

Tanja Helmers

Sozialerziehung zum sozial verantwortlichen Handeln



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Verlag / Druck /
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0937-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9	
1	Einleitung	11
1.1	Vorbemerkungen	11
1.2	Problemaufriss	12
1.3	Vorgehensweise	13
2	Zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	15
2.1	Zur Aktualität der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	15
2.1.1	Veränderungen gesellschaftlicher Lebensbedingungen	17
2.1.2	Veränderungen wertorientierter Lebensziele	21
2.1.3	Schlussfolgerungen für den Sozialerziehungsauftrag des Schul- und Vereinssports	23
2.2	Zur Notwendigkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	25
2.2.1	Der Kommunitarismus als Bezugstheorie	25
2.2.2	Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell	30
2.2.3	Schlussfolgerungen für den Sozialerziehungsauftrag des Schul- und Vereinssports	35
2.3	Zur Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	36
2.3.1	Schul- und Vereinssport als Erfahrungsfelder des Sozialen	36
2.3.2	Plädoyer für ein integratives Konzept zur Sozialerziehung für den Schul- und Vereinssport	38
2.4	Zusammenfassung	38

3	Zum Bedarf eines Konzepts zur Sozialerziehung im Rahmen der Schul- und Vereinssportentwicklung	41
3.1	Zur Bedeutung der Sozialerziehung im Rahmen der Schulsportentwicklung	41
3.1.1	Das sportpädagogische Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“	42
3.1.2	Zur Bedeutung der Sozialerziehung im „Erziehenden Sportunterricht“	46
3.2	Zur Bedeutung der Sozialerziehung im Rahmen der Vereinssportentwicklung	48
3.3	Schlussfolgerungen für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	49
3.4	Zusammenfassung	50
4	Zur sportpädagogischen Diskussion der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	53
4.1	Vorbemerkungen zum Begriffs- und Theorieverständnis der Sozialerziehung in der Sportpädagogik	53
4.2	Überblick über sportpädagogische Konzepte zur Sozialerziehung	59
4.2.1	Das sportpädagogische Konzept von Knut Dietrich/ Gerhard Landau	60
4.2.2	Das sportpädagogische Konzept von Ulrike Ungerer-Röhrich	62
4.2.3	Das sportpädagogische Konzept von Klaus Cachay/ Christa Kleindienst-Cachay	64
4.2.4	Das sportpädagogische Konzept von Ommo Grupe	66
4.2.5	Das sportpädagogische Konzept von Robert Prohl	67
4.2.6	Das sportpädagogische Konzept von Meinhard Volkamer	68
4.2.7	Das sportpädagogische Konzept von Eckart Balz	69
4.2.8	Das sportpädagogische Konzept von Uwe Pühse	70
4.2.9	Das sportpädagogische Konzept von Dieter Brodtmann	71
4.2.10	Das sportpädagogische Konzept von Jürgen Funke-Wieneke	72
4.2.11	Das sportpädagogische Konzept von Ulf Gebken	74
4.2.12	Das sportpädagogische Konzept von Jürgen Dieckert	76

4.2.13	Schlussfolgerungen für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	77
4.3	Zusammenfassung	80
5	Zur „sozialen Verantwortung“ als Erziehungsziel der Sozialerziehung	81
5.1	Soziale Verantwortung als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung	81
5.1.1	Zum Verantwortungsbegriff	82
5.1.2	Arbeitsdefinition zum Begriff „soziale Verantwortung“	90
5.2	Zusammenhang von sozialer Verantwortung, Werten, Normen und Tugenden	91
5.2.1	Zusammenhang von Erziehungszielen, Werten, Normen und Tugenden	91
5.2.2	Soziale Werte, Normen und Tugenden als „Basis“ der sozialen Verantwortung	96
5.3	Zusammenfassung	99
6	Zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	101
6.1	Zur Begründung	101
6.2	Zur Zielsetzung	102
6.3	Zum Erziehungsverständnis	104
6.4	Zum Inhaltsverständnis	105
6.5	Zum sozialerzieherischen Erziehungshandeln	106
6.5.1	Inszenierung sozialer Handlungssituationen	106
6.5.1.1	Inszenierungsformen der Lehrkräfte und Lernenden	110
6.5.1.2	Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit	112
6.5.2	Inszenierung besonderer Ereignisse	113
6.5.3	Inszenierung von Reflexionsphasen	114
6.5.4	Schaffung von sozialem Wohlbefinden	117

6.6	Schlussfolgerungen für eine empirische Überprüfung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	118
6.7	Zusammenfassung	119
7	Zur qualitativen Handlungsforschung der Sozialerziehung im Schul- und Vereinssport	121
7.1	Forschungszielsetzung und -fragestellung	121
7.2	Handlungsforschung als Forschungsansatz	129
7.2.1	Das Sampling von Forschungsgegenstand und Untersuchungsgruppen	132
7.2.2	Der Ablauf des Forschungsprozesses	132
7.2.3	Die Formulierung von Prozesshypothesen	134
7.2.4	Die Vereinbarkeit von Subjektivität und Objektivität	134
7.2.5	Die Gütekriterien der Forschung	135
7.3	Forschungsmethoden für die Datenerhebung	137
7.3.1	Teilnehmende Beobachtung	137
7.3.2	Informelle und wissenschaftliche Gespräche	140
7.3.3	Gruppendiskussion	140
7.4	Forschungsmethoden für die Datendokumentation	141
7.5	Forschungsmethoden für die Datenauswertung	142
7.6	Auswahl der Institutionen und Gruppen	143
7.6.1	Auswahl der Schule	143
7.6.1.1	Zugang zur Schule	144
7.6.1.2	Der Schulsport	144
7.6.1.3	Auswahl der Klasse	145
7.6.2	Auswahl des Vereins	145
7.6.2.1	Zugang zum Verein	146
7.6.2.2	Die Handballabteilung	146
7.6.2.3	Auswahl der Mannschaft	146
7.7	Forschungsdurchführung	147
7.7.1	Forschungsdurchführung im Sportunterricht	147
7.7.2	Forschungsdurchführung im Vereinssport	148

7.8	Darstellung der Forschungsergebnisse	149
7.8.1	Ergebnisse der Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg	149
7.8.1.1	Inszenierung sozialer Handlungssituationen – Ergebnisse zur Vermutung 1	149
7.8.1.2	Inszenierungsformen der Lehrkraft – Ergebnisse zur Vermutung 2	171
7.8.1.3	Inszenierungsformen der Lernenden – Ergebnisse zur Vermutung 3	174
7.8.1.4	Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit – Ergebnisse zur Vermutung 4	176
7.8.1.5	Inszenierung besonderer Ereignisse – Ergebnisse zur Vermutung 5	181
7.8.1.6	Inszenierung von Reflexionsphasen – Ergebnisse zur Vermutung 6	187
7.8.1.7	Schaffung von sozialem Wohlbefinden – Ergebnisse zur Vermutung 7	196
7.8.1.8	Zusammenfassung	197
7.8.2	Ergebnisse der Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen Handballjugendmannschaft des VfL Rastede	198
7.8.2.1	Inszenierung sozialer Handlungssituationen – Ergebnisse zur Vermutung 1	198
7.8.2.2	Inszenierungsformen der Lehrkraft – Ergebnisse zur Vermutung 2	215
7.8.2.3	Inszenierungsformen der Lernenden – Ergebnisse zur Vermutung 3	218
7.8.2.4	Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit – Ergebnisse zur Vermutung 4	220
7.8.2.5	Inszenierung besonderer Ereignisse – Ergebnisse zur Vermutung 5	224
7.8.2.6	Inszenierung von Reflexionsphasen – Ergebnisse zur Vermutung 6	228
7.8.2.7	Schaffung von sozialem Wohlbefinden – Ergebnisse zur Vermutung 7	231
7.8.2.8	Zusammenfassung	234

7.9	Zusammenfassende Diskussion der Forschungsergebnisse	234
7.9.1	Bewertung des Forschungsdesigns	234
7.9.2	Reflexion der Forschungsergebnisse	236
8	Zusammenfassung	239
8.1	Zusammenfassender Rückblick	239
8.2	Ausblick	241
9	Literatur	243

Vorwort

Auch wenn mit dem Programm des „Erziehenden Sportunterrichts“ eine paradigmatische Wende erreicht worden ist und nunmehr integrativ neben dem traditionellen Lehren und Lernen von Bewegungsfertigkeiten auch das werteorientierte Erziehen den Sportunterricht verändern soll: schul- und unterrichtspraktische Konzepte und Untersuchungen zur Umsetzung dieses neuen Anspruchs gibt es kaum. Daher ist die hier vorgelegte Arbeit von Tanja Helmers so bedeutsam. Sie entwirft praxisorientiert Möglichkeiten der „Sozialerziehung“ und erprobt diese beispielhaft im Sportunterricht sowohl in der Schule als auch im Verein. Sozialerziehung wird dabei intentional durch die Inszenierung von sozialen Handlungssituationen gemäß des „Oldenburger Modells“ herausgefordert und versteht sich grundsätzlich normativ im Hinblick auf eine zu schaffende „Verantwortungsgesellschaft“.

Obwohl als Dissertation geschrieben und damit zunächst mehr für die akademische Leserschaft gedacht, enthält dieses Buch so viele konkrete Anregungen für den Schul- und den Vereinssport, so dass eine Lektüre gerade Lehrerinnen und Lehrern zu empfehlen ist.

Prof. h.c. Prof. Dr. Jürgen Dieckert

1 Einleitung

In diesem Kapitel wird eine Einleitung in die vorliegende Dissertation gegeben.

Im Abschnitt 1.1 erfolgen Vorbemerkungen zur persönlichen Motivation für die in dieser Arbeit behandelte Thematik der Sozialerziehung sowie zur Anfertigung der Arbeit.

Im Abschnitt 1.2 wird in einem Problemaufriss die Notwendigkeit für die vorliegende sportpädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik der Sozialerziehung aufgezeigt sowie die Zielsetzung dieser Arbeit erläutert.

Im Abschnitt 1.3 schließt sich eine Beschreibung des Aufbaus der vorliegenden Arbeit an. Zusammenfassend werden die thematischen Schwerpunkte der einzelnen Kapitel vorgestellt.

1.1 Vorbemerkungen

Das Interesse für die vorliegende Dissertation ist durch meine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft bei Prof. Dr. Jürgen Dieckert im Bereich „Sport und Erziehung“ des Instituts für Sportwissenschaft der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entstanden. Er ermöglichte mir eine Mitarbeit an der Thematik der Sozialerziehung, an der er selbst und einige andere Sportpädagogen bereits über einen längeren Zeitraum arbeiteten. In diesem Kreis der Oldenburger Sportpädagogen reflektierte ich erstmals bewusst sozialerzieherische Aspekte im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport und erkannte die Bedeutung derselben. Nach meiner ersten Staatsexamensarbeit zur Thematik der Sozialerziehung war es wiederum Prof. Dr. Jürgen Dieckert, der mich zu einem Promotionsvorhaben zur Thematik der Sozialerziehung motivierte und mir die erforderlichen Rahmenbedingungen als Wegbereiter erschloss.

Aber nicht nur als Wegbereiter, sondern auch als Wegbegleiter war Prof. Dr. Jürgen Dieckert für mich da. Mit geduldiger Hilfe, Optimismus und vielen Anregungen stand er mir zur Seite und ermöglichte es mir, in dem kleinen Kreis der Oldenburger Sportpädagogen einen eigenen Weg zu gehen. Dafür danke ich ihm sehr.

1.2 Problemaufriss

Die Sozialerziehung zählt seit über 30 Jahren zu den in der Sportpädagogik diskutierten und zum Teil auch empirisch erforschten Themen. Eine Vielzahl von unterschiedlichen sportpädagogischen Konzepten ist das Resultat dieser Thematisierungen.

Trotz dieses Sachverhalts erfolgt mit dieser Arbeit eine erneute sportpädagogische Erörterung zur Thematik der Sozialerziehung unter der Zielsetzung, ein weiteres sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung zu begründen, zu entwickeln und zu erforschen. – Man mag fragen: wieso denn, weshalb, warum? Nun, es sei an dieser Stelle folgende Begründung für die Notwendigkeit einer erneuten sportpädagogischen Auseinandersetzung mit der Thematik der Sozialerziehung skizziert:

Soziologische Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft lassen darauf schließen, dass es einen Trend zu individualistischen Lebensformen und Handlungsweisen gibt. Die Sozialerziehung verstanden als Teilbereich der Gesamterziehung zur Aufwertung sozialer Lebensformen und Handlungsweisen gewinnt in diesem Sinne als Gegenpol aktuell an Bedeutung. Vor dem Hintergrund dieser soziologischen Erkenntnisse kann durch die Heranziehung des sozialpolitischen Konzepts zum Kommunitarismus sowie zur Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell zudem die Notwendigkeit der Sozialerziehung hinsichtlich der langfristigen Sicherung humaner und demokratischer Strukturen aufgezeigt werden. Dabei sollte der Sozialerziehungsauftrag für all diejenigen wichtig werden, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten. Dies gilt insbesondere für die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports. Es existieren zwar bereits eine Vielzahl von sportpädagogischen Konzepten zur Sozialerziehung, diese haben jedoch hinsichtlich des neuen Sozialerziehungsauftrags der Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports zwei entscheidende Defizite. Zum einen beziehen sich fast alle bisherigen Konzepte lediglich auf den schulischen Sportunterricht. Zum Teil wird auch der außerunterrichtliche Schulsport thematisiert. Der Vereinssport als wichtiges Feld von Bewegung, Spiel und Sport von Kindern und Jugendlichen wurde jedoch bislang nicht in die sportpädagogischen Überlegungen zur Sozialerziehung einbezogen. Zum anderen fanden die bisherigen sportpädagogischen Konzepte zur Sozialerziehung kaum Berücksichtigung in der Praxis. Demzufolge besteht eine Theorie-Praxis-Kluft zwischen den sportpädagogischen Überlegungen zur Sozialerziehung und dem Alltag der Sportpraxis. Die vorliegende sportpädagogische Auseinandersetzung mit der

Thematik der Sozialerziehung knüpft an diese Sachverhalte mit folgender Zielsetzung an.

Es soll ein sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung für den Schul- und Vereinssport vor dem Hintergrund soziologischer Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft, dem Konzept des Kommunitarismus und den damit einhergehenden Überlegungen für eine Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell begründet werden. Insbesondere sollen die sportimmanenten Möglichkeiten des Schul- und Vereinssports sowie die neuen Ansprüche im Rahmen der Schul- und Vereinssportentwicklung für ein stichhaltiges und detailliertes Begründungssystem herangezogen werden. Dieses Vorhaben dient nicht nur der Legitimation eines weiteren sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung, sondern es ist auch der erste Schritt, um die Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden. Denn sollen Lehrkräfte dieses Konzept anwenden, dann muss ihnen auch die Notwendigkeit plausibel sowie die praktische Umsetzbarkeit erkennbar werden. Für die Entwicklung des neuen Konzepts ist es entscheidend, den bisherigen sportpädagogischen Diskussionsstand zur Sozialerziehung einzubeziehen, um einerseits Vor- und Nachteile zu kennen und entsprechend nutzen oder ausschließen zu können und um andererseits das sprichwörtliche Rad nicht neu erfinden zu müssen. Insbesondere bei der Erforschung des neuen Konzepts in der Praxis soll versucht werden, die bestehende Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden. Die besten Chancen liegen hier in der Einbeziehung der Lehrkräfte bei der Umsetzung des neuen Konzepts in die Praxis als wirkliche Partner und nicht nur als „ausführende Objekte“ eines Forschungsvorhabens.

1.3 Vorgehensweise

Im Kapitel 2 dieser Arbeit erfolgt die Erläuterung eines detaillierten Begründungssystems zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport, um einerseits die Entwicklung eines weiteren sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport zu legitimieren, andererseits Lehrkräften des Schul- und Vereinssports eine stichhaltige Argumentation für die Übernahme und Verwirklichung sozialerzieherischer Aufgaben in der Praxis des Schul- und Vereinssports zu liefern.

Im Kapitel 3 schließt sich die Erläuterung zum Bedarf eines sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im Rahmen der Schul- und Vereins-

sportentwicklung an. Dieses Vorgehen kann ergänzend zur Zielsetzung von Kapitel 2 verstanden werden.

Im Kapitel 4 wird ein Überblick über die sportpädagogische Diskussion zur Sozialerziehung gegeben, um bei der Entwicklung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport an dem aktuellen sportpädagogischen Diskussionsstand zur Thematik der Sozialerziehung anknüpfen zu können.

Dem Kapitel 5 ist vor dem Hintergrund des erarbeiteten Begründungssystems im Kapitel 2 eine Herleitung und Festlegung der „sozialen Verantwortung“ als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung zu entnehmen. Damit wird sowohl für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport als auch für die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports eine eindeutige Zielsetzung erörtert.

Im Kapitel 6 erfolgt die Erläuterung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport.

Im Kapitel 7 wird eine Darstellung der durchgeführten empirischen Forschung zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport gegeben.

Im Kapitel 8 folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit und ein daraus resultierender Ausblick.

Dem Kapitel 9 ist das Literaturverzeichnis zu entnehmen.

2 Zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

In diesem Kapitel wird die Aktualität und Notwendigkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport in Bezugnahme auf soziologische Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft sowie auf die sozialpolitische Diskussion um die zukünftige Zivilgesellschaft auf der Basis des Kommunitarismus aufgezeigt. Zudem werden die Möglichkeiten der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport erläutert.

Im Abschnitt 2.1 erfolgt eine Erläuterung, warum Sozialerziehung, insbesondere im und durch Schul- und Vereinssport, ein aktuelles Thema im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen und der Frage nach Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen in unserer gegenwärtigen Gesellschaft ist.

Im Abschnitt 2.2 schließt sich eine Erläuterung an, warum Sozialerziehung, insbesondere im und durch Schul- und Vereinssport, sogar ein notwendiges Thema im Zusammenhang mit Überlegungen für die zukünftige Zivilgesellschaft unter Bezugnahme auf den Kommunitarismus ist.

Im Abschnitt 2.3 werden die Möglichkeiten der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport erläutert.

Dem Abschnitt 2.4 ist eine Zusammenfassung zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport zu entnehmen.

2.1 Zur Aktualität der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

Sozialerziehung ist zu einem aktuellen Thema in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion um gesellschaftliche Entwicklungen und um die Frage nach Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen in unserer gegenwärtigen Gesellschaft geworden.

Beklagt wird, dass soziale Werte als Maßstäbe für ein sozial verantwortliches Handeln¹ an Bedeutung verloren haben und ihnen nicht mehr die Wertschätzung beigemessen wird, die für den Zusammenhalt der Gesellschaft notwendig ist. Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, fehlt es, so der Tenor, an den notwendigen sozialen Werten, die ein sozial verantwortliches Handeln erst ermöglichen.

Das schwindende sozial verantwortliche Handeln wird mit veränderten gesellschaftlichen Lebensbedingungen und sich wandelnden, wertorientierten Lebenszielen in Verbindung gebracht. Sowohl auf der Ebene der Lebensbedingungen als auch auf der Ebene der Lebensziele sei ein Trend zur Individualisierung festzustellen, der ein soziales Miteinander² und sozial verantwortliches Handeln zunehmend in den Hintergrund drängt. Im Zuge dieser Interpretation wird die Forderung erhoben, dass die Schule sich verstärkt sozialerzieherischen Aufgaben stellen soll. Insbesondere dem Schulsport werden dazu besondere Möglichkeiten bescheinigt (vgl. BRÄUTIGAM 2003, 35f). Der Vereinssport bleibt hingegen in diesem Zusammenhang oftmals unerwähnt.

Im Folgenden wird erläutert, inwiefern dieser Einschätzung über gesellschaftliche Lebensbedingungen und wertorientierte Lebensziele sowie ihre Auswirkungen für ein zukünftiges humanes und demokratisches Zusammenleben zuzustimmen ist. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse wird die Forderung hinsichtlich neuer Sozialerziehungsaufgaben diskutiert.

1 Arbeitsdefinitionen zum Begriff „soziale Verantwortung“ sowie zur Bezeichnung „sozial verantwortliches Handeln“ sind dem Kapitel 5 dieser Arbeit zu entnehmen. Ferner wird in dieser Arbeit zwischen den Begriffen „Verhalten“ und „Handeln“ wie folgt unterschieden: Im Gegensatz zum Terminus „Verhalten“ sind mit dem Begriff „Handeln“ alle Verhaltensweisen gemeint, die sinnhaft, intentional und motivational sind und sich teleologisch auf äußere Dinge richten, um diese zu beeinflussen (vgl. THIEME 1997², 249). Dabei zählt auch die Unterlassung einer Verhaltensweise zum Handeln. Handeln ist demnach spezifisch menschlich und innerhalb der Bandbreite menschlicher Verhaltensweisen nicht zufällig, sondern mit Sinn erfüllt und auf ein Ziel gerichtet (ebd., 250).

2 In dieser Arbeit wird bewusst die Bezeichnung „soziales Miteinander“ gewählt, auch wenn der Eindruck entstehen könne, es handle sich um einen „weißen Schimmel“. Der Begriff „Miteinander“, der bereits ein gemeinsames Handeln meint, soll durch den Terminus „sozial“ verstärkt werden. Dabei wird mit dem Begriff „sozial“ in einem wertenden, normativen Sinne ein prosoziales Handeln bezeichnet (vgl. dazu PÜHSE 1998², 457; PÜHSE 2001, 335).

2.1.1 *Veränderungen gesellschaftlicher Lebensbedingungen*

In den letzten Jahrzehnten hat es in der Wissenschaft eine Vielzahl von Versuchen gegeben, die Wesensmerkmale unserer gegenwärtigen Gesellschaft zu bestimmen. Soziologen haben dazu je unter einem bestimmten Blickwinkel und zugleich oftmals mit dem Anspruch einer grundlegenden Charakterisierung verschiedene Gesellschaftsmodelle bzw. Gesellschaftstypisierungen entwickelt (vgl. KNEER, NASSEHI, SCHROER 1997, 8f; WOPP 2002, 46). Zu diesen Gesellschaftsmodellen und Gesellschaftstypisierungen zählen: Postmoderne Gesellschaft, Multikulturelle Gesellschaft, Schamlose Gesellschaft, Funktional differenzierte Gesellschaft, Disziplinargesellschaft, Individualisierte Gesellschaft, Weltgesellschaft, Postindustrielle Gesellschaft, Zivilgesellschaft, Risikogesellschaft, Marktgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Konsumgesellschaft, Freizeitgesellschaft, Leistungsgesellschaft, Wohlstandsgesellschaft, Multioptionsgesellschaft, Arbeitsgesellschaft, Tätigkeitsgesellschaft, Zwei-Drittel-Gesellschaft und Informations- und Mediengesellschaft (ebd.).

Wenngleich diese Auflistung der Gesellschaftsmodelle und Gesellschaftstypisierungen keine tiefgehende Erkenntnisgewinnung über Charakterzüge der gegenwärtigen Gesellschaft zulässt, so wird doch eines dadurch deutlich: Es gibt nicht „das“ Gesellschaftsmodell, um „die“ Gesellschaft mit ihren spezifischen Lebensbedingungen, die für die Mehrzahl oder gar alle Menschen in ihr gelten, zu beschreiben. Vielmehr suggeriert diese Auflistung, dass unsere heutige Gesellschaft viele Gesichter hat und damit unterschiedliche Lebensbedingungen für die Menschen bereithält.

Mit dem Begriff der Individualisierung, der vor allem von Ulrich BECK (1983; 1986) hervorgebracht wurde und mittlerweile laut KEUPP (2000a, 115) im Zentrum vieler aktueller Gesellschaftsanalysen steht, werden die Lebensbedingungen in der gegenwärtigen Gesellschaft aber dennoch in dreierlei Hinsicht charakterisiert: Das Individuum wird erstens aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen freigesetzt („*Freisetzungsdimension*“). Dabei erfährt es zweitens einen Stabilitätsverlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen („*Entzauberungsdimension*“). Schließlich wird es drittens in neue soziale Einbindungen integriert („*Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension*“) (vgl. BECK 1986, 206).

Dem einzelnen Menschen werden nach diesem Sachverhalt einerseits eine Vielfalt von Wahlmöglichkeiten und Handlungsalternativen in allen gesell-

schaftlichen Bereichen eröffnet, und er bekommt, losgelöst von traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen, die Option zur individuellen Lebensführung. Andererseits wird er neuen Anforderungen und auch Zwängen von Märkten, Moden und Konjunkturen ausgesetzt und herausgefordert, vor diesem Hintergrund Entscheidungen zu treffen. Durch das Fehlen von verbindlichen Autoritäten, Leitbildern und Zukunftsentwürfen kann das Abwägen für eine Entscheidungsfindung dabei erschwert werden. Diesen Ambivalenzcharakter der Individualisierung, der in der einschlägigen Literatur aufgezeigt wird, fasst KEUPP (2000a, 114) wie folgt zusammen:

„Architekt und Baumeister des eigenen Lebensgehäuses zu werden, ist allerdings für uns nicht nur Kür, sondern zunehmend Pflicht in einer grundlegend veränderten Gesellschaft.“

KEUPP (2000a, 114) weist darauf hin, dass dem einzelnen Menschen neue Chancen und Freiheiten zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung eröffnet werden, zugleich nehmen aber auch Gefühle des Kontrollverlustes und wachsende Risiken des Misslingens zu. BECK/ BECK-GERNSHEIM (1994, 13) sprechen im Zuge dieser Entwicklungen von einem Übergang von der „Normal- zur Wahlbiographie“ und erkennen darin den durchaus konflikthaften Typus der „Bastelbiographie“. Zur Bewältigung der neuen Lebensanforderungen benötigt der einzelne Mensch Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz (ebd., 15). Ein selbstständiges und an den eigenen Interessen orientiertes Handeln wird durch die Individualisierung geradezu herausgefordert. Wer diesen Anforderungen gerecht werden kann, der erhält mehr Selbstbestimmung. Den sogenannten „Verlierern“ schwinden hingegen die Beziehungsnetze und Sicherheiten (vgl. VESTER 1997). Im Zuge der Individualisierung wird das soziale Leben der Menschen also derart beeinflusst, dass das Individuum zunehmend zum zentralen Bezugspunkt für sich selbst und die Gesellschaft wird: „*Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen*“ (BECK 1986, 209).

Vor diesem Hintergrund erscheint der Übergang von Uniformität zur Vielfalt von Lebensformen nicht verwunderlich. Während in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts die bürgerliche Kleinfamilie die dominierende Lebensform war, existieren heutzutage daneben eine Vielzahl von Alternativen wie z.B. nichteheliche Lebensgemeinschaften, Alleinerziehende und Singlehaushalte (vgl. JUNGE 2002, 7f; 63ff). Darüber hinaus ist eine steigende Flexibilisierung im Lebenslauf des Einzelnen festzustellen, die im Zusammenhang mit Bildungsprozessen und mit der Erwerbstätigkeit sichtbar wird. Demzufolge

wird Bildung zur Daueraufgabe, und Phasen der Erwerbstätigkeit und Weiterbildung wechseln sich ab. Auch durchgängige Arbeitsverhältnisse bis zur Rente werden seltener (ebd., 8; 63ff). Die Entwicklungen im Bereich der Lebensformen als auch im Bereich der Erwerbstätigkeit sind Anzeichen dafür, dass der Einzelne nicht mehr länger auf vorgegebene Muster der Lebensführung zurückgreifen kann, sondern selbst „*zum Kern der Entwicklung seines Lebenslaufes, seiner Identität und seiner privaten Lebensführung*“ wird (JUNGE 2002, 63).

Von der Individualisierung bleiben auch Kinder und Jugendliche nicht unberührt. Sie werden ebenfalls mit den ambivalenten Lebensbedingungen konfrontiert (vgl. ROLFF/ ZIMMERMANN 2001⁶, 195). KÖTTER (2000, 33f) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Experten die Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung für Kinder und Jugendliche trotz nicht übersehbarer Individualisierungszwänge positiv einschätzen. In fast allen Lebensmilieus junger Menschen nehmen die Freiheitsgrade des Handelns und die individuelle Verantwortlichkeit der eigenen Lebensführung zu. Auch für die Heranwachsenden aus bisher benachteiligten sozialen Milieus eröffnen sich durch die Herauslösung aus traditionellen Sozialbindungen mehr Chancen zur individuellen Lebensgestaltung. KÖTTER (2000, 35) verdeutlicht aber auch, dass es gerade Kindern und Jugendlichen an stabilen Handlungsorientierungen im Alltag fehlt, wodurch die Gestaltung des eigenen Lebensentwurfes und der Identitätsfindung scheitern kann. Insbesondere stellen Experten eine Zunahme von Konkurrenzorientierung aufgrund ungesicherter Zukunftsperspektiven und dem damit einhergehenden Streben nach hohen Bildungsgütern und sozialem Status im Leben von Kindern und Jugendlichen fest (vgl. SCHUBARTH 1998, 239f; KÖTTER 2000, 36). Demnach sind die Effekte der Individualisierung nicht eindeutig positiv oder negativ. Es hängt nach KÖTTER (2000, 36) von den subjektiven Kompetenzen, der Qualität der Familien- und Gleichaltrigenbeziehungen und den ökonomischen Bedingungen als Voraussetzungen ab, ob Heranwachsende die Sonnen- oder die Schattenseiten der Individualisierung erfahren.

Neben den ambivalenten Effekten und der Gleichzeitigkeit von Individualisierungschancen und -risiken für den Einzelnen werden auch die Auswirkungen für den Zusammenhalt der Gesellschaft diskutiert und ambivalent bewertet (vgl. JUNGE 2002, 16; 80ff). Während einerseits mit den Individualisierungsprozessen sorgenvolle Äußerungen über einen Verlust von Werten und sozialen Bindungen verbunden sind, wodurch letztlich der gesellschaft-

liche Zusammenhalt gefährdet ist, werden andererseits in den Individualisierungsprozessen Chancen für eine Weiterentwicklung der Gesellschaft gesehen (ebd.).

Im Zusammenhang mit den Individualisierungsprozessen nehmen auf der einen Seite Klagen über einen Verfall gesellschaftlicher Solidarität und die Zunahme egoistischer Orientierungen zu (vgl. JUNGE 2002, 80). In solchen Zukunftsdeutungen wird davon ausgegangen, dass Individualisierung zum Selbstzweck wird, Massenkommunikation die Gemeinschaft schwächt, Verstädterung die Vereinzelung fördert und die Mehrung individuellen Wohls Gemeinschaftsunabhängigkeit herbeiführt. Außerdem wird in diesem Kontext die Auffassung vertreten, dass das soziale Zusammenleben in der Gesellschaft durch die in den Vordergrund tretende Selbstverwirklichung in Gefahr gerät, weil nun Autoritäten abgelehnt werden, religiöse Bindungen abnehmen, der Individualismus generell gegen Gemeinschaftsrechte gestellt wird und sich zwischenmenschliche Bindungen lockern (ebd., 81). Mit Begriffen wie „*radikalisierender Individualismus*“ (BRINKHOFF 1998², 254) und „*expressiver Individualismus*“ (YANKELOVICH 1996, 69) sowie mit Bezeichnungen wie „*Ich-Generation*“ und „*Erst-komm-ich-Gesellschaft*“ (GIDDENS 1999, 48) werden dabei Auffassungen von einer mangelnden Sozialverträglichkeit der Individualisierungsprozesse auf den Punkt gebracht.

Auf der anderen Seite lautet der Tenor anderer Zukunftsprognosen, dass Individualisierungsprozesse nicht unbedingt eine Gefährdung solidarischer Strukturen bedeuten müssen (vgl. JUNGE 2002, 81ff). Ganz im Gegenteil haben BECK (1986) und LAU (1988) festgestellt, dass Individualisierung nicht gleichzusetzen ist mit Atomisierung, sondern Individualisierung vielmehr auch eine Reintegration des Individuums in neue Bindungsformen erzeugt (vgl. JUNGE 2002, 94). Aus den Individualisierungsprozessen ergeben sich sekundäre Vergemeinschaftungen, neue Gemeinschaftsformen und Partnerschaften sowie freiwilliges soziales Engagement. Derartige Erkenntnisse werden insbesondere in Konzepten wie des „*altruistischen Individualismus*“ von BECK (1997), des „*solidarischen Individualismus*“ von BERKING (1994) und des „*kommunitären Individualismus*“ von KEUPP (1997, 2000b) berücksichtigt. Ebenso hat in diesem Kontext der Sportpädagoge Ulf GEBKEN (2002) in Bezugnahme auf den Kommunitarismus Überlegungen für einen „*kooperativen Individualismus*“ angestellt. In diesen Argumentationen wird die Auffassung vertreten, dass Individualismus und soziale

Verantwortung keine einander widersprechenden Alternativen sind, sondern sich sogar miteinander vereinen lassen:

„Was sich auszuschließen scheint – an sich selbst zu denken und für andere da zu sein –, entpuppt sich als ein innerer, inhaltlicher Zusammenhang: Wer für sich lebt, muß sozial leben“ (BECK 1997, 19).

Der Einzelne ist in diesem Fall bereit, sich nicht nur um seine eigenen Belange zu kümmern, sondern sich auch für andere und anderes einzusetzen.

2.1.2 *Veränderungen wertorientierter Lebensziele*

Aufgrund der Annahme, dass Werte fundamental wichtig für den Zusammenhalt der Gesellschaft sind, hat die Forschung über Werte und Wertewandel in den letzten drei Jahrzehnten ein enormes Wachstum erfahren (vgl. HILLMANN 2001, 15). Trotz der Vielzahl an Beiträgen und des bestehenden begrifflichen Durcheinanders³ können wesentliche Aspekte des aktuellen Diskussionsstands im Folgenden zusammengefasst werden.

Seit Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hat es einen gesellschaftlichen Wertewandel gegeben, der durch einen Wandel von insgesamt abnehmenden „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ zu insgesamt zunehmenden „Selbstentfaltungswerten“ gekennzeichnet ist (KLAGES 1999, 3). In dieser allgemeinen Diagnose sind sich die meisten Wertewandelforscher einig (vgl. OESTERDIEKHOF/JEGELKA 2001, 8).⁴

Während der Wertewandel in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts überwiegend kulturpessimistisch interpretiert und populistisch mit Begriffen

3 In der Wertewandelforschung wird zumeist mit einer pragmatischen Minimaldefinition gearbeitet, die besagt, dass Werte diejenigen Zustände des individuellen und gesellschaftlichen Lebens sind, die als besonders wichtig bzw. erstrebenswert erachtet werden (vgl. DUNCKER 2000, 3). Dabei wird insbesondere auf eine definitorische Unterscheidung des Beziehungsgeflechts „Werte“, „Normen“ und „Tugenden“ verzichtet. Aufgrund des Anspruchs der Unverfälschtheit bei der Wiedergabe des aktuellen Diskussionsstands zur Thematik des Wertewandels wird an dieser Stelle dementsprechend auf eine Unterscheidung zwischen einer Werte-, Normen- und Tugendebene verzichtet. Es sei aber darauf hingewiesen, dass im Kapitel 5 dieser Arbeit die für eine Sozialerziehung benötigten differenzierteren, pädagogischen Definitionen zu den Begriffen „Werte“, „Normen“ und „Tugenden“ gegeben werden.

4 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass in allen Gesellschaften und zu jeder Zeit die Werte einem dynamischen Wandel unterliegen, wobei sich übrigens nicht die Werte wandeln, sondern die Bedeutung, die ihnen durch die Menschen einer Gesellschaft beigemessen werden (vgl. DUNCKER 2000, 5).

wie „Werteverfall“, „Wertesturz“ und „Wertekrise“ vor einem zunehmenden Egoismus und einer Überbetonung von Freiheitswerten gewarnt wurde, ist aktuell eine kontroverse Diskussion festzustellen (vgl. DUNCKER 2000, 5). Grundlage dieses neuen Optimismus sind aktuelle Erkenntnisse der Wertewandelforschung, die belegen, dass sich individualistische Werte der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung und soziale Werte des sozialen Miteinanders und der sozialen Verantwortung in der Wertehierarchie der Menschen gegenüberstehen.

So stellt DUNCKER (2000, 97) zusammenfassend fest, dass in der öffentlichen Wertedebatte im Zeitraum zwischen dem Ende der 80er bis zur Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts genau das Gegenteil vom dem diskutiert wurde, was die Menschen tatsächlich bewegte: Während erstens ein Werteverfall beklagt wurde, hielten immer mehr Menschen traditionelle Orientierungen für besonders erstrebenswert. Während zweitens eine zunehmende wertorientierte Individualisierung angemahnt wurde, sank das Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit deutlich. Zudem stieg die Bedeutung der Familie und die Suche nach Geborgenheit gleichzeitig an. Und während drittens ein zunehmender Selbstbezug und der daraus resultierende Egoismus beklagt wurden, gewannen gerade die verloren geglaubten sozialen Orientierungen mehr und mehr an Bedeutung.

Auch andere Wertewandelforscher wie KLAGES (1999, 5ff) und HILLMANN (2001, 29ff) bestätigen, dass der Bedeutungszugewinn individualistischer Wertorientierungen nicht mit einem Verschwinden sozialer Wertorientierungen einhergeht. Ganz im Gegenteil haben soziale Werte sogar auf der Ebene des Bewusstseins eine erhebliche Aufwertung erfahren. Außerdem werden Gewalt, Intoleranz, Rücksichtslosigkeit, Egoismus u.ä. von den meisten Menschen abgelehnt.

Insbesondere für junge Menschen weist die SHELL-STUDIE 2002 den Wunsch nach Individualität und Sicherheit nach: Wertorientierungen der Selbstentfaltung und der Selbstkontrolle bilden eine neue Synthese mit einem gewachsenen Sicherheitsbedürfnis junger Menschen (vgl. SHELL-STUDIE 2002, 141).

In dieser neu ermittelten Wertehierarchie zeigt sich, dass die kulturpessimistische Prognose zum Wertewandel nicht eingetroffen ist und eine Argumentation bezüglich des Verfalls der Moral in der gegenwärtigen Gesellschaft nicht aufrecht zu erhalten ist. Es muss auch das Potential an sozialen Wertorientierungen der Menschen wahrgenommen werden, wenngleich diese auf

der Ebene des faktischen Handelns derzeit nicht befriedigend zum Tragen kommen (vgl. KLAGES 1999, 7; HILLMANN 2001, 30).

Die eigentliche Problematik entsteht hinsichtlich der Wertefrage aus der Tendenz, dass sich die absolute Geltung und Verbindlichkeit der Werte zunehmend verflüchtigt (vgl. HILLMANN 2001, 35). Immer mehr Menschen gewinnen eine kritisch-reflexive Einstellung gegenüber Werten und lassen sich nicht mehr ohne Weiteres von Werten bestimmen, die ihnen in Phasen der Sozialisation beigebracht wurden (ebd.). Dies ist sicherlich in dem Sinne positiv zu bewerten, dass sich der Einzelne somit vor einer möglichen Oktroyierung eines Wertekonzepts schützen kann. Zugleich aber breitet sich der individuelle Anspruch auf die autonome Festlegung eigener Wertorientierungen aus, wodurch eine zunehmende Privatisierung und weitere Steigerung der Pluralisierung der Werte erfolgt (ebd.). Diese Tendenz wird auch von der SHELL-STUDIE 2002 skizziert. Zum einen gewinnen Kann-Normen gegenüber Muss- und Soll-Normen für Jugendliche an Bedeutung (vgl. SHELL-STUDIE 2002, 144f). Zum anderen dominiert ein Trend zur Pragmatisierung, der besagt, dass sich die Prioritäten der Jugendlichen hin zur persönlichen Bewältigung konkreter und praktischer Probleme und weg von übergreifenden Zielen der Gesellschaftsreform verschoben haben (ebd., 152). Im Sinne dieses Pragmatismus bewerten Jugendliche Werte danach, ob sie ihnen im Leben nützlich und für sie sinnvoll sind (ebd., 158). Die Jugendlichen sind damit Trendsetter eines individuellen Wertekonzepts, das Werte vor allem vom persönlichen Nutzenkalkül her beurteilt (ebd., 158f). HILLMANN (2001, 35) erkennt darin die eigentliche Form der Wertschütterung in unserer Gesellschaft. Wenn Werte nur noch vor dem Hintergrund des individuellen Nutzens ausgewählt werden, so scheint die Sorge um die Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen gerechtfertigt zu sein.

2.1.3 Schlussfolgerungen für den Sozialerziehungsauftrag des Schul- und Vereinssports

In unserer gegenwärtigen Gesellschaft wird das Leben der Menschen durch Individualisierungsprozesse beeinflusst. In dieser grundsätzlich veränderten Gesellschaft wird der Einzelne zunehmend auf sich selbst verwiesen und herausgefordert, Strategien zu entwickeln, um bestehen und die offerierten Chancen nutzen zu können. Ein selbstständiges und an den eigenen Interessen orientiertes Handeln wird dadurch gefördert. Besonders Kinder und Jugendliche erfahren eine steigende Konkurrenzorientierung bei gleichzeiti-

gem Schwinden fester Orientierungen und sozialer Einbindungen in ihrem Leben. Insgesamt gelingt es längst nicht allen Menschen, die Vorteile der modernen Gesellschaft zu nutzen. Viele scheitern und erfahren die Schattenseiten der Individualisierung wie ein Leben in Armut und/ oder in Einsamkeit.

Neben diesem Ambivalenzcharakter für den Einzelnen besteht im Zuge der Individualisierung vor allem die Sorge um die Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen in unserer Gesellschaft. Beklagt wird, dass die individuelle Freiheit und Selbstentfaltung von dem Einzelnen als wichtiger erachtet wird als die Übernahme von sozialer Verantwortung. Gleichzeitig wird aber auch die Auffassung vertreten, dass sich Individualismus und soziale Verantwortung nicht ausschließen müssen, sondern sich sogar ergänzen können.

Folgt man der ersten Auffassung, so wird letztlich die „Umkehrung“ der Individualisierung notwendig. Da den meisten von uns allein schon der Gedanke an den Verzicht auf moderne, persönlichkeitsbezogene Errungenschaften wie der Selbstverwirklichung Bauchschmerzen bereitet, erscheint die zweite Auffassung die bessere (und wohl auch die realisierbarere) von beiden zu sein. Folgt man der zweiten Auffassung, so geht es darum, nach Möglichkeiten zu suchen, Entwicklungen eines gemeinwesenzerstörenden Individualismus' entgegenzuwirken und dabei gleichzeitig moderne, persönlichkeitsbezogene Errungenschaften der Individualisierung zu erhalten. Dieses Ziel kann wiederum nur durch eine generelle Aufwertung des sozialen Miteinanders und der sozialen Verantwortung erreicht werden, da offensichtlich gerade hier ein Defizit besteht. Diese Zielsetzung würde insbesondere mit den wertorientierten Lebenszielen vieler Menschen übereinstimmen, die sich heutzutage mehr denn je soziales Miteinander und soziale Geborgenheit wünschen und durchaus bereit sind, sich für andere und anderes einzusetzen.

Vor dem Hintergrund einer generellen Aufwertung des sozialen Miteinanders sowie der sozialen Verantwortung erscheint die Forderung nach einer Rückbesinnung bzw. Neubestimmung auf sozialerzieherische Aufgaben gerechtfertigt. Aber sie sollte sich nicht nur an die Schule und den Schulsport richten. Soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln geht alle etwas an, und diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten, sollten besonderen Wert darauf legen. Vor allem sollten dies die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports tun.

2.2 Zur Notwendigkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

Es konnte gezeigt werden, dass Sozialerziehung, insbesondere im und durch Schul- und Vereinssport, zurecht ein aktuelles Thema im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen und bei der Frage nach Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen in unserer gegenwärtigen Gesellschaft ist.

Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und die Sorgen um ein zukünftiges Zusammenleben in der Gesellschaft sind auf wissenschaftlicher und politischer Ebene nicht folgenlos geblieben. Das in den USA hervorgebrachte Konzept des Kommunitarismus inspiriert auch hierzulande die Überlegungen zur Neubelebung der Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell.

Im Zuge dieser Überlegungen und Handlungsempfehlungen zur Neubelebung der Zivilgesellschaft wird im Folgenden zu zeigen sein, warum Sozialerziehung nicht nur ein aktuelles Thema, sondern sogar ein notwendiges Thema zur Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen ist. Dazu werden die wesentlichen Züge der amerikanischen und deutschen Kommunitarismusdebatte skizziert, der Bezug zur aktuellen sozialpolitischen Diskussion um die Neubelebung der Zivilgesellschaft hergestellt und die Bedeutung der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport herausgearbeitet.

2.2.1 *Der Kommunitarismus als Bezugstheorie*

Der Begriff „Kommunitarismus“ mag im Alltagsverständnis fremd und zugleich befremdend erscheinen, da vielleicht der Verdacht besteht, dass sich ein neuer „Ismus“ aufdrängt. Die hohe Anzahl der wissenschaftlichen und politischen Beiträge zum Kommunitarismus belegt aber gerade das Gegenteil. Demnach geht es um die Stärkung humaner und demokratischer Strukturen durch die aktive Beteiligung der Bürger (vgl. dazu MEYER 1999, 26ff).

Obwohl es „den“ Kommunitarismus nicht gibt, geht es nach PHILIPP (1998, 44) den meisten kommunitaristischen Vertretern um die Wiederherstellung der Bürgertugenden, um die Weckung eines neuen Verantwortungsbewusstseins bei den Menschen und um die Stärkung der moralischen Grundlagen der Gesellschaft (vgl. dazu auch ETZIONI 1995, IX).

Einer der entscheidenden Auslöser des kommunitaristischen Denkens war das Erscheinen von John RAWLS' Werk „A Theory of Justice“ im Jahr 1971.

Die Diskussion um dieses Werk führte Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts in den USA durch Michael SANDEL zu einem ersten Ansatz des Kommunitarismus und eröffnete die Debatte zwischen dem Liberalismus⁵ und dem Kommunitarismus (vgl. REESE-SCHÄFER 1994, 13; HONNETH 1993, 7f).⁶

Im Zentrum der Debatte steht die Frage, welche Aspekte für den Zusammenhalt der US-amerikanischen Gesellschaft bedeutsam sind. Während die Liberalen an der RAWLSCHEN Leitidee festhalten, dass unter den Bedingungen des modernen Wertepluralismus nur das allgemeine Prinzip gleicher Rechte, Freiheiten und Chancen als normativer Maßstab dienen kann, an dem sich die Gerechtigkeit eines Gemeinwesens bemessen darf, ist für die Kommunitaristen ein gemeinsamer Horizont sozialer Werte die entscheidende Voraussetzung des Gesellschaftszusammenhalts (vgl. HONNETH 1993, 8). Die Diskussion um Liberalismus und Kommunitarismus wurde in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts auf philosophischer, soziologischer und politischer Ebene ausgetragen (vgl. PHILIPP 1998, 45).

In der philosophischen Kommunitarismusdebatte steht die Frage im Mittelpunkt, wie Individualismus, Gerechtigkeitsprinzipien und an Rationalität orientierte Ethik vereinbar sind (vgl. PHILIPP 1998, 45). Dagegen rückt in der soziologischen Diskussion das Problem in den Mittelpunkt, unter welchen Bedingungen soziale Integration in den modernen Gesellschaften überhaupt möglich ist. Und in der politischen Diskussion wird versucht, den Kommunitarismus im Hinblick auf demokratische Fragen fruchtbar zu machen (ebd.). In der akademischen Öffentlichkeit der USA werden vor allem die Philosophen Alasdair MACINTYRE und Charles TAYLOR, die Soziologengruppe um Robert BELLAH, der Ökonom Amitai ETZIONI, der Historiker Christopher

5 MEYER (1999, 29f) macht darauf aufmerksam, dass der Begriff „Liberalismus“ in der deutschen Diskussion irreführend sein könnte. Zum einen handelt es sich dabei um einen philosophisch-methodischen „Liberalismus“ im Begründungsverfahren, während die Ergebnisse von RAWLS Gerechtigkeitstheorie auf der praktischen politischen Ebene mit einem links-sozialistischen Programm vereinbar sind. Zum anderen bezeichnet der Terminus „Liberalität“ im US-amerikanischen Sprachgebrauch eine sozialliberale Position, die in weiten Teilen mit der deutschen Sozialdemokratie übereinstimmt. „Liberalen“ stehen in den USA für die Verwirklichung des Rechts- und des Wohlfahrtsstaates und treten für den Ausgleich sozialer Härten und die Regulierung von Märkten ein (vgl. BUDÄUS/GRÜNING 1997, 13).

6 REESE-SCHÄFER (1994, 13) merkt an, dass es andere Kritiken gegeben hat, wie z.B. von Charles TAYLOR, die älteren Datums sind, die aber den Kommunitarismusbegriff nicht in dieser „schulbildenden Weise“ verwendet haben.

LASCH und der politische Theoretiker Michael WALZER zu den Kommunitaristen gerechnet (vgl. KALLSCHEUER 1995, 18).

Im Verlauf der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts gewann der Kommunitarismus in den USA enorme politische Aufmerksamkeit, die 1992 letztlich zu einem öffentlichen Meinungsumschwung und zu einem damit unerwarteten Triumph des damaligen demokratischen Präsidentschaftskandidaten Bill CLINTON führte (vgl. MEYER 1999, 30). Die zentrale politische Forderung des Kommunitarismus bestand in der Rückbesinnung der Gesellschaft auf die Gemeinschaftswerte und der Suche nach einer neuen Balance von individuellen Rechten und Pflichten (ebd., 30f).

Den wohl wichtigsten und am meisten diskutierten kommunitaristischen Beitrag lieferten ETZIONI u.a. 1991 mit ihrem politischen Handlungsprogramm, das praktische Reformvorschläge für die aus ihrer Sicht wichtigsten gesellschaftlichen und politischen Handlungsfelder bereitstellte (vgl. MEYER 1999, 31). Einerseits haben nach GEBKEN (2002, 47) ETZIONIS Ausführungen (1995; 1997) außerhalb wissenschaftlicher Fachzeitschriften in den USA, in Großbritannien und in der Bundesrepublik Deutschland Beachtung gefunden, andererseits stellt diese kommunitaristische Plattform nach JOAS (1995, 29) etwas Neues am Ende der philosophischen Kommunitarismusdiskussion der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts dar.⁷

Nachdem am Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts die amerikanische Kommunitarismusdebatte in ihrem moralphilosophischen Kern ausgestanden war und sich als Ausgangspunkt für die kommunitaristische Plattform von ETZIONI u.a. ergab, begann auch die deutsche Diskussion um das Konzept des Kommunitarismus (vgl. JOAS 1995, 29).

In der Frankfurter Rundschau erschien zwischen November 1991 und März 1992 eine Artikelserie zum Kommunitarismus, aus der sich laut HONNETH (1995², 3) eine leidenschaftliche Diskussion zwischen den Vertretern des Liberalismus und des Kommunitarismus entwickelte.⁸

Ab Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ist das Interesse an den Ideen von ETZIONI und seinen Mitstreitern bei europäischen Wissenschaftlern und

7 In ETZIONIS Werken „Die Entdeckung des Gemeinwesens“ (1995) und „Die Verantwortungsgesellschaft“ (1997) werden diese kommunitaristischen Überlegungen ausführlich dargestellt und erläutert.

8 Diese Züge der deutschen Kommunitarismusdebatte sind bei Christa ZAHLMANN (1994²) nachzulesen.

Politikern derart gestiegen, dass es erstmals 1996 in Genf einen Kongress zum „Kommunitaristischem Netzwerk“ gegeben hat. Mittlerweile haben in Deutschland alle Parlamentsparteien, außer der PDS, den Kommunitarismus aufgegriffen und diskutieren ihn (vgl. MEYER 1999, 27).

GEBKEN (2002) hat aus der Vielzahl der kommunitaristischen Beiträge und gesellschaftlichen Reformvorschläge sieben kommunitaristische Leitideen der amerikanischen und mittlerweile auch deutschen Kommunitarismuskussion zusammengefasst und erläutert:⁹

– Verknüpfung von Rechten und Pflichten

Die Kommunitaristen beklagen ein fortwährendes Rufen nach Rechten und die generelle Entpflichtung des Individuums. Sie fordern als Gegenmaßnahme ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der Inanspruchnahme von Rechten und der Übernahme sozialer Pflichten und sehen darin die Grundlage für den Erhalt der Demokratie und für das Funktionieren des Gemeinwesens (vgl. GEBKEN 2002, 51).

– Stärkung des Gemeinschaftsgedankens

Als weitere wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren des Gemeinwesens plädieren die Kommunitaristen für eine Stärkung des Gemeinschaftsgedankens (vgl. GEBKEN 2002, 54). Es sei angemerkt, dass der Terminus „Community“ in den USA, anders als die deutsche Übersetzung mit dem Begriff „Gemeinschaft“, durchweg positiv benutzt wird und eine demokratische und zugleich partizipatorische Bedeutung hat (ebd.). Nach kommunitaristischer Auffassung bilden die sozialen Gemeinschaften in freiwilligen Zusammenschlüssen die Basis für das Zusammenleben in der Gesellschaft, dabei stellen die Kommunitaristen den Wert der Familie und der Schule heraus (ebd.).

– Solidarität

Neben der Stärkung des Gemeinschaftsgedankens betonen die Kommunitaristen den Solidaritätsbegriff (vgl. GEBKEN 2002, 64). Im Gegensatz zu einer möglichen „*Kampfsolidarität*“ als Widerstand gegen andere Interessen bedeutet Solidarität innerhalb der Kommunitarismusdebatte erstens „*die Wertschätzung bestimmter gesellschaftlicher Institutionen und Verfahren der Selbstregierung*“ (GEBKEN 2002, 65). Zweitens „*sieht es die Wertschätzung*

9 GEBKEN ist der erste Sportpädagoge, der sich intensiv mit dem Kommunitarismus auseinandergesetzt und ihn für einen sportpädagogischen Beitrag zur Sozialerziehung herangezogen hat (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit).

der Eigenschaften anderer Personen für eine gemeinsame Lebenspraxis vor“ (ebd.). Dabei wird eine Bereicherung durch die Fähigkeiten des Anderen einbezogen und ist nicht nur mit Ertrag, sondern auch mit Aufwand, Zeit und Risiken verbunden (ebd.).

– Besinnung auf subsidiäre Prinzipien

Für eine Reform des Wohlfahrtsstaates und damit verbundenen sozialpolitischen Konsequenzen rückt das Subsidiaritätsprinzip ins Zentrum des kommunitaristischen Denkens (vgl. GEBKEN 2002, 78). Eine Förderung der Subsidiarität im kommunitaristischen Sinne sieht insbesondere das Initiieren von Debatten und Diskussionen vor, um Identität zu stiften und demokratische Formen wiederzubeleben. Zudem zielt sie auf die Aufhebung des staatszentrierten Politikverständnisses ab, damit sich ein sozialkommunikatives Gemeinwesen entwickeln kann (ebd., 84).

– Aktive Partizipation der Bürger

Für die Kommunitaristen ist neben einem gemeinsamen Horizont von Werten die aktive Beteiligung, die Partizipation der Menschen am politischen Leben ein entscheidender Faktor der Demokratie (vgl. GEBKEN 2002, 87). Nach kommunitaristischer Auffassung führt das Miteinander zu emotionalen Gemeinsamkeiten, wodurch es zum Ausbau der Selbstverwaltung, der Selbsthilfe und damit zu einer verbesserten Integration der Bürger in das Verwaltungshandeln vor Ort kommt (ebd.).

– Eintritt für das „gute“ vor dem „gerechten“ Leben

Auf der politisch-philosophischen Ebene konzentriert sich der Streit der Anhänger des Liberalismus und des Kommunitarismus auf die Frage, ob der Gerechtigkeit oder dem Guten der Vorzug zu geben ist (vgl. GEBKEN 2002, 92). Die Kommunitaristen plädieren für ein Konzept des „Guten“. Freiheit und Selbstverantwortung können nach dieser Auffassung nur aus einer Identifikation mit einer Gemeinschaft und Kultur entstehen. Den gesellschaftlichen Grundbedingungen von Freiheit und Gerechtigkeit wird damit nicht widersprochen, wenngleich die gemeinsame Identität als bedeutsam hinzugezogen wird (ebd.).

– Erfahrungsorientiertes, kommunitaristisches Erziehungskonzept

GEBKEN (2002, 97) weist darauf hin, dass Erziehung ein wesentlicher Bestandteil kommunitärer Konzepte ist, aber es dennoch an bildungstheoretischen Beiträgen zu diesem Thema in der Erziehungswissenschaft mangelt. Nach GEBKEN (2002, 98) stehen die Bausteine des kommunitaristischen

Erziehungskonzepts von ETZIONI in der Tradition von Martin BUBER und John DEWEY. Als Eckpfeiler des kommunitaristischen Erziehungsverständnisses benennt und diskutiert GEBKEN (2002, 99) die Charaktererziehung, die Selbstdisziplin, die Moralerziehung sowie die Schule als Erfahrungsraum.

Das Konzept des Kommunitarismus gibt mit diesen Leitideen eine mehrteilige Antwort auf die Frage, was eine demokratische und humane Gesellschaft zusammenhält. Dabei setzen die Kommunitaristen vor allem auf einen gemeinsamen Horizont sozialer Werte und auf eine Rückbesinnung auf den Gemeinschaftssinn, der dazu führt, dass der Einzelne nicht nur seine Rechte, sondern auch seine Pflichten wahrnimmt. Dabei sollte beachtet werden, dass es keineswegs um eine Wiederbelebung vergangener Zeiten, sondern vielmehr um eine humane Weiterentwicklung moderner Errungenschaften geht. Es wird ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Individualismus und sozialer Verantwortung angestrebt. Damit wird mit dem Kommunitarismus ein Entwurf einer zukünftigen „guten Gesellschaft“ geliefert.

2.2.2 *Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell*

In Deutschland erhält vor dem Hintergrund des Konzepts des Kommunitarismus das Leitbild einer Zivil- oder Bürgergesellschaft in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion um Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen wachsende Bedeutung.¹⁰

Der Begriff „Zivilgesellschaft“ ist nicht neu, sondern spielte bereits in der Antike beim Gesellschafts- und Begriffsverständnis von ARISTOTELES eine Rolle als ideale Lebensweise der Menschen (vgl. PRILLER 2002, 39). In der Zeit der Aufklärung, im 17. und 18. Jahrhundert, diente der Begriff „Zivilgesellschaft“ als normativer Entwurf zur Beschreibung einer Gesellschaft mündiger Bürger, die in freien Assoziationen kooperieren, zwar unter der Herrschaft des Rechts, aber ohne Gängelung durch einen Obrigkeitsstaat (vgl. KOCKA 2002, 16). In diesem Sinne wurde mit dem Terminus „Zivil-

10 Die Begriffe „Zivil- und Bürgergesellschaft“ werden in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion häufig synonym verwendet. PANKOKE (2002, 74) weist aber darauf hin, dass mit Blick auf das neu zu aktivierende freie Engagement bürgerlicher Autonomie von „Bürgergesellschaft“ gesprochen wird, während der Terminus „Zivilgesellschaft“ eher die politische Kultur von Staatsbürgern meint, die sich kritisch und konstruktiv ins öffentliche Leben einbringen und damit neue Relationen suchen zwischen den politischen Institutionen und dem personalen Engagement. Im Folgenden wird mit dem Begriff „Zivilgesellschaft“ gearbeitet, der als übergeordneter Begriff auch die Bedeutung der Bürgergesellschaft umfassen soll.

gesellschaft“ die gesellschaftliche Selbsttätigkeit von Individuen, Familien und Gruppen im Unterschied zum absolutistischen Staat des 18. und frühen 19. Jahrhunderts definiert (ebd.). In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts hat der Begriff seine Wiederbelebung erfahren, und zwar unter dem Gesichtspunkt einer antidiktatorischen Stoßrichtung gegen die Regimes in Südamerika und Osteuropa (vgl. PRILLER 2002, 39).

Aktuell spielt der Begriff „Zivilgesellschaft“ in verschiedenen politischen Richtungen eine Rolle und meint wie bereits im ursprünglichen Kontext eine Gesellschaft, die sich deutlich von einer Allmacht des Staates absetzt (vgl. PRILLER 2002, 39).

Mit dem Konzept der Zivilgesellschaft wird unter dem Aspekt der Zukunft des Gemeinwesens eine Neubestimmung des Verhältnisses von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Bürgern angestrebt (vgl. PRILLER 2002, 40), wobei in erster Linie nach Wegen gesucht wird, die Bürger stärker als bislang an der Gestaltung des Gemeinwesens zu beteiligen (vgl. SACHSSE 2002, 23). MÜNKLER (2002, 30) benennt in Anlehnung an DAHRENDORF (1992) drei Kennzeichen für die Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell:

„Vielfalt ihrer Elemente, Autonomie der Institutionen und Organisationen und Zivilität des Verhaltens ihrer Mitglieder, vor allem Toleranz und Gewaltlosigkeit.“

Während der Staat zur Realisierung die erforderlichen Rahmenbedingungen stellt, wird die Zivilgesellschaft hauptsächlich vom bürgerschaftlichen Engagement ihrer Mitglieder getragen (vgl. PRILLER 2002, 43ff). Die Betroffenen sollen sich aktiv um soziale Belange kümmern und damit zum „*Baumeister des Sozialen*“ werden (vgl. KEUPP 1997, 302).

In der sozialpolitischen Diskussion um die Neubelebung der Zivilgesellschaft rücken das Ehrenamt, die Freiwilligenarbeit und die vielen anderen Formen des sozialen Engagements, die in der Bundesrepublik Deutschland eine lange Tradition haben und in vielen Bereichen von großer Bedeutung sind, als ein eigenes Handlungsfeld unter dem Begriff „bürgerschaftliches Engagement“ ins Zentrum der Diskussion (vgl. VON ROSENBLADT 2001², 33). Der Einzelne soll neben der Erwerbsarbeit und des privaten Bereiches Verantwortung im Rahmen von Gruppierungen, Initiativen und Organisationen oder Institutionen übernehmen. Das von den Vereinten Nationen initiierte „Internationale Jahr der Freiwilligen“ – das Jahr 2001 – und die

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags zur „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ sind richtungsweisend für diese Entwicklung.

Auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse zu dieser Thematik, wie die der ersten bundesweiten Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement (1999)¹¹, wurden Überlegungen zur generellen Aufwertung sowie zur Verbesserung der Rahmenbedingungen des bürgerschaftlichen Engagements angestellt, Handlungsempfehlungen ausgesprochen und Förderungsmaßnahmen durchgeführt.¹²

Von besonderer Bedeutung für die Überlegungen zur Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements im Zuge der Neubelebung der Zivilgesellschaft ist die Erkenntnis, dass der organisierte Sport in den Turn- und Sportvereinen den wichtigsten Bereich des bürgerschaftlichen Engagements darstellt.

Der organisierte Sport ist nach VON ROSENBLADT/ BLANKE (2001², 167) derjenige Bereich, in dem am meisten Menschen „*irgendwo aktiv mitmachen*“. Nach den neusten Ergebnissen der ersten bundesweiten Repräsentativerhebung sind es 37% der Bundesbürger ab 14 Jahren, das sind wiederum rund 23 Millionen Menschen. Von diesen hat nach eigener Angabe gut jeder Vierte Aufgaben auf freiwilliger oder ehrenamtlicher Basis übernommen, was bezogen auf die Gesamtheit der Bundesbürger ab 14 Jahren 11% sind (ebd., 167f). Der Bereich Sport und Bewegung stellt bezogen auf die Gesamtheit der freiwillig Engagierten in allen Bereichen mit 22% den quantitativ bedeutendsten Bereich dar (ebd., 168). Die rund 90.000 Turn- und Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland sind damit zu einem wesentlichen Bündnispartner der Politik in den Fragen zur Neubelebung der Zivilgesellschaft geworden.

Für die Turn- und Sportvereine ist die Erhaltung und Förderung des bürgerschaftlichen Engagements aber auch aus existentiellen Gründen von großer Bedeutung. Denn die Turn- und Sportvereine sind seit ihrer Entstehungsgeschichte Selbsthilfeorganisationen, in denen ein wechselseitiges Geben und Nehmen praktiziert wird (vgl. KUHLMANN 1999, 177). Das von den Turn- und Sportvereinen seit Jahrzehnten verfolgte Motto „Sport für alle“ konnte

11 Es handelt sich in Deutschland um die umfassendste bisherige Untersuchung zu dieser Thematik. Die Befragung wurde im Sommer 1999 von Infratest Burke Sozialforschung durchgeführt (vgl. VON ROSENBLADT 2001², 17).

12 Informationen zu Handlungsempfehlungen und Förderungsmaßnahmen sind z.B. in einer Vielzahl von Broschüren herausgegeben vom Deutschen Sportbund sowie vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend enthalten.

auch gerade deshalb verwirklicht werden, weil durch die vielen ehrenamtlichen Mitarbeiter die Mitgliedsbeiträge gering gehalten werden konnten (vgl. DIECKERT 2000b, 3). Nach DIECKERT (2000b, 3) und ANDERS (1998², 593) hängt die Zukunft der Turn- und Sportvereine davon ab, ob es ihnen gelingt, ihr besonderes soziales Profil zu erhalten. Die Gewinnung von ehrenamtlichen Mitarbeitern sollte deshalb, so DIECKERT (2000b, 2), die Aufgabe Nr. 1 der Vereine und Verbände sein.

Sowohl die Verantwortlichen der Politik als auch des Sports müssen bei ihren Überlegungen zur Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements berücksichtigen, dass es einen grundsätzlichen Strukturwandel des Ehrenamts gegeben hat (vgl. HEINZE/ STRÜNCK 2001, 236). Während der Terminus „Ehrenamt“ lange Zeit das bürgerschaftliche Engagement der Menschen umfasste (vgl. FISCHER 1999, 107), ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur eine Erweiterung der Begrifflichkeiten, sondern ebenso eine Ausdifferenzierung des traditionellen Ehrenamts feststellbar.¹³ Freiwilliges, bürgerschaftliches oder soziales Engagement, Volunteering, Bürgerarbeit, Freiwilligenarbeit, Selbsthilfegruppen, Nachbarschaftshilfe u.ä.m. sind die neuen Begriffe, die Gemeinschaftssinn, neue Gemeinschaftsformen, Verantwortung und themenbezogenes Engagement zu einem erweiterten Begriff des Ehrenamts bündeln. HEINZE/ STRÜNCK (1999, 169) bezeichnen diese Erweiterung auch mit dem Terminus „*neue Ehrenamtlichkeit*“. Während das „alte“ Ehrenamt in traditionelle Sozialmilieus eingebunden und durch gesellschaftliche Zentralwerte wie christliche Nächstenliebe legitimiert war, ist das „neue“ Ehrenamt eher durch eine neue Verbindung von sozialer Gesinnung, persönlicher Betroffenheit, Selbstverwirklichungsmotiven und politischem Veränderungswillen geprägt (vgl. HEINZE/ STRÜNCK 2001, 236). Dabei sollten Prozesse der Selbstentfaltung und der eigenständigen Problembearbeitung ermöglicht werden, starre Hierarchien und Vorgaben werden von den Engagierten hingegen als hinderlich bei der Verwirklichung ihrer Ideen wahrgenommen (ebd.). Die neuen Motive können sich am besten in überschaubaren, lokalen Zusammenhängen und wenig formal organisiert entwickeln. Zudem braucht das „neue“ Engagement die „*biographische Pas-*

13 Nach WINKLER (1988) bezeichnet der traditionelle Begriff „Ehrenamt“ die Inhabung eines Amtes in einer Organisation durch die Wahl oder die Ernennung anderer Mitglieder dieser Organisationen. Auf freiwilliger Basis und zumeist aus altruistischer Motivation heraus übernimmt diese Person unentgeltlich neben oder nach ihrer Berufstätigkeit Aufgaben zur Verwirklichung der Ziele der Organisation, wobei diese Ziele häufig im öffentlichen Interesse stehen.

sung“, die entsteht, wenn Motiv und Gelegenheit zu bürgerschaftlichem Engagement in einer bestimmten Lebenssituation zusammentreffen (ebd.).

Bürgerschaftliches Engagement hat sich laut HEINZE/ STRÜNCK (2001, 236f)

„von Aufopferung und Idealismus zu einer neuen, eher unpathetischen und problembezogenen ‘Von-Fall-zu-Fall-Mentalität’ verschoben“.

Bürgerschaftliches Engagement muss deshalb Raum für Kreativität und Spontanität lassen (ebd., 237). Zudem verträgt es keine unbegrenzt umfassende Verpflichtung mehr. Vielmehr sollte der inhaltliche und zeitliche Umfang der Aufgabe variabel gestaltbar sein.

WOPP (2001, 22) beschreibt die zukünftigen Stellenausschreibungen für ein Ehrenamt im Sport dementsprechend wie folgt:

„Wir suchen für unser Team eine Person, die in den kommenden 6 Monaten Spaß daran hat, in einem Projekt mitzuwirken. Kenntnisse müssen Sie nicht mitbringen, weil Sie alles Erforderliche bei uns nebenbei lernen. Wir garantieren, dass Sie sehr viel Spaß haben und später an die mit uns verbrachte Zeit gerne zurückdenken werden.“

Mit diesen Veränderungen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements wird nicht nur die Politik vor neue Herausforderungen gestellt, um Menschen für das bürgerschaftliche Engagement zu motivieren. Insbesondere für die Vereine, Verbände, Kirchen und andere gemeinnützige Organisationen, in denen das traditionelle Ehrenamt eine wichtige Rolle gespielt hat, müssen Strategien entwickelt werden, um langfristig auf ehrenamtliche Mitarbeiter zurückgreifen zu können.

Zur Neubelebung der Zivilgesellschaft auf der Basis des bürgerschaftlichen Engagements bedarf es neben staatlichen Förderungsmaßnahmen in erster Linie der Ausbildung eines Gemeinschaftssinns – eines Verantwortungsbewusstseins für andere und anderes (vgl. MÜNKLER 2002, 31). Dabei gilt insbesondere die von HEINZE/ KEUPP (1997, 11) herausgearbeitete und inzwischen bestätigte Feststellung:

„Wer sich frühzeitig für etwas engagiert, bleibt bis ins Erwachsenenalter auch dabei. Mit steigendem Eintrittsalter sinkt diese Beständigkeit!“

Aus diesen Überlegungen ergibt sich insbesondere die Frage, wie es gelingen kann, junge Menschen für das bürgerschaftliche Engagement zu motivieren.

2.2.3 *Schlussfolgerungen für den Sozialerziehungsauftrag des Schul- und Vereinssports*

Ausgehend von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und einer Tendenz zu individuellen Wertekonzepten gewinnt das Konzept der Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell auf der Basis des Konzepts des Kommunitarismus zunehmend an Bedeutung. Nach wissenschaftlicher und sozialpolitischer Auffassung bedarf es einer Gesellschaft, in der der Einzelne nicht nur auf seine Rechte pocht, sondern auch bereit ist, soziale Verantwortung zu übernehmen.

Das bereits vorhandene, große Potential an bürgerschaftlichen Engagement (insgesamt engagiert sich jeder dritte Bundesbürger) wird als wichtigste Grundlage zur Realisierung der Zivilgesellschaft gesehen. Dabei sind die Weichen für staatliche Förderungsmaßnahmen gestellt und eine Vielzahl von Anerkennungsaktionen angelaufen. Um aber langfristig viele Menschen für bürgerschaftliches Engagement zu motivieren, wird die Weckung eines neuen Verantwortungsbewusstseins für andere und anderes notwendig.

Aus diesen Überlegungen erwächst ein Umdenken für die Erziehungsinstitutionen. Wenn die Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen davon abhängt, ob der Einzelne neben der individuellen Selbstverwirklichung auch soziale Verantwortung übernimmt, dann muss er auch die Möglichkeit bekommen, Erfahrungen¹⁴ mit sozialem Miteinander und sozialer Verantwortung zu sammeln. Denn nur so kann er beides bewerten und zu Einsichten gelangen, ob er entsprechend leben und handeln will oder nicht. Die Forderung der Sozialerziehung richtet sich damit vor allem an diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten, also auch an die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports.

14 In dieser Arbeit wird der Begriff „Erfahrung“ verstanden als die Wahrnehmung und das Empfinden von zusammenhängenden Sachverhalten in Handlungssituationen in bezug auf die eigene Person (vgl. dazu GRUPE 1995, 21). Erfahrungen ermöglichen in diesem Sinne Lernprozesse und sind Ausgangspunkt und Grundlage von Urteilen, Erkenntnissen und Einsichten (ebd.).

2.3 Zur Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

In den vorangegangenen Abschnitten 2.1 und 2.2 konnte die Aktualität und Notwendigkeit der Sozialerziehung zur Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen in unserer heutigen Gesellschaft gezeigt werden. Ausgehend von der Annahme, dass die Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell präferiert wird, wurde die Notwendigkeit zur generellen Aufwertung des sozialen Miteinanders und eines sozialverantwortlichen Handelns herausgestellt. Dabei sollten diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten, sozialerzieherisch tätig werden. Dies gilt auch für die verantwortlichen Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports.

Im Folgenden werden die Möglichkeiten der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport aufgezeigt und für ein integratives Konzept zur Sozialerziehung plädiert.

2.3.1 *Schul- und Vereinssport als Erfahrungsfelder des Sozialen*

Für die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport ist soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln konstitutiv. In Bezugnahme auf PÜHSE (2001²/1, 217f) vollzieht sich das motorische Handeln häufig in sozialen Zusammenhängen und steht in einem engen Wechselverhältnis mit sozial verantwortlichem Handeln. So wird einerseits Bewegung, Spiel und Sport in Gruppen, Mannschaften und Teams betrieben oder ist speziell für Mannschaften (Mannschaftssportarten) konzipiert. Andererseits sind motorische Qualifikationen Voraussetzungen für sozial verantwortliches Handeln, z.B. sind Kenntnisse im Umgang mit einem Seilzug für das Sichern eines Partners an der Kletterwand notwendig, und umgekehrt sind soziale Qualifikationen Voraussetzungen für motorisches Handeln, z.B. erfordert das gemeinsame Klettern ein kommunikatives und kooperatives Handeln aller Beteiligten. Demnach durchdringen soziale Prozesse der Interaktion und der Kommunikation den Sport, wobei nicht die verbal-reflektierende, sondern die aktive körperliche Auseinandersetzung im Vordergrund steht (ebd., 218). Die Formen von Bewegung, Spiel und Sport stellen also ein natürliches Feld für das Erfahren von sozialem Miteinander und sozial verantwortlichem Handeln dar.

Dies sind die Gründe, warum dem Schulsport, insbesondere dem Sportunterricht, gute und im Vergleich zu anderen Fächern bessere Chancen zugespro-

chen werden, sozialerzieherisch wirksam sein zu können (vgl. PÜHSE 2001^{2/1}, 218). Dabei plädieren Sportpädagogen für eine Sozialerziehung im Schulsport, aber auch durch Schulsport. Es wird also die Hoffnung gehegt, dass nicht nur durch Sozialerziehung sozial verantwortliches Handeln in den vielfältigen Formen und Bereichen von Bewegung, Spiel und Sport, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen zum Tragen kommt (vgl. PÜHSE 1998², 459).

Obwohl der Vereinssport eine weitere wichtige Institution für Kinder und Jugendliche darstellt, wird er in der sportpädagogischen Diskussion im Zusammenhang mit der Thematik der Sozialerziehung bislang kaum reflektiert (vgl. DIECKERT 2000a, 7; Kapitel 4 dieser Arbeit).

Für DIECKERT (2000a, 7) stellen die Turn- und Sportvereine allerdings im besonderen Maße Orte des sozialen Miteinanders und des Erfahrens von sozial verantwortlichem Handeln dar. Er hält den Verein und die Übungsgruppe für „natürliche“ soziale Felder, in denen elementare Grundvoraussetzungen für eine Sozialerziehung vorhanden sind und geradezu zu einem Handeln in sozialer Verantwortung aufgefordert wird (ebd.). Die Erkenntnisse aus Abschnitt 2.2 untermauern diesen Sachverhalt. Turn- und Sportvereine bieten den Menschen einen Ort, an dem sie Sport aktiv betreiben, aber auch aktiv mitgestalten können. KUHLMANN (1999, 177) versteht die Turn- und Sportvereine deshalb als Gemeinschaften, in denen man „mit anderen wechselseitig Akteur und Regisseur in einer Person sein“ kann. In ähnlicher Weise haben auch einige Sportpädagogen wie SCHMIDT-MILLARD (1991, 146ff) und GRUPE/ KRÜGER (1997, 150ff) darauf aufmerksam gemacht, dass die Turn- und Sportvereine deshalb für Kinder und Jugendliche für ihre Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind, weil sie Orte des sozialen Miteinanders sind und Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnen. Um so verwunderlicher ist das große Defizit an didaktischen Konzepten im Allgemeinen, aber auch an sozialerzieherischen Konzepten im Speziellen für den Vereinssport, die den Lehrkräften Hilfen zur Bewältigung (sozial-) erzieherischer Aufgaben geben (vgl. DIECKERT 2000a, 7; Kapitel 4 dieser Arbeit).

Im Schul- und Vereinssport können junge Menschen also auf besondere Weise humane und demokratische Strukturen des Zusammenlebens ausprobieren und zugleich als etwas Positives im Sinne einer individuellen Bereicherung erfahren. Diese Situationen des sozialen Miteinanders und des sozial verantwortlichen Handelns sollten aber im Schul- und Vereinssport nicht

dem Zufall überlassen werden, sondern vielmehr durch ein sozialerzieherisches Erziehungshandeln der verantwortlichen Lehrkräfte inszeniert und begleitet werden.

2.3.2 Plädoyer für ein integratives Konzept zur Sozialerziehung für den Schul- und Vereinssport

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse ist das Ziel dieser Arbeit, ein sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung für den Schul- und Vereinssport zu entwickeln, das jungen Menschen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet. Mit dieser Zielsetzung soll insbesondere einer generellen Aufwertung des sozialen Miteinanders nachgekommen werden.

Dabei mag es verwundern, dass in den beiden Institutionen Schulsport und Vereinssport, die sich in vielen Merkmalen unterscheiden, ein gemeinsames Konzept zum Tragen kommen soll.

Wie bereits aus den vorangegangenen Abschnitten deutlich wurde, kann es bei einem Konzept zur Sozialerziehung nur darum gehen, den jungen Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. D.h. der Mensch rückt in den Mittelpunkt – und nicht etwa ein bestimmter Inhalt, eine gewisse Methode oder eine besondere Institution für Bewegung, Spiel oder Sporttreiben. Im Schul- und Vereinssport ist diese Grundsituation gegeben. Junge Menschen kommen dort regelmäßig für eine bestimmte Zeit zusammen und setzen sich unter der Leitung von Lehrkräften mit verschiedenen Formen von Bewegung, Spiel und Sport auseinander. Dies ist das entscheidende Argument, um für ein integratives Konzept zur Sozialerziehung für den Schul- und Vereinssport zu plädieren. Selbstverständlich gilt es, die in jedem Feld spezifischen Merkmale bei der Realisierung dieser Zielsetzung in der Praxis zu berücksichtigen.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte die Aktualität und Notwendigkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport in Bezugnahme auf soziologische Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft sowie die sozialpolitische Diskussion um die zukünftige Zivilgesellschaft auf der Basis des Kommunitarismus gezeigt werden.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, die zu einer Zunahme von individualisierten Lebensformen und -handlungsweisen geführt haben, wurde die Sorge um die Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen in unserer Gesellschaft laut. Mit dem Konzept des Kommunitarismus und insbesondere der Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell wurde eine mehrteilige Antwort gefunden, um einerseits moderne Errungenschaften im Zuge der Individualisierung nicht aufgeben zu müssen, andererseits ein soziales Zusammenleben zu sichern.

Die Bedeutung der Sozialerziehung ergibt sich aus diesen Überlegungen unmittelbar. Denn wenn das zukünftige humane und demokratische Zusammenleben in unserer Gesellschaft von Individuen abhängt, die neben der individuellen Selbstverwirklichung auch soziale Verantwortung übernehmen, dann müssen sie auch soziales Miteinander erleben sowie Erfahrungen mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln können. Erst dann werden sie in der Lage sein, beides zu bewerten und zu der Einsicht zu gelangen, ob und wie sie entsprechend leben und handeln wollen oder nicht.

Die Forderung nach einer Rückbesinnung auf sozialerzieherische Aufgaben richtet sich vor allem an diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten.

Insbesondere sollten sich deshalb die verantwortlichen Lehrkräfte des Schul- und Vereinssport angesprochen fühlen, sozialerzieherischen Aufgaben nachzukommen. Da für die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln konstitutiv sind, bieten sich den Lehrkräften im Schul- und Vereinssport besondere Möglichkeiten, sozialerzieherisch wirksam zu werden.

3 Zum Bedarf eines Konzepts zur Sozialerziehung im Rahmen der Schul- und Vereinssportentwicklung

In diesem Kapitel wird der Bedarf für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport im Zusammenhang mit der Schul- und Vereinssportentwicklung aufgezeigt.

Im Abschnitt 3.1 erfolgt die Erläuterung der Bedeutung der Sozialerziehung im Rahmen der aktuellen Diskussion um die Schulsportentwicklung. Dabei spielt zur sportpädagogischen und -didaktischen Neugestaltung des Schulsports vor allem das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ eine Rolle.

Im Abschnitt 3.2 schließt sich die Erläuterung der Bedeutung der Sozialerziehung im Kontext der Vereinssportentwicklung an.

Dem Abschnitt 3.3 sind Schlussfolgerungen für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport bezüglich der Schul- und Vereinssportentwicklung zu entnehmen.

Im Abschnitt 3.4 werden die wesentlichen Erkenntnisse dieses Kapitels zusammengefasst.

3.1 Zur Bedeutung der Sozialerziehung im Rahmen der Schulsportentwicklung

In Zeiten finanzieller Engpässe sowie bildungspolitischer Veränderungen ist der Schulsport unter erheblichen Legitimationsdruck geraten (vgl. SASS 2001, 403). Vertreter der Sportwissenschaft, der Kultusministerkonferenz, des Deutschen Sportbundes, des Deutschen Sportlehrerverbandes und Mitglieder weiterer Spitzenverbände bringen sich in die entfachte Rechtfertigungsdiskussion mit ganz unterschiedlichen Argumenten ein (ebd.). Trotzdem herrscht bei den verschiedenen Interessengruppen nach SASS (2001, 404) Einigkeit darüber, dass zum einen die spezifisch-fachimmanente Funktion des Schulsports, zum anderen seine allgemein fächerübergreifende Beitragfähigkeit im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages herausgestellt werden soll. Eine geeignete Antwort auf diese Forderungen scheint derzeit mit dem Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ gefunden worden zu sein (vgl. MERTENS/ ZUMBÜLT 2001, 6). Im Gegensatz

zu den in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts dominanten sportdidaktischen Konzepten wird mit diesem Konzept versucht, eine stärkere pädagogische Akzentuierung vor allem des unterrichtlichen, aber auch des außerunterrichtlichen Schulsports vorzunehmen.¹⁵

Im Folgenden wird das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ in seinen Grundzügen skizziert sowie die Bedeutung der Sozialerziehung im Rahmen dieses Konzepts herausgestellt.

3.1.1 *Das sportdidaktische Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“*

Das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ findet seinen Ausgangspunkt im schulischen Doppelauftrag von Unterrichten und Erziehen und basiert auf dem Grundkonzept des „Erziehenden Unterrichts“, welches nach RAMSEGER (1991, 9) in der Pädagogik eine über 200 Jahre lange Tradition aufweisen kann. So wurde bei PESTALOZZI und HERBART, in der Volksschule des späten 19. Jahrhunderts, in der Reformpädagogischen Bewegung der Weimarer Zeit, in den Alternativschulen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts bis hin zu Lehrplanentwicklungen in einigen westlichen Bundesländern in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts immer wieder die Auffassung vertreten, dass sich schulischer Unterricht nicht auf die Vermittlung von Fakten und Wissen beschränken dürfe, sondern auch durch Erziehung zur Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden beitragen sollte. In diesem Sinne wurden Unterricht und Erziehung als Einheit verstanden (ebd.).

In der aktuellen Diskussion wird in erster Linie auf HERBARTS Konzeption eines „Erziehenden Unterrichts“ aus dem frühen 19. Jahrhundert zurückgegriffen, die insbesondere von RAMSEGER (1991) zeitgemäß aufgearbeitet wurde (vgl. BALZ/ NEUMANN 2001²/1, 166).¹⁶ In der sportpädagogischen

15 BALZ (1992, 14f) versteht unter einem sportdidaktischen Konzept einen Entwurf, „*der für die pädagogische Gestaltung des Schulsports bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden empfiehlt*“. Solche Konzepte geben einen sportdidaktischen Rahmen für den Schulsport und thematisieren nicht nur einen speziellen Aspekt des Schulsports wie z.B. den Aspekt der Sozialerziehung (ebd., 15). Allgemein anerkannt werden in diesem Kontext folgende sportdidaktische Konzepte: „das Sportartenprogramm“ nach SÖLL (1988), „das Konzept der Körpererfahrung“ nach FUNKE (1980;1983), „das Konzept der Spaßorientierung“ nach VOLKAMER (1987) sowie „das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport“ nach KURZ (1977; 1990³). Vor allem das Konzept der „Handlungsfähigkeit im Sport“ hat erhebliche Zustimmung in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in der wissenschaftlichen Diskussion und in der schulischen Praxis erhalten (vgl. KURZ 1998², 447).

16 HERBART gilt als Begründer des „Erziehenden Unterrichts“. Die nachfolgende Aussage aus dem dritten Teil seiner Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ wird in diesem Zusam-

Diskussion sind in diesem Zusammenhang die Veröffentlichungen von BALZ (1990; 1992), BALZ/ NEUMANN (2001^{2/1}) und FUNKE-WIENEKE (1999) sowie die Überlegungen zur Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen (2000) zu nennen.

Nach FUNKE-WIENEKE (1999, 16) wird auch in der aktuellen Diskussion versucht, die vorherrschende Trennung von Unterricht und Erziehung und damit von Bildung und Erziehung aufzuheben. Das neu gedachte Zusammenspiel von Unterrichten und Erziehen kann mit BALZ/ NEUMANN (2001^{2/1}, 164) wie folgt beschrieben werden: Unterrichten meint die Vermittlung einer Sache. Wie aber diese Sache vermittelt wird, hängt vom Erziehungsverständnis der Lehrkraft ab.

Da der Erziehungsbegriff als Alltagsbegriff und (sport-) pädagogischer Terminus vielfältigen Auslegungen und Theorievorstellungen unterliegt, die eine Einheitsdefinition undenkbar macht (vgl. KRON 2001⁶, 54), ist auch für das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ die Offenlegung eines Erziehungsverständnisses erforderlich. Im Gegensatz zu einer Auffassung von Erziehung als Fremderziehung, in der die Heranwachsenden zu Objekten von gut gemeinten pädagogischen Absichten werden und die Lehrkraft dementsprechend zielsicher erzieht, wird im Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ das Erziehungsverständnis einer Selbsterziehung vertreten (vgl. FUNKE-WIENEKE 1999, 18f; BALZ/ NEUMANN 2001^{2/1}, 164; KURZ 2000, 15). Das Erziehungsverständnis der Selbsterziehung meint eine Aufforderung der Heranwachsenden zur Selbsttätigkeit. Sie sollen im Sportunterricht zum selbstständigen Handeln und Denken herausgefordert werden und dadurch zur Einsichtsgewinnung gelangen. Die Aufgabe der Lehrkraft kann nur darin bestehen, die Heranwachsenden zu unterstützen, in dem sie für diese Prozesse die benötigten Anregungen gibt und förderliche Rahmenbedingungen schafft (ebd.; vgl. auch Kapitel 4 dieser Arbeit). Dementsprechend haben auch die Herausgeber der Zeitschrift „Sportpädagogik“ für das Erziehungsverständnis der Selbsterziehung formuliert: „*Erziehen soll heißen, das Sich-Erziehen zu unterstützen*“ (BALZ u.a. 1997, 15).

Als Leitidee des „Erziehenden Sportunterrichts“ kann vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Verständnis von Unterricht und Erziehung die Aus-

menhang immer wieder zitiert: „*Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht*“ (HERBART 1806, 22).

einandersetzung der Lernenden mit den vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport mit dem Ziel der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, der Ausbildung sportlicher Kompetenzen sowie einer Einführung in sportliche Handlungskontexte bestimmt werden (vgl. BALZ/ NEUMANN 2001^{2/1}, 164). Mit dieser Zielsetzung wird die bislang auf breite Zustimmung in der sportwissenschaftlichen Diskussion und schulischen Sportpraxis gefallene Zielsetzung der „*Handlungsfähigkeit im Sport*“ um die „*Handlungsfähigkeit durch Sport*“ ergänzt (vgl. BALZ 1992, 19; BALZ/ NEUMANN 2001^{2/1}, 164; KURZ 2000, 15).

Kurz (1977;1990 ³)	Balz (1992)	Kurz (2000)
Sportliche Sinngelungen	Pädagogische Aufgaben	Pädagogische Perspektiven
Gesundheit (Fitness/Wohlbefinden)	Gesundheitserziehung	Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln
Miteinander (Geselligkeit/Gemeinschaft)	Sozialerziehung	Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
Leistung (Wettkampf/Erfolg)	Stärkung des Selbstwertgefühls	Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
Ausdruck (Darstellung/Gestaltung)	Ästhetische Erziehung	Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
Eindruck (Körperliche/materiale Erfahrung)	Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit	Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
Spannung (Risiko/Abenteuer)	Erlebnispädagogische Akzentuierung	Etwas wagen und verantworten

Abb. 1 Zielsetzungen des Schulsports (eigene Darstellung)

Die Vertreter des „Erziehenden Sportunterrichts“ gehen zudem davon aus, dass die Formen von Bewegung, Spiel und Sport auf unterschiedliche Weise mit Sinn belegt werden können (vgl. KURZ 2000, 12). Deshalb sollten unter Beachtung pädagogisch-normativer Sichtweisen von Lehrkräften sowie der Berücksichtigung mehrperspektivischer Sinnrichtungen der Lernenden die Formen von Bewegung, Spiel und Sport in vielfältiger Weise thematisiert werden. Das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ bedeutet also eine Abkehr von einem engen Sportbegriff im Sinne des Sportartenprogramms nach SÖLL (1988). Der Orientierungsrahmen für die verschiedenen Sinnrich-

tungen des Schulsports wird in der derzeitigen Erarbeitung neuer Rahmenrichtlinien für das Fach Sport nach SASS (2001, 406) vorwiegend unter den Begriffen „pädagogische Perspektiven“ oder „Zielperspektiven“ festgehalten. In Anlehnung an KURZ (1977; 1990³; 2000) und BALZ (1992) werden durch insgesamt sechs pädagogische Perspektiven die besonderen Möglichkeiten des Faches Sport für die Entwicklungsförderung durch die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport sowie für die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur beschrieben (vgl. Abbildung 1).

Dabei sei darauf hingewiesen, dass es BALZ (1992) war, der in seinen Überlegungen für einen „Erziehenden Sportunterricht“ erstmals aus den von KURZ (1977; 1990³) formulierten sportlichen Sinngebungen pädagogische Aufgaben formuliert und dies durch das Aufgreifen des Erziehungsbegriffs in seinen Bezeichnungen deutlich zum Ausdruck gebracht hat. KURZ (2000) spricht zwar im Zuge seiner Ausführungen für die Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen von pädagogischen Perspektiven, allerdings verzichtet er in seinen Bezeichnungen der einzelnen pädagogischen Perspektiven auf den Erziehungsbegriff.

Die Umsetzung des „Erziehenden Sportunterrichts“ in der schulischen Praxis sollte sich nach FUNKE-WIENEKE (1999, 17) unter dem Primat der Bewegung über die nachfolgenden fünf „Prinzipien“ vollziehen. Im Sportunterricht ist erstens neben der Anleitung zum Sich-Bewegen auch eine Anleitung zum Nachdenken über das Bewegen zu geben („*Prinzip der Reflexion*“). Die Inhalte des Bewegungs-, Spiel- und Sporttreibens sollten zweitens zwar in den Lehrplänen vorformuliert sein, aber auch durch Vereinbarungen aller Beteiligten auf der Grundlage demokratischer Prinzipien in der konkreten Unterrichtssituation festgelegt werden können („*Prinzip der Verständigung*“). Eine Verständigung ist jedoch drittens nur möglich, wenn die Lernenden ihre Erfahrungen über Bewegung, Spiel und Sport auch einbringen dürfen („*Prinzip der Erfahrungs- und Handlungsorientierung*“). Über die Klärung der persönlichen Erfahrungen bedarf es viertens einer Anleitung, die den Horizont der Lernenden darüber hinaus erweitert und ein Interesse an der Vielfalt der menschlichen Bewegungskultur weckt („*Prinzip der Mehrperspektivität*“). In diesem Zusammenhang werden die Lernenden fünftens Werterfahrungen machen können, die sie zur Selbstbestimmung ihres Handelns herausfordern („*Prinzip der Wertorientierung*“). Darüber hinaus findet sich bei KURZ (2000, 50f) das „*Prinzip der Gegenwartserfüllung*“, das die

unmittelbare Freude am Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben zum Ausdruck bringen soll.

Zur Realisierung eines „Erziehenden Sportunterrichts“ helfen zudem die von BALZ/ NEUMANN (2001^{2/1}, 165f) herausgearbeiteten nachfolgenden sechs „Merkmale“ weiter. Demnach ist erziehender Unterricht erstens „*ganzheitlich*“ angelegt. Zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen bedarf es einer komplexen Förderung, die gleichermaßen auf „*Kopf, Herz und Hand*“ gerichtet ist. Erziehender Unterricht behandelt zweitens auch „*fächerübergreifende*“ Themen. Die Grenzen der Unterrichtsfächer sollten vor dem Hintergrund der Vielschichtigkeit unserer Lebenswirklichkeit bewusst durch „*erfahrungs- und handlungsorientierte*“ Projekte und Vorhaben überschritten werden. Drittens lässt erziehender Unterricht die Lernenden „*mitbestimmen*“. Kinder und Jugendliche sollten an Entscheidungen über die Auswahl von Themen und Lernwegen mitbestimmen können. Erziehender Unterricht setzt viertens auf „*selbstständiges*“ Handeln. Insbesondere sollten die Heranwachsenden durch offene, problemorientierte Vorgehensweisen angeregt werden, möglichst selbstständig zu arbeiten, ihre Initiative und Kreativität zu nutzen, um sich so eine Sache wirklich anzueignen. Der erziehende Unterricht benötigt zudem fünftens „*rollenbewusste*“ Lehrkräfte, die sich nicht nur als Sachvermittler, sondern auch als Erzieher verstehen. Und sechstens durchdringt der erziehende Unterricht das „*Schulleben*“. Der Anspruch einer Verknüpfung von Erziehung und Unterricht zielt auf die gesamte Schule als Lern- und Lebensraum ab.

3.1.2 Zur Bedeutung der Sozialerziehung im „Erziehenden Sportunterricht“

Im Rahmen der Gesamtkonzeption des „Erziehenden Sportunterrichts“ wird der Sozialerziehung eine unverzichtbare Rolle zur Entwicklungsförderung junger Menschen durch die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport zugesprochen (vgl. dazu auch Abbildung 1 im Abschnitt 3.1.1).¹⁷ Unter Bezugnahme auf die Tatsache, dass für die vielfältigen Formen von

17 Während KURZ (1977; 1990³) mit seiner Formulierung „Miteinander (Geselligkeit/ Gemeinschaft)“ und BALZ (1992) mit seiner Bezeichnung „Sozialerziehung“ sehr deutlich die Thematik der Sozialerziehung umreißen, ist es fraglich, ob KURZ (2000) mit seiner Formulierung „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ genauso präzise die Thematik der Sozialerziehung einfangen kann. Ist es nicht vielmehr so, dass der Begriff „wettkämpfen“ eigentlich zum Feld der Leistungserziehung gehört und dem Anliegen einer Sozialerziehung geradezu widerspricht?

Bewegung, Spiel und Sport soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln konstitutiv ist, erhält die Sozialerziehung dabei ihre Berechtigung (vgl. KURZ 2000, 39ff).

Eine entsprechende Verankerung sozialerzieherischer Zielsetzungen lässt sich mittlerweile, so DIECKERT (2000a, 5f), in allen Zielformulierungen der neuen Curricula finden (vgl. Abbildung 2).

Land/Jahr	„Sozialerziehung“	„Ziele/Bereiche“
Bayern (1994)	Fairness, Kooperation	Lernbereich
Hessen (1995), Grundschule	Soziale Kontakte	Dimensionen
Hamburg (1997)	Kommunikation	Sinngebungen
Schleswig-Holstein (1997), Grundschule	Sozialerziehung (Miteinander, Geselligkeit, Gemeinschaft)	Ziel
Mecklenburg- Vorpommern (1997), Grundschule	Erziehung zur Toleranz	Kompetenz
Rheinland-Pfalz (1998)	Miteinander/Soziales Lernen, Umwelt	Zielfelder
Niedersachsen (1998)	Sozialerziehung, Sozialkompetenz	Kompetenz
Nordrhein-Westfalen Werkstattberichte	Miteinander und Gegeneinander	Zielfelder
Nordrhein-Westfalen Richtlinien (1999)	Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen	Pädagogische Perspek- tiven

Abb. 2 Sozialerziehung in neuen Curricula (Dieckert 2000a, 6)

Dabei bestehen allerdings keine einheitlichen Zielformulierungen, sondern vielmehr werden sozialerzieherische Zielsetzungen sehr unterschiedlich interpretiert und formuliert.

PROHL (1999, 274) merkt zudem an, dass mit der Hinwendung zum Erziehungsauftrag die Thematik der Sozialerziehung erneut ins Zentrum der sportpädagogischen Diskussion gerückt ist. Welche Auffassungen in der sportpädagogischen Diskussion vertreten werden, ist dem Kapitel 4 dieser Arbeit zu entnehmen.

Es kann festgehalten werden, dass die Sozialerziehung nicht nur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen, sondern auch im Zusammenhang mit der Schulsportentwicklung an Bedeutung gewonnen hat.

3.2 Zur Bedeutung der Sozialerziehung im Rahmen der Vereinssportentwicklung

In Kapitel 2 wurde bereits die besondere Rolle der Turn- und Sportvereine für die Neubelebung der Zivilgesellschaft herausgestellt. Im Gegensatz zu der möglichen Annahme, dass sich die Turn- und Sportvereine mehr und mehr den kommerziellen Sportanbietern angleichen, um konkurrenzfähig bleiben zu können (vgl. DIGEL 1997, 32), setzen die Verantwortlichen des Deutschen Sportbundes auf das „Soziale“ als besonderes Profil der Turn- und Sportvereine. Das in den letzten Jahrzehnten durch eine Erweiterung des Sportangebots realisierte Motto „Sport für alle“ und der damit einhergehende Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Integration soll auch in Zukunft durch die Erhaltung der Turn- und Sportvereine als Selbsthilfeorganisationen manifestiert werden. Denn ohne die vielen ehrenamtlichen Mitarbeiter müssten die Mitgliedsbeiträge erhöht werden. Für die Verantwortlichen in den Verbänden erwächst daraus zunehmend die Aufgabe, nicht nur Sportangebote für möglichst viele Menschen einzurichten, sondern auch die dafür benötigten ehrenamtlichen Mitarbeiter zu gewinnen. Da die finanziellen Mittel der Turn- und Sportvereine sowie der Verbände eingeschränkt sind, wird die Gewinnung von Ehrenamtlichen davon abhängen, wie es den derzeitigen ehrenamtlichen Trägern gelingt, andere und vor allem junge Menschen für das Ehrenamt zu motivieren (vgl. dazu DIECKERT 2000a, 7). Es stellt sich in diesem Kontext insbesondere die Frage, wie die derzeitigen Ehrenamtlichen andere für das Ehrenamt motivieren können.

In Kapitel 2 wurde ferner auf den Aspekt des Vereinssport als Erfahrungsfeld des Sozialen eingegangen und auf das Defizit an sportpädagogischen und sportdidaktischen Konzepten aufmerksam gemacht. DIECKERT (1999, 3f) denkt ein integratives Konzept von 'Erziehendem Schul- und Vereinssport' und plädiert für einen mehrperspektivischen Vereinssport, in dem neben der Wettkampf- und Leistungsperspektive auch andere pädagogische Perspektiven des Sporttreibens erfahrbar werden und zu einem lebenslangen Sporttreiben motivieren.

Die Verantwortlichen der Verbände haben bislang nur zögerlich und vereinzelt über Konzepte zur Aus- und Weiterbildung der ehrenamtlichen Trai-

ner, Übungsleiter und Jugendtrainer nachgedacht, die über eine reine Fachausbildung hinausgeht und auch (sozial-) erzieherische Aspekte integriert. Zu nennen sind die Konzeption zur sozialen Kompetenzentwicklung von Trainern und Übungsleitern im Kinder und Jugendsport der Sportjugend Hessen (1999), die Arbeitshilfen für Übungsleiter zur Stärkung von psychosozialen Ressourcen im Gesundheitssport des Deutschen Turner-Bundes (2002) und das sportartenorientierte Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen im organisierten Kinder- und Jugendsport der Deutschen Sportjugend (2002). Vielversprechend klingt in diesem Zusammenhang auch die Ausrufung des „Europäischen Jahrs der Erziehung durch Sport: Olympische Erziehung als Brücke zwischen Verein und Schule“ – das Jahr 2004. Es wird sich zeigen, inwiefern es dadurch gelingt, die Bedeutung des Erziehungsauftrages in das Vereinswesen zu integrieren.

Es kann festgehalten werden, dass die Sozialerziehung im Zuge der Vereinssportentwicklung zwar an Bedeutung gewonnen hat, aber derzeit noch ein Defizit an sportpädagogischen und auch sportdidaktischen Konzepten für den Vereinssport zur Thematik der Sozialerziehung besteht. Insbesondere dieser Beitrag kann als Versuch verstanden werden, diesem Defizit entgegenzuwirken.

3.3 Schlussfolgerungen für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

Mit dem Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ wird eine Empfehlung für den zukünftigen Schulsport geliefert, die derzeit auf wissenschaftlicher und schulischer Ebene auf breite Zustimmung trifft. Im Rahmen dieser Gesamtkonzeption wird insbesondere der Sozialerziehung ein hoher Stellenwert beigemessen. Sozialerziehung ist zu einem wichtigen Anliegen des Gesamterziehungsauftrages des Schulsports geworden.

Im Vereinssport steht hingegen eine sportpädagogische und sportdidaktische Diskussion noch aus. Dabei setzen die Verantwortlichen der Verbände zunehmend auf ein soziales Profil der Turn- und Sportvereine. Es gilt dabei langfristig, Mitglieder zu gewinnen und für ehrenamtlichen Aufgaben im Turn- und Sportverein zu motivieren. Darüber hinaus sollten Kinder und Jugendliche in den von ihnen wahrgenommenen Sportangeboten im Vereinssport nicht nur hinsichtlich der sportfachlichen Ausbildung, sondern auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Ein sportpädagogisches

Konzept oder eine Didaktik des Vereinssport wird deshalb zunehmend bedeutsam.

Entsprechende Überlegungen zur Sozialerziehung, insbesondere für das zu entwickelnde sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport, sollten deshalb im Einklang mit der Gesamtkonzeption des „Erziehenden Sportunterrichts“ und den Bedürfnissen des Vereinssport angestellt werden. Dies bedeutet, dass das zu entwickelnde Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport nicht dem Erziehungsverständnis des Konzepts des „Erziehenden Sportunterrichts“ widersprechen sollte. Ferner sollten auch die Prinzipien nach FUNKE-WIENEKE (1999) und BALZ/NEUMANN (2001^{2/1}) in der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden, um nicht eine konträre und damit vermutlich gegenläufige Konzeption zu entwickeln. Die Realisierungschancen eines erziehenden und damit insbesondere eine sozialerzieherischen Sports würden vermutlich ansonsten bereits im Ansatz vertan. Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern die Konzeption eines erziehenden Unterrichts auch für den Vereinssport geltend gemacht werden kann, so dass neben der Betonung des Sozialen auch andere erzieherische Ziele angestrebt werden können.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte der Bedarf für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport im Zusammenhang mit der Schul- und Vereinssportentwicklung aufgezeigt werden.

Die aktuelle Diskussion um den „Erziehenden Sportunterricht“ zeigt deutlich auf, dass es in Zukunft im Schulsport darum gehen soll, neben der reinen Sachvermittlung auch eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen anzustreben. Dies bedeutet insbesondere, dem Einzelnen Erfahrungsmöglichkeiten des sozialen Miteinanders und der sozialen Verantwortung im Rahmen einer Sozialerziehung zu ermöglichen.

Die Verantwortlichen des Vereinssport haben ebenfalls längst erkannt, dass sie langfristig auf ein soziales Profil setzen sollten, um gegenüber den vielen anderen Sportanbietern konkurrenzfähig zu bleiben. Zudem sind sie sich aber auch ihrer Kinder- und Jugendarbeit viel stärker als bislang bewusst, wodurch (sozial-) erzieherische Aufgaben in den Blick geraten. Allerdings steht der Vereinssport erst am Anfang einer sportpädagogischen und -sportdidaktischen Ausrichtung.

Mit dieser Arbeit soll ein wesentlicher Beitrag zur sportpädagogischen und -didaktischen Diskussion im Rahmen eines „Erziehenden Schul- und Vereinssports“ geliefert werden.

4 Zur sportpädagogischen Diskussion der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

In diesem Kapitel werden ein Überblick über die sportpädagogische Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung gegeben und Schlussfolgerungen für das zu entwickelnde Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport herausgearbeitet.

Im Abschnitt 4.1 erfolgen einige Vorbemerkungen zum Begriffs- und Theorieverständnis der Sozialerziehung in der Sportpädagogik. Insbesondere wird eine Arbeitsdefinition zum Begriff „Sozialerziehung“ gegeben.

Im Abschnitt 4.2 wird eine Auswahl von Konzepten, die in aktuellen (Grundlagen-) Werken der Sportpädagogik und in der Fachzeitschrift „SPORTPÄDAGOGIK“ Heft 2/ 1997 behandelt werden, gegenübergestellt.

Im Abschnitt 4.2.13 werden Schlussfolgerungen für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport gezogen.

Der Zusammenfassung im Abschnitt 4.3 sind die wesentlichen Erkenntnisse dieses Kapitels zu entnehmen.

4.1 Vorbemerkungen zum Begriffs- und Theorieverständnis der Sozialerziehung in der Sportpädagogik

In der Sportpädagogik besteht die Schwierigkeit, für die Thematik der Sozialerziehung eine begriffliche Klarheit zu finden.¹⁸ Dies liegt zum einen daran, dass in der Pädagogik als zentraler Bezugstheorie der Sportpädagogik bezüglich der Thematik der Sozialerziehung immer auch andere Wissenschaftsdisziplinen und Wissenszweige mit eigenen Begriffen einfließen, die den bestehenden Begriffspluralismus verstärken (vgl. PÜHSE 1994, 10). Zum anderen wird eine begriffliche Einheitlichkeit durch das Bemühen, einen engen sportpädagogischen Blickwinkel hinsichtlich sozialer Zusam-

¹⁸ Zur Kritik an der Begriffsvielfalt vergleiche KLEINDIENST-CACHAY (1983), UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990) und vor allem PÜHSE (1990).

menhänge durch die Einbeziehung anderer Bezugsdisziplinen zu erweitern, erschwert (ebd.).

Angesichts des bestehenden Begriffspluralismus besteht für all diejenigen, die sich mit der Thematik der Sozialerziehung auseinandersetzen wollen, die Notwendigkeit, ein Begriffsverständnis in Abhängigkeit von der jeweiligen Forschungsperspektive zu bestimmen.

Für eine Verständnisgrundlage der zentralen Begriffe „soziales Lernen“, „soziales Lehren“ und „Sozialerziehung“ können die Definitionen von PÜHSE im „Lexikon der Ethik im Sport“ (1998²) und im „Handbuch Sportpädagogik“ (2001) hilfreich sein. PÜHSE (1998², 457) grenzt den Terminus „soziales Lernen“ von den Begriffen „soziales Lehren“ und „Sozialerziehung“ wie folgt ab:

„‘Soziales Lernen’ ist zunächst ein wertneutraler Begriff; er bezeichnet ein Lernen unter sozialen Bedingungen, d.h. im Umgang und in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen. In der Pädagogik und Sportpädagogik wird er jedoch vorwiegend als prosoziales, altruistisches Verhalten verstanden. Ziel ist der Erwerb sozialer Tugenden wie Rücksichtnahme, Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Fairneß u.ä.“

Der Terminus „soziales Lernen“ hat demnach eine zweifache Bedeutung. Zum einen lässt sich soziales Lernen *„als ein Lernen gemeinsam mit anderen definieren“* (PÜHSE 2001, 40). Zum anderen kann soziales Lernen als *„‘Lernen von Sozialem’ und als Erwerb sozialer Kompetenzen und sozialer Handlungsfähigkeit verstanden werden“* (ebd.).

Im Unterschied dazu bezeichnen die Begriffe „soziales Lehren“ und „Sozialerziehung“ die absichtsvolle und gezielte Förderung des sozialen Lernens durch einen Lehrer oder Trainer/ Übungsleiter:

„‘Soziales Lehren’ zielt ab auf ein sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken und Handeln, die das gegenseitige Verständnis in der Gruppe und die Zusammenarbeit im Sport fördern sollen“ (PÜHSE 1998², 457).

In diesem Sinne unterscheiden auch CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994, 102) zwischen Prozessen des sozialen Lehrens, wenn die Aktivitäten der Lehrer, und Prozesse des sozialen Lernens, wenn die Aktivitäten der Schüler gemeint sind. UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990, 17) haben in ihren Definitio-

nen zu den Begriffen „soziales Lernen“ und „Sozialerziehung“ vor allem den normativen Charakter der Sozialerziehung herausgearbeitet:

„Fragen nach dem ‘sozialen Lernen’ beziehen sich darauf, wie auf andere Subjekte bezogenes Handeln gelernt wird, welche Voraussetzungen und Bedingungen es beeinflussen und wie es abläuft.

Fragen nach der ‘Sozialerziehung’ beziehen sich demgegenüber darauf, wie aus pädagogischer Sicht wünschenswertes soziales Handeln aussehen sollte und mit welchen Maßnahmen man in den Prozeß des sozialen Lernens eingreifen kann, um sich diesem Ziel zu nähern.“

Eine eindeutige Dreiteilung der Begriffe „soziales Lernen“, „soziales Lehren“ und „Sozialerziehung“ hat zuletzt DIECKERT (2000a, 9f) vorgenommen:

„–‘Soziales Lehren/ Soziales Lernen’ sind eher als sachliche und wertneutrale Begriffe zu verstehen und meinen die absichtsvollen Bemühungen von Lehrenden sowie den Prozess der Aneignung von Lernenden, prosoziales Verhalten und Handeln zu erzielen. Also am Beispiel: mach’ Hilfestellung und pass’ auf, daß niemand hinfällt.

–‘Sozialerziehung’ ist als normativer pädagogischer Begriff zu verstehen und umfasst alle Maßnahmen zur Förderung von wertbestimmten prosozialem Verhalten und Handeln unter dem obersten Ziel der „sozialen Verantwortung“. Also es geht um ein pädagogisch begründetes didaktisch-methodisches Konzept.“¹⁹

Mit Hilfe der dargestellten Definitionen gelingt es also trotz des bestehenden Begriffspluralismus, eine Abgrenzung der zentralen Begriffe „soziales Lernen“, „soziales Lehren“ und „Sozialerziehung“ voneinander vorzunehmen. Dabei besteht eine gewisse Einigkeit darüber, dass mit dem Terminus der Sozialerziehung auf normativer Weise eine Zielsetzung begründet und Wege zur Zielannäherung festgelegt werden. Zudem werden die Begriffe des sozialen Lehrens und des sozialen Lernens wertneutral verwendet und meinen einerseits die Bemühungen der Lehrkraft zur Umsetzung, andererseits die Lernprozesse der Lernenden zur Aneignung sozialerzieherischer Zielsetzun-

19 Interessanterweise bezieht PÜHSE (1998²) seine Definition des „sozialen Lehrens“ auf Lehrer und Trainer. Ebenso wählt DIECKERT (2000a) mit den Bezeichnungen Lernende und Lehrende offene Bezeichnungen, die sich sowohl auf Personen in der Schule als auch im Verein beziehen können. Dies ist keineswegs üblich, da sich das sportpädagogische Denken zur Thematik der Sozialerziehung in erster Linie auf den Schulsport konzentriert.

gen. In Bezugnahme auf diese Erkenntnisse und mit Blick auf die Anmerkung von PROHASKA (1963/1, 278) im 'Handbuch der Sozialerziehung', dass Sozialerziehung als normative Teildisziplin der Gesamterziehung zu verstehen ist, wird an dieser Stelle das nachfolgende Verständnis zum Sozialerziehungsbegriff als Arbeitsdefinition für diesen sportpädagogischen Beitrag festgelegt:

Sozialerziehung ist eine Teildisziplin der Gesamterziehung, die auf normative Weise und in Abhängigkeit von einem bestimmten Erziehungsverständnis versucht, sozialerzieherische Ziele zu begründen sowie Maßnahmen zur Förderung dieser Ziele zu erläutern.

Die eigentliche Herausforderung für all diejenigen, die sich mit der Thematik der Sozialerziehung beschäftigen, ergibt sich über diese Abgrenzung hinaus für die Bestimmung eines Theorieverständnisses. Kurz gesagt sind ausgehend von der jeweiligen Forschungsrichtung die Zielsetzungen der Sozialerziehung ebenso wie die zugrunde liegende Theorie zum Sozialerziehungsprozess zu begründen und festzulegen.

Bereits die wenigen dargestellten Definitionen zur Thematik der Sozialerziehung können den Sachverhalt andeuten, dass keine einheitliche Zielsetzung für die Sozialerziehung im sportpädagogischen Denken existiert und sogar Differenzen innerhalb einer Definition auftauchen können. Darüber hinaus werden auch die nachfolgenden Konzeptdarstellungen die Uneinheitlichkeit hinsichtlich sozialerzieherischer Zielsetzungen belegen. Ebenso sei auf die uneinheitlichen Beschreibungen sozialerzieherischer Zielsetzungen in den verschiedenen Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer an dieser Stelle hingewiesen (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit).

In der sportpädagogischen Diskussion zur Sozialerziehung werden nach GEBKEN (2002, 152) bislang Theorievorstellungen von einer intentionalen und funktionalen Erziehung sowie von einer Selbsterziehung diskutiert.

Nach KRON (2001⁶, 221) lässt sich das Begriffspaar funktionale-intentionale Erziehung in fast allen Lehrbüchern der Pädagogik finden und zählt offenbar zum Grundwissen eines jeden Pädagogen und damit vermutlich auch eines jeden Sportpädagogen. Dabei werden mit der funktionalen und intentionalen Erziehung zwei erzieherisch bedeutsame und in gegenseitiger Abhängigkeit stehende, aber unterschiedliche Einflussphären auf junge Menschen gekennzeichnet (ebd., 222).

Auf der einen Seite umfasst die funktionale Erziehung alle gesellschaftlich wirksamen Faktoren, die im Grunde nicht zum Zwecke der Erziehung geschaffen wurden, jedoch einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Heranwachsenden haben, wie z.B. alle Arten von Medien, soziale Institutionen oder soziale Normen und Regeln (vgl. KRON 2001⁶, 222). Es handelt sich um alle erzieherischen Impulse, die im menschlichen Zusammenleben ohne ausdrückliche Absicht gegeben werden.

Auf der anderen Seite steht in der intentionalen Erziehung die face-to-face-Beziehung und die absichtsvolle pädagogische Einflussnahme im Mittelpunkt. Der Erzieher betätigt sich in der ausdrücklichen Absicht, den Heranwachsenden zu erziehen (vgl. KRON 2001⁶, 222). Die intentionale Erziehung ist in diesem Kontext durch zwei Aspekte charakterisiert, die in der funktionalen Erziehung nicht vorhanden sind:

- „a) Ihr Grundverständnis ist die Bewegung zwischen einem Erzieher und einem Zögling...
- b) Erziehung ist immer ein Tun in Verantwortung“ (NETZER 1972¹⁰, 17f zitiert nach KRON 2001⁶, 222).

Das Erziehungsverständnis der Selbsterziehung lässt sich wie folgt beschreiben: Wenn Erziehung als eine Einwirkung von außen auf den Heranwachsenden und damit als Fremderziehung verstanden wird, so kann im Gegensatz dazu eine Erziehung, in der der Heranwachsende selbstbestimmt und selbstverantwortlich Erziehungsziele in sich verwirklicht, als Selbsterziehung aufgefasst werden (vgl. REINHOLD u.a. 1999, 472; vgl. dazu auch Kapitel 3 dieser Arbeit). In diesem Sinne definiert auch KRON (2001⁶, 212) die Selbsterziehung als Tätigkeit des Heranwachsenden, sich selbst zu erziehen. Dabei handelt es sich um die Tätigkeit des Heranwachsenden, „selbstverantwortlich mit den Regeln und Normen seines Lebens partiell oder temporär umzugehen“ (ebd.). Dies bedeutet, dass er in Reflexionsprozessen Regeln und Normen in Bezug auf seine eigene soziale Kompetenz prüft und für sich selbst verbindlich macht oder aber auch verwirft (ebd.).²⁰

20 Es sei angemerkt, dass sich das Erziehungsverständnis der Selbsterziehung als Begriff in der Pädagogik und in der Erziehungswissenschaft nie richtig durchsetzen konnte (vgl. BREZINKA 1990⁵, 79). Dennoch konnte SCHNEIDER in seinem Werk „Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart“ (1976) die lange Geschichte der Selbsterziehung von der Antike an aufzeigen. Ebenso ist SCHIEK (1976) eine umfangreiche Darstellung der Selbsterziehung in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur gelungen, so dass letztlich an der Bedeutung der Selbsterziehung nicht gezweifelt werden kann.

In der sportpädagogischen Diskussion werden zudem unterschiedliche Theorien herangezogen, um soziale Erfahrungs- und Lernprozesse im Sport zu beschreiben und zu deuten. Die bislang verbreitetste Theorie zur Erklärung sozialen Lernens im Schulsport ist nach PÜHSE (2001^{2/1}, 221) der symbolische Interaktionismus bzw. die interaktionistische Rollentheorie.

Die Modellvorstellung von der Erziehung als symbolische Interaktion geht einerseits aus der Tradition des deutschen Idealismus, andererseits aus dem amerikanischen Pragmatismus hervor (vgl. KRON 2001⁶, 255). Beide Denkrichtungen wurden nach KRON (2001⁶, 255) vor allem von Georg Herbart MEAD (1863-1931) miteinander verbunden. Auf MEAD geht die Theorie der „symbolischen Interaktion“ zurück (ebd.). Die zentrale Zielsetzung ist dabei,

„auf welche Art und Weise es einer Gesellschaft gelingt, Menschen gesellschaftlich handlungsfähig zu machen, und in der es den Menschen auch gleichzeitig gelingt, sich selbst als unverwechselbare Subjekte im gesellschaftlichen Ensemble zum Ausdruck zu bringen“ (KRON 2001⁶, 256).

Aus der Kritik an der klassischen Rollentheorie und in Anknüpfung an den symbolischen Interaktionismus wurde die interaktionistische Rollentheorie von HABERMAS (1968) und vor allem von KRAPPMANN (1975²) entwickelt, die in der sportpädagogischen Diskussion von Bedeutung ist. Nach diesem Konzept ergeben sich Rollen in einer Interaktion aus den gegenseitigen Verhaltenserwartungen (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 19). Jeder Interaktionspartner muss versuchen, die Erwartungen des anderen zu erkennen und diese in der Planung seines Verhaltens zu berücksichtigen (ebd.). Dabei wird vom Einzelnen erwartet, sowohl „zu sein wie kein anderer“ als auch „zu sein wie alle anderen“ (UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 19). Um in diesem Sinne handlungsfähig zu sein, sind die folgenden Grundqualifikationen des Rollenhandelns notwendig:

„1. Rollenübernahme

Die Fähigkeit, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, die Erwartungen von Interaktionspartnern zu erkennen. (...)

2. Rollendistanz

Die Fähigkeit, sich gegenüber Normen und Rollenerwartungen reflektierend und interpretierend zu verhalten. (...)

3. Ambiguitätstoleranz

Die Fähigkeit, neben der Befriedigung, die eine Interaktion gewährt, ein gewisses Maß an gleichzeitig auftretender und durch eben diese Interaktion erzeugter Unbefriedigtheit zu ertragen. (...)

4. Identitätsdarstellung

Die Fähigkeit, seine Identität in den Interaktionsprozeß einzubringen, seine Identität zu präsentieren. (...)“ (UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 20).

Neben der interaktionistischen Rollentheorie werden in Bezugnahme auf PÜHSE (2001²/1, 222f) aber auch Theorien zur sozial-kognitiven Entwicklung wie z.B. von SEMAN (1982; 1984) berücksichtigt, während hingegen insbesondere der Lerntheorie von Albert BANDURA ‘Sozial-kognitive Lerntheorie’ (1979) in der Sportpädagogik bislang kaum Beachtung geschenkt wurde. Einen neuen Blickwinkel hat zudem FUNKE-WIENEKE (1997) mit seiner phänomenologischen Betrachtung sozialer Zusammenhänge im Sportunterricht eröffnet (vgl. PÜHSE 2001²/1, 223).

4.2 Überblick über sportpädagogische Konzepte zur Sozialerziehung

Im Folgenden werden sportpädagogische Konzepte zur Sozialerziehung dargestellt, die in aktuellen sportpädagogischen (Grundlagen-) Werken (PÜHSE 1994; PROHL 1999; GEBKEN 2002) sowie in der Fachzeitschrift „SPORT-PÄDAGOGIK“ Heft 2/1997 diskutiert werden. Die Konzepterläuterungen erfolgen hinsichtlich der nachfolgenden sportpädagogischen und sportdidaktischen Fragestellungen, die Schlussfolgerungen für das zu entwickelnde Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport ermöglichen werden:

1. *Begründungsfrage:* Welche Gründe werden für die Notwendigkeit der Sozialerziehung benannt?
2. *Institutionsfrage:* In welchen Institutionen (Schul- und/ oder Vereinssport) soll das Konzept zum Tragen kommen?
3. *Zielfrage:* Welche Zielsetzung wird mit dem Konzept angestrebt? Insbesondere soll beantwortet werden, ob dass sozialerzieherische Wirken auf eine Erziehung im Sport oder auf eine Erziehung im und durch Sport abzielt.
4. *Inhaltsfrage:* Welcher Sportbegriff liegt dem Konzept zugrunde?

5. *Vermittlungsfrage*: Auf welchem Erziehungsverständnis basiert das Konzept, und welche methodischen Maßnahmen werden benannt?
6. *Beziehungsfrage*: Welche Lehrer- und Schülerrollen sind für das Konzept bedeutsam?

4.2.1 *Das sportpädagogische Konzept von Knut DIETRICH/ Gerhard LANDAU*

DIETRICH/ LANDAU haben ein Konzept zum sozialen Lernen und Lehren entworfen.²¹ Ausschlaggebend für ihre Überlegungen zum sozialen Lernen und Lehren sind zwei Gründe. Zum einen sollen die Möglichkeiten und Grenzen der im Sport verwirklichten Grundprinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens wie Leistung, Konkurrenz und Gleichheit den Schülern im Sportunterricht erfahrbar gemacht werden (vgl. DIETRICH/ LANDAU 1979, 8). Zum anderen erkennen sie gewisse Alltagsprobleme im Sportunterricht, wie z.B. eine im Alter zunehmende Sportverdrossenheit bei den Schülern, zu deren Lösung eine stärkere Beachtung und auch Neugestaltung sozialer Beziehungen beitragen soll (ebd.). Da im Sportunterricht soziale Erfahrungen in jedem Fall zustande kommen, so das Fazit von DIETRICH/ LANDAU (1979, 8), sollen diese auch bewusst begleitet und unerwünschte soziale Erfahrungen und deren Folgen vermieden werden.

Vor dem Hintergrund dieses Begründungszusammenhangs richten sie sich mit ihrem sportpädagogischen Konzept zum sozialen Lernen und Lehren ausschließlich an den Sportunterricht im Rahmen des Schulsports. Der außerunterrichtliche Schulsport sowie der Vereinssport wird von ihnen nicht reflektiert.

Als zentralen Gegenstand des sozialen Lernens und Lehrens und damit als Zielsetzung ihres sportpädagogischen Konzepts, bestimmen sie in Anlehnung an ULICH (1976) die Beziehungsmuster, d.h. die Regeln, nach denen Menschen aufeinander bezogen handeln (vgl. DIETRICH/ LANDAU 1979, 9). Im Sport gehören zu diesen Regeln einerseits diejenigen Regeln, die eine

21 Obwohl das sportpädagogische Konzept von DIETRICH/ LANDAU aus dem Jahr 1979 stammt, greift es FUNKE-WIENEKE in seinem Beitrag „Soziales Lernen“ aus dem Jahr 1997 wieder auf. Er zählt dieses Konzept zu den prägnanten Grundfiguren des sportpädagogischen Denkens zur Thematik der Sozialerziehung (vgl. FUNKE-WIENEKE 1997, 28). Das Konzept von DIETRICH/ LANDAU (1979) ist nach FUNKE-WIENEKE (1997, 29) zu einem Bezugspunkt für eine Vielzahl von Unterrichtsvorhaben geworden, die das Herstellen und Regeln gemeinsamer Spielangelegenheiten thematisieren.

Sportart oder ein Bewegungs- oder Wettkampfspiel festlegen. Andererseits sind aber auch diejenigen Regeln gemeint, die die Handelnden untereinander für eine gelingende Interaktion treffen (ebd.). Im Sport Regeln zu folgen bedeutet für DIETRICH/ LANDAU (1979, 9) dementsprechend

„die in einer Sportart jeweils gültigen Handlungsintentionen zu teilen, die dort gekennzeichneten Räume und eingeführten Objekte vereinbarungsgemäß und ihrer Bedeutung entsprechend zu nutzen und sich anderen gegenüber richtig und angemessen zu verhalten.“

Mit dieser sozialerzieherischen Zielsetzung wird in erster Linie eine Erziehung im Sport angestrebt, wobei eine Erziehung durch Sport nicht ausgeschlossen wird.

DIETRICH/ LANDAU (1979, 9f) sehen für die Vermittlung ihrer Zielsetzungen besonders gute Chancen durch die inhaltliche Wahl von Bewegungs- oder Wettkampfspielen. Darüber hinaus schließen sie traditionelle Sportarten wie Geräturnen oder auch alternative Sportarten wie Frisbee spielen nicht aus.

Der Vermittlungsansatz von DIETRICH/ LANDAU (1979, 12) basiert erstens auf entwicklungstheoretischen Erkenntnissen zum Erwerb von Regelkompetenz bei Kindern, wie sie von PIAGET (1973) und KOHLBERG (1974) untersucht wurden. Zweitens beruht der Vermittlungsansatz auf einem intentionalen Erziehungsverständnis. Als zentrale Leitfrage formulieren sie:

„Wie können im Rahmen des Unterrichts und im Medium des Sports Interaktionen so arrangiert werden, daß Schüler lernen, Regeln zu folgen, sie als solche zu erkennen, ihren Sinn zu begreifen und gegebenenfalls Regeln zu ändern oder neue zu bestimmen?“ (DIETRICH/ LANDAU 1979, 12).

Für die Realisierung schlagen sie die folgenden vier Leitlinien des sozialen Lehrens vor:

„Die Entstehung der Regeln in Sport und Sportunterricht sollte als soziale Vereinbarung nachvollzogen und dabei der Sinn solcher Regeln begriffen und geprüft werden. (...)“

Die im Sport und Sportunterricht üblichen sozialen Einstufungen (wie Sieger/ Verlierer; leistungsfähig/ leistungsschwach) beruhen allzuoft auf nur schwer veränderbaren körperlichen und sozialen Unterschieden der Schüler und zu selten auf den Lernleistungen, die Schüler im Unterricht nachweisbar erzielen. Nicht anhand vorgegebener Lei-

stungsstandards (Rekordmarken, Altersnormen usw.) sollte daher bewertet werden, sondern anhand des Lernzuwachses gemessen an den Lernvoraussetzungen der Schüler. (...)

Sporttreiben können muß auch heißen, die Rollen im sozialen Kontext des Sporttreibens (u.a. Schiedsrichter, Punktrichter, Trainer, Betreuer, Organisator...) übernehmen und ausfüllen zu können! (...)

Bei der Bewertung und Verarbeitung sozialer Erfahrungen ist es notwendig, die Handlungsperspektiven aller beteiligten Interaktionspartner zu verstehen und aufeinander zu beziehen. (...)“ DIETRICH/LANDAU (1979, 12ff).

Zentral für diesen Vermittlungsansatz ist, dass die Schüler nicht vordefinierte Regellösungen übernehmen und anerkennen, sondern Regeln kritisch durchschauen lernen, so dass sie ihre Gültigkeit prüfen und gegebenenfalls auch neue Absprachen treffen können (ebd., 11f).

Die Lehrer sind nach diesem Ansatz sowohl Sachvermittler als auch Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.2 *Das sportpädagogische Konzept von Ulrike UNGERER-RÖHRICH*

Die Darmstädter Arbeitsgruppe um UNGERER-RÖHRICH hat 1990 aufbauend auf den Arbeiten von SINGER/ UNGERER-RÖHRICH (1984) und UNGERER-RÖHRICH (1984) ein Konzept zum sozialen Lernen im Sportunterricht entworfen.²² Ausschlaggebend für diese Arbeiten war die Erkenntnis, dass die Thematik und Problematik sozialen Lernens im Sportunterricht zunehmend zum Gegenstand der sportwissenschaftlichen Diskussion geworden ist, es zugleich jedoch an praktischen Hilfestellungen für die in der Praxis tätigen Lehrer fehlt (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 9f). Erst in einem späteren Beitrag verweist UNGERER-RÖHRICH (1994, 153) darauf, dass ein Konzept zum sozialen Lernen und zur Sozialerziehung eine Antwort auf Veränderungen in der Gesellschaft liefern kann:

„Individualisierung braucht eine Antwort, die das ‘Miteinander’ betont. Im Sport(-unterricht) kann sie gegeben werden.“

22 Grundlage für dieses Konzept war ein mehrjähriges Forschungsprojekt, das am Institut für Sportwissenschaft der TH Darmstadt durchgeführt wurde und als Kern einen einjährigen Unterrichtsversuch beinhaltet, bei dem in 5. und 6. Klassen verschiedener hessischer Gymnasien unter schulischen Normalbedingungen ein verstärkt sozialerzieherischer Sportunterricht erteilt wurde (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990,10).

UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990) richten sich mit ihrem Konzept zum sozialen Lernen und zur Sozialerziehung vor diesem Hintergrund ausdrücklich an Sportlehrer und ihren Unterricht. Eine Positionsbeziehung für den außerunterrichtlichen Schulsport sowie für den Vereinssport wird nicht ersichtlich.²³

Als zentrales Ziel ihres Konzepts streben sie an, dem Sportlehrer praktische Hilfen für die Planung, Durchführung und Überprüfung eines Sportunterrichts zu geben, der sozialerzieherische Zielsetzungen auch langfristig und dauerhaft zum Ziel des Unterrichts macht (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 10). Als soziales Leitziel formulieren sie für den Sportunterricht:

„Die Schüler sollen lernen – soweit es die Unterrichtsbedingungen erlauben – so miteinander Sport zu treiben, daß die Wünsche und Erwartungen der Interaktionspartner ausgewogen Berücksichtigung finden“ (UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 26).

Mit dieser sozialerzieherischen Zielsetzung wird in erster Linie eine Erziehung im Sport angestrebt, eine Erziehung durch Sport wird jedoch nicht ausgeschlossen.

Aus der Zielsetzung des Konzepts ergeben sich Konsequenzen für das zugrunde liegende Sportverständnis. Wenn dieses Konzept unter den Normalbedingungen eines Sportunterrichts realisiert werden soll, dann kann auch die Auswahl der Inhalte auf der Basis der normalen Inhalte stattfinden, die durch die Rahmenrichtlinien bzw. die Lehrpläne vorgegeben werden.

Die theoretische Grundlage dieses Konzepts bildet zum einen die interaktionistische Rollentheorie, zum anderen verschiedene Ergebnisse und Vorschläge der Entwicklungspsychologie bzw. der sozialen Kognitionsforschung (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 25). Das Konzept basiert zudem auf einem intentionalen Erziehungsverständnis.

Das oben formulierte soziale Leitziel nehmen UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990) zur Grundlage ihrer konkreten Ziele für den Sportunterricht und der sich daraus ergebenden Maßnahmen. Die Zielerreichung wird dabei über den Erwerb der nachfolgenden Qualifikationen angestrebt: Rollenübernahme,

23 Es sei angemerkt, dass UNGERER-RÖHRICH sich an der Erarbeitung von Arbeitshilfen für Übungsleiter zur Stärkung von psychosozialen Ressourcen im Gesundheitssport des Deutschen Turner-Bundes beteiligt hat, die 2002 herausgegeben wurden, und sich damit aktuell auch für ein soziales Miteinander im Vereinssport einsetzt.

Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 26). In der Ausbildung und Förderung dieser Fähigkeiten besteht die zentrale Aufgabe des Lehrers im Rahmen seiner sozialerzieherischen Bemühungen im Sportunterricht.

Der Vermittlungsprozess sollte zum einen die Verknüpfung sozialerzieherischer mit motorischen Zielsetzungen, zum anderen die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigen (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 27). Darüber hinaus schlagen UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990, 27ff) eine für sozialerzieherische Zielsetzungen förderliche Lernatmosphäre vor. Lehrer sollten versuchen, Situationen für eine „*personenorientierte Interaktion*“ zu schaffen, die den Schülern mehr soziale Sensibilität, größere Spielräume gegenüber Normen und Rollenerwartungen, mehr Toleranz gegenüber den von den eigenen abweichenden Bedürfnissen abverlangt und ihnen Möglichkeiten einräumen, sich selbst in ihrer Identität darzustellen.

Neben konkreten Handlungsempfehlungen für Lehrer zur Herstellung einer sozialförderlichen Lernatmosphäre sowie zur Förderung der Fähigkeiten Rollenübernahme, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung, schlagen UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990) sogenannte Tobephasen zum Stundenbeginn, Unterrichtsgespräche und Rollenspiele als methodische Maßnahmen vor. Darüber hinaus erläutern sie Unterrichtsbeispiele als Anregungen für den eigenen Unterricht (ebd., 47-94).

Der Lehrer ist in diesem Konzept zugleich Sachvermittler und Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.3 *Das sportpädagogische Konzept von Klaus CACHAY/ Christa KLEINDIENST-CACHAY*

CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994, 105f) definieren die Förderung des sozialen Lernens als eine „*sachbezogene Notwendigkeit*“ und begründen damit zugleich ihr sportpädagogisches Konzept zum sozialen Lernen und Lehren. Unter der Zielsetzung, dass Schüler zum lebenslangen Sporttreiben motiviert werden sollen, müssen ihnen auch Qualifikationen vermittelt werden, die es ermöglichen, in verschiedenen sozialen Bereichen Sport zu treiben. Zudem sehen sie in ihrem Konzept eine mögliche Antwort auf alltägliche soziale Probleme in der Schule und im Sportunterricht (ebd., 103).

Ausgehend von dieser Begründung stellen sie Überlegungen zum sozialen Lernen und Lehren im Sportunterricht an und führten dazu ein Forschungs-

vorhaben über ein Jahr in einer fünften Klasse durch (vgl. CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY 1994, 116ff). Eine Positionsbeziehung für den außerunterrichtlichen Schulsport sowie für den Vereinssport existiert nicht.

CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994, 103; 116) formulieren zwei übergreifende Leitziele für ihr Konzept zum sozialen Lernen und Lehren:

1. Integration: Die Schüler sollten die Gelegenheit bekommen, sich in verschiedenen Handlungssituationen in den Bereichen Bewegung, Spiel und Sport kennen zu lernen, mit dem Ziel, dass Vorurteile und Stereotypen abgebaut werden.
2. Jungen und Mädchen sollten lernen, zusammen Sport zu treiben: D.h. insbesondere, dass sie den Sinn sportlicher Handlungssituationen miteinander aushandeln, Spiel- und Sportsituationen aufrecht erhalten und bei sich wechselnden Bedingungen auch verändern.

Zu diesen übergreifenden Leitzielen haben CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994, 116) folgende Teilziele entwickelt:

- „1. Vertrauen bilden;
2. positive Gefühlsbeziehungen aufbauen;
3. Rollen flexibel gestalten, (...)“.

Es wird mit dieser Zielsetzung eine Erziehung im Sport angestrebt, eine Erziehung durch Sport aber nicht ausgeschlossen.

Sie vertreten einen weiten Sportbegriff, der sich durch die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport beschreiben lässt, sich aber zugleich auch an den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen orientiert (vgl. CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY 1994, 103; 116ff).

Wie schon das Konzept von UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990) orientiert sich dieses Konzept an der interaktionistischen Rollentheorie und strebt die Vermittlung der Fähigkeiten Rollenübernahme, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung an, um soziales Handeln zu ermöglichen. Dabei berücksichtigen CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994, 111ff) Forschungsergebnisse zur Frage altersspezifischer Fähigkeiten der Rollenübernahme im Kindes- und Jugendalter nach SELMAN (1982). CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994) vertreten ein intentionales Erziehungsverständnis.

CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY (1994, 118) schlagen zur Realisierung ihrer Zielsetzungen einen schülerorientierten Unterricht vor, der eine gewisse Mitbestimmung der Schüler vorsieht. Weitere methodische Maßnahmen sind insbesondere die Wahl der Sozialform der Gruppenarbeit sowie Unterrichtsgespräche.

Der Lehrer nimmt in diesem Konzept sowohl die Rolle des Sachvermittlers als auch des Erziehers ein. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.4 *Das sportpädagogische Konzept von Ommo GRUPE*

GRUPE vertritt in seinem „Grundlagenwerk der Sportpädagogik“ (1984³) die Auffassung, dass diejenigen, die regelmäßig Sport treiben, bestimmte Haltungen und Einstellungen entwickeln müssen, die dieses Sporttreiben erst ermöglichen.²⁴ Zu diesen Haltungen und Einstellungen zählt GRUPE (1984³, 117) auch Hilfsbereitschaft, soziales Verhalten und Fairness. Aber nach GRUPE (1984³, 117) betreibt man Sport nicht, um diese Einstellungen zu erwerben:

„Man spiele nicht Fußball, um sich (...) in Fairneß zu üben, sondern um der Sinnerfahrung des Fußballspielens willen, wobei jedoch Selbstbeherrschung und Fairneß zu bewahren seien.“

Deshalb darf man dem Sport nicht *„ausdrücklich die Entwicklung solcher sozial wertvoller Einstellungen auferlegen“*, weil dies den Sport ideologisieren und seine Möglichkeiten überinterpretieren würde (vgl. GRUPE 1984³, 117).

Laut GRUPE (1984³, 119; 137) sollte man dennoch über solche sozialen Haltungen und Einstellungen nachdenken, da sie in einem gelingenden Sporttreiben *„absichtslos und nebenbei“* zustande kommen und der Sport Erfahrungen *„sozialer Art, die für das soziale Leben überhaupt einen Modellcharakter haben und als Beitrag zur Entwicklung sozialen Verhaltens angesehen werden können“* bietet. Für GRUPE (1984³, 131) ist soziales Verhalten deshalb kein Ziel des Sporttreibens, sondern lediglich ein *„sozial bestimmtes Bildungsmotiv“*, weshalb er auch kein spezielles Konzept zur Sozialerziehung entwirft, und zwar weder für den Schul- noch für den Vereinssport.

24 Auch diesen Beitrag von GRUPE greift FUNKE-WIENEKE (1997) auf und zählt ihn ebenfalls zu den prägnanten Grundfiguren des sportpädagogischen Denkens zur Sozialerziehung.

„(...) *Spiel und Sport machen Erziehung gleichsam konkret*“ (GRUPE 1984³, 137), so lautet die verkürzte Zusammenfassung von GRUPES funktionalem Erziehungsverständnis im und durch Sport.

Da GRUPE (1984³) der Ansicht ist, dass sozialerzieherische Zielsetzungen im Sport nicht intentional durch den Erzieher erreicht werden können, plädiert er für eine sachgerechte Vermittlung von sportlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Der Lehrer ist nach diesem Verständnis in erster Linie ein Sachvermittler. Die Schülerrolle hängt vor allem vom Lehrverständnis des Lehrers ab.

4.2.5 *Das sportpädagogische Konzept von Robert PROHL*

Nach PROHL (1999, 279) ist die Thematik der Sozialerziehung nicht nur im Zusammenhang mit dem Sportunterricht aktuell. Angesichts der sich ausweitenden Symptome psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen nicht nur im Leistungsbereich, sondern vor allem auch in emotionaler und sozialer Hinsicht, rückt vielmehr der Sozialerziehungsauftrag der Institution Schule ins Zentrum des Interesses (ebd.).

Damit richtet sich PROHLs Forschungsinteresse über den Sportunterricht hinaus auf die Institution Schule und insbesondere auch auf den außerunterrichtlichen Schulsport. Eine Positionsbeziehung für eine Sozialerziehung im und durch Vereinssport wird jedoch nicht ersichtlich.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich für PROHL (1999, 279) die Frage, wie es über die unterrichtlichen Effekte im Sinne optimaler qualifikatorischer Schulleistungen gelingen könnte, ein positives soziales Schulklima zu schaffen, das günstige Wirkungen auf das soziale Wohlbefinden und das Sozialverhalten der Schüler ausüben könnte. Damit ist ausdrücklich keine intentionale Sozialerziehung gemeint, sondern eine funktionale Sozialerziehung mit sozialisatorischen Wirkungen (ebd., 279f). Es geht demnach um eine funktionale Erziehung im und durch Sport.

Das sportpädagogische Konzept funktionaler Sozialerziehung von PROHL, welches an einer Regelschule mit Sportprofilierung umgesetzt und evaluiert wurde, basiert auf der Schaffung eines sozialen Klimas durch ein breites Angebot von gemeinsamen sportlichen Bewegungssituationen und -anlässen, wobei vor allem traditionelle und konkurrenzorientierte Sportarten angeboten werden (vgl. PROHL 1999, 281).

Als methodische Maßnahmen sind in diesem Kontext Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften zu benennen, die den Schülern ein breites Angebot zur Qualifizierung und Freizeitgestaltung offerieren (vgl. PROHL 1999, 281f).

Die Lehrer sind bemüht ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden und nehmen dazu die Rolle als Sachvermittler und Erzieher ein. Dabei basiert das Erziehungshandeln auf einem funktionalen Erziehungsverständnis, das die Schüler durch freiwillige Angebote zum selbstständigen Handeln anregen will. Die Schüler sind demnach die Handelnden.

4.2.6 *Das sportpädagogische Konzept von Meinhart VOLKAMER*

VOLKAMER (1994) setzt sich mit den Möglichkeiten der Sozialerziehung im Sportunterricht auseinander. Eine Positionsbeziehung für eine Sozialerziehung im außerunterrichtlichen Schulsport und im Vereinssport existiert nicht. Für den Sportunterricht liefert er jedoch keine Begründung für eine Förderung des sozialen Lernens, sondern zeigt vielmehr auf, warum der Sportunterricht aufgrund seiner Struktur nicht in der Lage ist, zu Fairness zu erziehen (vgl. VOLKAMER 1994, 182).²⁵

VOLKAMER (1994, 181ff) liefert eine Argumentationskette, bestehend aus Beispielen zu fairen und unfairen Situationen im Sport, mit der er aufzeigen will, dass der Sportunterricht als Pflichtveranstaltung nicht in der Lage ist, zu Fairness zu erziehen. Sein Fazit lautet: Wenn der Sportunterricht zu Fairness erziehen soll, dann müsste er weitestgehend freiwillig und folgenlos in Hinblick auf die Zensurenggebung sein. Zudem müsste den Schülern verdeutlicht werden, dass der Sinn vom Sport nur in ihm selbst liegt, und zwar im individuellen Erlebnis und im persönlichen Engagement (vgl. VOLKAMER 1994, 188).

Dennoch bemerkt er (1994, 189), dass es vielen Lehrern trotzdem gelingt, die negativen Rahmenbedingungen zu vergessen und durch ihr pädagogisches Geschick und ihr persönliches Beispiel individuelle Sinnerlebnisse zu vermitteln, wodurch die Schüler soziales Verhalten lernen. VOLKAMER (1994, 189) spricht in diesem Fall vom Lernen der Schüler *„nicht weil sie in der Schule sind, sondern obwohl sie in der Schule sind.“*

VOLKAMER benennt entsprechend seiner Einschätzung für die Vermittlung von sozialem Verhalten keine Maßnahmen.

25 Für VOLKAMER (1994, 181) gilt: „Fairneß ist soziales Verhalten par excellence.“

Nach VOLKAMER (1994) sind die Lehrer in erster Linie Sachvermittler in pädagogischer Verantwortung. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.7 *Das sportpädagogische Konzept von Eckart BALZ*

BALZ (1993³, 132f) ist der Auffassung, dass soziales Lernen prinzipiell in jedem Sportunterricht stattfindet und motorisches sowie soziales Lernen im Sportunterricht untrennbar miteinander verbunden sind. Dies ist der Grund, warum er eine methodische Reflexion des sozialen Lernens für notwendig erachtet. Zudem stellt BALZ (1994) seine Überlegungen zur Sozialerziehung im Zusammenhang mit dem fachdidaktischen Konzept des 'Erziehenden Sportunterrichts' an (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit). Sozialerziehung sollte demnach zu einem erzieherischen Prinzip in einem mehrperspektivischen Unterricht werden.

BALZs (1993³; 1994) Überlegungen zum sozialen Lernen und zur Sozialerziehung zielen in erster Linie auf den Sportunterricht ab. Eine Positionsbeziehung für eine Sozialerziehung im außerunterrichtlichen Schulsport sowie im Vereinssport existiert nicht.

Die Sozialerziehung ist für BALZ (1994, 163) mit dem hohen Anspruch verbunden, „*erwünschte soziale Einstellungen und Handlungsweisen wie Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft oder Verantwortungsbewusstsein – wenigsten im Sport – zu vermitteln.*“ Diese Formulierung schließt eine Sozialerziehung durch Sport im Zusammenhang mit dem Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ ein.

Als zentrales Ziel der Sozialerziehung definiert er das soziale Wohlbefinden (vgl. BALZ 1994, 163ff). Soziales Wohlbefinden unterscheidet sich vom physischen und psychischen Wohlbefinden und äußert sich in einem hohen Stellenwert sozialer Beziehungen und sozialer Unterstützung (ebd., 164). Zudem hat soziales Wohlbefinden bestimmte Folgen für soziale Beziehungen und Handlungsweisen. Eine positive Befindlichkeit kann Hilfeleistungen verstärken und Interaktionen intensivieren. Auch die Kooperations- und Kontaktbereitschaft kann gesteigert werden (ebd.).

BALZ, der ein intentionales Erziehungsverständnis vertritt, benennt fünf, für ihn typische, soziale Lernfelder für den Sportunterricht:

1. Regeln verstehen und handhaben,
2. Rollen übernehmen und gestalten,
3. Kooperieren, konkurrieren, Konflikte bewältigen,

4. Gefühle ausleben und meistern,
5. Mit Unterschieden umgehen (vgl. BALZ 1993³, 138).

Zu jedem dieser Lernfelder gibt er methodische Hinweise für die Umsetzung im Sportunterricht (vgl. BALZ 1993³, 139-148).

BALZ (1993³, 139) ist der Auffassung, dass soziale Lernprozesse, die sich auf solche typischen Lernfelder des Sports beziehen, eines unterrichtlichen Rahmens bedürfen, der sich wie folgt auszeichnet: offenes Unterrichtskonzept, Selbsttätigkeit der Schüler, mehr Erfahrung als Belehrung, Vorbildverhalten des Lehrers, demokratische Umgangsformen sowie auf das soziale Lernen bezogene Unterrichtssituationen.

Der Lehrer ist nach diesen Konzeptvorstellungen zugleich Sachvermittler und Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.8 *Das sportpädagogische Konzept von Uwe PÜHSE*

PÜHSE (1994, 126ff, 2001^{2/1}, 215ff) benennt zwei Gründe für die wachsende Bedeutung der Sinndimension „Miteinander“ im Rahmen eines mehrperspektivischen Sportunterrichts. Die erste Argumentation ergibt sich aus dem Sport selbst, der als soziales Handlungsfeld verstanden werden kann, in dem Menschen kommunizieren und kooperieren. Die zweite Begründung basiert auf gesellschaftlichen, jugendsoziologischen und (schul-)pädagogischen Entwicklungen, die aufzeigen, dass sich das Zusammenleben der Menschen sowie die Einstellungen zum Mitmenschen verändert haben, so dass es gerade Kindern und Jugendlichen an den nötigen Unterstützungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung fehlt, ein mangelndes Sozialverhalten festzustellen ist und insbesondere ein aggressives und gewalttätiges Verhalten zugenommen hat.

Vor allem vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen richten sich PÜHSES (1994) Überlegungen auf die Schule und insbesondere auf den Sportunterricht. PÜHSE (1994, 127) hält erzieherische Bemühungen zur Förderung eines sozial-kooperativen Verhaltens der Schüler für einen zentralen Bestandteil eines schulpädagogischen Gesamtkonzepts, dass dem Miteinander schulischen Lehrens und Lernens größere Beachtung schenkt. Eine Positionsbeziehung für eine Sozialerziehung im und durch Vereinssport wird nicht ersichtlich.

Wie bereits BALZ (1992; 1994) ist PÜHSE (1994, 139) der Ansicht, dass Schulsport ohne einen erziehenden Zweck nicht vertretbar und legitimierbar

ist, und spricht sich wie BALZ dafür aus, dass man „zu einem ‘erziehenden’ *Schulsport zurückfinden*“ sollte. Dabei plädiert er besonders für eine Aufwertung des „Miteinanders“ und des „Miteinander Leistens“ und spricht sich für eine entsprechende Verknüpfung von inhaltlichen und sozialerzieherischen Absichten aus (ebd., 139f). Die sozialerzieherische Wirkung zielt auf eine Erziehung im und durch Sport ab.

Für die Verwirklichung dieses Ansatzes sieht PÜHSE (1994, 139) zwei ineinandergreifende Wege. Zum einen könnte durch die Interaktionistische Rollentheorie, wie sie KRAPPMANN (1975²; 1979) beschrieben hat, Empathiefähigkeit, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung vermittelt werden. Dabei liefern neuere Forschungsergebnisse zum sozialkognitiven Lernen (SELMAN 1982) vertiefende Einblicke. Zum anderen sollten die sozialen Aspekte zu einem didaktischen Prinzip im Vermittlungsprozess erhoben werden. So schlägt PÜHSE (1994, 139ff) vor, anstatt Frontalunterricht mehr Gruppenarbeit durchzuführen, in denen die Schüler selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten sowie gleichzeitig miteinander etwas leisten. Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch der Einsatz von Schülertutoren (ebd., 140). PÜHSE (1994) vertritt damit ein intentionales Erziehungsverständnis.

Die Lehrer sind nach diesem Ansatz Sachvermittler und Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.9 *Das sportpädagogische Konzept von Dieter BRODTMANN*

BRODTMANN hat sich bereits in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts für eine stärkere Berücksichtigung sozialerzieherischer Aspekte in der Sportpädagogik eingesetzt und benennt zwei Gründe für deren Bedeutsamkeit. Zum einen ist es der Sport selbst, „in dem soziale Bezüge und soziales Handeln eine zentrale Rolle spielen“, zum anderen sind es die „Alltagsprobleme der Sportlehrer“, die dazu auffordern, soziale Beziehungen stärker zu berücksichtigen (BRODTMANN 1984², 140). In den 90er Jahren misst BRODTMANN (1996, 1998a, b) sozialerzieherischen Aspekten im Rahmen der Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung in der Schule und insbesondere im Schulsport Bedeutung bei.

Vor diesem Begründungszusammenhang konzentrieren sich BRODTMANNs Überlegungen auf den Sportunterricht. Der Vereinssport wird von ihm hingegen nicht reflektiert.

BRODTMANN (1984², 141ff) erachtet sozialerzieherische Zielsetzungen besonders in den Handlungsfeldern „schwache Schüler“ und „koedukativer Sportunterricht“ für wichtig. Im Hinblick auf die Problematik „schwache Schüler“ formuliert er für den Sportunterricht die Zielsetzung, neben dem Leistungsaspekt auch Erfahrungen des gemeinsamen Sporttreibens zu verwirklichen (vgl. BRODTMANN 1984², 152). Im Zusammenhang mit dem Aspekt „koedukativer Sportunterricht“ geht es ihm vor allem um die Verbesserung der sozialen Integration Einzelner in die Gruppe (ebd., 158). In seinen Beiträgen zur Gesundheitserziehung verdeutlicht BRODTMANN (1998b, 419), dass zur Realisierung eines Sportunterrichts unter salutogenetischer Perspektive neben der Sinnrichtung Überbietung und Gegeneinander vor allem das Miteinander stärker berücksichtigt werden sollte. Die sozialerzieherische Zielsetzung bezieht sich auf eine Erziehung im und durch Sport.

BRODTMANN (1984²; 1998a,b) vertritt ein intentionales Erziehungsverständnis und schlägt zur Realisierung seiner Zielsetzungen vor, den Sportunterricht auf Selbstständigkeit, Mitwirkung, Mitbestimmung und Problemlösung auszulegen. Dementsprechend spricht er sich für ein entdeckendes, erprobendes, problemorientiertes Lernen in einem kooperativen Unterricht aus.

Es sei insbesondere darauf hingewiesen, dass BRODTMANN in der Fachzeitschrift „SPORTPÄDAGOGIK“ sehr anschauliche Praxisbeispiele veröffentlicht hat.²⁶

Der Lehrer ist zugleich Sachvermittler und Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.10 *Das sportpädagogische Konzept von Jürgen FUNKE-WIENEKE*

Die Begründung für das Konzept zur Sozialerziehung von FUNKE-WIENEKE (1997) basiert auf einem liberalen Erziehungsverständnis. Dabei geht er davon aus, dass in der Erziehung weder über eine bessere zukünftige Gesellschaft noch über die individuelle Lebensführung jedes Einzelnen entschieden werden kann (vgl. FUNKE-WIENEKE 1997, 36). Erziehung kann aber in aufklärender und vorbereitender Weise arbeiten (ebd.). Die Schule kann in diesem Sinne „*die Sachen klären und die Menschen stärken*“ (VON HENTIG zitiert nach FUNKE-WIENEKE 1997, 36).

²⁶ Es soll an dieser Stelle auch auf das Sonderheft „Kleine Spiele, Wettkämpfe, Herausforderungen“ (1995) hingewiesen werden.

Im Rahmen dieses Begründungszusammenhangs stellt FUNKE-WIENEKE (1997) seine Überlegungen zur Sozialerziehung im Sportunterricht und auch im außerunterrichtlichen Schulsport aus einer phänomenologischen Perspektive an. Eine Reflexion des Vereinssports existiert jedoch nicht.

Ausgehend von einer phänomenologischen Betrachtungsweise des Sportunterrichts sowie auch des außerunterrichtlichen Schulsports beantwortet FUNKE-WIENEKE (1997, 34) die Frage, worin die besonderen sozialen Erfahrungen liegen und erkennt sie im Sich-Bewegen als eine spezielle Form des Sozial-Seins. Nach FUNKE-WIENEKE (1997, 34) ist dabei Leiblichkeit das Medium von Sozialität, welches z.B. im Spiel als Ausdruck leiblicher Aktivität eine spezifische soziale Situation erzeugt. Sie besteht in einer ausdrücklichen „*Herstellung einer Sphäre der Gemeinsamkeit als Zwischenleiblichkeit*“ (FUNKE-WIENEKE 1997, 34). Dabei kann die individuelle Leiblichkeit einfließen in einen Sozialleib, der die Spielenden vereint. In diesem Sinne wird

„gerade in der Bewegungsbeziehung, die sich an einer sachlichen Aufgabe entwickelt und die die Bedingung der Lösung dieser Aufgabe darstellt, Sozialität in einer ersten, ursprünglichen und nicht zu überspringenden Form als Zwischenleiblichkeit, als Aufgehen in einem personenübergreifenden Sozialleib realisiert“ (ebd., 38).

Die sozialerzieherische Zielsetzung bezieht sich auf eine Erziehung im und durch Sport.

Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungsweise geht es FUNKE-WIENEKE (1997, 35) nicht zuerst um Verstehen, sondern um Verständigung, die sich zuerst durch eine gemeinsam zu bewältigende Bewegungsaufgabe äußert. Ergänzend dazu spielen sprachliche Reflexionen eine Rolle. Zusammenfassend kann als Zielsetzung des Konzepts zur Sozialerziehung von FUNKE-WIENEKE (1997) die Verknüpfung von sozialen und motorischen Zielsetzungen in sachlich und sozial anspruchsvollen Aufgaben bestimmt werden.

Dieser Zielsetzung liegt ein weites Sportverständnis sowie ein intentionales Erziehungsverständnis zugrunde. Überlegungen zur Förderung von sozialerzieherischen Zielen sollten nach FUNKE-WIENEKE (1997, 35) immer an Bewegungsaufgaben gebunden sein. Partneraufgaben können unter Berücksichtigung der Eckpunkte der Beziehungsmuster („*kooperativ – konkurrierend*“), der Form des Kontaktes („*direkt – indirekt*“) und der Wirkungsrichtung („*gleichgerichtet – ursächlich auf andere bezogen*“) dabei wichtigstes

Verständigungsmittel sein (ebd.). Er schlägt vor, mit leichten Bewegungsaufgaben zu beginnen und diese nach und nach zu steigern. FUNKE-WIENEKE (1997, 37) kritisiert das „vorgeschaltete“ Unterrichtsgespräch, er ist aber der Ansicht, „daß denkende Wesen an ihre zwischenmenschliche Praxis Reflexionen anschließen.“ Das Unterrichtsgespräch gewinnt in diesem Sinne an Bedeutung.

Der Lehrer ist Sachvermittler und Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.11 *Das sportpädagogische Konzept von Ulf GEBKEN²⁷*

Ausgehend von gesellschaftlichen Entwicklungen im Zuge des Wertewandels, der Individualisierung sowie der veränderten Bindungen in Familie, Nachbarschaft und Gemeinwesen hält GEBKEN (2002, 193) unter Heranziehung des Konzepts des Kommunitarismus eine Intensivierung der Sozialerziehung als gesellschaftliche Maßnahme für erforderlich und alternativlos.

Vor seinem sehr umfangreichen und bislang in der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung einmaligen Begründungssystem plädiert er in erster Linie für eine Sozialerziehung im und durch Schulsport sowie für eine Verbesserung des Miteinanders in der Schule insgesamt (vgl. GEBKEN 2002, 193). Zudem wird auch der Vereinssport im Rahmen seiner politischen und sozialpädagogischen Überlegungen reflektiert (ebd., 197ff).

Als Zielsetzung formuliert GEBKEN (2002, 194) ein soziales Handeln, womit sowohl ein wertbestimmtes prosoziales Verhalten als auch ein aktives

27 Ausgehend von gesellschaftlichen Entwicklungen, sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zum Wertewandel sowie unter Heranziehung des Konzepts des Kommunitarismus haben DIECKERT/ GEBKEN bereits 1997 den Versuch unternommen, Möglichkeiten zur Bildung von „Sozionets“ aufzuzeigen und die Notwendigkeit einer „Soziodidaktik“ zu begründen. Sie definieren „Sozionet“ als „das Verbindung schaffende Gemeinschaftsnetz der kleinen Gruppe von Menschen bei Spiel und Bewegung in Verein und Schule“ und „Soziodidaktik“ als „das Programm einer Sportdidaktik des Sozialen, die aus pädagogischer Verantwortung wert- und normorientiert zu entwickeln und umzusetzen ist“ (DIECKERT/ GEBKEN 1997, 25). Unter der Zielsetzung einer Erziehung zu sozialer Verantwortung fragen sie danach, „ob der Sport insgesamt und im Besonderen als Schulsport sowie Vereinssport jenes Organisationsmodell für einen kooperativen Individualismus bieten kann, der als Gegenbewegung zu einem radikalen Individualismus gesellschaftlich notwendig ist“ (DIECKERT/ GEBKEN 1997, 25). Sowohl DIECKERT als auch GEBKEN haben zu diesem Thema weitergearbeitet. Während DIECKERT vor allem normativ gearbeitet hat, lieferte GEBKEN mit seiner Dissertation „Erziehung zum sozialen Handeln im Schulsport“ (2002) qualitative Erkenntnisse für eine Intensivierung der Sozialerziehung in Schule und im Schulsport.

gemeinwesenförderndes Handeln gemeint ist. Damit bezieht sich die sozial-erzieherische Zielsetzung auf ein sozial verantwortliches Handeln im und durch Sport.

Als Inhalte kommen für GEBKEN (2002, 195) besonders Sportformen in Frage, die eine Kooperation der Schüler initiieren und zur selbstbestimmten Gestaltung der Lebenswelt motivieren. Berücksichtigt werden sollten in diesem Kontext Trendsportarten, die sich im informellen Sporttreiben auf der Straße zeigen und die als Kinder- und Jugendangebote von den Vereinen oder anderen Institutionen angeboten werden. Zudem sollte die Inhaltsauswahl auch an möglichen sport- und bewegungsbezogene Defiziten in der Lebenswelt orientiert werden (ebd.).

Im Zentrum seiner Überlegungen zur Realisierung dieser Zielsetzung steht ein Erziehungsverständnis von einer Selbsterziehung, das im Sinne eines kontinuierlichen Reflexions-, Diskussions- und Erfahrungsprozesses die gemeinsam vereinbarten Normen sowie Werte ausprägen und Haltungen sowie Willen stärken will. Dabei wird ein selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Umgehen mit Regeln und Normen der Schüler angestrebt (vgl. GEBKEN 2002, 158, 194).

Nach GEBKEN (2002, 195) dominieren im Sportunterricht ergebnisorientierte und lehrerzentrierte Vermittlungsmethoden wie die Sozialform Frontalunterricht oder die Inszenierungsform „Vormachen und Nachmachen“. In Anlehnung an MEYER (1987, 115) sind soziale Formen des Erfahrens und Erziehens für GEBKEN (2002, 195) in Unterrichtskonzepten wie dem Offenen Unterricht und dem Problemorientierten Unterricht, in methodischen Großformen wie dem Vorhaben der Exkursion, in den Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit und in den Handlungsmustern „Erfinden“, „Verändern“ und „Probieren“ möglich.

Nach GEBKEN (2002, 196) ist ein Konzept zur Intensivierung der Sozialerziehung im Schulsport nur erfolgreich, wenn die Maßnahmen nicht nur auf die Handlungsebene des Sportunterrichts beschränkt, sondern auf die Landesebene, insbesondere im schulpolitischen Bereich, und auf die kommunale Ebene ausgeweitet werden. GEBKEN (2002, 196ff) sieht in folgenden Bereichen einen Handlungsbedarf: Lehrerbildung, Sportlehrerbildung, Lehrerfort- und -weiterbildung, Schulcurriculum, Sportstättenförderung, institutionelle Zusammenarbeit Schule, Jugendhilfe, Vereine und andere Träger sowie Modellmaßnahmen. Er erläutert dementsprechend politische und (sport-) pädagogische Maßnahmen für die nachfolgenden Handlungsebenen:

Landesebene, Stadtteil/ Gemeindeebene, Schulebene sowie Unterrichts- und Lernebene.

Der Lehrer ist Sachvermittler und Erzieher. Die Schüler sind die Handelnden.

4.2.12 *Das sportpädagogische Konzept von Jürgen DIECKERT*

Zur Begründung der Notwendigkeit einer „Soziodidaktik“ bezieht sich DIECKERT (2000a, 8ff) einerseits auf soziologische Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft, andererseits nimmt er Bezug auf das Konzept des Kommunitarismus. Seine Überlegungen für eine „Soziodidaktik“ beziehen sich sowohl auf den Schul- als auch auf den Vereinssport.

DIECKERT (2000a, 10) formuliert als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung die soziale Verantwortung, die mit der in den schulischen Richtlinien formulierten Zielsetzung der Sozialkompetenz korrespondiert. Unter der Zielsetzung der Sozialkompetenz sind soziale Tugenden wie Rücksichtnahme, gegenseitige Abstimmung, Kooperation, Hilfsbereitschaft, Abbau von Vorurteilen, Verantwortungsbereitschaft u.ä. zusammengefasst (ebd.).

Für die Realisierung dieser Zielsetzung schlägt DIECKERT (2000a, 13) einen weiten Sportbegriff vor, den er wie folgt beschreibt: „*Spiel und Bewegung, Turnen und Sport, Gymnastik und Tanz*“.

DIECKERTS (2000a, 11) Überlegungen für eine Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport basieren ferner auf einem intentional- funktionalem Erziehungsverständnis, welches ein intentionales Erziehungshandeln und ein funktionales Erziehungsgeschehen im Sinne der Selbsterziehung meint.

Neben dem Frontalunterricht und der Inszenierungsform „Vormachen und Nachmachen“ sollten laut DIECKERT (2000a, 10) grundsätzlich auch nachfolgende Unterrichtskonzepte im Schul- und Vereinssport Berücksichtigung finden: entdeckendes Lernen, erfahrungsbezogener Unterricht, exemplarisches Lernen, genetisches Lernen, handlungsorientierter Unterricht, kommunikativer Unterricht, multiperspektivischer Unterricht, offener Unterricht, problemorientierter Unterricht, projektorientierter Unterricht und schülerorientierter Unterricht. Nach DIECKERT (2000a, 10) fördern diese Konzepte soziale Formen des Erfahrens, Lernens und Erziehens. Darüber hinaus plädiert DIECKERT für Partner- und Kleingruppenarbeit, in der im funktionalen Sinne von Erziehung viel an sozialer Erfahrung und sozialem Lernen sowie sozialem Erziehen geschehen (ebd.).

Einen besonderen Schwerpunkt legt DIECKERT (2000a, 11) auf die Inszenierung nachfolgender sozialer Handlungssituationen für eine Förderung der Sozialerziehung auf der Unterrichtsebene des Schul- und Vereinssports:

- „- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln.
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen.
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme lösen und arbeitsteilig bewältigen.
- Einander helfen und Hilfe annehmen.
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen.“

Diese sozialen Handlungssituationen dienen der Herstellung und Förderung des Erfahrens und Erlebens von sozialem Wohlbefinden durch Verstärkung des Miteinanders und des Gefühls von Gemeinsamkeit (vgl. DIECKERT 2000a, 11). Herausgefordert wird nach DIECKERT (2000a, 11) ein sozial-ethisch begründetes Verhalten und Handeln. Dies sollte durch die Lehrkraft intentional mittels sozial intensiver Situationen inszeniert werden mit der Offenheit, dass auch im funktionalen Sinne von Erziehung oder in Akten der Selbsterziehung soziale Verantwortung erfahren wird, die Einsicht in die Bedeutung von sozialer Verantwortung wächst und sozial verantwortliches Handeln erwirkt werden kann.

Die Lehrkräfte sind Sachvermittler und Erzieher. Die Lernenden sind die Handelnden.

4.2.13 Schlussfolgerungen für ein Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

Die Analyse der sportpädagogischen Konzepte zur Sozialerziehung anhand der sportpädagogischen und sportdidaktischen Fragestellungen (Begründungs-, Institutions-, Ziel-, Inhalts-, Vermittlungs- und Beziehungsfrage) erlaubt es, einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Ansätze zusammenzufassen sowie Schlussfolgerungen für ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport zu ziehen.

Zur *Begründung* der Notwendigkeit der Sozialerziehung werden in erster Linie spezifisch- sportimmanente Argumentationen gegeben. Begründungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen werden hingegen nur von wenigen Vertretern benannt. Lediglich die Arbeiten von DIECKERT (2000a) und GEBKEN (2002) sind in diesem Kontext hervorzuheben. Sie nehmen nicht nur Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen, sondern geben

mit dem Konzept des Kommunitarismus eine Bezugstheorie an, warum in unserer gegenwärtigen, aber auch grundsätzlich in jeder Gesellschaft Sozialerziehung wichtig und notwendig ist. Das heißt, dass erst in jüngster Vergangenheit ausdrücklich auf die gesellschaftliche Bedeutung des sozialen Miteinanders und des sozial verantwortlichen Handelns im Rahmen der sportpädagogischen Diskussion hingewiesen wurde. Darin kann der erste Grund gesehen werden, warum der Sozialerziehungsauftrag für viele verantwortliche Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports zweitrangig ist und eine flächendeckende Umsetzung sportpädagogischer Konzepte zur Sozialerziehung in der Praxis des Schul- und Vereinssports bislang nicht stattgefunden hat.²⁸ Als erste Konsequenz ergibt sich daraus, dass für das zu entwickelnde sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport ein schlüssiges Begründungssystem gegeben werden muss, so dass die gesamtgesellschaftliche Bedeutung eines sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte im Schul- und Vereinssport erstens nachvollziehbar und zweitens auch überzeugend ist.

Die meisten der sportpädagogischen Überlegungen zur Thematik der Sozialerziehung beziehen sich zudem auf die *Institution* des schulischen Sportunterrichts. Auf den Sportunterricht konzentrieren sich auch die empirischen Forschungsvorhaben. Hervorzuheben ist das mehrjährige Forschungsvorhaben von UNGERER-RÖHRICH u.a. (1990), das nicht nur Erkenntnisse zur Realisierung eines sozialerzieherisch akzentuierten Sportunterrichts, sondern auch zum Aspekt der Evaluation sozialen Lernens im Sportunterricht liefert. Der außerunterrichtliche Schulsport wurde hingegen bislang nur von PROHL (1999) und GEBKEN (2002) hinsichtlich der Thematik des Sozialen erforscht. Für den Vereinssport haben lediglich GEBKEN (2002) und vor allem DIECKERT (2000a) Überlegungen angestellt. Empirische Untersuchungen stehen für den Vereinssport hinsichtlich der Thematik der Sozialerziehung noch aus. Zudem konnten bislang weder umfangreiche Wirkungsnachweise erbracht noch die sogenannte Transferproblematik für sozialerzieherische Zielsetzungen umfangreich geklärt werden. In diesen Sachverhalten kann der zweite Grund für die Zweitrangigkeit sozialerzieherischer Zielsetzungen in der Praxis des Schul- und Vereinssports gesehen werden. Für das zu entwickelnde sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport folgt daraus, einerseits nicht nur den Schul-, son-

28 Diese Vermutung wird durch Ergebnisse von BALZ (1993³, 136ff) und von DIECKERT (2000a,7) zum Defizit sozialerzieherischer Aspekte in der Sportmethodik-Literatur gestützt.

dem endlich auch den Vereinssport hinsichtlich sozialerzieherischer Fragestellungen empirisch zu erforschen. Andererseits sind Erkenntnisse hinsichtlich des Wirkungsnachweises sowie der Transferproblematik anzustreben.

Bei den formulierten *Zielsetzungen* zeigt sich, dass sich die Vertreter der verschiedenen Positionen weitestgehend zurückhaltend gegenüber übergreifenden, sozialerzieherischen Zielsetzungen geäußert haben. Zumeist beziehen sich die Zielsetzungen auf eine Erziehung im Sport. Erst in den letzten Jahren haben einige Sportpädagogen den Mut gehabt, auch für eine Erziehung durch Sport zu plädieren. Insgesamt lässt sich festhalten, dass weder einheitliche Zielsetzungen existieren noch Einigkeit darüber herrscht, ob eine Erziehung im Sport oder eine Erziehung im und durch Sport angestrebt werden sollte. In diesem Sachverhalt kann der dritte Grund für die Vermutung gesehen werden, warum sozialerzieherische Zielsetzungen bislang keinen Einzug in den Praxisalltag des Schul- und Vereinssports erhalten haben. Als Schlussfolgerung für das zu entwickelnde sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport ergibt sich die Forderung nach einer eindeutigen Zielsetzung.

Die *Inhaltsfrage*, so kann festgehalten werden, ist für die verschiedenen Vertreter nachrangig. Es werden durchweg keine inhaltlichen Einschränkungen ausgesprochen, eine inhaltliche Offenheit wird sogar offenbar von den verschiedenen Vertretern begrüßt. Die Auswahl der Inhalte sollte aber insbesondere die Wünsche und Erwartungen der Lernenden berücksichtigen. Die Tendenz zur inhaltlichen Offenheit muss auch für das zu entwickelnde sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport bedeutsam sein. Wichtig erscheint dabei der Sachverhalt, dass eine Verknüpfung sozialerzieherischer mit sportspezifischen Zielsetzungen gelingt, um die bestehende Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden.

In der *Vermittlungsfrage* herrscht zwar Uneinigkeit darüber, ob ein funktionales oder intentionales Erziehungsverständnis oder ein Erziehungsverständnis einer Selbsterziehung zugrunde liegen sollte, ferner welche Ansätze zur Erklärung der sozialen Erfahrungs- und Lernprozesse gewählt werden sollten. Aber in der Wahl methodischer Maßnahmen zeichnet sich ab, dass offene Unterrichtskonzepte, die Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit sowie Reflexionen über soziale Erfahrungen bedeutsam sind. Da aber gerade diese Methoden Aspekte in der Schul- und Vereinssportpraxis kaum etabliert sind, ist damit der vierte Grund für das stiefmütterliche Dasein der Sozialerziehung in der Praxis aufgedeckt. Für das zu entwickelnde

sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung liefert diese Übereinstimmung im sportpädagogischen Denken hilfreiche Hinweise für die methodische Vorgehensweise.

In der *Beziehungsfrage* besteht zudem Einigkeit darüber, dass die Lehrkraft sowohl Sachvermittler als auch Erzieher sein sollte. Für die Übertragung theoretischer Konzepte in die Praxis liegt darin eine weitere Problematik. Denn längst nicht alle Lehrkräfte verstehen sich als Sachvermittler und Erzieher. Als Konsequenz für das zu entwickelnde Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport folgt daraus, eine stichhaltige Argumentation für Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports zu liefern, sich über diese Doppelrolle zu definieren und entsprechend zu handeln.

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte ein Überblick über die sportpädagogische Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport gegeben werden.

In der Sportpädagogik existiert eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten zur Sozialerziehung, die insgesamt sehr unterschiedliche Begriffs- und Theorieverständnisse hervorbringen. Bei allen Gemeinsamkeiten und Unterschieden lässt sich bilanzierend festhalten, dass eine Theorie-Praxis-Verknüpfung letztlich noch nicht gelungen ist. Aber was nützt das beste Theoriekonzept, wenn es von der Praxis ignoriert wird? Mit diesem sportpädagogischen Beitrag wird deshalb insbesondere angestrebt, der bestehenden Theorie-Praxis-Kluft hinsichtlich der Thematik des Sozialen entgegen zu wirken.

5 Zur „sozialen Verantwortung“ als Erziehungsziel der Sozialerziehung

In diesem Kapitel wird die Zielsetzung der Sozialerziehung aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 2 dieser Arbeit festgelegt und konkretisiert.

Im Abschnitt 5.1 erfolgt die Festlegung und Konkretisierung der sozialen Verantwortung als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung.

Im Abschnitt 5.2 schließt sich die Erläuterung des Zusammenhangs zwischen sozialen Werten und Tugenden und dem Erziehungsziel der sozialen Verantwortung an. Damit wird eine Konkretisierung der sozialerzieherischen Zielsetzung erreicht.

Dem Abschnitt 5.3 sind in einer Zusammenfassung die wesentlichen Erkenntnisse dieses Kapitels zu entnehmen.

5.1 Soziale Verantwortung als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung

Jedliche Erziehung muss die Frage beantworten, wozu denn der Heranwachsende überhaupt erzogen werden soll. Erziehungsziele orientieren das pädagogische Handeln. Dabei werden Zielvorstellungen jedoch nicht willkürlich gesetzt, sondern sind auf Werte und Normen, und damit letztlich auch auf Tugenden, bezogen (vgl. GUDJONS 1999⁶, 191ff). Da in unserer gegenwärtigen Gesellschaft kein einheitliches Wertsystem existiert, sind auch Zielvorstellungen über Erziehung kontrovers (ebd., 193). Die Festlegung von Erziehungszielen bedarf deshalb einer argumentativen Rechtfertigung.

Für diesen sportpädagogischen Beitrag wurde in Kapitel 2 die Notwendigkeit der Sozialerziehung aufgezeigt und die zentrale Aufgabe der Sozialerziehung in der generellen Aufwertung des sozialen Miteinanders sowie in der Förderung von sozialer Verantwortung bzw. eines sozial verantwortlichen Handelns gesehen. Ausgehend von den soziologischen und sozialpolitischen Erkenntnissen in Kapitel 2 dieses sportpädagogischen Beitrages wird als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung deshalb die soziale Verantwortung bzw. ein sozial verantwortliches Handeln festgelegt.

Für die nähere Bestimmung der „sozialen Verantwortung“ bzw. des „sozial verantwortlichen Handelns“ folgt eine Betrachtung des Verantwortungsbegriffs.

5.1.1 Zum Verantwortungsbegriff

Verantwortung ist ein relativ neues Wort unserer Sprache. Es lässt sich im deutschen Sprachgebrauch lediglich bis ins 15. Jahrhundert zurückverfolgen und stammt ursprünglich aus der spätmittelalterlichen Gerichtssprache (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1683). In diesem Kontext bedeutet Verantwortung, gegenüber einem Richter für sein Tun Rechenschaft abzulegen, es zu begründen und zu verteidigen (vgl. BROCKHAUS 1994^{19/} 23, 122). Seit dem 18. Jahrhundert ist zwar der Verantwortungsbegriff in philosophischen Zusammenhängen nachweisbar, seine Schlüsselstellung in der Moralphilosophie sowie in zahlreichen weiteren ethischen Diskursen hat er aber erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts erreicht (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1683; BROCKHAUS 1994^{19/} 23, 122).

Heutzutage ist der Verantwortungsbegriff außerdem ein Grundbegriff unserer Alltagssprache, wobei sich durch die Verwendung ablesen lässt, wie er zu verstehen ist (vgl. BANZHAF 2002, 145). Darüber hinaus zählt Verantwortung zu den moralischen Schlüsselbegriffen unserer Zeit. Der Ruf nach Verantwortung ist im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen und globaler Bedrohungen verschiedener Art zur vielgebrauchten Beschwörungsformel geworden (ebd., 13). In diesem Sachverhalt kann die Problematik stecken, dass die vielen Appelle zur Verantwortung alles und zugleich nichts meinen und demnach folgenlos verhallen. Um den Verantwortungsbegriff insbesondere als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung fruchtbar zu machen, bedarf es deshalb einer eindeutigen Definition und somit weiterer Ausführungen zum Verantwortungsbegriff.

Der Verantwortungsbegriff beruht auf der nachfolgenden vierstelligen Relation:

„ein Subjekt ist für ein Objekt vor einer Instanz in Bezug auf ein Wertsystem ‘verantwortlich’“ (SANDKÜHLER 1999, 1684).

Insbesondere ein großer Teil der gegenwärtigen philosophischen und christlich-theologischen Reflexionen von Verantwortung beziehen sich auf eine Analyse dieser Elemente und ihrer historischen Veränderung (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1684; BROCKHAUS 1994^{19/} 23, 122). Zuletzt hat BANZHAF in

seinem Werk „Philosophie der Verantwortung“ (2002) einen detaillierten Überblick über Entwürfe und Entwicklungen des philosophischen und christlich-theologischen Nachdenkens über Verantwortung gegeben. Im sportpädagogischen Denken ist insbesondere auf den Beitrag von OTT zum Verantwortungsbegriff im „Lexikon der Ethik im Sport“ (1998²⁹) hinzuweisen.

Das Subjekt der Verantwortung – als erstes Element der vierstelligen Relation – ist im philosophischen und christlich-theologischen Sinne nur der Mensch als zur freien Entscheidung befähigte Person. Im Sinne einer Mitverantwortung ist es aber durchaus denkbar, dass die Verantwortung von mehreren Menschen gemeinsam getragen wird (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1684; BROCKHAUS 1994^{19/} 23, 122). Dabei benötigt Verantwortung, so BANZHAF (2002, 97), immer den „*Ruf nach Verantwortung*“ sowie den „*Selbsteinsatz aus Freiheit*“. Das bedeutet, einerseits muss der Einzelne angesprochen werden und sich damit angesprochen fühlen, um Verantwortung zu übernehmen.

Andererseits muss der Einzelne selbst die Entscheidung treffen, diese Verantwortung auch tatsächlich übernehmen zu wollen.²⁹

Das Objekt der Verantwortung – als zweites Element der Relation – ist nach SANDKÜHLER (1999, 1685) zum einen die jeweilige Folge von Handlungen (auch von Unterlassungen), wobei die Zuschreibung dann retrospektiv (= Verantwortung für Getanes) erfolgt und sich in erster Linie auf negative Folgen konzentriert (Wenn alles gut läuft, wird man nicht verantwortlich gemacht!). Zum anderen existiert eine Fürsorge- oder Präventionsverantwortung, wobei Dinge, Zustände oder Personen zum Objekt der Verantwortung gemacht werden und die Zuschreibung prospektiv (= Verantwortung für Zutundes) erfolgt und an positiv bewerteten Zielen orientiert ist (Eltern sind z.B. für ihre Kinder verantwortlich.) (ebd.). SANDKÜHLER (1999, 1685) merkt an, dass im ersten Fall der Verantwortungsbegriff mit dem Schuld-begriff, im zweiten Fall mit dem Pflichtbegriff gleichgesetzt wird. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts zeichnete sich im philosophischen Denken nach BANZHAF (2002, 95) eine Veränderung des Verantwortungsbegriffs als Übergang von einem retrospektiven zu einem prospektiven Begriff von Ver-

29 Nach BANZHAF (2002,97) haben diese Aspekte vor allem Jean Paul SARTRE (vgl. 1962; 1968; 1993), Karl JASPERS (vgl. 1958; 1962; 1965; 1984), Martin BUBER (1962; 1973; 1985), Hans JONAS (vgl. 1979) und Walter SCHULZE (vgl. 1972; 1989; 1992) in ihren Arbeiten zum Verantwortungsbegriff herausgestellt.

antwortung ab.³⁰ Ebenso ist im theologischen Nachdenken über Verantwortung ein prospektiver Verantwortungsbegriff dominant (ebd., 143f).

Das dritte Element der vierstelligen Relation zum Verantwortungsbegriff ist die Instanz, vor der man sich zu verantworten hat (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1685). Dem ursprünglichen Wortsinn nach hatte man sich im Rahmen eines Gerichtsverfahren vor einem Richter zu verantworten. Und im christlich-theologischen Sinne handelt es sich in erster Linie um eine Verantwortung vor Gott (ebd.). BANZHAF (2002, 143f) weist aber darauf hin, dass diese Rückbindung an Gott als Ursprung des Lebens eine ursprüngliche Verbundenheit mit Mitmenschen mit sich bringt, woraus das Bewusstsein einer wechselseitigen Verantwortung füreinander und einer gemeinsamen Verantwortung für das Wohlergehen der Gemeinschaft entsteht. Damit beinhaltet eine Verantwortung vor Gott zugleich auch eine Verantwortung vor anderen Menschen und der Gemeinschaft insgesamt. Auch in neueren moralphilosophischen Diskursen wird von der Annahme ausgegangen, dass man sich gegenüber der Gemeinschaft und gegenüber von einer Handlung Betroffenen zu rechtfertigen hat (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1685). Damit wurde insbesondere das klassische philosophische Verständnis von Verantwortung abgelöst, das um eine subjektorientierte Perspektive kreiste und Verantwortung als Verantwortung vor dem eigenen Gewissen, als Selbstverantwortung, versteht und Verantwortung in erster Linie als Zurechnung diskutiert (vgl. BANZHAF 2002, 95). In neueren Sichtweisen ist der Verantwortungsbegriff in den dialogischen Bezügen des gemeinschaftlichen Lebens verortet und im „Wir“ verankert (ebd., 96). Insbesondere kommt im Verantwortungsbegriff eine doppelte Verweisung zum Ausdruck:

30 Nach BANZHAF (2002, 95) war Hans JONAS an diesem Wandel des Begriffsverständnis maßgeblich beteiligt. Sein Werk „Das Prinzip Verantwortung“ (1979) ist der Versuch einer Ethik für unsere moderne technologische Gesellschaft, in der die Folgen des technischen Fortschritts kaum mehr richtig erfasst werden können und sich für JONAS die entscheidende Frage stellt, wie Verantwortung für die nachkommende Generation begründet werden kann (vgl. BANZHAF 2002, 68f). JONAS stellt die These auf, dass wir Verantwortung für zukünftige Generationen tragen, weil wir der „*Idee der Menschen*“ verpflichtet sind (ebd., 69). Wenn auch in Zukunft Menschen unter menschenwürdigen Bedingungen leben sollen, dann geht es um die Übernahme einer Verantwortung, die auf die Zukunft gerichtet ist, um die „*Verantwortung für Zu-Tuendes*“ (ebd., 69f). Nach BANZHAF (2002, 70) sind für JONAS (1979) die elterliche Verantwortung, die von Natur aus gegeben ist, und die staatsmännische Verantwortung, die durch Beauftragung erfolgt, die Urbilder einer Fürsorgeverantwortung, die sich durch „*Totalität*“, „*Kontinuität*“ und „*Zukunft*“ auszeichnet.

„Ich bin verantwortlich ‘vor’ jemand, der mich persönlich angesprochen und mir etwas anvertraut hat. Und entsprechend bin ich verantwortlich ‘für’ Menschen und Dinge, die mir anvertraut worden sind“ (BANZHAF 2002, 38).³¹

Als viertes Element beruht der Verantwortungsbegriff auf einem Wertsystem, nach dem bestimmte Handlungsfolgen im Sinne der retrospektiven oder bestimmte Zustände im Sinne der prospektiven Verantwortung als gut oder schlecht bewertet werden. Eine Theorie der Verantwortung benötigt stets ein System moralischer Bewertung (vgl. SANDKÜHLER 1999, 1685). Eine besondere Problematik in diesem Kontext ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass es in unserer gegenwärtigen Gesellschaft kein einheitliches Wertsystem gibt, weshalb ein und dieselbe Handlung (z.B. eine Abtreibung) als verantwortlich und zugleich als unverantwortlich bewertet werden kann (ebd.; vgl. auch Kapitel 2 dieser Arbeit).

BANZHAF (2002, 97; 144) stellt fest, dass das philosophische und christlich-theologische Nachdenken über Verantwortung im 20. Jahrhundert eine erstaunliche Konvergenz aufzeigt, zugleich aber auch noch eine genauere Bestimmung von Verantwortung aussteht. Währenddessen hat seiner Meinung nach die Alltagssprache bereits ein intuitives Verständnis von Verantwortung gefunden. BANZHAF (2002, 145ff) kommt auf insgesamt elf typische Verwendungsformen in der Alltagssprache:

– „Verantwortung wahrnehmen“

Die Bezeichnung „Verantwortung wahrnehmen“ besitzt eine doppelte Bedeutung. Wenn man sagt, jemand nimmt seine Verantwortung wahr, dann bringt man damit zum Ausdruck, dass jemand seine Verantwortung erkennt und entsprechend handelt. Wenn man jedoch sagt, jemand soll endlich seine Verantwortung übernehmen, so beinhaltet dies eine Aufforderung oder einen Appell zum Handeln (vgl. BANZHAF 2002, 145f).

In dieser Redewendung wird erstens nach BANZHAF (2002, 146) Vernunft mitgedacht und verstanden „als ‘vernehmende Vernunft’, die wahrnimmt,

31 BANZHAF (2002, 96) stellt fest, dass vor allem Martin BUBER (vgl. 1962; 1973; 1985) und Georg PICT (vgl. 1959; 1969; 1979; 1980) die Einführung des Verantwortungsbegriffs überwunden haben, indem sie Verantwortung von einer gemeinschafts- und aufgabenorientierten Perspektive betrachten. Verantwortung kommt als gemeinsam wahrzunehmende und gemeinsam zu organisierende Aufgabe neu in den Blick. Insbesondere haben BUBER und PICT die doppelte Verweisung des „vor“ und „für“ im Verantwortungsbegriff herausgearbeitet.

was ein Mensch braucht oder eine Situation erfordert und zur Einsicht in das entsprechende Handeln führen will“. Zweitens wird mit der Redewendung festgehalten, dass, wer seine Verantwortung erkannt hat, auch entsprechend handeln sollte, da er sich sonst in einen Widerspruch zu sich selbst als vernünftigem, der Einsicht fähigem Wesen begibt. Denn von Einsicht kann nur dort geredet werden, wo sie auch zum entsprechenden Handeln führt (ebd.). Darüber hinaus bedarf es drittens neben der „vernehmenden Vernunft“ des „anteilnehmenden Mitgefühls“ für eine ganzheitliche Wahrnehmung von Verantwortung. Der entscheidende Punkt ist, ob ich mich angesprochen und damit verantwortlich fühle (ebd., 147).

– „verantwortlich sein für“

Die Redewendung „verantwortlich sein für“ bezieht sich auf den Sachverhalt, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier sein Leben führen muss. Die Verteilung von Aufgaben und Rollen sowie die Regelung von Zuständigkeiten wird deshalb notwendig sowie die Zuordnung von Verantwortung bedeutsam. Es muss klar sein, wer für wen oder was verantwortlich ist (vgl. BANTHAF 2002, 149). Im Hinblick auf die verschiedensten Beziehungen, Aufgaben und Bereiche wird von „Verantwortung für“ gesprochen.

Nach BANTHAF (2002, 149) wird Verantwortung in diesem Fall im wesentlichen von Aufgaben her konstituiert, weshalb sie nicht nur mit Moral im engeren Sinne zu tun haben, sondern in einem viel weiteren Sinne mit der Praxis unserer Lebensvollzüge. Die Redewendung „verantwortlich sein für“ kann sowohl in einer moralisch wertenden Weise der fürsorgenden Verpflichtung als auch in einer wertneutralen beschreibenden Weise im Sinne von „zuständig sein für“ gebraucht werden (ebd.).

Verantwortung strukturiert, so BANTHAF (2002, 149), nicht nur unser Zusammenleben, sondern es richtet unser Handeln auch auf Ziele aus. So meint „Verantwortung für“ andere Menschen die Fürsorge für sie und ihr Wohlergehen. Ebenso wird von jemanden erwartet, der die „Verantwortung für“ eine Sache übernommen hat, dass er seine Sache gut macht (ebd.). Das Handlungsziel ist demnach immer das Gute, und zwar nicht nur in einem engen moralischen Sinn, sondern in einem weiteren praktischen Sinn (ebd.).

– „Verantwortung übernehmen“, „Verantwortung tragen“

Die Redewendung „Verantwortung übernehmen“ bedeutet eine Aufgabe übernehmen. Wer Verantwortung übernimmt, signalisiert damit seine Bereitschaft, sich für die Menschen oder eine Aufgabe einzusetzen. Und zwar tut er dies freiwillig, da es ansonsten keine Übernahme, sondern ein Aufzwin-

gen oder Aufladen von Verantwortung wäre (vgl. BANZHAF 2002, 151). Verantwortung setzt damit Freiheit und Freiwilligkeit des Handelnden voraus. Die Bezeichnung „Verantwortung tragen“ bedeutet, dass jemand in der Verantwortung steht und für sein Verhalten einsteht (vgl. BANZHAF 2002, 152).

– „zur Verantwortung ziehen“

Die Redewendung „zur Verantwortung ziehen“ beinhaltet, dass man für eine Handlung mit schlimmen Folgen oder ein unangemessenes Verhalten jederzeit zur Rechenschaft gezogen werden kann (vgl. BANZHAF 2002, 153). Der Rahmen dafür kann ein ernstes Gespräch, aber auch eine Verhandlung vor Gericht sein. Man muss Rede und Antwort stehen (ebd.).

– „sich verantworten“

Die Bezeichnung „sich verantworten“ wird von BANZHAF (2002, 155f) mit einem Verallgemeinerungsargument in Verbindung gebracht. Wenn man für ein Fehlverhalten zur Rede gestellt und zur Verantwortung gezogen wird, dann häufig mit der Frage: Was ist, wenn jeder sich so verhalten würde wie du? Dieses sogenannte Verallgemeinerungsargument wird häufig dann angewandt, wenn jemand ein Fehlverhalten noch nicht einsehen will (vgl. BANZHAF 2002, 155). Das Ziel des Verallgemeinerungsarguments ist es, das Unmoralische eines Verhaltens aufzuzeigen. Die den gewünschten Verhaltensweisen zugrunde liegenden moralischen Norm- und Wertvorstellungen werden dabei vorausgesetzt (ebd., 156).

– „Verantwortung vor“, „Verantwortung gegenüber“

Die Bezeichnungen „Verantwortung vor“ und „Verantwortung für“ sind die wohl am häufigsten gebrauchten Verwendungen. Laut BANZHAF (2002, 157) ist allerdings eine Verschiebung im allgemeinen Sprachgebrauch erkennbar. Und zwar wird inzwischen deutlich häufiger von „Verantwortung gegenüber“ gesprochen, wodurch ein stärkeres wechselseitiges Geschehen ausgedrückt werden kann (ebd., 157). Zur Verdeutlichung ein Beispiel:

„Eine Lehrerin ist zum Beispiel für ihr pädagogisches Verhalten in erster Linie gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern verantwortlich, die ganz unmittelbar davon betroffen sind und sie dafür zur Rede stellen können. Erst in zweiter Linie ist sie verantwortlich gegenüber deren Eltern, die ein Stück ihres Erziehungsauftrags an sie abgegeben haben und deshalb dafür etwa bei der Klassenpflegschaftssitzung Rechenschaft verlangen können. Die Lehrerin ist ferner verantwortlich gegenüber ihren Kollegen und Kolleginnen, sofern ihr pädagogi-

sches Verhalten das der anderen beziehungsweise die pädagogische Gesamtlinie der Schule tangiert.

Nur im Konfliktfall, nicht im alltäglichen Umgang, muß sich die Lehrerin vor Schulleitung oder Schulbehörden für ihr Verhalten verantworten“ (BANZHAF 2002, 157f).

Der Begriff „Verantwortung gegenüber“ spiegelt die wechselseitige Verflechtung und die damit verbundene Verantwortung präziser wider (vgl. BANZHAF 2002, 158). Er bringt die oft vielfältige Vernetzung von Aufgaben, Rollen und Personen und damit Verantwortung als Netzwerk in der Praxis des alltäglichen Miteinanders klarer in den Blick (ebd.). Man ist nicht nur verantwortlich gegenüber den Personen und Institutionen, sondern auch gegenüber den anvertrauten Personen.

– „Verantwortung übertragen“

Die Redewendung „Verantwortung übertragen“ beinhaltet den Sachverhalt, dass man jemandem die Zuständigkeit für etwas überträgt, weil man auf seine Erfahrung, sein Geschick, seine Kompetenz oder seine Kreativität vertraut (vgl. BANZHAF 2002, 158).

Wer mit Menschen gut umgehen und eine Sache gut machen soll, muss in diesem Bereich Erfahrung mitbringen und kompetent sein. Je nach Aufgabe ist eine soziale oder fachliche Kompetenz gefragt. Kompetenz ergibt sich aus besonderen Fähigkeiten, die auf einem Gebiet erworben wurden, also immer mit Erfahrung in diesem Bereich zusammenhängen. Bei sozialer Kompetenz denken wir an vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Menschen, die zu Menschenkenntnis und Geschick im Umgang mit anderen geführt haben und zu kommunikativer Kompetenz. Bei fachlicher Kompetenz denken wir an Erfahrungen, die jemand in einem Sachgebiet gesammelt hat und die dazu geführt haben, dass sich jemand auf einem Gebiet auskennt (vgl. BANZHAF 2002, 158f).

Verantwortung hat also nicht nur mit Werten und Normen zu tun, sondern in einem weiteren Sinne mit Erfahrung und Kompetenz (vgl. BANZHAF 2002, 159).

– „Mitverantwortung“

Die Bezeichnung „Mitverantwortung“ bringt in den Blick, dass Verantwortung häufig nicht allein, sondern nur gemeinsam wahrgenommen werden kann (vgl. BANZHAF 2002, 160). In diesem Sinne wird Verantwortung über eine Aufgaben- und Rollenverteilung organisiert (ebd.). Mitverantwortung erfordert insbesondere ein vernetztes Denken und Handeln (ebd., 161).

– „verantwortlich handeln“

Die Bezeichnung „verantwortlich handeln“ bringt zum Ausdruck, dass jemand überlegt, rücksichtsvoll und mit Umsicht und Weitsicht gehandelt hat (vgl. BANZHAF 2002, 161). Die gegenteilige Redewendung bringt dies in umgekehrter Bedeutung fast noch deutlicher zum Ausdruck: „verantwortungslos handelt, wer fahrlässig, egoistisch und rücksichtslos handelt und damit Schaden und Gefahr für andere heraufbeschwört“ (BANZHAF 2002, 161f).

„Verantwortliches Handeln“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Bedürfnisse und Interessen von allen Beteiligten in guter Weise berücksichtigt und die voraussichtlichen Folgen genügend bedacht worden sind (vgl. BANZHAF 2002, 162).

– „verantwortliche Entscheidungen treffen“

Die Redewendung „verantwortliche Entscheidungen treffen“ meint das Treffen von Entscheidungen, die man sehr positiv bewertet und als richtige, gute oder vernünftige Entscheidungen charakterisiert (vgl. BANZHAF 2002, 165).

– „Verantwortungsgefühl“, „Verantwortungsbewusstsein“

Der Begriff „Verantwortungsgefühl“ wird verwendet, wenn man jemandem attestieren möchte, dass er ein Gespür für Situationen und die Bedürfnisse der Mitmenschen hat und zudem bereit ist, sich für das gemeinsame Wohl zu engagieren (vgl. BANZHAF 2002, 167). Mit diesem Begriff ist also ein doppelter Sinn angesprochen: „*Wer sich verantwortlich fühlt, fühlt sich verpflichtet, in irgendeiner Weise hilfreich zu handeln*“ (BANZHAF 2002, 167). Dabei wird deutlich, dass das ethische Handeln des Einzelnen aus seiner emotionalen Verbundenheit oder Betroffenheit mit anderen erwächst. In diesem Zusammenhang kann „verantwortungsbewusstes Handeln“ als ein Handeln aus dem Wissen um die soziale Verflochtenheit, die ein rücksichtsvolles Handeln gegenüber anderen erfordert, verstanden werden (ebd.). Verantwortungsbewusst werden dementsprechend Menschen bezeichnet, die ernsthaft und mit Umsicht und Weitsicht handeln:

„Sie haben den geschätzten ‘Blick für das Ganze’, verfolgen nicht nur ihre eigenen Interessen, sondern haben das gemeinsame Gute vor Augen“ (BANZHAF 2002, 167).

5.1.2 *Arbeitsdefinition zum Begriff „soziale Verantwortung“*

In Bezugnahme auf die vierstellige Relation zum Verantwortungsbegriff, wie sie zu Beginn des Abschnitts 5.1.1 erläutert wurde, und in Anlehnung an die Ergebnisse aus Kapitel 2 dieser Arbeit kann zunächst folgende Relation für den Begriff „soziale Verantwortung“ aufgestellt werden:

Der Einzelne ist für andere und anderes im Sinne einer Fürsorge- und Präventionsverantwortung (= Verantwortung für Zu-Tuendes) gegenüber von einer Handlung Betroffenen oder auch gegenüber der Gemeinschaft insgesamt verantwortlich. Maßgebend für die soziale Verantwortung ist ein System sozialer Werte und der entsprechende Bezug im Handeln.

Im Einklang mit der formulierten Relation ist erstens mit dem Terminus „soziale Verantwortung“ im Sinne der Redewendung „Verantwortung wahrnehmen“ gemeint, dass jemand seine Verantwortung für andere und anderes erkennt und entsprechend handelt. Dabei sollte er zweitens im Sinne der Bezeichnungen „verantwortlich sein für“ und „Verantwortung übernehmen“ die Verantwortung für andere und anderes aus freier Entscheidung heraus übernehmen wollen. Diese Bereitschaft setzt voraus, dass er sich als Mitglied einer Gemeinschaft sieht. Drittens sollte der Einzelne im Sinne der Redewendung von „Verantwortung übertragen“ nicht nur aus der Überzeugung von sozialen Werten, sondern auch aufgrund seiner besonderen Fähigkeiten und Erfahrungen in einem Gebiet Verantwortung übernehmen. Letztlich geht es viertens im Sinne des Terminus „Verantwortungsgefühl“ bzw. „Verantwortungsbewusstsein“ darum, dass jemand ein Gespür für Situationen und die Bedürfnisse der Mitmenschen hat und bereit ist, sich für das gemeinsame Wohl zu engagieren.

Ein sozial verantwortliches Handeln sollte in diesem Zusammenhang bedeuten, dass jemand im Sinne der Bezeichnung „verantwortlich handeln“ überlegt, rücksichtsvoll und mit Umsicht und Weitsicht handelt. Und zwar unter Berücksichtigung nicht nur der eigenen Wünsche und Interessen, sondern auch in Abhängigkeit von den Interessen und Wünschen anderer und der Gemeinschaft.

Folgende Arbeitsdefinition kann aufgrund dieser Erläuterungen bestimmt werden:

Soziale Verantwortung meint ein Verantwortungsgefühl, das es im Sinne einer Fürsorge- und Präventionsverantwortung dem Einzelnen ermöglicht, zwischen den eigenen Interessen und den Interessen

anderer und der Gesellschaft abzuwägen, entsprechend zu entscheiden und zu handeln. Maßgebend für dieses Verantwortungsgefühl ist ein System sozialer Werte und der entsprechende Bezug im Handeln.

Ein sozial verantwortliches Handeln bedeutet in diesem Sinne, ein überlegtes, rücksichtsvolles Handeln mit Umsicht und Weitsicht im Hinblick auf andere und die Gesellschaft.

5.2 Zusammenhang von sozialer Verantwortung, Werten, Normen und Tugenden

Im Abschnitt 5.1 wurde bereits auf den Zusammenhang von Erziehungszielen, Werten, Normen und damit letztlich auch von Tugenden aufmerksam gemacht. In diesem Abschnitt wird erstens eine vertiefende Erläuterung zu dem Beziehungsgeflecht zwischen Erziehungszielen, Werten, Normen und Tugenden im Allgemeinen gegeben. Dabei werden insbesondere die für eine Sozialerziehung benötigten Definitionen zu den Begriffen Werte, Normen und Tugenden gegeben. Zweitens erfolgt eine Erläuterung zum Zusammenhang von Werten, Normen, Tugenden und der sozialen Verantwortung als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung im Speziellen.

5.2.1 Zusammenhang von Erziehungszielen, Werten, Normen und Tugenden

Nach GUDJONS (1999⁶, 191) besteht zwischen Erziehungszielen, Werten, Normen und Tugenden ein Zusammenhang, der durch eine Art Stufung erklärt werden kann.

Demnach beschreiben die Erziehungsziele für den Heranwachsenden ein anzustrebendes Ideal und implizieren für den Erzieher die Handlungsaufforderung, so zu handeln, dass der Heranwachsende sich diesem Ideal annähern kann (vgl. GUDJONS 1999⁶, 191).

Normen sind dann die hinter den Erziehungszielen liegenden Soll-Vorstellungen, die sich in längeren Zeitabschnitten entwickelt haben und für einen größeren Kulturkreis gelten (vgl. GUDJONS 1999⁶, 191f). Normen dienen sozusagen einem Wert und können als Gebote und Verbote für das Handeln („Du sollst!“) bezeichnet werden (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1995, 15). Es handelt sich um die „Regeln, die das Verhalten in einem gegebenen Kreise tatsächlich bestimmen“ (KÖNIG 1969, 978 zitiert nach PREUSS-LAUSITZ 1995,

15). Als Beispiele für Normen können die Zehn Gebote, die Gesetze eines jeweiligen Landes oder auch die Menschenrechte benannt werden.

Von den Normen lassen sich nach GUDJONS (1999⁶, 192) Werte unterscheiden, die letztlich durch den ihnen immanenten „*Akt des Be-wertens*“ ausschlaggebend für die Annahme eines Erziehungszieles durch den Heranwachsenden sind. VON HENTIG (1988, 324) definiert den Wertbegriff wie folgt:

„Wert ist (...) eine Idee, (...) eine ‘Be-wertung’, etwas, was nur in der Form des Gedachtseins oder Empfundenseins oder Gelebtseins existiert.“

Er stellt in seinen Ausführungen zum Wertbegriff den moralischen Anspruch heraus:

„(...) das Wort moralisch drückt hier rein formal aus: so soll es sein, und zwar um des Guten Lebens Willen“ (VON HENTIG 1988, 325).³²

Während die Norm durch die Gemeinschaft festgelegt wird, in der man lebt, und prinzipiell veränderbar ist, braucht der Wert einen, der ihn erkennt und anerkennt (vgl. VON HENTIG 1988, 325). Werte haben somit für den Einzelnen „die Funktion von gültigen Maßstäben hinsichtlich des Guten Lebens“ (ebd., 326). Werte sind für uns „das Maßgebliche, Gewollte, nicht nur Gegebene“ (ebd.). VON HENTIG (1988, 326f) benennt nachfolgende Liste von Werten, um den Wertbegriff zu konkretisieren:

„1. Das Leben, 2. Freiheit/ Selbstentfaltung/ Selbstbestimmung/ Autonomie, 3. Frieden/ Freundlichkeit/ Gewaltlosigkeit, 4. Seelenruhe (...), 5. Gerechtigkeit, 6. Solidarität/ Brüderlichkeit/ Gemeinsamkeit (= Nichteinsamkeit) (Gemeinwohl ist die dies umfassende Idee), 7. Wahrheit, 8. Bildung/ Wissen/ Einsicht/ Weisheit, 9. Lieben-können/ Geliebt-werden, 10. Körperliches Wohl/ Gesundheit/ Freiheit von Schmerz/ Kraft, 11. Ehre/ Achtung der Menschen/ Ruhm, 12. Schönheit.“

32 Es sei erwähnt, dass in der Literatur zur Wertethematik eine sehr hohe Anzahl unterschiedlicher Definitionsversuche zum Wertbegriff existieren. DUNCKER (2000, 3) schätzt, dass es bis zu 300 verschiedene Definitionen gibt. Für diese sportpädagogische Auseinandersetzung sind in erster Linie Definitionen zum Wertbegriff bedeutsam, die Rückschlüsse auf anzustrebende Erziehungsziele zulassen. Ich bin der Auffassung, dass die Definitionen von VON HENTIG diesem Anspruch genügt.

VON HENTIG (1988, 327) fügt dieser Liste zwei weitere Werte hinzu,

„die ihrerseits auf keinen höheren Wert mehr zu beziehen sind und den unter den anderen möglichen Wertkonflikt überwölben: das (weltliche) Glück und die (religiöse) Gottgefälligkeit.“³³

Nach GUDJONS (1999⁶, 192) sind im Zusammenhang mit Werten und Normen auch die Tugenden zu benennen. Ebenso verweisen auch VON HENTIG (1988, 327) und PREUSS-LAUSITZ (1995, 15) auf das Beziehungsgeflecht zwischen Werten, Normen und Tugenden. Nach VON HENTIG (1988, 327) sind Tugenden die Eigenschaften der Menschen, „mit deren Hilfe sie den Werten entsprechen und Genüge tun“. PREUSS-LAUSITZ (1995, 15) definiert:

„(Un) Tugenden sind individuelle, nicht eindeutig einem Wert oder einer Norm zugeordnete Eigenschaften bzw. Verhaltensformen.“

GUDJONS (1999⁶, 192), der den Tugendbegriff im Sinne von VON HENTIG (1988) und PREUSS-LAUSITZ (1995) verwendet, verschweigt allerdings, welche Bedeutung die Tugenden für die anzustrebenden Erziehungsziele haben. Es lässt sich vermuten, dass ihm die Verbindung zwischen Werten, Normen und Tugenden, die seit alters her besteht, bewusst ist und er deshalb die Tugenden zumindest erwähnt. Zugleich scheint ihm der Tugendbegriff für eine moderne Erörterung im Zusammenhang mit Erziehungszielen jedoch wohl nicht mehr angemessen zu sein. Und vielleicht denken auch viele Menschen heute: Tugend – welch gestriger und belasteter Begriff! Er riecht nach Vergangenheit, Verklemmtheit und Kleinbürgerlichkeit! Der Tugendbegriff passt nicht mehr in unsere moderne Gesellschaft!

Wer allerdings genauer hinschaut, der stellt fest, dass der Begriff „Tugend“ unmodern sein mag, die Sache ist es aber nicht. BOLLNOW (1958) hat als einer der Ersten auf diesen Sachverhalt hingewiesen. So konnte er eine Abwertung und sogar zunehmende Auflösung des Tugendbegriffs aufdecken:

„Wenn man auf einem alten Friedhof die Inschriften verwitterter Grabsteine liest, dann findet man oft: Hier ruht der tugendhafte Jüngling, die tugendhafte Jungfrau und so weiter. Tugendhaft zu sein, galt

33 Diese Werteliste von VON HENTIG (1988) hat an Bedeutung innerhalb der letzten 15 Jahre nicht verloren. PREUSS-LAUSITZ (1995, 14) weist auf die überzeugende Klarheit von VON HENTIG (1988) bezüglich der Wertdefinition hin und zitiert dessen Liste. Und VON HENTIG (1999, 69f) greift seine Liste von Werten nach mehr als zehn Jahren wieder auf und ist weiterhin von ihrer Gültigkeit überzeugt.

als ein auszeichnendes, hohes Prädikat. Noch um die Zeit der deutschen Klassik konnte sich ein Kreis besonders ernsthaft um ihre Vollendung ringender junger Menschen als „Tugendbund“ bezeichnen. Es ist ganz undenkbar, daß sich eine heutige Jugendorganisation unter demselben Namen zusammenfinden würde“ (BOLLNOW 1958, 11).

„Es scheint so, (...), daß es das Wort ist, das inzwischen seine anfeuernde Kraft verloren hat“ (BOLLNOW 1958, 12).

Demgegenüber zeigt BOLLNOW (1958) aber auf, daß der Tugendbegriff zwar eine Abwertung erfahren hat und bestimmte Tugenden gänzlich an Bedeutung verloren haben, zugleich aber auch neue Tugenden dazugekommen sind:

„Das Verständnis alter, lange überlieferter Tugenden geht verloren, die Tugenden, an deren vergangene Generationen ihr Leben geformt hatten, haben ihre Überzeugungskraft eingebüßt“ (BOLLNOW 1958, 11).

„Aber man muß sich hüten, das Verblassen alter Tugenden als Zeichen eines sittlichen Verfalls zu begreifen; denn es gibt auch die entgegengesetzte Erscheinung, daß nämlich aus dem unerschöpflichen Grund der Geschichte ständig auch neue Tugenden hervortreten, und wie jede andre Zeit, so bringt auch die unsrige neue Tugenden aus ihren besonderen Bedürfnissen des Lebens selbst hervor (...)" (BOLLNOW 1958, 14).

Zu Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts hat zudem VON HENTIG (1993, 134) herausgestellt, daß im Kontext mit der Wertewandeldiskussion eigentlich nicht von Werten gesprochen werden dürfte, die sich verändern, sondern es müssten vielmehr die Mittel, mit deren Hilfe man sich der Werte versichert, im Zentrum der Diskussion stehen. Und dies sind für ihn die Tugenden. Eigentlich hätten sich also die Tugenden verändert, d.h. es sind den Menschen heutzutage andere Tugenden wichtiger als früher. Vermutlich sind auch neue dazugekommen.

Aktuell existiert nach PRISCHING (2001, 16f) und KERSTING (2001, 39) sogar ein neues politisches und wissenschaftliches Interesse an dem sozialintegrativen Phänomen der Tugenden, so dass geradezu von einer neuen Hochkonjunktur der Tugenden und von einer Rückkehr zum Tugendbegriff gesprochen werden kann. Diese neue Hinwendung zum Tugendbegriff ist insbeson-

dere im Kontext mit der aktuellen und im Kapitel 2 dieser Arbeit aufgezeigten Debatte um Kommunitarismus und Zivilgesellschaft zu sehen.³⁴

Zusammenfassend sei der Mut zur Verwendung des Tugendbegriffs in dieser Arbeit betont. Es wird entsprechend nicht auf den Kompetenzbegriff ausgewichen.³⁵

Im Unterschied zu den Werten und Normen ist es schwieriger, die Tugenden zu benennen (vgl. BOLLNOW 1958, 24ff; PRISCHING 2001, 17; 28ff). Es existieren bestimmte Kernbereiche von Tugenden, jedoch gibt es kein geschlossenes System der Tugenden.

„Jeder Versuch, ein solches zu errichten, scheitert an der Mannigfaltigkeit menschlicher Haltungen und Regungen (ebenso wie an der Unschärfe der Sprache)“ (PRISCHING 2001, 28).

Zu den bekanntesten „Tugendbereichen“ zählen sicherlich zum einen die vier Kardinaltugenden: Klugheit, Mäßigung, Tapferkeit und Gerechtigkeit, wie sie aus PLATONS ‘Politeia’ hervorgehen, zum anderen die drei theologischen Tugenden oder auch christlichen Kardinaltugenden: Glaube, Hoffnung und Liebe (vgl. BOLLNOW 1958, 24f; PRISCHING 2001, 28f). Daneben ist es heutzutage durchaus üblich, zwischen Primär- und Sekundärtugenden zu

34 Es sei an dieser Stelle auf den von Manfred PRISCHING herausgegebene Sammelband „Postmoderne Tugenden? Ihre Verortung im kulturellen Leben der Gegenwart“ (2001) hingewiesen.

35 In der Wortbedeutung meint der Kompetenzbegriff die Zuständigkeit für etwas (vgl. DROSDOWSKI 1989², 368), welche WOLLERSHEIM (1993, 89) wie folgt konkretisiert: „*Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen zusammentreffen, so besitzt dieser also die Kompetenz zur Bewältigung der Situation.*“ Kompetenzen spielten nach WOLLERSHEIM (1993, 98) in der Pädagogik erstmals in der Reformulierung der Lernziele als Kompetenzen eine Rolle, welche als Lösung auf die als negativ empfundenen Lernzielkataloge im Zuge der Curriculumentwicklung nach ROBINSOHN (1967) durchgeführt wurde. In diesem Zusammenhang wurden „Kompetenzen“ als Bildungs- und Erziehungsziele auf einer relativ hohen Ebene der Zielhierarchie formuliert. Diese Änderung blieb nicht ohne negative Folgen für den pädagogischen Alltag. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass abstrakte Bildungs- und Erziehungsziele nicht in einem streng kausalen Sinne „bewirkt“ werden können (ebd., 99). Als Konsequenz folgte daraus, dass der Kompetenzbegriff aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Theoriebildung wieder verschwand, aber dennoch als Begriff bis heute zum festen Sprachinventar des pädagogischen Berufsfeldes gehört (ebd.). Dabei wird der Kompetenzbegriff in der Bedeutung von „notwendiger und hinreichender Fähigkeit“ verwendet. Diese Art der Begriffsverwendung ist auch in aktuellen Ansätzen zur Schlüsselqualifikation sowie in der Formulierung von Zielsetzungen in den Rahmenrichtlinien zu finden. Ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzbegriff und dem Wert- und Normbegriff besteht allerdings nicht!

unterscheiden (vgl. OTT 1998², 141). Dabei sind die Primärtugenden an Grundnormen rückgebunden: Wahrhaftigkeit, Friedfertigkeit, Sinn für Gerechtigkeit, Toleranz und Zivilcourage. Sekundärtugenden sind etwa Disziplin, Fleiß und Pünktlichkeit (ebd.). Nach BOLLNOW (1958, 26) und PRISCHING (2001, 28ff) besteht zudem die Möglichkeit, Tugenden nach bestimmten „Sachbereichen“ zusammenzufassen. So könnten z.B. als Tugenden des wirtschaftlichen Lebens Fleiß, Sparsamkeit, Disziplin, Genauigkeit, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe und dergleichen kategorisiert werden.

5.2.2 Soziale Werte, Normen und Tugenden als „Basis“ der sozialen Verantwortung

In Anlehnung an die von GUDJONS (1999⁶, 191) angenommene Stufung zwischen Erziehungszielen, Werten, Normen und letztlich auch Tugenden wird im Folgenden eine äquivalente Stufung für das Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ und soziale Werte, Normen und Tugenden versucht, welche durch die Abbildung 3 veranschaulicht wird.

Werte	Solidarität, Brüderlichkeit, Gemeinsamkeit = Gemeinwohl
Normen	„Du sollst nicht nur an dich selbst denken, sondern auch erkennen, wann es erforderlich ist, für andere und anderes Verantwortung zu übernehmen!“
Tugenden	– Kommunikationsfähigkeit – Einfühlsamkeit – Kooperationsfähigkeit – Rücksichtnahme – Hilfsbereitschaft – Toleranz – Konfliktfähigkeit – Kompromissbereitschaft – Fairness – Verantwortungsbewusstsein – etc.
Erziehungsziel	Soziale Verantwortung

Abb. 3 Soziale Verantwortung, Werte, Normen und Tugenden (eigene Darstellung)

Als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung wurde aufgrund von soziologischen und sozialpolitischen Erkenntnissen in Kapitel 2 dieser Arbeit die soziale Verantwortung bzw. ein sozial verantwortliches Handeln festgelegt und in diesem Kapitel konkretisiert. Soziale Verantwortung bzw. ein sozial verantwortliches Handeln ist also für den Heranwachsenden das anzustrebende Ideal und impliziert die Aufforderung für den Erzieher, so zu handeln, dass der Heranwachsende sich diesem Ideal annähern kann.

Dem Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ liegt eine bestimmte Norm zugrunde. In Bezugnahme auf die sozialpolitischen Erkenntnisse in Kapitel 2 dieser Arbeit ist als entsprechende Norm für das Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ Folgendes gerechtfertigt: „Du sollst deine Pflicht tun!“ Diese Norm ist eine der zehn moralischen Grundnormen, die GERT (1983) begründet hat. Um den Verantwortungsbegriff und nicht den Pflichtbegriff stärker zu betonen, erscheint die nachfolgende Formulierung einer Norm jedoch angemessener zu sein: „Du sollst nicht nur an dich selbst denken, sondern auch erkennen, wann es erforderlich ist, für andere und anderes Verantwortung zu übernehmen!“

Die zugrunde liegenden Werte für das Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ lassen sich in Bezugnahme auf die sozialpolitischen Überlegungen zum Kommunitarismus und zur Zivilgesellschaft sowie mit Hilfe der Werteliste von VON HENTIG (1988, 326f) als Solidarität, Brüderlichkeit und Gemeinsamkeit, wobei das Gemeinwohl die dies umfassende Idee ist, bestimmen. Diese Werte sind entscheidend für die Annahme des Erziehungszieles „soziale Verantwortung“. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Werte erfahren werden müssen, damit der Einzelne sie erkennen kann. An dieser Stelle greifen nun die Überlegungen, dass es im Grunde die Tugenden sind, mit denen man sich der Werte versichert. Oder anders gesagt, es sind die Tugenden, durch die Werte gelebt werden. Deshalb kann gefolgert werden, dass dem Einzelnen im Grunde Erfahrungsmöglichkeiten für die den Werten Solidarität, Brüderlichkeit und Gemeinsamkeit zugrunde liegenden Tugenden eröffnet werden müssen.

Im Falle des Erziehungszieles „soziale Verantwortung“ handelt es sich um die Tugenden, wodurch letztlich ein soziales Miteinander gelebt wird. Vor allem in Bezugnahme auf die Auflistung der Tugenden des menschlichen Zusammenlebens nach BOLLNOW (1958, 26) sowie auf die Liste sozialer Tugenden nach GÜNZEL/ TEUTSCH (1980, 21), aber auch unter Berücksichtigung der Ausführungen zum Stichwort „Sozialkompetenz“ in den Grund-

sätzen und Bestimmungen für den Schulsport in Niedersachsen (1998, 10), können die nachfolgenden zehn Tugenden als die entscheidenden Tugenden des sozialen Miteinanders angesehen werden:³⁶

- *Kommunikationsfähigkeit* meint die Bereitschaft, sich mit anderen zu verständigen. Für das soziale Miteinander stellt die Kommunikationsfähigkeit eine entscheidende Voraussetzung dar.
- *Einfühlsamkeit* meint die Offenheit, das eigene Handeln einführend auf das Handeln anderer abzustimmen. Es geht um das Sich-Hineinversetzen in andere Menschen.
- *Kooperationsfähigkeit* kann als zentrales Element des sozialen Miteinanders aufgefasst werden und meint die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Menschen.
- *Rücksichtnahme* ist ein weiteres zentrales Element des sozialen Miteinanders und meint die Fähigkeit, aufmerksam und fürsorglich gegenüber anderen Menschen zu handeln.
- *Hilfsbereitschaft* meint die Bereitschaft, andere Menschen in irgendeiner Form zu unterstützen. Zugleich meint es aber auch die Offenheit, Unterstützung von anderen Menschen anzunehmen.
- *Toleranz* meint die Fähigkeit, andere Überzeugungen, Handlungen und Praktiken als die eigenen zu respektieren.
- *Konfliktfähigkeit* meint die Fähigkeit, Ursachen einer Auseinandersetzung sowie unterschiedliche Interessen zu erkennen und zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.
- *Kompromissbereitschaft* meint die Bereitschaft, Vereinbarungen zu treffen, zu akzeptieren und mitzutragen.
- *Fairness* meint die Bereitschaft, gegenüber anderen Menschen ehrlich, gerecht und anständig zu handeln.
- *Verantwortungsbewusstsein* meint die Fähigkeit, Verantwortung zu erkennen und zu übernehmen.

36 Zu allen aufgeführten Tugenden lassen sich in der wissenschaftlichen Literatur umfangreiche Deutungen finden. Im Folgenden werden in Bezugnahme auf die Thematik des Sozialen eigene Definitionen formuliert.

5.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel erfolgte die Festlegung und Konkretisierung der sozialen Verantwortung als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung. Dabei gelang es, unter Heranziehung von Erkenntnissen aus der gegenwärtigen philosophischen und theologischen Diskussion zum Verantwortungsbegriff, aber vor allem in Rückgriff auf die Verwendung des Verantwortungsbegriffs in der Alltagssprache, eine Arbeitsdefinition zum Begriff „soziale Verantwortung“ zu bestimmen. Insbesondere konnte der Zusammenhang zwischen dem Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ und den sozialen Werten, Normen und Tugenden aufgezeigt und erläutert werden.

6 Zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

In diesem Kapitel wird ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport vorgestellt.

In den Abschnitten 6.1 bis 6.5 erfolgt ausgehend von den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel 2 bis 5 die Erläuterung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung anhand der nachfolgenden sportpädagogischen und sportdidaktischen Aspekte und Fragestellungen:

Begründung: Auf welchem Begründungssystem basiert das Konzept?

Zielsetzung: Welche Zielsetzung wird mit dem Konzept angestrebt? Insbesondere wird beantwortet, für welche Zielgruppe das Konzept gedacht ist und in welchen Institutionen das Konzept zum Tragen kommen soll.

Erziehungsverständnis: Auf welchem Erziehungsverständnis basiert das Konzept? Insbesondere wird erläutert, welches Lehrkraft-Lernenden-Rollenverständnis zugrunde liegt.

Inhaltsverständnis: Welcher Sportbegriff ist für das Konzept bedeutsam?

Sozialerzieherisches Erziehungs Handeln: Durch welche methodische Vorgehensweise soll die Zielsetzung des Konzepts verwirklicht werden?

Im Abschnitt 6.6 werden Schlussfolgerungen für eine empirische Überprüfung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport gezogen.

Dem Abschnitt 6.7 ist eine Kapitelzusammenfassung zu entnehmen.

6.1 Zur Begründung

In Bezugnahme auf die Erkenntnisse zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport (Kapitel 2 dieser Arbeit) sowie zum Bedarf eines sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im Rahmen der Schul- und Vereinssportentwick-

lung (Kapitel 3 dieser Arbeit) wird folgendes Begründungssystem festgehalten:

Das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport basiert auf

- soziologischen Erkenntnissen über unsere gegenwärtige Gesellschaft,
- dem Konzept des Kommunitarismus sowie auf den damit einhergehenden Überlegungen zur Stärkung der Zivilgesellschaft als zukunftsfähiges Demokratiemodell,
- dem Sachverhalt, dass für die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln konstitutiv sind und sich damit besondere Möglichkeiten für eine Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport ergeben und
- dem neuen Anspruch an den Schul- und Vereinssport, dem Aspekt des Sozialen im Kinder- und Jugendbereich einen höheren Stellenwert als bislang einzuräumen.

Aufgrund der ausführlichen Darstellung der einzelnen Eckpfeiler dieses Begründungssystems zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport in den Kapiteln 2 und 3 dieser Arbeit sei an dieser Stelle lediglich noch einmal darauf hingewiesen, dass durch die Heranziehung des Konzepts des Kommunitarismus und den damit einhergehenden Überlegungen zur Stärkung der Zivilgesellschaft als zukunftsfähiges Demokratiemodell sowie durch die Herausstellung des Sachverhalts, dass soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln für die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport konstitutiv sind, eine zeitlich überdauernde Begründung für eine Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport gegeben wird. Die Sozialerziehung gewinnt damit im Vergleich zu anderen Disziplinen des sportpädagogischen Denkens eine neue und zugleich herausragende Stellung.

6.2 Zur Zielsetzung

In Rückgriff auf die Erkenntnisse zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport (Kapitel 2 dieser Arbeit) sowie zur Bestimmung der sozialen Verantwortung bzw. des sozial verantwortlichen Handelns als höchstes Erziehungsziel der Sozialerziehung (Kapitel 5 dieser Arbeit) wird folgende sozialerzieherische Zielsetzung bestimmt:

Für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport wird als höchstes Erziehungsziel soziale Verantwortung bzw. ein sozial verantwortliches Handeln gesetzt und angestrebt.

Den Lernenden sollen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Um im Sinne des sportdidaktischen Konzepts des „Erziehenden Sportunterrichts“ sowohl der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Ausbildung sportlicher Kompetenzen sowie der Einführung in sportliche Handlungskontexte nachzukommen, sei herausgestellt, dass eine Verknüpfung und Umsetzung der formulierten sozialerzieherischen Zielsetzung mit sportfachlichen Lernzielen anzustreben ist.

Erst durch die Verknüpfung und Umsetzung der festgelegten sozialerzieherischen Zielsetzung mit sportfachlichen Lernzielen kann im Sinne des schulischen Doppelauftrags von Erziehen und Unterrichten die zweifache Hoffnung formuliert werden, dass die Lernenden einerseits Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln, und damit zu neuen Erkenntnissen und Einsichten für ihr zukünftiges Handeln im Bereich Bewegung, Spiel und Sport und in anderen gesellschaftlichen Bereichen gelangen, andererseits zu einem lebenslangen Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben motiviert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport versucht wird, sowohl eine Erziehung *im* und *durch* Bewegung, Spiel und Sport als auch *zum* Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben zu realisieren.

Aus der formulierten sozialerzieherischen Zielsetzung ergibt sich für die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports die Aufgabe, sozialerzieherisch in ihren Klassen sowie im Kinder- und Jugendgruppen wirksam zu werden.

Eine Spezialisierung auf eine bestimmte Schulstufe oder Schulform wird ebenso wenig wie eine Altersdifferenzierung für den Vereinssport vorgegeben. Es ist von Gruppe zu Gruppe bzw. von Lernenden zu Lernenden jeweils situativ zu entscheiden, inwiefern zu sozialer Verantwortung bzw. zu sozial verantwortlichem Handeln herausgefordert werden kann. Ausgangspunkt der sozialerzieherischen Bemühungen der Lehrkräfte ist damit der junge Mensch in seiner jeweiligen Einzigartigkeit.

Wenngleich sich die oben beschriebene sozialerzieherische Zielsetzung in erster Linie auf den Sportunterricht in der Schule sowie die Trainings- und Übungsstunde im Verein bezieht, so sollte im Sinne des sportdidaktischen Konzepts des „Erziehenden Sportunterrichts“ und dem damit einhergehenden Verständnis von einem ganzheitlichen Erziehungshandeln und -geschehen auch die außerunterrichtlichen sowie trainings- und übungsstundenübergreifenden Sportveranstaltungen in Schule und Verein für die Zielsetzung berücksichtigt werden.

6.3 Zum Erziehungsverständnis

In Anlehnung an die Erkenntnisse zum Bedarf eines sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport im Rahmen der Schul- und Vereinssportentwicklung (Kapitel 3 dieser Arbeit) sowie zu neueren sportpädagogischen Auffassungen zur Thematik der Sozialerziehung (Kapitel 4 dieser Arbeit) wird folgendes Erziehungsverständnis festgelegt:

Für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport wird das Erziehungsverständnis einer Selbsterziehung zugrunde gelegt.

Durch die Wahl des Erziehungsverständnisses einer Selbsterziehung können den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben eröffnet werden, die auf selbsttätigen Auseinandersetzungen der Lernenden beruhen. D.h. die Lernenden sind die *Handelnden*, die sich mit ihrem Wollen und Können mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben auseinandersetzen und somit Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln sammeln können, welche sie als Grundlage ihrer Urteilsbildung und Erkenntnis- sowie Einsichtsgewinnung heranziehen.

Wie das Ergebnis der Urteilsbildung aussieht bzw. zu welchen Erkenntnissen und Einsichten der Einzelne gelangt, kann nicht vorausbestimmt werden. Es besteht jedoch die Hoffnung, dass der Einzelne zu Erkenntnissen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der sozialen Verantwortung bzw. eines sozial verantwortlichen Handelns gelangt. Vor dem Hintergrund der Freiheit eines jeden Menschen sei an dieser Stelle betont, dass der Einzelne nur selbsttätig Erzie-

hungsziele in sich verwirklichen kann. Niemand hat das Recht, jemand anderen ein Erziehungsziel zu oktroyieren.

Die Aufgabe der Lehrkräfte kann deshalb auch nur darin bestehen, durch ein intentionales Erziehungshandeln für die sozialerzieherischen Prozesse Anregungen zu geben sowie die dazu benötigten förderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Die Lehrkräfte nehmen in diesem Konzept damit bewusst die Rolle als *Sachvermittler* und *Erzieher* ein. D.h. sie können sich nicht länger lediglich nur als Sachvermittler verstehen, die den Lernenden aufgrund bewegungswissenschaftlicher Erkenntnisse sportfachliches Wissen vermitteln, sondern sie müssen sich auch als Erzieher verstehen, die durch Moderation, Beobachtung, Begleitung und Beratung die für eine Selbsterziehung benötigten Voraussetzungen ermöglichen.

6.4 Zum Inhaltsverständnis

Basierend auf den Erkenntnissen zum Sportverständnis im Rahmen der sportdidaktischen Diskussion zum Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ (Kapitel 3 dieser Arbeit) und der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung (Kapitel 4 dieser Arbeit) wird folgendes Sportverständnis zugrunde gelegt:

Für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport wird für die Verwirklichung der sozialerzieherischen Zielsetzung von einem weiten Sportbegriff ausgegangen. Dieses Begriffsverständnis soll mit der Bezeichnung „Bewegung, Spiel und Sport“ ausgedrückt werden.

Mit der Wahl eines weiten Sportbegriffs, wie er durch die Bezeichnung „Bewegung, Spiel und Sport“ bezeichnet wird, soll sich von einem engen Sportartenprogramm verabschiedet und eine inhaltliche Öffnung, die sich insbesondere an den Erfahrungen der Lernenden mit Bewegung, Spiel und Sport orientiert, angestrebt werden.

Im Rahmen des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport ergibt sich als Aufgabe der Lehrkräfte, die besonderen Chancen der verschiedenen Formen von Bewegung, Spiel und Sport für die Umsetzung der oben beschriebenen sozialerzieherischen Zielsetzung zu entdecken und zu nutzen.

6.5 Zum sozialerzieherischen Erziehungshandeln³⁷

Vor dem Hintergrund der Erläuterung der Zielsetzung und des Erziehungsverständnisses für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport, aber auch in Bezugnahme auf die Erkenntnisse zur methodischen Vorgehensweise im Rahmen der sportdidaktischen Diskussion zum Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ (Kapitel 3 dieser Arbeit) und der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung (Kapitel 4 dieser Arbeit), wird folgendes sozialerzieherisches Erziehungshandeln der Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports bestimmt:

Das sozialerzieherische Erziehungshandeln des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport umfasst folgende mehrdimensionale Vorgehensweise:

- Inszenierung sozialer Handlungssituationen mittels
 - a) Inszenierungsformen der Lehrkräfte und Lernenden,
 - b) Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit.
- Inszenierung besonderer Ereignisse.
- Inszenierung von Reflexionsphasen.
- Schaffung von sozialem Wohlbefinden.

Obwohl die einzelnen Elemente des sozialerzieherischen Erziehungshandelns in den Abschnitten 6.5.1 bis 6.5.4 getrennt voneinander erläutert werden, sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sie als Ganzes im Sinne einer mehrdimensionalen Vorgehensweise zu verstehen sind.

6.5.1 *Inszenierung sozialer Handlungssituationen*

Im Rahmen des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport bildet die Inszenierung sozialer Hand-

³⁷ In dieser Arbeit wird die Bezeichnung „sozialerzieherisches Erziehungshandeln“ gewählt, um die intentionalen Bemühungen der Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports zu erfassen, die eine Selbsterziehung der Lernenden hinsichtlich des Erziehungszieles „soziale Verantwortung“ ermöglichen sollen. Damit wird der Methodikbegriff bewusst umgangen, der leicht auf die Frage reduziert wird, wie Lehr-Lernwege aufbereitet werden müssen, um eine Fertigkeit oder Fähigkeit zu vermitteln, wodurch eine „Sache“ und nicht der Mensch in den Mittelpunkt gerückt wird.

lungssituationen den Dreh- und Angelpunkt für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte.³⁸

Unter den Voraussetzungen, dass erstens soziale Handlungssituationen als zeitlich begrenzte Interaktionseinheiten verstanden werden, in denen die Lernenden zu sozialer Verantwortung bzw. zu sozial verantwortlichem Handeln herausgefordert werden (vgl. dazu den Begriff der Handlungssituation nach MEYER 1994⁶, 116), und zweitens der Inszenierungsbegriff nicht etwa im Sinne einer strikten Theateraufführung durch einen Regisseur, sondern vielmehr im Sinne einer „Vor-Inszenierung“ eines „Mit-Spieltheaters“ interpretiert wird (vgl. dazu LAGING 2001^{2/2}, 15), kann die Leitidee der Inszenierung sozialer Handlungssituationen wie folgt beschrieben werden:

Die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports sollen soziale Handlungssituationen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben inszenieren, um den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, die im Sinne des erläuterten Erziehungsverständnisses auf selbsttätigen Auseinandersetzungen der Lernenden beruhen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die gemachten Erfahrungen zur Urteilsbildung und Erkenntnis- sowie Einsichtsgewinnung über die Bedeutsamkeit von sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln führen und somit langfristig ein entsprechendes Handeln erwirkt wird.

In Bezugnahme auf DIECKERT (2000a, 11) kann die Inszenierung sozialer Handlungssituationen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben durch die folgenden fünf sozialen Handlungssituationen konkretisiert werden:

- „- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln.
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen.
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme lösen und arbeitsteilig bewältigen.
- Einander helfen und Hilfe annehmen.
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen.“

38 In der Schul- und Sportpädagogik ist die Heranziehung sowohl des Inszenierungs- als auch des Situationsbegriffs zur Erläuterung von Unterrichtsmethodik nicht neu. In diesem Zusammenhang sind die Werke des Schulpädagogen Hilbert MEYER „Unterrichtsmethodik I: Theorieband“ (1994⁶) und des Sportpädagogen Ralf LAGING „Sportunterricht offen gestalten und inszenieren – Ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik“ (2001^{2/2}) sowie „Methoden im Sportunterricht“ (2000) als Literaturhinweise hervorzuheben. Außerdem sei auf die sportpädagogische Literatur zur Thematik der Sozialerziehung hingewiesen. Insbesondere die sportpädagogischen Überlegungen zur Sozialerziehung von DIECKERT (2000a) spielen für das vorliegende Konzept eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit).

Auf den ersten Blick scheinen diese fünf sozialen Handlungssituationen sehr einfach und altbekannt zu sein. – Aber ist das ungewöhnlich? Ich meine nein, denn schließlich geht es ja auch nicht darum, den Sportunterricht oder die Trainings- und Übungsstunde gänzlich neu zu erfinden!

Auf den zweiten Blick sollte aber auch der besondere Wert dieser fünf sozialen Handlungssituationen nicht verkannt werden. Denn (und das ist das Neue!) es gilt, diese fünf sozialen Handlungssituationen unter der formulierten sozialerzieherischen Zielsetzung bewusst bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben zu inszenieren. Dabei werden die Lernenden zu sozialen Tugenden herausgefordert, wodurch soziale Werte, die dem Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ zugrunde liegen, in konkreten Situationen gelebt werden. In Bezugnahme auf die Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen dem Erziehungsziel „soziale Verantwortung“ und sozialen Tugenden, wie sie aus Kapitel 5 dieser Arbeit hervorgehen, wurde eine Zuordnung der sozialen Tugenden zu den fünf sozialen Handlungssituationen versucht. Die Abbildung 4 spiegelt wider, welche sozialen Tugenden vermutlich schwerpunktmäßig in den jeweiligen sozialen Handlungssituationen erfahren werden können. Das bedeutet insbesondere, dass neben den zugeordneten sozialen Tugenden auch noch andere erfahren werden könnten, denn letztlich werden die sozialen Handlungssituationen von den Lernenden gestaltet und gelebt. Zudem sei darauf hingewiesen, dass es wahrscheinlich ist, dass die fünf formulierten sozialen Handlungssituationen nicht immer strikt voneinander getrennt inszeniert werden können, sondern dass es auch zu der Inszenierung von mehreren sozialen Handlungssituationen gleichzeitig kommt. Es können also „Mischformen“ entstehen.

Soziale Handlungssituationen	Soziale Tugenden
Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln	– Kommunikationsfähigkeit – Einfühlsamkeit – Kooperationsfähigkeit – Rücksichtnahme – Toleranz
Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen	– Kooperationsfähigkeit – Fairness – Konfliktfähigkeit – Kompromissbereitschaft – Toleranz – Verantwortungsbewusstsein
Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen	– Kooperationsfähigkeit – Konfliktfähigkeit – Kompromissbereitschaft – Rücksichtnahme – Toleranz – Verantwortungsbewusstsein
Einander helfen und Hilfe annehmen	– Hilfsbereitschaft – Rücksichtnahme – Einfühlsamkeit – Verantwortungsbewusstsein
Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen	– Hilfsbereitschaft – Rücksichtnahme – Einfühlsamkeit – Verantwortungsbewusstsein

Abb. 4 *Soziale Handlungssituationen und soziale Tugenden*
(eigene Darstellung)

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen sind die Inszenierungsformen der Lehrkräfte und Lernenden sowie die Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit entscheidend, so dass im Folgenden darauf eingegangen wird.

6.5.1.1 Inszenierungsformen der Lehrkräfte und der Lernenden

Damit soziale Handlungssituationen entstehen können, benötigen Lehrkräfte und Lernende Inszenierungsformen (vgl. Meyer 1994⁶, 118f). Mit Hilfe von Inszenierungsformen können Lehrkräfte und Lernende den Inhalt des Unterrichts- bzw. Trainings- und Übungsgeschehens im Prozess herstellen. Es handelt sich um Tätigkeiten von Lehrkräften und Lernenden zur Gestaltung von sozialen Handlungssituationen.

Nach MEYER (1994⁶, 119) existiert eine hohe Anzahl von verschiedenen Inszenierungsformen für die Gestaltung von Handlungssituationen. Exemplarisch seien an dieser Stelle nachfolgende klassischen Inszenierungsformen benannt: Vormachen und Nachmachen, Vortragen und Nachsprechen, Vorzeigen und Nachahmen, Fragen und Antworten, Verwirren und Klären sowie Verallgemeinern und Bluffen (ebd.). MEYER (1994⁶, 119) ist der Ansicht, dass diese Inszenierungsformen sowohl von den Lehrkräften als auch von den Lernenden eingesetzt werden können. Für das Handeln der Lernenden hält er die weiteren Inszenierungsformen allerdings für besonders wichtig: Zuhören, Beobachten, Lernaufgaben nach ihrem Schwierigkeitsgrad beurteilen, Lösungswege ausdenken und ausprobieren, eine Rückfrage stellen, Verzögern oder Beschleunigen, einen Auftrag annehmen und widersprechen (ebd.).

Bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen müssen die Inszenierungsformen der Lehrkräfte so gewählt werden, dass den Lernenden eine selbsttätige Auseinandersetzung mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben ermöglicht wird. D.h. die Lehrkräfte müssen solche Inszenierungsformen wählen, die die Lernenden zu Handelnden werden lassen, so dass diese mit geeigneten Inszenierungsformen die jeweilige soziale Handlungssituation gestalten können.

In den Vordergrund für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen rücken deshalb Inszenierungsformen der Lehrkräfte, die von den klassischen Inszenierungsformen abweichen und sich folgendermaßen beschreiben lassen:

– Soziale Handlungssituationen „*einleiten*“:

Während die Lehrkräfte in den Planungsphasen nach Möglichkeiten suchen, um soziale Handlungssituationen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben zu inszenieren, geht es im eigentlichen Unterrichts- sowie Trainings- und

Übungsgeschehen darum, soziale Handlungssituationen „einzuleiten“. D.h. die Lehrkräfte müssen den Lernenden eine Aufgabe aus dem Bereich von Bewegung, Spiel und Sport stellen.

– Soziale Handlungssituationen „*begleiten*“:

Die von den Lehrkräften inszenierten sozialen Handlungssituationen sollen von den Lernenden gestaltet werden. Diese Zielsetzung erfordert, dass sich die Lehrkräfte einerseits aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen, andererseits dieses aufmerksam beobachten und reflektieren, um gegebenenfalls neue Impulse setzen zu können. Mit der Inszenierungsform „begleiten“ kann dieses sozialerzieherische Erziehungs Handeln gut beschrieben werden.

– Soziale Handlungssituationen „*reflektieren lassen*“:

Die Lehrkräfte können darauf hoffen, dass die inszenierten sozialen Handlungssituationen „von allein“ wirken und damit die erwünschte Zielsetzung erreicht werden kann. Um aber die Lernenden bewusst zu einem Nachdenken über die gemachten Erfahrungen in den sozialen Handlungssituationen anzuregen, spielt die Inszenierungsform „reflektieren lassen“ eine wichtige Rolle für die Lehrkräfte. Die Lehrkräfte sollen einleitende Fragen stellen, die die Lernenden zu einer Reflexion anleiten (vgl. dazu auch Abschnitt 6.5.3 in diesem Kapitel).

Ausgehend von den Inszenierungsformen der Lehrkräfte können auch die Inszenierungsformen der Lernenden beschrieben werden, die für die Gestaltung sozialer Handlungssituationen bedeutsam sind:

– Soziale Handlungssituationen „*annehmen*“:

Als wichtige Voraussetzung der Inszenierung sozialer Handlungssituationen kann angesehen werden, dass die Lernenden sich auf die gestellten Aufgaben einlassen wollen und können. Wenn die Lernenden nicht bereit zu einer selbsttätigen Auseinandersetzung sind, dann kann die Inszenierung sozialer Handlungssituationen nur scheitern. Deshalb ist die Inszenierungsform „annehmen“ wollen und können wichtig.

– Soziale Handlungssituationen „*gestalten*“:

Im Sinne der Selbsterziehung müssen die Lernenden eine generelle Bereitschaft zeigen, die inszenierten sozialen Handlungssituationen „gestalten“ (leben) zu wollen.

– Soziale Handlungssituationen „*reflektieren*“:

Damit soziale Handlungssituationen wirken können, müssen die Lernenden die gesammelten Erfahrungen „reflektieren“. Denn nur so kann eine Urteils-

bildung stattfinden und es zu einer Erkenntnis- und Einsichtsgewinnung kommen.

6.5.1.2 Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit

Neben den Inszenierungsformen spielt die Wahl der Sozialform bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen eine bedeutsame Rolle. Durch die Sozialformen können Lehrkräfte die Kommunikations- und Interaktionsstruktur der sozialen Handlungssituationen vorgeben, wenngleich diese dann erst durch die Lernenden angenommen und ausgefüllt werden müssen (vgl. dazu MEYER 1994⁶, 136ff). Grundsätzlich haben Lehrkräfte bei der Wahl der Sozialform zwischen dem Klassen- bzw. Frontalunterricht, dem Gruppenunterricht, der Partnerarbeit und der Einzelarbeit zu entscheiden (ebd.). Alle weiteren Bezeichnungen, die in der Literatur zu finden sind, sind nach MEYER (1994⁶, 138f) lediglich alternative Bezeichnungen oder es handelt sich um Mischformen.

In Anlehnung an die Hinweise zur methodischen Vorgehensweise im Rahmen der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit) sowie unter Heranziehung der besonderen Möglichkeiten der einzelnen Sozialformen hinsichtlich sozialerzieherischer Zielsetzungen, wie sie aus der einschlägigen Literatur hervorgehen (vgl. z.B. GÜNZEL 2001^{2/2}; KLEINDIENST-CACHAY 1980; GREVING/ MEYER/ PARADIES 1998⁵; NUHN 1995), sollten die Lehrkräfte zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen die Sozialform der Partner- und Kleingruppenarbeit wählen.³⁹

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen liefern die Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit optimale Voraussetzungen, denn beide Sozialformen ermöglichen selbsttätige Auseinandersetzungen der Lernenden. Zudem werden durch die den Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit immanenten Eigenschaften der Kooperation und Arbeitsteilung

39 In dieser Arbeit werden bewusst die Bezeichnungen „Partnerarbeit“ und „Kleingruppenarbeit“ gewählt, um einerseits durch den Begriff „Arbeit“ im Gegensatz zum Begriff „Unterricht“ herauszustellen, dass es sich nicht um „lehrkraftzentrierte“, sondern um „lernendenorientierte“ Sozialformen handelt, die eine selbsttätige Auseinandersetzung der Lernenden in den jeweiligen sozialen Handlungssituationen zulassen (vgl. dazu GÜNZEL 2001^{2/2}, 37). Andererseits soll durch die Bezeichnungen „Partner“ und „Kleingruppe“ verdeutlicht werden, dass die Anzahl der Mitglieder bei der Partnerarbeit bei 2 und bei der Kleingruppenarbeit zwischen 3 und 6 liegt, wobei die optimale Größe einer Kleingruppe mit 3 und 4 Mitgliedern veranschlagt wird (vgl. KLAFFKI 1992, 7).

sowie der erhöhten Kommunikations- und Interaktionsstruktur im Vergleich zu den Sozialformen der Einzelarbeit und des Frontalunterrichts die Voraussetzungen für das Erfahren von sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln geschaffen. Beide Sozialformen ermöglichen es, sich mit anderen zu verständigen, sich auf andere einzulassen, mit anderen gemeinsam zu handeln, Aufgaben und Probleme arbeitsteilig zu bewältigen und zu lösen, sich um andere zu kümmern und anderen zu helfen, aber auch sich von anderen helfen zu lassen und schließlich Verantwortung für andere und anderes zu erkennen und zu übernehmen.

Beim Einsatz von Partner- und Kleingruppenarbeit als Sozialformen für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen sind neben der Klärung von methodischen Fragestellungen wie „Ist das Thema für die Partner- und Kleingruppenarbeit geeignet? Wenn ja, soll es themengleich oder themenzentriert erarbeitet werden?“ oder „Wie soll der Arbeitsauftrag für die Partner- und Kleingruppenarbeit formuliert werden?“ (vgl. dazu GREVING/ MEYER/ PARADIES 1998², 25-38) auch gruppendynamische Erkenntnisse zu berücksichtigen (vgl. PALLASCH 1992, 22). Von den zahlreichen Erkenntnissen gruppendynamischer Forschungen ist für den Einsatz der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit besonders wichtig, dass sich in jeder (Klein-) Gruppe immer die gleichen Prozesse bzw. Vorgänge abspielen (ebd.). Zur Deutung dieser Prozesse wurden zwar unterschiedliche Phasenmodelle entwickelt, die aber in den wesentlichen Aussagen übereinstimmen (ebd.).

6.5.2 *Inszenierung besonderer Ereignisse*

Im Rahmen des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport ist die Inszenierung besonderer Ereignisse ergänzend zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen für das sozialerzieherische Erziehungshandeln zu interpretieren.⁴⁰

40 Während in der Erlebnispädagogik seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen von einer pädagogischen Wirkung von Erlebnissen ausgegangen wird, die auf Auseinandersetzungen mit vielfältigen Anforderungen der Natur sowie des Gemeinschaftsleben beruhen, wird im Folgenden erstmals der Erlebnissbegriff auch für die Verwirklichung einer sozialerzieherischen Zielsetzung nutzbar gemacht. Der Erlebnissbegriff, der kein Begriff der pädagogischen, sondern der psychologischen Fachsprache ist, sei dabei wie folgt definiert: *Erlebnis wird als innerer, mentaler Vorgang gesehen, bei dem äußere Reize aufgrund der Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden. Das Erlebnis wird in der Regel verbal mitgeteilt, der Eindruck durch Sprache als Erlebnis geschildert*“ (HECKMAIR/ MICHL

Unter den Voraussetzungen, dass erstens der Inszenierungsbegriff wie in Abschnitt 6.5.1 definiert ist, und zweitens unter „besonderen Ereignissen“ in Abgrenzung zum Alltag des Schul- und Vereinssports außergewöhnliche soziale Handlungssituationen zu verstehen sind, die für die Lernenden zum Erlebnis werden sollen, kann die Inszenierung besonderer Ereignisse folgendermaßen erläutert werden:

Die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports sollen besondere Ereignisse inszenieren. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen, die durch ihre Nachhaltigkeit langfristig die Bedeutsamkeit von sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln bewahren helfen.

Für die Inszenierung besonderer Ereignisse können die gleichen Inszenierungsformen und Sozialformen geltend gemacht werden wie für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen, denn letztlich sind besondere Ereignisse auch soziale Handlungssituationen! Die Inszenierung besonderer Ereignisse erfordert zudem von den Lehrkräften die Motivation über den Alltag hinaus, offen und bereit zu sein, solche außergewöhnlichen sozialen Handlungssituationen zu erkennen und zu inszenieren.

6.5.3 *Inszenierung von Reflexionsphasen*

Im Rahmen des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport spielt die Inszenierung von Reflexionsphasen für das sozialerzieherische Erziehungshandeln eine wichtige Rolle.⁴¹

1998³,73). Es sei erstens darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit mit dem Begriff „Erfahrung“ gearbeitet wird, um das Wahrnehmen und das Empfinden von zusammenhängenden Sachverhalten in Handlungssituationen in bezug auf die eigene Person zu erfassen. Zweitens sei angemerkt, dass nur ein Bruchteil unserer Wahrnehmung ins Bewusstsein eindringt, und auch davon beeindruckt uns nur wenig und erscheint uns berichtenswert zu sein (vgl. HECKMAIR/ MICHL 1998³,73). Erlebnisse verbindet man deshalb mit dem Neuen, Unbekannten und Ungewohnten, die sich vom Fluss des Alltags abheben (ebd., 74). Es kann davon gesprochen werden, dass Erlebnisse von einer besonderen Intensität oder Nachhaltigkeit geprägt sind (ebd.).

41 Reflexion ist kein Begriff der sportwissenschaftlichen Fachsprache. So ist es auch nicht überraschend, dass in den einschlägigen sportwissenschaftlichen Lexika keine entsprechenden Eintragungen zu finden sind. Dennoch bleibt die Thematik der Reflexion in der sportpädagogischen und -didaktischen Diskussion nicht gänzlich unberücksichtigt. So lassen sich im Zusammenhang mit der sportdidaktischen Diskussion zum „Erziehenden Sportunterricht“ und der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Erlebnispädagogik und insbesondere im Kontext der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerzie-

Unter den Voraussetzungen, dass der Inszenierungsbegriff wie in Abschnitt 6.5.1 definiert ist, und der Reflexionsbegriff als die Rückbetrachtung mit Versprachlichung und Bewertung von Erfahrungen verstanden wird, wodurch eine Urteilsbildung und Erkenntnis- sowie Einsichtsgewinnung über diese Erfahrungen zustande kommt (vgl. dazu die bildungssprachliche Bedeutung zum Reflexionsbegriff im BROCKHAUS 1992^{19/24}, 176), kann die Inszenierung von Reflexionsphasen durch die Abbildung 5 veranschaulicht und wie folgt beschrieben werden.

1. Wirklichkeit	2. Wirklichkeit	3. Wirklichkeit
Inszenierung ←	→ Inszenierung ←	→ Wirksamkeit für zukünftiges Handeln
einer sozialen Handlungssituation/ eines besonderen Ereignisses:	einer Reflexionsphase:	im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport
Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln	Rückbetrachtung mit Versprachlichung und Bewertung der sozialen Handlungssituation/ des besonderen Ereignisses führt zur Urteilsbildung und Einsichtssowie Erkenntnisgewinnung	und in anderen gesellschaftlichen Bereichen

Abb. 5 *Schaubild zur Reflexion (eigene Darstellung)*

Bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen als auch bei der Inszenierung besonderer Ereignisse kann darauf gehofft werden, dass die Auseinandersetzungen der Lernenden mit sozialer Verantwortung bzw. mit sozial verantwortlichem Handeln bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben „von allein“ wirken, denn denken bzw. nachdenken über das, was geschehen ist, findet schließlich immer statt. Damit die Lehrkräfte aber nicht nur darauf hoffen müssen, dass ein (Nach-)Denken über die Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln stattfindet, sollten sie

hing Hinweise auf die Bedeutung von Reflexion für die Verarbeitung und die daraus resultierende Bewertung von Erfahrungen finden. Dabei erschöpft sich bislang die Thematisierung der Reflexion in der Benennung der Reflexion als wertvolle, unterrichtliche Option. Detaillierte Definitionsversuche oder auch Hinweise auf unterrichtspraktische Umsetzungen werden hingegen verschwiegen. Die Reflexion zählt deshalb derzeit zu den noch zu erforschenden sportpädagogischen und sportdidaktischen Themen.

gezielt Reflexionsphasen im Anschluss an die sozialen Handlungssituationen und besonderen Ereignisse inszenieren. Die Lernenden werden so zu einer Rückbetrachtung angeleitet und erhalten damit die Gelegenheit, die gesammelten Erfahrungen zu verbalisieren und zu bewerten. Es besteht die Hoffnung, dass sie zu einer Urteilsbildung und Erkenntnis- sowie Einsichtsgewinnung über die Bedeutsamkeit von sozialer Verantwortung gelangen und damit langfristig ihr zukünftiges Handeln im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport sowie in anderen gesellschaftlichen Bereichen beeinflusst wird.

Für die Durchführung einer Reflexionsphase bieten sich als methodische Wege zum einen das Unterrichts- bzw. Trainings- und Übungsstundengespräch an, zum anderen der Einsatz von Feedbackmethoden, wie sie zur Unterrichtsevaluation und zur Evaluation von Schule eingesetzt werden.⁴²

Der erste Weg, über das Gespräch Impulse für eine Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu geben, ist der naheliegendste, da Gespräche zum Unterrichts- bzw. Trainings- und Übungsstundenalltag gehören. Dennoch ist dies sicherlich kein leichter Weg. Die Inszenierung von Reflexionsphasen über das Gespräch stellt an die Lehrkräfte zum einen Anforderungen hinsichtlich der Schaffung einer Atmosphäre, in der alle Lernenden motiviert sind, sich an einer Reflexion zu beteiligen. Zum anderen sollte es den Lehrkräften durch die Art der Gesprächsführung gelingen, dass es die Lernenden sind, die über die gesammelten Erfahrungen nachdenken, diese verbalisieren und damit letztlich auch mit anderen vergleichen. Dieser Weg einer „lernendenorientierten“ Gesprächsführung muss gegenüber einer lehrkraftorientierten Gesprächsführung der Vorzug gegeben werden. Bedeutsam für eine Reflexionsphase im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport ist zudem die Länge der Gesprächsphase. Es sollte nicht viel Bewegungszeit verloren gehen.⁴³

42 Feedback ist ein sportwissenschaftlicher Fachbegriff, welcher für die Bewegungsanalyse mit dem Ziel der Bewegungsoptimierung herangezogen wird. In der vorliegenden Arbeit ist dieser bewegungswissenschaftliche Begriff mit seinen speziellen Erklärungsmodellen jedoch nicht gemeint. Hier spielt der Feedbackbegriff zur Evaluation von Unterricht eine Rolle, der wiederum eigene Methoden mit sich bringt.

43 Im Zusammenhang mit der Gesprächsführung sei an dieser Stelle auf die Aufsätze von THIEL „Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil I: Grundlagen und Alltagsredeweisen“ (2002) und „Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil II: Rückmeldung und Fragetechniken“ (2002) sowie auf den Aufsatz von KLINGEN „Das Unterrichtsgespräch – gut gemacht“ (2003) hingewiesen.

Der zweite Weg, über den Einsatz von Feedbackmethoden Impulse für eine Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu geben, mag ein wenig befremdend sein, aber dennoch beinhaltet dieser Weg verschiedene Vorteile. Zum einen kann mit Hilfe des Einsatzes von Feedbackmethoden, wie sie zur Unterrichtsevaluation herangezogen werden neben dem Medium Sprache auch mit dem Medium Körper gearbeitet werden. Es wäre z.B. denkbar, die Lernenden aufzufordern, in Mimik, Gebärden, Gesten oder als Bewegungstheater ihre Gefühle während der sozialen Handlungssituationen auszudrücken. Auf diesem Weg bleibt sogar der Bezug zu Bewegung, Spiel und Sporttreiben erhalten. Zum anderen können aber auch bewegungszeiteinsparende Methoden wie z.B. die Evaluationszielscheibe nach EIKENBUSCH (1998, 253) eingesetzt werden.⁴⁴

Abschließend sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht nach jeder sozialen Handlungssituation Reflexionsphasen nachgeschaltet werden müssen. Ansonsten könnte zuviel wertvolle Bewegungszeit verloren gehen. Es ist jedoch die Aufgabe der Lehrkräfte, die notwendigen und sinnvollen Anlässe für eine Reflexionsphase zu erkennen und zu nutzen.

6.5.4 *Schaffung von sozialem Wohlbefinden*

Im Rahmen des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport wird der Schaffung sozialen Wohlbefindens eine ergänzende, aber zugleich auch wichtige Stellung im sozialerzieherischen Erziehungshandeln eingeräumt.⁴⁵

Unter der Annahme, dass soziales Wohlbefinden in Abgrenzung zum physischen und psychischen Wohlbefinden als seelische Zufriedenheit zu verstehen ist, die sich in den Aspekten „sich gemocht fühlen“ und „sich gebraucht fühlen“ zeigt sowie subjektiv als soziale Einbindung und Unterstützung sowie als sozialer Einfluss erfahren wird (vgl. BREHM 2001²/1, 361), ist die Schaffung von sozialem Wohlbefinden in diesem sportpädagogischen Kontext wie folgt zu verstehen:

44 Als Literaturhinweise seien in diesem Kontext die Werke von BURKHARD/ EIKENBUSCH „Praxishandbuch Evaluation in der Schule“ (2000) und von EIKENBUSCH „Der kleine Methoden-Koffer“ (1998) benannt.

45 In der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung hat insbesondere BALZ (1994, 164f) die Bedeutsamkeit des sozialen Wohlbefindens für soziale Beziehungen und Handlungsweisen herausgestellt (vgl. dazu auch Kapitel 4 dieser Arbeit).

Die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports sollten versuchen, das soziale Miteinander der Lernenden untereinander zu verstärken, so dass der Einzelne sich in die Gruppe integriert fühlt und als Mitglied dieser Gruppe einen wichtigen Beitrag leisten kann. Damit wird die Hoffnung verbunden, dass die Lernenden soziales Wohlbefinden erfahren und damit die Motivation für die Übernahme von sozialer Verantwortung gesteigert werden kann (vgl. dazu auch BRODTMANN/ SPRENGER 1984, 33).

Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte das Gruppengeschehen beobachten und hinsichtlich der Frage, ob alle Freude haben oder ob Unzufriedenheit herrscht, analysieren. Es sei darauf hingewiesen, dass DIETRICH/ ROSSMANN/ THIEL (1983, 103) zur methodischen Unterstützung dieser Unterrichtsanalyse zehn Leitfragen beschrieben haben. Sie weisen jedoch darauf hin, dass es neben der Analyse des Gruppengeschehens bedeutsam ist, mit den Teilnehmern zu sprechen und diese selbst um eine Einschätzung der Situation zu bitten (ebd.). Um diese Einschätzung der Teilnehmer zu ermöglichen, halten sie insbesondere auch den Einsatz eines entsprechenden Fragebogens für denkbar (ebd., 103f).

6.6 Schlussfolgerungen für eine empirische Überprüfung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport

In den Abschnitten 6.1 bis 6.5 ist es gelungen, ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport zu beschreiben. Da es sich bis dato um ein sportpädagogisches Theoriekonzept handelt, soll es in der Praxis von Schule und Verein umgesetzt und hinsichtlich seiner Praxiswirksamkeit erforscht werden.

Um die Theorie-Praxis-Kluft, die für sportpädagogische Überlegungen zur Sozialerziehung im Allgemeinen besteht, für dieses neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung zu überwinden, ist es ein besonderes Anliegen, das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung den Lehrkräften des Schul- und Vereinssports näher zu bringen und sie an der Umsetzung und auch Erforschung des neuen Konzepts in der Praxis des Schul- und Vereinssports teilhaben zu lassen.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Begründungssystems für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport soll die formulierte sozialerzieherische Zielsetzung zum Aus-

gangspunkt der Untersuchung genommen werden. In Abhängigkeit vom beschriebenen Erziehungs- und Inhaltsverständnis wird ein Schwerpunkt des Forschungsvorhabens auf das erläuterte sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte und auf das damit verbundene sozial verantwortliche Handeln der Lernenden gelegt werden.

6.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ist es gelungen, auf der Basis der in den Kapiteln 2 bis 5 dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zur Thematik der Sozialerziehung ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport vorzustellen und zu erläutern. Die Abbildung 6 spiegelt zusammenfassend die Grundzüge dieses Konzepts wider.

Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport	
Das Begründungssystem:	– Soziologische Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft. – Konzept des Kommunitarismus und Demokratiemodell der Zivilgesellschaft. – Bewegung, Spiel und Sport als natürliche Felder des Sozialen. – Entwicklungen im Rahmen des Schul- und Vereinssports.
Die Zielsetzung:	Den Lernenden sollen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.
Das Erziehungsverständnis:	Die Zielsetzung soll mittels des Erziehungsverständnisses der Selbsterziehung realisiert werden.
Das Inhaltsverständnis:	Die Zielsetzung soll mit Hilfe eines weiten Sportbegriffs, der durch die Bezeichnung „Bewegung, Spiel und Sport“ zum Ausdruck gebracht wird, realisiert werden.
Das sozialerzieherische Erziehungshandeln:	Die Zielsetzung soll mit Hilfe folgender mehrdimensionalen Vorgehensweise angestrebt werden: – Inszenierung sozialer Handlungssituationen mittels geeigneter Inszenierungsformen der Lehrkräfte und Lernenden und der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit. – Inszenierung besonderer Ereignisse. – Inszenierung von Reflexionsphasen. – Schaffung von sozialem Wohlbefinden.

Abb. 6 *Grundzüge des neuen Konzepts zur Sozialerziehung (eigene Darstellung)*

7 Zur qualitativen Handlungsforschung im Schul- und Vereinssport

In diesem Kapitel wird auf die im Rahmen dieses Promotionsvorhabens durchgeführte Handlungsforschung im Sportunterricht einer achten Klasse eines Oldenburger Gymnasiums sowie im Trainingsbetrieb einer Jugendhandballmannschaft eines Turnvereins aus Rastede eingegangen.

Nach der Erläuterung des Forschungszieles und der zentralen Forschungsfragestellung, der Untersuchungsvermutungen und -fragestellungen sowie einer Begründung für eine qualitative Forschung im Abschnitt 7.1 wird im Abschnitt 7.2 als Forschungsansatz die Handlungsforschung vorgestellt und für das vorliegende Forschungsvorhaben konkretisiert.

Eine Erläuterung der gewählten Forschungsmethoden zur Datengewinnung, -dokumentation sowie -auswertung ist den Abschnitten 7.3 bis 7.5 zu entnehmen.

In den Abschnitten 7.6 und 7.7 erfolgen die Vorstellung der Untersuchungsgruppen sowie die Beschreibung der Forschungsdurchführung.

Im Abschnitt 7.8 schließt sich die Ergebnispräsentation an.

7.1 Forschungszielsetzung und -fragestellung

Das Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, das im Kapitel 6 dieser Arbeit vorgestellte neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport in der Praxis des Schul- und Vereinssports umzusetzen und zu erforschen.

Im Zentrum des Forschungsvorhabens stand deshalb in Abhängigkeit vom erläuterten Begründungssystem sowie der formulierten sozialerzieherischen Zielsetzung für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport folgende Forschungsfrage:

Wie können den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden?

Vor dem Hintergrund dieser Forschungszielsetzung sowie dieser zentralen Forschungsfragestellung wurden die nachfolgenden Vermutungen und daraus resultierende Fragestellungen untersucht. Die Vermutungen wurden aus dem für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport erläuterten sozialerzieherischen Erziehungshandeln abgeleitet. Dabei wurde auf der Basis des erläuterten Theoriewissens zum sozialerzieherischen Erziehungshandeln versucht, die zu untersuchenden Vermutungen und Fragestellungen so zu formulieren, dass es nicht nur um ein Belegen und Überprüfen von Theoriewissen ging, sondern der Forschungsblick auch für die Entdeckung von neuen Erkenntnissen für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport offen blieb.

Vermutung 1

Durch die Inszenierung der sozialen Handlungssituationen

- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen
- Einander helfen und Hilfe annehmen
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen

können den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Forschungsfragen

- 1.1 Kann die Inszenierung sozialer Handlungssituationen als Leitidee verstanden werden, um den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen?
- 1.2 Welche sportfachlichen und sportimmanenten Inhaltsbereiche eignen sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen?
- 1.3 Welche methodischen Aspekte sind bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen bedeutsam?
- 1.4 Welches Rollenverständnis für die Lehrkräfte und Lernenden liegt bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen zugrunde?

Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, die Vermutung 1 anhand der Forschungsfragen 1.1 bis 1.4 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Mit der Forschungsfrage 1.1 sollte untersucht werden, ob den Lernenden durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen erstens überhaupt und zweitens über den Untersuchungszeitraum kontinuierlich Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben eröffnet werden können, so dass von einer Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte gesprochen werden kann. Die Vermutung 1 sollte mit dieser Forschungsfrage auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis des Schul- und Vereinssports geprüft werden.

Mit der Forschungsfrage 1.2 sollte untersucht werden, welche sportfachlichen und sportimmanenten Inhaltsbereiche sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen eignen, um eine sportspezifische Konkretisierung der Inszenierung sozialer Handlungssituationen aufzuzeigen.

Mit den Forschungsfragen 1.3 und 1.4 sollten Erkenntnisse über zu beachtende methodische Aspekte und über das zugrunde liegende Rollenverständnis der Lehrkräfte und Lernenden gewonnen werden, um Voraussetzungen für das Gelingen einer Inszenierung sozialer Handlungssituationen in der Praxis des Schul- und Vereinssports zu erschließen. Mit der Forschungsfrage 1.4 sollten insbesondere Erkenntnisse über das im Rahmen des Erziehungsverständnisses für das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport formulierte Rollenverständnis der Lehrkräfte und Lernenden gewonnen werden.

Vermutung 2

Die Lehrkräfte können durch geeignete Inszenierungsformen erfolgreich soziale Handlungssituationen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben inszenieren, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Forschungsfragen

- 2.1 Worauf kommt es bei den Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen an, damit den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden?
- 2.2 Durch welche Inszenierungsformen lässt sich das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen beschreiben?

Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, die Vermutung 2 anhand der Forschungsfragen 2.1 und 2.2 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Dabei sollte mit der Forschungsfrage 2.1 erforscht werden, worauf es bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben im Schul- und Vereinssport ankommt, um die geeigneten Inszenierungsformen der Lehrkräfte zu bestimmen.

Mit der Forschungsfrage 2.2 sollte erforscht werden, durch welche Inszenierungsformen sich das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben im Schul- und Vereinssport beschreiben lässt, um die geeigneten Inszenierungsformen der Lehrkräfte zu konkretisieren.

Vermutung 3

Die Lernenden können durch geeignete Inszenierungsformen soziale Handlungssituationen aktiv gestalten und dadurch sozial verantwortliches Handeln erfahren.

Forschungsfrage

- 3.1 Welche Inszenierungsformen der Lernenden sind entscheidend, damit sie soziale Handlungssituationen aktiv gestalten und dadurch sozial verantwortliches Handeln erfahren können?

Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, die Vermutung 3 anhand der Forschungsfrage 3.1 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Mit der Forschungsfrage 3.1 sollte erforscht werden, welche Inszenierungsformen der Lernenden für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Schul- und Vereinssport entscheidend sind, um die geeigneten Inszenierungsformen der Lernenden zu bestimmen.

Vermutung 4

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit eignet sich besonders, um die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln herauszufordern.

Forschungsfragen

- 4.1 Welche Bedeutung haben die Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Schul- und Vereinssport?
- 4.2 Welche Probleme können bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Schul- und Vereinssport auftreten?
- 4.3 Welche methodischen Aspekte sind bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Schul- und Vereinssport zu beachten?

Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, die Vermutung 4 anhand der Forschungsfrage 4.1 bis 4.3 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Mit der Forschungsfrage 4.1 sollte erforscht werden, welche Bedeutung den Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Schul- und Vereinssport zukommt, um die Vermutung 4 zu stützen.

Mit den Forschungsfragen 4.2 und 4.3 sollten zudem Erkenntnisse über mögliche Probleme und zu beachtende methodische Aspekte gewonnen werden, um Voraussetzungen für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit im Schul- und Vereinssport zu bestimmen.

Vermutung 5

Die Inszenierung besonderer Ereignisse ist eine ergänzende Aufgabe des sozial-erzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, damit die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen können.

Forschungsfragen

- 5.1 Was können besondere Ereignisse im Schul- und Vereinssport sein, wodurch die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen?
- 5.2 Welche methodischen Aspekte sind bei der Inszenierung besonderer Ereignisse im Schul- und Vereinssport zu beachten?

Ziel dieses Forschungsvorhaben war es, die Vermutung 5 anhand der Forschungsfragen 5.1 und 5.2 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Mit der Forschungsfrage 5.1 sollte erforscht werden, was mögliche besondere Ereignisse im Schul- und Vereinssport sein könnten, um eine bessere Vorstellung für die Inszenierung besonderer Ereignisse zu bekommen.

Mit der Forschungsfrage 5.2 sollte erforscht werden, welche methodischen Aspekte bei der Inszenierung besonderer Ereignisse im Schul- und Vereinssport beachtet werden müssen.

Vermutung 6

Mit Hilfe geeigneter Impulse kann erreicht werden, dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. mit sozial verantwortlichem Handeln reflektieren.

Forschungsfragen

- 6.1 Welche Anlässe im Schul- und Vereinssport eignen sich, um den für die Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu geben?
- 6.2 Welche methodischen Aspekte sind bei der Inszenierung von Reflexionsphasen im Schul- und Vereinssport zu beachten?

Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, die Vermutung 6 anhand der Forschungsfragen 6.1 und 6.2 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Mit der Forschungsfrage 6.1 sollte erforscht werden, welche Anlässe im Schul- und Vereinssport für die Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln sinnvoll und notwendig erscheinen, um den Bezugsrahmen geeigneter Impulse für die Reflexion solcher Erfahrungen zu bestimmen.

Mit der Forschungsfrage 6.2 sollte erforscht werden, welche methodischen Aspekte bei der Inszenierung von Reflexionsphasen im Schul- und Vereinssport zu berücksichtigen sind, um die Auswahl geeigneter Impulse für die Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu konkretisieren.

Vermutung 7

Die Schaffung von sozialem Wohlbefinden ist eine ergänzende, aber zugleich auch wichtige Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, um ein sozial verantwortliches Handeln der Lernenden zu bestärken.

Forschungsfrage

7.1 Welche Möglichkeiten haben die Lehrkräfte, über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken?

Ziel dieses Forschungsvorhaben war es, die Vermutung 7 anhand der Forschungsfrage 7.1 für die vorliegenden Untersuchungsgruppen in Schule und Verein zu bestätigen oder zu widerlegen.

Mit der Forschungsfrage 7.1 sollte erforscht werden, welche Möglichkeiten sich für die Lehrkräfte im Schul- und Vereinssport bieten, über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken.

In Bezugnahme auf die formulierte Zielsetzung, die Vermutungen sowie Fragestellungen wurde das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte sowie das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden des Schul- und Vereinssports zum Forschungsgegenstand.

Die Erkenntnisgewinnung orientierte sich in erster Linie an einem qualitativen empirischen Denken. Im Gegensatz zur quantitativen empirischen Forschung, bei der zur Erkenntnisgewinnung Forschungsinstrumente wie Skalen, Tests und Fragebögen bevorzugt werden, die die Versuchspersonen nicht zu Wort kommen lassen und sie auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien reduzieren, können durch die Methoden der qualitativen empirischen Forschung eher subjekt- und situationsspezifische Aussagen erschlossen werden (vgl. MAYRING 2002⁵, 9f). Für das Erforschen von sozialerzieherischem Erziehungshandeln der Lehrkräfte sowie sozial verantwortlichem Handeln der Lernenden des Schul- und Vereinssports scheint die qualitative empirische Forschung eher als die quantitative empirische Forschung die benötigte Sensibilität zu gewährleisten.

Nach MAYRING (2002⁵, 19ff) folgt die qualitative empirische Forschung folgenden fünf Grundsätzen, die auch für das vorliegende Forschungsvorhaben leitend waren: Qualitative Forschung soll erstens einer Forderung nach einer stärkeren Subjektbezogenheit gerecht werden. D.h. die betroffenen Menschen stehen im Vordergrund und nicht etwa bestimmte Forschungsmethoden, die es gilt, für eine möglichst genaue Ergebnisgewinnung zu verfeinern. Zum zentralen Ausgangspunkt soll zweitens die genaue Beschreibung des Forschungsgegenstands in seiner natürlichen Umgebung genommen werden. Die künstliche Laborsituation wird damit drittens als Untersuchungsfeld ausgeschlossen. Des Weiteren basiert viertens die Erschließung des Forschungsgegenstands auf der Interpretation und fünftens die Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse auf einem argumentativen Begründungssystem des Forschers.

FLICK (1999⁴, 14) merkt an, dass das Ziel dieser Forschungsrichtung weniger das Überprüfen von Bekanntem als vielmehr die Entdeckung von Neuem und die Entwicklung und Begründung von empirisch gesicherten Theorien ist. Insbesondere spielt die Einbeziehung verschiedener Perspektiven der im Feld Beteiligten sowie die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen eine wichtige Rolle im Forschungsprozess (ebd., 14ff). So gehört zum einen die Kommunikation des Forschers mit den Beteiligten im jeweiligen Feld zum expliziten Bestandteil der Forschung und wird nicht als Störvariable angesehen, die es auszuschließen gilt. Zum anderen werden auch die Dokumentationen des Forschers seiner Eindrücke, Einflüsse usw. im Feld zu Daten, die in seine Interpretation einfließen.

7.2 Handlungsforschung als Forschungsansatz

Das Spektrum der Ansätze und Methoden der qualitativen empirischen Forschung ist sehr groß. Als Forschungsansatz für dieses Forschungsvorhaben wurde die Handlungsforschung gewählt.

Nach GSTETTNER (1995, 266) werden die Begriffe „action research“ (Aktionsforschung), „aktivierende Sozialforschung“ und „Praxisforschung“ als Synonyme für den Terminus „Handlungsforschung“ verwendet. Die Handlungsforschung geht auf Kurt LEWIN, einen der Begründer moderner Sozialwissenschaften, zurück. Er hatte diese Forschungsstrategie in einem Aufsatz von 1946 gefordert:

„Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung lässt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik kennzeichnen. Sie ist eine Art Handlungsforschung (action research), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung. Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht“ (LEWIN 1982, 280 zitiert nach MAYRING 2002⁵, 50).

MAYRING (2002⁵, 51) formuliert für die Handlungsforschung drei wesentliche Kennzeichen:

- *Direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen:* Handlungsforschung setzt an konkreten sozialen Problemen in der Praxis an und nicht etwa an praxisfernen Theorieproblemen. Ein enger Bezug zur Praxis ist entscheidend für diesen Forschungsansatz.
- *Praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess:* Die Forschungsergebnisse sollen die Praxis verändern und werden bereits im Forschungsprozess in die Praxis umgesetzt.
- *Gleichberechtigter Diskurs Forscher – Betroffene:* Innerhalb der Handlungsforschung wird nicht von Versuchspersonen und Objekten gesprochen, sondern von Partnern und Subjekten. Forscher und Praktiker sind dabei im gleichberechtigten Diskurs begriffen.

MOSER (1977, 12 zitiert nach MAYRING 2002⁵, 51) definiert das Ziel der Handlungsforschung als die „*Erarbeitung von Handlungsorientierungen, welche das Handeln im sozialen Feld anleiten*“. Der Ansatz der Handlungsforschung birgt damit die Chance, dass individuelle Perspektiven im For-

schungsprozess stärker berücksichtigt werden können und die so oft kritisierte Theorie-Praxis-Kluft überwunden werden kann. Insbesondere für theoretische Überlegungen zur Sozialerziehung könnte dieser Ansatz den bislang vermissten Einzug in die Praxis ermöglichen.

Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass die Praxisnähe und die Zielsetzung der Praxisveränderung zugleich die Hauptkritikpunkte dieses Forschungsansatzes sind. Laut MOSER (1995, 62) bedroht einerseits die enge Praxisnähe den spezifischen Charakter der Wissenschaft, andererseits untergräbt die Handlungsforschung die Autonomie des Praxisbereiches.

Besonders in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hat es zahlreiche Beiträge in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Handlungsforschung gegeben (vgl. MOSER 1995, 33). Gefragt war eine solche Wissenschaftskonzeption wegen sozial- und bildungspolitischer Reformvorhaben am Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Als die Bildungsreform ins Stocken geriet und auch die finanziellen Mittel für größere Projekte zum Erliegen kamen, wurde es still um die Handlungsforschung. Erst in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts entfachte das Interesse an der Handlungsforschung erneut und zwar vor allem in der Schulpädagogik. ALTRICHTER/ POSCH geben in ihrem Werk 'Lehrer erforschen ihren Unterricht' (1998³) eine ausführliche Einführung in die Methoden der Handlungsforschung, die neben einem fundierten theoretischen Hintergrund durch eine Vielzahl von Beispielen einen Einstieg in die Handlungsforschung erleichtert.

In der Sportpädagogik wurde diesem Forschungsansatz bislang kaum Beachtung geschenkt. GEBKEN (2002, 229) weist zwar auf einige Beiträge zu den Möglichkeiten und Problemen einer entsprechenden Forschung aus den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts hin, aber neben seiner eigenen Handlungsforschung im Zeitraum zwischen 1996 und 1999 hat es bislang keine konkrete sportpädagogische Handlungsforschung gegeben.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde die Handlungsforschung als Forschungsansatz gewählt, da sie für das Erforschen von sozialerzieherischem Erziehungshandeln der Lehrkräfte sowie von sozial verantwortlichem Handeln der Lernenden des Schul- und Vereinssports durch die Nähe zum Feld und zu den Beteiligten besonders geeignet zu sein schien. Insbesondere trafen die von MAYRING (2002⁵) formulierten drei charakteristischen Merkmale der Handlungsforschung für dieses Forschungsvorhaben zu:

Die Forscherin ist zwar mit dem Anliegen an die Schule sowie an den Verein herangetreten, eine Untersuchung zur Thematik der Sozialerziehung durchzuführen. Diese Absicht hätte aber ebenso einerseits von der Praxisseite des Schulsports angesichts gesellschaftlicher Veränderungen und einem zunehmenden Erziehungsauftrag der Schulen formuliert werden können. Andererseits sind Konzepte, die insbesondere für die soziale Integration und Bindung an den Verein sorgen, für den Vereinssport aus existentiellen Gründen wichtig, weshalb das Anliegen nach einer solchen Untersuchung auch vom Vorstand eines Vereins hätte hervorgebracht werden können.

Zudem bestand ein großes Interesse von Seiten der Forscherin, die Forschungsergebnisse unter Absprache der Beteiligten bereits im Forschungsprozess in die Praxis umzusetzen und für einen gleichberechtigten Diskurs zwischen ihr und den Betroffenen zu sorgen. Darin wurde vor allem die Chance gesehen, die Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden, die für die Thematik der Sozialerziehung festzustellen ist.

Der Ablauf der Handlungsforschung richtet sich nach den Praxisgegebenheiten, wobei nach MAYRING (2002⁵, 51) zwei Schritte immer berücksichtigt werden müssen. Zum einen muss zu Beginn das jeweilige Praxisproblem definiert und das Ziel der Praxisveränderung festgelegt werden. Zum anderen muss der Projektablauf beschrieben werden. Dieser ist gekennzeichnet durch „*ein ständiges Pendeln zwischen Informationssammlung, Diskurs und praktischen Handlungen*“ (ebd.).

Als Praxisproblem wurde definiert, dass die Notwendigkeit und der Bedarf hinsichtlich eines Konzepts zur Sozialerziehung für den Schul- und Vereinssport besteht. Als Ziel wurde angestrebt, Erkenntnisse über die Praxiswirksamkeit eines neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport zu gewinnen.

Bevor die Methodenauswahl für diesen Forschungsansatz erläutert wird, soll in Anlehnung an MOSER (1995, 98) eine Konkretisierung der Handlungsforschung bezüglich folgender Aspekte durchgeführt werden:

1. Sampling von Forschungsgegenstand und Untersuchungsgruppen.
6. Ablauf des Forschungsprozesses.
7. Formulierung von Prozesshypothesen.
8. Vereinbarkeit von Subjektivität und Objektivität.
9. Gütekriterien der Forschung.

7.2.1 *Das Sampling von Forschungsgegenstand und Untersuchungsgruppen*

Wichtig für den Forschungsprozess ist die Bestimmung des Forschungsgegenstands und der Untersuchungsgruppen. Der Forschungsgegenstand für dieses Forschungsvorhaben wurde bereits aus der Zielsetzung des Forschungsvorhabens entwickelt (vgl. Abschnitt 7.1).

Die Anforderungen an Untersuchungsgruppen sind in der quantitativen empirischen Forschung eindeutig festgeschrieben, während in der qualitativen empirischen Forschung solche Anweisungen nicht existieren. Nach MOSER (1995, 102ff) spielt in der qualitativen empirischen Forschung die argumentative Begründung eine entscheidende Rolle beim Sampling. Er verweist auf PATTON (1990), der sehr unterschiedliche Strategien des Samplings benennt, die nicht nur isoliert, sondern auch kombiniert angewendet werden können.

In diesem Forschungsvorhaben wurde das theoriebezogene Sampling nach PATTON (1990) genutzt. Beim theoriebezogenen Sampling sucht der Forscher seine Fälle, Personen und Gruppen vor dem Hintergrund seiner theoretischen Überlegungen aus. Das Sample ist damit repräsentativ für das in Frage stehende Forschungsinteresse. Wenngleich dieses Auswahlverfahren die Gefahr birgt, dass Fälle, Personen und Gruppen gewählt werden, von denen bestimmte Ergebnisse zu erwarten sind und damit die Forschungsergebnisse verfälscht und die Verallgemeinerung dieser Ergebnisse in Frage gestellt werden können, ist bei einer qualitativen Forschung wie der vorliegenden ein solches Auswahlverfahren sinnvoll. Die zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen fordern gerade zu einer engen theoriebezogenen Auswahl heraus (vgl. Abschnitt 7.6).

7.2.2 *Der Ablauf des Forschungsprozesses*

Für die qualitative empirische Forschung konstatiert HOPF (1979, 29 zitiert nach MOSER 1995, 106) eine enge Wechselbeziehung zwischen dem theoretischen Vorverständnis und dem empirischen Material, welche ein Verfahren einer sich schrittweise vortastenden Klärung und Revision von Begriffen, Interpretationen und theoretischen Annahmen notwendig macht. Die Erkenntnisgewinnung läuft analytisch über mehrere Stufen ab. Auf die Frage, wann denn ein solcher Prozess abgebrochen werden kann, helfen nach MOSER (1995, 106) die Überlegungen von LOSER (1979) weiter. Er hat herausgearbeitet, wie Informationen in einem zyklischen Prozess verarbeitet

werden. Dieser Prozess ist nach LOSER durch zwei Elementarprozesse der Erzeugung und Reduktion von Varietät gekennzeichnet. LOSER bezieht sich dabei auf RITTEL, welcher Planungsprozesse als iterative Vorgänge charakterisiert hat:

„Wann immer eine problematische Situation auftritt, d.h. eine aus der man spontan keinen Ausweg weiß, muß man zunächst mindestens eine Idee als Kandidaten für die Lösung finden, also 'Varietät' erzeugen. Hat man mehr als einen Kandidaten für die Lösung, muß man nach Gründen suchen, um alle bis auf einen auszuschließen“ (RITTEL 1970, 19 zitiert nach MOSER 1995, 106).

Ein Forschungsprozess ist nach diesem Vorgehen genau dann abgeschlossen, wenn es an einem Forschungsdokument nicht mehr gelingt, neue Varietät zu erzeugen.

MOSER (1995, 107) merkt an, dass die Handlungsforschung ebenfalls einen dem zyklischen Modell entsprechenden zirkulären Charakter aufweist. Im Interventionsprozess geht es auch in der Handlungsforschung darum, Varietät zu erzeugen und diese verdichtet zu Handlungsstrategien zu reduzieren. Nach MOSER (1995, 107) lässt sich dies im Rahmen eines zyklischen Ablaufes von praktischer Feldarbeit und diskursiver Verständigung konkretisieren. Insbesondere betont er zum einen, dass es sich in der Handlungsforschung nicht um einen puren Aktionismus handelt, sondern durch den Diskurs im zyklischen Vorgehen eine Rationalisierung der Praxis angestrebt wird. Die diskursiven Phasen dienen dazu, die im Forschungsprozess eingenommene Position kritisch zu hinterfragen und aus dieser Perspektive das Handeln neu zu orientieren. Der Diskurs stellt sowohl ein Mittel der Wissenschaft als auch der reflektierten Praxis dar. Zum anderen verweist er auf die zeitlich-chronologische Seite im Umgang mit Varietäten im Handlungsforschungsprozess. Die einzelnen Zyklen sind systematisch aufeinander bezogen.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wurde in der Phase der Datenerhebung ein zyklisches Modell eingelöst. Es erfolgte eine gemeinsame Planung, Durchführung, Reflexion und Neugestaltung der Praxis des Sportunterrichts und der Trainingsstunden mit den mitwirkenden Lehrkräften (vgl. Abschnitt 7.7).

7.2.3 *Die Formulierung von Prozesshypothesen*

MOSER (1995, 112) verdeutlicht, dass auch in der Handlungsforschung Fragestellungen und Problemlösungen aus einer wissenschaftlichen Perspektive heraus entwickelt werden müssen, und er hält die Formulierung von Prozesshypothesen, die Vermutungen und Propositionen auf der Basis des wissenschaftlichen Diskussionsstandes darstellen, für notwendig. Die Entwicklung der Prozesshypothesen kann dabei in einem engen Bezug zur Praxis erfolgen, indem erst einmal von Praxisannahmen und -vermutungen ausgegangen wird. Anschließend kann aus wissenschaftlicher Sicht die Problematik definiert werden.

Grundlage für die vorliegende Forschung waren Vermutungen und daraus resultierende Forschungsfragen, die aus dem im Kapitel 6 dieser Arbeit vorgestellten neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport abgeleitet wurden (vgl. Abschnitt 7.1).

7.2.4 *Die Vereinbarkeit von Subjektivität und Objektivität*

Es ist umstritten, ob sich die Subjektivität in den qualitativen empirischen Forschungsmethoden und insbesondere auch in der Handlungsforschung auf die Objektivität der Ergebnisse positiv oder negativ auswirkt (vgl. MOSER 1995, 113). Diese Diskussion reicht laut MOSER (1995, 113) von der Forderung nach Kontrolle der Subjektivität des Forschers bis hin zu der Auffassung, dass gerade in der nicht in Regeln zu fassenden Empathie des Forschers, in seinem individuell-einmaligen und kreativen Zugang zu seinem Gegenstand, die Stärke qualitativer Verfahren begründet ist.

Engagement und subjektive Sensibilität sind nach MOSER (1995, 114) Faktoren, die im Rahmen der qualitativen empirischen Forschung wichtiger sind als bei standardisierten Untersuchungen. Subjektivität spielt in mehrfacher Hinsicht eine entscheidende Rolle in der Handlungsforschung. So können gefühlsmäßige Reaktionen in der Beobachtung Anhaltspunkte für die genauere Untersuchung bestimmter Aspekte sein, oder aber sie sind wichtig, um eine Vertrauensbasis zu den Untersuchten aufzubauen (ebd.). In der Datenauswertung ist der Anteil der Subjektivität aufgrund der erforderlichen Intuition und des benötigten Spürsinns hoch. Dennoch kann auf eine Standardisierung nicht komplett verzichtet werden, da die Gefahr zu einer einseitigen Ergebnissicherung immer besteht. MOSER (1995, 114) fordert deshalb in Bezugnahme auf VOLMERG (1983, 125), die Methoden und die Gesamtsituation so weit zu standardisieren, dass eine Reproduktion der Untersu-

chung unabhängig von der Person des Forschers oder den Zufälligkeiten der Rahmenbedingungen möglich ist und zu ähnlichen Ergebnissen führt.

In diesem Forschungsvorhaben spielten die subjektiven und emotionalen Eindrücke, Meinungen und Einstellungen der Forscherin und der mitwirkenden Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Vorbereitung, Durchführung, Reflexion und Neugestaltung der Praxis sowie bei der Datengewinnung. In der Datenauswertung kam den Interpretationen der Forscherin ebenfalls große Bedeutung zu. Es wäre deshalb geradezu fahrlässig, aufgrund der Individualität der Lehrkräfte und Lernenden sowie der situationsbedingten Voraussetzungen von Raum, Zeit und Material die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu verallgemeinern und auf andere Gruppen zu beziehen. Dennoch können aus den Ergebnissen richtungsweisende Schlussfolgerungen gezogen werden.

7.2.5 *Die Gütekriterien der Forschung*

Ein wichtiger Standard empirischer Forschung ist am Ende des Forschungsprogramms die Einschätzung anhand von Gütekriterien. Es handelt sich dabei um Maßstäbe, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann. Nach MAYRING (2002⁵, 140) dominierten lange Zeit in der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung die Gütekriterien der Validität (der Gültigkeit: Habe ich wirklich erfasst, was ich wollte?) und der Reliabilität (der Genauigkeit: Habe ich den Gegenstand exakt erfasst?). Besonders für die qualitative empirische Forschung ist die Messung an Gütekriterien aufgrund der Subjektivität entscheidend. In der aktuellen Diskussion um Gütekriterien für die qualitative empirische Forschung besteht Einigkeit darüber, dass Maßstäbe der quantitativen empirischen Forschung (z.B. Validität und Reliabilität) weniger gut geeignet sind für die Qualitätsmessung der Ergebnisse qualitativer empirischer Forschung (vgl. MAYRING 2002⁵, 140). Deshalb wird die Notwendigkeit gesehen, die Gütekriterien der qualitativen empirischen Forschung neu zu definieren und mit Inhalt zu füllen. Wesentliches Kriterium für die Bestimmung dieser Gütekriterien ist die Stimmigkeit zum Vorgehen und Ziel der Untersuchung. MAYRING (2002⁵, 144ff) hat sechs allgemeine Kriterien für die qualitative Forschung entwickelt, die nach MOSER (1995, 117ff) einen wesentlichen Bezugsrahmen für das Spektrum qualitativer Forschungsverfahren ergeben. Er selbst geht von einem engeren Begriff der Gütekriterien als Richtgröße für die Qualität

von Forschungsergebnissen aus und formuliert für die Handlungsforschung nachfolgende fünf Kriterien:

(1) *Transparenz*: Der Forschungsprozess muss nachvollziehbar sein, darum müssen Funktionen, Ziele und Methoden der Forschungsarbeit offen gelegt werden (vgl. MOSER 1995, 118).

(2) *Stimmigkeit*: Im Forschungsprozess müssen die Ziele und Methoden miteinander vereinbar sein. Die notwendige Folgerung ist deshalb, dass die Forschungsfragen die Auswahl der Datenerhebungstechniken bestimmen und nicht umgekehrt (vgl. MOSER 1995, 118).

(3) *Adäquatheit*: Dieses Kriterium verlangt, dass „eine inter-individuelle Zuverlässigkeit bzw. Nachprüfbarkeit derart gegeben ist, daß unter ceteri-bus-paribus-Bedingungen verschiedene Forscher zu denselben empirisch gewonnenen Resultaten kämen“ (LAMNEK 1993/1, 178 zitiert nach MOSER 1995, 119). Diskutiert wird dieser Aspekt auch unter dem Schlagwort der Objektivität.

(4) *Intersubjektivität*: Dieses Kriterium bedeutet, dass ein Forschungsergebnis nicht nur aus der subjektiven Perspektive des Forschers Bestand haben darf. Dieses Kriterium setzt das der Adäquatheit voraus (vgl. MOSER 1995, 120f).

(5) *Anschlussfähigkeit*: Ziel der Forschung muss immer auch die Anknüpfung der Ergebnisse im Rahmen des Wissenschafts- oder des Praxissystems sein. „Je besser dies gelingt, desto höher ist die Qualität des wissenschaftlich generierten Wissen zu veranschlagen“ (MOSER 1995, 122).

In diesem Forschungsvorhaben galt es, die Gütekriterien „Transparenz“, „Stimmigkeit“ und „Anschlussfähigkeit“ nach MOSER (1995) zu berücksichtigen. Zu beachten ist, dass diese Gütekriterien nicht unabhängig voneinander und dass sie nicht messtechnisch zu verstehen sind. Vielmehr handelt es sich um leitende Aspekte, die im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Zeichen der Qualität von Daten argumentativ zu verfolgen sind. Aufgrund der Erläuterungen zur Vereinbarkeit von Subjektivität und Objektivität im Abschnitt 7.2.4 dieser Arbeit sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Gütekriterien „Adäquatheit“ und „Intersubjektivität“ nur eingeschränkt berücksichtigt werden konnten.

7.3 Forschungsmethoden für die Datenerhebung

Für die Handlungsforschung kommen verschiedene Forschungsmethoden in Frage. In Abstimmung auf den Forschungsgegenstand wurde in erster Linie die teilnehmende Beobachtung herangezogen. Diese Methode ermöglichte eine mehrperspektivische Forschung, denn neben den Feldbeobachtungen der Forscherin konnten die Wahrnehmungen und Meinungen der im Feld beteiligten Lehrkräfte und Lernenden in die Erkenntnisgewinnung einbezogen werden. Die informellen und auch wissenschaftlichen Gespräche mit den im Feld Beteiligten spielten eine nicht unerhebliche Rolle in der Erkenntnisgewinnung. Zudem war im Forschungsvorhaben, welches sich auf den Sportunterricht bezieht, die Durchführung einer Gruppendiskussion im Rahmen einer Abschlussreflexion für die Datengewinnung von Bedeutung. Insbesondere konnte mit der Wahl dieser Forschungsmethoden dem Anspruch einer Methodentriangulation nachgekommen werden.

7.3.1 *Teilnehmende Beobachtung*

Die teilnehmende Beobachtung ist eine verbreitete Beobachtungsmethode in der qualitativen empirischen Forschung, die sich zum einen dadurch auszeichnet, dass sie im alltäglichen Lebensraum der Beobachteten eingesetzt werden kann und zum anderen ermöglicht, dass der Beobachter in das Feld eintaucht und seine Beobachtung aus der Perspektive des Teilnehmers durchführt (vgl. MAYRING 2002⁵, 80). Das bedeutet, dass die teilnehmende Beobachtung vornehmlich dort eingesetzt wird, wo von außen nur wenig über den Forschungsgegenstand erfahren werden kann und insbesondere eine Innenperspektive von Bedeutung ist (ebd., 81).

Diese charakteristischen Merkmale sprechen im Besonderen dafür, die teilnehmende Beobachtung für das Erforschen von sozialerzieherischem Erziehungshandeln der Lehrkräfte und von sozial verantwortlichem Handeln der Lernenden des Schul- und Vereinssports einzusetzen, denn so können einerseits durch informelle und auch wissenschaftliche Gespräche verschiedene Einstellungen, Gefühle, Meinungen, Vorstellungen und Handlungserwartungen der im Feld Beteiligten erfasst werden. Andererseits kann durch die Eigenerfahrung im Feld ein besseres Verständnis des Geschehens gewonnen werden.

Als schwierig bewertet HEINEMANN (1998, 133) den Zugang zum Feld bei der teilnehmenden Beobachtung vor allem dann, wenn es dem Beobachter nicht möglich ist, eine adäquate Rolle im Feld zu übernehmen. Für dieses

Forschungsvorhaben wurde der Zugang der Forscherin zum Feld nicht als Problem eingestuft, da die Forscherin sowohl in der Schule als auch im Verein eine adäquate Rolle als (Hilfs-) Lehrkraft einnehmen konnte.

Für die Forscherin konnte aber ebenso wie für alle anderen Forscher das Problem des Verlustes der Objektivität nicht ganz abgewendet werden. FLICK (1999⁴, 160) weist darauf hin, dass bei der teilnehmenden Beobachtung für den Forscher stets der Konflikt zwischen den Anforderungen als Teilnehmer sowie als Beobachter besteht. Dabei ist es bedeutsam, dass der Forscher bei der Gewinnung einer Innenperspektive gleichzeitig einen Fremdenstatus beibehält, um über das Alltagsverständnis hinaus Erkenntnisse zu gewinnen (ebd., 161).

Hinsichtlich der eigentlichen Beobachtungsphasen kann die Methode der teilnehmenden Beobachtung in dreierlei Hinsicht konkretisiert werden:

In der Beobachtungsphase sollten erstens in Bezugnahme auf LAMNEK (1995^{3/2}, 259ff) folgende sechs methodologischen Bedingungen berücksichtigt werden, die insbesondere auch im vorliegenden Forschungsvorhaben leitend waren:

Teilnehmende Beobachtung

- ist unstrukturiert,
- erfolgt in face-to-face-Interaktionen,
- ist offen und flexibel,
- ist natürlich und authentisch,
- basiert auf kommunikativen Kontakten und hat Kommunikation zum Gegenstand,
- ist erst sinnvoll, wenn die gemachten Aussagen so interpretiert werden, dass sie versteh- und nachvollziehbar sind.

Zweitens muss die soziale Rolle des teilnehmenden Beobachters im sozialen Feld festgelegt werden. Nach LAMNEK (1995^{3/2}, 263ff) unterteilen SCHWARTZ/ SCHWARTZ (1955) die teilnehmende Beobachtung gestaffelt nach der Intensität der Beobachtung in vier Typen: völlige Identifikation mit dem Feld, Teilnehmer als Beobachter, Beobachter als Teilnehmer und reiner Beobachter ohne Interaktion mit dem Feld.⁴⁶

⁴⁶ Die Beobachtungstypen „teilnehmende Beobachtung“ und „nicht-teilnehmende Beobachtung“ treten in der Realität nicht polarisiert auf, sondern in differenziert-nunancierten For-

Im Forschungsprozess, der sich auf den Sportunterricht bezog, wurde nach dem Prinzip des Teilnehmers als Beobachter vorgegangen. Es handelt sich um eine offene Beobachtung. Der Beobachterin und den Beobachteten war im Gegensatz zur vollständigen Teilnahme eine Feldbeziehung bewusst, wenngleich den Beteiligten mit Ausnahme der mitwirkenden Lehrkraft der tatsächliche Forschungsgegenstand unbekannt war. Den Lernenden wurde der Forschungsgegenstand bewusst verschwiegen, da die Gefahr bestand, dass das Handeln der Lernenden von Gedanken und Meinungen wie „Jetzt müssen wir uns wieder sozial verhalten!“ beeinflusst wird und damit die Ergebnisse verfälscht worden wären.

Im Forschungsprozess, der sich auf die Trainingsstunden bezog, wurde nach dem Prinzip der vollständigen Teilnahme vorgegangen. Die wahre Identität und der Zweck der Teilnahme war den Beobachteten nicht bekannt. Die Forscherin nahm eine Rolle ein, die im Feld alltäglich vorgesehen ist, wodurch ganz natürliche Interaktionen zwischen den Beobachteten und der Forscherin möglich wurden. Es handelte sich um eine verdeckte Beobachtung. Allerdings galt dieses Vorgehen nicht für alle Beteiligten. Die mitwirkende Lehrkraft war in das Forschungsvorhaben eingeweiht. Die Wahl dieser Form der teilnehmenden Beobachtung war ebenfalls sinnvoll und notwendig, um die Unverfälschtheit der Untersuchungsergebnisse zu garantieren.

Drittens umfasst die Vorgehensweise der teilnehmenden Beobachtung in zweierlei Hinsicht einen Prozess. Zum einen soll der Forscher mehr und mehr zum Teilnehmer werden und Zugang zu Feld und Personen finden. Zum anderen soll auch die Beobachtung einen Prozess zunehmender Konkretisierung und Konzentration auf für die Fragestellung wesentlichen Aspekte durchlaufen. SPRADLEY (1980, 34) unterscheidet deshalb drei Phasen der teilnehmenden Beobachtung: Deskriptive, fokussierte und selektive Beobachtung. Das vorliegende Forschungsvorhaben orientierte sich jedoch nicht an diesen Beobachtungsphasen, sondern es wurden im zeitlichen Verlauf der Forschung unterschiedliche thematische Forschungsschwerpunkte gesetzt (vgl. Abschnitt 7.7).

men. Es lassen sich zwischen beiden Beobachtungsmethoden verschiedene Grade der Partizipation des Beobachters im Feld feststellen.

7.3.2 *Informelle und wissenschaftliche Gespräche*

Um dem Anspruch gerecht zu werden, die Theorie-Praxis-Kluft durch die Handlungsforschung zu überwinden, wurden zahlreiche informelle Gespräche mit den im Feld direkt beteiligten Lehrkräften geführt. In regelmäßigen Treffen wurden Eindrücke und Erkenntnisse zu den durchgeführten Sportstunden in Schule und Verein diskutiert und das weitere Handeln gemeinsam festgelegt (vgl. Abschnitt 7.7).

Zudem wurden zwei Kolloquien für die Lehrkräfte der erforschten Schule unter Beteiligung von Hochschullehrenden der Universität Oldenburg, Lehrkräften anderer Schulen sowie Sportstudierenden der Universität Oldenburg und eine Fortbildung für die Lehrkräfte der Handballabteilung des beteiligten Turnvereins durchgeführt, um über Eindrücke und Erkenntnisse des Forschungsvorhabens zu diskutieren (vgl. Abschnitt 7.7).

7.3.3 *Gruppendiskussion*

Nach BOHNSACK (2000⁴, 123) findet das Verfahren der Gruppendiskussion seit langem Verwendung in der Marktforschung, wobei es vor allem aus zeitökonomischen und finanziellen Gründen in Erwägung gezogen wird. Im Unterschied zu solchen Gruppeninterviews sollte, so BOHNSACK (2000⁴, 123), nur dann von Gruppendiskussionen gesprochen werden, wenn die Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen, die durch derartige Diskurse ausgelöst werden, die Konstituierung von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern anerkannt und in einem theoretischen Modell verankert sind.

BOHNSACK (2000⁴, 124) merkt an, dass der Einsatz der Gruppendiskussionsverfahren auf der Erkenntnis beruht, dass sich tieferliegende Meinungen vor allem durch die Interaktion des Einzelnen mit anderen Menschen entwickeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Einzelne eine Meinung zu einem Thema hat, diese aber erst richtig Kontur gewinnt, wenn der Einzelne dazu aufgefordert ist, seinen Standpunkt zu vertreten.

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben wurde das Verfahren der Gruppendiskussion eingesetzt, um die Lernenden des Schulsports zu einer Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln anzuregen. So sollten einerseits methodische Erkenntnisse zur Inszenierung von Reflexionsphasen gewonnen werden, andererseits

konnten wichtige Erkenntnisse über die Zielsetzung des Forschungsvorhabens gewonnen werden.

Das Gruppendiskussionsverfahren besitzt seine eigenen Durchführungs- und Strukturierungsvorschriften. Das Vorgehen der in diesem Forschungsvorhaben eingesetzten Gruppendiskussion ist dem Abschnitt 7.8.1.6 der Datenauswertung zu entnehmen.

7.4 Forschungsmethoden für die Datendokumentation und Datenaufbereitung

Für die teilnehmende Beobachtung gibt es verschiedene Möglichkeiten der Dokumentation (vgl. FLICK 1999⁴, 158f). In der Handlungsforschung hat sich nach ALTRICHTER/ POSCH (1998³) in den letzten Jahren das Schreiben eines Forschungstagebuches in den Vordergrund gespielt. In diesem Forschungsvorhaben wurde ebenfalls ein Forschungstagebuch von der Forscherin angelegt, wobei vor allem Gedächtnisprotokolle aufgrund der teilnehmenden Beobachtung zu den jeweiligen Sportstunden aus Schule und Verein angefertigt wurden. Zudem wurden Anmerkungen bezüglich gewonnener Eindrücke und Erkenntnisse sowie bestimmter Zielsetzungen im Forschungstagebuch festgehalten. In Anlehnung an LAMNEK (1995^{3/2}, 295ff) orientierte sich die Dokumentation der Beobachtungsdaten insbesondere an den nachfolgenden beiden Aspekten. Die Zeitspanne zwischen Beobachtung und Notierung wurde erstens gering gehalten, so dass möglichst direkt im Anschluss an die Beobachtung protokolliert wurde. Zweitens wurde auf ein starres Beobachtungsschema verzichtet, um eine gewisse Offenheit für die Entdeckung von Neuem zu garantieren.

Die Gruppendiskussion im Sportunterricht wurde mit Hilfe eines Tonbands aufgezeichnet. Bei der Transkription der geführten Gruppendiskussion durch die Forscherin wurde nach der von MAYRING (2002⁵, 89ff) vorgeschlagenen wörtlichen Transkription in der Variante „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ vorgegangen. Denn bei der geführten Gruppendiskussion standen sprachliche Färbungen nicht im Vordergrund, sondern vielmehr die Meinungen und Stellungnahmen der Lernenden. Um eine bessere Lesbarkeit der Aussagen zu erreichen, wurde keine wortwörtliche Transkription, sondern eine Übertragung in ein normales Schriftdeutsch vorgenommen. Zudem wurde auf eine kommentierte Transkription verzichtet, bei der mit Hilfe von Sonderzeichen oder auch in einer Extraspalte neben dem Protokoll Auffällig-

keiten der Sprache wie Pausen, Betonungen, Sprechweisen, Lachen u.a. im Wortprotokoll vermerkt werden. Dies hätte wiederum zu Unübersichtlichkeit geführt.

7.5 Forschungsmethode für die Datenauswertung

Methodologisch wurde bei der Analyse der qualitativen Daten in diesem Forschungsvorhaben nach der qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial (vgl. FLICK 1999⁴, 212). Charakteristisch für diese Datenauswertungsmethode ist, dass bestimmte theoriegeleitete Kategorien an das Datenmaterial herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt werden. Dabei besteht allerdings die Möglichkeit, die Kategorien an dem Datenmaterial zu überprüfen und sie auch gegebenenfalls zu modifizieren (ebd.). MAYRING (1983) hat ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt, das ein Ablaufmodell der Analyse von Texten und verschiedene Techniken dazu enthält (ebd.).

Das Ablaufmodell besteht aus einer feststehenden Abfolge einzelner Bearbeitungsschritte. Im ersten Schritt muss festgelegt werden, welches Datenmaterial ausgewertet werden soll (vgl. MAYRING 2000⁷, 47). In diesem Forschungsvorhaben wurden 30 Gedächtnisprotokolle zum Verlauf des Sportunterrichts einer achten Klasse eines Oldenburger Gymnasiums sowie 21 Gedächtnisprotokolle zum Verlauf der Trainingsstunden einer männlichen D-Jugend der Handballabteilung eines Turnvereins aus Rastede in die Datenauswertung einbezogen. Zudem wurden eine transkribierte Tonbandaufzeichnung zu einer Gruppendiskussion der achten Klasse und 13, für die Lernenden der männlichen D-Jugend angefertigte, „Spielerbriefe“ in das Datenmaterial integriert. Dieses Textmaterial wird bei der Forscherin archiviert und kann dort eingesehen werden.

Der zweite Schritt umfasst die Analyse des Entstehungsmaterials. Es muss festgelegt werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material verfasst wurde (vgl. MAYRING 2000⁷, 47). Im dritten Schritt wird eine formale Charakterisierung des Datenmaterials vorgenommen, die angibt, in welcher Form das Material vorliegt (ebd.). Diese beiden Analyseschritte sind für dieses Forschungsvorhaben den Abschnitten 7.3 und 7.4 zu entnehmen.

Nachdem das Ausgangsmaterial beschrieben wurde, wird nach MAYRING (2000⁷, 50) im vierten Schritt mit der Richtung der Analyse festgelegt, was

aus dem Datenmaterial herausinterpretiert werden soll. Im fünften Schritt wird die Fragestellung theoriegeleitet differenziert (ebd., 52). Die Vermutungen und die daraus resultierenden Fragestellungen für dieses Forschungsvorhaben sind dem Abschnitt 7.1 zu entnehmen.

Erst im sechsten Schritt wird eine Analysetechnik bestimmt und das konkrete Ablaufmodell festgelegt (vgl. MAYRING 2000⁷, 53). Die speziellen Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse sind in verschiedene Analyseschritte untergliedert (ebd.). Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Categoriesystems. Die Kategorien für diese qualitative Inhaltsanalyse wurden auf der Grundlage der angestellten Vermutungen und den daraus resultierenden Fragestellungen definiert. Ferner wurde jede definierte Kategorie mit einem Ankerbeispiel aus den angefertigten Gedächtnisprotokollen belegt und mittels einer Kodierregel bestimmt, welche Textausschnitte der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden sollten.

MAYRING (2000⁷, 58ff) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. In diesem Forschungsvorhaben wurde nach der Methode der inhaltlichen Strukturierung vorgegangen. Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, bestimmte Themen, Inhalte und/ oder Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitete entwickelte Kategorien und Unterkategorien bezeichnet. Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Categoriesystems wurde das Material zusammengefasst und interpretiert. Die Ergebnisdarstellung ist dem Abschnitt 7.8 zu entnehmen.

7.6 Auswahl der Institutionen und Gruppen

Da als Zielgruppe für das im Kapitel 6 dieser Arbeit erläuterte sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport der Kinder- und Jugendbereich festgelegt wurde, erfolgte die Auswahl der Untersuchungsgruppen für das vorliegende Forschungsvorhaben dementsprechend aus dem Kinder- und Jugendbereich des Schul- und Vereinssports.

7.6.1 Auswahl der Schule

Die Untersuchung wurde an der Liebfrauenschule Oldenburg, einem staatlich anerkannten katholischen Privatschulsystem für Mädchen und Jungen in

Oldenburg, durchgeführt. Die Liebfrauenschule Oldenburg, die 1888 gegründet wurde, befindet sich in der Schulträgerschaft der katholischen Kirche.

Die Liebfrauenschule Oldenburg bietet ihren Lernenden ab Klasse 7 die Möglichkeit, einen Schwerpunkt auf die musikalische Ausbildung zu legen. Dieser Musikzweig zeichnet das besondere Profil des Gymnasiums aus.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde die Liebfrauenschule Oldenburg ausgewählt, weil neben der besonderen Profilbildung mit dem Musikzweig auch der generelle Erziehungsauftrag für das Gymnasium bedeutsam ist.

7.6.1.1 Zugang zur Schule

Bereits Ende März 2001 konnte durch ein erstes Telefonat der Kontakt zur Schule hergestellt und ein Termin zur Konzeptvorstellung mit dem Schulleiter vereinbart werden. Dieses Gespräch fand am 3. Mai 2001 statt. In diesem Gespräch konnte der Schulleiter von dem Forschungsvorhaben überzeugt werden, so dass er ihm zustimmte.

7.6.1.2 Der Schulsport

Wie bereits erwähnt, bildet sich das besondere Profil der Schule über einen musikalischen Schwerpunkt und nicht etwa über den Sport. Sport findet an der Liebfrauenschule Oldenburg als zweistündiger Fachunterricht in allen 7. bis 10. Klassen statt. In der Oberstufe wird Sport in einem wählbaren Kurssystem angeboten. Darüber hinaus besteht für die Lernenden die Möglichkeit, an verschiedenen Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen. Im Schuljahr 2001/2002 wurden folgende Sport-Arbeitsgemeinschaften angeboten: Kanu fahren, Kanupolo, Volleyball, Fußball und Badminton. Zudem fanden folgende außerunterrichtliche Sportveranstaltungen statt: die Bundesjugendspiele für die Jahrgangsstufen 7 und 8 mit verpflichtender Teilnahme, ein Handballturnier für die Jahrgangsstufen 7 und 8 sowie ein Basketballturnier für die Jahrgangsstufen 9 und 10 auf freiwilliger Basis. Ferner stellte die Liebfrauenschule Oldenburg Mannschaften in verschiedenen Disziplinen für „Jugend trainiert für Olympia“ auf. Dieses Angebot spricht dafür, dass dem außerunterrichtlichen Schulsport an der Liebfrauenschule Oldenburg neben den außerunterrichtlichen Musikangeboten eine hohe Bedeutung zukommt.

Der Schulsport wurde im Schuljahr 2001/ 2002 von fünf Lehrkräften betreut. Die mitwirkende Lehrkraft arbeitete zu Beginn der Untersuchung in ihrem

zweiten Jahr an der Liebfrauenschule Oldenburg und verfügte darüber hinaus über zwei Jahre Unterrichtserfahrungen aufgrund des Referendariats.

7.6.1.3 Auswahl der Klasse

In Absprache mit dem Schulleiter und der mitwirkenden Lehrkraft bestand die Möglichkeit, in einer 8. Klasse das Forschungsvorhaben durchzuführen. Es handelte sich um eine Musikklasse, was nach Aussagen der mitwirkenden Lehrkraft darauf hinweist, dass die musikalischen Interessen im Vergleich zu den sportlichen Interessen im Allgemeinen überwiegen. Dies wurde hinsichtlich der Forschungsfragestellung aber nicht als nachteilig eingestuft. In Abstimmung auf die Vereinsgruppe, die Kinder der 5., 6. und 7. Klasse umfasst, eignete sich eine 8. Klasse zudem, um ein relativ weites Altersspektrum zu erfassen.

Darüber hinaus war es möglich, in einer 10. Klasse unter der Leitung der mitwirkenden Lehrkraft zu hospitieren. Es bestanden weitere Hospitationsangebote anderer Lehrkräfte, diese konnten aber aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen nur selten realisiert werden.

7.6.2 Auswahl des Vereins

Die Untersuchung wurde in der Handballabteilung des VfL Rastede in Rastede durchgeführt. Der Turnverein, der 1859 gegründet wurde, ist heute ein Mehrspartenverein mit insgesamt zehn Abteilungen, 109 verschiedenen Sportgruppen sowie insgesamt 2170 Mitgliedern (vgl. GAULER 2002, 49ff). Die Handballabteilung zählte im Jahr 2001 insgesamt 178 Mitglieder, die sich auf dreizehn Mannschaften verteilten. Der Jugendbereich erhielt darin einen Anteil von 79 Mitgliedern auf sieben Mannschaften verteilt (ebd.).

Für die Auswahl des Turnvereins VfL Rastede für das vorliegende Forschungsvorhaben waren zum einen die bestehenden persönlichen Kontakte der Forscherin zum Verein entscheidend. Zum anderen spielte die innovative Einstellung der Verantwortlichen des VfL Rastede, nicht nur an Traditionen festzuhalten, sondern auch für neue Ideen und Veränderungen offen zu sein, eine wichtige Rolle bei der Heranziehung des VfL Rastede für das vorliegende Forschungsvorhaben.

7.6.2.1 Zugang zum Verein

Als Mitglied des Turnvereins VfL Rastede und aktive Spielerin der 1. Damenhandballmannschaft bestand bereits ein Kontakt zum Verein und insbesondere zur Handballabteilung. So wurde schon am Anfang des Jahres 2001 deutlich, dass zum Saisonende 2000/2001 die Möglichkeit bestand, eine männliche D-Jugend zu übernehmen und damit als Forschungsgruppe für das vorliegende Forschungsvorhaben auszuwählen. Nach Absprache mit dem Jugendwart stand diesem Vorhaben nichts mehr im Weg, so dass daraufhin der Kontakt zum Vereinsvorstand und insbesondere zur Geschäftsführung des VfL Rastede hergestellt wurde, um bei ihnen das Interesse für das Forschungsvorhaben zu wecken und somit die Befürwortung des Forschungsvorhabens zu erreichen. Dies gelang bereits Anfang Februar 2001. Zudem konnte eine mitwirkende Lehrkraft, ein erfahrener Trainer im Jugend- und Erwachsenenbereich mit B- Lizenz und jahreslanges Mitglied des VfL Rastede, für das Forschungsvorhaben gewonnen werden.

7.6.2.2 Die Handballabteilung

In der Saison 2001/2002 bestand die Handballabteilung aus insgesamt 13 Mannschaften. Davon waren sieben Jugendmannschaften, die von insgesamt elf Lehrkräften betreut wurden. Vier der sieben Mannschaften nahmen am Punktspielbetrieb teil. Für die MiniMinis, die Minis und die E-Jugend waren Spielfeste und Minihandballturniere vorgesehen.

7.6.2.3 Auswahl der Mannschaft

Bei der Mannschaft handelte es sich um eine männliche D-Jugend, die die Jahrgänge 1989 und 1990 umfasst. Bei der Übernahme der Mannschaft zum Saisonende im April 2001 war die Mannschaft nicht nur für die mitwirkende Lehrkraft und die Forscherin neu, sondern auch für die einzelnen Lernenden gab es durch das jahrgangsgebundene Ligasystem viele neue Gesichter.

Eine besondere Voraussetzung, die diese Vereinsgruppe mitbrachte, war, dass sie vorher von einer fachlich kompetenten, aber pädagogisch unerfahrenen Lehrkraft betreut wurde.

7.7 **Forschungsdurchführung**

Die Forschung im Schul- und Vereinssport hatte verschiedene Phasen mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten.

7.7.1 *Forschungsdurchführung im Sportunterricht*

Im Sportunterricht der achten Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg wurde nach den Sommerferien 2001 mit der Forschung begonnen. Während des ganzen Schuljahres wurde in regelmäßigen Treffen mit der mitwirkenden Lehrkraft der Sportunterricht unter der Zielsetzung, den Lernenden im Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für ein sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, geplant und durchgeführt. Es erfolgte eine regelmäßige Aufzeichnung der durchgeführten Unterrichtsstunden in Gedächtnisprotokollen im Forschungstagebuch. Zudem wurden Anmerkungen zu den einzelnen Stunden im Forschungstagebuch notiert. Insbesondere ermöglichten Reflexionsphasen mit der mitwirkenden Lehrkraft die Aufarbeitung der durchgeführten Unterrichtsstunden.

Im Zeitraum vom 14.8. bis 25.9.2001 lagen die Forschungsschwerpunkte auf der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Kontext der Leichtathletik sowie auf der Inszenierung eines besonderen Ereignisses im Rahmen der Bundesjugendspiele.

In der Zeit vom 16.10. bis 4.12.2001 wurde der Schwerpunkt der Forschung auf die Inszenierung sozialer Handlungssituationen als Aufgabenstellung in Partner- und Kleingruppenarbeit im Kontext des Volleyballspielens gelegt. Außerdem wurde das besondere Ereignis eines Volleyballturniers inszeniert und erforscht.

Vor den Winterferien gab es zwei Spielstunden, in denen die Mitgestaltungsmöglichkeit der Lernenden im Vordergrund stand und erforscht wurde.

Nach den Winterferien, im Zeitraum vom 8.1. bis 5.3.2002, lag der Forschungsschwerpunkt auf der Inszenierung sozialer Handlungssituationen als Aufgabenstellung in Kleingruppenarbeit und dem Helfen und Hilfe annehmen im Kontext des Geräturnens. Insbesondere wurde durch die Aufgabenstellung der Entwicklung und des Einstudierens einer Kleingruppenkür versucht, für die Lernenden ein besonderes Ereignis zu inszenieren.

Vor den Osterferien, am 12.3. und 19.3.2002, gab es erneut zwei Spielstunden, in denen die Mitgestaltungsmöglichkeit der Lernenden im Vordergrund stand und erforscht wurde.

Nach den Osterferien, vom 16.4. bis 4.6.2002, wurde der Forschungsschwerpunkt auf die Thematik der Reflexion gelegt. Zudem kam es zu der Erforschung eines besonderen Ereignisses im Rahmen der Thematik des Seilspringens.

Darüber hinaus wurde der Kontakt zu den anderen Lehrkräften der Liebfrauensschule Oldenburg gesucht und für diese zwei Kolloquien zur Diskussion des Forschungsvorhaben unter Beteiligung von Hochschullehrenden und Studierenden der Universität Oldenburg sowie Lehrkräften anderer Schulen angeboten. Diese beiden Kolloquien fanden am 24.1. und 13.6.2002 statt.

7.7.2 Forschungsdurchführung im Vereinssport

Nach der Übernahme der männlichen D-Jugend Ende April 2001 wurde bis zum Ende der Sommerferien Anfang August 2001 (27.4.-10.8.2001) keine explizite Forschung durchgeführt. Die Forscherin hat diese Phase für das Einfinden in ihre Rolle als Lehrkraft sowie zum Kennen lernen der Lerngruppe genutzt. Insbesondere hat diese Phase der Anerkennung als Lehrkraft gedient, denn für die Lernenden war es befremdend, von einer Frau betreut zu werden. Es fielen Kommentare wie „Ih, das ist ja ein Mädchen!“ und „Du bist ein Mädchen, du kannst doch gar nicht werfen!“

Nach den Sommerferien 2001 waren die letzten Vorbereitungen für das Forschungsvorhaben abgeschlossen, so dass im Vereinssport mit der Untersuchung begonnen werden konnte. Während des ganzen Trainingsjahres wurden in regelmäßigen Treffen mit der mitwirkenden Lehrkraft die Trainingsstunden, die zweimal wöchentlich stattfanden, unter der Zielsetzung, den Lernenden im Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für ein sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, geplant, durchgeführt und reflektiert.

Im Zeitraum vom 10.8. bis 26.9.2001 wurden die durchgeführten Trainingsstunden in Gedächtnisprotokollen im Forschungstagebuch festgehalten. Zudem erfolgten Anmerkungen zu den einzelnen Stunden im Forschungstagebuch. Die Forschungsschwerpunkte lagen auf der Inszenierung sozialer Handlungssituationen und der Schaffung von sozialem Wohlbefinden im Kontext des Handballspiels.

Nach den Herbstferien, im Zeitraum vom 17.10. bis 16.12.2001, wurde die Planung und Durchführung eines sozialerzieherisch wirksamen Trainingsprozesses fortgesetzt, allerdings wurden nur noch zu besonderen Trainingsstunden Protokollierungen im Forschungstagebuch vorgenommen. Die Forschungsschwerpunkte lagen auf der Inszenierung sozialer Handlungssituationen und der Schaffung von sozialem Wohlbefinden im Kontext des Handballspiels. Insbesondere wurde ein besonderes Ereignis vor den Weihnachtsferien inszeniert und erforscht.

Nach den Weihnachtsferien, im Zeitraum vom 11.1. bis 20.3.2002, wurden nur noch vereinzelt Gedächtnisprotokolle zu den Trainingsstunden im Forschungstagebuch angefertigt. Der Forschungsschwerpunkt lag auf der Inszenierung sozialer Handlungssituationen und der Inszenierung eines besonderen Ereignisses zum Saisonende. In diesem Zeitraum wurde verstärkt Kontakt zu den anderen Lehrkräften der Handballabteilung des VfL Rastede aufgenommen und versucht, bei ihnen das Interesse für das Forschungsvorhaben und die zugrundeliegende Thematik der Sozialerziehung zu wecken. Daraus ergab sich eine Fortbildung für die Lehrkräfte des VfL Rastede, die am 24.5.2002 stattfand.

7.8 Darstellung der Forschungsergebnisse

Die Handlungsforschung im Sportunterricht der Schule und in den Trainingsstunden im Turnverein wurde geleitet von einer zentralen Fragestellung sowie einer Reihe von Vermutungen und daraus resultierenden Fragestellungen (vgl. Abschnitt 7.1). In diesem Abschnitt wird auf die Ergebnisse der Handlungsforschung im Schul- und Vereinssport eingegangen.

7.8.1 Ergebnisse der Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg dargestellt und erläutert.

7.8.1.1 Inszenierung sozialer Handlungssituationen – Ergebnisse zur Vermutung 1

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 1 bestätigt werden:

Ergebnis 1

Durch die Inszenierung der sozialen Handlungssituationen

- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen
- Einander helfen und Hilfe annehmen
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen

konnten den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Das Ergebnis 1 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 1 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 1 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 1.1 zur Vermutung 1 wurde untersucht, ob den Lernenden durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen erstens überhaupt und zweitens über den Untersuchungszeitraum kontinuierlich Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden konnten, so dass von einer Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte gesprochen werden kann. Es sollte mit dieser Forschungsfrage die Anwendbarkeit der Inszenierung sozialer Handlungssituationen geprüft werden. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 1.1 zur Forschungsfrage 1.1.

Ergebnis 1.1

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen war eine Leitidee, um den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen.

Kommentar:

Der theoriebegründete Ansatz, die Inszenierung sozialer Handlungssituationen als Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehr-

kräfte zu wählen, wurde bisher noch nicht auf seine Umsetzung in der Praxis im Schulsport geprüft.

In diesem Forschungsvorhaben ist es gelungen, mit Hilfe der Inszenierung sozialer Handlungssituationen über den Zeitraum eines Schuljahres die Unterrichtsinhalte zu planen und durchzuführen, so dass den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden konnten. Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen war die Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte im Sportunterricht der 8. Klasse.

Dieser Erfolg war nicht von Anfang an abzusehen, weil eine notwendige Identifikation mit dem Ansatz der Inszenierung sozialer Handlungssituationen zu Beginn des Forschungsvorhabens lediglich für die Forscherin, aber nicht für die mitwirkende Lehrkraft gegeben war. Bei aller Offenheit für die Thematik der Sozialerziehung äußerte die mitwirkende Lehrkraft ihre Skepsis gegenüber dem Forschungsvorhaben und insbesondere bezüglich der Inszenierung sozialer Handlungssituationen. Sie sprach ironisch von einer „Kuschelpädagogik“ und fragte, ob nicht zu viel Bewegungszeit verloren gehe und das Erreichen sportfachlicher Lernziele gefährdet sei.

Im Verlauf des Forschungsvorhabens stellte sich heraus, dass es in den Planungsphasen mittels der Inszenierung sozialer Handlungssituationen gelang, die von der Liebfrauenschule Oldenburg für die 8. Klasse vorgegebenen Unterrichtsinhalte so aufzubereiten, dass einerseits den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet, andererseits sportfachliche Lernziele erreicht werden konnten.

Die mitwirkende Lehrkraft überzeugte sich durch die gelungene Praxis vom Wert der Inszenierung sozialer Handlungssituationen.⁴⁷ Außerdem war die gelungene Praxis⁴⁸ ein Beleg für die Anwendbarkeit der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Sportunterricht.

47 Die mitwirkende Lehrkraft war insbesondere bereit, an einem Artikel über das Forschungsvorhaben mitzuarbeiten und setzte über das Forschungsvorhaben hinaus sozialerzieherische Impulse im Sportunterricht der Liebfrauenschule Oldenburg. Sie trat z.B. über eine stärkere Berücksichtigung des sozialen Miteinanders bei den Bundesjugendspielen ein (vgl. Abschnitt 7.8.1.5).

48 Die quantitative Auswertung der 30 durchgeführten Sportstunden hat ergeben, dass über 100 soziale Handlungssituationen in 30 Sportstunden inszeniert und von den Lernenden angenommen und gestaltet wurden.

Für die Vermutung 1 folgt aus dem Ergebnis 1.1 zur Forschungsfrage 1.1 eine Bestätigung hinsichtlich der Zielsetzung, durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen. Die Anwendbarkeit der Inszenierung dieser sozialen Handlungssituationen konnte gezeigt werden.

Mit der Forschungsfrage 1.2 zur Vermutung 1 wurde untersucht, welche sportfachlichen und sportimmanenten Inhaltsbereiche sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen eignen, um eine sportspezifische Konkretisierung der Inszenierung sozialer Handlungssituationen aufzuzeigen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse 1.2.1 bis 1.2.5 zur Forschungsfrage 1.2.

Ergebnis 1.2.1

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“

eigneten sich die folgenden zwei sportimmanenten Inhaltsbereiche:

1. Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden,
2. Mitbestimmung der Lernenden an Inhalts- und Organisationsfragen.

1. Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“* zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kommunikationsfähigkeit, Einfühlbarkeit, Kompromissfähigkeit, Rücksichtnahme und Toleranz, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass die nachfolgenden drei methodischen Wege zur Partner- und Kleingruppenbildung dieser Zielsetzung gerecht geworden sind:

- Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden ohne Vorgabe von Gruppenbildungskriterien

Die Lernenden wurden zur Partner- und Kleingruppenbildung herausgefordert und sollten diese ohne die Vorgabe von bestimmten Gruppenbildungskriterien vornehmen, wie z.B. „Bildet bitte Partnergruppen!“ oder „Teilt euch bitte auf die sechs Hütchentore auf!“

- Kleingruppenbildung durch die Lernenden unter Vorgabe der Gruppenbildungskriterien „gleich groß und gleich stark“

Die Lernenden sollten unter der Vorgabe der Gruppenbildungskriterien „gleich groß und gleich stark“ Kleingruppen bilden, wie z.B. „Bildet bitte sechs gleich große und gleich starke Gruppen!“

- Kleingruppenbildung unter der Verantwortung eines Lernenden

Die Lernenden wurden zur Gruppeneinteilung unter der Leitung eines Lernenden aufgefordert, z.B. sollte der Klassensprecher die Leitung für die Kleingruppeneinteilung übernehmen.

Kommentar:

Wenn die Lernenden aufgefordert wurden, ohne die Vorgabe von bestimmten Gruppenbildungskriterien die Partner- und Kleingruppenbildung vorzunehmen, dann nahmen die Lernenden untereinander Kontakt auf und wählten mit Hilfe des Sympathiekriteriums einen Partner bzw. Mitglieder für eine Kleingruppe aus. Falls aus den gewählten Sympathiegruppen kein zufriedenstellendes Sporttreiben für die Lernenden folgte, weil z.B. eine Kleingruppe der anderen zahlenmäßig oder aufgrund des motorischen Könnens überlegen war, dann bedingte die Unzufriedenheit Reflexionsphasen, in denen die Lernenden über die Frage nachdachten „Wie haben wir alle Spaß am gemeinsamen Sporttreiben?“ und Lösungsvorschläge äußerten und abstimmten. In diesen Reflexionsphasen sprachen die Lernenden miteinander und zeigten Verständnis füreinander (vgl. z.B. Protokolle Nr.26 und 27 zur Fußballeinheit).

Die Aufforderung der Lernenden, unter der Vorgabe der Gruppenbildungskriterien „gleich groß und gleich stark“ die Kleingruppenbildung vorzunehmen, führte zu Beginn des Schuljahres häufig zu einer Sympathiegruppenbildung. Das Sporttreiben in diesen Kleingruppen brachte zumeist unbefriedigende Erfahrungen, weil z.B. eine Kleingruppe der anderen zahlenmäßig oder aufgrund des motorischen Könnens überlegen war. In anschließenden Reflexionsphasen wurde dies thematisiert. Im Verlauf des Schuljahres ver-

suchten die Lernenden aufgrund dieser Erfahrungen, die Kriterien „gleich groß und gleich stark“ zu erfüllen (vgl. dazu Protokolle Nr. 2, 3, 5, 8, 10, 16 und 24).

Wenn die Lernenden aufgefordert wurden, unter der Leitung eines Lernenden die Kleingruppeneinteilung vorzunehmen, dann war zu beobachten, wie die Lernenden miteinander sprachen und gemeinsam Entscheidungen trafen (vgl. z.B. Protokoll Nr. 3).

Die Übertragung der Verantwortung für die Einteilung der Partner- und Kleingruppen auf die Lernenden, so kann festgehalten werden, führte nicht von vornherein zu einem sozial verantwortlichen Handeln der Lernenden. Erst durch die Erfahrungen im Sporttreiben mit den selbstgewählten Partner- und Kleingruppen ergab sich für die Lernenden die Notwendigkeit, sozial verantwortlich zu handeln. Es kann zudem vermutet werden, dass bei den Lernenden durch diese Erfahrungen im Sinne der Selbsterziehung Lernprozesse stattgefunden haben, die ein sozial verantwortliches Handeln in späteren, vergleichbaren Situationen bedingte.

2. Mitbestimmung der Lernenden an Inhalts- und Organisationsfragen

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Mitbestimmung der Lernenden an Inhalts- und Organisationsfragen“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation „*Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln*“ zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kommunikationsfähigkeit, Einfühlbarkeit, Kompromissfähigkeit, Rücksichtnahme und Toleranz, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass durch die Wahl der nachfolgenden vier Mitbestimmungsbereiche diese Zielsetzung erreicht werden konnte:

– Mitbestimmung der Lernenden an Stundeninhalten

Für den Sportunterricht der einzelnen Klassenstufen schreibt die Liebfrauenschule Oldenburg die Unterrichtsinhalte vor, so dass grundsätzlich nur ein kleiner Spielraum für die Mitbestimmung der Lernenden besteht. Allerdings eröffneten sich innerhalb der verschiedenen Unterrichtseinheiten vier Möglichkeiten, die Lernenden an inhaltlichen Entscheidungen zu beteiligen:

Freie Spiel- und Bewegungszeit

Die Einrichtung einer zehnminütigen freien Spiel- und Bewegungszeit zu Beginn einer jeden Sportstunde eröffnete den Lernenden die Möglichkeit, aus den zur Verfügung gestellten Spielmaterialien, wie z.B. Basket- und Volleybälle, Indiacas und Springseile, auszuwählen und Formen des Sporttreibens, wie z.B. allein mit einem Basketball spielen, zu zweit mit der Indiacas spielen, zu fünft in Kreisaufstellung mit einem Volleyball spielen und zu dritt Seil springen, zu bestimmen.

Spielstunden

Die Lernenden wurden herausgefordert, Inhalte für die vor den Weihnachts- und Osterferien durchgeführten Spielstunden vorzuschlagen und abzustimmen sowie Entscheidungen mitzutragen (vgl. Protokolle Nr. 16 und 24).

Spielwünsche

Neben der Berücksichtigung von Spielwünschen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen erhielten die Lernenden Gelegenheit, mittels eines Wunschzettels Spielwünsche für die Adventszeit zu äußern (vgl. Protokoll Nr. 14).

Geräte- und Disziplinenauswahl

Die Lernenden hatten die Möglichkeit, Vorschläge zu Geräten und Disziplinen für die verschiedenen Unterrichtseinheiten zu äußern und abzustimmen sowie Entscheidungen mitzutragen (vgl. Protokolle Nr. 17-21 zur Geräturneinheit und Nr. 25 zur Leichtathletikeinheit).

– Mitbestimmung der Lernenden an der Terminplanung

Die Lernenden sollten eine Terminplanung für die verschiedenen Unterrichtseinheiten mit Hilfe vorgegebener Rahmenbedingungen vornehmen und Entscheidungen mittragen (vgl. Protokolle Nr. 18 zur Geräturneinheit und Nr. 25 zur Leichtathletikeinheit).

– Mitbestimmung der Lernenden an Prüfungsmodalitäten

Die Lernenden wurden herausgefordert, sich miteinander über Prüfungsmodalitäten zu verständigen, Vorschläge zu äußern und abzustimmen sowie Entscheidungen mitzutragen (vgl. Protokolle Nr. 14 zur Volleyballeinheit und Nr. 20 zur Geräturneinheit).

– Mitbestimmung der Lernenden an Regeln für das Sporttreiben

Für das gemeinsame Sporttreiben im Sportunterricht mussten Regeln festgelegt werden. Am häufigsten hatten die Lernenden Gelegenheit, sich über die Regeln für ein Spiel zu verständigen, diese festzulegen und gegebenenfalls

zu verändern, z.B. für das Volleyballspielen in Kleingruppen (vgl. Protokolle Nr. 9, 11 und 12 zur Volleyballeinheit).

Kommentar:

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten an Inhalts- und Organisationsfragen wurden von den Lernenden von Anfang an gut angenommen und führten zu der erwünschten Zielsetzung, dass die Lernenden miteinander sprachen und Verständnis füreinander entwickelten. Die Lehrkräfte spielten zum Teil in diesen Situationen eine wichtige Rolle als Moderatoren, die die Vorschläge der Lernenden sammelten, abstimmen ließen und Ergebnisse festhielten.

In der durchgeführten Abschlussreflexion in der letzten Sportstunde vor den Sommerferien bewerteten die Lernenden diese Mitbestimmungsmöglichkeiten positiv und erkannten darin eine Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme (vgl. Protokoll Nr. 30).

Die Lernenden konnten, so kann festgehalten werden, durch die Möglichkeiten zur Mitbestimmung an Inhalts- und Organisationsfragen sozial verantwortliches Handeln im Sinne der Selbsterziehung erfahren, erproben und verstärken.

Ergebnis 1.2.2

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“

eigneten sich die folgenden zwei sportfachlichen Inhaltsbereiche:

1. Miteinander spielen,
2. Kooperative Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit.

1. Miteinander spielen

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Miteinander spielen“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“* zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kooperationsfähigkeit, Fairness, Toleranz, Kompromissfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass durch die Wahl

der nachfolgenden vier Bereiche des „Miteinander Spielens“ diese Zielsetzung erreicht werden konnte:

– Freie Spiel- und Bewegungszeit

Auf die Möglichkeit einer freien Spiel- und Bewegungszeit zu Beginn einer jeden Sportstunde für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation „Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“ wurde bereits hingewiesen. Jedoch stand neben den zu treffenden Entscheidungen über Inhalte und Formen des Sporttreibens das Abstimmen und miteinander Umsetzen des gemeinsamen Handelns in den freien Spiel- und Bewegungsphasen im Vordergrund. Den Lernenden eröffnete sich eine Vielzahl von Möglichkeiten zum miteinander Spielen und Bewegen.

– Spielstunden

Die Spielstunden eigneten sich nicht nur für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation „Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“, sondern auch für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation „Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“, denn neben den zu treffenden Entscheidungen über Inhalte stand das Abstimmen und miteinander Umsetzen des gemeinsamen Handelns im Vordergrund. Für die Lernenden ergaben sich eine Vielzahl von Möglichkeiten zum gemeinsamen Spielen und Bewegen (vgl. Protokolle Nr. 16 und 24).

– „Kleine Spiele“ spielen

Die Lernenden wurden durch das Spielen „Kleiner Spiele“ in der Erwärmungsphase sowie im Stundenausklang zum „Gemeinsamen Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“ herausgefordert, z.B. durch die „Kleinen Spiele“ Zonenball, Reboundball, Kastenball und Kettenfangen (vgl. Protokolle Nr. 3, 8, 10 und 12).

– „Große Spiele“ spielen

Durch das Aufgreifen einer Volley- und Fußballeinheit konnten den Lernenden soziale Handlungssituationen zum „Gemeinsamen Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“ eröffnet werden. In diesen Unterrichtseinheiten nahm das „Miteinander Spielen“ in Kleingruppen einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Protokolle Nr. 8-15 zur Volleyballeinheit und Protokolle Nr. 25-29 zur Fußballeinheit).

Kommentar:

In den freien Spiel- und Bewegungszeiten war zu beobachten, dass die Lernenden vorwiegend Partner- und Kleingruppen bildeten. In diesen Gruppen wurde ein gemeinsames Handeln abgestimmt und miteinander umgesetzt.

Ebenso bildeten die Lernenden in den Spielstunden Kleingruppen, in denen sie ein gemeinsames Handeln abstimmten und miteinander umsetzten.

Die Spielstunden wurden von den Lernenden in der gemeinsamen Abschlussreflexion positiv bewertet. Sie sahen darin eine Möglichkeit, die eigenen Spiel- und Bewegungsinteressen zu verwirklichen (vgl. Protokoll Nr. 30).

Das Spielen verschiedener „Kleiner und Großer Spiele“ in Kleingruppen bereitete den Lernenden keine Schwierigkeiten, da das miteinander im Gegensatz zum gegeneinander Spielen in dieser Klasse überwog. Es fiel den Lernenden leicht, die Schiedsrichterrolle gemeinsam zu übernehmen, so dass die Spielphasen durchweg störungsfrei und fair verliefen.

Neben den zu treffenden Absprachen über Spielfeldgröße, -regeln, -material, Mannschaftseinteilung etc. stand im sportfachlichen Inhaltsbereich „Miteinander Spielen“ die motorische Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Spiel im Vordergrund und bildete den Kontext für das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden. Die Lernenden, so kann festgehalten werden, handelten in diesen Situationen selbsttätig und in Kooperation mit anderen.

2. Kooperative Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Kooperative Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation „*Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen*“ zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Fairness, Kompromissfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass eine Vielzahl von kooperativen Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit in den Erwärmungsphasen, wie z.B. gemeinsamer Mattentransport, Kettenfangen und gemeinsame Erwärmung mit einem langen Seil (vgl. Protokolle Nr. 5, 12 und 22), dieser Zielsetzung gerecht geworden sind. Eine herausragende Stel-

lung im methodischen Vorgehen hat allerdings die nachfolgende kooperative Bewegungsaufgabe in Partner- und Kleingruppenarbeit in den Erwärmungsphasen eingenommen:

Das Schattenlaufen

Beim „Schattenlaufen“ bewegen sich mindestens zwei Lernenden hintereinander her. Der Erste einer jeden Partner- und Kleingruppe gibt eine Bewegungsform seiner Wahl vor, und die anderen machen diese nach. Das „Schattenlaufen“ kann zu Musik ausgeführt werden, wodurch die Motivation gesteigert werden kann. Auf ein Zeichen der Lehrkraft, z.B. durch das Ausschalten der Musik, verharren alle Schüler an Ort und Stelle, und erst durch ein weiteres Zeichen der Lehrkraft, z.B. durch das Einschalten der Musik, läuft der Letzte einer jeden Partner- und Kleingruppe nach vorne und gibt eine neue Bewegungsform vor (vgl. Protokolle Nr. 1, 6, 9, 11, 15 und 27).

Kommentar:

Den Lernenden der 8. Klasse bereiteten die gestellten kooperativen Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit von Anfang an keine Mühe. Es war stets eine hohe Motivation und Bewegungsfreude zu spüren. Bei den gewählten kooperativen Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit stand als Medium für das sozial verantwortliche Handeln die motorische Auseinandersetzung in verschiedenen Aufgaben zu Bewegung, Spiel und Sport der Lernenden im Vordergrund. Die Lernenden handelten selbsttätig und in Kooperation mit anderen.

Ergebnis 1.2.3

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„*Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen*“
eignete sich der folgende sportfachliche Inhaltsbereich:

Kreative und problemlösende Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit.

Kreative und problemlösende Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Kreative und problemlösende Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die

soziale Handlungssituation „*Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen*“ zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Rücksichtnahme, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass die nachfolgenden gestellten kreativen und problemlösenden Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit dieser Zielsetzung gerecht geworden sind:

- Erarbeitung von Bewegungsfertigkeiten in Partnerarbeit
- In der Volleyballeinheit wurden die Lernenden herausgefordert, in Partnerarbeit verschiedene volleyballspezifische Bewegungsfertigkeiten zu erproben und zu erarbeiten. In anschließenden Unterrichtsgesprächen wurden die Ergebnisse der Partnerarbeit vor- und zusammengetragen (vgl. Protokolle Nr. 8-11 zur Volleyballeinheit).
- Entwicklung und Durchführung eines Aufwärmspiels in Kleingruppenarbeit
- Im Anschluss an die freien Spiel- und Bewegungsphasen sollten sich die Lernenden in Kleingruppen unter Heranziehung der vorhandenen Spielmaterialien ein Spiel ausdenken, bei dem sich alle bewegen müssen und erwärmen können. Die Lernenden führten das selbst entwickelte Spiel zur Erwärmung miteinander durch. In Reflexionsphasen wurden die Erfahrungen besprochen und aufgearbeitet (vgl. Protokolle Nr. 2, 4 und 21).
- Entwicklung und Einstudieren einer Kleingruppenkür
- In der Gerätturneinheit wurden die Lernenden aufgefordert, in Kleingruppen mit 3-4 Mitgliedern eine Kür an einem Gerät oder einer Gerätekombination ihrer Wahl zu Musik zu entwickeln und einzustudieren. In einer gemeinsamen Vorführung wurden die Ergebnisse präsentiert (vgl. Protokolle Nr. 18-22 zur Gerätturneinheit).

Kommentar:

Die gestellten Bewegungsaufgaben zum kreativen und problemlösenden Denken in Partnerarbeit waren den Lernenden vertraut, so dass es ihnen keine Schwierigkeiten bereitete, sich auf diese Aufgaben einzulassen. Den Lernenden konnten damit Erfahrungsmöglichkeiten für ein sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Die gestellten Bewegungsaufgaben zum kreativen und problemlösenden Denken in Kleingruppenarbeit waren für die Lernenden ungewohnt und führ-

ten je nach Anspruchsniveau der Aufgabenstellung dazu, dass sich einige oder mehrere Lernende zunächst überfordert fühlten und die gestellte Aufgabe nicht annehmen konnten:

So bereitete die Entwicklung eines Erwärmungsspiels einigen Lernenden beim ersten Mal große Schwierigkeiten. Im Verlauf des Schuljahres konnte durch verschiedene methodische Heranführungen an selbstständige Erwärmungsphasen in Kleingruppenarbeit erreicht werden, dass sich alle Lernenden auf diese Art der Aufgabenstellung einlassen konnten. Es gelang, den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für ein sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen.

Die Entwicklung der Kleingruppenkür zu Musik war zu Beginn der Geräteturnereinheit für die gesamte Klasse ein „rotes Tuch“. Sie besprachen ihren Unmut und teilten ihre Bedenken den Lehrkräften anschließend mit. Jedoch konnten den Lernenden durch eine gezielte Einstimmung mittels praktischer Beispiele ein Orientierungsrahmen für die gestellte Aufgabe gegeben werden, so dass sie bereit waren, sich auf die Entwicklung der Kür einzulassen. Den Lernenden konnten also im Sinne der Zielsetzung soziale Handlungssituationen eröffnet werden. Die Lernenden haben nach diesen Anfangsschwierigkeiten mit großer Motivation an ihrer Kür gearbeitet, so dass die Ergebnisse für alle sehr überzeugend waren.

Die Kleingruppenkür wurde zudem in der Abschlussreflexion von den Lernenden positiv bewertet (vgl. Protokoll Nr. 30).

Ergebnis 1.2.4

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Einander helfen und Hilfe annehmen“

eigneten sich die folgenden drei sportfachlichen bzw. sportimmanenten Inhaltsbereiche:

1. Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit zum „Einander helfen und Hilfe annehmen“,
2. Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten,
3. Helfen und Sichern.

1. Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit zum „Einander helfen und Hilfe annehmen“

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit zum Einander helfen und Hilfe annehmen“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation „*Einander helfen und Hilfe annehmen*“ zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Einfühlbarkeit und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass die nachfolgenden Bewegungsaufgaben in Partner- und Kleingruppenarbeit zum „Einander helfen und Hilfe annehmen“ dieser Zielsetzung gerecht wurden:

- Dehn- und Kräftigungsübungen in Partnerarbeit
- Zu Beginn des Schuljahres wurden die Lernenden in den Erwärmungsphasen für Dehn- und Kräftigungsübungen in Partnerarbeit sensibilisiert (vgl. Protokolle Nr. 3 und 4), welche sie in den späteren, selbstständig geleiteten Dehn- und Kräftigungsphasen in Partner- und Kleingruppenarbeit zum Teil wieder aufgriffen.
- Erprobung, Erarbeitung und Festigung von Bewegungsfertigkeiten in Partnerarbeit
- Vor allem in der Volleyballeinheit sollten die Lernenden verschiedene volleyballspezifische Bewegungsfertigkeiten in Partnerarbeit erproben, erarbeiten und festigen. Für die gegenseitige Bewegungskorrektur stellten die Lehrkräfte den Lernenden Hilfsmaterialien, wie z.B. Bildmaterial zu den einzelnen volleyballspezifischen Bewegungstechniken, zur Verfügung (vgl. Protokolle Nr. 8-11 zur Volleyballeinheit).

Kommentar:

Bei der Einführung der Partner- und Kräftigungsübungen in Partnerarbeit zeigte sich, dass die Lernenden diese Übungen nur geschlechtergetrennt durchführen wollten.

Einige Lernende griffen in den späteren selbstständig in Partner- und Kleingruppenarbeit durchgeführten Dehn- und Kräftigungsphasen Dehnübungen in Partnerarbeit auf, die eine sichere Ausführung der Übung durch eine Gleichgewichtsstütze eines Partners garantierte, wie es z.B. bei der Oberschenkeldehnung der Fall sein kann. Andere entschieden sich in den selbstständig geleiteten Dehn- und Kräftigungsphasen für Kräftigungsübungen in

Partnerarbeit, die sich durch einen Spiel- und Wettkampfcharakter auszeichneten, wie z.B. das gegenseitige Händeabklatschen in der Liegestützposition.

Für die Lernenden der 8. Klasse spielten die Dehn- und Kräftigungsübungen in Partnerarbeit, so muss festgehalten werden, lediglich eine untergeordnete Rolle für das Erfahren von sozial verantwortlichem Handeln.

Hingegen eröffneten sich durch die Erprobung, Erarbeitung und Festigung von Bewegungsfertigkeiten in Partnerarbeit für die Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln. Der überwiegende Teil der Klasse konnte sich auf diese Bewegungsaufgaben einlassen. Vor allem einige Mädchen engagierten sich sehr für ihre Mitschülerinnen, indem sie versuchten, mit ihrem volleyballspezifischen Können Hilfestellungen zu geben. Eine DreierJungengruppe hingegen fühlte sich von diesen Bewegungsaufgaben nicht angesprochen, so dass sie sich nicht darauf einließen. Im Gegensatz zu den meisten Lernenden konnten dieser Jungengruppe wohl keine Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

2. Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden für die 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation „*Einander helfen und Hilfe annehmen*“ zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass die Einbeziehung des sportimmanenten Inhaltsbereiches „Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten“ dieser Zielsetzung genügt.

Kommentar:

Die Lernenden beteiligten sich von Anfang an am gemeinsamen Auf- und Abbau der Spielanlagen und Turngeräte. Es war für die Lernenden ein selbstverständliches, sozial verantwortliches Handeln.

3. Helfen und Sichern

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Helfen und Sichern“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden der 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Einander helfen und Hilfe annehmen“* zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Hilfsbereitschaft, Einfühlsamkeit und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportunterrichtsstunden hat ergeben, dass die Einbeziehung des sportimmanenten Inhaltsbereiches „Helfen und Sichern“ dieser Zielsetzung genügte.

Kommentar:

Das Helfen und Sichern spielte in der Gerätturneinheit eine zentrale Rolle. Die Lehrkräfte führten die Lernenden an das gegenseitige Helfen und Sichern im „technischen“ Sinne heran und veranlassten sie, einander gegenseitig zu helfen. Dafür wurde insbesondere Bildmaterial zu den verschiedenen Sicherheitsgriffen als Hilfsmaterial an den Hallenwänden ausgehängt.

Das eigentliche „soziale“ gegenseitige Helfen und Sichern entwickelte sich im Verlauf der Unterrichtseinheit. Die Lernenden erkannten, dass die Lehrkräfte jeweils nur eine begrenzte Zeit an einem Gerät sein konnten, so dass es für ein kontinuierliches Erproben und Üben notwendig war, dass sich die Lernenden gegenseitig halfen. Das Vertrauen der Lernenden untereinander wuchs auch dadurch, dass die Lehrkräfte ihnen das gegenseitige Helfen und Sichern zutrauten. Das Zutrauen zum eigenen Können war wiederum entscheidend für den erfolgreichen Einsatz des gegenseitigen Helfen und Sichern.

Ergebnis 1.2.5

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen“

eignete sich der folgende sportfachliche Inhaltsbereich:

Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes.

Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes“ wurde in den Planungsphasen der Sportunterrichtsstunden der 8. Klasse die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation „*Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen*“ zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Verantwortungsbewusstsein, Rücksichtnahme, Einfühlsamkeit und Hilfsbereitschaft, herauszufordern. Die Auswertung der 30 durchgeführten Sportstunden hat ergeben, dass die nachfolgenden „Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes“ dieser Zielsetzung genügen:

– Selbstständige Erwärmungsphase in Partner- und Kleingruppenarbeit

Die Lernenden wurden an selbstständige Erwärmungsphasen in Partner- und Kleingruppenarbeit herangeführt und zunehmend aufgefordert, für sich und andere diese Verantwortung zu übernehmen. Die Lernenden erhielten zur Bewältigung dieser Aufgabenstellung zeitliche und inhaltliche Rahmenvorgaben (vgl. exemplarisch Protokoll Nr. 14).

– Spiele anleiten

Den Lernenden wurde die Möglichkeit eröffnet, die Verantwortung für die Anleitung eines Spiels zu übernehmen (vgl. Protokolle Nr. 1 und 16).

– Selbstständige Erprobungs-, Erarbeitungs- und Übungsphase in Partner- und Kleingruppenarbeit.

Vor allem in den Unterrichtseinheiten zum Volleyball und zum Gerätturnen sollten die Lernenden in den Erprobungs-, Erarbeitungs- und Übungsphasen Verantwortung für sich und andere übernehmen. Aber auch in der Leichtathletikeinheit spielte diese Verantwortungsübernahme eine Rolle (vgl. Protokolle Nr. 8-11 zur Volleyballeinheit, Nr. 18-22 zur Gerätturneinheit und Nr. 25-29 zur Leichtathletikeinheit).

Kommentar:

Die Lernenden wurden an die selbstständigen Erwärmungsphasen in Partner- und Kleingruppenarbeit herangeführt, so dass es ihnen keine Probleme bereitete, diese Verantwortung zu übernehmen. Ebenso waren die selbstständigen Erprobungs-, Erarbeitungs- und Übungsphasen in Partner- und Kleingruppenarbeit gut vorbereitet und mit Hilfsmaterial abgesichert.

Das Anleiten eines Spiels eröffnete einzelnen Lernenden die Möglichkeit, für andere und anderes Verantwortung zu übernehmen. Dieser Aspekt spielte im methodischen Vorgehen allerdings nur eine untergeordnete Rolle.

Für die Vermutung 1 folgt aus den Ergebnissen 1.2.1 bis 1.2.5 einerseits eine Bestätigung der Zielsetzung, durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen den Lernenden im Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen. Andererseits resultiert daraus eine sportspezifische Konkretisierung hinsichtlich geeigneter sportfachlicher und sportimmanenter Inhaltsbereiche.

Mit der Forschungsfrage 1.3 zur Vermutung 1 wurde untersucht, welche methodischen Aspekte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen bedeutsam sind. Im Folgenden wird das Ergebnis 1.3 zur Fragestellung 1.3 dargestellt und erläutert.

Ergebnis 1.3

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen waren die nachfolgenden methodischen Aspekte bedeutsam:

Anforderungen an die Lehrkräfte:

- Generelle Bereitschaft zeigen, Verantwortung abgeben zu wollen;
- Möglichkeiten zur Verantwortungsabgabe erkennen;
- Verantwortungsabgabe ertragen können;
- Begleitung, Beobachtung und Reflexion der inszenierten sozialen Handlungssituationen.

Anforderungen an die Lernenden:

- Generelle Bereitschaft zeigen, Verantwortung übernehmen zu wollen;
- Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme erkennen und gestalten;
- Erfahrungen mit sozialer Verantwortung reflektieren.

Rahmenbedingungen für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen:

- Gruppengröße für die Partner- und Kleingruppenarbeit beachten;
- Zeitvorgaben für die Gestaltung der sozialen Handlungssituationen einhalten;
- Spiel-, Bild- und Informationsmaterial für die Gestaltung der sozialen Handlungssituationen zur Verfügung stellen.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Sportunterricht der 8. Klasse folgt, dass für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen verschiedene methodische Aspekte (als Voraussetzungen) bedeutsam waren:

So zeigte sich, dass die Inszenierung sozialer Handlungssituationen von der generellen Bereitschaft der Lehrkräfte abhing, einen Teil ihrer Verantwortung auf die Lernenden zu übertragen. Um diese Verantwortungsabgabe zu realisieren, mussten die Lehrkräfte nach Möglichkeiten der Verantwortungsübertragung zu suchen. Die Vielzahl der dargestellten sportfachlichen und sportimmanenten Inhaltsbereiche kann als Ergebnis dieser Suche verstanden werden. Damit die Lernenden die inszenierten sozialen Handlungssituationen gestalten konnten und ihnen im Sinne der Selbsterziehung Lernprozesse für sozial verantwortliches Handeln ermöglicht wurden, war es ferner bedeutsam, dass die Lehrkräfte die Verantwortungsabgabe auch ertragen (aushalten) konnten. D.h. sie mussten sich z.B. geduldig zeigen, wenn die Lernenden mehr Zeit für die Gestaltung der sozialen Handlungssituationen benötigten als von den Lehrkräften eingeplant war, um den Lernenden nicht wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung zu nehmen. Um aber dementsprechend auch neue Impulse setzen zu können und damit die Lernenden in ihrer Gestaltung der sozialen Handlungssituationen zu unterstützen, mussten die Lehrkräfte das Geschehen begleiten, beobachten und reflektieren.

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen hing also erstens von den Lehrkräften ab, die sich auf der methodischen Ebene als „Ermöglicher“ von sozialen Handlungssituationen verstanden haben. Zweitens wurde die Inszenierung sozialer Handlungssituationen durch die generelle Bereitschaft der Lernenden zur Verantwortungsübernahme bedingt. Die gestellten Aufgaben setzten dies geradezu voraus. Ob allerdings die Lernenden tatsächlich die Verantwortung erkannten und übernahmen blieb damit zunächst offen. Es lag an den Lehrkräften, den Lernenden gegebenenfalls weitere Wege zur Verantwortungsübernahme zu eröffnen. Die Lernenden gestalteten schließlich mit ihrer Bereitschaft und ihrem Können die inszenierten sozialen Handlungssituationen. Eine Reflexion der Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln hing ebenfalls von der generellen Bereitschaft der Lernenden zur Urteilsbildung ab.

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen hing also in erster Linie von den beteiligten Lehrkräften und Lernenden ab. Darüber hinaus spielten aber auch die nachfolgenden methodischen Rahmenbedingungen eine Rolle:

Eine wichtige Rahmenbedingung war die Gruppengröße für die Partner- und Kleingruppenarbeit. Es zeigte sich, dass die Lernenden sich am besten auf soziale Handlungssituationen einlassen konnten, wenn sie in Partnerarbeit oder aber in Kleingruppen mit drei bis vier Mitgliedern handelten. Eine größere Anzahl von Gruppenmitgliedern brachte vor allem das Problem mit sich, dass nur wenige Mitglieder das Geschehen dominierten (vgl. dazu auch Abschnitt 7.8.1.4).

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen spielten zeitliche Rahmenbedingungen eine Rolle. Es war hilfreich, wenn die Lernenden eine zeitliche Vorgabe für die Gestaltung der sozialen Handlungssituationen bekamen, damit sie zügig und effizient die Verantwortungsübertragung nutzen konnten und nicht in Versuchung kamen, Zeit zu vertrödeln.

Darüber hinaus war die materielle Ausstattung in den sozialen Handlungssituationen bedeutsam. Den Lernenden wurde die Auseinandersetzung und Gestaltung in den sozialen Handlungssituationen durch eine Vielzahl von Spiel-, Bild- und Informationsmaterial erleichtert.

Für die Vermutung 1 bedeutet das Ergebnis 1.3 eine Gewinnung wichtiger Erkenntnisse über methodische Voraussetzungen für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen.

Mit der Forschungsfrage 1.4 zur Vermutung 1 wurde erforscht, welches Rollenverständnis für die Lehrkräfte und die Lernenden bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen zugrunde lag. Das Ergebnis 1.4 zur Forschungsfrage 1.4 wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

Ergebnis 1.4

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen lag folgendes Rollenverständnis zugrunde:

Rollenverständnis der Lehrkräfte:

- Sachvermittler und Erzieher,
- Moderator,
- Begleiter,
- Beobachter,
- Berater.

Rollenverständnis der Lernenden:

- Handelnde.

Kommentar:

Aus den Erkenntnissen zu den methodischen Aspekten zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen kann auf das Rollenverständnis der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen geschlossen werden.

Demnach konnten sich die Lehrkräfte der 8. Klasse nicht länger nur als Sachvermittler verstehen, die den Lernenden aufgrund bewegungswissenschaftlicher Erkenntnisse sportfachliches Wissen vermitteln, sondern sie mussten sich auch als Erzieher verstehen, die die Rahmenbedingungen für die Lernenden für eine Selbsterziehung schaffen. Den Lehrkräften kamen damit Aufgaben der Moderation zu, wie z.B. Bewegungsaufgaben zu stellen. Zudem übernahmen sie die Rollen eines Begleiters, Beobachters und Beraters im Verlauf des eigentlichen Handlungsgeschehens ein.

Das Rollenverständnis der Lernenden resultiert ebenfalls aus den Erkenntnissen zu den methodischen Aspekten zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen. Die Lernenden waren diejenigen, die mit ihrem Wollen und Können die verschiedenen sozialen Handlungssituationen lebten und gestalteten. Sie waren die Handelnden.

Für die Vermutung 1 folgen aus dem Ergebnis 1.4 grundlegende Erkenntnisse über das notwendige Rollenverständnis bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen. Insbesondere resultiert daraus eine Bestätigung für das im Rahmen des Erziehungsverständnisses für das neue sportpädagogi-

sche Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport formulierte Rollenverständnis der Lehrkräfte und Lernenden.

Zusammenfassung

Die Vermutung 1 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigt werden:

Durch die Inszenierung der sozialen Handlungssituationen

- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen
- Einander helfen und Hilfe annehmen
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen

konnten den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen ist zu einer Leitidee geworden, um den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen. D.h. die Inszenierung sozialer Handlungssituationen kann als „Dreh- und Angelpunkt“ des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte aufgefasst werden. In einer Vielzahl von Anlässen von Bewegung, Spiel und Sport konnten die Lernenden nicht nur Erfahrungen mit einer Sache, sondern auch mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln. Das gemeinsame Bewegen, Spielen und Sporttreiben stellte dabei das Medium für eine Selbsterziehung zu sozial verantwortlichem Handeln der Lernenden dar. Insbesondere konnten durch die Handlungsforschung grundlegende methodische Erkenntnisse für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen gewonnen werden. Demnach stellte die Inszenierung sozialer Handlungssituationen sowohl spezifische Anforderungen an die Lehrkräfte als auch an die Lernenden. Darüber hinaus spielten personelle, zeitliche und materielle Rahmenbedingungen bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen eine wichtige Rolle. Ferner gelang eine Beschreibung des zugrunde liegenden Rollenverständnisses der Lehrkraft und der Lernenden. Während die Lehrkräfte sich in der Rolle als Sachvermittler und Erzieher sahen, hatten die Lernenden die Rolle der Handelnden inne.

7.8.1.2 Inszenierungsformen der Lehrkräfte – Ergebnisse zur Vermutung 2

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 2 bestätigt werden:

Ergebnis 2

Die Lehrkräfte konnten durch geeignete Inszenierungsformen erfolgreich soziale Handlungssituationen im sportbezogenem Kontext inszenieren, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden.

Das Ergebnis 2 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 2 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 2 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 2.1 wurde erforscht, worauf es bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen ankommt, um die geeigneten Inszenierungsformen der Lehrkräfte zu bestimmen. Im Folgenden wird das Ergebnis 2.1 zur Forschungsfrage 2.1 dargestellt und erläutert.

Ergebnis 2.1

Bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen kam es darauf an, im Gegensatz zur klassischen Inszenierungsform „Vormachen-Nachmachen“ und einer starken Lehrerzentrierung Inszenierungsformen zu wählen, die

- eine konkrete Aufgabenstellung für ein entdeckendes, kreatives und problemlösendes Lernen zuließen

und

- die Lernenden zu einem selbsttätigen und kooperativen Handeln herausforderten.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Rahmen des Forschungsvorhabens im Sportunterricht der 8. Klasse resultiert das Ergebnis, dass solche Inszenierungsformen von den Lehrkräften gewählt wurden, aus denen konkrete Aufgabenstellungen für ein entdeckendes, kreatives und problemlösendes Lernen folgten, die die Lernenden insbesondere zu einem selbsttätigen und kooperativen Handeln herausforderten (vgl. dazu auch die Ergebnisse zur Vermutung 1).

Für die Vermutung 2 bedeutet das Ergebnis 2.1, dass geeignete Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen so zu wählen sind, dass sie im Gegensatz zur klassischen Inszenierungsform „Vormachen-Nachmachen“ und einer starken Lehrerzentrierung eine konkrete Aufgabenstellung für ein entdeckendes, kreatives und problemlösendes Lernen zulassen und vor allem die Lernenden zu einem selbsttätigen und kooperativen Handeln herausfordern.

Mit der Forschungsfrage 2.2 zur Vermutung 2 wurde erforscht, durch welche Inszenierungsformen sich das sozialerzieherische Erziehungs Handeln der Lehrkräfte bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen beschreiben lässt, um die geeigneten Inszenierungen zu konkretisieren. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 2.2 zur Forschungsfrage 2.2.

Ergebnis 2.2

Die Inszenierungsformen „*einleiten, begleiten und reflektieren lassen*“ der Lehrkräfte eigneten sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden konnten.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Rahmen des Forschungsvorhabens im Sportunterricht der 8. Klasse resultiert das Ergebnis, dass die Inszenierungsformen „*einleiten, begleiten und reflektieren lassen*“ leitend für das sozialerzieherische Erziehungs Handeln der Lehrkräfte war. Es folgt eine Erläuterung in drei Schritten.

1. Soziale Handlungssituationen „*einleiten*“

Das Ziel war, übergreifende sozialerzieherische Ziele mit sportfachlichen Lernzielen zu verknüpfen, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden. Das Suchen und Finden von Möglichkeiten, um soziale Handlungssituationen zu inszenieren, zeichnete die Planungsphasen aus.

Im eigentlichen Unterrichtsgeschehen war das „Einleiten“ sozialer Handlungssituationen die erste Inszenierungsform der Lehrkräfte zur Realisierung dieser Zielsetzung. Im Sinne der Eröffnung von Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln wurden soziale Handlungssituationen von den Lehrkräften „eingeleitet“, indem den Lernenden eine Aufgabe zu Bewegung, Sport und Spiel gestellt wurde.

2. Soziale Handlungssituationen „*begleiten*“

Die von den Lehrkräften inszenierten sozialen Handlungssituationen sollten von den Lernenden gestaltet werden. Diese Zielsetzung erforderte, dass sich die Lehrkräfte einerseits aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzogen, andererseits dieses aufmerksam beobachteten und reflektierten, um gegebenenfalls neue Impulse setzen zu können. Mit der Inszenierungsform „begleiten“ kann dieses Erziehungs Handeln der Lehrkräfte gut beschrieben werden.

3. Soziale Handlungssituationen „*reflektieren lassen*“

Die Inszenierungsform „reflektieren lassen“ beschreibt die Aufgabe der Lehrkräfte, im Sinne der Selbsterziehung die Lernenden zu einem Nachdenken über die gesammelten Erfahrungen in den sozialen Handlungssituationen anzuregen. Die Lehrkräfte gaben die entsprechenden Impulse (vgl. dazu auch Abschnitt 7.1.8.6).

Für die Vermutung 2 folgt aus dem Ergebnis 2.2, dass geeignete Inszenierungsformen der Lehrkräfte im Sinne der Inszenierungsformen „einleiten, begleiten und reflektieren lassen“ zu wählen sind. Diese Inszenierungsformen stimmen insbesondere mit den im Kapitel 6 erläuterten Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen überein.

Zusammenfassung

Die Vermutung 2 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigt wer den:

Die Lehrkräfte konnten durch geeignete Inszenierungsformen erfolgreich soziale Handlungssituationen im sportbezogenem Kontext inszenieren, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden.

Es hat sich gezeigt, dass bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen darauf zu achten war, dass sie im Gegensatz zur klassischen Inszenierungsform „Vor-machen-Nachmachen“ und einer starken Lehrerzentrierung eine konkrete Aufgabenstellung für eine entdeckendes, kreatives und problemlösendes Lernen zuließen, welche insbesondere ein selbsttätiges und kooperatives Handeln der Lernenden herausforderten.

Die Inszenierungsformen „einleiten, begleiten und reflektieren lassen“ waren leitend für das sozialerzieherische Erziehungs Handeln der Lehrkräfte.

7.8.1.3 Inszenierungsformen der Lernenden – Ergebnisse zur Vermutung 3

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 3 bestätigt werden:

Ergebnis 3

Die Lernenden konnten durch geeignete Inszenierungsformen soziale Handlungssituationen aktiv gestalten und dadurch sozial verantwortliches Handeln erfahren.

Das Ergebnis 3 begründet sich aus dem Ergebnis zu der zur Vermutung 3 aufgestellten Forschungsfrage. Im Folgenden wird das Ergebnis zu dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 3 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 3.1 wurde erforscht, welche Inszenierungsformen der Lernenden für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen entscheidend sind, um die geeigneten Inszenierungsformen der Lernenden zu bestimmen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 3.1 zur Forschungsfrage 3.1.

Ergebnis 3.1

Die Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse hat ergeben, dass die Inszenierungsformen „annehmen, gestalten und reflektieren“ für die Lernenden bedeutsam waren, um soziale Handlungssituationen zu gestalten und sozial verantwortliches Handeln zu erfahren.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Rahmen des Forschungsvorhabens im Sportunterricht der 8. Klasse resultiert das Ergebnis, dass die Inszenierungsformen „*annehmen, gestalten und reflektieren*“ entscheidend waren, damit die Lernenden Erfahrungen mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln konnten. Es folgt eine Erläuterung in drei Schritten.

1. Soziale Handlungssituationen „*annehmen*“

Die wichtigste Voraussetzung dafür, dass die Lernenden im Sinne der Zielsetzung sozial verantwortliches Handeln erfahren konnten, war, dass die Lernenden die inszenierten sozialen Handlungssituationen „annehmen“ wollten und konnten. Sie mussten eine generelle Bereitschaft zeigen, sich auf die gestellten Aufgaben einzulassen. Gleichzeitig mussten die Aufgaben so gewählt werden, dass die Lernenden sich mit ihren jeweils individuellen Voraussetzungen auf diese einlassen konnten.

2. Soziale Handlungssituationen „*gestalten*“

Im Sinne der Selbsterziehung mussten die Lernenden eine generelle Bereitschaft zeigen, selbsttätig und in Kooperation mit anderen, bestimmte Aufgaben bewältigen und Probleme lösen zu wollen. Es lag an den Lernenden, die inszenierten sozialen Handlungssituationen zu leben und mit ihrem Wissen und Können zu „gestalten“.

3. Soziale Handlungssituationen „reflektieren“

In den sozialen Handlungssituationen konnten die Lernenden Erfahrungen mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln. Die Urteilsbildung über diese Erfahrungen hing insbesondere von der Bereitschaft der Lernenden ab, „reflektieren“ zu wollen. Die Lehrkräfte konnten dieses Nachdenken durch entsprechende Impulse lediglich anregen.

Für die Vermutung 3 folgt aus dem Ergebnis 3.1, dass geeignete Inszenierungsformen der Lernenden im Sinne der Inszenierungsformen „annehmen, gestalten und reflektieren“ zu verstehen sind. Diese Inszenierungsformen stimmen insbesondere mit den im Kapitel 6 erläuterten Inszenierungsformen der Lernenden für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen überein.

Zusammenfassung

Die Vermutung 3 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigt werden:

Die Lernenden konnten durch geeignete Inszenierungsformen soziale Handlungssituationen aktiv gestalten und dadurch sozial verantwortliches Handeln erfahren. Es stellte sich heraus, dass die Inszenierungsformen „annehmen, gestalten und reflektieren“ der Lernen den dabei entscheidend waren.

7.8.1.4 Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit – Ergebnisse zur Vermutung 4

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 4 bestätigt werden:

Ergebnis 4

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit eignete sich besonders, um die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln herauszufordern.

Das Ergebnis 4 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu

dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 4 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 4.1 wurde erforscht, welche Bedeutung der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen zukommt, um die Vermutung 4 zu stützen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 4.1 zur Forschungsfrage 4.1.

Ergebnis 4.1

Die Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit war für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen von zentraler Bedeutung.

Kommentar:

Die quantitative Auswertung der 30 Protokolle zum Sportunterricht der 8. Klasse hat ergeben, dass die Lernenden in knapp Dreiviertel (72) aller (101) sozialen Handlungssituationen in Partner- und/ oder Kleingruppenarbeit handelten. Im letzten Viertel aller sozialen Handlungssituationen standen jedoch nicht etwa die Sozialformen der Einzelarbeit und Frontalarbeit im Vordergrund, sondern die Gruppenarbeit als Aufgabenstellung an die gesamte Klasse.

Aus dem Ergebnis 4.1 folgt eine Bestätigung für die Vermutung 4. Die Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit war entscheidend für die Inszenierung der sozialen Handlungssituationen.

Mit der Forschungsfrage 4.2 wurde erforscht, welche Probleme bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen auftreten können. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 4.2 zur Forschungsfrage 4.2.

Ergebnis 4.2

Bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen sind folgende Probleme aufgetreten:

1. Dominanz einzelner Gruppenmitglieder,
2. Geringe Bewegungszeit,
3. Überforderung durch die gestellte Aufgabe,
4. Zensierung der Partner- und Kleingruppenarbeit.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen in den Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit im Sportunterricht der 8. Klasse resultiert, dass folgende Probleme aufgetreten sind:

1. Dominanz einzelner Gruppenmitglieder

Das Problem, dass einzelne Lernende das Geschehen bestimmten, trat bei gestellten Bewegungsaufgaben in der Kleingruppenarbeit dann auf, wenn die Anzahl der Mitglieder größer als vier war. In diesem Fall versuchten einzelne Lernende ihre Ideen durchzusetzen, ohne sich mit den Ideen der anderen Gruppenmitglieder auseinanderzusetzen (vgl. Protokoll Nr. 4).

2. Geringe Bewegungszeit

Die Problematik einer geringen Bewegungszeit trat auf, wenn die Anzahl der Mitglieder für die Kleingruppenarbeit größer als vier war und/ oder die Aufgabenstellung von einer gewissen Komplexität geprägt war. Dann brauchten die Lernenden oftmals viel Zeit, um ihre Ideen auszutauschen und das gemeinsame Handeln festzulegen, wodurch viel Bewegungszeit verloren ging (vgl. Protokoll Nr. 4).

3. Überforderung durch die gestellte Aufgabe

Diese Problematik trat bei einigen Aufgaben zur Kleingruppenarbeit auf. Die Lernenden fühlten sich mit den gestellten Aufgaben überfordert und verweagerten z.T. die Bearbeitung. Erst durch eine gezielte Einstimmung konnte diese Überforderungssituation für die Lernenden abgewendet werden (vgl. Protokoll Nr. 19-20 zur Geräturneinheit).

4. Zensierung der Partner- und Kleingruppenarbeit

Die Problematik der Bewertung und Zensierung der Partner- und Kleingruppenarbeit ergab sich für die Lehrkräfte. Es war ihre Aufgabe, individuelle und soziale Leistungen zu berücksichtigen, so dass eine Gerechtigkeit in der Zensurengebung gewährleistet blieb.

Für die Vermutung 4 folgen aus dem Ergebnis 4.2 wichtige Erkenntnisse für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit.

Mit der Forschungsfrage 4.3 wurde erforscht, welche methodischen Aspekte bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit zu beachten sind, um Voraussetzungen für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen zu bestimmen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 4.3 zur Forschungsfrage 4.3:

Ergebnis 4.3

Die nachfolgenden methodischen Aspekte spielten bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen eine wichtige Rolle:

1. Partnergruppen oder Kleingruppen mit bis zu vier Mitgliedern wählen,
2. Inhaltliche Einstimmung auf die Partner- und Kleingruppenarbeit geben,
3. Hilfsmaterialien für die Partner- und Kleingruppenarbeit zur Verfügung stellen.

Kommentar:

Die Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen in den Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit im Sportunterricht der 8. Klasse ergibt, dass nachfolgende methodischen Aspekte eine wichtige Rolle gespielt haben:

1. Partnergruppen oder Kleingruppen mit bis zu vier Mitgliedern wählen
- Die Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen hat ergeben, dass sich Partnergruppen oder Kleingruppen mit bis zu vier Mitgliedern am geeignetsten für

das Eröffnen von Erfahrungsmöglichkeiten von sozial verantwortlichem Handeln erscheinen. In den Partnergruppen und Kleingruppen mit bis zu vier Mitgliedern waren die kommunikativen und kooperativen Prozesse unter den Mitgliedern hoch. Eine Dominanz einzelner Gruppenmitglieder zeichnete sich nicht ab, und die Bewegungszeit war optimal.

2. Inhaltliche Einstimmung auf die Partner- und Kleingruppenarbeit geben

Es hat sich gezeigt, dass eine inhaltliche Einstimmung auf die Partner- und Kleingruppenarbeit durch die Lehrkräfte bedeutsam für das Einlassen der Lernenden auf die Aufgabe war. Durch die Einstimmung konnten Überforderungssituationen für die Lernenden abgewendet werden.

3. Hilfsmaterialien für die Partner- und Kleingruppenarbeit zur Verfügung stellen

Die Gestaltung der inszenierten sozialen Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit hing auch davon ab, ob den Lernenden Hilfsmaterialien, wie z.B. Bildmaterial zu einer Bewegungsfertigkeit, zur Verfügung gestellt wurden. Die Hilfsmaterialien als Informationsquelle erleichterten den Lernenden die Gestaltung der sozialen Handlungssituationen.

Für die Vermutung 4 folgen aus dem Ergebnis 4.3 wichtige Erkenntnisse über zu beachtende methodische Aspekte bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit.

Zusammenfassung

Die Vermutung 4 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigt werden:

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit eignete sich besonders, um die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln im Schulsport herauszufordern. Insbesondere konnten Erkenntnisse über mögliche Probleme und zu beachtende methodische Aspekte gewonnen werden, um Voraussetzungen für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit zu bestimmen.

7.8.1.5 Inszenierung besonderer Ereignisse – Ergebnisse zur Vermutung 5

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 5 bestätigt werden:

Ergebnis 5

Die Inszenierung besonderer Ereignisse war eine ergänzende Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, damit die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen konnten.

Das Ergebnis 5 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 5 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 5 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 5.1 wurde erforscht, was mögliche besondere Ereignisse sein können, um eine bessere Vorstellung für die Inszenierung besonderer Ereignisse zu schaffen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 5.1 zur Forschungsfrage 5.1.

Ergebnis 5.1

Im Sportunterricht der 8. Klasse wurde versucht, durch die Inszenierung der nachfolgenden vier besonderen Ereignisse den Lernenden Erlebnisse mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu ermöglichen:

1. Staffellaufen bei den Bundesjugendspielen,
2. Volleyballturnier im Rahmen der Volleyballeinheit,
3. Kleingruppenkür im Rahmen der Geräturneinheit,
4. „Seilspringwette“.

Kommentar:

Im Rahmen der Handlungsforschung konnten vier verschiedene besondere Ereignisse im Sportunterricht der 8. Klasse inszeniert werden. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung dieser besonderen Ereignisse.

1. Staffellaufen bei den Bundesjugendspielen

In der ersten Unterrichtseinheit zur Leichtathletik wurde das Staffellaufen bei den Bundesjugendspielen als besonderes Ereignis ausgewählt, damit die Lernenden zu einem Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen konnten. So sollten die Lernenden bei den Bundesjugendspielen nicht nur einen individuellen Dreikampf absolvieren, sondern als Mitglied einer Klasse an einem gemeinsamen Staffellaufen teilhaben. Das Einbinden aller Lernenden in die gemeinsame Sache „Staffellaufen“ wurde als Möglichkeit gesehen, den Lernenden der 8. Klasse am Tag der Bundesjugendspiele ein besonderes Ereignis zu verschaffen, das ihnen die Bedeutung von sozialem Miteinander näherbringt und für sie zu einem Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln wird.

Kommentar:

In den Wochen vor den Bundesjugendspielen übten die Lernenden nicht nur das Staffellaufen, sondern teilten selbstständig die Staffelmannschaften ein und entschieden über die Trikotfarben und Mannschaftsnamen der jeweiligen Staffeln. So wurde das Staffellaufen zu einer wichtigen Sache für die Lernenden (vgl. Protokolle Nr. 1-6). Die Vorbereitungen auf das besondere Ereignis „Staffellaufen“ bei den Bundesjugendspielen können damit als geglückt bewertet werden.

Am Tag der Bundesjugendspiele wurde das Staffellaufen allerdings zu einer Nebensache, die am Ende der Individualwettkämpfe „abgehakt“ wurde. Die Bundesjugendspiele endeten nach dem Staffellaufen ohne eine gemeinsame Siegerehrung oder Abschlussfeier.

Die Auswertung der Abschlussreflexion am Ende des Schuljahres bestätigt die Vermutung, dass das Staffellaufen bei den Bundesjugendspielen kein besonderes Ereignis war, das für die Lernenden zum Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln wurde. Auf das Nachfragen der Lehrkräfte führten die Lernenden aus, dass sie in den Bundesjugendspielen nur das Vergleichen und Messen mit anderen wahrgenommen haben (vgl. Protokoll Nr. 30).

Als Erfolg des Forschungsvorhabens kann dennoch angesehen werden, dass im Jahr 2002 die Bundesjugendspiele mit einigen Veränderungen durchgeführt wurden, die das soziale Miteinander stärker betonten. So setzte sich die am Forschungsvorhaben mitwirkende Lehrkraft dafür ein, dass es einen „Zwischendurchwettkampf“ gab, bei dem die Lernenden in ihren Vierer- und

Fünferwettkampfgruppen neben dem eigentlichen Individualwettkampf gemeinsam einen Aufgabenzettel lösen sollten. Der Aufgabenzettel umfasste verschiedene Fragen zu Schuhgröße, Körpergewicht, Körpergröße, Alter und Anzahl der Arbeitsjahre verschiedener, am Sportfest beteiligter Lehrkräfte. Die einzelnen Zahlenangaben mussten zu einer Lösungszahl addiert werden. Zudem konnte die oft bestehende Distanz zwischen Lernenden und Lehrkräften auch dadurch aufgehoben werden, indem die Lehrkräfte sich in diesem Jahr nicht nur als Zeitmesser und Starter an den Staffelläufen beteiligten, sondern auch selbst eine Staffelformation aufstellten. Während die siebten und achten Klassen jeweils eine 8x50m Staffel und die neunten Klassen eine 4x100m Staffel gelaufen sind, liefen die Lehrkräfte eine 5x80m Staffel. Insbesondere gab es einen gemeinsamen Abschluss.

Es kann vermutet werden, dass die so veränderten Bundesjugendspiele für die Lernenden ein besonderes Ereignis darstellten, das für sie auch zum Erlebnis mit sozialem Miteinander und sozialer Verantwortung werden konnte.

2. Volleyballturnier im Rahmen der Volleyballeinheit

In der Unterrichtseinheit zum Volleyball sollte ein über zwei Doppelstunden inszeniertes Volleyballturnier ein weiteres besonderes Ereignis bieten, damit die Lernenden zu einem Erlebnis mit sozialer Verantwortung und sozial verantwortlichem Handeln kommen konnten.

Die Lehrkräfte haben für dieses Turnier einen Organisationsrahmen ausgearbeitet, der eine Verantwortungsübernahme der Lernenden in verschiedenen Bereichen vorsah. So wurden sie erstens herausgefordert, für das Turnier selbstständig Kleingruppen zu bilden, so dass es für alle ein spannendes Turnier sein konnte. Zweitens sollten sie sich selbstständig in ihren Kleingruppen erwärmen und sich jeweils mit einem anderen Team zusammen einspielen. Die Lernenden sollten drittens während der Spielphasen selbstständig für die Regeleinhaltung sorgen und den Punktestand festhalten. Außerdem sollte das Turnier mit einer Siegerehrung enden.

Kommentar:

Das Volleyballturnier bildete den Höhepunkt der Volleyballunterrichtseinheit. Die Lernenden übernahmen bereitwillig die ihnen angetragene Verantwortung. Sie handelten selbsttätig und sozial verantwortlich. Die Lehrkräfte übernahmen dementsprechend während des Turniers lediglich organisatori-

sche Aufgaben wie die Besprechung der Turniermodalitäten, das Zeitnehmen für die einzelnen Spiele oder auch die Durchführung der Siegerehrung.

Die Schülermotivation war an beiden Turniertagen sehr hoch, was insbesondere durch die Turnierstruktur bedingt war, die es einerseits ermöglichte, dass auch nach dem ersten Turniertag alle Teams um Platz eins spielen konnten. Andererseits konnten die Lernenden selbsttätig und in Kooperation mit anderen handeln.

Bemerkenswert war auch die Anerkennung aller Mannschaften bei der Siegerehrung durch die Lernenden. Jedes Team erhielt viel Applaus von den anderen Teams.

Dieses Volleyballturnier hatte nicht nur einen hohen Aufforderungscharakter für die Lernenden, sondern ermöglichte die Inszenierung eines besonderen Ereignisses, das für die Lernenden auch zum Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln werden konnte.

In der Abschlussreflexion haben einige Lernenden hervorgehoben, dass ihnen das Volleyballturnier gut gefallen hat. Andere haben aber auch gesagt, dass es ihnen nicht gefallen hat (vgl. Protokoll Nr. 30). Es lässt sich deshalb vermuten, dass es für einige Lernende ein besonderes Ereignis war, aber für andere eben auch nicht.

3. Kleingruppenkür im Rahmen der Geräturneinheit

In der dritten Unterrichtseinheit sollte die Entwicklung und Einübung einer Kleingruppenkür an einem frei wählbaren Gerät oder an einer Gerätekombination und zu Musik mit dem Höhepunkt der Präsentation ein weiteres besonderes Ereignis bieten, damit die Lernenden zu einem Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln kommen konnten.

Kommentar:

Zu Beginn der Entwicklung der Kleingruppenkür fühlten sich die Lernenden von der Kleingruppenkür überfordert und äußerten ihren Unmut. Die Lernenden sprachen sich gegen die Kleingruppenkür aus, und es schien überhaupt kein besonderes Ereignis zu werden.

Nach einer Einführung in die Kleingruppenkür legte sich dieser Unmut und die Lernenden ließen sich mehr und mehr auf die Entwicklung der Kleingruppenkür ein. Es schien ihnen Spaß zu machen, und es gab vor der eigentlichen Präsentation einige gute Aufführungen zu sehen. Am Tag der Präsentation ging jedoch einiges schief. In jeweils zwei Kleingruppen war ein

Lernender erkrankt, so dass diese Kleingruppen ihre Kür nicht vorführen wollten. Sie befürchteten eine schlechte Note. Die beiden betroffenen Kleingruppen ließen sich nicht beruhigen und ermuntern, ihre Kür trotzdem zu präsentieren, sondern waren beleidigt. Die Stimmung wurde dadurch schlecht, so dass eigentlich niemand mehr Freude daran hatte, seine Kür zu präsentieren. Der Moment der Präsentation war für alle unschön und blieb wohl niemandem in guter Erinnerung.

Allerdings äußerten sich die Lernenden in der Abschlussreflexion am Schuljahresende oftmals positiv zur Kleingruppenkür und betonten, dass es ihnen nach den anfänglichen Schwierigkeiten Spaß gemacht hat (vgl. Protokoll Nr. 30). Dies lässt die Vermutung zu, dass die Kleingruppenkür für die Lernenden ein besonderes Ereignis war, das für sie auch zum Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln werden konnte.

4. „Seilspringwette“

Für die letzte Unterrichtseinheit nach den Osterferien war kein besonderes Ereignis geplant, dennoch entwickelte sich eine Idee zu einem besonderen Ereignis. Es ging um eine Wette zwischen den Lernenden und den Lehrkräften. Auf die Idee ist die mitwirkende Lehrkraft gekommen, als die Lernenden in der freien Spiel- und Bewegungsphase mehrere Springseile aneinander geknotet und versucht haben, mit möglichst vielen Personen gleichzeitig zu springen. Die mitwirkende Lehrkraft schlug ihnen folgende Wette vor:

„Wir wetten, dass ihr es nicht schafft, mit mindestens 20 Personen gleichzeitig Seil zu springen und 5 Sprünge zu schaffen. Ihr habt bis zu den Sommerferien Zeit, dies an jedem Stundenanfang zu üben. Wenn ihr es schafft, dann geben wir euch ein Eis aus. Wenn ihr es nicht schafft, dann gebt ihr uns ein Eis aus“ (Protokoll Nr. 16, S. 1, Zeile 17- 22).

Das besondere Ereignis muss darin gesehen werden, dass sich die Lernenden in einer Großgruppe für ein gemeinsames Ziel motivierten, welches nur durch ein kooperatives Handeln erreicht werden konnte.

Kommentar:

Die Lernenden waren ganz begeistert von dieser Wette und übten in den folgenden Wochen regelmäßig das Seilspringen. Als die Wette eingelöst wurde, schafften es die Lernenden zwar nicht, die eigentliche Wette zu gewinnen, aber mit einer angemessenen Ersatzleistung zur Thematik des gemeinsamen

Seilspringens gewannen die Lernenden doch noch das Eis. Mit dem gemeinsamen Eisessen endete dieses besondere Ereignis.

In der Abschlussreflexion äußerten sich die Lernenden größtenteils positiv zu der Seilspringwette (vgl. Protokoll Nr. 30). Es lässt sich deshalb vermuten, dass die Seilspringwette ein besonderes Ereignis war, das für Lernenden auch zum Erlebnis mit sozialem Miteinander und sozialer Verantwortung werden konnte.

Für die Vermutung 5 folgt aus dem Ergebnis 5.1, dass besondere Ereignisse sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht zum alltäglichen Unterrichtsgeschehen gehören und ohne die Inszenierung durch die Lehrkraft wohl nur selten zustande kommen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass es keine Garantien dafür gibt, ob es gelingt, ein besonderes Ereignis zu inszenieren, so dass es für die Lernenden zum Erlebnis mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln wird.

Mit der Forschungsfrage 5.2 wurde erforscht, welche methodischen Aspekte bei der Inszenierung besonderer Ereignisse beachtet werden müssen. Es folgt die Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 5.2 zur Forschungsfrage 5.2.

Ergebnis 5.2

Für die Inszenierung besonderer Ereignisse waren die nachfolgenden methodischen Aspekte entscheidend:

1. Sensibilität für mögliche besondere Ereignisse,
2. Identifizierung mit dem besonderen Ereignis,
3. Einstimmung der Lernenden auf das besondere Ereignis.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten besonderen Ereignisse im Sportunterricht der 8. Klasse resultiert, dass folgende methodischen Aspekte entscheidend für die Inszenierung waren:

1. Sensibilität für mögliche besondere Ereignisse

Es kam darauf an, dass die Lehrkräfte eine gewisse Sensibilität für mögliche besondere Ereignisse zeigten. Diese Sensibilität muss als entscheidende Voraussetzung für die Inszenierung besonderer Ereignisse gewertet werden.

2. Identifizierung mit dem besonderen Ereignis

Neben dem Aufspüren von möglichen besonderen Ereignissen muss die Identifizierung der Lehrkräfte mit dem besonderen Ereignis als zentral angesehen werden. Die Begeisterung von einem besonderen Ereignis muss als wichtige Voraussetzung gewertet werden, warum auch die Lernenden sich auf das besondere Ereignis einließen.

3. Einstimmung der Lernenden auf das besondere Ereignis

Außer den genannten Aspekten war eine Einstimmung der Lernenden auf das besondere Ereignis wichtig. Die Lehrkräfte mussten den Lernenden Wege eröffnen, um sich auf ein besonderes Ereignis einlassen zu können. Für die Vermutung 5 folgen aus dem Ergebnis 5.2 wichtige Erkenntnisse über zu beachtende methodischen Aspekte bei der Inszenierung besonderer Ereignisse.

Zusammenfassung

Die Vermutung 5 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigt werden:

Die Inszenierung besonderer Ereignisse war ein ergänzendes Anliegen des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, damit die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen konnten.

Dabei konnten insbesondere Erkenntnisse über zu beachtende methodische Aspekte bei der Inszenierung besonderer Ereignisse gewonnen werden.

7.8.1.6 Inszenierung von Reflexionsphasen – Ergebnisse zur Vermutung 6

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 6 bestätigt werden:

Ergebnis 6

Mit Hilfe geeigneter Impulse konnte erreicht werden, dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektierten.

Das Ergebnis 6 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 6 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 6 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 6.1 wurde erforscht, welche Anlässe sich eignen, um Impulse zu geben, so dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektieren können. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 6.1 zur Forschungsfrage 6.1.

Ergebnis 6.1

Die Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse hat ergeben, dass die Reflexionsphasen nicht beliebig, sondern nur zu sinnvollen und notwendigen Anlässen durchgeführt wurden. Als Anlässe sind in diesem Zusammenhang zu nennen:

1. Probleme während/ mit der gestellten Kleingruppenarbeit,
2. Gelungene Partner- und Kleingruppenarbeit,
3. Zensierungsphasen,
4. Abschlussreflexion am Schuljahresende.

Kommentar:

Die Interpretation der inszenierten Reflexionsphasen im Sportunterricht der 8. Klasse ergibt, dass die Reflexionsphasen nicht beliebig, sondern nur zu sinnvollen und notwendigen Anlässen durchgeführt wurden. In diesem Kontext sind folgende Anlässe zu erläutern:

1. Probleme während/ mit der gestellten Kleingruppenarbeit

Es folgte eine Reflexionsphase an eine gestellte Kleingruppenarbeit, wenn es zu Problemen während oder mit der gestellten Kleingruppenarbeit gekommen war. Die Lehrkräfte haben ein Unterrichtsgespräch mit der ganzen Klasse geführt, in dem die Probleme offengelegt und besprochen wurden (vgl. Protokolle Nr. 2, 4, 5, 19, 27).

2. Gelungene Partner- und Kleingruppenarbeit

An die Partner- und Kleingruppenarbeit wurde eine Reflexionsphase angeschlossen, wenn den Lernenden diese gut gelungen war. Die Lehrkräfte haben die Lernenden in diesem Fall gelobt und damit betont, dass ihr das sozial verantwortliche Handeln gut gefallen hat (vgl. z.B. Protokolle Nr. 6 und 11).

3. Zensierungsphasen

Bei einer anstehenden Zensierung, oftmals am Ende der Unterrichtseinheit, ergab sich die Gelegenheit, um darauf aufmerksam zu machen, dass das sozial verantwortliche Handeln wichtig sei, und um Lob dafür auszusprechen, dass sie nicht nur sportlich gesehen viel gelernt hätten (vgl. Protokolle Nr. 15, 22, 30).

Die Inszenierung dieser Reflexionsphasen beschränkte sich in fast allen Fällen auf eine Rückmeldung durch die Lehrkräfte, die Äußerungen der Lernenden im Grunde nicht vorsah. Dies hatte sicherlich den Vorteil, dass nicht zu viel Bewegungszeit verloren ging. Allerdings bleibt zu spekulieren, ob diese Rückmeldungen tatsächlich die Lernenden zu einer Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln anregen. Zudem ließ dieses Vorgehen die Lernenden mit ihren Gefühlen und Meinungen allein und gab ihnen keine Gelegenheit, diese zu besprechen.

Diese Erkenntnisse waren der Anlass, nach einer Reflexionsform zu suchen, die es den Lernenden ermöglichte, Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu vergegenwärtigen und mit anderen auszutauschen und zu besprechen, so dass der Einzelne zu einer Urteilsbildung kommen kann.

Zudem war es wichtig, ein Klima zu schaffen, das es zuließ, dass alle Lernenden ernsthaft an der Reflexion teilnehmen konnten. So sollte zum einen verhindert werden, dass sich einzelne Lernende veralbert fühlen, weil sie sich mit Beiträgen an der Reflexion beteiligen. Zum anderen sollte sich niemand einem Notendruck ausgesetzt fühlen.

Da den Lernenden solche Reflexionsphasen unbekannt waren, musste besonders sensibel vorgegangen werden, so dass die Lernenden an die Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln herangeführt werden konnten.

Die unter diesen Gesichtspunkten geplante Reflexionsphase wurde als Reflexion des Schuljahres in der letzten Sportstunde vor den Sommerferien durchgeführt.

4. Abschlussreflexion am Schuljahresende

In der letzten Sportstunde des Schuljahres wurde eine Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln inszeniert. Zu Beginn der Stunde wurden die Zeugnisnoten besprochen, so dass diese keine Rolle mehr im nachfolgenden Geschehen spielten. Nachdem noch die ausstehende „Seilspringwette“ zwischen den Lernenden und den Lehrkräften eingelöst worden war und die gesamte Klasse Eis gegessen hatte (vgl. Abschnitt 7.8.1.5), leitete die mitwirkende Lehrkraft die Reflexionsphase mit dem nachfolgenden Text ein:

„Das Schuljahr ist nun fast zu Ende, und damit endet insbesondere für euch nach zwei Jahren der Sportunterricht bei mir. Ich möchte euch nun aber nicht einfach so in die Ferien und in die Obhut eines neuen Kollegen entlassen. Ich möchte, dass wir über das vergangene Jahr nachdenken, damit eure Erfahrungen mit dem Sportunterricht nicht verloren gehen, sondern auch im nächsten Schuljahr auf verschiedene Art und Weise Berücksichtigung finden. Eure erste Aufgabe ist es, in Kleingruppen von vier bis fünf Personen, mithilfe der von mir vorbereiteten Zeitleisten und den dort eingetragenen wesentlichen Ereignissen des Sportunterrichts, den Sportunterricht Revue passieren zu lassen. Ihr sollt in euren Gruppen besprechen, welche Ereignisse euch in besonders guter Erinnerung geblieben sind, und welche weniger. Ihr sollt mit einem Filzstift eine „Fieberkurve“ über die Zeitleiste einzeichnen, die mit einem hohen Ausschlag nach oben anzeigt, was gut und mit einem hohen Ausschlag nach unten anzeigt, was weniger gut war. Ferner solltet ihr in euren Gruppen die Argumente für die „Hoch- und Tiefpunkte“ sammeln und aufschreiben (Protokoll Nr. 30, S. 1, Zeile 27-49).

Diese Aufgabenstellung diente der Einstimmung auf die Reflexion. Die Lernenden sollten mit Hilfe der Zeitleisten in Kleingruppen die wesentlichen Ereignisse Revue passieren lassen und durch Einzeichnen einer „Fieberkurve“ eine Bewertung der Ereignisse vornehmen. Sie sollten zudem die Gründe aufschreiben, warum etwas besonders gut oder nicht gut war. Nachdem die Lernenden (hochmotiviert) in Kleingruppen diese Aufgabe erledigt hatten, wurden die Zeitleisten nebeneinander an die Hallenwand ausgehängt

und zur eigentlichen Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln übergeleitet.

Die Besprechung der einzelnen „Fieberkurven“ leitete die Lernenden dazu an, nicht nur bestimmte Vorlieben für sportliche Inhalte zu benennen, sondern auch an bestimmte Arbeitsformen zu erinnern, die sie gerne wiederholen möchten. Insbesondere sollten sie darüber nachdenken, warum ihnen diese Arbeitsformen gefallen hatten. In diesem Zusammenhang wurde erhofft, dass die Lernenden auch über soziale Tugenden nachdachten.

Für die Lernenden lag es nahe, die „Fieberkurven“ mit den Hoch- und Tiefpunkten mit den Bewertungsgründen „hat Spaß gemacht“ und „hat keinen Spaß gemacht“ zu beschreiben. Es ist ihnen zunächst schwer gefallen, andere Gründe für die Hoch- und Tiefpunkte zu finden. Vereinzelt wurde das Spaßmotiv nach Nachfragen in dieser ersten Gruppendiskussionsphase wie folgt näher beschrieben:

Schülerin 2: „Ja, die Spielstunden fanden wir gut, weil man sich selbst zuteilen konnte. Man musste nicht das machen, was einem überhaupt keinen Spaß machte. Man konnte mal ein bißchen was ausprobieren (Protokoll Nr. 30, S. 3, Zeile 118-122).

Diese Schülerin legt Wert darauf, dass sie und die anderen mit einer Sache experimentieren konnten.

Schülerin 3: „Und beim Gerätturnen haben wir so ein Mittelmaß gemacht, weil da die Meinungen geteilt waren. Einige fanden das sehr gut und andere nicht. Und die Kür, die hat uns viel Spaß gemacht, weil man sich da halt kreativ betätigen konnte (Protokoll Nr. 30, S. 3, Zeile 143-147).

Die Schülerin spricht die Möglichkeit zum kreativen Handeln an und bewertet dies positiv.

Schüler 1: „Also, Leichtathletik fanden wir nicht ganz so toll, weil ... Manche fanden die angebotenen Sachen nicht so gut. Und Bundesjugendspiele ist dasselbe wie Leichtathletik. Und Volleyball fanden wir nicht so toll, weil wir da nicht machen konnten, was wir wollten. Dann mussten wir z.B. mit Leuten etwas üben und konnten nicht zu dritt zusammen spielen. Das fanden wir nicht so toll. Das Volleyballturnier war dann ganz lustig, weil wir dann alle drei zusammen spielen konnten. Die Spielstunden fanden wir halt ziemlich gut. (...) Weil wir dann meistens abstimmen konnten, was wir machen wollten. Und dann war das meistens gut“ (Protokoll Nr. 30, S. 4, Zeile 184-194).

Dieser Schüler spricht die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden an und merkt an, dass die Phasen gut waren, in denen diese gegeben waren.

Nachdem die letzte Gruppe ihre Fieberkurve beschrieben hatte, bot sich die Gelegenheit, die Lernenden zum Nachdenken und zur Benennung von Gründen, die das Spaßmotiv näher beschreiben, herauszufordern, was von der Lehrkraft wie folgt eingeleitet wurde:

Lehrkraft 2: „Ihr könnt ganz offen und ehrlich eure Meinung sagen. Wir wollen ja herausbekommen, was ihr gerne im nächsten Schuljahr beibehalten möchtet. Also, welche Inhalte ihr gerne noch einmal machen wollt. Bloß wenn man seinem neuen Sportlehrer sagen möchte, dass man gerne noch einmal Volleyball spielen möchte oder dass man auf gar keinen Fall noch einmal Volleyball spielen möchte, dann müsste man ihm auch sagen, warum. Und wenn man jetzt nur sagt, das konnte ich gut oder das konnte ich nicht gut, dann ist das sicherlich kein gutes Argument dafür, den Sportlehrer davon zu überzeugen, diesen Inhalt wegzulassen oder aufzugreifen. Ihr müsst schon richtige Gründe finden. – Ja, bitte“ (Protokoll Nr. 30, S. 5, Zeile 262-275).

Dies war die entscheidende Wendung in der Gruppenreflexionsphase. Die Lernenden dachten nun über Arbeitsformen nach und benannten sie auch:

Schülerin 2: „Ja, das mit der Kür z.B., also mit so kreativen Sachen, das fand ich eigentlich ganz gut. Weil es ist ein sehr eigenständiger und anderer Sportunterricht als sonst. Andere Klassen haben sonst einen Plan vom Lehrer, der ihnen vorgibt, was sie machen müssen. Gut, das war bei uns auch so, aber bei uns waren auch Sachen, die wir selbst aussuchen durften. Ja, wir konnten mitbestimmen“ (Protokoll Nr. 30, S. 5, Zeile 276-283).

Diese Schülerin spricht an, dass der Sportunterricht anders war als sie ihn bislang erlebt hat. Das Neue an diesem Sportunterricht sieht sie in der selbsttätigen und kreativen Auseinandersetzung mit bestimmten Unterrichtsinhalten. Sie betont die Mitbestimmungsmöglichkeiten, die die Klasse hatte.

Schülerin 1: „Ich habe ungefähr die gleiche Meinung wie N.. Am Anfang fand ich das ein bißchen schwer, weil wir uns dann in der Klasse noch zusammengesetzt und was besprochen haben. Am Anfang war das ein bißchen schwer, aber am Schluss hat es ganz viel Spaß gemacht. Als wir die Gruppen hatten und das Musikstück und so (Protokoll Nr. 30, S. 6, Zeile 296-302).

Die Schülerin reflektiert die Anfangsschwierigkeiten mit der Kleingruppenarbeit in der Gerätturneinheit. Sie hebt hervor, dass es am Anfang schwer war und in gewisser Weise anstrengend, diese Kleingruppenarbeit zu bewältigen. Sie schildert jedoch auch die Veränderung, dass es nach den bewältigten Anfangsschwierigkeiten viel Spaß gemacht hat. Dies muss als Hinweis dafür genommen werden, dass letztlich die Kooperation mit anderen als positiv gedeutet wurde.

Schülerin 7: „Ich fand das aber auch gut, dass wir den Terminplan selbst einteilen durften. Weil bei den meisten Lehrern ist es so, okay dann prüfe ich euch jetzt ab, egal ob ihr geübt habt oder nicht. Und wir durften uns da auch ein bißchen mit einbringen. Wann wir das machen wollen und wie wir das legen wollen“ (Protokoll Nr. 30, S. 6, Zeile 305- 311).

Diese Schülerin hebt die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Klasse an Organisationsfragen hervor und schätzt diese Verantwortungsübernahme positiv ein.

Schülerin 8: „Ich fand es auch besser mit zwei Lehrern, weil wir in der achten Klasse auch viel mehr sowas wie Turniere gemacht haben, und sowas für einen Lehrer alleine schwer zu organisieren gewesen wäre oder so. Und auch das mit der Kür. Und jetzt hatten wir halt mehr Freiheiten“ (Protokoll Nr. 30, S. 7, Zeile 366-371).

Lehrkraft 2: „Ihr hattet mehr Freiheiten?“ (Protokoll Nr. 30, S.7, Zeile 372).

Schülerin 8: „Ja, weil sonst ist es ja auch immer das Problem, wenn ein Lehrer da ist, dann kriegt man die nicht ruhig, wenn die alle etwas machen. Und bei zwei Lehrern, dann geht der eine mal zu der Gruppe und so“ (Protokoll Nr. 30, S.7, Zeile 373-377).

Interessanterweise wird das Teamteaching als gut bewertet und damit in Verbindung gebracht, dass die Lernenden eigenverantwortlicher handeln konnten.

Es lässt sich festhalten, dass die Lernenden in dieser Reflexionsphase die Gelegenheit erhalten haben, über Inhalte und Arbeitsformen zu reflektieren. Dies war ihnen wichtig, weshalb sie diese Reflexionsphase auch ernsthaft angegangen sind. Anfangs ist es ihnen schwer gefallen, über das Spaßmotiv hinaus Gründe zu benennen, warum ihnen etwas gefallen oder nicht gefallen

hat. Aber in der zweiten Phase sprechen die Lernenden auch soziale Tugenden an und bewerten diese.

Die Art der Inszenierung der Reflexionsphase war gut, weil die Ausgangsfrage eine gewisse Offenheit der Antworten zuließ und damit niemanden in eine Richtung des Denkens lenkte und eventuell dazu verleitete, soziale Tugenden zu benennen, weil dies erwartet wurde. Die Lernenden waren frei in ihrem Denken und in ihrer Urteilsbildung. Hinzu kommt, dass die Lernenden zum ersten Mal mit einer solchen Art von Reflexion konfrontiert wurden, was bedeutet, dass sie sich auch erst einmal daran gewöhnen mussten. Beim nächsten Mal werden die Lernenden vielleicht schon in der Lage sein, neben dem Spaßmotiv weitergehende Gründe zu artikulieren, in denen auch soziale Tugenden benannt werden.

Diese Reflexionsphase hat darüber hinaus gezeigt, dass die Sporthalle durchaus ein geeigneter Ort ist, um über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu reflektieren. Für diese Reflexionsphase wurde jedoch viel Bewegungszeit benötigt, so dass durchaus nach methodischen Wegen gesucht werden sollte, dieses Problem zu lösen. Zudem sei angemerkt, dass in dieser Reflexionsphase der direkte Bewegungsbezug nicht mehr gegeben war. Auch dieser Aspekt sollte generell stärker berücksichtigt werden.

Für Vermutung 6 resultiert aus diesem Ergebnis 6.1 eine Vorstellung über den Bezugsrahmen geeigneter Impulse für eine Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln.

Mit der Forschungsfrage 6.2 wurde erforscht, welche methodischen Aspekte bei der Inszenierung von Reflexionsphasen zu beachten sind. Das Ergebnis 6.2 zur Forschungsfrage 6.2 wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

Ergebnis 6.2

Die nachfolgenden methodischen Aspekte wurden bei der Inszenierung von Reflexionsphasen berücksichtigt:

1. Es sollte ein Anlass für die Reflexion vorhanden sein.
2. Es sollte nicht zu viel Bewegungszeit verloren gehen.
3. Es sollte ein Klima geschaffen werden, das es zulässt, dass sich alle Lernenden beteiligen mögen.
4. Die Zensuren sollten keine Rolle spielen.
5. Es sollten methodische Mittel gewählt werden, die die Lernenden zu Wort kommen lassen

Kommentar:

Die dargestellten methodischen Aspekte haben sich als bedeutsam für die Inszenierung von Reflexionsphasen zur Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln herausgestellt. Darüber hinaus konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass eine methodische Vielfalt, die über ein Unterrichtsgespräch hinausgeht, für die Inszenierung von Reflexionsphasen hilfreich sein kann.

Für die Vermutung 6 ergibt das Ergebnis 6.2 Aufschluss über methodische Erkenntnisse für die Durchführung von Reflexionsphasen.

Zusammenfassung

Die Vermutung 6 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigt werden:

Mit Hilfe geeigneter Impulse konnte erreicht werden, dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektieren.

Es konnten insbesondere Erkenntnisse über methodische Aspekte zur Inszenierung von Reflexionsphasen gewonnen werden.

7.8.1.7 Schaffung von sozialem Wohlbefinden – Ergebnisse zur Vermutung 7

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 7 nicht bestätigt werden:

Ergebnis 7

Die Schaffung von sozialem Wohlbefinden war keine wichtige Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, um ein sozial verantwortliches Handeln der Lernenden zu bestärken.

Das Ergebnis 7 begründet sich aus dem Ergebnis zu der zur Vermutung 7 aufgestellten Forschungsfrage. Im Folgenden wird das Ergebnis zu dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse zur Vermutung 7 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 7.1 wurde erforscht, welche Möglichkeiten die Lehrkräfte haben, um über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken. Das Ergebnis 7.1 zur Forschungsfrage 7.1 wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

Ergebnis 7.1

Die Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse hat keine Möglichkeiten ergeben, über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken.

Der Grund dafür, warum zum einen keine Möglichkeiten gefunden wurden und damit zum anderen die Schaffung von sozialem Wohlbefinden keine wichtige Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte gewesen ist, war, dass in der 8. Klasse für die Lehrkräfte keine Notwendigkeit bestand, einen besonderen Wert auf die Schaffung von sozialem Wohlbefinden zu legen.

Die Klasse konnte sich zu Beginn des Forschungsvorhabens bereits ein Jahr. In diesem Jahr ist eine gute Klassengemeinschaft gewachsen, in der es keinen Außenseiter gab. Zudem hatte jeder Lernende mindestens einen Freund in der Klasse. Es bestand somit nicht die Notwendigkeit, für eine Integration

einzelner Lernender in die Gruppe zu sorgen. Die Schaffung von sozialem Wohlbefinden gewann deshalb in diesem Forschungsvorhaben für die Lehrkräfte keine Bedeutung und wurde zugunsten anderer sozialerzieherischer Aufgaben zurückgestellt. Generell sollte jedoch immer darauf geachtet werden, soziales Wohlbefinden zu schaffen und zu erhalten.

Zusammenfassung

Die Vermutung 7 konnte für die 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg nicht bestätigt werden:

Die Schaffung von sozialem Wohlbefinden war kein wichtiges Anliegen des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, um ein sozial verantwortliches Handeln der Lernenden zu bestärken.

7.8.1.8 Zusammenfassung

Die Handlungsforschung im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg führte zu den nachfolgenden Ergebnissen:

Die zentrale Zielsetzung dieses Forschungsvorhabens, den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, konnte durch die Leitidee der Inszenierung sozialer Handlungssituationen erreicht werden.

Die Anwendbarkeit der Inszenierung sozialer Handlungssituationen sowie ihre sportspezifische Konkretisierung konnte gezeigt werden.

Insbesondere wurden methodische Aspekte für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen gewonnen. Neben Erkenntnissen über spezielle Anforderungen an die Lehrkräfte und Lernenden sowie über Rahmenbedingungen für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen ließen sich bedeutsame Erkenntnisse über Inszenierungsformen der Lehrkräfte und Lernenden sowie über die Wahl der Sozialform von „Partner- und Kleingruppenarbeit ermitteln.

Durch zwei weitere Forschungsschwerpunkte gelang eine Erkenntnisgewinnung über die Inszenierung von besonderen Ereignissen und von Reflexionsphasen.

Lediglich die Vermutung 7 konnte für dieses Forschungsvorhaben nicht bestätigt werden.

Insgesamt betrachtet, ist es gelungen, das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg erfolgreich umzusetzen.

7.8.2 *Ergebnisse der Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen Handballjugendmannschaft des VfL Rastede*

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen Handballjugendmannschaft des VfL Rastede dargestellt und erläutert.

7.8.2.1 Inszenierung von sozialen Handlungssituationen – Ergebnisse zur Vermutung 1

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 1 bestätigt werden:

Ergebnis 1

Durch die Inszenierung der sozialen Handlungssituationen

- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen
- Einander helfen und Hilfe annehmen
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen

konnten den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Das Ergebnis 1 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 1 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 1 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 1.1 wurde untersucht, ob durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen erstens überhaupt und zweitens über den Untersuchungszeitraum kontinuierlich Erfahrungsmöglichkeiten für soziale

Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben eröffnet werden konnten, so dass von einer Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte gesprochen werden kann. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 1.1 zur Forschungsfrage 1.1.

Ergebnis 1.1

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen war eine Leitidee, um den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen.

Kommentar:

Der theoriebegründete Ansatz, die Inszenierung sozialer Handlungssituationen als Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte zu wählen, wurde vor diesem Forschungsvorhaben noch nicht auf seine Praxiswirksamkeit im Vereinssport geprüft.

In diesem Forschungsvorhaben ist es gelungen, die Inszenierung sozialer Handlungssituationen als Leitidee für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte der männlichen D-Jugend über den Zeitraum eines Trainingsjahres durchzuhalten.

Dieser Erfolg war nicht von Anfang an abzusehen, weil eine notwendige Identifikation mit dem Ansatz lediglich für die Forscherin, aber nicht für die mitwirkende Lehrkraft gegeben war. Als erfahrene Lehrkraft des Handballsports sowie im Wissen, dass im Handball in den letzten Jahren ein starker Rücklauf zu beobachten ist, war das vordergründige Ziel der mitwirkenden Lehrkraft bei der Übernahme der männlichen D-Jugend, möglichst viele Lernende langfristig für das Handballspiel zu begeistern. Möglichen erzieherischen Aufgaben stand die mitwirkende Lehrkraft damit nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber, sie sah aber auch nicht wirklich eine Notwendigkeit darin. Insbesondere widersprach eine Förderung des sozialen Miteinanders nicht ihren Vorstellungen von einer Förderung des Zusammenspiels im Handball, der Entwicklung eines Mannschaftsgefühls sowie einem spielgemäßen Vermittlungsansatz.

Darüber hinaus stellte sich schon bald nach der Übernahme der männlichen D-Jugend heraus, dass von dieser Gruppe kaum Regeln des sozialen Miteinanders eingehalten wurden. So waren die Lernenden erst nach mehrmaligen Aufforderungen bereit, zusammen zu kommen und sich ruhig zu verhalten, so dass Ansagen gemacht werden konnten. Die verteilten Spieler-Eltern-Briefe wurden oftmals sofort zu Papierfaltern umfunktioniert oder gar „angefressen“ und durch die Halle geworfen. Ferner stellten die Lernenden in den ersten Trainingsstunden immer wieder die Frage, wo denn die Cola sei. Auf das Nachfragen der Lehrkräfte antworteten die Lernenden, dass ihre ehemalige Lehrkraft am Trainingsende regelmäßig Cola ausgegeben hatte, damit sie im Training ihren Anweisungen folgten. Neben diesen Ordnungs- und Disziplinproblemen kristallisierten sich weitere Probleme heraus. So war ein Zusammenspiel unter den Lernenden kaum zu erkennen. Jeder spielte für sich und wollte demonstrieren, dass er der beste Handballer sei. Fairness gegenüber den Mit- und Gegenspielern war zu diesem Zeitpunkt für die meisten Lernenden ebenso ein Fremdwort wie Hilfsbereitschaft. Es kam sogar zu der Situation, in der die Lehrkräfte eine halbe Stunde in der Halle gewartet haben, weil keiner der Lernenden bereit war, die benutzten Spielgeräte wieder abzubauen. Aber das größte Problem ist hiermit noch nicht benannt. Es gab einen Außenseiter in der Gruppe, der massiv von den anderen ausgegrenzt und geärgert wurde. Dabei waren es Formen von verbaler und auch von körperlicher Gewalt, die dieser Junge von den anderen erfahren hat.

Diese vielen Probleme führten zunächst dazu, dass für die am Forschungsvorhaben mitwirkende Lehrkraft nun doch eine Notwendigkeit bestand, auch erzieherisch wirksam zu werden.

Im Verlauf des Forschungsvorhabens gelang es, in den Planungsphasen mit Hilfe der Inszenierung sozialer Handlungssituationen die Trainingsinhalte so zu planen, dass Grundregeln des sozialen Miteinanders eingeführt und gefestigt werden konnten sowie Möglichkeiten gefunden wurden, um die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln herauszufordern.

Vor allem der Erfolg, die bestehenden Probleme zu lösen, war entscheidend dafür, dass sich die mitwirkende Lehrkraft von der Inszenierung sozialer Handlungssituationen überzeugt hat und der Inszenierung sozialer Handlungssituationen seitdem positiv gegenüberstand.

Darüber hinaus ist die gelungene Praxis⁴⁹ ein Beleg für die Anwendbarkeit der Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Trainingsbetrieb.

Für Vermutung 1 folgt aus dem Ergebnis 1.1 eine Bestätigung hinsichtlich der Zielsetzung, durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen.

Mit der Forschungsfrage 1.2 zur Vermutung 1 wurde erforscht, welche sportfachlichen und sportimmanenten Inhaltsbereiche sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen eignen, um eine sportspezifische Konkretisierung der Inszenierung sozialer Handlungssituationen aufzuzeigen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse 1.2.1 bis 1.2.5 zur Forschungsfrage 1.2.

Ergebnis 1.2.1

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“

eigneten sich die folgenden zwei sportimmanenten Inhaltsbereiche:

1. Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden,
2. Mitbestimmung der Lernenden an Inhalts- und Organisationsfragen.

1. Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Partner- und Kleingruppenbildung durch die Lernenden“ wurde in den Planungsphasen der Trainingsstunden der männlichen D-Jugend die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“* zu inszenieren, und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kommunikationsfähigkeit, Einfühlbarkeit, Kompromissfähigkeit, Rücksichtnahme und Toleranz, herauszufordern. Die Auswertung der 21 durchgeführten Trainingsstunden hat ergeben, dass die nachfolgenden beiden methodischen Wege zur Partner- und Kleingruppenbildung dieser Zielsetzung gerecht geworden sind:

⁴⁹ In 21 Trainingsstunden wurden über 80 soziale Handlungssituationen inszeniert und von den Lernenden angenommen und gestaltet.

- Kleingruppenbildung für „Kleine Spiele“ und zum Handball spielen durch die Lernenden unter Vorgabe der Gruppenbildungskriterien „gleich groß und gleich stark“

Die Lernenden wurden zur Kleingruppenbildung herausgefordert und sollten diese unter der Vorgabe der Gruppenbildungskriterien „gleich groß und gleich stark“ vornehmen, wie z.B. „Bildet bitte vier gleich große und gleich starke Mannschaften!“

- Partner- und Kleingruppenbildung für Übungsformen durch die Lernenden ohne Vorgabe von Gruppenbildungskriterien

Die Lernenden sollten Partner- und Kleingruppenbildung für Übungsformen ohne die Vorgabe von bestimmten Gruppenbildungskriterien bilden, wie z.B. „Bildet bitte Partnergruppen für die nachfolgende Wurfübung!“

Kommentar:

Zu Beginn des Trainingsjahres war es nicht möglich, die Verantwortung für die Einteilung von Kleingruppen für das Spielen „Kleiner Spiele“ und zum Handball spielen an die Lernenden abzugeben. Denn einerseits wollten die technisch besseren Spieler stets ein Team bilden, um die anderen haushoch besiegen zu können. Andererseits gab es einen Außerseiter, mit dem niemand zusammenspielen wollte. Diese Problematiken waren die Gründe dafür, warum die Lehrkräfte die Kleingruppeneinteilung selbst vornahmen. Dabei spielten die Gruppenbildungskriterien „gleich groß und gleich stark“ eine wichtige Rolle, um ein spannendes Spiel für alle zu ermöglichen. Die Lehrkräfte gaben den Lernenden entsprechende Begründungen für die Gruppeneinteilung, die aber zu Beginn des Trainingsjahres nicht von allen Lernenden akzeptiert wurden (vgl. exemplarisch Protokoll Nr. 1).

Insbesondere versuchten die Lehrkräfte, die Wünsche der Lernenden für die Kleingruppeneinteilung zu berücksichtigen, während hingegen auf methodische Tricks, die das Einteilen von Gruppen per Zufall hätten ergeben können, fast vollständig verzichtet wurde.

Erst als die Außerseiterproblematik sich zunehmend entspannte und am Ende des Trainingsjahres sogar beiseitigt war, und die Lernenden zudem ein Wir-Gefühl ausgebildet hatten, konnten die Lehrkräfte die Verantwortung für die Kleingruppenbildung für „Kleine Spiele“ und zum Handball spielen an die Lernenden abgeben (vgl. Protokoll Nr.19). Im Sinne der Selbsterziehung haben die Lernenden Lernprozesse zu sozial verantwortlichem Handeln durchlaufen, die es ihnen ermöglichten die Kleingruppeneinteilung sozial verantwortlich vorzunehmen.

Die Verantwortung für die Bildung von Partner- und Kleingruppen ohne die Vorgabe von bestimmten Gruppenbildungskriterien für Übungsformen übernahmen die Lernenden von Beginn an des Trainingsjahres. Dies funktionierte in der Regel gut, weil vermutlich der Wettkampfcharakter nicht vorhanden war. Allerdings bekam der vermeintliche Außenseiter auch dabei anfangs häufig zu spüren, dass er von den anderen Lernenden nicht erwünscht war (vgl. Protokoll Nr. 6).

Die Übertragung der Verantwortung für die Einteilung von Partner- und Kleingruppen auf die Lernenden, so kann festgehalten werden, war nicht von Anfang an aufgrund bestehender gruppendynamischer Konflikte und einem vorherrschenden egoistischem Leistungsstreben bei einigen Lernenden möglich. Erst als die bestehende Außenseiterproblematik gelöst und sich ein Wir-Gefühl ausgebildet hatte, konnte den Lernenden durch die Übertragung der Verantwortung für die Partner- und Kleingruppenbildung Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

2. Mitbestimmung an Inhalts- und Organisationsfragen

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Mitbestimmung der Lernenden an Inhalts- und Organisationsfragen“ wurde in den Planungsphasen der Trainingsstunden der männlichen D-Jugend die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“* zu inszenieren und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kommunikationsfähigkeit, Einfühlsamkeit, Kompromissfähigkeit, Rücksichtnahme und Toleranz, herauszufordern. Die Auswertung der 21 durchgeführten Trainingsstunden hat ergeben, dass durch die Wahl der nachfolgenden zwei Mitbestimmungsbereiche diese Zielsetzung erreicht werden konnte:

– Mitbestimmung an Trainingsinhalten

Für das Handball spielen ist der sportliche Inhalt bereits vorgegeben. Doch das Handball spielen sowie das Üben von handballspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten schließt eine Mitbestimmung der Lernenden über Inhalte nicht aus. Es scheint sogar, dass im Vereinssport aufgrund nicht vorhandener Gebundenheit an Rahmenrichtlinien geradezu ein ideales Feld existiert, die Lernenden über Inhalte mitbestimmen zu lassen. Die Auswertung der durchgeführten Sportstunden hat insbesondere zwei Mitbestimmungsbereiche für das Handballtraining der männlichen D-Jugend ergeben:

Freie Spiel- und Bewegungszeit

Die Einrichtung einer zehnminütigen freien Spiel- und Bewegungszeit zu Beginn einer jeden Trainingsstunde eröffnete den Lernenden die Möglichkeit, aus den zur Verfügung gestellten Spielmaterialien, vorwiegend Handbälle, aber auch Fuß- und Basketbälle, auszuwählen und Formen des Sporttreibens, wie z.B. allein mit einem Ball spielen und zu zweit oder mehreren mit einem Ball spielen, selbst zu bestimmen.

„Das Mittwochspiel“

In der Trainingseinheit am Mittwoch hatte regelmäßig ein Lernender bzw. hatten zwei Lernende gemeinsam die Möglichkeit, sich ein Spiel zu wünschen, welches in der letzten halben Stunde gespielt werden sollte. Gleichzeitig wurden alle Lernenden aufgefordert, diesen Spielwunsch zu akzeptieren (vgl. dazu Protokolle Nr. 6, 8, 12, 17, 18, 20).

– Spielbesprechung

Die Lernenden wurden aufgefordert, sich an regelmäßigen Spielbesprechungen aktiv zu beteiligen, Probleme zu benennen und Inhalte für das Training vorzuschlagen und abzustimmen (vgl. Protokolle Nr. 8 und 12).

Kommentar:

Die Möglichkeiten der Lernenden, in den freien Spiel- und Bewegungszeiten Inhalte und Formen des Sporttreibens zu wählen, wurde stets sehr gut angenommen.

Die Lernenden hatten viele Spielwünsche, die sie den Lehrkräften jeweils zu Beginn des Trainings mitteilten. Da es nicht möglich war, die vielen Wünsche in einer Trainingsstunde unterzubringen, kam es häufig zu einer Unzufriedenheit bei den Lernenden. Eine Lösung brachte die Einführung des sogenannten „Mittwochsspiels“. In der Trainingsstunde am Mittwoch stand die letzte halbe Stunde des Trainings regelmäßig für einen Spielwunsch eines oder zweier Lernenden zur Verfügung. Eine Liste legte die Reihenfolge fest, wer sich ein Spiel wünschen und die Spielregeln, das Spielmaterial sowie die Spielgeräte bestimmen durfte. Während die Lernenden nach der Einführung zunächst die Unterstützung der Lehrkräfte für einen reibungslosen Ablauf benötigten, gelang es den Lernenden zunehmend besser diese Spielphase in Eigenverantwortung zu gestalten und durchzuführen, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden.

Die Beteiligung der Lernenden an der Spielbesprechung war ebenfalls neu und ungewohnt für die Lernenden. Es fiel ihnen anfangs schwer, sich gegenseitig zuzuhören und eine Kommunikationsform zu wählen, die es ermöglichte, Eindrücke und Meinungen darzustellen, ohne einen anderen Lernenden zu verletzen. Den Lehrkräften kam in diesen Spielbesprechungen eine wichtige Rolle als Diskussionsleiter zu, die für eine Einhaltung der Kommunikationsregeln sorgte, Zusammenfassungen vornahm, Ergänzungen mitteilte und Ergebnisse festhielt.

Es wird festgehalten, dass die Lernenden nach der Einführung von Grundregeln des sozialen Miteinanders durch die Möglichkeiten zur Mitbestimmung an Inhalts- und Organisationsfragen sozial verantwortliches Handeln im Sinne der Selbsterziehung erfahren, erproben und verstärken konnten.

Ergebnis 1.2.2

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“

eignete sich der folgende sportfachliche Inhaltsbereich:
Miteinander Spielen.

Miteinander Spielen

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Miteinander Spielen“ wurde in den Planungsphasen der Trainingsstunde der männlichen D-Jugend die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“* zu inszenieren, und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Kooperationsfähigkeit, Fairness, Toleranz, Kompromissfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 21 durchgeführten Trainingsstunden hat ergeben, dass durch die Wahl der nachfolgenden vier Bereiche des „Miteinander Spielens“ diese Zielsetzung erreicht werden konnte:

– Freie Spiel- und Bewegungszeit

Auf die Möglichkeiten einer freien Spiel- und Bewegungszeit zu Beginn einer jeden Trainingsstunde für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation *„Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln“*

wurde bereits hingewiesen. Jedoch stand neben den zu treffenden Entscheidungen über Inhalte und Formen des Sporttreibens das Abstimmen und miteinander Umsetzen des gemeinsamen Handelns in den freien Spiel- und Bewegungsphasen im Vordergrund. Den Lernenden eröffnete sich eine Vielzahl von Möglichkeiten zum miteinander Spielen und Bewegen.

– „Das Mittwochspiel“

Die Spielphase am Mittwoch in der letzten halbe Stunde des Trainings eröffnete den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für das Abstimmen und miteinander Umsetzen von gemeinsamen Bewegungs- und Spielhandeln (vgl. dazu Protokolle Nr. 6, 8, 12, 17, 18, 20).

– „Kleine Spiele“ spielen

Die Lernenden wurden durch das Spielen „Kleiner Spiele“ soziale Handlungssituationen zum „Gemeinsamen Handeln abstimmen und miteinander umsetzen“ eröffnet.

– Handball spielen

Das Handball spielen ermöglichte, soziale Handlungssituationen für das Abstimmen und miteinander Umsetzen eines gemeinsamen Handelns zu verwirklichen.

Kommentar:

In den freien Spiel- und Bewegungsphasen spielte das Werfen auf ein Tor eine entscheidende Rolle. Die Lernenden standen dabei hintereinander an und warfen nacheinander auf das Tor. Sie hielten insbesondere die Regel ein, sich nicht vorzudrängeln. Zudem bildeten sich in den freien Spiel- und Bewegungsphasen Partner- und Kleingruppen, die miteinander spielten. Die Lernenden handelten in diesen sozialen Handlungssituationen selbsttätig und in Kooperation mit anderen.

Durch das sogenannte „Mittwochspiel“ eröffneten sich für die Lernenden eine Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln. Die Lernenden leiteten nach einer Eingewöhnungsphase diese Spielphasen zunehmend selbsttätig und in Kooperation mit anderen, so dass die Lehrkräfte sich zurückziehen, das Geschehen beobachten und dennoch gegebenenfalls eingreifen konnten. Die Lehrkräfte leiteten im Anschluss an die Spielphasen Reflexionsphasen ein, um die Lernenden über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektieren zu lassen. Anfangs dienten die Reflexionsphasen vor allem dazu, aufgetre-

tene Probleme mit der übertragenen Verantwortungsübernahme zu lösen. Später hingegen dienten sie der Bestätigung des sozial verantwortlichen Handelns der Lernenden (vgl. dazu auch Abschnitt 7.8.2.6).

Das Spielen „Kleiner Spiele“ war ein wesentlicher Bestandteil des Handballtrainings. Die „Kleinen Spiele“ dienten der Schulung handballspezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten und der Eröffnung von Erfahrungsmöglichkeiten von sozial verantwortlichem Handeln. Während zu Beginn des Trainingsjahres häufig unfaire Szenen in diesen Spielphasen zu beobachten waren und die Lernenden nicht miteinander, sondern gegeneinander spielten, veränderte sich dies im Verlauf des Trainingsjahres. Die Lernenden bildeten ein Wir-Gefühl aus, welches es ihnen ermöglichte, miteinander und fair gegeneinander zu spielen. Die Lehrkräfte konnten ihre anfangs notwendigerweise eingenommene Schiedsrichterrolle auf die Lernenden übertragen (vgl. Protokoll Nr. 19).

Eine vergleichbare Entwicklung zeichnete sich beim Handball spielen im Training ab.

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Miteinander Spielen“ stand die motorische Auseinandersetzung der Lernenden mit einer Sache im Vordergrund und bildete den Kontext für das sozial verantwortliche Handeln.

Ergebnis 1.2.3

In der Forschungsgruppe männliche D-Jugend konnte die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen“
nicht verwirklicht werden.

Es kann ein entscheidender Grund genannt werden, warum die soziale Handlungssituation *„Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen“* nicht umgesetzt werden konnte. Und zwar sind im Gegensatz zum Sportunterricht Bewegungsaufgaben zum *„Gemeinsamen Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen“* im Vereinssport unüblich. Es wird nicht erwartet, dass die Lernenden einer Übungsgruppe in Partner- oder Kleingruppenarbeit z.B. eine Bewegungsfertigkeit erarbeiten. Insbesondere die Lernenden der männlichen D-Jugend wären aufgrund der dargestellten Probleme mit dieser Art der Aufgabenstellung überfordert gewesen. Gerade

zu Beginn des Trainingsjahres mussten die Lernenden zum Mitmachen motiviert werden. Am Ende des Trainingsjahres hätte vermutlich versucht werden können, die Lernenden auch an solche Aufgabenstellungen heranzuführen.

Ergebnis 1.2.4

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Einander helfen und Hilfe annehmen“

eignete sich der folgende sportimmanente Inhaltsbereich:

Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten.

Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten

Im sportimmanenten Inhaltsbereich „Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten“ wurde in den Planungsphasen der Trainingsstunden der männlichen D-Jugend die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Einander helfen und Hilfe annehmen“* zu inszenieren, und die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein, herauszufordern. Die Auswertung der 21 durchgeführten Trainingsstunden hat ergeben, dass die Einbeziehung des sportimmanenten Inhaltsbereichs „Gemeinsamer Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten“ dieser Zielsetzung genügte.

Kommentar:

Im Trainingsbetrieb sind der Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten eine entscheidende Voraussetzung des Sporttreibens und ein natürliches Feld, um ein hilfsbereites und kooperatives Handeln zu erfahren und zu erproben. Für die Lernenden der männlichen D-Jugend war die Beteiligung am Auf- und Abbau von Spielanlagen und Turngeräten nicht von Anfang an eine Selbstverständlichkeit.

Die Lehrkräfte mussten sehr geduldig sein und darauf bestehen, dass die Lernenden die Spielanlagen und Turngeräte auf- und abbauten. Außerdem achteten sie darauf, dass sich alle Lernenden am Auf- und Abbau beteiligten. Im Laufe der Zeit wurde den Lernenden bewusst, dass es den Lehrkräfte

wichtig war, dass alle beim Auf- und Abbau mithelfen, so dass es für die meisten zu einer Selbstverständlichkeit wurde.

Ergebnis 1.2.5

Für die Inszenierung der sozialen Handlungssituation

„Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen“

eignete sich der folgende sportfachliche Inhaltsbereich:

Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes.

Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes

Im sportfachlichen Inhaltsbereich „Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich, andere und anderes“ wurde in den Planungsphasen der Trainingsstunden der männlichen D-Jugend die Chance gesehen, die soziale Handlungssituation *„Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen“* zu inszenieren, und die Lernenden damit zu sozial verantwortlichem Handeln, insbesondere zu den sozialen Tugenden Verantwortungsbewusstsein, Rücksichtnahme, Einfühlsamkeit und Hilfsbereitschaft, herauszufordern. Die Auswertung der 21 durchgeführten Trainingsstunden hat ergeben, dass die nachfolgenden „Bewegungsaufgaben zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere“ dieser Zielsetzung genügten:

– Selbstständige Erwärmungsphasen unter der Leitung eines Lernenden

Die Lernenden wurden herausgefordert, unter der Leitung eines Lernenden die Erwärmung selbstständig durchzuführen (vgl. Protokoll Nr. 18).

– „Der Abwehrchef“

Neben der Verantwortung für die Erwärmung ergab sich die Möglichkeit für die Übernahme einer weiteren Verantwortungsrolle, die der eines Mannschaftskapitäns gleichkommt. Es handelt sich um die Rolle des sogenannten „Abwehrchefs“, der auf dem Spielfeld die Verantwortung dafür trägt, dass im Rahmen des Abwehrsystems „Manndeckung“ jeder Spieler einem Gegenspieler zugeordnet ist (vgl. exemplarisch Protokoll Nr. 1).

Kommentar:

In den Punktspielen gestaltete sich die Erwärmung für die Lernenden immer ähnlich. Und so kam es, dass die Lernenden diese Phase vor einem Punktspiel selbstständig durchführten, als die Lehrkräfte noch mit organisatorischen Dingen beschäftigt waren. Die Leitung hatten spontan zwei Lernende gemeinsam übernommen. In den folgenden Punktspielen führten die Lernenden fortan die Erwärmung selbstständig unter der Verantwortung eines Lernenden durch. Und weil es vor den Punktspielen gut klappte, führten es die Lehrkräfte auch im Trainingsbetrieb ein. Die Lernenden übernahmen auch im Training die Verantwortung für die Erwärmungsphase und führten sie selbstständig und gemeinsam durch (vgl. Protokoll Nr. 18). Den Lernenden konnten somit Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Die Rolle des „Abwehrchefs“ wurde bereits zu Beginn des Trainingsjahres eingeführt. Dabei waren es anfangs immer die gleichen Lernenden, denen diese Verantwortung übertragen wurde. Im Verlauf des Trainingsjahres kristallisierten sich weitere Lernenden heraus, die gerne diese Verantwortung übernehmen wollten. Den Lernenden konnten somit Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme für andere und anderes eröffnet werden.

Für Vermutung 1 folgt aus den Ergebnissen 1.2.1-1.2.5 einerseits eine Bestätigung der Zielsetzung, den Lernenden durch die Inszenierung sozialer Handlungssituationen Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, andererseits eine sport-spezifische Konkretisierung hinsichtlich geeigneter sportfachlicher und sportimmanenter Inhaltsbereiche.

Mit der Forschungsfrage 1.3 zur Vermutung 1 wurde erforscht, welche methodischen Aspekte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen bedeutsam sind. Im Folgenden wird das Ergebnis 1.3 zur Forschungsfrage 1.3 dargestellt und erläutert.

Ergebnis 1.3

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen waren die nachfolgenden methodischen Aspekte bedeutsam

1. Anforderungen an die Lehrkräfte:
 - Generelle Bereitschaft zeigen, Verantwortung abgeben zu wollen;
 - Möglichkeiten zur Verantwortungsabgabe erkennen;
 - Verantwortungsabgabe ertragen können;
 - Begleitung, Beobachtung und Reflexion der inszenierten sozialen Handlungssituationen;
 - Vorbild für sozial verantwortliches Handeln sein.
2. Anforderungen an die Lernenden:
 - Generelle Bereitschaft zeigen, Verantwortung übernehmen zu wollen;
 - Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme erkennen und gestalten;
 - Erfahrungen mit sozialer Verantwortung reflektieren.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend resultiert, dass für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen verschiedene methodische Aspekte (als Voraussetzungen) bedeutsam waren:

So zeigte sich, dass die Inszenierung sozialer Handlungssituationen von der generellen Bereitschaft der Lehrkräfte abhing, einen Teil ihrer Verantwortung auf die Lernenden zu übertragen. Diese Bereitschaft zur Verantwortungsabgabe ist sicherlich insbesondere für Lehrkräfte des Vereinssports keine Selbstverständlichkeit, denn im Vereinssport ist die klassische Inszenierungsform „Vormachen-Nachmachen“ dominant. Um diese Verantwortungsabgabe zu realisieren, war die Suche nach Möglichkeiten zur Verantwortungsabgabe entscheidend. Die Vielzahl der dargestellten sportfachlichen und sportimmanenten Inhaltsbereiche kann als Ergebnis dieser Suche verstanden werden. Damit die Lernenden die inszenierten sozialen Handlungssituationen gestalten konnten und ihnen im Sinne der Selbsterziehung Lernprozesse für sozial verantwortliches Handeln ermöglicht wurden, war es ferner bedeutsam, dass die Lehrkräfte die Verantwortungsabgabe auch ertragen

(aushalten) konnten. D.h. sie mussten sich z.B. geduldig zeigen, wenn die Lernenden sich nicht von Anfang an auf eine inszenierte soziale Handlungssituation einlassen konnten. Die zu Beginn dieser Ergebnisdarstellung erläuterten Probleme innerhalb der Lerngruppe bedingten dies geradezu. Um aber dementsprechend auch neue Impulse setzen zu können und damit den Lernenden in ihrer Gestaltung der sozialen Handlungssituationen zu unterstützen, mussten die Lehrkräfte das Geschehen begleiten, beobachten und reflektieren. Im Gegensatz zur 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg war es für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen zudem besonders wichtig, dass die Lehrkräfte ein sozial verantwortliches Handeln vorlebten und damit als Vorbilder für ein entsprechendes Handeln von den Lernenden angesehen werden konnten. Dieses Vorbildverhalten hat sicherlich wesentlich dazu beigetragen, die zu Beginn skizzierten Probleme der Lerngruppe zu lösen.

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen hing wie schon bei der 8. Klasse erstens von den Lehrkräften ab, die sich auf der methodischen Ebene als „Ermöglicher“ von sozialen Handlungssituationen erwiesen. Zweitens wurde die Inszenierung sozialer Handlungssituationen durch die generelle Bereitschaft der Lernenden zur Verantwortungsübernahme bedingt. Ob allerdings die Lernenden tatsächlich die Verantwortung erkannten und übernahmen blieb damit zunächst offen. Es lag an den Lehrkräften, den Lernenden gegebenenfalls weitere Wege zur Verantwortungsübernahme zu eröffnen. Die Lernenden gestalteten schließlich mit ihrer Bereitschaft und ihrem Können die inszenierten sozialen Handlungssituationen. Eine Reflexion der Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln hing ebenfalls von der generellen Bereitschaft der Lernenden zur Urteilsbildung ab.

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen hing demnach in erster Linie von den beteiligten Lehrkräften und Lernenden ab. Im Gegensatz zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg ergab die Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend des VfL-Rastede keine speziellen methodischen Rahmenbedingungen.

Für Vermutung 1 bedeutet das Ergebnis 1.3 zur Forschungsfrage 1.3 eine Gewinnung wichtiger Erkenntnisse über methodische Voraussetzungen für das Gelingen einer Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Trainingsbetrieb.

Mit der Forschungsfrage 1.4 zur Vermutung 1 wurde erforscht, welches Rollenverständnis für die Lehrkräfte und die Lernenden bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen zugrunde lag. Das Ergebnis 1.4 zur Forschungsfrage wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

Ergebnis 1.4

Für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen lag folgendes Rollenverständnis zugrunde:

1. Rollenverständnis der Lehrkräfte:
 - Sachvermittler und Erzieher,
 - Moderator,
 - Begleiter,
 - Beobachter.
2. Rollenverständnis der Lernenden:
 - Handelnde.

Kommentar:

Aus den Erkenntnissen zu den methodischen Aspekten zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen kann auf das Rollenverständnis der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen geschlossen werden.

Demnach konnten sich die Lehrkräfte nicht länger nur als Sachvermittler verstehen, die den Lernenden aufgrund bewegungswissenschaftlicher Erkenntnisse sportfachliches Wissen vermitteln, sondern sie mussten sich auch als Erzieher verstehen, die grundsätzliche Regeln des sozialen Miteinanders einführten, als Vorbild für sozial verantwortliches Handeln standen und die die Rahmenbedingungen für die Lernenden für eine Selbsterziehung schufen.

Während die Lehrkräfte am Anfang des Trainingsjahres das Trainingsgeschehen stark durch ihre Ansagen, Arbeitsaufträge etc. dominierten und die Verantwortung größtenteils allein trugen, konnten sie sich gegen Ende des Trainingsjahres mehr und mehr zurückziehen und Verantwortung an die Lernenden abgeben. Die Gesamtverantwortung lag aber stets bei den Lehrkräften, die situative Entscheidungen hinsichtlich zu gebener Hilfestellungen und anderer Impulse sowie für Reflexionsphasen trafen. Die Lehrkräfte nahmen

zum Ende des Trainingsjahres die Rolle der Moderatoren, der Begleiter und der Beobachter ein.

Die Lernenden wollten sich am Anfang des Trainingsjahres im Trainingsbetrieb in gewisser Weise „berieseln“ oder auch „bespaßen“ lassen. Sie waren anfangs kaum bereit, Verantwortung für sich, andere und anderes zu übernehmen. Da die Lernenden aber immer wieder herausgefordert wurden, Verantwortung für sich, andere und anderes zu übernehmen, wuchs mit der Zeit die Bedeutung dieser Verantwortungsübernahme für die Lernenden. Am Ende des Trainingsjahres hatten die Lernenden ihre Konsumentenhaltung weitestgehend aufgegeben. Die Lernenden waren diejenigen, die die Handlungssituationen mit ihren Ideen, Vorstellungen und mit ihrem Einsatz gestalteten. Sie waren die Handelnden.

Für Vermutung 1 folgen aus dem Ergebnis 1.4 grundlegende Erkenntnisse über das notwendige Rollenverständnis der Lehrkräfte und der Lernenden bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen.

Zusammenfassung

Die Vermutung 1 konnte für die männliche D-Jugend des VfL Rastede bestätigt werden:

Durch die Inszenierung der sozialen Handlungssituationen

- Miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln
- Gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen
- Gemeinsam Aufgaben/ Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen
- Einander helfen und Hilfe annehmen
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen

konnten den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden.

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen ist zu einer Leitidee geworden. D.h. die Inszenierung sozialer Handlungssituationen kann als „Dreh- und Angelpunkt“ des sozial erzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte aufgefasst werden.

So konnten nicht nur bestehende gruppensdynamische Probleme gelöst und Grundregeln des sozialen Miteinanders eingeführt werden, sondern

in einer Vielzahl von Anlässen von Bewegung, Spiel und Sport im Rahmen des Handballsports konnten die Lernenden Erfahrungen mit einer Sache und mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln. Das gemeinsame Bewegen, Spielen und Sporttreiben stellte dabei das Medium für eine Selbsterziehung zu sozial verantwortlichem Handeln der Lernenden dar.

Insbesondere konnten durch die Handlungsforschung grundlegende methodische Erkenntnisse für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen gewonnen werden. Demnach stellte die Inszenierung sozialer Handlungssituationen sowohl spezifische Anforderungen an die Lehrkräfte als auch an die Lernenden.

Zudem konnten Erkenntnisse für das zugrundeliegende Rollenverständnis der Lehrkräfte und der Lernenden gewonnen werden.

7.8.2.2 Inszenierungsformen der Lehrkräfte – Ergebnisse zur Vermutung 2

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 2 bestätigt werden:

Ergebnis 2

Die Lehrkräfte konnten durch geeignete Inszenierungsformen erfolgreich soziale Handlungssituationen im sportbezogenen Kontext inszenieren, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden.

Das Ergebnis 2 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 2 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 2 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 2.1 wurde erforscht, worauf es bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen ankommt, um die geeigneten Inszenierungsformen zu bestimmen. Im Folgenden wird das Ergebnis 2.1 zur Forschungsfrage 2.1 dargestellt und erläutert.

Ergebnis 2.1

Bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen kam es darauf an, im Gegensatz zur klassischen Inszenierungsform „Vormachen-Nachmachen“ und einer starken Lehrerzentrierung Inszenierungsformen zu wählen, die die Lernenden zu einem selbsttätigen und kooperativen Handeln herausforderten.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Rahmen des Forschungsvorhabens im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend folgt das Ergebnis, dass die Inszenierungsformen so zu wählen waren, dass sich eine konkrete Aufgabe für ein selbsttätiges und kooperatives Handeln ergab. Im Gegensatz zur Inszenierung sozialer Handlungssituationen im Sportunterricht der 8. Klasse der Liebfrauenschule Oldenburg spielte ein entdeckendes, kreatives und problemlösendes Lernen keine Rolle.

Für die Vermutung 2 bedeutet das Ergebnis 2.1, dass geeignete Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen so zu wählen sind, dass sie im Gegensatz zur klassischen Inszenierungsform „Vormachen-Nachmachen“ und einer starken Lehrerzentrierung eine konkrete Aufgabenstellung für ein selbsttätiges und kooperatives Handeln der Lernenden zuließen.

Mit der Forschungsfrage 2.2 zur Vermutung 2 wurde erforscht, durch welche Inszenierungsformen sich das Erziehungshandeln der Lehrkräfte bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen beschreiben lässt, um die geeigneten Inszenierungen zu konkretisieren. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 2.2 zur Forschungsfrage 2.2.

Ergebnis 2.2

Die Inszenierungsformen „*einleiten, begleiten und reflektieren lassen*“ der Lehrkräfte eigneten sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden konnten.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Rahmen des Forschungsvorhabens im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend resultiert das Ergebnis, dass die Inszenierungsformen *„einleiten, begleiten und reflektieren lassen“* leitend für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte waren. Es folgt eine Erläuterung in drei Schritten.

1. Soziale Handlungssituationen *„einleiten“*

Das Ziel war, übergreifende sozialerzieherische Ziele mit sportfachlichen Lernzielen zu verknüpfen, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden. Das Suchen und Finden von Möglichkeiten, um soziale Handlungssituationen zu inszenieren, zeichnete die Planungsphasen aus.

Im eigentlichen Unterrichtsgeschehen war das „Einleiten“ sozialer Handlungssituationen die erste Inszenierungsform der Lehrkräfte zur Realisierung dieser Zielsetzung. Im Sinne der Eröffnung von Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln wurden soziale Handlungssituationen von den Lehrkräften „eingeleitet“, indem den Lernenden eine Aufgabe zu Bewegung, Spiel und Sport gestellt wurde.

2. Soziale Handlungssituationen *„begleiten“*

Die von den Lehrkräften inszenierten sozialen Handlungssituationen sollten von den Lernenden gestaltet werden. Diese Zielsetzung erforderte, dass sich die Lehrkräften einerseits aus dem Trainingsgeschehen zurückzogen, es andererseits aufmerksam beobachteten und reflektierten, um gegebenenfalls neue Impulse setzen zu können. Mit der Inszenierungsform *„begleiten“* kann dieses Erziehungshandeln der Lehrkräfte gut beschrieben werden.

3. Soziale Handlungssituationen *„reflektieren lassen“*

Die Inszenierungsform *„reflektieren lassen“* beschreibt die Aufgabe der Lehrkräfte, im Sinne der Selbsterziehung die Lernenden zu einem Nachdenken über die gesammelten Erfahrungen in den sozialen Handlungssituationen anzuregen. Die Lehrkräfte gaben dazu die entscheidenden Impulse (vgl. dazu auch Abschnitt 7.8.2.6).

Für die Vermutung 2 folgt aus dem Ergebnis 2.2, dass geeignete Inszenierungsformen der Lehrkraft im Sinne der Inszenierungsformen „einleiten, begleiten und reflektieren lassen“ zu wählen sind. Diese Inszenierungsformen stimmen insbesondere mit den im Kapitel 6 erläuterten Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen überein.

Zusammenfassung

Die Vermutung 2 konnte für die männliche D-Jugend des VfL Rastede bestätigt werden:

Die Lehrkräfte konnten durch geeignete Inszenierungsformen erfolgreich soziale Handlungssituationen im sportbezogenem Kontext inszenieren, so dass den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für sozial verantwortliches Handeln eröffnet wurden.

Es hat sich gezeigt, dass bei der Wahl der Inszenierungsformen der Lehrkräfte für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen darauf zu achten ist, dass sie im Gegensatz zur klassischen Inszenierungsform „Vormachen-Nachmachen“ und einer starken Lehrerzentrierung eine konkrete Aufgabenstellung für ein selbsttätiges und kooperatives Handeln der Lernenden zulassen.

Die Inszenierungsformen „einleiten, begleiten und reflektieren lassen“ waren leitend für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte.

7.8.2.3 Inszenierungsformen der Lernenden – Ergebnisse zur Vermutung 3

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 3 bestätigt werden:

Ergebnis 3

Die Lernenden konnten durch geeignete Inszenierungsformen soziale Handlungssituationen aktiv gestalten und dadurch sozial verantwortliches Handeln erfahren.

Das Ergebnis 3 begründet sich aus dem Ergebnis zu der zur Vermutung 3 aufgestellten Forschungsfrage. Im Folgenden wird das Ergebnis zu dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 3 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 3.1 wurde erforscht, welche Inszenierungsformen der Lernenden für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen entscheidend sind, um die geeigneten Inszenierungsformen zu bestimmen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 3.1 zur Forschungsfrage 3.1.

Ergebnis 3.1

Die Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend hat ergeben, dass die Inszenierungsformen „*annehmen, gestalten und reflektieren*“ für die Lernenden bedeutsam waren, um soziale Handlungssituationen zu gestalten und sozial verantwortliches Handeln zu erfahren.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen im Rahmen des Forschungsvorhabens im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend folgt das Ergebnis, dass die Inszenierungsformen „*annehmen, gestalten und reflektieren*“ entscheidend waren, damit die Lernenden Erfahrungen mit sozial verantwortlichem Handeln sammeln konnten. Es folgt eine Erläuterung in drei Schritten.

1. Soziale Handlungssituationen „*annehmen*“

Die wichtigste Voraussetzung dafür, dass die Lernenden im Sinne der Zielsetzung sozial verantwortliches Handeln erfahren konnten, war, dass die Lernenden die inszenierten sozialen Handlungssituationen „*annehmen*“ wollten und konnten. Sie mussten eine generelle Bereitschaft zeigen, sich auf die gestellten Aufgaben einzulassen. Gleichzeitig mussten die Aufgaben so gewählt werden, dass die Lernenden sich mit ihren jeweils individuellen Voraussetzungen auf diese einlassen konnten.

2. Soziale Handlungssituationen „gestalten“

Im Sinne der Selbsterziehung mussten die Lernenden ferner eine generelle Bereitschaft zeigen, selbsttätig und in Kooperation mit anderen bestimmte Aufgaben bewältigen und Probleme lösen zu wollen. Es lag an den Lernenden, die inszenierten sozialen Handlungssituationen zu leben und mit ihrem Wissen und Können zu „gestalten“.

3. Soziale Handlungssituationen „reflektieren“

In den sozialen Handlungssituationen sammelten die Lernenden Erfahrungen mit sozial verantwortlichem Handeln. Die Urteilsbildung über gemachte soziale Erfahrungen hing insbesondere von der Bereitschaft der Lernenden ab, „reflektieren“ zu wollen. Die Lehrkräfte konnten dieses Nachdenken lediglich anregen (vgl. dazu auch Abschnitt 7.2.8.6).

Für die Vermutung 3 folgt aus dem Ergebnis 3.1, dass geeignete Inszenierungsformen der Lernenden im Sinne der Inszenierungsformen „annehmen, gestalten und reflektieren“ zu verstehen sind. Diese Inszenierungsformen stimmen insbesondere mit den im Kapitel 6 erläuterten Inszenierungsformen der Lernenden für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen überein.

Zusammenfassung

Die Vermutung 3 konnte für die männliche D-Jugend des VfL Rastede bestätigt werden:

Die Lernenden konnten durch geeignete Inszenierungsformen soziale Handlungssituationen aktiv gestalten und dadurch sozial verantwortliches Handeln erfahren.

Es stellte sich heraus, dass die Inszenierungsformen „annehmen, gestalten und reflektieren“ der Lernenden dabei entscheidend waren.

7.8.2.4 Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit – Ergebnisse zur Vermutung 4

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 4 bestätigt werden:

Ergebnis 4

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen in der Sozialform der Kleingruppenarbeit eignete sich besonders, um die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln herauszufordern.

Das Ergebnis 4 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 4 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 4 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 4.1 sollte erforscht werden, welche Bedeutung den Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen zukommt, um die Vermutung 4 zu stützen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 4.1 zur Forschungsfrage 4.1.

Ergebnis 4.1

Die Wahl der Sozialform der Kleingruppenarbeit war für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen zentral.

Kommentar:

Die quantitative Auswertung der 21 Gedächtnisprotokolle zum Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend der Handballabteilung des VfL Rastede konstatiert vor allem die Bedeutung der Sozialform der Kleingruppenarbeit für die Inszenierung von sozialen Handlungssituationen. In 42 der insgesamt 86 sozialen Handlungssituationen handelt es sich um Kleingruppenarbeit. Sechsmal spielte die Sozialform der Partnerarbeit eine Rolle. In 29 der insgesamt 86 sozialen Handlungssituationen handelte es sich um gemeinsame Gesprächsphasen (gemeinsamer Anfang/ gemeinsames Ende, Spielbesprechungen etc.), bei denen die Gruppenarbeit als Aufgabe der gesamte Lerngruppe im Vordergrund stand.

Aus dem Ergebnis 4.1 folgt eine Bestätigung für die Vermutung 4. Die Wahl der Sozialform der Kleingruppenarbeit eignete sich für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen besonders.

Mit der Forschungsfrage 4.2 wurde erforscht, welche Probleme bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen auftreten können. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 4.2 zur Forschungsfrage 4.2.

Ergebnis 4.2

Bei der Wahl der Sozialform der Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen sind folgende Probleme aufgetreten:

1. Unfares Handeln gegenüber anderen,
2. Egoistisches Handeln.

Kommentar:

Aus der Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen in der Sozialform der Kleingruppenarbeit im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend resultiert, dass folgende Probleme aufgetreten sind:

1. Unfares Handeln gegenüber anderen

Zu Beginn des Trainingsjahres kam es in der Kleingruppenarbeit beim Spielen „Kleiner Spiele“ und Handball spielen zu unfaiem Handeln. Einzelne Lernende versuchten, sich durch ein unfaires und regelwidriges Spiel einen Vorteil zu verschaffen und nahmen es in Kauf, andere absichtlich zu foulern (vgl. exemplarisch Protokolle Nr.1, 2, 5).

2. Egoistisches Handeln

Zu Beginn des Trainingsjahres kam es in der Kleingruppenarbeit beim Spielen „Kleiner Spiele“ und Handball spielen zu egoistischem Handeln einzelner Lernender. Der Einzelne wollte sich vor den anderen beweisen und demonstrieren, dass er der beste Handballer sei. So spielten einige Lernenden den Ball nicht ab und versuchten sich als Einzelkämpfer im Mannschaftssport.

Für die Vermutung 4 folgen aus dem Ergebnis 4.2 wichtige Erkenntnisse für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in der Sozialform der Kleingruppenarbeit.

Mit der Forschungsfrage 4.3 sollte erforscht werden, welche methodischen Aspekte bei der Wahl der Sozialformen von Partner- und Kleingruppenarbeit zu beachten sind, um Voraussetzungen für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen zu bestimmen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 4.3 zur Forschungsfrage 4.3.

Ergebnis 4.3

Die nachfolgenden methodischen Aspekte mussten bei der Wahl der Sozialform der Kleingruppenarbeit für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen berücksichtigt werden:

1. Wert auf das „Miteinander Spielen“ legen,
2. Als Schiedsrichter für die Regeleinhaltung sorgen.

Kommentar:

Die Interpretation der inszenierten sozialen Handlungssituationen in der Sozialform der Kleingruppenarbeit ergibt, dass nachfolgende methodischen Aspekte eine wichtige Rolle gespielt haben.

1. Wert auf das „Miteinander Spielen“ legen

Für das Gelingen der Kleingruppenarbeit beim Spielen „Kleiner Spiele“ und Handball spielen war es wichtig, dass die Lehrkräfte bewusst ein „Miteinander und faires Gegeneinander Spielen“ lobten, hingegen ein egoistisches und unfaires Spielen ablehnten (vgl. Protokolle Nr. 1- 21.)

2. Als Schiedsrichter für die Regeleinhaltung sorgen

Für das Gelingen der Kleingruppenarbeit beim Spielen war es wichtig, dass die Lehrkräfte als Schiedsrichter für die Regeleinhaltung sorgten (vgl. exemplarisch Protokolle Nr. 1, 2).

Für die Vermutung 4 folgen aus dem Ergebnis 4.3 wichtige Erkenntnisse über zu beachtende methodische Aspekte bei der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in der Sozialform der Kleingruppenarbeit.

Zusammenfassung

Die Vermutung 4 konnte für die männliche D-Jugend bestätigt werden:

Die Inszenierung sozialer Handlungssituationen in der Sozialform der Kleingruppenarbeit eignete sich besonders, die Lernenden zu sozial verantwortlichem Handeln herauszufordern.

Insbesondere konnten Erkenntnisse über mögliche Probleme und zu beachtende methodische Aspekte gewonnen werden, um Voraussetzungen für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen in der Sozialformen der Kleingruppenarbeit zu bestimmen.

7.8.2.5 Inszenierung besonderer Ereignisse – Ergebnisse zur Vermutung 5

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 5 bestätigt werden:

Ergebnis 5

Die Inszenierung besonderer Ereignisse war eine ergänzende Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, damit die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen konnten.

Das Ergebnis 5 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 5 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 5 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 5.1 wurde erforscht, was mögliche besondere Ereignisse sein können, um eine bessere Vorstellung für die Inszenierung besonderer Ereignisse zu bekommen. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 5.1 zur Forschungsfrage 5.1.

Ergebnis 5.1

Im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend wurde versucht, durch die Inszenierung der nachfolgenden zwei besonderen Ereignisse den Lernenden Erlebnisse mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln zu ermöglichen:

1. Punktspiele,
2. Gemeinsame trainingsstundenübergreifende Veranstaltungen

Kommentar:

Im Rahmen der Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend kam es zu nachfolgenden besonderen Ereignissen:

1. Punktspiele

Im Handballsport kommt es durch die Teilnahme am Punktspielbetrieb beinahe von allein zu regelmäßigen besonderen Ereignissen. In jedem Punktspiel werden den Lernenden vor dem Hintergrund von Sieg und Niederlage sowie Wettkampfcharakter und intensivem Spielerlebnis Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. sozial verantwortliches Handeln eröffnet: Als Mitglied einer Mannschaft versucht jeder Spieler, sein Bestes für den gemeinsamen Erfolg zu geben. Dies macht nicht nur ein miteinander Spielen notwendig, sondern auch, dass man sich fair gegenüber seinem Mitspieler verhält, obwohl der gerade einen Fehler gemacht hat. Zudem erfordert das Punktspiel von jedem Spieler eine Bereitschaft zur Regeleinhaltung und zum fairen Umgang mit dem Gegenspieler.

Kommentar:

Es hat sich gezeigt, dass die Punktspiele der männlichen D-Jugend besondere Ereignisse für die Lernenden darstellten. Keiner der Lernenden wollte freiwillig ein Spiel verpassen oder auf einen Spieleinsatz verzichten. Das gemeinsame Spielerlebnis am Wochenende stellte für alle Beteiligten einen Höhepunkt zum Trainingsalltag dar. Von Anfang an war ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Lernenden während der Punktspiele zu spüren. Insbesondere aber die gegenseitige Anerkennung von guten Leistungen einzelner Spieler im Punktspiel wuchs im Verlauf der Saison.

Es kann vermutet werden, dass für die Lernenden das eine oder andere Punktspiel auch zum Erlebnis mit sozialem Miteinander und sozialer Verantwortung wurde, und damit langfristig in Erinnerung blieb.

2. Gemeinsame trainingsstundenübergreifende Veranstaltungen

Neben dem Punktspielbetrieb erkannten die Lehrkräfte die Möglichkeit, durch gemeinsame trainingsstundenübergreifende Veranstaltungen für die Lernenden besondere Ereignisse zu inszenieren, die ihnen Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung und sozial verantwortliches Handeln eröffnen. Für die Lernenden der männlichen D-Jugend inszenierten die Lehrkräfte einen sportlichen Handball-Wettkampf zu Weihnachten, bei dem die Eltern zu einem Handballspiel sowie zu einem „alternativen 7 Meter-Duell“ gegen die Lernenden herausgefordert wurden und anschließend gemütlich Beisammen gesessen wurde. Zudem ermöglichten die Lehrkräfte zum Saisonabschluss einen gemeinsamen Besuch eines 2. Bundesligapunktspiels im Herrenbereich.

Kommentar:

Der sportliche Handball-Wettkampf zu Weihnachten wurde von den Lernenden und den Eltern sehr gut angenommen. Es waren alle Lernenden mit ihren Eltern anwesend. Zum Teil nahmen auch die Geschwister einiger Lernender an dieser Veranstaltung teil. In der Handballspielphase stieg die Begeisterung bei allen Beteiligten von Minute zu Minute an. Während in der ersten Halbzeit noch sieben Jungen gegen sieben Erwachsene gespielt haben, waren in der zweiten Halbzeit die Beteiligten nicht mehr auf der Bank zu halten. So spielten plötzlich alle Jungen gegen alle Eltern. Im Anschluss an das Handballspiel wurde noch das alternative Wurfduell durchgeführt, welches ebenso gut von allen Beteiligten angenommen wurde. Nachdem eine Siegerehrung sowie die Verteilung der sogenannten „Spielerbriefen“ (vgl. Abschnitt 7.8.2.7) vorgenommen worden war, fand diese Veranstaltung einen weiteren Höhepunkt im gemeinsamen Beisammensitzen.

Es ist zu vermuten, dass diese Veranstaltung ein besonderes Ereignis für alle Beteiligten war, das für den einen oder anderen auch zum Erlebnis mit sozialem Miteinander und sozialer Verantwortung wurde.

Der Besuch beim 2. Bundesligapunktspiel wurde von den Lernenden und wiederum von einigen Eltern sehr gut angenommen. Bis auf wenige Ausnahmen hatten die Lernenden ein Handballspiel auf einem solchen vergleichsweise hohem Spielniveau noch nicht erlebt. Zudem muss die Atmosphäre in

der Halle für die Lernenden sehr beeindruckend gewesen sein: Das Spiel fand abends in einer ausverkauften Halle statt und zu Beginn des Spiels wurden Wunderkerzen angezündet. Außerdem jubelten die Fans ihren Mannschaften zu. Die Lernenden ließen sich von dieser Atmosphäre einfangen und lebten sie mit.

Es ist zu vermuten, dass die Lernenden in diesem Spiel ein besonderes Ereignis gesehen haben, was für den einen oder anderen auch zum Erlebnis mit sozialem Miteinander und sozialer Verantwortung wurde.

Für die Vermutung 5 folgt aus dem Ergebnis 5.1, dass besondere Ereignisse sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht zum alltäglichen Geschehen gehören und ohne die Inszenierung durch die Lehrkraft wohl nur selten zustande kommen.

Mit der Forschungsfrage 5.2 wurde erforscht, welche methodischen Aspekte bei der Inszenierung besonderer Ereignisse beachtet werden müssen. Es folgt die Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 5.2 zur Forschungsfrage 5.2.

Ergebnis 5.2

Für die Inszenierung besonderer Ereignisse waren die nachfolgenden methodischen Aspekte entscheidend:

1. Bereitschaft zeigen, besondere Ereignisse inszenieren zu wollen,
2. Sensibilität für mögliche besondere Ereignisse,
3. Vorbereitung des besonderen Ereignisses.

Kommentar:

Die Interpretation der inszenierten besonderen Ereignisse im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend ergibt, dass folgende methodischen Aspekte entscheidend für die Inszenierung waren:

1. Bereitschaft zeigen, besondere Ereignisse inszenieren zu wollen

Die Inszenierung besonderer Ereignisse bedeutet für die Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung zum ehrenamtlich geleisteten Trainieren einer Mannschaft. Deshalb war die Bereitschaft, besondere Ereignisse inszenieren zu

wollen, eine entscheidende Voraussetzung für die Inszenierung besonderer Ereignisse.

2. Sensibilität für mögliche besondere Ereignisse

Es kam zudem darauf an, dass die Lehrkräfte eine gewisse Sensibilität für besondere Ereignisse zeigten, um mögliche besondere Ereignisse zu erkennen.

3. Vorbereitung des besonderen Ereignisses

Das Gelingen des besonderen Ereignisses hing zudem von den Vorbereitungsmaßnahmen der Lehrkräfte ab. So mussten sie sich z.B. um Räumlichkeiten, um Termine und um die schriftliche Benachrichtigung aller Beteiligten kümmern.

Zusammenfassung

Die Vermutung 5 konnte für die männliche D-Jugend des VfL Rastede bestätigt werden:

Die Inszenierung besonderer Ereignisse war eine ergänzende, aber zugleich wichtige Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandeln der Lehrkräfte, damit die Lernenden zu Erlebnissen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln gelangen konnten.

Dabei konnten insbesondere Erkenntnisse über zu beachtende methodische Aspekte bei der Inszenierung besonderer Ereignisse gewonnen werden.

7.8.2.6 Inszenierung von Reflexionsphasen – Ergebnisse zur Vermutung 6

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 6 bestätigt werden:

Ergebnis 6

Mit Hilfe geeigneter Impulse konnte erreicht werden, dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektierten.

Das Ergebnis 6 begründet sich aus den Ergebnissen zu den zur Vermutung 6 aufgestellten Forschungsfragen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 6 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 6.1 sollte erforscht werden, welche Anlässe sich eignen, um Impulse zu geben, so dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektieren können. Es folgt eine Darstellung und Erläuterung des Ergebnisses 6.1 zur Forschungsfrage 6.

Ergebnis 6.1

Die Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend hat ergeben, dass die Reflexionsphasen nicht beliebig durchgeführt wurden, sondern nur zu sinnvollen und notwendigen Anlässen. Die nachfolgenden Anlässe sind in diesem Zusammenhang zu nennen:

1. Ein vorangegangener Konflikt,
2. Lob für faires Spiel.

Kommentar:

Die Interpretation der inszenierten Reflexionsphasen im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend ergibt, dass die Reflexionsphasen nicht beliebig durchgeführt wurden, sondern nur zu sinnvollen und notwendigen Anlässen durchgeführt wurden. In diesem Kontext sind folgende Anlässe zu erläutern:

1. Ein vorangegangener Konflikt

Der häufigste Anlass für eine Reflexionsphase war, dass es einen Konflikt zwischen zwei oder mehreren Lernenden gegeben hatte. Dabei handelte es sich häufig um die bereits erwähnte Außenseiterproblematik. Ziel dieser Reflexionsphasen war es, die Lernenden anzuregen, einerseits darüber nachzudenken, wie sie sich fühlen würden, wenn sie von anderen abgelehnt würden. Andererseits sollten sie darüber nachdenken, ob es nicht möglich wäre, jemanden als Mitglied der Mannschaft zu akzeptieren und zu tolerieren, ohne mit diesem Menschen sehr gut befreundet zu sein (vgl. dazu Protokolle Nr. 8, 9 und 12).

2. Lob für faires Spiel

Der zweite Anlass war, dass es den Lernenden gelang, miteinander und fair gegeneinander zu spielen. Da dies nicht von Anfang an eine Selbstverständlichkeit war, erschien es wichtig, den Lernenden eine Rückmeldung zu geben. Diese Rückmeldung sollte die Lernenden insbesondere zu einer Reflexion ihres sozial verantwortlichen Handelns anregen (vgl. Protokolle Nr. 8, 11, 14, 18).

In allen Situationen, in denen die Lernenden zu Reflexionen angeregt werden sollten, war es die Lehrkraft, die verbal ein Handeln für gut oder weniger gut beurteilte. Die Lernenden kamen nur selten zu Wort. Dies ist dadurch zu begründen, dass es den Lernenden immer schwer fiel, an den gemeinsamen Sitzkreisen am Ende der Stunde überhaupt teilzunehmen und zuzuhören. Am Ende des Trainingsjahres hätte die Möglichkeit bestanden, auch andere methodische Wege einzuschlagen, die die Lernenden stärker zu einer Meinungsäußerung bewegt hätten. Aber als wichtige Erkenntnis muss auch festgehalten werden, dass dafür zunächst die notwendigen Voraussetzungen fehlten: Formen der gegenseitigen Rückmeldung, welche den anderen nicht verletzen, die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz sowie die Bereitschaft, sich überhaupt an einem gemeinsamen Gespräch zu beteiligen.

Für Vermutung 6 resultiert aus diesem Ergebnis 6.1 eine Vorstellung über den Bezugsrahmen geeigneter Impulse für eine Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln.

Mit der Forschungsfrage 6.2 wurde erforscht, welche methodischen Aspekte bei der Inszenierung von Reflexionsphasen zu beachten sind. Das Ergebnis 6.2 zur Forschungsfrage wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

Ergebnis 6.2

Die Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend hat ergeben, dass die nachfolgenden methodischen Aspekte bei der Inszenierung von Reflexionsphasen berücksichtigt wurden:

1. Es sollte ein Anlass für die Reflexion vorhanden sein.
2. Es sollte nicht zuviel Bewegungszeit verloren gehen.

Kommentar:

Die dargestellten methodischen Aspekte für die Inszenierung von Reflexionsphasen waren grundlegend für das methodische Vorgehen der Lehrkräfte im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend des VfL Rastede.

Für die Vermutung 6 ergibt das Ergebnis 6.1 Aufschluss über entscheidende methodische Erkenntnisse für die Durchführung von Reflexionsphasen.

Zusammenfassung

Die Vermutung 6 konnte für die männliche D-Jugend des VfL Rastede bestätigt werden:

Mit Hilfe geeigneter Impulse konnte erreicht werden, dass die Lernenden Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln reflektieren.

Insbesondere konnten wichtige Erkenntnisse über zu beachtende methodische Aspekte bei der Durchführung von Reflexionsphasen gewonnen werden.

7.8.2.7 Schaffung von sozialem Wohlbefinden – Ergebnisse zur Vermutung 7

Für das vorliegende Forschungsvorhaben konnte die Vermutung 7 bestätigt werden:

Ergebnis 7

Die Schaffung von sozialem Wohlbefinden war nicht nur eine ergänzende, sondern sogar eine wichtige Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, um ein sozial verantwortliches Handeln der Lernenden zu bestärken.

Das Ergebnis 7 begründet sich aus dem Ergebnis zu der zur Vermutung 7 aufgestellten Forschungsfrage. Im Folgenden wird das Ergebnis zu dieser Forschungsfrage dargestellt und erläutert sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Vermutung 7 festgehalten.

Mit der Forschungsfrage 7.1 wurde erforscht, welche Möglichkeiten die Lehrkräfte haben, um über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken. Das Ergebnis zu dieser Frage wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

Ergebnis 7.1

Die Handlungsforschung hat folgende Möglichkeit ergeben, über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken:

1. Gespräche mit den Lernenden,
2. Gemeinsamer Anfang und gemeinsames Ende im Sitzkreis,
3. „Spielerbriefe“.

Kommentar:

Die Handlungsforschung im Trainingsbetrieb hat folgende Möglichkeiten hervorgebracht, um über das soziale Wohlbefinden das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken:

1. Gespräche mit den Lernenden

Die Lehrkräfte haben vor allem die freie Spiel- und Bewegungszeit genutzt, um mit einzelnen Lernenden zu sprechen. Diese Gespräche wurden zum Teil bewusst von den Lehrkräften angeregt durch Fragen wie: „Na, wie war die Klassenfahrt in der letzten Woche?“ und „Hast du diese Woche deinem Opa wieder im Garten geholfen?“. Darüber hinaus hatten auch die Lernenden viel Gesprächsstoff. Die Lehrkräfte konnten den Lernenden dadurch zeigen, dass sie als Menschen wichtig sind und es interessiert, was sie in ihrem Leben außerhalb des Trainings machen. Die Lernenden wurden damit nicht nur als Spieler, sondern als Menschen einer Sportgruppe angesehen.

2. Gemeinsamer Anfang und gemeinsames Ende im Sitzkreis

Die Lehrkräfte achteten darauf, dass es zu Beginn des Trainings und am Ende des Trainings einen gemeinsamen Anfang und ein gemeinsames Ende im Sitzkreis gab. Vor allem zu Beginn des Trainingsjahres fiel es den Lernenden schwer, dieses Ritual anzuerkennen. Sie waren nicht bereit, zusammen zu kommen und den Lehrkräften oder sich gegenseitig zuzuhören. Im Verlauf des Trainingsjahres erkannten sie, dass ein gemeinsamer Anfang und

ein gemeinsames Ende nicht nur dazu genutzt werden kann, dass die Lehrkräfte etwas ansagen, sondern dass auch die Lernenden sich mitteilen können oder das ein Geburtstag gewürdigt werden kann, indem die ganze Gruppe dem Einzelnen gratuliert und Bonbons ausgegeben werden. Der Einzelne konnte durch den gemeinsamen Anfangs- und Abschlusskreis nicht nur eine Orientierung für soziales Miteinander erfahren, sondern auch in seinem sozialen Wohlbefinden bestärkt werden (vgl. Protokolle Nr. 1-21).

3. „Spielerbriefe“

Der sportliche Handball-Wettkampf (vgl. dazu auch Abschnitt 7.2.8.5), wurde als Variante zu einer klassischen Weihnachtsfeier inszeniert. An diesem Tag ergab sich die Möglichkeit, den Lernenden in Form von Spielerbriefen eine Rückmeldung besonderer Art zu geben. Für jeden Lernenden fertigten die Lehrkräfte eine DIN A4 Seite mit einem Mannschaftsfoto an. Über dem Foto war in großen Buchstaben der Name des jeweiligen Jungen und einem Titel zu seiner ganz persönlichen Stärke enthalten, wie z.B. J., der Sportliche und U., der Abfangjäger. Dieser Titel wurde in einem drei bis vier Sätze umfassenden Text erläutert (vgl. Forschungstagebuch männliche D-Jugend im Anhang).

Die „Spielerbriefe“ wurden den Lernenden ganz feierlich überreicht. Die Lehrkräfte lasen einen Titel vor und der jeweilige Junge kam nach vorne und holte sich seinen Spielerbrief ab. Die Eltern und die anderen Lernenden klatschten dann jeweils Beifall.

Die Lernenden waren sehr stolz auf ihren individuellen Brief. Außerdem konnte damit jedem Lernenden verdeutlicht werden, dass er wichtig für die Mannschaft ist.

Zusammenfassung

Die Vermutung 7 konnte für die männliche D-Jugend des VfL Rastede bestätigt werden:

Die Schaffung von sozialem Wohlbefinden war nicht nur eine ergänzende, sondern sogar eine wichtige Aufgabe des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte, um das sozial verantwortliche Handeln der Lernenden zu bestärken.

Insbesondere die „Spielerbriefe“ haben sich als eine sehr gute Möglichkeit ergeben, um das soziale Wohlbefinden der Lernenden zu stärken.

7.8.2.8 Zusammenfassung

Die Handlungsforschung im Trainingsbetrieb der männlichen D-Jugend der Handballabteilung des VfL Rastede führte zu den folgenden Ergebnissen:

Die zentrale Zielsetzung dieses Forschungsvorhabens, den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, konnte durch die Leitidee der Inszenierung sozialer Handlungssituationen erreicht werden.

Die Anwendbarkeit der Inszenierung sozialer Handlungssituationen sowie ihre sportspezifische Konkretisierung konnte gezeigt werden.

Insbesondere konnten methodische Aspekte für das Gelingen der Inszenierung sozialer Handlungssituationen gewonnen werden. Neben Erkenntnissen über spezielle Anforderungen an die Lehrkräfte und Lernenden sowie über Rahmenbedingungen für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen konnten bedeutsame Erkenntnisse über Inszenierungsformen der Lehrkräfte und Lernenden sowie über die Wahl von Sozialformen ermittelt werden.

Während die Handlungsforschung für die Inszenierung von Reflexionsphasen nur wenige Erkenntnisse hervorgebracht hat, konnten die Inszenierung von besonderen Ereignissen und die Schaffung von sozialem Wohlbefinden durch zwei weitere Forschungsschwerpunkte untersucht werden.

Insgesamt betrachtet, ist es gelungen, das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im Vereinssport erfolgreich umzusetzen.

7.9 Zusammenfassende Diskussion des Forschungsvorhabens

Es folgt eine Bewertung des gewählten Forschungsdesigns sowie eine Reflexion über die Forschungsergebnisse.

7.9.1 *Bewertung des Forschungsdesigns*

Die Entscheidung für eine qualitative Forschung zur Erforschung des sozialerzieherischen Erziehungshandelns der Lehrkräfte sowie des sozial verantwortlichen Handelns der Lernenden des Schul- und Vereinssports wird nach Beendigung des Forschungsvorhabens für sinnvoll erachtet. Es gelang insbesondere durch die Wahl der Handlungsforschung als Forschungsansatz, die im Feld beteiligten Menschen in den Mittelpunkt zu rücken und die individuellen und subjektiven Bedingungen zu beschreiben. Dabei konnte mit den

jeweils mitwirkenden Lehrkräften ein Diskurs hergestellt werden, der entscheidend zur Erkenntnisgewinnung beigetragen hat.

Der Forschungsansatz der Handlungsforschung wird aber auch deshalb positiv bewertet, weil erreicht werden konnte, theoriegeleitete Erkenntnisse zur Thematik der Sozialerziehung an verantwortliche Lehrkräfte, nicht nur an die jeweils direkt mitwirkende Lehrkräfte, heranzutragen und eine Diskussion darüber anzuregen.

Die noch bestehenden Kontakte der Forscherin zu den Lehrkräften der Liebfrauenschule Oldenburg bestätigen die Annahme, dass noch über das Forschungsvorhaben hinaus die angeregte Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung weitergeführt wird. Dieser Erfolg muss auch im Zusammenhang mit den durchgeführten Kolloquien mit Beteiligung von Lehrkräften, Hochschullehrenden und Studierenden gesehen werden, die eine vielseitige Auseinandersetzung mit der Thematik der Sozialerziehung erst ermöglicht haben.

Im Gegensatz dazu muss der Erfolg im Vereinssport hinsichtlich dieses Aspektes relativiert werden. Es ist zwar gelungen, auch an die Geschäftsführerin und andere Lehrkräfte des VfL Rastede die Thematik der Sozialerziehung heranzutragen, ob es aber zu einer weiterführenden Umsetzung des neuen sportpädagogischen Konzepts zur Sozialerziehung gekommen ist, konnte nicht ermittelt werden und bleibt damit offen.

Dennoch lässt sich resümierend festhalten, dass durch die Wahl der Handlungsforschung als Forschungsansatz, die für die Thematik der Sozialerziehung bestehende Theorie-Praxis-Kluft im Rahmen dieses Forschungsvorhabens aufgehoben werden konnte.

Die gewählten Forschungsmethoden zur Datengewinnung waren gut gewählt, da sie die Angemessenheit zwischen Forschungsgegenstand und Methoden zufriedenstellend gewährleistet haben. Dennoch hätte die Datenerhebung durch zusätzliche Interviews mit den im Feld Betroffenen ergänzt werden können. Experteninterviews sowohl mit den mitwirkenden Lehrkräften als auch mit anderen Lehrkräften der erforschten Institutionen wären denkbar gewesen, konnten jedoch aufgrund der zeitlichen und personellen Bedingungen dieses Forschungsvorhabens nicht geleistet werden. Hingegen werden auch nach der Forschung Interviews mit den Lernenden der jeweiligen Untersuchungsgruppen als eher hinderlich für die Erkenntnisgewinnung eingeschätzt, weil das authentische Verhältnis zwischen der Forscherin als Lehrkraft und den Lernenden nicht mehr gegeben gewesen wäre.

Die gewählten Methoden zur Datendokumentation wurden insbesondere den Anforderungen der teilnehmenden Beobachtung gerecht, sich nicht auf bestimmte Kategorien zu beschränken, sondern vielseitig zu beobachten und zu protokollieren. Ein festes Beobachtungsschema wird also auch nach dem Forschungsvorhaben als nicht hilfreich angesehen. Die gewählte Methode zur Datenanalyse war vor allem aus zeitökonomischen Gründen sinnvoll und dem Gegenstand angemessen.

Die Notwendigkeit für eine getrennte Präsentation der Ergebnisse für den Schul- und Vereinssport wurde durch die Einzigartigkeit beider Untersuchungen bedingt.

7.9.2 *Reflexion der Forschungsergebnisse*

Durch die Handlungsforschung ist es gelungen ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport in der Praxis des Schul- und Vereinssport umzusetzen und zu erforschen.

Die Individualität der Lehrkräfte, der Lernenden und der Forscherin sowie die situationsbedingten Voraussetzungen von Raum, Zeit und Material lassen zwar keine Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse auf andere Sportgruppen oder andere Sportinstitutionen zu, aber dennoch können durch das Forschungsvorhaben gewonnene richtungsweisende Erkenntnisse erläutert werden.

Für die Zielsetzung, den Lernenden des Schul- und Vereinssports bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, birgt die Inszenierung sozialer Handlungssituationen eine gute Chance. Es hat sich nämlich gezeigt, dass die Inszenierung sozialer Handlungssituationen lediglich einen Bilderrahmen und noch kein fertiges Bild für das sozialerzieherische Erziehungshandeln der Lehrkräfte vorgibt. Das eigentliche Bild konnte dann als Interpretation der Lehrkräfte, der individuellen Voraussetzungen der Lernenden sowie der situationsabhängigen Bedingungen von Raum, Zeit und Material seine Grundierung erhalten. Die Farbgestaltung gewann das Bild allerdings erst durch die Lernenden, denen es ermöglicht wurde, die jeweiligen inszenierten sozialen Handlungssituationen zu gestalten.

So können die gewonnenen Ergebnisse über geeignete sportfachliche und sportimmanente Inhaltsbereiche für die Inszenierung sozialer Handlungssituationen auch lediglich als eine mögliche Interpretation der Lehrkräfte

sowie als eine gelungene Gestaltung durch die Lernenden verstanden werden. Diese Ergebnisse dürfen aber darüber hinaus auch als Anregung für andere Lehrkräfte und ihre jeweiligen Sportgruppen verstanden werden, wenngleich aus den bereits genannten Gründen keine Erfolgsgarantien gegeben werden können.

Die Erkenntnisse zu Inszenierungsformen und Sozialformen in den beiden durchgeführten Untersuchungen in Schule und Verein runden die bisherigen Ausführungen ab. Sie sind die entscheidenden Farbkleckse im Bild. Die Inszenierungsformen der Lehrkräfte, soziale Handlungssituationen „einzuleiten, zu begleiten und reflektieren zu lassen“ sowie die Sozialformen der Partner- und Kleingruppenarbeit, scheinen im besonderen Maße einerseits ein selbsttätiges und eigenverantwortliches, andererseits ein kommunikatives und kooperatives Handeln der Lernenden zuzulassen, wodurch erst Erfahrungsmöglichkeiten für ein sozial verantwortliches Handeln eröffnet werden können. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die Lernenden mit ihrem Wollen und Können die inszenierten sozialen Handlungssituationen auch annehmen und gestalten. Es sei noch einmal betont, dass es keine Garantien dafür gibt, dass auch tatsächlich Soziales erfahren wird. Es ist sogar nicht auszuschließen, dass solche Situationen kontraproduktiv sein können.

Besonders für die Thematik der Reflexion über Erfahrungen mit sozialer Verantwortung bzw. sozial verantwortlichem Handeln scheint es keine einheitliche Lösungen zu geben. Das methodische Geschick der Lehrkräfte ist ganz besonders gefragt. Welche Form des Gesprächs sollte gewählt werden? Wie sollte die Einstiegsfrage lauten? Und welche methodischen Wege über die Gesprächsform hinaus werden sich eignen? All diese Fragen müssen von den Lehrkräften beantwortet werden, so dass Impulse für Reflexionen gegeben werden können. Ob aber durch die Impulse auch die gewünschte Zielsetzung erreicht werden kann, bleibt damit trotzdem offen.

Das erforderliche Engagement der Lehrkräfte sowie ihr sozialkompetentes Geschick scheint darüber hinaus bei der Inszenierung besonderer Ereignisse und der Schaffung von sozialem Wohlbefinden zum Tragen zu kommen. Es erfordert einerseits den Einsatz der Lehrkräfte, sportunterrichts- und trainingsstundenübergreifende Veranstaltungen zu erkennen und zu nutzen, andererseits ist ein Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte in die Gruppe notwendig, um soziales Wohlbefinden schaffen zu können.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Zielsetzung, den Lernenden bei Bewegung, Spiel und Sporttreiben Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Ver-

antwortung bzw. für sozial verantwortliches Handeln zu eröffnen, erstens entscheidend von den Lehrkräften abhängt, die dies wollen und auch können. Zweitens ist es von den Lernenden abhängig, die sich auf die verschiedenen sozialen Handlungssituationen einlassen und versuchen, diese zu gestalten. Die Menschen stehen damit im Mittelpunkt und nicht eine Zielsetzung, ein Inhalt oder eine Methode. Mit dem neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport können die dafür benötigten „Eckdaten“ zur Verfügung gestellt werden.

8 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit in einem Rückblick zusammengefasst und als Basis für einen abschließenden Ausblick herangezogen.

Dem Abschnitt 8.1 ist ein zusammenfassender Rückblick zu entnehmen.

Im Abschnitt 8.2 schließt sich ein Ausblick an.

8.1 Zusammenfassender Rückblick

Im Kapitel 2 dieser Arbeit konnte ein detailliertes Begründungssystem zur Aktualität, Notwendigkeit und Möglichkeit der Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport erörtert werden.

Obwohl unsere gegenwärtige Gesellschaft sehr facettenreich ist, zeichnete sich in den letzten Jahrzehnten ein Trend zu individualisierten Lebensformen und Handlungsweisen ab, und die Sorge um Sicherung und Weiterentwicklung humaner und demokratischer Strukturen wurde laut.

Mit dem Konzept des Kommunitarismus und insbesondere der Zivilgesellschaft als zukünftiges Demokratiemodell wurde eine mehrteilige Antwort gefunden, um einerseits moderne Errungenschaften der Selbstverwirklichung und der individuellen Freiheit im Zuge der Individualisierung nicht aufgeben zu müssen, andererseits ein soziales Zusammenleben zu sichern.

Insbesondere der Sozialerziehungsbegriff erhält in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Denn Kinder und Jugendliche suchen nicht nur nach Orientierung und Halt, sondern benötigen dies auch, um zu einer Urteilsbildung und Erkenntnis- sowie Einsichtsgewinnung über die Bedeutsamkeit von sozialer Verantwortung zu gelangen. So sollten sich all diejenigen, die mit jungen Menschen leben und arbeiten, diesen neuen Sozialerziehungsaufgaben stellen.

Da für die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport soziales Miteinander und sozial verantwortliches Handeln konstitutiv sind, sollten sich insbesondere die Lehrkräfte des Schul- und Vereinssports dieser Aufgabe annehmen.

Wie im Kapitel 3 dieser Arbeit aufgezeigt werden konnte, bleiben die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen auch in der sportdidaktischen Diskussion nicht länger unberücksichtigt. Um dem schulischen Doppelauftrag von Unterrichten und Erziehen stärker als bislang gerecht zu werden, wird das Konzept des 'Erziehenden Sportunterrichts' für den Schulsport diskutiert und zur Zeit favorisiert. Bewusst wird insbesondere vor dem Hintergrund der sogenannten Instrumentalisierungsdebatte, die zuletzt in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts intensiv geführt wurde (vgl. SCHERLER 1997, 5-11), neben einer Erziehung zum Bewegungs-, Spiel- und Sporttreiben auch für eine Erziehung im und durch Bewegung, Spiel und Sport plädiert. D.h. der Erziehungsbegriff hat eine Aufwertung im sportdidaktischen Denken erfahren. Als Teilbereich der Erziehung gewinnt damit auch die Sozialerziehung an Bedeutung. Als Defizit dieser neuen sportdidaktischen Diskussion muss allerdings die Tatsache gesehen werden, dass der Vereinssport bislang so gut wie unberücksichtigt bleibt. Insbesondere eine sportpädagogische Diskussion für einen sozialerzieherischen Vereinssport steht bislang noch aus, so das Resultat der Darstellung der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung in Kapitel 4 dieser Arbeit. Dabei sind auch die Verantwortlichen des Vereinssports auf der Suche nach Möglichkeiten und Konzepten, um ihr soziales Profil zu verstärken. In diesem Zusammenhang wird dem Kinder- und Jugendbereich besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Desweiteren konnte im Kontext mit der sportpädagogischen Diskussion zur Thematik der Sozialerziehung aufgedeckt werden, dass eine Theorie-Praxis-Kluft zwischen den theoretischen Überlegungen und der praktischen Umsetzung sozialerzieherischer Zielsetzungen besteht (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit).

Ein wichtiger Schritt, um die bestehende Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden, wurde darin gesehen, eine eindeutige sozialerzieherische Zielsetzung in Abhängigkeit von einem stichhaltigen Begründungssystem zu definieren. Dies ist im Kapitel 5 dieser Arbeit gelungen.

Im Kapitel 6 dieser Arbeit konnte ausgehend von den Erkenntnissen der Kapitel 2 bis 5 ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport vorgestellt und erläutert werden.

Das im Kapitel 6 erläuterte Theorie-Konzept wurde mittels einer empirischen Untersuchung hinsichtlich der Gewinnung von Erkenntnissen über die Praxiswirksamkeit sowie über Bedingungen und Voraussetzungen für die

Umsetzung dieses Konzepts erforscht. Dabei wurde insbesondere versucht, die Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden. Das Kapitel 7 spiegelt ein detaillierte Darstellung dieser Untersuchung wider.

8.2 Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte ein neues sportpädagogisches Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport begründet, entwickelt und empirisch erforscht werden. Dabei kann als wichtigstes Ergebnis dieser Konzepterarbeitung festgehalten werden, dass die beteiligten Menschen (Lernenden und Lehrkräfte) im Mittelpunkt dieses neuen Konzepts zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport stehen.

Sowohl die Erläuterungen zur Begründung, zur Zielsetzung, zum Erziehungs- und Inhaltsverständnis sowie zum sozialerzieherischen Erziehungshandeln als auch die gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen der durchgeführten empirischen Untersuchung zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport können erst richtig interpretiert werden, wenn die Individualität der Lernenden und Lehrkräfte und die daraus resultierenden Bedingungen und Gegebenheiten als Ausgangspunkt gewählt werden. Für die sozialerzieherischen Bemühungen der Lehrkräfte folgt daraus, dass sie die Lernenden zuallererst „dort abholen müssen, wo sie stehen“. Alle weiteren sozialerzieherischen Maßnahmen ergeben sich aus dieser grundsätzlichen Ausgangssituation. Damit aber die Lehrkräfte zu einem solchen sozialerzieherischen Erziehungshandeln in der Lage sind, müssen die Lehrkräfte ebenfalls „dort abgeholt werden, wo sie stehen“. Den Lehrkräften muss das Konzept vorgestellt und nahe gebracht werden. Und dies ist die wesentliche Aufgabe, die über diese Arbeit hinausgeht und wodurch langfristig für dieses Konzept die bestehende Theorie-Praxis-Kluft überwunden werden kann. Es sollte ein Schulungskonzept für das in dieser Arbeit vorgestellte sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport erarbeitet werden, das flexibel zur Aus- und Weiterentwicklung von Lehrkräften des Schul- und Vereinssports herangezogen werden kann. Dieses Schulungskonzept sollte so konzipiert werden, dass sich die Lehrkräfte das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung über eine selbsttätige Auseinandersetzung erarbeiten können. In einer solcher Vorgehensweise kann die Chance gesehen werden, dass die Lehrkräfte sich selbst von dem Konzept überzeugen und langfristig bereit sind, dieses Konzept umzusetzen. Dies muss als ein entscheidender

Schritt angesehen werden, um die bestehende Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden.

Neben der Initiierung von Schulungen zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung wird ferner auch die Bereitstellung einer entsprechenden Literatur zum neuen sportpädagogischen Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport für erforderlich erachtet, um den Lehrkräften langfristig die Möglichkeit zu sichern, auf praktisch-methodische Hinweise zum neuen Konzept zurückgreifen zu können.

Als abschließender Kommentar bleibt festzuhalten, dass mit dieser Arbeit eine gute Ausgangssituation für eine zukünftige sozialerzieherische Sportpraxis geschaffen wurde und es nun daran liegt, das neue sportpädagogische Konzept zur Sozialerziehung im und durch Schul- und Vereinssport zu leben.

9 **Literatur**

- ALTRICHTER, H./ POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn 1998³.
- ANDERS, G.: Vereine, Verbände, Bünde. In: GRUPE, O./ MIETH, D. (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998², 587-593.
- BALZ, E.: Erziehender Unterricht – auch im Schulsport? In: LEHREN UND LERNEN 9/ 1990, 13-17 u. 48-65.
- BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: SPORTPÄDAGOGIK 2/ 1992, 13-22.
- BALZ, E.: Wie kann man soziales Lernen fördern? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hg.): Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1993³, 131-150.
- BALZ, E.: Soziales Wohlbefinden im Sportunterricht – Eine pädagogische Betrachtung zwischen Gesundheits- und Sozialerziehung. In: PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 158-170.
- BALZ, E./ NEUMANN, P.: Erziehender Sportunterricht. In: GÜNZEL, W./ LAGING, R.: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Hohenegrehen 2001², 162-192.
- BALZ, E. u.a.: Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. In: SPORTPÄDAGOGIK 1/1997, 14-28.
- BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.
- BANZHAF, G.: Philosophie der Verantwortung. Entwürfe Entwicklungen Perspektiven. Heidelberg 2002.
- BECK, U.: Jenseits von Klasse und Schicht? In: KRECKEL, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen 1983, 35-74.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- BECK, U.: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: BECK, U. (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, 9-33.

- BECK, U./ BECK-GERNSHEIM, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: BECK, U./ BECK-GERNSHEIM, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt 1994, 10-42.
- BELLAH, R. N./ SULLIVAN, W. M. u.a.: Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft. Köln 1987.
- BERKING, H.: Solidarischer Individualismus. Ein Gedankenspiel. In: ÄSTHETIK UND KOMMUNIKATION 85-86/ 1994, 37-44.
- BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 2000⁴.
- BOLLNOW, O. F.: Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt am Main 1958.
- BRÄUTIGAM, M.: Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen 2003.
- BREHM, W.: Wohlbefinden durch Sport – eine Kategorie des Schullebens. In: GÜNZEL, W./ LAGING, R. (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogischen Orientierungen. Band 1. Hohengehren 2001², 360-374.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München Basel 1990⁵.
- BRINKHOFF, K.-P.: Individualisierung. In: GRUPE, O./ MIETH, D. (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998², 252-258.
- BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE: Stichwort: Reflexion. Band 18. Mannheim 1992¹⁹, 176-177.
- BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE: Stichwort: Verantwortung. Band 23. Mannheim 1994¹⁹, 122-124.
- BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport. Ausgewählte Themen der Sportdidaktik. Bad Heilbrunn 1984².
- BRODTMANN, D. (Hg.): Kleine Spiele, Wettkämpfe und Herausforderungen an Gewandtheit und Geschicklichkeit. Sonderheft der Zeitschrift Sportpädagogik. Seelze 1995.
- BRODTMANN, D.: Kinder – Bewegung – Gesundheit. In: SPORTPÄDAGOGIK 5/1996, 6- 11.

- BRODTMANN, D.: Gesundheitsförderung im Schulsport. In: SPORTPÄDAGOGIK 3/1998a, 15-26.
- BRODTMANN, D.: Schulsport unter salutogenetischer Perspektive. In: SPORTWISSENSCHAFT 3-4/1998b, 413-421.
- BRODTMANN, D./ SPRENGER, J.: Unterrichtsziel: Soziales Wohlbefinden. In: SPORTPÄDAGOGIK 6/1984, 32-34 u. 39-41.
- BUBER, M.: Schriften zur Philosophie. München 1962.
- BUBER, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1973.
- BUBER, M.: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. Heidelberg 1985.
- BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1986⁷.
- BUDÄUS, D./ GRÜNING, G.: Kommunitarismus – eine Reformperspektive? Eine kritische Analyse kommunitaristischer Vorstellungen zur Gesellschafts- und Verwaltungsreform. Berlin 1997.
- BURKARD, C./ EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000.
- CACHAY, K./ KLEINDIENST-CACHAY, C.: Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In: PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 101-124.
- DAHRENDORF, R.: Der moderne soziale Konflikt. Stuttgart 1992.
- DEUTSCHE SPORTJUGEND (Hg.): Eine Frage der Qualität – Sportliche Jugendarbeit. Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen im organisierten Kinder- und Jugendsport. Frankfurt am Main 2002.
- DEUTSCHER TURNER-BUND (Hg.): Psychosoziale Ressourcen. Stärkung von psychosozialen Ressourcen im Gesundheitssport. Arbeitshilfen für Übungsleiter/ innen. Frankfurt am Main 2002.
- DEWEY, J.: Moral principles in education. Boston etc. 1909.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/ Basel 1993³.
- DIECKERT, J.: Defizite und neue Ansätze einer Didaktik des Schul- und Vereinssports: Sozialerziehung durch Sport in Schule und Verein. Vortrag beim 14. Darmstädter Sport- Forum am 22.11.1999, 1-17.

- DIECKERT, J.: Sozialerziehung – wie macht man das? In: BETRIFFT SPORT 5/2000a, 5-17.
- DIECKERT, J.: Das Ehrenamt in der Bürgergesellschaft. Statement beim „Oldenburger Gespräch“ des Hermann-Ehlers-Bildungswerks, 5.12.2000b, 1-4.
- DIECKERT, J.: Sozialerziehung im und durch Sport – Soziodidaktische Konzepte für Schule und Verein. In: ALTENBERGER, H. u.a. (Hg.): Im Sport lernen – mit Sport leben. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg. Augsburg 2001, 89-94.
- DIECKERT, J./ GEBKEN, U.: Sozionet und Soziodidaktik. In: SPORTPÄDAGOGIK 2/1997, 25-27.
- DIETRICH, K./ LANDAU, G.: Soziales Lernen und Lehren. In: SPORTPÄDAGOGIK 1/ 1979, 8-15.
- DIETRICH, K./ ROSSMANN, E. D./ THIEL, G.: Freude am Sport – sich wohl fühlen in der Gruppe. In: DIGEL, H. (Hg.): Lehren im Sport. Reinbek 1983, 102-113.
- DIGEL, H.: Probleme und Perspektiven der Sportentwicklung – dargestellt am Beispiel der Leichtathletik. Aachen 1997.
- DROSDOWSKI, G. (Hg.): Stichwort: Kompetenz. Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7. Mannheim 1989², 368.
- DUNCKER, C.: Verlust der Werte? Wertewandel zwischen Meinungen und Tatsachen. Wiesbaden 2000.
- EIKENBUSCH, G.: Der kleine Methoden-Koffer. In: BASTIAN, J. (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1998, 239-254.
- ETZIONI, A.: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart 1995.
- ETZIONI, A.: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Berlin 1997.
- FLICK, U.: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 1999⁴.
- FISCHER, B.: Die Jugendlichen kneifen! – Kneifen die Jugendlichen? Jugend und Engagement in der Bürgergesellschaft. In: VON ALEMANN, U./

- HEINZE, R.G./ WEHRHÖFER, U. (Hg.): Bürgergesellschaft und Gemeinwohl. Opladen 1999, 103-114.
- FUNKE, J.: Körpererfahrung. In: SPORTPÄDAGOGIK 4/1980, 13-20.
- FUNKE, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek 1983.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Soziales Lernen. In: SPORTPÄDAGOGIK 2/1997, 28-39.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Erziehen im Sportunterricht. In: SPORTPÄDAGOGIK 4/1999, 13- 22.
- GEBKEN, U.: Erziehung zum sozialen Handeln im Schulsport. Oldenburg 2002.
- GERT, B.: Die moralischen Regeln. Frankfurt 1983.
- GIDDENS, A.: Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt am Main 1999.
- GREVING, J./ MEYER, H./ PARADIES, L.: Gruppenunterricht. Oldenburger Vor-Drucke 191. Oldenburg 1998⁵.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984³.
- GRUPE, O.: Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere pädagogische Bedeutung? In: SCHALLER, H.-J./ PACHE, D. (Hg.): Sport als Bildungschance und Lebensform. Schorndorf 1995, 20-26.
- GRUPE, O./ KRÜGER, M.: Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf 1997.
- GSTETTNER, P.: Handlungsforschung: In: FLICK, U. u.a. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1995, 266-268.
- GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1999⁶.
- GÜNZEL, W.: Die soziale Organisation, Differenzierung und Individualisierung des Sportunterrichts. In: GÜNZEL, W./ LAGING, R. (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 2. Hohengrehen 2001², 31-58.
- GÜNZEL, C./ TEUTSCH, G. M.: Die Frage nach den Normen, Werten und Zielen. In: GÜNZEL, C./ TEUTSCH, G. M.: Erziehen zur ethischen Verantwortung. Freiburg im Breigau 1980, 13-30.
- HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Raubdruck 1968.
- HECKMAIR, B./ MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied 1998³.

- HEINEMANN, K.: Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport. Schorndorf 1998.
- HEINZE, R. G./ KEUPP, H.: Gesellschaftliche Bedeutung von Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit. Gutachten für die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. Bochum/ München 1997.
- HEINZE, R. G./ STRÜNCK, C.: Individualismus und Engagement. Das Ehrenamt im Strukturwandel. In: VON ALEMANN, U./ HEINZE, R.G./ WEHRHÖFER, U. (Hg.): Bürgergesellschaft und Gemeinwohl. Opladen 1999, 169-181.
- HEINZE, R. G./ STRÜNCK, C.: Freiwilliges soziales Engagement – Potentiale und Förderungsmöglichkeiten. In: HEINZE, R. G./ OLK, T. (Hg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen 2001, 233-253.
- HENTIG, H. von: Werte und Erziehung. In: NEUE SAMMLUNG 3/ 1988, 323-342.
- HENTIG, H. von: Die Schule neu denken. München 1993.
- HENTIG, H. von: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München Wien 1999.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806.
- HILLMANN, K.-H.: Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick. In: OESTERDIEKHOF, G. W./ JEGELKA, N. (Hg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften. Opladen 2001, 15-39.
- HONNETH, A.: Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main/ New York. 1993.
- HONNETH, A.: Desintegration: Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt am Main 1995².
- HOPF, C.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: HOPF, C./ WEINGARTEN, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, 11-26.
- JASPERS, K.: Die Atombombe und die Zukunft des Menschen. München 1958.

- JASPERS, K.: Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung. München 1962.
- JASPERS, K.: Kleine Schule des philosophischen Denkens. München 1965.
- JASPERS, K.: Vernunft und Existenz. München 1984.
- JOAS, H.: Der Kommunitarismus – eine neue „progressive Bewegung“? In: FORSCHUNGSJOURNAL NSB 3/ 1995, 29-38.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main 1979.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main 2002.
- JUNGE, M.: Individualisierung. Frankfurt am Main 2002.
- KALLSCHEUER, O.: Was heißt schon Kommunitarismus? In: FORSCHUNGSJOURNAL NSB 3/ 1995, 17-28.
- KERSTING, W.: Konjunkturen der Tugend. Von Platon und Aristoteles bis zur Postmoderne. In: PRISCHING, M. (Hg.): Postmoderne Tugenden? Ihre Verortung im kulturellen Leben der Gegenwart. Wien 2001, 39-73.
- KEUPP, H.: Die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen Stammesdenken und kommunitärer Individualität. In: HEITMEYER, W. (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt am Main 1997, 279-312.
- KEUPP, H.: Identitäten in Bewegung – und die illusionäre Hoffnung auf den Körper. In: MOTORIK 3/ 2000a, 113-122.
- KEUPP, H.: Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden. München 2000b.
- KLAFKI, W.: Lernen in Gruppen. Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: PÄDAGOGIK 1/1992, 6-11.
- KLAGES, H.: Zerfällt das Volk? Von den Schwierigkeiten der modernen Gesellschaft mit Gemeinschaft und Demokratie. In: KLAGES, H./ GEN-SICKE, T.: Wertewandel und Bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Speyer 1999, 1-20.
- KLEINDIENST-CACHAY, C.: Gruppenarbeit im Sport. Pädagogische Begründung und Hinweise zur unterrichtspraktischen Realisierung. In: SPORTUNTERRICHT 2/1980, 165- 172.

- KLEINDIENST-CACHAY, C.: Soziales Lernen im Sport. In: SCHULKE, H.-J. (Hg.): Kritische Schlagwörter zum Sport. München 1983, 184-194.
- KLINGEN, P.: Das Unterrichtsgespräch – gut gemacht. In: SPORTUNTERRICHT 3/2003, 67- 73.
- KNEER, G./ NASSEHI, A./ SCHROER, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München 1997, 7-9.
- KOCKA, J.: Das Bürgertum als Träger von Zivilgesellschaft – Traditionslinien, Entwicklungen, Perspektiven. In: ENQUETE-KOMMISSION „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Band 1. Opladen 2002, 15-22.
- KÖNIG, R.: Soziale Normen. In: BERNSDORF, W. (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1969, 978-983.
- KÖTTER, C.: Wege aus der Kindheit in die Jugendphase. Biographische Schritte der Verselbständigung im Ost-West-Vergleich. Opladen 2000.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main 1974.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975⁵.
- KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmodell für Sozialisationsprozesse. In: AUWÄRTER, M. (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1979, 135-141.
- KRON, F.W.: Grundwissen Pädagogik. München 2001⁶.
- KUHLMANN, D.: Entwicklungen im organisierten Sport. Beiträge in pädagogischer Perspektive. Sankt Augustin 1999.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf (1977) 1990³.
- KURZ, D.: Schulsport. In: GRUPE, O./ MIETH, D. (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998², 444-450.
- KURZ, D.: Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. BÖNEN 2000, 9-55.

- LAGING, R.: Sportunterricht offen gestalten und inszenieren – ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik. In: GÜNZEL, W./ LAGING, R. (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 2. Hohengrehen 2001², 2- 30.
- LAGING, R.: Methoden im Sportunterricht. In: SPORTPÄDAGOGIK 5/2000, 2-9.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Weinheim 1993.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Weinheim 1995³.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen 2000.
- LASCH, C.: The true and only heaven progress. New York 1991.
- LAU, C.: Gesellschaftliche Individualisierung und Wertewandel. In: LUTHE, H. O./ MEULEMANN, H. (Hg.): Wertewandel – Faktum oder Fiktion? Bestandsaufnahmen und Diagnosen aus kultursoziologischer Sicht. Frankfurt/ New York 1988, 217-234.
- LEWIN, K.: Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. Kurt-Lewin-Gesamtausgabe. Band 7. Bern 1982.
- LOSER, F.: Unterrichtsforschung. Kurseinheit 3: Interpretative Unterrichtsforschung. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen. Hagen 1979.
- MACINTYRE, A.: Der Verlust der Tugend. Frankfurt 1987.
- MACINTYRE, A.: Ist Patriotismus eine Tugend? In: HONNETH, A.: Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften 1993, 84-102.
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim (1983) 2000⁷.
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 2002⁵.
- MEAD, G.H.: Sozialpsychologie. Neuwied 1969.
- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1975².
- MERTENS, M./ ZUMBÜLT, H.: Was ist erziehender Sportunterricht? Mülheim an der Ruhr 2001.

- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main (1987) 1994⁶.
- MEYER, T.: Sozialdemokratie und Kommunitarismus. Impulse für die politische Erneuerung. In: VON ALEMANN, U./ HEINZE, R.G./ WEHRHÖFER, U. (Hg.): Bürgergesellschaft und Gemeinwohl. Opladen 1999, 25-46.
- MOSER, H.: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg im Breisgau 1977.
- MOSER, H.: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau 1995.
- MÜNKLER, H.: Bürgerschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft. In: ENQUETE-KOMMISSION „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Band 1. Opladen 2002, 29-36.
- NETZER, H.: Erziehungslehre. Bad Heilbrunn 1972¹⁰.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport. Hannover 1998.
- NUHN, H.-E.: Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts. Weinheim/ Basel 1995.
- OESTERDIEKHOFF, G. W./ JEGELKA, N.: Einführung. In: OESTERDIEKHOFF, G. W./ JEGELKA, N. (Hg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften. Opladen 2001, 7-14.
- OTT, K.: Stichwort: Ethik. In: GRUPE, O./ MIETH, D. (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998², 131-142.
- OTT, K.: Stichwort: Verantwortung. In: GRUPE, O./ MIETH, D. (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998², 578-587.
- PANKOKE, E.: Freies Engagement, zivile Kompetenz, soziales Kapital. Forderung und Förderung aktivierender Netzwerke und Lernprozesse. In: ENQUETE-KOMMISSION „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Band 1. Opladen 2002, 73-87.
- PALLASCH, W.: Gruppendynamische Hilfen bei der Kleingruppenarbeit. In: PÄDAGOGIK 1/ 1992, 21-25.
- PATTON, M.Q.: Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park 1990.

- PESTALOZZI, J. H.: Über die Idee der Elementarbildung (Lenzburger Rede 1809). In: SEYFFARTH, L. W. (Hg.): PESTALOZZIS sämtliche Werke. Band 17 Brandenburg 1973, 160-381.
- PESTALOZZI, J. H.: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn 1983⁵.
- PHILIPP, T.: Rückwärtsgewandt in die Zukunft? Positionen und Perspektiven des Kommunitarismus. St. Augustin 1998.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main 1973.
- PICHT, G.: Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Stuttgart 1969.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Werte und Normen als Gegenstand eines Faches. In: MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND, SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hg.): Werteerziehung im Unterricht. Potsdam 1995b, 14-32.
- PRILLER, E.: Zum Stand empirischer Befunde und sozialwissenschaftlicher Theorie zur Zivilgesellschaft und zur Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: ENQUETE-KOMMISSION „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Band 1. Opladen 2002, 39-54.
- PRISCHING, M.: Postmoderne Tugenden? Aspekte einer unmodernen Problemstellung. In: PRISCHING, M. (Hg.): Postmoderne Tugenden? Ihre Verortung im kulturellen Leben der Gegenwart. Wien 2001, 15-37.
- PRISCHING, M. (Hg.): Postmoderne Tugenden? Ihre Verortung im kulturellen Leben der Gegenwart. Wien 2001.
- PROHASKA, L.: Begriff der Sozialerziehung (SE). In: BORNEMANN, E./ VON MANN-TIECHLER, G. (Hg.): Handbuch der Sozialerziehung. Freiburg im Breisgau 1963, Band 1, 278-281.
- PROHL, R.: Grundriß der Sportpädagogik. Wiebelsheim 1999.
- PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion. Bad Heilbrunn 1990.
- PÜHSE, U.: Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht – Einführung in die Textsammlung. In: PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 7-14.
- PÜHSE, U.: „Miteinander“ als sportliche Sinnperspektive – Ein Plädoyer für einen erziehenden Sportunterricht. In: PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 125-145.

- PÜHSE, U.: Soziales Lernen. In: GRUPE, O./ MIETH, D. (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998², 456-461.
- PÜHSE, U.: Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In: GÜNZEL, W./ LAGING, R. (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Hohengrehen 2001², 215-234.
- PÜHSE, U.: Sozialerziehung. In: HAAG, H./ HUMMEL, A. (Hg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf 2001, 335-343.
- RAMSEGER, J.: Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Weinheim und Basel 1991.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main 1979 (Originalausgabe: A Theory of Justice, 1971).
- REESE-SCHÄFER, W.: Was ist Kommunitarismus? Frankfurt am Main/ New York 1994.
- REINHOLD, G./ POLLAK, G./ HEIN, H. (Hg.): Stichwort: Selbsterziehung. Pädagogik-Lexikon. München/ Wien 1999, 472-473.
- RITTEL, H.: Der Planungsprozess als iterativer Vorgang von Varietätserzeugung und Varietätseinschränkung. In: ARBEITSBLÄTTER ZUR PLANUNGSMETHODIK. Stuttgart 1970, 17-35.
- ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- ROLFF, H.-G./ ZIMMERMANN, P.: Kindheit im Wandel. Ein Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim/ Basel 2001⁶.
- ROSENBLADT, B. von: Der Freiwilligensurvey 1999: Konzeption und Ergebnisse der Untersuchung. In: VON ROSENBLADT, B. (Hg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999 – Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement. Band 1: Gesamtbericht. Köln 2001², 31-134.
- ROSENBLADT, B. von/ BLANKE, K.: Ehrenamt und Freiwilligenarbeit im Sport. In: ROSENBLADT, B. von (Hg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999 – Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement. Band 1: Gesamtbericht. Köln 2001², 167-175.
- SACHSSE, C.: Traditionslinien bürgerschaftlichen Engagements. In: ENQUETE-KOMMISSION „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Band 1. Opladen 2002, 23-28.
- SANDEL, M.: Liberalism and the limits of justice. Cambridge 1982.
- SANDEL, M.: Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: HONNETH, A.: Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main/ New York 1993, 18-35.
- SANDKÜHLER, H. J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie O-Z. Band 2. Hamburg 1999, Stichwort: Verantwortung, 1683-1686.
- SARTRE, J. P.: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Hamburg 1962.
- SARTRE, J. P.: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: Drei Essays. Frankfurt am Main 1968.
- SARTRE, J. P.: Brüderlichkeit und Gewalt. Ein Gespräch mit Benny Levy. Berlin 1993.
- SASS, I.: Schulsport. In: HAAG, H./ HUMMEL, A. (Hg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf 2001, 403-409.
- SCHERLER, K.: Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. In: SPORTPÄDAGOGIK 2/1997, 5-11.
- SCHIEK, G.: Emanzipation in der Erziehung. Von der Fremderziehung zur Selbsterziehung. Theorien- Ziele- Praxis. Pullach bei München 1976.
- SCHMIDT-MILLARD, T.: Der Sportverein – Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung. In: BRENNPUNKTE DER SPORTWISSENSCHAFT 2/1991, 134-151.
- SCHNEIDER, F.: Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart. Ratingen bei Düsseldorf 1967.
- SCHUBARTH, W.: Schule zwischen Offenheit und Halt. In: BÖHNISCH, L. u.a. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort: jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim und München 1998, 235-248.
- SCHULZ, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972.
- SCHULZ, W.: Grundprobleme der Ethik. Pfullingen 1989.
- SCHULZ, W.: Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze. Pfullingen 1992.

- SCHWARTZ, M. S./ SCHWARTZ, Ch. G.: Problems in Participant Observation. In: AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY 1955, 342-353.
- SELMAN, R.L.: Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: GEULEN, D. (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt 1982, 223-256.
- SELMAN, R.L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984.
- SINGER, R./ UNGERER-RÖHRICH, U.: Zum Problem des „Sozialen Lernens“ im Sportunterricht. In: HACKFORT, D. (Hg.): Handeln im Sportunterricht. Köln 1984, 37-56.
- SÖLL, W.: Didaktische Vorüberlegungen als Grundlage methodischen Handelns. In: CZWALINA, C. (Hg.): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Schorndorf 1988, 33-61.
- SPORTJUGEND HESSEN (Hg.): Soziale Kompetenz für Trainer/innen und Übungsleiter/ innen im Kinder- und Jugendsport. Ein Unterrichts-Bau-stein für die Aus- und Fortbildung. Frankfurt am Main 1999.
- SPRADLEY, J.P.: Participant observation. New York 1979.
- TAYLOR, C.: Atomismus. In: BRINK, B. v.d./ REIJEN, W. (Hg.): Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie. Frankfurt am Main 1995, 73-106.
- THIEL, A.: Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil 1: Grundlagen und Alltagsredeweisen. In: SPORTPÄDAGOGIK 1/2002, 52-55.
- THIEL, A.: Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil 2: Rückmeldung und Fragetechniken. In: SPORTPÄDAGOGIK 2/2002, 50-54.
- THIEME, F.: Stichwort: Handeln. In: REINHOLD, G. (Hg.): Soziologie-Lexikon. München Wien 1997³, 249-252.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien empirischen Handelns und sozialen Lernens. München 1976.
- UNGERER-RÖHRICH, U.: Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Diss. Darmstadt 1984.
- UNGERER-RÖHRICH, U./ SINGER, R./ HARTMANN, H./ KREITER, C.: Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund 1990.
- UNGERER-RÖHRICH, U.: Soziales Lernen und Sozialerziehung im Sportunterricht – ein Startpunkt, um Bewegung in die Schule zu bringen? In:

- PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 146-157.
- VESTER, M.: Kapitalistische Modernisierung und gesellschaftliche (Des-) Integration. In: HEITMEYER, W. (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt 1997, 149-203.
- VOLKAMER, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schorndorf 1987.
- VOLKAMER, M.: Schulsport und Erziehung zur Fairness. In: PÜHSE, U. (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 181-189.
- VOLMERG, U.: Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: ZEDLER, D./ MOSER, H. (Hg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen 1983, 124-143.
- WALZER, M.: Sphären der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main/ New York 1992.
- WALZER, M.: Kritik und Gemeinsinn. Frankfurt am Main 1993.
- WINKLER, J.: Das Ehrenamt: Zur Soziologie ehrenamtlicher Tätigkeit dargestellt am Beispiel der deutschen Sportverbände. Schorndorf 1988.
- WOLLERSHEIM, H.-W.: Kompetenz-Erziehung. Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt am Main 1993.
- WOPP, C.: Probleme und Perspektiven des Ehrenamts im Sport. Auszüge eines Festvortrags von Prof. Dr. Christian Wopp von der Universität Osnabrück anlässlich der Überreichung der Sportplakette des Landes Nordrhein-Westfalen durch den Ministerpräsidenten am 27. November 2000 in Düsseldorf. In: FREIBURGER KREIS 3/2001, 21-22.
- WOPP, C.: Gesellschaft und Freizeitsport. In: DIECKERT, J./ WOPP, C. (Hg.): Handbuch Freizeitsport. Schorndorf 2002, 45-61.
- YANKOLOVICH, D.: Reziprozität. In: DETTLING, W. (Hg.): Die Zukunft denken: neue Leitbilder für wirtschaftliches und gesellschaftliches Handeln. Frankfurt 1996, 69-93.
- ZAHLMANN, C. (Hg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Eine streitbare Einführung. Berlin 1994².