädagogische Interesse am Abbau stereotyper Bewertungen in dieser Phase durch die freien Gruppierungen nicht realisiert werden konnte. Es zeigte sich immer deutlicher eine Tendenz, die im Soziogramm abgelehnten Schüler auszuschließen und sich in Cliques zusammenzufinden. Daher mußte von nun an stärker mit nach dem Soziogramm gesetzten Gruppen gearbeitet werden. Das Aufbrechen der Extrempositionen im Soziogramm sollte ferner im Spiel dadurch unterstützt werden, daß Stars und Außenseiter in die entsprechenden komplementären Positionen versetzt werden.

Im dritten Bereich, *Helfen und Akzeptieren der Hilfe in Gruppen* unter Aufgabenstellungen, die kooperatives und solidarisches Verhalten erforderten, bestanden folgende Zielsetzungen:

1. Versetzen in solche Positionen, die mit dem realen sozialen Status in Kontrast stehen;
2. Erkennen und Inanspruchnehmen der Hilfe durch die Gruppe;
3. Erfahren der Isolation gegenüber einer solidarisch auftretenden Gruppe;
4. Übernahme komplementärer Rollen wie des Helfers bzw. dessen, dem geholfen wird.

Zu diesem Bereich sind u. a. Spiele wie „Glucke und Habicht“, „Hilfefangen“ und „Katz und Maus“ zu rechnen.

Das *Katz-und-Maus-Spiel* wurde unter der Regel organisiert, daß die im Kreis stehende Gruppe nur der Maus Zuflucht geben sollte, während der Katze das Eindringen in den Kreis verwehrt wurde. Auf diese Weise ermöglichten wir die Erfahrung der Hilfe einer sich solidarisch verhaltenden Gruppe bzw. die der Isolation ihr gegenüber. Von diesen Erfahrungsmöglichkeiten her besetzten wir die Positionen der Katze und Maus folgendermaßen: Unter der Voraussetzung, daß die Gruppe solidarisch handelt und die Maus die Gruppe in Anspruch nimmt, hat selbst ein bewegungsmäßig starker Schüler in der Rolle der Katze kaum die Möglichkeit, die Maus zu fangen. Daher versetzten wir vor allem Schüler mit starkem sozialen Status in die Rolle der Katze, während die Rolle der Maus sozial abgelehnten oder nicht beachteten Schülern übertragen wurde.

Zu Beginn des Spieles konnte festgestellt werden, daß die Hilfe, die die Gruppe anbot, kaum in Anspruch genommen wurde, so daß die Mäuse nach kurzer Zeit gefangen waren. Als hierfür exemplarisch kann das Verhalten eines Jungen beschrieben werden, der sich in letzter Zeit in wachsendem Maße von der Gruppe entfernt hatte, was auch durch seine schlechte Position im Soziogramm bestätigt wurde: Er lief in seiner Position als Maus zunächst vom Kreis weg und wurde nach kurzer Zeit gefangen. Nachdem das Verhalten der Mäuse im Gespräch analysiert worden war, konnten dieselben Spieler ihr Verhalten in einem weiteren Durchgang verändern. Die Schüler, die nun die Schutzfunktion der Gruppe annahmen, machten die Erfahrung einer sehr langen Dauer der Fangperiode, während der in die Rolle des Fängers versetzte Star das Gefühl der Ablehnung massiv erlebte und kaum Fangchancen erhielt.

Im vierten Bereich, dem der *Fähigkeit zur Selbstorganisation in Gruppen* sollten die Schüler lernen:

1. In Kleingruppen anhand vorgegebener oder frei gewählter Materialien spielen und üben können;
2. Selbständige Rollenverteilung vornehmen;
3. Auftretende Konflikte selbst lösen können;
4. Entscheidungen treffen über die Art des Umgangs mit Materialien (Bewegungsformen, Spielregeln);
5. Erkennen des Gruppenvorteils bei der Lösung von Aufgaben.

Spiele, die unter völliger Selbstorganisation der Gruppen betrieben werden, setzen bereits komplexe soziale Fähigkeiten voraus und können daher in der Anfangsphase sozialer Erziehung nur bedingt eingesetzt werden. Diese Erfahrung machten wir, als wir am Anfang des Unterrichts-

versuches (7. Stunde) eine relativ offene Aufgabe stellten, nämlich die Organisation eines Gruppenspiels bei vorgegebenem Gerätebestand, ohne eine Einteilung der Rollen oder eine Festlegung der Regeln vorzunehmen. Die Schüler sollten selbständig Fünfergruppen bilden und sich je Gruppe 6 Keulen und einen Gymnastikball holen, um mit diesen Geräten in der Gruppe zu spielen. Offenbar forderten Keulen und Ball stark zum Kegelspiel auf, so daß alle Gruppen Formen dieses Spiels praktizierten. Die erste Spielphase verlief in allen Gruppen ohne Konflikte, weil die Kinder, ohne daß Regeln abgesprochen worden waren, abwechselnd die Rollen des Aufstellers bzw. des Spielers einnahmen. Es wurde ohne individuellen Konkurrenzgedanken gespielt; vielmehr versuchten die Spieler, das von ihnen vorgelegte Ergebnis zu verbessern. In der Zwischendiskussion tauschten die Schüler die von ihnen entwickelten Verfahren der Kegelaufstellung und der Ballrückgabe aus und probierten diese in einer zweiten Spielphase wechselseitig aus. Im weiteren Verlauf führten die Schüler das individuelle Konkurrenzprinzip ein. Dabei zeigte sich, daß der selbstverständliche Wechsel der Rollen nicht mehr funktionierte, so daß eine Absprache des Rollenwechsels notwendig geworden wäre, zu der die Schüler offenbar noch nicht in der Lage waren. Sie begannen sich vielmehr um den Ball sowie um die Zahl der umgeworfenen Kegel zu streiten.

In der abschließenden Diskussion wurden vor allem individuelle Beschwerden über andere vorgebracht, d. h. die Konflikte wurden auf Einzelpersonen abgewälzt. Der Lehrer versuchte hingegen zu erarbeiten, daß die Konflikte auf die nicht erfolgte Absprache und die fehlenden Regeln in den Gruppen selbst zurückzuführen seien. Diese Unterrichtserfahrung zeigte, daß die Schüler noch nicht in der Lage waren, die in dieser wenig vorstrukturierten Situation auftretenden komplexen Gruppenprobleme zu bewältigen.

Daher gingen wir in den folgenden Stunden dazu über, Teilqualifikationen hierzu auszubilden, wie z. B. die Übernahme von Rollen des Führenden und Geführten, Erfinden von Regeln usw., um somit die Lernprozesse durch eine Vereinfachung der Aufgabenstellung zu erleichtern. Die komplexeren Fähigkeiten konnten dann in späteren Situationen wieder gefordert werden; so wurde das Spiel mit den Keulen einige Monate später noch einmal eingesetzt, wodurch es möglich wurde, den erreichten Grad der Selbstorganisation mit dem früheren Stand des Verhaltens zu vergleichen: Der Gruppierungsprozeß erfolgte rascher, wobei beobachtet wurde, daß auch die Schüler mit schwachem sozialen Status Anschluß an die Gruppe gefunden hatten. Die Gruppen spielten alle unter dem Gedanken der individuellen Konkurrenz aber mit unterschiedlicher Gewichtung des Konkurrenzprinzips. Ein weiteres Beispiel für Selbstorganisation in Gruppen bietet

das Brainstorming im Tanz. Die Kinder wurden zunächst aufgefordert, sich nach Musik frei zu bewegen. Danach erhielten sie in Fünfergruppen, die nach dem Soziogramm zusammengestellt worden waren, die Aufgabenstellung, Bewegungsvorschläge zu machen, die die Gruppe aufnehmen sollte.

Als Spielregeln wurden eingegeben, daß jedes Gruppenmitglied einen Vorschlag bringen müsse und daß keine Kritik an den Vorschlägen geübt werden dürfe, weil es das Ziel des Spiels sei, eine möglichst große Zahl von Bewegungsideen zu produzieren. Dieses Spiel stellt bereits hohe Anforderungen an die Organisationsfähigkeit: Die Gruppenmitglieder müssen absprechen, in welcher Reihenfolge die Vorschläge eingebracht werden sollen und nach welcher Zeit die Ablösung erfolgen muß. Andererseits bietet gerade dieses Spiel den Schülern mit schwachem sozialen Status die Möglichkeit, sich mit ihren Ideen in die Gruppe einzubringen. Nachdem dieses Spiel einige Zeit durchgeführt worden war, wurde die Aufgabenstellung erweitert: Jede Gruppe sollte aus den entwickelten Tanzformen einige auswählen und sie in einen festen Ablauf bringen. Bei dieser Aufgabe konnten wesentliche, im Entscheidungsprozeß der Gruppe beteiligte Faktoren erfahren werden, wie z. B. differierende ästhetische Vorstellungen, verschiedener Königsstand oder Dominanzwünsche.

Anhand der sich entzündenden Konflikte wurden in der Plenumsdiskussion die Entscheidungsprozesse bewußt. Bei dieser Aufgabenstellung, die eine freie Zuteilung der Führungsrolle erlaubte, zeigte sich, daß sich die dominanten Schüler mit ihren Vorschlägen besser durchsetzten als andere, so daß sich die in der Klasse ohnehin bestehende Rollenaufteilung in dieser Aufgabe reproduzierte. Da unser pädagogisches Interesse darin bestand, auch die Führungspersonen in die Rolle des Geführten zu versetzen sowie umgekehrt die Geführten in die Rolle der Führenden, wurde in der darauffolgenden Stunde die Aufgabenstellung dahingehend erweitert, daß die erarbeiteten Gruppentänze an Mitglieder anderer Gruppen vermittelt werden mußten. Dabei wählten wir anhand der Beobachtungsprotokolle der letzten Stunde für die Rolle derer, denen etwas vermittelt wurde, solche Schüler aus, die in ihrer Gruppe dominant gewesen waren. Die in den Gruppen verbleibenden Schüler konnten bzw. mußten nun die Rolle der Vermittler übernehmen.

Der Verlauf zeigte, daß einige Schüler, die gewohnt waren, Führungspositionen innezuhaben, sich nur schwer in die neue Rolle einfügen konnten. Sie respektierten das Arbeitsergebnis der neuen Gruppe nicht, sondern versuchten selbst Vorschläge einzubringen, oder sie verweigerten sogar das Lernen der Übung, so daß das Ziel der Aufgabe nicht erreicht werden konnte. Die übrigen Gruppenmitglieder erfüllten dagegen die

Anforderungen ihrer Rolle besser. Sie waren in der Lage, Vermittlungsfunktionen zu übernehmen, d. h. sie verfügten über Teilqualifikationen von Führung, wenn sie nicht in Auseinandersetzung mit dominanten, ständig um die Führung kämpfenden Schülern handeln mußten. Diese Aufgabenstellung schuf für sie wieder eine Übungssituation unter vereinfachten sozialen Verhältnissen.

In der Plenumsdiskussion wurde versucht, die verschiedenen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung anhand der komplementären Rolle herauszuarbeiten. Die Schüler, die in der Rolle der Vermittler gewesen waren, äußerten durchweg einen hohen Befriedigungsgrad, während die Lernenden ihren Unmut über die Tatsache, etwas lernen zu müssen ohne selbst neue Vorschläge machen zu können, in eine Beschwerde über die in den Tänzen enthaltenen Übungsformen kleideten. Durch die Rückfrage des Lehrers, wer in der letzten Stunde die Gestaltung des Tanzes in den Gruppen am stärksten beeinflusst habe — nämlich gerade diejenigen Schüler, die eben ihren Unmut in der Situation der Lernenden geäußert hatten — konnte der geringe Befriedigungsgrad dieser Schüler mit ihrem nicht erfüllten Führungsanspruch in der Gruppe in Verbindung gebracht werden.

Die Weiterführung des Unterrichtsprojektes nach dem ersten Halbjahr orientierte sich im wesentlichen am Wunsch der Schüler, Wettspiele und Gerätturnen in stärkerem Maße als bisher zu berücksichtigen. Entsprechend den sozialen Fähigkeiten der Schüler zu diesem Zeitpunkt schien es uns zum einen möglich, die Problematik individuellen Könnens und Leistens in den für den Sport typischen Wettkampf- und Wettspielsituationen anzugehen, zum anderen sollte die selbständige Organisation in Gruppen im motorischen Zielbereich des Sportunterrichts (Erlernen von Bewegungsfertigkeiten) angewendet und geübt werden (20).

#### Schlußbetrachtung:

Die abschließenden soziometrischen Tests zeigten — bei aller gebotenen Vorsicht in der Interpretation der durch diese Methoden erreichten Ergebnisse, vor allem bei Grundschulkindern — eine Tendenz zum Abbau der Extrempositionen; die Klasse scheint insgesamt auf dem Wege zu einer stärkeren Integration zu sein. Vor allem verringerte sich die Zahl der Ablehnungen bei den Schülern deutlich, die im 1. Soziogramm die meisten Ablehnungen erhalten hatten. Aber auch die Anzahl der Wahlen in bezug auf den „Star“ der Klasse sind zurückgegangen. Die Wahlen für Freundschaft und Ballspiel wurden nicht mehr eindeutig nach dem Kriterium der Schulleistung vollzogen, so daß anzunehmen ist, daß die sozialen Interaktionen in den verschiedenen Gruppierungen im Sportunterricht das gegenseitige Kennenlernen gefördert und zum Abbau stereotyper

Bewertung beigetragen haben (21). Anhand der Unterrichtsbeobachtungen und der Diskussionsprotokolle konnte der verbesserte Stand des sozialen Verhaltens festgestellt werden: Die Schüler waren gegen Ende des hier dargestellten Zeitraumes zur selbständigen Organisation von Spielen in Gruppen in der Lage, weil sie selbst Regeln für ihre Interaktion entwickeln konnten.

In Zusammenhang damit steht, daß sie bei Konfliktlösungen eine wesentlich größere Unabhängigkeit vom Lehrer zeigten als zu Anfang. Schüler, die eher als sozial zurückhaltend bezeichnet werden müssen, konnten sich sehr viel besser als am Anfang des Unterrichtsversuchs in die Gruppe einbringen: Es war ihnen z. B. möglich, ihren Standpunkt begründet vorzutragen, weil alle zuzuhören gelernt hatten; Vorschläge solcher Schüler wurden in weit höherem Maße akzeptiert als früher. Andererseits waren dominante Schüler — aufgrund des wachsenden Selbstbewußtseins der Gruppe — gezwungen, in viel stärkerem Maße als bisher, ihre Wünsche und Bedürfnisse zurückzustellen und auf ihre Mitschüler einzugehen.

Ob die erworbenen Verhaltensweisen freilich in anderen Bereichen angewendet werden, bleibt abzuwarten. Zwar wurden die Möglichkeiten des Transfers, wo immer dies realisierbar war, mitdiskutiert, doch stellen Macht und Sanktionsdruck von Institutionen, in denen die Schüler jetzt und künftig (sportlich) handeln werden, strukturelle Faktoren dar, die das Praktizieren sozialer Verhaltensweisen wesentlich erschweren.

#### Anmerkungen:

(18) Vgl. zu den Methoden der Handlungsforschung, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, z. B. Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Z. f. Päd. 19. Jg. (1973), H. 4, S. 487—516.

(19) Diese Zielsetzungen der sozialen Erziehung ließen uns bei der Planung auch solche Unterrichtsgegenstände auswählen, die der in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre erhobenen Forderung nach physischer Intensivierung des Sportunterrichts in der Grundschule nicht unmittelbar nachkommen. (Vgl. zur Darstellung und Kritik einer als „disziplin-orientiert“ (Brodthmann 1975, 293) zu bezeichnenden Richtung der Grundschuldidaktik: Brodthmann, D.: Grenzen der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft, 5. Jg. 1975, H. 3—4, S. 286—297).

Der curriculare Konflikt, der aufgrund der Unvereinbarkeit von sozialerzieherischen Zielsetzungen des Sportunterrichts mit den Prinzipien der möglichst effektiven Nutzung der Grundschule für den Erwerb sportmotorischer und konditioneller Fähigkeiten entsteht, darf jedoch vom Unterrichtspraktiker nicht durch einseitige Prioritätensetzung im einen oder anderen Bereich entschieden werden. Da sozioemotionale Prozesse nur einen Bereich sportlichen Handelns und Erlebens darstellen, ist soziale Erziehung immer an Handeln (d. h. auch Lernen) im motorischen Bereich gebunden. Eine Prioritätensetzung zwischen den beiden Zielbereichen ist jedoch aufgrund der mit ihnen ver-

bundenen unterschiedlichen Methoden des Unterrichts erforderlich und muß vom Lehrer in der jeweiligen Situation selbst vorgenommen werden.

(20) Es kann hier verwiesen werden auf: Lindner, M./Weiss, E.: Der Sportunterricht als Feld sozialen Lernens in der Schule. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen 1975. — Bauer, D.: Programmierte Instruktion im Kontext sozialer Lernprozesse. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogische Hochschule Reutlingen, Wintersemester 1974/75.

(21) Vgl. Hitzgrath, M./Bertschinger, K.: Die Beeinflussung der sozialen Interaktion in einer Grundschulklasse durch Bewegungsspiele. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen 1974.

Dagmar Bauer,  
Forststr. 4, 7401 Walddorfhäslach 1

Christa Kleindienst,  
Nähelestr. 10, 7400 Tübingen

## Zum Ausbildungscurriculum des Sportlehrers aufgrund der Erfordernisse der Schulpraxis

HANS WESTERHAUS

### 1. Situativer Zusammenhang

Der hier vorgelegte Vorschlag zur Erfassung von Qualifikationen für das Sportlehramt soll den Charakter eines Arbeitspapiers tragen (1). Sein Legitimationsschwerpunkt liegt in der Praxis, d. h. in der täglichen Erfahrung der Erfordernisse des Schuldienstes durch Unterricht in der Schule und der theoretischen Durchdringung in der Ausbildungstätigkeit in der zweiten Phase.

Den konkreten Anlaß bildet die Frage, ob es möglich ist, Qualifikationen in hinlänglicher Vollständigkeit und in einer Weise zu konkretisieren, daß zwar der erforderliche allgemeingültige Repräsentationsgrad erhalten bleibt, aber trotzdem konkrete Lerninhalte aus ihnen abgeleitet werden können. Eine solche Qualifikationsliste sollte es ermöglichen, die Lerninhalte so zu organisieren und zu strukturieren, daß ein kontinuierlicher Aufbau der Fähigkeiten erreicht wird, d. h. eine Schwerpunktverteilung der Lerninhalte an die Institutionen, an denen die betreffenden Qualifikationen am besten zu erwerben sind.

### 2. Grundsätzliche Erwägungen

Gemäß Robinsohns Modell wäre nach einem Ausbildungs-Curriculum so zu fragen:

- welchen Aufgaben muß ein Sportlehrer im Schuldienst gewachsen sein?
- was muß er dazu können und wissen?
- was muß er also lernen?
- wie ist dieses Lernen zu organisieren und zu kontrollieren?

D. BRODTMANN/A. TREBELS (2) haben die erste Frage wie folgt beantwortet:

- erziehen und unterrichten
- beurteilen und beraten
- organisieren und verwalten
- innovieren

Sie bezeichnen diese Aufgaben als „Lehrerfunktionen“ und umreißen mit ihnen in allgemeinsten

Form Bezugfelder von Qualifikationen. Diese müssen durch die zweite Frage („was muß er dazu können und wissen?“) ermittelt werden. Die dritte Frage betrifft die Lerninhalte und die vierte die Programmierung. Diese beiden letzten Fragen werden durch die verschiedenen Studienordnungen und Ausbildungspläne der ersten und zweiten Ausbildungsphase beantwortet und können nur mit Bezug auf die aus den Aufgaben als Lernziele abgeleiteten Qualifikationen geklärt werden.

H. DASSEL (3) unterscheidet zwischen „Anforderungen“ im Bereich „Unterricht/Unterrichten“ und „dem vielfach gefächerten Katalog außerunterrichtlicher Aufgaben“, der die folgenden Rubriken aufweist:

Wettkampfwesen; Sportstätten und Geräte; Fortbildung; Pausensport, SMV-Sport, Sport im Schullandheim, Schulsportvereine; Kontakte.

Ein wesentlicher Teil der Qualifikationen wird unter diesen Bereichen bereits erfaßt und zur Diskussion gestellt.

Es erscheint praktikabel, die Aufgabenunterteilung DASSELS auf die Bezugfelder nach BRODTMANN/TREBELS anzuwenden. Das jedoch macht eine Neueinteilung nötig, weil jetzt nur die eigentlich curricularen Funktionen des Sportlehrers neben den von DASSEL erfaßten außercurricularen erfragt werden sollen.

### 3. Die curricularen Bezugfelder der Qualifikationen

Obwohl der Sportlehrer verpflichtet ist, eine Etablierung des auf permanente Revision Angelegten zu verhindern, ist seine Funktion im Schuldienst grundsätzlich an die curriculare Interdependenz folgender Bereiche gebunden:

- Leitideen, Wertentscheidungen, oberste Lernziele
- Lehrverhalten des Lehrers