

## Soziale Lernprozesse im Sportspiel

### *Soziales Lernen in der Schule*

Soziales Lernen als ein zentraler Ansatzpunkt gegenwärtiger Schulreformbemühungen (vgl. Strukturplan 1970, 37 und 86 f.) ist bisher durch die theoretische Diskussion wenig präzisiert und noch weniger in der Unterrichtspraxis realisiert worden. Obwohl es eines der tragenden pädagogischen Prinzipien der Gesamtschulreform darstellt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969, 29 f.; HENTIG 1971a), mangelt es trotz zahlreicher Gesamtschulversuche noch immer an didaktischen Entwürfen und Unterrichtsmodellen für die Umsetzung dieses Prinzips in die Unterrichtspraxis der öffentlichen Schulen. Insbesondere fehlen Vorschläge zur Realisierung Sozialen Lernens in einzelnen Fächern und an bestimmten Unterrichtsinhalten<sup>1</sup>.

Ein Grund für dieses Defizit liegt darin, daß soziale Lern- und Erziehungsprozesse bis in neuere Zeit über die Theorie funktionaler Bildung erklärt wurden. Durch deren Annahme, daß sich soziale Lern- und Erziehungsprozesse gleichsam nebenher ereignen, wird Soziales Lernen mit Sozialisation als einem nicht intentional gerichteten Vorgang gleichgesetzt, bei dem planende und lenkende Eingriffe des Lehrers ausgeschlossen sind<sup>2</sup>.

Im Unterschied zu dieser Auffassung wird Soziales Lernen in der Schule in der neueren pädagogischen Diskussion — in Abgrenzung zum Sozialisationsbegriff — als *absichtsvolles, organisiertes* Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen verstanden (vgl. SCHREINER 1974, 24). Dafür fehlen jedoch in der Schule als einer Ausbildungsinstitution, die vor allem für kognitive Lernprozesse eingerichtet wurde, noch weitgehend die Methoden und Unterrichtsgegenstände in einzelnen Fächern sowie die Organisationsformen für die Realisierung Sozialen Lernens als eines fächerübergreifenden Prinzips.

Die Möglichkeit, soziale Lernprozesse zu initiieren und zu organisieren, wird jedoch dadurch eingeschränkt, daß der Lehrer Soziales Lernen durch pädagogische Maß-

<sup>1</sup> Auf diese Defizite weisen neuere Veröffentlichungen zum Sozialen Lernen in der Schule hin (vgl. KEIM 1973; SCHREINER 1974; FRITZ 1975).

<sup>2</sup> Diese Thesen finden sich in bezug auf die Leibeserziehung vor allem bei älteren Ansätzen in der Fachdidaktik. Neuerdings vertritt BÜHRLE (1971) sie wieder. Vgl. zur Darstellung und Kritik der Transferhypothesen in bezug auf Sport und soziale Verhaltenstendenzen EGGER (1975, 141 ff.). — Der Begriff des Lernens umfaßt in diesem Beitrag sowohl Lehr- als auch Lernhandlungen, obwohl im Bereich des Sozialen Lernens zwischen Zielen des Lehrens und den Lernergebnissen bei den Schülern in besonderem Maße Differenzen bestehen können, wird in der bisher vorliegenden Literatur zwischen Lehrhandlungen, die Lernhandlungen intendieren, nicht exakt unterschieden, sondern einheitlich von Sozialem Lernen gesprochen.

nahmen zwar anregt, unterstützt und beeinflußt, aber nicht im strengen Sinne planen kann. Die Unmöglichkeit, soziale Lernprozesse in gleicher Weise wie das Lernen von Fertigkeiten voranzuplanen, spiegelt sich in der hier vertretenen inhaltlichen Definition Sozialen Lernens wider: Soziales Lernen wird als Erwerb sozialer Kompetenz aufgefaßt, die auf dem Hintergrund neuerer rollentheoretischer und systemtheoretischer Konzepte 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 (vgl. KRAPPMANN 1972; HABERMAS 1973; COBURN-STAEGE 1974; NEIDHARDT 1975). Der Erwerb und die Erhaltung dieser sozialen Kompetenz setzen jedoch soziale Strukturen voraus, die einen balancierenden Akt zwischen Rollenübernahme und Rollengestaltung sowie die Neudefinition von Rollen zulassen (vgl. HABERMAS 1968, 98 f.; KRAPPMANN 1972, 81 f.). Wenn nun die öffentliche Schule als Feld Sozialen Lernens dienen soll, dann müssen zunächst deren soziale Strukturen, insbesondere die in der Schule vorgegebenen Rollen, so verändert werden, daß sie den Erwerb sozialer Kompetenz nicht verhindern.

Da jedoch die sozialen Strukturen in Systemen außerhalb der Schule den Erfordernissen des Rollenspiels und -gestaltens häufig nicht entsprechen, sondern durch „Rigidität“ und „Repressivität“ (HABERMAS 1968, 98 f.) gekennzeichnet sind, müssen den Schülern auch Qualifikationen vermittelt werden, die sie befähigen, den strukturellen Zusammenhang in sozialen Systemen, z. B. zwischen Zieldimensionen, Rollenerwartungen, Normen und Sanktionen, zu durchschauen und zu verändern, wenn sich die Pädagogik Sozialen Lernens nicht dem Vorwurf einer bloßen Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse aussetzen will.

Der Schule als einer vom Staat veranstalteten und geplanten Institution der Ausbildung und Erziehung hat die jüngere Schulkritik (vgl. z. B. FREIRE 1970; ILLICH 1971; VON HENTIG 1971b; WELLENDORF 1973) vermehrt den Vorwurf gemacht, sie erziehe zur Anpassung und übernehme damit die Funktion eines „Reproduktionsagenten“ der Gesellschaft (vgl. ILLICH 1971, 50 f.).

Bezogen auf die soziale Interaktion in der Schule, richtet sich dieser Vorwurf auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, die durch komplementäre Rollen bestimmt ist und in der vom Lehrer vor allem erwartet wird, daß er erklärt, korrigiert, Aufgaben gibt, hingegen vom Schüler, daß er zuhört, auf Fragen antwortet, Korrekturen akzeptiert und die ihm aufgetragenen Aufgaben erledigt (vgl. CHARLTON u. a. 1975, 58 f.). Da der Lehrer durch seine Sanktionsgewalt immer mehr Chancen hat, seine Rollendefinition gegenüber dem Schüler durchzusetzen (vgl. WELLENDORF 1973, 80 ff.; CHARLTON u. a. 1975, 60 f.), beschränkt sich Soziales Lernen im Unterricht bei rigider Rollendefinition auf die Übernahme von Verhaltenserwartungen<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Nach FREIRE kommt die Anpassungsfunktion der Schule vor allem in dieser „passiven Rolle“ des Schülers zum Ausdruck (FREIRE 1970, 76).

Die hier beschriebene Rollenstruktur der Lehrer-Schüler-Interaktion kann freilich nur als Konstrukt zur Beschreibung von Unterrichtssituationen aufgefaßt werden, das mit dem realen Unterrichtsgeschehen nicht gleichzusetzen ist (vgl. CHARLTON u. a. 1975, 48 ff.). Daß sich solche Rollenauffassungen durchaus auch in didaktischen Entwürfen für Sportunterricht niedergeschlagen haben, hat LANDAU (1974) anhand von Analysen didaktisch-methodischer Literatur gezeigt. Soziales Lernen in der Schule, das nicht nur eine Übernahme von Verhaltenserwartungen bewirken soll, ist daher zunächst immer an eine Neudefinition der Lehrer- und der Schülerrolle gebunden<sup>4</sup>. Diese wird vor allem in der Aufhebung der Komplementarität der Rollen gesehen, indem in die Lehrerrolle Segmente der Schülerrolle eingehen und umgekehrt, so daß aus Lehrern Lernende und aus Schülern Lehrende werden<sup>5</sup>.

Solche Veränderungen der Lehrer- und der Schülerrolle haben Auswirkungen auf die Planbarkeit von Unterrichtsprozessen: Unterricht kann nun nicht mehr nach einer vom Lehrer vorab geplanten festen Form ablaufen; vielmehr erhalten Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden erst im Unterrichtsverlauf durch die jeweiligen Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse der Schüler ihre spezifische Ausprägung<sup>6</sup>. Daher kann ein Unterricht, der auf die Anregung sozialer Lernprozesse gerichtet ist, nicht mehr als ein Produkt des Lehrers aufgefaßt, sondern muß als ein Prozeß organisiert werden, in dem Lernziele, Gegenstände und Methoden neu entstehen können<sup>7</sup>.

Die Veränderungen der Interaktionsstrukturen im Unterricht stellen eine Voraussetzung für die Neuorientierung Sozialen Lernens in der Schule dar. In Fächern jedoch, die nicht ausschließlich durch die schultypischen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens definiert sind, wie dies z. B. für den Kunst-, Musik-, Sport- und Deutschunterricht gilt, müssen darüber hinaus die für diese Fächer spezifischen Interaktionssituationen zwischen den Schülern, wie Spielen, Musizieren, Produ-

<sup>4</sup> Solche Versuche zur Neudefinition der Lehrer -und der Schülerrolle führen z. B. zu der Forderung, daß Leistung nicht mehr fremdbestimmt vom Lehrer individuell abgefordert, sondern vielmehr von Lehrern und Schülern gemeinsam geplant und kollektiv erbracht werden soll (vgl. KEIM 1973, 307).

<sup>5</sup> FREIRE prägt in diesem Zusammenhang zwei neue Begriffe: „Lehrer-Schüler“ und „Schüler-Lehrer“ (FREIRE 1970, 84).

<sup>6</sup> Dieses von FREIRE für die Erwachsenenpädagogik entwickelte Unterrichtsprinzip der Anknüpfung an die Erfahrungen und aktuellen Probleme der Lernenden vertritt in der neueren schulpädagogischen Diskussion vor allem HENTIG (1973), der den Ausgangspunkt vieler schulischer Lernprozesse in Erfahrungen und Problemen der Schüler sieht, wobei jedoch die Lösung von Problemen häufig nicht in der Lernsituation liegen kann (vgl. HENTIG 1973, v. a. 39; zu ähnlichen Forderungen KEIM 1973; SCHREINER 1974; FRITZ 1975).

<sup>7</sup> Vgl. zur Kritik produktorientierten Unterrichts in verschiedenen Modellen zur Curriculumentwicklung RUMPF (1971). In neueren Konzepten praxisnaher Curriculumentwicklung wird dagegen der Prozeßcharakter von Unterricht betont: „Die Lernsituationen, die der hier vertretenen Idee von Unterricht entsprechen, sind demgegenüber als komplex und offen gedacht, als Situationen, die unterschiedliche Auslegungen und Konkretisierungen nahelegen und die auf Einfälle, Erfahrungen und unkonventionelle Einwände der Beteiligten angewiesen sind. Lernsituationen sollten deshalb nicht lediglich instrumentell, d. h. als Mittel zur Erzeugung einer festgelegten Endkompetenz aufgefaßt werden“ (Deutscher Bildungsrat 1974, A 18).

zieren von bildender und darstellender Kunst, auf ihre strukturellen Bedingungen für Soziales Lernen hin untersucht werden. Für den Sportunterricht bedeutet dies, daß vor allem Bewegungsspiele und sportliche Wettkampfsituationen analysiert werden müssen: So kann z. B. im Rahmen solcher Analysen das Sportspiel als soziales System aufgefaßt werden, das durch eine Struktur, d. h. durch relativ stabile Beziehungen zwischen Zielen, Rollen, materialen und sozialen Bedingungen des Spiels, geprägt ist. Unter der Zielsetzung des Erwerbs sozialer Kompetenz verbietet es sich, eine bestimmte Struktur, etwa wie sie bei Sportspielen im Leistungssport vorherrschend ist, als festen Unterrichtsgegenstand zu vermitteln. Vielmehr sollen die strukturellen Bedingungen von Sportspielen im Unterricht als veränderbar erfahren werden, wobei Veränderungen durch die Teilnehmer selbst auf dem Hintergrund ihrer Interessen, Bedürfnisse, ihres Könnensstands und ihrer aktuellen Probleme vollzogen werden müssen.

#### *Zur Verwendung gruppenspezifischer Methoden im Sportunterricht*

Die Aufgabe des Lehrers im Prozeß Sozialen Lernens als einem absichtsvollen Lern- und Erfahrungsprozeß besteht zunächst darin, die Unterrichtssituation so vorzubereiten, daß vielfältige soziale Erfahrungen im Bereich der Übernahme und Gestaltung von Rollen gemacht und anschließend verbal aufgearbeitet werden können. Eine notwendige Erkenntnis der Schüler ist darin zu sehen, daß die Interaktionsbeziehungen durch unterrichtliche Arrangements stets vorstrukturiert sind und daß damit Zielsetzungen und Bedürfnisse in unterschiedlicher Weise befriedigt werden. Die Erfahrung, bestimmten Rollenerwartungen entsprechen zu müssen, sowie die Konfrontation mit eigenen Zielsetzungen und mit denen anderer in der jeweiligen Spiel- und Sportsituation sollen Anlaß dafür werden, die vom Lehrer getroffenen Arrangements den Interessen der Teilnehmer entsprechend zu verändern. Nicht diese Neukonstitution der Spiel- und Sportsituation ist jedoch das Ziel des Unterrichts, sondern vielmehr der soziale Prozeß, der zu ihr führt. Daher verbietet sich unter dieser Zielsetzung ein „bewußtseinsloses“ Hineinversetzen der Schüler in Unterrichtssituationen, die vom Lehrer vorstrukturiert und konfliktarm gemacht sind, die aber dadurch auch wesentliche soziale Erfahrungen unmöglich machen. Ohne diese schülerorientierte Neustrukturierung von Unterrichtsgegenständen fehlt eine wesentliche Situation zum Erwerb sozialer Kompetenz, nämlich die, in der diskrepante Erwartungen ertragen und ausbalanciert werden müssen (vgl. KRAPPMANN 1972, 150 ff.). Im Gegensatz zu solchen als geschlossen zu bezeichnenden Strukturen von Unterricht sollen hier offene Formen angeboten werden, die soziale Erfahrungen in vielfältigen Dimensionen ermöglichen.

Um nun Erfahrungsräume zu schaffen, müssen Verfahrensweisen entwickelt werden, mit denen Gruppenprozesse anhand eines Inhalts in ihren sozialen und emotionalen Dimensionen thematisiert werden können. Dies kann im Unterschied

zur „klassischen“, rein sachbezogenen Gruppenarbeit ein Unterricht unter gruppodynamischen Methoden leisten. Solche Methoden, die aus dem Bereich der experimentellen Sozialpsychologie sowie aus der Psychotherapie — Gesprächstherapie, Psychodrama, Psychoanalyse — kommen, werden in der gruppodynamischen Praxis unter sehr verschiedenen Zielsetzungen verwendet, nämlich um Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu initiieren sowie um die Arbeitsbedingungen in der Gruppe zu verbessern.

Dabei interagieren die Gruppenmitglieder nicht nur im Hinblick auf ein Sachziel, sondern sie werden auch aufgefordert, einander Hinweise über das Verhalten in der Gruppe zu geben, so daß hierdurch auch die individuellen Vorerfahrungen und Bedürfnisse, die in die Rollengestaltung bei der Lösung von Sachaufgaben eingehen, bewußt und mitteilbar gemacht werden. Damit wird das Erkennen der individuellen Interpretation von Rollen gefördert, das ein wesentliches Qualitätsmerkmal sozialer Kompetenz ist (vgl. KRAPPMANN 1972, 142 ff.).

Die verschiedenen gruppodynamischen Richtungen und die ihnen entsprechenden Methoden und Übungen können auf zwei Polen angeordnet werden: Auf der einen Seite steht als Ziel die optimale Lösung von Sachaufgaben, wobei die Interaktionen mit Hilfe gruppodynamischer Methoden möglichst funktional für die Zielerreichung gestaltet werden sollen, auf der anderen Seite wird die Gruppe — unabhängig von Sachaufgaben — als Vehikel zur Konfrontation und Reifung des Individuums verwendet<sup>8</sup>. Der Einsatz gruppodynamischer Methoden unter den von uns intendierten Zielen kann keiner dieser beiden extremen Richtungen folgen. Vielmehr bedarf es eines Verfahrens, das es ermöglicht, Zielsetzungen im sachlichen, interaktionalen und personalen Bereich zu realisieren. Dies leisten situationsbezogene, interaktionelle Methoden, die schwerpunktmäßig die interpersonelle Wahrnehmung sowie die Kommunikations- und Kooperationstechniken in der Gruppe verbessern (vgl. COHN 1974; VOPEL/KIRSTEN 1974). Daher soll hier die „themenzentrierte interaktionelle Methode“ (vgl. COHN 1974, 150—159) in abgewandelter Form für den Sportunterricht fruchtbar gemacht werden, d. h. für Unterrichtsprozesse unter den Bedingungen einer Institution (Schule), in der das „Thema“ durch den Organisationszweck vorgegeben ist. Der Einsatz gruppodynamischer Methoden erfolgt situationsspezifisch (ähnlich wie bei ANTONS), also nicht nach fester Planung durch den Trainer oder Lehrer, wodurch der Prozeßcharakter von Unterricht gewahrt wird. Gründe für die Verwendung dieser Methoden sind:

1. Eine themen- und situationsunabhängige Anwendung gruppodynamischer Methoden im Sinne einer bloßen Vermittlung „sozialer skills“ übersieht, daß

<sup>8</sup> Vgl. ANTONS (1974, 12), der die von ihm angebotenen Übungen und Techniken für Zielsetzungen, die zwischen diesen beiden Extremen liegen, eingesetzt wissen will. — Vgl. zur Kritik der beiden extremen Richtungen in der Gruppodynamik vor allem GIERE: „Beiden Interessenrichtungen geht es eher um verbesserte Einpassung in die vorgeschriebenen Rollensysteme bzw. um die Wiederherstellung von Leistungsfähigkeit im Sinne von Reparatur als um die Unterstützung von systemtranszendierenden Strebungen“ (GIERE 1972, 381).

soziale Kompetenz nie unabhängig von Themen und Situationen vermittelt werden kann und durch sie inhaltlich bestimmt wird<sup>9</sup>.

2. Das Verfahren, gruppodynamische Methoden unabhängig von realen sozialen Situationen anzuwenden, ignoriert ferner, daß psychisch erscheinende Probleme als Folge institutionalisierter Bedingungen in überschaubaren und ausgrenzbaren Teilbereichen (z. B. Schulen, Organisationen) zu verstehen sind. Sie macht mit Hilfe von „Psychotechnik“ soziale Verhältnisse aushaltbar und entspricht damit einer Erziehung durch Manipulation<sup>10</sup>. Im Gegensatz dazu soll hier durch die Anwendung eines sach- und situationsorientierten gruppodynamischen Ansatzes in Verbindung mit Methoden zur Veränderung sportlicher Handlungssituationen die Abhängigkeit „subjektiver Faktoren“<sup>11</sup> von strukturellen Bedingungen aufgezeigt werden, wodurch über individuelle Verhaltensänderung hinaus auch Veränderungen sozialer Strukturen ermöglicht werden, nämlich der sportlichen Inhalte und der Strukturen von Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern. Voraussetzung für eine solche dauerhafte Strukturveränderung ist die Verwendung gruppodynamischer Methoden in Gruppen mit „gemeinsamer Vergangenheit und gemeinsam zu bewältigender Zukunft“ (HUBER 1974, 34), wie sie die Schulklasse darstellt.

3. Sachorientiertes Arbeiten ist Ziel der Schule: Damit ist das Thema oder Ziel der schulischen Lernsituation als Mittelglied zwischen Individuum und Gruppe durch den Organisationszweck der Institution vorgegeben. Dieselbe vermittelnde Funktion hat die Zieldimension sportlichen Handelns in allen Gruppensituationen des Sports. Das Maß der Selbsterfahrung im Sportunterricht wird somit von der jeweiligen Gruppensituation abhängig, die von Sachzielen und den sich daran kristallisierenden Problemen bestimmt wird. Gruppodynamische Methoden dienen in diesem Fall dazu, die Interaktionen zu verbessern, die bei zielorientiertem Arbeiten entstehen. Dieses Ziel kann freilich auch in Frage gestellt und verändert werden, wobei sich die gemachten Erfahrungen auf das Verhalten des Individuums (Selbstrepräsentanz) sowie auf die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen der Gruppe (Abbau von Vorurteilen, Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen) auswirken können<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu die Kontroverse zwischen HORN und BROCHER: BROCHER 1967; HORN 1969; BROCHER 1970.

<sup>10</sup> Vgl. zum Vorwurf psychotechnischer Verwendung gruppodynamischer Methoden: ROSENWALD 1972.

<sup>11</sup> Als „subjektiven Faktor“ versteht HORN, „was sich in den Subjekten im Verlauf ihrer Sozialisation an für Verhalten relevanter Struktur und Dynamik herausbildet“ (HORN 1972, 8).

<sup>12</sup> Im Unterschied zu den hier vorgestellten Anwendungsweisen verwendet BUCHMANN (1974) Methoden der Gruppodynamik hauptsächlich unter der Zielsetzung der Persönlichkeitsentfaltung (vgl. BUCHMANN 1974, 236). Dabei werden Bewegungsspiele zum Medium für Selbst- und Fremdwahrnehmung, während die Frage nach den sozialen Qualifikationen einer auf den Inhalt bezogenen Spielkompetenz nicht gestellt wird. Die Nichtberücksichtigung der strukturellen Merk-

4. Die Übertragung auf andere Gebiete des Alltags ist bei einer sachorientierten Anwendung gruppenspezifischer Methoden leichter möglich, weil Gruppen auch dort häufig zur Bewältigung von Zielen und Themen interagieren (vgl. HUBER 1974, 33 ff.)<sup>13</sup>.

5. Schließlich eignet sich dieser sach- und situationsorientierte Einsatz in besonderem Maße zur Realisierung der klassischen Zielsetzungen der Gruppenpädagogik, nämlich soziale Erziehung und Steigerung der Effektivität im Lösen von Sachaufgaben, die durch den Gruppenvorteil hervorgerufen wird. Ziele des Sportunterrichts wie motorisches Können und das Verfügen über Bewegungseigenschaften werden durch diese Methode nicht verdrängt; Sachaufgaben können nach der Aufarbeitung interaktioneller Probleme sogar wesentlich besser erreicht werden (vgl. COHN 1974, 151, 153 f. ).

Der allgemeine Unterrichtsverlauf bei situationsspezifischer Anwendung themenzentrierter gruppenspezifischer Methoden läßt sich folgendermaßen skizzieren: Nach dem Gruppierungsprozeß, der den pädagogischen Zielsetzungen entsprechend zu freien oder zu festen — nach dem Soziogramm gesetzten — Gruppen führt, folgt die Interaktion in Gruppen anhand eines spezifischen Arbeitsauftrags<sup>14</sup>. Die Gruppenarbeit wird durch Verbalphasen begleitet und abgeschlossen, in die in Abhängigkeit von der emotionalen Bereitschaft der Gruppe z. B. folgende Kommunikationsregeln eingebracht werden können: Sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘ (vgl. COHN 1974, 156); beschreibe Verhalten, anstatt zu interpretieren (vgl. VOPEL/KIRSTEN 1974, 48—55, 71—79 u. 140—155); außerdem Kommunikationsformen wie Feed-Back-Übungen (vgl. ANTONS 1974, 107) und zur Schulung des Zuhörens die Methoden des Paraphrasierens sowie des „kontrollierten Dialogs“ (vgl. ANTONS 1974, 87). Dabei werden die Erfahrungsberichte der Teilnehmer — vom Gruppierungsprozeß an — den Beobachtungen anderer Gruppenmitglieder oder außenstehender Beobachter, die als freie oder angeleitete Beobachtung organisiert wird, gegenübergestellt und mit ihnen verglichen. Durch diese „Konfrontationsmethode“ können die Schüler die häufig bestehende Diskrepanz

---

male sportlicher Inhalte, in denen sich Gruppenprozesse ereignen, führt schließlich zu der Konsequenz, daß die von BUCHMANN beschriebenen Konflikte im Sportspiel — z. B. Machtkämpfe — durch individuelle Verhaltenskontrolle überwunden werden sollen (vgl. 247), nicht aber auch durch die Veränderung ihrer strukturellen Ursachen. Durch dieses vorwiegende Ansetzen an den „subjektiven Faktoren“ verfällt Gruppendynamik der Kritik, nur an bestehende Strukturen anzupassen.

<sup>13</sup> Strukturähnlichkeit der Situationen, die nach BERGIUS (1968, 240) eine wesentliche Voraussetzung für Transfer darstellt, garantiert jedoch noch keinesfalls den Transfer sozialer Verhaltensweisen aus dem Bereich von Spiel und Sport auf andere soziale Bereiche. Nach EGGER (1975) sind aufgrund der wenigen, in ihren Resultaten kontroversen Untersuchungen keine gesicherten Aussagen zum Problem des Transfers im Sport gewonnener Verhaltensweisen möglich (vgl. EGGER 1975, 150 f., 157, 178).

<sup>14</sup> Solche soziometrischen Fragen bezogen sich — im nachfolgenden Unterrichtsprojekt — auf Wahlen zu Sportgruppen, wobei die Schüler darüber informiert wurden, daß der Gruppierungsprozeß anhand der abgegebenen Wahlen vollzogen wird.

zwischen dem, was die Gruppe äußert, und dem, was sie tut, aufdecken. Dadurch werden einerseits individuelle Verhaltensänderungen möglich, andererseits aber auch Veränderungen von Strukturen (z. B. Spieltaktik), die ein bestimmtes Verhalten präfigurieren.

Gruppendynamische Methoden sind prinzipiell bei allen sportlichen Inhalten anwendbar:

1. Anhand von Gruppenarbeitsaufträgen im Bereich des motorischen Lernens, der Schulung von Bewegungseigenschaften sowie der Entwicklung taktischer Fähigkeiten können in allen sportlichen Disziplinen Gruppenprozesse erfahren und analysiert werden, wie z. B. Gruppenbildung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Erfahren eigener und fremder Bedürfnisse, Kommunikationsstrukturen, Rollendifferenzierung (z. B. in Aufgabenrollen, emotionalen Rollen), Entscheidungssituationen sowie Gruppennormen, Vorurteils- und Stereotypenbildung der Schüler untereinander. Um zu erreichen, daß alle Gruppenmitglieder ihre Ideen ohne Furcht vor Ablehnung einbringen können, kann die gruppendynamische Methode des „Brainstormings“ auf Bewegungsvollzüge angewendet werden. Dieses Verfahren, das anhand verschiedener Inhalte (z. B. Tanz, Turnen) sowie bei Vorgabe bestimmter Materialien und Geräte angewendet werden kann, dient darüber hinaus dazu, der Gruppe ihre Kreativitätsleistungen aufzuzeigen. Unter einer inhaltlichen Vorgabe sollen alle Gruppenmitglieder Bewegungsideen entwickeln, die zunächst ohne Wertung und Kritik von den übrigen Gruppenmitgliedern akzeptiert werden müssen und dann weiterentwickelt werden können (vgl. VOPEL/KIRSTEN 1974, 238).
2. Die Veränderung der Interaktionsstruktur und des emotionalen Klimas unter Konkurrenzbedingungen kann in den bei jedem sportlichen Inhalt organisierbaren Wettspiel- und Wettkampfformen erfahren und analysiert werden.
3. Bei „freien“ Spielen in Gruppen, bei denen ein fester Gerätebestand vorgegeben und zugleich die Aufgabe gestellt wird, Bewegungsspiele und -formen zu finden, können die sich entwickelnden Gruppennormen sowie die Rollenaufteilung bewußt gemacht werden.
4. In Kleinen Spielen und Wettkampfformen, die sich zu taktischen Absprachen und zur Rollendifferenzierung anbieten, wie z. B. Staffelläufe, Brennball, „Sechs-Tage-Rennen“, Fangspiele u. ä., können in besonderem Maße die Interaktionsstrukturen bei den ablaufenden Entscheidungsprozessen in der Gruppe verdeutlicht werden.
5. Auch im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsplanung zwischen Lehrern und Schülern können gruppendynamische Methoden Anwendung finden, indem Planspiele inszeniert werden, bei denen einzelne Gruppen ihre Vorschläge erarbeiten, dem Plenum vorlegen und sie dort vertreten müssen.
6. Schließlich geben die unter dem Überbietungsprinzip organisierten Mannschaftsspiele zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten.

Da die Verfahrensschritte gruppendynamischer Methoden im Erleben, Erfahren und in der verbalen Aufarbeitung (vgl. ANTONS 1974, 12) der sich anhand sachlicher Aufgaben einstellenden Probleme bestehen, ist eine Planung des Unterrichts nur in heuristischem Sinne möglich, denn der Einsatz gruppendynamischer Methoden ist nur als variabler Einsatz entsprechend den Bedingungen und den auftretenden Problemen sinnvoll (vgl. ANTONS 1974, 14). Damit geht eine Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle einher. Der Lehrer versteht seine Aufgabe vor allem als Organisator von Lernprozessen: Er entwickelt anhand von Inhalten und Zielen

Gruppenarbeitsaufträge, strukturiert und organisiert Gruppen und beobachtet die darin ablaufenden Interaktionsprozesse; er berät und hilft bei der Arbeit, überläßt aber auf weite Strecken des Unterrichts das Vermitteln von Kenntnissen und Techniken, das Beraten, Korrigieren, Sichern und Helfen, das Beobachten und Feed-Back-Geben sowie Nachahmungs- und Verstärkungsprozesse den Schülern. Dieser „Rückzug“ gilt auch für die positive oder negative Sanktionierung sozialen Verhaltens in der Gruppe, denn nur so kann eine bloß kurzfristig anhaltende Anpassung der Schülereinstellungen an die des Lehrers vermieden werden. Mit diesem Rückzug des Lehrers aus der Führungsposition werden Interaktionen zwischen den Schülern verstärkt möglich; damit geht notwendig eine Erweiterung der Aufgaben des Lehrers in folgenden Bereichen einher: Analyse sportlicher Inhalte unter der Perspektive ihrer Neukonstitution; Herstellung von Unterrichtsmaterialien, die das selbständige Unterrichten der Schüler ermöglichen; Entwicklung von Beobachtungsaufgaben entsprechend der Aufgabenstellung; Erteilung von Arbeitsaufträgen, die arbeitsteilige Kooperation und/oder Konkurrenzverhalten erfordern; Beobachtung der Gruppeninteraktionen; problemorientierte Leitung des Unterrichtsgesprächs.

Das Unterrichtsgespräch bedarf neuer, für den Lehrer ungewohnter Techniken der Gesprächsführung: Zunächst muß die traditionelle bewertende Haltung zugunsten einer unterstützenden abgebaut werden. Um dem Schüler alle Aspekte seines Beitrags aufzudecken, kann zu einer paraphrasierenden Gesprächsführung übergegangen werden<sup>15</sup>. Ferner muß der Lehrer die Hauptgesichtspunkte und die Ergebnisse des Gesprächs zusammenfassen, damit der Schüler die Erfahrung kognitiv strukturieren kann.

### *Unterrichtspraxis*

Auf dem Hintergrund dieses knapp skizzierten didaktischen Begründungszusammenhangs und der Darstellung gruppenspezifischer Methoden könnten nun im weiteren verschiedene didaktische Maßnahmen für den Bereich Sozialen Lernens im Sportunterricht beschrieben werden. Anstelle solcher auf der Ebene der Planung verbleibenden Unterrichtssituationen soll hier jedoch eine *Unterrichtseinheit* dargestellt werden, deren Gegenstand das Sportspiel ist. Es handelt sich dabei nicht um einen idealtypischen Unterrichtsentwurf, sondern um die Beschreibung von Unterrichtsprozessen, wie sie sich in der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern und zwischen den Schülern entwickelt haben<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Das Lehrerverhalten ähnelt damit der von ROGERS entwickelten „non-direktiven Methode“ (vgl. ROGERS 1973, insbesondere 268—306).

<sup>16</sup> Das Verfahren der Beschreibung idealtypischer Unterrichtsentwürfe im Rahmen der Curriculumentwicklung verwenden ARTUS/MENZEN (1963). Allerdings kann damit nicht gezeigt werden, ob und wie didaktische Entscheidungen in der Praxis eingelöst werden können. Da dieses Verfahren den Prozeßcharakter von Unterricht negiert, schließt es zugleich auch die Weiterentwicklung didaktischer Theorie durch Veränderungen aus, die Ziele, Inhalte und Methoden in der Unterrichtspraxis erfahren.

Die Unterrichtseinheit im Sportspiel dauerte sieben Stunden und war Teil eines Unterrichtsversuchs bei Schülerinnen einer achten Gymnasialklasse, in dem zur Vermittlung der Inhalte Tanz, Turnen und Sportspiele gruppenspezifische Methoden verwendet wurden. Die Unterrichtsbeschreibung, die chronologisch fortschreitet, gibt vor allem die auf soziale Kompetenz gerichteten Unterrichtsprozesse wieder, die vorwiegend an den Phänomenen Zielorientierung, Regeln und Taktik des Spiels festgemacht wurden, während die Methode zur Schulung technischer Grundfertigkeiten hier gerafft wiedergegeben werden soll: Die Technikschiulung erfolgt meist im einleitenden Stundenteil durch Anweisung des Lehrers oder über schriftliche Arbeitsaufträge, wobei sich die Schülerinnen in Gruppen gegenseitig unterrichten. Bei diesen Arbeitsaufträgen kann in der Gruppe eine der Aufgabe entsprechende Rollenverteilung, z. B. in „Aufgabenrollen“ oder „Erhaltungs- und Aufbaurollen“ (vgl. ANTONS 1974, 64), erfahren werden, wodurch zu den sich in Spielprozessen konstituierenden Rollen kontrastierende Erfahrungen gemacht werden können: Z. B. werden hier „Führungsrollen“ aufgrund anderer Qualifikationen zugeschrieben als im Spiel. Ferner können ohne Konkurrenzdruck Kooperationsformen entwickelt und geübt werden, wie z. B. gegenseitiges Vor- und Nachmachen von Bewegungsabläufen sowie unterstützendes Korrigieren.

Um die individuellen Erfahrungen in diesen Gruppenarbeitsprozessen zu ergänzen und zu korrigieren, wurden in einer Stunde Beobachter eingesetzt, welche die Gruppenprozesse anhand eines vorbereiteten Beobachtungsbogens registrieren sollten<sup>17</sup>. Durch die Konfrontation eigener Wahrnehmungen mit Beobachtungsergebnissen kann den Schülerinnen ihr Verhalten in der Gruppe, z. B. die Übernahme oder Ablehnung bestimmter Rollen, bewußt gemacht und können sie zu einer größeren Flexibilität bei der Übernahme und Gestaltung von Rollen hingeführt werden. Diese Methode erlaubt den selbständigen Erwerb technischer Fertigkeiten und befähigt die Schüler zugleich zur Kooperation in Gruppen. Durch die Verwendung gruppenpädagogischer Methoden soll vermieden werden, daß über einen unreflektierten Einsatz von Verfahrensweisen an der Unterrichtsbasis Lernprozesse stattfinden, die mit den postulierten Zielen im Bereich sozialer Kompetenz nicht zu vereinbaren sind<sup>18</sup>.

Ausgangspunkt der ersten Stunde der Unterrichtseinheit ist die Schaffung einer komplexen Spielsituation durch geringe Regelvorgabe, so daß vielfältige Inter-

---

<sup>17</sup> Dieser Bogen, der in Anlehnung an die Vorschläge ANTONS zur Rollenbeobachtung entwickelt wurde, enthielt folgende Kriterien: Wer liest die Aufgabe vor? Wer schlägt vor, was gemacht werden soll? Wer korrigiert? Wer lobt, wer ermutigt, wer feuert an? Wer steht abseits? (Vgl. ANTONS 1974, 64 und 226 ff.)

<sup>18</sup> Damit wurde versucht, den Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden (vgl. HEIMANN 1962; BLANKERTZ 1970, 96 ff.) bis auf die Ebene der Technikvermittlung im Spiel zu berücksichtigen.

aktionsbeziehungen erfahren werden können<sup>19</sup>. Zusätzlich zum Spielgedanken, der darin besteht, den Ball in zwei unmittelbar an der Wand hängende Körbe zu werfen, werden zwei Regeln vorgegeben: kein Körperkontakt mit dem Gegner und kein Tragen des Balles. Die in dieser Situation möglichen Erfahrungen sollen in den folgenden Stunden wieder aufgegriffen werden. Während zwei Mannschaften spielen, beobachten die Mitglieder zweier weiterer Mannschaften nach festgelegten Aufgaben das Spielgeschehen, wobei jeder Spieler einen Beobachter hat. Nach dem Feed Back zwischen Beobachter und Spieler spielen die Beobachter<sup>20</sup>. Am Schluß der Stunde soll eine Plenumsdiskussion stehen<sup>21</sup>.

Der Abruf des Beobachtungsauftrags — Einhalten der Regeln — ergibt, daß zwar die Regel „kein Körperkontakt“, nicht aber die Regel „kein Laufen mit dem Ball“ beachtet worden ist. Weil der Gegenspieler so kaum Chancen hat einzugreifen und das Spiel für ihn langweilig wird, fordern die Schülerinnen in der abschließenden Diskussion eine strikte Beachtung dieser Regel und deren strenge Überwachung durch einen Schiedsrichter.

Im weiteren Gesprächsverlauf problematisieren die Schülerinnen dieser Klasse zwei grundlegende Erfahrungen aus der Spielsituation. Es handelt sich zum einen um die Notwendigkeit, neue Spielregeln einzuführen, durch die eine in der offenen Spielsituation vorherrschende Handlungsunsicherheit abgebaut werden soll, zum anderen darum, Kommunikations- und Kooperationsprobleme innerhalb einer Mannschaft zu lösen:

1. Aufgrund unklarer Situationen im Spiel wird die Neueinführung zweier Regeln diskutiert, nämlich das Nichtbetreten einer Zone vor dem Korb sowie die Vergabe eines nach dem Korbwurf von der Wand zurückprallenden Balles. Unter dem Hinweis, daß diese Regeln den Spielfluß störten, lehnt die Mehrheit der Klasse eine Regelung dieser Situationen ab.
2. Die Beobachter haben festgestellt, daß die Spieler wie ein „Bienenschwarm“ am Ball geklebt hätten und auf dem Spielfeld keine „Ordnung“ bestanden habe,

<sup>19</sup> Ähnliche Forderungen hat auch DIETRICH erhoben, für den der „Prozeß des miteinander Spielens pädagogisch höher“ einzuschätzen ist als die „ständige Reproduktion ritualisierter Spielhandlungen“ (DIETRICH 1974, 62): „Aufgabe des Lehrers wäre es, einen Spielgedanken anzubieten, der eine Handlungssituation bewußt sehr diffus umreißt“ (DIETRICH, 62). Unter diesem Spielgedanken sollen die Schüler nach DIETRICH Rollen entwerfen, Regeln entwickeln, die bei entstehenden Konflikten neu abgesprochen und differenziert werden müssen (vgl. DIETRICH, 62 f.). Allerdings hat DIETRICH bisher noch nicht beschrieben, wie sein Analyseinstrumentarium sowie seine pädagogischen Forderungen auf die Ebene der Konstruktion von Unterricht zu verlängern sind.

<sup>20</sup> Diese Anordnung ist analog der Struktur der Alter Ego-Übung aus dem Bereich der Feed-Back-Übungen bei ANTONS gebildet (vgl. ANTONS 1974, 101 f.). Sie hat den Vorteil, daß individuelle Erfahrung mit Beobachtungen durch andere verglichen und konfrontiert werden kann. Diese Erfahrungen sind als Voraussetzung für individuelle Verhaltensänderung und für die Neudefinition der sozialen Strukturen des Spiels anzusehen. Außerdem ist durch die individuelle Beobachtung auch eine genaue Korrektur des technischen und taktischen Spielverhaltens möglich.

<sup>21</sup> Die Unterrichtsgespräche wurden auf Tonband aufgenommen und liegen als Abschriften vor. Außerdem wurden von jeder Unterrichtsstunde Gedächtnisprotokolle angefertigt.

so daß weite Zuspiele nicht erfolgen konnten. Aus dieser Beobachtung sowie aus der Frage einer Schülerin, wie man sich gegenüber einem ständig unter dem Korb postierten Angreifer verhalten solle, wurde geschlossen, daß die Kooperation innerhalb einer Mannschaft notwendig Absprachen zwischen den Mitspielern voraussetzt<sup>22</sup>.

Diese beiden Formen von Regeln, in denen Verhaltenserwartungen an die Spieler festgelegt sind, nämlich die Spielregeln, die für beide Mannschaften Gültigkeit haben, sowie die taktischen Absprachen, die nur innerhalb einer Mannschaft getroffen werden, bilden den thematischen Rahmen für die folgenden Spielsituationen, in denen erneut unter minimaler Regelvorgabe gespielt wird. Die Aufteilung in die Rollen der Beobachter und der Spieler wird beibehalten, wobei sich für die Zuordnung von Beobachtern und Spielern das Verfahren gegenseitiger Wahl empfiehlt, weil das Feed Back des Beobachters, wenn es von Gruppenmitgliedern kommt, zu denen man einen guten emotionalen Kontakt hat, bereitwilliger akzeptiert wird<sup>23</sup>.

Die Beobachtungsaufgaben der zweiten Stunde, die in schriftlicher Form gestellt werden, beziehen sich auf die in der vorigen Stunde aufgeworfenen Kooperations- und Kommunikationsprobleme<sup>24</sup>. Im abschließenden Unterrichtsgespräch werden die Wahrnehmungen der Beobachter und die Erfahrungen der Schüler erörtert: In den Spielen dieser Stunde hat sich die Rolle des „Abstaubers“, der immer unter dem gegnerischen Korb postiert ist, bei zwei Mannschaften als sehr erfolgreich erwiesen, weil kein taktisches Gegenkonzept praktiziert worden ist. In der Diskussion schlagen die Schülerinnen deswegen die Manndeckung dieser einen Spielerin vor. Eine weitere taktische Variante liegt in der Einführung des Korbwächters, den die Schülerinnen aus dem Korbballspiel übernommen haben. Die Funktionalität dieser Rolle, die sich im Korbballspiel dadurch ausweist, daß gezielte Korbwürfe abgefangen werden können, wird für die hier vorliegende Spielsituation, bei der die Körbe unmittelbar an der Wand befestigt sind und der Torraum betreten werden

---

<sup>22</sup> Vgl. Tonbandprotokoll des Unterrichtsgesprächs vom 5. 3. 75: Schülerin: „Es war ein bißchen voreilig, daß man die beiden Mannschaften geschwind hat spielen lassen. Da müßten jetzt erst beide Mannschaften besprechen, was man macht.“ Schülerin: „( . . . ) wenn ich z. B. den Ball als Korbwächter da runtergeworfen habe, dann ist die ganze Mannschaft dort hingelaufen. Conny aus der Gegenmannschaft blieb als einzige hier, und wenn dann der Ball wieder heraufgeworfen wurde, dann war hier niemand und hat sie gedeckt. Das meine ich eben, das hätte man vorher besprechen müssen.“

<sup>23</sup> Das Spieler-Beobachter-Paar gruppiert sich im hier beschriebenen Unterricht selbständig aus den „Stammgruppen“; das sind feste Gruppen, die in früheren Unterrichtsstunden anhand soziometrischer Wahlen zusammengestellt worden sind und bereits in verschiedenen Themenbereichen zusammengearbeitet haben.

<sup>24</sup> Folgende Beobachtungsaufgaben werden vorgegeben: Wo steht der Spieler häufig — unter dem Zielkorb oder unter dem eigenen Korb? Läuft er, oder bleibt er immer am gleichen Ort stehen? Befindet sich der Spieler häufiger rechts, in der Mitte oder links im Spielfeld? Wechselt er seinen Standort so häufig, daß er nirgends einzuordnen ist? Tragt in den Bogen bitte auch ein, was euch sonst noch auffällt!

darf, von anderen Spielerinnen bestritten: Ein Korbwächter könne allenfalls die von der Wand zurückspringenden Bälle abfangen. Aus diesem Grund wird bezweifelt, daß dafür die ständige Abordnung einer Spielerin unter dem Korb notwendig sei. Eine spezifische Ordnung auf dem Spielfeld, die man als Positionsspiel bezeichnen könnte, ist nur in geringem Maße zu beobachten. Nur eine Mannschaft hat eine strenge Rollenverteilung in Angreifer und Verteidiger vollzogen. Es wird am Ende der Stunde vereinbart, daß von nun an jede Mannschaft solche taktischen Absprachen selbständig treffen solle. Die sich dabei stellenden Kooperationsprobleme werden in den jeweils nachfolgenden Unterrichtsgesprächen thematisiert.

Am Schluß der Diskussion wirft der Lehrer die Frage nach den Rollenaufgaben von Spielern und Beobachtern auf<sup>25</sup>. Dabei äußert eine Schülerin ihren Unmut über ihre Spielerrolle. Sie habe den Eindruck, umsonst auf dem Spielfeld zu sein; in ihrer Mannschaft spielten sich immer die gleichen Spielerinnen den Ball zu. Andere Schülerinnen pflichten dem bei; die angesprochenen Schülerinnen verteidigen sich, so daß Meinung gegen Meinung steht.

Dieser Konfliktpunkt, die unterschiedliche Häufigkeit des Ballbesitzes, wird in der folgenden Stunde zur zentralen Beobachtungsaufgabe gemacht, wobei die Beobachter Diskrepanzen zwischen zwanzig und mehr Ballkontakten und einem oder gar keinem Ballbesitz feststellen. Im Gespräch darüber äußern die Schülerinnen mit wenig Ballkontakten, daß sie „einfach“ nicht angespielt werden, obwohl sie eigentlich mitspielen wollten. Dagegen erklären die Beobachter, daß das seltene Anspiel auch im Spielverhalten dieser Schülerinnen selbst begründet liege, weil sie sich nicht zu Ballkontakten anbieten, sich nicht freilaufen, dem Ball nicht entgegengehen, sondern an einem Fleck stehenbleiben, nicht aufpassen würden usw. Demgegenüber berichtet eine Schülerin von ihrer Erfahrung, daß sie auch dann nicht angespielt werde, wenn sie sich durch Zuruf zum Abspiel anbiete. Das rechtfertigen andere Schülerinnen damit, man wisse ja, daß bestimmte Schülerinnen nicht fangen könnten, mit dem Ball nichts anzufangen wüßten, so daß es völlig falsch sei, diese Schülerinnen anzuspielen, wenn man gewinnen wolle.

In der weiteren Diskussion wird zunächst betont, daß es unter dem Spielziel, mehr Körbe zu werfen als der Gegner, unsinnig sei, jemanden anzuspielen, wenn dieser für die Erreichung des Ziels keinen funktionalen Beitrag leiste. Danach kann die Diskrepanz, die zwischen dem von der Klasse akzeptierten Wunsch der wenig Angespielten nach stärkerer Spielbeteiligung und dem Spielziel besteht, gewinnen zu wollen, aufgezeigt und gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden. Was die Ballabgabe betrifft, wird festgestellt, daß für die guten Spielerinnen, die häufig Ballkontakte haben, kein Zwang zur Kooperation bestehe, weil sie in ihren

---

<sup>25</sup> Das Unterrichtsgespräch bewegt sich dabei im Rahmen folgender Fragestellungen: In welcher Rolle seid ihr lieber? Warum? Was müßt ihr dabei können? Was erwarten die anderen von euch?

Aktionsmöglichkeiten von den Gegenspielern noch kaum behindert würden und deshalb auch ohne Unterstützung durch die übrige Mannschaft spielen könnte<sup>28</sup>. Um nun die Spielwünsche aller Schülerinnen hinreichend befriedigen zu können, muß dieser Zirkel, der zum Nichtanspiel führt, aufgebrochen werden. Folgende Maßnahmen werden hierfür vereinbart: Innerhalb der Mannschaft soll das Abwehrverhalten geschult werden, so daß für die Angreifer Kooperation notwendig wird. Gleichzeitig müssen die bisher wenig Angespielten durch Veränderung ihres Spielverhaltens selbst versuchen, ins Spiel zu kommen, was auch voraussetzt, daß ihre technischen Qualifikationen verbessert werden. Abschließend wird noch die Einführung eines Rechts auf Räume im Spielfeld angesprochen, wodurch gesichert werden könnte, daß mehr Spieler zu Ballkontakten kommen. Auf eine Reglementierung der Raumzuteilung durch Regeln wird jedoch verzichtet.

Die nun folgenden Spielstunden stehen unter der Zielsetzung, allen Spielern eine befriedigende Spielbeteiligung zu verschaffen. In der vierten Stunde wird die innerhalb der Mannschaft vorgenommene Differenzierung in Rollen untersucht, und die damit verbundenen Rollenerwartungen, die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und der Prozeß der Rollenverteilung innerhalb der Mannschaft werden diskutiert. Am Beispiel der Abwehr gegen den „Abstauber“ zeigen sich zwei verschiedene Abwehrmöglichkeiten, nämlich die körpernahe Verteidigung und ein Verteidigungsverhalten, das sich darauf beschränkt, Anspiele abzufangen. Die Manndeckung wird von einigen Schülerinnen als passive Rolle mit der Begründung abgelehnt, sie wollten lieber selbst Körbe werfen. Die „Abstauber“ äußern sich auf Fragen des Lehrers über ihre Rolle unbefriedigt, weil sie aufgrund veränderter Verteidigung nicht mehr „richtig“ ins Spiel kommen und keine Körbe werfen können. Diese Erfahrungen führen dazu, daß das taktische Konzept, mit „Abstauber“ zu spielen, aufgegeben wird.

Im Hinblick auf die praktizierte strenge Aufteilung der Mannschaft in Angreifer und Verteidiger stellen die Schüler fest, daß diese Absprache nur dann günstig sei, wenn die andere Mannschaft ebenfalls so spiele, weil man sonst in Angriff und Abwehr zahlenmäßig unterlegen sei. Bei dem von zwei Mannschaften gespielten System einer festen Rollendifferenzierung in Angreifer und Verteidiger interagieren die Verteidiger mit den Angreifern ihrer Mannschaft durch weites Zuspiel. Im Unterrichtsgespräch wird herausgearbeitet, daß diese Kooperationsform leicht durch die gegnerischen Deckungsspieler unterbunden werden kann, indem sie „offensiver“ spielen und diese weiten Pässe abzufangen versuchen. Damit wird eine andere Kooperationsform zwischen abgeschirmten Angreifern und den Verteidigern ihrer Mannschaft nötig. Dies führt bei einer Mannschaft dazu, daß die starre Aufteilung in Angreifer und Verteidiger aufgegeben wird und alle Spieler

<sup>28</sup> Vgl. Tonbandprotokoll des Unterrichtsgesprächs vom 12. 3. 75: Schülerin 1: „Es ist klar, daß man denen, die Körbe werfen können, mehr zuspielt.“ Schülerin 2: „Das ist aber nicht wahr, wenn man mal richtig in Not ist, spielt man auch anderen zu.“

angreifen und verteidigen. Für das nächste Spiel wird als Aufgabe für jede Mannschaft festgelegt, solche taktischen Möglichkeiten in bezug auf das Verhalten des Gegners abzusprechen und anzuwenden. Nach fünfminütigem Spiel erfolgt eine Auszeit, in der die Beobachter Feed Back geben; danach kann die Mannschaft ihre Taktik besprechen und im folgenden Spielverlauf ändern.

Über die Zuteilung der Positionen wird am Schluß der Stunde gesprochen: In einer Mannschaft haben sich die Angreifer geweigert, auch einmal die Rollen der Verteidiger zu übernehmen, worum ihre Mitspielerinnen sie gebeten hatten<sup>27</sup>. Dies wird damit begründet, daß die drei in die Verteidigerpositionen gedrängten Mitspielerinnen spieltechnisch schwächer seien und daß man mit ihnen im Angriff das Spiel verliere. Da für die Schülerinnen ein Rollentausch zwischen (spielschwächeren) Verteidigern und (spielstärkeren) Angreifern, der nur innerhalb einer Mannschaft stattfindet, offenbar nicht akzeptiert werden kann, weil sonst der Spielerfolg gefährdet ist, werden Lösungsvorschläge gesucht, bei denen durch Regelveränderung dieser Rollenwechsel für beide Mannschaften verbindlich vorgeschrieben wird.

In der folgenden fünften Stunde führen die Beobachtungen zu einem Gespräch über das Verhalten in den verschiedenen Rollen, insbesondere in den Rollen Angreifer und Verteidiger. Als Kriterien für gutes Angriffs- und Verteidigungsverhalten werden angeführt: körpernah verteidigen, durch Hochrecken der Arme und Hochspringen stören; gegnerische Weitwürfe abfangen; den Angreifer nicht zu dicht an den Korb heranlassen; ihn absperren; ihm den Ball herausspielen, ohne aber die Regel „kein Körperkontakt“ zu verletzen; den Ball abfangen, wenn er nach vermisstem Korbwurf vom Brett zurückprallt. Als gutes Angriffsverhalten wird bezeichnet: am Korb schnell abspielen, sich freilaufen, nur aus unbehinderter Position auf den Korb werfen. Diese letzte Einsicht ergab sich aus der Beobachtung, daß einige Schülerinnen aus aussichtsloser Position versucht hatten, einen Korb zu werfen, wodurch der Ball zumeist an den Gegner verlorenging. Daran anschließend entwickelt sich eine Diskussion darüber, ob taktische Absprachen überhaupt sinnvoll seien; dabei argumentieren die Vertreterinnen „untaktischen“ Spiels: jeder könne doch selbst sehen, wo er gebraucht werde, Absprachen würden für den einzelnen die Spielmöglichkeiten reduzieren. Dagegen haben die Vertreterinnen „taktischen“ Spiels das Argument, ohne Absprache sei ein „auseinandergezogenes“ Spiel gar nicht möglich, bei dem dann auch alle am Spiel teilnehmen können. Diese Aussage wird durch einen Vergleich der aufgezeichneten Häufigkeit der Ballkontakte dieser Stunde mit denen aus der vorletzten Stunde gestützt. Es gibt nun niemanden mehr, der nie am Ball ist. Die früher wenig angespielten Schülerinnen haben jetzt im Schnitt drei bis fünf Ballkontakte. Die Mehrzahl liegt bei fünf bis zehn Ballkontakten, drei haben zehn und mehr. Der dritte Grund, der für ein geordnetes Verteidigungsspiel angeführt wird, ist, daß eine organisierte Verteidigung

<sup>27</sup> Vgl. das Tonbandprotokoll des Unterrichtsgesprächs vom 14. 3. 75: Schülerin: „Das ist mir zu langweilig als Verteidiger. Körbe schießen ist doch viel schöner.“

weniger Korberfolge des Gegners zulasse. Dabei weist der Lehrer darauf hin, daß diese Argumentation eindeutig vom Spielziel, gewinnen zu wollen, und nicht von anderen Spielbedürfnissen der Mitglieder bestimmt sei. Die Mannschaften werden für das folgende Spiel nicht auf die Anwendung taktischer Regeln verpflichtet. Es wird ihnen freigestellt, sich auf taktisches oder untaktisches Verhalten zu verabreden. Beim Spiel soll besonders auf die Verbesserung der Verteidigungsleistung geachtet werden. Diese Aufgabenstellung geht davon aus, daß eine Intensivierung der Kooperation zwischen den Mannschaftsmitgliedern erst dann notwendig wird, wenn die Verteidigungsleistungen der Gegenspieler individuelles Spielen erschweren. Die Entscheidung für oder gegen taktische Absprachen fällt in allen Mannschaften zugunsten der Absprachen aus.

Abschließend schlägt der Lehrer die Durchführung eines Turniers für die nächste Stunde vor. Über diese Wettkampfsituation, die die im Sportspiel angelegte Konkurrenz zwischen den Gegenspielern noch verschärft, soll die Erfahrung ermöglicht werden, wie sich durch eine Veränderung der Zieldimensionen in der sportlichen Handlungssituation die Interaktionsbeziehungen in der Klasse verändern und welche verschiedenartigen Bedürfnisse über eine Wettspielsituation befriedigt werden können.

In der nun folgenden sechsten Stunde sollen vier Mannschaften, die sich frei gruppieren, nach einem Punktsystem zweimal drei Minuten lang spielen, wobei jeder gegen jeden antreten muß. In der Halbzeit steht eine Pause zur Verfügung, in der die Taktik abgesprochen werden kann. Es gelten dieselben Regeln wie in der ersten Stunde. Da die Schülerinnen aufgrund neu angebrachter Basketballvorrichtungen Schwierigkeiten mit dem Korbwurf haben, schlägt der Lehrer vor, daß bereits dann ein Punkt erzielt ist, wenn der Ball mit seinem ganzen Umfang in das Rechteck über dem Korb trifft<sup>28</sup>; zwei Punkte werden für einen Korbwurf gegeben. Das Schiedsgericht, das sich aus Schülerinnen zusammensetzt, besteht aus zwei Schiedsrichtern, einem Zeitnehmer und einem Schreiber.

Nach dem zweiten Spiel kommt es aufgrund von Foulspiel und Streit zweier Mannschaften zu einer Auseinandersetzung zwischen allen Turnierteilnehmern, in deren Verlauf sich Mannschaft III weigert, bei dem gezeigten unfairen Spielverhalten der gegnerischen Mannschaft weiterzuspielen. Die beschuldigte Mannschaft verteidigt sich mit dem Hinweis, daß das Schiedsgericht nicht eingegriffen habe. Dieser Rückzug auf eine „quasi objektive“ Instanz macht eine Konfliktlösung, die für beide Parteien akzeptabel ist, zunächst unmöglich. Ein weiterer Konflikt, der zu einem Streit zwischen Spielern und Schiedsgericht führt, entsteht dadurch, daß Mannschaft I und II die Entscheidung des Schiedsgerichts nicht akzeptieren: Sie sind der Meinung, daß ihnen zu wenig Punkte angeschrieben worden seien. Schließ-

---

<sup>28</sup> Diese schwer zu kontrollierende Regelung wird einer der Angelpunkte für die nachfolgenden Konflikte.

lich weigert sich Mannschaft IV, zum nächsten Spiel anzutreten — mit der Begründung, sie sei vom Spiel, das gerade erst beendet wurde, noch so erschöpft, daß sie nicht spielen könnte. Der Hinweis des Lehrers, daß es bei einem Turnier mit vier Mannschaften, bei dem — wie abgesprochen — jeder gegen jeden spielen soll, immer Mannschaften gebe, die nach einer relativ kurzen Pause bereits wieder spielen müssen, kann sie nicht zum Spielen bewegen, ebensowenig die Argumentation, daß man — nachdem die Mannschaft III aufgrund des Härtekonflikts ausgestiegen ist — das Turnier abbrechen müsse. Da Mannschaft I sehr gern spielen will, kommt es zu einer weiteren Auseinandersetzung, bei der die Mannschaften III und IV als Spielverderber bezeichnet werden.

Die Schülerinnen finden zunächst für die entstandenen Konfliktsituationen selbst keine Lösungen, weil ihnen die Ursachen, die in der verschärften Konkurrenzsituation liegen, noch nicht bewußt sind. Da der Lehrer jedoch von sich aus keine Lösungsmöglichkeiten vorschlägt, um den Konflikt als Lernmöglichkeit nicht aufzuheben, wird das Turnier abgebrochen. Hinter diesem Lehrerverhalten steht die Absicht, in der nächsten Stunde gemeinsam mit den Schülern eine Analyse durchzuführen, bei der die Konflikte auf die Strukturen der Turniersituation und die daran geknüpften Erwartungen und Bedürfnisse der Beteiligten zurückgeführt werden können.

Hierzu ist jedoch die Erfahrung einer Spielsituation nötig, die in Kontrast zur verschärften Konkurrenz der letzten Stunde steht, und es bedarf eines Inhalts, der andere Interaktionsstrukturen präfiguriert. Dazu bietet sich das an der Schule neu eingeführte Indiacaspiel in Form eines einfachen Rückschlagspiels an. Bei diesem Spiel gehen konkurrenzorientierten Aktionen keine kooperativen Interaktionen mit Mannschaftsmitgliedern voraus. Hinzu kommt, daß diese Aktionen — auch unter wettkampfmäßigen Bedingungen — vom Gegner ungestört ablaufen. Günstig für diese neue Spielerfahrung ist, daß der Konkurrenzgedanke fast völlig fehlt, weil die Schülerinnen noch große Schwierigkeiten mit dem Rückschlagen des „Indiacas“ haben, so daß sie das Ziel ihres Spiels darin sehen, das „Indiacas“ in der Luft zu halten.

Die siebte Stunde beginnt mit dem Indiacaspiel und schließt mit einem längeren Unterrichtsgespräch, das den Abschluß der Unterrichtseinheit bildet. Die emotional gespannte Situation in der Klasse verhindert zunächst ein effektives Gespräch, so daß eine Verhaltensregel aus gruppenspezifischen Kommunikationsübungen eingegeben wird („Wiederhole, bevor du etwas Neues sagst, sinngemäß, was dein Vorgesagter gesagt hat“), um so die Bedingung des genauen Zuhörens zu schaffen, die eine Voraussetzung nichtverzerrter Kommunikation ist. Sofern nicht exakt wiedergegeben wird, muß der Sprecher selbst den Beitrag nochmals wiederholen. Diese in gruppenspezifischen Laboratorien häufig angewandte Methode des „kontrollierten Dialogs“ (vgl. ANTONS 1974, 87) zwingt zum Zuhören und zum präzisen Sprechen. Hier sollte sie dazu dienen, durch genaues Eingehen auf den Beitrag des

anderen zu erkennen, daß die Mitschülerinnen z. T. ganz verschiedene Erwartungen an den Sportunterricht haben und daß hieraus Konflikte entstehen können.

In der Diskussion wird versucht, diejenigen Erfahrungen aus der Turniersituation bewußt zu machen, die zu einer Veränderung der Interaktionen geführt haben. Als Grund für die verschärften Konkurrenzhandlungen (z. B. foul spielen, sich anschreien), die zur Aufgabe einer Mannschaft geführt haben, wird der Wunsch nach gegenseitiger Überbietung angeführt: Jeder möchte gewinnen und versucht deshalb, die Spielregeln zu umgehen. Aus demselben Grund akzeptiert man bei Nichterreichung des Ziels die Organisationsformen des Turniers und/oder die Entscheidung des Schiedsgerichts nicht mehr und hört lieber auf zu spielen, als Niederlagen zu ertragen. Im Gespräch kann darauf abgehoben werden, daß das Spiel bei grundsätzlicher Negation getroffener Absprachen (Spielregeln, Organisationsformen), ohne Bereitschaft zu deren Modifikation, zerstört wird.

In der weiteren Diskussion, angeregt durch die kontrastierende Erfahrung mit dem Indiacaspiel, wird vor allem über die Bedürfnisse gesprochen, die bei der Realisierung von sportlichen Inhalten befriedigt werden können: sich einsetzen, kämpfen im Spiel, sich in der Auseinandersetzung mit anderen darstellen können, gewinnen können, aber auch: ohne Konkurrenzgedanken Bewegungsspiele machen, schwierige Übungen lernen und sie vorzeigen können sowie in der Gruppe etwas gemeinsam lernen und üben.

Während diese divergenten Interessen erörtert werden, ergibt sich die Möglichkeit, darauf hinzuweisen, daß Sporttreiben mit anderen immer auf das Aushandeln von Interessen verwiesen ist, wobei dieser „Handel“ in Systemen mit hohem Institutionalisierungsgrad zum größten Teil schon vorentschieden ist. In sozialen Systemen, die nicht in dieser Weise zweckrational organisiert sind, kann sich dieser „Handel“ in der Zieldefinition des Sporttreibens, der situativen Regelkodifizierung, den taktischen Absprachen, den Rollendefinitionen, den Gruppierungsformen und den organisatorischen Maßnahmen niederschlagen. Trotz solcher Kompromisse wird die Befriedigung eigener Bedürfnisse immer wieder zeitweilig zugunsten anderer zurückgestellt werden müssen.

#### *Literatur*

- ANTONS, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen 1974<sup>2</sup>.
- ARTUS, H. G./MENZEN, V.: Curriculum-Reform durch Unterrichtsmodelle. In: E. JOST (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe — Aspekte — Argumente. Schorndorf 1973, 185—217.
- BERGIUS, R.: Diskussion empirischer Bedingungen für den Effekt der Mitübung (des Transfers). In: H. ROTH: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4. Stuttgart 1968, 240—247.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970<sup>3</sup>.
- BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung — zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig 1967.

- BROCHER, T.: Bemerkungen zum Artikel von KLAUS HORN „Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren“. In: *Das Argument* (1970), Sonderband 60, 223—235.
- BUCHMANN, K. E.: Sozialisation durch Bewegungsspiele? Spielvorgänge als praktizierte Gruppendynamik. In: *Ausschuß Deutscher Leibeserzieher* (Hrsg.): *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 233—250.
- BÜHRLE, M.: *Die sozialerzieherische Funktion des Sports*. Ahrensburg 1971.
- CHARLTON, M./DAUBER, H./PREUSS, O./SCHEILKE, CH. TH.: *Innovation im Schulalltag*. Reinbek bei Hamburg 1975.
- COBURN-STAEGE, U.: Soziales Handeln durch Rollenspiel. In: *ZfPäd* 20 (1974), 553—566.
- COHN, R.: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln. In: *Gruppendynamik* 5 (1974), 150—159.
- Deutscher Bildungsrat: *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart 1969.
- Deutscher Bildungsrat: *Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart 1974.
- DIETRICH, K.: Sportspiel und Interaktion. In: *Ausschuß Deutscher Leibeserzieher* (Hrsg.): *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 55—65.
- EGGER, K.: *Lernübertragungen in der Sportpädagogik*. Basel 1975.
- FREIRE, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart 1970.
- FRITZ, J.: *Gruppendynamisches Training in der Schule*. Heidelberg 1975.
- GIERE, W.: Gruppendynamik und politische Bildung. In: K. HORN (Hrsg.): *Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“*. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt 1972, 378—393.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. In: J. HABERMAS: *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt 1968, 104—119.
- HABERMAS, J.: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: J. HABERMAS: *Kultur und Kritik*. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973, 195—235.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: *Die Deutsche Schule* 54 (1962), 407—427.
- HENTIG, H. v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: *Lernziele der Gesamtschule*. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 12. Stuttgart 1971<sup>3</sup>, 13—43 (a).
- HENTIG, H. v.: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart 1971 (b).
- HENTIG, H. v.: *Schule als Erfahrungsraum?* Stuttgart 1973.
- HORN, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren. In: *Das Argument* (1969). Sonderband 50, 261—283.
- HORN, K. (Hrsg.): *Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“*. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt 1972.
- HUBER, J.: Gruppendynamik als Wissenschaft. In: P. HEINTEL (Hrsg.): *Das ist Gruppendynamik*. München 1974, 26—37.
- ILLICH, J.: *Entschulung der Gesellschaft*. München 1971.
- KEIM, W.: Soziales Lernen zwischen „angstfreier Erziehung“ und „politischer Sozialisation“ — Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens in der Gesamtschule. In: W. KEIM (Hrsg.): *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis*. Hamburg 1973, 297—325.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1972<sup>2</sup>.

- LANDAU, G.: Sozialisationsmechanismen im Sportunterricht. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 161—169.
- NEIDHARDT, F.: Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie. In: F. NEIDHARDT (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart 1975, 162—187.
- ROGERS, C.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973.
- ROSENWALD, G. C.: Zum Objektivierungsproblem in der Gruppenpsychologie. In: K. HORN (Hrsg.): Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt 1972, 394—440.
- RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung 11 (1971), 393—411.
- SCHREINER, G.: Soziales und politisches Lernen. Anspruch und Wirklichkeit einer Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule 66 (1974), 22—34, 83—95.
- Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1971<sup>3</sup>.
- VOPEL, K./KIRSTEN, R. E.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. München 1974.
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel 1973.