



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Soziales Lernen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport: Eine qualitative Untersuchung der Praxis sozialen Lernens“

verfasst von / submitted by

Paul Krampf

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Bewegung und Sport
Lehramtstudium UF Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier

Vorwort:

Immer wieder passiert es mir, dass ich auf Menschen treffe, bei denen ich eine tiefe Abneigung gegenüber Bewegung und Sport feststelle. Schon öfter kam mir zu Ohren, dass der Unterricht für Bewegung und Sport traumatisch erlebt und wahrgenommen worden war. Für mich eine sehr interessante, aber auch traurige Perspektive, denn meine persönlichen positivsten Erfahrungen im System Schule habe ich in diesem Fach gehabt. Lehrpersonen haben großen Einfluss auf die Jugendlichen in ihrer Entwicklung. Bewegung und Sport als soziale Phänomene, und Teil unserer Sozialität, haben für mich persönlich einen hohen Stellenwert und sind aus meiner Sicht sehr wichtig für die Gesellschaft. Wie „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach passiert, hängt letztlich zu einem guten Teil von der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson ab.

Sport, Spiel und Bewegung sind essenzieller Teil des Menschseins. Und somit kommt den Erfahrungen, die SchülerInnen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport machen ein sehr hoher Stellenwert zu.

Dass Sport, Spiel und Bewegung ausgezeichnete Lernfelder für die Entwicklung sozialer Kompetenz sind, will diese Arbeit untermauern.

Den aktuellen Stand „sozialen Lehrens“, das Voraussetzung für „soziales Lernen“ im engeren definitorischen Sinn ist, will sie exemplarisch untersuchen.

Danksagung

Ich möchte Miriam danken, die mich auf meinen Weg gebracht hat und mich täglich dabei unterstützt.

Ich möchte Katharina Kruppa danken, die sich die Zeit genommen hat, sich mit mir in diese Arbeit hineinzudenken, und mich von Anfang bis zum Ende im Prozess unterstützt hat.

Ich möchte Ilvy Anouk danken, die mir Empathie lehrt.

Ich möchte Michael Kruppa für das Korrekturlesen der Arbeit danken.

Ich möchte den Studienkollegen und Studienkolleginnen danken, mit denen ich viele gute gemeinsame Erfahrungen gemacht habe.

Ich möchte meinem Betreuer **Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier** danken, der mich durch kritischen und höchst professionellen Input unterstützt hat.

Ich möchte den Lehrpersonen danken, die sich für diese Arbeit interviewen haben lassen.

Abstract

Zum Thema „soziales Lernen“ in Bewegung und Sport gibt es einen regen wissenschaftlichen Diskurs. In diesem Diskurs gibt es zahlreiche wissenschaftliche Perspektiven, die sich „sozialem Lernen“ im Unterricht gewidmet haben.

Warum „soziales Lernen“ im Unterricht für Bewegung und Sport stattfinden kann, und was es von der Sozialisation unterscheidet wird am Anfang dieser Arbeit diskursiv behandelt.

Die Darstellung gängiger Ansätze und Theorien zu „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport soll ein grundlegendes Verständnis nachvollziehbar darlegen. Dabei soll ein Überblick geschaffen werden, welche theoretischen Ansätze zum untersuchten Thema vorhanden sind. Mögliche Folgen für die Unterrichtsgestaltung werden aus der theoretisch-hermeneutischen Bearbeitung der Literatur dargestellt.

Das Rollenverständnis, Ziele, Prinzipien, Methoden und Inhalte im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ werden aus theoretischer Sicht und unter Einbeziehung der verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven dargestellt.

Danach beleuchtet die Arbeit kurz den aktuellen Lehrplan hinsichtlich „sozialem Lernen“ im Untersuchungsfeld.

Den letzten Teil dieser Arbeit bildet eine qualitativ-empirische Untersuchung in Form von ExpertInneninterviews. Dafür wurden Lehrkräfte, die an Schulen, in denen der kompetenzorientierte Lehrplan für die Oberstufe gilt, zu ihrer Unterrichtsgestaltung befragt. Das Ziel der Interviews ist es zu untersuchen, ob „soziales Lernen“ in der Unterrichtsgestaltung der befragten Lehrpersonen ein übergeordnetes Ziel darstellt.

Die Interviews werden abschließend analysiert und hinsichtlich der untersuchten Literatur interpretiert.

Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

Abstract

In the context of physical education and “social learning” there is a scientific discourse. In this discourse there are different scientific perspectives that were used to approach “social learning” in physical education.

Why “social learning” can take place in physical education, and what defines the difference between it and socialization will be discussed in the beginning of this thesis.

The presentation of common approaches and theories towards “social learning” and physical education should present a comprehensible basic understanding.

Therefor an overview of the common theoretic approaches should be given.

Possible conclusions for the teaching design should be given through the theoretical-hermeneutical approach of the examined literature.

The role-understanding, goals, principles, methods and content in the context of “social learning” will be presented from a theoretical point of view and under inclusion of the different scientific perspectives.

Following the thesis gives a short insight of the current curriculum regarding “social learning” in the investigated field.

The last part of the thesis contains a qualitative-empirical approach in form of expert interviews. For this, teachers were interviewed about their teaching design.

The goal of the interviews is, to find out if “social learning” plays a role in their teaching design.

The interviews were analyzed and towards the examined literature interpreted.

Finally, the results are summarized presented and discussed.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG	1
2	METHODIK	3
2.1	Hermeneutische Analyse der Fragestellung	4
2.2	Qualitative empirische Untersuchung	5
3	BEGRIFFSBESTIMMUNG UND DEFINITIONEN	10
3.1	„Soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	10
3.2	Begriffsbestimmung „soziales Lernen“	14
3.3	„Soziales Lernen“	14
3.4	Sozialisation	16
4	„SOZIALES LERNEN“ IM UNTERRICHTSFACH BEWEGUNG UND SPORT	20
4.1	In der Sportpädagogik diskutierte Konzepte von „sozialem Lernen“	20
4.2	Rollen- und entwicklungstheoretische Ansätze	22
4.3	Entwicklungspsychologischer Ansatz	29
4.4	Lern- und motivationstheoretische Ansätze	32
4.5	„Soziales Lernen“ aus Sicht der Psychoanalyse	39
4.6	Phänomenologische und bildungstheoretische Ansätze	42
4.7	Dialektische bildungstheoretische Ansätze	46
4.8	„Kommunikationstheorie“ – „Kommunikationstheoretische Ansätze“	49
4.9	Gesellschaftstheoretische Erklärungsansätze (Marxistische Soziologie, Kritische Theorie, Emanzipatorische Lernziele)	53
4.10	Schichtspezifische Sozialisationsforschung	56
4.11	Praxisnahe Konzepte	58
4.12	Intentionen „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	64
4.13	Prinzipien „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	67
4.14	Methoden „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	67
4.15	Ziele „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	71
4.16	Inhalte „Sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	71

4.17	Kritik „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport	73
4.18	Fazit	73
5	DER LEHRPLAN ALS GRUNDLAGE „SOZIALEN LERNENS“ IN DER PRAXIS	75
5.1	Zusammenhang von „sozialer Kompetenz“ und „sozialem Lernen“	75
5.2	Ansprüche des Lehrplans an „soziales Lernen“	76
5.3	Analyse	77
5.4	Fazit	85
6	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGSMETHODIK	87
6.1	Erstellung des Interviewleitfadens	87
6.2	Auswahl der InterviewpartnerInnen	89
6.3	Limitationen des methodischen Zugriffs	91
6.4	Analysemethode der Interviews	92
7	ANALYSE DER INTERVIEWS	97
7.1	Festlegung des Materials	97
7.2	Analyse der Entstehungssituation	97
7.3	Formale Charakteristika des Materials	101
7.4	Richtung der Analyse	101
7.5	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	103
7.6	Bestimmung der Analysetechnik und Kodierleitfaden	103
7.7	Definition der Analyseeinheiten	110
7.8	Analyse des Materials	110
7.9	Interpretation des Materials	110
8	ERGEBNISSE	119
9	LITERATURVERZEICHNIS	122
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	127
11	ANHANG	128

11.1	Interviewleitfaden	128
11.2	Fall A – 10.12.19 11:00	130
11.3	Fall B – 10.12.19 11:30	135
11.4	Fall C – 06.12.19 17:10	140
11.5	Fall D – 05.12.19 22:30	145
11.6	Fall E – 06.12.19 10:00	151
11.7	Fall F – 03.12.19 14:10	156
11.8	Fall G – 29.11.19 13:50	161
11.9	Fall H – 29.11.19 12:40	166
11.10	Strukturierende Inhaltsanalyse	172

1 Einleitung und Fragestellung

„Ein nicht-soziales Lernen scheint es nicht zu geben.“ (Pühse, 1990, S. 22¹). Mit diesem Zitat soll diese Arbeit beginnen, denn zu dieser Erkenntnis sind im Laufe der Jahre zahlreiche WissenschaftlerInnen², PädagogInnen, DidaktInnen, PsychologInnen, SoziologInnen und sicher auch PhilosophInnen gekommen.

„Wird davon ausgegangen, dass „soziales Lernen“ ein unabkömmlicher Bestandteil des Sportunterrichts ist und zur sozialen Handlungsfähigkeit beiträgt, so obliegt die methodische Reflexion pädagogischer Verantwortung“ (Füssl, 2008, S. 10).

Seit den 1960er Jahren herrscht ein reger Diskurs, der seine Höhen und Tiefen hatte, um „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport (Kleindienst-Cachay 1983; Pühse, 1990). Neben einem theoretischen Diskurs in der Sportpädagogik, und dem Einfließen unterschiedlicher Gedanken und Theorien aus verwandten Wissenschaften, wie der Soziologie und der Psychologie, ist die Praxis von „sozialem Lernen“, im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in Österreich, eine bislang kaum erforschte.

Nach Durchsicht von Literatur zu „sozialem Lernen“ wird deutlich, dass es zahlreiche theoretische Konzepte gibt, die „soziales Lernen“ in Bewegung und Sport versuchen zu thematisieren und zu erklären, aber empirische Befunde zur Umsetzung in die Praxis gibt es kaum.

Eine Voraussetzung, damit „soziales Lernen“ stattfinden kann, ist eine bewusste Inszenierung von Lernprozessen durch die Lehrperson (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994; Kleindienst-Cachay, 1983). Somit wird ein Einstieg in das empirische Feld über die Lehrpersonen gewagt. Ziel ist es, in ExpertInneninterviews herauszufinden, ob „soziales Lernen“ ein explizites oder implizites Ziel der Unterrichtsgestaltung ist. Und wenn dem so ist, ob die theoretischen Ansätze dazu in der Praxis Berücksichtigung finden.

¹ Hinweis: Zitiert wird nach den APA-Richtlinien. Der dazu verwendete Leitfaden ist im Literaturverzeichnis angeführt.

² Hinweis: In dieser Arbeit wird mit dem Binnen-I auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet.

Ziel dieser Arbeit ist es diese bislang nicht untersuchten Fragestellungen zu einer immer wichtiger werdenden Domäne des Schulsports zu beleuchten (Gebken, 2010).

Seit 2006 und 2016 gelten in Österreich mit der Einführung der Bildungsstandards die kompetenzorientierten Lehrpläne (Lehrplan für Bewegung und Sport 2006, Lehrplan für Bewegung und Sport 2016). Auch das Fach Bewegung und Sport, das ein Nebenfach im System Schule ist, hat diesen neuen kompetenzorientierten Lehrplan genutzt, um sich eine im Fachgebiet schon sehr alte Domäne wieder ins Zentrum des Bildungsauftrags zu rücken. Das Entwickeln von „sozialer Kompetenz“, was als ein Ziel von „sozialem Lernen“ verstanden werden kann (Magnaguagno, 2014), wird im Lehrplan für Bewegung und Sport ausdrücklich verlangt. Somit ist „soziales Lernen“ vom Gesetzgeber explizit verlangt. Nach Magnaguagno (2014) ist aber auch unklar wie „soziales Lernen“ differenziert und systematisch im Unterricht für Bewegung und Sport vermittelt werden kann.

Grund genug genauer zu untersuchen was in der Literatur unter „sozialem Lernen“ verstanden wird. Und in wie weit diese Ansätze und theoretischen Konzepte in der Formulierung der Lehrpläne, aber vor allem in der gelebten Unterrichtspraxis Berücksichtigung finden.

Das Ziel der Arbeit ist es die Literatur hinsichtlich „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu analysieren, und mit dem entwickelten Verständnis einen Blick in die Praxis zu werfen.

2 Methodik

Diese Arbeit wurde in zwei Schritten verfasst. In einem ersten Schritt wurde deutschsprachige Literatur hinsichtlich des Begriffs „soziales Lernen“ im Kontext des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport durchsucht.

In diesem Schritt wurde ein Verständnis im Sinne der Hermeneutik über die bestehenden Konzepte von „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport gewonnen. Die Ergebnisse sind nachvollziehbar in den Kapiteln 3 und 4 dieser Arbeit dargelegt.

Um das Thema „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in einem zweiten Schritt empirisch erforschen zu können, war es wichtig ein ausdifferenziertes Verständnis vom Untersuchungsgegenstand zu entwickeln. Der Zugang dieser Arbeit hat den Anspruch deskriptiv explorativ zu sein.

Dieser subjektive Zugang zur untersuchten Fragestellung wurde logisch und systematisch, den wissenschaftlichen Kriterien der qualitativen Forschung nach, erarbeitet und nachvollziehbar dargestellt.

Das untersuchte Phänomen der Arbeit ist „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Der empirische Teil der Arbeit setzt aber bei den Lehrkräften an. Die Argumentation für diesen Zugang wird im Zuge der Arbeit dargelegt. Die zugrundeliegende Hypothese ist, dass ohne die bewusste Inszenierung von sozialen Lernerfahrungen kein „soziales Lernen“ im pädagogischen Sinne stattfinden kann (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994, S. 102).

Darüber hinaus deckt der hermeneutische Teil die definitorische Problematik, die theoretischen Konzepte zu „sozialem Lernen“, Intentionen, Methodik, Prinzipien und Ziele ab.

Im zweiten Teil, der Arbeit wird zuerst die theoretisch-hermeneutische Aufarbeitung mit den aktuellen Lehrplänen in Verbindung gebracht, um herauszufinden ob, und in welcher Form die theoretischen Ansätze dort Berücksichtigung finden.

Die qualitativ-empirische Untersuchung in Form von ExpertInneninterviews, hat das Ziel zu erfassen, ob die befragten Lehrpersonen „soziales Lernen“ in ihrer Unterrichtsgestaltung verfolgen. Und falls „soziales Lernen“ Teil des Unterrichts ist, welche Prinzipien und Theorien die Lehrpersonen explizit oder implizit anwenden. Als ExpertInnen für den Unterricht in Bewegung und Sport werden Lehrpersonen herangezogen. Die InterviewpartnerInnen wurden nach gewissen Kriterien ausgewählt (Siehe Kapitel 6.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen).

Für die Aneignung der Methodik und Systematik, die für die qualitative Sozialforschung anzuwenden sind, wurden hauptsächlich die Werke von Flick (1995), Hussey et al. (2013) und Lamnek (2010) herangezogen.

Die Ergebnisse der Interviews wurden hinsichtlich ihrer Verbindungen zu den theoretischen Konzepten überprüft.

2.1 Hermeneutische Analyse der Fragestellung

Nach Schreier (2013, S. 249) ist Hermeneutik die älteste Methode zum Verstehen und Interpretieren von bedeutungshaltigem Material. In dieser Arbeit wurde diese Methode angewandt um relevante deutschsprachige Literatur zu „sozialem Lernen“ zu erfassen und darzustellen. Diese Literatur wird in der Arbeit beschrieben, und im Sinne der Hermeneutik interpretiert. Das Ziel dieses hermeneutischen Teils der Arbeit ist es, theoretische Konzepte hinsichtlich ihrer Ziele, Prinzipien, Methoden und Inhalte zu erfassen, und nachvollziehbar darzulegen.

Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt ein angemessenes und umfassendes Verständnis für die Thematik zu entwickeln, um ein subjektives Alltagsverständnis zu überwinden (Schreier, 2013, S. 249). Es gibt viele theoretische Ansätze, die „soziales Lernen“ begründen und Argumente für eine Integration und Umsetzung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport liefern. Diese nachvollziehbar darzustellen ist das Ziel des theoretisch-hermeneutischen Teils.

Durch den hermeneutischen Zirkel wird das Vorverständnis über den untersuchten Gegenstandsbereich über Textverständnis zu vertiefen. Durch das zunehmende Textverständnis wird das Vorverständnis beeinflusst, und somit wieder die Möglichkeiten des Textverständnisses modifiziert. Die analysierten Textteile wurden

immer weiter vertieft durch ein Erfassen des Textganzen, wodurch ebenfalls eine Vertiefung des Verständnisses für die Thematik weiterentwickelt wurde (Schreier, 2013, S. 249).

Diese beiden Spiralen (Vorverständnis/Textverständnis, Textganzes/Textverständnis) sollen sich nicht im Kreis drehen, sondern immer tiefer gehen und dadurch schlussendlich zu einem vertieften Verständnis des untersuchten Gegenstands führen (Schreier, 2013, S. 249).

Das Ziel dieses vertieften Verständnisses war es für den empirisch qualitativen Teil vorbereitet zu sein. Um während der Interviews die Aussagen besser verstehen zu können war ein vertieftes Verständnis über die Thematik wichtig.

Durch die verschiedenen Perspektiven und Zugänge, die durch die theoretisch hermeneutische Analyse von „sozialem Lernen“ soll eine nachvollziehbare Analyse und Präsentation der empirischen Ergebnisse ermöglicht werden.

Neben dem hermeneutischen Zugang zu der Literatur wurde die gesamte Arbeit im Sinne der Heuristik bearbeitet. Heuristik ist die Basisstrategie jeder Forschung. Forschung findet im Sinne von Erforschung statt und ist ein Prozess, der mit dem Vorverständnis beginnt. Die erste Stufe dieses Prozesses ist die Beschreibung, mit dem Ziel der Rekonstruktion des Vorgefundenen. In der qualitativen Forschung wird dies durch die abbildende Wiedergabe der Sprache gemacht. Die Interpretationen durch den Forscher ist lediglich eine Abbildung der Vor-interpretierten Welt der befochtenen Subjekte (Kleining, 1995, S. 16).

In diesem Sinne ist diese Arbeit als ein wissenschaftlich fundierter Versuch zu verstehen, den Forschungsgegenstand des „sozialen Lernens“ über das Beschreiben und Interpretieren von als relevant vorgefundenen Texten, mit der subjektiven Interpretation von Lehrpersonen zu verbinden.

2.2 Qualitative empirische Untersuchung

Qualitative Sozialforschung ist ein Sammelbegriff für sehr verschiedenartige methodologische Ansätze in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Sie kommt in der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik vor. Es gibt keine mit

der quantitativen Methodologie einheitliche Auffassung, und dadurch ist die qualitative Forschung kritisierbar (Kleining, 1995).

Die Sozialwissenschaften verstehen unter qualitativen Methoden eine sinnverstehende, interpretative Vorgehensweise, bei der die Erhebung und Aufbereitung sozial relevanter Daten erfolgt (Hussy, 2013).

In den Sozialwissenschaften gelten qualitative Forschungsmethoden als explorativ und hypothesengenerierend (Kleining 1995). Aus diesem Grund ist der Zugang für die behandelte Fragestellung dieser Arbeit gut geeignet.

In Kleining (1995) werden drei Thesen zu qualitativen Methoden postuliert.

„These 1: Die Alltagsmethoden sind die Basis für alle wissenschaftlichen Methoden. Qualitative und quantitative Methoden sind unterschiedlich stark abstrahierte Alltagsmethoden.“ (Kleining, 1995, S. 14) – In dieser Arbeit soll die Alltagsmethode der Befragung systematisch in Form von Interviews angewandt werden, um Erkenntnisse über den untersuchten Gegenstand zu erlangen.

„These 2: Die Basisstrategien sind Beobachtung und Experiment.“ (Kleining, 1995, S. 14) – Im Fall dieser Arbeit ist das Experiment das leitfadengestützte ExpertInneninterview. Dadurch sollen Erkenntnisse über den untersuchten Gegenstandsbereich erlangt werden.

„These 3: Die Basisstrategien sind Exploration und Deskription.“ (Kleining, 1995, S. 15) – Für dies Arbeit sollte „soziales Lernen“ explorativ und deskriptiv erfasst werden. Neben diesen zwei Methoden sollen die erstellten Daten hinsichtlich der Hauptfragestellung interpretiert werden.

Die qualitativen Methoden sind als Systematisierung von Alltagstechniken anzusehen, und gut für Fragestellungen anzuwenden, die als „einfach“ erscheinen, dies aber aufgrund von Widersprüchlichkeit gar nicht sind (Kleining, 1995, S. 16). „Soziales Lernen“ ist ein vielschichtiges Phänomen mit einem breit variierenden Vokabular, und sehr unterschiedlichen Konzepten.

Quantitative Forschungsansätze sind zur Beantwortung von Fragen nach dem Erleben und Handeln von Menschen nicht angemessen, weshalb für den

empirischen Teil der Arbeit ein qualitativer Zugang gewählt wurde (Schreier, 2013, 185).

Ein Merkmal qualitativer Forschung ist, dass sie empirisch vorgeht. Das heißt es werden Daten erhoben. Als zweites Merkmal qualitativer Forschung kann angeführt werden, dass systematisch vorgegangen wird. Die Interviews in dieser Arbeit folgen einer Systematik, die gedankliche Vorarbeit voraussetzt, und somit anders als ein Alltagsgespräch ist. Für den empirischen Teil dieser Arbeit ist es sehr wichtig, dass die Interviews flexibel an den Gegenstand angepasst sind, was ein weiteres Merkmal qualitativer Forschung ist. In der qualitativen Forschung geht es um die Rekonstruktion von Bedeutung des untersuchten Gegenstands (Schreier, 2013, S. 186).

Nach Hussy (2013) gibt es für die qualitative Forschung Gütekriterien, die hier kurz angeführt und für die folgende Arbeit angewandt wurden. Er bezieht sich in diesen auf Mayring (2015), dessen Methodik später noch genauer erläutert wird, und für die Analyse der Interviews herangezogen wurde.

1. Verfahrensdokumentation:

Um den gesamten Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen, müssen alle Vorgehensweisen sorgfältig dokumentiert werden. Durch den hermeneutischen Teil wird das Vorverständnis explizit nachvollziehbar gemacht. Anhand der Interviews und der Transkripte wird die Datenerhebung dargelegt. Durch Beschreibung der Analysemethode wird der Erkenntnisgewinn nachvollziehbar gemacht.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung:

Die Interpretationen werden argumentativ begründet.

3. Regelgeleitetheit:

Durch eine hermeneutische Aneignung der gewählten Systematik bei der Datenerhebung und Analyse wird trotz Offenheit nicht auf Systematik verzichtet. Alle Teile der Arbeit wurden gestützt durch Regeln der methodischen Literatur verfasst. Wo dies nicht passiert ist, wurde es argumentativ dargelegt warum.

4. Nähe zum Gegenstand:

Durch eine vorab durchdachte Vorgehensweise im Interview wurde versucht, nah an der Alltagswelt der befragten Subjekte zu bleiben, ohne Antworten der sozialen Erwünschtheit zu erhalten. Der Versuch über allgemeine Fragen zur Unterrichtsgestaltung hin zum „sozialen Lehren“ zu kommen ermöglicht zu erfassen, ob „soziales Lehren“ ein übergeordnetes Ziel der Lehrpersonen ist. Um soziale Erwünschtheit und somit verfälschte (idealisierte, nicht der Realität entsprechende) Ergebnisse zu erhalten, wurde bewusst auf die direkte Konfrontation mit den theoretischen Ansätzen verzichtet.

5. Kommunikative Validierung:

Die Untersuchungsergebnisse wurden am Ende noch einmal mit den ExpertInnen besprochen. Dabei wurde von Seiten der befragten Lehrpersonen festgestellt, dass sie wenig konkretes Wissen zu „sozialem Lernen“ haben. Es besteht aber durchaus eine Offenheit für Weiterbildung in diesem Bereich. Die Tatsache, dass „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in ihrer Ausbildung nicht von der Universität fokussiert wurde, haben ebenfalls alle befragten Lehrpersonen festgestellt.

6. Triangulation:

Für die Fragestellung wurden unterschiedliche Lösungswege entworfen und die Ergebnisse verglichen. In diesem Fall wurden die Möglichkeiten „sozialen Lernens“ theoretisch-hermeneutisch erfasst, und durch die Interviews mit den Lehrpersonen versucht eine praktische Perspektive zu erschließen. Durch den Abgleich dieser zwei methodischen Zugänge soll dem Gütekriterium der Triangulation Rechenschaft getragen werden.

Nach Schreier (2013, S. 187) kann zwischen Rekonstruktion der Innensicht und Rekonstruktion von Strukturen unterschieden werden. Im Falle dieser qualitativen Erhebung ist die Rekonstruktion der Innensicht relevant. Ziel des qualitativen Teils der Arbeit ist es die Innensicht der befragten Lehrpersonen zu rekonstruieren. Diese soll Aufschluss über die mögliche Realität „sozialen Lernens“ geben.

Diese Arbeit ist ein Versuch die Praxis „sozialen Lernens“ zu erfassen. In der Sache der Natur liegt der kritische Gedanke, dass schon die Interviewsituation an sich unnatürlich ist (Schreier, 2013).

Teil des offenen Zugangs in dieser Arbeit ist es, dass versucht wurde die InterviewpartnerInnen dahin zu lenken, ihre spezifischen Gedanken zu „sozialem Lernen“ zu äußern, ohne das Gefühl zu haben, sie müssten etwas dazu wissen oder sagen. Daher wurden vorab keine Beschreibungskategorien festgelegt, sondern diese anhand der Transkripte der Interviews abgeleitet (Schreier, 2013, S. 191).

Der Leitfaden wurde erstellt, und in der Interviewsituation angewandt, dass die befragten Personen den Untersuchungsgegenstand von sich aus thematisierten, und wenn dies nicht der Fall war, in ihren eigenen Worten beschrieben (Schreier, 2013, S. 191).

Die gewonnen Daten und deren Bedeutung sind keineswegs offensichtlich, was dazu führt, dass sie analysiert werden müssen und Interpretationsbedürftig sind (Schreier, 2013, S. 192).

Für die Interpretation spielt dann wieder das hermeneutisch dargelegte Wissen eine wichtige Rolle. Auch bei der Führung der Interviews erwies sich phasenweise das theoretische Wissen als hilfreich, weil gezielter nach Indizien für „soziales Lernen“ gefragt werden konnte.

3 Begriffsbestimmung und Definitionen

3.1 „Soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Warum „soziales Lernen“ gerade im Unterrichtsfach Bewegung und Sport? Es gibt viele Argumente, die dafürsprechen, dass das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sehr gut geeignet ist, um soziale Lernprozesse zu initiieren. Allerdings: Die Annahme, dass Sporttreiben **automatisch** persönliche Haltungen und Einstellungen entwickelt, die pro-soziales Verhalten fördern, ist mittlerweile widerlegt (Bähr, 2013).

Diese Annahme stammte laut Kleindienst-Cachay (1983, S. 186) aus einem geschlossenen Menschenbild. Dieses Menschenbild ging davon aus, dass der Mensch positive Eigenschaften und pro-soziale Verhaltensweisen in sich trägt und war noch von GutsMuths geprägt. Die Ideen anderer Reformpädagogen spielten in diesem Menschenbild ebenfalls eine Rolle. Diese würden sich aus erzieherischer Sicht ganz automatisch in der Teilnahme an Sport entwickeln und offenbaren. Die erzieherischen Folgen dieser als „funktionales Paradigma“ bezeichneten Theorie waren die Annahmen, dass Fairness, Fähigkeit zu Partnerschaft, Gemeinschaftsgefühl, Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft, um auf die als pro-soziale Verhaltensweisen thematisierten Eigenschaften einzugehen, sich von selbst während des Sport Treibens entwickeln würden. Durch das Üben von Sport, Spiel, Kampf würden diese sozialerzieherischen Aspekte entwickelt werden (Cachay & Kleindienst 1975, S. 342). Die Hypothese, dass nachhaltiges Sporttreiben automatisch positive Tendenzen im sozialen Handeln (pro-soziales Verhalten) bei Individuen entwickelt, wird auch Sozialisationshypothese genannt, und wurde von Grupe (1984, S. 114) aufgestellt. Die empirischen Befunde bestätigen diese Hypothese nicht ausreichend (Bähr, 2012, S. 102). Im Gegenteil: Nach einer sportpsychologischen Untersuchung von Conzelmann und Müller (2005, S. 109) wurde diese Hypothese widerlegt.

Der moderne Begriff des „sozialen Lernens“ hingegen ist wesentlich am Üben und Erfahren von sozialen Verhaltensweisen orientiert, und ist in seinen Annahmen über menschliches Verhalten wesentlich offener. Nach Bähr (2013) ist auf jeden Fall

unumstritten, dass im Sportunterricht immer soziales Handeln und somit „soziales Lernen“ stattfindet (auf diese Ansicht wird noch in 3.2 Begriffsbestimmung „Sozialisation“ und „soziales Lernen“ genauer eingegangen). In der Bewegung und dem Sport sind soziale Situationen, die den gesamten Menschen fordern, inhärent. Eine phänomenologische Perspektive auf „soziales Lernen“ im Unterricht für Bewegung und Sport wird dies im späteren Verlauf der Arbeit noch ausführlich erläutern. Diese Situationen haben großes Potenzial hinsichtlich „sozialem Lernen“, das aber genutzt und thematisiert werden muss, denn sonst bleibt der Sportunterricht „lediglich“ ein Teil der Sozialisation.

Cachay und Kleindienst-Cachay (1994, S. 102) unterscheiden - passend zu diesem Versuch „soziales Lernen“ zu definieren und abzugrenzen - zwischen „sozialem Lernen“ und „sozialem Lehren“. Aus Sicht von Cachay und Kleindienst-Cachay ist es wichtig zwischen „sozialem Lernen“ und „sozialem Lehren“ zu differenzieren. Die Erkenntnisse der Psychologie weisen darauf hin, dass Lernen sich auf den Prozess der inneren Verarbeitung von Reizen durch das Individuum bezieht. Dieser Prozess kann sich in einer Verhaltensveränderung äußern. Lehren kann als die Intention der Lehrperson hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung angesehen werden. Was die SchülerInnen aus den Lehrarrangements lernen liegt aber dieser Argumentation zufolge gänzlich bei ihnen. Die Quellen, die zu „sozialem Lernen“ für diese Arbeit herangezogen wurden beziehen sowohl Prozesse des Lehrens als auch Lernens in ihre Argumentation ein. Dabei wird zwischen diesen zwei Prozessen nicht trennscharf differenziert. Diese Kritik äußern Cachay und Kleindienst-Cachay (1990) in einem Beitrag.

Der Begriff der „sozialen Erziehung und Sozialerziehung“ ist aus Sicht von Cachay und Kleindienst-Cachay (1994) nicht eindeutig zu verstehen. Für eine didaktische Perspektive des Phänomens „soziales Lernen“ im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung, und Analyse seitens der Lehrpersonen macht es Sinn zwischen „sozialem Lernen“ und „sozialem Lehren“ zu differenzieren. Für diese Arbeit ist es wichtig festzuhalten, dass das Phänomen des „sozialen Lernens“ ganzheitlich erfasst werden soll, die empirische Untersuchung der gelebten Praxis aber bei den Lehrpersonen ansetzt, und somit definitorisch „soziales Lehren“ untersucht wird.

„Wird davon ausgegangen, dass soziales Lernen ein unabkömmlicher Bestandteil des Sportunterrichts ist und zur sozialen Handlungsfähigkeit beiträgt, so obliegt die methodische Reflexion pädagogischer Verantwortung“ (Füssl, 2008, S. 10).

Durch diese Argumente wird der methodischen Zugriff gerechtfertigt. Wird davon ausgegangen, wie hier versucht wird zu belegen, dass aus pädagogischer Sicht „soziales Lernen“ erst durch „soziales Lehren“ stattfinden kann, sollten die Lehrpersonen „soziales Lernen“ als Ziel ihrer Arbeit erkannt haben. Wenn dieses Ziel erkannt wurde, sollten Ziele, Prinzipien, Methoden, Inhalte und Intentionen vorhanden sein. Diese werden versucht im empirischen Teil der Arbeit zu ergründen.

Im Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist der gesamte Mensch gefordert. Anders als in den anderen Fächern in der Schule kommt es im Unterricht für Bewegung und Sport zwangsweise zu sozialem Handeln. In Bähr (2013, 104) werden 3 Basisdimensionen sozialen Handelns angeführt: Verständigung, Kooperation und Konkurrenz.

Im Spiel und Sport kommt es zu Situationen, in denen die Sporttreibenden kognitiv, emotional, sozial gefordert werden. Der Umgang mit Konkurrenz, Kooperation, Regeln, Normen, Werten, Emotionen, Kognition, Individualität und Gemeinschaft sind in der Bewegung, dem Sport und dem Spiel wesentliche Aspekte. Durch das situative Auftreten dieser Aspekte wird dem Unterrichtsfach großes Potenzial im „sozialen Lernfeld“ zugeschrieben. Diese Situationen können sehr gut zur Entwicklung „sozialer Kompetenz“ genutzt werden, können aber auch zu Situationen „anti-sozialen Lernens“ werden (Gebken, 2010).

Dies hat zur Folge, dass der fachdidaktische und sportpädagogische Diskurs historisch eine Konkretisierung aber auch Öffnung in zwei wesentlichen Punkten erfahren hat:

Die Intentionen, Ziele, Prinzipien und Methoden von sozialen Lernprozessen wurden grundsätzlich reflektiert. Auf der Zielebene hat es ebenfalls einen Paradigmenwandel gegeben, der heute vielleicht relevanter denn je ist (Kleindienst-Cachay, 1983).

Denn wenn pro-soziales Verhalten nicht automatisch durch das Ausüben von Bewegung, Sport und Spiel entwickelt wird, sind die Fragen was zu entwickeln ist, und wie es entwickelt werden kann offen (Bähr, 2013; Cachay & Kleindienst-Cachay, 1975). Dies regt die Auseinandersetzung mit „sozialem Lernen“ im Sportunterricht vor allem in Hinsicht auf das „Was?“ (Ziele, Intentionen) und das „Wie?“ (Methoden, Prinzipien) gelernt werden soll an.

Das heißt: In den untersuchten Quellen wird angenommen, dass die Entwicklung von pro-sozialem Verhalten durch Sport kein Automatismus ist, aber durch gezielte Gestaltung im Sinne von „sozialem Lernen“ soziale Lernziele verfolgt und ansatzweise umgesetzt werden können (Bähr, 2013). Dass „sozialem Lernen“ bei allen Intentionen und Ansprüchen des Gesetzgebers Grenzen hat wird in der Literatur ebenfalls thematisiert (Bähr 2013). Nach Gebken (2010) werden im Unterricht für Bewegung und Sport, aber auch in allen verwandten oder weiterführenden Institutionen (Verein, Profisport), soziale Probleme sichtbar und erfahrbar.

Die Quellen zu „sozialem Lernen“ und „Sozialisation“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport weisen eine hohe Diversität hinsichtlich der Perspektiven auf. Ein Grund dafür kann sein, dass Bewegung und Sport wesentliche Teilsysteme unseres Bildungswesens, der Gesellschaft, der Kommunikation und der Wirtschaft sind, und wichtige Aspekte unserer Sozialität übernehmen. Die Erfahrungen, die in der Schule im Unterricht für Bewegung und Sport gemacht werden, können nachhaltig und tiefgreifend die Einstellung und Werte von Menschen prägen. Als ein Teilsystem der Gesellschaft ist Sportunterricht als ein essenzieller Sozialisationsbereich zu sehen (Kemper & Prenner, 1979).

Die in dieser Arbeit angeführten Theorien und Konzepte zu „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses welche Ziele „soziales Lernen“ hat, und wie es zu inszenieren ist. Dadurch unterscheiden sie sich in den Lernzielen, Prinzipien und Methoden. Sie unterscheiden hinsichtlich ihrer Perspektive und ihrer wissenschaftlichen Mutterdisziplin (Pühse, 1990). Aber nach Kemper und Prenner (1979) haben sie alle

das gleiche Ziel: „soziales Lernen“ im Verhältnis zu motorischem Lernen Wichtigkeit zu geben.

3.2 Begriffsbestimmung „soziales Lernen“

Je nach Fachrichtung und Disziplin gibt es unterschiedliche Ansätze und Konzepte auf denen wiederum unterschiedliche Schlussfolgerungen aufbauen. Nach Pühse (1990, S. 24) ist die klare Begriffsbestimmung beziehungsweise Definition von „sozialem Lernen“ alleine deswegen fast unmöglich, weil die Sportwissenschaft als interdisziplinäre Wissenschaft, ihre Konzepte aus unterschiedlichen Mutterdisziplinen zusammenstellt. Im Fall des Begriffs des „sozialen Lernens“ sind diese Disziplinen die Sportpsychologie, die Sportsoziologie, die Sportpolitik und die Sportpädagogik und Sportdidaktik.

Die hier gesammelten theoretischen Konzepte und Ansätze dienen im weiteren Verlauf der Arbeit der Klarheit hinsichtlich der benutzten Begriffe. Weitere Ausführungen sind in den anschließenden Kapiteln zu finden.

3.3 „Soziales Lernen“

Uneinheitliche Auffassung:

Was in der sportpädagogischen Diskussion unter „sozialem Lernen“ verstanden wird ist weitgehend uneinheitlich. Die Auslegungen des Begriffs sind abhängig von den zugrundeliegenden Theorien und den aufgestellten Leitideen der Konzeptionen (Kleindienst-Cachay, 1983, S. 185).

Ein gutes Argument in diesem Zusammenhang für den Bedarf einer empirischen Untersuchung der Begriffsauslegung von „sozialem Lernen“ liefert Pühse (1990, S. 24) mit einem Zitat von Preuss-Lausitz (Originalquelle nicht gefunden), der festgestellt hat, *„dass fast jeder – originelle – Pädagoge seine eigenen inhaltlichen Füllungen für „soziales Lernen“ vorgenommen hat: Angstfreiheit, Stärkung des Selbstbewusstseins, Kommunikationsfähigkeit, politisches Bewusstsein,...“*. Somit sind die Lernzielkategorien und Begriffsbestimmungen zu „sozialem Lernen“ als vieldeutig und vielschichtig zu erachten.

Auch Gebken (2010) geht auf die vielfältigen Auffassungen von „sozialem Lernen“ ein. Die Vielfalt ist allerdings nicht als negativ zu bewerten, denn jeder Pädagoge ist mit unterschiedlichen „sozialen Problemstellungen“ konfrontiert, was unterschiedliche Fokussierungen und Umsetzungen verlangt.

Nach der hermeneutischen Analyse, der im sportpädagogischen Kontext verfassten Literatur wird von „sozialem Lernen“ im pädagogischen Sinn gesprochen, wenn Intentionen der Lehrperson dahinter stehen. Aus pädagogischer Sicht ist „soziales Lernen“ durch „soziales Lehren“ bedingt. Das heißt „soziales Lernen“ wird in dieser Arbeit als ein intentionaler Prozess, der von der Lehrperson ausgeht, verstanden.

Entscheidung in Richtung Pro-Sozial:

In Pühse (1990) wird auf die Ursachen definitorischer Verwirrung eingegangen. Die erste Verwirrung entsteht laut Pühse durch die im Alltagsverständnis positiven Konnotation des Wortes „Sozial“. In der Psychologie und Soziologie wird zum Beispiel unter sozialem Handeln die wertneutrale Tatsache verstanden, dass eine Handlung im Umgang mit anderen, oder durch die Beeinflussung anderer passiert. Sowohl Bähr (2013) als auch Gebken (2010) machen klar, dass der pädagogische Gebrauch von „sozialem Lernen“ nicht dem soziologischen oder psychologischen Gebrauch entsprechen. Im Alltagsverständnis wird „soziales“ Verhalten oft synonym für „pro-soziales“ Verhalten gebraucht oder verstanden. So verstehen auch die meisten Pädagogen „soziales Lernen“ nämlich das Erlernen von „pro-sozialen“ Verhaltensweisen.

Die herangezogenen Quellen zu „sozialem Lernen“, zeigen Tendenzen bezüglich einer modernen Auffassung des „sozialen Lernbegriffs“ (Magnaguagno 2014). Der soziale Lernbegriff, heute von den meisten Autoren als „soziales Lernen“ bezeichnet, hat sich aus der Sozialerziehung entwickelt. Diese war wiederum Teil des bildungstheoretischen Diskurses und hat einen Aufschwung mit der Entstehung der Fachdidaktik in den 60er Jahren erfahren (Pühse, 1990). In der sportpädagogischen Diskussion um „soziales Lernen“ fasst zum Beispiel Bähr (2013) drei grundlegende Konzepte die intensiv diskutiert wurden zusammen. Auf diese wird im späteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen.

Die berücksichtigten Autoren, so auch Gebken (2010, S. 538) beschreiben „soziales Lernen“ als absichtsvolles und funktionales Lernen. Das Ziel, dass mit „sozialem Lernen“ verfolgt wird ist der Erwerb von sozialer Kompetenz, beziehungsweise sozialer Handlungsfähigkeit. Es ist nach Gebken das Einüben von kooperativem nicht aggressivem Verhalten in sozialer Interaktion. Das Lernen bezieht sich im Falle von „sozialem Lernen“ auf die Veränderung von Wahrnehmung und Verhalten. Als höchstes Ziel wird das selbst bestimmte Gestalten einer sozialen Umwelt angeführt.

Die oben genannten Beiträge thematisieren die positive Konnotation des Wortes „sozial“ in der pädagogischen Fachliteratur. In dieser Arbeit wird der Begriff „soziales Lernen“ synonym für die „Entwicklung sozialer Kompetenz“ verstanden. Moderne Begriffsbestimmungen von „sozialem Lernen“ verstehen unter „sozialem Lernen“ eben die Entwicklung „sozialer Kompetenz“ (Gebken 2010). Der Begriff der „Sozialerziehung“ ist ein etwas älterer Begriff für „soziales Lernen“ (Kleindienst-Cachay, 1983). Der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen ist jedoch marginal und wird daher in dieser Arbeit vernachlässigt. In dieser Arbeit wird das „soziale Lernen“, „Entwicklung von sozialer Kompetenz“, „Sozialerziehung“ demselben intentionalen und methodisch reflektierten pädagogischen Prozess zugeordnet. Zu berücksichtigen ist, dass es unterschiedliche Ansätze bei den Intentionen, Inhalten und Methoden gibt. Jedoch haben alle oben genannten Begriffe ein ähnliches Verständnis.

Wichtig ist es dennoch, mehrere Begriffsbestimmungen und deren Konzepte anzuführen, kurz zu beschreiben, und mögliche Folgen daraus abzuleiten. Vor allem sollen die Ziele, Prinzipien/Methoden und Inhalte, wenn dies möglich ist, erkannt und herausgearbeitet werden, denn nach diesen Kategorien werden im späteren Verlauf der Arbeit die Interviews erstellt und analysiert werden.

3.4 Sozialisation

Nach Ungerer-Röhrich, U., Singer, R., Hartmann, H., & Kreiter, C. (1990, S. 13) beziehen sich die meisten Definitionen von „sozialem Lernen“ direkt oder indirekt auf den Begriff der „Sozialisation“. Darum sei dieser Begriff hier einmal kurz erläutert.

Bei der Sozialisation soll das Individuum sowohl die soziale Umwelt als auch die eigenen Bedürfnisse in sozialem Handeln vereinen. Dabei geht es um die Übernahme (Internalisierung) von Werten, Normen, Verhaltensstandards, somit um die Anpassung an die soziale Umwelt und die gesellschaftlichen Strukturen. Auf der anderen Seite steht das menschliche Individuum mit seiner Individualität und seiner eigenen Identität, die es gilt im Sozialisationsprozess zu entwickeln. Somit soll im Zuge der Sozialisation das Individuum zu selbstständigem sozialem Handeln befähigt werden, und gleichzeitig die geltenden Werte, Normen und Verhaltensstandards übernehmen. Dies wäre eine kurze Erklärung der Ansprüche an Sozialisation (Ungerer-Röhrich et al. 1990, S. 13).

Was Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 13) ebenfalls anmerkt, ist dass es eine Vielzahl von Definitionen und Konzepten für Sozialisation gibt, die je nach Fachdisziplin unterschiedliche Aspekte des Prozesses beleuchten und beschreiben. Für diese Arbeit ist es sinnvoll, kurz einen Blick auf gängige Perspektiven zu richten. Dazu zählen pädagogische, soziologische, psychologische und politische Perspektiven. Wobei diese Perspektiven sich in ihren Ansätzen und dem Fokus unterscheiden. In den unterschiedlichen Auffassungen, die zum Teil auch vernetzt sind und Parallelen aufweisen, wurzeln verschiedene Ziele, Inhalte, Methoden und Prinzipien, denen der Unterricht folgen soll.

In einem Beitrag von Kemper und Prenner (1979) wird auf sozialisationsorientierte Ansätze in der Sportdidaktik eingegangen.

Unter „Sozialisation“ verstehen Kemper und Prenner (1979, S. 136) den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Abhängigkeit von sozialer Umwelt und gesellschaftlichen Strukturen. Eine mögliche Definition für Sozialisation ist, dass Sozialisation als der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung unter den gesellschaftlichen Strukturen und der sozialen Umwelt, mit der sich ein Individuum konfrontiert sieht zu verstehen ist. Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich in gesellschaftlichen Strukturen (soziale Schicht, Familie, Schule, Peergroup, etc.), wodurch jedes Individuum mit sehr individuellen Voraussetzungen hinsichtlich der Sozialisationsbedingungen konfrontiert ist.

Weitere Definitionen werden hier in Form von direkten Zitaten angeführt, um ein besseres Verständnis zu schaffen:

Mit dem Begriff der „Sozialisation“ verbindet sich die Vorstellung, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Menschen aufwachsen und leben, ihre Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig beeinflussen. Neben der Familie und der Schule werden in der Regel Freunde, Peergruppen und Medien als die wichtigsten Bedingungsfaktoren des biografischen Lernens wahrgenommen. Die Tatsache jedoch, dass man selbst im Alltagshandeln unentwegt in sozialisatorisch wirksame Praktiken verstrickt ist, gerät bei dieser umweltzentrierten Betrachtungsweise sehr leicht in Vergessenheit. (Veith, 2008, S. 7)

Dieses Zitat ist für diese Arbeit von Bedeutung, da es betont, dass die SchülerInnen selbst als essenzieller Faktor ihrer Sozialisation anzusehen sind.

Je mehr die Heranwachsenden dabei lernen, ihre eigenen Tätigkeiten zu reflektieren und selbstbestimmt zu handeln, desto komplexer werden die Formen der sozialisatorischen Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen Person. (Veith, 2008, S. 9).

Dieses Zitat bestätigt die Wichtigkeit von „sozialem Lernen“ in der Schule.

Von Sozialisation spricht man in diesem Zusammenhang, weil sich die Persönlichkeit mit ihren Sprach- und Handlungsfähigkeiten stets unter historischen Kulturbedingungen in gesellschaftlich strukturierten Lebenswelten entwickelt. (Veith, 2008, S. 9).

Gebken (2010) hat eine Bestandsaufnahme von „sozialem Lernen“ in Bewegung und Sport gemacht. Seine Botschaft ist klar, die Notwendigkeit nach Vermittlung sozialer Kompetenz in der Schule wird durch die gesellschaftliche Veränderung förmlich erzwungen. Nach seiner Auffassung gibt es viele Kinder und Jugendliche, die zu Hause wenig Struktur und kaum verbindliche Regeln vorfinden. Dadurch erwächst der Anspruch an die Schule als primäre Sozialisationsinstanz die Entwicklung von pro-sozialen Verhaltensformen und sozialen Werthaltungen zu entwickeln und diese einer modernen demokratischen Gesellschaft entsprechend zu gestalten.

Die Frage danach, „wie“ Sozialisation stattfindet, ist eine komplexere und die Erklärungsansätze unterscheiden sich auch entsprechend der Perspektive. Eine entwicklungspsychologische Erklärung setzt am Individuum und deren Wahrnehmung an, während eine soziologische Perspektive an der Gesellschaft und den vorherrschenden sozialen Strukturen ansetzt.

Die Schule als immer wichtiger werdende Sozialisationsinstanz im Spannungsfeld der demokratischen Gesellschaft und sich permanent verändernden Lebensbedingungen (Kleinere Familienstrukturen, digitale Medienwelt, Bewegungsverarmung, weniger Regeln und Strukturen in der Familie, etc.), hat in den letzten Jahren wieder diese Bildungsaufträge „aufgedrückt“ bekommen. Die Vermittlung von reinem Wissen scheint, unter anderem durch die Digitalisierung, aber auch durch veränderte Einstellungen in der Gesellschaft zweitrangig geworden zu sein. Die Vermittlung von pro-sozialen Verhaltensformen und Werthaltungen für die Schule unumgänglich geworden. Der Unterricht für Bewegung und Sport ist dafür in besonderem Maße geeignet, da er der Handlungs- und Interaktionscharakter hat. Soziale Situationen sind dem Sport immanent, und werden dort sichtbar, und daher gut erfahrbar (Gebken, 2010, S. 537).

4 „Soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Wie schon in den einleitenden Kapiteln beschrieben, findet man zahlreiche Quellen in der sportpädagogischen Literatur, die Argumente für „soziales Lernen“ im Fach Bewegung und Sport liefern. Die Ansätze zur Erklärung was „soziales Lernen“ ist, und welche Prinzipien es zu berücksichtigen hat, variieren.

In dem folgenden Kapitel werden die in der deutschsprachigen Literatur gefundenen Konzepte dargestellt.

4.1 In der Sportpädagogik diskutierte Konzepte von „sozialem Lernen“

In diesem Kapitel wird auf Ansätze „sozialen Lernens“ eingegangen, die in der sportdidaktischen bzw. sportpädagogischen Literatur zu finden sind. Sie alle versuchen „soziales Lernen“ im sportlichen oder im sportunterrichtlichen Setting zu beschreiben. Diese Sammlung an Ansätzen und Theorien soll als Grundlage für die Interviews dienen. **Die Frage ob, und falls ja, welche theoretischen Konzepte „sozialen Lernens“ den Lehrkräften und ihrem Unterricht, bewusst oder unbewusst zugrunde liegen soll geklärt werden. Außerdem soll geklärt werden welchen theoretischen Konzepten die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte am ehesten zuzuordnen sind.** Die Interviewfragen werden danach an Hand der beschriebenen Ansätze verfasst, ausgewertet und interpretiert.

In Bähr (2013, S. 105-110) wird auf die folgenden drei Ansätze eingegangen, „Rollen- und entwicklungstheoretische Ansätze“, „Lern- und motivationstheoretische Ansätze“, und „Phänomenologische und bildungstheoretische Ansätze“.

In Kleindienst-Cachay (1983, S. 187-190) wird auf vier Ansätze eingegangen, wobei sich zwei inhaltlich mit Bähr (2013) decken. „Interaktionspädagogische Ansätze“, „Systemtheoretischer Ansatz“, „Kommunikationstheoretischer Ansatz“, „Entwicklungspsychologische Ansätze“

Kemper und Prenner (1979, S. 154-160) gehen auf folgende Ansätze näher ein: „Symbolischer Interaktionismus – Kritische Rollentheorie“, „Kommunikationstheorie“, „Gesellschaftstheoretische Erklärungsansätze

(Marxistische Soziologie; Kritische Theorie)“, „Schichtspezifische Sozialisationsforschung“.

In Pühse (1990, S. 56-102) wird auf die politische Dimension „sozialen Lernens“ mit besonderem Schwerpunkt auf emanzipatorisch-politische Aspekte genau eingegangen. Die Gedanken sind ähnlich zu denen in Kemper und Prenner (1979, S. 154-160), die mit ihrem Beitrag zu gesellschaftstheoretischen Erklärungsansätzen direkter auf den Punkt kommen. In Pühse (1990, S. 106-143) wird auf die kommunikations- und interaktionistischen Aspekte sozialen Lernens eingegangen.

In Pühse's Textsammlung von 1994 widmen sich mehrere Autoren der „Bildungstheoretischen Akzentuierung“ (Meinberg), „Phänomenologische Perspektive“ (Thiele) und „Entwicklungstheoretischen Überlegungen“ (Roth) zu „sozialem Lernen“.

Somit wurden inhaltlich in der facheinschlägigen Literatur verschiedenste Ansätze zur Erklärung von „sozialen Lernvorgängen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport gefunden. Diese werden im anschließenden Abschnitt beschrieben. In diesen Ansätzen wurde nach Ausführungen zu Zielen, Prinzipien, Methoden und Inhalten gesucht. Die abgeleiteten Ziele, Prinzipien und Methoden wurden am Ende jedes Konzeptes dargestellt.

Diese Aufarbeitung legt die Grundlage für das Vorverständnis für den empirischen Teil der Arbeit.

4.2 Rollen- und entwicklungstheoretische Ansätze

In Kleindienst-Cachay (1983) wird dieser Ansatz unter „interaktionspädagogische Ansätze“ zusammengefasst. Ungerer-Röhrich et al. (1990) bezeichnet diesen Ansatz als „interaktionistische Rollentheorie“ und in Bähr (2013) wird dieser Ansatz unter „rollen- und entwicklungstheoretische Ansätze“ zusammengefasst. Die entwicklungstheoretische Perspektive spielt für die interaktionistische Rollentheorie insofern eine Rolle, dass die sozial-kognitiven Kompetenzen sich über den Reifungsprozess von Kindern und Jugendlichen entwickeln. Je nach Entwicklungsstand ist die subjektive Wahrnehmungsfähigkeit und Interpretationsfähigkeit der Kinder bezüglich der Rollen zu berücksichtigen.

Alle drei Autoren entnehmen diesem Ansatz, der von Krappmann (1975) als Kritik der klassischen Rollentheorie und in Anknüpfung an den symbolischen Interaktionismus von Mead entwickelt wurde, vier grundlegende Kompetenzen für soziales Handeln. Für die hier ausführliche Erläuterung wurde Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 20) und Kleindienst-Cachay (1983, S. 187) herangezogen:

1. Rollenübernahme/Empathie

Wird als die Fähigkeit sich in die Rolle eines anderen zu versetzen verstanden. Dazu gehört, die Erwartungen des Interaktionspartners zu erkennen. Eine Situation aus der Perspektive des/der InteraktionspartnerIn zu sehen, und seine Wünsche und Erwartungen im Hinblick auf mein Verhalten zu erkennen. Mit Empathie ist die Fähigkeit gemeint die Gefühlslage des InteraktionspartnerIn zu erkennen und sich in ihn/sie einzufühlen.

2. Rollendistanz

Ist die Fähigkeit Rollenerwartungen zu interpretieren, zu modifizieren und zu negieren. Die Fähigkeit sich gegenüber Normen und Rollenerwartungen reflektiert und interpretierend verhalten zu können. Die erkannten Erwartungen und Wünsche, die der/die jeweilige InteraktionspartnerIn an mein Verhalten hat, mit den eigenen Werten und Normen in Beziehung zu setzen und sich mit ihnen auseinandersetzen.

3. Ambiguitätstoleranz/Frustrationstoleranz

Wird als die Fähigkeit verstanden zu akzeptieren, dass es bei sozialer Interaktion auch zur Nicht-Befriedigung der eigenen Bedürfnisse kommt. In der sozialen Interaktion kann es zu widersprüchlichen Erwartungen der InteraktionspartnerIn kommen. Die Interaktion aufrecht zu erhalten, obwohl die eigenen Wünsche und Erwartungen nicht voll befriedigt werden wird dabei als Ambiguitätstoleranz verstanden.

4. Identitätsdarstellung

Wird als die Fähigkeit verstanden, seine eigene Identität im Interaktionsprozess zu präsentieren. Dem/Der InteraktionspartnerIn die eigenen Wünsche und Erwartungen zu erkennen geben, nicht nur seine zu übernehmen.

„Die Sozialerziehung sollte danach in erster Linie die vier Grundqualifikationen des Rollenhandelns – wie sie eben kurz dargestellt wurden – bei den Heranwachsenden zu fördern versuchen.“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 21).

Kemper und Prenner (1979, S. 156) stellen in ihrem Beitrag zur sozialisationsorientierten Didaktik noch zwei weiterer Qualifikationen heraus:

- Kognitive Fähigkeiten wie z.B. Differenzierungsvermögen, Wahrnehmung von Widersprüchen und Abstraktionsfähigkeit.
- Sprachkompetenz und sprachliche Differenzierungsfähigkeit.

Bei ihnen wird dieser Ansatz aber „Symbolischer Interaktionismus – Kritische Rollentheorie“ betitelt.

Nach diesem Ansatz ist es das Ziel diese Fähigkeiten für soziales Handeln durch „soziales Lernen“ zu entwickeln. Diese Fähigkeiten sollen dann zu einem pro-sozialen Handeln im Unterricht führen, bei dem die Wünsche und Erwartungen der beteiligten Interaktionspartner (SchülerInnen, Lehrperson), ausgewogen Berechtigung finden (Bähr, 2013, S. 105).

Als weiteres Ziel wird die Transferfähigkeit dieser im Unterricht für Bewegung und Sport erworbenen Sozialkompetenzen in andere Lebensbereiche angeführt. Wobei die Transferfähigkeit nach (Kleindienst-Cachay, 1983, S. 190) noch keine fundierte

wissenschaftliche Aufarbeitung erfahren hat, und somit keine empirischen Beweise vorliegen. Die für diese Arbeit herangezogene Literatur von Ungerer-Röhrich (1990) basiert auf einer empirischen Untersuchung, aus der die formulierten Gedanken abgeleitet wurden.

Im Zusammenhang mit diesem Ansatz, wurden weiterführend Gedanken eingebracht, die berücksichtigen, dass Kinder mit unterschiedlichem Alter unterschiedliche kognitive und soziale Wahrnehmungs- und Interpretationspotenziale mit sich bringen. Dies weist auf eine altersgerechte Aufbereitung sozialer Lerninhalte und Ziele hin (Bähr, 2013).

In der interaktionistischen Rollentheorie und den entwicklungspsychologischen Ansätzen wird ein wesentlicher Stellenwert der Reflexion und dem Gespräch beigemessen. In deren Sinne ist die beste Ausgangssituation dafür der Gesprächskreis, denn dieser fördert eine „gerechte Atmosphäre“ und kognitive Lernprozesse, die nach dieser Theorie die Grundlage moralisch-sozialen Handelns darstellen (Bähr, 2013).

In Ungerer-Röhrich (1990, S. 27) wird Interaktion zwischen personenorientierter Interaktion und positionsorientierter Interaktion unterschieden. Beide Beziehungssysteme wurden durch EntwicklungspsychologInnen untersucht. Kinder aus Familien, die personenorientierte Beziehungssysteme pflegten, machen soziale, affektive und kognitiv differenziertere Erfahrungen. Somit wird von EntwicklungspsychologInnen einer personenorientierte Interaktionsform ein förderlicher Einfluss auf die sozial-kognitive Entwicklung von Kindern zugeschrieben.

Nach Ungerer-Röhrich et al. (1990) soll ein Unterricht, in dem personenorientiert interagiert wird, von Einsicht in Gefühle, Motiven und Intentionen der InteraktionspartnerInnen geprägt sein. Dafür braucht es eine offene Darlegung eben dieser. In Situationen sollten Erwartungen von sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen offen dargelegt und als Interpretationen erkennbar gemacht werden.

Personenorientierte förderliche Atmosphäre	
SchülerInnen den Unterricht mitgestalten lassen	Lehrperson gestaltet Unterricht ohne Rücksicht auf SchülerInnen zu nehmen
Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, begründen	Lehrperson agiert unbegründet
Lehrperson kommuniziert Wünsche und Erwartungen offen und ehrlich	Lehrperson macht Wünsche und Erwartungen nicht klar
Erwartungen der Institution, und des Settings den SchülerInnen klar machen	Lehrperson erläutert die Anforderungen und Erwartungen von Institution und KollegInnen nicht
Ermutigen/Ermuntern der SchülerInnen ihre Wünsche und Erwartungen offen und ehrlich einzubringen	Lehrperson unterdrückt die Wünsche und Erwartungen der SchülerInnen
Lehrperson soll zuhören	Lehrperson hört nicht zu

Abb.1: Personenorientierte Interaktion (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 32)

Nach Ungerer-Röhrich et al. (1990) sind die oben angeführten Punkte wichtig für eine personenorientierte Atmosphäre im Unterricht. Gegenüber stehen für diesen Aspekt hinderliche Punkte.

Diese Theorie auf den Unterricht in Bewegung und Sport angewandt, ergibt mögliche Lernräume für diese vier Grundqualifikationen. Automatisch passiert dies aber nicht (Bähr, 2013). Es bedarf eines Bewusstseins seitens der Lehrperson für solche Prozesse, um Berücksichtigung für diesen Ansatz zeigen zu können.

Später wird noch einmal auf die entwicklungstheoretische Perspektive mit Gedanken anderer Autoren explizit eingegangen.

Offene und Schülerorientierte Unterrichtsformen scheinen nach diesem Ansatz am ehesten Angebracht zu sein, sowie ein vertrauensvolles und positives Unterrichtsklima (Bähr, 2013).

In Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 26) werden „soziale Leitziele“ explizit formuliert:

„Die SchülerInnen sollen lernen – soweit es die Unterrichtsbedingungen erlauben – so miteinander Sport zu treiben, dass die Wünsche und Erwartungen der Interaktionspartner ausgewogen Berücksichtigung finden.“

Im Folgenden werden die oben schon angesprochenen Punkte noch einmal grafisch dargestellt.

Rollen-/Perspektivenübernahme:

Sich in andere hineinversetzen können, die Situation aus der Perspektive des anderen sehen und seine Erwartungen erkennen können.

Rollen-/Perspektivenübernahme
Die Lehrperson weist auf Perspektiven anderer hin.
Die Lehrperson verstärkt SchülerInnen, die von sich aus auf Perspektiven anderer hinweisen
Die Lehrperson stellt Aufgaben, bei denen SchülerInnen Perspektiven anderer einnehmen, oder beobachten
Die Lehrperson stellt Aufgaben, bei denen Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven gesehen werden müssen
Die Lehrperson setzt Rollenspiele ein, um verschiedene Perspektiven konkret erfahrbar zu machen

Abb.2: Maßnahmen zur Förderung der Rollen-/Perspektivenübernahme (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 36)

Rollendistanz:

Sich mit den Erwartungen anderer kritisch auseinandersetzen können.

Rollendistanz
Lehrperson greift ein, wenn eine InteraktionspartnerIn diskriminiert wird
Lehrperson bespricht Interessenskonflikte
Lehrperson vermittelt bei Diskrepanzerlebnissen und bespricht diese

Abb.3: Maßnahmen zur Förderung von Rollendistanz (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 40)

Ambiguitätstoleranz:

Teilweise auf die Befriedigung eigener Wünsche verzichten können, ohne die Interaktion abubrechen.

Ambiguitätstoleranz
Lehrperson beteiligt SchülerInnen an inhaltlichen Entscheidungen
Lehrperson reduziert Bedeutung eines Sieges
Lehrperson wählt oft Inhalte bei denen Wettkampforientierung nicht im Vordergrund steht
Lehrperson stellt möglichst oft Gruppenaufgaben
Lehrpersonen ergreift Maßnahmen zur besseren Verteilung der Teilnahmechancen

Abb.4: Maßnahmen zur Förderung von Ambiguitätstoleranz (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 44)

Identitätsdarstellung:

Eigene Wünsche und Erwartungen dem Interaktionspartner mitteilen können.

Identitätsdarstellung
Lehrperson schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre
Lehrperson schafft Raum um über eigenes Erleben, Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse zu reden oder zu präsentieren
Lehrperson gibt Raum für Eigenverantwortung
Langfristige Berücksichtigung der Identitätsdarstellung

Abb.5: Maßnahmen zur Förderung der Identitätsdarstellung (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 45-46)

Ziele

1. Entwicklung von Rollenübernahme (Empathie)
2. Entwicklung von Rollendistanz (Rolle des Verlierers/Gewinners relativieren)
3. Entwicklung von Ambiguitätstoleranz
4. Raum für Identitätsdarstellung

Prinzipien

1. Mit SchülerInnen Rollen thematisieren und bewusst machen. Sie in verschiedene Rollen „schlüpfen“ lassen. Zum Beispiel durch das Anleiten von Unterrichtssequenzen. Klar definierte Rollen ausüben lassen wie zum Beispiel Schiedsrichtertätigkeit. Sich gegenseitig helfen und sichern lassen. Handicap für gute SchülerInnen einführen.
2. Offenheit im Unterricht
3. Die SchülerInnen an unterrichtsrelevanten Entscheidungen teilhaben lassen. Ihnen die Möglichkeit geben, ihre Identität im Unterricht darzustellen.

4. Schaffung einer für „soziale Lernziele“ förderlichen Atmosphäre. Dazu zählen eine personenorientierte Interaktion (siehe oben)

Methoden

Dem Unterrichtsgespräch kommt bei Ungerer-Röhrich et al. (1990) eine besondere Bedeutung zu. Dabei sollen gegenseitige Erwartungen, Unterrichtsinhalte und Konflikte thematisiert werden. Wichtig dabei ist, dass soweit dies möglich ist, die Lehrperson und die SchülerInnen gleichberechtigt sind. Dabei empfiehlt es sich entweder im Sitzkreis oder im sogenannten „Speakers Corner“ (die sprechende Person hockt auf einem Kasten, die anderen SchülerInnen sitzen knapp daran). Das Gespräch sollte klaren Regeln folgen, und die Lehrperson sollte es gut strukturieren, und nicht zu lange halten.

4.3 Entwicklungspsychologischer Ansatz

Dieser Ansatz überschneidet sich sehr stark mit der interaktionistischen Rollentheorie und ist eine Ergänzung dieser. Das spiegelt auch der Beitrag von Bähr (2013), der die Rollentheorie und die entwicklungspsychologische Perspektive nicht voneinander getrennt behandelt.

Dieser Ansatz wird in Kleindienst-Cachay (1983, S. 189-190) so aufgefasst, dass die Schüler und Schülerinnen Fähigkeiten zur autonomen Regelung von Bewegungsspielen erwerben. Ausgang hat diese Theorie darin, dass Regeln vom Lehrer vorgegeben werden, und die Schüler und Schülerinnen sich den Regeln zu unterwerfen haben.

Bei diesem Ansatz geht es um die Entwicklung von Regelbewusstsein und moralischen Urteilsvermögen, die mit einer Gewissensbildung einhergeht und sich, laut der Theorie, stufenweise entwickelt. Am Anfang dieses Ansatzes steht der bedingungslose Gehorsam gegenüber Spielregeln. Im Zuge der Entwicklung von Jugendlichen durch die Erfahrungen in Sportspielen entwickelt sich ein ausdifferenzierteres Verständnis gegenüber Regeln. Die Haltung verändert sich dahingehend, dass Spielregeln als soziale Vereinbarungen und auf Gegenseitigkeit beruhend erkannt werden. Wenn dieser Schritt der Entwicklung vollzogen ist,

erfolgt die Erkenntnis, dass Spielregeln jederzeit verändert und angepasst werden können, wenn es eine mehrheitliche Zustimmung der Beteiligten gibt.

Nach diesem Ansatz ist es Ziel der Spielerziehung einen reflexiven und demokratischen Umgang mit Spielregeln zu vermitteln. Durch einen reflexiven Umgang von Spielprozessen, soll ein Transfer von Spielsituationen zu sozialen Situationen geschaffen werden. Im Sportunterricht sollte nach diesem Ansatz eine freie Auseinandersetzung mit Spielregeln stattfinden, die diskursive Regelfindungen zulässt.

Die Annahme, dass es einen bedingungslosen Gehorsam gegenüber Spielregeln gibt, ist kaum haltbar. Ein diskursiver Umgang mit Spielregeln, könnte sofern der Transfer gelingt sinnvoll sein, und als Teil der gesellschaftlichen Bildung „soziales Lernen“ fördern.

Nach Roth (1994, S. 85) thematisiert dieser Ansatz die entwicklungstheoretische Perspektive sozial-kognitiver Voraussetzungen, die moralisches Handeln erst möglich macht. In anderen Worten muss bei Kindern und Jugendlichen der sozial-kognitive Entwicklungsstand berücksichtigt beziehungsweise mit einbezogen werden, um die Möglichkeiten moralischer Erziehung zu erfassen.

In Bähr (2013, S. 105) wird auf die entwicklungspsychologische Perspektive insofern eingegangen, dass sich aus ihren Konsequenzen für die Auswahl von „sozialen Lernzielen“ ergeben. Nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen bilden sich die sozio-kognitive Fähigkeiten bei Kindern sukzessive mit zunehmendem Alter aus. Dies sollte Berücksichtigung finden, bei der Unterrichtsgestaltung. Jüngere Kinder werden sich schwerer tun, sich selbstständig zu organisieren, als Ältere.

Ziele

Dieser Ansatz versucht darauf einzugehen, dass die Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen bei „sozialem Lernen“ eine Rolle spielen. Das Lernziel der Rollenübernahme wird nach Roth (1994, S. 86) durch diesen theoretischen Ansatz von einem normativ formulierten pädagogischen Ziel zu einem natürlichen Entwicklungsschritt. Abstraktionen wie „Sittlichkeit“ oder „Emanzipation“, die ihren

Ursprung in der normativen Lernzielformulierung haben, werden somit zu natürlichen Entwicklungsschritten übergeführt, und erhalten eine Konkretisierung.

Durch kindgemäßen Unterricht sollen sozial orientierte Lernziele an die Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen angepasst werden (Roth, 1994, S. 86).

Das Bewusstmachen des kindlichen Handelns ist eine pädagogische Einwirkungsmöglichkeit. Die Perspektivenübernahme wird ebenfalls als eine von der Entwicklung des Kindes abhängige Fähigkeit definiert (Roth, 1994).

Roth (1994) thematisiert ein entwicklungstheoretisches Modell nach SELMAN (1982), in dem darauf hingewiesen wird, dass gewisse soziale Interaktionen erst ab einem gewissen Alter vertieft entwickelt werden können. Nach dem 4-Stufigen Modell von SELMAN ist zwischen 12-15 Jahren die Fähigkeit zu entwickeln, ein ganzes System überblicken zu können.

Demnach weist dieser Ansatz darauf hin, dass im untersuchten Altersbereich ein Fenster offen ist, in dem „soziales Lernen“ sehr gut stattfinden kann. Hier wird als Prinzip für die Lehrperson das Erkennen der sozial-kognitive Entwicklung, und diese zu fördern, und zu fordern abgeleitet. Eine Überforderung soll dabei vermieden werden.

Die folgenden Punkte wurden zusammengefasst aus Roth (1994, S. 94)

- Entwicklung von Selbstbewusstsein
- Konfliktlösung
- Führung und Bestrafung thematisieren
- Denken über Andere thematisieren
- Freundschaftsbeziehungen unter Kindern thematisieren
- Gerechtigkeit und soziale Regulierung thematisieren
- Die Selbst-Andere-Beziehung thematisieren

Prinzipien

Aus den oben angeführten Zielen und den vorhergehenden Ausführungen zu diesem Ansatz wurden folgende Prinzipien für den Unterricht abgeleitet:

1. An den Entwicklungsstand angepasste Aufgabenstellungen.
2. Spielregeln als veränderbare Abmachungen darlegen.
3. Soziale Phänomene thematisieren.

Methoden

Auch bei diesem Ansatz bekommen Gespräche und Reflexion als Methoden einen hohen Stellenwert (Bähr, 2013, S. 106). Das Aushandeln von Regeln in Einbeziehung der SchülerInnen, und das Schaffen einer gerechten Atmosphäre können noch in Bähr (2013) als Methoden abgeleitet werden.

4.4 Lern- und motivationstheoretische Ansätze

Dieser Ansatz geht von der psychologischen Theorie, des „Lernen am Modell“ aus. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass soziale Verhaltensweisen durch das Imitieren von Vorbildern angeeignet werden. Im Sportunterricht können als Vorbilder bzw. „Modelle“ sowohl ältere oder gleichaltrige Peers wirken, Lehrkräfte oder zum Beispiel auch Profi-Sportler. Soziale Verhaltensweisen werden nach dieser Theorie zuerst durch das imitieren/nachahmen und im weiteren Verlauf durch die Identifikation mit dem Modell internalisiert/verfestigt (Bähr, 2013, S. 107).

Die Psychologie versucht primär das Wie „sozialen Lernens“ zu erfassen und zu erforschen. Sie setzt dabei beim Individuum an und versucht Erklärungsansätze dafür zu finden, wie sich das Individuum „soziale Verhaltensweisen“ anlernt. Auf ihren Annahmen wurzeln mehrere der in der Sportpädagogik diskutierten Ansätze, wenn nicht explizit wie das „Lernen am Modell“, dann implizit. Der Grund dafür liegt darin, dass soziales Verhalten sowohl eine soziale (auf Andere bezogen) aber auch eine individuelle Ebene hat. Diese Tatsache kommt bereits im Punkt der Identitätsdarstellung der interaktionistischen Rollentheorie heraus.

Anfänglich standen im Fokus der „sozialen Lerntheorien“ die äußeren Reize und beobachtbare Verhaltensänderungen (Bodenman & Schaer, 2006, S. 17). Dass sich „soziales Lernen“ als Lernen im und durch den sozialen Kontext definieren lässt, hat

sich nicht verändert. Jedoch sind zu den ursprünglichen Perspektiven im Laufe der Zeit auch kognitive Faktoren hinzugekommen. Die hier ausgeführte Theorie, die sukzessive erweitert wurde bildet die Basis, auf der „soziales Lernen“ in Bewegung und Sport aus psychologischer Perspektive aufgebaut ist.

Lernen am Modell:

Albert BANDURA (Psychologe) stellte die Theorie des „Lernens am Modell“ auf. Diese Theorie ist auch unter Imitations- und Modelllernen bekannt, und ist die zugrundeliegende Theorie für das sportdidaktische Konzept in dieser Arbeit. Darum soll sie hier kurz in einem nicht-sportlichen Setting angeführt und erläutert werden. Albert BANDURAS Theorie des „Modell Lernens“ im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ wird auch als „social learning theory“ bezeichnet. Ein Versuch von ihm in den 1970er Jahren soll gezeigt haben, dass Menschen durch Imitieren/Nachahmen lernen. In seinem Experiment stellte er zwei Beobachtergruppen zusammen, die beobachten konnten, dass einmal eine Person mit einer Puppe in einem aggressiven gewalttätigen Verhalten umging, und einmal eine Person mit einer Puppe behutsam und liebevoll umging. Die Beobachtergruppen durften dann selbst mit der Puppe in Interaktion treten, wobei sich bei beiden Testgruppen eine Reproduktion des Gesehenen beobachten ließ. Dieses Experiment legte den Grundstein für die Annahme, dass Menschen soziale Verhaltensweisen durch Beobachtung, und darauf Folgende Imitation lernen.

1. Erweiterung des Ansatzes

Julian ROTTER (Psychologe) stellte eine Theorie auf, die die Erwartungen ins Zentrum der Lernerfahrungen rückte. Nach seiner Theorie sind soziale Situationen potenzielle Lernerfahrungen, die mit Erwartungen für weitere ähnliche Situationen verknüpft werden. Der Ausgang von sozialen Situationen und die Verstärkung beziehungsweise Schwächung von Lernerfahrungen bedingen die Verhaltensänderungen beziehungsweise das aufrecht Erhalten von gewissen Verhaltensmustern (Bodenman & Schaer, 2006, S. 18).

Zentrale Aspekte seiner Theorie, sind die Situation und subjektive Wahrnehmung dieser, der Wert des Verstärkers, Erwartungen und Kontrollüberzeugungen.

Der Wert des Verstärkers ist immer subjektiv und relativ, und ist abhängig von der Situation. Eine Situation hat in dieser Theorie mehrere Handlungsoptionen, wobei sich die Entscheidung für eine Handlungsoption an den Verstärkern orientiert. Die Verstärker sind wiederum von den Wünschen und Bedürfnissen der Person abhängig.

Unter der Erwartung versteht ROTTER, dass auf ein gewisses Verhalten in einer Situation ein gewisser Verstärker folgen wird. Die Erwartung ist beeinflusst von Erfahrungen und setzt sich aus spezifischen und generalisierten Ereignissen zusammen.

Das Konzept der Erwartungen hat ROTTER dann noch mit Kontrollüberzeugungen erweitert. Wobei er zwischen internalen und externalen Kontrollüberzeugungen unterscheidet. Dabei geht es um die Wahrnehmung der Person, ob diese glaubt selber Kontrolle auszuüben, oder ob die Kontrolle von außen erfolgt. Internale Kontrollüberzeugung liegt vor, wenn die Person glaubt die Kontrolle über sich in ihrer Umwelt zu haben. Externale Kontrollüberzeugung liegt vor, wenn das Ergebnis von einer Handlung äußern Faktoren zugeschrieben werden. Zum Beispiel einer Lehrperson im Unterricht, oder Glück oder Pech (Bodenmann & Schaer, 2006, S. 18).

2. Erweiterung des Ansatzes: Kausalattribution

Martin SELIGMAN (Psychologe) baut seine Theorie auf der von Julian ROTTER auf. Auch für ihn sind im Zentrum seiner Theorie die Erwartungen. Doch erweitert er die Theorie um die „Kausalattribution“. Nach SELIGMAN ist die subjektive Kontrolle über die Verstärkung von hoher Wichtigkeit. Die Kausalattribution ist nach SELIGMAN die retrospektive Interpretation des Ausgangs eines Ergebnisses. Ein Mangel an Kontrolle der Verstärker kann emotionale und motivationale Störungen nach sich ziehen (Bodenmann & Schaer, 2006, S. 19).

Wenn man diese in der Psychologie anerkannte und diskutierte Theorie auf das Setting Unterricht anwendet, können für diese Arbeit folgende Schlüsse gezogen werden:

Dieser Ansatz hat durchaus seine Berechtigung und ist ein häufig diskutierter. Er ist auf jeden Fall ein sehr plausibler Ansatz, der versucht zu erklären, in wie weit sich das Vorbild der Lehrperson auf die „sozialen Lernprozesse“ im Unterricht auswirken. Ein möglicher Schluss für den Sportunterricht aus diesem Ansatz ist, dass die Lehrperson und ihre Haltung maßgeblichen Einfluss auf das „soziale Lernen“ im Unterricht hat. Als Beispiele sei hier angeführt, dass anti-soziale Verhaltensweisen von Profi-Sportlern, die zum Teil Idole von Kindern und Jugendlichen sind, schwerwiegende Folgen für die Übernahme von anti-sozialen Verhaltensweisen haben können. Auch eine von der Lehrperson missachtete anti-soziale Handlung von Mitschülern bzw. Mitschülerinnen kann zum Modell für die Übernahme anti-sozialen Verhaltens werden. Oder im schlimmsten Fall, anti-soziales Verhalten der Lehrkraft selbst kann Modell für die Übernahme anti-sozialen Verhaltens für die Schüler und Schülerinnen werden.

Diese Annahmen verdeutlichen, dass es für „soziales Lernen“ im Unterricht sehr wichtig ist, welche Haltung, Einstellung und Überzeugung die Lehrkräfte haben. Eine ausreichende Reflexion der eigenen Sozialisation wird dafür zu einer unabdinglichen Voraussetzung Bähr (2013, S. 107). Bähr bezieht sich dabei auf Volkmann (2008).

In diesem Zusammenhang wird in Bähr (2013) ebenfalls thematisiert, dass Lob und Tadel, sowie Billigen und Missbilligen von Verhaltensweisen, sozial oder anti-sozial, eine Kommunikation auf einer sozialen Metaebene darstellt, die bei den Schülern und Schülerinnen Informationen über erwünschtes und nicht erwünschtes Verhalten übermitteln.

In wie weit die Vorbildwirkung relevant sein kann, könnte in einer bei den SchülerInnen ansetzenden Untersuchung ermittelt werden. Trotzdem können Lehrkräfte durch ihr Verhalten als Vorbilder für die SchülerInnen wirken. Auch können sie auf die Peer-Vorbilder durch Loben oder Sanktionierung Einfluss nehmen, und somit das Lernen am Modell beeinflussen.

Das Lernen am Modell ist eine in der Psychologie sehr anerkannte und viel untersuchte Theorie zur Erklärung, wie Menschen lernen. Durch Beobachten und Nachahmen lernen junge Menschen täglich sich zu verhalten. Für den Unterricht in

Bewegung und Sport ist relevant, diese Tatsache als Lehrperson zu wissen, um einen bewussten Umgang damit zu pflegen.

In Bähr (2013) wird darauf eingegangen, dass in der direkten Interaktion mit dem Modell Einstellungen und Überzeugungen sicht- und spürbar werden. Diese können dann von den „Lernenden“ übernommen werden. Aber auch eine „Nicht-Übernahme“ von Verhaltensweisen, in Form einer Ablehnung kann als „soziales Lernen“ verstanden werden.

Auch Pühse (2004) geht auf diesen Ansatz in seiner Sammlung an Theorien und Konzepten ein. Die Lerntheorie kommt aus der Psychologie und geht sehr stark vom Lernen am Modell aus. Sie hat Parallelen mit der psychoanalytischen Perspektive dahingehend, dass sie Lernen als einen Prozess von Imitation und Identifikation interpretiert.

Die lerntheoretischen Ansätze („social learning theory“) sind von Albert BANDURA geprägt. Ein wichtiger Aspekt ist die emotionale Beziehung zum Modell (Pühse, 2004, S. 69). Diese von BANDURA und durch andere Psychologen oft überarbeitete Theorie (siehe oben) bezieht mehrere Aspekte sozialen Handelns mit ein. Sie versucht so „soziales Lernen“ als einen durch viele Faktoren geprägten Prozess zu erfassen. In der klassischen Lerntheorie, die stark vom Behaviorismus geprägt wurde, wird der Mensch als ein mechanisch reaktives Wesen wahrgenommen. In der Theorie von BANDURA wird der Mensch als ein aktives und zu selbstregulativem Handeln befähigtes Wesen verstanden, dass durch kognitive Prozesse Verhaltenskonsequenzen antizipieren kann (Pühse, 2004, S. 70).

Durch diese multifaktorielle Perspektive bezieht BANDURA's Theorie Elemente der „psychoanalytischen“, „kognitiven“ und „Reiz-Reaktion“ Theorien mit ein. Seine Theorie hat er mehrmals überarbeitet, und seine Stärke in der Erklärung von „sozialem Lernen“ liegt bestimmt in der Einbeziehung dieser weitgehend anerkannten und empirisch belegten Theorien.

Die Wahrscheinlichkeit sich soziales Verhalten anzueignen steigt mit der Häufigkeit der Interaktionen mit den PartnerInnen. Die emotionale Bindung und Beziehung zum Modell sind dafür wesentlich. Das bedeutet, dass eine positive emotionale

beziehung zu einer Person die Wahrscheinlichkeit erhöht dessen Verhalten zu übernehmen.

Nach Pühse (2004, S. 69) wird das Beobachtungslernen in vier Teilprozesse untergliedert:

1. Aufmerksamkeitsprozesse
2. Behaltensprozesse
3. Motorische Reproduktionsprozesse
4. Motivationsprozesse

Diese Theorie geht von pro-sozialen Modellen, wie den Eltern aus. Somit nimmt auch diese Theorie Bezug auf die frühe Kindheit als wichtiger Faktor für die Entwicklung von pro-sozialen Verhaltensweisen. Aber auch andere für das Individuum subjektiv positiv emotional konnotierte Personen können als Modelle dienen, zum Beispiel Freunde/Freundinnen, Lehrer/Lehrerinnen, Personen öffentlichen Interesses. Im Grunde sind den Modellen keine Grenze gesetzt, wie oben schon angesprochen, spielen emotionale Verbundenheit und Häufigkeit eine Rolle.

Vom Imitieren am Anfang bis zur unbewussten Internalisierung von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen kann alles angenommen werden.

Die hier eingeflossene sozial-kognitive Lerntheorie bezieht noch die Verstärkung beziehungsweise Bekräftigung in ihre Annahmen mit ein. Durch die Bekräftigung von Verhaltensweisen lernen Kinder welches Verhalten als erwünscht und welches als unerwünscht angesehen wird. Das bedeutet, dass es für Kinder bezüglich Verhalten viel Feedback seitens der Umwelt geben sollte, um sich besser orientieren zu können.

Wenn die Erkenntnisse dieser Theorie auf den Unterricht für Bewegung und Sport angewendet werden, wird klar ersichtlich, dass es zu vielen Situationen in denen „Lernen am Modell“ und „Lernen durch Verstärkung“ kommen kann (Pühse, 2004, S. 71).

1. Die Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen, die sie in der Schule machen, ergeben ein großes Lernfeld in einem außerfamiliären institutionalisierten Kontext. Wenn, wie in der Theorie von ROTTER angenommen, Verhalten sich über die Ereignisse und Erfahrungen ableiten lässt, kommen den Erfahrungen die Kinder in der Schule machen große Wichtigkeit in ihren Biografien zu.
2. Die Erfahrungen formen und beeinflussen ihre Verhaltensweisen im sozialen Kontext.
3. Im Zusammenhang mit den Erwartungen kommt den Verstärkern eine besonders hohe Relevanz zu.

Ziele

Nach diesem Ansatz können folgende Ziele für das „soziale Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport interpretativ abgeleitet werden:

1. Internalisieren pro-sozialer Verhaltensweisen aufgrund von sich pro-sozial verhaltenden Vorbildern. Beziehungsweise aufgrund von pro-sozialen Verhaltensweisen, die Unterstützung oder Anerkennung durch Lob erhalten, eine Nachahmung und Internalisierung zu erreichen.
2. Gruppenkohäsion stärken (Bähr 2013, S. 107). Durch Inszenierung aufgabenbezogener oder sozialer Kohäsion.
3. Die Implementierung sozialer Zielstrukturen begründet durch motivations-theoretische Ausführungen (Bähr, 2013, S. 108)

Prinzipien

- Pühse (2004) meint, dass das Verhalten und Engagement der Lehrperson sich in hohem Maße auf die SchülerInnen auswirken.
- Die Lehrperson als Modell, wobei die emotionale Beziehung eine hohe Relevanz hat. Wenn die SchülerInnen eine positive emotionale Beziehung zur Lehrperson haben ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Lehrperson als Modell akzeptiert wird.
- Durch Verstärkung von pro-sozialem Verhalten, und Sanktionierung anti-sozialem Verhalten werden die SchülerInnen dazu angeregt pro-soziales

Verhalten zu internalisieren. Vorbildverhalten kann durch die Lehrperson in eine pro-soziale Richtung gelenkt werden. Durch die Sanktionierung anti-sozialen Verhaltens bzw. das Lob pro-sozialen Verhaltens trifft die Lehrperson explizit Wertentscheidungen und kann so zum Modell für die SchülerInnen werden (Bähr 2013).

- Nach Bähr (2013) kommt der Reflexion der Sportlehrkraft der eigenen Sportsozialisation, aber auch der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich pro-sozialen Lernens zu. Die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen beeinflussen nach diesem Argument maßgeblich die Unterrichtsgestaltung.
- Ebenfalls nach Bähr (2013, S. 106) sind Lob, Anerkennung und materielle Vergünstigung Maßnahmen die bei pro-sozialem Verhalten ergriffen werden sollten.
- Durch die Unterrichtsgestaltung einen hohen Grad an Gruppenkohäsion schaffen.

Methoden

- Anti-soziales Verhalten sanktionieren (Bähr, 2013, S. 107).
- Pro-soziales Verhalten explizit machen und als Vorbilder herausheben (Bähr, 2013, S. 107).
- Betonung der Sozialformen im Sinne von Partner- und Gruppenarbeit (Bähr 2013, S. 107)
- Lernen durch Lehren in Kleingruppen (Bähr, 2013, S. 107).
- Kooperatives Lernen in Form von Partner- und Kleingruppen. Dies soll im Sinne von Aufgabenstellungen, die durch kooperierendes Verhalten bewältigt werden müssen. Dabei gilt das Prinzip fördern durch fordern (Bähr, 2013, S. 107).

4.5 „Soziales Lernen“ aus Sicht der Psychoanalyse

Die Sicht der Psychoanalyse ist laut Pühse (2004, S. 66) aus demselben Grund in der sportpädagogischen Diskussion nicht berücksichtigt worden, in dem auch ihre

Stärke liegt. Die frühkindliche Entwicklung von Menschen, auf der ihr Verhalten und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme wurzeln soll. In der frühkindlichen Phase werden durch eine starke Identifikation mit der primären Bezugsperson Normen, Werte, Einstellungen und auch soziale Verhaltensweisen internalisiert. Das passiert alles unbewusst, ist aber nach den Annahmen der Psychoanalyse maßgebliche Voraussetzung für die spätere Befähigung zu sozialem Handeln. Kommt es in dieser Entwicklungsphase zu Störungen, kann dies später zu maßgeblichen Problemen führen.

Dieser Ansatz betont den Einfluss der elterlichen Zuwendung und Zuneigung, die dem Kind Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen vermitteln. Als Folge dieser Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse kommt es zu einer Identifikation mit den Eltern (primäre Bezugspersonen), und dadurch zu einer Übernahme von deren Einstellungen, Normen, Werten und Verhalten.

Diese Theorie geht von einer frühen Formung sozialer Qualifikationen aus. Dieser theoretische Ansatz hat für einen Unterricht „sozialen Lernens“ Konsequenzen. Denn die Annahmen würden bedeuten, dass soziales Verhalten im Kindes- und Schulalter bereits determiniert, und nicht veränderbar sind. In diesem Punkt spießt sich diese Theorie mit der Entwicklungspsychologie, die davon ausgeht, dass soziale Kompetenzen sich stufenweise entwickeln. Zum Beispiel geht diese davon aus, dass die Fähigkeit der Perspektivenübernahmen erst mit einem gewissen Alter möglich und daher relevant wird.

Für „soziales Lernen“ in der Schule spielt die psychoanalytische Perspektive trotzdem eine Rolle, denn eine Missachtung vor allem der emotionalen und zum Teil unbewussten Einstellungen von Kindern greift auch im Schulunterricht zu kurz. Das Einbeziehen dieser Theorie in dieser Arbeit spiegelt die Vielschichtigkeit der Thematik des „sozialen Lernens“ wider. Die psychoanalytischen Erkenntnisse spielen vor allem bei der Wertvorstellung, aber auch bei dem Potenzial sozialen Verhaltens eine Rolle. Ein Kind, das zum Beispiel frühkindliche Erfahrungen des alleine gelassen werden gemacht hat wird sich schwer tun zu Vertrauen, was durchaus als soziale Kompetenz angesehen werden kann.

Zusammenfassend sagt Pühse (2004, S. 68), dass die Psychoanalyse einen begrenzten Beitrag zum Verständnis „sozialen Lernens“ liefern kann, aber doch unabdingbare Informationen für das Verständnis liefert.

Die Schwächen der Psychoanalyse sind nicht gesicherte empirische Befunde, Berücksichtigung ausschließlich des Einflusses der Primärsozialisation und die Beschränkung auf die frühkindliche Entwicklung. Die Stärke für das Verständnis und die Erklärung „sozialen Lernens“ liegt im Fokus auf das Unbewusste, was nach dieser Theorie in der frühkindlichen Entwicklung liegt.

Ziele

Folgende Ziele lassen sich aus dieser Perspektive definieren:

- Kompensieren von frühkindlichen Erfahrungen, die das individuelle Potenzial „sozialen Lernens“ beeinflussen.
- Thematisieren, Reflektieren und Verändern sozialer Verhaltensmuster.
- Bewusstsein für Unbewusstes schaffen.
- SchülerInnen, die sich mit sozialem Verhalten schwer tun nicht abwerten, sondern mit ihnen ihr Verhalten thematisieren und reflektieren.

Prinzipien

Folgende Prinzipien können nach diesem Ansatz definiert werden:

- Wert auf Beziehungsarbeit zu den SchülerInnen legen.
- Sensibler Umgang mit vorbelasteten SchülerInnen.
- Achtsamkeit für soziale Auffälligkeiten, und diese nicht bewerten, sondern versuchen zu bearbeiten.
- Unterstützung belasteter SchülerInnen.
- Unterstützung in emotional schwierigen Situationen.
- Tieferen Blick/Bewusstsein für mitgebrachte Verhaltensweisen.

Methoden

Die Methode der Reflexion und des Gesprächs wäre nach diesem Ansatz passend. Aber nicht in der Gruppe oder im Plenum, sondern direkt mit der betroffenen Person in einer sensiblen und geschützten Atmosphäre.

4.6 Phänomenologische und bildungstheoretische Ansätze

Phänomenologische Ansätze in Bähr (2013) beschreiben und kritisieren in erster Linie die nicht Berücksichtigung vom Phänomen der Leiblichkeit und der Sozialität in den anderen Ansätzen von „sozialem Lernen“. Sie kritisieren, dass „soziales Lernen“ nach anderen existierenden Ansätzen in dem Medium Bewegung passiert, diese aber zu wenig auf das konstitutive Merkmal von Bewegung als soziales Phänomen eingehen.

Nach diesem Ansatz ist Bewegung eine Bedingung des Sportunterrichts, die mit dem Körper getätigt wird. Diese dem Sportunterricht immanente Körperlichkeit wird als Sozialität selbst aufgefasst. Wir erfahren uns gegenseitig durch die Leiblichkeit, und sind uns durch die Leiblichkeit einander quasi „ausgesetzt“. Im Unterricht für Bewegung und Sport wird dies so klar wie in keinem anderen Fach in der Schule.

Durch die präreflexiven Erfahrungen mit dem Körper und das gemeinsame „Sich-Bewegen“, sollen Erfahrungsräume geschaffen werden, die später durch Reflexion aufgearbeitet werden können (Bähr, 2013). Das konstitutive Merkmal der Bewegung, des Sports und des Spiels im Unterricht für Bewegung und Sport wird als soziales Phänomen an sich angesehen. Der zentrale Aspekt der leiblichen Erfahrung rückt in den Mittelpunkt von „sozialem Lernen“ in der Argumentation dieses Ansatzes.

Dieser Ansatz betont die Wichtigkeit der durch das gemeinsame „Sich-Bewegen“ entstehenden sozialen Beziehungen, und die daraus entstehenden Erfahrungen und Gewohnheitsbildungen der Teilnehmer. Durch die sprachliche Aufarbeitung der Geschehnisse wird eine die Leiblichkeit einbeziehende Erfahrung mit reflexiver Ebene geschaffen. Die Phänomenologie spricht hier bildlich vom „Einverleiben“ (pro-)sozialer Verhaltensweisen.

Bähr (2013, S. 109) spricht von einer „Bewegungsbeziehung“ die die Teilnehmer durch das gemeinsame Sporttreiben eingehen, und bezieht sich dabei auf einen Beitrag von Funke-Wieneke (1997). Der Kontext in dem die „Bewegungsbeziehung“ stattfindet, wird durch das Thema / den Inhalt festgelegt, und die Bewegungen werden durch ihn bestimmt und koordiniert. Die gemeinsame Praxis ist Grundlage für die rückwirkende Entdeckung, dass im Tun eine Annäherung stattgefunden hat.

Pühse (2004) äußert ebenfalls die Kritik, dass im Diskurs um „soziales Lernen“ in Bewegung und Sport eine phänomenologische Perspektive zu wenig Einbindung erfahren hat. Die Phänomenologie hat sich jedoch ausführlich mit der Sozialität des Menschen auseinandergesetzt, und darum wird dieser Perspektive aus Sicht von Pühse (2004, S. 74) Wichtigkeit gegeben. Aus einer Phänomenologische Sichtweise, die offen und wertfrei versucht auf die Phänomene zu schauen, hat der Unterricht für Bewegung und Sport zwei konstitutive Ebenen. Auf der einen Seite, das Phänomen der Bewegung in Form von Leiblichkeit, und auf der anderen Seite Sport und Unterricht als soziale Phänomene. Die phänomenologische Sichtweise versucht deskriptiv festzuhalten, dass sowohl der Unterricht, als auch Bewegung und Sport soziale Phänomene sind, die am Leib erfahren werden.

In Pühse (2004, S. 75) werden konkret vier Punkte angeführt, die aus phänomenologischer Sichtweise in vielen anderen Konzepten „sozialen Lernens“ nicht berücksichtigt werden:

- Die intentionale Umsetzung von sozialen Lernzielen muss kritisch hinterfragt werden.
- Die Idee der Subjektivität überschattet die konkrete Praxis der Inter-subjektivität.
- Die Überbewertung rationaler, reflexiver Deutung sozialen Handelns.
- Eine kritische dialektische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sozialität aus einer fast ausschließlich auf „pro-soziales Lernen“ und „pro-soziales Verhalten“ gerichtetes Phänomen.

Thiele (1994) geht auf drei wichtige phänomenologische Aspekte „sozialen Lernens“ ein, die aus seiner Sicht für den Sportunterricht wichtig zu berücksichtigen sind.

Die Ursprünglichkeit, die betont, dass sich das ursprüngliche „Ich“ in der Auseinandersetzung mit dem dialogisch konstituierten „Wir“ formt. Diese Ausgangslage bezeichnet Thiele (1994, S. 76) als Poly-Zentrik, die im Gegensatz zur Ego-Zentrik steht und den Menschen als ursprünglich sozial konstituiert.

In einem nächsten Schritt greift die Relationalität, die im Sinne der Phänomenologie die Wir-Sphäre beschreibt und zum Mittelpunkt der Aufmerksamkeit macht. Dabei richtet die Phänomenologie ihren Blick auf die soziale Situation und hat einen holistischen Blick auf „soziales Lernen“.

Und der dritte Aspekt ist die Leiblichkeit (Thiele, 1994, S. 77). Sozialität ist ein zutiefst leiblich fundiertes Phänomen. Somit wird aus Thieles Sicht das reine Vernunft-Ich zu einer Fiktion.

Bildungstheoretische Ansätze ebenfalls in Bähr (2013) beschrieben und betonen die hohe Relevanz von konkreten Erfahrungen für „soziales Lernen“, haben aber eine andere Perspektive auf Lernprozesse. Diese Ansätze verstehen Lernen und somit auch die Bildung, als einen subjektiven Prozess, der im Individuum stattfindet. Somit kann Persönlichkeitsbildung nur als subjektiver Prozess in Form von Selbstbildung verstanden werden. Jedes Individuum bildet seine Persönlichkeit selbsttätig und eigenverantwortlich in und über die Auseinandersetzung mit den anderen aus.

Meinberg (1994, S. 58-71) widmet seinen Text dem Sozialverhalten im Sport aus Sicht einer bildungstheoretischen Akzentuierung. Im nächsten Unterkapitel wird dieser Ansatz genauer ausgeführt.

Ziele

- Im Sinne einer dialektischen Auseinandersetzung mit Sozialität geht es bei „sozialem Lernen“ nicht ausschließlich darum Konsens zu erreichen, sondern auch um das Aushalten von Spannungen und die Toleranz anderer Meinungen gegenüber. Dem Dissens und dem Konflikt wird nach dieser Theorie viel Potenzial zugeschrieben (Pühse, 2004, S. 75).
- Mit Dissens umgehen und unterschiedlichen Meinungen konstruktiv arbeiten zu können (Pühse, 2004, S. 75).

- Die wertvollen und spezifischen Erfahrungen im Sportunterricht zu finden (Pühse, 2004, S. 76).
- Gemeinsames „Sich-Bewegen“ als soziale Erfahrung zu erkennen (Pühse, 2004, S. 76).

Prinzipien

Nach Thiele (1994) muss sich pädagogisches Handeln seiner Grenzen bewusst sein. Daher hat sich „soziales Lernen“ auch mit Brüchen, Unwägbarkeiten, Überraschungen auseinander zu setzen. Eine gewisse Offenheit bei der Lehrperson für das Unkontrollierbare ungeplante setzt der phänomenologische Ansatz voraus.

Lernen vollzieht sich als Prozess von Erfahrung, und kann nicht homogenisiert und ohne Dissens realistisch stattfinden.

Durch das gemeinsame „Sich-Bewegen“ entstehen soziale Beziehungen.

Sich den Grenzen der pädagogischen Intentionalität bewusst zu sein, ist nach Thiele (1994, S. 83) ebenfalls ein Prinzip der phänomenologischen Betrachtungsweise auf „soziales Lernen“ im Unterricht für Bewegung und Sport.

Nach Pühse (2004, S. 76) stehen sachlich anspruchsvolle Aufgaben in enger Wechselbeziehung mit sozial anspruchsvollen Aufgaben.

Die zwischenleibliche Handlungspraxis steht im Zentrum des „sozialen Lernens“, die reflexive Auseinandersetzung ist eine Folge aus der leiblichen Praxis (Pühse, 2004, S. 77). Die Wertvorstellungen und normativen Ziele „sozialen Lernens“ werden von der Gesellschaft und deren Kulturvorstellungen geprägt.

Es wäre auch als Prinzip anzusehen, die Aufmerksamkeit auf soziale Phänomene zu lenken, ohne diese zu bewerten. So wird der Blick auf Konflikte, anti-soziales Verhalten, Reibungen, Unterrichtsstörungen verändert und ein neues Feld „sozialen Lernens“ eröffnet.

Methoden

Explizite Methoden sind in diesem Ansatz nicht zu finden. Thiele (1994, S. 83) fasst am Ende seines Beitrags zusammen, dass ein Lächeln im Gesicht der Sportlehrkraft gekoppelt mit einem Bewusstsein für die Grenzen „sozialen Lernens“ eine

Entlastung für alle Beteiligten bringt. Auch das sich daraus ergebende Lernfeld des Konflikts und des Dissens gibt dem Sportunterricht ein großes Feld sozialer Erfahrungen (Thiele, 1994, S. 83).

Eine Haltung, die nicht konfliktvermeidend ist, aber Konflikte aufgreift und bearbeitet wäre als „Methode“ angebracht.

Nach Bähr (2013, S. 109) stehen die Erfahrungen und die Habitualisierung im Zentrum dieses Ansatzes. Durch präreflexive Bewegungsbeziehungen, die SchülerInnen im Unterricht eingehen, entsteht „soziales Lernen“, das direkt am Leib ansetzt. Reflexive Phasen in Form von Gesprächen unterstützen diesen Prozess.

4.7 Dialektische bildungstheoretische Ansätze

Die konzeptionelle Auffassung der dialektischen Bildungstheorie hat seinen Ursprung in zwei Gebieten. Auf der einen Seite in der Philosophie und auf der anderen Seite in einer empirischen Erfahrungswissenschaft (Meinberg, 1994, S. 60). Aus Sicht der dialektischen Bildungstheorie ist es auch wichtig die Wechselwirkungen der Realität zu betrachten und diese in ihrer Gegensätzlichkeit zu akzeptieren. Nicht die Harmonie, sondern die Gegensätze und Widersprüchlichkeiten sind aus Sicht der dialektischen Bildungstheorie, die formenden für die Bildung und soziale Verhaltensweisen. Die dialektische Auseinandersetzung mit der Realität und den konkreten vorhandenen Bedingungen soll theoretische Vorentscheidungen und realitätsferne Theorien vorweggreifen (Meinberg, 1994, S. 60).

So ist der Vorteil einer dialektischen Bildungstheorie zum Beispiel eine Gleichberechtigung von sozialen Milieus. Nach Meinberg (1994, S. 60) ist eine Theorie der Bildung nie abschließbar und endgültig. Sie hat sich immer reflexiv empirisch an den subjektiv konstruierten Wirklichkeiten zu orientieren.

Die dialektische Bildungstheorie betont, die „Schattenseiten“ in Hinsicht auf soziale Verhaltensweisen im Sport. Nach MEINBERG hat Sport nicht ausschließlich einen pro-sozialen inklusiven Charakter, sondern lädt auch ein, anti-soziale Verhaltensweisen an den Tag zu legen und distinktiv zu wirken. Wichtig aus Sicht

dieser Theorie ist eine immerwährende dialektische Perspektive auf die bildenden Prozesse im Sport.

„Der Leib als dialektischer Umschlagsplatz“

Sozialerfahrungen im Sport haben ihre Basis in der Leiblichkeit (Meinberg, 1994, S. 62). Was soviel bedeutet wie der Leib ist das Fundament des Umweltbezugs. Durch unseren Leib erfahren wir unsere Umwelt und können mit ihr in Interaktion treten. Neid als auch Freude, Missgunst und Großmut, Wut und Beherrschung, Abhängigkeit und Unabhängigkeit, Diszipliniertheit und sich Gehenlassen, Macht und Ohnmacht, Gewalt und Gewaltlosigkeit, Sympathie und Antipathie sind alles Sozialerfahrungen die potenziell im Sportunterricht gemacht werden (Meinberg, 1994, S. 62).

Die Differenzierung zwischen Leib und Körper liegt in der Annahme, dass der Mensch seinen Körper objektiviert und seinen Leib subjektiv erlebt (Meinberg, 1994, S. 62).

Der Leib wird in der Philosophie als das Instrument der Erfahrung unserer Umwelt thematisiert. Wir erfahren und erleben unsere Umwelt sowohl durch den Leib, als auch können wir durch unseren Leib in die Umwelt eingreifen, und diese uns erleben lassen. Somit wird der Leib zum Fundament unseres Umweltbezugs. Wenn man Sport als eine Form von leiblicher Kommunikation betrachtet, kann der Unterricht für Bewegung und Sport einen wichtigen Erfahrungsraum bieten. Jegliche Formen von Emotionen, aber auch Konfrontation, Konflikt, Kooperation, Macht und Ohnmacht, Dependenz und Disziplin sind alles Erfahrungsfelder, die im Sport eröffnet werden, und somit erlebbar gemacht werden.

Diese Sozialerfahrungen werden am Leib erfahren und bieten immer die Möglichkeit für eine dialektische Auseinandersetzung mit der Umwelt.

„Die Dialektik von Selbst und anderen“

Dieser Punkt der Theorie geht auf die Tatsache ein, dass das Individuum immer in einem dialektischen Spannungsfeld zwischen sich selbst und den anderen steht. Daraus ergibt sich, dass Selbst- und Sozialbildung sich wechselseitig aufeinander beziehen. Außerdem ergibt sich aus dieser Perspektive, dass Bildung immer als

Selbstbildung zu verstehen ist. Nach dieser Idee ist Selbstbildung auch Sozialbildung (Meinberg, 1994).

„Die Dialektik von Verstand und Gefühlen“

Dieser Punkt der Theorie erläutert, dass Emotionen in einer ständigen Wechselwirkung mit der Kognition stehen. Kritisch wird der Gedanke hinterfragt, dass Bildung ein reines Monopol des Denkens und Verstandes sei (Meinberg, 1994).

Es gibt zwei Theorien, die die Relation von Denken und Fühlen verschieden ausdeuten. Die in dieser Arbeit dargestellten Theorien folgen stark einem kognitiv zentrierten Modell. Dem gegenüber steht eine non-kognitive Theorie, die die Gefühlswelt als das eigentlich Bestimmende von Lernprozessen hält (Meinberg, 1994).

Ziele

- Berücksichtigung der leiblichen Subjektivität.
- Bildung als Selbstbildung verstehen.
- Wechselwirkungen zwischen Denken und Fühlen im Sozialverhalten verstehen.
- Raum für Emotionen geben, und diese auch ernst nehmen.

Prinzipien

Die Qualität sozial-leiblicher Erfahrungsprozesse über sportbezogene Bewegungen pro-soziales Handeln initiieren (Bähr, 2013).

Ein auf Freiwilligkeit und Ungezwungenheit basierender Sport hat großes Bildungspotenzial (Meinberg, 1994, S. 66). Hier spielt das Selbstkonzept eine wesentliche Rolle. Das Selbst ist stark von seinen Gefühlen geleitet und bestimmt, was zu der Annahme führt, dass ein Unterricht der die SchülerInnen das Sporttreiben als freiwillig und ungezwungen empfinden lässt, und mit für sie angenehmen Emotionen verknüpft wird, eine Öffnung für dialektische Erfahrungen herbeiführt.

Es sollte daher angestrebt werden, ein Gleichgewicht zwischen Kognition und Emotion herzustellen, und beiden Teilbereichen des Seins gleichsam Aufmerksamkeit und Anerkennung geben.

Methoden

- Lernen wird als Problemlösen angelegt (Bähr, 2013).
- Selbst- und Mitbestimmung der Lernwege durch solidarische Entscheidung der Gruppenmitglieder (Bähr, 2013).
- Aufzeigen dialektischer Strukturen sofern diese an die Bildung des Leibes gebunden sind (Meinberg, 1994,).
- Reflexionsrunden, in denen Emotionen geteilt werden und nicht rein kognitive Prozesse im Zentrum stehen.
- Soziale Verhaltensweisen bewusst machen.

4.8 „Kommunikationstheorie“ – „Kommunikationstheoretische Ansätze“

Dieser Ansatz findet sich bei mehreren Autoren (Kemper & Prenner, 1979; Kleindienst-Cachay, 1983). Die Theorien und Ansätze thematisieren, die Wichtigkeit von Kommunikation für soziale Interaktion. Nach Kemper und Prenner (1979) wird in die von Watzlawick (1969) geprägte Theorie der „kommunikationstheoretische Ansatz“ und dem Konstrukt der „kommunikativen Kompetenz“ unterschieden. Während der „kommunikationstheoretische Ansatz“ sich darauf fokussiert ideale Bedingungen für Kommunikation aufzustellen, beschäftigt sich der Ansatz „kommunikativer Kompetenz“ damit, welche Bedingungen zur Entwicklung von „kommunikativer Kompetenz“ angestrebt werden sollten.

Der „kommunikationstheoretischen Ansatz“ versucht Axiome aufzustellen mit der sich menschliche Kommunikation analysieren lässt. Das Ziel ist es, Bedingungen für ideale Kommunikation, aber auch für gestörte Kommunikation aufzustellen, um somit Kommunikationsprozesse analysieren zu können. Die vier Hauptaxiome werden im Folgenden dargestellt und sind Kemper und Prenner (1979, S. 156) entnommen:

1. Jede Kommunikation hat einen Beziehungs- und einen Inhaltsaspekt. Der Beziehungsaspekt wird durch die Rahmenbedingungen (z.B.: LehrerIn- und SchülerInrolle) der Kommunikation festgelegt und kann als Metakommunikation verstanden werden. Der Inhaltsaspekt beschreibt die reinen Inhalte, also das „Was“ der Kommunikation.
2. „Die Natur der Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der PartnerInnen bedingt.“ Das bedeutet soviel wie, die Beziehung ist nicht nur von der unmittelbaren Kommunikation beeinflusst, sondern hat auch einen größeren Maßstab (vor der Kommunikation geschehen Interaktion). Die Beziehung beeinflusst die Interpretation der Kommunikation.
3. Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation können unterschiedlichen Kommunikationsmodalitäten zugeordnet werden. Watzlawick geht davon aus, dass der Inhaltsaspekt auf digitaler Kommunikationsmodalität abläuft, und interpretiert diese als verbale und linguistische Kommunikation. Die Beziehungsaspekte der Kommunikation werden nach dieser Theorie analog in Form von Gesten, Ausdrucksbewegungen, und zusammenfassend paralinguistischen Kommunikationsformen transportiert.
4. Kommunikationsprozesse sind komplementär oder symmetrisch. Symmetrie liegt bei gleicher Verteilung der Macht vor, komplementär ist eine Kommunikation, wenn ein/e PartnerIn eine Machtposition innehat (z.B.: LehrerIn – SchülerIn).

Diese vier Axiome sind theoretisch und die Brücke in die Praxis ist schwierig zu schlagen.

Doch lassen sich daraus zahlreiche Folgen für den Unterricht ableiten: In erster Linie stellen Kemper und Prenner (1979) einmal die Frage in den Raum, ob sich kommunikative Kompetenz bei ungleicher (komplementärer) Rollenverteilung und somit ungleichen Kommunikationschancen entwickeln kann? Dies hätte als Konsequenz, dass die Einstellung bzw. das Verständnis der Lehrperson hinsichtlich

der Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn eine wesentliche Rolle zukommt. In besonderer Form ist das Machtverhältnis in der Kommunikation relevant. Das systematische Verständnis dieser Beziehung ist demnach ausschlaggebend für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz.

Kommunikation auf der Metaebene beeinflusst die Beziehungsebene ebenfalls maßgeblich. Daraus lässt sich ableiten, dass eine offene und bewusste Kommunikationskultur, die versucht auf komplementäre beziehungsweise asymmetrische Kommunikation zu verzichten, im Sinne der Entwicklung von „sozialer Kompetenz“ positiven Einfluss hat.

Eine weitere Folge kann zum Beispiel sein, dass gerade im Unterricht für Bewegung und Sport sehr viel Kommunikation auf einer non-verbalen Ebene passiert. In wie weit Körpersprache als soziale Interaktion wahrgenommen wird, und somit zu „sozialem Lernen“ von den Lehrpersonen gezählt wird, ist fraglich.

Jegliche Form von Emotionen haben auch eine physische Form der Kommunikation, und in wie weit diese Form erkannt, aber auch thematisiert wird, ist somit individuell sehr unterschiedlich. Gerade bei jüngeren Schülern und Schülerinnen kann es bei Niederlagen oder Verletzungen zu Tränen kommen. Werden die Kinder von ihren Lehrpersonen in diesem Prozess aufgefangen und begleitet, oder werden diese Formen der Kommunikation außer Acht gelassen?

In Kleindienst-Cachay (1983) wird eine praxisnähere Perspektive auf Kommunikation im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ geworfen. In einem ersten Schritt wird einmal die Behauptung aufgestellt, dass Kommunikation im sprachlichen Sinn ein Teil sozialen Handelns ist. In dieser Behauptung stimmt sie mit den Gedanken von Kemper und Prenner (1979) überein. Doch leitet sie aus diesem Gedanken konkrete Folgen für den Unterricht ab.

Ziel des unterrichtlichen Handelns soll es sein, zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz beizutragen und zu einem reflexiven Umgang mit Normen zu befähigen. Die theoretischen Grundlagen für diese Zielsetzung bilden bei Kleindienst-Cachay die sprachphilosophischen Überlegungen Wittgensteins. Kleindienst-Cachay vergleicht Sprache mit einem Spiel, dass gewissen Regeln

(Normen) folgen. Sofern diese Regeln als veränderbar wahrgenommen werden, kann das Spiel und der Sport zu einer Erweiterung und dadurch Verbesserung der kommunikativen Kompetenz beitragen.

Als Teilziele versteht Kleindienst-Cachay (1983, S. 188-189): *„Erfolgreich über und durch den Sport kommunizieren können“, „Die Regeln einer unbekannten Disziplin herausfinden“, „Ein gegebenes Sportspiel verändern bzw. ein neues erfinden“, „Strukturähnlichkeiten verschiedener sportlicher Disziplinen erkennen können“.* Diese Ziele entfalten ihr Potenzial für „soziales Lernen“ nur mit sportübergreifenden Zielen wie, „sich politisch artikulieren können“, „seine eigenen Interessen wahrnehmen können“, „eine Diskussion leiten können“.

Zusammenfassend ist zu diesem Ansatz zu sagen, dass im Fach Bewegung und Sport ein hohes Maß an Kommunikation stattfindet. Ein bewusster und reflexiver Umgang mit kommunikativen Prozessen kann zu einer Verbesserung der kommunikativen Kompetenz beitragen, und zur Entwicklung von „sozialer Kompetenz“.

Ziele

- Auf der Zielebene sind zu diesem Ansatz das Fördern und Fordern von kommunikativer Kompetenz auf der einen Seite, und das Schaffen optimaler Kommunikationsbedingungen auf der anderen Seite zu nennen. Dabei geht es nicht nur um verbale, sondern auch um non-verbale Kommunikation.
- Für Kommunikation optimale Bedingungen herstellen und das Entwickeln kommunikativer Kompetenz bedingen sich.
- Kommunikation als ein nach gewissen Regeln ablaufendes Konstrukt wahrzunehmen. Die Regeln von Sprache und Kommunikation sind veränderbar.
- Sich politisch artikulieren zu können, und Raum dafür zu bekommen.
- Seine eigenen Interessen wahrnehmen zu können.
- Eine Diskussion leiten zu können.
- Die Handlungskompetenz mit Fokus auf das Miteinander zu fördern (Kemper & Prenner, 1979)).

- Zuhören können und wollen (Kemper & Prenner, 1979, S. 147).

Prinzipien

Die Schaffung einer kommunikationsfreundlichen Atmosphäre sollte nach diesem Ansatz im Zentrum stehen.

Dabei ist es wichtig hinsichtlich der Machtpositionen in der Kommunikation achtsam zu sein und Asymmetrie, so gut es geht zu vermeiden.

Regeln, die als an die Situation abgepasst veränderbar wahrgenommen werden stellen ein wichtiges Prinzip zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz dar.

Methoden

Methoden sind zu diesem Ansatz in der beleuchteten Literatur keine konkreten auffindbar gewesen.

Eine methodische Vielfalt hinsichtlich der Kommunikation würde auf Methoden hinweisen. Verschiedene Arten der Kommunikation (verbal, nonverbal, etc.) methodisch einzusetzen. Ebenfalls scheinen Spiele zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz sowie eine Prozessorientierung in Hinblick auf die SchülerInnen und deren kommunikativer Kompetenz als geeignete Methode.

Der Verzicht auf Handlungszwang, eine herrschaftsfreie Unterrichtsgestaltung, und die gleichberechtigte Verteilung der Kommunikationsrollen werden bei Kemper und Prenner (1979, S. 157) angeführt.

Offen gestaltete Unterrichtssituationen, die freie Kommunikation zulassen, werden ebenfalls als methodische Option angeführt (Kemper & Prenner, 1979).

4.9 Gesellschaftstheoretische Erklärungsansätze (Marxistische Soziologie, Kritische Theorie, Emanzipatorische Lernziele)

Diese Ansätze seien der Vollständigkeit halber mit in diese Arbeit eingebunden. Die Relevanz dieser Ansätze für diese Arbeit ist fraglich, jedoch ist der Anspruch so gut es geht die theoretischen Ansätze aus der sportdidaktischen und sportpädagogischen Literatur zu erfassen.

Dieser Ansatz ist für die Praxis zu vernachlässigen, da er höchst politisch ist. Die Trennlinie zwischen Sozialität und Politik ist nicht ganz scharf, jedoch sind konzeptionellen Grundlagen heute nicht so politisch aufgeladen. Trotzdem haben diese Ansätze Relevanz, denn durch sie wird klar dargelegt, dass „soziales Lernen“ eine politische Ebene hat.

Aus Sicht der Soziologie ist das Teilsystem Schule eine wichtige Institution für die Reproduktion und Weiterentwicklung von gesellschaftlichen Strukturen. Nach Marx ist die gesellschaftliche Struktur durch die Produktionsverhältnisse determiniert, und diese beeinflussen den ideologischen Überbau der Gesellschaft (Kultur, Wissenschaft, Bildung). Daraus ergibt sich ein wechselseitiges komplexes System (Kemper & Prenner, 1979).

In kapitalistischen Gesellschaften besteht ein zentraler Widerspruch zwischen durch die Gesellschaft produzierten Werten und der privaten Aneignung dieser. Diese Gedanken sind nach Kemper und Prenner (1979) darum wichtig zu berücksichtigen, da Schule und Bildung Teilsysteme der Gesellschaft sind, und einen wesentlichen Teil der sekundären Sozialisation überehmen.

Diese Gedanken ausgedehnt und weitergesponnen, ergeben die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sozialisation und Bildung, aus einem kapitalistischen Paradigma heraus, eine in sich geschlossene Reproduktion von einem ungleichen kapitalistischen sozialen System. Somit vollzieht sich im System Schule eine Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen, der eine ungleiche kapitalistische Gesellschaft zu Grunde liegt.

Für diese Arbeit ist die marxistische Sichtweise dieser Theorie nicht relevant, jedoch die Hypothese, dass in der Schule ein wichtiger Teil der gesellschaftlichen Reproduktion und Weiterentwicklung stattfindet.

Diese Hypothese erklärt zu einem großen Teil das Setting „sozialen Lernens“, dass es in dieser Frage durchaus zu berücksichtigen gilt. Die Schulform, der Bezirk, die Zusammensetzung der SchülerInnen, das soziale Milieu, das die Schule bedient, all dies sind Faktoren, die in „soziales Lernen“ mit einspielen, und dadurch ein sehr heterogenes Bild „sozialer Lernwirklichkeiten“ zeichnen.

Die kritische Theorie sei nur kurz als eine Weiterentwicklung der marxistischen Gesellschaftsauffassung hier angeführt. Sie hat eine „vernünftige Gesellschaft“ als Grundlage ihres theoretischen Konstrukts, die nicht die gesellschaftliche Wirklichkeit erfassen soll, sondern deren vorstellbare Möglichkeiten thematisieren versucht. Diese „vernünftige Gesellschaft“ hat die Prinzipien der Humanisierung, Herrschaftsfreiheit und Emanzipation zugrunde liegend. Die Kritische Theorie legt diese Prinzipien an die momentanen Gesellschaftsverhältnisse an, und hat das Ziel für entsprechende Veränderungen in Richtung der Prinzipien einzutreten.

Der Kapitalismus hat sicherlich einen großen Einfluss auf das soziale Handeln und soziale Interaktion in unserer Gesellschaft. Werte und Normen sind dadurch beeinflusst, und diese wiederum beeinflussen unser Verständnis von „sozialer Kompetenz“ und „sozialem Lernen“.

Inwieweit diese Theorien in der Praxis von den Lehrpersonen berücksichtigt werden, beziehungsweise bewusst oder unbewusst Einfluss auf deren Haltung, Werte, Normen hat, wird schwierig zu erfassen sein.

Dieser Ansatz ist in den 60er und 70er Jahren entstanden und kann als politisch aufgeladen eingestuft werden. In diesem Zusammenhang geht es um die Emanzipation bestehender gesellschaftlicher Strukturen, um eine Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien zu vermeiden. Dabei geht es sehr viel um eine Neuinterpretation der Lehrerrolle.

Eine der Zeit angepasste und an den aktuellen Werten und Normen orientierte Interpretation der Lehrerrolle ist in diesem Zusammenhang angebracht (Gebken, 2010). Da Werte und Normen in Wechselbeziehung mit politischen und wirtschaftlichen Strukturen stehen, ist die Rolleninterpretation ein Teil des emanzipatorischen politischen Ansatzes.

Ziele

- Sport und seine politische Dimension thematisieren.
- Eine Humanisierung, mit humanen Werten im Zentrum des Unterrichts für Bewegung und Sport.

- Werte und Normen in Hinblick auf Leistungsgedanken thematisieren und reflektieren (Leistungssport, Profisportler etc.).

Prinzipien

- Schule als einen Ort politischen Handelns und sozialer Zusammenkunft wahrzunehmen.
- Schule als einen Ort gesellschaftlicher Veränderung und Weiterentwicklung wahrzunehmen.
- Gleichberechtigung und Emanzipation.

Methoden

- Freiräume schaffen, in denen die SchülerInnen selbstständig eigene Erfahrungen mit Bewegungen, Geräten, Materialien, MitschülerInnen und Raum machen können. Das heißt, ein Schritt weg von der straffen und verplanten Organisationsform. (Pühse, 1990, S. 103).
- Gesellschaftliche und politische Phänomene erlebbar machen und dann gemeinsam reflektieren. Zum Beispiel demokratische Entscheidungsprozesse anbieten, und darauf hinweisen, dass Minderheiten hier übergangen werden.
- Bewusstsein für Inklusion von Minderheiten schaffen.

4.10 Schichtspezifische Sozialisationsforschung

Diese Theorie befasst sich mit den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Sozialisationsverläufen in verschiedenen sozialen Schichten (Kemper & Prenner, 1979).

„Unter den Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit bilden sich unterschiedliche sozio-ökonomische Milieus heraus“ (Kemper & Prenner, 1979, S. 159).

Dieser Ansatz bildet keinen eigenen Theoriestandpunkt, versucht nur bestehende Sozialisationstheorien und deren Folgen auf die Praxis anzuwenden. Dieser Ansatz versucht verstärkt zu erklären, dass es schichtspezifische motorische Unterschiede gibt. Die motorischen Defizite, aus der Zugehörigkeit niedrigerer Sozialschichten

entstammend, determinieren wiederum die Gesamtentwicklung von Kindern (Kemper & Prenner, 1979, S. 159).

Psychische Dispositionen wie Zutrauen, Angst, Neugier, Motivation, die den sozialen Kompetenzen zugeordnet werden, sollen nach diesem Erklärungsansatz bei Kindern aus einem sozio-ökonomisch schwachen Milieu stammend, schwächer ausgeprägt sein, als bei Kindern aus einem guten sozio-ökonomischen Milieu. Dieser Ansatz ist von der Sportdidaktik nicht ausreichend untersucht worden, und bedarf einer gründlichen Aufarbeitung (Kemper & Prenner, 1979).

Für diese Arbeit ist aus diesem Ansatz, ähnlich wie bei den gesellschaftstheoretischen Ansätzen, zu berücksichtigen, dass der sozio-ökonomische Hintergrund von Kindern einen Einfluss auf „soziales Lernen“ in der Praxis hat. In anderen Worten ist nach diesem Ansatz das „soziale Lernpotenzial“, und das motorische Lernpotenzial von Kindern maßgeblich durch ihre Prägung in den ersten Lebensjahren beeinflusst. Dieser Parameter, der auf individueller Ebene kaum Berücksichtigung finden kann, verweist auf ein größeres Ganzes, dass im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ im Hinterkopf behalten werden muss.

Ziele

- Förderung und Inklusion schwacher SchülerInnen (Kemper & Prenner, 1979, S. 147)
- Den sozialen Hintergrund aus dem SchülerInnen kommen als Lehrperson zu erkennen und anzuerkennen. Diesen in den Unterricht mit einbeziehen und mögliche Ungleichheiten aufgrund schichtspezifischer Primärsozialisation abzufangen.
- Die sozioökonomischen Bedingungen der SchülerInnen erkennen können, und diese abfangen und ausgleichen, um Benachteiligung zu vermindern.
- Bewegung und Sport und seine politische soziale Dimension erkennen, anerkennen und thematisieren.
- Kompensation sozialisationsbedingter Defizite im motorischen, sozialen, affektiven und sprachlichen Bereich (Kemper & Prenner, 1979, S. 148).

- Motivation für die Schwachen, Fettleibige, Ungeschickten und Sportunwilligen schaffen (Kemper & Prenner, 1979, S. 148).

Prinzipien

Diesem Ansatz würde das Prinzip der Gleichberechtigung und Förderung von Schülerinnen mit Bedarf am ehesten gleichkommen. Dabei gilt es gesellschaftliche Ungleichheit in der Schule abzufangen und auszugleichen. Somit sollen Kinder mit Förderbedarf im Unterricht für Bewegung und Sport an ihrem individuellen Potenzial abgeholt und gefördert werden. Die Beurteilung sollte nach diesem Ansatz im Rahmen des individuellen Potenzials erfolgen.

Methoden

- Wettbewerbsdruck und Leistungsdruck minimieren.
- Chancengleichheit mit Handicaps für „Gute“ SchülerInnen herstellen. Und diese durch erschwerte Aufgaben ebenfalls in ihrer Entwicklung zu fördern.
- Methodische Unterstützung der leistungsschwächeren mit vermindertem Leistungsdruck und individuellen Bewertungsmaßstäben (Kemper & Prenner, 1979, S. 148).

4.11 Praxisnahe Konzepte

Diese praxisnahen Konzepte wurden aus Gebken (2010, S. 537-547) entnommen. Gebken beschreibt in seinem Beitrag „Soziallernen – Methoden sozialen Lernens“ drei Konzepte, die sich durch eine besonders praxisnahe Perspektive von den anderen Konzepten unterscheiden. Sie sind hier der Vollständigkeit halber, und zum Verdeutlichen der unterschiedlichen Zugänge und Schwerpunkte „sozialen Lernens“ in der Literatur, dargestellt.

Durch diese Konzepte, die näher an der Praxis liegen, als die bisherigen, soll schon einmal verdeutlicht werden, dass viel von „sozialem Lernen“ gesprochen wird, aber die Zugänge zum größten Teil sehr unterschiedlich sind.

Eine weitere Legitimation für den Einzug in diese Arbeit dieser Konzepte, liegt in den explizit formulierten Methoden „sozialen Lernens“. Denn die thematisierten

und diskutierten Konzepte sind auf normativ theoretischen Überlegungen basierend, und ihre empirische Legitimation nicht gegeben.

Konzept von Brodtmann (Gebken, 2010, S. 538-540)

Leitidee des Konzepts: Soziale Integration durch Schulsport als Schutzfaktor.

Warum „soziales Lernen“: soziale Bezüge haben im Sport eine zentrale Rolle, Alltagsprobleme im Sportunterricht.

Konsequenzen für den Sportunterricht: Förderung des Miteinanders und Gesundheitserziehung besitzen eine zentrale Rolle im Schulsport.

Sein didaktisches Postulat fordert eine Integration sozialer Gesichtspunkte durch eine Neuinterpretation der Lehrerrolle. In seinem Konzept wird die Lehrerrolle im Sinne eines Beraters interpretiert. Die SchülerInnen sollen im Unterricht Selbst- und Mitbestimmung bekommen. Ein weiterer zentraler Aspekt seiner Forderungen ist die Intensivierung von Kleingruppenarbeiten. Als Ausgangspunkt seines Konzepts werden die Alltagsprobleme und sozialen Spannungen im Sportunterricht genannt, die sich aus Leistungsunterschieden, Wettkampf und Koedukation ergeben. Für diese Arbeit ist der Faktor der Koedukation zu vernachlässigen, da ausschließlich gleichgeschlechtlicher Unterricht Untersuchungsgegenstand ist.

Brodtmann geht auf das Konzept von „sozialer Kompetenz“ im Zusammenhang mit dem salutogenetischen Verständnis von Gesundheit nach Antonovsky ein. In diesem Konzept wird die Perspektive auf die Schutzfaktoren von Gesundheit gerichtet, und weg von den Risikofaktoren gegangen.

Der sozialen Integration und sozialen Sicherheit wird in diesem Modell besonders hoher Stellenwert zugeschrieben. Angelehnt an diese grundlegenden Gedanken fordert er Kompetenzen im Unterricht zu entwickeln, die zur Verbesserung des sozialen Klimas dienen. Dabei legt er besonderen Wert auf Kreativität, soziale Sensibilität und Kompromissfähigkeit. Das zugehörige Anwendungsfeld ist das Aushandeln von Spielregeln. Eine Vielzahl an Methoden zur Förderung sozialer Kompetenz und ein angemessener Einsatz im Unterricht sollen der Schlüssel für einen größeren Stellenwert „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach sein (Gebken, 2010, S. 540).

Ziele

- Gesundheitsförderung durch soziale Kompetenz.
- Soziale Spannungen abbauen.
- Dominanz des Wettbewerbs abbauen.
- Leistungsschwache SchülerInnen integrieren.
- Sicherheit durch vertraute soziale Unterstützung und Integration schaffen.
- Kompetenzen entwickeln, die der Verbesserung des sozialen Klimas dienen.

Prinzipien

- Neues Rollenverständnis der Lehrperson im Sinne eines Beraters/einer Beraterin.
- Selbst- und Mitbestimmung der SchülerInnen.
- Soziale Sensibilität, Kompromissfähigkeit und Kreativität fördern.
- Aushandeln von Spielregeln.

Methoden

- Intensivierung der Kleingruppenarbeit.
- Methodenvielfalt.

Konzept von Funke-Wieneke (Gebken, 2010, S. 540)

Leitidee des Konzepts: Sozialleib: Verständigung in einer gemeinsamen Bewegungsaktion.

Warum „soziales Lernen“: soziales Handeln und Sich-bewegen bilden eine Einheit

Konsequenzen für den Sportunterricht: offenes, aber überbietungsfreies Inhaltsverständnis, Verständigung über die gemeinsame Aktion.

Dieses Konzept richtet seinen Fokus auf das innere Empfinden der Schüler und Schülerinnen. Im Zentrum steht das gemeinsame sich Bewegen wobei besonderer Fokus auf die Wahrnehmung des Individuums gelegt wird. Dem Wohlbefinden der einzelnen Personen wird damit besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Als Kerngegenstand und Träger der Wahrnehmungsprozesse sieht er das sich Bewegen.

Seiner Ansicht nach ist soziales Handeln und Bewegen im Unterricht für Bewegung und Sport als eine Einheit zu sehen. Keiner der zwei Gegenstandsbereiche kann getrennt voneinander gesehen werden, wenn es zu positiven sozialerzieherischen Effekten kommen soll. Der Vorrang soll seiner Meinung nach dem gemeinsamen Verständigen gegeben werden, was er durch gemeinsame Aktionen gegeben sieht.

Im Zentrum seines Konzepts stehen sozial und fachlich anspruchsvolle Aktionen. Seine Perspektive ist dabei auf das Verbindende von Bewegung und Beziehung gerichtet. Die drei wichtigen Bestandteile seines Konzepts sind: Beziehungsmuster, Form des Kontakts und Wirkungsrichtung.

Beziehungsmuster können dabei kooperativ oder konkurrierend sein. Die Form des Kontakts kann direkt oder indirekt sein. Und die Wirkungsrichtung kann gleichgerichtet oder ursächlich auf den anderen bezogen.

Die Komplexität des sozialen Lernens ist nach Funke-Wieneke behutsam zu steigern.

In diesem Konzept wird das Methodenverständnis so aufgefasst, dass die Schüler und Schülerinnen mit hoher Beteiligung in die Methoden eingebunden werden. Das führt zu einer offenen, demokratischen, fantasievollen und selbsttätigen Lernatmosphäre (Gebken, 2010, S. 540).

Kritik an diesem Konzept übt Gebken (2010) insofern, als das Funke-Wieneke von einem normativen Heile-Welt-Bild ausgeht, dass in der Praxis nicht immer aufzufinden ist. Soziale Herausforderungen, die an Schulen oftmals bestehen spielen in diesem Konzept keine Rolle.

Zusammenfassend die Ziele, Prinzipien und Methoden (Gebken, 2010, S. 540):

Ziele

- Durch Betonung der Körpererfahrungen einen Schritt Richtung innere Empfindungen machen.
- Verbesserung des individuellen Wohlbefindens.

Prinzipien

- Individualität des/der Sporttreibenden besondere Stellung geben.

- Soziales Handeln und Bewegung muss als Einheit verstanden werden.
- Der Verständigung durch gemeinsames Handeln Vorrang gegenüber dem Einander-Verstehen geben.
- Soziale und sachlich anspruchsvolle Aufgaben.
- Fokus auf das Verbindende von Beziehung und Bewegung richten.

Methoden

- Durch gemeinsame Aktionen Verständigung Vorrang geben.
- Methodisches Vorgehen bei den Aufgabenstellungen, wachsende Komplexität bei den Aufgabenstellungen.
- Lehrperson als Vermittler, Unterrichtsverfahren die ohne kopflastig zu seinen Möglichkeiten des Mitinterpretierens und des sich Verständigen bieten.
- Beteiligung der SchülerInnen.
- Fördern von Offenheit, Demokratieerziehung, Bewegungsfantasie, kreative Selbsttätigkeit.

Konzept von Diekert & Gebken (Gebken, 2010, S. 540-542)

Leitidee des Konzepts: Sozialdidaktik: soziale Verantwortung durch Schul- und Vereinssport.

Warum „soziales Lernen“: gesellschaftlicher Wandel (Individualisierung und Pluralisierung) erfordert gemeinsames Handeln.

Konsequenzen für den Sportunterricht: soziale Handlungssituationen inszenieren, Erfahrungsmöglichkeiten für soziale Verantwortung nutzen.

Die grundlegende Idee dieses Konzepts stammt von der Kommunitarismus Theorie. Diese Theorie kommt aus der politischen Philosophie und betont die Verantwortung des Individuums gegenüber seiner Umgebung und die soziale Rolle der Familie.

Durch diese Perspektive auf soziales Lernen erhält der Schulsport eine relevante Rolle im Zusammenhang mit sozialer Verantwortung. Dabei wird betont, dass es Ziel des Schulsports sein sollte die Aktivitäten in der Schule nach außen zu tragen und

zur Teilnahme in Vereinen zu motivieren. Soziales Engagement soll mit einer Öffnung der Schule und einer Annäherung an außerschulische Institutionen wie Vereinen einhergehen. Außerschulische Veranstaltungen, Wettkämpfe, Sozialraum Schule und deren Teilnehmer, nämlich die Schüler und Schülerinnen bieten Potenzial für das Üben sozialen Engagements. Diekert & Gebken sprechen vom Sport in der Schule als eine potenzielle Brücke in die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen, und dem Potenzial zu sozialem Engagement und Handeln zu ermutigen.

Nach diesem Konzept sollte der Schulsport sein Potenzial zu einer sozialförderlichen Schulsportkultur nutzen und durch das Fördern des Zusammenlebens soziales Handeln initiieren.

Gemeinschaft, Solidarität und Partizipation sind aus Sicht von Diekert und Gebken (2010, S. 541) im Netzwerk von Schule, Verein und Sozialraum zu fördern. Die Sportkultur und deren sozialförderlichen Aspekte sollen nach diesem Konzept gestärkt werden und durch klassenübergreifenden Unterricht, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, Schulwettkämpfe, Schulsportfeste und Aufführungen gefördert werden. Ein weiterer Bestandteil dieses Konzepts ist die Kritik an den materiellen Rahmenbedingungen der Sportstätten. Dort besteht Potenzial um „soziales Lernen“ durch Bewegung und Sport besser stattfinden lassen zu können.

Diekert und Gebken (2010) gehen darauf ein, dass methodisch inszeniertes Lernen in Gruppen die „soziale Kompetenz“, die Sozialität und die sozialen Beziehungen in der Klasse und Gruppen stärken können. Ein weiterer Nebeneffekt von Gruppenarbeiten mit Schwerpunkt auf „soziales Lernen“ ist die Steigerung von Selbstwertgefühl des Individuums und eine verbesserte Klassengemeinschaft. Gruppenaufgaben führen nicht zwangsläufig und automatisch zu rücksichtsvollem Verhalten und pro-sozialem Handeln, aber durch gute Planung und Organisation werden Räume für „soziales Lernen“ eröffnet. Diekert und Gebken (2010) halten zusammenfassend fest, dass „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport eng mit der methodischen Inszenierung zusammenhängt.

Die Lehrperson brauchen eine bewusste Perspektive auf soziale Prozesse im Unterricht, und Fähigkeiten zur methodischen Inszenierung.

Daraus ergeben sich folgende Ziele, Prinzipien, Methoden:

Ziele

- Soziale Verantwortung übernehmen und entwickeln.
- Sport in der Schule soll die Brücke zur Lebenswelt der SchülerInnen werden.
- Schulisches Umfeld durch die SchülerInnen gestalten lassen.
- Sozialförderliche Schulsportkultur etablieren.

Prinzipien

- Gemeinschaft, Solidarität und Partizipation in einem Netzwerk von Schule, Verein und Sozialraum neu denken, konstruieren und gestalten.
- Sport als Medium für die Förderung von Zusammenleben.
- Klassenübergreifender Unterricht, Vielfältige Bewegungsgelegenheiten, Schulsportfeste, Schulwettkämpfe, Aufführungen und SchülerInnen-Arbeitsgemeinschaften fördern.

Methoden

- Methodisch umsichtig inszeniertes Lernen in der Gruppe.
- Kleingruppen und Gruppenarbeiten.
- Soziale Inszenierungsformen.

4.12 Intentionen „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Wie bereits erläutert, wird heute nicht mehr angenommen, dass die Entwicklung von pro-sozialen Verhaltensweisen im Sport automatisch vor sich gehen, gleichzeitig wird der Entwicklung sozialer Kompetenz im Ansatz durch eine gezielte Gestaltung im Sinne „sozialer Lernziele“ Potenzial zugeschrieben (Bähr, 2013).

Die Behandlung der Intentionen von „sozialem Lernen“ soll einen Überblick darüber geben, welche Intentionen mit „sozialem Lernen“ verfolgt werden können. Im bildungspolitischen Diskurs wird Bewegung und Sport großes Potenzial zugesprochen, erzieherisch zu wirken. Als spezifisches Feld sozialen Handelns

können gesellschaftliche Werte, Normen, das Einhalten von Regeln, Konkurrenz, Kooperation und Kommunikation geübt und „erlernt“ werden.

Zwei gängige erziehungsdidaktische Ansätze sind „Erziehung zum Sport“ und „Erziehung durch den Sport“. Diesen „Doppelauftrag“ hat der Schulsport im Sinne eines „erzieherischen Sportunterrichts“ zu leisten (Bähr, 2013). Die Autoren Balz und Kuhlmann (2003) beschreiben diesen Anspruch als die Fähigkeit zur Teilnahme an Bewegung-, Spiel-, und Sportkultur auf der einen Seite und der Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport auf der anderen.

Die Ausbildung von Pro-sozialen Verhaltensweisen werden dabei als ein wichtiger Aspekt der Entwicklungsförderung wahrgenommen.

Die funktionale Position geht davon aus, dass dem Sport sozialerzieherische Potenziale inhärent sind (Bähr, 2013, S. 103). Die Gegenposition, die diese Hypothese ablehnt, fordert gezielt sozialerzieherische Maßnahmen im Unterricht für Bewegung und Sport. Neben diesen zwei Positionen besteht Konsens darüber, dass der Sport viele Möglichkeiten bietet, mit sozialen Situationen umgehen zu lernen. Ein weiterer Vorteil am Unterricht für Bewegung und Sport liegt darin, dass der Umgang mit Regeln, Rollen und Konflikten spielerisch erprobt und geübt werden kann. Dies erfordert aber einen reflexiven Raum, der durch die Institution oder die Lehrperson eröffnet wird. Dieser Raum entspringt einer Haltung und ist nicht physisch. Viele der in dieser Arbeit angeführten Konzepte und Ansätze thematisieren diesen Raum auf die ein oder andere Weise.

Lediglich bei der Frage über die Wertung (Pro-sozial vs. Anti-sozial) kann viel diskutiert werden. Bewertungen sind als subjektiv anzunehmen. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass es zu divergierenden Vorstellungen bezüglich der Wertung von sozialen Handlungen kommen kann. Den Anspruch auf Wahrheit beziehungsweise Richtigkeit zu erheben wäre auf der einen Seite vermessen, auf der anderen Seite würde dies mehreren der angesprochenen Konzepte „sozialen Lernens“ widersprechen. Die Konzepte verlangen implizit eine offene Haltung, die Raum für individuelle Sichtweisen ermöglicht, und zum Teil sogar bestärken. Auf der anderen Seite haben die angeführten Konzepte klare Vorstellungen darüber was erwünscht ist im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“.

Die Absichten von „sozialem Lernen“ zielen auf pro-soziale Verhaltensweisen ab. Im Alltagssprachlichen und im pädagogischen Sprachgebrauch wird „sozial“ oft im Sinne von „pro-sozial“ verwendet. Prinzipiell ist soziales Verhalten jedes Verhalten, dass sich auf den sozialen Kontext bezieht. Es muss sich dabei nicht automatisch um pro-soziales Verhalten handeln. Es kann genauso gut zu anti-sozialen Handlungen bzw. Verhalten kommen (Bähr, 2013). Dies kann als ein Argument für intentionales „soziales Lernen“ angeführt werden. Denn, wenn die Lehrkraft sozialen Verhaltensweisen keine Beachtung schenkt, kann der Unterricht für Bewegung und Sport schnell ein Erfahrungsraum für anti-soziale Verhaltensweisen werden.

In den „Phänomenologischen Ansätzen“ diskutiert, ist „soziales Lernen“ als ein subjektiver Prozess, der im Individuum stattfindet zu verstehen. Somit entzieht sich jede Intentionalität einer Vermittlung von „sozialen Verhaltensweisen“. Dem gegenüber steht die Theorie des „Lernen am Modell“, die davon ausgeht, dass die SchülerInnen von Vorbildern lernen. Wenn die Lehrperson sich nun intentional pro-sozial verhält und pro-soziales Verhalten positives Feedback bekommt, ist die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme pro-sozialer Verhaltensweisen höher.

Dieses Kapitel ist insofern wichtig für die Arbeit, da ein Überblick gewonnen werden soll, welche Intentionen im Diskurs von „sozialem Lernen“ angeführt werden. Der Lehrplan in Österreich für die Oberstufe hat genaue Vorgaben welche Intentionen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport verfolgt werden sollen. Die Methoden lässt der Lehrplan offen, und der Lehrperson frei, doch werden die Intentionen der Lernarrangements durch die Vorgaben eingegrenzt.

Kritik an der Intentionalität „sozialer Erziehung“ in der Fachdidaktik

Eine Intentionalität bei „sozialem Lernen“ sei dahingehend kritisch zu hinterfragen, das Lernprozesse subjektiv und im Individuum ablaufen. Gerade wenn es um soziale Verhaltensweisen geht, ist es fraglich inwieweit die Intentionen der Lehrperson von den Schülern und Schülerinnen angenommen werden. Und in wie weit diese einem Transfer unterliegen ist ebenso fraglich.

4.13 Prinzipien „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

An diesem Punkt der Arbeit sollen kurz noch übergeordnete Prinzipien die aus den Ansätzen sozialen Lernens herausgearbeitet wurden dargestellt werden.

„Als durchgängiges Prinzip der Unterrichtsbeispiele ist zu erkennen, dass solche Diskrepanzerlebnisse bzw. die auf gemeinsames Handeln ausgelegten Unterrichtssituationen den SchülerInnen bewusst gemacht und mit ihnen reflektiert werden. Das Unterrichtsgespräch hat daher eine besondere Bedeutung, ohne dass aber die praktische Betätigung vernachlässigt wird.“ Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 47). Dieses direkte Zitat weist darauf hin, dass schaffen von Handlungsraum, der in einem Unterrichtsgespräch reflektiert wird, als Prinzip „sozialen Lernens“ angesehen werden kann.

In Gebken (2010) wird thematisiert, dass der Bedeutung des Miteinanders, des sozialen Klimas und des Wohlbefindens im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu wenig Bedeutung in der fachspezifischen Literatur gegeben wird. Diese drei Punkte können als Prinzipien eines Unterrichts im Sinne von „sozialem Lernen“ angesehen werden.

Selbst bestimmtes Gestalten ihrer sozialen Umwelt ist eine Forderung aus Gebken (2010, S. 542), die als Prinzip „sozialen Lernens“ angesehen werden kann.

Schülerinnen sollten aktiviert und gefördert werden ihre Lebenswelt mitzugestalten und hinsichtlich ihrer Bedürfnisse zu verbessern. Diese Forderung geht über die gängigen Konzepte „sozialen Lernens“ hinaus, die primär das Erlernen zwischenmenschlicher Beziehungen und pro-sozialen Verhaltens im Fokus haben (Gebken, 2010, S. 445). Hier spielen institutionelle Rahmenbedingungen eine Rolle. Zum Beispiel bedeutet dies, dass sich Lehrpersonen prinzipiell in einer anderen Rolle sehen müssten. Die Dualität zwischen LehrerIn und BewerterIn steht diesem Prinzip im Weg, und müsste institutionell verändert werden.

4.14 Methoden „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

„Soziales Lernen ist im Sportunterricht an die methodische Inszenierung gekoppelt“ (Gebken, 2010, S. 542).

Meyer (2014, S. 74) bemerkt, dass nirgendwo in der Pädagogik der Begriffs- und Konzeptewirrwarr größer ist als in der Unterrichtsmethodik. Dies macht es schon einmal schwer den Begriff abzugrenzen und einzugrenzen.

Meyer (2014, S. 74) begründet Methodenvielfalt, um der Vielfalt der unterrichtlichen Aufgabenstellungen gerecht zu werden, und um die Heterogenität von Gruppen zu berücksichtigen. Dabei sei angemerkt, dass Sportgruppen einen heterogenen Charakter hinsichtlich motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, und sozialer Kompetenz aufweisen.

Methodenvielfalt liegt dann vor, wenn (Meyer, 2014, S. 74):

1. Der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird. Hinsichtlich „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sei hier zum Beispiel die Berücksichtigung der 4 „einander“ im Sportunterricht nach Pühse (2004, S. 46) angemerkt: miteinander, füreinander, gegeneinander, nebeneinander.
2. Eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird. Nach Meyer (2014, S. 76) gibt es viele verschiedene Handlungsmuster die sozial geprägt sind. Kurz ein paar mögliche Handlungsmuster: Projektarbeit, Beteiligungsrituale, Leistungsrückmeldungen, Freiarbeit, verschieden Gesprächsformen, etc.
3. Wenn die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden und die Lehrperson variabel auf den Unterrichtsverlauf reagiert. Wenn zum Beispiel die SchülerInnen kognitiv strapaziert von der voran gegangenen Schularbeit sind, eine wilde einfache Stunde gestalten. Auf momentane Veränderungen der Situation reagieren zu können.
4. Das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist. Meyer (2014, S. 78) differenziert 4 Grundformen: gemeinsamen, lehrgangsförmigen, kooperativen und individualisierten Unterricht.

Unterteilt wird in Makro-, Meso-, und Mikromethodik nach Meyer (2014, S. 75). Der Unterricht für Bewegung und Sport stellt mit seinem spezifischen Handlungscharakter eine Spezialform im Fächerkanon der Schule dar. Aber dieser

methodischen Gedanken angewandt auf „soziales Lernen“ im Unterricht für Bewegung und Sport ergibt folgendes:

Auf der Ebene der Makromethodik gibt es Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit.

Dabei wird die Betrachtungsebene immer konkreter. Für die Unterrichtsumsetzung bietet dieser Blickwinkel keine neuen Erkenntnisse, jedoch wird untermauert, dass für „soziales Lernen“ im Unterricht für Bewegung und Sport durchaus eine Öffnung des Schulsports von Bedeutung ist. Das Anknüpfen an die Lebenswelten der SchülerInnen, die Förderung von Vereinsaktivität, schulinterne, und größere Turniere, Wettkämpfe und Aufführungen sollen zu einer Integration führen.

Auf der Ebene der Mesomethodik nennt Meyer (2014, S. 75) Sozialformen (Plenumsunterricht, Gruppenunterricht, Tandemunterricht, Einzelarbeit), Handlungsmuster (Lehrpersongespräch, Vorzeigen, Vortragen, etc.) und Verlaufsformen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung).

Auf der Ebene der Mikromethodik gibt es unendlich viele Möglichkeiten.

Dieser kurze Einblick sollte einen allgemeinen Überblick über die Vielfalt von möglichen „Methoden“ im Unterricht geben.

Zusätzlich zu den angeführten und erarbeiteten Methoden, die im Anhang an jedes Konzept zu finden sind, soll sich dieses Kapitel der Arbeit mit der allgemeinen Fragestellung der Methodik „sozialen Lernens“ auseinandersetzen.

Wie Gebken (2010) angemerkt hat ist zur Methodik „sozialen Lernens“ wenig in der Literatur zu finden. Die untersuchten Konzepte geben wenig methodischen Input, was unter Umständen an fehlenden empirischen Befunden liegen kann. Die Arbeit von Ungerer-Röhrich et al. (1990) stellt Kriterien für eine Atmosphäre zur Verfolgung sozialer Lernziele auf.

Gebken (2010, S. 538) kritisiert, dass ein allgemeiner Konsens darüber besteht, dass „soziales Lernen“ und Bewegung und Sport immer Hand in Hand gehen, dass sich die methodische Literatur aber mit weniger als 1% der sozialen Perspektive im Unterricht widmet. Konzepte zu „sozialem Lernen“ gibt es zahlreiche, die auf das Setting Bewegung und Sport im Unterrichtsfach hin analysiert wurden, methodische Hinweise sind jedoch wenige zu finden.

In der hier abgebildeten Tabelle werden mögliche Ziele „sozialen Lernens“ nach dem Oldenburger Modell dargestellt und Methoden daraus abgeleitet.

Ziel: soziale Handlungssituation gestalten	Methode: soziale Inszenierungsformen der Lehrperson
miteinander sprechen und Verständnis für einander entwickeln	Gelegenheiten des Miteinanders bieten/ermöglichen, beratend unterstützen, aufrecht erhalten, mit weiterentwickeln, verändern
gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen	Formen des gemeinsamen Handelns bieten/ermöglichen, beratend unterstützen, aufrecht erhalten, mit weiterentwickeln, verändern
gemeinsam Aufgaben/Probleme arbeitsteilig bewältigen und lösen	Durch Arbeitsteilung zu bewältigende Aufgaben und Probleme stellen, beratend begleiten, aufrecht erhalten, mit weiterentwickeln, verändern
einander helfen und Hilfe annehmen	Vertrauensbasis entwickeln, Situationen zum Helfen schaffen, Helfen vorleben durch helfen, sichern, aufhelfen, hochheben, Schwung geben, tragen, stützen, festhalten, Geräteauf- und abbau zeigen und erläutern
Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen	Verantwortung vorleben, Vorbild sein, Verantwortung an die SchülerInnen abgeben in Form von SchiedsrichterIn- bzw- TrainerInrollen, MannschaftsführerIn; Verantwortungsrollen der SchülerInnen unterstützen, beratend zur Seite stehen

Abb.6: Inszenierungsformen des Oldenburger Modells nach Gebken (2010, S. 542)

In Kemper und Prenner (1979) wird dargelegt, dass die in ihrem Beitrag dargestellten Konzepte „sozialen Lernens“ sich hinsichtlich der Methodik im Punkt der Offenheit einig sind. Zu sehr strukturierte und von der Lehrperson festgelegte Zielvorgaben hinsichtlich „sozialen Lernens“ hemmen die Entwicklung sozialer Sensibilität.

Eine offene Unterrichtsgestaltung und eine bewusst offene Haltung hinsichtlich der Interpretationen und sozialen Handlungen sollen ein im Sinne „sozialen Lernens“ gestalteten Unterricht fördern. Dadurch sollen die SchülerInnen in Situationen kommen, in denen die Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse aller InteraktionspartnerInnen aufeinander bezogen werden müssen. In ihrem Sinne ist eine zu starke Vorstrukturierung und ein zu stark geplanter und gelenkter Lernprozess hinderlich für das Aushandeln von Entscheidungen, das Erkennen von Dominanzverhalten und das Einbringen von Bedürfnissen und alternativen Vorstellungen. Diese methodischen Anweisungen könnten auch den Prinzipien

zugeordnet werden, die Abgrenzung ist nicht trennscharf möglich (Kemper & Prenner, S. 151).

4.15 Ziele „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

„Der anspruchsvolle Erwerb sozialer Einstellungen und Tugenden scheint nicht objektivierbar zu sein“ (Gebken, 2010, S. 545).

Aus den dargestellten Konzepten sollen hier mögliche Lernziele „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport dargestellt werden.

Diese können implizit abgeleitet werden, da sie wenig konkret in den Konzepten dargestellt werden.

Übergeordnet kann gesagt werden, dass „soziales Lernen“ als der intentionale Teil der Sozialisation durch Sportunterricht verstanden werden kann (Kemper & Prenner, 1979, S. 141). Als Elemente einer sozialisationsbezogenen Sportdidaktik:

- Im Verlauf der bisherigen Sozialisation erworbenen allgemeinen Dispositionen, Wertorientierungen und Handlungsmuster.
- Die sportbezogenen vorschulischen und außerschulischen Sozialisationsprägungen.
- Die Strukturmomente des Sportunterrichts und Faktorenkomplexe motorischen und „sozialen Lernens“ (sportunterrichtliche Sozialisation)

Die Ansätze sozialisationsorientierter Ansätze machen Sozialisation und „soziales Lernen“ bewusst und absichtlich zum Gegenstand von Sportunterricht.

Diese angeführten Lernziele sind mehreren der erläuterten Konzepte zuordenbar.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass im Untersuchten Feld die Entwicklung sozialer Kompetenz als Ziel „sozialen Lernens“ angesehen werden kann.

4.16 Inhalte „Sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Zu den Inhalten schreibt Kleindienst-Cachay (1983, S. 191), dass trotz der theoretischen Diversität der Perspektiven auf „soziales Lernen“ sich für die praktischen Konsequenzen zahlreiche Gemeinsamkeiten feststellen lassen. Viele

Konzepte fordern zum Beispiel einen diskursiven Umgang mit strukturellen Gegebenheiten von Spiel und Sport. Bewegungsspiele werden daher als größtes Feld „sozialen Lernens“ hinsichtlich des Inhalts erachtet. Nach Kleindienst-Cachay (1983, S. 191) eignen sich auch andere Inhalte, wenn ihre normierten Bewegungsformen aufgebrochen werden, und dadurch Raum für Kreativität entsteht.

Auf der Inhaltsebene kann jede Sportform als Übermittler „sozialen Lernens“ funktionieren, die ein intensives Miteinander fordern. Dabei ist klar, dass leichtathletische Disziplinen wie 100-Meter Sprint nicht zu einer Kooperationsform verändert werden kann, aber Laufen kann in seiner Vielfalt als sozialer Erfahrungs- und Lernraum gestaltet werden (Gebken, 2010, S. 541). Dabei geht es laut Gebken (2010, S. 541) vor allem um eine sozialerzieherische Perspektive, die in der Methodikliteratur der Sportarten großen Nachholbedarf aufweist.

Es ist nicht verwunderlich, dass die oben erläuterten Konzepte kaum auf konkrete sportliche Inhalte und deren Relevanz hinsichtlich „sozialem Lernen“ eingehen. Aus der Sicht „sozialen Lernens“ sind die Inhalte nicht relevant. Es gibt Inhalte, die mehr „soziale Lernsituationen“ bieten als andere, aber es kann jeder Inhalt mit „sozialem Lernen“ verknüpft werden (Ungerer-Röhrich et al., 1990).

In dem Beitrag von Kemper und Prenner (1979, S. 150) werden die großen Sportspiele als mögliche Inhalte angeführt. So wird Basketball, Fußball, Handball und Volleyball angeführt. Aber auch Gymnastik, Schwimmen und Kanusport. Tanzspiele und einfache Turnübungen werden hier ebenfalls als mögliche Inhalte angeführt.

In der Arbeit von Ungerer-Röhrich et al. (1990) wird zu den Inhalten gesagt, dass diese so gestaltet sein sollten, dass eine gemeinsame Zugänglichkeit für alle SchülerInnen gewährleistet ist, und offene Handlungssituationen entstehen sollten. Dabei ist darauf zu achten, dass es zu keiner übertriebenen Wettkampforientierung kommt.

Auf der inhaltlichen Ebene stellt Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 48) fest, dass ein vielfältiges Angebot von Lehrplänen gefordert wird.

Die Inhalte sind im untersuchten Feld in den Lehrplänen genau angegeben. Sie stehen im Zentrum der Vorgaben. Die Sozialkompetenz soll anhand der vorgegebenen Inhalte entwickelt werden. Das Hauptaugenmerk für den untersuchten Bereich liegt auf den klassischen Sportarten, mit einer vielfältigen Ausrichtung. Leichtathletik, Geräteturnen, die großen Sportspiele, Rhythmik und Tanz, erlebnisorientierte Sportarten (Klettern, Ski-fahren, Eislaufen, Schwimmen).

4.17 Kritik „sozialen Lernens“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Bei allen Möglichkeiten, und dem Potenzial von „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport gibt es Grenzen. In diesem Kapitel sollen kritische Gedanken und mögliche Probleme von „sozialem Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport diskutiert werden.

In Bähr (2013) wird auf die Grenzen und Problematiken „sozialen Lernens“ eingegangen. Durch eine didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung, die „soziales Lernen“ initiieren können soziale Lernziele verfolgt werden, jedoch nicht sicher davon ausgegangen werden, dass soziale Kompetenz „produziert“ werden kann. Außerdem führt Bähr (2013, S. 110) an, dass dem Erwerb von „sozialer Kompetenz“ Grenzen gesetzt sind, und von vielen Faktoren beeinflusst wird. Das Lernmilieu und die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen sind maßgebliche Faktoren für den Erwerb sozialer Kompetenz, die in Bezug auf „soziales Lernen“ immer berücksichtigt werden müssen.

Aus diesen Argumenten wird ersichtlich, dass „soziales Lernen“ von sehr vielen Faktoren beeinflusst wird. Dies führt zu der Annahme, dass ein ausdifferenziertes Verständnis und ein Fokus mit Intentionen im Hinblick auf „soziales Lehren“ die Grundlage für „soziales Lernen“ darstellen.

4.18 Fazit

Es gibt in der fachspezifischen Literatur viele diskutierte Theorien, Ansätze und Modelle, wie und warum „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport stattfinden kann und soll.

Die Ansätze sind entweder soziologischen Theorien oder psychologischen Theorien entspringend. Es wurden aber durchwegs politische und philosophische Theorien gefunden, was darauf hinweist, dass „soziales Lernen“ viele Dimension hat.

Für den praktischen Teil dieser Arbeit ist es relevant, so gut wie möglich die grundlegenden Gedanken „sozialen Lernens“ skizziert zu haben, denn sie dienen als Grundlage für die Erstellung und Analyse der Interviews. Die theoriegeleitete Ausdifferenzierung der Fragestellung und einen Überblick über theoretische Ansätze zu haben ist für den empirischen Teil der Arbeit die Grundlage.

Die Analyse der Interviews soll anhand der hier dargelegten Theorien erfolgen. Ziel ist es die Aussagen der Lehrpersonen mit dem hier dargelegten Verständnis von „sozialem Lernen“ zu analysieren und interpretieren.

Da die Fragestellung der Arbeit die gelebte Praxis „sozialen Lernens“ erforschen möchte, und der empirische Zugriff über die Lehrpersonen gewählt wurde, ist es wichtig zu wissen, was für „soziales Lernen“ aus theoretischer Sicht spricht.

Die Hauptfragestellung ist, ob „soziales Lernen“ in der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen stattfindet. Dahingehend wurde am Anfang dieser Arbeit postuliert, dass „soziales Lernen“ nur stattfinden kann, wenn die Handlungen der Lehrperson bewusst und explizit auf „soziales Lernen“ abzielen.

Im Zuge der Arbeit und der dargelegten Konzepte hat sich das Verständnis dahingehend entwickelt, dass es durchaus implizit zu „sozialem Lernen“ kommen kann. Das würde, um es von „sozialem Lernen“ abzugrenzen, für eine „pro-soziale Sozialisation“ sprechen. Ein konkretes Wissen, oder einheitliches Verständnis bei den Lehrpersonen wäre von Vorteil, aber aufgrund der Vielfalt von Konzepten in der Literatur unwahrscheinlich.

Das Ziel des empirischen Teils ist es zu erfassen in wie weit die erfassten Konzepte und theoretischen Gedanken explizit oder implizit im Unterricht durch die befragten Lehrpersonen Berücksichtigung finden.

5 Der Lehrplan als Grundlage „sozialen Lernens“ in der Praxis

5.1 Zusammenhang von „sozialer Kompetenz“ und „sozialem Lernen“

Nach Magnaguagno (2014) ist soziale Kompetenz das Ergebnis „sozialen Lernens“. Durch die Sportpädagogik und die Sportpsychologie thematisiert, kann als Ziel „sozialen Lernens“ die Entwicklung sozialer Kompetenz angesehen werden. Ausgehend von der Idee, dass SchülerInnen nicht Objekte der Belehrung darstellen, sondern als eigenständige Subjekte aktiv am Unterrichtsertrag beteiligt sind, ist das Begriffsverständnis und die Terminologie sozialer Kompetenz durch „soziales Lernen“ gleichzusetzen (Magnaguagno, 2014).

Der Lehrplan hat das Ziel „soziale Kompetenz“ bei den SchülerInnen zu entwickeln. Am Ende ist das Ziel „sozialen Lernens“ ein sozial kompetenter Mensch. In anderen Worten soll „soziales Lernen“ einen heranwachsenden Menschen dazu befähigen sich in seiner sozialen Umwelt kompetent und sozialverträglich zu handeln (Magnaguagno, 2014).

Der Begriff der sozialen Kompetenz wird inflationär gebraucht, und gleichzeitig ist die Begriffsbestimmung aufgrund der Multidimensionalität des Konstrukts schwierig. Eine fehlende sprachliche Präzession hinsichtlich des Begriffs, macht es schwierig den Begriff klar zu bestimmen (MAGNUAGNO 2014, 2). Dies wird sowohl im theoretisch-hermeneutischen Teil der Arbeit klar, aber auch im empirischen Teil.

In Magnaguagno (2014) wird erläutert, dass die Definitionen und Konzepte von „sozialem Lernen“ sehr divers sind, und von der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplin abhängig sind. Trotzdem beschreiben die Ansätze und Theorien den gleichen Gegenstand. Dies führt auf allen Ebenen in dieser Arbeit zu erheblichen Schwierigkeiten. Der Transfer von den theoretischen Ansätzen „sozialen Lernens“ zur Lehrplananalyse hat sich als schwierig erwiesen. Ein Problem dabei ist es, dass fast jeder Ansatz und jeder Begriff ein eigenes Konstrukt derselben Thematik darstellt. Aber es wurde immer wieder darauf hingewiesen, und mit dem Bewusstsein für die semantische Problematik bei der Begriffsbestimmung wurde versucht diese Arbeit trotzdem zu einem großen gesamten Bild zusammen zu fügen.

5.2 Ansprüche des Lehrplans an „soziales Lernen“

Für die empirische Untersuchung wurde der Lehrplan für die Oberstufe als verpflichtendes Kriterium auf der Seite der Lehrpersonen herangezogen. In dem Lehrplan wird „soziales Lernen“ durch die Entwicklung „sozialer Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“ gefordert.

Der Lehrplan versteht unter „sozialer Kompetenz“ ausschließlich pro-soziale Verhaltensweisen, die die Schüler und Schülerinnen zu entwickeln haben.

Für diese Arbeit wurden zwei Lehrpläne herangezogen und hinsichtlich „sozialen Lernens“ überprüft. Der erste Lehrplan ist vom 28.07.2006, der Zweite vom 09.08.2016. Beide Lehrpläne haben ihren Gültigkeitsbereich in der Oberstufe (9.-13. Schulstufe).

Die Analyse des Lehrplans zeigt schon, dass die in der theoretisch-hermeneutischen Analyse der Literatur erfassten Konzepte keine explizite Verwendung finden. Wenn die Ansätze aus der Theorie Berücksichtigung finden, dann implizit.

Der neuere Lehrplan orientiert sich an den Bildungsstandards, die „eine gewisse Einheitlichkeit der Bedingungen, unter denen SchülerInnen unterrichtet werden“ herstellen soll (Herzog, 2013, S. 12).

Seit der Einführung der Bildungsstandards 2008/09 zielen diese auf eine Veränderung der Unterrichts- und Schulpraxis in Richtung Kompetenzorientierung ab.

Auf einer Seite des bifie [Zugriff am 28.12.2019 <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>]

werden Punkte angeführt unter welchen Dimensionen und Prinzipien Unterricht in der Schule geführt zu werden hat. Diese Punkte sollten im höchsten Maße zu „sozialem Lernen“ beitragen:

- „Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe“
- „Förderung lebensweltlicher Anwendungen“
- „Förderung der fachlichen und überfachlichen Vernetzung“

- „Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische, und unterrichtsmethodische Ansätze“
- „Förderung der Selbstreflexion als Kompetenz“
- „Förderliche Klassenführung durch Haltung, Achtsamkeit, und Präsenz“.

All diese Punkte können, wenn sie gelebt werden, zu „sozialem Lernen“ im Sinne dieser Arbeit beitragen. Somit wurde vom Gesetzgeber ein klarer Schritt in Richtung „soziales Lernen“ getätigt. All diese Forderungen können aber nur mit ausreichender Kompetenz von Seiten der Lehrperson bewältigt werden. Der Kompetenzbegriff selbst ist wie „soziales Lernen“ ein unscharfer und ein aus verschiedenen Perspektiven beleuchteter. Kettenis (2014) stellt fest, dass der Kompetenzbegriff zwar trivial erscheint, aber bei genauer Betrachtung sich die Schwierigkeit und Komplexität des Begriffs zeigt.

5.3 Analyse

Die Analyse für die Arbeit erfolgte nicht systematisch. Es war nicht das Ziel den Lehrplan hinsichtlich des theoretisch-hermeneutischen Verständnisses zu analysieren. Die Untersuchung des Lehrplans sollte darstellen, dass es einen Anspruch seitens des Gesetzgebers hinsichtlich „sozialem Lernen“ gibt. Ein weiteres Ziel der Anführung der Punkte aus dem Lehrplan, die auf „soziales Lernen“ hinweisen, war es darzustellen, was am Ehesten bei den Lehrpersonen auf der Zielebene vorhanden sein könnte.

Seit 2006 gilt der erste kompetenzorientierte Lehrplan in den im Feld untersuchten Schulen. Dieser wurde für die Oberstufe (9. Schulstufe-13.Schulstufe) untersucht. Seit 2016 gibt es einen neuen Lehrplan für diese Schulen. Dieser ist gegenüber dem 2006 formulierten Lehrplan detaillierter formuliert. Er baut auf den Bildungsstandards auf, die bereits in der Unterstufe zu tragen kommen.

Faktisch orientieren sich aber die Lehrpersonen am Lehrplan, der 2006 erlassen wurde. Die verpflichtende Umsetzung des Lehrplans 2016 kommt in den Schulen noch nicht zu tragen.

Im folgenden Abschnitt wird aus dem Lehrplan 2006 direkt zitiert.

Prinzipien zur Entwicklung sozialer Kompetenz werden angeführt aber die Umsetzung wird den Lehrpersonen offengelassen.

Lehrplan 2006:

Formulierungen, die implizit „soziales Lernen“ thematisieren:

- Ganzheitliche Bildung und Erziehung (S. 1)
- Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit erfahren und erkennen (S. 1)
- Erfahren der Auswirkung von Bewegung, Spiel und Sport auf die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden mit dem Ziel eines ganzheitlichen Gesundheitsbewusstseins (S. 1) (Ähnlichkeit zu Gebken, 2010)
- Positive Einstellung zum eigenen Körper (S. 1)
- Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (S. 1)
- Entwicklung der Fähigkeit zum gemeinsamen Handeln in Bewegung, Spiel und Sport (S. 1)
- Erwerb der Fähigkeit zum Umgang mit Emotionen, besonders im Zusammenhang mit Wettkampf (S. 1)
- Bewegung, Spiel und Sport als Einzelne aber auch in der Gruppe erleben (S. 1)
- Stärkung der Persönlichkeit (Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen) (S. 1)
- Erlangen eines interkulturellen Verständnisses (S. 2)
- Reflexion von Geschlechterrollen, Berücksichtigung geschlechterspezifischer Interessen und Bedürfnisse (S. 2)
- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (S. 2)
- Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen vermitteln (S. 2)

- Lern- und Leistungsbereitschaft ist durch motivierende Unterrichtsgestaltung und Methodenvielfalt sowie durch Berücksichtigung der Interessen der SchülerInnen zu fördern (S. 3)
- Vorbereitung und Teilnahme auf und an Wettkämpfen und Aufführungen (S. 3)
- Leistungssteigerung hat sich an eigen- und mitbestimmten Leistungsmästben aber auch an fremdbestimmten zu orientieren (S. 3)
- Die kognitiven Grundlagen zur Leistungssteigerung sind altersgemäß zu vermitteln (S.3)
- Bewertung an vorgegebenen, aber auch selbstbestimmten Mstben (S. 4)
- Gruppenarbeit und offene Formen des Unterrichts können das selbstständige sportliche Handeln fördern (S. 4)
- Körperliche und sinnesbehinderte SchülerInnen sind nach Mgabe zu berücksichtigen und in den Unterricht mit einzubeziehen (S. 4)
- Entwicklung der Fähigkeit sich mit Wettkampfnormen konstruktiv auseinander zu setzen (Anpassen an die besonderen Bedingungen einer Sportgruppe usw.) (S. 5)
- Erhalten und Weiterentwickeln von nicht regelgebundener Spielfähigkeit und Spielknnen (z.B. kooperative Spiele, Spiele ohne Verlierer, usw.) (S. 5)
- Verbessern der regelgebunden Spielfähigkeit (S. 5)
- Verhalten auf Spielsituation abstimmen und Entscheidungen in der Gruppe bzw. Mannschaft zu treffen (S. 5)
- Weiterentwickeln der Fähigkeit (Spiel-)Vereinbarungen und (Spiel-)Regeln anzuerkennen, situativ abzuändern und neu zu gestalten (S. 5)
- Entwicklung der Fähigkeit verantwortliche Organisation und Spielleitung zu übernehmen (S. 5)
- Die leibliche Erfahrung als Basis allen sinnlichen Wahrnehmens und Verstehens erkennen (S. 5)

- Verbessern der Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeit des Körpers (S. 5)
- Bewusstmachen von und Auseinandersetzen mit gesundheitsgefährdenden Phänomenen (S. 6)
- Erfahren und Erleben in unterschiedlichen Situationen, Aufgaben und Bewegungsformen (S. 6)
- Sportaktivitäten/Projekte gemeinsam planen, gestalten und reflektieren (S. 6)

Die im Lehrplan zu „sozialem Lernen“ thematisierten Inhalte ist anzumerken, dass die Interpretation in Richtung „soziales Lernen“ theoretisches Wissen erfordert.

Formulierung, die explizit „soziales Lernen“ thematisieren:

- Selbst- und Sozialkompetenz der SchülerInnen entwickeln und fördern (S. 1)
- Entwicklung von Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und Regelbewusstsein (S. 2)
- Akzeptanz des Fair-Play-Gedankens sowie der Rücksichtnahme und Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für sich selbst und andere (S. 2)
- Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Funktionen von Bewegung, Spiel und Sport (S. 2)
- Kritisch-konstruktive Beschäftigung mit Bewegung, Spiel und Sport (Normen und Werte, Trends, Natur und Umwelt, Technik, Wirtschaft, usw.) (S. 2)
- Sprache und Kommunikation (S. 2)
- Besonderheiten der „Sportsprache“ verdeutlichen (S. 2)
- Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel in Lebenssituationen aufzeigen (S. 2)
- Durch gezielte Strukturierung und Intervention können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt werden (S. 2)
- Sozial bzw. motorisch Schwache integrieren (S. 2)

- Selbst- und Sozialkompetenz im Hinblick auf Schulform bzw. Schulprofil fördern (S. 3)
- Theoriegeleitet Inhalte (z.B. Zusammenhänge, Begründungen, Normen und Werte des Sports) in Verbindung mit Bewegungshandeln zu vermitteln (S. 3)
- In die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts sollen auch die SchülerInnen mit einbezogen werden (S. 3)

Der Lehrplan gibt Ziele, didaktische Grundsätze und Inhalte vor, die durch Interpretation mit den theoretischen Ansätzen verknüpft werden können. Diese sind in den impliziten Formulierungen angeführt. In der Formulierung des Lehrplans wird ersichtlich, dass ohne Fokus der Lehrperson, „soziales Lernen“ auf der Zielebene ein Randthema darstellt. Leistungsorientierung und die „klassischen“ Sportarten stehen im Zentrum der Lehrplanformulierung.

Die expliziten Formulierungen lassen sich mit den theoretische Ansätze verknüpfen. Diese sind jeweils einem Ansatz „sozialen Lernens“ zuzuordnen. Aber ohne theoretische Fundierung sind die Forderungen des Lehrplans sehr vage. Für eine Umsetzung in die Praxis ist Wissen der theoretischen Ansätze notwendig.

Der Lehrplan 2016 ist konkret formuliert hinsichtlich sozialer Kompetenz. Die Erfassung von intentionalem „sozialen Lernen“ und die Umsetzung auf soziale Kompetenz wird hier konkret formuliert.

Nachstehend wird direkt aus dem Lehrplan 2016 zitiert:

Bildungs- und Lehraufgaben (für alle Schulstufen):

- UF Bewegung und Sport hat wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung zu leisten (S. 1)
- Verantwortungsbewusstes Verständnis von Bewegung, Sport und Gesundheit befähigen (S. 1)
- Aufbau einer in Hinblick auf Bewegung und Sport positiven Grundeinstellung durch reflexive Auseinandersetzung mit den ausgewählten bewegungsbezogenen Handlungsanforderungen (S. 1)

- Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die gemeinsames und verantwortungsbewusstes Handeln ermöglichen (S.1)
- Beitrag zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit (S. 1)
- Sozialkompetenz (S. 1)

Beiträge zu den Bildungsbereichen (für alle Schulstufen):

Sprache und Kommunikation (S. 2)

- „Sportsprache“ mit Besonderheiten als Mittel der Sprachentwicklung (S. 2)
- Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel (S. 2)

Mensch und Gesellschaft (S. 2)

- Durch gezielte Strukturierung und Intervention im Unterricht können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt werden (S. 2)
- Sozial oder motorisch Benachteiligte integrieren (S. 2)
- Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen vermitteln (z.B. Zusammenleben, Vorurteile) (S. 2)

Gesundheit und Bewegung (S. 2)

- UF Bewegung und Sport hat tragende Rolle bei der Gestaltung der Schule als gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensraum (S. 2)
- Zusammenwirken von Bewegung und Ernährung auf psycho-physisches Wohlbefinden aufzeigen (S. 2)

Didaktische Grundsätze (für alle Schulstufen):

- Lehren und Lernen bilden wechselseitig aufeinander bezogene Prozesse für deren Gelingen didaktische Grundsätze und geeignete unterrichtsmethodische Maßnahmen die Voraussetzung bilden (S. 2)
- Wesentlich müssen dabei pädagogische Anliegen wie z.B. Geschlechterreflexivität, Diversität, Motivation, Differenzierung und Individualisierung, positive Lernatmosphäre, Zielsetzungen sein (S. 3)

- Grundsätze der inklusiven Pädagogik sind anzuwenden. Kinder sollen nach jeweiligen Bewegungsvermögen in den Unterricht mit einbezogen werden (S. 3)
- Stereotype Festschreibungen (in Hinblick auf Geschlecht) sind abzubauen (S. 3)
- Lernen ist grundsätzlich als Prozess der Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit zu verstehen. Durch das Erschließen und Reflektieren von Lernsituationen sollen SchülerInnen in die Lage versetzt werden die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu prüfen, zu relativieren und neu zu ordnen (S. 3)
- Dazu gehört selbsttätiges und phasenweise selbstbestimmtes Handeln im Unterricht (S. 4)

Bildungs- und Lehraufgabe und Lehrstoff:

Hier wird von Sozial- und Selbstkompetenz gesprochen, die beide als Ziele „sozialen Lernens“ angesehen werden können.

Die angeführten Punkte sind sukzessiv zu verstehen, also aufbauend, und finden sich in dieser Reihenfolge im Lehrplan.

Bereich Sozialkompetenz:

- Zielgerichtete Wahrnehmungen und Beobachtungen in Bewegung und Sport beschreiben (S. 5)
- Bedürfnisse, Interessen und Ziele in einer Sportgruppe wahrnehmen (S. 5)
- Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung (S. 6)
- Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen (S. 6)
- Unterscheidung Beobachtung – Bewertung (S. 6)
- Partnereinschätzung (S. 6)
- Beobachtungsaufgaben zur Aufmerksamkeitslenkung (S. 6)
- Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen (S. 6)
- Wechselwirkung von persönlichen Zielen und Zielen von Gruppen (S. 6)

- an der Kompetenz ausgerichtete Teamaufgaben (S. 6)
- besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen (S. 6)
- Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung (Organisation, Leitung, Moderation) (S. 7)
- Gestaltung von Unterrichtsteilen (z.B. Schiedsrichtertätigkeit) (S. 7)
- Feedback geben und konstruktiv damit umgehen (S. 8)
- Unterschiedliche Feedbackmethoden (S. 8)
- Feedback als Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung) (S. 8)
- Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten (S. 9)
- Problemlöseprozesse in Gruppen (S. 9)
- Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln, ...) (S. 9)
- Lösungsmodelle finden (S. 9)
- Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen (S. 10)
- Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen (S. 10)
- Planung – Durchführung – Auswertung (S. 10)
- Führen und Folgen in Gruppen (S. 10)

Bereich Selbstkompetenz:

- Eigene Stärken und Schwächen reflektieren (S. 5)
- Eigene in der Sportausübung auftretende Emotionen wahrnehmen (S. 5)
- Stärken und Schwächenanalyse persönlicher Handlungsmuster (S. 6)
- Auswertung eigener Emotionen im Handeln von Sportgruppen (S. 6)
- Zusammenhang Situation – Emotion (S. 6)
- Wahrnehmung von Emotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel, Überraschung) (S. 6)
- Persönliche Emotionen in kritischen Sportsituationen (Konflikt, Kooperation, Sicherheit ua.) (S. 6)
- selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen (S. 6)
- Umgang mit Erfolg und Misserfolg (S. 7)

- Entwickeln von persönlichen Lernwegen zur Zielerreichung (S. 7)
- Eigene Bewegungsbedürfnisse wahrnehmen (S. 8)
- Artikulation von persönlichen Bewegungsbedürfnissen, -interessen und -zielen (S. 8)
- Feedbackmethoden (S. 8)
- Emotionen in Gruppen wahrnehmen und bewerten (S. 9)
- Auswirkungen von Emotionen in der Gruppe auf das eigene Wohlbefinden und Handeln (S. 9)
- Maßnahmen, um in emotional schwierigen Gruppensituationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten (S. 9)
- Stimmungen in der Gruppe gezielt und konstruktiv beeinflussen (S. 9)
- Vorlieben für spezielle Bewegungsformen nennen und begründen (S. 10)
- Dokumentation von Bewegungsverhalten (zB Bewegungstagebuch) (S. 10)
- Bewusst machen von Bewegungsvorlieben (S. 10)
- Übungen für einen gesunden bewegungsorientierten Lebensstil (S. 10)
- positive Auswirkungen durch Sport und Bewegung (S. 10)
- Änderung von Bewegungsgewohnheiten (S. 10)

5.4 Fazit

Die Analyse des Lehrplans ist verglichen mit der Literaturanalyse ernüchternd. Der Lehrplan fordert pro-soziale Verhaltensweisen zu entwickeln und sich in Gruppen verhalten zu können. Dem theoretisch-hermeneutischen Teil zu entnehmen, hat „soziales Lernen“ differenzierte Ansprüche. Diese werden im Lehrplan nicht berücksichtigt.

Die Lehrpläne orientieren sich an den klassischen Zielsetzungen und überprüfbaren Inhalten, und nicht an „sozialem Lernen“ in seiner Diversität. Das Entwickeln von „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ wird „sozialem Lernen“ wie im hermeneutischen Teil dargestellt nicht gerecht. „Soziales Lernen“ ist nach der Formulierung der Lehrpläne ein Randthema, dass nebenbei inszeniert werden kann. Ob es in der Praxis zu „sozialem Lernen“, wie im theoretischen Teil beschrieben, kommt ist von den Lehrpersonen und deren individuellen Zugang abhängig.

Eine Rechtfertigung für „soziales Lernen“ bieten die Lehrpläne auf jeden Fall. Es ist nur abhängig von den Lehrpersonen in wie weit es umgesetzt wird.

Ein großes Problem, auf das der Lehrplan keine befriedigende Antwort liefert, ist die Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit „sozialen Lernens“. Als ein Teil des Systems Schule kann sich das Fach nicht abgrenzen vom Leistungsdruck und dem Beurteilungszwang. Dies steht aber in einem Widerspruch mit zahlreichen theoretischen Ansätzen.

„Die soziale Wirkung eines wöchentlich zwei Stunden erteilten Sportunterrichts lassen sich kaum überprüfen. Lernkontrollen „versagen“ (Pühse, 2004, S. 247), denn der Anspruchsvolle Erwerb sozialer Einstellungen und Tugenden scheint nicht objektivierbar zu sein.“ (Gebken, 2010, S. 545).

6 Empirische Untersuchungsmethodik

In diesem Kapitel werden die angewandten methodischen Schritte für diese Arbeit dargelegt. Dies soll dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit entsprechen. Die Vorgehensweise wird argumentativ dargelegt und durch Literatur gestützt.

Dieser Teil der Arbeit hat das Ziel, die aktuell gelebte Praxis „sozialen Lernens“ im untersuchten Feld zu erforschen. Die Vorgehensweise für diesen Teil ist induktiv.

6.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Das Leitfadeninterview zeichnet sich dadurch aus, dass vor den Interviews bereits wesentliche Aspekte des Untersuchungsgegenstands identifiziert wurden (Schreier, 2013).

Das Ziel der Erstellung eines Leitfadens ist es, die relevanten Aspekte parat zu haben, um die InterviewpartnerInnen auf diese zu leiten. Der Leitfaden soll sicherstellen, dass eine Vergleichbarkeit zwischen den erhobenen Daten gegeben ist (Schreier, 2013).

Das Experteninterview ist ein leitfadengestütztes Interview mit sogenannten „Experten“. Wobei sich Experte in diesem Fall nicht auf die Person, sondern auf die Funktion im untersuchten Feld bezieht (Mayer, 2013, S. 38). Für diese Arbeit wurden Lehrpersonen als ExpertInnen zu Unterrichtsgestaltung befragt.

Die Interviewergebnisse sollen repräsentativ für die untersuchte Gruppe stehen. In diesem Fall ist repräsentativ nicht als einheitlich zu verstehen.

Das Leitfadeninterview eignet sich besonders gut, wenn Sichtweisen einer Personengruppe verglichen werden sollen (Schreier, 2013).

Nach Schreier (2013) werden beim Leitfadeninterview drei Arten von Fragen gestellt: Einleitende Fragen, Leitfadenfragen, Ad-hoc-Fragen.

Nach Schreier (2013, S. 228) gliedert sich das Interview in drei Phasen: Eröffnung, Hauptteil und Endphase.

Folgende Punkte sind bei der Formulierung der Fragen zu beachten (Schreier, 2013, S. 228):

1. Keine geschlossenen Fragen (Ja/Nein).
2. Immer nur eine Frage auf einmal.
3. Keine Suggestivfragen.
4. Keine doppelten Verneinungen.
5. Nicht zu viele Warum-Fragen.
6. Bei der Formulierung an die Ausdrucksweise der interviewten Person anpassen.

Der Leitfaden der Interviews ist im Anhang angehängt.

Erkenntnisinteresse der Interviews: „soziales Lernen“

- Ist es bewusstes und intendiertes übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen?
- Welche Ziele, Prinzipien, Methoden, Inhalte verfolgen sie?
- Können die im hermeneutischen Teil dargestellten Theorien in der Praxis gefunden werden?

Der explorative Approach, ob „soziales Lernen“ ein übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung darstellt, brachte eine gewisse Schwierigkeit bei der Befragung mit sich:

Um Antworten sozialer Erwünschtheit hinsichtlich „sozialen Lernens“ zu vermeiden, wurden die Interviews am Anfang auf der übergeordneten Ebene der Unterrichtsgestaltung geführt. Dabei wurden die Lehrpersonen zu ihren übergeordneten Zielen ihrer Unterrichtsgestaltung befragt. Ziel war es, sie dazu einzuladen, darüber zu sprechen, welche Ziele sie im Unterricht verfolgen, welche Methoden sie dabei verwenden, und welchen Fokus sie legen. Dadurch sollte erfasst werden, ob die Lehrpersonen von selbst auf „soziales Lernen“ kommen. Wenn die Fragestellung der Interviews gleich den Fokus auf „soziales Lernen“ gerichtet hätte, vermutet der Autor Antworten sozialer Erwünschtheit. Diese hätten das Ergebnis stark beeinflusst und zu Verzerrungen geführt.

Da die Fragestellung ob „soziales Lernen“ im Unterricht stattfindet eine implizite und versteckte Befragung gefordert hat sind die Ergebnisse der Hauptfragestellung bündig beleuchtet worden.

Das weitere untergeordnete Ziel war es, konkretes Verständnis, Wissen und Konzeptionen von „sozialem Lernen“ bei den Lehrpersonen zu erfragen. Dabei wurde versucht zu erkennen, welche Aspekte, die für „soziales Lernen“ sprechen, bei den Lehrpersonen zu identifizieren sind.

6.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Der Anspruch von Offenheit qualitativer Forschung (Mayer, 2013, S. 37) und der Ergründung eines konkreten Forschungsinteresses fordern pragmatische Entscheidungen.

In der qualitativen Forschung werden Stichproben bewusst bzw. absichtsvoll nach bestimmten Kriterien getroffen. Oft wird in der qualitativen Forschung von Fallauswahl gesprochen, um die holistische Betrachtung des Untersuchungsgegenstands zu betonen (Schreier, 2013, S. 194).

In Lamnek (2010, S. 465) wird von einem theoretischen Sample gesprochen, dass durch pragmatische Erwägungen und am Forschungsinteresse orientiert getroffen wird.

Im qualitativen Paradigma sind das Personen, die mittels kommunikativ-naturalistischer Verfahren hinsichtlich der Forschungsfrage untersucht werden. Das kommunikativ-naturalistische Verfahren stellt in diesem Fall das Interview dar, die untersuchten Personen die befragten Lehrpersonen.

Die Fallauswahl wurde nach „typischen Fällen“ getroffen. Der „typische Fall“ wird hier durch den Geltungsbereich des kompetenzorientierten Lehrplans als Hauptkriterium definiert. Um welche Art von „Fall“ es sich handelt, hängt von der Relation zur Grundgesamtheit ab (Schreier, 2013, S. 197). Nachdem die Gültigkeit des Lehrplans als einzig valides Kriterium erachtet wird, wurden Lehrperson, die in Schulen mit Öffentlichkeitsrecht nach dem kompetenzorientierten Lehrplan unterrichten, als „typische Fälle“ definiert.

Der „typische Fall“ ist nach Schreier (2013, S. 197) *„Ein Fall, bei dem das interessierende Phänomen eine Ausprägung aufweist, wie sie auch für die anderen Fälle in der Grundgesamtheit charakteristisch ist.“*

Charakteristisch ist, dass eine Heterogenität bei den Schulformen und Schultypen herrscht.

Die Grundgesamtheit des untersuchten Phänomens wäre das „soziale Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport, in dem der kompetenzorientierte Lehrplan gilt. Da diese Grundgesamtheit aus vielen verschiedenen Schulstandorten, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung besteht, wurde versucht verschiedene Fälle zu erfassen. Das Ziel der Fallauswahl war es, den „typischen Fall“, der in diesem Kontext sehr heterogen ist, zu erfassen.

Die Lehrpersonen und ihre Unterrichtsgestaltung hinsichtlich „sozialem Lernen“ sind das untersuchte Phänomen. Auf eine absichtsvolle Einschränkung der Lehrpersonen hinsichtlich des Schulstandortes oder Schultyps wurde verzichtet. Der Einfluss des Schulstandortes und des sozialen Milieus auf „soziales Lehren“ spielt durchaus eine Rolle, würde aber theoretische Vorannahmen erfordern auf die bewusst verzichtet wurde. Wie in der Arbeit erläutert sind die Peers wichtig, denn sie können als Modelle in ihrer Gruppe wirken, und so Einfluss auf das soziale Handeln haben. Dennoch wurde bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen der Fokus auf die Lehrpersonen gelegt. Die Schulen, in denen sie unterrichten beeinflussen das Setting, sollten aber nicht das theoretische Wissen der Lehrperson beeinflussen.

Das Geschlecht wurde insofern bei der Stichprobe berücksichtigt, als die Hälfte der untersuchten Lehrpersonen männlich und die andere Hälfte weiblich sind.

Das Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt (Mayer, 2013).

Folgende Kriterien wurden für die Auswahl der InterviewpartnerInnen definiert:

- Alle interviewten Personen unterrichten in einer Schule, in der der kompetenzorientierte Lehrplan der Oberstufe gilt.

- Alle interviewten Personen sind in den ersten 10 Dienstjahren (kompetenzorientierte Lehrpläne haben zu Dienstantritt gegolten)

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Interviewpartner sind die Dienstjahre. Diese sind in Zusammenhang mit den kompetenzorientierten Lehrplänen gebracht worden. Es wird davon ausgegangen, dass eine Lehrperson, die in den Dienst eintritt durch das Unterrichtspraktikum verpflichtet ist sich mit dem aktuell gültigen Lehrplan auseinander zu setzen. Der erste kompetenzorientierte Lehrplan wurde am 28.07.2006 erlassen. Somit sollten alle Lehrpersonen innerhalb der ersten 10 Dienstjahre „soziale Kompetenz“ entwickeln können.

In den Transkripten sind die soziokulturellen Bedingungen kurz gefasst und anonymisiert dargestellt.

Im untersuchten Feld findet ausschließlich geschlechtshomogener Unterricht statt. In Pühse (1990) wird die Frage um koedukativen Sportunterricht im Sinne „sozialen Lernens“ thematisiert. In dem kurzen Beitrag wird aufgezeigt, dass sich an dieser Frage die Geister scheiden. Um in dieser Untersuchung beide Geschlechter zu berücksichtigen, wurden gleich viele weibliche und männliche Sportlehrkräfte interviewt. Für den Fall, dass es bei den Geschlechtern einen Unterschied im „sozialen Lehren“ geben sollte, könnte dieser somit sichtbar gemacht werden.

6.3 Limitationen des methodischen Zugriffs

Das untersuchte Phänomen dieser Arbeit ist „soziales Lernen“. Da das Phänomen „soziales Lernen“ durch eine Untersuchung der RezipientInnen (SchülerInnen) besser erforscht werden könnte, wäre es korrekt im empirisch qualitativen Teil der Arbeit von „sozialem Lehren“ zu sprechen. Wie in der Arbeit schon argumentiert wurde, kann sich „soziales Lernen“ im Gegensatz zur „Sozialisation“ aus pädagogischer Sicht nur dann vollziehen, wenn die Lehrperson „soziales Lehren“ betreibt.

Um die Praxis „sozialen Lehrens“ erfassen zu können, wäre eine Untersuchung im Unterricht ergänzend zu dieser Vorteilhaft. Dies wäre im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung möglich, aber für diese Arbeit zu umfangreich.

Der Zugang über die ExpertInneninterviews wurde gewählt, um Einblicke in die Praxis des „sozialen Lehrens“ zu bekommen. Wie oben beschrieben liegt also das Interesse auf der Frage, ob Lehrpersonen „soziales Lernen“ als übergeordnetes Ziel ihrer Unterrichtsgestaltung haben, und inwieweit theoretisches Wissen der Lehrpersonen zu „sozialem Lernen“ vorhanden ist.

Eine weitere Limitation liegt in der Analysemethode der Interviews. In Lamnek (2010) wird bezüglich der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) dargelegt, dass diese Form der Analyse die individuellen Handlungsfiguren nicht in ihrer spezifischen Gesamtheit erfasst. Dadurch wird die singuläre Komplexität der Einzelfälle nicht wissenschaftlich kontrolliert nachvollzogen, sondern durch die Zuordnung zu einem Kategoriensystem unter verschiedenen Gesichtspunkten skaliert.

Trotzdem ist es legitim, die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) anzuwenden, denn es geht in der Analyse und der Interpretation nicht um die Fälle per se, sondern um die Repräsentativität des untersuchten Phänomens in Bezug auf die handelnde Berufsgruppe.

6.4 Analysemethode der Interviews

„Die Inhaltsanalyse dient im qualitativen Paradigma der Auswertung bereits erhobenen Materials. Sie dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs.“ (Lamnek, 2010, S. 435)

Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung der Daten, die aus den Kommunikationen mit den Lehrpersonen gewonnen wurden (Mayring, 1995, S. 209).

Für die Analyse des in den Interviews erhobenen Materials wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt (LAMNEK 2010; MAYRING 1995).

Nach Mayring (1995, 209) ist es wichtig, dass das Material festgehalten wurde. Im Falle dieser Arbeit wurden die Interviews aufgenommen, und anschließend transkribiert. Die Aufnahmen sind der Teil der Dokumentation mit der geringsten Verfälschung. Aber schon die Interviews sind als subjektiv vom Forschungsinteresse,

vom Forschungssubjekt und vom Forscher beeinflusstes Material anzusehen. In Lamnek (2010) steht passend zu dieser Argumentation, dass die Realität der empirischen Sozialforschung stets nur die kommunikative Realität erfasst. Eine Erfassung der Kommunikationsinhalte ist als Bestandteil des soziologischen Forschungsaktes zu verstehen, und die Inhaltsanalyse als Bestandteil jeder soziologischen Forschung.

Beim Transkribieren wurde auf die Inklusion der metakommunikativen Daten verzichtet. Nach Mayring (1995) zielt die moderne Inhaltsanalyse nicht nur auf den Inhalt des verbalen Materials ab. Es können formale Aspekte so wie latente Sinngehalte ebenfalls zu ihrer Analyse gemacht werden. In diesem Fall wurde aber auf eine Analyse der formalen Aspekte und der latenten Inhalte verzichtet. Pausen im Redefluss, Denkpausen in Form von „Äh“ und „Ähm“ sind nicht in die Transkripte mit einbezogen worden. Der Fokus des Interesses der leitfadengestützten Interviews liegt auf den inhaltlichen, sprachlichen Daten. Eine zu detaillierte Einbeziehung der Metaebene würde den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen. Nichts desto trotz sei erwähnt, dass eine Interviewpartnerin bei der Begrifflichkeit des „sozialen Lernens“ physische Zeichen des „Ertappt-werdens“ gezeigt hat (Rot werden, und viele „Äh“ und „Ähms“).

Ziel der Analyse der Interviews ist es also, die manifesten Kommunikationsinhalte zu untersuchen. Die Aussagen, die die Interviewpartner bewusst und explizit von sich gegeben haben, sind Ziel der Inhaltsanalyse nach Mayring (Lamnek, 2010).

Die induktive Vorgehensweise bei der qualitativen empirischen Erfassung der untersuchten Forschungsfrage würde aus einem quantitativen Paradigma als unwissenschaftlich kritisiert werden. Die Ergebnisse stellen Einzelfälle dar, aus denen keine Verallgemeinerungen für die Gesamtheit abgeleitet werden können (Lamnek 2010).

Das neunstufige Modell nach Mayring (2015) wird bei jeder Inhaltsanalyse sukzessive durchlaufen.

1. Festlegung des Materials

Es werden nur die Textteile ausgewählt, die für die Forschungsfrage relevant erscheinen.

2. Analyse der Entstehungssituation

In dieser Stufe des Analyseverfahrens werden Informationen über den Entstehungszusammenhang des Interviewprotokolls dargestellt. Dazu gehört die Beschreibung der konkreten Erhebungssituation. Diese Informationen werden auf ein anonymisiertes Abstraktionsniveau jeder Analyse vorangestellt.

3. Formale Charakterisierung des Materials

Das Material liegt in Form von auditiven Aufnahmen während des Interviews vor. Der Fokus in dieser Arbeit wird ausschließlich auf die sprachliche Wiedergabe gelegt. Auf das Transkribieren von Betonungen, Sprachgeschwindigkeit und Stimmlage wurde verzichtet.

4. Richtung der Analyse

Das Ziel der Analyse sollen die durch den Text repräsentierten Handlungen sein. Durch die Äußerungen zu „sozialem Lernen“ sollen Rückschlüsse auf die Handlungen gezogen werden. Das Ausbleiben von Hinweisen auf Handlungen zu „sozialem Lernen“ wird ebenfalls als ein Ergebnis interpretiert.

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Dieser Teil der Analyse wurde in den Kapiteln 3 und 4 erarbeitet, und dargestellt. Die Fragestellung soll in diesem Teil der Analyse theoriegeleitet differenziert werden. Dazu gehört eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und eine theoretische Anknüpfung an diesen. In diesem Teil der Arbeit wurden Kategorien erstellt, die auf theoretische Ansätze zu „sozialem Lernen“ hinweisen würden. In den Interviews wurde dann versucht diese zu „finden“. Für die Interviews wurden keine hypothetischen Vorannahmen getroffen, dadurch widerspricht der empirische Teil nicht dem Anspruch der Offenheit empirischer Sozialforschung.

6. Bestimmung der Analysetechnik

Es gibt nach Mayring (2015, S. 67) drei Analysetechniken. (1) Zusammenfassung, (2) Explikation, (3) Strukturierung. Für die Analyse in dieser Arbeit wurde (3) die Strukturierung gewählt.

7. Definition der Analyseeinheit

In dieser Phase werden die Textteile bestimmt, die ausgewertet werden sollen. Diese Phase dient dazu festzulegen, welche Phrasen/Textteile einer Kategorie zugeordnet werden können. Kategorien sind Merkmale des Textes, mit Hilfe derer der Text beschrieben werden kann.

8. Analyse des Materials

Für die Analyse des Materials wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt. Die Kategorienbildung erfolgte dafür deduktiv. Diese Kategorien wurden anhand der Theorien aus dem hermeneutischen Teil der Arbeit, und den Themen, die im Leitfaden für die Interviews erstellt wurden, gebildet. Die Strukturierung als Inhaltsanalyse ist nach Mayring die zentralste der möglichen Analyseformen. Das Ziel ist es, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Dafür wird ein Querschnitt durch das Material mit Hilfe von vorher festgelegten Kriterien gelegt. Mit Hilfe dieses Analyseverfahrens kann zu bestimmten Inhaltsbereichen Material extrahiert und zusammengefasst werden. Für die strukturierende Auswertung legt Mayring Regeln fest.

(1) Definition der Kategorie

Hier soll genau definiert werden, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

(2) Ankerbeispiele

Hier werden aus dem Textmaterial Stellen angeführt, die unter die definierte Kategorie fallen, und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

(3) Kodierregel

Dort wo es Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien gibt, werden Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

9. Interpretation des Materials

Auf dieser Stufe des Modells nach Mayring erfolgt die Interpretation des Materials in Richtung der Hauptfragestellung.

Ziel der Interpretation ist es nach Mayring die individuelle Darstellung der Einzelfälle fallübergreifend zu generalisieren und so zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand des Kategoriensystems zu gelangen.

(Lamnek, 2010, S. 471-173)

Die Kategorienbildung erfolgte für diese Arbeit in zwei Schritten. Im Vorfeld wurden aus dem Wissen aus der Literatur deduktiv Themen für den Leitfaden gebildet. Bei dieser ersten Festlegung der Themen war es das Ziel, sich für die Interviews vorzubereiten, und so gut es geht, ohne Antworten sozialer Erwünschtheit zu erzeugen, die InterviewpartnerInnen dorthin zu lenken.

7 Analyse der Interviews

Die Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode von fertigem sprachlichem Material (Mayring, 2015). In diesem Fall stellen die Transkripte der Interviews das zu analysierende Material dar.

Der erste Schritt ist die Festlegung des Materials, das der Analyse zugrunde liegen soll. In diesem Fall sind es die gesamten Transkripte der Interviews. Die Begründung ist, dass das gesamte Material relevante Daten für die Inhaltsanalyse beinhaltet.

7.1 Festlegung des Materials

- Auswahl der Stichprobe nach einem gewissen Modell, was in diesem Fall nach vorher festgelegten Kriterien erfolgt ist.
- Der Stichprobenumfang wird nach Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomischen Erwägungen festgelegt. In diesem Fall wurde mit acht Fällen ausreichend Material generiert, um Aussagen über die Grundgesamtheit treffen zu können, die repräsentativ sind.
- Die Grundgesamtheit über die Aussagen getroffen werden soll, muss genau definiert sein. In diesem Fall stellt die Grundgesamtheit die Lehrpersonen dar, die in ihren ersten 10 Dienstjahren sind, und in einer Oberstufe unterrichten, in der der kompetenzorientierte Lehrplan 2006 oder 2016 zur Anwendung kommt.
- Die befragten Lehrpersonen wurden über „Mund-zu-Mund-Propaganda“ gewonnen und wurden direkt angesprochen. Ihre Teilnahme war freiwillig und lief unter einer übergeordneten Fragestellung zur Unterrichtsgestaltung. Dies sollte die Intention des Interviews verstecken, um Antworten sozialer Erwünschtheit zu vermeiden.

7.2 Analyse der Entstehungssituation

Bei den Gesprächen handelte es sich um eine Mischform aus halbstrukturierter, und offener Gesprächsführung. Der Interviewer hat sich für die Gespräche einen Leitfaden erstellt, um die zu behandelnden Themen im Blick zu haben. In der

Gesprächssituation wurde dann aber Raum für offene Gesprächsführung gegeben. Die weiteren Rahmenbedingungen der konkreten Interviewsituationen werden im Folgenden für jeden Fall kurz dargestellt:

Fall A:

Interviewort: Schule der befragten Person (weiblich).

Situation: Interview in einer Freistunde der befragten Person im Besprechungszimmer der Schule. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit der Interviewpartnerin besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 17. Bezirk.

Fall B:

Interviewort: Schule der befragten Person (weiblich).

Situation: Interview in einer Freistunde der befragten Person im Besprechungszimmer der Schule. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit der Interviewpartnerin besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 17. Bezirk.

Fall C:

Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person (weiblich).

Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person zu Hause. Informelles Setting. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf

das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit der Interviewpartnerin besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS mit künstlerischem Schwerpunkt. 1. Bezirk.

Fall D:

Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person (männlich).

Situation: Interview am Abend bei der befragten Person zu Hause. Informelles Setting. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit dem Interviewpartner besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 19. Bezirk.

Fall E:

Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person (weiblich).

Situation: Interview am Vormittag bei der befragten Person. Informelles Setting. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit der Interviewpartnerin besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: HLW. 10. Bezirk.

Fall F:

Interviewort: Besprechungszimmer in der Schule der befragten Person (männlich).

Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person in der Schule. Informelles Setting. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit dem Interviewpartner besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 6. Bezirk. Mit sozialem Schwerpunkt.

Fall G:

Interviewort: Besprechungszimmer in der Schule der befragten Person (männlich).

Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person in der Schule.

Informelles Setting. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit dem Interviewpartner besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: Schulzentrum 3. Bezirk. HTL, HAK, HAS.

Fall H:

Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person (männlich).

Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person zu Hause. Informelles Setting. Kurze Vorstellung und Beschreibung der Hintergründe für das Interview (Diplomarbeit). Angaben zur Interviewintention haben sich vor dem Interview auf das Interesse der Unterrichtsgestaltung beschränkt. Nach dem Interview wurde die Intention genannt und die vorläufigen Ergebnisse mit dem Interviewpartner besprochen.

Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen: HLW, HLT 13. Bezirk.

7.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert. Dafür wurde in einem ersten Schritt die Transkriptionssoftware Amberscript verwendet. Die Rohfassung wurde dann nach folgenden Regeln überprüft und fertig gestellt:

- Es wurde vollständig und wörtlich transkribiert. Unvollständigkeiten und Wiederholungen wurden belassen.
- Inhalt stand im Vordergrund „ÄH“, „ÄHM“, etc. wurden nicht transkribiert.
- Dialektfärbungen wurden in hochdeutsche Schriftsprache gebracht, echte Dialektausdrücke aber belassen.
- (...) bedeuten Sprechpausen.
- Alle nonverbalen Merkmale wurden nicht in der Analyse berücksichtigt.

7.4 Richtung der Analyse

Nach Mayring (2015) ist der nächste Schritt sich genau zu überlegen, was man eigentlich aus dem Material herausinterpretieren möchte. Ohne eine genaue spezifische Fragestellung ist keine Inhaltsanalyse im wissenschaftlichen Sinne denkbar. Die Fragestellung wurde in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt, soll aber an dieser Stelle noch einmal kurz ausformuliert werden:

1. Ist „soziales Lernen“ übergeordnetes Unterrichtsziel der befragten Lehrpersonen?
2. Welches Wissen, Verständnis und welche Prinzipien, Methoden und Ziele kennen die befragten Lehrpersonen?

Mayring (2015) empfiehlt das Einordnen des Materials in eine Kommunikationskette und anhand von theoretischen Modellen zu analysieren. Mayring (2015, S. 60) führt dann ein praktisches Beispiel an, welches für diese Arbeit als Vorbild verwendet wurde.

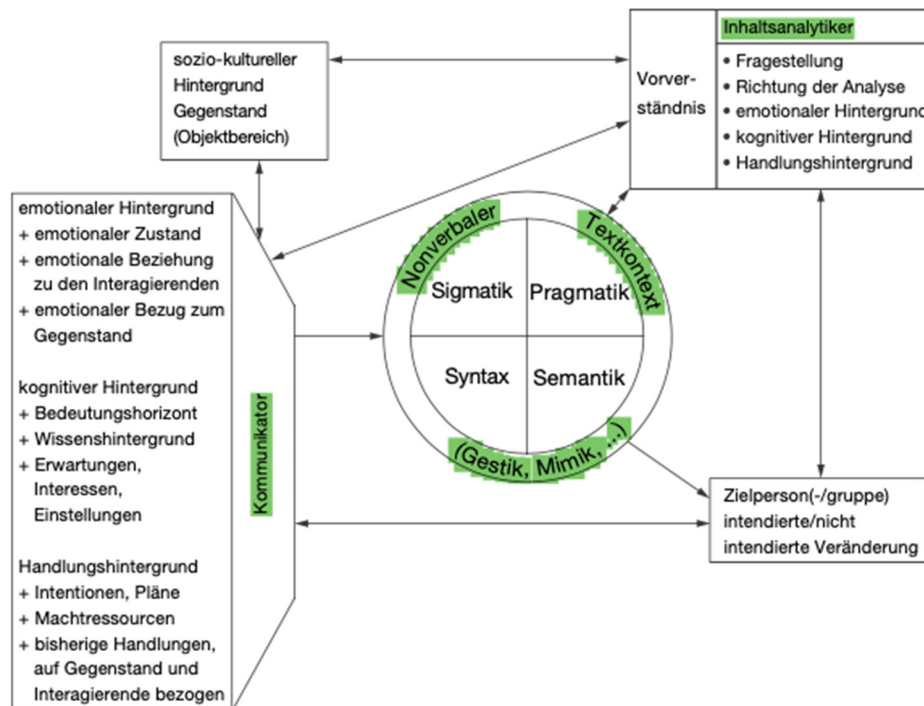


Abb.7: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Mayring, 2015, S. 59)

Das Material, das im Zuge dieser Diplomarbeit generiert wurde, ist soziologisch, psychologisch und pädagogisch ausgerichtet. Eine klare Abgrenzung ist hier schwer zu treffen. Das Verständnis der befragten Lehrpersonen hinsichtlich des untersuchten Gegenstandsbereich hat stark variiert. Das Vorverständnis des Gegenstandsbereichs wurde in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt. Bei den InterviewpartnerInnen wurde versucht, den Handlungshintergrund zu erfragen, mit speziellem Fokus auf die Intentionen und Handlungen auf den Gegenstand bezogen. Außerdem wurde versucht den kognitiven Hintergrund über „soziales Lernen“ zu erfragen. Dieses in Form von Transkripten vorliegende Material wurde dann nach denselben Gesichtspunkten versucht zu analysieren.

Der Gegenstand und das Vorverständnis wurden in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt.

Der soziokulturelle Hintergrund wurde in den Kapiteln 6.2 und 7.2 dargestellt.

Die untersuchten Schulen setzen sich aus AHS (allgemeinbildende höhere Schule), und den BHS zusammen. BHS steht für berufsbildende höhere Schule. Die HTL (höhere technische Lehranstalt), HAS (Handelsschule), HAK (Handelsakademie),

HLW (höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) und HLT (höhere Lehranstalt für Tourismus). Alle Schulformen außer die AHS sind in Kombination mit einer berufsbildenden Ausbildung.

Die Lehrpersonen, die in allen Schultypen unterrichten haben dieselbe Ausbildung, und müssen dieselben Lehrpläne befolgen.

7.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung wurde in den Kapiteln 3 und 4 dargelegt.

Zwei Fragen, die diese Arbeit zu beantworten versucht:

1. Was ist „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport? (hermeneutische Literaturanalyse).
2. Wie kann die gelebte Praxis „sozialen Lernens“ potenziell aussehen? Ist „soziales Lernen“ übergeordnetes Unterrichtsziel von Lehrpersonen, und falls ja, welches Wissen, welches Verständnis, welche Ziele, Methoden, Prinzipien und Inhalte kennen sie? (qualitative empirische Untersuchung).

7.6 Bestimmung der Analysetechnik und Kodierleitfaden

Wie oben beschrieben ist für die Analyse des Materials die strukturierende Inhaltsanalyse zum Einsatz gekommen. Dabei war es das Ziel den Inhalt der Transkripte zu strukturieren und bestimmte Inhaltsbereiche zusammenzufassen und zu extrahieren (Lamnek, 2010). In Mayring (2015) wird die Inhaltsanalyse sehr ausführlich erläutert und beschrieben. Für große Teile des methodischen Teils wurde dieses Werk herangezogen. Bei der Bestimmung der Analysetechnik wurde wieder Lamnek (2010) herangezogen, da die dort angeführten Arbeitsschritte besser beschrieben waren.

1. Definition der Kategorien

Die Definition der Kategorien erfolgte für diese Arbeit deduktiv. Das heißt, die Kategorien wurden anhand des theoretisch-hermeneutischen Teils der Arbeit

gebildet. Dafür wurde genau definiert, welche Textbestandteile im Zuge der Analyse unter eine Kategorie fallen sollen.

Im Folgendem wird auf die Bildung der Kategorien eingegangen. Am Ende jedes Konzeptes/Ansatzes wurden Ziele, Prinzipien und Methoden, die aus den Ansätzen abgeleitet wurden, dargestellt. Hier sollen nun die gebildeten Kategorien und ihre Definition dargestellt und argumentativ kurz begründet werden.

Bei der Kategorienbildung wurde auf eine ausschließlich auf „pro-soziales Lernen“ hinweisende Reduktion verzichtet. Das Ziel war es, in den Kategorien das gesamte Spektrum von auf „soziales Lernen“ einwirkenden Faktoren der befragten Lehrpersonen darzustellen.

Wichtig zu berücksichtigen ist bei der Analyse, dass versucht wird die subjektiven Aussagen der Lehrpersonen strukturiert darzustellen. Dadurch soll über die Strukturierung der Einzelfälle eine Generalisierung in der Interpretation ermöglicht werden.

Die deduktive Kategorienbildung soll es ermöglichen, die Theorie für die empirische Untersuchung zu strukturieren. In der Zuweisung zu den Kategorien soll die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen strukturiert werden. Diese muss nicht mit der Theorie übereinstimmen. Die Diskrepanz zur theoretischen Analyse „sozialen Lernens“ ist ebenfalls ein Ergebnis, dass so strukturiert erfasst werden kann.

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson:

Das Rollenverständnis, Selbstkonzept und Beziehungsverständnis werden für die strukturierende Inhaltsanalyse zu einer Kategorie zusammengefasst. Grund dafür ist, dass diese Kategorien in einem ersten Durchlauf des Materials anhand der Ankerbeispiele nicht klar genug getrennt werden konnten. Alle drei Aspekte haben einen ähnlichen Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ und sind nur sehr schwer voneinander getrennt zu betrachten.

Aus den beschriebenen Ansätzen geht deutlich hervor, dass das Rollenverständnis der Lehrperson für „soziales Lernen“ einen wichtigen Faktor darstellt. In Gebken

(2010, S. 538) wird zum Beispiel das Verständnis der Lehrerrolle im Sinne eines Beraters, als für „soziales Lernen“ positiv wirkend, erachtet.

Der Ansatz der interaktionistischen Rollentheorie verlangt ebenfalls eine spezielle Form des Rollenverständnisses der Lehrperson. Die in Kapitel 4.2 angeführten Maßnahmen zur Förderung einer für „soziales Lernen“ förderlichen Atmosphäre hängen eng mit dem Rollenverständnis, dem Selbstkonzept und dem Beziehungsverständnis zusammen.

Gibt die Lehrperson Raum für Mitentscheidung der SchülerInnen, wird „auf Augenhöhe kommuniziert?“, gibt die Lehrperson Raum für eigenständige Lösungen, um nur ein paar Verhaltensformen, die vom Rollenverständnis der Lehrperson beeinflusst werden zu nennen.

Im Sinne des „Lernens am Modell“ ist das Rollenverständnis relevant. Wenn eine Lehrperson die Rolle der Lehrperson als sehr autoritär oder „laissez-faire“ wahrnimmt, hat das Auswirkungen auf das „soziale Lernen“ in ihrem Unterricht.

Der kommunikationstheoretische Ansatz kann in Zusammenhang mit dem Rollenverständnis gebracht werden. Eine Lehrperson, die die Lehrerrolle auf Augenhöhe mit der Schülerrolle interpretiert, wird eher eine symmetrische Kommunikation anstrebt, und zulassen, als eine Lehrperson, die ein starkes Hierarchiegefälle zwischen Lehrer- und Schülerrolle wahrnimmt.

Das Selbstkonzept der Lehrperson hat einen ähnlichen Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ wie das Rollenverständnis und die Beziehung zu den SchülerInnen. Es handelt sich dabei lediglich um eine andere Perspektive auf das erfasste Merkmal. Aussagen, die auf das Selbstkonzept der Lehrperson hinweisen sind persönlicher Natur. Trotzdem sind sie eng miteinander verknüpft, was eine klare Abgrenzung der Kategorien schwierig macht.

Das Beziehungsverständnis beschreibt eine Kategorie, die ähnliche und mit dem Rollenverständnis und dem Selbstkonzept verwobenen Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ hat.

Die Beziehung zu den SchülerInnen ist maßgeblich für „soziales Lernen“. Rollen- und entwicklungstheoretische Ansätze, Lernen am Modell, die psychoanalytische

Perspektive, der kommunikationstheoretische Ansatz, die praxisnahen Konzepte, für alle diese Ansätze ist die Beziehung zu den SchülerInnen relevant.

Ziel der Strukturierung in dieser Kategorie ist es, einen Überblick zu bekommen welches Rollenverständnis, Selbstkonzept und Beziehungsverständnis in den untersuchten Fällen zu finden ist, und mögliche Folgen für „soziales Lernen“ daraus zu untersuchen.

Ist „soziales Lernen“ übergeordnetes Unterrichtsziel:

Diese Kategorie ist hinsichtlich der Hauptfragestellung das Kernstück der empirischen Untersuchung. Wie bereits angesprochen wurde, wurde bei der Interviewführung darauf geachtet, dass die Lehrpersonen implizit danach gefragt werden, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

In dieser Kategorie werden alle Aussagen, die auf eine Unterrichtsgestaltung im Sinne „sozialen Lernens“ hinweisen gesammelt.

Dabei werden alle Aussagen dieser Kategorie zugewiesen, die darauf hinweisen, dass die Lehrperson „soziales Lernen“ in ihrer Unterrichtsgestaltung verfolgt. Nach dem Verständnis, dass im hermeneutischen Teil entwickelt wurde, ist „soziales Lernen“ dadurch geprägt, dass die Lehrperson intendiert und absichtsvoll soziale Themen zu Unterrichtsinhalten macht. Es wurden in dieser Kategorie Aussagen strukturiert, die auf Unterrichtsgestaltung hinweist, die implizit „soziales Lernen“ verfolgt. Das widerspricht der Aussage, dass nur von „sozialem Lernen“ gesprochen werden kann, wenn es als intendierter und bewusster Prozess von Seiten der Lehrperson gestaltet wird. Aus den diskutierten Ansätzen geht hervor, dass es bei den SchülerInnen zu „sozialem Lernen“ kommen kann, auch wenn dies nicht von der Lehrperson intendiert ist.

In dieser Kategorie werden Ankerbeispiele strukturiert, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hinweisen.

Begriffsverständnis „soziales Lernen“:

Das Begriffsverständnis in der Literatur von „sozialem Lernen“ ist stark von der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit dem Phänomen auseinandersetzt, abhängig. Da „soziales Lernen“ als interdisziplinär bearbeitetes

Phänomen erfasst wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es in der Praxis viele verschiedene Zugänge und Begriffsverständnisse gibt.

Die Kategorie des Begriffsverständnisses sollte in erste Linie Aufschluss darüber geben, ob die Lehrpersonen ein explizites Begriffsverständnis haben und dieses formulieren können.

Dadurch können Rückschlüsse gezogen werden, ob und welche der theoretischen Ansätze in der Praxis vertreten sind. In dieser Kategorie wurde strukturiert, welche Begriffsverständnisse in der Praxis vorhanden sind, um diese dann hinsichtlich der Theorien interpretieren zu können.

Ein explizites Begriffsverständnis kann auf eine absichtsvolle und intendierte Unterrichtsgestaltung hinweisen.

In dieser Kategorie werden Aussagen als Ankerbeispiele strukturiert, die das Begriffsverständnis der Lehrperson beschreiben. Die Strukturierung dieser Kategorie hat das Ziel, ein Bild vom Begriffsverständnis der Lehrpersonen zu zeichnen, und dieses interpretierbar zu machen.

Wissen zu „sozialem Lernen“:

Wissen zu „sozialem Lernen“ ist eine wichtige Grundlage, für eine Unterrichtsgestaltung, die soziale Lernprozesse berücksichtigt. Mitunter als Nebenfragestellung hat diese Arbeit das Ziel explizites Wissen der befragten Lehrpersonen zu erfassen, um Rückschlüsse auf die Theorie herstellen zu können. Dabei sollte aufgedeckt werden, welcher theoretische Ansatz in der Praxis in Form von Wissen bei den Lehrpersonen zu finden ist.

Diese Kategorie hat es als Ziel Aussagen zu strukturieren, die das Wissen von Lehrpersonen zu „sozialem Lernen“ explizit beschreiben. Aussagen, die auf Nicht-Wissen zu „sozialem Lernen“ explizit hinweisen werden in dieser Kategorie strukturiert.

Ziele „sozialen Lernens“:

In dieser Kategorie wurden Aussagen als Ankerbeispiele strukturiert, die als Ziele „sozialen Lernens“ verstanden werden können.

Es werden alle Aussagen in dieser Kategorie strukturiert, die die befragten Lehrpersonen als Ziele „sozialen Lernens“ genannt haben. Dabei wurde nicht darauf geachtet, ob diese Ziele mit den theoretischen Ansätzen deckungsgleich sind. Es sollten hier die subjektiven Aussagen der Lehrpersonen, die Ziele explizit oder implizit beschrieben dargestellt werden. Dass die Aussagen der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Ziele mit den Zielen, die in der Theorie erfasst wurden, nicht deckungsgleich sind liegt auf der Hand.

Ziel dieser Kategorie ist es, Aussagen über die Ziele „sozialen Lernens“ der Lehrpersonen zu strukturieren, um diese zu interpretieren.

Prinzipien „sozialen Lernens“:

Die Prinzipien und Methoden „sozialen Lernens“ sind schwer abzugrenzen. Prinzipien stehen eine Ebene über den Methoden. Prinzipien können eng in Zusammenhang mit der Haltung der Lehrperson gebracht werden.

Zum Beispiel würde eine bewusste inklusive Unterrichtsgestaltung, die der Heterogenität einer Schulklasse entspricht, als Prinzip „sozialen Lernens“ kategorisiert werden. Die SchülerInnen an der Entscheidung der Unterrichtsinhalte teilhaben zu lassen wäre ein weiteres Beispiel für ein Prinzip.

In dieser Kategorie wurden Aussagen strukturiert, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson beschreiben. Diese Aussagen müssen nicht mit den Prinzipien, die aus der Literatur entwickelt wurden, übereinstimmen. Es werden in dieser Kategorie Aussagen strukturiert, die aus Sicht der Lehrpersonen als Prinzipien „sozialen Lernens“ wahrgenommen werden. Die Abweichung von den Prinzipien, die aus der Literatur abgeleitet wurden, sind ebenfalls aussagekräftige Ergebnisse.

Methoden „sozialen Lernens“:

Wie bei den Prinzipien bereits erwähnt, sind Methoden konkreter als Prinzipien.

Wenn zum Beispiel das Prinzip „Kommunikation fördern“ in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson zur Anwendung kommt, wäre eine mögliche dazu passende Methode Reflexionsrunden in Form von Sitzkreisen.

Aus der theoretisch-hermeneutischen Analyse ist hervorgegangen, dass im Zusammenhang mit Methoden ein ziemliches Durcheinander herrscht. Und es gibt unfassbar viele verschiedene Inszenierungsformen, die als Methode bezeichnet werden können.

Für die Analyse der Interviews hat das zur Folge, dass in dieser Kategorie Aussagen der Lehrpersonen strukturiert werden, die explizit von ihnen als Methode bezeichnet wurden, oder als Methode gewertet werden können.

Es werden alle Aussagen strukturiert, die methodische Inszenierung "sozialer Lernprozesse" durch die Lehrperson beschreiben.

Inhalte „sozialen Lernens“:

Wie im theoretisch-hermeneutischen Teil der Arbeit beschrieben, sind fast alle sportlichen Inhalte für „soziales Lernen“ im Unterricht für Bewegung und Sport geeignet.

In dieser Kategorie sollen Aussagen strukturiert werden, die aus Sicht der Lehrpersonen als Inhalte „sozialen Lernens“ beschrieben werden.

2. Ankerbeispiele

Bei größer angelegten Studien werden Ankerbeispiele anhand von Pre-Tests ermittelt. Hier wurden die Ankerbeispiele als Aussagen der befragten Lehrpersonen genommen, die auf die jeweilige Kategorie hinweisen.

Das Material wurde in zwei Durchläufen analysiert. In einem ersten sind alle Textstellen, die Kategorien zugewiesen werden konnten zugewiesen worden. Nach einer Verfeinerung des Kategoriensystems wurde das Material ein zweites Mal analysiert und so eine klarere Zuordnung zu den Kategorien gewährleistet.

3. Kodierregeln

Dort wo es Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien gibt, werden Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Dies ist in diesem Fall sehr prägnant passiert. Die Kodierregeln jeder Kategorie sind der strukturierenden Inhaltsanalyse zu entnehmen.

7.7 Definition der Analyseeinheiten

In dieser Phase der Analyse wurden die Textteile der Interviews bestimmt, die ausgewertet werden sollen (Lamnek, 2010). Im Falle dieser Arbeit wurden die kompletten Transkripte herangezogen. Da die Hauptfragestellung, und die daraus gebildeten Kategorien im gesamten Material vertreten sind, macht es Sinn das gesamte gesammelte Material der Analyse zu unterziehen.

Hier werden die Ausprägungen der Kategorien beschrieben. Dies wurde in der Definition der Kategorien bereits gemacht, und darauf wird daher an dieser Stelle nicht eingegangen.

7.8 Analyse des Materials

Die Analyse des Materials erfolgte für diese Arbeit in einer Excelltabelle. Diese ist im Anhang anschließend an die Transkripte unter dem Punkt 11.10 zu finden.

7.9 Interpretation des Materials

Im Punkt 11.10 sind die Aussagen der Lehrpersonen, die der jeweiligen Kategorie zugewiesen wurden, übersichtlich in einer Tabelle strukturiert. Hier in der abschließenden Interpretation wird jede Kategorie noch einmal hinsichtlich der Ergebnisse interpretiert.

Nach Lamnek (2010) erfolgt die Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung. Dabei sollen die individuellen Einzelfälle generalisierend interpretiert werden, und so eine Gesamtdarstellung „typischer Fälle“ anhand der Kategorien erfolgen.

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson:

Die befragten Lehrpersonen haben durchwegs ein recht „modernes“ Rollenverständnis. Durchwegs ist zu erkennen, dass sich die Lehrpersonen entweder als „streng und fair“ oder „freundschaftlich“ wahrnehmen (Selbstkonzept). Allerdings weist das auf eine wenig ausdifferenzierte Interpretation der Lehrerrolle. Die zwei genannten Hauptausprägungen dieser Kategorie können förderlich für

„soziales Lernen“ im Verständnis dieser Arbeit sein, jedoch zeigen die Aussagen eine eindimensionale Differenzierung in der Interpretation der Lehrerrolle. Dieses Ergebnis kann durch die Art und Weise wie sie erfragt wurde entstanden sein.

Eine weitere Interpretation aus der Analyse ist, dass manche Lehrpersonen durchaus beziehungsorientiert denken und handeln. Aussagen, die auf eine Beziehungsorientierung hinweisen, waren jedoch nicht bei allen befragten Lehrpersonen zu finden.

Der Ansatz „Lernen am Modell“ im hermeneutischen Teil legt dar, dass die Lehrperson durchaus als Modell/Vorbild pro-sozialen Verhaltens fungieren kann. In dieser Kategorie wurden Aussagen strukturiert, die auf die Lehrperson als Vorbild hinweisen.

Zahlreiche Aussagen weisen darauf hin, dass Lehrpersonen ihre Beziehung zu den SchülerInnen als freundschaftlich wahrnehmen. Dies führt aus ihrer Sicht aber zu Problemen, beziehungsweise nehmen sich nicht alle KollegInnen in demselben Ausmaß in freundschaftlichem Beziehungsverhältnis zu den SchülerInnen wahr. Ein Grund dafür könnte sein, dass die institutionellen Vorgaben an die Interpretation der Lehrerrolle nicht im Sinne eines Freundes als gewünscht wahrgenommen werden.

Ist „soziales Lernen“ übergeordnetes Unterrichtsziel

Wenn man davon ausgeht, dass „soziales Lernen“ ausschließlich als von der Lehrperson intendierter und geleiteter Prozess zu verstehen ist, dann zeigt die Praxis, dass dieses Ziel kaum explizit verfolgt wird. Die Lehrpersonen sehen ihren Erziehungsauftrag in „Erziehung zum Sport“ mehr, als „Erziehung durch den Sport“. Dies könnte daran liegen, dass die SchülerInnen im untersuchten Feld ihre intrinsische Motivation für Spiel, Sport und Bewegung gerade „verlieren“, und damit dieser erste Auftrag den Lehrpersonen als wesentlich erscheint.

Nicht bei allen befragten Lehrpersonen konnten Aussagen strukturiert werden, die auf „soziales Lernen“ in ihrer Unterrichtsgestaltung hinweisen. Diese Lehrpersonen sehen ihren Auftrag eben ganz stark als „Erziehung zum Sport“. Wobei eine Erziehung zum Sport als „sozialer Lernprozess“ gesehen werden kann.

Die Begriffe „Gruppe“ und „Teamfähigkeit“ sind im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ als übergeordnetes Unterrichtsziel öfter gefallen. Der Lehrplan hat das Phänomen Gruppe im Zusammenhang mit „sozialer Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“ ganz stark im Fokus. Das ist bei den befragten Lehrpersonen stark vertreten. Es wurde im Zusammenhang mit „sozialem Lernen“ kein Ansatz erfasst, der das Thema Gruppe so stark ins Zentrum des Fokus rückt wie der Lehrplan.

Soziale Kontakte und die Handlungsorientierung im Fach Bewegung und Sport werden von den befragten Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung genannt. Dies weist darauf hin, dass sie zum Teil ein Auge auf soziale Prozesse im Unterricht haben.

Wenn das „Soziale“ (hier verstanden als pro-sozialer Umgang unter den Kindern), passt, dann ist „soziales Lernen“ kein Thema im Unterricht. Das Thema „soziales Lernen“ wird aufgegriffen, wenn es „nicht passt“. Dies spricht für eine Defizit-orientierung. Weil die Frage ist, wann es nicht passt? „Soziales Lernen“ ist nicht nur der Umgang innerhalb einer Gruppe, oder das Verhalten von Kindern zueinander oder gegenüber Lehrpersonen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass von den befragten Lehrpersonen Aussagen getätigt wurden, die auf „soziales Lernen“ im weitesten Sinne in ihrer Unterrichtsgestaltung hinweisen. Wenn von der Definition ausgegangen wird, dass es um intendierte und theoretisch geleitete Prozesse geht, dann weisen die Aussagen der befragten Personen nicht darauf hin.

Begriffsverständnis „soziales Lernen“

In dieser Kategorie wurden die subjektiven Begriffsverständnisse „sozialen Lernens“ der befragten Lehrpersonen strukturiert.

Das Begriffsverständnis in der Literatur ist nicht eindeutig zu klären gewesen. Dies ist auf die unterschiedlichen Perspektiven der wissenschaftlichen Disziplinen zurückzuführen.

In den Aussagen scheinen drei Verständnisse zusammenfassend vorherrschend zu sein.

Als erstes verstehen die befragten Lehrpersonen am ehesten „sich in einer Gruppe verhalten zu können“ als Synonym für „soziales Lernen“.

Das Verständnis, dass soziales Handeln im zwischenmenschlichen Kontext passiert, ist unter den Aussagen der Lehrpersonen zu finden. Dabei geht es um Erfahrungen im sozialen Kontext, die dann reflektiert werden.

Sozialer Umgang in Zusammenhang mit Werten wurde ebenfalls von einer Person genannt.

Diese Kategorie ist schwierig zu interpretieren. Aber zusammenfassend ist zu sagen, dass bei den befragten Personen nicht viel konkretes Begriffsverständnis zu finden ist. Was nachvollziehbar ist, da in der Literatur ebenfalls kein eindeutiges Begriffsverständnis zu finden ist.

Aber das Begriffsverständnis, das bei den befragten Lehrpersonen zu finden war, ist nicht mit den in der Literatur gefundenen Definitionen vergleichbar. Das deutet darauf hin, dass es in der Ausbildung, Fortbildung oder beim Fokus hinsichtlich „sozialen Lernens“ Verbesserungspotenzial gibt.

Wissen zu „sozialem Lernen“

In dieser Kategorie wurden Aussagen strukturiert, die das Wissen zu „sozialem Lernen“ der Lehrpersonen explizit darstellen. Hier wurden Aussagen strukturiert, die darauf hinweisen, dass es explizit kein Wissen zu „sozialem Lernen“ bei der befragten Lehrperson gibt.

Zur Abgrenzung von Wissen: Hier würde eine Aussage für Wissen sprechen, wenn die Lehrperson zum Beispiel sagen würde: „Um Gruppenprozesse für mich besser analysieren zu können wende ich die Erkenntnisse der Gruppendynamik an.“ Das würde vom Vokabular auf explizites Wissen hinweisen.

Die Aussagen der Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sie glauben, dass ihrem Handeln Wissen zugrunde liegt, können dieses aber nicht explizit formulieren.

Keiner der theoretischen Ansätze ist hier in den Aussagen wieder zu finden. Somit hat die Theorie in der Praxis keine Relevanz. Mehrere Aussagen deuten darauf hin,

dass im Studium Wissen zu „sozialem Lernen“ aufgebaut wurde, dies wird aber als intuitiv und nicht explizit wahrgenommen.

Die Lehrperson, die Aussagen zu Wissen getroffen hat, ist die am kürzesten in der Praxis seiende. Diese Person hat vermutlich den Anspruch, dass es explizites theoretisches Wissen zu ihrem Handeln geben muss, da dies im Studium so verlangt wird. Sie hat aber kein konkretes Wissen im Sinne der Literatur.

Zusammenfassend ist zu dieser Kategorie zu sagen, dass es nicht viel explizites Wissen gibt, und die Lehrpersonen somit intuitiv und nicht theoretisch fundiert handeln.

Ziele „sozialen Lernens“

In dieser Kategorie wurden Aussagen strukturiert, die die Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich „sozialem Lernen“ beschreiben.

Zum ersten gibt es das Ziel, dass die SchülerInnen lernen, sich durch „soziales Lernen“ an die Gruppe anzupassen, und gleichzeitig die eigenen Interessen durchzusetzen. In diesem Zusammenhang geht es aus Sicht der Lehrpersonen darum, persönliche Interessen und Bedürfnisse hinter denen der Gruppe anzustellen. Diese Aussagen entsprechen am ehesten den Zielen der interaktionistischen Rollentheorie.

Eine weitere Aussage, die sehr vage formuliert ist, drückt als Ziel „die Gemeinschaft und ein schönes gemeinschaftliches Zusammenleben“ aus. Diese Aussage ist sehr unkonkret und spricht für eine allgemeine Aussage, die sich „gut“ anhört. Am ehesten ist diese Aussage als sozial erwünschte Aussage zu interpretieren.

In dieser Kategorie sind die Ziele, die von den Lehrpersonen genannt werden, sehr unkonkret ausgedrückt. „Soziales Lernen“ ist ein mehrdimensionaler Prozess. Die formulierten Ziele der Lehrpersonen sprechen für ein undifferenziertes und eindimensionales Verständnis von „sozialem Lernen“. Phänomenologische oder dialektische Perspektiven können hier zum Beispiel nicht erkannt werden.

Prinzipien „sozialen Lernens“

Auf der Ebene der Prinzipien nennen die Lehrpersonen hohe Ansprüche an ihre Unterrichtsgestaltung. In dieser Kategorie sind Parallelen zum theoretisch-hermeneutischen Teil der Arbeit zu erkennen. Dies ist darauf zurück zu führen, dass Prinzipien sowohl im theoretischen Teil der Arbeit und in der Praxis sehr unkonkret formuliert werden können. Prinzipien haben eine wenig konkrete Dimension, und sind daher leicht auszusprechen und die Anwendung erfolgt abstrakt. Die Abstraktion erleichtert die Übertragbarkeit aus der Theorie, und für die Formulierung der Ansprüche seitens der Lehrperson.

Zu den konkreten Aussagen der Lehrpersonen:

„Die Gruppe und ihre Dynamik erkennen und thematisieren.“ Die befragte Lehrperson gibt an, einen Fokus auf die Dynamik der Gruppe zu haben und diese gegebenenfalls zu thematisieren. Im Zusammenhang mit der Gruppe deuten mehrere Aussagen darauf hin, dass pro-soziales Verhalten und die Fähigkeit sich in der Gruppe einzufügen als prinzipieller Anspruch ihrer Unterrichtsgestaltung gilt. Der Lehrplan thematisiert Gruppe und Verhalten in der Gruppe sehr intensiv, daher die Vermutung, dass diese Aussagen darauf beruhen.

Eine Aussage deutet darauf hin, dass im Unterricht demokratische Entscheidungen getroffen werden, was prinzipiell für eine Emanzipation seitens der SchülerInnen sprechen würde. Dem gegenüber steht eine Aussage, dass eine Lehrperson in ihrem Unterricht nie Mannschaften wählen lässt, sondern immer die Entscheidungen trifft. Dies spricht genau für ein gegensätzliches Prinzip. Die Gleichberechtigung und Selbstentfaltung sollte aus einer politischen Perspektive prinzipielle Anwendung im Unterricht finden.

„Sich gegenseitig unterstützen und in der Leistungssteigerung unterstützen“ gibt eine Lehrperson als Prinzip ihrer Unterrichtsgestaltung an. Dass SchülerInnen lernen, sich gegenseitig zu unterstützen spricht für „soziales Lernen“ im Sinne von pro-sozialem Verhalten. In diesem Zusammenhang wurde die Zusammenarbeit, und das Verhalten im Team als Prinzip „sozialen Lernens“ von den Lehrpersonen genannt.

Mehrere Aussagen sprechen für eine Prinzipienorientierung in Richtung der interaktionistischen Rollentheorie. Wobei zu diesem Ansatz nichts in der Kategorie „Wissen zu sozialem Lernen“ strukturiert werden konnte. Demnach werden Rollen prinzipiell thematisiert, und inszeniert, aber ohne theoretischem Wissen. Dabei findet die Übernahme klarer Rollen, wie zum Beispiel die Übernahme der Schiedsrichterrolle Anwendung.

„Sich selber besser kennen lernen“ wurde als ein Prinzip „sozialen Lernens“ von einer Lehrperson genannt, was ein wichtiges Prinzip in der Unterrichtsgestaltung darstellt. Wenn dieses Prinzip umgesetzt und inszeniert werden kann, spricht es für „soziales Lernen“.

Das Prinzip der Kommunikation und der Verbesserung von Kommunikation wurde in dieser Kategorie erfasst, was mit dem kommunikationstheoretischen Ansatz in Verbindung gebracht werden kann.

Fairness im Unterricht und im Verhalten ist ein Prinzip, dass als wichtig erachtet wird. Dieses Prinzip ist in den theoretischen Ansätzen zu finden.

Eine Lehrperson arbeitet in einer Schule mit integrativem Schwerpunkt, was dazu führt, dass die Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip der Inklusion geführt wird. Die Lehrperson sieht das als die reinste Form von „sozialem Lernen“. Andere Lehrpersonen nennen den Umgang mit Heterogenität als Prinzip „sozialen Lernens“ für sie. Diverse Aussagen deuten darauf hin, dass unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen akzeptiert und berücksichtigt werden. Jedoch sind diese Aussagen auf sportliche Leistungen bezogen, und weniger auf soziale Interaktion. Trotzdem kann dieses Prinzip einen wichtigen Beitrag zu „sozialem Lernen“ im Unterricht beitragen. Denn so kann jede/r SchülerIn sich mit ihrem individuellen Leistungspotenzial einbringen und trotzdem wertgeschätzt werden.

Eine Aussage deutet darauf hin, dass die Vorbildfunktion der Lehrperson als prinzipielle Grundlage „sozialen Lernens“ wahrgenommen wird. Diese Aussage deutet auf ein implizites Bewusstsein für „Lernen am Modell“ hin.

In der Kategorie der Prinzipien sind die besten Ergebnisse hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit den Theorien erzielt worden. Was nur kritisch zu bemerken ist,

dass in den anderen Kategorien so wenig in Bezug auf die theoretischen Ansätze gefunden wurde, dass es fraglich ist, wie diese Prinzipien umgesetzt werden. Es ein Anfang, dass auf der prinzipiellen Ebene „soziales Lernen“ im Bewusstsein der Lehrpersonen vorhanden ist.

Methoden „sozialen Lernens“

In dieser Kategorie sind die getroffenen Aussagen sehr vage. Aber sie deuten darauf hin, dass Lehrpersonen methodische Inszenierungsformen „sozialen Lernens“ kennen. Parallelen zu den Theorien sind nicht zu erkennen.

Nicht alle Lehrpersonen haben Aussagen getroffen, die auf eine methodische Inszenierung hinweisen.

Gruppendynamische Spiele und das Thematisieren von sozialen Prozessen gibt eine Lehrperson als methodische Inszenierung an.

Staffelspiele werden ebenfalls als methodische Inszenierungsform „sozialen Lernens“ angegeben.

Auf Teamfähigkeit eingehen und Evaluieren und Reflektieren von Teamprozessen wird ebenfalls als methodische Inszenierungsform angegeben.

Das Thematisieren und Reflektieren von sozialen Prozessen ist die gängigste methodische Inszenierungsform von „sozialem Lernen“ in der Praxis.

Inhalte „sozialen Lernens“

Zu den Inhalten wurde von den befragten Lehrpersonen wenig gesagt, was in dieser Kategorie strukturiert werden konnte.

Eine Aussage hat darauf hingewiesen, dass die Lehrperson „pro-soziales“ Spielverhalten in einem Fußballspiel sehen möchte.

Die anderen Aussagen haben explizit Gruppenspiele, neuartige Übungen oder Spiele mit Schwerpunkt auf sozialen gruppenorientierten Aufgaben genannt. Wobei lediglich die Worte „sozial“ und „Gruppe“ explizit waren, die Inhalte wurden nicht konkret thematisiert.

Zusammenfassend sind die Inhalte in der Praxis genauso vage wie in der Literatur, und als „Randthema“ zu betrachten. Dies ist legitim, denn „soziales Lernen“ kann anhand jedes sportlichen Inhalts thematisiert werden.

8 Ergebnisse

In diesem Kapitel der Arbeit sollen die Ergebnisse dieses wissenschaftlichen Prozesses kurz und bündig dargelegt werden.

Zu den Ergebnissen des theoretisch-hermeneutischen Teils der Arbeit:

Es gibt eine Fülle an Ansätzen, die „soziales Lernen“ im Unterrichtsfach Bewegung und Sport thematisieren und zu einer Domäne des Unterrichts machen. In der Methodikliteratur ist nach Gebken (2010) „soziales Lernen“ nur am Rande ausgeprägt.

Es sind viele Argumente zu finden, warum sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sehr gut für „soziale Lernprozesse“ eignet. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass es am besten durch „echte Sportinhalte“ zu vermitteln ist. Das Sport- und Bewegungsspiel wird von Kleindienst-Cachay (1983) als offensichtlichster Inhalt angeführt. Ein Unterricht, der sich von den Inhalten an klassischen Sportarten orientiert ist legitim. Eine Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Kinder sich dafür begeistern können. Die Perspektive für „soziales Lernen“ im Bewusstsein zu haben, und Methoden zu kennen ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung. Die Partizipation der SchülerInnen an unterrichtsrelevanten Entscheidungen wird in der untersuchten Literatur ebenfalls als positiv wirkend erachtet.

Eine Haltung seitens der Lehrperson, die als „pro-sozial“ bezeichnet werden kann, ist für „soziales Lernen“ als Grundvoraussetzung anzusehen. Ein Bewusstsein, dass durch Wissen und Differenzierung gefestigt ist kann „soziales Lernen“ in der Unterrichtsgestaltung unterstützen.

Meinberg (1994) schreibt, dass die Deklaration unanfechtbarer Normen zu sozialen Verhaltensweisen als höchst suspekt erscheint. Er beschreibt eine offene Haltung, die gleichzeitig nicht mit „laissez-faire“ gleichzusetzen ist. Dies Gedanken beschreiben die Einstellung, die es als Lehrperson im Kontext von „sozialem Lernen“ zu vermeiden gilt. Eine Offenheit und Bereitschaft sich auf die SchülerInnen und ihre Bedürfnisse, Emotionen, Ansichten einzulassen, und sich mit ihnen diskursiv auseinanderzusetzen ist für „soziales Lernen“ essenziell.

Das Rollenverständnis der Lehrperson, das nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene in Richtung eines Coaches und Beraters geht, kann ebenfalls als für „soziales Lernen“ positiver Faktor hervorgehoben werden (Kettenis, 2014).

Nach der Recherche in der Literatur zu Ansätzen und theoretischen Grundlagen „sozialen Lernens“ ist der Blick in die Praxis von Lehrpersonen ernüchternd.

Die Lehrpläne bleiben bei der Formulierung unkonkret, ein in den Quellen erfasstes Konzept „sozialen Lernens“ ist darin nicht zu finden. Der Lehrplan ist eindimensional formuliert, und orientiert sich an überprüfbaren Kompetenzen. Aus den Quellen ersichtlich, ist „soziales Lernen“ vielschichtiger als ausschließlich „soziale Kompetenz“ zu entwickeln. Der Anspruch der Überprüfbarkeit der „sozialen Kompetenz“ ist für „soziales Lernen“ fragwürdig.

Die empirische Untersuchung in Form von qualitativen Interviews hat aufschlussreiche Ergebnisse zur Praxis „sozialen Lernens“ gebracht.

Auf der einen Seite ist der individuelle Fokus der Lehrperson ein ausschlaggebender Faktor zu sein, und auf der anderen Seite die institutionellen Rahmenbedingungen. Der individuelle Fokus ist von den Erfahrungen und der Konfrontation mit „sozialem Lernen“ abhängig. Wenn „soziales Lernen“ vermehrt in der Ausbildung der Lehrpersonen integriert wäre, würden Lehrpersonen einen Fokus darauf haben.

An dieser Stelle wird die Hypothese aufgestellt, dass „soziales Lernen“ in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden würde, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen dafür vorhanden wären. Eine Verankerung in der Ausbildung, und ausdifferenziertere Lehrpläne wären zunächst ein Schritt in diese Richtung.

Aber neben den unkonkret formulierten Lehrplänen ist auch bei den interviewten Lehrpersonen kaum explizites Wissen zu finden gewesen. Die untersuchten Fälle haben „soziales Lernen“ nicht bewusst als übergeordnetes Ziel ihrer Unterrichtsgestaltung. Mit der Fragestellung konfrontiert ob „soziales Lernen“ in ihrer Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung findet, wurde ihnen in der Interviewsituation klar, dass sie diesbezüglich nicht viel Wissen haben. Ein Fokus in der Ausbildung, und das Einbeziehen „sozialen Lernens“ in die praktischen

Lehrveranstaltungen an der Universität würde Wissen bei den Lehrpersonen gewährleisten.

Je nach Betrachtungsweise sind die Bedingungen für „soziales Lernen“ und pro-soziale und positive Lernerfahrungen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport akzeptabel. In der Zeit, in der viel Literatur zu „sozialem Lernen“ verfasst wurde herrschte noch ein ganz anderes Verständnis von vielen Faktoren, die für „soziales Lernen“ relevant erachtet werden. Im Vergleich dazu deutet die Haltung und Einstellungen bei den befragten Lehrpersonen in eine positive Richtung.

Um eine systematischere und homogenere soziale Lernrealität für die SchülerInnen zu schaffen wäre es ein guter Ansatz, bei den Lehrpersonen anzusetzen. Wenn diese ihre eigenen Einstellungen und Haltung in Richtung „soziales Lernen“ hätten, und diese auf Wissen, Verständnis, Methoden und differenzierten Prinzipien beruhen, würde „soziales Lernen“ differenzierter stattfinden.

9 Literaturverzeichnis

- Bähr, I. (2013). Soziales Lernen. In P. Neumann (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 102-112). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (2003). Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bodenmann, G., & Schaer, M. (2006). Soziales Lernen. Social Learning Theories. *Sprache. Stimme. Gehör*, 30(1), S. 17-20. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Cachay, K., & Kleindienst, C. (1975). Soziales Lernen im Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 5(3-4), S. 339-367.
- Cachay, K., & Kleindienst-Cachay, C. (1994). Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht: Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In U. Pühse, & D. Alfermann (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (102-125). Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A., & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung – ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 Jg., Heft 4. S. 108-118.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21. Jg., Heft 2. S. 28-39.
- Füssl, E. (2008). „Soziales Lernen – Stand und Entwicklung einer Fachdidaktik des Sozialen Lernens im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.“ Universität Wien: Wien.

Gebken, U. (2010). Soziallernen – Methoden sozialen Lernen. In H. Lange, & S. Sinnig (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport: Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 537-547). Balingen: Spitta.

Grupe, O. (1984). Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann.

Herzog, W. (2013). Bildungsstandards: eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hussy, W. (2013). Psychologie als empirische Wissenschaft. In W. Hussey, M. Schreier, & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 1-48). Berlin, Heidelberg: Springer.

Kemper, F.J., & Prenner, K. (1979). Sozialisationsorientierte Ansätze in der Sportdidaktik. In S. Größing, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 133-172). Bad Homburg: Limpert.

Kettenis, L. (2014). "Sportlehrerkompetenzen-Status quo und handlungstheoretische Betrachtung." Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Kleindienst-Cachay, C. (1983). Soziales Lernen im Sport. In H.J. Schulke (Hrsg.), *Kritische Stichwörter zum Sport: ein Handbuch* (S. 184-194). München: Fink.

Kleining, G. (1995). Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In U. Flick, E. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 11-30). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Krappmann, L. (1975). Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Magnaguagno, L. (2014). "Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (EsKS). – Programm- und Outputevaluation einer sportpädagogischen Interventionsstudie" Münsingen: Selbstverlag.

Mayer, H.O. (2013). Interview und Schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden Empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag Walter de Gruyter.

Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Grünwald: Beltz Preselect.

Meinberg, E. (1994). Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Akzentuierung. In U. Pühse, & D. Alfermann (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (58-72). Schorndorf: Hofmann.

Meyer, H. (2014). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Pühse, U. (1990). Soziales Lernen im Sport: ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Pühse, U., & Alfermann, D. (Hrsg.). (1994). *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

Pühse, U. (2004). Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf: Hofmann.

Roth, H.J. (1994). Soziale Interaktion und Spiel – entwicklungstheoretische Überlegungen zum Sport als Ort moralischen Lernens. In U. Pühse, & D. Alfermann

(Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (85-100). Schorndorf: Hofmann.

Schreier, M. (2013). Qualitative Methoden. In W. Hussey, M. Schreier, & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 185-220). Berlin, Heidelberg: Springer.

Schreier, M. (2013). Qualitative Erhebungsmethoden. In W. Hussey, M. Schreier, & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 222-244). Berlin, Heidelberg: Springer.

Schreier, M. (2013). Qualitative Analyseverfahren. In W. Hussey, M. Schreier, & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 245-275). Berlin, Heidelberg: Springer.

Thiele, J. (1994). „Mit einem Lächeln und zwei Fragezeichen . . .“ – Phänomenologische Gedankengänge zur Frage der Sozialität im/durch den Sport. In U. Pühse, & D. Alfermann (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (73-84). Schorndorf: Hofmann.

Ungerer-Röhrich, U., Singer, R., Hartmann, H., & Kreiter, C. (1990). Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund: Borgmann.

Veith, H. (2008). Sozialisation. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Volkman, V. (2008). „Biografisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport.“ Universität Oldenburg: Oldenburg.

Internetquellen

Bildungsstandards des bifie Zugriff am 28.12.2019 unter
<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>

Lehrpläne für Bewegung und Sport ab der 9.Schulstufe (2006). Zugriff am 26.01.2020 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2006_II_284/COO_2026_100_2_280546.pdfsig

Lehrpläne für Bewegung und Sport (2016). Zugriff am 26.01.2020 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_217/COO_2026_100_2_1263913.pdfsig

Zitieren nach den Richtlinien der American Psychological Association APA (6th ed.) Zugriff am 25.07.2019 unter https://www.edu.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/philhum_institute/inst_paed/content/e39/e268485/e268367/pane268376/e441386/ASUZitierrichtlinien_ger.pdf

10 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Personenorientierte Interaktion (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 32)

Abb.2: Maßnahmen zur Förderung der Rollen-/Perspektivenübernahme (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 36)

Abb.3: Maßnahmen zur Förderung von Rollendistanz (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 40)

Abb.4: Maßnahmen zur Förderung von Ambiguitätstoleranz (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 44)

Abb.5: Maßnahmen zur Förderung der Identitätsdarstellung (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 45-46)

Abb.6: Inszenierungsformen des Oldenburger Modells nach Gebken (2010, S. 542)

Abb.7: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Mayring, 2015, S. 59)

11 Anhang

11.1 Interviewleitfaden

Einleitung:

- Danke für die Teilnahme
- Eigene Vorstellung
- Erklärung des Vorgehens (ca. 20 Minuten Gesprächszeit)
- Anonymität und Datenschutz
- Interview zur Unterrichtsgestaltung

Thema	Leitfragen	Wichtige Punkte des Themenblocks	Aufrechterhaltungsfragen, Steuerungsfragen
Interviewpartner und Schulstandort erfassen	Erzählen Sie mir über sich als Lehrperson. (faktische Biografie)	- Fakten zur Person - Fakten zum Schulstandort - Bewertung des Schulstandorts - Einflussfaktoren auf soziales Lernen (implizit)	- Pro- und Kontra des Standorts - Wie lange unterrichten Sie schon?
Rollenverständnis der Lehrperson	Wie würden Sie sich als Lehrperson beschreiben?	- Beziehung zu den SchülerInnen erfassen. - Selbstkonzept des/r InterviewpartnerIn erfassen	- Was ist ihnen wichtig im Umgang mit den SchülerInnen?
Implizites „Soziales Lernen“ Ist „soziales Lernen“ übergeordnetes Ziel im Unterricht? Bzw.: Ist „soziales Lernen“ Ziel der Unterrichtsgestaltung	Erläutern sie mir drei übergeordnete Ziele, die sie mit Ihrer Unterrichtsgestaltung verfolgen.	- Implizite Fragestellung, um Antworten sozialer Erwünschtheit zu vermeiden. - Explizit „soziales Lernen“ erfassen. - Implizit Hinweise, die auf „soziales Lernen“ hinweisen herausfinden.	- Um diese Ziele genauer herauszustellen, beschreiben Sie mir was Ihre SchülerInnen am Ende ihres Unterrichts mitgenommen haben sollten? -
Explizites Wissen zu „sozialem Lernen“, bzw. „sozialer Kompetenz“	Beschreiben/Erläutern Sie mir „soziales Lernen“.	- Gibt es explizites Wissen zu „sozialem Lernen“. - Welche Ziele, Methoden/Prinzipien, Inhalte werden zu „sozialem Lernen“ verfolgt.	- Können Sie mir erläutern welches theoretische Wissen ihrem Handeln zugrunde liegt? - Wie entwickeln Sie „soziale Kompetenz“? - Wie beurteilen Sie „soziales Lernen“?

Ziele, Prinzipien/Methoden, Inhalte „sozialen Lernens“	Welche Ziele, Prinzipien/Methoden, Inhalte in Bezug auf „soziales Lernen“ wenden Sie an?	- Gibt es theoretische Grundlagen? - Sind die theoretischen Konzepte zu erkennen?	- Haben Sie theoretisches Wissen zu „sozialem Lernen“? - Agieren Sie intuitiv? - Liegt explizites Wissen vor? Wenn ja welches?
---	--	--	--

Abschluss:

- Danke für die Teilnahme- und Auskunftsbereitschaft
- Haben Sie evtl. noch offene Fragen oder wollen Sie noch etwas hinzufügen?
- Offene Darlegung des Forschungsinteresses, und Besprechung/Diskussion der augenscheinlichen Ergebnisse.

1 **11.2 Fall A – 10.12.19 11:00**

2 **Interviewort: Schule der befragten Person.**

3 **Situation: Interview in einer Freistunde der befragten Person im Besprechungszimmer der**
4 **Schule.**

5 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

6 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 17. Bezirk.**

7 00:00:04

8 A: Ich bin die A. Ich unterrichte seit mittlerweile drei Jahren hier in der A-gasse. Vorher war
9 ich ganz kurz, oder für ein Jahr im Phönix, Realgymnasium, ist eine Privatschule für türkische
10 Kinder. Dort habe ich auch Sport unterrichtet. Und eben wie gesagt jetzt in der A-Gasse. Die
11 Schule an und für sich taugt mir sehr. Sie ist zwar relativ weit weg von mir zu Hause, aber das
12 trage ich mit, weil das Kollegium einfach supertoll ist. Sehr viel junge, nette Leute, sehr viele
13 Kollegen die ich auf der USI schon gehabt habe bzw. habe. Direktorin auch, also wirklich eine
14 coole Frau, weil sie einfach sehr Sport affin ist und überall dabei. Unterstützt sämtliche
15 schrägen Ideen, die ich habe. Und was auch noch extrem cool ist, sind unsere Sportstätten.
16 Wir haben wirklich alles was ein Sportler Herz begehrt. Von Airtrack Bahn bis riesen
17 Trampoline. Genau. Was das Unterrichten natürlich lustig macht.

18 00:01:10

19 PK: Cool. Kurz. Ist ein Gymnasium? Bundesrealgymnasium?

20 00:01:14

21 A: Gymnasium und Realgymnasium

22 00:01:21

23 PK: Okay. Wie würden Sie sich als Lehrerin beschreiben? Im Zusammenhang mit den
24 Schülerinnen.

25 00:01:31

26 A: Puh. Ich würde sagen streng aber fair. Also. Es gibt schon gewisse, eindeutige Grenzen bei
27 mir, die nicht überschritten werden dürfen. Oder dann wird es halt unbequem. Aber
28 grundsätzlich versuche ich den Unterricht möglichst lustig zu gestalten, im Sinne von auch
29 Scherze machen und nicht immer nur ganz geradeaus. Ich versuche möglichst fair zu sein,
30 wobei das natürlich immer die Challenge ist, einfach das bzw. sehen es die Kinder auch mit
31 anderen Augen ob das Ganze fair ist oder nicht.

32 00:02:17

33 PK: In welchem Zusammenhang fair?

34 00:02:17

35 A: Ich sag jetzt bei der Benotung.

36 00:02:20
 37 *PK:* Okay.

38 00:02:23
 39 *A:* Für mich zählt weniger jetzt die Leistung per se, sondern vielmehr das Engagement und
 40 der Einsatz, das Bemühen.

41 00:02:31
 42 *PK:* Das ist Ihnen wichtiger in der Benotung als die Leistung.

43 00:02:37
 44 *A:* Weil halt jeder eine andere Leistung hat.

45 00:02:37
 46 *PK:* Was sind die eindeutigen Grenzen, die Sie vorhin angesprochen haben?

47 00:02:38
 48 *A:* Naja zum Beispiel gibt es halt eine Checkliste wo ich sage: Okay, welche Turnkleidung
 49 muss da sein, an welche Regeln muss man sich fix halten. Das heißt: Wie lang ist man in der
 50 Garderobe; Wie lange braucht man zum Umziehen. Wie lange dauert es bis es leise ist, bis
 51 mir zugehört wird. Auch das Miteinander. Ich achte halt drauf wie die Kids miteinander
 52 umgehen und wenn da irgendwas im Sinne von: Du bist schlecht, oder du tust nicht gscheit,
 53 oder was auch immer. Dann setze ich sie mir gern her und sprech darüber. Und sag ihnen: So
 54 und so hätte ich das gerne, oder hätte ich das nicht gerne.

55 00:03:27
 56 *PK:* Wie würden Sie wollen, dass die Schülerinnen Sie als Lehrperson beschreiben?

57 00:03:48
 58 *A:* Ja eh genauso. Also das passt für mich.

59 00:03:48
 60 *PK:* Schräge Ideen haben Sie vorhin gesagt. Was wäre? Könnten Sie mir eine sagen?

61 00:03:52
 62 *A:* Zum Beispiel im Burgenland extreme, wo die Kinder 30 Kilometer zurücklegen dürfen/
 63 müssen.

64 00:04:02
 65 *PK:* Und da machen Sie dann mit mit den Schülerinnen?

66 00:04:04
 67 *A:* Genau.

68 00:04:04
 69 *PK:* Die, die wollen, oder alle?

70 00:04:06
 71 *A:* Die, die wollen natürlich. Zu sowas kann ich niemanden nötigen. Da könnten ja andere
 72 Direktoren sagen: Das ist verrückt, oder nein das ist zu viel oder was auch immer.

73 00:04:17
74 *PK:* Ich würde gern mit Ihnen über die Unterrichtsgestaltung sprechen. Könnten Sie mir 3
75 übergeordnete Ziele sagen, die sie mit ihrem Unterricht verfolgen?

76 00:04:30
77 *A:* Übergeordnete Ziele im Sinne von?

78 00:04:35
79 *PK:* Das läuft quasi immer mit in einer Turnstunde.

80 00:04:39
81 *A:* Naja die Sozialkompetenz auf jeden Fall, der Umgang mit nicht eigenen Sachen.
82 Materialien. Und vielleicht auch Leistungsbereitschaft.

83 00:05:04
84 *PK:* Gut. ich würde gerne auf die Sozialkompetenz eingehen. Was ist das für Sie?

85 00:05:12
86 *A:* Dass die Kinder eben in diesem Rahmen, also Turnhalle oder Sportplatz was auch immer,
87 sich in der Gruppe verhalten, richtig verhalten können, vielleicht manchmal die Führung
88 übernehmen, oder zu merken okay da ist jetzt Not am Mann, da werde ich gebraucht, zu
89 sehen was mit den anderen ist, nicht nur die eigenen Ideen durchboxen. Genau. Einfach in
90 der Gruppe funktionieren, mitarbeiten.

91 00:05:51
92 *PK:* Und Empathie habe ich auch noch gehört quasi?

93 00:05:57
94 *A:* Genau.

95 00:05:57
96 *PK:* Um diese Ziele vielleicht genauer herauszustellen. Beschreiben Sie mir was die Schüler
97 und Schülerinnen am Ende ihres Unterrichts zumindest, sagen wir Sie haben die Klasse von
98 der fünften bis zur achten Klasse Oberstufe, die sind fertig mit der Schule. Was sollen sie
99 mitgenommen haben aus dem Unterricht?

100 00:06:17
101 *A:* Begeisterung für Sport. Auf jeden Fall. Und eben auch diese Leistungsbereitschaft. Zu
102 sagen okay: Ich habe jetzt am Nachmittag frei, und was könnte ich machen? Ich geh raus,
103 mach irgendwas, geh laufen, setz mich aufs Rad, mach irgendein Workout, was auch immer.

104 00:06:48
105 *PK:* Wie versuchen Sie das zu schüren?

106 00:06:51
107 *A:* Indem ich einfach sage. Oder sie versuche daraufhin zu führen, dass sie irgendwann
108 einmal diese Dinge auch selbstständig machen wollen, werden, hoffentlich. Dass dann da
109 keiner mehr ist, der das anleitet. Und sie so viel von dem Unterricht, für sich selber
110 mitnehmen sollten. Es geht jetzt nicht darum, dass ich irgendwas überprüfe und dann
111 irgendwelche Leistungsdaten haben will, sondern ich möchte, dass sie für sich sagen: Okay
112 das macht mir Spaß. Das merke ich mir, das nehme ich mir mit.

113 00:07:22
114 PK: Und haben Sie das Gefühl das funktioniert?

115 00:07:28
116 A: Teils, teils. Es geht natürlich nicht bei allen. Aber es gibt diese Schülerinnen die dann
117 plötzlich sagen: Achja, eigentlich ist mir das wichtig. Und auch meine Figur und ich merke,
118 dass mir das im Kopf gut tut. Und dann plötzlich anfangen sich zu bewegen und das mit
119 außerhalb der Schule mitnehmen.

120 00:07:54
121 PK: Okay. Zur Sozialkompetenz möchte ich noch einmal kommen? Welche Methoden
122 wenden Sie an um diese zu entwickeln?

123 00:08:07
124 A: Ja die Sozialkompetenz sag ich jetzt mal hauptsächlich mit irgendwelchen
125 Gruppendynamischen Spielen. Ob das jetzt Staffelspiele sind, oder im Team, wo jeder
126 andere Aufgabe hat. Das, ja. Also.

127 00:08:31
128 PK: Woher haben Sie die Spiele und das Wissen um die Sozialkompetenz? Woher nehmen
129 Sie das?

130 00:08:44
131 A: Aus mir.

132 00:08:45
133 PK: Ist das im Studium vorgekommen, Fortbildungen?

134 00:08:54
135 A: Nein,

136 00:08:54
137 PK: Also selbstständig entwickelt?

138 00:08:56
139 A: Es ist halt einfach etwas wo ich für mich sage, dass das wichtig ist. Dass das immer mehr
140 zu kurz kommt und der Sportunterricht einfach die Möglichkeit bietet das zu trainieren, zu
141 üben, zu lernen, wo ich halt in anderen Fächern keine Chance habe, oder weniger. Ich glaube
142 im Sport ist genau das wichtig, dass man im Team merkt: okay der Andere ist auch wichtig Es
143 geht nicht nur um mich, mein eigenes wollen.

144 00:09:33
145 PK: Sind Sie selber im Verein gewesen als Jugendliche? Und was für ein Sport?

146 00:09:37
147 A: Ja, Turnen.

148 00:09:46
149 PK: Von wann bis wann?

150 00:09:46
151 A: In Oberösterreich von ich sage mal von 10 bis sicher 18,19.

152 00:09:52
153 PK: Gut, okay, es dauert nicht mehr lange. Sagen wir eine neue Kollegin kommt und fragt sie
154 zu sozialem Lernen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Was würden Sie ihr dazu sagen?

155 00:10:16
156 A: Was sie machen kann zu sozialem Lernen?

157 00:10:23
158 PK: Ja das ist einmal ein Anfang. Was könnte sie machen um „soziales Lernen“ stattfinden zu
159 lassen?

160 00:10:36
161 A: Naja eh eben. Ich würde ihr genau das vorschlagen, dass sie Gruppenspiele macht,
162 gruppendynamische Geschichten. Dass sie schaut. Vielleicht ist es auch ganz gut die die
163 Klasse mal eben kennenzulernen und zu schauen okay wer übernimmt gerne welche
164 Aufgaben, oder welche Stellungen in der Gruppe und versuchen das ein bisschen
165 aufzubrechen. Die, die sehr im Hintergrund sind, sie zu motivieren, nach vorne zu holen,
166 ihnen ein bisschen Selbstvertrauen zuzusprechen. Die anderen vielleicht mal bisschen mal
167 sagen: Okay vielleicht kann auch mal wer Anderer diese Aufgabe übernehmen, oder was
168 auch immer. Oder sich darauf einzustellen, wenn jemand schlechter ist. Jetzt
169 Trampolinspringen, was auch immer. Dass man dann einfach auf diejenigen achten muss
170 und nicht Saltos, was auch immer machen kann, während die Anderen noch keine Rolle
171 können.

172 00:11:31
173 PK: Letzte Frage noch. Beschreiben sie, oder können sie mir soziales Lernen definieren? Eine
174 Definition.

175 00:11:47
176 A: Soziales Lernen?

177 00:11:48
178 PK: Ja. Was das für Sie wäre.

179 00:11:53
180 A: Soziales Lernen ist für mich aufgrund von menschlichen Beziehungen und Aktionen zu
181 lernen sich in der Gesellschaft zu integrieren, positiv zu integrieren.

182 00:12:23
183 PK: Cool. Von meiner Seite war es das. Haben Sie noch noch etwas hinzuzufügen?

184 00:12:27
185 A: Nein. C'est tout.

1

1 **11.3 Fall B – 10.12.19 11:30**

2 **Interviewort: Schule der befragten Person.**

3 **Situation: Interview in einer Freistunde der befragten Person im Besprechungszimmer der**
4 **Schule.**

5 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

6 Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 17. Bezirk.

7 00:00:02

8 *PK:* Können Sie mir kurz über sich als Lehrperson erzählen?

9 00:00:07

10 *B:* Ich bin Lehrerin an einer AHS in Wien, unterrichte Englisch und Bewegung und Sport für
11 Mädchen, bin 30 Jahre alt und das ist mein viertes Jahr in diese Schule. Davor war ich zwei
12 Jahre in Wiener Neustadt in einer Schule. Ich bin außerdem Klassenvorstand von einer
13 fünften Klasse und mach ein bisschen in Richtung Coaching und so weiter und so fort. Ich
14 unterrichte derzeit mehr Englisch als Sport. Ich habe eine Fünfte, eine Sechste, eine Achte in
15 Englisch und eine erste und eine fünfte in Sport. An der Schule schätze ich besonders das
16 sehr hohe Engagement. Es wird sehr viel investiert an Ideen, an Unterstützung. Es wird sehr
17 viel ausgetauscht, sehr viel entwickelt auch. Es ist sehr viel Raum für Individualität. Wir
18 haben sehr viele "Spezialisten", die ihre besonderen, ihr besonderes Wissen und so weiter
19 einbringen können. Es ist sehr kollegial, unterstützend, also ein sehr herzliches Klima unter
20 den Lehrern, aber ich finde auch in großem Ausmaß mit den Schülern. Das finde ich sehr gut.
21 Man kümmert sich auch sehr um die Menschen, die tatsächlich hier ein und ausgehen. Hört
22 hin wo sie stehen, warum sie vielleicht agieren wie reagieren und das mag ich sehr gerne.

23 00:01:51

24 *PK:* Gut. Wie würden Sie sich als Lehrperson beschreiben?

25 00:01:59

26 *B:* Gemischt. Das sagen auch die Schüler. Also ich kann glaub ich einerseits sehr, mit sehr viel
27 Spaß in Sachen herangehen. Eine lange Zeit habe ich dann auch viel Geduld und Verständnis.
28 Aber es gibt auch dann immer wieder einen Punkt, wo sozusagen Schluss mit lustig ist, wo
29 ich auch viel verlangen kann. Beziehungsweise das mit dem Verlangen geht nicht einher,
30 aber wo man mit mir auch nicht mehr, mit mir nicht mehr gut Kirschen essen ist. Das heißt
31 zum Beispiel wo ich wirklich strenge Töne anspiele. Ich bin hoffentlich sehr strukturiert,
32 zumindest wäre mir das wichtig. Ich versuche und das ist ein langer Prozess, viel Klarheit in
33 den Unterricht und in die Anforderungen was ich mache, warum ich es mache, was ich daher
34 fordere, oder wie Leistungen auszusehen haben. Da versuche ich das das möglichst klar ist.
35 Es gelingt mir nicht immer. Also es passiert mir schon auch oft, da wird man so vom Alltag

36 überraumpelt, aber es ist mein Ziel, in die Richtung arbeite ich, dass es viel Struktur und
37 Klarheit hat.

38 00:03:19

39 *PK:* Gut. Bitte bezogen auf Bewegung und Sport denken. Zu Ihrer Unterrichtsgestaltung:
40 Könnten Sie mir erläutern welche übergeordneten Ziele Ihre Unterrichtsgestaltung folgt?

41 00:03:38

42 *B:* Grundsätzlich ist mir wichtig, dass es ausgewogen ist übers Jahr hinweg. Also ich überleg
43 mir, dass von den fachlichen Themen, also jetzt von den Sportarten oder Kompetenzen, ein
44 bisschen was in Richtung Performance, Tanz und so weiter geht, ein bisschen was in
45 Richtung spielerische, Ballspielerische Fähigkeiten, natürlich auch ein gewisser Teil
46 Turnerische Fähigkeiten und dann eben, das geht dann auch mit den Jahreszeiten sehr gut
47 einher, Leichtathletische Fähigkeiten. Um ehrlich zu sein ist das Ganze wirklich sehr fachlich
48 orientiert und daran knüpf ich da und dort natürlich soziale Themen. Ich erwarte einfach im
49 Ablauf auch gewisse Selbstkompetenzen. Aber ich muss gestehen, die gehen mit den
50 fachlichen Kompetenzen, also die werden sozusagen angefügt.

51 00:04:35

52 *PK:* Okay also Ihre Unterrichtsgestaltung orientiert sich am Fachlichen. Aber Sie verfolgen
53 auch soziale Ziele und Selbstkompetenz?

54 00:04:47

55 *B:* Ja, also da würde ich fast nicht von Zielen sprechen, sondern es sind Inhalte, die
56 sozusagen an die Ziele, die wir fachlich haben, angeknüpft sind. Die wir, also es braucht
57 gewisse soziale Kompetenzen, um ein fachliches Ziel auch zu erreichen. Angenommen ich
58 lasse sie -gehen wir jetzt in die Soziale und nicht in die Selbstkompetenz-ich lasse sie ein
59 Tanzstück miteinander gestalten bzw. wir machen eine Choreografie, Teile davon gebe ich
60 vor, Teile davon müssen sie mitgestalten. Da erklär ich ihnen dann, jetzt kommt eine kleine
61 Gruppenarbeit und ihr müsst miteinander etwas gestalten und da gibt's dann zum Beispiel
62 einen Choreografenhut, also, dass sie Mittel haben...

63 00:05:39

64 *PK:* Da wird eine Rolle verteilt?

65 00:05:39

66 *B:* Genau. Dass sie untereinander auch ein Ziel erreichen können. Aber das ist nicht Ziel per
67 se. So würde ich es nicht formulieren ganz ehrlich.

68 00:05:46

69 *PK:* Okay gut. Beschreiben Sie mir vielleicht was ihre Schülerinnen am Ende Ihres Unterrichts
70 mitgenommen haben sollten. Wir gehen jetzt davon aus die fünfte Klasse ist fertig geworden
71 mit der Schule. Was hätten Sie gerne, dass die Schülerinnen mitgenommen haben aus dem
72 Unterricht.

73 00:06:04

74 *B:* Natürlich, dass sie dann selbstständig Sport betreiben können, wollen, werden und so
75 weiter. Also, dass sie schon ein gewisses Maß an Fertigkeiten haben, mit denen sie umgehen
76 können, aber vor allem dass sie so viel Wissen haben, wie sie sicher sich bewegen können,

77 aber auch, dass sie soweit ihre Freude daran gehalten haben. Also jetzt, dass sie wissen,
78 weiß ich jetzt nicht, was machen, wenn der Schweinehund riesengroß ist. Sich vielleicht auch
79 erinnern wie es war, wenn man dann doch mitgemacht hat und dann war es eh ganz lustig.
80 Also eine positive Einstellung zum Sport zu haben und das auch ausleben zu können, weil
81 man weiß, was sicher ist, wie das überhaupt funktioniert, was mir Spaß macht, wie ich mich
82 kriegen kann, dass es mir vielleicht an einem Tag Spaß macht, an dem ich erst geglaubt habe
83 das wird nichts.

84 00:06:56

85 *PK:* Ich würde nochmal gerne zur Sozialkompetenz zurück. Bewerten Sie die? Fließt das bei
86 Ihnen in die Bewertung ein?

87 00:07:14

88 *B:* Jein, ja, also, wenn es grobe Probleme gibt dann werden die angesprochen. Wenn es dann
89 keine Veränderungen gibt, dann sehe ich durchaus auch Grund eine schlechtere Note zu
90 geben. Aber es passiert praktisch sehr selten. Man muss aber auch sagen es funktioniert sehr
91 gut. Also ich habe kaum gravierende Schwierigkeiten. Ich hatte es vor Jahren in einer ersten
92 Klasse. Da gab es dann einen Grad schlechter, was dann halt auch nur ein zweier war. Im
93 Moment, also meine fünfte Klasse, ich sehe grad noch keinen Anlass, dass ich irgendwie das
94 thematisieren müsste.

95 00:07:57

96 *PK:* Weil Sie mit denen gut arbeiten können. Wie definieren Sie das? Dass sie mit Ihnen gut
97 arbeiten können, oder untereinander?

98 00:08:03

99 *B:* Beides. Ich gebe schon einiges vor und es sind auch Sachen, die ihnen manchmal nicht so
100 viel Spaß machen. Kräftigung ist oft ein heikles Thema bei manchen. Aber sie sind
101 empfänglich und machen auch mit. Also mehr oder weniger sie lassen sich ein auf etwas, das
102 ihnen vorgegeben wird. Aber wir haben auch viele Zeiten, wo Dinge zur Auswahl stehen und
103 wo sie sich selber arrangieren müssen, weil sie freie Angebote haben, wir sie nur zwei Lehrer
104 und es muss alleine klappen und das schaffen sie auch.

105 00:08:39

106 *PK:* Wie lassen Sie sie entscheiden?

107 00:08:42

108 *B:* Wenn es wirklich, angenommen wir haben diverse Punkte gemacht, jetzt vor kurzem war
109 es zum Beispiel Turnen und wir haben die Stationen alle abgearbeitet und dann bleibt noch
110 Zeit, das ist nicht mehr so viel, dass wir einen wirklichen Programmpunkt starten, dann
111 lassen wir sie wirklich so entscheiden, dass wir sagen: Okay wir erheben mal, was gibt's für
112 Vorschläge? Dann gibt's drei oder vier Vorschläge und dann stimmen wir ab.

113 00:09:06

114 *PK:* Demokratisch.

115 00:09:08

116 *B:* Genau. Und, die die am meisten gewählt werden machen sie dann.

117 00:09:12
118 PK: OKay. Wie würden Sie eine sozial kompetente Schülerin beschreiben in ihrem
119 Unterricht?

120 00:09:23
121 B: Also man ist verleitet zu sagen, da wo es quasi keine Probleme gibt, wo alles irgendwie
122 läuft, wo man nichts, wo nichts auffällt. Aber es ist durchaus wichtig natürlich, dass
123 Schülerinnen, Schüler sich sowohl anpassen können, das mehr oder weniger keine
124 Reibereien entstehen, aber, dass sie sich auch durchsetzen können. Es gibt schon auch viele
125 Schülerinnen und Schüler, die sehr, sehr schüchtern und zurückhaltend sind und ihre
126 eigenen Interessen nicht durchsetzen. Das fällt dann schon auch auf. Da zum Beispiel
127 versuche ich sie ein bisschen aus ihrer Komfortzone zu locken. Durch Inhalte, die ihnen
128 besonders liegen, ihnen dann irgendwelche Rollen geben und dann vielleicht da zu schauen
129 ob das, vielleicht eh in ihnen liegt, es in ihnen steckt und sie da ein bisschen bestärken. Es ist
130 schon beides wichtig, aber um ehrlich zu sein, das was mehr auffällt, ist, wenn sich jemand
131 nicht zurücknehmen und anpassen und eingliedern kann. Und das sind auch die Dinge die
132 eigentlich eher bewertet werden, muss ich gestehen.

133 00:10:23
134 PK: Also eher negativ bewertet, wenn nicht passt als. Also wenn passt positive Bewertung
135 bleibt mehr oder weniger aus, weil dann passt eh, dann ist das sozusagen...

136 00:10:37
137 B: Ja beziehungsweise es wird auch nicht negativ bewertet, wenn jemand zu still ist und
138 eigentlich sich gar nicht durchsetzen kann, aber nie Probleme verursacht.

139 00:10:46
140 PK: Aber soziale Kompetenz ist sehr schwierig zu bewerten, oder nicht?

141 00:10:54
142 B: Doch. Ich muss auch gestehen, ich habe sie nicht so zentral am Radar. In meinem
143 Verständnis, das was wir hier machen ist Tag ein, Tag aus soziale Interaktion. Das ist so viel
144 und so viele Momente, die kann ich gar nicht alle irgendwie bewerten. Und uns glaube ich in
145 der Schule liegt sehr viel daran auf vieles Aufmerksamkeit zu lenken, aber das ist zu viel.
146 Diese vielen Interaktionen und Momente, wo Schüler und Schülerinnen alleine
147 Verantwortung übernehmen und das, was wir mal beobachten können, das alles kann ich
148 gar nicht überblicken. Deswegen glaube ich passiert es auch, dass bis jetzt auch das wo
149 Probleme sind da merkt man es halt und dann geht man vielleicht doch eher ein.

150 00:11:44
151 PK: Und Sie geben Ihren Schülern viel Verantwortung?

152 00:11:50
153 B: Hoffentlich zunehmend. Also ich fürchte das ist auch was, wo ich noch viel machen kann.
154 Dass ich bisschen loslasse und nicht alles so, nicht überall so drauf sitz. Ich versuche aber
155 auch das zumindest immer klar Zumindest auszuweisen. Wenn ich zum Beispiel sage: das
156 fällt mir jetzt bei Englisch leichter. Wenn ich ihnen Sachen vorbereite, und es sind
157 Materialien, die ich mit ihnen nicht durchacker. Sondern ich gebe ihnen auch die Lösung,
158 dann mache ich klar: das gebe ich euch jetzt, ihr habt die Chance das zu üben. Wenn ihr

159 schummelt, dann ist das euer Pech oder dann habt ihr das halt nicht genutzt. Aber es ist
160 auch eure Chance. In Englisch leicht, aber da gibt es noch Raum für Verbesserung.

161 00:12:38

162 *PK*: Letzte Frage von meiner Seite aus. Wie würden Sie soziales Lernen beschreiben?

163 00:13:06

164 *B*: Puh. Das ist schwierig. Also nicht nur wo es passiert, weil so wie ich vorhin gesagt habe:
165 De facto lernen wir, nämlich wir, wir Lehrer und auch die Schüler natürlich, in jeder sozialen
166 Interaktion. Ob es wichtig ist, dass jemand anderer das vielleicht noch thematisiert oder
167 reflektiert wird, oder in welcher Form, weiß ich jetzt nicht genau. Ich glaube manche Schüler
168 reflektieren ohnehin sehr viel und jede kleine Interaktion wo vielleicht was gut verlaufen
169 oder nicht gut verlaufen ist. Daran denken sie nachher weiter, wohingegen andere die
170 eigentlich auch in einer sozialen Gruppe sich bewegen, manchen Dingen kaum Beachtung
171 schenken. Und da ist fraglich, wie sehr man sie dann erreichen kann. Soziales Lernen, ich
172 glaube etwas erleben, aber auch mehr oder weniger sich das irgendwo bewusst machen.
173 Sind wahrscheinlich Anteile.

174 00:14:05

175 *PK*: Von meiner Seite war es das. Haben Sie noch etwas hinzuzufügen?

176 00:14:11

177 *B*: Nein danke. Das wars.

1

1 **11.4 Fall C – 06.12.19 17:10**

2 **Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person.**

3 **Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person. Informelles Setting.**

4 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

5 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS mit künstlerischem Schwerpunkt. 1. Bezirk.**

6 00:00:06

7 *PK:* Können Sie mir kurz über sich als Lehrperson erzählen? Fakten! Wie lange und wo
8 unterrichten Sie und vielleicht pro und contra Ihres Schulstandortes.

9 00:00:20

10 *C:* Ich unterrichte. Also Unterrichtspraktikum habe ich gemacht 2013. Parallel dazu habe ich
11 Zusatz Stunden gehabt, an der... ,die auch sehr verschrieen war, wo alle hinkommen..

12 00:00:39

13 *PK:* Katholische Privatschule?

14 00:00:43

15 *C:* Na, öffentliche. H-Platz?

16 00:00:47

17 *PK:* ja voll! Eine Abendschule

18 00:00:47

19 *C:* Ja ich habe aber normale, also eine Oberstufe gehabt. Dann zeitgleich in der H-Gasse das
20 Unterrichts Praktikum gemacht hat merkt man schon bezirklich auch einen Unterschied. 8.
21 Bezirk und 15. Bezirk. Ich fand aber beides relativ nett. In der F-gasse hatten wir auch nur
22 einen Turnsaal und dadurch, dass ich Unterrichts Praktikantin war durfte ich ja gar nicht in
23 die auswärts Turnsäale. Das war auch recht angenehm, weil sonst fahrt man da recht viel hin
24 und her. Dann war ich in der C-Gasse. Und in der D-gasse für 2 Jahre glaub ich. Dann habe
25 ich ein Unterrichtspraktikum gemacht, nach dem Jahr, wo ich ungefähr 27 Werteinheiten
26 hatte, das habe ich auch gebraucht und seitdem bin ich nur noch an der C-Gasse. Mit voller
27 Lehrverpflichtung nur Sport, von der jetzigen Schule kann ich sagen, dass es recht angenehm
28 ist, weil ich es wirklich nicht weit habe in die Arbeit und ich das eigentlich recht mag dieses
29 diese Atmosphäre dort. Es sind halt ja nicht nur studierte Lehrer, sondern halt auch Künstler
30 oder Physiker und dieses Lehramt nicht machen, die peppen das Lehrerzimmer bisschen auf.
31 Und auch, dass die Klassen untereinander eigentlich auch sehr viel machen untereinander,
32 also auch achte und sechste Klasse zweigabhängig und auch privat. Das ist eigentlich schön

33 zu sehen, das habe ich bis jetzt nirgends beobachten können, dass auch Schulstufen
34 übergreifend so viel gemacht wird. Und der Nachteil, ich unterrichte ur gerne Leichtathletik
35 und es gibt keine Outdoor Anlage und der Turnsaal an sich, ich war vorher nicht dort, da gab
36 es angeblich überhaupt keinen Turnsaal. Der Turnsaal jetzt ist halt kein Normturnsaal.

37 00:02:41

38 PK: Wie würden Sie wollen, dass Ihre Schülerinnen sie beschreiben?

39 00:02:46

40 C: Es ist sicher Klassen abhängig und Zweig abhängig. Aber in Bezug auf Sport kann ich sie
41 beschreiben: meistens eher unmotiviert. Sonst eigentlich eh alle ganz lieb.

42 00:03:03

43 PK: Wie würden Sie sich als Lehrperson beschreiben?

44 00:03:10

45 C: Ich bin glaube ich schon sehr einfühlsam, was die Kinder angeht und ihre Wünsche. Also
46 ich binde sie auch ein. Ich frage sie was sie sich auch vorstellen fürs Jahr gesehen, was sie
47 gern machen was sie nicht machen. Dann erkläre ich ihnen was für das Jahr vorgesehen ist
48 und wie was hineinpasst und das wir dann schon bemüht sind auch etwas anderes zu
49 machen wie zum Beispiel Weihnachtsstunde Bowling spielen gehen, Eislaufen vielleicht auch
50 zweimal statt einmal oder solche Sachen, sonst schaue ich eigentlich, dass ich einen
51 vielseitigen Unterricht gestalte. Und. Ja eigentlich. Das ist es eigentlich. Einfühlsam.

52 00:03:55

53 PK: Wie würden Sie wollen dass ihre Schülerinnen sie beschreiben würden?

54 00:04:04

55 C: Wie ich das wollen würde? Fair! Das würde ich mir wünschen, dass sie das sehen. Ich
56 hoffe, dass sie es auch sehen, dass ich eigentlich sehr bemüht bin auch außerhalb. Ich
57 organisiere immer so Basketball Krampus Turnier und das mache ich alles immer in meiner
58 Freizeit und gestalte auch Unterricht oder eben unseren Faschingslauf, am 25. am Dienstag,
59 dass man das auch irgendwie wahrnimmt. Das wäre mir eigentlich ein Anliegen, weil ich
60 habe oft das Gefühl, dass sie das alles eben als selbstverständlich sehen. Also
61 Sommersportwoche, Skikurs fahren, dass das ganz normal ist und die Arbeit dahinter nicht
62 gesehen wird. Das würde ich mir schon, also, wenn sie beschreiben würden, dass ich viel
63 mache für die Schüler. Aber auch, dass ich relativ fair bin, aber auch konsequent, das würde
64 mich schon reichen.

65 00:04:57

66 PK: Könnten Sie mir drei Ziele erläutern, die sie in ihrem Unterricht verfolgen. So also jetzt
67 aufs ganze Jahr gesehen. So was für größere Ziele verfolgen Sie mit dem Unterricht?

68 00:05:14

69 C: Also mein Hauptziel ist die das Interesse und die Motivation am Sport zu wecken. Dass es
70 eben so gereizt wird, dass sie eigentlich ihr Leben lang Sport machen. Das ist nicht immer
71 einfach, weil man ja doch sehr an die Schulsport Arten gebunden ist. Und dadurch versuche
72 ich dann schon auch mit ihnen auch mal hinauszugehen. Früher war es leichter jemanden
73 einzuladen. Dass sie auch sehen: Okay, Die ist jetzt, ich sage jetzt Juristin und Yoga-Lehrerin

74 und nicht immer dann die Sportlerinnen, ja klar, dass die Sport mag und uns dazu motiviert.
75 Also das ist eigentlich mein Hauptziel. Das steht über alles irgendwie drüber, dass ich sie
76 motivieren kann und ihnen zeigen kann was Sport alles ist, welche Möglichkeiten sie haben.
77 Und wenn wir in der Schule etwas machen, wie Kräftigungsübungen und so, dann schau ich,
78 dass sie das wirklich richtig machen, nehme mir auch wirklich Zeit das zu korrigieren, damit
79 sie einfach sich nicht irgendwie verletzen, wenn sie es zu Hause machen. Das höre ich jetzt
80 öfter, dass sie zu Hause Krafttraining machen, im Turnsaal zwar sitzen und nicht mitmachen
81 wollen, aber wenn schon, dass ich weiß, dass sie es richtig machen.

82 00:06:37

83 PK: Wenn sie eine Klasse von der fünften bis zur achten, also die ganze Oberstufe, begleiten.
84 Können Sie mir beschreiben was ihre Schülerinnen am Ende des Unterrichts mitgenommen
85 haben sollen aus dieser Zeit?

86 00:06:58

87 C: Also einen richtigen Durchlauf, fünfte bis achte, das ist jetzt. Davor war immer mit einer
88 Unterbrechung. Und du meinst was ich jetzt sehe, wenn ich in der achten gehe, was sie
89 mitgenommen haben aus dem Sport oder?

90 00:07:10

91 PK: Ja oder vielleicht, vielleicht formulier ich es um. Vielleicht die letzte Turnstunde ist. Wie
92 würdest du dir die vorstellen?

93 00:07:21

94 C: Ui, die letzte, letzte Turnstunde. Es wird wahrscheinlich keine Sportstunde an sich sein.
95 Das wäre wahrscheinlich irgendwas Besonderes, aber die Stunden davor, also in der achten
96 schaue ich schon so, dass wir was wir bis jetzt alles gemacht haben einmal durchmachen
97 und, dass ich da noch bisschen einen Feinschliff rein krieg, aber hauptsächlich was sie sich
98 mitnehmen sollten, oder was ich mir wünschen würde zu sehen ist einfach die Begeisterung
99 für die Bewegung. Und ja es ist schwierig. Es ist auch schön zu sehen wie die Klasse dann
100 zusammenwächst. Also nicht nur sportliche Punkte, die gefallen mir auch und sehe ich auch
101 gerne. Ja. Nein das würde mir schon gefallen wenn ich sehen würde dass sie den
102 Sportunterricht vermissen würden wenn sie im nächsten Jahr nicht in Sport gehen .

103 00:08:24

104 PK: Kurz auf die nicht sportlichen Inhalte eingehend? Was ist Ihnen da wichtig?

105 00:08:29

106 C: Da ist vieles. Mir liegen die Kinder immer am Herzen und es gibt natürlich Kinder, wo man
107 mehr Zugang und auch welche wo es weniger ist. Also ich schaue schon, dass ich auch so.. Ja,
108 wenn jetzt eine Schülerin sagt sie kann jetzt nicht mitturnen, weil mir geht es echt nicht gut,
109 dann lasse ich sie mal kurz. Und dann, wenn die anderen Kinder beschäftigt sind, dass ich
110 kurz hin gehe und da mal nachfrage. Jetzt vor allem in der achten mit der VWA. Da tut man
111 sich jetzt wirklich schwer, da kriegen sie ihre großen Selbstzweifel. Und dass ich dann schon
112 sag: Das ist ganz normal. Und dann erzähl ich auch aus meiner Zeit in der Schule was mich da
113 für Ängste geplagt haben oder wo ich nicht gut war und, dass mir das konsequenzmäßig
114 schon durchziehen kann oder. Ja das finde ich immer. Die Klassen, die ich habe da möchte
115 ich immer haben, dass es ihnen gut geht. Da möchte ich auch, dass sie durchkommen und ja

116 es gibt auch Kinder die wissen, dass meine Türe immer offen steht und ich habe paar Mal
 117 gehabt, dass sie anklopfen und mir private Probleme erzählt haben. Also ich habe so gut es
 118 geht geantwortet, oder sie dann halt weiter verwiesen. Das ist dann eigentlich schon ein
 119 schönes Kompliment, wenn man das Vertrauen der Kinder hat.

120 00:09:50
 121 *PK:* Glauben Sie, Sie sind ein Vorbild für ihre Schülerinnen?

122 00:09:55
 123 *C:* Für manche vielleicht ja.

124 00:09:59
 125 *PK:* Was wäre wichtig, was sich die Schülerinnen mitnehmen, wenn Sie Sie als Vorbild sehen
 126 oder wahrnehmen?

127 00:10:11
 128 *C:* Eher so dass es dieses ehrliche und faire, das wäre nicht schlecht. Aber auch irgendwie
 129 dieses kämpferische Mal kurz gehen lassen und sagen okay, weil das sag ich auch manchmal.
 130 Okay heut geht es mir nicht gut. Schau ma, dass ma die Stunde so gestaltet, dass es ruhiger
 131 ist, dann aber auch wieder sich heraus peppeln kann aus einer Situation und, dass man sich
 132 auch den Sport hernehmen kann und das hat auch eine mal erzählt bei Liebeskummer. Sie
 133 war dann Boxen, das war so toll. Und ja, ja eher so dieses einfühlsame, faire,
 134 begeisterungsfähige, kreative, ja.

135 00:10:54
 136 *PK:* Schön. Angenommen eine neue Kollegin fragt sie nach sozialem Lernen im
 137 Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Was würden Sie ihr dazu erzählen?

138 00:11:09
 139 *C:* Das ist schwierig, weil es kommt dann darauf an auf welcher Ebene. Und dann ist halt
 140 auch immer wichtig ob, ja also es ist ja sicher nicht mit jeder Klasse machbar. Man kennt die
 141 Klasse dann doch. Dann weiß man okay mit denen kann man das machen oder nicht. Ich
 142 glaube es ist dann noch viel abhängig, ob das Klassen Klima passt.

143 00:11:31
 144 *PK:* Wenn das nicht passt?

145 00:11:34
 146 *C:* Dann würde ich eher mal mit Vertrauten Sachen anfangen, oder dass sich die Leute
 147 kennenlernen und offener werden. Und dann vielleicht halt einmal thematisieren was sozial
 148 Lernen ist. Ich glaube das verstehen viele nicht.

149 00:11:49
 150 *PK:* Könnten Sie das mal für mich thematisieren?

151 00:11:52
 152 *C:* Gott, das ist ja eigentlich groß und schwierig. Soziales Lernen. Was man halt im Umgang
 153 mit anderen Menschen macht. Das wäre für mich sozial. Und wie man es vielleicht besser
 154 machen kann, mit dem Umgang mit anderen. Das wäre vielleicht eh auch gut mit einer

155 Klasse, die vielleicht nicht sehr gut miteinander kann. Wo vielleicht Achtsamkeit,
156 Kommunikation ein bisschen drinnen ist, oder auch mit verbundenen Augen ohne sprechen
157 Sachen. Und, dass man dann vielleicht auch sagt: OKay, Wie ist es im Alltag? Wie kann ich es
158 in meinem Fach einbinden und die Ideen müssen glaub ich gut sein.

159 00:12:46

160 PK: Wenn Sie jetzt soziale Kompetenz bei Schülern und Schülerinnen entwickeln. Nach
161 welchen Prinzipien gehen sie vor? Oder könnten Sie mir da vielleicht Prinzipien
162 herausstellen?

163 00:13:06

164 C: Dass wir sozialen Kompetenzen im Sportunterricht an sich, sehe ich es teilweise in
165 Verbindung mit Schiedsrichter Funktionen. Dieses Fairness halber und zu schauen, es ist
166 immer, wenn man dann drei Gruppen hat das eine nicht nur sitzt und quatscht sondern
167 zuschaut. Und, dass man das halt nachher auch bespricht, wurde fair gepfiffen oder nicht.
168 Aber das ist ja doch so schwierig, weil das traut sich ja dann auch niemand sagen, weil dann
169 ist dann ja ein interner Klassenstreit. Beim Geräteturnen habe ich es auch oft gesehen, dass,
170 wenn da habe ich dann immer.. mache ich irgendwelche Übungen. Das ist dann ein, zwei
171 Stunden und in der darauffolgenden Stunde können sie halt üben. Und dann gehen sie halt
172 oft zusammen und helfen sich gegenseitig, ganz automatisch und das ist eigentlich recht
173 schön. Das ist dann da vorhanden. Das ist dann irgendwie normal, aber, wenn es dann
174 irgendwie ums Basketballspielen geht, wo ich dann auch sage, okay geht zu zweit
175 zusammen, oder verbessert die Andere. Was ist aufgefallen? Da helfen sie gar nicht.

176 00:14:13

177 PK: Tun sie sich schwer damit?

178 00:14:14

179 C: Ja. Sie sehen die Fehler und, wenn ich dann hingeh und sage: und? was hast du gesehen?
180 Und wieso sagst du ihr es dann nicht? Ja weiß nicht. und? Ja aber okay.. Ja bei so, weil es
181 schwierig ist

182 00:14:29

183 PK: Also Feedback? Feedback tun sie sich schwer zu geben.

184 00:14:35

185 C: Ja.

186 00:14:35

187 PK: Gut ich habe eigentlich, was ich abfragen wollte. Haben Sie noch was hinzuzufügen?

188 00:14:45

189 C: Nein, Danke!

190 00:14:45

191 PK: Danke auch.

1

1 **11.5 Fall D – 05.12.19 22:30**

2 **Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person.**

3 **Situation: Interview am Abend bei der befragten Person. Informelles Setting.**

4 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

5 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 19. Bezirk.**

6 00:00:06

7 *PK:* Können Sie mir über sich als Lehrperson ein paar Fakten erzählen? Wo, wie lange
8 unterrichten Sie und vielleicht Pro und Contra ihres Schulstandortes?

9 00:00:22

10 *D:* Ich unterrichte im D-Gymnasium. Ich unterrichte jetzt das dritte Jahr dort. Und mein
11 Schulstandort hat den riesen Vorteil, dass sie im Wald ist. Dadurch, dass ich Sport
12 unterrichte, kann ich das sehr gut nutzen. und. Und auch an sich so die Lage am Rande
13 Wiens, lässt/ ist so, dass die Kinder an sich schon mit einer sehr guten.. Die meisten wissen,
14 was sich gehört, wenn sie schon zu mir herkommen. Nachteile: Vielleicht auch genau das. Sie
15 sind dementsprechend wohlstandsverwahrlost, aber.. Es ist sehr angenehm für mich.

16 00:01:13

17 *PK:* Kurz um Auf das wohlstandsverwahrlost eingehen. Was würde das für Sie bedeuten?

18 00:01:18

19 *D:* Wohlstandsverwahrlost bedeutet so.. naja, das... Mir fällt gerade keine negative Sache zu
20 etwas ein, der keine Sorgen hat, weil er Geld hat. Fällt mir nichts ein. Hört sich nur gut an,
21 deshalb habe ich es wahrscheinlich gebracht.

22 00:02:03

23 *PK:* Okay also gut, dann zu Ihrem Lehrer Dasein. Wie würden Sie sich als Lehrperson
24 beschreiben?

25 00:02:18

26 *D:* Ja schon sehr.. als Lehrperson? Einfühlsam! Ich habe gelernt bestimmt zu sein. Vielleicht
27 etwas zu viel Nähe zulassend manchmal schon.

28 00:02:33

29 *PK:* Woran merken Sie das?

30 00:02:41

31 *D:* An den Beziehungen mit den Schülern, an der Art der Beziehung. Also, dass sowohl von

32 mir als auch von den Schülern halt sehr viel freundschaftliche Gesten ausgetauscht werden.
33 Beispielsweise.

34 00:02:52
35 *PK:* Wieso würden Sie sagen, dass es zu viel zulassend ist, oder zu freundschaftlich?

36 00:03:01
37 *D:* Habe ich zu gesagt?

38 00:03:02
39 *PK:* ja!

40 00:03:02
41 *D:* Naja kann sein, also sagen wir ich hätte zu gesagt, dann wahrscheinlich, weil ich diese
42 Schüler am Ende des Tages bewerte und ihnen dann halt ein Zeugnis gebe und sage: du bist
43 schlechter als der Andere und das aus einer Position des Freundes heraus ist
44 wahrscheinlich... Hat mehr mit Enttäuschung zu tun, als aus einer Position des Abstands.

45 00:03:31
46 *PK:* Wie wird es von Kollegen bei Ihnen gehandhabt?

47 00:03:37
48 *D:* Naja, also eben eher schon mit mehr Distanz und auch mehr Abgebrühtheit kommt mir
49 vor. Obwohl das Kollegium doch auch ein recht Junges ist. Die meisten sind doch, unser
50 Durchschnittsalter ist sicher unter 35. Da sieht man schon sehr deutlich, dass das
51 freundschaftliche Verhältnis nicht ganz so stark ist wie bei mir.

52 00:04:10
53 *PK:* Also die halten ihre Schüler auf Distanz?

54 00:04:14
55 *D:* Die halten Ihre Schüler auf Distanz, ja! Und machen so, ja genau!

56 00:04:20
57 *PK:* Sehr schön. Ich würde gern mit Ihnen über die Unterrichtsgestaltung sprechen. Könnten
58 Sie mir erläutern welche übergeordneten Zielen Sie mit Ihrer Unterrichtsgestaltung
59 verfolgen?

60 00:04:43
61 *D:* Ich habe einmal prinzipiell das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler Gefallen an meinen
62 Fächern finden.

63 00:04:58
64 *PK:* Bleiben wir bei Bewegung und Sport!

65 00:04:58
66 *D:* Bleiben wir bei Bewegung und Sport, ja! Mein grundsätzliches Ziel ist es, dass ihnen
67 Bewegung und Sport taugt, dass sie auch über die Schule hinaus Sport treiben auch dann
68 später natürlich, weil ich nämlich an viele Sachen des Sports. Also viele Sachen was mit dem

69 Sport einhergeht daran glaube, dass es grundsätzlich auch etwas Gutes ist. Das wäre das
70 man halt die persönliche Entwicklung fördern kann einerseits und andererseits, dass mit
71 Sport schon auch das Zusammenleben geschult wird und das Zusammenleben auch in einem
72 Konkurrenzverhältnis geschult wird. Und das ist wichtig für uns.

73 00:05:51

74 *PK:* Was, könnten Sie noch darauf eingehen, dass das Zusammenleben, das Soziale geschult
75 wird?

76 00:06:08

77 *D:* Genau, also das gilt jetzt nicht grundsätzlich für Sport. Das würde ja bedeuten, dass jeder
78 Sportler ein sehr Guter, sehr gute Sozialkompetenz hat, soziale Intelligenz hat. Dem ist
79 vielleicht nicht der Fall, wenn wir ORF1 anschauen im Sport. Speziell die Nationalmannschaft,
80 Herr Arnautovic. Immer die mit den Zehnern sind gefährdet. Einfach den Proleten
81 raushängen zu lassen. Sie sich vor den anderen hinstellen und glauben sie sind etwas
82 Besseres. Aber viele Teile des Sports sind so, wenn man es richtig anleitet, können schon
83 dazu führen, dass der Sport eben etwas Integratives hat. Ja? Dass man zusammen etwas
84 schafft und, dass man sich gegenseitig auch lobt, dass man sich gegenseitig pusht und
85 dadurch sein Sportliches, seinen Sport weiterbringt. Das Erleben kann stärker sein und die
86 Leistung kann stärker sein. Es ist alles besser, wenn man es zusammen macht.

87 00:07:22

88 *PK:* Passiert das automatisch? Wenn Sie jetzt an ihren Unterricht denken.

89 00:07:29

90 *D:* Wenn man Glück hat, passiert es automatisch und im Unterricht macht man, wird man.
91 Also wir haben das ja auch gelernt. Es ist schon wichtig, dass wir jetzt nicht nur ein
92 Mannschaftsspiel machen. Man macht ein Mannschaftsspiel und dann lässt man es so
93 laufen. Und am Ende des Tages lässt man sie gehen, sondern, dass wir dann eben auch ein
94 Bewusstsein dazu bilden wie das, wie das funktioniert. Wie man in einer Gruppe agiert, wie
95 man agieren könnte damit es noch besser funktioniert damit man noch besser
96 zusammenarbeiten kann. Also ganz so von allein läuft es eben nicht, weil man muss das
97 schon auch schulen. Und das hat viel mit, damit zu tun, dass die Kids ein Bewusstsein
98 entwickeln wie wichtig und wie wichtig Zusammenarbeit ist und was sie für eine Rolle
99 spielen, und was sie für eine Rolle spielen können. In der Gruppe.

100 00:08:40

101 *PK:* Sie haben gesagt Schulen. Könnten Sie beschreiben wie sie das schulen bei den Kindern?
102 Das zusammen Spielen, das zusammen Leben?

103 00:08:54

104 *D:* Ja also auf einer praktischen. Ich kann ein Beispiel nennen: Das Beispiel ist zum Beispiel,
105 wenn wir eine Aufgabe geben mit Weichböden. Eine gewisse, die Weichböden sollen so
106 angeordnet werden, wie es ein aufgezeichnetes Bild von mir darstellt. Und die Gruppe hat so
107 und so viele Minuten Zeit. Und dann soll das Ding stehen, dann bauen Sie diese Pyramide
108 auf. Anschließend entweder sie schaffen es oder sie schaffen es nicht und das kann man
109 zwei drei oder viermal machen. Eine Gruppenaufgabe eben und anschließend kommt man
110 zusammen und bespricht mal kurz, sodass, also ich bespreche was ich so beobachtet habe.

111 Einzelne Personen, die vielleicht nicht mitgeholfen haben, einzelne Personen die sich sehr
112 hervorgehoben haben und bitte sie dann die Rollen zu tauschen. Und das gleiche geht dann
113 von vorne los. Das wäre ein Beispiel dafür. Es geht eben viel darum, dass man nicht nur
114 Dinge macht damit, damit etwas passiert, sondern, dass man im Anschluss dann, und es
115 muss nicht lange sein, nur ganz kurz das anspricht, was da gesehen wurde und wie die
116 Person gesehen wurde und wie sich das ändern könnte.

117 00:10:17

118 *PK:* Also Sie kommunizieren das?

119 00:10:20

120 *D:* Ich kommuniziere das, aber über die Übung auch dementsprechend. Nur den Ball
121 reinwerfen.. na?

122 00:10:22

123 *PK:* Okay also Inszenierung

124 00:10:28

125 *D:* Genau ja definitiv. Die Übung muss schon auf das ausgerichtet sein.

126 00:10:32

127 *PK:* Und dann eine Reflexion?

128 00:10:36

129 *D:* Ja, genau.

130 00:10:41

131 *PK:* Gut. Da wollte ich noch kurz eingehen. Sie haben vorhin kurz Arnautovic gesagt und in
132 welchem Zusammenhang.

133 00:10:51

134 *D:* Also Nummer 10, Ich weiß gar nicht ob Arnautovic die Nummer 10 hat. Ich gebe ihm jetzt.
135 Das ist natürlich gemein, weil ich kenne den Jungen ja gar nicht. Aber eine Personen, die da
136 vorne steht, die braucht unfassbar viel Selbstvertrauen. Als Zehner, der muss von vornherein
137 wissen, dass er den Ball in das Tor schieben wird und muss dementsprechend auch auftreten
138 davor. Er zeigt nicht unbedingt Liebe rundherum. Weder von den Gegenspielern, noch von
139 denen, denen vielleicht die Show gestohlen wird im Hintergrund. Weißt du was ich meine?
140 Dementsprechend ist ein Zehner sehr wichtig, dass er vorne steht und die Tore macht. Auf
141 der anderen Seite, wenn jetzt alle Spieler mit diesem Mindset in ein Spiel reingehen würden.
142 In einem Freundschaftsspiel, wenn bei mir jetzt alle so spielen würden, wüsste ich nicht, ob
143 das das Richtige wäre für unsere Gesellschaft, wenn die alle so als Zehner herauskommen

144 00:11:49

145 *PK:* Thematisieren Sie so etwas jetzt zum Beispiel im Unterricht? Ob das Profi-Sportler

146 00:12:04

147 *D:* Profi-Sportler? Habe ich noch selten gemacht. Beim Klettern habe ich es noch ein bisschen
148 gemacht. Ich habe eine unverbindliche Übungsgruppe Klettern. Dadurch, dass habe ich die
149 Charakterbildung von Profisportlern schon thematisiert, aber eben so nebenbei kein großes.

150 00:12:29
151 PK: Ich habe schon sehr viel gehört was ich herausfinden wollte. Ich würde noch gerne..
152 Können Sie mir erläutern, was Sie unter sozialem Lernen verstehen?

153 00:13:00
154 D: Puh mit meinen eigenen Worten ist es natürlich schwer. Ich habe jetzt keine Definition
155 auf Lager, aber ich denke mal, dass soziales Lernen, lernen von Handlungen
156 Handlungsfeldern in sozialen Kontexten ist, also in Gruppen, die durch Reflexion und
157 Selbstreflexion wieder angepasst werden kann. Also man ist in einer Gruppe, weil alleine ist
158 soziales Lernen schwierig. Man ist in einer Gruppe, stellt sich dieser Gruppe mit einer
159 Aufgabe und bekommt dann auch die Möglichkeit darüber zu reflektieren um sich bei einem
160 neuerlichen Gruppenereignis, oder so einem Lernfeld eben dann vielleicht auch... verbessern
161 ist vielleicht das falsche Wort, aber schon in gewisser Weise halt sozialer darstellen oder
162 bewusster dann in eine soziale Richtung geht wobei bewusst kann man natürlich auch ein
163 Diktator werden. Also es hat was mit Werten zu tun. Ganz eindeutig. Also ich muss schon..
164 Alle sind gleich bzw. alle behandeln einander freundlich und mit Ehre. Also es hat was mit
165 Werten zu tun. Wobei ich glaube, dass diese Werte nicht unbedingt einfach so kommen,
166 sondern, dass dies sehr wohl ein... Dass du hier als Pädagoge wirklich auch sagt: Das ist gut
167 und das ist schlecht. Ich glaube schon, dass das. Ich glaube schon dass es ist, ansonsten
168 würdest du psychologisch arbeiten und nur halt immer Fragen stellen und Fragen stellen und
169 wenn die sagen: Ja es ist cool, wenn man halt dann das Boot ist und die anderen: es ist mir
170 egal und das alles wertfrei angesehen wird, dann ist es so in der Gruppe. Dann wird das so
171 auch gelehrt und dementsprechend glaube ich schon, dass einerseits durch Vorbildwirkung,
172 andererseits durch sagen: das ist gut, das ist schlecht, dass wir hier sehr wohl als Lehrer auch
173 Werte vermitteln.

174 00:15:32
175 PK: Also Sie sehen sich als Vorbild? Oder Sie sehen es als ihre Aufgabe als Vorbild zu wirken?

176 00:15:41
177 D: Naja ich sehe es so: Ich kann mich dem nicht entziehen und dementsprechend ist es
178 meine Aufgabe. Ja! Ich habe einen Erziehungsauftrag und erziehen bedeutet sehr wohl auch
179 Vorbild zu sein. Wenn ich das A sage und B tue, funktioniert es halt auch nicht.

180 00:15:59
181 PK: Gut! Von meiner Seite.. Oder eine Sache noch, bitte ganz frei von der Seele sprechen.
182 Soziales Lernen. Wenn Sie mir Ziele, Prinzipien und Methoden, nur was Ihnen dazu einfällt zu
183 diesen drei Aspekten

184 00:16:30
185 D: Ganz frei, okay. Ziele des sozialen Lernens ist es, dass man ein schönes gemeinschaftliches
186 und schönes gemeinschaftliches Leben irgendwie zustande bekommt. ja? Und das jedes
187 Individuum eben die Fähigkeit hat sich in einer Gruppe zu integrieren und, dass das alles in
188 Wohlgefallen und Frieden auflöst. Das wären mal Ziele. Dann was haben wir?

189 00:16:56
190 PK: Prinzipien

191 00:16:57
192 *D:* Und was dann noch?

193 00:17:02
194 *PK:* Methoden. Wobei Methoden und Prinzipien, das könnte aus meiner Sicht..

195 00:17:08
196 *D:* Also ich glaube, dass Methodik, Methodik ist bei mir wirklich so, dass einerseits die
197 Aufgabenstellung dementsprechend ist, bestmöglich sogar, dann selbst die Rückmeldung
198 dann durch die Aufgabenstellung schon da ist, das wäre super und, dann, das ist aber selten
199 der Fall. Und sonst. Sonst gibt es eben eine Reflexion. Und die Prinzipien, nach denen ich das
200 aufbaue, im Prinzip von dem Ganzen ist Nächstenliebe. Das Prinzip von dem Ganzen ist, dass
201 jeder gleich behandelt wird und, dass jeder das Recht und die Möglichkeit hat sich zu
202 entfalten auf personeller Ebene und in der Gruppe.

203 00:18:08
204 *PK:* Super, von meiner Seite war es das.

205 00:18:12
206 *D:* Ja. Ich danke vielmals für das Interview.

1 **11.6 Fall E – 06.12.19 10:00**

2 **Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person.**

3 **Situation: Interview am Vormittag bei der befragten Person. Informelles Setting.**

4 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

5 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: HLW. 10. Bezirk.**

6 00:00:05

7 *PK:* Können Sie mir über sich als Lehrperson erzählen? Wie lange unterrichten Sie? Wo
8 unterrichten Sie?

9 00:00:14

10 *E:* Ich unterrichte jetzt im dritten Jahr. Das heißt zwei volle Schuljahre schon und jetzt ist im
11 Dezember das dritte Jahr. Das ersten Unterrichtsjahr waren 15 Werteinheiten, in der HLW 3,
12 also eine Oberstufe. Zweites Jahr war Unterrichts Praktikum nur mit Sport und Französisch.
13 Und das dritte Jahr bin ich jetzt in einer HLW mit Sport mit einer halben Lehrverpflichtung
14 und Sportkunde.

15 00:00:51

16 *PK:* Okay! Könnten Sie mir vielleicht pro und contra von Ihrem jetzigen Schulstandort sagen?

17 00:01:01

18 *E:* Von der Schulform oder von der Schule generell?

19 00:01:04

20 *PK:* Schule generell.

21 00:01:09

22 *E:* Schule generell! Pro und Contra. Also... Im Vergleich zur vorherigen Schule, finde ich ein
23 Pro schon, dass es eine größere Schule ist. Mir gefallen größere Schulen dann doch besser,
24 weil man ein bisschen anonym ist.

25 00:01:27

26 *PK:* Wenn es kein Contra gibt, gibt es das ja auch.

27 00:01:27

28 *E:* Naja Contra, dass jetzt Sport bei uns nicht so einen hohen Stellenwert hat. Also auf mein
29 Fach auch bezogen, oder?

30 00:01:47

31 *PK:* mhm!

32 00:01:47

33 *E:* Und dass wir zum Beispiel sehr, sehr kleine dass Turnsäle haben, sehr, sehr kleine! Dass
34 wir zum Beispiel zwei mini Tramps haben, aber nur einen Weichboden. Und keine, also keine
35 direkten Möglichkeiten haben rauszugehen. Wir sind dann sehr kreativ im Sportlehrer Team
36 und schauen dann ins Fit In. Oder ja! Also das ist ein bisschen das wo ich mir denke, dass mit
37 den Schülern, die ich vor der zehnten, elften, Schulstunde habe, weil dann ist es schwierig,
38 weil da lassen sie einen nicht ins Fit In, da lassen sie einen nichtmehr Eislaufen. Das ist jetzt
39 gerade ein bisschen eine mühsame Zeit.

40 00:02:31

41 *PK:* Okay! Könnten Sie mir beschreiben, sich als Lehrer in der Lehrerrolle? Wie würden Sie
42 gerne gesehen werden?

43 00:02:43

44 *E:* Anfangs zu meiner Unterrichtszeit wollte ich immer Freundin sein. Das habe ich jetzt aber
45 bisschen abgelegt. Weil man dann einfach weniger Respekt hat, kommt mir vor, vor allem
46 bei Oberstufen Schülerinnen die gleich groß sind wie ich, fast gleich ausschauen und da bin
47 ich heuer bissel strenger reingegangen und merke aber, dass ich wieder mehr in diese
48 Freundinnen Rolle rein schlüpfe. Sobald die Schüler/ Sobald ich merke, dass die Schüler mich
49 mögen, bin ich dann auch ein bisschen zu locker teilweise. Jetzt aber... Wir haben eigentlich
50 vereinbart, dass keine Handys im Turnsaal sind und jetzt die, die nicht mitturnen sitzen jetzt
51 trotzdem mit dem Handy da. Aber ich finde es ist schwierig da dann eben Aufgaben zu
52 finden für die, die jetzt eben nicht mitturnen können. Vielleicht verstehe ich sie auch denke
53 mir ja ich würde wahrscheinlich auch mit Handy dasitzen. Darum bin ich teilweise ein
54 bisschen in den Zwiespalt zwischen: Ich möchte eine strenge Lehrerin sein, weil wenn ich
55 daran zurückdenke habe ich die strengen Lehrerinnen- schon streng und fair- schon auch
56 sehr positiv in Erinnerung. Aber ja! Ich finde es für mich sehr schwer da noch irgendwie eine
57 Balance zu finden zwischen Freundin und ...

58 00:04:20

59 *PK:* Ich würde gerne mit Ihnen über die Unterrichtsgestaltung sprechen. Könnten Sie mir drei
60 Ziele, die Sie mit Ihrer Unterrichtsgestaltung verfolgen erläutern. Übergeordnete Ziele!

61 00:04:36

62 *E:* Mein übergeordnetes Ziel ist es, dass ich den Schülerinnen ganz viele unterschiedliche
63 Bereiche zeige. Dass sie ganz viel kennenlernen, weil sie... Ich sage einmal die meistens
64 kommen von der Richtung: Okay ich gehe ins Fitnessstudio. und ja! Aber ich schaue, dass ich
65 einfach viel Koordination auch rein bekomme, dass ich einfach viele unterschiedliche Sachen
66 mache: auch Tanzen, auch Lehrausgänge, dass wir dann sagen wir gehen in eine
67 Trampolinhalle, oder ich möchte gerne mal mit ihnen Rad fahren im Sommer. Das ist mir
68 einfach wichtig, dass sie da eine große Bandbreite an sportlichen Bereichen kennenlernen
69 und, dass sie dann selber entscheiden können: wo finde ich mich? Das ist so mein
70 übergeordnetes Ziel.

71 00:05:30

72 *E:* Dann möchte ich, dass sie bisschen kräftiger werden. Das ist schon ein bisschen
73 enttäuschend, wenn man am Anfang des Schuljahres diese Leistungserhebung macht. Und
74 dann merkt man: Sie können sich nicht stützen und hängen einfach nur durch. In einer

75 Liegestütz Position, also einen Liegestütz. Ich habe mit ihnen ausgemacht im Juni machen
76 wir eine schöne Liegestütz. Alle gemeinsam! Möchte ich von jedem/ von jeder sehen. Und
77 ja! Jetzt schaue ich, dass ich zehn bis fünfzehn Minuten Krafttraining in jeder Doppelstunde
78 mache. Ist nicht viel, wird wahrscheinlich nicht so viel bringen, aber vielleicht kann ich es ein
79 bisschen in diese Richtung bringen, dass sie da merken, es ist schön, wenn sie stärker
80 werden. Ich möchte sie... was ist mein drittes Ziel? Ich möchte. Ich möchte eigentlich, das ist
81 eigentlich wie das erste erste Ziel.

82 00:06:34

83 *E:* Ich möchte eigentlich einfach, dass sie hier unterschiedliche Bewegungserfahrungen
84 machen. Wir haben jetzt Rolle und Kopfstand gemacht und von 21 haben 11 panische Angst
85 vor der Rolle vorwärts gehabt. Das ist für mich auch so, dass ich mir irgendwie denke.
86 Vielleicht können sie auch gar nichts dafür, weil sie von ihren Eltern auch nicht irgendwie...
87 Man muss ja nicht in den Turnverein gehen, aber man muss Kinder vielleicht spielen lassen
88 und einfach mal auch sich trauen, dass ein Kind einen Purzelbaum macht oder so. Wenn da
89 eine 17-Jährige Rolle vorwärts lernt, das ist natürlich schwieriger, wie wenn du es mit fünf
90 Jahren lernst. Das tut mir irgendwie im Herzen weh, dass ich sehe, dass sie bei einfachen
91 Bewegungen da so eine Angst und eine Abneigung haben. Und auch fangen und werfen ist
92 teilweise eine Herausforderung.

93 00:07:31

94 *PK:* Wie, um kurz auf die Rolle vorwärts ein zu gehen... Wie gehen Sie vor? Methodisch bei
95 der Rolle vorwärts. Kurz beschreiben!

96 00:07:47

97 *E:* Ich habe da auch die Heterogenität nicht so, also das ist ja auch ein bisschen eine
98 Herausforderung manchmal. Da gibt es ein paar, die machen halt schon Handstand
99 Überschlag und die, die können keine Rolle vorwärts. Das ist halt gerade bisschen schwierig.
100 Jetzt habe ich das so aufgebaut, dass ich Stationen gemacht habe mit unterschiedlichen
101 Aufgaben und eine Station, die habe ich nur betreut. Da waren die, die noch nie, also die sich
102 gar nicht trauen. Andere Stationen waren dann mit Variationen zum Beispiel über eine
103 Langbank eine Rolle machen. Das, was schon mehr in Richtung Sprung geht, oder eine Rolle
104 machen und direkt danach einen Ball fangen, oder einen Ball zwischen den Beinen
105 einwickeln und da eine Rolle machen. Das war für die, die eine Rolle vorwärts schon
106 halbwegs gut können, oder weiter gehen wollen, da habe ich diese Stationen gemacht, habe
107 einen Wechsel gemacht und dann eine Station wo die nur bei mir waren haben wir ein
108 Räuterbrett, also schiefe Ebene gemacht, wo ich dann die ganze Zeit unterstützt habe.

109 00:08:52

110 *PK:* Haben sich die Schüler... unterstützen sie sich gegenseitig?

111 00:08:56

112 *E:* Ja schon. Ich habe dann schon gemerkt, dass, wenn bei meiner Station jetzt schon dreimal
113 eine Rolle halbwegs gut gemacht hat, habe ich gesagt: okay du gehst jetzt zur nächsten
114 Station und habe eine Schülerin eingeteilt, dass sie mit ihr das übt auf der anderen Station
115 und selbstständig. Also das haben sie dann eigentlich schon ganz gut gemacht.

116 00:09:16
117 PK: Gut. Vielleicht können Sie mir beschreiben was ihre Schülerinnen am Ende ihres
118 Unterrichts mitgenommen haben sollen? Sagen wir Sie betreuen sie von der Ersten bis zu
119 Fünften Klasse. Und dann sind sie fertig mit der Schule. Was wäre Ihnen wichtig?

120 00:09:39
121 E: Das Wichtigste wäre mir eigentlich, dass sie bewegungsfreudig sind, dass sie sich gern
122 bewegen. Das heißt jetzt: Ich habe kein Ziel, dass sie sich jetzt in einem Verein einschreiben
123 und sagen sie werden Leistungssportlerin oder sonst irgendetwas. Das ist nicht mein Ziel,
124 sondern ich möchte, dass sie sich gerne bewegen und, dass sie eine Idee haben welche
125 Bewegungen mache ich gerne und welche Bewegungen kann ich machen und welches
126 Angebot gibt es, das für mich auch vielleicht leistbar wäre oder so. Also es ist jetzt auch eine
127 Preisfrage dann auch oft. Das wäre mein Ziel. Dass sie einfach wissen und einfach Ideen
128 haben.

129 00:10:28
130 PK: Angenommen eine neue Kollegin fragt sie nach sozialem Lernen im Unterrichtsfach
131 Bewegung und Sport. Was würden sie ihr dazu sagen?

132 00:10:47
133 E: Wie ich das aufbereite?

134 00:10:50
135 E: Ja das ist ein Punkt im Lehrplan, der mir auch oft viele Herausforderungen stellt, wie ich
136 soziales Lernen initiier. Ich finde es schwierig das zu prüfen, Soziales Lernen. Ob sie jetzt
137 sozial gelernt haben, so auf die Art. Ich schaue einfach, dass ich auch unterschiedliche
138 Gruppen mache, dass eben nicht nur die besten Freundinnen zusammen gehen.

139 00:11:22
140 PK: Teilen Sie dann die Gruppen ein?

141 00:11:23
142 E: Ja teilweise teile ich die Gruppen ein, teilweise ist es dann ganz random so auf die Art: wer
143 halt als nächstes Geburtstag hat oder etwas, oder von den Oberteil Farben. Und ja ich mach
144 schon auch viele... Ich merke auch, dass viele Berührungsängste haben. Ich komme eben
145 vom Akrobatik, und da möchte ich ihnen mitteilen, dass man auch im Sport sich berühren
146 kann und soll. Auch im Sinne von sichern und helfen. Und ja. Ich schaue schon, dass sie
147 einfach miteinander umgehen können und nicht sagen: Okay dich greife ich nicht an, oder
148 oder, wenn irgendwer, irgendeine abfällige Meldung kommt über irgendeine. Dann spreche
149 ich das an. Aber ich finde es schwierig das Ganze zu prüfen also zu evaluieren. Haben Sie
150 jetzt soziales Lernen, also ist das erfolgt oder nicht.

151 00:12:26
152 PK: Gut! Sie haben gesagt, Sie sprechen dann Sachen an. Wie sprechen Sie das an? In
153 welcher Form?

154 00:12:47
155 E: Es kommt drauf an. Meistens und das möchte ich vielleicht eher ein bisschen vermeiden,
156 sage ich das vor allen, ganz schnell: Hey so was sagt man nicht, oder: Hör auf mit dem! Das

157 ist ein schnelles drüberfahren. So auf die Art. Ich möchte mir vornehmen, dass ich die
158 Personen nachher nochmal hernehme und in Ruhe spreche. Ich bin dann vielleicht so in
159 meinem Unterricht drinnen, dass ich das Ganze, dass ich mich nicht beirren lassen möchte,
160 dass da jetzt so eine Meldung gekommen ist. Außer es ist wirklich gravierend. Aber zwei
161 Mädels haben mir zum Beispiel so einen Umgang. Das sind zwei beste Freundinnen, die
162 sagen: He du Schirke komm her! Also die haben so einen Umgang. Und dann habe ich
163 gesagt: Bei mir nicht! Ja, das möchte ich nicht. Sie hat dann gesagt: Ja, ich sage es eh
164 nichtmehr. Dann ist wieder vorgekommen. Also ich glaube, ich muss sie mir einfach mal
165 holen und sagen: Okay, wenn ihr in der Freizeit so miteinander umgeht, dann ist mir das
166 egal, aber im Unterricht nicht.

167 00:13:57

168 *PK:* Von den Inhalten: Machen sie Sportspiele im Unterricht?

169 00:14:04

170 *E:* Ja in abgeschwächter Form sag ich mal. Handball, Basketball, Fußball. In der Komplettform
171 funktioniert nicht.

172 00:14:17

173 *PK:* OKay! Und welche Ziele, oder was ist das Ziel? Oder welches, wie würden Sie sagen, was
174 wäre das Ziel von diesem Inhalt für Sie?

175 00:14:30

176 *E:* Von Sportspielen?

177 00:14:31

178 *PK:* Ja voll!

179 00:14:31

180 *E:* Ich finde ja die Teamspieler. Ich merke schon, wenn sie so im Team spielen, dass sie dann
181 teilweise bisschen die Zeit vergessen, dass wenn es wirklich ein gutes Spiel ist und die Teams
182 gleich stark ungefähr sind, dass dann schon ein Spielfluss zustande kommen kann und, dass
183 sie dann auch wirklich Freude dabei haben. Was ich aber merke ist, wenn die Technik
184 einfach nicht da ist, zum Beispiel Fußball, geht nicht. Da muss ich ganz einfache Spielformen
185 mir überlegen. Und das ist oft ausprobieren, ob das jetzt funktioniert oder nicht.

186 00:15:19

187 *PK:* Gut! Von meiner Seite wäre es das. Haben Sie noch etwas hinzuzufügen?

188 00:15:21

189 *E:* Nein!

190 00:15:21

191 *PK:* Sehr gut. Danke

192 00:15:21

193 *E:* Bitte.

1

1 **11.7 Fall F – 03.12.19 14:10**

2 **Interviewort: Besprechungszimmer in der Schule der befragten Person**

3 **Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person in der Schule. Informelles**
4 **Setting.**

5 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

6 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: AHS. 6. Bezirk. Mit sozialem Schwerpunkt.**

7 00:00:05

8 *PK:* Können Sie mir über sich als Lehrpersonen erzählen? Wie lange, wo unterrichten sie?

9 00:00:14

10 *F:* Ich bin jetzt das dritte Jahr im Dienst. Das erste Jahr war ich in der H-gasse im 18.Bezirk,
11 Unterrichtspraktikum. Und jetzt bin ich das zweite Jahr in der F-Schule Geografie und
12 Wirtschaftskunde und Bewegung und Sport.

13 00:00:39

14 *PK:* Könnten Sie mir vielleicht Pro- und Kontra- ihres Schulstandortes erzählen?

15 00:00:46

16 *F:* Als Innenstadt Schule mit einer sehr zentralen Lage ist natürlich die öffentliche Anbindung
17 total super für Kinder und Lehrer und auch Eltern. Es gibt in der unmittelbaren Umgebung
18 viele interessante Sachen, die man als Schule nutzen kann, mit den großen Museen, dem
19 Museumsquartier, Haus des Meeres, Karlsplatz, Parlament, Rathaus, alles in unmittelbarer
20 Distanz und hat dementsprechend auch viele Vorteile.

21 00:01:28

22 *F:* Da es ein altes Gebäude ist, und es daher nicht so einfach Aus- oder Umbauen kann, sind
23 die Gegebenheiten seit langer Zeit, die Schule gibt es seit 1890, nur schwer veränderbar und
24 einfach hinzunehmen. Das heißt, dass die Klassenräume, manche Klassenräume total groß
25 sind, manche sind definitiv kleiner. Aber man kann solche Sachen oft schwierig verändern,
26 und vor allem die Sportsituation und die Freiflächen Situation ist in Innenstadtlage immer
27 prekärer, als in Schulen wie auf der Schmelz.

28 00:02:11

29 *PK:* Was für eine Situation haben Sie bezüglich der Sportstätten?

30 00:02:14

31 *F:* Wir haben seit zwei Jahren einen Turnsaal. Das ist aber kein Normturnsaal, der ist ein

32 bisschen kleiner. Wir haben einen Bewegungsraum mit 120 Quadratmeter. Und dann gibt's
33 noch einen Fitnessraum der ist deutlich kleiner. Dort haben wir eine Kraftkammer dabei. Das
34 sind unsere drei Sportstätten, die wir in der Schule haben und wir haben noch zwei Mal in
35 der Woche im Theresianum Sportstätten angemietet. Da müssen wir aber rüber fahren und
36 zurück fahren.

37 00:02:48

38 *PK:* Wie würden Sie sich als Lehrperson beschreiben auf das Unterrichtsfach Bewegung und
39 Sport bezogen? Um das zu spezifizieren, was ist Ihnen wichtig im Umgang mit den Schülern?

40 00:03:16

41 *F:* Ich würde mich selber als recht umgänglichen Menschen und Lehrer bezeichnen, der den
42 Kindern im Unterrichtskontext als auch außerhalb vom Unterrichtskontext, sprich wenn sie
43 irgendwelche anderen Probleme haben, zur Verfügung steht und die Kinder oftmals
44 unterstützt. Die Kinder haben dies auch mittlerweile zu schätzen gelernt, und nützen diese
45 Angebote von meiner Seite auch. Bezogen besonders auf den Sportunterricht ist mir als
46 leidenschaftlicher Sportler, dem durchaus bewusst ist, dass jeder Mensch unterschiedliche
47 physiologische und genetische Voraussetzungen hat sehr wichtig, dass die sportliche
48 Leistungsfähigkeit nicht an oberster Stelle steht.

49 00:04:15

50 *F:* Sondern, und das ist ein wichtiges Thema. Mir ist enorm wichtig, dass das soziale Gefüge
51 in einer Sportgruppe, es sind meistens mehrere Klassen in einer Sportgruppe
52 zusammengefasst, meistens zwei. Dass das soziale Gefüge funktioniert, dass die Kinder
53 motiviert und engagiert mitarbeiten, dass sie mithelfen und engagiert herräumen und
54 wegräumen, zuhören, sie bemühen andere zu unterstützen, sie hilfsbereit zeigen und offen
55 gegenüber Sachen sind, die sie nicht kennen. Sie lernen permanent neue Sachen kennen, die
56 sie noch nie ausprobiert haben und das ist mir persönlich viel wichtiger, als irgendwie ob
57 jemand ein toller Fußballer, oder ein toller Turner oder sonst irgendwas ist. Jeder hat
58 irgendwie seine persönliche Sozialisation und kommt aus anderem Umfeld und muss
59 dementsprechend auch einen Rucksack mittragen. -an vor Prägung-Ich würde es unfair
60 finden, wenn man den Personen dann irgendwie einen Leistungs- Rucksack umhängt, der
61 oftmals nicht aufzuholen ist, oder nicht fair zu handeln ist. Weil es meiner Meinung nach
62 etwas anderes ist, als in einer Sportschule ist, wo die Gegebenheiten anders sind und wo
63 wirklich auch die Voraussetzungen und die Vorgaben der Schule ganz anders sind als bei uns.

64 00:06:00

65 *PK:* Da komme ich später noch mal zurück, zu einer Sache, die Sie gesagt haben. Jetzt
66 konkret zu Unterrichtsgestaltung: könnten Sie mir vielleicht drei Ziele, die Sie verfolgen in
67 ihrer Unterrichtsgestaltung, beschreiben? Vielleicht ist eh schon was gefallen.

68 00:06:28

69 *F:* Natürlich ist ein wichtiges Ziel für einen Sportlehrer, dass man versucht die Kinder
70 möglichst viel in dieser relativ eingeschränkten Zeit zu bewegen und sie nicht zu zwingen
71 sich zu bewegen, sondern als Eigenantrieb sie ein bisschen ins Boot zu holen und ihnen
72 Bewegung auch zu ermöglichen. Das ist mir ein wichtiges Ziel. Das muss aber irgendwie
73 vereinbar sein mit allen anderen Sachen, wie zum Beispiel diese Gruppen Themen, dies eben
74 immer wieder gibt, die im Sportunterricht meiner Meinung nach oft ganz anders auftreten,

75 als im Regelunterricht in der Klasse. Ich meine damit zum Beispiel Verhalten, Zuhören,
76 Mitarbeit und so weiter. Das muss irgendwie mit dem im Einklang sein. Sprich, wenn ich nur
77 darauf bedacht wäre, dass wir maximale Bewegungszeit haben und die sozialen
78 Komponenten hinten anstehen würde, dann wäre es für mich zu wenig Gehalt für den
79 Sportunterricht. Weil ich möchte den Kindern auch ermöglichen, dass sie im Sportunterricht
80 die Chancen, die der Sportunterricht auch bietet- als mehr oder weniger einziges Fach in der
81 Schule- mal wirklich in einem anderen Umfeld, soziale Themen wie Mitarbeit,
82 Zusammenarbeit und so weiter, lösen kann.

83 00:08:03

84 *F:* Als zweiter wichtiger Punkt ist mir auf jeden Fall, dass ich den Kindern viele verschiedene
85 Möglichkeiten biete sich selbst Erfahrungen zu sammeln im Sportunterricht, sprich, dass sie
86 Sachen kennenlernen, die sie wahrscheinlich von zuhause kaum oder nur vereinzelt kennen.
87 Und eben den Sportunterricht dementsprechend breit auf. Also ich stelle den
88 Sportunterricht breit auf von den Inhalten her. Von den Inhalten. Also ich versuche wirklich
89 viele Sachen anzuschneiden. Und natürlich ist mir auch ein ganz ein wichtiges, ein wichtiger
90 Punkt, dass die Kinder einfach auch die Chance haben sie zu verbessern und Sachen zu
91 erlernen. Das ist natürlich ein wesentlicher Punkt. Weil alle Beispiele sind für mich natürlich
92 irgendwelche Turninhalte. Zum Beispiel da gibt es einen Haufen Kinder, die die Sachen gar
93 nicht können am Anfang und dann über einen Prozess- vielleicht über Jahre- die Chance
94 haben manche Sachen zu erlernen oder Freude daran erkennen oder lernen können.

95 00:09:13

96 *PK:* Gut! Okay! Es ist das Sozialgefüge haben sie am Anfang schon angesprochen und es ist
97 schon relativ oft rausgekommen, dass Ihnen das Soziale wichtig ist. Ich würde gerne darauf
98 eingehen und Sie dazu einladen mir zu erzählen was für Sie soziales Lernen ist.

99 00:09:37

100 *F:* Wir haben in der Schule einen sozialen Schwerpunkt. Das ist sicher ein wichtiger
101 Mitfaktor, warum mir persönlich das auch ein großes Anliegen ist. Und ein soziales Lernen
102 hat eben im Sportunterricht einen wesentlichen Faktor, weil bei verschiedensten Szenarien
103 zusammen gearbeitet werden muss und Zusammengeholfen werden muss. Und sonst
104 funktioniert der Sportunterricht ja nicht und das sind ganz banale Sachen wie Sachen
105 Herräumen, Sachen wegräumen, zuhören, wenn was erklärt wird im Sportunterricht. Es ist
106 irrsinnig mühsam, wenn in einer Halle, wenn im Schwimmbad nicht zugehört wird. Und da
107 spreche ich nicht nur von mir, sondern auch, wenn andere Schüler was zu sagen haben. Das
108 ist mir total wichtig. Und natürlich kommt dann auch die Team Komponente immer wieder
109 ins Spiel. Bei jedem/ bei irrsinnig vielen Spielen müssen die Kinder in Teams agieren und
110 müssen dann auch mit Leuten im Team spielen, mit denen sie vielleicht nicht bestens
111 befreundet sind und trotzdem versuchen auszukommen mit einander. Und da kommen, da
112 sind immer wieder viele Sachen zu beobachten, die einerseits total schön sind und
113 andererseits bedrückend sind. Also Kindern können in der Hinsicht total Bein- hart sein. Ich
114 versuche die Sachen, die mir immer wieder auffallen- sprich, wenn einzelne Kinder total
115 ausgegrenzt werden bei Spielen und Sportarten so weiter und so fort-, zu thematisieren.

116 00:11:09

117 *PK:* Wie? In welcher Form thematisieren Sie das?

118 00:11:11
 119 F: Ich habe keine spezielle Form für mich persönlich dazu entwickelt. Aber ich versuche das
 120 für mich immer ein bisschen anzusprechen. Es gibt bei uns in der Schule auch ein ganz ein
 121 cooles Projekt. Das sind die Streithelfer. Und, wenn es zu Streitsituationen kommt, habe ich
 122 fast in jeder Klasse von denen welche dabei, die da auch eine super Mediatorenrolle
 123 einnehmen können. Und wirklich oft tolle Erfolge erzielen können, dass dann in weiterer
 124 Folge manche Konflikte, die dann innerhalb von Teams oder so, auftreten und verschwinden
 125 oder wirklich zumindest eingedämmt werden.

126 00:11:54
 127 PK: Okay! Im Zusammenhang mit sozialem Lernen liegt Ihnen theoretisches Wissen
 128 zugrunde? Haben Sie sich da etwas angeeignet? Und wenn ja welches?

129 00:12:14
 130 F: Es liegt mir jetzt nicht wirklich theoretisches Wissen zu Grunde. Was ich jetzt aus dem
 131 Studium konkret mitgenommen hätte.

132 00:12:28
 133 PK: Gut! Welchem Lehrplan folgen Sie? Also es gibt ja den 2006er und den 2016er. Was ich
 134 weiß ist: der 2016er, der ist für die semestrierte Oberstufe. Ich bin mir jetzt nicht ganz sicher
 135 ob der hundertprozentig schon/ also bei mir an der Schule zum Beispiel ist der noch nicht.

136 00:12:54
 137 F: Bei mir hat der semestrierte Lehrplan noch nicht getroffen. Seit heuer wird es in der
 138 Schule gefordert. Wir haben aber trotzdem noch immer keine Semestrierung de Facto. Aber
 139 es wird gefordert, dass der Lehrplan/, dass wir den Fokus auf den semstrialen Lehrplan
 140 legen und uns auch in Zukunft daran zu gewöhnen weil es vermutlich früher oder später auf
 141 jeden Fall kommen wird.

142 00:13:21
 143 PK: Gut! Ein letztes Mal noch, um aufs soziale Gefüge zurückzukommen, beziehungsweise
 144 auf soziale Prozesse. Ziele, haben Sie schon so ein bisschen implizit erwähnt. Aber vielleicht
 145 könnten Sie mir noch ein letztes Mal quasi ein Ziel vielleicht, oder ein Prinzip und eine
 146 Methode dieser drei Aspekte, wären mir wichtig, im Zusammenhang mit sozialem Lernen,
 147 herausstellen. Explizit!

148 00:13:58
 149 F: Ein großes Ziel ist auf jeden Fall den Kindern und beziehungsweise den Jugendlichen auch
 150 in der Oberstufe mitzugeben, dass es enorm wichtig ist, wenn man mit Gruppen gemeinsam
 151 arbeitet und mit Gruppen gemeinsam Sport treiben muss, in dem Fall auch, dass es irrsinnig
 152 wichtig ist, dass man mit Leuten, die man vielleicht nicht so gut ausstehen kann, mit denen
 153 man sich nicht gut versteht, mit denen man vielleicht im Vorhinein schon Konflikte gehabt
 154 hat, trotzdem im Sozialgefüge des Sportunterrichts auskommen muss. Und es muss möglich
 155 sein, sich persönlich, aber vielleicht auch bisschen so zurückzunehmen, um allen die Chance
 156 zu bieten auch beim Sportunterricht teilnehmen zu können. Es ist ein enormer Aufwand
 157 vielen Kindern das auch jetzt bisschen zu vermitteln. Bei größeren Kindern funktioniert es
 158 teilweise deutlich einfacher. Jungen, Jungen fehlt ein bisschen das Verständnis dafür,

159 warum/ was da die Auswirkungen von solchen Sachen wie Ausgrenzung und so weiter auch
160 haben können- im Verlauf der Zeit auch für einzelne Personen.

161 00:15:21

162 *PK*: Prinzipien? Aber das ist eigentlich eh schon das gemeinsame Sporttreiben. Wäre so ein
163 Prinzip oder?, dem das folgt.

164 00:15:36

165 *F*: Also ja! Es ist auf jeden Fall so ein Prinzip. Es muss funktionieren, sonst funktioniert
166 Sportunterricht in dem Fall nur schwer, oder gar nicht.

167 00:15:47

168 *PK*: Passt! von meiner Seite aus passt das eigentlich. Haben Sie noch etwas hinzuzufügen,
169 was Ihnen ein Anliegen wäre?

170 00:15:55

171 *F*: Glaube ich eigentlich nicht. Nein!

172 00:15:55

173 *PK*: Danke vielmals.

1 **11.8 Fall G – 29.11.19 13:50**

2 **Interviewort: Besprechungszimmer in der Schule der befragten Person**

3 **Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person in der Schule. Informelles**
4 **Setting.**

5 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

6 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: Schulzentrum 3.Bezirk. HTL, HAK, HAS.**

7 00:00:05

8 *PK:* Guten Tag. Können Sie mir kurz etwas über sich als Lehrperson erzählen?

9 00:00:13

10 *G:* Ich habe Zehn Jahre lang Sport und Geschichte in Wien studiert. Es ist mein drittes
11 Unterrichtsjahr. Das erste Jahr war Unterrichtspraktikum im IBC in Hetzendorf. Jetzt bin ich
12 das zweite Jahr im Schulzentrum G-Gasse.

13 00:00:44

14 *PK:* Können Sie mir Pro- und Kontra der Schule im Kontext vom Unterrichten konkret
15 nennen?

16 00:00:45

17 *G:* Pro ist auf alle Fälle der Integrationsschwerpunkt den wir in der Schule haben. Weil da
18 sehr viel Wert auf Sozialkompetenz aktiv aber auch passiv sehr gut geschult wird. Ein
19 absolutes Pro.

20 00:00:53

21 *G:* Ein Kontra ist, dadurch dass wir so eine große Schule sind mit vielen verschiedenen
22 Zweigen.

23 00:01:02

24 *G:* Technisch als auch kaufmännisch, ist es sehr schwierig die Interessen unter einen Hut zu
25 bekommen vor allem im Sportunterricht.

26 00:01:18

27 *PK:* Wie würden Sie sich als Lehrperson im Zusammenhang mit Unterricht und bezogen auf
28 die Schüler beschreiben?

29 00:01:35

30 *G:* Im ersten Jahr habe ich sehr viel. Oder ich habe mich durch eine zu junge Brille gesehen.
31 Also ich habe mir eigentlich gedacht gerade vierten, fünften Klassen die jetzt schon relativ
32 ausgewachsen sind. War ich von der Wahrnehmung her, dass die nicht viel jünger sind als

33 ich. Was oft problematisch war, wenn 25 Hühnen im Turnsaal waren, und was nicht machen
34 wollen. Das war für mich die beste Schule das man sich da durchsetzt.

35 00:02:16
36 G: Das ist ein bisschen gegen mein Naturell. Ich würde mich als einen menschlichen Lehrer
37 beschreiben. Ich löse alles im Dialog. Ich rede sehr viel.

38 00:02:30
39 G: Also es gibt Stunden wo ich mich total verquatsche.

40 00:02:30
41 G: Und ich beginne eigentlich jede Unterrichtsstunde mit einem "Wie geht's euch?"

42 00:02:37
43 PK: Die Frage wird allgemein in die Runde gestellt?

44 00:02:37
45 G: Genau.

46 00:02:37
47 PK: Und dann nach welcher Gesprächskultur?

48 00:02:43
49 G: Genau so wie ich es gerade gesagt habe. "Wie geht's euch?"

50 00:02:43
51 PK: Und wer antwortet dann?

52 00:02:53
53 G: Meistens das Plenum, also alle wild durch. Und dann sieht man aber eh, vor allem wenn
54 man die Leute dann schon ein bisschen kennt. Erstens mal ob es ehrlich ist oder nicht. Und
55 meistens geht es um schulinterne Sachen. Es ist ganz selten dass jemand mit persönlichen
56 Dingen kommt. Kommt auch vor. Ich bin ja sehr dafür, und sag das auch wenn es
57 irgendetwas gibt. Sie können mich jederzeit erreichen. Viele Schüler von mir haben meine
58 Telefonnummer zum Beispiel. Was im Haus bei uns aber üblich ist. Muss man auch dazu
59 sagen. Gerade in der Technik, also in der HTL, wo ich die meiste Zeit bin, zu 75 Prozent
60 unterrichte. Da ist es gang und gäbe dass man übers Handy kommuniziert.

61 00:03:46
62 PK: Ich würde jetzt noch konkreter über die Unterrichtsgestaltung in Bewegung und Sport
63 mit ihnen sprechen. Können Sie mir vielleicht übergeordnete Ziele schildern, die sie in ihrem
64 Unterricht verfolgen?

65 00:04:05
66 G: Möglichst breit gefächertes Sportangebot bieten.

67 00:04:11
68 G: Also wie gesagt weg vom Fußball hin zur Variation. Variation wenn ich es mit einem Wort
69 beschreiben müsste.

70 00:04:26
71 *PK:* Um diese Ziele genauer zu herauszustellen. Könnten Sie mir beschreiben was ihnen
72 wichtig wäre, dass die Schüler mitgenommen haben aus dem Unterricht?

73 00:04:59
74 *G:* Das wissen, dass sie; das wäre das größte Kompliment für mich. Wenn sie in meinem
75 Sportunterricht auf eine Sportart oder auf eine Art der Bewegung draufkommen, die ihnen
76 gefällt. Also wenn sie durch meinen Unterricht sich selbst was Sport betrifft ein bisschen
77 besser kennen lernen.

78 00:05:25
79 *PK:* Sie haben schon drei Jahre Erfahrung. Angenommen ein neuer Kollege kommt zu Ihnen
80 in die Schule und fragt sie nach "sozialem Lernen" im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.
81 Welche Tipps würden Sie ihm geben? Was wäre das für Sie?

82 00:05:52
83 *PK:* Konkreter. Was würden Sie ihm sagen was ist "soziales Lernen" für sie im Unterrichtsfach
84 Bewegung und Sport?

85 00:06:02
86 *G:* In Kombination mit Bewegung und Sport? Oder er fragt mich einfach, während in meinem
87 Unterricht wie ich das Thema definieren würde?

88 00:06:19
89 *G:* Breitgefächert. Der rote Faden der sich durchzieht wäre Respekt.

90 00:06:30
91 *G:* "Fair Play" oder nicht "Fair play", sondern Fairness eigentlich. Nicht "Fair play" sondern
92 Fairness. Und dass jeder seinen Platz hat. Das ist für mich Säule schlechthin. Jeder soll in
93 meinem Unterricht seinen Platz bekommen. Und seine, seine Bewegungszeit haben.

94 00:06:57
95 *G:* Angenommen es sind 12 Fußballer und nur 2 Basketballer in meinem Unterricht. Dann
96 will ich trotzdem schauen, dass ich jede zweite Woche Basketball spiele. Und nicht zwölf Mal
97 Fußball, und zwei Mal Basketball, weil's halt 12/2 ist.

98 00:07:16
99 *PK:* Soziale Kompetenz ist ein Teil des Lehrplans, sprich Entwicklung sozialer Kompetenz. Wie
100 gehen Sie da vor?

101 00:07:37
102 *G:* Eigene Leistungsgrenzen erkennen. Eigentlich steht in jeder Unterrichtsvorbereitung von
103 mir. Genau das. In einem Bereich wo ich selber gefordert bin. Trotzdem zu schauen, dass
104 dieser Fairness Begriff möglichst umfassend wiedergegeben wird.

105 00:08:14
106 *G:* Genau so.

107 00:08:17
108 PK: Können Sie mir erläutern, welches theoretische Wissen ihrem Handeln im Kontext von
109 sozialer Kompetenz zugrunde liegt?

110 00:08:33
111 PK: Folgen sie einer Theorie?

112 00:08:33
113 G: Ich folge keiner Theorie. Also ich gestalte meinen Unterricht genauso wie ich privat bin.
114 Also möglichst authentisch. Es ist nichts gespielt.

115 00:08:57
116 G: Ich habe schon einiges gelesen, also genügend kooperatives Lernen, und kooperative
117 Spiele, und Don Bosco Geschichten.

118 00:09:06
119 G: Aber ich könnte mich nicht erinnern, dass ich jemals etwas gelesen hätte um es dann Eins
120 zu Eins umzusetzen. Sondern ich hab's immer gelesen aus Interesse an der Thematik. Und
121 hab mir dann selber etwas zusammen geschrieben, oder auch nicht.

122 00:09:22
123 G: Ja, ich bin da mehr der "learning by doing typ". Gebe das aber auch so in meinem
124 Unterricht weiter. Heute probieren wir etwas Neues, ich kenne es selber noch nicht. Und
125 macht es dann mit Feedback-Schleife.

126 00:09:35
127 PK: Feedback-Schleife bedeutet?

128 00:09:39
129 G: Na das ich das Spiel mal so, muss nicht immer ein Spiel sein, oder die Übung mal im
130 Unterricht durchnehme. Aber ich lasse sie von vornherein wissen, dass ich nicht weiß wie es
131 ausgeht. Es ist ein Versuch unter der Überschrift "Versuch". Und ich fordere dann auch ganz
132 bewusst währenddessen schon, kann jeder sagen "Stop". Könnten wir es nicht so oder so
133 machen?

134 00:09:59
135 PK: Wenn Sie einen Schüler nach Abschluss der Schule treffen, wie würden Sie sich
136 wünschen dass er Sie beschreibt?

137 00:10:19
138 G: Authentisch. Ja einfach, das ist mir das wichtigste. Und das er sich wohlfühlt hat. Und
139 etwas mitnehmen konnte aus dem Unterricht. Und sei es nur richtig Tischtennis zu spielen.

140 00:10:47
141 PK: Ich würde sie nach Methoden zur Entwicklung sozialer Kompetenz fragen.

142 00:11:04
143 G: Was ich für Methoden habe?

144 00:11:05

145 *PK*: Was ihnen dazu einfallen würde.

146 00:11:05

147 *G*: Es gibt sicher Methoden. Ich sehe es einfach bei uns an der Schule eine Methode um
148 Sozialkompetenz zu schulen ist ein gewisses Ungleichnis in einem Raum herzustellen. Das ist
149 eigentlich das wie man es in Reinstkultur miterlebt, wenn man wirklich sieht wie sich Leute
150 damit auseinandersetzen. Das ist bei uns im Sinne von Rollstuhlfahrern gegeben. Ich habe
151 Klassen, da sind 22 gehende und 2 Rollstuhlfahrer. Und die zwei Rollstuhlfahrer wollen halt
152 per se nicht in den Rollstuhlunterricht gehen, sondern sie wollen im Regelunterricht mit
153 turnen, was für mich vollkommen ok ist. Aber es gibt natürlich Einschränkungen. Oder
154 Blinde, 28 Leute drei Blinde im Sportunterricht und das ist die beste Schule die es gibt für
155 soziales Lernen und soziale Kompetenz. Davon bin ich überzeugt.

156 00:12:30

157 *PK*: Ich würde gerne zum Abschluss kommen, haben sie noch etwas hinzufügen?

158 00:12:42

159 *G*: Danke.

1 **11.9 Fall H – 29.11.19 12:40**

2 **Interviewort: Zu Hause bei der befragten Person.**

3 **Situation: Interview am Nachmittag bei der befragten Person zu Hause. Informelles**
4 **Setting.**

5 **Anwesende Personen: Interviewte Person, Autor.**

6 **Soziokulturelle Rahmenbedingungen: HLW, HLT 13.Bezirk.**

7 00:00:03

8 *PK:* Ich würde sie einladen über Sie als Lehrperson zu erzählen.

9 00:00:10

10 *PK:* Wie lange unterrichten sie, wo unterrichten Sie und ein bisschen was über den
11 Schulstandort.

12 00:00:20

13 *H:* Ich bin jetzt seit zweieinhalb drei Monaten, drei Monaten fast seit drei Monaten erst
14 Lehrer also ganz frisch seit September.

15 00:00:32

16 *H:* Ich unterrichte in der HLTW das ist die H-gasse. Wie der Name schon sagt HLTW. Es sind
17 gleich mehrere Schulformen. Es ist eine Oberstufenschule und ist sowohl eine HLT als auch
18 eine HLW eine Schule für Tourismus und eine Schule für wirtschaftliche Berufe. Zusätzlich
19 bietet die Schule auch Abendkursen an und eine Fachschule. Es ist eine sehr große Schule
20 mit 1500 Schülern und 160 Lehrpersonen. Ich unterrichte dort nur das Fach Bewegung und
21 Sport.

22 00:01:10

23 *H:* Ich habe eine halbe Lehrverpflichtung mit 13 Stunden. Ja generell ist es eine sehr
24 renommierte Schule. Grad für die Fachgebiete die sie anbietet. Extrem viele Angebote und
25 das ist glaube ich auch nicht so leichte Aufnahmeprüfung wenn man dort genommen
26 werden will. Soviel einmal zur Schule und zum Standard. Im 13. Bezirk ist die Schule.

27 00:01:42

28 *PK:* Zurück zur Frage zu Ihnen als Lehrpersonen. Wie würden Sie sich als Lehrperson
29 beschreiben.

30 00:01:51

31 *H:* Naja dadurch das es mein erstes Schuljahr ist kann man natürlich schon sagen dass ich
32 noch teilweise sehr unerfahren bin; das merke ich, das wird einem im Studium ja auch
33 immer wieder gesagt das wahre Unterrichten merkst du erst wenn du wirklich unterrichtest.

34 Das fällt mir natürlich schon bei manchen Kleinigkeiten auf. Das sind aber Kleinigkeiten.
35 Generell fühle ich mich schon recht sicher. Beim Unterrichten auch als Lehrperson dafür,
36 dass ich noch nicht so lange unterrichte, ist auch das Feedback, dass ich von der Direktorin
37 und meiner Betreuerin, die schon ein paar Mal bei mir hospitieren waren bekommen habe.

38 00:02:36
39 *H:* Ich glaube, dass ich eine sehr transparente Lehrperson bin von dem was ich von den
40 Schülern verlange. Und auch so wie ich benote.

41 00:02:47
42 *H:* Aber ich versuche schon einen sehr freundschaftlichen Umgang mit meinen Schülern zu
43 pflegen. Ich bin nicht derjenige der sagt, Ich muss die Zügel am Anfang super eng halten
44 damit ich sie dann locker lassen kann.

45 00:03:02
46 *H:* Ich mache das eher anders rum. Wenn ich sehe es funktioniert nicht, dann muss ich halt
47 ein bisschen enger anziehen. Bei mir ist es eher andersherum. Zu meiner Art zu unterrichten
48 vielleicht kurz.

49 00:03:17
50 *PK:* Ich würde gern mit ihnen über ihre Unterrichtsgestaltung sprechen.

51 00:03:22
52 *PK:* Können Sie mir erläutern welche Ziele sie bei ihrer Unterrichtsgestaltung konkret im
53 Unterricht verfolgen.

54 00:03:34
55 *H:* Ich glaube dadurch dass ich nur Oberstufen Klassen habe, sind die Ziele ein bisschen
56 anders als in der Unterstufe. Weil in der Unterstufe hat man wenig Mühe die meisten
57 Schüler zu motivieren für den Unterricht. Da hat man mit anderen Problemen zu kämpfen
58 aber nicht, dass die Schüler jetzt motiviert sind mitzumachen im Unterricht. Das ist in der
59 Oberstufe anders. Da ist es teilweise sehr schwierig. Das Glück bei mir ist, dass ich sehr viele
60 homogene Klassen habe.

61 00:04:08
62 *H:* Das ist extrem viel Wert wo die Gruppendynamik auch total gut passt und es dann sehr
63 einfach ist einfach die gesamte Gruppe zu unterrichten. In manchen Klassen ist das nicht so.
64 Generell meine Ziele für den Unterricht, dass ich einen Unterricht für alle mache. Von dem
65 alle gleich viel profitieren können, und nicht nur die starken Sportler, oder auch nur auf die
66 schwachen konzentrieren finde ich es meiner Meinung nach auch nicht richtig. Sodass die
67 guten jetzt nicht genug gefordert sind. Das Problem habe ich zum Glück in vielen Klassen
68 nicht. In zwei oder drei Klassen ist das sehr wohl der Fall. Da muss ich meinen Unterricht ein
69 bisschen genauer planen. Aber generell ist das schon mein oberstes Ziel das erstens eine
70 Motivation im Sportunterricht vorhanden ist. Und auch dass alle Schüler mit Begeisterung
71 dabei sind, und zweitens dass alle gleich viel davon profitieren. Und dass der Unterricht so
72 gestaltet ist, dass niemand benachteiligt ist und niemand dann vielleicht sogar nicht gut
73 mitmachen kann. Weil er überfordert oder unterfordert ist, sondern dass man da ein
74 bisschen individuell auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler eingeht.

75 00:05:31

76 *PK:* Ja vielleicht um noch einmal. Ich habe ihr Ziele schon ganz gut gehört aber um vielleicht
77 die Ziele nochmal klarer herauszustellen.

78 00:05:45

79 *PK:* Vielleicht können Sie mir beschreiben was ihre Schüler am Ende des Unterrichts
80 mitgenommen haben sollten. Wir gehen davon aus Sie haben eine Gruppe von der fünften
81 Klasse bis zur neunten Klasse wäre das in ihrem Fall.

82 00:06:07

83 *PK:* Was hätten Sie gerne? Vielleicht drei Aspekte, die die Schüler daraus mitgenommen
84 haben könnten.

85 00:06:16

86 *H:* Aus dem Turnunterricht drei Aspekte. Vielleicht noch einmal auf die Gruppen Dynamik
87 zurückzukommen. Ich glaube das Sport ein Fach ist mehr denn je wo man die sozialen
88 Konstruktionen in einer Gruppe und Gruppendynamik besonders zum Vorschein kommen,
89 und wo man noch sehr viel machen kann wenn die in einer Klasse nicht gut ist. Das ist eine
90 super Gelegenheit wo doch soziale Kontakte ganz stark beeinflusst werden können. Und in
91 den Klassen wo ich merke dass es da nicht so gut funktioniert ist es natürlich schon ein Ziel
92 das dann auch durch meinen Unterricht zu verbessern. Dann natürlich auch leistungsmäßig.
93 Es gibt ja einen Lehrplan an den ich mich schon halte. Und es gibt auch
94 Leistungsfeststellungen bei mir in Turnen; kleine Überprüfungen und natürlich wenn ich das
95 mache ist es ein Ziel von mir dass sich jeder Schüler da dann verbessert auch für sich selber,
96 und das in einem Rahmen passiert wo er dann auch sieht wie er sich verbessert hat. Oder
97 dass es nur eine kleine Steigerung ist, dass er am Ende des Jahres oder am Ende jedes Jahres,
98 oder meinetwegen auch am Ende unserer gemeinsamen Schulzeit da dann positiv darauf
99 zurückblicken kann. Am Anfang bin ich da gestanden. Jetzt stehe ich hier. Und den dritten
100 Aspekt. Für mich persönlich würde ich mir das natürlich wünschen aber auch für die Schüler.
101 Weil das heißt doch ganz gut, wenn ich jetzt kompetenzorientiert den Unterricht gemacht
102 habe. Und trotzdem sagen die Schüler nachher über mich das war ein super Unterricht. Oder
103 speziell für mich persönlich. Ich bin jetzt mal ein Jahr an der Schule. Danach kommt der
104 Lehrer den ich vertrete wieder zurück. Ich würde mir wünschen dass meine Schüler sagen,
105 wir hätten Sie gerne noch weiter gehabt. Das wäre für mich ein Zeichen. Wenn ich sehe okay
106 die haben sich verbessert. Die anderen Ziele haben funktioniert und noch dazu haben sie
107 offenbar den Unterricht genossen. Das war jetzt nicht so dass ich da nur gefordert habe und
108 keinen Spaß dabei hatten sondern nur Leistungsdruck. Wenn Sie wirklich sagen das war eine
109 geile Zeit, das war ein super Unterricht, der hat Spaß gemacht. Das ist glaube ich ganz
110 wichtig das den Schülern gerade im Sportunterricht der Unterricht auch Spaß macht. Dann
111 habe ich wahrscheinlich auch nicht so viel falsch gemacht. Das wäre natürlich auch ein Ziel
112 das die Schüler mir am Ende des Jahres sagen Sie haben den Unterricht wirklich gerne
113 besucht.

114 00:09:18

115 *PK:* Gut in ihrem Fall frage ich sie so: Angenommen ihre Betreuerin/Mentorin fragt sie nach
116 "sozialem Lernen" im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

117 00:09:35
 118 *PK:* Was würden Sie ihr dazu erzählen. Ganz allgemein, was ist für sie "soziales Lernen" im
 119 Unterrichtsfach und Sport?

120 00:09:47
 121 *H:* Naja ich würde ja sagen dass es im Sport eine sehr große Rolle spielt. Auch im
 122 Sportunterricht das "soziale Lernen" dass man sehr viel konfrontiert wird, einfach weil man
 123 ständig oder in vielen Unterrichtsinhalten nicht nur für sich alleine arbeitet, und für sich
 124 alleine spielt, oder auf sich allein gestellt ist, sondern in eine Gruppe eingebunden ist, und
 125 schauen muss dass man lernt sich in diese Gruppe einzufügen, dass man auch auf die
 126 Bedürfnisse der anderen Rücksicht nehmen muss, dass man für sich so sein Potenzial abrufen
 127 oder so sich in diese Gruppe eingliedern kann, dass man den bestmöglichen Beitrag dazu
 128 leistet. Das ist auch wichtig dass man mit den anderen Mitgliedern auch gut umgehen kann
 129 oder dass das gesamte Konstrukt in dieser Gruppe passt. Wenn man da in einem
 130 Fußballspiel, das da jeder fürs Team spielt und nicht selber schaut. Ich mache jetzt die
 131 meisten Tore. Das wäre ein Beispiel dafür aber man lernt doch dann in einer Gruppe zu
 132 arbeiten und in einer Gruppe zu funktionieren. Und das ist im Sport ganz oft der Fall dass
 133 man das schaffen muss. Und darauf lege ich jetzt nicht nur in Sportarten sondern auch
 134 in anderen Sachen ganz viel Wert darauf. Vor allem wenn ich merke dass das noch nicht so
 135 gut funktioniert. Ich habe schon gesagt bei mir ist es zum Glück in vielen Klassen so dass es
 136 einfach von selber funktioniert.

137 00:11:36
 138 *PK:* Angenommen es würde nicht funktionieren. Welche Maßnahmen würden Sie ergreifen?

139 00:11:43
 140 *H:* Da muss man wahrscheinlich gerade bei solchen Spielen wie Fußball. Ein Team schreit sich
 141 nur an. Oder es gibt Eigenbrödler die den Ball nicht abspielen. Oder solche Dinge einfach da
 142 gibt's was. Das hat mit dem Spiel nichts zu tun sondern Diskrepanzen die es in dieser Klasse
 143 gibt, dass diese zwei Leute nicht miteinander können oder so. Weil wenn das Freunde sind
 144 dann passiert so etwas nicht. So einen Fall hatte ich bis jetzt noch nicht. Da muss man
 145 vielleicht mit anderen Unterrichtsmethoden vielleicht doch gerade in diesen Team Sachen
 146 vermehrt auf Teamfähigkeit und solche Dinge eingehen und da spezielle Unterrichtsinhalte
 147 einbauen um das zu fördern. Natürlich kann man auch gut so ein Spiel nachher Evaluieren
 148 und Reflektieren in der Gruppe und sagen warum hat das jetzt überhaupt nicht funktioniert
 149 dieses Spiel. Man kann das natürlich auch theoretisch nachher durch Reflektieren machen
 150 aber durch Unterrichtsinhalte würde ich das sicher auch probieren dann.

151 00:12:55
 152 *PK:* Machen Sie das oder war es noch nicht gefordert?

153 00:12:59
 154 *H:* Es war noch nicht gefordert. Ich habe trotzdem so etwas wie Teamfähigkeits- und
 155 Kooperationsspiele schon auch gemacht, aber einfach nur um das war dann generell einfach
 156 als Unterrichtsinhalt und weil es dazu gehört. Weil ich glaube dass diese Sachen den
 157 Schülern auch Spaß machen, gerade wenn eine Gruppe gut funktioniert macht es dann noch
 158 mehr Spaß.

159 00:13:18
160 *H:* Ich habe schon gemacht aber nicht weil es notwendig war, weil die Gruppe nicht
161 funktioniert hat. Das nicht.

162 00:13:27
163 *H:* Der Kompetenzorientierte Lehrplan verlangt die Entwicklung von sozialer Kompetenz. Wie
164 entwickeln Sie soziale Kompetenz? Welche Ziele wären für sie herauszustellen? Prinzipien
165 und Methoden. Wobei ich glaube es macht mehr Sinn wenn wir auf jeden Punkt einzeln
166 eingehen. Also zuerst einmal in Bezug auf diese Frage.

167 00:13:59
168 *PK:* Welche Ziele verfolgen Sie im Hinblick auf soziale Kompetenz?

169 00:14:06
170 *H:* Ja das habe ich eigentlich schon mehr oder weniger gesagt.

171 00:14:14
172 *H:* Wenn eine Klasse zu mir in den Unterricht kommt, dann ist es natürlich das Ziel, dass die
173 als ganze Klasse als Ganzes auftreten, und dass sie einfach als Gruppe gut miteinander
174 harmonisieren kann.

175 00:14:30
176 *H:* Zum Beispiel wenn ich jetzt Mannschaftseinteilung mache, und die mache ich immer
177 selber, ich lass nie wählen. Bei mir im Unterricht ist das eines meiner Prinzipien.

178 00:14:38
179 *H:* Das ich das jedes Mal neu einteile die Mannschaften und in den Klassen wo wirklich eine
180 super Gruppendynamik ist, ist es völlig wurscht, wer mit wem in einer Mannschaft spielt. Da
181 gibt's kein Wort. Das kann ich zusammenstellen wie ich will und es passt. Man merkt halt
182 wenn es nicht ganz passt oder wenn's wo man noch dann arbeiten kann wenn dann halt
183 gestritten wird. Ich will aber nicht mit dem in einer Gruppe sein, oder kann ich nicht mit dem
184 Spielen oder so. Gerade auch in einer Klasse wo das jetzt gut funktioniert gibt es natürlich
185 auch engere und schlechtere Freundschaften, aber es ist denen dann wurscht. In dieser
186 Gruppe wenn sie mal nicht mit ihrem besten Freund, sondern auch gegen ihren besten
187 Freund, oder gerade mal gegen ihren besten Freund im Spiel spielen können.

188 00:15:29
189 *H:* Das merkt man dann an solchen Sachen speziell.

190 00:15:41
191 *H:* Da forcieren ich diese Dinge. Gerade solche Methoden.

192 00:15:46
193 *H:* Ich habe schon meine Klassen wo ich einfach bestimmte Leute nicht mehr miteinander
194 oder eben nicht mehr miteinander spielen lasse, damit das dann irgendwann besser wird.
195 Und nicht immer dieselben Gruppen miteinander in Verbindung zu bringen.

196 00:16:04
197 *PK:* Dann hätte ich noch eine Frage. Liegt ihren Entscheidungen und ihrem Handeln im

198 Unterricht als Lehrperson in Bezug auf "soziales Lernen" auf Gruppe theoretisches Wissen
199 dahinter? Oder ist das eher etwas Intuitives?

200 00:16:37

201 *H:* Es liegt wahrscheinlich sehr viel theoretisches Wissen dahinter, weil das ein Thema ist was
202 wir im Studium doch recht viel thematisiert wurde. Oder in recht vielen Seminaren zu
203 sozialen Konstruktionen innerhalb einer Klasse, nicht nur im Sport, sondern auch in den
204 Pädagogik Veranstaltungen oder im Zweitfach Geographie zu Gruppendynamik recht viel
205 behandelt. Ich weiß nicht wie viele Präsentationen ich im Studium dazu gehalten habe. Es ist
206 wahrscheinlich extrem viel Wissen da. Wenn sie mich jetzt explizit fragen würden wüsste ich
207 das meiste wahrscheinlich nicht mehr, aber ich merke schon, dass obwohl ich jetzt glaube
208 dann intuitiv zu handeln im Unterricht, glaube ich schon, dass dieses intuitive Handeln auch
209 vieles davon beinhaltet was ich davon doch unterbewusst mitgenommen habe.

210 00:17:35

211 *H:* Oder was man unterbewusst gelernt hat. Und das kommt dann schon in meinem Handeln
212 zum Vorschein, glaube ich. Dieses Wissen, auch wenn ich jetzt nicht bewusst habe wann und
213 wo ich das gehört habe. Aber man kriegt dann schon ein bisschen ein Werkzeug mit. Und das
214 ist dann halt auch automatisiert zum Glück schon wie man handeln muss. Also ich würde das
215 schon als intuitiv bezeichnen. Aber vielleicht ein bisschen schon ein automatisiertes
216 intuitives Handeln.

217 00:18:15

218 *PK:* Ich würde sagen ich habe meine Fragen durchgebracht. Haben Sie noch etwas
219 hinzuzufügen?

220 00:18:30

221 *H:* Nein.

222 00:18:30

223 *PK:* Dann würde ich sagen Vielen Danke.

11.10 Strukturierende Inhaltsanalyse

Kategorie	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel	Fall/ Zeile
Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson	Textstellen, die das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreiben	Alles was das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreibt	Es gibt schon gewisse, eindeutige Grenzen bei mir, die nicht überschritten werden dürfen.	A/26-27
			Wie lange dauert es bis es leise ist, bis mir zugehört wird.	A/51-52
			... und mach ein bisschen in Richtung Coaching und so weiter und so fort.	B/13
			... ein sehr herzliches Klima unter den Lehrern, aber ich finde auch in großem Ausmaß mit den Schülern. Das finde ich sehr gut.	B/19-20
			Man kümmert sich auch sehr um die Menschen, die tatsächlich hier ein und ausgehen. Hört hin wo sie stehen, warum sie vielleicht agieren wie reagieren und das mag ich sehr gerne.	B/21-22
			Also ich kann glaub ich einerseits sehr, mit sehr viel Spaß in Sachen herangehen.	B/26-27
			Eine lange Zeit habe ich dann auch viel Geduld und Verständnis.	B/27
			... wieder einen Punkt, wo sozusagen Schluss mit lustig ist, wo ich auch viel verlangen kann.	B/28-29
			Das heißt zum Beispiel wo ich wirklich strenge Töne anspiele.	B/30-31

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson	Textstellen, die das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreiben	Alles was das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreibt	Ich bin hoffentlich sehr strukturiert, zumindest wäre mir das wichtig.	B/31-32
			Ich versuche und das ist ein langer Prozess, viel Klarheit in den Unterricht und in die Anforderungen was ich mache, warum ich es mache, was ich daher fordere, oder wie Leistungen auszusehen haben.	B/32-34
			Dass ich bisschen loslasse und nicht alles so, nicht überall so drauf sitz.	B/154
			Ich bin glaube ich schon sehr einfühlsam, was die Kinder angeht und ihre Wünsche.	C/45
			Fair! Das würde ich mir wünschen, dass sie das sehen.	C/55
			... dass ich eigentlich sehr bemüht bin auch außerhalb.	C/56
			Aber auch, dass ich relativ fair bin, aber auch konsequent, das würde mich schon reichen.	C/63-64
			Und ja, ja eher so dieses einfühlsame, faire, begeisterungsfähige, kreative, ja.	C/133-134
			Einfühlsam!	D/26
			Ich habe gelernt bestimmt zu sein.	D/26

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson	Textstellen, die das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreiben	Alles was das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreibt	Anfangs zu meiner Unterrichtszeit wollte ich immer Freundin sein. Das habe ich jetzt aber bisschen abgelegt. Weil man dann einfach weniger Respekt hat, kommt mir vor, vor allem bei Oberstufen Schülerinnen die gleich groß sind wie ich, fast gleich ausschauen und da bin ich heuer bissel strenger reingegangen und merke aber, dass ich wieder mehr in diese Freundinnen Rolle rein schlüpfe.	E/44-48
			Ich möchte eine strenge Lehrerin sein, weil wenn ich daran zurückdenke habe ich die strengen Lehrerinnen- schon streng und fair- schon auch sehr positiv in Erinnerung. Aber ja! Ich finde es für mich sehr schwer da noch irgendwie eine Balance zu finden zwischen Freundin und ...	E/54-57
			Ich würde mich selber als recht umgänglichen Menschen und Lehrer bezeichnen, ...	F/41
			Ich würde mich als einen menschlichen Lehrer beschreiben. Ich löse alles im Dialog. Ich rede sehr viel.	G/36-37
			Also möglichst authentisch. Es ist nichts gespielt.	G/114
			Authentisch. Ja einfach, das ist mir das wichtigste.	G/138

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson	Textstellen, die das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreiben	Alles was das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreibt	Ich glaube, dass ich eine sehr transparente Lehrperson bin von dem was ich von den Schülern verlange. Und auch so wie ich benote.	G/38-39
			Mir liegen die Kinder immer am Herzen und es gibt natürlich Kinder, wo man mehr Zugang und auch welche wo es weniger ist.	C/106-107
			Ich würde sagen streng aber fair.	A/26
			Es gibt schon gewisse, eindeutige Grenzen bei mir, die nicht überschritten werden dürfen.	A/26-27
			Und dann erzähl ich auch aus meiner Zeit in der Schule was mich da für Ängste geplagt haben oder wo ich nicht gut war und, dass mir das konsequenzmäßig schon durchziehen kann oder.	C/112-114
			Die Klassen, die ich habe da möchte ich immer haben, dass es ihnen gut geht.	C/114-115
			... dass sie anklopfen und mir private Probleme erzählt haben.	C/117
			Das ist dann eigentlich schon ein schönes Kompliment, wenn man das Vertrauen der Kinder hat.	C/118-119
			Glauben Sie, Sie sind ein Vorbild für ihre Schülerinnen? Für manche vielleicht ja.	C/121-123
			Vielleicht etwas zu viel Nähe zulassend manchmal schon.	D/26-27

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson	Textstellen, die das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreiben	Alles was das Rollenverständnis /Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreibt	Also, dass sowohl von mir als auch von den Schülern halt sehr viel freundschaftliche Gesten ausgetauscht werden. Beispielsweise.	D/31-33
			Da sieht man schon sehr deutlich, dass das freundschaftliche Verhältnis nicht ganz so stark ist wie bei mir.	D/50-51
			Sobald die Schüler/ Sobald ich merke, dass die Schüler mich mögen, bin ich dann auch ein bisschen zu locker teilweise.	E/48-49
			... der den Kindern im Unterrichtskontext als auch außerhalb vom Unterrichtskontext, sprich wenn sie irgendwelche anderen Probleme haben, zur Verfügung steht und die Kinder oftmals unterstützt.	F/41-44
			Es ist ganz selten dass jemand mit persönlichen Dingen kommt. Kommt auch vor. Ich bin ja sehr dafür, und sag das auch wenn es irgendetwas gibt. Sie können mich jederzeit erreichen.	G/55-57
			Viele Schüler von mir haben meine Telefonnummer zum Beispiel.	G/57-58
			Aber ich versuche schon einen sehr freundschaftlichen Umgang mit meinen Schülern zu pflegen.	H/41-42

Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson	Textstellen, die das Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreiben	Alles was das Rollenverständnis/Selbstkonzept/Beziehungsverständnis der Lehrperson beschreibt	Auch das Miteinander. Ich achte halt drauf wie die Kids miteinander umgehen und wenn da irgendwas im Sinne von: Du bist schlecht, oder du tust nicht gscheit, oder was auch immer...	A/52-54
			Ich versuche möglichst fair zu sein, wobei das natürlich immer die Challenge ist, einfach das bzw. sehen es die Kinder auch mit anderen Augen ob das Ganze fair ist oder nicht.	A/40-41
			Ich habe einen Erziehungsauftrag und erziehen bedeutet sehr wohl auch Vorbild zu sein. Wenn ich das A sage und B tue, funktioniert es halt auch nicht.	D/178-179
Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel	Fall/Zeile
Ist "soziales Lernen" übergeordnetes Unterrichtsziel	Textstellen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung hinweisen	Aussagen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hinweisen	Naja die Sozialkompetenz auf jeden Fall, ...	A/82
			Es ist halt einfach etwas wo ich für mich sage, dass das wichtig ist	A/140
			Dass das immer mehr zu kurz kommt und der Sportunterricht einfach die Möglichkeit bietet das zu trainieren, zu üben, zu lernen, wo ich halt in anderen Fächern keine Chance habe, oder weniger	A/140-142
			Ich glaube im Sport ist genau das wichtig, dass man im Team merkt: okay der Andere ist auch wichtig Es geht nicht nur um mich, mein eigenes Wollen.	A/142-144

Ist "soziales Lernen" übergeordnet es Unterrichtsziel	Textstellen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung hinweisen	Aussagen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hinweisen	Um ehrlich zu sein ist das Ganze wirklich sehr fachlich orientiert und daran knüpfe ich da und dort natürlich soziale Themen.	B/47-48
			Ich erwarte einfach im Ablauf auch gewisse Selbstkompetenzen. Aber ich muss gestehen, die gehen mit den fachlichen Kompetenzen, also die werden sozusagen angefügt.	B/48-50
			Ja, also da würde ich fast nicht von Zielen sprechen, sondern es sind Inhalte, die sozusagen an die Ziele, die wir fachlich haben, angeknüpft sind.	B/55-56
			Ich muss auch gestehen, ich habe sie nicht so zentral am Radar.	B/142
			Also mein Hauptziel ist die das Interesse und die Motivation am Sport zu wecken. Dass es eben so gereizt wird, dass sie eigentlich ihr Leben lang Sport machen.	C/69-70
			Das wäre das man halt die persönliche Entwicklung fördern kann einerseits und andererseits, dass mit Sport schon auch das Zusammenleben geschult wird und das Zusammenleben auch in einem Konkurrenzverhältnis geschult wird.	D/69-72

Ist "soziales Lernen" übergeordnet es Unterrichtsziel	Textstellen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung hinweisen	Aussagen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hinweisen	Bezogen besonders auf den Sportunterricht ist mir als leidenschaftlicher Sportler, dem durchaus bewusst ist, dass jeder Mensch unterschiedliche physiologische und genetische Voraussetzungen hat sehr wichtig, dass die sportliche Leistungsfähigkeit nicht an oberster Stelle steht.	F/45-48
			Sondern, und das ist ein wichtiges Thema. Mir ist enorm wichtig, dass das soziale Gefüge in einer Sportgruppe, ...	F/50-51
			Dass das soziale Gefüge funktioniert, dass die Kinder motiviert und engagiert mitarbeiten, dass sie mithelfen und engagiert herräumen und wegräumen, zuhören, sich bemühen andere zu unterstützen, sie hilfsbereit zeigen und offen gegenüber Sachen sind, die sie nicht kennen.	F/52-55
			... diese Gruppen Themen, dies eben immer wieder gibt, die im Sportunterricht meiner Meinung nach oft ganz anders auftreten, als im Regelunterricht in der Klasse.	F/73-75

Ist "soziales Lernen" übergeordnet es Unterrichtsziel	Textstellen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung hinweisen	Aussagen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hinweisen	Weil ich möchte den Kindern auch ermöglichen, dass sie im Sportunterricht die Chancen, die der Sportunterricht auch bietet- als mehr oder weniger einziges Fach in der Schule- mal wirklich in einem anderen Umfeld, soziale Themen wie Mitarbeit, Zusammenarbeit und so weiter, lösen kann.	F/79-82
			Und dass der Unterricht so gestaltet ist, dass niemand benachteiligt ist und niemand dann vielleicht sogar nicht gut mitmachen kann.	H/70-72
			Das ist eine super Gelegenheit wo doch soziale Kontakte ganz stark beeinflusst werden können.	H/88-89
			Und in den Klassen wo ich merke dass es da nicht so gut funktioniert ist es natürlich schon ein Ziel das dann auch durch meinen Unterricht zu verbessern.	H/89-91
			Naja ich würde ja sagen dass es im Sport eine sehr große Rolle spielt.	H/120
			Das ist auch wichtig dass man mit den anderen Mitgliedern auch gut umgehen kann oder dass das gesamte Konstrukt in dieser Gruppe passt.	H/127-128

Ist "soziales Lernen" übergeordnetes Unterrichtsziel	Textstellen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel der Unterrichtsgestaltung hinweisen	Aussagen, die auf "soziales Lernen" als übergeordnetes Ziel in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hinweisen	Und darauf lege ich jetzt nicht nur in Sportarten sondern auch in anderen Sachen ganz viel Wert darauf. Vor allem wenn ich merke dass das noch nicht so gut funktioniert.	H/132-134
Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel	Fall/Zeile
Begriffsverständnis "soziales Lernen"	Textstellen, die das Begriffsverständnis "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die das Begriffsverständnis der Lehrperson von "sozialem Lernen" beschreiben	... nicht nur die eigenen Ideen durchboxen.	A/90
			Einfach in der Gruppe funktionieren, mitarbeiten.	A/90-91
			Soziales Lernen ist für mich aufgrund von menschlichen Beziehungen und Aktionen zu lernen sich in der Gesellschaft zu integrieren, positiv zu integrieren.	A/181-182
			In meinem Verständnis, das was wir hier machen ist Tag ein, Tag aus soziale Interaktion.	B/142-143
			Soziales Lernen, ich glaube etwas erleben, aber auch mehr oder weniger sich das irgendwo bewusst machen.	B/171-172
			Ich glaube manche Schüler reflektieren ohnehin sehr viel und jede kleine Interaktion wo vielleicht was gut verlaufen oder nicht gut verlaufen ist.	B/167-169

Begriffsverständnis "soziales Lernen"	Textstellen, die das Begriffsverständnis "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die das Begriffsverständnis der Lehrperson von "sozialem Lernen" beschreiben	Gott, das ist ja eigentlich groß und schwierig. Soziales Lernen. Was man halt im Umgang mit anderen Menschen macht. Das wäre für mich sozial. Und wie man es vielleicht besser machen kann, mit dem Umgang mit anderen.	C/152-154
			Man ist in einer Gruppe, stellt sich dieser Gruppe mit einer Aufgabe und bekommt dann auch die Möglichkeit darüber zu reflektieren um sich bei einem neuerlichen Gruppenereignis, oder so einem Lernfeld eben dann vielleicht auch... verbessern ist vielleicht das falsche Wort, aber schon in gewisser Weise halt sozialer darstellen oder bewusster dann in eine soziale Richtung geht wobei bewusst kann man natürlich auch ein Diktator werden.	D/158-163
			Also es hat was mit Werten zu tun. Ganz eindeutig.	D/163

Begriffsverständnis "soziales Lernen"	Textstellen, die das Begriffsverständnis "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die das Begriffsverständnis der Lehrperson von "sozialem Lernen" beschreiben	Auch im Sportunterricht das "soziale Lernen" dass man sehr viel konfrontiert wird, einfach weil man ständig oder in vielen Unterrichtsinhalten nicht nur für sich alleine arbeitet, und für sich alleine spielt, oder auf sich allein gestellt ist, sondern in eine Gruppe eingebunden ist, und schauen muss dass man lernt sich in diese Gruppe einzufügen, dass man auch auf die Bedürfnisse der anderen Rücksicht nehmen muss, dass man für sich so sein Potenzial abrufen oder so sich in diese Gruppe eingliedern kann, dass man den bestmöglichen Beitrag dazu leistet.	H/12 0-127
			Ich habe jetzt keine Definition auf Lager, aber ich denke mal, dass soziales Lernen, lernen von Handlungen Handlungsfeldern in sozialen Kontexten ist, also in Gruppen, die durch Reflexion und Selbstreflexion wieder angepasst werden kann.	D/15 4-157
			... sich in der Gruppe verhalten, richtig verhalten können, vielleicht manchmal die Führung übernehmen...	A/88- 89
			Wie man in einer Gruppe agiert, wie man agieren könnte damit es noch besser funktioniert damit man noch besser zusammenarbeiten kann	D/94- 96

Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel	Fall/ Zeile
Wissen zu "sozialem Lernen"	Textstellen, die Wissen zu "sozialem Lernen" darstellen	Aussagen, die das theoretische Wissen der Lehrperson zu "sozialem Lernen" explizit darstellen	Es liegt mir jetzt nicht wirklich theoretisches Wissen zu Grunde. Was ich jetzt aus dem Studium konkret mitgenommen hätte.	F/130-131
			Ich folge keiner Theorie. Also ich gestalte meinen Unterricht genauso wie ich privat bin. Also möglichst authentisch. Es ist nichts gespielt.	G/113-114
			Ich habe schon einiges gelesen, also genügend kooperatives Lernen, und kooperative Spiele, und Don Bosco Geschichten.	G/116-117
			Es liegt wahrscheinlich sehr viel theoretisches Wissen dahinter, weil das ein Thema ist was wir im Studium doch recht viel thematisiert wurde.	H/200-201
			Oder in recht vielen Seminaren zu sozialen Konstruktionen innerhalb einer Klasse, nicht nur im Sport, sondern auch in den Pädagogik Veranstaltungen oder im Zweitfach Geographie zu Gruppendynamik recht viel behandelt.	H/201-204
			Ich weiß nicht wie viele Präsentationen ich im Studium dazu gehalten habe. Es ist wahrscheinlich extrem viel Wissen da.	H/204-205

Wissen zu "sozialem Lernen"	Textstellen, die Wissen zu "sozialem Lernen" darstellen	Aussagen, die das theoretische Wissen der Lehrperson zu "sozialem Lernen" explizit darstellen	Wenn sie mich jetzt explizit fragen würden wüsste ich das meiste wahrscheinlich nicht mehr, aber ich merke schon, dass obwohl ich jetzt glaube dann intuitiv zu handeln im Unterricht, glaube ich schon, dass dieses intuitive Handeln auch vieles davon beinhaltet was ich davon doch unterbewusst mitgenommen habe.	H/20 5-208
			Dieses Wissen, auch wenn ich jetzt nicht bewusst habe wann und wo ich das gehört habe. Aber man kriegt dann schon ein bisschen ein Werkzeug mit.	H/21 1-212
			Also ich würde das schon als intuitiv bezeichnen. Aber vielleicht ein bisschen schon ein automatisiertes intuitives Handeln.	H/21 3-215
			Vielleicht noch einmal auf die Gruppen Dynamik zurückzukommen. Ich glaube das Sport ein Fach ist mehr denn je wo man die sozialen Konstruktionen in einer Gruppe und Gruppendynamik besonders zum Vorschein kommen, und wo man noch sehr viel machen kann wenn die in einer Klasse nicht gut ist.	H/85- 88

Wissen zu "sozialem Lernen"	Textstellen, die Wissen zu "sozialem Lernen" darstellen	Aussagen, die das theoretische Wissen der Lehrperson zu "sozialem Lernen" explizit darstellen	Das hat mit dem Spiel nichts zu tun sondern Diskrepanzen die es in dieser Klasse gibt, dass diese zwei Leute nicht miteinander können oder so.	H/14 1-142
Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel	Fall/ Zeile
Ziele "sozialen Lernens"	Textstellen, die Ziele "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Ziele "sozialen Lernens" der Lehrperson beschreiben	Aber es ist durchaus wichtig natürlich, dass Schülerinnen, Schüler sich sowohl anpassen können, das mehr oder weniger keine Reibereien entstehen, aber, dass sie sich auch durchsetzen können.	B/122 -124
			Ziele des sozialen Lernens ist es, dass man ein schönes gemeinschaftliches und schönes gemeinschaftliches Leben irgendwie zustande bekommt.	D/18 5-186

Ziele "sozialen Lernens"	Textstellen, die Ziele "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Ziele "sozialen Lernens" der Lehrperson beschreiben	Ein großes Ziel ist auf jeden Fall den Kindern und beziehungsweise den Jugendlichen auch in der Oberstufe mitzugeben, dass es enorm wichtig ist, wenn man mit Gruppen gemeinsam arbeitet und mit Gruppen gemeinsam Sport treiben muss, in dem Fall auch, dass es irrsinnig wichtig ist, dass man mit Leuten, die man vielleicht nicht so gut ausstehen kann, mit denen man sie nicht gut versteht, mit denen man vielleicht im Vorhinein schon Konflikte gehabt hat, trotzdem im Sozialgefüge des Sportunterrichts auskommen muss.	F/149 -154
			Und es muss möglich sein, sich persönlich, aber vielleicht auch bisschen so zurückzunehmen, um allen die Chance zu bieten auch beim Sportunterricht teilnehmen zu können.	F/154 -156
			Wenn eine Klasse zu mir in den Unterricht kommt, dann ist es natürlich das Ziel, dass die als ganze Klasse als Ganzes auftreten, und dass sie einfach als Gruppe gut miteinander harmonieren kann.	H/17 1-173

Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiele	Fall/ Zeile
Prinzipien "sozialen Lernens"	Textstellen, die Prinzipien "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestalt ung der Lehrperson beschreiben	Vielleicht ist es auch ganz gut die die Klasse mal eben kennenzulernen und zu schauen okay wer übernimmt gerne welche Aufgaben, oder welche Stellungen in der Gruppe und versuchen das ein bisschen aufzubrechen.	A/163 -166
			Die, die sehr im Hintergrund sind, sie zu motivieren, nach vorne zu holen, ihnen ein bisschen Selbstvertrauen zuzusprechen.	A/166 -167
			Die anderen vielleicht mal bisschen mal sagen: Okay vielleicht kann auch mal wer Anderer diese Aufgabe übernehmen, oder was auch immer.	A/167 -168
			Oder sich darauf einzustellen, wenn jemand schlechter ist.	A/169
			Da erklär ich ihnen dann, jetzt kommt eine kleine Gruppenarbeit und ihr müsst miteinander etwas gestalten und da gibt's dann zum Beispiel einen Choreografenhut, also, dass sie Mittel haben...	B/60- 62
			Aber wir haben auch viele Zeiten, wo Dinge zur Auswahl stehen und wo sie sich selber arrangieren müssen, weil sie freie Angebote haben, wir sie nur zwei Lehrer und es muss alleine klappen und das schaffen sie auch.	B/102 -104

Prinzipien "sozialen Lernens"	Textstellen, die Prinzipien "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestalt ung der Lehrperson beschreiben	Okay wir erheben mal, was gibt's für Vorschläge? Dann gibt's drei oder vier Vorschläge und dann stimmen wir ab.	B/111 -112
			Demokratisch? Genau. Und, die die am meisten gewählt werden machen sie dann.	B/114 -116
			... ihnen dann irgendwelche Rollen geben und dann vielleicht da zu schauen ob das, vielleicht eh in ihnen liegt, es in ihnen steckt und sie da ein bisschen bestärken.	B/128 -129
			Dass wir sozialen Kompetenzen im Sportunterricht an sich, sehe ich es teilweise in Verbindung mit Schiedsrichter Funktionen.	C/164 -165
			Und, dass man das halt nachher auch bespricht, wurde fair gepfiffen oder nicht.	C/167
			Dass man zusammen etwas schafft und, dass man sich gegenseitig auch lobt, dass man sich gegenseitig pusht und dadurch sein Sportliches, seinen Sport weiterbringt.	D/83- 85
			Das Erleben kann stärker sein und die Leistung kann stärker sein. Es ist alles besser, wenn man es zusammen macht.	D/85- 86
			Also ganz so von allein läuft es eben nicht, weil man muss das schon auch schulen.	D/96- 97

Prinzipien "sozialen Lernens"	Textstellen, die Prinzipien "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestalt ung der Lehrperson beschreiben	Und das hat viel mit, damit zu tun, dass die Kids ein Bewusstsein entwickeln wie wichtig und wie wichtig Zusammenarbeit ist und was sie für eine Rolle spielen, und was sie für eine Rolle spielen können. In der Gruppe.	D/97- 99
			Einzelne Personen, die vielleicht nicht mitgeholfen haben, einzelne Personen die sich sehr hervorgehoben haben und bitte sie dann die Rollen zu tauschen.	D/11 1-112
			... sondern, dass man im Anschluss dann, und es muss nicht lange sein, nur ganz kurz das anspricht, was da gesehen wurde und wie die Person gesehen wurde und wie sich das ändern könnte.	D/11 4-116
			Ich kommuniziere das, aber über die Übung auch dementsprechend.	D/12 0
			Also man ist in einer Gruppe, weil alleine ist soziales Lernen schwierig.	D/15 7-158
			Und die Prinzipien, nach denen ich das aufbaue, im Prinzip von dem Ganzen ist Nächstenliebe. Das Prinzip von dem Ganzen ist, dass jeder gleich behandelt wird und, dass jeder das Recht und die Möglichkeit hat sich zu entfalten auf personeller Ebene und in der Gruppe.	D/19 9-202
			Ich meine damit zum Beispiel Verhalten, Zuhören, Mitarbeit und so weiter.	F/75- 76

Prinzipien "sozialen Lernens"	Textstellen, die Prinzipien "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestalt ung der Lehrperson beschreiben	Und ein soziales Lernen hat eben im Sportunterricht einen wesentlichen Faktor, weil bei verschiedensten Szenarien zusammen gearbeitet werden muss und Zusammengeholfen werden muss.	F/101 -103
			... wenn andere Schüler was zu sagen haben. Das ist mir total wichtig.	F/107 -108
			Und natürlich kommt dann auch die Team Komponente immer wieder ins Spiel.	F/108 -109
			Bei jedem/ bei irrsinnig vielen Spielen müssen die Kinder in Teams agieren und müssen dann auch mit Leuten im Team spielen, mit denen sie vielleicht nicht bestens befreundet sind und trotzdem versuchen auszukommen mit einander.	F/109 -111
			Ich versuche die Sachen, die mir immer wieder auffallen- sprich, wenn einzelne Kinder total ausgegrenzt werden bei Spielen und Sportarten so weiter und so fort-, zu thematisieren.	F/113 -115
			Und, wenn es zu Streitsituationen kommt, habe ich fast in jeder Klasse von denen welche dabei, die da auch eine super Mediatorenrolle einnehmen können.	F/121 -123
			Weil da sehr viel Wert auf Sozialkompetenz aktiv aber auch passiv sehr gut geschult wird.	G/17- 18

Prinzipien "sozialen Lernens"	Textstellen, die Prinzipien "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestalt ung der Lehrperson beschreiben	Also wenn sie durch meinen Unterricht sich selbst was Sport betrifft ein bisschen besser kennen lernen.	G/76- 77
			Der rote Faden der sich durchzieht wäre Respekt.	G/89
			"Fair Play" oder nicht "Fair play", sondern Fairness eigentlich.	G/91
			Angenommen es sind 12 Fußballer und nur 2 Basketballer in meinem Unterricht. Dann will ich trotzdem schauen, dass ich jede zweite Woche Basketball spiele.	G/95- 96
			In einem Bereich wo ich selber gefordert bin. Trotzdem zu schauen, dass dieser Fairness Begriff möglichst umfassend wiedergegeben wird.	G/10 3-104
			... gewisses Ungleichnis in einem Raum herzustellen. Das ist eigentlich das wie man es in Reinstkultur mitemlebt, wenn man wirklich sieht wie sich Leute damit auseinandersetzen.	G/14 8-150
			Oder Blinde, 28 Leute drei Blinde im Sportunterricht und das ist die beste Schule die es gibt für soziales Lernen und soziale Kompetenz. Davon bin ich überzeugt.	G/15 3-155
			Zum Beispiel wenn ich jetzt Mannschaftseinteilung mache, und die mache ich immer selber, ich lass nie wählen. Bei mir im Unterricht ist das eines meiner Prinzipien.	H/17 5-176

Prinzipien "sozialen Lernens"	Textstellen, die Prinzipien "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Prinzipien "sozialen Lernens" in der Unterrichtsgestalt ung der Lehrperson beschreiben	Das ich das jedes Mal neu einteile die Mannschaften und in den Klassen wo wirklich eine super Gruppendynamik ist, ist es völlig wurscht, wer mit wem in einer Mannschaft spielt.	H/17 8-179
			Dann setze ich sie mir gern her und sprech darüber. Und sag ihnen: So und so hätte ich das gerne, oder hätte ich das nicht gerne.	A/54- 55
			Jeder hat irgendwie seine persönliche Sozialisation und kommt aus anderem Umfeld und muss dementsprechend auch einen Rucksack mittragen.	F/57- 59
			Von dem alle gleich viel profitieren können, und nicht nur die starken Sportler, oder auch nur auf die schwachen konzentrieren finde ich es meiner Meinung nach auch nicht richtig.	H/63- 65
			Dann wird das so auch gelehrt und dementsprechend glaube ich schon, dass einerseits durch Vorbildwirkung, andererseits durch sagen: das ist gut, das ist schlecht, dass wir hier sehr wohl als Lehrer auch Werte vermitteln.	D/17 0-173
Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel	Fall/ Zeile
Methoden "sozialen Lernens"	Textstellen, die Methoden "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die methodische Inszenierung "sozialer Lernprozesse" durch die	Ja die Sozialkompetenz sag ich jetzt mal hauptsächlich mit irgendwelchen Gruppendynamischen Spielen.	A/125 -126

Methoden "sozialen Lernens"	Textstellen, die Methoden "sozialen Lernens" beschreiben	Lehrperson beschreiben	Und dann vielleicht halt einmal thematisieren was sozial Lernen ist. Ich glaube das verstehen viele nicht.	A/147 -148
		Aussagen, die methodische Inszenierung "sozialer Lernprozesse" durch die Lehrperson beschreiben	Also ich glaube, dass Methodik, Methodik ist bei mir wirklich so, dass einerseits die Aufgabenstellung dementsprechend ist, bestmöglich sogar, dann selbst die Rückmeldung dann durch die Aufgabenstellung schon da ist, das wäre super und, dann, das ist aber selten der Fall. Und sonst. Sonst gibt es eben eine Reflexion.	D/19 6-199
			Ich sehe es einfach bei uns an der Schule eine Methode um Sozialkompetenz zu schulen ist ein gewisses Ungleichnis in einem Raum herzustellen.	G/14 7-148
			Da muss man vielleicht mit anderen Unterrichtsmethoden vielleicht doch gerade in diesen Team Sachen vermehrt auf Teamfähigkeit und solche Dinge eingehen und da spezielle Unterrichtsinhalte einbauen um das zu fördern.	H/14 3-146

Methoden "sozialen Lernens"	Textstellen, die Methoden "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die methodische Inszenierung "sozialer Lernprozesse" durch die Lehrperson beschreiben	Natürlich kann man auch gut so ein Spiel nachher Evaluieren und Reflektieren in der Gruppe und sagen warum hat das jetzt überhaupt nicht funktioniert dieses Spiel. Man kann das natürlich auch theoretisch nachher durch Reflektieren machen aber durch Unterrichtsinhalte würde ich das sicher auch probieren dann.	H/14 6-149
			Ich habe schon meine Klassen wo ich einfach bestimmte Leute nicht mehr miteinander oder eben nicht mehr miteinander spielen lasse, damit das dann irgendwann besser wird. Und nicht immer dieselben Gruppen miteinander in Verbindung zu bringen.	H/19 2-194
			Ob das jetzt Staffelspiele sind, oder im Team, wo jeder andere Aufgabe hat.	A/126 -127
Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel	Fall/ Zeile
Inhalte "sozialen Lernens"	Textstellen, die Inhalte "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Inhalte "sozialen Lernens" im Verständnis der Lehrperson beschreiben	Ich würde ihr genau das vorschlagen, dass sie Gruppenspiele macht, gruppenspielerische Geschichten.	A/162 -165
			Durch Inhalte, die ihnen besonders liegen, ... ein bisschen bestärken.	B/127 -128

Inhalte "sozialen Lernens"	Textstellen, die Inhalte "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Inhalte "sozialen Lernens" im Verständnis der Lehrperson beschreiben	Eine gewisse, die Weichböden sollen so angeordnet werden, wie es ein aufgezeichnetes Bild von mir darstellt. . Und die Gruppe hat so und so viele Minuten Zeit. Und dann soll das Ding stehen, dann bauen Sie diese Pyramide auf. Anschließend entweder sie schaffen es oder sie schaffen es nicht und das kann man zwei drei oder viermal machen. Eine Gruppenaufgabe eben und anschließend kommt man zusammen und bespricht mal kurz, sodass, also ich bespreche was ich so beobachtet habe.	D/10 5-110
			Heute probieren wir etwas Neues, ich kenne es selber noch nicht. Und macht es dann mit Feedback-Schleife.	G/12 4-125
			Na das ich das Spiel mal so, muss nicht immer ein Spiel sein, oder die Übung mal im Unterricht durchnehme. Aber ich lasse sie von vornherein wissen, dass ich nicht weiß wie es ausgeht. Es ist ein Versuch unter der Überschrift "Versuch". Und ich fordere dann auch ganz bewusst währenddessen schon, kann jeder sagen "Stop". Könnten wir es nicht so oder so machen?	G/12 9-133

Inhalte "sozialen Lernens"	Textstellen, die Inhalte "sozialen Lernens" beschreiben	Aussagen, die Inhalte "sozialen Lernens" im Verständnis der Lehrperson beschreiben	Wenn man da in einem Fußballspiel, das da jeder fürs Team spielt und nicht selber schaut. Ich mache jetzt die meisten Tore.	H/12 8-130
			Ich habe trotzdem so etwas wie Teamfähigkeits- und Kooperationsspiele schon auch gemacht, aber einfach nur um das war dann generell einfach als Unterrichtsinhalt und weil es dazu gehört.	H/15 3-155

Erklärung über die persönliche Urheberschaft

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Datum

Unterschrift