

4

LUKAS MAGNAGUAGNO

FÖRDERUNG VON SOZIALEN KOMPETENZEN IM FACH SPORT

Unterrichtskonzept für die Praxis und
Befunde einer sportpädagogischen
Intervention



Beiträge für die Praxis – Band 4
Eine Reihe der PHBern

Hrsg.
Heinz Rhyu
Evelyne Wannack

Lukas Magnaguagno

FÖRDERUNG VON SOZIALEN KOMPETENZEN IM FACH SPORT

Unterrichtskonzept für die Praxis und Befunde
einer sportpädagogischen Intervention



der bildungsverlag



der bildungsverlag
www.hep-verlag.com



Lukas Magnaguagno

FÖRDERUNG VON SOZIALEN KOMPETENZEN IM FACH SPORT

Unterrichtskonzept für die Praxis und Befunde einer

sportpädagogischen Intervention

ISBN Print: 978-3-0355-0349-4

ISBN E-Book: 978-3-0355-0350-0

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation

in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische

Angaben sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© 2015 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltverzeichnis

Vorwort	7
1 Worum geht es?	9
1.1 Sozialerziehung und Sportunterricht	10
1.2 Aufbau des Beitrags	14
2 Was weiß man?	15
2.1 Ziel und Vorgehen des Projekts	19
3 Wie sieht das Unterrichtskonzept aus?	23
3.1 Unterrichtsmethode	26
3.2 Unterrichtsinhalt	30
3.3 Unterrichtsstruktur	32
3.4 Lektionsaufbau und -beispiele	34
3.5 Schulungsmaßnahmen	35
4 Welche Projekterkenntnisse gibt es?	49
4.1 Umsetzungsqualität der Lehrkräfte	49
4.2 Auswirkungen auf das Selbstbild sozialer Kompetenzen	51
5 Welches Fazit wird gezogen?	54
6 Literatur	56
7 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	59

Vorwort

Die Durchführung eines Forschungsprojekts bedarf der Unterstützung und Beteiligung verschiedener Personen und Institutionen. Ich bedanke mich bei der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern), die im Rahmen ihrer antragsbasierten Forschungsförderung das Projekt «Entwicklung der Sozialkompetenz im Schulsport» finanzierte, infrastrukturelle sowie personelle Ressourcen bereitstellte und ebenso die Herausgabe dieser Publikation in der Reihe «Beiträge für die Praxis» möglich machte. Ein weiteres Dankeschön geht nicht nur an die formale und inhaltliche Unterstützung von Seiten des Instituts für Sportwissenschaft (ISPW) der Universität Bern, sondern mit Nachdruck auch an alle Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler der partizipierenden Klassen aus dem Kanton Bern. Ohne ihr Interesse und Engagement hätte dieses Forschungsprojekt nicht durchgeführt werden können. Ich danke auch den Schulleitungen und den Eltern, die mir ihr Einverständnis zur Durchführung dieses Projekts gegeben und mir somit ihr Vertrauen ausgesprochen haben.

Lukas Magnaguagno
Bern, im August 2015

1 Worum geht es?

«Musik macht schlau und Sport bessere Menschen» (Brettschneider 2008, S. 15). Mit diesem Bonmot wird eine tradierte Thematik angesprochen, die nach wie vor sport- und bildungspolitisch von enormer Bedeutung ist (Conzelmann, Schmidt & Valkanover 2011, S. 11). Bis heute scheinen sich Sportverbände, Sportvereine und auch viele Politikerinnen und Politiker darüber einig zu sein, dass Sport eine positive Wirkung auf die Menschen hat und damit eine Vielzahl pädagogisch-psychologischer Funktionen erfüllt (Hoffmann 2006). Er macht resistenter gegenüber Drogen, schützt vor Gewalt, hilft bei der Bekämpfung von Rechtsradikalismus sowie Rassismus, fördert soziale Integration und unterstützt die Entwicklung der Persönlichkeit in all ihren Facetten (Brettschneider 2008). Gerade die persönlichkeitsbildende Funktion des Sports genießt einen hohen Stellenwert. Diesbezüglich nimmt der Schulsport¹ eine gesonderte Rolle ein, denn auf sozialerzieherischer Ebene wird er im Kindes- und Jugendalter als einflussreiches Instrument bezeichnet, um einen Beitrag zur Erarbeitung überfachlicher Schlüsselqualifikationen wie etwa dem Erwerb von sozialen Kompetenzen zu leisten. Der Sportunterricht als Sozialisationsinstanz soll demnach soziokulturell bedingte Defizite kompensieren sowie prosoziale Verhaltensformen vermitteln (Gebken 2010). Diese bildungspolitische und sportpädagogische Zielsetzung bildet eine Begründungslinie des Schulsports und wird in sämtlichen Rahmenrichtlinien sowie Handreichungen explizit formuliert (ebd.). Dadurch gehört der Aspekt der Sozialerziehung im Schulsport zum allgemeinen Bildungsauftrag der Institution Schule. Allerdings erreicht er für die Praxis des Sportunterrichts erst dann Relevanz, wenn neben Erkenntnissen zur tatsächlichen Wirkung von bildungspolitisch begründeten Erwartungen auch die Frage nach didaktisch-methodischen Handlungsempfehlungen und Umsetzungsbedingungen beantwortet wird. Vor diesem Hintergrund bietet dieser Beitrag nicht nur eine empirische Bewährungsprobe zur normativ

1 Wird im Folgenden von Schulsport gesprochen, so ist immer der von Lehrpersonen angeleitete, obligatorische Sportunterricht gemeint.

gehaltenen Argumentationsdiskussion, sondern liefert zudem für Lehrpersonen, Studierende von Pädagogischen Hochschulen aber auch Dozierende in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einen Vorschlag für die Unterrichtsgestaltung, um das Potenzial des Sportunterrichts für soziale Lernprozesse nutzbar zu machen.

1.1 Sozialerziehung und Sportunterricht

Die generelle Annahme, dass Sport im positiven Sinne zur Persönlichkeitsentwicklung des Menschen beitrage, hat nicht nur eine lange Tradition, sondern bildet gleichermaßen den Ursprung für pädagogische Postulate. Richtet man den Blick auf den deutschsprachigen Raum können im bildungspolitischen Kontext zwei Positionspapiere als beispielhafte Umsetzung dieser Argumentationslinie aufgeführt werden. Zum einen wird in der Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 28. Oktober 2005, die sich mit der Bewegungserziehung und Bewegungsförderung in der Schule beschäftigte, auf der ersten Seite vermerkt, dass Bewegungserziehung und Bewegungsförderung für alle Schülerinnen und Schüler zum Bildungsauftrag gehören: Der Schulsport soll dabei einerseits einen Beitrag zur Gesundheitsförderung, andererseits auch zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Zum anderen umschreibt das im September 2009 gemeinsam von der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, dem Deutschen Sportlehrerverband und dem Deutschen Olympischen Sportbund beschlossene «Memorandum zum Schulsport» auf Seite 5 den pädagogischen Auftrag des Schulsports folgendermaßen: «Grundsätzlich [...] geht es um die doppelte Aufgabe, sowohl die Sport- und Bewegungskultur als auch die Persönlichkeit zu entwickeln.» Damit kommt der sogenannte Doppelauftrag – Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport sowie Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Brettschneider 2008) – zum Ausdruck, welcher den Schulsport nicht ausschließlich durch die Erziehung zum Sport, sondern ebenso Erziehung durch Sport legitimiert und in den meisten Schulsport-Curricula an öffentlichen Schulen im deutschen Sprachraum unbestritten ist (Balz 2003).

Ein zentraler Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, der als Schlüsselkompetenz maßgeblich zum privaten sowie beruflichen Erfolg und Wohlbefinden beiträgt (z. B. Limbourg, Steins 2011), ist die Sozialkompetenz.² Ihr wird mitunter die frühzeitige Prävention von möglichen Risikoentwicklungen wie Gewalt oder Delinquenz sowie die Vorabreduktion der Eintretenswahrscheinlichkeit von potenziellen Belastungen wie soziale Isolation bescheinigt (Brinkhoff 2000; Jerusalem, Klein-Hessling 2002). Insbesondere im Kindes- und Jugendalter wird der Entwicklung der Sozialkompetenz sowohl von entwicklungspsychologischer als auch bildungspolitischer Seite große Bedeutung beigemessen und bildet damit einen integralen Bestandteil des allgemeinen Bildungsauftrages. Brohm (2009) verweist bei der schulischen Vermittlung sozialer Kompetenzen aber nicht nur auf den Selbstzweck, den gesetzlich vorgeschriebenen Sozialzielen Genüge zu tun, sondern sieht darüber hinaus das sozialkompetenzbezogene Lernziel als zentralen «Bestandteil der in den Gesetzen geforderten an Menschen- und Freiheitsrecht ausgerichteten schulischen Werteeziehung und Persönlichkeitsentwicklung» (S. 191). Nach wie vor ist die Sozialerziehung im schulischen Kontext also ein wichtiges und relevantes Thema und stellt eine wesentliche gesellschaftliche Aufgabe gegenüber den heranwachsenden Generationen dar, der alle erwachsenen Bezugspersonen wie Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet sind. Nach Limbourg und Steins (2011) bleibt jedoch weitgehend unklar, wie man soziale Lernprozesse systematisch und differenziert in der Schule gestalten soll.

Obschon die Förderung von sozialen Kompetenzen in der modernen Gesellschaft erwartet und soziales Lernen u. a. als Erwerb von Wissensbeständen im Rahmen bestimmter Fächer und ihren Teilgebieten verstanden wird, findet man kaum eine curriculare Strukturierung, um soziale Lernprozesse stufenübergreifend in den erzieherischen Auftrag der öffentlichen Institution Schule zu integrieren. Auf diese Weise stellt die Entwicklung dieser überfachlichen Kompetenz auch nicht wirklich einen integrativen

² Der Begriff «Sozialkompetenz» wird als Sammelbegriff für ein breites Spektrum von unterschiedlichen sozialen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Daher ist es üblich und legitim im Plural von «sozialen Kompetenzen» zu sprechen (Kanning, 2003, S. 11; Schuler; Barthelme, 1995). Dies wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit so angewandt.

Bestandteil von Schule und Unterricht dar (ebd.). So bleibt es schlussendlich jedem Fach selbst überlassen, inwiefern Sozialerziehung im Unterricht intentional erfolgt. Diesbezüglich spricht man gerade dem Fach Sport in besonderem Maß das Potenzial zu als Feld sozialen Handelns zur Vermittlung sozialer Kompetenzen beitragen zu können (Süssenbach, Hoffmann 2011). In den Strukturen des Schulsports sind Chancen in Bezug auf soziales Handeln und Lernen angelegt, die in anderen Schulfächern weniger vorhanden sind. Sie bieten einen Spielraum zur Förderung verschiedenster sozialer Kompetenzen (Bähr 2009). Hierzu gehören Aspekte wie das Verständnis und die Erprobung von sozialen Regeln, die Förderung der Kooperation, die Bewährung in Wettbewerbssituationen und das Lernen von sozialer Regulation in Gleichaltrigengruppen (Schmidt-Denter, Zierau 1994). So wird der Sportunterricht (wie kaum ein anderes Fach) von sozialen Wirkungsmechanismen beeinflusst (Süssenbach, Hoffmann 2011) und Individuen benötigen insbesondere im schulsportlichen Kontext zur Bewältigung von sozialen Anforderungssituationen die Ressourcen der sozialen Kompetenzen.

In diesem Zusammenhang kann hinsichtlich des schweizerischen Positionspapiers ausgeführt werden, dass die EDK (2005) beim gleichnamigen Dokument auf Seite 2 folgende Zielsetzungen der Bewegungserziehung und Bewegungsförderung festhält: «Sie umfassen Freude an der Bewegung, den Erwerb von sozialen Kompetenzen, motorischen Fertigkeiten, kognitiver Leistungsfähigkeit, Geschicklichkeit und anderes mehr.»

Box 1: Deutschschweizer Beispiele für pädagogische Postulate zur Förderung sozialer Kompetenzen durch Schulsport

Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern

«Spiel und Sport erleben Kinder und Jugendliche mit Kameradinnen und Kameraden zusammen. Sie lernen ihre Fähigkeiten und Anliegen einzubringen, sich mit anderen zu messen, Rücksicht zu nehmen und fair Sport zu treiben» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995, SPO 1).

Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich

«Sport ist für menschliches Zusammenleben ein wichtiges Erfahrungsfeld und eignet sich daher zur Förderung sozialer Fähigkeiten. Er bietet Möglichkeiten zu einem gemeinsamen, verantwortungsvollen Handeln und kann dazu beitragen, Spannungen abzubauen und Konflikte zu lösen» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2002, S. 321).

Bildungs- und Lehrplan Volksschule, Kanton St. Gallen

«Sport ist ein geeignetes Erfahrungsfeld für das menschliche Zusammenleben. Er fördert soziale Fähigkeiten, bietet Möglichkeiten zum gemeinsamen, verantwortungsvollen Handeln und kann dazu beitragen, Konflikte zu lösen» (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008, Fachbereich Sport, S. 3).

Basierend auf dieser nationalen Verankerung findet sich das Thema der Sozialerziehung im Sportunterricht auch dementsprechend in den schweizerischen Lehrplänen wieder, die mehr oder weniger explizit darauf verweisen oder einzelne Facetten sozialen Handelns aufführen (vgl. Box 1). Diese Zusammenstellung ließe sich auf nationaler sowie internationaler Ebene beliebig fortsetzen. Auch im Hinblick auf den Lehrplan 21 wird die Förderung sozialer Kompetenzen thematisiert (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [EDK] 2014):

«Der Bewegungs- und Sportunterricht fördert fachliche und überfachliche Kompetenzen. Im Unterricht ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte, um personale, soziale und methodische Kompetenzen zu fördern. Im Lehrplan werden folgende Schwerpunkte gesetzt. [...] Soziale Kompetenzen: Kooperationsfähigkeit, z. B. durch das Lösen von Gestaltungsaufgaben in Gruppen. Konfliktfähigkeit, z. B. durch das Suchen von Lösungen in Konfliktsituationen. Umgang mit Vielfalt, z. B. durch die Wahrnehmung und die respektvolle Begegnung mit Bewegungs- und Ausdrucksformen anderer Menschen.»

Angesichts der bildungspolitischen Ansprüche einerseits und dem zunehmenden Legitimationsdruck des Fachs Sport im Kanon der Schulfächer andererseits, stellt sich die Frage nach der empirischen Überprüfung der sozialerzieherischen Wirkung des Sportunterrichts und damit nach realistischen Möglichkeiten der positiven Beeinflussung von sozialen Lernprozessen im Rahmen der lehrplankonformen obligatorischen Sportlektionen. Leistet demnach der Schulsport überhaupt, was er zu leisten vorgibt und werden diese persönlichkeitsbildenden Ziele wirklich erreicht? Fördert der Schulsport automatisch soziale Kompetenzen oder muss der Unterricht eine gezielte Inszenierung verbunden mit punktueller Erweiterung durch kognitive Methoden erfahren?

1.2 Aufbau des Beitrags

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach und stellt in einem ersten Schritt den Wissensstand dar. Darauf basierend werden das zentrale Anliegen sowie die Untersuchungsmethodik des Forschungsprojekts umrissen. Als praxisorientierte Publikation geht das nächste Kapitel ausführlich auf das Unterrichtskonzept der sportpädagogischen Intervention ein. Dabei werden die Methode, der Inhalt, die Struktur sowie die Schulungsmaßnahmen für die teilnehmenden Lehrkräfte beschrieben. Des Weiteren wird erläutert, wie die einzelnen Lektionen aufgebaut waren und in Ergänzung dazu fünf Beispiele der insgesamt 28 Lektionen abgebildet. In einem weiteren Schritt werden die Befunde des Forschungsprojekts zusammenfassend präsentiert und diskutiert, um ihre Bedeutung für den schulischen Kontext zu skizzieren. So zielt die Publikation darauf ab eine Brücke zwischen Forschung und Praxis zu schlagen und einen Beitrag zur Unterrichtspraxis auf der Primarstufe zu leisten.

2 Was weiß man?

Fragestellungen zur sozialerzieherischen Wirkung des Sportunterrichts wurden innerhalb der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung bislang nur in beschränktem Maß aufgenommen. Vor allem in den letzten Jahrzehnten fanden aber von sportpädagogisch ausgerichteten Arbeitsgruppen einige Bemühungen statt den empirischen Nachweis für das pädagogische Postulat der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport zu erbringen. Zwar sind diese Studien mit Blick auf den normativ geführten Diskurs ermutigend, jedoch bestehen nur wenige Untersuchungen zum Wirkungszusammenhang sportlicher Aktivität und sozialen Lernprozessen im schulischen Kontext und sie sind mehrheitlich auch zu wenig fundiert, um Aussagen über gezielte sozialerzieherische Maßnahmen und deren Effekte machen zu können (Bähr 2008). Wie die Autorin allerdings treffend zusammenfasst, liegen mit der aktuellen Befundlage erste Hinweise vor, dass im Kontext des Sportunterrichts soziales Lernen systematisch angegangen werden kann. Nichtsdestotrotz zeigt sich ein unbefriedigender Forschungsstand und es bedarf einer empirischen Schulsportforschung zur evidenzbasierten Legitimation³ des Sportunterrichts, die durch ein einheitliches Evaluationskonzept geprägt ist, welches unmittelbare Vergleiche zwischen den einzelnen Studien zulässt.

In den Diskussionen zur Sozialerziehung im Schulsport werden die sozialen Kompetenzen sowohl aus der Perspektive der Sportpädagogik als auch Sportpsychologie thematisiert (z. B. Balz 2003; Pühse 2004). Die inflationär gebrauchte Begrifflichkeit der sozialen Kompetenzen weist eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsversuche auf. Nur wenige beachten dabei die Unterscheidung zwischen Potenzial und Performanz. Kanning (2002) unternahm daher einen Versuch und differenzierte zwischen sozialen Kompetenzen im Sinne eines Potenzials und sozial kompetentem

³ Mit der evidenzbasierten Legitimation ist gemeint, dass die Wirksamkeit des Sportunterrichts auf der Basis von empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen nachgewiesen wird.

Verhalten im Sinne der Performanz⁴ mit der Begründung, dass eine vorhandene Kompetenz nicht per se eine Garantie für kompetentes Verhalten in jedweder Situation liefert. Die sozialen Kompetenzen liegen dabei im Verborgenen und tragen maßgeblich dazu bei sich in einer konkreten Interaktion auch tatsächlich sozial kompetent verhalten zu können, jedoch haben sie nur den Charakter eines Potenzials. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sich aus einer einzelnen Verhaltensbeobachtung nicht auf die Kompetenz des Individuums schließen lässt. Denn alleine aufgrund der Tatsache, dass jemand z. B. einen Konflikt nicht friedfertig zu lösen versteht, kann nicht auf eine generelle Unfähigkeit diesbezüglich geschlossen werden. Gemäß diesen Überlegungen sowie den Ausführungen zum Kompromisscharakter schlägt Kanning (2002) in Anlehnung an Döpfner, Schlüter und Rey (1981) folgende Definitionen vor:

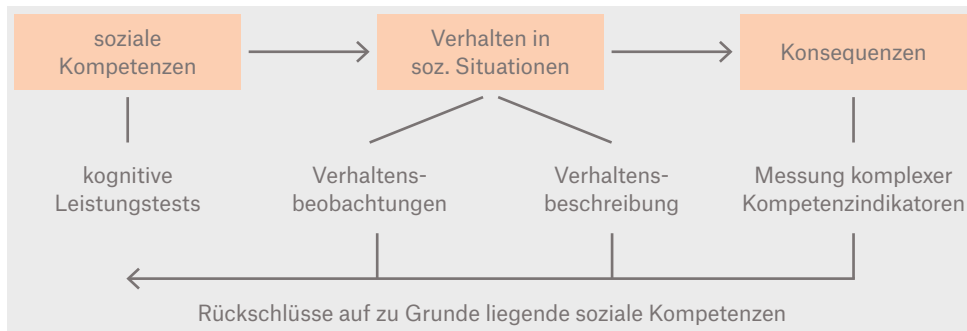
«Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert» (Kanning 2002, S. 155).

«Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird» (ebd.).

Da es sich bei den sozialen Kompetenzen also um ein multidimensionales Konstrukt handelt (z. B. Kanning 2003), ergeben sich Schwierigkeiten bei deren Erfassung.

4 Unter Performanz wird das konkrete beobachtbare Verhalten eines Individuums verstanden. Es wird zwischen Erwerb (Kompetenz) und Ausführung (Performanz) unterschieden.

Abbildung 1: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Kanning 2003, S. 26)



Grundsätzlich bestehen vier verschiedene Vorgehensweisen, die sich hinsichtlich der Nähe der erhobenen Daten zu den eigentlich interessierenden Kompetenzen unterscheiden (Kanning 2003; Kanning, Holling 2004), um dieses Persönlichkeitsmerkmal zu erheben. Abbildung 1 stellt die Möglichkeiten der Diagnostik dar und zeigt auf, dass die größte Nähe zu den sozialen Kompetenzen Verfahren aufweisen, welche den Anspruch erheben die Kompetenzen direkt zu erfassen. Alle anderen Methoden erschließen die sozialen Kompetenzen indirekt aus dem Verhalten von Personen in sozialen Situationen oder durch die Messung komplexer Kompetenzindikatoren (Kanning 2003).

Üblicherweise wird die dritte Gruppe, die Verhaltensbeschreibung, für die Diagnostik der sozialen Kompetenzen herangezogen. Diese Methode beinhaltet rückblickende sprachliche Beschreibungen des ursprünglichen Verhaltens. Somit werden die Informationen immer gefiltert, bevor sie diagnostisch aufbereitet werden. Verhaltensbeschreibungen erfolgen entweder von der Person selbst (Selbstbeschreibung) oder durch ein anderes Individuum (Fremdbeschreibung). Dabei können sowohl Kollektive als auch einzelne Personen als Außensicht dienen. Insbesondere durchgesetzt haben sich in der Kompetenzdiagnostik Fragebogen zur Selbsteinschätzung, die ein positiv oder negativ gefärbtes Selbstbild erheben (Brohm 2009) und ein unverzichtbares Instrument darstellen, wenn man sich für das Selbstbild einer Person interessiert (Kanning 2003). Dies ist

etwa in einem ökonomischen Kontext wichtig: Das Selbstbild bietet sich somit an, soziale Kompetenzen aufgrund von sozialen Verhaltensweisen in Alltagssituationen zu erfassen.

Das Selbstbild sozialer Kompetenzen kann als Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen sowie sozialen Fähigkeiten verstanden werden (Sygusch 2007) und besteht aus unterschiedlichen Facetten. Da im schulsportlichen Kontext insbesondere soziale Kognitionen und handlungsstrukturierte Fähigkeiten wichtig sind (z. B. Becker, 2008) sowie motorisches Lernen und soziale Lernprozesse miteinander verschränkt werden sollten (Bähr 2008; Pühse 2004), wurden folgende fünf Facetten für dieses Forschungsprojekt als relevant betrachtet: (1) *Perspektivenübernahmefähigkeit*, die das Verständnis für das Denken, Fühlen und Wollen bei anderen Personen meint; (2) *Kooperationsfähigkeit*, die das Lösen von gemeinsamen Aufgaben in sozialen Interaktionen umfasst; (3) *Konfliktfähigkeit*, die durch den Umgang und die Bewältigung von Problem in sozialen Situationen definiert wird; (4) *soziale Akzeptanz*, bei der es um das Klassenklima im Sinne hoher Hilfsbereitschaft geht; (5) *soziale Selbstwirksamkeitserwartung*, welche die Überzeugung meint soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen zu bewältigen. Die Fokussierung auf diese Facetten gründet bei deren Förderung auf Gelegenheiten zum sozialen Umgang und zur Auseinandersetzung mit anderen. Dabei geht es im Wesentlichen um das Vorleben und Besprechen von Werten, das Ermöglichen von Probehandeln sowie die Vermittlung von Wissen für soziale Lernprozesse (Brohm 2009).

Bei der sozialerzieherischen Förderung im Sportunterricht ist die Umsetzung der gesonderten Maßnahmen maßgebend, womit nicht nur die Vermittlung eine zentrale Bedeutung erhält, sondern ebenso deren Qualitätskontrolle. Bei Programmen, welche die Stärkung von Ressourcen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern thematisieren, sind normalerweise die Lehrpersonen für die Umsetzung zuständig (Röder, Jerusalem 2007). Von einer gelungenen Implementation kann dann gesprochen werden, wenn die Planung im Unterricht möglichst wie vorgesehen realisiert wurde (Gräsel, Parchmann 2004), was mit dem Begriff *Implementationsgenauigkeit* umschrieben wird. Inwiefern Vorgaben einer Interven-

tion umgesetzt werden, hängt vor allem mit dem Grad der Vorbereitung und der Vertrautheit mit dem Konzept zusammen (Sygusch 2008). Im Umkehrschluss lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass je intensiver sich Lehrpersonen mit einer Materie beschäftigen, desto effizienter wird das erworbene Wissen im schulischen Alltag integriert. Trotz der bedeutenden Rolle der Umsetzung für die tatsächliche Wirkung einer Intervention und obschon der Grad der Implementationsgenauigkeit von Maßnahmen stark variieren kann (Scheirer, Shediak, Cassady 1995), wird dieser Faktor nur selten erfasst (Drössler, Jerusalem, Mittag 2007) und mit der Programmwirkung in Verbindung gebracht (Dane, Schneider 1998). Deshalb fordert McGraw et al. (2000), dass Daten zur Implementationsgenauigkeit im Rahmen der Evaluation von Interventionen unbedingt berücksichtigt werden. Hierfür eignen sich insbesondere Qualitätsindikatoren, welche sich auf die Güte der Umsetzung beziehen (Röder, Jerusalem 2007). Die zu untersuchende Umsetzungsqualität sollte wiederum die schülerinnen- und schülerseitige Wahrnehmung betrachten (Gräsel et al. 2004), weil dadurch dasjenige im Zentrum steht, was bei den Lernenden durch die Vermittlung angekommen ist.

Angesichts der bildungspolitischen wie auch entwicklungspsychologischen Bedeutung des Themas, und dem derzeitigen Stand an empirischen Untersuchungen und den fehlenden fundierten Praxisempfehlungen, wird der vorliegende Beitrag sich dieser Thematik annehmen und neben der systematischen Überprüfung des Zusammenhangs von sportlicher Aktivität und der Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Kontext auch einen Fokus auf die Erweiterung der Kenntnisse über die Praxis im Fach Sport und ihrer didaktisch-methodischen Entwicklungsmöglichkeiten legen, damit praktisches Handlungswissen für die im Schulsport beteiligten Akteurinnen und Akteure generiert werden kann.

2.1 Ziel und Vorgehen des Projekts

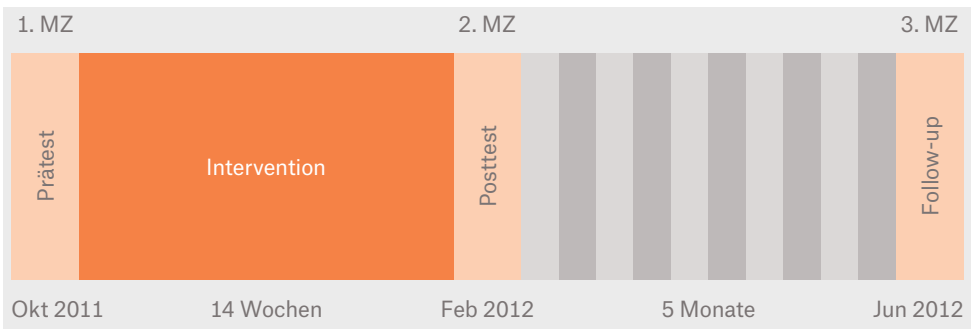
Basierend auf der Problemlage und dem Wissensstand zur intentionalen Sozialerziehung im Schulsport sowie dem Forschungsstand zur Implementationsgenauigkeit lassen sich zwei zentrale Fragestellung formulieren:

Wie wirken sich sowohl Unterrichtsmaterialien als auch Schulungs- und Begleitmaßnahmen auf die Umsetzungsqualität von sozialerzieherischem Sportunterricht aus?

Beeinflusst ein spezifisch inszenierter Sportunterricht, der programmkonform umgesetzt wird, das Selbstbild der Schüler und Schülerinnen (hinsichtlich sozialer Kompetenzen) positiv?

In einem Vergleich unter realen Bedingungen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe überprüfte die Studie die Wirksamkeit einer Fördermaßnahme auf angesteuerte Persönlichkeitsmerkmale. Damit handelt es sich um eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie. Die Untersuchung fand von Oktober 2011 bis Juni 2012 statt (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Untersuchungsdesign des Forschungsprojekts



Verteilt auf zwei Quartale eines Schuljahrs wurde eine 14-wöchige Intervention durchgeführt, in welcher die Lehrpersonen der Experimentalgruppe (EG) gemäß dem Interventionsprogramm zwei von den drei obligatorischen Sportunterrichtslektionen gestalteten. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten die dritte Lektion basierend auf den Vorgaben des kantonalen Lehrplans in einem anderen Bereich des Fachs Sport inszenieren. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe (KG) unterrichteten gemäß ihrem persönlichen Stil weiterhin wie gewohnt. Vor und nach der Interventionsphase wurde ein Messzeitpunkt (MZ) festgelegt, an welchen die Schülerinnen und Schüler eine Fragebogenerhebung zu den Facetten des Selbstbilds sozialer Kompetenzen und zur Umsetzungsqualität machten. Die Lehr-

personen beantworteten ihrerseits ebenso Fragen zum Selbstbild sozialer Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in Form einer Fremdeinschätzung sowie zu Aspekten der Implementation. Bei Interventionsstudien besteht zudem ein Interesse die Stabilität allfälliger Effekte der zu verändernden Merkmale aufzeigen zu können. Sinnvoll abschätzbar sind die sogenannten Nachhaltigkeitseffekte nur mit einer entsprechenden weiteren Erhebung (3. MZ), der Follow-up-Erhebung (Conzelmann et al. 2011, S. 180). Im Sinne einer qualitätssichernden Erfolgskontrolle bei psychologischen Interventionsmaßnahmen (Hager, Hasselhorn 2000) wurde ungefähr fünf Monate nach der Beendigung der Intervention eine Nachuntersuchung durchgeführt, bei der das zu entwickelnde Persönlichkeitsmerkmal erneut gemessen wurde.

Da die Qualität der Inszenierung vor allem von der Umsetzungsqualität der Lehrerinnen und Lehrer abhängt, wurde die Experimentalgruppe noch einmal unterteilt in eine Experimentalgruppe+ (EG+) und eine Experimentalgruppe- (EG-). Die Lehrerinnen und Lehrer der EG- erhielten lediglich die Unterrichtsmaterialien und mussten sich somit das Interventionsprogramm selbstständig aneignen. Im Gegensatz dazu wurden die Lehrkräfte der EG+ hinsichtlich pädagogisch-psychologischer Theorien und didaktisch-methodischer Grundsätzen vorbereitet. Auf der Basis bisheriger Erkenntnisse für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurden folgende Rahmenbedingungen geplant und umgesetzt (z. B. McGrew et al. 1994; Paul, Volk 2002; Staub 2001, 2004): (1) die Lehrpersonen wurden fortlaufend in mehreren Workshops geschult und während der gesamten Interventionszeit begleitet sowie gecoacht; (2) die Interventionsinhalte wurden praxisnah und aus bestehenden Unterrichtsmaterialien gestaltet, die sowohl auf dem kantonalen Lehrplan als auch dem Lehrmittel Sport-erziehung gründen; (3) ausgewählte Unterrichtsbausteine sowie Vermittlungsprinzipien des Programms wurden exemplarisch in der Sporthalle erprobt, reflektiert und diskutiert; (4) das vermittelte theoretische Hintergrundwissen wurde mit einem ausgeprägten Praxisbezug erarbeitet.

Die Schülerinnen- und Schülerstichprobe bestand aus 15 Primarschulklassen des fünften Schuljahrs aus der Agglomeration des Kantons Bern (5 EG+, 5 EG-, 5 KG) und umfasste 307 Schülerinnen und Schüler. Das

durchschnittliche Alter der Kinder betrug zum ersten Messzeitpunkt $M = 10.92$ Jahre. Der Geschlechteranteil hielt sich mit 50.3% Mädchen und 49.7% Jungen praktisch die Waage. Die Lehrerinnen- und Lehrerstichprobe bestand aus 13 Lehrpersonen, wovon zwei mit je zwei Klassen am Projekt teilnahmen. Der Anteil der Frauen (46.2%) war etwas geringer als der Anteil der Männer (53.8%). Das Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer betrug $M = 38.77$ Jahre. Die Berufserfahrung variierte zwischen 3 und 34 Jahren, mit einem Durchschnittswert von $M = 14.77$ Jahren für den Unterricht im Allgemeinen und in einem ähnlichen Maß auch für den Schulsportunterricht.

Die Akquise der Lehrpersonen gliedert sich in drei Etappen. In einem ersten Schritt stellte die Projektleitung den Kontakt mit den politischen Behörden des Kantons (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung) und der Stadt (Schulamt) Bern her. Die beiden Ämter erhielten ausführliche Informationen über das Forschungsvorhaben und es wurde formell die Einwilligung eingeholt die entscheidungsberechtigten Schulleitungen anzuschreiben. Nach der Gutheißung des Forschungsprojektes wurden in einem zweiten Schritt die entsprechenden Standortsschulleitungen angeschrieben mit der Bitte die Unterlagen zum Vorhaben an die Lehrerinnen und Lehrer weiterzuleiten mit dem Hinweis sich bei Interesse bei der Projektleitung zu melden. Da die Rücklaufquote gering ausfiel, erteilten die Schulleitungen die Genehmigung zur direkten Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen der fünften Klassen. So konnten in einem dritten Schritt Lehrerinnen und Lehrer der Zielstufe telefonisch angegangen werden. Schlussendlich erklärten sich insgesamt 15 Lehrkräfte dazu bereit beim vorliegenden Projekt mitzuwirken. Da es sich bei den Schülerinnen und Schüler um Minderjährige handelte, wurden die Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen der Kinder über die Partizipation der Klasse an der Untersuchung informiert. Zur forschungsethischen Absicherung wurden die Erziehungsverantwortlichen ersucht ihren Kindern zu erlauben an der Erhebung teilzunehmen. Daraufhin hatten sie die Möglichkeit sich beim Projektleitenden oder den zuständigen Lehrkraft zu melden und den Entschluss einer Nichtteilnahme mitzuteilen. Ohne entsprechenden Gegenbericht wurde davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler befragt werden dürfen.

3 Wie sieht das Unterrichtskonzept aus?

Beim Einsatz schulischer Fördermaßnahmen sollten Programme zur Unterrichtsgestaltung an bereits entwickelte praktische Konzepte anknüpfen und gleichermaßen theoretisch fundiert sein, damit eine wissenschaftliche Evaluation des Ansatzes möglich ist (Becker 2008). Dabei stellt die Programmspezifität bei einer Intervention eine wichtige Gelingensbedingung dar, denn je stärker die gewählten Inhalte den anzusteuern den Facetten des Selbstbilds sozialer Kompetenzen entsprechen, desto wahrscheinlicher ist eine Veränderung derselben. Um dieses Ziel zu verfolgen, sind zwei besondere Eigenschaften des Schulsports zu nutzen: (a) beim Sportunterricht als Bewegungsfach spielen körperliche und motorische Aspekte eine wichtige Rolle, (b) der Sportunterricht weist eine von anderen Fächern abweichende Organisationsstruktur auf, die sich durch eine hohe situative Variabilität und vielfältige Erlebnisqualitäten auszeichnet sowie Sozialität als geradezu natürliche Bedingung vorfindet. Die Förderung sozialer Lernprozesse schließt demnach ein motorisches Lernen nicht aus (Conzelmann et al. 2011). Im Gegenteil: eine systematische Förderung des Selbstbilds sozialer Kompetenzen durch Sportunterricht muss an denjenigen Dimensionen ansetzen, die zur Bewältigung sportspezifischer Anforderungen von Bedeutung sind (Herrmann 2009). So sind Bewegungsaktivitäten vielmehr ein tragendes Element des persönlichkeitsfördernden Schulsports, da sie in besonderem Maß Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen ermöglichen (Conzelmann et al. 2011). Hierbei sieht Roth (1994) für die sozialerzieherische Entwicklung gerade die Bewegungs- und Sportspiele als geeignetes Themenfeld. Conzelmann et al. (2011) fügen ergänzend hinzu: «Spielen stellt ein ideales Lernfeld [...] dar, weil Spielen emotionale Betroffenheit schafft und vielfältige, spielübergreifende Kompetenzen fördert» (S. 86).

Das Interventionsprogramm hatte somit grundsätzlich zum Ziel einerseits das Selbstbild sozialer Kompetenzen positiv zu beeinflussen und andererseits in Verbindung damit die sportlichen Kompetenzen im Bereich der Bewegungs- und Sportspiele zu verbessern. Bei der Kombination der Förderung von sozialen Lernprozessen und der spielerischen Dimension des

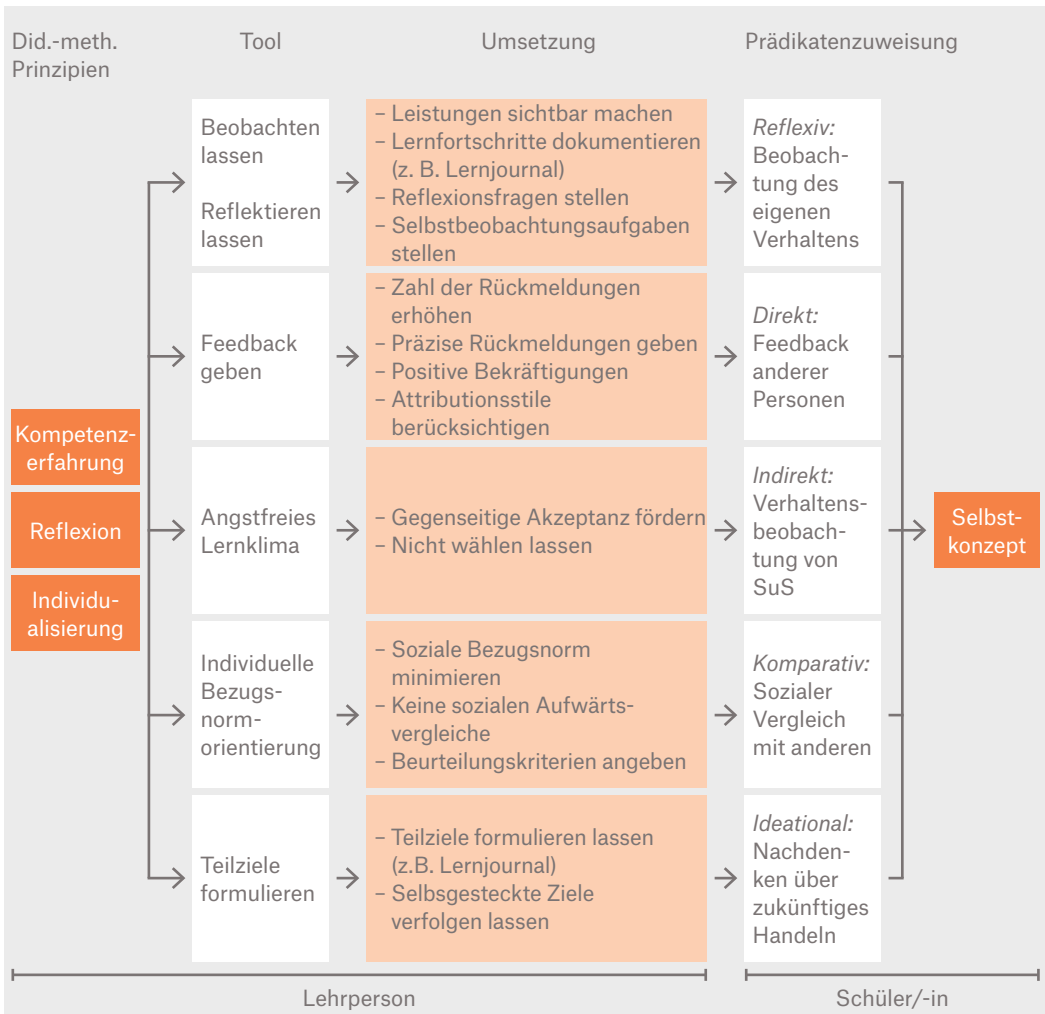
Sportunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler das soziale Funktionieren der Gruppe als wichtige Bedingung für das Gelingen von Spielen. Dafür müssen nicht neue Inhalte entwickelt werden, sondern es können curriculare Vorgaben und deren Inhalte zur Umsetzung dienen. Der gesamte Unterrichtsstoff des Programms entspricht daher den Ansprüchen und Zielvorgaben des Schulsports auf der oberen Mittelstufe, wie sie im Lehrplan der Volksschule ausgewiesen werden (EDK, 1995), und beruht fast vollumfänglich auf dem schweizerischen Lehrmittel Sporterziehung. Die Ausrichtung an bestehenden Vorgaben und Materialien des Kantons Bern erlaubte es den Lehrerinnen und Lehrern sich in Bezug auf inhaltliche Vorgaben auf vertraute Übungsformen und Fachbegriffe zu stützen und folgte dem mehrperspektivischen Ansatz von Sportunterricht.

Da ein Individuum sein Selbstbild aus fünf Informationsquellen speisen kann (direkte Prädikatenzuweisung⁵, indirekte Prädikatenzuweisung, komparative Prädikaten-Selbstzuweisungen, reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen und ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen), sollte die Konzeption einer Intervention nicht nur die Inhaltsspezifika beachten, sondern sich ebenso bei der Art und Weise der Gestaltung des Sportunterrichts an diesen Quellen orientieren. Folglich muss bei einer Fördermaßnahme bestimmt werden, welche Inszenierung – vermittelt über welche Quellen – sich dazu eignet das Selbstbild sozialer Kompetenzen positiv zu beeinflussen (Conzelmann et al. 2011). Hierfür richtet sich die Vermittlung des spezifisch inszenierten Schulsports nach einem der didaktisch-methodischen Prinzipien des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts: Kompetenzerfahrung, individualisierte Lernbegleitung und reflexive Sportvermittlung (vgl. Abbildung 3). Obschon grundsätzlich alle drei Prinzipien von Bedeutung sind, bietet sich für die Förderung der dargelegten Facetten des Selbstbilds sozialer Kompetenzen im Schulsport speziell die reflexive Sportvermittlung an und nimmt damit die Rolle des zentralen methodischen Instruments ein. Diesbezüglich verweisen beispielsweise Bähr (2009) und Funke-Wienecke (1997) darauf, dass die Förderung der Perspektivenübernahme nur mittels

⁵ Unter Prädikatenzuweisungen werden Eigenschaftszuschreibungen an die eigene Person verstanden.

angeleiteter Reflexion stattfinden kann und Becker (2008) sieht das Nachdenken über Verhaltensweisen bei kooperativen Aufgaben als bedeutsamer Bestandteil der sozialen Lernprozesse. Zudem weisen Oswald, Valkanover und Conzelmann (2013) darauf hin, dass eine häufig reflexive Sportvermittlung bei Persönlichkeitsmerkmalen Veränderungen zu erzeugen vermag.

Abbildung 3: Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts (Conzelmann et al. 2011, S. 78)



Indem die Quantität und Qualität von Reflexionshandlungen im Unterricht erhöht werden, können in erster Linie reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen vermehrt auftreten, was Rückschlüsse über das eigene Verhalten zur Folge haben kann. Die Voraussetzungen über das eigene Handeln nachzudenken und diese vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen einzuordnen, ermöglichen demnach Erkenntnisse über das Selbst (Conzelmann et al. 2011). Die Reflexion, verstanden als die nachträgliche Analyse des eigenen Verhaltens und Erlebens, ist damit für Selbsterkenntnisse notwendig (Herzog 2006). Die schulsportliche Förderung des Selbstbilds sozialer Kompetenzen kann zur Selbsterkenntnis beitragen, indem zum Nachdenken über Erfahrungen im spielsportlichen Handeln angeregt wird. Durch gezielte Unterbrechungen des Unterrichts, bei welchen die Lernenden aufgefordert werden über ihre Handlungen zu reflektieren sowie die Erfahrungen und Erkenntnisse zu verbalisieren, ermöglichen Lehrerinnen und Lehrer dem Individuum, die Selbstaufmerksamkeit zu erhöhen und damit eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person zu entwickeln (Conzelmann et al. 2011). Weil die reflexive Sportvermittlung ferner nicht nur die Form des selbstständigen Nachdenkens kennt, sondern Reflexionen ebenso in kurzen Gesprächen zwischen den Lernenden und/oder mit der Lehrperson ihre Inszenierung finden, können die anderen Quellen der Selbstbildgenese gleichermaßen angesprochen werden.

3.1 Unterrichtsmethode

Der gewählte Ansatz des Interventionsprogramms zur methodischen Gestaltung führt Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung (z. B. Philipp 1980) sowie der Sozialerziehung im Sportunterricht zusammen (z. B. Balz 2003; Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann, Kreiter 1990) und zielt dabei auf das spielerische Moment. In ganzheitlichen Lernsituationen soll dann auch primär gespielt und nicht geübt werden, was dem Prinzip «Spielen vor Üben» (Memmert, König 2007) entspricht. Den Konzepten gemeinsam sind die Rolle und Aufgabe der Lehrperson, die Bedingungen der Klasse sowie die Struktur der Lernsituation. Der erstgenannte Aspekt konnte nicht explizit in das Interventionsprogramm integriert werden.

Vielmehr war er Bestandteil der Fortbildung und Begleitung. Die Bedingungen der Klasse und die Struktur der Lernsituation hingegen wurden für alle Klassen, welche das Interventionsprogramm durchliefen, gleichermaßen in den einzelnen Sportlektionen verankert. Dennoch erhielten auch in diesem Bereich die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalgruppe+ einen zusätzlichen Input.

Die Rolle und Aufgabe der Lehrperson

Lehrerinnen und Lehrer sind im Unterricht neben ihrer Funktion als Organisierende und Wissensvermittelnde auch Erzieherinnen und Erzieher. Sie erziehen Schülerinnen und Schüler nicht nur durch intentionale Maßnahmen, sondern ebenso informell durch ihre Grundhaltung und ihre Rolle (Köppe 1994). Dies schließt nachfolgend ein, dass sich Lehrpersonen für ein systematisches und zielgerichtetes Handeln bezogen auf die eigene Grundhaltung und die Vermittlungsrolle bewusst werden. Ersteres beinhaltet das Wissen über die wichtige und sensible Phase sowohl der sozialen als auch motorischen Entwicklung, in welcher sich Schülerinnen und Schüler in der späten Kindheit befinden. Auf der Basis dieses Bewusstseins richten Lehrkräfte ihren Sportunterricht auf die Begleitung, Unterstützung und Beratung der Lernenden aus, um zu einer gelungenen Entwicklung beizutragen (Sygusch 2007). Aus einer solchen Grundhaltung ergibt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer von einem integrierten Sportverständnis mit motorischen und sozialen Aspekten ausgehen, sich als Beratende und Moderierende verstehen, Bedingungen sozialen Wohlbefindens und angstfreien Lernens herstellen, einen vertrauensvollen Umgang pflegen, Gelegenheiten zur Mitverantwortung ermöglichen, auf eine bewusste Teambildung achten sowie individuelle Lernfortschritte erkennen und berücksichtigen (Jerusalem, Klein-Hessling 2002). Zudem müssen Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Vermittlungsrolle beachten, dass sich soziales Lernen am Modell nicht nur an den Gleichaltrigen, sondern auch an erwachsenen Bezugspersonen und somit ihnen als Lehrende orientiert. Die Vorbildfunktion der Lehrpersonen zielt vor allem auf das Präsentieren neuer Verhaltensmuster und Handlungsstrategien sowie auf das Bewusstmachen von erwünschtem sozialen Verhalten, wie z. B. Kooperation (Pühse 2004).

Bedingungen der Klasse

Für die soziale Entwicklung von großer Bedeutung ist ein positiv emotionales und soziales Klima in der Lerngruppe, das dem Einzelnen Sicherheit und Vertrauen vermittelt (Jerusalem, Klein-Hessling 2002). Ein gutes Klassenklima zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler eine hohe Hilfsbereitschaft bei Problemen anderer zeigen (Conzelmann et al. 2011). Eine Dimension bildet dabei das soziale Wohlbefinden, welches durch das Gefühl des Beachtet- und Gebrauchtwerdens, der Akzeptanz und der Zugehörigkeit zur Gruppe gekennzeichnet ist und als förderliche Bedingung einen Gruppenzusammenhalt gesehen werden kann (z. B. Pühse 2004). Als wichtige methodische Prinzipien können wechselnde Sozialformen, soziale und organisatorische Regeln, Übertragung von Mitverantwortung, Übernahme von Rollen und Aufgaben, Pflege von Ritualen sowie das Aufgreifen und Lösen von Konflikten geltend gemacht werden (z. B. Balz 2003; Ungerer-Röhrich et al. 1990). Eine weitere Dimension zeigt sich in einem lernförderlichen angstfreien Klima, bei dem jeder die Gewissheit haben sollte von der Lerngruppe und den Lehrenden als Gesamtperson akzeptiert zu werden. Es ermöglicht Fehler zu machen und Fragen zu stellen (Sygusch 2007). Lehrerinnen und Lehrer können durch den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zur gesamten Lerngruppe zu einem angstfreien Lernklima beitragen (Pühse 2004). Nach Sygusch (2007) gilt es Vertrauen vorzuleben und eigene Entscheidungen transparent zu machen. Zudem tragen Phasen der reinen Lernorientierung und somit der individuellen Bezugsnormorientierung dazu bei ein Klima des angstfreien Lernens zu schaffen.

Gestaltung von Lernsituationen

Die Förderung des Selbstbilds sozialer Kompetenzen, «verstanden als die Summe aller selbstbezogener Informationen in sozialen Situationen» (Conzelmann et al. 2011, S. 85), und dessen Facetten vollzieht sich am ehesten in handelnder Auseinandersetzung mit konkreten und bedeutungsvollen Anforderungssituationen, welche genau solche Ansprüche enthalten, zu deren Lösung die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen. «Z.B. kann sich soziale Kompetenz im Sport dort entwickeln, wo sie zur Bewältigung von kooperativen Aufgaben benötigt wird» (Sygusch 2007, S. 107).

Um sich mit sozialen Situationen auseinanderzusetzen, stellt die Regulation von Spielen durch die Gruppe selbst einen idealen Ausgangspunkt dar (Conzelmann et al. 2011). Bei einer systematischen Förderung reicht es nicht, vorliegende soziale Situationen aufzugreifen, vielmehr müssen aufgrund spezifischer sportunterrichtlicher Inszenierungen wertvolle Sozialerfahrungen ermöglicht und damit sozialerzieherische Lernprozesse initiiert werden sowie die anschließende Thematisierung mittels gezielter sprachlicher Begleitung von entsprechenden Lernsituationen durch Rückmelden und Reflektieren. Die Inszenierung soll folglich in ganzheitlichen Situationen und in der kombinierten Vermittlung von spielsportlichem Können und sozialer Kompetenzen stattfinden.

Als entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf der sozialerzieherischen Prozesse sind Übungsgelegenheiten zum sozialen Umgang und zur Auseinandersetzung mit anderen zu nennen (Drössler et al. 2007). Die darauf basierenden Erfahrungen aus erster oder zweiter Hand werden mit Reflexionsfragen sprachlich begleitet und nachbearbeitet, um sie überhaupt bewusst wahrzunehmen, zu verstehen und für die Förderung fruchtbar zu machen. Um eine enge Verbundenheit zwischen Handeln, Erfahren und Reflektieren herzustellen, sollten Reflexionsmomente möglichst zeitnah erfolgen, was wiederum bedeutet, dass sie konkret in den Unterrichtsablauf eingeplant werden und ferner dem Prinzip folgen: «so knapp wie möglich, so lange wie nötig» (Sygusch 2007). Das Nachdenken, Sprechen und schriftliche Festhalten von Erfahrungen im Bewegungsfach Sport irritiert zwar sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler, jedoch «erweist sich die punktuelle Erweiterung des Sportunterrichts mit kognitiven Methoden [...] als wirksames Instrument, den von curricularer und bildungspolitischer Seite eingeforderten erziehenden Sportunterricht mit persönlichkeitsbildender Wirkung auch tatsächlich zu erreichen» (Conzelmann et al. 2011, S. 231). Die methodische Reflexion fördert in diesem Sinne soziale Lernprozesse, indem das soziale Miteinander thematisiert wird, und setzt dabei grundsätzlich an der Beschreibung von vorangegangenen Erfahrungen an (de Boer 2008; Sygusch 2007).

Hinsichtlich der spezifischen Unterrichtsinszenierung ergeben sich unterschiedliche Variationsmöglichkeiten wie ein Reflexionsmoment gestaltet werden kann. Im Bereich der Bewegungs- und Sportspiele wird beispielsweise Teamintern während Time-outs über vergangene Spielsituationen nachgedacht oder man reflektiert nach einer kooperativen Übung für sich alleine gewisse Verhaltensaspekte. Auswertungsgespräche zwischen den Lernenden und der Lehrkraft in Form eines Quickbacks (kurze Feedbacks⁶) erweitern zusätzlich den reflexiven Anteil innerhalb einer Sportlektion. Beim Reflektieren und Sprechen über das eigene Tun ist gerade der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung von Bedeutung, denn nur so erhält man eine Rückmeldung betreffend der Akzeptanz des gezeigten Verhaltens. Als eine weitere Form der Auseinandersetzung mit sich selbst führen die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Zeitspanne der Intervention ein Lernjournal, in welchem sie über soziale Prozesse nachdenken und zur Verschriftlichung angeregt werden.

3.2 Unterrichtsinhalt

Die Unterrichtsinhalte setzen sich durch Bewegungs-, Kooperations- und Gruppenwettkampfspiele sowie kleine und große (Streetball/Futsal) Ballspiele zusammen, die mehrheitlich auch im Schweizerischen Lehrmittel Sporterziehung vorgeschlagen werden. Der Akzent liegt also durchgehend auf dem Bereich Spielen, welcher im Schulsport spezielle Lernfelder eröffnet. Die Konzeption dieser Inhalte orientiert sich im gesamten Interventionsprogramm an den sozialen Lernfeldern nach Balz (2003): (1) Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben, (2) Rollen übernehmen und gestalten, (3) Konflikte verhindern und bewältigen, (4) Gefühle ausleben und meistern und (5) Unterschiede erkennen und berücksichtigen. — Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben: Sportliche Aktivitäten werden durch soziale Vereinbarungen, also durch Regeln festge-

⁶ Das sozialerzieherische Ziel kann bspw. am Ende der Lektion ganz einfach abgefragt werden, indem die Schülerinnen und Schüler mit der Anzahl Finger aufzeigen, inwiefern sie das Ziel erreicht haben. Dabei meinen fünf Finger «ich habe das Ziel vollumfänglich erreicht».

legt, deren Kenntnis eine Voraussetzung für die Teilnahme am Sport ist. Dabei bildet der flexible Umgang (verstehen, beschreiben, erfinden, verändern und befolgen) von solchen Regeln eine wichtige Dimension. Bewegungs- und Sportspiele («soziale Regelspiele») sind deshalb ein bedeutsames soziales Lernfeld, weil es die Herstellung und Aufrechterhaltung eines Handlungsgeschehens durch Absprachen bzw. Regelungen probeweise ermöglicht. In diesem Sinne werden Schülerinnen und Schüler an der Aufstellung und Veränderung von Regeln beteiligt, was mitunter bedeutet, dass Vorschläge der Lernenden eingeholt und durch Absprache gemeinsam Spiele (weiter-)entwickelt werden. Regeländerungen sollten sich jedoch immer auf konkrete Probleme beziehen, damit auch eine entsprechende Bewertung der Folgen gemacht werden kann.

- Rollen übernehmen und gestalten: Im Sportunterricht gibt es zahlreiche Rollen, die durch verschiedene Handlungspositionen geprägt sind. Diese mannigfaltigen Aufgaben und Rollen werden von der Lehrkraft des Öfteren abgegeben und an die Schülerinnen und Schüler verteilt, wobei beachtet wird, dass die Lernenden unterschiedliche Rollen kennenlernen und sich über die verschiedenen Perspektiven austauschen.
- Konflikte verhindern und bewältigen: Praktisch alle Bewegungs- und Sportspielsituationen sind durch Kooperation und Konkurrenz charakterisiert, in welchen es nicht selten zu Interessenskonflikten und Interaktionsproblemen kommt. Deren Bewältigung wird somit zum entscheidenden Punkt. Bezogen auf dieses soziale Lernfeld achten die Lehrerinnen und Lehrer darauf, dass gelungene Situationen weiterlaufen können, Sieg und Niederlage relativiert werden, das Miteinander gestärkt und Konflikte nicht voreilig durch die Lehrkraft ausgeräumt werden, sondern die Schülerinnen und Schüler im zunehmenden Masse lernen selbst Konflikte zu besprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.
- Gefühle ausleben und meistern: Soziale Handlungen und Erfahrungen im Sportunterricht sind allseits emotional geprägt. Dabei kann es aus pädagogischer Sicht nicht um das Beherrschen und Unterdrücken der Emotionalität gehen. Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr ihre Gefühle zeigen und ausleben dürfen sowie lernen mit den eigenen und

- fremden Emotionen behutsam umzugehen. Hierfür sorgt die Lehrperson für ein freundliches, angstfreies Klima, getragen von gegenseitiger Achtung und Offenheit, in welchem Gefühle nach vereinbarten Regeln ausgelebt werden. Um emotionale Verhärtungen zu verhindern, ist es aber auch notwendig Gefühlsäußerungen miteinander zu besprechen.
- Unterschiede erkennen und berücksichtigen: Schülerinnen und Schüler lernen die Ursachen für bestimmte individuelle Unterschiede zu verstehen, diese Verschiedenheit zu akzeptieren und im Rahmen des gemeinschaftlichen unterrichtlichen Sporttreibens zu berücksichtigen. Für die Lehrerinnen und Lehrer geht es also darum Unterschiede aufzuklären, auf sie einzugehen und die Differenzen auszugleichen oder nach ihnen zu differenzieren.

3.3 Unterrichtsstruktur

Das Interventionsprogramm wurde für zwei der drei obligatorischen Sportlektionen pro Woche erstellt. Es teilt sich in zwei siebenwöchige Einheiten auf und umfasst damit insgesamt 28 vorbereitete Schulstunden. Für beide Phasen innerhalb der Intervention wurde pro Woche jeweils eine Lektion zu Bewegungs- und kleinen Sportspielen sowie zu einem großen Sportspiel gestaltet. In den ersten sieben Wochen wurde dafür Streetball, und in den zweiten sieben Wochen Futsal, gewählt. Da entweder zwei einzelne Lektionen oder eine Doppelktion zur Verfügung stehen können, war es notwendig das Wochenprogramm für beide Varianten durchführbar zu arrangieren.

Tabelle 1: Verteilung der sozialen Lernfelder über den gesamten Interventionsverlauf

Interventionswoche	Soziales Lernfeld
W 1	Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
W 2	Konflikte verhindern und bewältigen
W 3	Unterschiede erkennen und berücksichtigen
W 4	Rollen übernehmen und gestalten
W 5	Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
W 6	Gefühle ausleben und meistern
W 7	Konflikte verhindern und bewältigen
W 8	Unterschiede erkennen und berücksichtigen
W 9	Rollen übernehmen und gestalten
W 10	Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
W 11	Konflikte verhindern und bewältigen
W 12	Gefühle ausleben und meistern
W 13	Unterschiede erkennen und berücksichtigen
W 14	Rollen übernehmen und gestalten

Damit sozialerzieherische Prozesse in ähnlichem Umfang thematisiert werden, verteilten sich die fünf sozialen Lernfelder nach Balz (2003) möglichst gleichmäßig auf die 14-wöchige Intervention. Dabei galt die Thematik des sozialen Lernfeldes jeweils für beide Lektionen der entsprechenden Woche (vgl. Tabelle 1).

Zwar wurden in jeder Schulstunde implizit mehrere Lernfelder angesprochen, da in vielen sportspielerischen Aktivitäten diverse soziale Lernfelder gleichzeitig wirksam sind, jedoch kann mit diesem Vorgehen konkret auf einen Aspekt fokussiert werden. Dies sollte zur Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für eine gezielte Förderung sowie zur expliziten Unterrichtsgestaltung von persönlichkeitsbildenden Aspekten in der Wahrnehmung der Lernenden führen.

3.4 Lektionsaufbau und -beispiele

Charakteristisch für die Lektionspräparationen ist die «Lektionenklammer», die mit einem grauen Balken optisch hervorgehoben wird (siehe unten). Für den Einstieg in die Lektion wird dadurch der Lehrkraft inhaltlich das Thema sowie das soziale Lernfeld bekannt gegeben. Ebenso werden die zwei Ziele verdeutlicht, wovon jeweils eines auf sportspielspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet ist und das andere sich auf den sozialerzieherischen Aspekt mit passendem Bezug zur sportlichen Anforderung bezieht. Weitere Hinweise des ersten Teils der «Lektionenklammer» zielen auf den ritualisierten Einstieg mit dem aktualisierten Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, der Bekanntgabe der Lernziele und der ersten motorischen Aktivität. Der Hauptteil der Lektion wird dann in möglichst kurzen Umschreibungen und Skizzen dargestellt. Hinzu kommt ein orange gekennzeichnete Abschnitt, der auf wichtige Werkzeuge der methodischen Aufarbeitung eingeht. Das Material wird gesondert auf der rechten Seite summarisch für die ganze Sportstunde aufgelistet. Den Abschluss bildet wiederum der graue Balken der «Lektionenklammer», bei welchem die Reflexionsmomente in ihrer unterschiedlichen Gestaltung zum Zuge kommen. Für das Nachdenken und Diskutieren des Erlebten werden bereits mögliche Reflexionsfragen vorformuliert, sie dienen jedoch eher als Richtlinie, damit situative ad hoc-Formulierungen nicht ausgeschlossen werden. Dieses Vorgehen zielt auf die kohärente Thematisierung des sozialen Lernprozesses von Anfang bis Ende einer Sportlektion. Aus diesem Grund sind alle Lektionen nach dem gleichen Schema konstruiert und ermöglichen eine spezifische Inszenierung der Förderung des Selbstbilds sozialer Kompetenzen auf der Grundlage der reflexiven Sportvermittlung. Ferner sollten jegliche Inhalte – auch aus anderen Bereichen des Sportunterrichts wie Gerätturnen – mit dieser Konzeption umgesetzt werden können. Zum besseren Verständnis und als praxisorientierte Beilage wird jeweils eine Lektionspräparation pro soziales Lernfeld als Beispiel aufgeführt.

Neben den Präparationen erhielten die Lehrpersonen zusätzliches Material. Dazu gehörten nicht nur das Lernjournal als Heftversion, sondern ebenso Erörterungen zur methodischen Reflexion und zur bewussten Teambildung, sportspieldidaktische Hilfestellungen, eine Spielsammlung für das Aufwärmen, Musik sowie Arbeitsblätter für den Unterricht. Jede Lehrerin und jeder Lehrer beider Experimentalgruppen erhielt einen Ordner mit den Präparationen und den aufgeführten Unterrichtsmaterialien.

3.5 Schulungsmaßnahmen

Am 16. September 2011 fand im Rahmen einer zweistündigen Informationsveranstaltung ein Treffen mit allen Lehrkräften der Experimentalgruppen statt. Dabei wurde das Forschungsunterfangen in den größeren Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport gestellt. Anschließend folgten Ausführungen zur Konzeption und zum theoretischen Hintergrund der Projektidee sowie allgemeine Informationen betreffend dem Interventionsprogramm und der Datenerhebung. Der Anlass schloss mit der Abgabe der Präparationen und Unterrichtsmaterialien zur Durchführung der Inhalte. Am darauffolgenden Tag wurde der erste halbtägige Workshop und somit die wirkliche Schulung abgehalten, die nur aus den partizipierenden Lehrkräften der Experimentalgruppe+ zusammengesetzt war. Wesentliche Inhalte dieser Fortbildung bestanden einerseits aus theoretischen Grundlagen in Zusammenhang mit der Unterrichtsmethodik, andererseits aus dem praktischen Durchführen bestimmter Interventionsinhalte. Im Wechsel zwischen Theorieraum und Sporthalle startete man mit dem Basiswissen zu sozialen Lerntheorien. Damit das Gehörte einen ausgeprägten Praxisbezug erhielt, folgte im Anschluss eine Beispiellektion aus den ersten sieben Wochen des Programms. Noch in der Sporthalle wurde dabei auf das zentrale didaktisch-methodische Vermittlungsprinzip, die methodische Reflexion, eingegangen und die relevanten Aspekte für den alltäglichen Gebrauch besprochen. Zur Festigung setzte man diese Erkenntnisse unmittelbar in verschiedenen Praxisinputs um, wobei alle Teilnehmenden auch einmal die Rolle der Vermittlerin/des Vermittlers einnehmen mussten. Zurück im Theoriezimmer erhielten Lehrkräfte Zeit, um die Lektionen der ersten sieben Wochen des Inter-

Inhalt

Streetballspiel mit 2:2 oder 3:3 auf einen Korb - **Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben**

Ziele

Die SuS können die Foul-, Zonen- und Checkregel beschreiben und im Spiel konsequent anwenden.
Die SuS können eine Spielform mitentwickeln, indem sie Regeln aufstellen, ausprobieren und evaluieren.

Einstimmen (7')

Aktualisieren von Vorwissen:
offen

Ziele: Bekanntgeben, z. B. mithilfe A3-Blatt



Methodenpool

- Gesprächsführung
- Verstärken von erwünschtem Verhalten: z. B. Zusammenspiel, Ballstafetten, Bewegungen ohne Ball etc.
- Beraten in Time-outs nur wenn nötig, sonst loben für gute Inputs und Gruppe für Umsetzung
- Gute Atmosphäre schaffen (evtl. Musik auch während Spiel)
- Einleitung Lernjournal: Was ist es und wie wird es eingesetzt?



Hauptteil (28')

8 Teams à 2-3 Kinder, d. h. 2:2 oder 3:3. Empfohlen: Leistungsgruppen (4 stärkere und 4 schwächere Teams), damit Spiel auf gleichem Niveau.

Bewusste Teambildung (vgl. Beilage)

Ideal auf 4 Körbe an Seitenwänden. Wenn nur 2 Körbe an Stirnseiten, dann je zwei Teams gegeneinander. Andere Teams im mittleren Drittel ein anderes Spiel oder eine basketballspezifische Aufgabe, z. B. Prellformen.

Spiel:

- Herkunft des Spiels erklären, wie es entstanden ist und dass ohne Schiedsrichter gespielt wird.
- 4 Spielsequenzen à ca. 5 Minuten. Zwischen den Sequenzen jeweils ein Time-out.
- **1. Time-out:** Teams, die gegeneinander gespielt haben, besprechen folgende Aspekte: **Was läuft gut? Was läuft schlecht? Welche Regeln anpassen bzw. einbringen?**
→ weiterspielen in den gleichen Teams
- **2. Time-out:** Im Plenum erklären, was geändert wurde und ob es sinnvoll war. **Klasse beschliesst Regeln, die für alle gelten.**
→ für nächste Sequenz Teamwechsel innerhalb der Leistungsgruppen
- **3. Time-out:** Letzte Möglichkeit Regeln zu verändern oder einzugeben. **Weitere wichtige Regeln selber einbringen** (Foulregel, Zonenregel, Checkregel → vgl. Beilage)
→ weiterspielen in den gleichen Teams

Ausklang (10')

Reflexionsmoment zum Mitentwickeln eines Spiels: *Was habt ihr in den Time-outs gemacht?*

Weshalb muss man manchmal Regeln anpassen?

Eintrag ins Lernjournal zur Zusammenarbeit bei Time-outs und zum Wissensstand betreffend Regeln.

Zu Hip-Hop-Musik frei mit Basketball kreuz und quer
(nicht im Kreis herum!) durch die Halle prellen.

Material

- Hip-Hop-Musik
- Basketbälle
- Spielbänder
- Lernjournal
- Schreibzeug

Inhalt

Spiel «With a little Help from my Friends» (WalHfmF) mit Bankball – **Rollen übernehmen und gestalten**

Ziele

Die SuS können erkennen, ob der Passweg für den Zuwurf zum Torhüter frei ist und sogleich die Situation ausnutzen.

Die SuS können eine Rolle übernehmen und sich im Spiel dementsprechend verhalten.

Einstimmen (10')

Aktualisieren von Vorwissen: **Ziele:** Bekanntgeben, z. B. mithilfe A3-Blatt offen



Methodenpool

- Gesprächsführung
- Bei Konflikten nur eingreifen wenn nötig!
- Aktives Coachen:
Verstärken von erwünschtem Verhalten durch Lob, z. B. korrekter Zeitpunkt für Torwurf, gutes Zusammenspiel, positive Emotionen, erfolgreiche Taktik, gutes Freilaufen
- Teams sollen während Ruhephase die Taktik besprechen
→ Unterstützung durch Lehrperson



Hauptteil (25')

WalHfmF: 3 Teams (evtl. mit 1-2 Auswechselspielern) spielen nach Pendelprinzip Bankball. Teams erhalten vor dem Spiel isoliert unterschiedliche Instruktionen (vgl. Beilage) zur Rolle im Spiel.
Team 1 = Supporters Ganzes Team bekommt die Instruktion (Zettel)
Team 2 = Pokerfaces Jeder Einzelne bekommt die Instruktion (Zettel)
Team 3 = Egos Jeder Einzelne bekommt die Instruktion (Zettel)

Bankball: Spiel 4:4 bis 5:5 plus je 1 S als Torhüter auf der Bank in Zone an Stirnseiten. Torhüterwechsel nach jedem Angriff. Tore nur mit Bodenpass und falls der Ball über die Mittellinie geht
→ **keine Weitschüsse!**

Gemäss Ziel: Torwurf erst suchen, wenn Passweg frei.

Ohne Prellen. Zonen mit Langbänken nicht betreten.
→ evtl. Regeln mit SuS anpassen!

Variante: Punkt zählt erst, wenn der Torhüter nach Fangen des Balls den Korb hinter sich getroffen hat.

Pendelprinzip: Team A greift Team B an, nach Angriff greift Team B in entgegengesetzter Richtung Team C an. Anschliessend Angriff von Team C gegen Team A etc. Nach ca. 10 Minuten Rollentausch. Nun greift Team B Team A an usw. Die Punkte werden fortlaufend zusammengezählt.

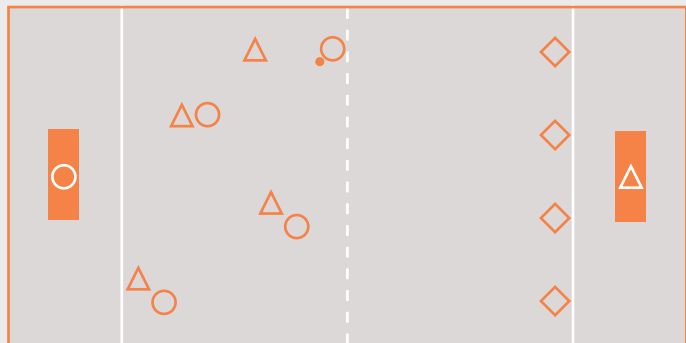
Ausklang (10')

Reflexionsmoment zu den Teamrollen: *Welche Rolle hattet ihr und wie habt ihr sie umgesetzt? Wie habt ihr als Spielende diese Situation miterlebt? Hattet ihr Spass in eurem Team? Welche Auswirkungen hatte euer Verhalten auf die Team- und Einzelleistung?*

Aktivierungsphase: gemäss den Vereinbarungen bewegen sich die SuS nach freiem Ermessen im Raum oder Spiel nach Wahl (vgl. Spielsammlung).

Material

- Langbänke
- Handball
- Spielbänder
- Zettel mit
Instruktion
(vgl. Beilage)



Inhalt

Spiel mit und ohne Schiedsrichter – **Konflikte verhindern und bewältigen**

Ziele

Die SuS können das Prinzip «Give and Go» im Spiel konsequent anwenden, d. h. bewegen sich nach einem Pass immer in einen freien Raum.

Die SuS können Abmachungen treffen, welche Regeln benötigt werden, damit ohne Schiedsrichter gespielt werden kann.

Einstimmen (5')

Aktualisieren von Vorwissen:

Weshalb braucht es einen Schiri?

Ziele: Bekanntgeben, z. B. mithilfe A3-Blatt



Hauptteil (30')

Kleines Spielturnier mit 4 Teams auf zwei Spielfeldern. **Bewusste Teambildung (vgl. Beilage)!** Jedes Team spielt gegen jedes andere, d. h. 3 Spielrunden à ca. 8 Minuten. Pro Team 4–6 Spielende. 3:3 auf je zwei kleine Matten als Tore (aufstellen an der Wand mit 5 Meter Raum dazwischen) → zieht Spiel in die Breite. Selbstständiges Auswechseln in den Teams.

Methodenpool

- Gesprächsführung
- Verstärken von erwünschtem Verhalten durch Lob, z. B. faires Verhalten
- Unterstützung bei der Gesprächsphase bzgl. gemeinsamer Abmachungen
- Aktives Coaching sofern möglich!

Vor Spielstart noch einmal aufs Prinzip «Give and Go» und dessen Zielsetzung hinweisen!

- **Spielrunde 1:** Jedes Team stellt für sein Spielfeld einen «Schiri»
- **Spielrunde 2:** Es wird ohne Schiedsrichter gespielt

Gesprächsphase als Reflexionsmoment: *Wie war es mit/ohne Schiri? Wo liegen Probleme? Welche grundsätzlichen Abmachungen wollen wir für unsere Klasse treffen (z. B. jedes Handspiel, ob angeschossen oder nicht, zeigen wir selber an und es gibt Freistoss für die Gegner)?*

- **Spielrunde 3:** Spiel ohne Schiedsrichter und mit Abmachungen



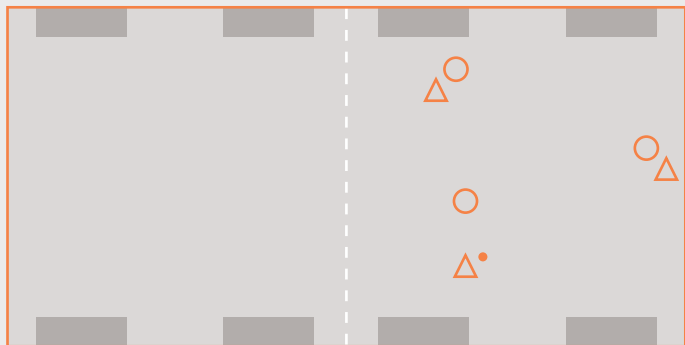
Ausklang (10')

Eintrag ins Lernjournal zu getroffenen Abmachungen und zum Fairness-Gedanken im Allgemeinen.

Freies Bewegen zur Musik mit Ball am Fuss. Auf Pfiff Ball mit der Hand aufwerfen und versuchen ihn mit verschiedenen Körperteilen anzunehmen und weiter zu dribbeln.

Material

- Musik
(CD WM-Songs)
- Fussbälle
- 2 Trillerpfeifen
- Kleine Matten
- Evtl. Langbänke
als Abgrenzung
- Lernjournale
- Schreibzeug



Inhalt

Minitramp-Flieger-Mattenball – **Gefühle ausleben und meistern**

Ziele

Die SuS können den Ball frontal sowie seitlich zum richtigen Zeitpunkt dem Torhüter zuwerfen, so dass er ihn in der Luft fangen kann.

Die SuS können ihre Gefühle bei Sieg oder Niederlage in einem vereinbarten Rahmen ausleben.

Einstimmen (10')

Aktualisieren von Vorwissen:

Verhalten von Profisportlern nach dem Spiel?

Ziele: Bekanntgeben, z. B. mithilfe A3-Blatt



Methodenpool

- Gesprächsführung
- Bei Konflikten nur eingreifen wenn nötig!
- Gefühle zulassen
- Auf Fairplay hinweisen = kein Betreten der Fliegerzone
- Teams zeigen ihre Gefühle bei schönen Spielzügen mit Ritualen ohne Sieg und Niederlage zu stark zu gewichten.
- Aktives Coachen: Verstärken von erwünschtem Verhalten mit Lob



Hauptteil (30')

Zwei Teams bilden (**bewusste Teambildung!**) und Anlagen aufstellen. Volley- und/oder Handbälle.

- **Torwurfübung:** Auf beiden Anlagen den «Torschuss» üben. A startet ohne Ball in der «Startgasse» (Markierungshüte) zum Sprung auf dem Trampolin B wirft Ball frontal. A fängt Ball und schliesst hinter Passgruppe an. B schliesst hinter Fanggruppe an. C wirft zu D usw. Alle 5–6x springen. Nun Passposition seitlich (siehe Bild). Evtl. auch Distanz variieren.
- **Wettkampf:** Welchem Team gelingen in 3 Minuten mehr Fangbälle?

Reflexionsmoment: Wie könnten wir ein Tor kurz im Team feiern? → Anwenden im Spiel!

Spiel: Pro Team zwei Blöcke à 4–6 Spielende. Block 1 beginnt. Block 3 auf Auswechselbank. Durch geschicktes Zusammenspiel **Tore erzielen = Fangen des Balles in der Luft.**

Wichtige Regeln: Fortbewegen mit dem Ball nicht erlaubt. Kein Abwehrspieler auf Matte, vor Tramp oder vor und in Gasse → **freier Anlauf.**

Abstand zur Matte immer 1 Meter, sonst wird Foul gepfiffen. In Luftraum über der Matte ist keine Abwehr erlaubt. Man darf nur einmal abspringen → **keine Mehrfachsprünge!**

Achtung: Matten weit genug von Hallenwand, damit auch von Seite und Rückseite zugeworfen werden kann. Blockwechsel nach 2–3 Minuten.

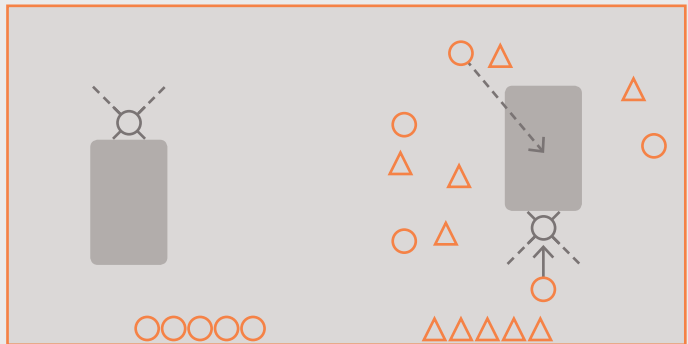
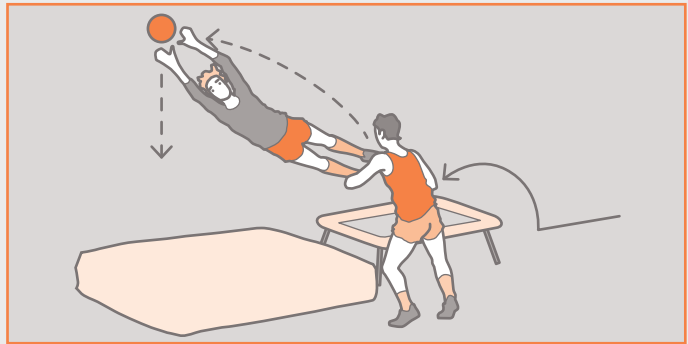
Ausklang (5')

Reflexionsmoment zu Sieg und Niederlage: *Hat das Spiel Spass gemacht – wieso (nicht)? Wie fühle ich mich als Sieger bzw. Verlierer? Wie gehen wir in unserer Klasse mit Emotionen bei Sieg und Niederlage um (z. B. immer nach Spiel «abklatschen» wie Profis)?*

Aktivierungsphase: gemäss der Vereinbarungen bewegen sich die SuS nach freiem Ermessen im Raum oder Spiel nach Wahl (vgl. Spielsammlung).

Material

- Weichmatten
- Minitrampoline
- Markierungen
- Bälle
- Spielbänder



Inhalt

Fussballspiel in hetero- und homogenen Teams – **Unterschiede erkennen und berücksichtigen**

Ziele

Die SuS können ihre Spielweise der Anzahl Mitspielenden und der Spielfeldgrösse anpassen. Die SuS können Unterschiede beim fussballerischen Können erkennen und berücksichtigen sie für die Zuteilung des Leistungsniveaus.

Einstimmen (10')

Aktualisieren von Vorwissen:
offen

Ziele: Bekanntgeben, z. B. mithilfe A3-Blatt



Hauptteil (30')

4 Teams à 4–6 Kinder auslosen. Auf zwei Spielfeldern wird 3:3 mit Auswechsellern gespielt. Zwei kleine Matten nebeneinander bilden die Tore.

Methodenpool

- Gesprächsführung
- Verstärken von erwünschtem Verhalten durch Lob, z. B. gutes Aushandeln der stärksten Spieler, teamförderliches Spielverhalten etc.
- Aktives Coaching!

- **1. Durchgang:** Spiel ca. 8 Minuten in zugelosten Teams. Ziel = alle sollen etwa gleich viel Spielzeit haben. Teams organisieren dies selber.
- **Gesprächsphase:** Teams, die gegeneinander gespielt haben, bestimmen gemeinsam die 4–6 stärksten Spieler. Diese spielen im nächsten Durchgang gegen die 4–6 stärksten Spieler des anderen Spielfeldes.
- **2. Durchgang:** Spiel ca. 8 Minuten der jeweils als stärkste gewählten Spieler auf dem ganzen Spielfeld. 4:4 ohne Torhüter auf zwei kleine Matten. Die anderen Kinder feuern die ehemaligen Mitspielerinnen und Mitspieler an.
- **3. Durchgang:** Spiel ca. 8 Minuten der jeweils als schwächer gewählten Spieler auf dem ganzen Spielfeld. 4:4 ohne Torhüter auf zwei kleine Matten. Die anderen Kinder feuern die ehemaligen Mitspielenden an.



Ausklang (5')

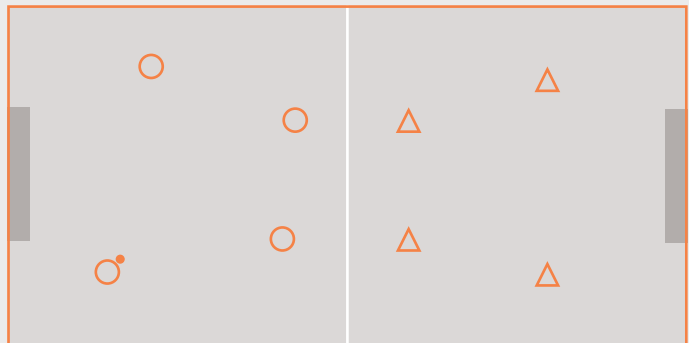
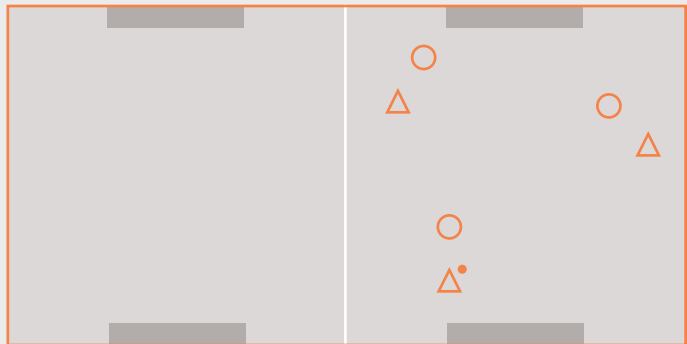
Reflexionsmoment zu dem Unterschied zwischen hetero- und homogenen Teams:

Habt ihr einen Unterschied in den Spielen bzgl. des eigenen Spielverhaltens bemerkt? Wie habt ihr euch gefühlt bei der Einteilung in stark und schwächer? Spielt ihr lieber gegen gleich starke oder gemischte Teams?

Eintrag ins Lernjournal zu Prozessbeurteilung Technik und Spielfähigkeit

Material

- Kleine Matten
- Spielbänder
- Lernjournale
- Schreibzeug



ventionsprogramms durchzuschauen, Fragen zu stellen und gegebenenfalls in Rücksprache mit dem Projektleiter Adaptionen an die individuellen Bedingungen vorzunehmen. Zum Ende wurde neben der Terminplanung für die Besuche (Supervision) des Projektleiters in den einzelnen Klassen noch die onlinebasierte Austauschplattform «SWITCHpoint» vorgestellt.

Da für die Entwicklung einer innovativen Unterrichtskompetenz eine langfristige Unterstützung und Betreuung notwendig ist, wurden in der Folge weitere Workshops durchgeführt. Kurz bevor die zweiten sieben Wochen des Interventionsprogramms begannen, führte die Projektleitung erneut eine halbtägige Fortbildung durch, wiederum ausschließlich für die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalgruppe+. So wurde Anfangs Dezember 2011 mit einem Erfahrungsaustausch zum ersten Teil der Intervention gestartet. Die Lehrpersonen informierten einander über positive sowie negative Erlebnisse und hielten wichtige Erkenntnisse fest. Anschließend repetierte man gemeinsam die relevanten didaktischen, methodischen und pädagogischen Prinzipien der Intervention und setzte sie in Bezug zu den Erlebnissen. Mit diesem Vorgehen konnten die Teilnehmenden bzw. die Projektleitung zu ganz spezifischen Problemen oder Schwierigkeiten Stellung nehmen und Lösungsansätze aufzeigen. Danach erfolgte wie bereits beim ersten Workshop eine längere Sequenz in der Sporthalle, wobei zwei der kommenden Lektionen im Zeitraffer durchgespielt sowie andere wichtige Sequenzen der zweiten sieben Wochen thematisiert wurden. Stets blieb aber auch Raum und Zeit für einen Rückbezug auf die Theorie. Den Abschluss bildete das Durchsehen der Unterlagen zum weiteren Verlauf des Programms, was zusätzlich zur Klärung von Fragen genutzt werden konnte.

Die dritte und letzte Schulung, an der ebenfalls nur die Lehrpersonen der EG+ anwesend waren, fand kurz vor Ende der Interventionsphase am 1. Februar 2012 statt. Sie diente in erster Linie einem gegenseitigen Austausch. Dabei wurden Ereignisse, die beeindruckten, herausstachen, Probleme bereiteten oder zum Nachdenken anregten, differenziert analysiert und diskutiert. Die Teilnehmenden wurden beauftragt einen Beitrag zum

Workshop zu leisten, indem sie einen kurzen Input zu weiteren Möglichkeiten der Sozialerziehung im Sportunterricht außerhalb der kleinen und großen Sportspiele präsentierten sowie für sich selbst folgende drei Fragen beantworteten: Was hat sich an meiner bisherigen Sichtweise und Einstellung zum Sportunterricht verändert? Welche Konsequenzen könnten diese Veränderungen auf meinen Sportunterricht bzw. auf die Schülerinnen und Schüler haben? Was will ich weiterhin anwenden? Nachdem diese Inhalte ausgetauscht wurden, wurde mit einer Anregung zur zukünftigen Kooperation unter diesen fünf Lehrkräften geschlossen. Mit dieser Maßnahme sollte im Sinne von «social support» und «collegial coaching» ein fortwährender Austausch von Ideen im Bereich des sozialen Lernens sowie die gegenseitige Hilfestellung angeregt werden. Hauptsächliches Ziel der letzten Fortbildung war somit die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte im Hinblick auf didaktische Handlungsalternativen, die Erweiterung ihres didaktischen Handlungsspielraums für spezifische Segmente der Unterrichtsgestaltung und die Bewusstseinsförderung für einen kollegialen Austausch.

Zur Gewährleistung der Betreuung der fünf Lehrpersonen (EG+) besuchte die Projektleitung neben den Workshops in der dritten und elften Woche der Intervention diese Lehrkräfte während einer Lektion vor Ort (Supervision). Bei den Besuchen erhielten die Lehrpersonen die Möglichkeit sich vorgängig mit dem «Coach» zu treffen, um die nächste Lektion zu besprechen und allenfalls gemeinsam Änderungen vorzunehmen. In den einzelnen Sportlektionen selbst nahm der Projektleiter die passive Rolle des Beobachters ein und verfolgte den Sportunterricht. Direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde (oder aufgrund des Stundenplans mit etwas Verzögerung) wurde die Lektion im Sinne eines formativen Feedbacks in Kooperation mit dem Projektleiter reflektiert und allenfalls gewisse Schwerpunkte des Interventionsprogramms miteinander besprochen. Durch diese Maßnahme konnten die Lehrpersonen relativ eng begleitet und unterstützt werden. Das skizzierte Schulungs- und Begleitverfahren ermöglichte im Rhythmus von drei Wochen den Kontakt zwischen dem Projektleiter und den Lehrpersonen der Experimentalgruppe+. Als eine ergänzende Leistung wurde mit dem interaktiven Kommunikationsnetz-

werk «SWITCHpoint» eine Austauschplattform während der gesamten Phase der Intervention installiert. Dies ermöglichte stetige Interaktionen zwischen den Parteien, um von Seiten der Projektleitung Hilfestellungen bieten zu können. Da vier der fünf Lehrkräfte ihre erste Sportlektionen jeweils frühestens am Dienstag im Stundenplan situiert hatten, galt für die Austauschplattform als wöchentlicher Fixtermin ein zweistündiger Zeitraum am späten Montagnachmittag, an welchem der Projektleiter immer online war und die Teilnehmenden Unterstützung einholen konnten ohne vorgängig ein E-Meeting zu vereinbaren.

4 Welche Projekterkenntnisse gibt es?

Die zentralen Ergebnisse dieses Forschungsprojekts können gemäß der zweiteiligen Evaluation in zwei Abschnitte unterteilt werden. Zum einen geht es um die Erkenntnisse in Bezug auf die Umsetzung der Lehrkräfte und somit der Wirkungsweise von Lehrmaterialien sowie fachspezifischen Coaching-Maßnahmen, zum anderen um die Resultate hinsichtlich der Möglichkeit, dass soziale Lernprozesse durch einen entsprechenden Sportunterricht begünstigt werden können.

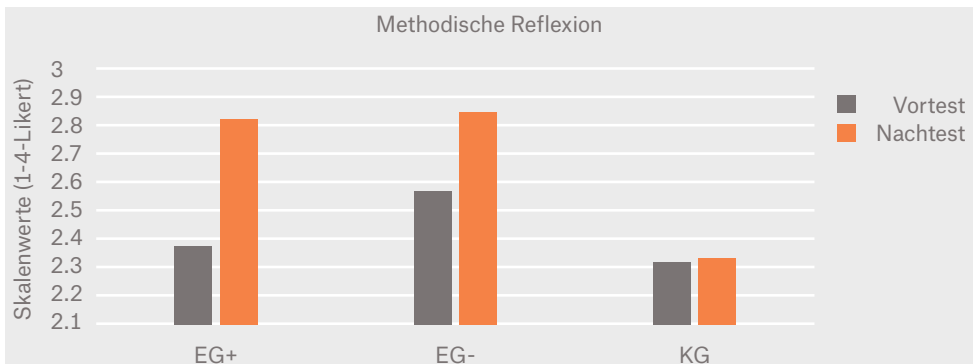
4.1 Umsetzungsqualität der Lehrkräfte

Aus der Evaluation der Programmdurchführung geht hervor, dass das Interventionsprogramm aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer in beiden Experimentalgruppen gleichwertig umgesetzt wurde. Die Differenzierung zwischen Lehrpersonen, die nur die Lehrmaterialien erhalten haben und denjenigen, die zusätzlich noch geschult und begleitet wurden, ergab keine Unterschiede, was die Anzahl an spezifisch inszenierten Lektionen, die konzeptionell vorgeschriebene Vermittlung der Inhalte und das Teilnahmeinteresse der Lernenden betrifft. In der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer haben zudem alle das Interventionsprogramm mit mehr oder weniger gleichwertiger Qualität umgesetzt. Die Intervention wurde folglich nach Einschätzung der Lehrpersonen entsprechend den Vorgaben implementiert. Dies trifft gleichermaßen für das zentrale Vermittlungsprinzip, die methodische Reflexion, zu. Wird allerdings diesbezüglich auch die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte, die nicht an der Intervention partizipierten, für den Vergleich hinzugenommen, dann schätzt sich diese Gruppe von Lehrerinnen und Lehrer besser ein. Nach ihrer Auffassung reflektierten sie mehr über Erlebnisse und Verhaltensweisen im Sportunterricht als die Lehrkräfte mit den eigens hierfür konzipierten Lektionen. Der Grund für dieses subjektive Empfinden liegt wohl in der Tatsache, dass die Lehrpersonen der Kontrollgruppe kein explizites Wissen darüber hatten, was mit einer reflexiven Sportvermittlung überhaupt konkret gemeint

ist und in welcher Art und Weise es im Unterricht eingesetzt wird. Dies führte wohl zu einer Überschätzung, was den Einsatz der methodischen Reflexion betrifft. Diese Fehleinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer ohne Intervention wird durch den Vergleich der Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zur Umsetzungsqualität mit der Fremdeinschätzung der Lernenden bestätigt. Somit sind Selbstaussagen von Lehrkräften keine geeigneten Qualitätsindikatoren, da es sich um subjektive Einschätzungen handelt. Vielmehr sollte die Schülerinnen- und Schülerperspektive dazu dienen eine Beurteilung zur Umsetzungsqualität der methodischen Reflexion vorzunehmen.

In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wurde bei den Lehrkräften, welche die spezifisch inszenieren Lektionen durchgeführt haben (EG+ und EG-), bedeutsam mehr im Unterricht reflektiert. Dies zeigt sich im Vergleich zwischen der Befragung vor und nach der Intervention (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Veränderungen der methodischen Reflexion zwischen Vor- und Nachtest aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG)



Im Gegensatz dazu blieb der Durchschnittswert der Kontrollgruppe praktisch auf gleichem Niveau. Dieses Resultat lässt die Schlussfolgerung zu, dass durch die Bereitstellung der Lehrmaterialien die Art der Vermittlung positiv beeinflusst werden konnte und die reflexive Sportvermittlung zum

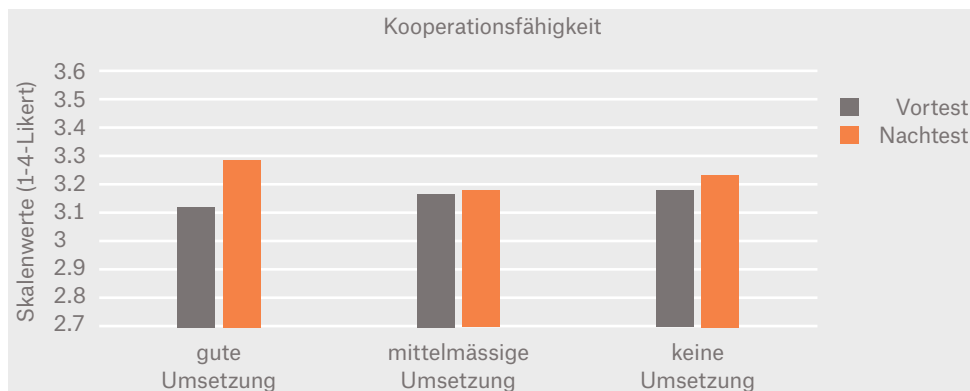
Tragen gekommen ist. Wenn man zusätzlich nur die beiden Experimentalgruppen miteinander vergleicht, zeigt sich ebenso ein bedeutsamer Unterschied. Die Lehrpersonen, welche neben den Lehrmaterialien auch noch gecoacht wurden, haben die methodische Reflexion qualitativ besser umgesetzt als die Lehrpersonen ohne Coaching. Sollen demnach neue Unterrichtsmethoden, wie die reflexive Sportvermittlung, in den Schulalltag implementiert werden, dann wird die Umsetzungsqualität neben der reinen Abgabe von vorgefertigten Lektionen vor allem durch die Schulung und Begleitung der Lehrkräfte gesteigert. Diese Erkenntnis lässt sich insbesondere auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit festhalten. Fünf Monate nach Interventionsende nehmen ausschließlich die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe+ noch die Anwendung von reflexiven Momenten im Sportunterricht wahr. Im krassen Gegensatz dazu steht die Einschätzung der Experimentalgruppe: Diese Lernenden stellen sogar einen Rückgang fest, was die reflexive Sportvermittlung ihrer Lehrkräfte betrifft. Anscheinend verflüchtigte sich diese Vermittlungsmethode aufgrund der Tatsache, dass keine spezifisch inszenierten Lektionspräparationen mehr zur Verfügung standen bzw. das während 14 Wochen durchgeführte Prinzip nicht transferiert werden konnte. Obschon die Lehrerinnen und Lehrer mit Coaching ebenso wenig auf weitere Lehrmaterialien zurückgreifen konnten, gelang ihnen der Transfer in den Berufsalltag. Damit stellen die Schulung und Begleitung von Lehrpersonen für eine nachhaltige Implementierung von Methoden eine zentrale Bedingung dar.

4.2 Auswirkungen auf das Selbstbild sozialer Kompetenzen

Im Hinblick auf das zentrale Forschungsanliegen – die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport – zeigen die Befunde, dass nur eine von fünf Facetten des Selbstbilds sozialer Kompetenzen (die Kooperationsfähigkeit) durch die programmkonforme Umsetzung des spezifisch inszenierten Sportunterrichts positiv beeinflusst werden konnte und sich ein Entwicklungsschub einstellte. Als Einschränkung gilt es

dabei zu beachten, dass dieser Effekt nur dann zustande kommt, wenn das Interventionsprogramm konform und qualitativ gut implementiert wurde (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Veränderungen der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zwischen Vor- und Nachtest in Abhängigkeit der Umsetzungsqualität.



Dies zeigt eine differenzielle Evaluation, wonach die einzelnen Klassen in Abhängigkeit ihrer Umsetzungsqualität untersucht wurden. Während sich die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler der Lehrpersonen, welche «nicht» oder «mittelmässig» umgesetzt haben, nur geringfügig positiv verändert, beschreibt die dritte Gruppe (qualitativ gute Umsetzung) eine bedeutsame Entwicklung. Dieser Effekt bleibt auch nach fünf Monaten bestehen, wie das Resultat des Vergleichs zwischen Vortest und Follow-up zeigt. Damit wurde in gewisser Weise ein Transfer auf ähnliche Situationen und Aufgaben erreicht, was wiederum auch den Transfer auf Alltagssituationen – dem «ultimativen» Ziel von pädagogisch-psychologischen Interventionsmaßnahmen (Hager, Hasselhorn 2000) – denkbar macht.

Hinsichtlich der anderen Facetten des Selbstbilds sozialer Kompetenzen sowie des sozialen Verhaltens konnte keine positive Wirkung des spezifisch inszenierten Sportunterrichts festgestellt werden. Lediglich bei der Perspektivenübernahmefähigkeit und der sozialen Akzeptanz sind noch

gewissen Tendenzen einer positiven Beeinflussung aufgrund einer programmkonformen und qualitativ guten Umsetzung erkennbar. Diese Entwicklungsverläufe unterscheiden sich allerdings zu wenig bedeutsam von den anderen Gruppen, um den Effekt auf die Intervention zurückführen zu können.

5 Welches Fazit wird gezogen?

Die Befunde zur Umsetzungsqualität belegen mit Nachdruck, dass es bei der Steigerung der Qualität des Sportunterrichts durch die Integration von beispielsweise neuartigen Vermittlungsprinzipien (z. B. Prinzipien reflexiver Sportvermittlung) nicht ausreichend ist ein passendes Lehrmittel bzw. Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Um deren Implementierung zu gewährleisten, müssen darüber hinaus die Lehrerinnen und Lehrer betreffend ihrem Professionswissen respektive -können eingehend geschult und gecoacht werden. Diese Erkenntnis entspricht aktuellen Prämissen der Unterrichtsforschung, wonach durch wiederholtes Coaching ein fachspezifisch-pädagogisches Wissen für die nachhaltig professionelle Lehrkompetenz erworben werden muss (Staub 2001). Dies führt wiederum zu wichtigen Rückschlüssen für die Aus- und Weiterbildung von (Sport-)Lehrkräften. In Anbetracht der Befunde müsste sich eine Ausbildungsstätte bei der Implementierung neuer, innovativer Unterrichtsmethoden verpflichtet fühlen nicht nur Lehrmaterialien zu empfehlen, sondern die Teilnehmenden sich in dezidiert Weise fortlaufend damit auseinandersetzen lassen und durch begleitende Maßnahmen die nachhaltige Integration zu gewährleisten. Nur so kann eine Qualitätssteigerung – im Fach Sport – vonstattengehen.

Auf der Grundlage der dargelegten Ergebnisse zum Selbstbild sozialer Kompetenzen ist deren Förderung nicht per se gegeben. Einerseits kann von keiner globalen Wirkung die Rede sein, da neben gewissen Tendenzen lediglich eine Facette mit Bestimmtheit durch den spezifisch inszenierten Sportunterricht einen Effekt erzielte. Diese Tatsache ist jedoch für den Kontext der Schule von besonderer Relevanz, da die Kooperationsfähigkeit aus bildungspolitischer Sicht zu den förderungswürdigsten sozialen Kompetenzen gehört. Zudem handelt es sich bei dieser Facette um einen zentralen Prädiktor der sozialen Kompetenzen, womit gehofft werden darf, dass mögliche Transfereffekte in andere Bereiche des schulischen Kontextes erfolgen und damit ein Beitrag zur Gesamtförderung der sozialen Kompetenzen geleistet wird. Andererseits scheint die positi-

ve Beeinflussung grundsätzlich dadurch determiniert zu sein, dass ausschließlich eine qualitativ gute Umsetzung des Interventionsprogramms hierzu führen kann. Dementsprechend und in Anbetracht der Erkenntnisse der Programmevaluation erhalten Schulungs- und Begleitmaßnahmen zusätzliche Bedeutung, wenn es darum geht die sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Demgemäß kann die zweite Fragestellung – *Beeinflusst ein spezifisch inszenierter Sportunterricht, der programmkonform umgesetzt wird, das Selbstbild der Schüler und Schülerinnen (hinsichtlich sozialer Kompetenzen) positiv?* – mit einer Einschränkung bzw. Spezifikation bejaht werden: *Die programmkonforme und qualitativ gute Umsetzung einer Schulsportinszenierung, die im Bereich der Bewegungs- und Sportspiele mithilfe einer reflexiven Sportvermittlung sozialerzieherische Prozesse thematisiert, wirkt sich positiv auf Facetten des Selbstbilds sozialer Kompetenzen aus.*

Das vorliegende Forschungsvorhaben kann somit in doppelter Hinsicht einen Beitrag zum Thema «Förderung von sozialen Kompetenzen im Sportunterricht» leisten. Es zeigt mit der praxisgeleiteten Unterrichtskonzeption eine Möglichkeiten auf, soziale Lernprozesse im Sportunterricht gezielt zu akzentuieren und generiert dadurch praktisches Handlungswissen für die im Schulsport beteiligten Akteure, was für die Qualität des Sportunterrichts und damit für eine professionelle Inszenierung wichtig ist. Ferner redimensioniert die Untersuchung den von der Bildungspolitik proklamierten Anspruch auf sozialerzieherischen Sportunterricht und der allgemein festgehaltenen Förderung von übergreifenden Kompetenzen, indem belegt wird, dass nicht per se von einer positiven Wirkung auf verschiedene Facetten der sozialen Kompetenzen ausgegangen werden kann. Ich hoffe, damit zur Schließung der empirischen Evidenzlücke beigetragen sowie Praktikerinnen und Praktikern einen Input zur Inszenierung des Unterrichts gegeben zu haben.

6 Literatur

- Bähr, Ingrid (2008). Sport und Sozialerziehung. *Sportunterricht* 57(1), S. 17–23.
- Bähr, Ingrid (2009). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In: Harald Lange und Silke Sinning (Hrsg.): *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchgesehene Auflage, S. 172–193). Balingen: Spitta.
- Balz, Eckart (2003). Wie kann man soziales Lernen fördern? In: Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.): *Methoden im Sportunterricht*. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen (4. Auflage, S. 149–168). Schorndorf: Hofmann.
- Becker, Günter (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (2008). *Bildungs- und Lehrplan Volksschule 2012*. Fachbereich Sport. Verfügbar unter: www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/lehrplan/20081.html [09.03.2015].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Boer, Heike de (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In: Carsten Rohlf, Marius Haring und Christian Palentien (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 19–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brettschneider, Wolf-Dietrich (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Verena Oesterhelt et al. (Hrsg.): *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2007 in Augsburg* (S. 15–26). Hamburg: Czwalina.
- Brinkhoff, Klaus-Peter (2000). Über die psychosozialen Funktionen des Sports im Kindes- und Jugendalter. *Deutsche Jugend* 48 (9), S. 387–398.
- Brohm, Michaela (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Conzelmann, Achim; Schmidt, Mirko; Valkanover, Stefan (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Dane, Andrew V., Schneider, Barry Howard (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review* 18 (1), S. 23–45.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (Hrsg.) (2014). *Lehrplan 21. Bewegung und Sport. Didaktische Hinweise*. Verfügbar unter <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=190|20&code=e|9|2> [09.03.2015].
- Döpfner, Manfred; Schlüter, S.; Rey, Eibe-Rudolf (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren: ein Therapievergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 9 (3), S. 233–252.
- Drössler, Stephanie; Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (2), S. 157–168.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.

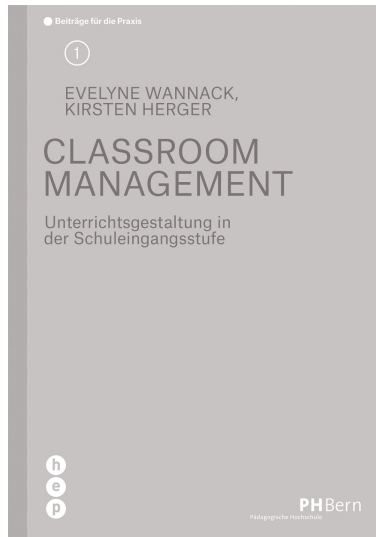
- Filipp, Sigrun-Heide (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 12, S. 105–125.
- Funke-Wieneke, Jürgen (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21 (2), S. 28-39.
- Gebken, Ulf (2010). Soziallernen – Methoden sozialen Lernens. In: Harald Lange und Silke Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport* (S. 537–547). Balingen: Spitta.
- Gräsel, Cornelia; Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft* 32 (3), S. 196–214.
- Gräsel, Cornelia et al. (2004). Lehrerfortbildung und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Jörg Doll und Manfred Prenzel (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung* (S. 133–151). Münster: Waxmann.
- Hager, Willi; Hasselhorn, Marcus (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: Willi Hager, Jean L. Patry und Hermann Brezing (Hrsg.). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 41–85). Bern: Huber.
- Herrmann, Christian; Sygusch, Ralf (2009). Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Sport. Ein sportartorientiertes Rahmenkonzept für Schule und Verein. *Sportpraxis* 50 (1), S. 6–11.
- Herzog, Walter (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Verbrück Wissenschaft.
- Hoffmann, Andreas (2006). Pädagogisch relevante Normen im Schulsport – Entwicklung eines exemplarischen Fragebogens zu im (Schul-)Sport transportierten Normen (FSTN). *Sportwissenschaft* 36 (3), S. 247–268.
- Jerusalem, Matthias; Klein-Heßling, Johannes (2002). Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 164–174.
- Kanning, Uwe Peter (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 154–163.
- Kanning, Uwe Peter (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, Uwe Peter, Holling, Heinz (2004). Potenzialbeurteilung. In: Eduard Gaugler, W. A. Oechsler und W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 1685–1692). Stuttgart: Schäffer-Poeschel (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 5).
- Köppe, Günter (1994). Sportdidaktik und Psychologie oder: Wie (sport-)unterrichtliches Handeln auf Perspektivenübernahme angewiesen ist. In: Hansruedi Hasler und Arturo Hotz (Hrsg.), *Theorie in der Ausbildung von Sportlehrer/innen* (S. 66–75). Magglingen: ESSM (Schriftenreihe der ESSM, Nr. 56).
- Limbourg, Maria; Steins, Gisela (2011). Sozialerziehung in der Schule. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 11–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McGraw, Sarah A. et al. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Preventive Medicine* 31 (2), S. 86–97.
- McGrew, John H. et al. (1994). Measuring the fidelity of implementation of a mental health program model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 62 (4), S. 670–678.
- Memmert, Daniel; König, Stefan (2007). Teaching games at elementary schools. *International Journal of Physical Education* 44, S. 54–67.

- Mischo, Christoph (2005). Promoting perspective coordination by dilemma discussion. The effectiveness of classroom group discussion on interpersonal negotiation strategies of 12-year-old students. *Social Psychology of Education* 8 (1), S. 41–63.
- Oswald, Esther; Valkanover, Stefan; Conzelmann, Achim (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (2), S. 255–273.
- Paul, Gina; Volk, Trudi L. (2002). Ten years of teacher workshops in an environmental problem-solving model: Teacher implementation and perceptions. *The Journal of Environmental Education* 33 (3), S. 10–20.
- Pühse, Uwe (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Röder, Bettina; Jerusalem, Matthias (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 54, S. 30–46.
- Roth, Hans-Joachim (1994). Soziale Interaktion und Spiel – Entwicklungstheoretische Überlegungen zum Sport als Ort moralischen Lernens. In: Uwe Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 85–100). Schorndorf: Hofmann.
- Scheirer, Mary Ann; Shediak, Mona C.; Cassidy, Charlyn E. (1995). Measuring the implementation of health promotion programs: The case of the breast and cervical cancer program in Maryland. *Health Education Research* 10 (1), S. 11–25.
- Schmidt-Denter, Ulrich; Zierau, Regine (1994). Soziale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Uwe Pühse (Hrsg.): *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 45–57). Schorndorf: Hofmann.
- Schuler, Heinz; Barthelme, Dorothea (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Brigitte Seyfried (Hrsg.), *«Stolperstein» Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (S. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 179).
- Staub, Fritz C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), S. 175–198.
- Staub, Fritz C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (3), S. 113–141.
- Süßenbach, Jessica; Hoffmann, Dirk (2011). Sozialerziehung im Sportunterricht. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 281–299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sygusch, Ralf (2007). Psychosoziale Ressourcen im Sport. *Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Sygusch, Ralf (2008). Selbstkonzeptförderung im Jugendsport – Zufall oder zielgerichtet? In: Achim Conzelmann und Frank Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 140–156). Schorndorf: Hofmann.
- Ungerer-Röhrich, Ulrike et al. (1990). *Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht*. Broadstairs: Borgmann.

7 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Verteilung der sozialen Lernfelder über den gesamten Interventionsverlauf	33
Abbildung 1:	Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen	17
Abbildung 2:	Untersuchungsdesign des Forschungsprojekts	20
Abbildung 3:	Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts	25
Abbildung 4:	Veränderungen der methodischen Reflexion zwischen Vor- und Nachtest aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG)	50
Abbildung 5:	Veränderungen der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zwischen Vor- und Nachtest in Abhängigkeit der Umsetzungsqualität	52

In dieser Reihe bereits erschienen:



Classroom Management

Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe

Evelyne Wannack, Kirsten Herger

In den letzten Jahren fanden verschiedene Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz statt, die zu einer Integration des Kindergartens in die obligatorische Schulzeit und zur Definition einer eigenen Stufe führten, die den Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe umfasst. Es ist erst wenig über die pädagogische Praxis in dieser sogenannten Schuleingangsstufe bekannt und es fehlen auch übergreifende Konzepte, die den Spezifitäten dieser Stufe Rechnung tragen. Die vorliegende Publikation will in zweierlei Hinsicht zur Schliessung dieser Lücken beitragen.

Im ersten Teil wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe vorgestellt. Dieses bildet zugleich die Grundlage für eine Studie zu einem wichtigen Aspekt der Unterrichtsgestaltung, dem Classroom Management. In besonderem Mass ist das Classroom Management für Spiel- und Lernumgebungen von Bedeutung, die sich durch geführte und offene Unterrichtsformen auszeichnen. So wird im zweiten Teil ein detailliertes Modell des Classroom Management in der Schuleingangsstufe beschrieben. Der erste Band der Reihe «Beiträge für die Praxis» ermöglicht sowohl die Reflexion als auch die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.



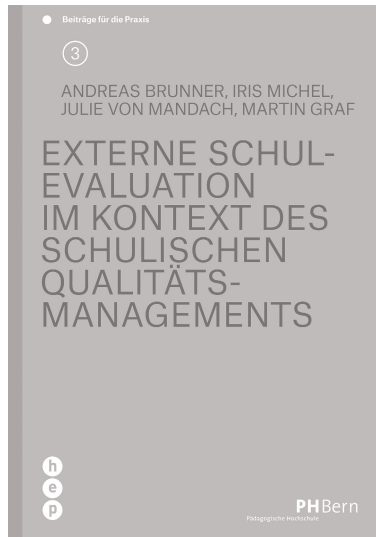
Schulleitungshandeln im Kontext

Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien

Regula Windlinger, Ueli Hostettler

Die Umgestaltung des Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten hat neben anderem die geleitete Schule hervorgebracht. Alle schulischen Akteure – deren Funktion, Rolle und Berufsauftrag, die damit verbundenen Kompetenzen und Qualifikationen sowie deren Berufsverständnis – sind davon betroffen. Der Wandel vom Schulvorstand zum Schulleitenden und die Veränderung der Haltung der Lehrpersonen von «ich und meine Klasse» zu «wir und unsere Schule» verlaufen im schulischen Alltag in unterschiedlicher Weise.

Der zweite Band der Reihe «Beiträge für die Praxis» will den Wissensstand zur Situation der geleiteten Schulen im Kanton Bern sowie allgemein zu Zusammenhängen zwischen Schulleitungshandeln und Qualität der Schule erweitern. Die Publikation gibt Aufschluss zum aktuellen Stand der geleiteten Schule, z.B. bezüglich Organisation, Zufriedenheit, Belastung oder Arbeitszeit und -aufteilung der Schulleitenden. Damit werden Zusammenhänge des Schulleitungshandelns mit Merkmalen des Kollegiums und der einzelnen Lehrpersonen aufgezeigt.



Externe Schulevaluation im Kontext des schulischen Qualitätsmanagements

Andreas Brunner, Iris Michel, Julie von Mandach, Martin Graf

In einem Pilotprojekt hat die PHBern ihr Angebot im Bereich des schulischen Qualitätsmanagements um das Element der externen Schulevaluation erweitert. Das Projektende bildet den Anlass für eine Einordnung, Reflexion und Dokumentation des Pilotvorhabens. Der vorliegende Band beinhaltet die Diskussion der Bedeutung von externer Schulevaluation für Bildungspolitik und Schulentwicklung, die Positionierung der externen Schulevaluation im schulischen Qualitätsmanagement und die konkrete Umsetzung auf der Projektebene sowie die Dokumentation der praktischen Verfahren der externen Schulevaluation.

