

Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht

Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel

1. Was heißt soziales Lehren - soziales Lernen?

Prozesse sozialen Lernens, verstanden als Lernen von Qualifikationen, die es ermöglichen, gemeinsam mit anderen "Sinn" zu konstituieren, zu erhalten, aber auch wieder zu verändern, können sowohl geplant als auch ungeplant, dem Individuum bewußt oder unbewußt ablaufen. In weit höherem Maße als beim kognitiven oder praktischen Lernen erfolgt das Lernen hier über nicht planvoll organisierte, unbewußte Formen der Erziehung, wie z. B. die Umgangserziehung. Und lange noch bevor ein Kind die Schwelle zum Kindergarten, zur Schule oder zum Sportverein überschreitet, hat es bereits eine Vielzahl sozialer Lernprozesse durchlaufen. Diese Tatsache gilt für den Bereich Bewegung / Spiel und Sport in vielleicht noch größerem Maße als für andere Lernbereiche, denn gerade das Lehren und Lernen im Sport entzieht sich vielfach professioneller Kontrolle.

Obwohl also im Sport viele soziale Qualifikationen gleichsam "nebenher" erworben werden, sind soziale Lehr- und Lernziele in den Präambeln der Sportlehrplänen der Bundesländer, und zwar der alten wie der neuen Bundesländer, fest verankert. Das Spektrum der Ziele reicht vom "Machen sozialer Erfahrungen bei Spiel und Sport", über den Erwerb von "Verantwortung", "Hilfsbereitschaft" und "Fairness" (vgl. Bildungsplan für die Grundschule Baden-Württemberg 1984, 226, Bildungsplan für die Hauptschule Baden-Württemberg 1984, 302) bis hin zu Formulierungen wie: der Schüler soll "die Abhängigkeit seines Verhaltens von Bedingungen seiner Umwelt (erkennen), Verhaltensweisen anderer aus der Situation heraus erklären (können), die wechselseitige Abhängigkeit des eigenen und fremden Verhaltens aus der Situation (sehen) und sich angemessen (verhalten), d. h. daß er z. B. bereit ist, egoistische Strebungen bei der Planung und Verfolgung von Gruppenzielen zurückzustellen" (Richtlinien für den Sportunterricht an den Schulen des Landes Niedersachsen, Hannover 1976, 24 ff.).

Der normative Hintergrund vieler dieser Zielsetzungen ist in der bildungstheoretischen Didaktik der fünfziger und sechziger Jahre zu sehen, die stark durch Ziele aus dem Bereich des prosozialen Verhaltens geprägt war. Die Vehemenz, mit der neuerdings wieder soziale Lernziele in den Lehrplänen verankert werden, korrespondiert mit dem Wunsch vieler Politiker, im Sportunterricht wieder einmal eine Reparaturinstanz für gesellschaftliche Fehlentwicklungen einzurichten, wenn man als Problem die zunehmende Isolation vieler Kinder und die häufig damit einhergehende Unfähigkeit, in Gruppen miteinander zu arbeiten, zu lernen oder zu spielen in Rechnung stellt¹.

¹ Vgl. zur Beschreibung dieser Probleme CLOER 1992, 14 ff.

Jener Teil der sozialen Lernprozesse, der geplant ist, d.h. für den z. B. ein Lehrer im Unterricht absichtsvoll Lehr- und Lernsituationen arrangiert, wird in der sportpädagogischen Fachliteratur, wie auch in den Lehrplänen und in der Praxis häufig fälschlicherweise mit dem Begriff des sozialen *Lernens* belegt, obwohl eigentlich sowohl Prozesse sozialen Lehrens als auch des sozialen Lernens gemeint sind, je nachdem, ob man die Aktivitäten des Lehrers (= soziales Lehren) oder die des Schülers (= soziales Lernen) im Blick hat. Vielfach wird für den Bereich der bewußten Einflußnahme auf das Sozialverhalten auch der Begriff der sozialen Erziehung (vgl. BAUR/KLEINDIENST 1976) verwendet. Die Verwendung des Erziehungsbegriffs ist jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion selbst uneinheitlich. So will z. B. BREZINKA den Erziehungsbegriff nur auf bewußt initiierte Einwirkungsprozesse eines Erziehers auf einen Zögling verstanden wissen (vgl. BREZINKA 1974, 90), während TREML den Erziehungsbegriff, im Sinne "struktureller Erziehung", ausdehnt auch auf nicht bewußt initiierte Prozesse und auf Erziehungswirkungen, die von "Sachen", "Räumen" und "Zeiten" ausgehen (vgl. TREML 1982, 42 ff.).

In der entwicklungspsychologischen Literatur wird hingegen von der "Entwicklung sozialer Kognitionen" (EDELSTEIN/KELLER 1982) oder "sozial-kognitiven Verständnissen" (SELMAN 1982), "moralischer Erziehung" (KOHLBERG 1986) oder von "moralischer Intervention in der Schule" (EDELSTEIN 1986) gesprochen, während die Soziologen nach wie vor den Begriff der "moralischen Sozialisation" (vgl. NUNNER-WINKLER 1992) für den gesamten Phänomenbereich verwenden.

Da wir eine didaktische Perspektive einnehmen und damit die Planungs-, Durchführungs- und Analyseprozesse von Lehrern in den Blickpunkt rücken wollen, haben wir bewußt den Begriff des Lehrens sozialer Fähigkeiten gewählt, während Lernen sich - wenn man es im Sinne psychologischer Theoriebildung versteht - auf den Prozeß der inneren Verarbeitung von Reizen durch das Individuum bezieht, ablesbar an einer Verhaltensänderung.

Der Unklarheit in der Begrifflichkeit entspricht vielfach eine Vermischung der Forschungsperspektiven und Fragestellungen²: So beschäftigt sich die Mehrzahl der Arbeiten mit dem Phänomen des sozialen Lehrens, obwohl von sozialem Lernen die Rede ist (vgl. CACHAY/KLEINDIENST 1975; GEIST/WEICHERT 1981). Nur einige wenige Arbeiten in der Sportpädagogik haben sich dem Bereich des sozialen Lernens zugewandt, darunter beispielhaft UNGERER-RÖHRICH u. a. (1990). In dieser umfangreichen Arbeit wurden erstmals die möglichen Lerneffekte empirisch nachgewiesen³.

In Kenntnis dieser Ergebnisse beschäftigt sich der folgende Beitrag unter didaktischer, nicht aber psychologischer oder soziologischer Perspektive mit der Problematik des sozialen Lehrens, indem unter den Bedingungen eines ganz normalen koedukativen Sportunterrichts Ziele, Inhalte und Methoden sozialen Lehrens entwickelt werden.

² Vgl. zur Kritik an der Begriffsvielfalt KLEINDIENST-CACHAY 1983, UNGERER-RÖHRICH u. a. 1990; PÜHSE 1990.

³ Vgl. in diesem Zusammenhang auch UNGERER-RÖHRICH 1984.

2. Pragmatische Ziele des sozialen Lehrens und Lernens im Sportunterricht

Während eines praxisbezogenen Forschungssemesters hatte ich (Chr. KLEIN-DIENST-CACHAY) die Möglichkeit, ein ganzes Schuljahr eine fünfte Klasse einer Realschule koedukativ im Sport zu unterrichten. Die Klasse bestand aus 25 Schülern, 11 Jungen und 14 Mädchen, die aus fünf Grundschulklassen aus drei verschiedenen Teilgemeinden gebildet worden war. Erfahrungsgemäß bedürfen solche neugebildeten Klassen intensiver Bemühungen im sozialen Bereich, weil diese Klassen meist schwach integriert sind. Meine erste Annahme bestand infolgedessen darin, daß sich die soziale Integration dieser Klasse durch bestimmte unterrichtliche Maßnahmen im Sportunterricht verbessern läßt. Eine zweite Annahme ergab sich durch die Koedukationsproblematik: Es war davon auszugehen, daß sich im Alter von 10-12 Jahren die geschlechtsspezifische Sozialisation zu ganz bestimmten Sportarten hin, zu einer ganz bestimmten Art und Weise Sport zu treiben sowie stärkere Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bemerkbar machen würden. Von da aus dürfte sich die Notwendigkeit zu Einigungsprozessen im koedukativen Sportunterricht verstärkt ergeben. Solche Anlässe sollten als Lerngelegenheiten für soziales Lehren und Lernen fruchtbar gemacht werden. Im Hinblick auf den koedukativen Unterricht sollten verschiedene Sinndimensionen des Sporttreibens angesprochen werden.

Aus diesen Überlegungen ergaben sich zwei übergreifende Leitziele:

1. Integration: Die Schüler sollten sich in verschiedenen Handlungssituationen, d. h. nicht nur in der schultypischen des Lernens und Leistens im kognitiven Bereich, sondern in den verschiedenen Dimensionen, die Bewegung, Spiel und Sport bieten, kennenlernen. Durch die Möglichkeit, sich vor den Klassenkameraden vielseitig zu präsentieren, erhöhen sich die Chancen, daß Vorurteile und Stereotype abgebaut werden.
2. Jungen und Mädchen sollten lernen, zusammen Sport zu treiben, d. h. den Sinn sportlicher Handlungssituationen miteinander auszuhandeln, Spiel- und Sportsituationen aufrechtzuerhalten und bei sich verändernden Bedingungen zu verändern. Diese Zielsetzung impliziert Teilziele wie unterschiedliches Sportverständnis erkennen, das eigene Sportverständnis artikulieren, aber auch bei fremden Äußerungen zuhören, unterschiedliches Sportverständnis in seiner Andersartigkeit akzeptieren, Kompromisse schließen, aber auch Situationen geschlechtsgetrennten Sporttreibens tolerieren.

Dieser knappe Überblick über Leitziele des Unterrichtsversuchs zeigt bereits, daß es sich beim vorliegenden Konzept um einen pragmatischen Ansatz sozialen Lehrens und Lernens handelt, der von alltäglichen sozialen Problemen in der Schule ausgeht. Normativ orientiert sich dieser Ansatz am Modell einer gleichgewichteten sozialen Interaktion, wie es in der interaktionistischen Rollentheorie beschrieben wurde (vgl. v. a. KRAPPMANN 1972; DREITZEL 1972; HABERMAS 1973) und v. a. von KRAPPMANN (1971; 1975) für pädagogische Interaktionen fruchtbar gemacht wurde. Gerade in der Sportpädagogik gibt es zahlreiche Arbeiten zum sozialen

Lehren und Lernen, die diese soziologische Handlungstheorie zur Basis haben (vgl. CACHAY/KLEINDIENST 1975; 1976; CACHAY 1981; KLEINDIENST-CACHAY 1980; 1983; UNGERER-RÖHRICH 1984; UNGERER-RÖHRICH u. a. 1990; vgl. zusammenfassend PÜHSE 1990).

Das Reüssieren dieses Modells seit Mitte der siebziger Jahre erklärt sich daraus, daß es den gegenwärtigen normativen Vorstellungen über demokratische Erziehungs- und Bildungsprozesse am ehesten entspricht. Vertreter der interaktionistischen Rollentheorie gehen davon aus, daß soziales Handeln durch Rollenübernahme und -gestaltung erfolgt. Im Laufe des Sozialisationsprozesses lernt das Individuum in der Auseinandersetzung mit den ihm angedienten Rollenerwartungen, Identität auszubilden und zu wahren. Dabei wird unter Identität die Fähigkeit zur Balance im Handeln einerseits zwischen den (zum Teil verschiedenen) Erwartungen der Interaktionspartner und den Erfahrungen und Bedürfnissen des einzelnen Individuums andererseits verstanden. Das Individuum erreicht in dem Maße Identität, "als es, die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhalten und im Medium gemeinsamer Sprache darstellen kann" (KRAPPMANN 1972, 208). In diesen vermittelnden Akt gehen die Erfahrungen und erworbenen Bedürfnisse des Individuums mit ein. Soziales Handeln setzt somit die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Rollenübernahme und Rollentwurf, d.h. zwischen angebotenen, vorfindlichen Normen, Werten, Verhaltensmustern und eigenen, subjektiven Bedürfnissen und Vorstellungen zur Situationsbewältigung voraus.

Folgende Qualifikationen sind für diesen Vermittlungsprozeß Voraussetzung und gleichzeitig werden sie in ihm zunehmend erworben:

1. Empathie oder Rollenübernahme als Fähigkeit, sich in die Erwartungen der anderen zu versetzen, die Erwartungen der anderen zu erkennen.
2. Rollendistanz als die Fähigkeit, Rollenerwartungen zu reflektieren, zu interpretieren, sie zu meinen eigenen Erwartungen in Beziehung zu setzen und vor deren Hintergrund zu modifizieren, zum Teil auch zu negieren.
3. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz als die Fähigkeit, die Ambivalenz von Rollenerwartungen auszuhalten und dabei die Interaktion mit dem Partner auch dann weiter aufrechtzuerhalten, wenn die eigenen Bedürfnisse, Erwartungen und Wünsche nicht voll befriedigt werden.
4. Identitätsdarstellung, d. h., die eigenen Wünsche und Erwartungen in der Interaktion mit den verschiedenen sprachlichen Mitteln den Interaktionspartnern deutlichzumachen⁴.

Die Vertreter der interaktionistischen Rollentheorie gehen davon aus, daß diese Qualifikationen in all jenen sozialen Interaktionen erworben werden können, in denen das Handeln nicht durch Machtprozesse schon eindeutig vorentschieden ist, sondern in denen dem Kind bzw. dem Jugendlichen Flexibilität im Umgang mit Erwartungen und

⁴ Vgl. zur Darstellung dieser Qualifikationen ausführlich KRAPPMANN 1972; für den Sportunterricht vor allem: CACHAY/KLEINDIENST 1975, CACHAY 1981 und UNGERER-RÖHRICH u. a. 1990.

Regeln eingeräumt wird und in denen selbst Bedürfnisse und Erwartungen eingebracht werden können.

Auf einige problematische Implikationen dieses Ansatzes ist allerdings hinzuweisen: So besteht die Gefahr, daß die Schule unter der Perspektive der interaktionistischen Rollentheorie als eine ideale Gesprächssituation interpretiert wird (vgl. BECKER 1982, 10), die Realität der Schule, die gekennzeichnet ist durch Stofffülle, durch Leistungs- und Konkurrenzdruck und durch das Verteilen von Berechtigungen, sieht allerdings völlig anders aus. Gerade die gesellschaftliche Aufgabe der Schule, Berechtigungen zu verteilen, die immer ein knappes Mittel darstellen, steht den Zielen des sozialen Lernens im Sinne der interaktionistischen Rollentheorie in verschiedener Hinsicht konträr entgegen. Allerdings scheint der Sportunterricht, der vor allem in den unteren Klassen noch nicht völlig auf die schultypischen Strukturen des Lernens und Leistens hin ausgerichtet ist, noch relativ günstige Bedingungen für die Einrichtung von interaktionsreichen Räumen im Sinne der interaktionistischen Rollentheorie bieten zu können. Ferner ist der altersstufengemäße Erwerb dieser Qualifikationen bisher wissenschaftlich kaum diskutiert worden, denn bei der interaktionistischen Rollentheorie handelt es sich primär um ein Modell, welches das Sozialverhalten Erwachsener erklärt. Auch die Frage des Transfers auf andere soziale Bereiche, mit ihren zum Teil ganz anderen strukturellen Bedingungen, mit denen die Grundannahmen des Ansatzes der herrschaftsfreien Interaktion kaum zu vereinbaren sind, ist noch ungeklärt⁵.

3. Soziales Lehren, eine sachbezogene Notwendigkeit für den Sportunterricht

Betrachtet man die Begründung der sozialen Lehrziele des Sportunterrichts in den Lehrplänen und der didaktischen Literatur der siebziger und achtziger Jahre, so zeigt sich, daß diese vor allem fächerübergreifend erfolgte. Die in der allgemeinen Bildungsreform vorgebrachten Ziele im Bereich des sozialen Lernens werden auf den Sportunterricht übertragen: Mündigkeit, Kooperation, Kommunikation, Solidarität und - über allem - das Leitziel Emanzipation ersetzen den bisherigen Tugendkanon im Sport.

Wenn wir heute an dieser Art der Begründung des sozialen Lehrens und Lernens Kritik üben, dann nicht etwa deshalb, weil wir diese Ziele für unwesentlich oder gar falsch hielten, unsere Kritik zielt vielmehr darauf ab, daß es mit dieser Art der Begründung, den Schulsport an aktuelle allgemeinpädagogische Ziele anzuhängen, nicht gelungen ist, das soziale Lehren und Lernen fest im Sportunterricht zu etablieren. Drei Gründe erscheinen uns hierfür ausschlaggebend:

Erstens sind Ziele wie die oben genannten relativ abstrakt und formal; sie laufen ständig Gefahr, unverbindliche Lippenbekenntnisse zu werden, weil von ihnen zu wenig selektive Kraft ausgeht im Hinblick auf die Ein- oder Ausschließung konkreter unterrichtlicher Strukturen. Wie soll z. B. über das Ziel Kooperation oder Kommunika-

⁵ Vgl. zu einer kritischen Bewertung der Möglichkeiten des Erwerbs sozialer Qualifikationen in der Schule allgemein: EDELSTEIN 1986.

tion ein bestimmter unterrichtlicher Inhalt ausgeschlossen, ein anderer dagegen favorisiert werden? Über solch abstrakte Ziele wird die reale Basis des Unterrichts nur begrenzt, wenn überhaupt beeinflusst. Es handelt sich also oft lediglich um deskriptive oder deklamatorische und dabei relativ formale Bestimmungen eines normativ Allgemeinen. Inhaltsfragen bleiben dagegen offen.

Zweitens geht man bei solchen globalen fächerübergreifenden Begründungen von der Annahme aus, daß das, was im Sportunterricht gelernt wird, Auswirkungen hat auf die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, in das Verhaltensrepertoire des einzelnen übernommen wird und in anderen Bereichen Anwendung findet. Diese Transferannahmen sind jedoch ungesichert, denn gesellschaftliche Bereiche außerhalb der Schule sind meist anders strukturiert: So sind z. B. die Folgekosten unangepaßten Handelns dort meist größer, und es liegen Machtverhältnisse vor, die ein Handeln in bestimmten Erwartungsbahnen erzwingen.

Drittens ist es offensichtlich bisher nicht gelungen, mit diesen über den Sport hinausweisenden Begründungen die Praktiker von der Notwendigkeit sozialer Lernziele im Sport zu überzeugen, nicht zuletzt deshalb, weil die Ziele im Bereich des motorischen Lernens, des Erwerbs der physischen Leistungsgrundlagen und der taktischen Kenntnisse und Fähigkeiten, nicht genügend mit den Zielen des sozialen Lehrens und Lernens in Beziehung gesetzt wurden. Hier stoßen wir an das ungelöste Technologieproblem in der Erziehung allgemein: Für das Lernen bestimmter Inhalte - etwa im Bereich des motorischen Lernens und Trainierens - haben Didaktiker und Methodiker eine Technologie entwickelt, durch die der Output pädagogischer Bemühungen weitgehend sicher zu sein scheint. Genau diese Sicherheit fehlt uns aber im Bereich der (sozialen) Erziehung.

Aber es sind nicht nur die Praktiker, die sozialen Lernprozessen im Sportunterricht eher skeptisch gegenüberstehen, sondern auch Fachdidaktiker. So fragen z. B. HECKER/KÜPPER, ob "die Forderung, Sportunterricht müsse mehr als bisher soziale Lernprozesse bewußt initiieren" (1982, 328), nicht Ansprüche und Bedürfnisse der Kinder mißachtet. Sie sehen eine Gefahr der Überfrachtung des Sportunterrichts mit pädagogischen Ansprüchen auf Kosten des Spielens und Bewegens (vgl. 328). Dieses Argument, das sicher Ausdruck der berechtigten Sorge ist, daß im Sportunterricht an Stelle von Spiel und Sport ein kognitiver Unterricht abläuft, ignoriert jedoch, daß es Bedingungen im Sport gibt, aufgrund derer eine Förderung des sozialen Lernens im Sportunterricht zu einer sachbezogenen Notwendigkeit wird, denn unter der Zielsetzung, Schüler zu befähigen, ein Leben lang Sport zu treiben, müssen auch Qualifikationen vermittelt werden, die es ermöglichen, in verschiedenen sozialen Bereichen Sport zu treiben. Außerschulisches bzw. nachschulisches Sporttreiben erfolgt in hohem Maße in nichtformalisierten Gruppen. Darauf machte erstmals sehr deutlich die Studie von SCHLAGENHAUF aufmerksam: Auf die Frage, wo sie denn Sport treiben, antworteten immerhin 55% der Befragten, die angaben, regelmäßig Sport zu treiben, daß sie diesen Sport privat in Gruppen betreiben. Dagegen betreiben nur 31% ihren Sport privat alleine. Auch unter denjenigen, die im Verein Sport treiben, treibt noch ein hoher Prozentsatz Sport außerhalb des Vereins in solchen kleineren Gruppen. D. h. die private, wenig formalisierte Kleingruppe ist demgemäß für die siebziger

Jahre der am meisten verbreitete Ort des Sporttreibens in der Bundesrepublik (vgl. SCHLAGENHAUF 1977, 67). Dieser Sachverhalt läßt sich zwar für die heutige Zeit nicht mit gleicher Deutlichkeit formulieren, aber es gibt zumindest empirische Studien, die auf die Bedeutung des Sporttreibens außerhalb der Vereine hinweisen. So hebt OPASCHOWSKI (1987) hervor, daß rund drei Viertel der erwachsenen Bevölkerung nicht Mitglied in einem Sportverein sind (vgl. 24). Dabei ist das Haupthindernis "nicht die mangelnde Attraktivität des Sportangebots, sondern die mangelnde Flexibilität des Sportvereins im Hinblick auf Zeitmitgliedschaften" (24). Freizeitsportler aber wollen heute weitgehend frei von Mitgliedszwängen sein, wollen über "Zeit, Dauer und Intensität ihrer sportlichen Betätigung selbst entscheiden" (OPASCHOWSKI 1987, 24).

Ähnliche Ergebnisse liefert eine Studie der Sportjugend Niedersachsens (vgl. OPASCHOWSKI 1987, 24): Bei einer Repräsentativbefragung von 1387 Jugendlichen gaben drei Viertel der Jugendlichen als Motiv für ihre sportliche Betätigung außerhalb von Vereinen an: "weil ich mir dabei die Zeit selbst aussuchen kann" (OPASCHOWSKI 1987, 24).

Durch die starke Entwicklung kommerzieller Sportanbieter (vgl. DIETRICH/HEINEMANN/SCHUBERT 1990; KOSINSKI/SCHUBERT 1989; ELPEL/ELPEL 1990) dürfte ein Teil der außerhalb der Vereine Sporttreibenden dies heute in Sportstudios, also unter Anleitung, tun. Da die Marktentwicklung dieser kommerziellen Anbieter "durch eine hohe Fluktuation" (KOSINSKI/SCHUBERT 1989, 147) gekennzeichnet ist, viele Studios bereits nach einem Jahr wieder geschlossen werden, und der Markt - "zumindest in großstädtischen Räumen wie Hamburg - weitgehend gesättigt zu sein" (KOSINSKI/SCHUBERT 1987, 147) scheint, darf dieser Teil keinesfalls als so groß veranschlagt werden, daß dadurch die private, wenig formalisierte Sportgruppe ersetzt würde.

Ein wesentlicher Indikator für den Formalisierungsgrad von Sportgruppen ist zweifellos der Faktor Wettkampftätigkeit. Fragt man danach, so zeigt die SCHLAGENHAUF-Studie, daß lediglich 22% aller Sporttreibenden Wettkämpfe irgendwelcher Art betreiben. Unterscheidet man nun noch nach Männern und Frauen, so zeigt sich, daß Frauen gar nur zu 6%, Männer dagegen zu 33% Wettkampfsport betreiben (vgl. SCHLAGENHAUF 1977, 205). Allerdings konzentrieren sich diese Wettkämpfer auf die Altersgruppe der 14- bis 25jährigen. Danach nimmt die Wettkampftätigkeit mit zunehmendem Alter praktisch ständig ab (vgl. SCHLAGENHAUF 1977, 205).

Deutlich verschieden ist auch die Wettkampftätigkeit von Vereinssportlern und nichtorganisierten Sporttreibenden: "Während nämlich 44% der Vereinssportler angeben, mindestens eine Sportart auch wettkampfmäßig auszuüben, erreichen die nichtorganisierten Sporttreibenden mit knapp 4% nicht einmal den 10. Teil dieses Wertes" (SCHLAGENHAUF 1977, 74).

Dieser Sachverhalt wird durch eine neue Studie von DIETRICH/HEINEMANN/SCHUBERT (1990) bestätigt, die belegt, daß "Leistungskomponenten des Sports - vor allem Wettkampf, Leistungsvergleich, Gewinn und Verlust - praktisch von keinem Kunden kommerzieller Sportanbieter für sehr wichtig gehalten werden" (69). Für

Vereinsmitglieder ist zwar die Wettkampftätigkeit bedeutsamer als für Kunden kommerzieller Sportanbieter, aber für lediglich 15-18% bedeuten sie besonders viel (vgl. 69). Nach DIETRICH/HEINEMANN/SCHUBERT ist es empirisch bestätigt, daß die "Optimierung körperlicher Kompetenzen durch langfristig angelegtes Training, regel- und sportartenbezogene Sportausübung, Wettkampf und Leistungsvergleich" (1990, 66) ihre Anziehungskraft verloren haben.⁶

Faßt man die empirischen Ergebnisse zusammen, so läßt sich folgern, daß die überwiegende Mehrzahl aller Sporttreibenden dies in wenig formalisierten Gruppen tut oder zumindest ab einem bestimmten Lebensalter in dieser Form Sport treiben wird, und es ist zu vermuten, daß eine große Zahl der jugendlichen Aussteiger aus den Sportvereinen ein solches informelles Sporttreiben in Kleingruppen favorisiert.⁷

Warum bedürfen nun die Mitglieder solch wenig formalisierter Gruppen in besonderem Maße sozialer Qualifikationen? Diese Annahme kann anhand systemtheoretischer Überlegungen untermauert werden. Dabei werden Sportgruppen als soziale Systeme aufgefaßt, als Sinnzusammenhang sozialer Handlungen also, die aufeinander verweisen und die sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen, d. h. mit dem Begriff "soziales System" wird nicht die Ausdifferenzierung von Menschen, sondern von Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen bezeichnet, denn Menschen nehmen zwar an allen möglichen sozialen Systemen teil, gehen aber in keinem dieser Systeme vollständig auf. Personen gehören zur Umwelt eines jeden Sozialsystems, allein schon deshalb, weil ihr Erleben und Handeln durch kein soziales System voll zu regulieren ist.

Die Umwelt eines Systems kann unterschieden werden in eine "Außenwelt", worunter die Gesamtheit aller Personen, Organisationen und Ereignisse gemeint ist, die außerhalb des jeweiligen Systems liegen, und in eine "Innenwelt", womit die von den Mitgliedern einer Gruppe speziell gebildete Umwelt gemeint ist.

Sportgruppen haben nun - abhängig von ihrem Formalisierungsgrad - Probleme mit ihrer Innenwelt, denn je nach Formalisierungsgrad der Gruppe sind Personen nur mit Teilen ihrer Identität für den Sinnzusammenhang zugelassen und damit bilden ihre vom Systemkontext ausgesparten, gleichwohl weiterbestehenden Gefühle, Bedürfnisse und Wertvorstellungen eine ständig anwesende Umwelt, mit der sich das System auseinandersetzen muß.

Die im Zusammenhang mit sozialem Lehren und Lernen wichtige Frage ist nun die nach der Regulierung der "Innenwelt" durch die Sportgruppen. Erfolgt diese Regulierung formalisiert? Mit Formalisierung ist damit die Unabhängigkeit der Systemerhaltung von spezifischen Mitgliedern gemeint, also die Sicherung der Kontinuität des Systems über das Kommen und Gehen seiner Mitglieder hinweg durch allgemeine Mitgliedschaftsbedingungen.

⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang auch DIGEL (1991), der in bezug auf die Entwicklung der Sportvereine insbesondere den Rückgang des Wettkampfsports in den Vereinen beklagt.

⁷ Vgl. hierzu die Angaben über Motive bei SACK (1980); FUCHS (1985); SCHRÖDER (1991, 84 ff.).

Betrachtet man unter diesem Aspekt zunächst einmal Wettkampfmannschaften, so gibt es hier bestimmte, je nach Klasse oder Liga differenzierte Eintrittsbedingungen. Nicht jeder kann Mitglied werden, sondern er muß zumindest über bestimmte leistungsmäßige Voraussetzungen verfügen. Darüber hinaus werden an ihn ganz bestimmte Erwartungen herangetragen, nämlich hinsichtlich der zeitlichen Dauer der Mitgliedschaft, des Umfangs des Trainings, des Trainingsfleißes sowie des Engagements für Verein und Mannschaft. Als Kennzeichen der Mitgliedschaft erhalten Mitglieder in der Regel einen Paß. Die Art des Sporttreibens ist festgelegt durch Regeln, die der jeweilige Sportverband überwacht, im Wettkampf ausgewiesen durch den Schiedsrichter. Wettkampffolge und Austragungsort werden gleichfalls durch den Verband festgelegt.

Diese Elemente der Formalisierung entlasten die Sportgruppe, indem sie eine Grenze ziehen gegenüber der inneren Umwelt, den Mitgliedern. Es werden nämlich nur noch ganz bestimmte Bedürfnisse und Interessen zugelassen. Diese unterschiedlichen Interessen und Ziele, die die Mitglieder anmelden, richten sich nicht gegen den Systemzweck als solchen, d. h. sie reichen nicht über den festgelegten Sinnzusammenhang der Handlungen hinaus. So entlastet Formalisierung das System davon, die Prämissen der Interaktion ständig neu diskutieren zu müssen. Dadurch, daß Entscheidungsprämissen festgelegt sind, gewinnt das System Zeit für den Aufbau komplexer Systemstrukturen. Reduktion von Komplexität auf der einen Seite erlaubt Steigerung von Komplexität auf der anderen Seite. Dies zeigt sich bei Sportspielmannschaften zum Beispiel in der Entwicklung differenzierter, raffinierter Handlungsfolgen in Form taktischer Spielzüge. Formalisierung von Sportgruppen muß somit als Voraussetzung der Leistungssteigerung betrachtet werden, denn sie ermöglicht die Bündelung verschiedener Interessen und Motive der Mitglieder auf den Erfolg der Mannschaft hin.

Betrachtet man im Unterschied dazu Sportgruppen außerhalb des wettkampfmäßig organisierten Bereichs, also Sportgruppen, die nicht an Ligaspielen teilnehmen, wie studentische Gruppen, Spielgruppen von in der gleichen Straße wohnenden Kindern, Stammtischmannschaften, Laufgruppen und ähnliches, so gibt es in diesen Gruppen in der Regel keine formalen Mitgliedschaftsbedingungen. Mitglied sind vielmehr diejenigen, die anwesend sind und sich auf die ungeschriebenen und oft diffusen Regeln der Gruppe verpflichten. Auch die Ein- und Austrittsbedingungen sind nicht formalisiert - es gibt weder einen Spielerpaß noch eine Sperre. Vielmehr handelt es sich um Systeme, die jeder relativ leicht betreten aber auch verlassen kann.

Ein weiteres Moment, das im engen Zusammenhang mit den nicht formalisierten Mitgliedschaftsbedingungen zu sehen ist, ist die - mehr oder weniger heterogene - Zusammensetzung der Mitglieder hinsichtlich ihres sportmotorischen Könnens und ihrer Interessen. Die Interessen z. B. können divergieren zwischen Lust am Bewegungsvollzug, Kontakt mit anderen, Entdeckung neuer Bewegungsformen, etwas für die Gesundheit tun wollen und/oder ab und zu wettkampfmäßig Sport treiben. Damit stehen diese Gruppen von Anfang an vor dem Problem, sich auf einen bestimmten

Sinn ihres Sporttreibens einigen zu müssen, um einen spezifischen Sinnzusammenhang von Handlungen zu etablieren.

Die Frage ist nun, wie sie das können, ohne das Instrument der Formalisierung einzusetzen. Sie können eben nicht Personen auf den Status von Rollenträgern reduzieren, um so bestimmte individuelle Gefühle, Wahrnehmungen und Motivationen aus dem Systemzusammenhang auszuschließen. Formalisierung ist auch deshalb nicht möglich, weil hierzu die gruppenspezifischen Zwecksetzungen viel zu diffus sind. Formalisierung setzt nämlich gerade eindeutige Zwecksetzungen voraus.

Daraus folgt nun, daß solche Systeme, wenn sie sich erhalten wollen, gegenüber den Interessen, Wünschen und Gefühlen ihrer Mitglieder besonders sensibel sein müssen, denn sonst provozieren sie deren Abwanderung. Das bedeutet aber, daß die Strukturen dieser Gruppen bestimmte Merkmale aufweisen müssen, die die Sensibilität und Empfindlichkeit der Gruppe gegenüber den einzelnen sichern.

Es sind dies im wesentlichen drei Merkmale, die hier zu nennen sind:

Erstens: Rollenbeziehungen, die in solchen Gruppen eingerichtet werden, müssen im besonderen Maße flexibel sein. So müssen z. B. die Rollenerwartungen veränderbar sein und Rollen dürfen nicht ein für allemal fest vergeben werden, sondern Rollentausch muß möglich sein. Diese Systemeigenschaft ist wesentlich, reicht jedoch nicht aus, insbesondere dann, wenn mehrere Mitglieder des Systems zugleich die Berücksichtigung konfligierender Bedürfnisse anmelden (z. B. alle wollen Torwart sein oder alle wollen Stürmer spielen).

Deshalb müssen Systeme dieser Art - *zweitens* - im besonderen Maße über einen regulierenden Mechanismus, nämlich den des Vertrauens, verfügen. Es sprengt die Erfüllungsmöglichkeiten des Systems, wenn viele Forderungen, die auf lange Sicht befriedigt werden könnten, aus Mangel an Vertrauen gleichzeitig oder doch in sehr kurzen Zeitabständen angemeldet werden (vgl. LUHMANN 1968, 54). Erst in dem Maße, in dem in einem System Vertrauen aufgebaut ist, lassen sich die Mitglieder auch verstärkt auf Handlungen ein, die sich nicht unmittelbar bezahlt machen, und dadurch bekommt ein System Zeit zu seiner Entwicklung und Festigung. Vertrauen kann also als funktionales Äquivalent für Formalisierung verstanden werden: Je weniger Formalisierung, desto mehr Vertrauen (vgl. LUHMANN 1968; NEIDHARDT 1979, 652). Im Hinblick auf Sportgruppen außerhalb des organisierten Sportbereichs heißt dies, daß sich die Mitglieder auch dann bereit finden, weiter mitzumachen, obwohl ihre Interessen momentan vielleicht nicht direkt berücksichtigt werden, wenn sie sich sicherfühlen können, daß diesen Interessen in für sie annehmbarer Zeit nachgekommen wird.

Drittens: Vertrauen wird sich nun aber innerhalb eines Systems vor allem auf der Basis positiver Gefühlsbindungen entwickeln. In dem Maße, in dem z. B. Sympathiebeziehungen in einer Gruppe bestehen, wird dann auch der notwendige "Kredit" eingeräumt, auch einmal etwas "falsch" machen zu dürfen. Nicht formalisierte Sportgruppen bedürfen daher in besonderem Maße des Aufbaus positiver Gefühlsbeziehungen, denn Gefühle besitzen die "Funktion", Gruppenstrukturen, Gruppenprozesse

abzusichern und zu stützen, und dies genau dort, wo die Formalisierung von Normen und die Institutionalisierung von Konsens nur schwer möglich ist.

Damit sind drei Merkmale genannt, die gleichsam als Systemeigenschaften vorliegen müssen, um die Attraktivität des Systems für die Mitglieder der Gruppe zu sichern. Die Frage ist nun, über welche sozialen Qualifikationen die einzelnen Gruppenmitglieder verfügen können müssen, um solche Gruppenstrukturen aufzubauen und einen relativ dauerhaften Sinnzusammenhang von Handlungen etablieren zu können. Denn je weniger festgelegt die Strukturen in einem sozialen System sind, desto höher sind die Anforderungen an die sozialen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder. Wir meinen nun, daß hierzu eben jene Grundqualifikationen sozialen Handelns, wie sie durch die interaktionistische Rollentheorie beschrieben und wie sie eingangs schon genannt wurden, Voraussetzung sind:

Für den Aufbau und die Erhaltung wenig formalisierter Gruppen ist Empathie in die Erwartungen aller Mitglieder bezüglich deren Interessen, Bedürfnisse und Wünsche notwendig, weil meist weder die Art des Sporttreibens noch die Regeln, noch die Mannschaften feststehen. Häufig ist auch die Revision einmal getroffener Absprachen notwendig, denn Bewegungsbedürfnisse ändern sich, Teilnehmer wechseln oder werden älter und die technischen Fertigkeiten und konditionellen Fähigkeiten der Mitglieder verbessern oder verschlechtern sich. Daher verlangen die Gruppenaufbau- und -erhaltungsprozesse auch in hohem Maße Rollendistanz als die Fähigkeit, Rollenerwartungen zu reflektieren, zu interpretieren oder auch zu modifizieren. Rollendistanz impliziert aber auch, daß man seine eigenen Wünsche und Erwartungen formuliert und zu den Erwartungen der anderen in Beziehung setzt. Denn Gruppenbeziehungen können auf die Dauer nicht wirklich funktionieren, wenn einzelne Mitglieder sich stets altruistisch verhalten (müssen) oder aber wenn egoistische Tendenzen vorherrschen. Deshalb verlangt der Aufbau und die Erhaltung der Gruppenstrukturen auch Toleranz gegenüber teilweiser Nichtbefriedigung eigener Bedürfnisse, d. h. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz. Schließlich erfordert das Aushandeln gemeinsamer Sinnstrukturen Identitätsdarstellung, d. h. die eigenen Wünsche und Erwartungen mit verschiedenen kommunikativen Mitteln in die Gruppe einzubringen.

Hinzu kommt zu diesen psychischen Korrelaten formal struktureller Bedingungen informeller Gruppen, daß die Teilnehmer Einsicht in die Funktionsbedingungen von sportlichen Handlungszusammenhängen, z. B. Sportspielen haben, damit die Teilnehmer dann auch tatsächlich in der Lage sind, Strukturen der Sportgruppe zu verändern. Darunter ist zu verstehen, daß die Teilnehmer wissen müssen, daß z. B. Sportspiele komplette Handlungszusammenhänge darstellen, die sich meist als Ganzes ändern, wenn man einen Teil davon ändert, z. B. eine Spielregel.

4. Neue Forschungsergebnisse zur Frage der altersspezifischen Fähigkeiten der Rollenübernahme im Kindes- und Jugendalter

Neben strukturellen Momenten sind aber auch personale Faktoren beim sozialen Lehren und Lernen von Bedeutung, vor allem die altersspezifischen Fähigkeiten, die

als Voraussetzung für soziales Handeln zu betrachten sind. Das Modell der interaktionistischen Rollentheorie ist am Beispiel von Erwachsenen entwickelt worden, so daß sich die Frage stellt, ob die darin geforderten Qualifikationen sozialen Handelns von Kindern aufgrund ihrer kognitiv-begrifflichen und emotionalen Voraussetzungen überhaupt erbracht werden können. Hier hat die soziale Kognitionsforschung, die die kognitiven Verarbeitungsprozesse sozialer Beziehungen bzw. sozial-interaktiver Erfahrungen behandelt, in den letzten 10 bis 15 Jahren bedeutende Erkenntnisse erbracht.

Dabei ist die Rollenübernahme als das wohl wichtigste Konstrukt sozial-kognitiver Prozesse bisher am genauesten untersucht worden. In Anlehnung an interaktionistische Konzepte darunter die Fähigkeit verstanden, sich in die Rolle des anderen zu versetzen, d. h., die Perspektive eines Interaktionspartners, eines realen oder eines vorgestellten, innerlich zu rekonstruieren. Beim Einsatz dieser Fähigkeit im Interaktionsprozeß übernehmen die Handelnden ihre jeweiligen Perspektiven reziprok, d. h. sie nehmen symbolisch die Position des anderen ein. "Mittels der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel können die miteinander agierenden Handlungspartner ihre Handlungen aufeinander abstimmen und ein gemeinsames Verständnis einer Handlungssituation gewinnen" (EDELSTEIN/KELLER 1982, 12).

Die Forschung verfügt mittlerweile über recht gute Kenntnisse hinsichtlich der Perspektivenübernahmefähigkeit, die Kinder auf verschiedenen Alters- bzw. Entwicklungsstufen zeigen. Noch keine genauen Vorstellungen dagegen hat man von dem Prozeß der Ausbildung dieser Fähigkeit.

Der amerikanische Entwicklungspsychologe aus der KOHLBERG-Schule, Robert L. SELMAN hat in einer Art Synthese der Theorien zur kognitiven Entwicklung von PIAGET und der zur moralischen Entwicklung von KOHLBERG ein Stufenmodell aufgestellt, das zeigt, wie das Kind sein Verständnis der Beziehung zwischen den eigenen Perspektiven und denen der anderen strukturiert (vgl. SELMAN 1982, 223 ff.). Er geht davon aus, daß es - wenn es, wie Untersuchungen von KOHLBERG nahelegen, eine Korrespondenz von moralischen Stufen und kognitiven Entwicklungsstufen gibt - auch eine Übereinstimmung zwischen den Stufen der Perspektivenübernahme und den moralischen Entwicklungsstufen geben muß. Dabei kann es allerdings zu Asynchronien zwischen den Stufen der Perspektivenübernahme und den Stufen des moralischen Urteils kommen, d. h. daß die Perspektivenübernahmefähigkeit weiter entwickelt ist als etwa das moralische Urteil, was z. B. bei devianten Kindern und Jugendlichen der Fall sein kann.

Das Zusammenspiel zwischen sozialer Perspektivenübernahme und moralischem Urteil im sozialen Handeln sieht SELMAN dadurch gegeben, daß sich soziales Handeln immer aus einem deskriptiven und einem präskriptiven Teil zusammensetzt. Den deskriptiven Teil bildet dabei die soziale Perspektivenübernahme, den präskriptiven die Stufe des moralischen Urteils, denn moralisches Denken und Handeln fußt nach SELMAN grundsätzlich auf der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme: "Begrifflich kann Perspektivenübernahme beschrieben werden als eine Form sozialer Kognition, die zwischen logischem und moralischem Denken steht" (SELMAN 1982,

239). Die Phase von acht bis zwölf Jahren schätzt SELMAN aufgrund seiner Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen als besonders günstig ein für die Entwicklung verallgemeinerten sozialen Denkens und der interpersonalen Erfahrung. Daher sollte diese Phase in allen pädagogischen Institutionen zur Förderung sozialer Lernprozesse besser genutzt werden.

Im Rahmen seiner Untersuchungen führte SELMAN Kindern verschiedener Altersstufen Filme vor, die Dilemmata moralischer Werte enthielten und die um Themen wie "soziale Regeln einhalten", "Vertrauen bilden", "sich fair verhalten" kreisten. Nach dem Film wurden die Kinder aufgefordert, sich über die Gedanken und Gefühle der verschiedenen Akteure des Films zu äußern. Aus diesen Aussagen heraus entwickelte SELMAN fünf Stufen der Perspektivenübernahme, wobei die Altersangaben nur eine ungefähre Annäherung darstellen.⁸

Stufe 0: Egozentrische Perspektive (Alter 3-6 Jahre). Diese Stufe ist dadurch gekennzeichnet, daß das Kind den Unterschied zwischen sich und anderen zwar wahrnimmt, aber noch nicht zwischen seiner sozialen Perspektive (Gedanken und Gefühle) und der der anderen unterscheiden kann. Es kann von anderen gezeigte Gefühle zwar benennen, sieht aber noch nicht den kausalen Zusammenhang zwischen Handlungsgründen und Handlungen.

Stufe 1: Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme (6-8 Jahre). Das Kind erkennt zwar, daß der andere eine eigene, begründete Perspektive hat und daß diese seiner eigenen Perspektive ähnlich sein kann oder auch nicht. Das Kind kann sich allerdings jeweils nur auf eine Perspektive konzentrieren und nicht verschiedene Gesichtspunkte koordinieren. Auf dieser Stufe sieht SELMAN hinsichtlich der Förderung der Rollenübernahme gute Ansatzpunkte, denn hier liegen "Anfänge des Bewußtseins von Fairness als Äquivalenz von Handlungen" (vgl. SELMAN 1982, 256).

Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme (8-10 Jahre). Auf dieser Stufe ist dem Kind bewußt, daß jedes Individuum der Perspektive des anderen gewärtig ist und daß dies jeweils die Sicht von sich und vom anderen beeinflußt. Die geläufige Möglichkeit auf dieser Stufe, die Intentionen, Absichten und Handlungen eines anderen zu beurteilen, besteht darin, sich an seine Stelle zu versetzen. (Auf der Stufe des moralischen Urteilens entspricht dem, daß moralisch richtig als das definiert wird, was von mir selbst hoch geschätzt wird). Das Kind kann bereits eine koordinierte Kette von Perspektiven bilden, aber noch nicht von diesem Prozeß auf die Ebene simultaner Gleichzeitigkeit abstrahieren.

D. h. am Ende der Grundschulzeit, im Alter von 10 Jahren, sind Kinder in der Lage, auf der Basis ihrer eigenen Erwartungen die Erwartungen der Interaktionspartner einzuschätzen, aber eine wechselseitige, simultane Perspektivenübernahme dürfte noch kaum möglich sein.

⁸ Bei dieser Stufenfolge handelt es sich um ein Modell, das, wie alle Modelle, soziale Wirklichkeit nur annäherungsweise abbildet. Ferner muß berücksichtigt werden, daß geschlechtsspezifische Unterschiede im Rollenübernahmeverhalten bisher nicht berücksichtigt sind.

Stufe 3: Wechselseitige Perspektivenübernahme (10-12 Jahre). Auf dieser Stufe kommt nun die Gleichzeitigkeit in der Wahrnehmung mit hinzu. Das Kind nimmt wahr, daß sowohl es selbst wie auch der andere den jeweiligen Interaktionspartner wechselseitig und gleichzeitig als Subjekt sehen kann. Das Kind kann aus der Zwei-Personen-Interaktion heraustreten und diese Interaktion aus der Perspektive einer dritten Person betrachten. Es kann nun ein unparteiischer Zuschauer sein und einen "interessenlosen Standpunkt" einnehmen. Es kann aber auch den Standpunkt, den ein durchschnittliches Gruppenmitglied einnimmt, von seiner eigenen Perspektive unterscheiden.

Stufe 4: Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System (12-15 Jahre und älter). Moralisch richtig wird nun bestimmt mit Hilfe der Perspektive des generalisierten anderen bzw. der Mehrheit. Das Kind, bzw. der Jugendliche, kann die Folgen von Handlungen für die Gruppe bzw. die Gesellschaft abschätzen. Soziale Konventionen werden als notwendig betrachtet, weil sie von allen Mitgliedern der Gruppe bzw. der Gesellschaft, eben unabhängig von der jeweiligen Position, Rolle oder Erfahrung, verstanden werden.

SELMAN versteht sein Modell ausdrücklich als einen "Weg zu pädagogischer Praxis" (1982, 223). Unter der Absicht, Kindern im Grundschulalter zu helfen, soziales Argumentieren anderer zu verstehen und deren soziale Standpunkte mit dem eigenen in Verbindung zu bringen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der sozialen Kognition: Kinder sollen die wechselseitigen Ansichten sozialer Beziehungen besser verstehen und vernünftiger über sie reden können.

Neben der kognitiven Seite wird mit der Methode SELMANs aber auch die gefühlsmäßige Seite angesprochen, denn Gefühle kommen unweigerlich ins Spiel, wenn die Kinder über ihre eigenen Reaktionen und Beziehungen nachdenken und diese Gedanken im Gespräch formulieren. Insofern werden immer beide Aspekte des sozialen Handelns, nämlich einerseits der kognitive Aspekt und andererseits der emotionale Aspekt gefördert.

Mit SELMAN sind wir der Meinung, daß "die tatsächlichen sozialen und moralischen Konflikte in der Schulklasse das natürlichste Material (bieten), um Kinder sowohl affektiv als auch kognitiv mit moralischen Fragen zu beschäftigen" (SELMAN 1982, 245).⁹ Dies gilt unseres Erachtens in besonderem Maße für den Sportunterricht, denn strukturell gesehen sind soziale Regelungsprozesse den meisten Spiel-, Sport- und Bewegungssituationen kohärent. Aufgrund der dem Sport zugrundeliegenden sozialen Prozesse, wie z. B. Handeln unter Bedingungen der Kooperation und/oder Konkurrenz und Handeln unter Normen und Werten wie Chancengleichheit und Überbietung bietet der Sportunterricht bei entsprechender Planung und Durchführung soziale Lerngelegenheiten vor allem in den folgenden vier Bereichen:

1. Regelung von Bewegungsspielen, so daß chancengleiches Spiel entsteht und alle Spieler/innen zu einem befriedigenden Spielerlebnis gelangen. Ansatz für solche

⁹ SELMAN berichtet über erfolgreiche Prozesse sozialer Erziehung in Klassen, in denen die Lehrer/innen ihre alltäglichen Konflikte nach seinen Methoden bearbeitet haben (vgl. SELMAN 1982, 245; vgl. auch SELMAN/LIEBERMAN 1982).

Regelungsprozesse ist die Festlegung von Spielregeln im engeren Sinne, der taktischen Regeln, der "moralischen" Regeln (vgl. SCHERLER 1977) sowie der allgemeinen Spielabsprachen, z. B. darüber, wie lange gespielt wird, wie oft wird ein Spiel wiederholt wird u. ä.¹⁰ Voraussetzung dafür, daß Schüler selbst solche Regelungsprozesse durchführen können, ist allerdings, daß Spiele vom Sportlehrer/der Sportlehrerin im Sinne "freier Regelspiele"¹¹ organisiert werden, d. h., es wird nur ein lockerer Rahmen von Spielregeln vorgegeben, den die Schüler/Innen selbst füllen.¹²

2. Handeln unter Bedingungen der Kooperation (z. B. gemeinsam eine Bewegungsgestaltung entwickeln, einüben, präsentieren, gemeinsam eine Bewegungslandschaft bauen).

3. Handeln unter Bedingungen der Konkurrenz (Konkurrenz erschwert das Einhalten von Regeln, insbesondere des Fairnessgebots, sowie die Aufrechterhaltung der Kooperationsforderungen innerhalb der eigenen Mannschaft).

4. Konfliktsituationen, die z. B. aus dem Nicht-ins-Spiel-Kommen leistungsschwächerer Schüler/innen oder der Dominanz leistungsstarker Sportler resultieren.

5. Konflikte, die aus dem unterschiedlichen Sportverständnis von Jungen und Mädchen, aber auch von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülern/Schülerinnen entstehen.

Bezieht man nun SELMANs Erkenntnisse über die altersspezifischen Fähigkeiten der Kinder zur Rollenübernahme auf den Sport, so erscheint es sinnvoll, bei den Sechsbis Achtjährigen (1./2.) Schuljahr damit zu beginnen, das Bewußtsein von Fairness als Äquivalenz von Handlungen zu fördern, indem z. B. die "geteilte Bedeutung" von Spielregeln, aber auch "moralischen Regeln"¹³ im Sport bewußt gemacht wird. Das Thema "Spielregeln" sollte daher in dieser Altersstufe an Hand aller Inhalte bzw. Arbeitsbereiche des Sportunterrichts thematisiert und variiert werden.

Acht- bis zehnjährigen Kindern (drittes und viertes Schuljahr) ist es durchaus entwicklungsgemäß, wenn man sie auffordert, sich in sozialen Konfliktsituationen an die Stelle eines anderen zu versetzen (dessen Perspektive zu übernehmen), um dessen Intentionen, Gefühle und Handlungen zu verstehen.

Schüler der Altersgruppe der Zehn- bis Zwölfjährigen (fünftes/sechstes Schuljahr), die schon die Perspektive mehrerer Personen erfassen und als gleichsam unparteiische Zuschauer unabhängig von der eigenen Perspektive betrachten können, sollten aufgefordert werden, nacheinander die Perspektiven anderer einzunehmen und diese zur eigenen in Beziehung zu setzen. Überfordert sind Schüler/innen dieser Altersstufe noch mit dem Erkennen allgemeiner sozialer Werte und Normen (z. B. Chancen

¹⁰ Vgl. zur Differenzierung des Regelbegriffs DIGEL (1982).

¹¹ Vgl. zu diesem Begriff KRAPPMANN (1975).

¹² Vgl. zur Forderung nach Freiräumen zum Aushandeln von Spielregeln: SUTTON-SMITH 1978; KRAPPMANN 1975; DAUBLEBSKY 1973.

¹³ SCHERLER (1977) versteht darunter die häufig unausgesprochen bleibenden Normen, wie z. B. "jeder spielt mit vollem Engagement".

gleichheit im Sport) ohne Rückgriff auf konkrete Personen, so daß eine reale Situation im Sportunterricht als Lernaß unbedingrt vorhanden sein muß.

5. Ausgewählte Aspekte der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

5.1 Ziele und Inhalte sozialen Lehrens

Unter den Leitideen, die soziale Integration in der Klasse zu verbessern und Jungen und Mädchen zu befähigen, gemeinsam so Sport treiben lernen, daß unterschiedliche Interessen möglichst gleichgewichtig berücksichtigt werden, entwickelte wurden folgende Teilziele entwickelt:

1. Vertrauen bilden;
2. positive Geföhlbeziehungen aufbauen;
3. Rollen flexibel gestalten, worunter die Teilziele Rollenübernahme praktizieren, Rollendistanz halten, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz aufbauen sowie Identität darstellen, zusammengefaßt wurden. Entsprechend dieser Ziele wurden die verschiedenen Phasen des Schuljahres inhaltlich und methodisch geordnet:

In der *1. Phase*, den ersten 3 bis 4 Schulwochen, wurde der Schwerpunkt auf vertrauensbildende Maßnahmen und den Aufbau positiver Geföhlbeziehungen gelegt. Zunächst wurden die Lieblingssportarten der Schülerinnen und Schüler erfragt, den Unterricht konkret an ihren Bedürfnissen ausrichten zu können.

Zu den vertrauensbildenden Maßnahmen gehörte, ein entspanntes Feld zu schaffen, das durch wenig Konkurrenz gekennzeichnet war. So dominierten am Anfang Spiele zum Erkunden der Sportstätten der neuen Schule und dem Ausprobieren der neuen Geräte sowie zum Kennenlernen der Klassenkameraden. Ferner wurden Spiele mit leichten Kooperationsverpflichtungen und nur geringem Körperkontakt ausgewählt, weil vermutet wurde, daß die einander fremden Schüler zu engen Körperkontakt als Streß empfinden würden.

In der *zweiten Phase*, die von Oktober bis Dezember reichte, wurde eine feste Gruppe gebildet, die anschließend anhand der von den Schölern gewählten Sportarten in Kleingruppenarbeit zusammen agierten. Gewählte Sportarten waren Hockey, großes Trampolin, Fußball und Turnen. Bei den Spielen Hockey und Fußball wurde die Konkurrenzsituation dahingehend modifiziert, daß stets in Überzahl gespielt wurde.¹⁴

In der *dritten Phase* (Januar bis März) wurden Unterrichtseinheiten zu den Bereichen Bodenturnen, Bau einer Bewegungslandschaft, Tanz und Fußball (mit abschließendem Turnier) durchgeführt, wobei überwiegend Gruppenarbeit praktiziert wurde.

Dasselbe galt für die *vierte Phase* von April bis Juli (Kastensprung, gymnastische

¹⁴ Zur detaillierten Beschreibung der Gruppenbildung siehe 5.5.

Grundformen, Laufen und Werfen, Geschicklichkeit), wobei nun die Gruppenarbeit in projektartigen Unterricht integriert wurde (Entwicklung von Staffelformen, Wurfstationen und eines Geschicklichkeitsparcours für ein Spiel- und Sportfest).

5.2 Hinweise zur Gruppenarbeit als Methode des sozialen Lernens

Die Gruppenarbeit bietet die Möglichkeit, sehr verschiedene Rollen im Sportunterricht einzunehmen und Identität darzustellen, sofern wechselnde Aufgabenstellungen verwendet werden.¹⁵ Qualifikationen sozialen Handelns können in solchen Gruppensituationen erfahren und eingeübt werden, wenn einige Grundvoraussetzungen gegeben sind, bzw. vom Lehrer bzw. der Lehrerin geschaffen werden können: Rollenübernahme kann nur gefördert werden, wenn der Schüler eine Situation aus der Perspektive eines anderen Interaktionspartners wahrnehmen kann, d.h., die unterschiedlichen Erwartungen müssen in Gesprächen, auch wenn sie noch so kurz sind, aufgearbeitet werden. Die unterstützenden Maßnahmen des Lehrers liegen darin, daß er Hinweise auf die Perspektive anderer, z. B. sehr guter Schüler, sehr schwacher Schüler, ausgestoßener Schüler, unbeliebter Schüler usw. geben muß bzw. Schüler verstärken muß, die von sich aus auf die Perspektive anderer hinweisen oder diese einnehmen. Ferner muß der Lehrer Aufgaben stellen, bei denen der Schüler Perspektiven anderer einnehmen oder andere beobachten und diese Beobachtungen im Plenum wiedergeben muß. Dies ist z. B. bei Sportspielen eine adäquate Möglichkeit, die Spielbeteiligung und den Spielverlauf zu dokumentieren. Günstige Aufgabenstellungen zur Vorbereitung solcher Perspektivenübernahmeprozesse sind z. B. Spiegel- und Marionettenaufgaben, alle Aufgaben des Führens und Folgens, das Synchronturnen sowie Kooperationsaufgaben wie beim Spiel "siamesischer Fußball" (vgl. FLUEGELMAN/TEMBECK 1976, 93).

Der Aufbau von Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz erfordert, daß man den Schülern transparent macht, daß ständig Einigungsprozesse ablaufen und Kompromisse erforderlich sind. Dies impliziert z.B., auch jene Kinder in der eigenen Gruppe zu akzeptieren, die unter Umständen eine Belastung für die Interaktion darstellen, weil sie z.B. das Besiegen eines Gegners erschweren.

An diesen Beispiel wird schon deutlich, daß mit Konkurrenzsituationen behutsam umgegangen werden muß, wenn Ziele im Bereich des sozialen Lehrens und Lernens angestrebt werden. Konkurrenzsituationen ganz aus dem Sportunterricht zu eliminieren um des sozialen Lernen willen, führt aber zu einem sterilen Sportgeschehen, denn viele Spielideen leben geradezu davon, daß Konkurrenz zwischen verschiedenen Gruppen oder aber Überbietung eigener oder fremder Vorleistungen auftritt. Zum anderen sind Konkurrenzsituationen auch ein wichtiges Feld sozialen Lernens. Einschränkung der Konkurrenz heißt freilich nicht, daß Leistung aus dem Sportunterricht eliminiert wird, sondern vielmehr, daß Leistung auf verschiedenartige Bereiche verlagert wird. Leistungen werden nicht nur aus dem motorischen Bereich verlangt,

¹⁵ Vgl. zur Gruppenarbeit im Sport ausführlich: KLEINDIENST-CACHAY 1980; 1980 a.

sondern auch als gestalterische, kognitive und emotionale Leistungen. Auf diese Weise können auch die sportschwächeren Schüler Leistung erbringen und sich ihren Klassenkameraden über ihre vielseitigen Talente präsentieren.

5.3 Maßnahmen des Lehrers zur Förderung eines schülerorientierten Unterrichts

Ein wesentlicher Gedanke der Schaffung eines schülerorientierten Unterrichts ist, daß der Lehrer Teile seiner Entscheidungsbefugnis an die Schüler abgibt und die Schüler in die Planung des Unterrichts mit einbezieht, z. B. in die Entscheidung über Inhalte, wobei dies selbstverständlich im Einklang mit den durch den Lehrplan gesetzten Bedingungen und entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler zu geschehen hat. Folgende Einzelmaßnahmen haben sich im Rahmen des vorliegenden Unterrichtsprojekts bewährt:

- Fragebogenerhebung über Interessen und zu behandelnde Themen im Laufe des Schuljahrs;
- Entscheidung, in welchen Themen Leistungskontrollen durchgeführt werden, wobei z. B. bei Gestaltungsaufgaben mehrere Themen zur Auswahl gestellt wurden;
- Bestimmung des Erwärmenspiels zu Stundenbeginn durch die Schüler selbst, und zwar durch denjenigen, der als erster die Halle betritt.
- Ich selbst habe versucht, meine Erwartungen als Lehrer möglichst klar an die Schüler heranzutragen und deutlich zu machen, worin meine Erwartungen liegen und wo die Schüler Entscheidungsspielräume haben.
- Abschlußbesprechungen am Ende der Stunden wurden, wenn möglich, mit der Frage nach den persönlichen Eindrücken der Schüler von der Sportstunde verbunden. Dabei wurde bewußt nach Zufriedenheit oder Unzufriedenheit gefragt, Angenehmes wie Unangenehmes besprochen, wie z. B., daß bei bestimmten motorischen Lernprozessen die Kraft als notwendige Voraussetzung fehlt und daß infolgedessen kraftaufbauende Übungen als Hausaufgaben gemacht werden müßten, wenn ein Kraftzuwachs erreicht werden sollte.
- Die Notengebung erfolgte so transparent wie möglich, die Leistungsnachweise wurden breit zu streuen versucht, und zwar nicht nur auf Gebiete des motorischen Einzelkönnens, sondern auch auf Gestaltungsaufgaben sowie auf Gruppenaufgaben bezogen.
- Herstellung von Verbindungen zwischen schulischem Sportunterricht und dem Bewegungsleben außerhalb der Schule. Hier bot es sich zum einen an, da zwei Sportstunden montags in den ersten beiden Stunden stattfanden, im Eröffnungsgespräch auf die am Wochenende erfolgten Bewegungsaktivitäten einzugehen. Dabei kamen lokale Sportereignisse ebenso zur Sprache wie Tips für Bewegungsaktivitäten der Familie, günstige Zielplätze für Wanderungen, gute Spielplätze, Laufgelegenheiten für Rollschuhfahrer, Radwege und Eislaufhallen in der Nähe. Es zeigte

sich bei diesen Gesprächen allerdings auch, daß Bewegungsaktivitäten am Wochenende nur stark eingeschränkt stattfinden und stattdessen ein erheblicher Fernsehkonsum, unterstützt durch Video, erfolgt. Anregungen aus diesen Gesprächen gingen auch ein in die Planung des Wandertags und des Schulausflugs, indem sportliche Aktivitäten, wie Wandern, Schwimmen, Ballspiele und Geländespiele mit eingeplant wurden.

5.4 Verfahren zur Erhebung der sozialen Strukturen in der Schulklasse

Im Laufe des Schuljahres wurden 3 soziometrische Befragungen gemacht, und zwar Ende September, im April und im Juli. Die Absicht war einerseits, unter pädagogischem Interesse Daten zur Bildung von Kleingruppen zu erhalten, die dann längere Zeit im Sportunterricht zusammenbleiben sollten, und andererseits als Lehrer Einblick in die soziale Struktur der Klasse zu bekommen. Die Frage lautete: Mit wem möchtest Du gern im Sportunterricht in einer Gruppe zusammen tunen oder spielen? Es waren zwei Nennungen möglich, so daß für die Gruppenzusammensetzungen die Möglichkeit gegeben war, daß jede Schülerin bzw. jeder Schüler mindestens einen Wunschpartner mit in der Gruppe hatte. Ferner sollten Jungen und Mädchen sowie die verschiedenen Wohnorte ungefähr gleichmäßig repräsentiert sein. Es ergaben sich vier Gruppen mit 6 bzw. 7 Schülern.

In der Septemberuntersuchung stellte sich das erwartete Ergebnis ein: Die Klasse zerfiel in ihrem Wahlverhalten in die drei Wohngemeinden, dadurch daß die Kinder nur Mitschüler aus ihrem Wohnort wählten.

Die vier Gruppen blieben zusammen bis zum April. Gleich zu Beginn des ersten Gruppenbildungsprozesses hatte ich die Möglichkeit einer Gruppenumbildung angekündigt, sofern dies die Schüler wünschten, und zwar sollte diese Umbildung vor den Osterferien stattfinden. Von den vier Gruppen wünschten drei eine Umbildung, die vierte Gruppe wollte bis zum Schuljahresende zusammenbleiben. Diesem Wunsch wurde entsprochen.¹⁶

Nach Auswertung der letzten soziometrischen Untersuchung am Schuljahresende zeigte sich, daß die Klasse insgesamt betrachtet relativ gut integriert war: Vier Jungen und ein Mädchen haben vier und mehr Wahlen erhalten. Dies bedeutet, daß sich die Spitzensympathien relativ breit verteilen, nämlich auf 5 Kinder. Im Vergleich zum September 85 hat sich die Spitze verbreitert. Dazuhin gibt es noch eine stattliche Zahl von Schülerinnen und Schülern, die 2 bis 3 Nennungen haben. Die Führungspositionen rivalisieren nicht miteinander, sondern sind durch Wahlen miteinander verbunden. Die Gefahr einer negativen Cliquenbildung ergab sich nicht, weil die führenden Jungen stark sozial integratives Verhalten zeigten.

Allerdings gibt es im Juli, also nach Ablauf des ersten Schuljahres in der neu zusam-

¹⁶ Feste Gruppen sollten eine relativ lange Zeit zusammenbleiben, weil nur in länger dauernden Beziehungen die interaktionalen Voraussetzungen sozialen Handelns gezeigt werden müssen (vgl. KRAPPMANN 1975): Wenn man mit einem Partner nur kurzfristig zusammen ist, wenn man dies von vornherein weiß, und wenn einem an der Aufrechterhaltung der Beziehung demgemäß wenig liegt, ist man kaum bereit, in schwierigen Aushandlungsprozessen Perspektivenübernahme zu praktizieren.

mengesetzten Klasse, immer noch 8 Schülerinnen bzw. Schüler, die gar keine Wahlen erhalten haben (gegenüber 6 im September). Es handelt sich um 5 Jungen und 3 Mädchen, wobei eines der Mädchen erst im Februar neu in die Klasse gekommen ist und möglicherweise deswegen noch nicht genügend ins Bewußtsein der anderen gerückt war. So ist die Zahl der Unbeachteten gegenüber September annähernd gleichgeblieben. Unter diesen Unbeachteten sind aber immerhin 4 Schülerinnen und Schüler, die seit September in keiner der drei Erhebungen auch nur eine einzige Wahl erhalten haben. Betrachtet man darunter die drei Jungen genauer, so zeigt sich, daß von den dreien zwei als extrem sportschwach und einer als mittelmäßig bis schwach zu bezeichnen ist. Das Mädchen, ausgesprochen sportstark, ist jenes, das sich in ihren Wahlen ausschließlich an sportstarken Jungen ausrichtet. Da Jungen aber nur Jungen wählen, könnte ihre Isolierung auf einer mangelnden Pflege der Kontakte zu den Mädchen resultieren. Bei den zwei sportschwachen Jungen könnte die Gefahr bestehen, daß sich ihre ungünstige Position zu einer echten Außenseiterposition verfestigt. Tendenzen hierzu zeigten sich bereits im freien Gruppierungsverhalten, indem diese beiden Kinder, wohl mangels anderer Partner, meist zusammengingen. Aus dieser Konstellation läßt sich die Folgerung ziehen, daß ein nicht speziell auf die Integration von Außenseitern abzielender Sportunterricht, der lediglich auf die Verbesserung der eingangs geschilderten sozialen Qualifikationen ausgerichtet ist, die Außenseiterproblematik nicht angemessen bewältigen kann.

Grundsätzlich wählte kein Junge ein Mädchen, und zwar bei keiner der drei Befragungen. Dagegen wählte fast die Hälfte der Mädchen Jungen, meist an zweiter Position, also nach der Wahl eines Mädchens (mit einer Ausnahme: das leistungsstarke Mädchen wählte zwei Jungen). Jungen orientieren sich also in diesem Alter in ihrem Gesellungsverhalten im Sport eher am gleichgeschlechtlichen Partner, evtl. deshalb, weil Mädchen in ihrem sportlichen Leistungsverhalten als weniger leistungsfähig gelten, teilweise tatsächlich weniger leistungsfähig sind. Mädchen dagegen sind weniger geschlechtsspezifisch fixiert, wenn es um die Wahl zu einer Sportgruppe geht.

Die Paarbildungen sind bei den Jungen nahezu konstant (4 Paare, davon drei identisch mit denen im September). Bei den Mädchen hat sich die Zahl der Paare von 4 im September auf 10 im Juli 86 erhöht, wobei die vier Paare vom September konstant geblieben sind. Mädchen wählen offenbar gern die Freundin, die sie im Laufe des Schuljahres auch neu finden, in die Sportgruppe.

Bei den Jungen scheint das Wahlverhalten eher von der Leistungsstärke im Sport mitbestimmt zu sein, da bevorzugt leistungsfähige Sportler gewählt werden, schwache Schüler dagegen nicht. Bei den Mädchen werden aber die leistungsfähigsten Sportlerinnen nicht häufiger gewählt als andere. Von den nichtbeachteten Mädchen sind immerhin zwei als sportschwach einzustufen, eines davon ist dagegen ausgesprochen sportstark. Trotzdem wird sie nicht gewählt. Die Sportstärke scheint also bei den Mädchen nicht ausschlaggebend für die Wahl in die Sportgruppe zu sein.

Aber auch bei den Jungen scheint Sportstärke nicht allein ausschlaggebend für die Wahl zu sein, denn die beiden Jungen mit den höchsten Wahlen unterscheiden sich

von anderen sportstarken Schülern immerhin in der Zahl der Wahlen noch ganz erheblich (9 im Vergleich zu 4 oder 5 Wahlen).

Günstig entwickelte sich zum Schuljahresende die Gruppenakzeptanz: Hierzu muß man die im Juli ausgesprochenen Wahlen mit der realen Gruppenzusammensetzung nach der zweiten Befragung im April 86 vergleichen. Im Juli zeichnen sich von 4 Gruppen 3 durch Gruppenakzeptanz aus, d. h. die von ihnen im Juli gewählten Schüler sind bereits in ihrer Gruppe. Bei jener Gruppe, die schon im April zusammenbleiben wollte, d. h. die seit September zusammen war, ist die Akzeptanz verständlicherweise am höchsten: Alle Mitglieder haben einen von ihnen im Juli gewählten Partner bereits in der Gruppe. Bei den übrigen Gruppen schwanken die Werte um etwa 75%. Nur in einer Gruppe lag die Zufriedenheit nur bei etwa 60%. Im Unterrichtsgespräch zum Thema Zufriedenheit in der Gruppe äußerte sich die Mehrzahl der Klasse im Juli zufrieden in ihrer Gruppe, allerdings natürlich nicht vorbehaltlos. Vorschläge zur Verbesserung der Interaktion in der Gruppe wurden dahingehend gemacht, daß mehr Zusammenarbeit bei den zu lösenden Aufgaben erfolgen sollte, Absetzbewegungen einzelner aus der Gruppe unterbleiben, alle Vorschläge stets angehört werden sollen und möglichst alle praktisch erprobt werden sollen.

Mein eigener Eindruck war, daß bei zwei der vier Gruppen die Zusammenarbeit schon ab Oktober recht gut funktionierte. In zwei Gruppen zeigten sich allerdings im Oktober und November Probleme: In einer Gruppe schloß sich ein Schüler immer selbst aus allen Aktionen aus (dies war der Schüler ohne Wahl). In der anderen Gruppe war ein Schüler, der im Soziogramm immerhin vier Wahlen bekommen hatte, häufig nicht bereit zur Kooperation, sondern fühlte sich zusehends in der Rolle des Klassenkaspers wohl. Dadurch wurden verstärkt Interventionen durch mich in Form von Kleingruppengesprächen notwendig. Dabei wurde Wert auf die Entwicklung von Gesprächsregeln in der Gruppe sowie allgemeiner Verhaltensregeln gelegt.

Eine wesentliche Absicht meines Schulversuches war es, durch vielseitige Aufgabenstellungen, die es erlauben, sich über verschiedene Qualifikationen darzustellen, das Kennenlernen der Schüler untereinander zu fördern. Ob dies erreicht wurde, ist ablesbar im Vergleich des Wahlverhaltens vom September 85 und Juli 86. Von den 11 Jungen haben immerhin 7 im Juli 86 einen neuen Wahlpartner. 5 Jungen behalten den Wahlpartner vom September 85 und wählen einen neuen hinzu. Unter den 4 Jungen, die ihre Wahlen gar nicht verändert haben, sind auch jene, die die Spitzenposition innehaben und die oben bereits ausführlicher beschrieben wurden. Es handelt sich hier also nicht um ein Zufallsprodukt, sondern um eine Beziehung, die schon recht stabil in die neue Klasse eingebracht wurde.

Von den 14 Mädchen haben 12 eine neue Wahlpartnerin oder einen Wahlpartner, dabei haben 9 Mädchen ihre Partner vom September wieder genannt. Dieses Wahlverhalten läßt auf eine relative Konstanz schließen: Nur wenige Kinder haben beide Wahlen verändert, aber 21 von 25 Kindern haben bereits neue Partner im Blick, d. h. ihre Perspektive in der Klasse hat sich erweitert.

Betrachten wir nun noch jene vier Kinder aus der kleinsten der 3 Teilgemeinden: Diese Kinder wählen im Juli 86 verstärkt auch Kinder aus anderen Teilgemeinden, allerdings

werden sie selbst noch nicht von Kindern der anderen Teilgemeinde gewählt. Nach wie vor scheint also in diesem Alter ein entfernt liegender Wohnort für die Ausbildung von Sympathiebeziehungen in der Klasse ein ganz erhebliches Hemmnis zu sein.

Einschränkend hinzuzufügen ist, daß zu der beobachteten Erweiterung des sozialen Horizonts sicher nicht nur der interaktionsreiche Sportunterricht beigetragen hat, sondern auch zufällige andere soziale Prozesse innerhalb und außerhalb der Schule. Soziometrische Untersuchungen dürfen auch nicht überbewertet werden, da bekannt ist, daß Wahlen häufig fluktuieren. Unserer Meinung nach sind aber solche und ähnliche Befragungen zur Bildung von Gruppen unerläßlich, und zwar dann, wenn der Lehrer Sympathiewahlen mit einer Gruppenbildung unter pädagogischen Gesichtspunkten kombinieren will. Solche Gruppierungen, die auf Befragung der Schüler beruhen, und bei denen die Wünsche der Schüler weitgehend berücksichtigt werden, können die Gruppenzufriedenheit in einer Klasse erhöhen und damit in der Regel auch deren Arbeitsfähigkeit. Gruppen, in denen sich der einzelne wohl fühlt, sind die Voraussetzung für den Erwerb wünschenswerter sozialer Qualifikationen, denn in einer Gruppe, die in keiner Weise den Wünschen des Kindes entspricht, wird die voluntative Komponente sozialen Handelns weit weniger zum Tragen kommen als in einer Gruppe, die dem Kind im großen und ganzen sympathisch ist.¹⁷

Reine Sympathiegruppen oder auch Zufallsgruppen haben gegenüber den vom Lehrer gesetzten Gruppen den Nachteil, daß pädagogisch problematische Konstellationen entstehen können, z. B. daß alle "Stars" in einer Gruppe zusammen sind, was zur Unzufriedenheit in den anderen Gruppen führen kann. Oder: Alle Außenseiter finden sich in einer Gruppe zusammen, lehnen sich aber meist gegenseitig ab, oder: Mehrere sehr kreative und dominante Kinder blockieren sich in einer Gruppe gegenseitig in ihren Aktivitäten. Dem Einwand, daß der Aufwand für solche Befragungen zu groß ist, ist zu entgegnen, daß der ein- bis zweimaligen Befragung ein Zeit- und Kraftgewinn durch leichteres Unterrichten und Organisieren gegenübersteht, da die ständigen zeitraubenden Gruppeneinteilungsprozesse und die damit verbundenen Streitigkeiten entfallen.

Literatur

- BAUR, D./KLEINDIENST, Chr.: Die gekonnte Aggressivität - Möglichkeit der Sozialisation im Sport? In: AUSSCHUSS DEUTSCHER LEIBESERZIEHER (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 108-116.
- BECKER, P.: Sport und Sozialisation. Reinbek 1982.
- BERTRAM, H.: Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Weinheim 1978.
- Bildungsplan für die Grundschule Baden-Württemberg. Fachlehrplan Sport. Hrsg. v. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart 1984.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974.

¹⁷ Vgl. zum Problem der kognitiven und voluntativen Komponente sozialen Lernens UNGERER-RÖHRICH u. a. 1990.

- CACHAY, K.: Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. In: Sportwissenschaft 11 (1981), 359-385.
- CACHAY, K./KLEINDIENST, Chr.: Soziales Lernen im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 339-367.
- CACHAY, K./KLEINDIENST, Chr.: Soziale Lernprozesse im Sportspiel. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 291-310.
- CLOER, E.: Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kinderkultur. In: Die Deutsche Schule (1992), 10-27.
- DAMON, W.: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt 1984.
- DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart 1973.
- DIETRICH, K./HEINEMANN, K./SCHUBERT, M.: Kommerzielle Sportanbieter. Schorndorf 1990.
- DIGEL, H.: Sport verstehen und gestalten. Reinbek 1982.
- DIGEL, H.: Wettkampfsport im Verein - Eine zentrale Aufgabe? In: DIGEL, H. (Hrsg.): Wettkampfsport. Aachen 1991, 121-134.
- DREITZEL, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1972.
- EDELSTEIN, W.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O.: Transformation und Entwicklung. Frankfurt 1986, 317-348.
- EDELSTEIN, W./KELLER, M.: Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M.: Perspektivität und Interpretation. Frankfurt 1982, 9-43.
- ELPEL, B./ELPEL, K.-P.: Der Neue Sport. Zur Zukunft gewerblicher Sportangebote. Hamburg 1990.
- FLUEGELMAN, A./TEMBECK, S.: New Games. Die neuen Spiele. Pilttenhart-Oberbrunn 1976.
- FUCHS, W.: Sport und Sportverein. In: Deutsche Shell-Jugendwerk (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band 2: Freizeit und Jugendkultur. Band 5: Arbeitsbericht und Dokumentation. Opladen 1985.
- GEIST, V./WEICHERT, W.: Soziales Lernen im Sportunterricht - Versuch einer Problemsammlung. In: Sportunterricht 30 (1981), 169-180.
- HABERMAS, J.: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973, 195-235.
- HECKER, G./KÜPPER, D.: Trendbericht Sportdidaktik. In: Sportunterricht 31 (1982), 325-336.
- KLEINDIENST-CACHAY, Chr.: Gruppenarbeit im Sport. Pädagogische Begründung und Hinweise zur unterrichtspraktischen Realisierung. In: Sportunterricht 29 (1980), 165-172.

- KLEINDIENST-CACHAY, Chr.: Praktische Beispiele zur Organisation von Gruppenarbeit im Sportunterricht H. 5, 1980, 73-78.
- KLEINDIENST-CACHAY, Chr.: Soziales Lernen im Sport. In: SCHULKE, H.-J. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Sport. München 1983, 184-194.
- KOHLBERG, L.: Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O.: Transformation und Entwicklung. Frankfurt 1986, 21-55.
- KOSINSKI, T./SCHUBERT, K. (Hrsg.): Der nichtsportliche Sport. Schorndorf 1989.
- KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: *betrifft erziehung* 4 (1971), 27-34.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1972².
- KRAPPMANN, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, 45-75.
- LUHMANN, N.: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart 1968.
- NEIDHARDT, F.: Das innere System sozialer Gruppen. In: *KZfSS* (1992), 253-272.
- OPASCHOWSKI, H.: Sport in der Freizeit. Mehr Lust als Leistung. Auf dem Weg zu einem neuen Sportverständnis. Hamburg 1987.
- PÜHSE, U.: Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernziel-diskussion. Bad Heilbrunn 1990.
- Richtlinien für den Sportunterricht an den Schulen des Landes Niedersachsen. Hannover 1976.
- ROGERS, C. R.: Lernen in Freiheit. München 1974.
- SACK, H.-G.: Die Fluktuation Jugendlicher in Sportvereinen. 2 Bde. Frankfurt 1980.
- SCHERLER, K.: Die Regelung von Bewegungsspielen als Thema des Sportunterrichts. In: *Sportwissenschaft* 7 (1977), 341-360.
- SCHLAGENHAUF, K.: Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. Schorndorf 1977.
- SELMAN, R. L.: Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: GEULEN, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt 1982, 223-256.
- SCHRÖDER, J.: Jugendarbeit im Sportverein 2000. Aachen 1991.
- SUTTON-SMITH, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.
- TREML, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim 1982.
- UNGERER-RÖHRICH, U.: Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Diss. Darmstadt 1984.
- UNGERER-RÖHRICH, U. u. a.: Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund 1990.