

KARLSRUHER INSTITUT FÜR TECHNOLOGIE

FAKULTÄT FÜR GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

INSTITUT FÜR SPORT UND SPORTWISSENSCHAFT



Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler durch
Schulsport –

Interventionsstudie zur Förderung der Entwicklungs-
aufgabe „Sozialkompetenz“

Dissertation

Von der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften angenommene
Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

von

Thomas Wendelin Haag

aus Rottweil am Neckar

Gutachter: Prof. Dr. Alexander Woll

Prof. Dr. Filip Mess

Tag der Promotionsprüfung: 27.07.2015

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	II
TABELLENVERZEICHNIS	IV
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
DANKSAGUNG.....	IX
VORWORT – EINE PHILOSOPHISCHE EINFÜHRUNG	XI
1 THEORETISCHER TEIL	1
1.1 EINLEITUNG	2
1.1.1 <i>Thema und Intention der Arbeit</i>	2
1.1.2 <i>Sportpädagogischer Forschungsstand zur Entwicklungsförderung</i>	5
1.1.3 <i>Anknüpfende sportpädagogische Studien zur Entwicklungsförderung</i>	10
1.1.4 <i>Überblick über herkömmliche Erklärungstheorien zum Erwerb sozialkompetenten Verhaltens</i>	16
1.2 DER ENTWICKLUNGSBEGRIFF	24
1.2.1 <i>Einführung</i>	24
1.2.2 <i>Entwicklung – allgemeines Merkmal</i>	26
1.2.3 <i>Entwicklung und Lernen – eine Annäherung</i>	26
1.2.4 <i>Entwicklung – Veränderungen zum Besseren oder Höheren</i>	27
1.2.5 <i>Erreichen von Entwicklungsstufen – diskontinuierlich, kontinuierlich, qualitativ oder quantitativ</i>	28
1.2.6 <i>Entwicklung – das Individuum als Mitgestalter seiner Entwicklung</i>	30
1.2.7 <i>Erste Schlussfolgerung zum Entwicklungsbegriff</i>	31
1.3 GESCHICHTLICH-PHILOSOPHISCHER IMPULS AUF DEN ENTWICKLUNGSBEGRIFF	33
1.4 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHER IMPULS AUF DEN ENTWICKLUNGSBEGRIFF.....	37
1.4.1 <i>Die entwicklungspsychologische Perspektive auf Anlage, Umwelt und Eigenaktivität des Individuums</i>	38
1.4.2 <i>Die Eigenaktivität des Menschen innerhalb psychologischer Entwicklungstheorien</i>	40
1.4.3 <i>Zusammenfassung der entwicklungspsychologischen Perspektive</i>	43
1.5 SOZIALISATIONSTHEORETISCHER IMPULS AUF DEN ENTWICKLUNGSBEGRIFF.....	44
1.5.1 <i>Soziologische Theorien im Diskurs</i>	45
1.5.2 <i>Zusammenfassung der sozialisationstheoretischen Perspektive</i>	52
1.5.3 <i>Theorieverbindungen zwischen Psychologie und Soziologie – ein Einblick in einen Kooperationsversuch</i>	54
1.6 PÄDAGOGISCHER IMPULS AUF DEN ENTWICKLUNGSBEGRIFF.....	57
1.6.1 <i>Der Entwicklungsbegriff in der Pädagogik</i>	57
1.6.2 <i>Die Entwicklungspädagogik Roths</i>	60
1.6.3 <i>Roths Vorstellung von Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz</i>	72
1.6.4 <i>Zusammenfassung entwicklungspädagogischer Gedanken</i>	75
1.6.5 <i>Kritische Reflexion zur entwicklungspädagogischen Theorie Roths</i>	77
1.7 EIN WEITERFÜHRENDES KONZEPT DER ENTWICKLUNGSAUFGABE	80
1.7.1 <i>Zusammenfassende und vorbereitende Ausführungen – Zwischenfazit</i>	80
1.7.2 <i>Das Konzept der Entwicklungsaufgabe – eine Bestandsaufnahme</i>	82
1.7.3 <i>Analyse der Quellen von Entwicklungsaufgaben</i>	87
1.7.4 <i>Unterschiedliche Verwendung des Konzepts der Entwicklungsaufgabe</i>	91
1.7.5 <i>Ein kritischer Blick auf Entwicklungsaufgabenkonzepte</i>	95
1.7.6 <i>Bewältigung von Entwicklungsaufgaben</i>	97
1.7.7 <i>Das „vermittelnde“, integrative Verständnis der Entwicklungsaufgabe</i>	103
1.7.8 <i>Zusammenfassung des weiterführenden Konstrukts der Entwicklungsaufgabe</i>	106

1.8	PÄDAGOGISCHES HANDELN ALS VERSTANDENE FÖRDERUNG	109
1.8.1	<i>Einführung</i>	109
1.8.2	<i>Pädagogisches Handeln als verstandene Förderung – Verortung</i>	110
1.8.3	<i>Pädagogisches Handeln innerhalb antinomischer Modernisierungsspannungen</i>	116
1.8.4	<i>Handlungsantinomien im Diskurs</i>	118
1.8.5	<i>Grundformen pädagogischen Handelns</i>	132
1.8.6	<i>„Quasi-sozialpädagogisches Handeln“ als mögliche weitere Grundform pädagogischen Handelns</i>	149
1.8.7	<i>Strategien im Umgang mit „schwierigen“ Schülern</i>	157
1.9	SYNTHESE – KONZENTRATION DER THEORIE	169
1.9.1	<i>Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler als Unterstützung von Entwicklungsaufgaben</i>	169
1.9.2	<i>Entwicklungsaufgaben und Entfaltungsbedürfnisse im Abgleich</i>	172
1.9.3	<i>Chancen des Sportunterrichts zur Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler unter dem Aspekt einer gezielten Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ ..</i>	189
1.9.4	<i>Konzeption eines interaktionistischen Modells zur Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler</i>	193
2	EMPIRISCHER TEIL	203
2.1	VORBEREITENDE ÜBERLEGUNGEN UND MAßNAHMEN ZUR EMPIRISCHEN STUDIE.....	204
2.1.1	<i>Zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn – Auswahl der Forschungsmethode</i>	204
2.1.2	<i>Fragestellung der empirischen Studie und weiteres Vorgehen</i>	206
2.1.3	<i>Sozialkompetenz – Förderziele</i>	208
2.1.4	<i>Maßnahmen zur Intervention – „Anregungsbedingungen“ zur Sozialkompetenzförderung</i>	212
2.2	BESCHREIBUNG DER INTERVENTIONSSTUDIE ZUR FÖRDERUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABE „SOZIALKOMPETENZ“	229
2.2.1	<i>Fragestellung zur Berücksichtigung der Individuumsseite und weiteres Vorgehen</i>	229
2.2.2	<i>Berufsvorbereitende Bildungsgänge</i>	230
2.2.3	<i>Bestandsaufnahme der Entfaltungsbedürfnisse als Voraussetzung für die Durchführung der Intervention</i>	239
2.2.4	<i>Fragestellung zur Berücksichtigung der Gesellschaftsseite und weiteres Vorgehen</i>	253
2.2.5	<i>Methode</i>	257
2.2.6	<i>Die Intervention aus der Retrospektive</i>	281
2.3	ERGEBNISDARSTELLUNG	293
2.3.1	<i>Fragebogen zur Person</i>	293
2.3.2	<i>Befundlage zur Sozialkompetenz</i>	296
2.3.3	<i>Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung</i>	301
2.3.4	<i>Ergebnisse des Schülerfragebogens zum Interventionsabschluss</i>	339
2.4	ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION UND AUSBLICK.....	342
2.4.1	<i>Fazit zum theoretischen Teil</i>	342
2.4.2	<i>Fazit zum empirischen Teil</i>	344
2.4.3	<i>Ausblick</i>	349
3	LITERATURVERZEICHNIS	352
4	ANHANG	377

Tabellenverzeichnis

TAB. 1.9-1:	EA DES JUGENDALTERS NACH HAVIGHURST (1974, S. 43-82).....	173
TAB. 1.9-2:	EA NACH DREHER UND DREHER (1985A, S. 56-70).....	174
TAB. 1.9-3:	EA NACH SCHWALLER (1992, S. 82).....	175
TAB. 1.9-4:	EA NACH HENNEBERGER UND DEISTER (1996, S. 24).....	176
TAB. 1.9-5:	EA IN DER LEBENSPHASE JUGEND NACH HURRELMANN UND QUENZEL.....	177
TAB. 1.9-6:	TYPLOGIE DER FREIZEITGESTALTUNG JUGENDLICHER (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN HARRING, 2010, S. 33 FF.).....	183
TAB. 1.9-7:	DIE ZIELE DES SPORTUNTERRICHTS AUS SCHÜLERSICHT (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN GERLACH ET AL., 2006, S. 112).....	186
TAB. 2.2-8:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 1 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.....	240
TAB. 2.2-9:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 1 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.	241
TAB. 2.2-10:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 2 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.....	243
TAB. 2.2-11:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 2 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.	244
TAB. 2.2-12:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 3 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.....	246
TAB. 2.2-13:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 3 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.	247
TAB. 2.2-14:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 4 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.....	249
TAB. 2.2-15:	SPORTARTENAFFINITÄT DER IG 4 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS ZUR BERÜCKSICHTIGUNG FÜR DAS INTERVENTIONSPROGRAMM.	250
TAB. 2.2-16:	SCHÜLERAUSSWAHL DER ZU BERÜCKSICHTIGENDEN ENTFALTUNGSBEDÜRFNISSE DER IG 1, IG 2, IG 3, IG 4 IM ÜBERBLICK.....	252
TAB. 2.2-17:	RELIABILITÄTSTESTUNG MITTELS CRONBACHS A ZU DEN MESSZEITPUNKTEN T_0 UND T_1	271
TAB. 2.2-18:	KORRELATIONEN DER SMK-FÄHIGKEITENBEREICHE MIT ANDEREN KONSTRUKTEN (FREY & BALZER, 2005, S. 48).....	274
TAB. 2.2-19:	SCHÜLERZAHLEN IN DEN IG UND KG.....	278
TAB. 2.2-20:	SCHÜLERTEILNAHME AN DER UNTERSUCHUNG AN DEN MESSZEITPUNKTEN T_0 UND T_1	279
TAB. 2.3-21:	ALTERSDURCHSCHNITT UND STANDARDABWEICHUNG DER IG UND KG IM VERGLEICH.	293
TAB. 2.3-22:	ANTEIL DER DEUTSCHEN UND AUSLÄNDISCHEN SCHÜLER INNERHALB DER IG UND KG.....	294
TAB. 2.3-23:	1. SELBSTSTÄNDIGKEIT.	303
TAB. 2.3-24:	2. KOOPERATIONSFÄHIGKEIT.	306
TAB. 2.3-25:	3. VERANTWORTUNGSBEREITSCHAFT.....	309
TAB. 2.3-26:	4. KONFLIKTFÄHIGKEIT.	312
TAB. 2.3-27:	5. KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT.....	315
TAB. 2.3-28:	6. FÜHRUNGSFÄHIGKEIT.....	320
TAB. 2.3-29:	7. SITUATIONSGERECHTES AUFTRETEN.....	324
TAB. 2.3-30:	TERTILGRUPPEN IM VERGLEICH.	329
TAB. 2.3-31:	SOZIALKOMPETENZ (GESAMT).....	331
TAB. 2.3-32:	AUSWERTUNG DES INTERVENTIONSABSCHLUSSFRAGEBOGENS (N = 49).....	339

Abbildungsverzeichnis

ABB. 1.2-1:	DISKONTINUIERLICHE VERSUS KONTINUIERLICHE ENTWICKLUNG.....	29
ABB. 1.4-2:	ENTWICKLUNGSTHEORIEN IM BEDINGUNGSDREIECK VON ANLAGE, UMWELT UND INDIVIDUUM (FESER, 1981, S. 58; ZIT. NACH BUNDSCHUH, 1995, S. 77).	39
ABB. 1.5-3:	VERBINDUNG VON SOZIOLOGISCHEN UND PSYCHOLOGISCHEN THEORIEN (NACH HURRELMANN, 2012, S. 43).....	54
ABB. 1.6-4:	VERORTUNG DER ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHEN PERSPEKTIVE (SCHEMA MODIFIZIERT NACH RÖHRS, 1993, S. 74).....	59
ABB. 1.6-5:	ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE THEORIE ROTHS IM ÜBERBLICK (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ROTH, 1971).	70
ABB. 1.6-6:	ENTWICKLUNGSVERSTÄNDNIS ROTHS IM ÜBERBLICK (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ROTH, 1971).	71
ABB. 1.7-7:	IDEALTYPISCHE DARSTELLUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN IN DREI LEBENSPHASEN UND DAZWISCHENLIEGENDE STATUSÜBERGÄNGE (HURRELMANN, 2007, S. 37).	86
ABB. 1.7-8:	PROZESS DER KOMPETENZENTWICKLUNG ALS LÖSEN VON ANGENOMMENEN ENTWICKLUNGSAUFGABEN (NACH ALBISSER, BUSCHOR & KELLER-SCHNEIDER, 2011, S. 34 UND NACH KELLER-SCHNEIDER, 2010, S. 113).	98
ABB. 1.7-9:	VERMITTLUNG, SUBJEKTIVE DEUTUNG UND BEARBEITUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM KONTEXT „SCHULE“ (NACH WINHELLER, 2005, S. 297).	101
ABB. 1.7-10:	DIE INTEGRATIVE POSITION DER ENTWICKLUNGSAUFGABE (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN KORDES, 1996).	105
ABB. 1.8-11:	PÄDAGOGISCHES HANDELN VOR DEM HINTERGRUND GESTEIGERTER HANDLUNGS-ANTINOMIEN DER MODERNE (MODIFIZIERT NACH HELSPER, 2010, S. 31; NEUBER, 2007, S. 72).....	129
ABB. 1.8-12:	GRUNDTENDENZEN DER PERSÖNLICHKEIT UND SPANNUNGSFELDER IM KONTINUUMSRASTER (GUDJONS, 2003, S. 13).	131
ABB. 1.8-13:	GRUNDFORMEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS ZWISCHEN DEN LEHRER- UND SCHÜLER-AKTIVÄTSGRADEN (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN KRÜGER & HELSPER, 2010).	147
ABB. 1.9-14:	ROTHS (1971) ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES VERSTÄNDNIS IM ÜBERBLICK (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ROTH, 1971).....	194
ABB. 1.9-15:	ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG NACH NEUBER (2007) ALS AUSDRUCK EINES INTERAKTIONISTISCHEN ENTWICKLUNGSVERSTÄNDNISSES (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN NEUBER, 2007).....	195
ABB. 1.9-16:	ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG ALS AUSDRUCK EINES INTERAKTIONISTISCHEN ENTWICKLUNGSVERSTÄNDNISSES IM MODELL – EIGENE VORSTELLUNG IN ANLEHNUNG U.A. AN NEUBER (2007), ROTH (1971) UND KORDES (1996).	196
ABB. 1.9-17:	DIE INTEGRATIVE ENTWICKLUNGSAUFGABE IM VERMITTLUNGSPROZESS PÄDAGOGISCHEN HANDELNS (EIGENE ERSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN KORDES, 1996).....	198
ABB. 2.1-18:	DIE INTEGRATIVE ENTWICKLUNGSAUFGABE „SOZIALKOMPETENZ“ UND IHRE „ANREGUNGSBEDINGUNGEN“ IM VERMITTLUNGSPROZESS PÄDAGOGISCHEN HANDELNS FÜR „SCHWIERIGE“ SCHÜLER (EIGENE ERSTELLUNG).....	226
ABB. 2.2-19:	BERUFLICHE BILDUNGSWEGE IN BADEN-WÜRTTEMBERG (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BA-WÜ., 2013, S. 4 F.).	232
ABB. 2.2-20:	DEMOGRAPHISCHE VARIABLEN ZU SCHÜLERN DES BEJ UND BVJ IN ÖFFENTLICHER UND PRIVATER SCHULTRÄGERSCHAFT BEZOGEN AUF BADEN-WÜRTTEMBERG FÜR DAS SCHULJAHR 2009/2010 (IN ANLEHNUNG AN DAS STATISTISCHE LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2010A, S. 1).	234

ABB. 2.2-21: DEMOGRAPHISCHE VARIABLEN ZU SCHÜLERN DES BEJ UND BVJ IN ÖFFENTLICHER UND PRIVATER SCHULTRÄGERSCHAFT BEZOGEN AUF BADEN-WÜRTTEMBERG FÜR DAS SCHULJAHR 2010/2011 (IN ANLEHNUNG AN DAS STATISTISCHE LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2011B, S. 1).	235
ABB. 2.2-22: DEMOGRAPHISCHE VARIABLEN ZU SCHÜLERN DES BEJ UND BVJ IN ÖFFENTLICHER UND PRIVATER SCHULTRÄGERSCHAFT BEZOGEN AUF BADEN-WÜRTTEMBERG FÜR DAS SCHULJAHR 2011/2012 (IN ANLEHNUNG AN DAS STATISTISCHE LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2012, S. 1).	235
ABB. 2.2-23: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 1 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN.	240
ABB. 2.2-24: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 1 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS.	241
ABB. 2.2-25: BALKENDIAGRAMM – MITTELWERTANGABEN DER SCHÜLER DER IG 1 IN BEZUG AUF DEREN ENTFALTUNGSBEDÜRFNISSE IM SCHULSPORT (N = 15).	242
ABB. 2.2-26: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 2 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN.	243
ABB. 2.2-27: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 2 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS.	244
ABB. 2.2-28: BALKENDIAGRAMM – MITTELWERTANGABEN DER SCHÜLER DER IG 2 IN BEZUG AUF DEREN ENTFALTUNGSBEDÜRFNISSE IM SCHULSPORT (N = 21).	245
ABB. 2.2-29: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 3 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN.	246
ABB. 2.2-30: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 3 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS.	247
ABB. 2.2-31: BALKENDIAGRAMM – MITTELWERTANGABEN DER SCHÜLER DER IG 3 IN BEZUG AUF DEREN ENTFALTUNGSBEDÜRFNISSE IM SCHULSPORT (N = 17).	248
ABB. 2.2-32: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 4 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART IM VEREIN.	249
ABB. 2.2-33: BALKENDIAGRAMM – SPORTARTEN-AFFINITÄT DER IG 4 HINSICHTLICH DER AUSGEÜBTEN SPORTART AUßERHALB EINES VEREINS.	250
ABB. 2.2-34: BALKENDIAGRAMM – MITTELWERTANGABEN DER SCHÜLER DER IG 4 IN BEZUG AUF DEREN ENTFALTUNGSBEDÜRFNISSE IM SCHULSPORT (N = 16).	251
ABB. 2.2-35: ZEITLICHER ABLAUF DER UNTERSUCHUNG.	261
ABB. 2.2-36: METHODISCHE ZUGÄNGE ZUR ERFASSUNG SOZIALER KOMPETENZEN (KANNING, 2003, S. 26).	263
ABB. 2.2-37: FRAGEBOGENAUSSCHNITT – SMK ⁷²	269
ABB. 2.2-38: INTERVENTIONSSKIZZE – KATEGORIEN HINSICHTLICH ZIELE, INHALTE UND UMSETZUNG.	281
ABB. 2.3-39: DESKRIPTIVE DATENANALYSE MITTELS FEHLERBALKEN. ALLE IG UND ALLE KG IM VERGLEICH.	299
ABB. 2.3-40: MITTELWERTE ZUR SELBSTSTÄNDIGKEIT FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	302
ABB. 2.3-41: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR SELBSTSTÄNDIGKEIT FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	304
ABB. 2.3-42: MITTELWERTE ZUR KOOPERATIONSFÄHIGKEIT FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	305
ABB. 2.3-43: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR KOOPERATIONSFÄHIGKEIT FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	307
ABB. 2.3-44: MITTELWERTE ZUR VERANTWORTUNGSBEREITSCHAFT FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	308
ABB. 2.3-45: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR VERANTWORTUNGS-BEREITSCHAFT FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	310
ABB. 2.3-46: MITTELWERTE ZUR KONFLIKTFÄHIGKEIT FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	311

ABB. 2.3-47: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR KONFLIKTFÄHIGKEIT FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	313
ABB. 2.3-48: MITTELWERTE ZUR KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	315
ABB. 2.3-49: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	317
ABB. 2.3-50: MITTELWERTE ZUR FÜHRUNGSFÄHIGKEIT FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	319
ABB. 2.3-51: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR FÜHRUNGSFÄHIGKEIT FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	321
ABB. 2.3-52: MITTELWERTE ZUM SITUATIONSGERECHTEN AUFTRETEN FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	323
ABB. 2.3-53: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUM SITUATIONSGERECHTEN AUFTRETEN FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	325
ABB. 2.3-54: TERTILVERGLEICH ZUM PRETEST UND ERMITTLUNG DER SCOREDIFFERENZ (PRE-POST) FÜR DIE SOZIALKOMPETENZ.	327
ABB. 2.3-55: MITTELWERTE DES GESAMTSCORES SK DER TERTILGRUPPEN IM PRE-POST-VERGLEICH.	328
ABB. 2.3-56: MITTELWERTE ZUR SOZIALKOMPETENZ (GESAMT) FÜR DIE IG UND KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	330
ABB. 2.3-57: SUBGRUPPENBETRACHTUNG – MITTELWERTE ZUR SOZIALKOMPETENZ (GESAMT) FÜR EINZELNE IG UND EINZELNE KG AN DEN BEIDEN MESSZEITPUNKTEN.	332

Eine wesentliche Hilfe ist (..) das *Turnen und der Sport*, die ja nach Plato nicht bloß für den Leib, sondern vor allem für die Seele, und insbesondere für die Entwicklung der gesunden Willenseigenschaften, da sind. (....). 'Nicht einmal, sondern immer wieder habe ich Knaben, die sich schlaff und selbstüchtig zeigten, durch ein drei oder vier Jahre fortgesetztes reges Spielen in kräftige und edeldenkende Jünglinge verwandelt gesehen' (*Findlay*). Auch unsere Fürsorgeerziehung hat jetzt gelernt, daß es darauf ankommt, dem schwachen sittlichen Willen der Zöglinge den sinnlichen Untergrund dieser Erhebung in der Sporterfahrung zu verschaffen.

(Nohl, 1963, S. 165)

Danksagung

Die Motivation für die Auseinandersetzung mit der vorliegenden Thematik basiert auf entsprechenden persönlichen und pädagogischen Vorerfahrungen. So hat mich der Umgang mit sogenannten „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen innerhalb meiner Vereinsaktivitäten bereits frühzeitig dazu veranlasst, mich für deren Verhalten zu interessieren. Die Fortsetzung dieses Interesses in der Folgezeit lässt sich nicht nur mit meiner Berufswahl als Lehrer begründen sondern knüpft vor allem daran an, Handlungsweisen zu finden, die in der heutigen Zeit zu den gesteigerten Anforderungen an eine Lehrkraft, insbesondere im Fach Sport, adäquat sind; denn für eine langfristige und wirksame Förderarbeit ist offensichtlich nicht danach zu fragen, welche Anpassungsreaktionen Schüler an die Schule zu erbringen haben, sondern es ist vielmehr umgekehrt: *die Schule muss sich den Schülern anpassen*. Somit hat mich eine Kombination aus früheren biographischen und pädagogischen Einsichten dazu veranlasst, eine dezidierte Theorieuntersuchung in Verbindung mit einer empirischen Studie durchzuführen, in der auf die Belange der Schüler eingegangen wird, und die darüber hinaus eine pädagogische Unterstützung anbietet, die an die aktuellen Gegebenheiten angepasst ist. Eine diesbezügliche Untersuchung lässt sich selbstverständlich nicht allein durch eigene Antriebs- und Überlegungskraft bewerkstelligen, vielmehr ist die vielfältige und hilfreiche Unterstützung anderer Personen unerlässlich.

In diesem Sinne gebührt mein Dank zunächst all jenen Menschen, die in zahlreichen Debatten und Diskussionen die Entwicklung meiner Gedanken gefördert haben: Sebastian Pfautsch, Stefan Nelles, Julia Frank, Anja Kräling, Christian Schonhardt sowie Robin Sorg.

Für die grundlegenden Weichenstellungen der empirischen Studie durch die Schaffung der schulstrukturellen, organisatorischen und stundenplantechnischen Voraussetzungen gilt ein besonderer Dank der Schulleitung der Nell-Breuning Schule in Rottweil, Wilhelm Rieber¹, Axel Rombach, Ingo Lütjohann, Siegmart Kettner, Joachim Bauer, Gerd Weinmann und Gisela Jauch sowie dem Lehrerkollegium der Schule für

¹ Herr Wilhelm Rieber ist seit August 2011 aus dem Dienst ausgeschieden.

die konstruktive und unterstützende Mitarbeit sowie die Bereitstellung von Ressourcen jeglicher Art. Nicht zuletzt sollen an dieser Stelle auch die Schüler gewürdigt werden, die an dem Projekt mit bemerkenswertem Einsatz und Können teilgenommenen und so die Basis für die Ergebnisse dieser Studie geschaffen haben.

Darüber hinaus hätte diese Arbeit ohne die geduldige Hilfe und die wissenschaftlich wertvollen Anregungen seitens Dr. Hagen Wäsche, Jun. Prof. Dr. Darko Jekauc, Dr. Matthias Molt, Dr. Miriam Reiner und vor allem seitens meines Doktorvaters Prof. Dr. Alexander Woll nicht entstehen können. Ebenso gebührt mein Dank Prof. Dr. Filip Mess für die Übernahme des Zweitgutachtens; er hat mich von Anfang in meinem Vorgehen unterstützt und bestärkt. Nicht zuletzt möchte ich mich bei Manfred Müller-Späth für die mit Akribie und gedanklicher Schärfe vorgenommene „redaktionelle Überarbeitung“ bedanken.

Die Realisierung dieses umfangreichen Forschungsvorhabens mit den Aufgaben des Lehrerberufs und den Anforderungen einer Familie in Einklang zu bringen, war nicht immer einfach. Daher gebührt der größte Dank meiner Frau Maren für ihr Verständnis und ihre Geduld sowie meiner ganzen Familie: Luise, Simon, Mary, Fritz und Hendrik. Sie haben mir in allen Belangen in liebevoller Weise Rückhalt gegeben.

Karlsruhe, im Mai 2015

Thomas Wendelin Haag

Vorwort – eine philosophische Einführung

Wenn die Rede von *Entwicklungsförderung* ist, könnte vordergründig durchaus der Eindruck entstehen, es handele sich dabei um eine Art Entwicklungshilfe wie sie bspw. in Entwicklungsländern geleistet wird. In gewisser Weise ist dieser Aspekt für die vorliegende Untersuchung sogar zutreffend. Denn ein Blick auf den Schulalltag bestätigt die Erkenntnis, dass *Entwicklungsförderung* „*schwieriger*“ Schüler im Sinne einer Entwicklungshilfe interpretiert wird. Das Verständnis für den Begriff der Entwicklungsförderung unterliegt dabei offensichtlich unserer naiven Vorstellung hinsichtlich dieses Themenfeldes. Ausgehend vom Entwicklungsgedanken stellt sich mit Sicherheit sogleich die Assoziation ein, Entwicklung beinhalte etwas Fortschrittliches, Weiterführendes, auf jeden Fall etwas Zukunftsweisendes. Das Anhängsel „-förderung“ verstärkt diese gedankliche Verknüpfung noch.

In Anbetracht dieser eher oberflächlichen, positiv ausgerichteten Assoziation bedürfen die Begriffe *Förderung* und *Entwicklung* einer dezidierten Überprüfung, die sich nicht vom allgemeinen Sprachgebrauch und -empfinden leiten lässt. Dies gilt insbesondere auch bezüglich der als „schwierig“ geltenden Schüler, verfügen doch auch sie über gewisse *Stärken*. Wenn es infolgedessen gelingt, über eine intensiviertere Schülermitbestimmung bzw. Selbstbestimmung das Zutrauen derer zu gewinnen, die als „schwierig“ gelten, könnten sich daraus weiterführende und zukunftsweisende Förderperspektiven ergeben. Viele Hinweise deuten darauf hin, dass sich gerade der pädagogisch motivierte Schulsport als Entwicklungsfolie als überaus gewinnbringend erweisen könnte (u.a. Neuber, 2007; Helmers, 2005; Gebken, 2002; Baur & Braun, 2000; international: Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford & the BERA, 2009; Bailey, 2006), da in ihm – so die Annahme – die besagte Entwicklungshilfe innewohnt, die „den Weg zur *Selbstfindung* und *Selbstverwirklichung*“ (Bundesministerium des Inneren, 1999, S. 10; Hervorhebungen T.W.H.), insbesondere junger Menschen erleichtern kann.

Aus dieser Feststellung heraus ist es die Aufgabe dieser Arbeit, den Sachverhalt einer „Entwicklungsförderung ‚schwieriger‘ Schüler durch Schulsport“ sowohl theoretisch wie praktisch einer genauen Analyse zu unterziehen, wohlwissend, dass

dieses Unterfangen von dem Leitsatz: „Per aspera ad astra!“ getragen wird und zwar in zweifacher Weise: Zum einen liegt darin die Erwartung, die Erkenntnisse zu dem Thema, so wie sie in diesem Schriftstück ihren Ausdruck finden, durch die Bemühungen vorangebracht zu haben, und zum anderen als Sinnbild dafür, niemals die Hoffnung in die positive Entwicklung junger Menschen zu verlieren.

1 Theoretischer Teil

1.1 Einleitung

1.1.1 Thema und Intention der Arbeit

Die sportpädagogische Forschung hat sich in den letzten Jahren durch Impulse vonseiten des schulischen Alltags deutlich erweitert. Neben den Begriffen Erziehung und Bildung ist auch die *Entwicklungsförderung* in den terminologischen Kanon aufgerückt. Allerdings genießt letztere immer noch nicht die ihr gebührende Geltung, obwohl dieser Terminus nicht nur in der Literatur (bspw. Pfitzner & Neuber, 2012a) sondern auch in der Praxis, bspw. in den Lehrplänen, Eingang gefunden hat (DSB, 2006). Dabei ergibt sich als entscheidende Frage, weshalb es erwägenswert ist, die Entwicklungsförderung insbesondere als pädagogische Grundlegung zu propagieren. Gestützt wird diese Forderung zum einen durch die Auslegung des *Entwicklungsbegriffs*, und zwar in Anbetracht der Tatsache, dass es in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche angezeigt ist, das Individuum als *aktiven* Mitgestalter seiner eigenen Entwicklung zu verstehen (Flammer, 2009; Silbereisen, 1996; Lerner & Busch-Rosnagel, 1981). Zum anderen liefert der *Förderbegriff*, als Leitidee jeglicher Form pädagogischen Handelns, durch die gesteigerten *Antinomien der Moderne* eine differenzierte Ausgestaltung (Helsper, 2010; Helsper & Böhme, 2008). Als kontroverse Position bleibt dabei zu ergründen, in welchem Maße und in welcher Art pädagogisches Handeln unter den veränderten Rahmenbedingungen eine Anpassung erfahren muss, zumal zeitgemäße Förderkonzeptionen sowohl auf gezielte Leitung und Orientierung als auch auf Selbstbestimmung und Mitgestaltungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen setzen sollten (u.a. Neuber, 2010, S. 9-31). Diese Erkenntnis könnte nicht nur für die pädagogische Praxis im Allgemeinen leitend sein sondern insbesondere auch im Umgang mit sogenannten „schwierigen“, jugendlichen Schülern. Damit ist dann auch die Eingrenzung der Entwicklungsförderung festgelegt, die sich eben nicht, wie es in der Forschung die Regel ist, lediglich auf das Vorschul- bzw. Grundschulalter bezieht sondern darüber hinaus auf adoleszente und schulisch problembehaftete Jugendliche.

Konkretisiert wird die Entwicklungsförderung im Rahmen der Figur der *Entwicklungsaufgabe*. Mit dem entwicklungspädagogischen Deutungsimpetus stellt Neuber (2007)

im Rekurs auf Roth (1971) ein pädagogisch geformtes Themenpaket vor, das hier eine Erweiterung auf die Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ in dem Sinne erfährt, dass die *individuellen Bedürfnisse* einerseits wie auch die *gesellschaftlichen Anforderungen* andererseits berücksichtigt werden. Somit handelt es sich dabei um ein komplexes Handlungs-Modul, das gezielt kompetenzorientiert ausgerichtet ist und nicht lediglich Defizite zu reduzieren versucht, wie es bei herkömmlichen Ansätzen üblich ist.

Es ist zu vermuten, dass sich die Möglichkeiten der Entwicklungsförderung im Bereich des Sports bzw. Sportunterrichts in besonders geeigneter Form umsetzen lassen, wo doch darin strukturbedingt vor allem für die hier angesprochene Schülerklientel offensichtlich gewinnbringende Entfaltungs- und Entwicklungschancen bestehen (u.a. Gebken, 2002). Allerdings ist diese Aussage insofern einzuschränken, da die Wirksamkeitsannahme des Schulsports in Bezug auf den Aufbau überfachlicher Kompetenzen, bspw. der Identitätsentwicklung, nicht oder nur unzureichend belegt ist (Brettschneider, 2008, S. 20). Zwischen *Sollen* und *Sein* geht die Schere dabei weit auseinander. Forschungsvorhaben, die sich diesem Themenfeld widmen, müssen eine entsprechende Analyse daher nicht nur auf Basis einer fundierten Theorie angehen, sie bedürfen darüber hinaus einer systematischen Interventionsorientierung in Form einer programmatisch passgenauen Ausrichtung, die quasi-experimentell, längsschnittlich und im Kontrollgruppendesign angelegt ist.

Im Sinne dieser Ausführungen zielt das Forschungsdesiderat im *ersten Teil* der vorliegenden Arbeit darauf ab, *einen Deutungsansatz zu einer pädagogisch gewendeten Entwicklungsförderung als flexible theoretische Grundlegung für das sportpädagogische Forschungsfeld vorzustellen*. Der entsprechende strukturelle Aufbau soll dabei die Position Neubers (2007) nicht nur festigen sondern gezielt weiterentwickeln.

Der Trend zur erzieherischen Profilierung innerhalb des Schulsports wird durch die neuste Lehrplangeneration bestätigt (Prohl & Krick, 2006, S. 32-34). Neben der Erschließung der Sport- und Bewegungskultur wird hierin auch verlangt, durch bewusste pädagogische Einflussnahme Entwicklungsförderung zu realisieren, wobei das Augenmerk vor allem auf die Ausbildung sozialer Kompetenzen zu richten sei

(Bähr, 2008, S. 177 f.; Prohl & Krick, 2006, S. 13; Helmers, 2005, S. 46). Aufgegriffen wird diese Akzentuierung im *zweiten Teil* der vorliegenden Arbeit. Innerhalb einer Interventionsstudie soll überprüft werden, *ob eine Entwicklungsförderung „schwieriger“, adoleszenter Schüler² durch Schulsport unter systematisch angewandten Anregebungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung gelingt.*

Mit dieser Beschreibung des Erwartungshorizontes der vorliegenden Arbeit lässt sich die Abgrenzung zu anderen Themen und die Relevanz der Untersuchung lediglich kursorisch begründen.

Im Folgenden soll zunächst die Verbindung zu theoretischen und empirischen Studien der Entwicklungsförderung im Allgemeinen umrissen werden. Daran anknüpfend wird eine weitere thematische Eingrenzung empirischer Studien zur Entwicklungsförderung vorgenommen. Im Kapitel 1.1.4 mit dem Thema „Überblick über herkömmliche Erklärungstheorien zum Erwerb sozialkompetenten Verhaltens“ wird erläutert, weshalb sich eine Theorie der Entwicklungsförderung ebenfalls für diesen Anwendungsbereich anbietet.

² Die Interventionsstudie bezieht sich lediglich auf *männliche* Schüler.

1.1.2 Sportpädagogischer Forschungsstand zur Entwicklungsförderung

Inzwischen lässt sich ein durchaus differenziertes Bild innerhalb der sportpädagogischen Forschung diagnostizieren. So liegen einige Befunde u.a. zur Sportlehrerbelastung, zur Lehrplanrezeption sowie zur Beurteilung von Sportunterricht vor (DSB, 2006). Empirische Schulsport-Untersuchungen als Interventionsstudien bezüglich der Wirkung des Sportunterrichts und seine Mitwirkung zur Persönlichkeitsentwicklung sind allerdings kaum vorhanden (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2013, S. 12-17; Brettschneider, 2008, S. 23; Neuber, 2007, S. 25).³ Aus dieser Erkenntnis heraus soll im Weiteren erklärt werden, woran diese Defizite festzumachen sind.

Mit Blick auf die empirische Schulsportforschung ist es zunächst erforderlich, entsprechende, zielgerichtete Interventionsstudien im Längsschnitt, quasi-experimentell und im Kontrollgruppendesign anzulegen, was nur mit großem Aufwand zu bewältigen ist. Daran anknüpfend ist es auch nicht ratsam, von der *einen* Schulsportforschung zu sprechen, da es bei der Verfolgung der empirischen Zielstellungen konträre Grundannahmen gibt (Wolters, 2013, S. 43). Diese Tatsache erklärt somit auch, weshalb sich die Bewertung zur Brauchbarkeit und Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen als äußerst unübersichtlich darstellt (Bähr, Bund, Gerlach & Sygusch, 2013, S. 61 f.). Die mangelnde Präsenz an brauchbaren erfahrungsfundierten Studien für den hier vorliegenden Bereich verwundert daher nicht. Mit Ausnahme weniger Untersuchungen wie bspw. von Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011), Neuber (2000), Ungerer-Röhrich (1984) sowie Zimmer (1981) beinhalten sportpädagogisch orientierte Interventionsstudien daher geringe Relevanz für das noch wenig beforschte Themenfeld der Entwicklungsförderung.⁴ Eine Auswahl dieser inhaltlich interessanten Studien, die persönlichkeitsbezogenes Lernen als Ganzes bzw. in Teilen zum Ziel haben, wird in den Kapiteln 1.1.3 bzw. 1.1.4 diskutiert.

³ Entgegen den zitierten Autoren ist zu konstatieren, dass es mit Einschränkungen auch empirische Studien gibt, die die Wirkung des Sportunterrichts belegen, wie es bspw. die Untersuchung von Ungerer-Röhrich (1984) zum sozialen Lernen zeigt. In diesem Zusammenhang ist es daher dienlich, einen differenzierten Blick auf Studien zu richten, die sich mit der „Wirkung des Sportunterrichts“ befassen. Diese Erkenntnis ist für die Vorstellung weiterer Studien, die sich diesem Themenfeld verschrieben haben, zu berücksichtigen.

⁴ Die aufgezeigten Untersuchungen sind Beispiele für erfolgreiche und wirkungsvolle empirische Studien zum Sportunterricht entgegen der zuvor postulierten Aussage in Anlehnung an Balz et al. (2013), Brettschneider (2008) sowie Neuber (2007).

Ein weiterer Aspekt für das weitgehende Fehlen von Interventionsstudien, die die Wirkung des Schulsports plausibel belegen, ist der Mangel an geeigneten, für die empirische Überprüfung der zahlreichen sportpädagogischen Phänomene in Frage kommenden Interventionstheorien⁵. Denn der *sozialisierungstheoretische* Ansatz im Sinne Hurrelmanns ist aus pädagogischer Perspektive wenig förderlich, da er keinerlei Anhaltspunkte für Handlungsweisen im Unterricht ausweist. Das häufig verwendete theoretische Fundament des *Selbstkonzepts* nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) ist ebenfalls nur dann für pädagogische Fragestellungen zweckdienlich, wenn es an eine genuin erziehungstheoriegeleitete Fundierung anknüpft (Erdmann, 1998). *Bildungstheoretische Wege*, deren Ausrichtung gerade diesen Anforderungen genügt (bspw. Beckers, 1997), erweisen sich infolge der Operationalisierung ihrer hochgesteckten Normvorstellungen, ihres mangelnden Verständnisses für Individualisierungsprozesse sowie ihrer nichtvorhandenen Prägnanz (Seewald, 2008, S. 164) als ebenso wenig brauchbar.

Die Suche geht infolgedessen in Richtung einer fundierten Theorie, die *pädagogisch begründet* ist, für die *Praxisanwendung Zugänge verspricht* und sich darüber hinaus für ein *großes sportpädagogisches Einsatzfeld* eignet. Zusätzlich sollte diese Theorie die Möglichkeit bieten, *erziehungsrelevante Modernisierungstendenzen* zuzulassen, was insbesondere auf die Berücksichtigung hinsichtlich des *Umgangs mit „schwierigen“ Schülern* abzielt.

Für dieses Anforderungsprofil erscheint die *Entwicklungsförderung* äußerst passend. Im Weiteren ist es daher angebracht, Verbindungen zwischen dem Schulsport vor allem der Trias Bewegung, Spiel und Sport, mit diesem theoretischen Fundament aufzuzeigen.

Entwicklungsförderung hat ihre Wurzeln in der Heil- und Sonderpädagogik. Über die Psychomotorik als Eingangstor empfahl sie sich, Gruppierungen mit speziellem Förderbedarf zu erreichen (u.a. Zimmer, 2011; Mertens, 2004; Schilling, 1986; Frostig,

⁵ Hiermit sind Theorien gemeint, die nicht nur eine Vielzahl an sportpädagogisch relevanten Themenkomplexen zutreffend abbilden, sondern darüber hinaus auch, bedingt durch ihre praxisorientierte Konstitution, für die empirische Überprüfung geeignet sind. Mit anderen Worten, ein systematisch durchgeführter „Eingriff“ von außen kann zu einer Veränderung einer gegebenen Situation führen, wobei sich die entsprechenden Abfolgen durch empirische Methoden adäquat erheben lassen.

1982; Kiphard, 1979). Mit den Veröffentlichungen von Zimmer⁶ seit Anfang der 80er Jahre zur kindzentrierten Entwicklungsförderung (vgl. Zimmer, 1981) manifestierte sich auch eine zunehmende Beachtung der Entwicklungsförderung im Schulbereich. Allerdings wurde dabei vornehmlich dem Kindesalter respektive der Primarstufe Aufmerksamkeit geschenkt (Krüger & Lersch, 1993, S. 15). Es ist das Verdienst von Dietrich und Landau (1990), innerhalb ihrer „entwicklungsorientierten Sportpädagogik“ einen Akzent auf den Entwicklungsbegriff gelegt und ihm damit zu größerer Akzeptanz innerhalb der Sportpädagogik verholfen zu haben. Die stiefmütterliche Behandlung des Entwicklungsbegriffs wird spätestens mit der Aufnahme von Grupe und Krüger (1997, S. 73 f.) in das Grundbegriffsinventar der Sportpädagogik aufgehoben. Auch wenn damit der Entwicklungsbegriff institutionalisiert ist, widmet Prohl (2006⁷, S. 241-259) in seinem „Grundriss der Sportpädagogik“ ein Kapitel ausführlich diesem Begriff. In seinen Ausführungen skizziert er dabei ein Konzept der Entwicklungsförderung durch Bewegungserziehung für Kinder im Vorschulalter, und zwar mit der Maxime, jeder Mensch müsse die Aufgabe seiner Entwicklung darin sehen, „eine *Passung* zwischen seinen individuellen Anlagen bzw. persönlichen Eigenarten und seiner Umwelt herzustellen“ (Prohl, 2006, S. 241). Im Rahmen dieser Gegebenheiten, d.h. zwischen individuellen und umweltbedingten Faktoren, verläuft die Entwicklung gemäß den Ausführungen von Prohl (2006, S. 242) einerseits hochindividuell, andererseits ergeben sich daraus ebenfalls kulturell relevante Entwicklungsaufgaben. Prohl (2006, S. 253-259) greift in seiner darauffolgend vorgestellten Evaluationsstudie⁸ allerdings die Idee der Entwicklungsaufgabe nicht weiter auf sondern beschränkt sich stattdessen auf die Verwendung eines Motoriktests für Kinder (MOT 4-6) von Zimmer und Volkamer (1984) und eines Intelligenztests für das Vorschulalter (HAWIVA) von Eggert und Schuck (1978).

Funke-Wieneke (2007, S. 242) legt mit seiner „Bewegungszentrierten Entwicklungsförderung“ eine sportpädagogische Grundauffassung dar, die das primäre Ziel der Bewegungsentwicklung ins Auge fasst. Entsprechend dieser Auffassung ist bezüglich des „Sich Bewegens“ weniger eine allgemeine Entwicklungsförderung

⁶ Renate Zimmer gilt als eine der bedeutendsten Psychomotoriker Deutschlands. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der „frühkindlichen Bewegungserziehung, Sportpsychologie und Psychomotorik“ (Majewski & Majewska, 2012, S. 130). In ihren zahlreichen Publikationen zur kindorientierten Bewegungsentwicklung wird dem Kind eine *aktive Rolle* bei der Bewältigung seiner Entwicklungs- und Verhaltensprobleme durch Bewegungserziehung zugesprochen (Majewski & Majewska, 2012, S. 130 f.).

⁷ Die erste Ausgabe dieses Werkes datiert auf das Jahr 1999.

⁸ Die Studie wurde bereits 1995 durchgeführt.

anzustreben. Vielmehr sind bei der Förderung in erster Linie instrumentelle, soziale, symbolische und sensible Funktionsbereiche maßgeblich, die über die „leibliche Quelle der Selbsterfahrung und Selbststärkung“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 244) gestützt werden sollen. Als kritische Anmerkung kann konstatiert werden, dass Funke-Wieneke infolge der Reduzierung auf die individuelle Bewegungsentwicklung gesellschaftliche Einflüsse zur Entwicklungsförderung unberücksichtigt lässt. Zudem beziehen sich seine Ausführungen lediglich auf den Primarbereich.

Den Vorwurf einer einseitigen Ausrichtung kann man hingegen der Lehrplangeneration 2000 nicht machen. Denn darin hat sich der Schulsport deutschlandweit einem doppelten Auftrag verpflichtet.⁹ Einerseits ist die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur unserer Gesellschaft anzustreben. Zum anderen ist den subjektiven Gegebenheiten und Affinitäten der Schüler nachzukommen, um möglichst große individuelle Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung anzubieten. Somit erhält im Zusammenhang mit dem zweiseitigen Erziehungsauftrag des Sports – verbunden mit dem expliziten Anliegen, Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport zu betreiben – der pädagogisch ausgerichtete Schulsport weiteren Auftrieb (Küpper, 1998, S. 35) mit dem Ziel, ebenfalls eine gesteigerte formale Akzeptanz zu erlangen. Diese Manifestation öffnet damit dem Schulsport gleichermaßen die Möglichkeit, Modernisierungstendenzen aufzugreifen und den veränderten Bedingungen gerecht zu werden.

In einer äußerst interessanten Konzeption zur *Entwicklungsförderung im Jugendalter* bezieht Neuber (2007)¹⁰ subjektiv wie auch objektiv bedeutsame Entwicklungsaufgaben aufeinander und stellt die Frage nach dem Beitrag, den Bewegung, Spiel und Sport zur Bewältigung dieser Aufgaben leisten kann. Auf Basis einer entwicklungspädagogischen Ausrichtung integriert er zudem aktuelle Konzepte der pädagogischen Jugendforschung und kommt damit dem langersehnten Anliegen nach, die vernachlässigte Zielgruppe der Adoleszenten in den Mittelpunkt der Forschungsbemühungen zu stellen. An die Ausführungen von Neuber (2007) wird innerhalb dieser Arbeit immer wieder angeknüpft.

⁹ In allen Lehrplänen wird der Doppelauftrag des Schulsports zumindest implizit thematisiert (Prohl & Krick, 2006, S. 23).

¹⁰ Innerhalb einer englischen Publikation legt Neuber (2008b) ebenfalls interessante Erkenntnisse zum Thema der „Entwicklungsförderung“ vor.

Andererseits muss allerdings konstatiert werden, dass gerade diese Position der Entwicklungsförderung von Neuber (2007) durch Seewald (2008) kritisch beurteilt wurde, da dieses Paradigma vom klassischen Standpunkt aus der Psychomotorik zuzuordnen sei. Seewald (2008, S. 163) moniert vornehmlich die sich ergebenden Probleme, und zwar „normativer Reflexionsdefizite“ einerseits und eines verkürzten „gesellschaftlich-politischen Bezugsrahmens“ andererseits. Zusätzlich beanstandet er den Mangel hinsichtlich der Möglichkeit, „tradierungswürdige Kulturgüter auswählen“ zu können (ebenda). Desgleichen spielt bei ihm der von Neuber (2007) geprägte Begriff des pädagogischen Handelns eine lediglich untergeordnete Rolle (Seewald, 2008, S. 164). Weshalb sich die Entwicklungsförderung dennoch grundsätzlich für (sport-)pädagogische Zwecke eignen könnte, ist gleichermaßen im Rahmen dieser Arbeit zu klären.

In einer weiteren Studie zum Thema der Entwicklungsförderung – bezogen allerdings auf den außerschulischen Kinder- und Jugendsport – untersuchen Herrmann und Sygusch (2014) die Wirksamkeit ihres implementierten Konzepts „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ anhand eines triangulativen¹¹ Ansatzes. Wenn auch lediglich das qualitative Instrumentarium den vorgenommenen Interventionsmaßnahmen einen Effekt attestiert hat, so sind dennoch nicht nur die vorgenommenen Programmmaßnahmen selbst sondern auch das methodische Vorgehen beachtlich, obwohl sie sich nur auf den außerschulischen Kontext beziehen.

Rückblickend betrachtet ist der sportpädagogische Forschungsstand zur Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport sehr vielseitig ausgerichtet. Auffallend ist zum einen, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die einseitige Orientierung auf das Vorschulalter bzw. Primaralter und andererseits die Feststellung, dass keine bzw. kaum Ansätze zur Entwicklungsförderung vorhanden sind, die zwischen der Subjekt- und Objektseite vermitteln. Integrative Konzepte, etwa die Vorstellung von Neuber (2007), geben Anhaltspunkte für eine Entwicklungsförderung, die beiden Belangen, d.h. dem individuellen und auch dem gesellschaftlichen, gleichermaßen Rechnung trägt. Entsprechende Ansätze könnten

¹¹ Dieser Ansatz wird auch als „Methoden-Triangulation“, „Methodenkombination“ oder „Methodenmix“ bezeichnet mit dem Ziel, qualitative und quantitative Forschungsmethoden zu integrieren (Roth, 2001, S. 73).

sich auch für zukunftsfähige Interventionstheorien eignen, insbesondere dann, wenn sie die starken Veränderungen in der Schulwelt mitberücksichtigen.

1.1.3 Anknüpfende sportpädagogische Studien zur Entwicklungsförderung

Wie bereits erwähnt, liegen dezidierte Interventionsstudien zur Entwicklungsförderung im engeren Sinne, d.h. Untersuchungen mit quasi-experimenteller Ausrichtung und Längsschnitorientierung auf der Grundlage einer fundierten Theorie, nur im begrenzten Maße vor. Daher sollen in diesem Kapitel konkrete Probleme zum Themenfeld der Interventionsforschung angesprochen werden. Zusätzlich werden interventionsorientierte Studien vorgestellt, welche die Analyse von Facetten der Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel haben oder einen Bezug zur Entwicklungsförderung aufweisen und damit auch als Orientierungshilfen für die Untersuchungen der vorliegenden Studie in Betracht kommen.

Dass „pädagogisch arrangierter Sport immer auch einen Beitrag zur ‚allgemeinen‘ Persönlichkeitsentwicklung (...) und zur Bewältigung von ‚Entwicklungsaufgaben‘ leisten“ (Baur & Braun, 2000, S. 379; auch international bspw. Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford & the BERA, 2009) kann, wird immer wieder postuliert. Allerdings ist trotz zahlreicher bereits unternommener Versuche (zsf. Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011; Singer, 2000) die Befundlage nach wie vor nicht eindeutig (Brettschneider, 2008; Deitersen-Wieber, 2003, insbesondere S. 146; Brinkhoff, 1998a).

Es ließ sich bisher nämlich weder belegen, dass Sportlerpersönlichkeiten besondere Merkmale aufweisen, noch konnten bestimmte Sportgruppen identifiziert werden, die über außergewöhnliche Eigenschaften verfügen (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011, S. 31).

Neben der Schwierigkeit, das globale Konstrukt „Persönlichkeit“ überhaupt messbar in den Griff zu bekommen, dürften ebenfalls methodische Probleme für die uneinheitliche Befundlage verantwortlich sein (u.a. Bailey, Armour, Kirk, Jess,

Pickup, Sandford & BERA, 2009, S. 16; Deitersen-Wieber, 2003, S. 179). Wie Neuber in diesem Zusammenhang bemerkt, ist mitunter ebenfalls „eine zu *enge theoretische Ausrichtung der Studien*“ (2007, S. 23) für den inkonsistenten Forschungsstand verantwortlich. Eine Wirksamkeitsprüfung dahingehend, ob der Schulsport generell in der Lage ist, die Persönlichkeitsentwicklung positiv zu beeinflussen, setzt zudem eine Längsschnittstudie voraus. Diese immer wiederkehrende Forderung (bspw. DOSB, 2009) scheitert allerdings stets am Umsetzungsaufwand. Wenn somit die vorliegenden Befunde zur Wirksamkeitsüberprüfung nicht abgesichert sind, so deuten sie dennoch darauf hin, dass sich das dem Sport allgemein bzw. insbesondere dem Schulsport innewohnende Potenzial nur dann entfalten kann, wenn die Qualität der *Inszenierung* sowie das dabei gezeigte *pädagogische Handeln* entsprechend ausgeprägt sind (Kaufmann & Neuber, 2012; Neuber & Salomon, 2010; Brettschneider & Kleine, 2002, S. 486; Kugelmann & Klupsch-Sahlmann, 2000; Miethling, 2000).

Für ein Forschungsvorhaben, das mit dem Leitgedanken der Entwicklungsförderung die Überprüfung der Wirksamkeit des Schulsports zum Ziel hat, stellen die gezogenen Erkenntnisse gewissermaßen ein Zwischenfazit dar.

Trotz der erwähnten Einschränkung, dass sich nur wenige Studien mit entwicklungsfördernden Gedanken im engeren Sinne auseinandersetzen, soll im Folgenden gleichwohl eine Auswahl an sportpädagogischen Interventionsstudien vorgestellt werden. Diese sind in Verbindung mit Wirksamkeitsannahmen im Längsschnitt angelegt, wobei sie sich konkret an erzieherischen Vermittlungsprozessen orientieren. Darüber hinaus wird ebenfalls die internationale Perspektive in Bezug auf Effekte des Schulsports angesprochen.

So hat die Darmstädter Forschergruppe Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann und Kreiter (1990) innerhalb eines Schuljahres bei mehreren Fünft- und Sechstklässlern des Gymnasiums geprüft, ob Sportunterricht sozialerzieherische Wirkungen zeigt. Dabei stellten sie innerhalb ihrer Monografie dar, inwiefern in bestimmten Phasen des Unterrichts Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfolgung sozialer Lernziele bestehen. Zusätzlich sind die getroffenen Aussagen dazu gedacht, Sportlehrerinnen

und Sportlehrer ebenfalls zu der Überlegung anzuleiten, „wie sozialerzieherisch akzentuierter Sportunterricht auf seine Wirkung hin überprüft werden kann“ (Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann & Kreiter, 1990, S. 11). In einer früheren Studie von Ungerer-Röhrich (1984) zu demselben Thema konnten gerade die hierdurch angestrebten positiven Effekte im prosozialen Verhalten der Schüler durch gezielte Inszenierung nachgewiesen werden.

In einer Studie von Neuber (2000), die im Kontrollgruppendesign angelegt ist, wurde im Medium des Bewegungstheaters geprüft, ob positive Effekte hinsichtlich bestimmter Facetten der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere der Kreativität sowie der Koordination, durch die angegebene Betätigung hervorgerufen wurden. Nach einer Interventionsphase von drei Monaten hatten sich die Grundschüler der Experimentalklassen gegenüber den Kontrollklassen¹² hinsichtlich ihres „Allgemeinen Selbsts“, ihres „Selbstwertgefühls“, ihrer „Produktivität“ sowie ihrer „Originalität“ eindeutig verbessert. Die Ergebnisse des modifizierten Koordinationstests hingegen blieben im Vergleich der beiden Gruppen erwartungsgemäß ohne Differenzen. Diese Studie ist insofern bedeutend, da sie ähnlich wie die beiden Untersuchungen von Ungerer-Röhrich (1984) und Ungerer-Röhrich et al. (1990) gerade nicht auf relativ einfach nachzuweisende, motorische Fähigkeiten abzielt, sondern vielmehr überfachliche, auf Bildung bezugnehmende Kompetenzen (zweiter Aspekt des Doppelauftrags des Schulsports) einer Wirksamkeitsüberprüfung unterzieht.

Neben diesen vorgestellten Studien, die den Schwerpunkt auf überfachliche Kompetenzen legen, sind Interventionsstudien zur *vermehrten bzw. zusätzlichen Bewegungszeit* gleichermaßen für eine entwicklungsfördernde Ausrichtung interessant. So stellt bspw. das von einer Dortmunder Forschergruppe durchgeführte Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ eine diesbezügliche Studie dar (Thiele & Seyda, 2011). Dabei wurden an 25 Grundschulen im Vergleichsgruppendesign mittels Längsschnittuntersuchung Effekte und Veränderungen hinsichtlich psychosozialer und motorischer Daten ausgewertet (Seyda, 2011, S. 53 f.). Obwohl sich den Angaben des Zwischenberichts nach keine Unterschiede zwischen den erwarteten und gemessenen Wirkungen hinsichtlich des

¹² Die Kontrollklassen erhielten „konventionellen“ Sportunterricht.

Selbstkonzepts, des Wohlbefindens sowie in der motorischen Leistungsfähigkeit einstellten, so haben sich dennoch ca. 75 % der am Projekt teilnehmenden Schulen entschlossen, die tägliche Sportstunde nach Beendigung der Projektphase weiterhin beizubehalten (Seyda & Serwe, 2009, S. 13). Wie Seyda und Thienes (2008, S. 210) dazu ergänzend diagnostizieren, bewerten die Interventionsschüler ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Koordinationsleistung realistischer. Die Tradition der Thematik „täglich anberaumten Sportstunden“ ist dabei nicht neu: Paschen (1971), Wasmund-Bodenstedt (1984), Obst-Kitzmüller & Bös (2002), Zirolì (2006) und Henze (2007) haben sich bereits mit ähnlichen Fragestellungen befasst.¹³ Alles in allem lassen sich dabei – vorsichtig formuliert – förderliche Wirkungseffekte hinsichtlich Kognition, Motorik und sozialer Entwicklung bei der untersuchten Gruppe der Grundschul Kinder feststellen (Thiele, 2011, S. 27).

Die beschriebene Analyse in Bezug auf eine tägliche Sportstunde bzw. vermehrte Bewegungszeiten gibt einerseits Aufschluss darüber, einen Beitrag zur Schulsportentwicklung leisten zu können, insbesondere für die Ganztagsbeschulung. Andererseits gibt sie einen deutlichen Hinweis darauf, dass nur über systematisch durchgeführte Programme auch positive Wirksamkeitsannahmen getroffen werden können. Eine populistische Annahme einer Pauschalwirkung gemäß der Devise „viel hilft viel“ ist dabei entschieden zurückzuweisen.

Sportpädagogische Studien auf internationaler Ebene, die über Effekte des Sports bzw. des Schulsports referieren, treten erwartungsgemäß in großer Mannigfaltigkeit auf. Neben der Skizzierung einer finnischen Interventionsstudie von Polvi und Telama (2000) erscheint es gewinnbringend, einen Kurzüberblick über die im angelsächsischen Bereich bedeutsamen Wirkungsannahmen, sogenannte „educational benefits and outcomes for physical education and school sport“¹⁴, zu geben.

Die quasi-experimentell angelegte Studie von Polvi und Telama (2000) investigiert über neun Monate hinweg 11-jährige finnische Mädchen ($N = 95$) mit der Hypothese, ihr kooperatives Verhalten verbessern zu können.

¹³ Der Wunsch zusätzlicher Bewegungszeit ist kein Phänomen, das lediglich in den aufgeführten Studien diskutiert wird. Diese Auswahl lässt sich durch eine Vielzahl auch internationaler Studien, wie etwa von Cloes und Theunissen (2008) erweitern.

¹⁴ Es geht um die „positiven Wirkungsannahmen in Bezug auf erziehungs- bzw. bildungsrelevanten Aspekte, die durch den Sportunterricht und Schulsport hervorgerufen werden“ (freie Übersetzung des Autors).

Nach der Interventionsphase, in der die Schülerinnen in Kleingruppen im 2-stündigen Sportunterricht entweder durch kooperative Unterrichtsformen oder in individualisierten bzw. in lehrerzentrierten Situationen unterrichtet wurden, zeigten sich signifikant verbesserte Werte bei denjenigen Mädchen, die kooperativ unterrichtet wurden im Gegensatz zu den zwei anderen Vermittlungsformen.

Zur weiteren Beschreibung der Befundlage zum Thema aus internationaler Sicht soll nachfolgend auf die beiden besonders klar strukturierten Überblicksartikel von Bailey (2006) sowie Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford und die BERA-Gruppe (2009) hingewiesen und zurückgegriffen werden. Auf Basis einer theoretischen sowie empirischen Analyse vergleicht die Forschergruppe um Bailey solche getroffenen Behauptungen und Wirkungsannahmen miteinander, die im Zusammenhang mit Sportunterricht und Schulsport (im Englischen: physical education and school sport, „PESS“) stehen (Bailey et al., 2009, S. 1).

Der Standpunkt hinsichtlich der Wirkungsannahmen im Rahmen von PESS ist dabei nahezu deckungsgleich mit dem in den bereits getroffenen Aussagen, die vornehmlich aus der deutschsprachigen sportpädagogischen Wissenschaftsforschung extrahiert wurden. So behauptet das „International Council of Sport Science and Physical Education, ‘ICSSPE“:

PESS helps children to develop respect for the body – their own and others’, contributes towards the integrated development of mind and body, develops an understanding of role of aerobic and anaerobic physical activity in health, positively enhances self-confidence and self-esteem, and enhances social and cognitive development and academic achievement. (ICSSPE, 2001; zit. nach Bailey et al., 2009, S. 2)

Bailey (2006) sowie Bailey et al. (2009) stellen klar heraus, dass zwischen anwaltlicher Rhetorik und wissenschaftlicher Evidenz unterschieden werden müsse. Demgemäß differenzieren sie zwischen Wirkungsannahmen, die empirisch belegt wurden und solchen, deren wissenschaftliche Prüfung noch aussteht. Im Rahmen ihrer Untersuchungen erhält ihre Analyse zusätzliche Trennschärfe durch die Unterscheidung der PESS-Einflüsse auf die fünf verschiedenen Entwicklungsbereiche *physical, lifestyle, affective, social, cognitive*, wobei für die vorliegende Arbeit im Speziellen der Blick auf die empirischen Erkenntnisse aus dem

Zweig *social* lohnend ist. Den Recherchen Baileys (2006, S. 399) nach liefern die durchgeführten Interventionsstudien generell positive Ergebnisse einschließlich Verbesserungen in Bezug auf moralisches Handeln, Fairplay sowie Verantwortungsbereitschaft.¹⁵

Ergänzend merkt Bailey an, dass Effekte nicht von selbst, d.h. allein durch die Teilnahme am Schulsport in Erscheinung treten in Form einer funktionalen Wirkungsannahme. Vielmehr fordert er mit Nachdruck, sowohl den gewinnbringenden Kontextbedingungen in ihrer ganzen Vielfalt als auch dem befähigten, pädagogischen Handeln der Lehrkräfte größte Aufmerksamkeit zu schenken (Bailey, 2006, S. 399 f.). Desgleichen monieren Bailey et al. (2009, S. 11)¹⁶ in der Stellungnahme zu den von ihnen analysierten empirischen Studien die oftmals unzureichend begründeten Zusammenhänge zwischen attestierten Effekten und den durchgeführten Programmen. Diese Faktenlage ist damit weitgehend deckungsgleich mit den bereits getroffenen Aussagen aus der deutschsprachigen Literatur.

In dem folgenden Schlusszitat von Kirk (2002) weisen Bailey et al. auf eine zusätzliche Komponente hin, die für entwicklungsfördernde Konzepte überaus nützlich sein könnte:

If quality physical education is our aim, then we must scrutinise what currently goes on in the name of physical education practices (...) We must then formulate and advocate vigorously for *forms of physical education that are specific to human interests and needs of young people within specific, local contexts*. (2009, S. 18 f.; Hervorhebungen durch Bailey et al. (2009) wurden beibehalten)

Diese Aufforderung, als Fazit der beschriebenen Analyse von Bailey et al. (2009) betrachtet, liefert für die vorliegende Arbeit ebenfalls wertvolle Anregungen. Die Ausrichtung an den *Interessen der Schüler*, besonders der „schwierigen“, und die damit einhergehende *spezifische Kontextualisierung* bzw. *Begegnung mit Schulsport* sollte ebenfalls für ein Forschungsvorhaben mit entwicklungsfördernder Ausrichtung wegweisend sein.

¹⁵ Bailey (2006) leitet seine Behauptungen ab aus den Studien von Romance, Weiss und Bockoven (1986), Gibbons, Ebbeck und Weiss (1995) sowie Hellison (1998).

¹⁶ Bailey et al. (2009) lehnen sich hierin u.a. an Granger (1998) an.

Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Entwicklungsförderung

Insgesamt lässt sich in Bezug auf den Forschungsstand zur Entwicklungsförderung und die daran anknüpfenden sportpädagogischen Forschungsgebiete ein bis zu diesem Zeitpunkt nur inkonsistentes Bild zeichnen. Zwar ermutigen die vorgestellten Studien zu weiteren interventionsorientierten Forschungsvorhaben. Auffallend ist dagegen, dass zum einen immer nur einzelne Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung untersucht und belegt wurden, und sich zum andern die Untersuchungen zumeist auf Kinder des Primarbereichs bzw. dessen Vorstufen beschränken. Meinem Kenntnisstand zur Folge gibt es im (schul-)sportpädagogischen Kontext zur Entwicklungsförderung zudem keine Interventionsstudien, die auf Basis eines geeigneten, ressourcenorientierten Förderungskonzeptes umgesetzt wurden, und die sich darüber hinaus auf das Jugendalter und insbesondere auf „schwierige“, adoleszente Schüler beziehen. Unterschiedliche theoretische Ansätze im Verbund mit divergenten empirischen Vorgehensweisen erklären darüber hinaus die im Bereich der sportpädagogischen Forschung bestehende Lückenhaftigkeit. Dabei böte sich gerade die Entwicklungsförderung für eine Vielzahl an sportpädagogischen Einzelstudien als vernetzendes, theoretisches Paradigma an (Bähr, Bund, Gerlach & Sygusch, 2013, S. 62). Wertvolle Anhaltspunkte hinsichtlich der Generierung von Effekten könnte die Anberaumung zusätzlicher Bewegungszeit und einer damit verbundenen systematischen Programmatik sein. Hingewiesen sei hier noch einmal auf die auf der internationalen Perspektive beruhende Einsicht, dass über professionelles, die äußeren Umstände berücksichtigendes pädagogisches Handeln und die gleichzeitige Wahrnehmung individueller Schülerinteressen durch geeignete, pädagogische Schulsportinterventionen die Erfolgswahrscheinlichkeit vergrößert wird.

1.1.4 Überblick über herkömmliche Erklärungstheorien zum Erwerb sozialkompetenten Verhaltens

Wenn Entwicklungsförderung pädagogisch gewendet wird und damit auf die Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ Bezug nimmt, so ist in diesem Zusammenhang auch über klassische Ansätze zu referieren, die innerhalb der Sportwissenschaft zur Erklärung des als üblicherweise mit „sozialen Lehrens und

Lernens“ umschriebenen Feldes Bedeutung besitzen. Es sei hierzu angemerkt, dass sich die mit diesem Themenfeld verbundene Begriffswelt überaus vielfältig gestaltet. So werden Termini wie *Sozialverhalten*, *soziales Handeln*, *Sozialerziehung*, *soziales Lernen* und *Sozialkompetenz* oftmals als Synonym verwendet. Es soll an dieser Stelle kein weiterer Anlauf zur Bestimmung und Verortung dieser Begriffe erfolgen (bspw. Gebken, 2002, S. 155 ff.; Pühse, 1990, S. 20 ff.). Vielmehr liegt der Fokus dieses Kapitels in der Skizzierung herkömmlicher Theorien bezüglich des Erwerbs sozial-kompetenten Verhaltens durch die Trias aus Bewegung, Spiel und Sport. Das Wort „sozial“ ist dabei im „pro-sozialen Sinne“ zu nehmen und beinhaltet den im normativen Sinne bezugnehmenden Aspekt der Sozialerziehung im und durch Sport. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass die vorigen Kapitel bereits Studien sozialerzieherischen Gehalts enthalten, da sie zur Erklärung persönlichkeitsfördernder Aspekte beitragen. Zur Wahrung der Stringenz sind auch die diesbezüglichen Untersuchungen in diesem Kapitel kurz anzusprechen (u.a. Dietrich & Landau, 1990), ohne sie allerdings ausführlich zu diskutieren.

All jene Theorien weisen Alleinstellungsmerkmale auf, die das vorliegende Themenfeld aus einer anderen Perspektive und Zielvorstellung behandeln. Die vorliegende Arbeit nimmt bewusst nicht bzw. nur begrenzt Bezug auf bisher verwendete Theorien „sozialen Lehrens und Lernens“. Die Begründung hierfür erfolgt nach einer kursorischen Vorstellung der einzelnen Bezugstheorien.

Zunächst ist in diesem Zusammenhang zwischen zwei widerstreitenden Positionen zu unterscheiden, je nach dem, ob sozialerzieherische Einflüsse des Sports (Sportunterrichts) eher funktionalen oder doch eher intentionalen Charakter aufweisen.¹⁷

Zum einen weisen Vertreter des *funktionalen* Ansatzes, wie u.a. Grupe (1969, S. 113 ff.), dem Sport einen sozialerzieherischen Eigenwert zu, ohne dass allerdings vom Erziehenden die Wirkung absichtlich herbeigeführt wird, d.h. sozialerzieherische Ziele werden in diesem Zusammenhang nicht verfolgt. Vielmehr wird lediglich von der Erwartung ausgegangen, dass sich Bildungsmomente sozialer Art entwickeln.

¹⁷ Die Diskussion um funktionale bzw. intentionale Annahmen des Sportunterrichts bezieht sich nicht nur auf eine „Handlungsfähigkeit im Sport“ bzw. einer „Entwicklungsförderung durch Sport“ sondern auch auf den Bereich des „Sozialen Lernens“.

Nachdruck erhält der zweite Ansatz, die *intentionale*¹⁸ *Position*, die insbesondere in den neueren Lehrplänen in Gestalt des bereits genannten Doppelauftrags des Sportunterrichts formuliert wird. Hierin wird nämlich über die Handlungsfähigkeit im Sport hinaus auf eine Entwicklungsförderung durch Sport abgezielt¹⁹ (Prohl & Krick, 2006, S. 13). Dem Sport wird bei dieser Sichtweise die Qualifikation für ihn selbst wie auch für eine darüber hinausgehende, größere Teilaufgabe zugeschrieben mit dem Ziel, alltagsrelevante Fähigkeiten zu fördern. Hauptaugenmerk soll hierbei auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen gelegt werden (Bähr, 2008, S. 177 f.). Dieser Ansatz des absichtlichen Herbeiführens und der damit einhergehenden Wirkungsannahme teilt sich wiederum nach einer Einordnung von Funke-Wieneke (1997, S. 28-39) in eine sportkritisch-didaktische²⁰ Position und eine sportneutral-didaktische²¹ Position auf.

Beim *sportkritisch-didaktischen* Ansatz, dessen Hauptvertreter Dietrich und Landau (1990) sind, geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bezugsfeld Sport, in welchem „die verborgen gebliebenen, [sic] Befangenheiten (...) aufgedeckt und beseitigt werden“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 29). Gemäß der Rezension von Funke-Wieneke (1997, S. 29) tritt allerdings durch das ständige, „kritische Regellernen“ die sportliche Aktivität in den Hintergrund.

Der Erwerb von Grundqualifikationen des Rollenhandelns wird von Funke-Wieneke (1997, S. 29 f.) als *sportneutral-didaktische* Position bezeichnet. Der aus der *interaktionistischen Rollentheorie*²² im Sinne Krappmanns (1975) und Habermas' (1973; 1968) erwachsene Ansatz fußt auf dem Prinzip der „gegenseitigen Verhaltenserwartungen“ sowie auf den damit einhergehenden „subjektiven Interpretationen“ von

¹⁸ In einer kritischen Betrachtung zur intentionalen Position diskutiert Scherler (1997, S. 5-11) zum Thema der sogenannten Instrumentalisierungsproblematik, ob Sport überhaupt als pädagogisches Mittel zum Einsatz gebracht werden darf.

¹⁹ Der Begriff der Entwicklungsförderung spielt auch für die *intentionale Position* der Theorien *sozialen Lernens* eine wichtige Rolle. Eine Weiterentwicklung der intentionalen Begriffsauslegung in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion bieten ebenfalls die Begrifflichkeiten des „inzidentellen“ (u.a. Hansen, 2010) und „informellen Lernens“ (u.a. Breuer & Neuber, 2008).

²⁰ Das Wort „didaktisch“ ist in Funke-Wienekes (1990, S. 29) Auffassung als *absichtsvolles, bewusstes Lehren* zu begreifen.

²¹ (siehe vorige Fußnote).

²² Die interaktionistische Rollentheorie basiert auf den Schriften von Mead zum „symbolischen Interaktionismus“; sie hat in der Sportpädagogik zu weitläufiger Verbreitung geführt (u.a. Cachay & Kleindienst-Cachay ausf. 1994; 1976; Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann & Kreiter, 1990; Ungerer-Röhrich, 1984). Zur Vertiefung der Theorie des „symbolischen Interaktionismus“ empfehlen sich die Ausführungen von Ulich (1976, S. 73 ff.).

Rollen (Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann & Kreiter, 1990, S. 19 f.). Das Gelingen „sozialen Lernens“ hängt somit vom Erwerb der sog. Basisqualifikationen des Rollenhandelns ab, welche von Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 20) wie folgt angegeben werden:

1. Rollenübernahme, 2. Rollendistanz, 3. Ambiguitätstoleranz, 4. Identitätsdarstellung.

Trotz der vielfachen wissenschaftlichen Verwendung dieses Ansatzes schwingt der Vorwurf mit, „Sport wird im Sportunterricht zum rein zufälligen, aber nicht notwendigen Gegenstand der Sozialerziehung“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 31).

Eine Erweiterung der zuletzt vorgestellten Sichtweise stellen Theorien *sozial-kognitiver Entwicklung* dar, welche auf Mead, Piaget und Kohlberg zurückgehen (Bähr, 2008, S. 180). Kardinale Bedeutung erhält dabei wiederum der Begriff der Perspektivübernahme²³, der hier als ‚Basismechanismus der sozialen Interaktion‘ charakterisiert werden kann (Pühse, 2004, S. 80). Edelstein, Keller und Wahlen (1982, S. 181) konstatieren, dass bei dieser Auslegung Personen entsprechend ihres Entwicklungsstandes „soziale Situationen“ unterschiedlich auffassen und dadurch verschiedentlich Handeln.

Eine weniger exponierte Rolle zur Erklärung sozialen Lernens im sportpädagogischen Kontext erhielten bis dato *Lerntheoretische Ansätze*, die im Folgenden skizziert werden:

Banduras (1976; 1979) *sozial-kognitive Lerntheorie*²⁴ mit der bekannten Formel des *Lernens am Modell* beschreibt das Phänomen, wie durch positive Einflussnahme des Sportlehrers positive Nachahmung beim Schüler angeregt werden kann. Bedeutsam

²³ Geulen (1982) stellt als Herausgeber des Sammelwerks: „Perspektivübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung“ die unterschiedlichen Facetten und theoretischen Umarmelungen der Perspektivübernahme heraus. Dieses Werk empfiehlt sich für den vertiefenden Blick in dieses Themenfeld.

²⁴ Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist eine möglichst kurze Vorstellung einzelner Zugänge zur Erklärung sozialen Lernens angedacht, wie ebenfalls in an dieser Stelle geschehen. Deshalb hat die nachfolgende Beschreibung sozial-kognitiver Lerntheorie nur skizzierenden Charakter. Bandura umrahmt seine sozial-kognitive Lerntheorie wie folgt: „Die sozial-kognitive Lerntheorie betont die Rolle, die die stellvertretenden, symbolischen und selbstregulierenden Prozesse für die psychologischen Funktionen spielen. (...) Die Einsicht, daß das Denken, die Affekte und das Verhalten des Menschen durch Beobachtung anderer ebenso entscheidend beeinflusst werden können wie durch unmittelbare Erfahrung, führte zur Entwicklung von Beobachtungsparadigmen, anhand derer sich die Wirkung sozial vermittelter Erfahrung untersuchen läßt“ (1979, S. 9 f.).

ist in dem Zusammenhang die Erkenntnis, dass soziales Lernen am Vorbild stattfindet, und zwar durch Imitation und Identifikation, und somit latent Werte, Normen und Handlungsmuster tradiert werden (Pühse, 2004, S. 68 f.).

Sekundiert wird der Aspekt des Modelllernens durch den Vorgang der Verstärkung von Verhalten innerhalb der sozial-kognitiven Lerntheorie: Durch Bekräftigungen erfährt der Jugendliche, welches Verhalten als erwünscht eingestuft wird. Obwohl diesem Ansatz innerhalb der Sportpädagogik kaum Beachtung geschenkt wurde, wird dennoch kein Zweifel über die Rolle des Lehrers aufkommen, da er durch seine Person als Vorbild und seine Art des Umgangs mit den Schülern großes sozialerzieherisches Wirkungspotenzial besitzt (Pühse, 2004, S. 71).

Die Erklärung sozialerzieherischer Phänomene der *Psychoanalyse* (vgl. Kap. 1.4.2) wurde ebenfalls in der Sportpädagogik kaum Beachtung geschenkt. Dieser Position zur Folge werden die Voraussetzungen für soziales Verhalten und deren Verhaltensdispositionen bereits in der frühkindlichen Phase entwickelt (Pühse, 2004, S. 66). Die ersten Bezugspersonen – vornehmlich die Eltern – haben somit großes Einflusspotenzial. Hieraus erklärt sich allerdings auch die Schwäche von psychoanalytischen Vorgehensweisen in Bezug auf sozialerzieherische Prozesse, da sie keine Relevanz für die Schule besitzen. Hinzu kommt, dass der Sport im Allgemeinen in den psychoanalytischen Forschungsfeldern eine nur marginale Rolle einnimmt (Pühse, 2004, S. 66).

Phänomenologische Perspektiven sozialen Lernens im Sport, gehen von einer „leiblichen Verfasstheit“ des Individuums aus, das sich soziale Beziehungen, durch Denken, Fühlen und körperliches Agieren „einleibt“ (Schmitz, 1986, S. 71-106; Bähr, 2008, S. 181). Die aus der Kritik einer Dichotomisierung von motorischen und sozialen Lernzielen erwachsene phänomenologische Sichtweise, wird von Funke-Wieneke, wie folgt beschrieben:

Erst wenn man den Blick so unvoreingenommen wie möglich zurück auf das Phänomen des gemeinsamen Sich-Bewegens lenkt, kann entdeckt werden, dass sich gerade Bewegungsbeziehung, die sich an einer sachlichen Aufgabe entwickelt und die die Bedingung der Lösung dieser Aufgabe darstellt, Sozialität in einer ersten, ursprünglichen und nicht zu

überspringenden Form als Zwischenleiblichkeit, als Aufgehen in einem personübergreifenden Sozialeib realisiert wird. (1997, S. 38)

Pragmatisch formuliert bedeutet dies: „Zuerst kommt die gemeinsame Bewegungspraxis, danach kommt erst die Entdeckung, dass wir in diesem Tun auch einander näher gekommen sind“ (Prohl, 2006, S. 292).

Diese phänomenologische Sichtweise erfordert somit, für sportdidaktische Überlegungen zunächst im Bewegungsbereich anzusetzen, damit sich dann im Anschluss daran soziale Fähigkeiten entwickeln können.

Allerdings kann auch in dieser Vorstellung, einer „absichtlichen-Unabsichtlichkeit erzieherischer Einflussnahme“²⁵, niemals zugestimmt werden, wenn es darum geht pro-soziales Verhalten linear zu produzieren (Prohl, 2006, S. 293; Thiele, 1994, S. 78).

Die *bildungstheoretische Position* hat es, trotz ihres hohen Ansehens, innerhalb der Theorien der Leibeserziehung²⁶ im Themenfeld des pro-sozialen Verhaltens recht schwer (Meinberg, 1994, S. 58). Meinbergs Leitsatz „Selbstbildung ist auch Sozialbildung“ (1994, S. 64 f.) beinhaltet dies betreffend, dass nur derjenige auf andere fruchtbar einwirken kann, der sich selbst fortwährend bildet. „Soziale Verhaltensweisen können [allerdings] dem einzelnen immer nur bewußt oder bewußter gemacht werden, sie werden aber letztlich von den Bildungssubjekten selbst ‚gemacht‘“ (Meinberg, 1994, S. 70). Diese These schließt gleichfalls die Annahme ein, dass intendierte Prozesse sozialen Lernens nur sehr begrenzt übermittelt werden können.

Sozialerzieherische Phänomene beschreibende Bezugstheorien sind mannigfaltig und vermehren sich ständig. Neben den sportbezogenen bzw. sportinhärenten Argumentationslinien treten ebenfalls Erklärungsansätze hervor, die auf übergeordnete, gesellschaftliche Entwicklungen und Interessen abzielen. Hierbei sind vor allem

²⁵ Hinter der „absichtlichen-Unabsichtlichkeit erzieherischer Einflussnahme“ verbirgt sich eine intermediäre Positionierung, die den funktionalen und den intentionalen Ansatz dialektisch aufhebt (Prohl, 2006, S. 293). Gleichfalls korrespondiert diese mittlere Position mit dem von vielen Sportwissenschaftlern verwendeten Begriff des „Sich-selbst-Erziehens“ (Balz, Brodtmann, Dietrich, Funke-Wieneke, Klupsch-Sahlmann, Kugelman, Miethling & Trebels, 1997, S. 15), der zwischen den beiden Polen des „Erzogenwerdens“ und des „unbewussten Erzogenseins bzw. Erzogenwerdens“ liegt.

²⁶ Der Terminus „Leibeserziehung“ wurde an dieser Stelle bewusst verwendet, da er besonders treffend auch die klassische Welt von Meinberg repräsentiert, in welcher den „neuen“ Bewegungen innerhalb der skeptisch beäugten Disziplin der Sportpädagogik mit Geringschätzung begegnet wird.

die Untersuchungen von Dieckert (2001), Gebken (2002) und Helmers (2005) hervorzuheben, die als Bezugstheorie den *Kommunitarismus*²⁷ verwenden. Philipp (1998, S. 44) skizziert den kommunitaristischen Gedanken als „Wiederherstellung der Bürgertugenden“ mit dem Ziel, „neues Verantwortungsbewusstsein“ bei den Menschen entstehen zu lassen sowie die „moralischen Grundlagen unserer Gesellschaft“ zu stärken. Folglich nimmt dieses Konzept den Wertewandel, die Individualisierung und die veränderten Bedingungen in der Familie und im Gemeinwesen gleichermaßen sowohl als Ausgangspunkt wie auch als Legitimierung für besondere pädagogische Konsequenzen in der Schule und innerhalb des Schulsports (Gebken, 2002, S. 193). Mit der Theorie des Kommunitarismus wird die sportpädagogische Position zur Erklärung „sozialen Lernens“ nicht nur perspektivisch verändert sondern darüber hinaus sozialwissenschaftlich und gesellschaftspolitisch erweitert. Kritisch zu sehen ist allerdings im Zusammenhang mit den diesbezüglichen Theorien mit „weitem Rahmen“ die konkrete Umsetzungsschwäche für den Schulsport mangels fehlender Handlungsanweisungen in sozialerzieherischen Situationen.

In der Diversität liegt die Stärke und gleichzeitig auch die Schwäche der vorgestellten Bezugstheorien zur Erklärung sozialen Lernens.

Dieses Postulat beinhaltet rückblickend die hervorzuhebende Perspektivvielfalt an theoretischen Erklärungsansätzen, die sich en gros in drei Sichtweisen auf soziales Lernen kategorisieren lassen: Der Fokussierung auf „individuelle Entwicklungsaspekte“, „gesellschaftliche Bedingungen“ sowie „wechselseitige Interaktionen“ (Balz, 1998, S. 151). Eine einseitige Hervorhebung einzelner Sichtweisen etwa einer sozialisationstheoretischen Perspektive, die ihren Akzent auf *gesellschaftliche Erklärungsmuster* setzt, ist allerdings genauso wenig hilfreich, wie eine Beschränkung auf lediglich *individuell gesteuerte Prozesse*.

Die Erklärungslinien lassen die vielen theoretischen Ungereimtheiten und Kompatibilitätsschwächen des Themenfelds erkennen, da immer nur aus einem bestimmten Blickwinkel argumentiert wird. Die weitgehend fehlende empirische Bestätigung der

²⁷ Besonders zu betonen sind in Bezug auf kommunitaristische Überlegungen die Beiträge von Etzioni (1995) „Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus“ und (1997) „Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie“. Zum vertiefenden Studium kommunitaristischer Gedankenwelt empfehlen sich diese beiden Monografien.

diskutierten Theorien ist ebenfalls problematisch, wie Pühse (2004, S. 65) konstatiert, ganz abgesehen von ihrer fehlenden Verwendbarkeit, sich simultan für sportpädagogische Interventionen zu eignen (Neuber, 2008a, S. 2). Befremdlich erscheint ebenso die Abstinenz von kaum greifbaren pädagogischen Maßnahmen und Bedingungen, um die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern zu können (u.a. Pühse, 2004, S. 181; Balz, 1998, S. 154 ff.). Zudem wird das Verlangen gerade nach solchen pädagogischen Handlungsweisen laut, die den Gegebenheiten der heutigen Zeit gewachsen sind, zumal offensichtlich die Anforderungen zur Förderung gestiegen sind. Damit ist dann auch der Hinweis darauf gegeben, dem Individuum eine aktive Gestaltungs- und Beeinflussungsrolle in Bezug auf seine allgemeine Entwicklung, insbesondere auf seine Sozialkompetenz zu ermöglichen.

Es drängt sich somit das Bestreben nach einer geeigneten pädagogisch gewendeten Theorie auf, „deren Annahmen in der Praxis überprüfbar sind, und die flexibel genug ist, unterschiedliche sportpädagogische Anwendungsfelder abbilden zu können“ (Neuber, 2008a, S. 2).

An dieser Stelle rückt wiederum die Entwicklungsförderung in den Fokus. Als institutionalisiertes Teilstück ist diese als *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport mit Akzentuierung der Sozialkompetenz* mittlerweile in vielen Lehrplänen eine unumstößliche Größe (u.a. Bähr, 2008; Prohl & Krick, 2006). Wie bereits einleitend dargelegt, besteht demzufolge ein erstes großes Ziel dieser Arbeit darin, diese normativ gesetzte Forderung aufzustellen und zu begründen, um damit ebenfalls die Vorteile dieser Theoriegrundlage im Vergleich zu anderen Bezugstheorien zu verdeutlichen. In diesem Zusammenhang soll gleichermaßen die Position einer pädagogisch gewendeten Entwicklungsförderung gestützt werden, da sie immer noch nicht die Anerkennung erhält (bspw. kritisch Seewald, 2008), die sie bekommen müsste.

1.2 Der Entwicklungsbegriff

1.2.1 Einführung

Entwicklung – dieser Begriff verkörpert etwas Progressives, Raumgreifendes, auf jeden Fall Fortschrittliches. Denn im Rahmen der scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten der heutigen durch schnelle Veränderung geprägten Gesellschaft ist es offensichtlich schick, sich das „Entwicklungsmantra“ aufzusetzen.

Was aber beinhaltet der Begriff „Entwicklung“ tatsächlich?

Dieses Zauberwort, das im täglichen Gebrauch fest verankert ist, hat vielfältige Bedeutungen und Verwendungszwecke (Valsiner & Connolly, 2003, S. ix). Der Begriff ist weder vorgegeben noch allgemeingültig oder wertneutral, sondern von Raum- und Zeitfaktoren sowie von individuellen und kollektiven Vorstellungen abhängig (Nohlen, 2011, S. 121). Es kann somit bspw. von Schulentwicklung mit unterschiedlicher Konnotation und Perspektive, gesprochen werden.²⁸

Wenngleich auch überwiegend Politik, Wissenschaft und Praxis und nicht zuletzt das pädagogische Bereich im Zeichen des „Entwicklungsjargons“ stehen, soll im Weiteren der Fokus auf das *sportpädagogische Feld* gelegt werden. Innerhalb der Sportpädagogik finden sich mittlerweile Ansätze, die den Entwicklungsbegriff nicht nur sekundiert aufgreifen (bspw. Neuber, 2007), sondern ihn differenziert behandeln und somit sukzessive zum großen Forschungsfeld menschlicher Entwicklung beitragen (vgl. Kap. 1.1.2 und 1.1.3). In einer noch spezifischeren Auseinandersetzung innerhalb dieser Disziplin, die maßgeblich für diese Untersuchung ist, erhält die Frage nach der *Entwicklung von jugendlichen Menschen*, die eine Förderung im Sportunterricht erfahren sollen, größte Beachtung.

Obwohl das Verständnis der Entwicklung vom Kontext und von der jeweiligen Wissenschaftsperspektive abhängig ist, soll dennoch der Versuch angestellt werden, signifikante Abgrenzungsmerkmale sowie unumstößliche Ansatzpunkte zum „Ent-

²⁸ Dieses Beispiel zeigt auf, dass entweder von einer „inneren“ oder einer „äußeren“ Schulentwicklungsposition gesprochen werden kann. Des Weiteren ist ebenfalls zu ermitteln, auf welchen Ebenen diese Schulentwicklungsprozesse stattfinden können (Rahm & Schröck, 2012, S. 98).

wicklungsbegriff“ zu identifizieren, soweit diese für die vorliegende Arbeit von Belang sind. Das umfassende Wissen über das Themenfeld hinsichtlich der Entwicklung des Menschen konnte nur durch gemeinsame Forschungsarbeit eines interdisziplinären Bemühens im Rahmen einer übergeordneten „Entwicklungswissenschaft“²⁹ generiert werden (Berk, 2011, S. 4; Pinquart, 2011, S. 37). Deshalb ist es zweckmäßig, bei der erweiterten Analyse des Entwicklungsbegriffs, Erkenntnisse aus unterschiedlicher wissenschaftlicher Provenienz zu gewinnen. Von daher gesehen ist es für eine dezidierte Begriffsbestimmung insbesondere lohnend, geschichtlich-philosophische, entwicklungspsychologische, soziologische und pädagogische Aspekte zu betrachten, um schließlich innerhalb einer Synthese auf einen integrativen Bestimmungsansatz zuzusteuern, der im Sinne Heinrich Roths (1976a, S. 23-24), die „ganze“ Person zu entwickeln versucht. Quintessenz des geplanten Vorgehens ist folglich eine *breite Sichtweise auf die durch Förderung initiierte Entwicklungsbeeinflussung von Individuen bzw. Schülern zu erschließen*.

Es sei ebenfalls angemerkt, dass die getroffene Auswahl an Kriterien und Beschreibungssequenzen kein vollständiges Abbild des Entwicklungsbegriffs darstellt; vielmehr wurde eine lediglich für diese Untersuchung zugeschnittene Selektion vorgenommen. Die Bearbeitung dieses komplexen Themenfeldes im Speziellen wie auch im Allgemeinen, kann keinen Anspruch auf Verabsolutierung liefern, da auf der einen Seite die Theorien innerhalb der „Entwicklungswissenschaft“ miteinander nicht immer im Einklang stehen, und zum anderen sich der Mensch als komplexes Wesen niemals durch wissenschaftliche Konzepte vollständig erklären lässt (Berk, 2011, S. 4 f.).

²⁹ Die steigende Anzahl an interdisziplinären Forschungsansätzen in Bezug auf Entwicklungsprozesse, hat zu einer Verwendung eines größeren, sich auf der Metaebene befindenden Begriffs geführt (Pinquart, 2011, S. 37).

1.2.2 Entwicklung – allgemeines Merkmal

Der Begriff „Entwicklung“ bzw. „entwickeln“ rekurriert auf das lateinische Wort *explicāre* sowie auf das französische Wort *évoluer* und beinhaltet etwas, das sich schrittweise herausbildet (Kluge, 2011, S. 249). In dieser Paraphrase sind die Aspekte *Richtung*, *Veränderung* und *Zeit* enthalten. Daraus lässt sich als einfachster und allgemeinster Grundgedanke des Entwicklungsbegriffs der einer *zielgerichteten Veränderung über die Zeit* ableiten (Schick, 2012, S. 13). Mit dieser zwar allgemein formulierten, aber dynamischen Auslegung ist folglich „jede Veränderung menschlicher Fähigkeiten, Gewohnheiten, Werte, [und] Körperstärke“ (Flammer, 2009, S. 18) gemeint. Mithin sind nicht nur *psychische*, sondern ebenfalls *physische* Erscheinungen inbegriffen.

Es erscheint an dieser Stelle darüber hinaus angebracht, den Begriff der Entwicklung mit dem des *Lernens* in Relation zu setzen, da hier offensichtlich eine enge Wechselbeziehung besteht. Dieser Zusammenhang wird im Folgenden näher untersucht.

1.2.3 Entwicklung und Lernen – eine Annäherung

„Lernen“ beinhaltet nach Flammer kleine Veränderungen über einen kurzen Zeitraum, während er unter „Entwicklung“ *Veränderungen mit überdauerndem, langfristigen Charakter* versteht (2009, S. 18).³⁰ Der überdauernde Charakter, der sich auf unterschiedliche Situationen überträgt, ist folglich das Alleinstellungsmerkmal bei dem Versuch, beide Begriffe dichotomisch zu behandeln. Der Begriff der Entwicklung inkludiert außerdem *reifungsbedingte*³¹ Prozesse, der Begriff des Lernens dagegen nicht (Flammer, 2009, S. 19). Letztlich kann der Versuch einer scharfen Trennung zwischen diesen beiden Begriffen nur einschränkende Erkenntnisse liefern, da sie, wie bereits erwähnt, wechselseitig voneinander abhängig sind. Denn kurzfristige Lernprozesse können einerseits langandauernde Effekte zur Folge haben; auf der anderen Seite können eine Vielzahl einzelner Lernprozesse entsprechend zu

³⁰ Ferner werden „kurzfristige Befindlichkeitsänderungen oder Veränderungen durch abrupt eintretende äußere Ereignisse“ dem Entwicklungsbegriff nicht zugeschrieben (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 3).

³¹ Pinquart bemerkt allerdings, dass nur „wenige Aspekte der Entwicklung als Reifung charakterisiert werden [können]“ (2011, S. 19).

Entwicklungsimpulsen führen (Pinquart, 2011, S. 16; Flammer, 2009, S. 19). Umgekehrt gilt ebenfalls, dass aus einem Entwicklungsmoment heraus wiederum neue Lernprozesse angestoßen werden können (Flammer, 2009, S. 19). Einem modernen Verständnis folgend gilt es daher nicht darum, die beiden Begriffe gegeneinander auszuspielen, sondern vielmehr Anknüpfungspunkte zwischen beiden zu suchen mit der Zielsetzung, vielschichtige, multidimensionale sowie interaktionistische Prozesse erklären zu können (Garz, 2006, S. 9 f.).

1.2.4 Entwicklung – Veränderungen zum Besseren oder Höheren

Höher, besser und weiter: diese Attribute gehen mit dem fortschrittlich klingenden Begriff „Entwicklung“ einher. Der normative Gehalt dieser Termini fördert eine offensichtliche Zielsetzung zu Tage: Individuen sollen „fähiger, einsichtiger, weiser [und] ausgeglichener“ (Flammer, 2009, S. 19) gemacht werden. Denn was sonst soll erreicht werden, wenn nicht eine Entwicklung von Individuen *zum Besseren und Höheren*?

Es ist hier ebenfalls ratsam, auf eine umfassende Betrachtung hinzuweisen, da, eine Entwicklung auch *zum Schlechteren* hin führen kann, auch wenn die wissenschaftliche Gemeinschaft diese Tatsache lange nicht anerkennen wollte (Flammer, 2009, S. 19; Montada, 2008, S. 4; Flammer, 2004, S. 17; Flammer, 1993, S. 119; Brandtstädter & Renner, 1990, S. 58).³² Ebenso ist die kritische Frage zu stellen, was denn überhaupt als höher oder besser angesehen werden kann, wenn keine tragfähigen Beurteilungskriterien für eine spezifische Bewertungssituation vorliegen (Montada, 2008, S. 4). Die Analyse eines modernen und differenzierten Entwicklungsbegriffs muss folglich das gesamte Inhaltsspektrum umfassend berücksichtigen. Selbstverständlich ist in jedem Fall Entwicklung zum Höheren oder Besseren hin grundsätzlich wünschenswert und daher anzustreben. Allerdings – so viel Bedacht darf erwartet werden – sollte der Begriff der Entwicklung nicht per se positiv im Sinne eines diffusen Fortschrittsgedankens besetzt werden (Flammer, 2004, S. 16; Garz, 2000, S. 8).

³² Offensichtlich geht Entwicklung ebenfalls mit degenerativen Prozessen einher. Denn sonst würden sich bspw. Fehlentwicklungen bei Jugendlichen oder Abbauprozesse im Alter nicht ereignen (Flammer, 2009, S. 20; Montada, 2002, S. 4, S. 8).

1.2.5 Erreichen von Entwicklungsstufen – diskontinuierlich, kontinuierlich, qualitativ oder quantitativ

Diese Ansicht einer Akzeptanz sowohl von Entwicklungsgewinnen als auch -verlusten lässt sich vor allem auf die Durchsetzungskraft eines gegenwärtig häufig zitierten „Life-Span Development“³³-Wissenschaftszweiges zurückführen (Brandstädter & Lindenberger, 2007, S. 7). Ausgehend von diesem Denkansatz einer Variabilität in der Entwicklungsveränderung hin zum Positiven als auch zum Negativen wird gleichermaßen auch auf das *Entwicklungsstufenproblem* verwiesen. Denn offensichtlich geht ein höheres Niveau mit einer Entwicklung zum Besseren, ein niedrigeres Niveau dagegen mit einer Entwicklung zum Schlechteren einher. Besonders interessant ist dabei aus pädagogischer Perspektive die Frage, *wie* dieser Zuwachs bzw. Rückgang der Entwicklung entstanden ist (Kagan, 2008).

Es kann in diesem Zusammenhang konstatiert werden, dass sich Entwicklung entweder in *diskontinuierlicher*³⁴ oder in *kontinuierlicher* Weise (vgl. Abb. 1.2-1) herausbilden kann (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 14; Minnameier, 2000, u.a. S. 176). Anhänger sogenannter Stufen³⁵- oder Phasentheorien³⁶, die sich auf den Ansatz einer diskontinuierlich ablaufenden Entwicklung stützen, begreifen jene als *qualitative* Zustandsänderung im Denken und Fühlen wie auch in der Handlungsweise (Berk, 2011, S. 5; Miller P. H., 2011, S. 18 f.; Piquart, 2011, S. 17). Ein bisher nicht vorhandenes Dazukommen bzw. die Substitution von etwas Vorhandenem für etwas Anderes (Flammer, 2009, S. 20) erhöht bzw. vermindert das Gütesiegel des Status quo. Als mögliches Beispiel kann „der Übergang von einem vorsprachlichen zum sprachlich-symbolischen Denken“ (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 7) angeführt werden. Im Prozess des Eintretens auf eine höhere bzw. niedrigere Ebene der Entwicklung entstehen demzufolge neue Arten des Verstehens und Reagierens;

³³ Die Betrachtung einer Lebensspannen-Perspektive ist nicht neu. Bereits der Philosoph und Life-span-Psychologe Nicolaus Tetens (1736-1807) formulierte die wesentlichen Bestimmungsgrößen der Entwicklung, die sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen (Lindenberger, 2007, S. 10).

³⁴ Oftmals wird alternativ die Bezeichnung „diskret“ als Synonym für „diskontinuierlich“ verwendet.

³⁵ Bspw. Piagets Theorie der Denkentwicklung.

³⁶ Im Gegensatz zu den Stufentheorien akzentuieren Phasentheorien den Aspekt der Reifung einer jeweiligen Fähigkeitsentwicklung besonders und sind somit stärker biologisch ausgerichtet (Garz, 2006, S. 10).

der Mensch verhält sich folglich in Bezug auf seine Umwelt³⁷ in einer qualitativ anderen Art und Weise (Berk, 2011, S. 5). Diese Vorstellung einer Entwicklung in Stufen verschafft besonders dem pädagogischen Blickwinkel Schärfe (Garz, 2000, S. 13 ff.), da dadurch dem Wunsch entsprochen wird, Menschen beim Aufstieg auf ihre „Entwicklungsstufen“ zu unterstützen.

Auf der anderen Seite wird die *kontinuierlich* fortschreitende Abfolge in der Entwicklung (Abb. 1.2-1) von Anhängern sogenannter Wachstumsmodelle vertreten, die sich stark an physischem Wachstum anlehnen (Schick, 2012, S. 24; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 14 ff.). Diese in erster Linie *quantitative* Vorstellung geht von bereits vorhandenen Fähigkeitsanlagen aus, die fortwährend sukzessive weiterentwickelt werden und hauptsächlich zur Erklärung lerntheoretischer Modelle sensu Pavlov bzw. Skinner dienen (Schick, 2012, S. 24; Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 7; Garz, 2006, S. 9). Bei diesem Denkansatz wird folglich gewissermaßen etwas *Gleiches* vervielfacht³⁸ (Flammer, 2009, S. 20). Bspw. wird hier die Ansicht vertreten, ein Kind begegnet seiner Umwelt in ähnlicher Weise wie ein Erwachsener; der Unterschied liege lediglich in der *Quantität* oder *Komplexität* (Berk, 2011, S. 5).

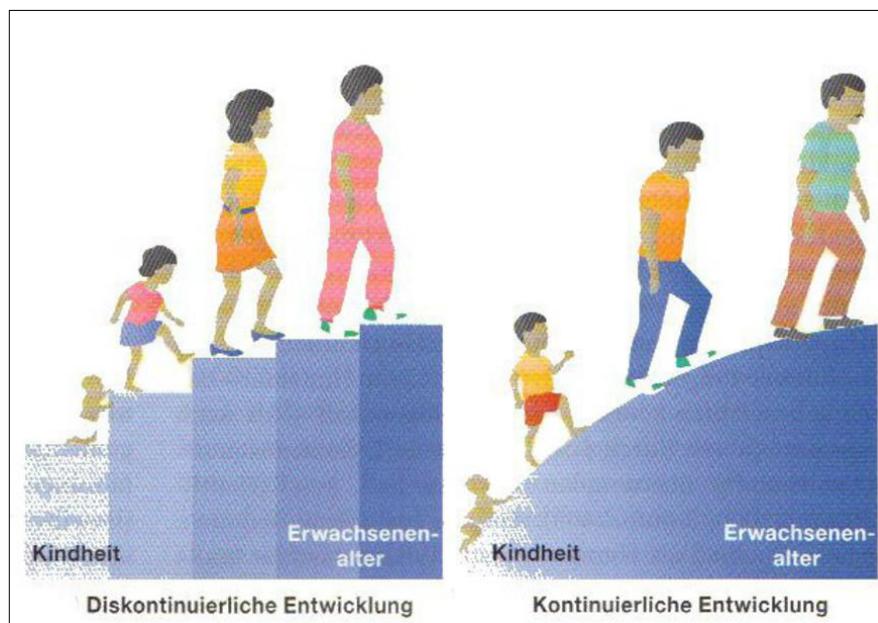


Abb. 1.2-1: Diskontinuierliche versus kontinuierliche Entwicklung
(nach Berk, 2011, S. 5).

³⁷ Mit „Umwelt“ sind alle materiellen und sozialen Umgebungen gemeint, die Einfluss auf die Entwicklung nehmen (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 11).

³⁸ Um den Erklärungsfluss nicht zu unterbrechen, wird an dieser Stelle auf die konträre Position einer möglichen Abnahme von etwas Gleichem verzichtet.

Durch die Fortschritte in der Entwicklungsforschung sind die vorgestellten Positionen inzwischen nicht mehr so verhärtet. Als Ausdruck einer Annäherung gehen integrierende Theoriepositionen von sich alternierenden kontinuierlich-diskontinuierlich bzw. quantitativ-qualitativ geprägten Entwicklungsveränderungen aus (Berk, 2011, S. 7; Pinquart, 2011, S. 17). Flammer bringt diesen Standpunkt auf die Formel:

Entwicklung umfasst die Klasse jener Veränderungen, die *weitere* Veränderungen nach sich ziehen. *Nicht* einfach die *Menge* der Veränderungen macht Entwicklung aus, sondern ihr *Einfluss* auf die *Gesamtstruktur*, die ausgelöste „Lawine“ von aufeinander bezogenen Veränderungen. (2009, S. 21; Hervorhebungen T.W.H.)

1.2.6 Entwicklung – das Individuum als Mitgestalter seiner Entwicklung

Dem integrierenden Ansatz und damit dem Postulat von Flammer (2009, S. 21) folgend, werden durch diese komplexen Freiheitsgrade in der Entwicklungsveränderung unterschiedliche Biographien gezeichnet. Die Entwicklung des Menschen stellt sich somit als kontextabhängiger, in Kultur und Historie eingebetteter Prozess dar (u.a. Berk, 2011, S. 6; Flammer, 2009, S. 23). Im Entwicklungskontinuum einer hochgradigen Offenheit und Plastizität in der Ontogenese³⁹ (Schick, 2012, S. 58) tritt der Mensch als „Gestalter seiner Entwicklung“ (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 33) auf. Innerhalb dieser individuellen Entwicklungsgestaltung wirkt das Geflecht aus biologischen, psychischen und sozialen Parametern (Lerner, Lewin-Bizan & Warren, 2011, S. 4) bedeutend mit und wird von Ewert wie folgt beschrieben:

Das Individuum ist selbst an seiner Entwicklung beteiligt. (...). Individuen gestalten ihre Entwicklung nicht freiwillig, sondern unter dem Zwang von Notwendigkeiten, aber sie gestalten diese selbst. Anpassungsleistungen und Gewohnheitsbildungen, die dem Individuum von seiner sozio-kulturellen Umwelt abverlangt werden, machen es (...) zu einem Produkt seiner Vergangenheit. (1983, S. 53)

Innerhalb dieser Formbarkeit der Entwicklung seitens des Individuums treten gleichzeitig Prozesse umweltgeprägter⁴⁰ Steuerung als Regulativ auf (Brandtstädter, 2007,

³⁹ „Ontogenese“ ist ein Synonym für Individualentwicklung.

⁴⁰ „Umweltgeprägt“ beinhaltet mehrere Dimensionen. So sind an dieser Stelle vor allem gesellschaftliche, kulturelle und auch schulische Einflüsse gemeint.

S. 58). Das lebenslange Wechselspiel zwischen menschlicher Selbstgestaltung und umweltgesteuerter Kontextgebundenheit, ist das Resultat eines innerhalb der diskutierten Theorieansätze weitgehend akzeptierten *interaktionistischen Entwicklungsverständnisses* (Brandtstädter, 2007, S. 58; Garz, 2006, S. 10). Hierin wird der Entwicklungsprozess in gesteigerter Form als dynamische Struktur verstanden (Berk, 2011, S. 6), das sich durch multiple Einflüsse des Interagierens zwischen *Person* und *Umwelt* konstituiert (Silbereisen, 1996, S. 1; Ulich, 1986, S. 20). Ohne die Vorwegnahme einer Skizzierung von Entwicklungstheorien kann bereits an dieser Stelle gesagt werden, dass dieses Verständnis der gegenseitigen Determination von Entwicklung nicht nur in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion größten Zuspruch erhält (u.a. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 32 ff.), sondern auch für vorliegende Arbeit entscheidende Orientierungsansätze liefert.

Entwicklung vollzieht sich somit nicht universalistisch, geschweige denn kontextfrei⁴¹, sondern sie ist hochgradig intra⁴²- und interindividuell (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 3). Der Mensch, als *Mitgestalter* seiner Entwicklung, rezipiert diese nicht nur durch die Umweltsteuerung, sondern beeinflusst sie innerhalb eines dynamischen, Prozesses *aktiv* mit.

1.2.7 Erste Schlussfolgerung zum Entwicklungsbegriff

Aus den klassischen Definitionsansätzen⁴³, die für menschliche Entwicklung vorwiegend Reifungsprozesse – als festgelegtes, deterministisches Entfaltungsprogramm – verantwortlich machten, muss der Begriff in der heutigen Zeit differenzierter und komplexer ausgelegt werden (Schenk-Danzinger, 2002, S. 27 f.). Die diskutierten Aspekte sollten den wesentlichen Kern eines modernen Verständnisses von „Entwicklung“ darlegen, mit konkreter Ausrichtung bezüglich der vorliegenden Thematik.

⁴¹ Das Argument, eben nicht einer „Kontextfreiheit“ unterlegen zu sein, ist trivial, muss aber explizit beschrieben werden, da es das von einigen Anhängern verfolgte Desideratum der Universalität entscheidend schwächt.

⁴² Lohaus, Vierhaus und Maass akzentuieren den „intraindividuellen“ Gedanken besonders, indem sie Entwicklung als „Veränderungen *innerhalb eines Individuums* über die Zeit hinweg“ (2010, S. 2; Hervorhebungen T.W.H.) bestimmen.

⁴³ W. Stern (1914), E. Stern (1923), Bühler (1918) und Remplein (1944) sind klassische Vertreter einer Gruppe, die im letzten Jahrhundert, vordergründig das „Reifungsgeschehen“, als zentralen Faktor für Entwicklung ansahen (Schenk-Danzinger, 2002, S. 27).

So wurde die Entwicklung eines Individuums, *als langfristige Veränderung über die Zeit beschrieben, die in aufeinander bezogenen quantitativ-qualitativen Veränderungsprozessen kontinuierlich oder diskontinuierlich verläuft. Im gegenseitig sich beeinflussenden Wechselverhältnis zwischen Individuum und Umwelt sind Biografien stark individualisiert und führen letztlich zu einer höchst intra- und interindividuellen Entwicklung.*

Aus der Exzerption in diesem Kapitel und der sich hieraus aufgestellten vorläufigen „Arbeitsdefinition“ sollen im Weiteren Erkenntnisse aus unterschiedlichen theoretischen Aspekten für das Geschehen menschlicher Entwicklungsprozesse gewonnen werden. Zentrales Anliegen ist hierbei, pädagogische Einflussmöglichkeiten aus der entsprechenden Disziplin zur Förderung der individuellen Entwicklung abzuleiten.

1.3 Geschichtlich-philosophischer Impuls auf den Entwicklungsbegriff

Auch wenn die Diskussion über Entwicklung aus geschichtlich-philosophischer Perspektive keinen progressiven Gedanken auf das Entwicklungsgeschehen enthält und in manchen Sichtweisen als naiv abgetan wird (u.a. Flammer, 2009, S. 49), können Quellen geschichtlich-philosophischen Ursprungs dennoch den größeren, übergeordneten Zusammenhang herstellen. Von daher ist ein kleiner Exkurs in die Geschichte in Hinblick auf eine philosophisch akzentuierte Entwicklungsperspektive angezeigt.

Fragen bezüglich des Themas „Kindesentwicklung“ ist bekanntlich kein neu disputiertes Phänomen. So teilten bereits bedeutende Denker der Antike wie Platon und Aristoteles den Lebenslauf in verschiedene Abschnitte ein und stellten deren Eigenarten heraus (Trautner, 1992, S. 4). Besonderes Interesse rief dabei die Frage hervor, „wie die *Anlagen* der Kinder und ihre *Umweltbedingungen* [sich] auf ihre Entwicklung“ (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2008, S. 9; Hervorhebungen T.W.H.) auswirken. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang vor allem die von Aristoteles erhobene Forderung, „das Aufziehen der Kinder an die *Bedürfnisse* des einzelnen Kindes anzupassen“ (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2008, S. 10; Hervorhebungen T.W.H.).

Weiterführende Stimuli bezüglich des Entwicklungsgeschehens beim Menschen zeigen sich später bei den großen Philosophen der Aufklärung, John Locke (1632-1704) und Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Schick, 2012, S. 14; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 8). Rousseaus Forderung, dem Kind möglichst große Freiheiten zu gewähren, liegt die Annahme zu Grunde, die Umwelt sei die bestimmende Erziehungsgröße zur Entfaltung eines edlen Wilden (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 9). Die Gewährung von sukzessiv gesteigerten Freiheiten hingegen, nach zuerst hergestellter Disziplin, ist ein wichtiger Bestandteil der Auffassung von John Locke (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 8 f.). Wenn noch im Mittelalter „Entwicklung“ weitgehend gleichgesetzt wurde mit *Entfaltung*, *Auspacken* und *Enthüllung* (Minnameier, 2000, S. 27), „wonach alles Seiende aus vorgeformten Keimen nur noch ‚ausgewickelt‘ wird“ (Minnameier, 2000, S. 45), findet sich bei

Locke eine Anwandlung größter Formbarkeit wieder.⁴⁴ Diese beiden Blickrichtungen fasst Nohl wie folgt zusammen:

Die Pädagogik hat sich Jahrhunderte hindurch zwischen den Gegensätzen der Überzeugung von ihrer *Ohnmacht* und ihrer *Allmacht* bewegt und war dabei bestimmt von der Anschauung, die sie von der menschlichen Seele hatte: ob sie sie als ein leeres Blatt nahm wie Locke, das von außen her beschrieben wird, oder als ein organisches, inhaltvolles Gebilde, das sich von innen entfaltet, wie Goethe, Schleiermacher oder Schopenhauer, oder als ein freies geistiges Wesen, das sich auch über seine Anlagen erhebt und sie nur als Baumaterial benutzt. (1963, S. 155)

Auch wenn Philosophen, wie Platon, Aristoteles, Locke und Rousseau sowie auch frühe Wissenschaftstheoretiker wie Darwin, Freud und Watson aus heutiger Sicht rudimentäre Forschungsmethoden und -grundlagen anwandten, förderten sie dennoch wichtige Anregungen zu Tage: zum einen, wie der *Anlage-Umwelteinfluss* auf das Entwicklungsgeschehen wirkt, und zum anderen, wie von diesem Wissen ausgehend *Erziehung* bestmöglich erreicht werden kann (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 10).

Neben diesem kurzen geschichtlichen Abriss, skizziert von Uslar (2006) in seinem philosophisch durchsetzten Beitrag einen ebenfalls interessanten Blick auf das Entwicklungsgeschehen im Jugendalter.

Von Uslars (2006) Zugang zum Thema ist nicht geprägt von einer Entwicklung, die sich auf Fähigkeiten und Lernen konzentriert. Vielmehr spricht er (2006, S. 12) bezüglich der einzelnen Entwicklungsphasen des Menschen von sich alternierenden „Erregungs-“ sowie „Beruhigungsphasen“, die jedes Individuum durchläuft. In diesem Zusammenhang konstatiert er, dass „der Wandel von Ruhe und Unruhe in Kindheit und Jugend gleichsam prototypisch ist für etwas, das dem Menschsein überhaupt und die Geschichte der Menschheit charakterisiert“ (2006, S. 13). Insbesondere ist die Phase der Pubertät nicht nur von großer Unruhe geprägt, sondern sie ist gleichfalls die Versprechung von etwas *Neuem*:

⁴⁴ Wohlwissend, dass Locke ebenfalls „das Kind bei der Geburt als ‚tabula rasa‘“ (Schenk-Danzinger, 2002, S. 29) charakterisiert, welche von der Umwelt „beschrieben“ werden muss; erhält dieser Ansatz durch den gewährten „Freiheitsgedanken“ eine kleine Würdigung. Das häufig als zu „mechanistisch“ gezeichnete Weltbild Lockes, soll an dieser Stelle nicht weiter kritisch begutachtet werden.

Sie ist ein Potential der Zukunft, weil der Mensch gerade in dieser Epoche seines Lebens das Anbrechen von etwas Neuem, Zukunftsträchtigen besonders intensiv erleben kann, sei dies nun der Aufbruch von etwas Neuem in der Kunst, im Lebensstil, oder in der Geschichte, das der Jugendliche unter Umständen in dieser Lebensphase intensiv erleben und auch beschwören kann. (Von Uslar, 2006, S. 13 f.)

Dies lässt auch die Folgerung zu, dass Jugendliche bzw. Schüler besonders in dieser Phase entwicklungsfähig sind und durch die „Phase der Unruhe“ zu einer neuen Verfasstheit motiviert werden können. Was auf der einen Seite für die Entwicklung eines jungen Menschen gilt, ist andererseits gleichermaßen zutreffend für die Geschichte der Menschheit. Denn die Phasen der Festigung und Ruhe werden immer wieder durchzogen von Epochen der Unruhe und der Umstürze. Diesen einheitsbildenden Brückenschlag vom einzelnen Menschen zur Menschheit insgesamt verwendet von Uslar (2006, S. 14), um die vielfältige „Stilbildung des Menschen“ hervorzukehren, die natürlich von den unterschiedlichen Stilrichtungen der Epochen gespeist wurde. Auf der Suche nach seinem individuellen Stil ist der Mensch folglich von der jeweiligen Zeitströmung mitbeeinflusst.

In einer findigen Anordnung zur Phaseneinteilung der Entwicklung (u.a. „Das Schlafalter“, „Ernstspielalter“ oder „Schwatzalter“) nimmt von Uslar in Bezug auf die Phase der „Hochpubertät“⁴⁵ wie folgt Stellung:

Es ist die Einzigartigkeit des eigenen Seins und der eigenen Welt, die man hier erlebt. (...). Aber zugleich bemerkt man, dass die Erwachsenen, die Generation der Eltern, oft nicht das Organ für (..) [das] *Neue* haben. Man muss es darum in anderen Identifikationen suchen, braucht Menschen, mit denen man sich identifizieren kann. Das können Lehrer sein, oder Menschen, die mitten im Leben stehen (...). Charakteristisch für dieses Alter ist eine grosse Begeisterungsfähigkeit für etwas absolut Neues. (2006, S. 38 f.)

Es ist insbesondere der fortgeschrittenen „Ich-Entwicklung“ geschuldet, weshalb es gerade in dieser Phase zu einer Neuordnung kommt. Vornehmlich wird diese Abwandlung durch den gesteigerten Aktivitätsgrad und die Erkenntnis des Jugendli-

⁴⁵ Als „Hochpubertät“ stuft von Uslar (2006, S. 50) die Zeit bei Mädchen zwischen 13 bis 15,5 Jahren und bei Jungen zwischen 14 und 16 Jahren ein.

chen, endlich „zu sein“⁴⁶, beschleunigt, woraus ein zusätzlicher Neuordnungsantrieb resultiert. Zudem – und darin begründet sich der Appell an die pädagogischen Institutionen, vor allem die Schule, – sind es nun begeisterungsfähige, identifikationsstiftende Personen, die gleichzeitig diese Neuformung mit beeinflussen können.

In Ergänzung zur „Hochpubertät“ charakterisiert von Uslar (2006, S. 43, S. 50) die darauffolgende Entwicklungsphase als „Jugendkrise“, die er zwischen dem 16. und 17. Lebensjahr terminiert. Innerhalb dieses Zeitraums sind neben einem „Sich-Ausbreiten von allgemeiner Unzufriedenheit“ (l.c., S. 43), auch eine positive Entfaltung möglich, die in der starken „Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst (...) zu einer neuen Identität führen kann“ (l.c., S. 43 f.).

Insgesamt lassen sich bei den Ausführungen von Uslars (2006) Anzeichen erkennen, die für eine weiterführende und dezidiert gestaltete Analyse des Entwicklungsgeschehens nutzbringend sind. Zum einen, da den Jugendlichen ein ausgemachtes *Aktivitätspotential* zugestanden wird, und zum anderen, da von Uslars Vorstellungen der *unterstützenden Perspektive* der pädagogischen Instanzen dienlich sein können.

⁴⁶ Von Uslar (2006, S. 38) verwendet den Rückgriff auf Descartes' „cogito ergo sum“ (=“ich denke, also bin ich“).

1.4 Entwicklungspsychologischer Impuls auf den Entwicklungsbegriff

Neben den allgemein formulierten Determinanten und der geschilderten „geschichtlich-philosophischen Perspektive“ zur Beschreibung des Entwicklungsbegriffs soll die Analyse entwicklungspsychologischer Aspekte weitere Erkenntnisse erbringen. Dabei wird zum Zweck eines detaillierten Einblicks in die Fragestellung an bereits vorgestellten Eckpunkten angeknüpft.

Um spezielle, aus pädagogischer Hinsicht, relevante Gegebenheiten herausfiltern zu können, gilt es zunächst zu eruieren, welche Hilfestellung der entwicklungspsychologische Standpunkt leisten kann.

In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass das Forschungsfeld der Entwicklungspsychologie sehr ausgedehnt und facettenreich ist. Alle Forschungszweige verbindet jedoch ihr *beschreibendes* und *erklärendes* Vorgehen hinsichtlich des Entwicklungsphänomens (Miller P. H., 2011, S. 8). Auch wenn kein einheitliches Aufgabenspektrum erkennbar ist, soll dennoch die Beschreibung der Entwicklungspsychologie von Baltes, Reese und Nesselroade (1988) an dieser Stelle Gehör finden.

Als vornehmliche Aufgaben der Entwicklungspsychologie gelten: „description, explanation, and modification (optimization) of intraindividuell change in behavior across the life span, and with interindividual differences (and similarities) in intraindividual change“ (Baltes, Reese & Nesselroade, 1988, S. 4). Hierin kommt neben der Beschreibung und der Erklärung, wie Entwicklung verläuft, vor allem der *positiven Beeinflussungsmöglichkeit* im Entwicklungsprozess eine gewichtige Rolle zu. Die Berücksichtigung günstiger Entwicklungsbedingungen, die einen optimierten Entwicklungsverlauf von Individuen auslösen, ist vor allem in Hinblick auf das pädagogische Bestimmungsziel einer positiven Veränderbarkeit von großer Relevanz.

1.4.1 Die entwicklungspsychologische Perspektive auf Anlage, Umwelt und Eigenaktivität des Individuums

Schon seit langem und bis heute noch wird die *Anlage-Umwelt-Problematik* durch die entwicklungspsychologische Debatte geprägt (Rossmann, 2012, S. 29). Die Beantwortung der alten Frage, ob nun „dem Subjekt und/oder der Umwelt ein gestaltender Beitrag zur Entwicklung zugeschrieben wird“ (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 32), kommt aus dem Grunde fundamentale Bedeutung zu, da sie erheblichen Einfluss auf bildungs- und sozialpolitische Problemstellungen ausübt (Flammer, 2009, S. 29). Eine reine Anlagendeterminiertheit ließe kontextuale, bspw. schulische Maßnahmen obsolet erscheinen, da dadurch das Entwicklungsgeschehen lediglich auf genpoolbestimmte bzw. endogenistische⁴⁷ Entfaltungsprozesse zurückzuführen wäre. Hingegen würde eine Priorität ausschließlich exogenistischer⁴⁸ Faktoren die These von Watson⁴⁹ stützen: „er könne jedes gesunde Kind zu dem machen, was er sich vornehme – zum Arzt, Juristen, Künstler, Bettler, Dieb“ (Thomas & Feldmann, 2002, S. 275). Dieses hochgesteckte Ziel einer absoluten Sichtweise auf die Milieubedingungen kann aus rationalen Gründen nicht unterstützt werden, da Menschen infolge ihrer Komplexität *nicht* auf ein Ziel hin *produziert* werden können. Wenn somit Watsons Postulat zuträfe, wären Politiker gut beraten, umfangreichere Etatsummen für Bildung und Sozialleistung bereitzustellen. Die Realität sieht offensichtlich anders aus.

Der Widerstreit zwischen den beiden extremen Positionen ist weitgehend beigelegt (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 11; Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 8), herrscht doch allgemeiner Konsens darüber, dass Anlage und Umwelt gemeinsam als Entwicklungssymphonie in Erscheinung treten.

In der Diskussion über das Verhältnis von Anlage- und Umweltfaktoren bleibt allerdings oftmals die *Eigenleistung des Individuums* zu seiner Entwicklung zu wenig berücksichtigt. Dabei spricht vieles dafür, „daß vor allem mit dem Eintritt in die Reifezeit

⁴⁷ Diese endogenistische (= von innen gesteuerter) Position, ist eine radikale, eine rein auf die biologische Prädisponiertheit sich stützende Position.

⁴⁸ Der konträre Standpunkt zur endogenistischen Position, geht davon aus, dass lediglich umweltterminierende, also exogenistische (= von außen gesteuerte) Faktoren den Weg der Entwicklung bestimmen.

⁴⁹ John B. Watson (1878-1959), ist einer der einflussreichsten Psychologen, die sich mit dem „*behavioristischen Weg der Entwicklung*“ (Thomas & Feldmann, 2002, S. 262) befassten.

die (...) Möglichkeit zur Selbstgestaltung eine Aufgabe und Herausforderung für den jungen Menschen wird“ (Ewert, 1983, S. 53). Denn offensichtlich stehen dem Jugendlichen in einer Zeit größter Individualisierung unterschiedliche Entwicklungspfade zur Wahl, die er selbst auszuhandeln hat (Silbereisen, 1996, S. 2). Welche Potenziale Heranwachsende abrufen, welche Entscheidungen sie in Lebensführung und sozialen Beziehungen treffen und welche Normen und Regeln sie beachten, legt zumindest partiell das individuelle Entwicklungsgeschehen fest (Montada, Lindenberg & Schneider, 2012, S. 33). Der selbstgewollte, bewusste Einfluss wächst zudem mit steigendem Alter des Kindes, sodass es in die Lage versetzt wird, weitreichende Entscheidungen für seine Zukunft selbstverantwortlich treffen zu können (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011, S. 13).

Die nachfolgende Abbildung 1.4-2 nach Feser⁵⁰ (1981) greift zusammenfassend die drei besprochenen Determinanten „Anlage“, „Umwelt“ und „aktives Individuum“ auf und setzt sie innerhalb eines Bedingungs-dreiecks in Beziehung.

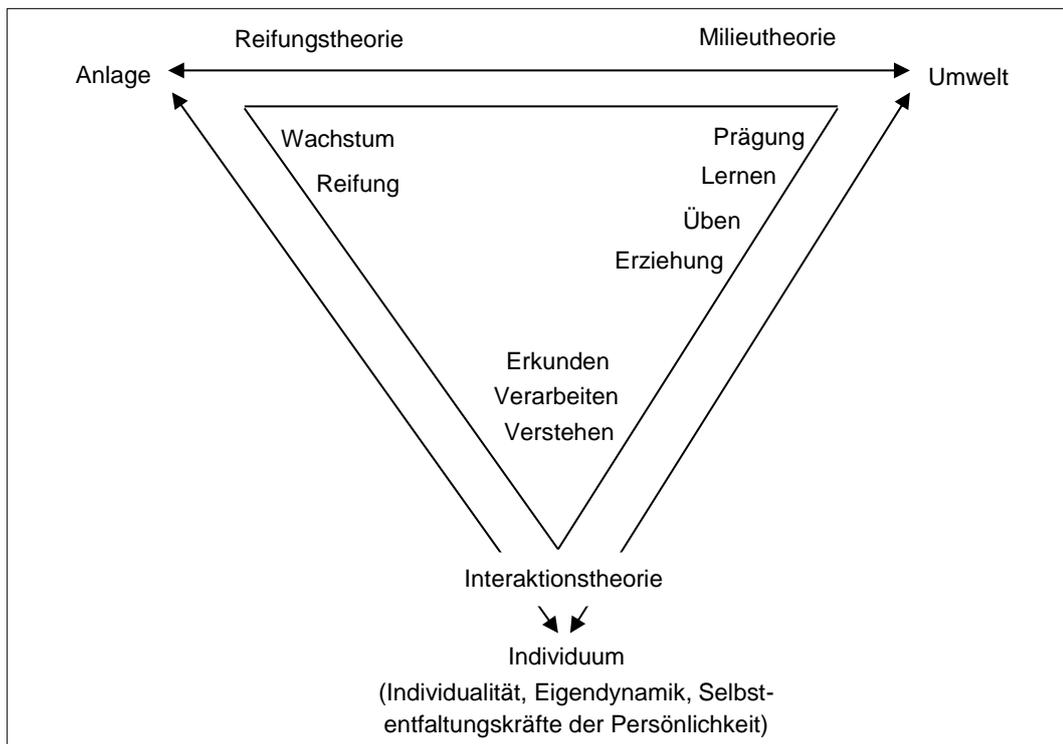


Abb. 1.4-2: *Entwicklungstheorien im Bedingungs-dreieck von Anlage, Umwelt und Individuum (Feser, 1981, S. 58; zit. nach Bundschuh, 1995, S. 77).*

⁵⁰ Wenn auch die Abb. 1.4-2 von Feser bereits aus dem Jahre 1981 stammt, beinhaltet sie aktuell diskutierte Facetten moderner Entwicklungstheorie. Daher wird von dem Bezug auf eine „jüngere“ Quelle abgesehen.

Das Beziehungsgefüge zeigt dabei nicht nur die drei entwicklungsrelevanten Determinanten auf, es werden darüber hinaus die daraus resultierenden Theorieansätze abgebildet, die zur Erklärung des Entwicklungsgeschehens relevant sind. Klassische Reifungstheorien konzentrieren sich verstärkt auf den Aspekt der Anlagenbestimmtheit, wohingegen für Milieutheorien weitgehend der Faktor Umwelt bedeutsam ist. Als dritte Einflussgröße kommt die Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums hinzu. Diese wird vor allem durch interaktionistische Erklärungstheorien zum Thema der menschlichen Entwicklung repräsentiert. Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass sich gerade der Aspekt des eigendynamischen Individuums eine auch für diese Arbeit ergiebige Erkenntnis zu Tage gefördert hat: ohne die Berücksichtigung des Individuums als (Ko-)Konstrukteur seiner Entwicklung, lässt sich aus heutiger Sicht keine Entwicklungstheorie mehr halten.

Auf diese Einsicht ist bei der Konsultierung der nachfolgend vorgestellten entwicklungspsychologischen Theorien ein besonderes Augenmerk zu richten.

1.4.2 Die Eigenaktivität des Menschen innerhalb psychologischer Entwicklungstheorien

Das Bild vom selbstgestalterischen, aktiven Menschen findet seine Ursprünge in *psychoanalytischen Ansätzen*, deren einflussreichsten Impulsgeber Freud und Erikson sind (Berk, 2011, S. 16; Flammer, 2009, S. 75 ff.). In Freuds *psychosexueller Entwicklungstheorie* ist der Umgang der Eltern mit ihrem von sexuellen und aggressiven Trieben bestimmten Kind für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich (Berk, 2011, S. 17). Das ausgewogene Verhältnis zwischen dem Zulassen und Eindämmen triebgesteuerter Ausgestaltungsbedürfnisse des Kindes erhält somit seitens der Eltern aber auch anderer Erziehungsinstanzen große Relevanz (Berk, 2011, S. 18). Von daher gesehen ist auszuloten, welche Affinitäten und Antipathien bereits in jungen Jahren akzeptiert bzw. bewusst zu unterstützen sind.

Erikson (1988; 1973) erweitert den Freudschen Ansatz innerhalb seiner *psychosozialen Entwicklungstheorie* dahingehend, dass er den „Ich-Kräften“⁵¹, dem rationalen Teil der Persönlichkeit, eine exponierte Rolle zwischen den Triebenergien des Kindes und den sozialen Normansprüchen beimisst. Darüber hinaus stellt Erikson ebenfalls die Bedeutung von solchen Entwicklungsimpulsen heraus, die durch die Umwelt hervorgerufen werden, was ihn damit für die pädagogische Praxis als wertvollen Unterstützer optimistischer Entwicklungsgedanken avancieren lässt.

Eine weitere psychologische Theorierichtung, die den Gedanken der Selbstbestimmung des Menschen explizit betont, ist die *humanistische*⁵² *Psychologie* (Flammer, 2009, S. 115). Diese theoretische Denkausrichtung ist überaus erziehungsrelevant, da sie insbesondere das Rollenverständnis innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung neu ausrichtet und darin eine größere, von gegenseitigem Respekt bekundete Haltung betont (Flammer, 2009, S. 127 f.).

Die Auffassung vom handelnden und gestaltenden Individuum findet sich ebenfalls in den *strukturgenetischen Entwicklungstheorien* wieder (Flammer, 2009, S. 129-186). So betont der renommierte Entwicklungspsychologe Piaget⁵³ (1972, S. 154, S. 191) den Vorgang des alternierenden, interaktiven Austausches zwischen Anlage und Umwelt, Kontinuität und Diskontinuität einerseits sowie den aktiv gestaltenden Einfluss eines jeden Individuums zu seiner Entwicklung andererseits. Die Entwicklung vollzieht sich dabei nach der Vorstellung Piagets in vier gestuften Phasen⁵⁴: (1) sensumotorische Stufe, (2) präoperationale Stufe, (3) konkret-operationale Stufe und (4) formal-operationale Stufe (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 23 ff.). Mit zunehmender kognitiver Perzeptions- und Aktionsfähigkeit, die sich auch aus einem zunehmenden Erfahrungsschatz ergibt, erlangt das Individuum somit ein größeres Repertoire zum zielgerichteten Handeln hin. An der Stufentheorie kritisch

⁵¹ Neben dem „Ich“ ist ebenfalls das „Es“ sowie das „Über-Ich“ Bestandteile der Persönlichkeit innerhalb psychoanalytischer Theorien. Das „Es“ ist um unmittelbare Bedürfnisbefriedigung bemüht, wohingegen das „Über-Ich“ als das Gewissen des Individuums beschrieben werden kann (Berk, 2011, S. 17).

⁵² Die Vertreter dieser Schule nennen diesen Ansatz „humanistisch“, da sie eine Haltung umfasst, „in der die Würde des einzelnen Menschen und das Vertrauen in seine Selbstorganisation einen hohen Stellenwert einnehmen“ (Flammer, 2009, S. 115).

⁵³ Bugge (1997, S. 11) bezeichnet Piaget als einen der wenigen „großen Männer“ des Forschungsfeldes der Entwicklungspsychologie.

⁵⁴ Piaget (1972, S. 189) deutet gar auf sechs Entwicklungsperioden hin. An dieser Stelle soll allerdings die gängige Vierteilung hinsichtlich der Entwicklungsstufen verwendet werden.

zu beurteilen ist allerdings der Aspekt des Vernachlässigens sozialer und kultureller Randbedingungen während des Entwicklungsverlaufs (Berk, 2011, S. 23; Montada, Lindenberger und Schneider, 2012, S. 33). Diese erhalten in anderen Theorieansätzen wie bspw. in der ökologischen Systemtheorie der Entwicklung von Bronfenbrenner größere Beachtung (Schick, 2012, S. 26 ff.).

Moderne *interaktionistische*⁵⁵ *Entwicklungstheorien* versuchen hinsichtlich der Entwicklungsgestaltung gleichermaßen kontextuale als auch subjektorientierte Parameter zu berücksichtigen. Bei dieser Orientierung erhalten *transaktionale, systemische*⁵⁶ *Modelle* großen Zuspruch. Sie basieren auf der Annahme systemischer Zusammenhänge, in denen „sowohl das Entwicklungssubjekt als auch seine Umwelt aktiv und miteinander verschränkt aufeinander einwirken“ (Montada, Lindenberger und Schneider, 2012, S. 34). In Rahmen dieses „interaktiven Paradigmas“⁵⁷ „einer systemischen Verschränkung von ‚Eigengestaltung‘ und ‚Fremdgestaltung‘ der Entwicklung“ (Fend, 2003, S. 207 f.; Steinebach, 2000, S. 34) wirken einige der Aktivitäten eines Systemteils als Bedingung, andere als Folgen im Veränderungsmechanismus eines reziproken Gesamtsystems (Montada, Lindenberger und Schneider, 2012, S. 35). So können bspw. in der pädagogischen Praxis durch die Mitarbeit seitens der Schüler und durch berufliches Engagement vonseiten der Lehrer systemverschränkende Wechselwirkungen entstehen, die in korrelativer Stimulation positive Effekte zur Folge haben (Montada, Lindenberger und Schneider, 2012, S. 35).⁵⁸

Systemische Erziehung versucht daher, neben der Beachtung systemrelevanter Randbedingungen (Wohnungsbezirk, Schule, Klasse, Familienhintergrund) den Educanden auch für die Zusammenhänge des Systems zu sensibilisieren, in welchem er als aktiver Partizipant auftritt (Flammer, 2009, S. 282).

⁵⁵ Montada, Lindenberger und Schneider (2012, S. 33) bezeichnen aktionale und transaktionale Modelle als interaktionistische Modelle. Wenn noch beim aktionalen Typologieansatz, wie es bei Piagets Modell der Selbstgestaltung bspw. der Fall ist, die Betonung auf der Individuumsseite als Gestalter der Entwicklung liegt, geht bei transaktionalen Modellen die Impulsgebung auf die Entwicklung von der Subjektseite als auch von der Umweltseite aus.

⁵⁶ Flammer (2009, S. 263) verwendet den Ausdruck „systemisch“ als Synonym für die Begriffe „kybernetisch“ bzw. „zusammenhangsorientiert“.

⁵⁷ Fend (2003, S. 207) verwendet in diesem Kontext ebenfalls die Bezeichnung „ko-konstruktiv“.

⁵⁸ Allerdings gibt es auch negative systemische Wechselwirkungen, bspw. bei der Gewalteskalierung (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 35).

Das zentrale Anliegen gegenwärtiger theoretischer Systematisierungsansätze zur Selbstentwicklung⁵⁹ besteht im Rekurs auf den „Identitätsentwicklungsbegriff“. Dabei erhalten selbstregulative Mechanismen der Entwicklung auch an dieser Stelle besondere Aufmerksamkeit. Es fällt auf, dass vor diesem Hintergrund Rückgriffe auf bereits bestehende Auseinandersetzungen zum Entwicklungsgeschehen immer wieder Anwendung finden. So enthält Kegans Theorie zur *Entwicklung des Selbst* (Flammer, 2009, S. 322-328) oder Flammers Ansatz zur *Entwicklung des kompetenten Selbst* (2009, S. 328-336) stufentheoretische Inhalte.

1.4.3 Zusammenfassung der entwicklungspsychologischen Perspektive

Im Rahmen der Betrachtung des Entwicklungsbegriffs aus entwicklungspsychologischer Sicht betonen die vorgestellten Theorien unterschiedliche Schwerpunkte. Die Bedeutung der Anlage sowie der Umwelt auf die Ontogenese bestimmt nicht nur das Erscheinungsbild des Menschen, vielmehr wird hierdurch ebenfalls das spezifische Verhalten eines jeden Einzelnen geprägt. In einer weiterführenden, modernen Auffassung offenbart sich ein zusätzlicher Gestaltungsfaktor: neben der genetischen Prädisposition und den umweltdeterminierenden Einflussgrößen rückt ebenso das Individuum als „Mitproduzent seiner Entwicklung“ (bspw. Piquart, 2011, S. 33; Brandtstädter, 2007, S. 59; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981) ins tripartäre Gefüge zur Formung menschlicher Entwicklung auf. Offensichtlich gelingt die komplexe Steuerung von Entwicklungsprozessen in pädagogischen Maßnahmen nicht immer gleichermaßen zielführend. Zum einen sind Individuen durch ihre unterschiedliche Verfasstheit und externen Beeinflussung mit persönlich angepasstem Aufwand zu begleiten. Zum anderen liegt das Problem häufig auch an einer aufoktrozierenden Haltung des Erziehenden im Sinne eines klassisch orientierten Fremderziehungsparadigmas. Moderne Entwicklungstheorien sprechen sich daher dafür aus – nicht zuletzt im Hinblick auf eine ganzheitliche Förderung –, dem Individuum eine eigene, *aktive Rolle als Gestalter seiner Entwicklung* zuzuschreiben.

⁵⁹ Als Pioniere in dieser Sache gelten Lerner und Busch-Rossnagel mit ihrem Buchtitel: „Individuals as Producers of their Development“ (1981). Nicht weniger relevant, sind die Ausführungen im Sammelband von Silbereisen, Eyferth und Rudinger (1986) mit ihrem programmatischen Buchtitel „Development as Action in Context“. Ewert (1983) komplettiert, unter Bezugnahme auf Stern (1930), das Gedankenkonstrukt eines selbst bezweckten Eingriffs in das Entwicklungsgeschehen.

1.5 Sozialisationstheoretischer Impuls auf den Entwicklungsbegriff

Der Begriff „Entwicklung“ lässt sich auch unter einem weiteren Aspekt, nämlich der soziologischen Perspektive, betrachten, wenn auch dabei weniger dem Entwicklungsbegriff als solchen sondern vielmehr dem Sozialisationsbegriff Beachtung geschenkt wird. Von daher gesehen beinhaltet das Forschungsfeld der Soziologie vielseitige Ankerpunkte in Bezug auf den betrachteten Sachverhalt.

In den ersten sozialisationstheoretischen Auslegungen vor und nach 1900 beschäftigten sich die beiden Soziologen Simmel und Durkheim mit der Frage, „wie in Zeiten heftiger gesellschaftlicher Umbrüche die von Natur aus eigenwilligen (...) menschlichen Subjekte zu sozial integrierten Gesellschaftsmitgliedern werden können, um den Fortbestand und die Funktionstüchtigkeit des Gemeinwesens zu sichern“ (Hurrelmann, 2012, S. 28). Bei dieser Sichtweise besitzt vor allem der Eingliederungsprozess in die Gruppe bzw. in die Gesellschaft höchste Priorität (Neuenschwander, 2011, S. 62), um die „Bestandserhaltung und Weiterentwicklung der jeweiligen gesellschaftlichen Ordnung“ (Scherr, 2006, S. 23) zu wahren. Das Augenmerk dieser vormaligen, sozialisationstheoretischen Perspektive lag folglich darauf, wie die Mitgliedschaft in die Gesellschaft erlangt werden kann, und wie gesellschaftliche Riten, Normen und Werthaltungen zu tradieren sind (Scherr, 2008, S. 46). Diese antiquierte Interpretation gilt allerdings in der neueren Sozialisationsforschung als überholt. Denn die Einbuße der dominierenden Stellung der Soziologie zugunsten der Psychologie liegt in der Tatsache begründet, dass „als zentraler Bezugspunkt[,] das Subjekt bzw. dessen Soziogenese stärker in den Mittelpunkt gerückt ist“ (Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008, S. 9; Hervorhebungen im Original T.W.H.). Hurrelmann und Ulich (1998, S. 7) weisen auf inzwischen weiträumige Überschneidungen zwischen sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Forschung hin. Die Interdisziplinarität hat, wie bereits bei der Bestimmung des Entwicklungsbegriffs festgestellt (siehe Kap. 1.4), insofern ebenfalls in der Soziologie Einzug gehalten. Somit lässt sich bereits ein erweiterter Sozialisationsbegriff skizzieren:

Hurrelmann bezeichnet „Sozialisation“ als den „Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen (...) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt“ (2006, S. 7). Bei dieser Sichtweise verschiebt sich die ursprüngliche Fragestellung, wie der Mensch in die Gesellschaft einzugliedern sei, zu einer Betrachtung hin, die auf die spannungsreiche Beziehung zwischen den Bedürfnissen des Individuums und den gesellschaftlichen Integrationsanforderungen verweist (Hurrelmann, 2012, S. 28). Hierin liegt die Betonung auf den „Eigenleistungen des menschlichen Subjekts bei der Persönlichkeitsentwicklung und Individuation“⁶⁰ (Hurrelmann, 2012, S. 29). Somit rezipiert das Individuum die sozialen Gepflogenheiten nicht nur passiv, sondern es eignet sich vielmehr diese, entsprechend dem erworbenen Kognitionsniveau, durch *aktive* Auseinandersetzung an (Scherr, 2008, S. 46). Diese Erkenntnis besitzt auch für die vorliegende Untersuchung einen hohen Stellenwert, da hierdurch eine enge Korrespondenz zum bereits erarbeiteten Themenfeld „Entwicklungspsychologischer Impuls auf den Entwicklungsbegriff“ (siehe Kap. 1.4) hergestellt wird.

Durch eine kurze Vorstellung einzelner Sozialisationstheorien soll im Folgenden ein tieferer Zugang in die soziologische Gedankenwelt verschafft werden.

1.5.1 Soziologische Theorien im Diskurs

Anfänge soziologischer Theorien

Die ersten soziologischen Theorien, u.a. *der Ansatz Durkheims*, wurden während der Hochblüte der Industrialisierung entwickelt. Danach oblag es dem Gemeinwesen vor allem, Fortdauer und Funktionsfähigkeit der Gesellschaft durch systematische Einflussnahme zu sichern (Hurrelmann, 2012, S. 14, S. 26). Aus heutiger Sicht mag die Maxime einer ‚Vergesellschaftung der menschlichen Natur‘ als eingeschränkt erscheinen; dennoch steuerte sie wichtige Anregungen für verschiedene psychologische und soziologische Theorien bei (Hurrelmann, 2006, S. 12). Die daraus wiederum resultierenden Einflüsse vonseiten der psychoanalytischen, lerntheoretischen, ökologischen sowie strukturgenetischen Disziplin liefern auch heute noch wertvolle

⁶⁰ Für die Entstehung einer starken Persönlichkeit müssen allerdings demokratisch gefestigte Strukturen als gesellschaftliche Voraussetzungen gegeben sein (Hurrelmann, 2012, S. 29).

Anstöße für die Sozialisationsforschung (Veith, 2008, S. 34 f., S. 37; Hurrelmann, 2006, S. 12 ff.; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 20).

Für eine Analyse menschlicher Entwicklungsprozesse interessieren aktuell hinsichtlich einer genuin soziologischen Perspektive vornehmlich *systemtheoretische*, *handlungstheoretische* sowie *gesellschaftstheoretische* Konzeptionen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die Systemtheorie Parsons‘

An erster Stelle ist die *strukturfunktionalistische Systemtheorie* Talcott Parsons‘ zu nennen. Sozialisation spielt sich gemäß den Vorstellungen Parsons‘ als Abfolge ab, innerhalb derer Dispositionen erworben werden müssen mit dem Ziel, die für die Gesellschaft eingeforderten Rollen einnehmen zu können (Geulen, 2005, S. 55). Die daraus resultierenden Rollenbeziehungen fungieren dabei als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft; sie leiten sich hauptsächlich aus den „Bedürfnisdispositionen“⁶¹ der Menschen ab (Veith, 2008, S. 40 f.; Geulen, 2005, S. 55). Wenn schließlich, nach der Verinnerlichung vielfältiger sozialer Strukturen, eine ‚gesellschaftsfähige Persönlichkeit‘ hervorgegangen ist, stellt sich ein stabiler Gleichgewichtszustand ein, was als anzustrebendes Fernziel eines jeden Systems gilt (Hurrelmann, 2006, S. 84; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 32).

Somit entsteht soziale Integration durch allgemein institutionalisierte Rollenübernahmen und einer schrittweisen Wertinternalisierung (Veith, 2008, S. 41).

Gleichzeitig führt die durch Vergesellschaftung entstandene Beziehungssituation mit den sozialen Objekten⁶² zu Individuation, womit die Seite des Individuums angesprochen wird (Veith, 2008, S. 41).

Auf der Basis funktionalistischen Gedankenguts im Sinne Durkheims (Giddens, Fleck & Egger de Campo, 2009, S. 44) und in Anlehnung u.a. an die psychoanalytische Theorie Freuds gelingt es Parsons, eine Zusammenführung individueller und gesellschaftlicher Wechselbeziehungen innerhalb seiner strukturfunktionalen Theorie her-

⁶¹ Mit „Bedürfnisdispositionen“ meint Parsons „alle subjektiven Bedingungen der Fähigkeit zum Rollenhandeln“ (Geulen, 2005, S. 55).

⁶² Als „soziale Objekte“ bezeichnet Hurrelmann (2006, S. 84) alle Pflege- und Bezugspersonen u.a. Mutter, Vater, Bruder, Schwester, Erzieher etc..

zustellen (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 32). Kritisch zu sehen ist der eingeschränkte Erklärungsstrang in Bezug auf die Kategorie der „sozialen Rolle“ als begriffliches Instrument, da hierdurch dem Menschen lediglich „eine passive Konzeption der Persönlichkeitsentwicklung“ attestiert wird (Tillmann, 2010, S. 162; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 33). Diese Vorstellung impliziert daher auch, dass der Mensch *keine aktive Rolle* in der Erschließung und Mitgestaltung seiner Umwelt erhält und sich der gesellschaftlichen Bestimmung des Rollenlernens nicht erwehren kann (Hurrelmann, 2006, S. 87 f.).⁶³

Die Handlungstheorie Meads

Dass Entwicklungsprozesse beim Menschen durch gesellschaftliche Einflüsse richtungsweisend beeinflusst werden, steht außer Frage. In diesem Zusammenhang nimmt in der Theorie Parsons' die Analyse der Beziehungen zwischen den sozialen Rollen und der Gesellschaft einen breiten Raum ein, wobei sie allerdings die Analyse subjektbezogener Handlungsweisen vernachlässigt (Tillmann, 2010, S. 169). Diesem Problem hat sich George Herbert Mead in einer *Handlungstheorie*⁶⁴ gewidmet. Meads Denkansatz ist für die Fragestellung hinsichtlich der Perspektive soziologisch relevanter Entwicklungsvorgänge aus demjenigen Grund von Bedeutung, da er damit den Prozess der Identitätsbildung – den mikrosoziologischen Bereich – eingehend beschreibt (Tillmann, 2010, S. 195).

Über die soziale Interaktion entwickelt ein Mensch mit seinen Erbanlagen und Persönlichkeitsmerkmalen sein Selbst und kann dadurch zu einer gefestigten Persönlichkeit heranreifen. Darüber hinaus hält Mead die wechselseitige Einflussnahme⁶⁵ zwischen den Individuen für besonders bedeutsam. Nachfolgendes Zitat unterstreicht die getroffene Aussage:

⁶³ Weitere kritische Anmerkungen zur strukturfunktionalen Systemtheorie finden sich u.a. bei Habermas (1973, u.a. S. 118 ff.; 1968, u.a. S. 8 ff.) und Frey (1974).

⁶⁴ Das Wort „Handlung“ beinhaltet gemäß der Erläuterung Hurrelmanns folgende Merkmale: „Handeln ist (...) als eine durch Beziehungen zwischen Akteuren geregelte Folge von Aktionen definiert, die in sozialen Situationen stattfindet, normativer Regelung unterliegt und der Motivation der Akteure folgt“ (2006, S. 92).

⁶⁵ Aus dieser These resultieren Meads Sympathien für den Behaviorismus. Somit erklärt sich auch die Begrifflichkeit „Sozialbehaviorismus“, die häufig für die Theorie Meads verwendet wird (Abels, 2004, S. 128).

Man wird von den Haltungen der umgebenden Menschen beeinflusst, die wiederum in die verschiedenen Mitglieder der Zuhörerschaft zurückgespiegelt werden, so daß diese als ein Ganzes reagiert. (Morris⁶⁶, 1973, S. 300)

Neben den Interaktionsstrukturen von Individuen konzentriert sich Mead in seiner Theorie darüber hinaus auf *Symbole*. Als wichtigstes Symbol im Austauschprozess gelten dabei Sprache und Gestik, die sich bereits im Kindesalter grundlegend ausbilden (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 34). Die häufige Bezeichnung dieser Theorie als „symbolischer Interaktionismus“ ist von daher gesehen nicht verwunderlich.

Den Ausführungen Meads nach ist es gerade die Fähigkeit der sprachlichen Verständigung, die den Menschen im Gegensatz zum Tier so einmalig erscheinen lässt. Somit ist der Kommunikationsprozess wichtigstes Merkmal für die Identitätsentwicklung.

Nach den Vorstellungen dieser Theorie nehmen zwar gesellschaftliche Strukturen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen, sie prädisponieren sie aber nicht (Hurrelmann, 2012, S. 17). Mead zeichnet ein Bild eines *aktiv handelnden Menschen*, der auf seine Umwelt in keinerlei Weise passiv reagiert (Abels, 2004, S. 129). Die Fähigkeit, soziale Erwartungen zu interpretieren und zu deuten und darüber hinaus selbstreflexiv vorzugehen, komplettiert Meads Vorstellung vom aktiv handelnden Menschen. Denn es sind die Interaktionszusammenhänge von Individuen, die letztlich die Gesellschaftsstruktur dieser Handlungstheorie determinieren.

Als kritische Anmerkung konstatieren Hurrelmann und Bründel (2003, S. 36), dass Mead von einer allzu einträchtigen Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft ausgeht. In der Überbewertung der Subjektseite bleiben zudem die gesellschaftlich-strukturellen Einordnungen unscharf (Tillmann, 2010, S. 197 f.). Dieser Kritikpunkt wird besonders im Ausblenden einer „funktionale[n] Differenzierung komplexer Gesellschaften“ deutlich (Hurrelmann, 2006, S. 95). Auch von nachfolgenden Modellen ließ sich dieser Kritikpunkt niemals angemessen beseitigen (Tillmann, 2010, S. 198).

⁶⁶ Diese Aussage, die direkt auf der englischen Originalschrift Meads (1934) rekurriert, ist ins Deutsche übersetzt worden.

Nachfolgetheorien Parsons' und Meads

Wenn Parsons und Mead ihre Theorien noch vor dem Hintergrund schwerer Zeiten in Politik und Wirtschaft konzipierten, verschiebt sich bei den Nachfolgetheorien der Schwerpunkt deutlich. Bedingt durch neue Lebensformen und ein komplexes Zusammenwirken autonomer Systeme rückt „das Wechselspiel von Individuation und Integration“ stärker in den Vordergrund (Hurrelmann, 2012, S. 18). In diesem Zusammenhang haben im Anschluss an Parsons' und Meads Theoriekonzeptionen folgende Ansätze weiterführende Beiträge geleistet:

1. die Konstruktivistische Theorie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann,
2. die Theorie der Selbstsozialisation von Niklas Luhmann,
3. die Identitätstheorie von Lothar Krappmann,
4. die Kompetenztheorie von Jürgen Habermas,
5. die Habitusstheorie von Pierre Bourdieu
(...). (Hurrelmann, 2012, S. 19)⁶⁷

Eine ausführliche Schilderung dieser weiterentwickelten Ansätze ist hier nicht zielführend, fußen sie doch im Kern auf den beiden bereits dargelegten Grundideen. Von daher gesehen würde eine darüberhinausgehende Analyse aller Folgetheorien den Kenntnisstand für die vorliegende Fragestellung nicht entscheidend ergänzen. Stattdessen scheint es angezeigt, *gesellschaftstheoretische* Strömungen innerhalb dieser nachkommenden Theorien kurz zu schildern. Neben einer kurzen Einführung zu Gesellschaftstheorien im Allgemeinen ist es angebracht, einige gesellschaftstheoretische Denkansätze kurz vorzustellen und im Anschluss daran auf besonders erwähnenswerte Sachverhalte hinsichtlich menschlicher Entwicklungsprozesse näher einzugehen.

Gesellschaftstheorien im Überblick

Gesellschaftstheorien befassen sich verstärkt mit gesellschaftlich-sozialen Phänomenen und ihren immanenten Eigendynamiken. Wurde an der Handlungstheorie Meads eine Vernachlässigung der gesellschaftlich-strukturellen Seite (Objektseite) (vgl. Kritik am Konzept Meads in diesem Kapitel) kritisiert, so akzentuieren diese

⁶⁷ Diese Übersicht behält keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Diese Auswahl, die Hurrelmann (2012) angibt, ist um weitere Ansätze zu ergänzen.

Theorieansätze im Gegensatz dazu „weitaus stärker (...) die ökonomische, politische und kulturelle Strukturierung der Wechselbeziehungen zwischen Person und Umwelt“ (Hurrelmann, 2006, S. 104).

Offensichtlich haben sich seit Mead die kulturellen, politischen und sozioökonomischen Gegebenheiten einschneidend gewandelt. Als Folge davon haben sich gleichfalls die Anforderungen für die Sozialisation und damit auch für menschliche Entwicklungsprozesse verändert. Es kommt daher vor allem darauf an, und dies gilt insbesondere für die Schule, neue kognitive und soziale Fähigkeiten zu vermitteln, um den neu geschaffenen Normen entsprechen zu können (Scherr, 2008, S. 64). Eine Sozialisationstheorie, die sich die gesellschaftliche „Brille“ aufsetzt, versucht besonders diesen lebensweltlichen Wandel zu berücksichtigen.

Gesellschaftstheorien – Habermas, Beck, Bourdieu und Zinnecker

Eine Konzeption, die aus der „kritischen Frankfurter Schule“ und einem Rekurs auf mehreren, als klassisch geltenden Ansätzen resultiert, ist die Kompetenztheorie⁶⁸ von Habermas (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 37; Habermas, 1981a; 1981b). In dieser Theorie geht es darum solche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu erschließen, die dem Aufbau von Fähigkeiten und Kompetenzen und damit einhergehend der Identitätsbildung besonders zuträglich sind. Indiz für eine gelingende Sozialisation stellt die Kompetenzentwicklung des Handelns innerhalb von Rollen dar, „die ein Mensch in einer demokratischen Gesellschaft erfüllen muss, um voll handlungsfähig und mit sich selbst identisch sein zu können“ (Hurrelmann, 2012, S. 23). Im differenzierten Rollenhandeln verbirgt sich ebenfalls der Schlüsselbegriff des „kommunikativen Handelns“ (Habermas, 1981a; 1981b). Da nur mittels kommunikativer Befähigungen Kooperation gelingt und damit auch der Erwerb von Handlungsfähigkeiten, führt dies schließlich zur Identitätsbildung.⁶⁹

⁶⁸ Habermas lehnte sich zunächst stark an psychoanalytischen Inhalten an, verschob später allerdings den Schwerpunkt auf sozial-kognitive Bereiche, was schließlich als Theorie der „Sozialen Interaktionskompetenz“ deklariert wurde (Veith, 2008, S. 45).

⁶⁹ Innerhalb der Sportwissenschaft fand dieser Theorieansatz bereits großen Anklang. So verwendet u.a. Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann und Kreiter (1990) den Ansatz Habermas' zur Erklärung sozialen Lernens. Siehe auch Kapitel 1.1.4 „Überblick über herkömmliche Erklärungstheorien zum Erwerb sozialkompetenten Verhaltens“.

Die Kritik Hurrelmanns (2006, S. 113) an der Theorie von Habermas besteht darin, gesellschaftliche, materialistische Komponenten zu vernachlässigen und die menschliche Subjektentwicklung lediglich auf kommunikative Fähigkeiten zu reduzieren.

Einen weiteren Aspekt im Rahmen gesellschaftlicher Theorien legt Beck (1986) vor, indem er den Menschen in einer zunehmend individualisierten Lebenswelt mit ausgeprägten Freiheitsgraden ausstattet. Mit dem Ziel größerer Entfaltungsmöglichkeiten bedarf es nach seiner Auffassung bereits in jungen Jahren des Erwerbs der Fähigkeit selbstorganisierten Handelns.

Ähnlich wie die Konzeption Becks stellt sich auch die Habitustheorie Bourdieus (1987, S. 277 ff.; 1985) dar. Nach dessen Vorstellung ist für die Entfaltung der Persönlichkeit die Ausbildung von Denkschemata bezüglich Kompetenzen, Anschauungen und Gepflogenheiten relevant. Diese, als sozialer „Habitus“ bezeichneten Muster der Lebensführung, verantworten letztlich das individuelle Kompetenzgefälle innerhalb einer sozioökonomischen und kulturellen Welt (Hurrelmann, 2006, S. 117 ff.). Bei dieser Auslegung bestimmt somit die soziale Umgebung das Ausmaß sowie den Gehalt zur Entfaltung des Selbst.

Durchaus revolutionäre und zugleich kontroverse Standpunkte in der Diskussion bezüglich der angerissenen Problematik vertreten Wissenschaftler, die sich mit „Theorien der Selbstsozialisation“ beschäftigen (u.a. Bauer, 2002; Geulen, 2002; Zinnecker, 2000). Als Gegenstück des gängigen Sozialisationsbegriffs, der sich als „eine Sozialisation in fremder Regie, eine Fremdsozialisation“ versteht, wird durch den Selbstsozialisationsbegriff ein überwiegend eigentätiger Standpunkt vertreten (Zinnecker, 2000, S. 275, S. 279).

Zinnecker (2002) versucht in seiner Argumentation, die empirisch gesicherte Aktivität des Individuums für dessen Persönlichkeitsentwicklung herauszustellen. Darüber hinaus sensibilisiert er das Bewusstsein dafür, „dass Kinder nicht zu gesellschaftlich vorprogrammierten Automaten, sondern zu selbstbestimmten ‚Subjekten‘ heranwachsen“ (Geulen, 2002, S. 187).

Bauer (2002, S. 119) würdigt zwar auf der einen Seite Zinneckers (2000) Verdienste wegen des Anstoßes zu einer Theoriedebatte, deren Entwicklungslinie mittlerweile längst von großen Namen innerhalb dieses Forschungszweiges (u.a. Hurrelmann)

aufgegriffen wurde; auf der anderen Seite kritisiert er allerdings, dass Zinnecker (2000) „in all seiner Emphase für etwaige Erkenntnis*potenziale* die spezifischen Erkenntnis*grenzen* [überschreitet], derer sich die Sozialisationsforschung der ‚Reformgruppe‘ im Allgemeinen und der VertreterInnen des Konzepts Selbstsozialisation im Besonderen gegenübersehen“ (Bauer, 2002, S. 120). Letztlich liegt der Schluss nahe, dass eine Hinwendung zum Begriff der Selbstsozialisation die Situation überzeichnet. Allerdings sollte die Initiative Zinneckers (2000) mehr Beachtung finden, „innerhalb einer Theorie menschlicher Sozialisation den Anteilen des sich bildenden Subjekts an diesem Prozess mehr Aufmerksamkeit zu schenken und sie noch systematischer als bisher in die Theorie mit hineinzunehmen“ (Geulen, 2002, S. 195).

1.5.2 Zusammenfassung der sozialisationstheoretischen Perspektive

Bei der Vorstellung der verschiedenen Ansätze *systemtheoretischer*, *handlungstheoretischer* sowie *gesellschaftstheoretischer* Ausprägung treten jeweils unterschiedliche Akzentsetzungen in der komplexen Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft hervor. Jede Theorie nimmt dabei, „im Lichtkegel“ ihres eigenen „Suchscheinwerfers“, den interdependenten Wirkungszusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft unterschiedlich wahr (Hurrelmann, 2012, S. 26 f.). Wenn noch am Anfang der Sozialisationsforschung der Begriff „Sozialisation“ gewissermaßen als „überstülpendes“ Merkmal deklariert wurde, kommt in modernen Ansätzen umso mehr die Eigenleistung und Eigendynamik des Subjekts zum Tragen. Offensichtlich hat sich die Praxis und damit auch die Forschung von fremdbestimmten Konzeptionen gelöst, um sich ebenfalls der Subjektautonomie und Selbstbestimmung zu widmen (bspw. Hurrelmann, 2006; Zinnecker, 2000). Die Formel „producers of their own development“ (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981) ist längst zum Sinnbild eines vollzogenen Paradigmenwechsels herangereift. Damit sollte sich in der pädagogischen Praxis der gegängelte „Klient“ „als Objekt von fremdbestimmter Betreuung und Erziehungsbemühung“ endgültig zum selbsttätigen, selbstbildenden Akteur emanzipiert haben (Zinnecker, 2000, S. 286). Wenn auch in der heutigen Zeit die Individuen große Freiheiten genießen, ist es auf der anderen Seite umso mehr erforderlich, auf die innerhalb der Gesellschaft hervorgerufenen Zwänge mit autonomen, verantwor-

tungsbewussten und kompetenten Verhalten zu reagieren. Es ist nämlich ausschließlich kreativen Individuen vorbehalten, gleichfalls Gesellschaft mitzuprägen.

Der alleinige Anspruch einer Theorie zur Verdeutlichung des Sachverhalts wäre allerdings unangemessen: denn während makrosoziologisch ausgerichtete Theorien „kein angemessenes Verständnis der Subjektivität und des individuellen Handelns“ entwickeln, vernachlässigen hingegen mikrosoziologisch orientierte Theorien „die Einordnung in gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge“ (Tillmann, 2010, S. 234).

Für die Pädagogik im Allgemeinen und für eine Entwicklungsförderung in der Schule im Speziellen sind die Grundpfeiler einer antiquierten Ausrichtung in Frage zu stellen. Denn obgleich sich, wie in der Analyse der einzelnen Sozialisationstheorien hervorging, die Konzeptionen durch verschiedene Schwerpunktsetzungen unterscheiden, so stimmen doch alle Vorstellungen im Folgenden überein:

Im Prozess menschlicher Sozialisation sind die Eigenanteile des Subjekts zu erhöhen, ohne gleichzeitig die damit konstitutiv eingebrachten gesellschaftlichen Bedingungen zu vernachlässigen.

1.5.3 Theorieverbindungen zwischen Psychologie und Soziologie – ein Einblick in einen Kooperationsversuch

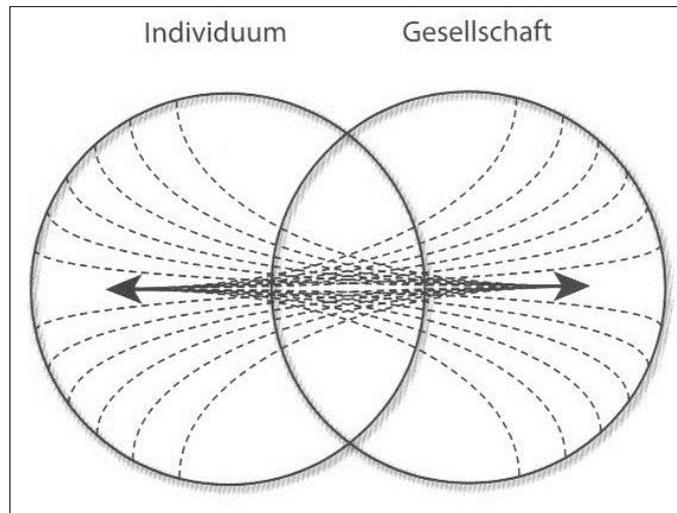


Abb. 1.5-3: *Verbindung von soziologischen und psychologischen Theorien (nach Hurrelmann, 2012, S. 43).*

Während psychologische Analysen auf der Akteursebene stattfinden und „nach Erklärungen für die Herausbildung der Persönlichkeit und ihrer Struktur in Wechselwirkung mit den individuellen Lebensbedingungen“ suchen, sind soziologische Analysen hingegen bestrebt, „Erklärungen für die Entstehung und Wirkung von sozialen Institutionen und Ereignissen zu finden“ (Mühler, 2008, S. 30, ausführlich S. 24 ff.). Obwohl offensichtlich zwischen diesen beiden in gewisser Weise konträren „Objektqualitäten“ zu differenzieren ist, finden dennoch theorieverbindende Ansätze zwischen psychologischen und soziologischen Merkmalen große Beachtung (u.a. Hurrelmann, 2013; vgl. Abb. 1.5-3). Das oben abgebildete Schema bietet eine solche idealtypische Veranschaulichung. Dabei repräsentieren die aus den Erklärungseinheiten „Individuum“ und „Gesellschaft“ gestrichelten und sich überschneidenden Linien einzelne psychologisch bzw. soziologisch geprägte Theoriekonzeptionen (Hurrelmann, 2012, S. 43). Die Grafik ermöglicht die Kombination zahlreicher „Einzeltheorien“ mit der Idee, ein möglichst großes Abbild psychologisch als auch soziologisch geprägter Aussagen zu erhalten (Hurrelmann, 2012, S. 44). Hierdurch ergibt sich die Gelegenheit zu einer passgenauen und ergänzenden Vereinigung der einzelnen Komponenten.

Um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, eine einseitige und systemverletzende Position zu beziehen, versucht eine „neue Generation“ verbindender Sozialisationstheorien, sich eher „metatheoretisch“, oberhalb der Einzeltheorien, zu positionieren (Hurrelmann, 2013, S. 85). Hurrelmann (2013; 1983) legt mit seinem metatheoretischen „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ – abgekürzt: MpR – ein entsprechendes Konzept vor, das als erster Schritt hinsichtlich eines integrativ, interdisziplinär zu verstehenden sozialisationstheoretischen Ansatzes einzustufen ist.⁷⁰ Sein Bestreben ist eine analytische Doppelperspektive zwischen Gesellschaft und Individuum. Bereits im Jahre 1983 konstatierte Hurrelmann als zentrale Erkenntnis des Modells,

die Persönlichkeitsentwicklung geschehe im Prozeß einer Auseinandersetzung mit der „inneren“ und der „äußeren“ Realität, wobei jedes Individuum von Anfang an bestimmte Fähigkeiten der Realitätsverarbeitung, Problembewältigung und Realitätsveränderung besitze, einsetze und weiterentwickle. (...) Was hier proklamiert wird, ist also ein Modell der dialektischen Beziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität, eines interdependenten Zusammenhangs von individueller und gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung. Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne also auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird. (L.c., S. 92 f.; Hervorhebungen T.W.H.)

Quintessenz seiner Darlegungen ist, dass das Individuum in Rahmen seiner Persönlichkeitsentwicklung in allen Bereichen einerseits gesellschaftlichen Impulsen ausgesetzt ist,

sich zugleich aber auch stets aktiv mit seinen körperlichen und psychischen Voraussetzungen und gleichzeitig den sozialen und physischen Umweltbedingungen „produktiv“ auseinandersetzt und dabei seine Persönlichkeitsentwicklung während des gesamten Lebenslaufs durch eigene biografische Arbeit vorantreibt. (Hurrelmann, 2013, S. 87)

In seinem Aufsatz (2013) in der ZSE⁷¹, in dem er sein Modell weiterentwickelt, definiert er den Sozialisationsbegriff im Rückgriff auf die bereits getroffenen Aussagen schließlich wie folgt:

⁷⁰ In kritischer Würdigung diskutieren u.a. Abels und König (2010) sowie Tillmann (2010).

⁷¹ = Zeitschrift der Soziologie der Sozialisation und Erziehung.

Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern. (Hurrelmann, 2012, S. 52)

Den Bedeutungsinhalt dieser Interpretation besetzt Hurrelmann mit drei Grundprämissen: zum einen spricht er den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung an, wobei er unter „Persönlichkeit“ die individuelle Struktur physischer und psychischer Merkmale und Dispositionen eines Individuums versteht (Hurrelmann, 2013, S. 88). Zum zweiten beinhaltet der Begriff bei dieser Auslegung eine produktive Realitätsverarbeitung in dem Sinne, dass dadurch dem Menschen eine aktive, „während des gesamten Lebenslaufs anhaltende Tätigkeit (...) bei der Aneignung und Verarbeitung seiner natürlichen Anlagen und seiner sozialen und physischen Umweltbedingungen“ (Hurrelmann, 2012, S. 52) zugeschrieben wird. Der dritte inhärente Aspekt spricht die Bewältigung sogenannter Entwicklungsaufgaben in Form wiederkehrender Anforderungen an. Dieser dritten Säule wohnt der Gedanke inne, „dass ein Mensch dann zu einem Gesellschaftsmitglied wird, wenn er die von ihm erwarteten sozialen Anforderungen erfüllt, dabei aber eine einmalige und unverwechselbare Persönlichkeit bleibt“ und sich zusätzlich nicht einem „sozialen Diktat“ unterwirft (Hurrelmann, 2012, S. 52). Mit dieser Betrachtung macht sich Hurrelmann eine Vorstellung zu eigen, die nicht nur die beiden Fachgebiete Psychologie und Soziologie miteinander verbindet, sondern gleichfalls wertvolle Impulse für die vorliegende Untersuchung zur Skizzierung eines modernen Entwicklungsverständnisses gibt.

Neben diesem integrierenden Versuch Hurrelmanns und dem erhaltenen sozialisationstheoretischen Impuls auf die Entwicklungsgeschehnisse des Menschen ist es darüber hinaus erkenntnisreich, den *pädagogischen* Aspekt bei einer erweiterten Betrachtung des Entwicklungsbegriffs mit einzubeziehen.

1.6 Pädagogischer Impuls auf den Entwicklungsbegriff

1.6.1 Der Entwicklungsbegriff in der Pädagogik

Der Entwicklungsbegriff legt aus der Perspektive der Pädagogik zwar Anknüpfungspunkte offen, dennoch ist er weder aus etymologischer Sicht gewachsen, noch steht er für ein abgeschlossenes Forschungsparadigma dieser Disziplin. Vielmehr erhalten die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ entsprechenden Zuspruch. Allerdings verweist ein spezielles Forschungsfeld innerhalb der Pädagogik auf eine grundlegende Beschäftigung mit dem Entwicklungsbegriff – die Rede ist von der sogenannten *Entwicklungspädagogik*⁷². Diese gleichfalls als pädagogische Entwicklungstheorie bezeichnete Ausrichtung nimmt Bezug auf einen bestimmten Bereich pädagogischer Geschehnisse bzw. auf ein spezielles Themenfeld (Bloh, 2000, S. 16; vgl. Abb. 1.6-4). Bezeichnend dabei ist indes immer das genuin Pädagogische. Innerhalb einer pädagogisch gewendeten Fragestellung sind bezüglich dieser Erziehungstheorie die hiermit im Zusammenhang stehenden Möglichkeiten von Veränderungsprozessen beim Individuum zu erfragen.

Dabei stellt die prinzipielle Annahme „einer *fundamentalen Verschränkung von Erziehung und Entwicklung*“ (Bloh, 2000, S. 18) den Ausgangspunkt dieser entwicklungspädagogischen Theorie dar, wobei Oerter darüber hinaus folgendes konstatiert: sie kann „als sich wechselseitig bedingendes Interaktionsgefüge aufgefaßt werden, dergestalt, daß menschliche Entwicklung ohne Erziehung und Bildung nicht möglich ist, und umgekehrt, daß Bildung und Erziehung als notwendige Voraussetzung, zugleich aber auch als Ziel die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit haben“ (1994, S. 158).

Aufenanger umreißt die entwicklungspädagogische Position in ähnlicher Weise: sie lässt sich als eine „Theorie pädagogischen Handelns [beschreiben], die Entwicklung als Ziel der Erziehung ansieht, indem einerseits die zum menschlichen Handeln in

⁷² Obwohl dieser Begriff eine enge Kooperation zu bspw. „Theorien der Unterentwicklung“ vermuten lässt, unterhält die hier verwendete Konnotation keineswegs eine Verbindung zur sogenannten Entwicklungshilfe für Menschen in der Dritten Welt im Sinne einer Pädagogik für Entwicklungsländer (Aufenanger, 1992, S. 11; Tremel, 1988, S. 1; Tremel, 1980).

der Gesellschaft notwendigen Entwicklungsprozesse hervorgebracht und andererseits gleichzeitig die Entwicklungsbedingungen des Subjekts mitberücksichtigt werden“ (1992, S. 11). Gerade für eine Untersuchung, die sich einer Entwicklungsförderung widmet und die bereits erarbeitenden Erkenntnisse aus der Erkundung eines Entwicklungsbegriffs aus geschichtlich-philosophischer, entwicklungspsychologischer und soziologischer Perspektive mitverarbeitet, lässt die angegebene Formulierung fruchtbare Anbindungen erwarten. Mit anderen Worten ist dieses theoretische Feld nicht nur relevant infolge der engen Beziehung zwischen Pädagogik und Entwicklung sondern auch aus dem Grunde, weil der entwicklungspädagogische Gedanken einen inhärenten Impetus aus den bereits diskutierten wissenschaftlichen Disziplinen erhält. Die nachfolgende Abbildung 1.6-4, die in Anlehnung an Röhrs (1993) konzeptioniert ist, untermauert diese These.

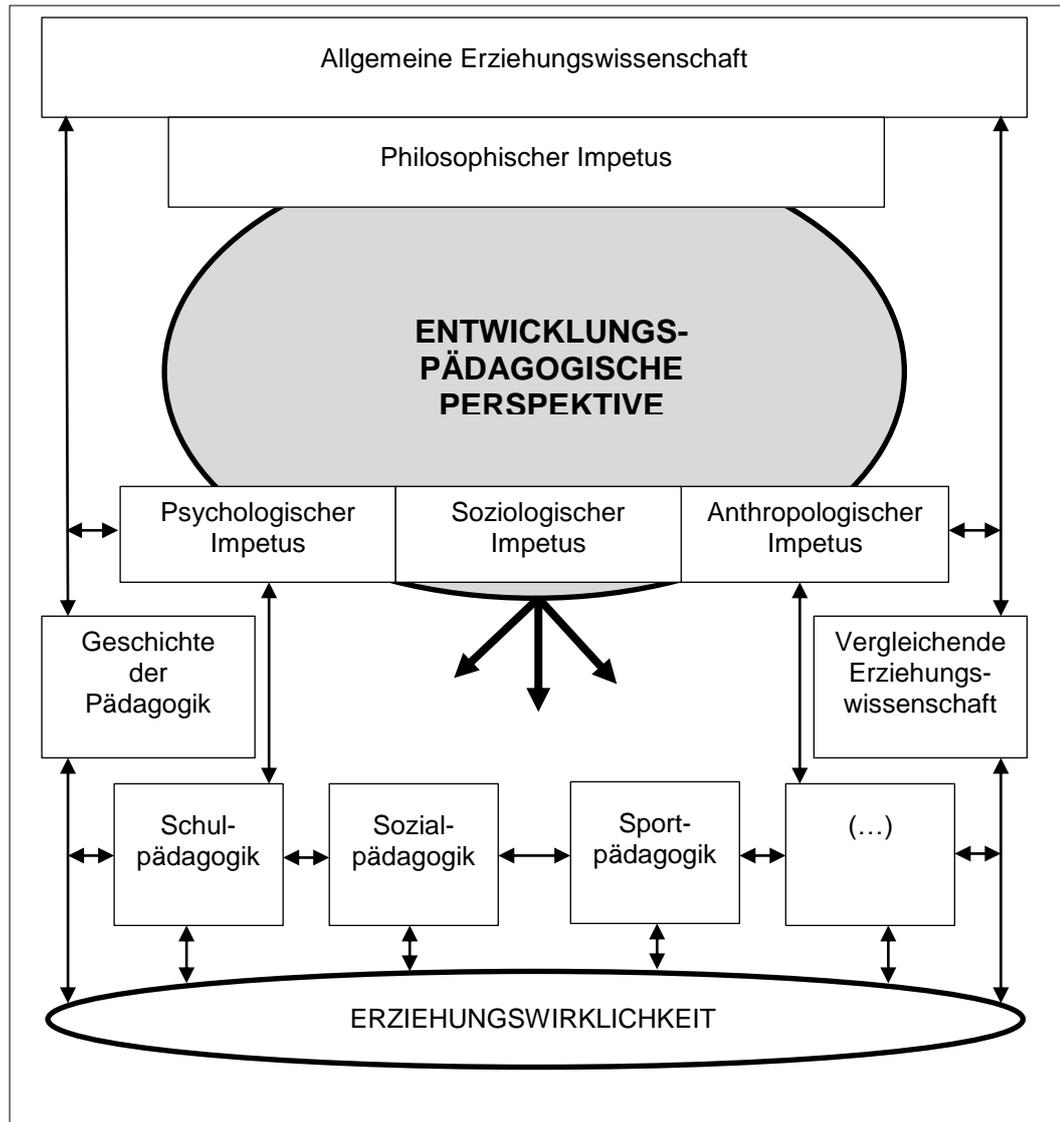


Abb. 1.6-4: Verortung der entwicklungspädagogischen Perspektive (Schema modifiziert nach Röhrs, 1993, S. 74).

Abbildung 1.6-4 zeigt die „integrierende Perspektive“ der Entwicklungspädagogik. Die eng miteinander verflochtenen, durch Doppelpfeile verbundenen Disziplinen tragen durch ihren gegenseitigen Einfluss aufeinander zur Erklärung der *Erziehungswirklichkeit* bei. Das pädagogisch tatsächliche Geschehen wird somit durch verschiedene Forschungslinien reflektiert und gibt seinerseits wiederum neue Impulse zurück.

1.6.2 Die Entwicklungspädagogik Roths

Die integrationswissenschaftliche Perspektive Roths

Der Topos Entwicklungspädagogik lässt sich mit keinem Geringeren besser verbinden als mit Heinrich Roth⁷³. In seiner zweibändigen „Pädagogischen Anthropologie“⁷⁴ (1976a; 1971)⁷⁵ wird im ersten Band⁷⁶ seines Werkes zum einen die *Bildsamkeit* des Menschen im Spannungsfeld von Anlage und Umwelt empirisch belegt und zum anderen die *Bestimmung* des Menschen mit dem Ziel der Mündigkeit dargelegt. Im zweiten Band⁷⁷ diskutiert er „*die Darstellung der Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse, die den Menschen in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen*“ (Roth, 1971, S. 14).

In einer übergreifenden Komposition mehrerer Wissenschaftsdisziplinen versteht sich Roth dabei als integrativer und interdisziplinärer Grenzgänger (Roth, 1976b, S. 151). Sein Anliegen, das er mit der Integration mehrerer Forschungsdisziplinen verbindet, stellt dabei allerdings nicht den Versuch dar, die Ergebnisse anderer Theorien gleichsam als Wissensgenerierung anzuhäufen; vielmehr entspricht es seiner Intention, in der Gestalt eines Wissenschaftssystems eine Synthese von philosophisch-hermeneutischen, sozialwissenschaftlichen, erfahrungswissenschaftlichen und ideologiekritischen Forschungsansätzen herbeizuführen (Hoffmann, 1995, S. 102). Ziel seiner Bemühungen ist dabei stets, pädagogische Erkenntnisse zu gewinnen. Mit diesem integrationswissenschaftlichen Ansatz hat Roth eine vereinigende Position geschaffen, die durch ihre vielschichtige Betrachtungsweise Synergien offenbart.

⁷³ Roth gilt als einer der wenigen „Klassiker“ der Pädagogik (Jungmann, 2009, S. 8).

⁷⁴ Gaus (2006, S. 67) spricht in Bezug auf Roths „Pädagogische Anthropologie“ von einem Monumentalwerk und bezeichnet dessen Abhandlung als vollendet.

⁷⁵ Roths erstes Buch seiner „Pädagogischen Anthropologie“ wurde vier Mal aufgelegt. In dieser Arbeit wurde die letzte – die 4. Auflage – aus dem Jahre 1976 verwendet. Der zweite Band umfasst zwei Auflagen, aus den Jahren 1971 und 1976, die sich nicht unterscheiden. Aus diesem Grunde heraus konnte die Erstauflage des zweiten Bandes ohne Einbuße verwendet werden.

⁷⁶ Der Titel des ersten Buches (1976a) lautet „Pädagogische Anthropologie. Band I Bildsamkeit und Bestimmung“. Zur überblickartigen Vorstellung der Inhalte des ersten Bandes empfiehlt sich die Übersichtsdarstellung von Bloh (2000, S. 21).

⁷⁷ Das zweite Buch Roths (1971) trägt den Titel: „Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.“

Wenn also „das Ganze“⁷⁸ mehr als die Summe der Einzelteile“⁷⁹ darstellt, könnte sich gerade eine Fragestellung, die sich mit dem Aspekt des Entwicklungsgeschehens innerhalb mehrerer Disziplinen befasst, als fruchtbare Quelle erweisen.⁸⁰

Die Entwicklungspädagogik Roths im Überblick

Offensichtlich bietet Roths Entwicklungspädagogik (1971)⁸¹ einen nützlichen Ansatzpunkt für die hier interessierende Fragestellung einer Entwicklungsförderung. Aufbauend auf einer Beschreibung des ersten Teiles des insgesamt dreiteiligen Werkes der Entwicklungspädagogik (Roth, 1971) sollen die daraus gewonnenen Argumentationslinien im Folgenden einer Beurteilung unterzogen werden. In diesem Zusammenhang sind insbesondere Auszüge des dritten Teils in die Analyse flankierend einzubinden, um nicht nur die Verwendung des Entwicklungsbegriffs aus der pädagogischen Sichtweise Roths zu durchleuchten, sondern um vielmehr der Frage nachzugehen, inwiefern und inwieweit Roth das Feld „Erziehung und Entwicklung zu Sozialkompetenz“ behandelt.

Die zu erbringende Integrationsleistung in einem pädagogisch gewendeten Frageformat setzt an der menschlichen Bestimmtheit des „homo educandus“ an (Roth, 1976a). Ausgehend von der daraus resultierenden Auffassung, dass Sozialisations- und Erziehungsprobleme für die Kreativität und Innovationskraft einer Gesellschaft im Vergleich mit genetischen Problemen immer noch als wichtiger erachtet werden, hebt Roth die Formbarkeit des Menschen zur Erreichung von dessen Handlungsfähigkeit hervor (Roth, 1971, S. 13). Ein hierfür abgewandelter Entwicklungsbegriff hat folglich die Aufgabe, „die Bedeutung (...) der Erziehung im Lern- und Entwicklungsprozess deutlicher zu umreißen“ (Lehberger, 2009, S. 83). Diese Forderung lässt damit nicht nur ein unterschiedliches Verständnis von Entwicklung erkennen, sondern offenbart gleichfalls eine *weite* Begriffsauslegung des Sachverhalts,

⁷⁸ Der Begriff des „Ganzen“ repräsentiert gleichzeitig auch die Maxime Roths, die sich nicht nur bei seinen Theorieanalysen zeigt, sondern gleichfalls seine Betrachtung auf den Menschen widerspiegelt (Roth, 1971, S. 19).

⁷⁹ Aristotelische Weisheit.

⁸⁰ Allerdings merkt Aufenanger (1992, S. 26) an, „daß ein solch umfassender Versuch – wie Roth ihn unternommen hat – [in der heutigen Zeit] (...) zum Scheitern verurteilt wäre“, da sich die Theorien immer mehr aufgefächert haben.

⁸¹ = Roths zweiter Band seiner „pädagogischen Anthropologie“.

der lernabhängige sowie quantitativ-qualitative Veränderungen impliziert (Bloh, 2000, S. 28).

Entsprechend erhält eine fundierte theoretische Ergründung eines innovativen, veränderten Entwicklungsbegriffs im ersten Teil der Entwicklungspädagogik Roths (1971) eingehend Beachtung.

Hierzu untermauert Roth (1971) seine theoretischen Überlegungen durch mehrere empirische Studien, wobei insbesondere drei Aspekte eine besondere Beachtung bei der Begründung seines neuen Entwicklungsbegriffs erfahren, nämlich die *relevanten Bestimmungsgrößen der Entwicklung*, die *Hemmnisse der Entwicklung* sowie *günstige Förderungsmaßnahmen*. Hierbei handelt es sich um solche Einflüsse, die den Menschen zu einer mündigen Persönlichkeit heranreifen lassen (Roth, 1971, erster Teil bis einschließlich S. 201).

Im Spannungsverhältnis zwischen den polarisierenden Prozessen, die den Menschen einerseits genetisch determinieren, ihn andererseits mit einem soziokulturellen Korsett ausstatten (Roth, 1971, S. 29), deutet Roth auf die althergebrachte Anlage-Umwelt-Debatte hin. Auf der Suche nach den den Menschen verändernden Stellschrauben (Roth, 1971, S. 31) setzt sich Roth in einem weiteren Argumentationsgang mit dem traditionellen Antagonismus zwischen *individuellen Entfaltungsbedürfnissen* – die Seite des Individuums – und den gesellschaftlich *gestellten Entwicklungsaufgaben* – die Seite der Gesellschaft – auseinander (Roth, 1971, S. 35). Er kommt dabei zu dem Schluss, dass gerade diese unausweichliche Konfliktsituation bei der Fokussierung auf das „Produktiv-Dynamische der Handlungsfähigkeit des Menschen“ (Roth, 1971, S. 45) einen unvermeidlichen Begleiter (Roth, 1971, S. 34, S. 46) darstellt. Nachfolgendes Zitat Roths verweist auf seine, als „*prinzipielle Antinomien*⁸² *der Erziehung*“ bezeichneten Begleiterscheinungen:

Ebensowenig kann die Erziehung dem Dilemma ausweichen, gleichzeitig die Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung des einzelnen als Individuum und Individualität zu wollen und ihn für eine, d.h. *seine* Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Erziehung kann nichts anderes sein als der ständige Versuch, diese Konflikte auszugleichen und zwischen einer Erziehung zur Freiheit und Selbstverwirklichung des Individuums und einer zur Freiheit und Selbstverwirklichung der Gesellschaft so produktiv

⁸²Der von Roth verwendete Terminus „Antinomien“ bedeutet „Widersprüche“ oder „Grundspannungen“.

und effektiv wie möglich zu vermitteln – um des einzelnen und um der Gesellschaft willen. (1971, S. 46)

Im reflektierten Umgang mit diesen bipolaren, unabänderlichen Einheiten fordert Roth daher für die pädagogische Praxis eine zu akzeptierende Dialektik (Garz, 2000, S. 95). In dieser Philosophie zur Steigerung individueller Freiheiten kommt der Aufruf deutlich zum Ausdruck, der klassischen Fremderziehung endlich den Rücken zuzukehren. Denn nur über eine „rechte Relation von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung“ (Roth, 1971, S. 159; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.) kommt es zu einem „produktiven Wechselverhältnis“ (ebenda).

Eine pädagogische Entwicklungsforschung beschäftigt sich aber nicht nur mit den konfligierenden Standpunkten zwischen Individuum und Gesellschaft, sie sucht ebenso nach dem „lenkbar Veränderlichen“ (Roth, 1971, S. 91; Hervorhebungen T.W.H.).

Auf der Suche nach jenen steuerbaren Bedingungen, unter denen Lernen den Menschen in positiver Weise beeinflusst, spielt für Roth neben dem Rekurs auf die Psychoanalyse auch der Rückgriff auf Lerntheorien und weiteren Theorien stets eine gewichtige Rolle (Roth, 1971, S. 23 f., S. 123 und S. 140 ff.). Für Roth ist Entwicklung kein „unbeeinflussbares Geschehen“, sondern „steuerbar und orientierbar“ (1971, S. 26), dessen Lern- und Lehrprozesse zwar misslingen aber auch gelingen können.

Richtung und Ziel der Entwicklung

Wenn von der Einflussnahme auf die Entwicklung und deren konkreten Steuerung auszugehen ist, dann ist auch der Frage nachzugehen „wohin, in welcher Richtung die Entwicklung gefördert werden soll“ (Roth, 1971, S. 28).

Roth versucht, über empirisch abgesicherte Aussagen zu einem begründeten „*Entwicklungssoll*“ zu gelangen (1971, S. 28), wobei er allerdings darauf hinweist, dass „die Frage nach den *erwünschten Endverhaltensweisen*“ (Roth, 1971, S. 90) kaum zu beantworten sei; denn ‚der Mensch‘, wie Roth Langeveld zitiert, ‚weiß nun einmal nur insofern, wer er ist, als er sich an einem Bilde bestimmt‘ (ebenda). Um der hierbei auftretenden Problematik zu begegnen, regt Roth an, mehr über Zieldimensionen aller Art (bspw. Lernziele) in Erfahrung zu bringen, mit der Absicht, sich zumin-

dest der Zielvorstellung anzunähern (Roth, 1971, S. 95). Offensichtlich erhält in diesem Zusammenhang die normative Ausrichtung in Form einer treffenden Wertung und eines sinnstiftenden Abwägens einen bedeutenden Stellenwert (Garz, 2000, S. 10). Denn Erziehungswissenschaft muss aus alter Tradition heraus immer ihr Vorgehen begründen können mit dem Verweis darauf, „um des jungen Menschen willen“ (Garz, 2000, S. 11) gehandelt zu haben.

Die professionelle Hilfe zur Mündigkeit

Der hierdurch angesprochene Gedanke beinhaltet gleichermaßen das herausragende Merkmal des entwicklungspädagogischen Ansatzes. Die *professionelle und empirisch abgesicherte Hilfsleistung* regt punktuell die soziale und kognitive Entwicklung an und stellt damit das Besondere der Entwicklungspädagogik im Vergleich zu psychologischen sowie soziologischen Konzeptionen heraus. Mit der so professionell geplanten und initiierten Fremdhilfe, ist nämlich – nach Roth – auf eine Entwicklung schöpferischer „Selbstgestaltung“ von insbesondere jungen Menschen mit dem Fernziel der „Mündigkeit“ und „Produktivität“ hinzuwirken (Roth, 1971, S. 162 f.).

Auf dem Weg hin zu einem produktiven und mündigen Individuum wird allerdings dieser Prozess der Persönlichkeitsbildung wesentlich durch die Gesellschaft beeinflusst, die eine „Fülle der *Bildungsgüter* und der Erziehungsfaktoren“ (Roth, 1971, S. 88) bereithält. Gesellschaftliche Normen finden daher bei Roth ebenfalls Berücksichtigung; sie unterstreichen gleichfalls die althergebrachte pädagogische Einsicht, „daß *Entwicklung auch als inhalts- und gehaltsbezogen* gesehen werden muß“ (Roth, 1971, S. 89).

In einer weiteren Erklärungsschleife soll nun besonders den Erziehungs- bzw. Entwicklungszielen aus der Perspektive Roths Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Erziehungs- und Entwicklungsziele

Es gilt, wie bereits angedeutet, eine Erziehung zur *Mündigkeit* zu betreiben, abzielend auf die individuelle Verfassung einer Person, „bei der die Fremdbestimmung *soweit wie möglich* durch Selbstbestimmung abgelöst wird“ (Roth, 1971, S. 180; Hervorhebungen T.W.H.). Mündigkeit und die daraus folgende Produktivität für die

Gesellschaft ist laut Roth als Kompetenz aufzufassen und konstituiert sich dabei in drei Ausprägungen, und zwar:

- a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und (..) ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth, 1971, S. 180)

Die aus dem Erwerb der Mündigkeit hervorgehende *Handlungsfähigkeit* erfolgt gemäß Roth durch das Anstreben und die Überprüfung greifbarer Erziehungsziele: es „helfen uns nur Maßstäbe wie Produktivität und Kritikfähigkeit weiter, mit denen wir die Spitzenstufen menschlicher Leistungsfähigkeit messen und charakterisieren, weil nur sie Mündigkeit in ihrer Hochform garantieren“ (Roth, 1971, S. 181). Aus diesem Postulat geht nicht nur die von Roth formulierte Bestimmung und Begründung für hierarchisch gestufte Entwicklungs- und Lernziele hervor sondern auch die daraus resultierende Orientierung an den höchsten Stufen. In dieser piagetschen Heuristik der Einbeziehung gestufter und in Abhängigkeit zueinander stehender Lernprozesse kann ein höheres Lernniveau nur dann erreicht werden bzw. zu einem neuen Entwicklungspotential führen, wenn es der bereits erlangte Entwicklungsstand zulässt (l.c., S. 181 ff.). Was für den kognitiven Bereich zutrifft, ist ebenso auch für den affektiven, emotionalen und motivationalen Bereich relevant. Allerdings tritt ergänzend hinzu, dass im Verfestigungsprozess des Gelernten in ständiger rückkopplender Art internalisierte Norm- und Wertvorstellungen stets zu hinterfragen und gegebenenfalls zu substituieren sind (Roth, 1971, S. 186).⁸³ Durch diese Erkenntnis gelangt man gleichermaßen zu der Notwendigkeit, historische und kulturell relevante Determinanten zu bestimmen, da diese von Gesellschaft zu Gesellschaft stark divergieren (l.c., S. 200).

Letztlich sieht sich Roth durch Studien bestätigt, die kognitive, soziale und moralische Entwicklung stufenförmig anzulegen, woraus seine Forderung resultiert, sich daran im Hinblick auf Erziehungs-, Lehr- und Lernprozesse zu orientieren

⁸³ Generell manifestiert sich in Roths Erziehungsvorstellung die Einsicht, „Erziehung nicht mehr festzulegen, sondern (..) ihre ständige Revision an Hand der Erfahrungen, die sie mit ihren Methoden macht“ (Roth, 1967, S. 161) einzufordern.

(Benkmann, 1998, S. 23). Das Festhalten Roths an den sogenannten „Spitzenstufen“ und der Verweis auf die in seinerzeit tonangebenden stufentheoretischen Fundamente sind somit offensichtlich und belegen ferner den zu jenem Zeitpunkt empirischen Standpunkt.

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe bei Roth

Beim Betreten einer jeden Stufe sind Erziehende gefordert, den gesamten Prozess bis hin zur Mündigkeit zu durchdenken. Hierfür greift Roth, in starker Anlehnung an Havighurst⁸⁴, auf das Konzept der Entwicklungsaufgabe zurück: „Was als frommer Wunsch erscheinen mag, (...) muß als *Aufgabe* erkannt werden, als eine durch Erziehung zu fördernde Entwicklungsmöglichkeit, als eine *Entwicklungsaufgabe*, die realisierbar ist“ (Roth, 1971, S. 187; Hervorhebungen T.W.H.).

Nur durch konkrete Entwicklungsaufgaben, die als „Entwicklungspakete“ innerhalb von Lehr-Lernprozessen zu stellen sind, können die hochgesteckten Ansprüche umgesetzt werden. Dabei sind diese Entwicklungsaufgaben fortwährend in jeder Lebensphase⁸⁵ von Bedeutung und müssen, wie Roth im Folgenden präzisiert, von den Individuen angegangen werden: „In jedem Alter hat der Mensch bestimmte, von seiner Gesellschaft und Kultur gestellte Aufgaben zu erfüllen, die Ausgangspunkt sind für die Lernprozesse, die wir den Aufwachsenden zumuten, zumuten müssen, um sie intellektuell und sozial mündig zu machen“ (Roth, 1971, S. 117). In diesem Postulat steckt einerseits die Vorstellung Roths, gesellschaftliche Anforderungen durchsetzen zu müssen, andererseits beinhaltet diese These den pädagogischen Standpunkt, Entwicklungsaufgaben als „*angemessene Herausforderung*“ für Kinder und Jugendliche zu fassen mit dem Ziel, Kultur letztlich nicht nur zu rezipieren sondern sie vielmehr in produktiver Weise weiterzuentwickeln (Roth, 1971, S. 34).

Es sei in diesem Zusammenhang angemerkt, dass Roth dem Heranwachsenden selbst keine Eigenaktivität im Rahmen einer Entwicklungsaufgabe einräumt (vgl. Neuber, 2007, S. 51). Da sich Roth nicht explizit zu der Aktivität von Individuen bei

⁸⁴ Das Konzept der Entwicklungsaufgabe geht auf R. J. Havighurst (1974, 1948; 1956) zurück.

⁸⁵ Diese auch heute noch moderne Auffassung des kontinuierlichen Angehens und Meisterns von Entwicklungsaufgaben ist für Roths Zeit revolutionär.

der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben äußert, ist im Weiteren davon auszugehen, dass er diesen Aspekt im „klassischen“ Sinne versteht.

Allerdings weist Roth auf die Notwendigkeit hin, sich dezidiert mit der „*Art und Qualität*“ von Aufgaben auseinanderzusetzen sowie die Behandlung des sogenannten „*Problems der Passung*“ anzugehen – die Frage zu welchem Zeitpunkt eine entsprechende Aufgabe zu stellen ist – (Roth, 1971, S. 34).

Darüber hinaus kommt Roth ebenfalls zu dem Schluss, dass Entwicklungsaufgaben keineswegs allgemeingültigen und überdauernden Charakter besitzen. In Roths Vorstellung unterliegen diese Aufgaben einem ständigen Bestimmungswandel, den es in wechselseitiger Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft stets neu abzustecken gilt. Hierzu bemerkt Roth folgendes:

Nur wenn die Erziehung das Kind und Kultur gemeinsam auszeichnende Produktiv-Dynamische als das Entscheidende erkennt, das in Prozessen des Lehrens und Lernens aufeinander zu beziehen ist, kann vielleicht jenes „Fließgleichgewicht“ entstehen, das eine Kultur im Ausgleich zwischen alten Aufgabenlösungen, die es zu erhalten und zu bewahren gilt, und neuen Aufgaben, deren Lösung erst noch gefunden werden muß, lebendig erhält. (Roth, 1971, S. 41)

Auf dieser Basis kommt es besonders im Bereich der Pädagogik respektive der pädagogischen Praxis zu einer ständig zu bearbeitenden „Neuaufgabe“, die im Rahmen eines permanenten Rückkopplungsprozesses zwischen den beiden Gegenpolen Individuum und Gesellschaft zu diskutieren ist. Es bleibt wiederum nur der Pädagogik als „professionelle Begleitinstanz“ vorbehalten, zwischen den beiden Interessensparteien, der Gesellschaft und des Individuums, zu vermitteln, da sich diese innerhalb einer inhärenten und nicht zu beseitigenden Konkurrenzsituation befindlich fühlen. Diese Aufgabe des ständigen Ausgleichs ist nicht nur konstitutives Moment für den entwicklungspädagogischen Ansatz Roths sondern sie liefert gleichfalls auch für die vorliegende Arbeit einen interessanten Bezugspunkt.

Roths Konsequenzen für Erziehungsprozesse innerhalb einer pädagogischen Theorie der Entwicklung

Roths Ansatzpunkt zur Gestaltung von Entwicklungsabläufen ist die Erkenntnis, dass weniger Reifungsprozesse sondern in erster Linie Lernvorgänge beeinflussbar sind und einer Einflussnahme bedürfen.

Die erste Stellschraube des Eingriffs findet sich bei Roth in der Ableitung gewisser handlungsrelevanten *Prinzipien des Lernens* (Roth, 1971, S. 140 ff.). Weiterhin misst er dem *Milieufaktor* im Zusammenhang mit Lernprozessen große Bedeutung bei (Roth, 1971, S. 165). Zum dritten sind nach Roth, in Abhängigkeit von den individuellen Umständen und der Individualität jedes Einzelnen, die *Prozesse des Lehrens* möglichst für *solche des Lernens* auszurichten (Roth, 1971, S. 168). Mit dieser Forderung geht gleichfalls der Anregungsgehalt der *Methode* – „die ‚Kunst‘ des Lehrens“ (ebenda) – einher. Denn für den anregenden Ablauf im Sinne einer „Entwicklungsförderung, die auf Lernen beruht, (...) [ist die] Lehr- und Erziehungsqualität der Lehrenden und Erziehenden“ (Roth, 1971, S. 169; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.) ausschlaggebend, wie es Roth präzisiert. Des Weiteren fordert er größtmöglichen erzieherischen Einsatz mit dem Ziel, die „Individuen zum Optimum ihrer selbst als Menschen zu führen“ (Roth, 1971, S. 33). Dieser professionelle Begleitvorgang ist zudem abhängig von den *Bedingungen*, die mit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit einhergehen, sowie von der *Passung* der bewusst eingesetzten Lehrerhandlungen (Roth, 1971, S. 170). Ebenso sind die spezifischen Lernbereiche zu ergründen, in denen gezielt Lernprozesse angeregt werden (Roth, 1971, S. 173). Gemäß Roths Vorstellung finden viele sich „en passant“ einstellende Lernprozesse *funktional* statt, wohingegen einige von ihnen einer *bewussten Initiierung* bedürfen. Dabei verschränkt Roth Persönlichkeitsbereiche mit Lernprozessen (Roth, 1971, S. 175 f.). Als letzte Veränderungsgröße beschreibt Roth in ideologiekritischer Weise seine Erziehungs- und Lernzielvorstellung und die damit einhergehenden Entwicklungs- und Lernstufen. Wie bereits erörtert, kommen für Roth ausschließlich die höchsten und ausdifferenziertesten Stufen – seine Endverhaltensformen – als Prädikat für Mündigkeit und Produktivität in Frage (Roth, 1971, S. 42).

Alle Stellgrößen werden von der Zielvorstellung her beeinflusst, ein rechtes Verhältnis zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung herbeiführen zu wollen.

In diesem Sinne hat folgende Forderung durchaus ihren Platz: so viele Interventionsmaßnahmen wie nötig und so wenige wie möglich durchzuführen.

Die nachfolgenden Schemata (Abb. 1.6-5 und Abb. 1.6-6) fassen die entwicklungspädagogische Theorie Roths zusammen. Sie geben in kompilierter Form einen Überblick über die vorgestellte theoretische Konzeption sowie das Entwicklungsgeschehen aus pädagogischer Perspektive.

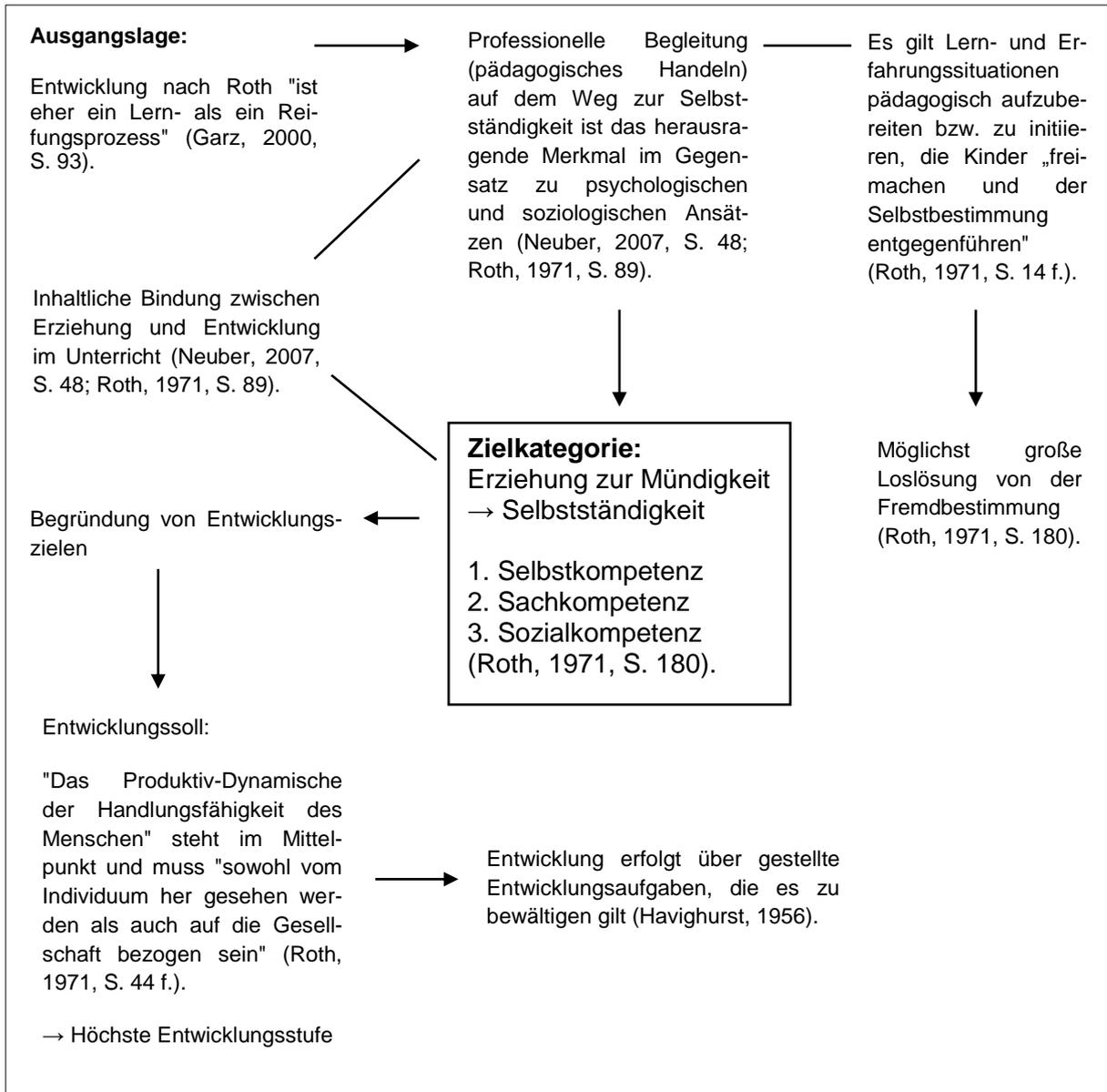


Abb. 1.6-5: *Entwicklungspädagogische Theorie Roths im Überblick (Eigene Erstellung in Anlehnung an Roth, 1971).*

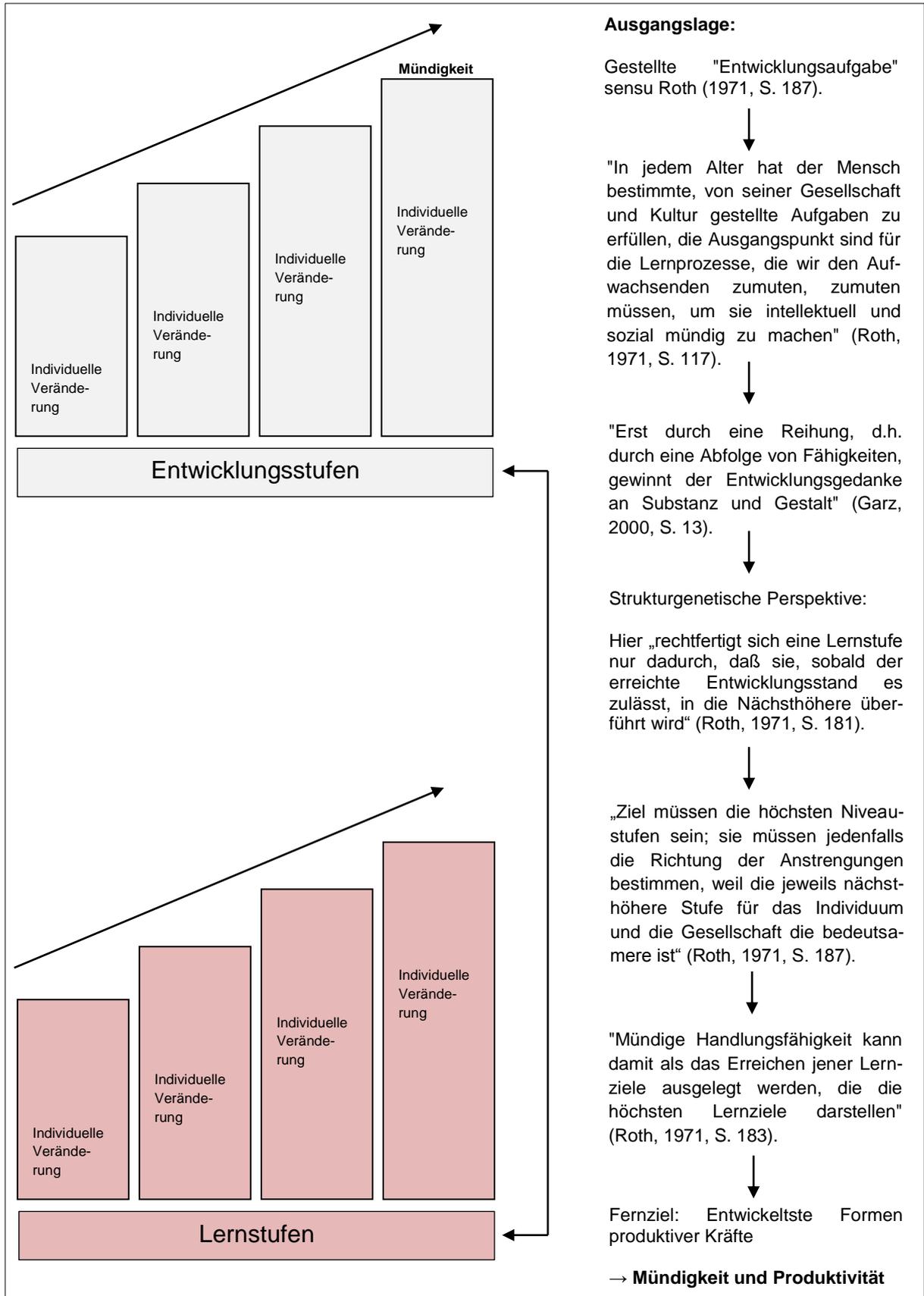


Abb. 1.6-6: Entwicklungsverständnis Roths im Überblick (Eigene Erstellung in Anlehnung an Roth, 1971).

1.6.3 Roths Vorstellung von Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz

Nur im differenzierten Zusammenspiel von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz ist nach Roth moralisch-mündige Handlungsfähigkeit erreichbar (1971, S. 388). Demnach entspricht eine einseitige, sacheinsichtige Handlungsfähigkeit allein noch nicht Roths Leitlinie. Erst mit sozialeinsichtigem Verhalten und der darauf folgenden *sozialen Mündigkeit* bleibt der Anspruch von der Selbstbestimmung des Individuums nicht nur eine Leerformel. Genauso wie Roth Lernprozesse als allgemein hin äußerst wichtig für die Entwicklung einstufte, stellt er die Relevanz vom Lernen sozialer Sachverhalte heraus. Der daraus resultierende Erwerb sozialeinsichtigen Verhaltens dient wiederum dem anzustrebenden Entwicklungsziel der „Produktivität, die kritisch und kreativ im Sinne einer vorwärtstreibenden Dynamik zu immer besseren, gerechteren und freieren sozialen Gleichgewichtsformen strebt“ (Roth, 1971, S. 478; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.).

Somit hält Roth erneut an den höchsten und entwickeltsten Stufen fest, die er nicht nur auf seine allgemeine Mündigkeit bezieht, sondern auch auf den Sachverhalt des Erwerbs der *Sozialkompetenz* überträgt.

Auch wenn sich Roth der Schwierigkeit des Ansatzens geeigneter Hilfsmaßnahmen in sozialen Situationen bewusst ist, so hält er dennoch ihre generelle Umsetzung für möglich (Roth, 1971, S. 477). Dabei begleitet ihn ständig die Frage nach solchen Maßnahmen, Normen und Methoden innerhalb von gezielt gesetzten Lern-, Lehr- und Erziehungsprozessen, die letztlich zur Entwicklungsförderung beitragen und soziale Mündigkeit bewirken sollen (Jungmann & Huber, 2009a, S. 125). Als Quintessenz seiner Analysen auf die seinerzeit diskutierten empirischen Studien im Hinblick auf die Initiierung sozialer Entwicklung gibt er zu verstehen, dass mehrere Dimensionen vielschichtiger und ineinandergreifender Lernprozesse die Komplexität „höherer“ sozialer Verhaltensweisen anregen (Roth, 1971, S. 480). Dabei gelangt allerdings der zu Entwickelnde keineswegs auf sich allein gestellt auf eine nächsthöhere Stufe, er ist vielmehr – und gerade das ist die pädagogische Aufgabe – durch konkrete Erziehungsintentionen und mit Hilfe anderer unterstützenden Faktoren dorthin zu begleiten (l.c., S. 16 f.).

Obwohl Roth zugibt, eine scharfe Trennung seiner Vorstellungen bezüglich der von ihm konstatierten „*Dimensionen von Lernprozessen*“ nicht anstellen zu können, so geht er dennoch davon aus, dass „jede[.] Dimension eine *aufsteigende Reihe zu komplexerem sozialen Verhalten* enthält“ (l.c., S. 480).

Der Dimensionskatalog Roths bezieht sich in erster Linie auf Interaktionsaustausche, die durch verbale Verständigung soziale Verhaltensweisen festlegen und vereinheitlichen (l.c., S. 486 f.). An zweiter Stelle unterstreicht Roth die Wirkung von „Kommunikation, Identifikation, Internalisation, Imitation, Sanktionen und Lernen von Rollen“ (l.c., S. 487), die alle gemeinsam innerhalb von Lernprozessen zum mündigen Sozialverhalten beitragen.⁸⁶ Auf dem Weg zu beabsichtigten sozialen Handlungsweisen (l.c., S. 484), welches das Kind bzw. der Jugendliche im täglichen Austausch mit seinen Mitmenschen erwerben muss, bewirken nicht zuletzt Identifikationsmomente und Sanktionsmomente durch den Lehrer die als Zielgröße angestrebte Sozialkompetenz.

Mit der steigenden Fähigkeit des Rollenhandelns und der damit einhergehenden Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können (l.c., S. 505), normieren sich zunehmend die Gepflogenheiten zum Umgang miteinander (l.c., S. 497). Roth verweist in diesem Kontext auf die Antinomie von Instinkten⁸⁷, Bedürfnissen und Gefühlen der Individuen einerseits und die vorherrschende gesellschaftliche Bevormundung andererseits⁸⁸ (l.c., S. 501). Im Wissen um diese Mechanismen und in deren Aufklärung (Roth, 1971, S. 503) sind solche Erziehungsmaßnahmen zu ergreifen, die mitfühlende und mitdenkende Emotionen hervorrufen mit dem Ziel, Solidarität (l.c., S. 505) im Sinne einer Kultivierung der Bedürfnisse zu bewirken.

In dem Bewusstsein, in einem ambivalenten Verhältnis zur Gesellschaft zu stehen, erreicht der Mensch die höchste Stufe der sozialen Mündigkeit (l.c., S. 511). Denn, die Gesellschaft „definiert“ den Menschen und wird ihrerseits umgekehrt vom Menschen „definiert“ (l.c., S. 512). Erst durch den Erkenntnisgewinn infolge ständig begleitender Ambivalenzen gelangt der Mensch schließlich auf die nächsthöhere

⁸⁶ Roth lehnt sich hiermit an die Ausführungen von Parsons an (vgl. Kap. 1.5.1).

⁸⁷ Die enge Anlehnung an S. Freud ist in dieser Begründungssequenz nicht zu leugnen (u.a. Roth, 1971, S. 503).

⁸⁸ Auch wenn ein Mensch eine kritisch-soziale Ratio entwickelt hat, so ist er dennoch, wie Roth schlussfolgert, diesen extrinsischen, „repressiven“ Einflüssen ausgesetzt.

Stufe der sozialen Mündigkeit. Dabei entwickelt das Individuum zwar einerseits durch die erlangte Reife die Gesellschaft weiter, andererseits aber verengen gesellschaftliche Rahmenbedingungen seine freie Entwicklung (l.c., S. 513).

Die hierdurch vorgestellten Dimensionen, die nach Roths Auffassung Sozialkompetenz entwickeln können und gleichzeitig zur sozialen Mündigkeit führen, haben die Bedeutung eines wichtigen Teilschritts und Beitrags im Hinblick auf das Ziel einer moralischen Mündigkeit.

Insbesondere ermutigt Roth die wichtigsten Erziehungsinstanzen, wie bspw. die Familie, eine Förderung zu sozialen Verhaltensweisen anzuregen (l.c., S. 519). Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang ebenfalls Roths Reflexionen in Bezug auf die Rolle der *Schule* und was sie hinsichtlich einer Sozialerziehung zu leisten im Stande ist.

Im Wissen um die Relevanz der Erziehung zu sozialeinsichtigem, sozialintelligentem und sozialkompetentem Verhalten ermuntert er die schulischen Instanzen, „soziale Lernprozesse als schulische Voraussetzung für spätere gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Lernprozesse zu verstehen“ (l.c., S. 524; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.). In der Schule entstehende Konfliktsituationen sind aufzugreifen, da sie sich für soziale Lernprozesse eignen und später als Vorbild für demokratische Lösungsansätze dienen können (l.c., S. 524).

Auf dem Weg zum Erwerb konstruktiver Verhaltensweisen sind eindeutige und nachprüfbare Wege zur Kooperation, Zusammenarbeit und Produktivität zu ermitteln, in der Absicht, den Jugendlichen soweit wie möglich als freie Persönlichkeit zu entlassen. Durch Anregung sowie „einer informierenden Einübung sozialen Verhaltens“ (Roth, 1971, S. 527) innerhalb von entsprechenden Lernprozessen wird zum einen zur Zusammenarbeit animiert, gleichzeitig aber auch Eigenständigkeit eingefordert. Bei den dabei ablaufenden Vorgängen handelt es sich keineswegs um autoritär angeleitete Indoktrinationsprozesse. Vielmehr ist die kritische Reflexion des Schülers von Belang, und diese gilt es als Grundprämisse für freiheitliche und offene Formen des Zusammenlebens zu bestärken (l.c., S. 525). Insofern hat die Schule die Aufgabe, den Menschen zu aktiver Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen zu bewegen mit dem Ziel, sich möglichst vom Einfluss der Fremdsteuerung zu lösen

und zu *selbstständigem Verantwortungsbewusstsein* zu befähigen (l.c., S. 433). Von daher gesehen sollten die Jugendlichen auch zu gesellschaftlicher Partizipation ermutigt werden, da nur sie den Kern höchster Mündigkeitsform – der moralischen Mündigkeit – darstellt. Somit wird vonseiten Roths vornehmlich der Schule die Verpflichtung aufgetragen, den Menschen in mündiger Weise nicht nur die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen sondern dessen Gewissen gleichfalls in aktiver Weise zu schärfen, womit er letztlich zur höchsten Ausprägungsform einer *moralischen Selbstbestimmung* geleitet wird.

1.6.4 Zusammenfassung entwicklungspädagogischer Gedanken

„Wer über Erziehung spricht, spricht immer auch über die Entwicklung von Menschen, denn was sonst soll Erziehung erreichen, wenn nicht eine ‚Hilfe zur Selbstfindung und -werdung‘ von (jungen) Menschen, die sich über eine bestimmte Zeit erstreckt?“ (Garz, 2000, S. 7). Diese These begründet den Anspruch des Entwicklungsthemas, innerhalb der Erziehungswissenschaft beachtet zu werden und dabei zugleich der Brückenschlag zur pädagogischen Disziplin zu sein. Hierbei ist festzustellen, dass die Analysen Roths keineswegs einem radikal pädagogischen Impetus unterliegen. Vielmehr hat es Roth verstanden, unter dem Dach einer integrationswissenschaftlichen Ausrichtung eine pädagogische Anthropologie zu entwickeln, die sowohl deskriptiv wie normativ als auch philosophisch-theoretisch wie empirisch-theoretisch ausgerichtet ist. Der als „realistische Wendung“ (Roth, 1962) eingeleitete Aufruf Roths, innerhalb der Pädagogik einen Paradigmenwechsel zu vollziehen, basiert gerade in dem Sinne auf systematischen Aussagesystemen, spezifisch pädagogische Fragestellungen zu formulieren, um sie der harten Prüfung der Wirklichkeit zu unterziehen.

Begründet hat Roth diesen Anspruch in dem zweibändigen Werk seiner „Pädagogischen Anthropologie“. Um zu seiner Sichtweise einer innovativen Pädagogik zu gelangen, untersucht er zunächst im ersten Band das Wechselspiel zwischen Bildsamkeit und Bestimmung sowie Entwicklung und Erziehung, mit dem Ziel, die Normen der Bestimmung des Menschen, wie bspw. Mündigkeit und Produktivität, erfahrungswissenschaftlich sowie geisteswissenschaftlich abzusichern (Roth, 1976a).

In seinem zweiten Band legt er dann innerhalb seines lancierten „entwicklungspädagogischen Manifests“ seine Anschauung hinsichtlich eines dynamisch gestaltbaren Prozesses dar. Anknüpfend an die Vorstellung einer „grenzenlosen“ Plastizität hebt Roth immer wieder die Bedeutung von Lernprozessen hervor, wie sie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch den Educanden zum Tragen kommen und ihm eine höhere Entwicklungsstufe zuteilwerden lassen. Ungeachtet der Tatsache, dass innerhalb dieser Lernprozesse des Heranwachsenden eine Fremdbestimmung erfolgt, so sollte diese dennoch „soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst“ (Roth, 1971, S. 180) werden. Damit erhalten indirekt sowohl die Umsetzungsqualität von Lehrprozessen als auch die professionelle pädagogische Arbeit gerade im Hinblick auf die notwendige Impulsstärke höchste Beachtung. Denn nach der Schlussfolgerung Roths kann nur die bewusste, intendierte Erziehungsstütze und Entwicklungsförderung innerhalb der aufgezeigten, unumgänglichen Antinomien, den insbesondere jungen Menschen in die Freiheit, Autonomie, Kritikfähigkeit und Kreativität entlassen und so letztlich Mündigkeit ermöglichen. Erziehung wird infolgedessen zu einer *conditio sine qua non* der Entwicklung.⁸⁹

Was für Roths pädagogische Entwicklungstheorie im Allgemeinen gilt, findet ebenfalls seine Richtigkeit in Bezug auf seine Ausführungen zur Sozialkompetenz. Auf der Grundlage empirischer Studien zur Steuerbarkeit sozialer Lernprozesse entwickelt Roth dabei Anknüpfungspunkte für effektives Erziehungsverhalten zur Sozialkompetenz. Denn auch in diesem Zusammenhang gilt, nur über den angeleiteten sozialen Lernprozess entstehen die zum Handeln benötigten Sozialeinsichten in der Weise, dass sie eine Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben gestatten. Als Quintessenz ist folglich soziale und intellektuelle Mündigkeit unerlässlich für die Orientierung am obersten Erziehungsziel eines selbstbestimmten, sozial mündigen und moralisch handelnden Menschen.

Auf dem Weg zu diesem Ziel sieht Roth in erster Linie die Gesellschaft in der Bringschuld: sie muss die erforderlichen Rahmenbedingungen schaffen, indem sie die freie Entfaltung des Einzelnen nicht nur grundsätzlich befürwortet, sondern darüber hinaus explizit fördert (Roth, 1971, S. 438).

⁸⁹ Roth untermauert diese These durch folgende Bemerkung: „Der Mensch entwickelt [sich], indem er erzogen wird. Der auf freier Wildbahn sich entwickelnde Naturmensch hat sich auch in den Primitivkulturen nicht finden lassen, es gibt nur den unter Sozialisations- und Erziehungseinwirkungen stehenden Menschen“ (1971, S. 200).

Denn eines ist offensichtlich: *wenn die Gesellschaft es nicht schafft, dem Menschen zur Freiheit zu verhelfen, bleibt sie die böse Stiefmutter, die zwar vordergründig konzilient auftritt, bei genauerem Hinsehen allerdings unbarmherzig bevormundet.*

Abgesehen von den Nebenbedingungen sind mehrere grundlegende Merkmale der Rothschen Theorie zu benennen (auch Benkmann, 1998, S. 25):

1. Entwicklung ist als dynamischer und offener Prozess zu verstehen
2. Entwicklung steht in starker Wechselbeziehung zu Lern- und Lehrvorgängen
3. Entwicklung vollzieht sich auf dem anthropologischen Widerstreit der Anlage-Umweltbeziehung
4. Entwicklung vollzieht sich in stufenweisem Fortschritt durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben
5. Entwicklung zielt auf Mündigkeit und damit einhergehende Produktivität ab
6. Soziale Kompetenz ist eine wichtige Teilkomponente zur Erreichung der Mündigkeit.

1.6.5 Kritische Reflexion zur entwicklungspädagogischen Theorie Roths

Allgemein unbestritten ist die umfassende Grundlegung in Roths Konzeption. Im Verbund und in der gleichzeitigen Kontrastierung von empirischen Aspekten und historisch-philosophischen Reflexionsmomenten mit dem Ziel einer pädagogischen Optimierung der Erziehungswirklichkeit (Lehberger, 2009, S. 94) unterbreitet Roth eine Theorie pädagogischen Handelns (Aufenanger, 1992, S. 11), die vielerlei Anknüpfungspunkte bereitstellt. Diese wurden u.a. von Bloh (2000), Garz (2000), Benkmann (1998), Krüger und Lersch (1993), Aufenanger (1992) und Peukert (1979), jeweils mit unterschiedlicher Nuancierung des entwicklungspädagogischen Theoriefundaments aufgegriffen.

Es ist offensichtlich, dass sich „theoretische wie empirische Wissens- und pädagogische Deutungsbestände“ (Gaus, 2006, S. 68) ändern, eine Tatsache, die auch Roths Gedankengut beeinflusst. Dennoch führt der entwicklungspädagogische Standpunkt in Kombination mit fundiert theoretischen und bewährt empirischen Erkenntnissen (Gaus, 2006, S. 69) hin zu für die pädagogische Arbeit zeitlosen Handlungsanweisungen. Denn gerade für die pädagogische Wissenschaftsdisziplin wie auch für die

pädagogische Praxis bringt die Verbindung aus „Seins- und Sollens-Fragen, [sowie] die Abklärung des Verhältnisses von Möglichem und Machbarem“ (Aufenanger, 1992, S. 27) wertvolle Symbiosen hervor.

Wenn auch die von Roth geschaffenen theoretischen Grundlagen eine beachtenswerte Tragweite hinsichtlich Wissenschafts- und Praxisrelevanz aufweisen, so sind sie dennoch weitgehend unbemerkt geblieben bzw. in Vergessenheit geraten (Aufenanger, 1992, S. 11). Roths Vorstellung einer „datenverarbeitenden Integrationswissenschaft“ (Roth, 1971, S. 20), die eine Integration von biologischen, psychologischen, soziologischen und kulturalanthropologischen Komponenten bereitstellt, wirft doch bei einigen Kritikern (u.a. Brezinka; zit. nach Kraul, 2007, S. 6) theorie-technische Fragen auf, die sich nicht mit dem pädagogischen Frageformat als vereinigendes Element begnügen (Lehberger, 2009, S. 122). Undurchsichtig erscheinen darüber hinaus „die Bedingungen der Entwicklung“, die sich aus heutiger Sicht als intransparent erweisen und infolgedessen neuer empirischer Evidenz bedürfen, mit dem Ziel, die „gesellschaftliche Bestimmtheit“ des Individuums in ein zeitgemäßes Gewand zu kleiden (Aufenanger, 1992, S. 28). Hierbei interessieren gleichfalls die notwendigen Lernprozesse, initiiert und begleitet durch pädagogische Handlungen. Dies gilt in der vorliegenden Arbeit insbesondere für solche Lernprozesse, die soziale Einsicht und damit soziale Kompetenz hervorrufen.

Umstritten ist darüber hinaus Roths Festhalten an strukturgenetischen Entwicklungstheorien, vor allem die Anlehnung an Piaget. Diese definieren sich bekanntlich über gewisse Stufenabfolgen mit dem Bestreben auf das höchstmögliche Entwicklungsniveau hin. Dieser Denkansatz birgt nicht nur Probleme in Bezug auf die „Multidirektionalität von Entwicklung“ – Verluste und Gewinne sind Teil der Entwicklung – (Freund & Nikitin, 2012, S. 262), sondern es wird damit auch die Frage aufgeworfen, was denn innerhalb dieses Entwicklungsprozesses als besser oder höher zu bewerten sei, zumal sich nicht alle Stufen eindeutig trennen lassen (Flammer, 2009, S. 19). Darüber hinaus erscheint das Streben nach Roths höchsten Entwicklungsstufen als durchaus verheißungsvoll. Dennoch ist diese Maxime für die vorliegende Fragestellung kaum realisierbar, da sie in keiner Weise Angelegenheiten einer Nomenklatura ergründet, sondern sich mit elementaren Problemen von heranwachsenden Schülern konfrontiert sehen möchte. Zusätzlich käme das Festhalten an der höchsten Stufe offenbar der „Züchtung“ einer Elite gleich, deren Bedürfnisse untergraben werden

und deren Freiheitsgrade zur individuellen Entfaltung Einschränkungen widerfahren würden.

Eine denkbare, von Roth selbst angebotene Lösung liegt in der „Figur der *Entwicklungsaufgabe*“ (Neuber, 2007, S. 51). Dabei gelingt es Roth bei seiner Interpretation der Entwicklungsaufgabe allerdings nicht, neben dem allgemeinen, gesellschaftlich geschnürten Aufgabenpaket auch dem Individuum in gleicher, paritätischer Weise Entfaltungs- und Zielvorstellungen zu gewähren. Wenn Roth auch die für die Pädagogik gewinnbringende Struktur der zu bewältigenden Entwicklungsaufgabe explizit erkennt, so sieht er sich dennoch nicht veranlasst, diese „radikaler“, d.h. mehr von der Subjektseite her zu begreifen. Denn das Konzept der Entwicklungsaufgabe offenbart eine „dialektische Grundstruktur“ (Neuber, 2007, S. 51), die innerhalb eines pädagogischen Frageformats bisweilen von der Wissenschaft im Allgemeinen bzw. in der Sportwissenschaft im Speziellen noch kaum aufgenommen wurde (mit Ausnahme von Neuber, 2007).

Wenn es also möglich ist, die Idee der integrierenden Entwicklungsaufgabe im Rahmen entwicklungspädagogischer Theorie auszubauen, so „bietet [sie] ein *Erprobungsfeld* für neue und alternative Ansätze in der Disziplin, die beträchtliches sowohl theoretisches als auch kritisches Potenzial entfalten“ könnte (Gaus, 2006, S. 80).

1.7 Ein weiterführendes Konzept der Entwicklungsaufgabe

1.7.1 Zusammenfassende und vorbereitende Ausführungen – Zwischenfazit

Bei der Betrachtung der philosophischen, entwicklungspsychologischen, soziologischen sowie der pädagogischen Disziplin sind übergreifende Elemente zu Tage gefördert worden, die sich für das vereinigende Konzept einer „integrativen Entwicklungsaufgabe“ als relevant erweisen.

Durch Vergleich der bisher gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich des Entwicklungsgeschehens von Individuen lässt sich zunächst eine starke Konvergenz in Bezug auf *interaktive Momente* erkennen. Zum einen belegen einvernehmlich *kontextuelle Gegebenheiten* im Wechselspiel mit *genetischen Einflussgrößen* eine Einwirkung auf die Ontogenese. Zum anderen tritt innerhalb einer zusammenführenden, metatheoretischen Sichtweise über die Einzeldisziplinen hinweg eine immerwährende *Aktivität* des Menschen hervor, die ihn in Form gestalterischer Regsamkeit vorantreibt, seine Entwicklung *mitzubestimmen*. In Anbetracht dessen kann einer emanzipierten Bestimmungsfrage endgültig zum Durchbruch verholfen werden, wobei diese eben nicht in aufdrängender Zuweisung von der Gesellschaft erfolgt, sondern nunmehr „jeden Heranwachsenden als einen in seiner späteren Bestimmung gerade nicht festgelegten Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen [vermag], der an der Erlangung seiner Bestimmtheit mitwirkt“ (Benner, 2001, S. 12). Selbst in der entwicklungspädagogischen Ausrichtung finden sich diesbezüglich Anzeichen. Auch wenn diese Erkenntnis eher unausgesprochen bleibt, erscheint sie trotzdem, im integrierenden Sinne Roths, als erwähnenswert. Im Zuge einer stärker in Erscheinung tretenden Eigenaktivität wird Heranwachsenden sogar attestiert, dass sie, je nach Entwicklungsstand, bewusst von der Umwelt offerierte Erfahrungssituationen aufsuchen (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 14 f.). Diese Feststellung enthält allerdings nicht die Annahme, andere Menschen (Eltern, Peers, Lehrer etc.) bzw. ökologische Faktoren übten keinen Einfluss aus. Es kann im Gegenteil als gesichert angenommen werden, dass es einer erzieherischen Einflussnahme bedarf (vgl. Kap. 1.6.2), die ihrerseits zum Kompetenzerwerb führt – u.a. kulturtechnische Kompetenzen wie bspw. der Umgang mit Sprache und Schrift – und schließlich gesellschaftliche Teilnahme ermöglicht. Entwicklung findet mithin nicht ohne Erziehung statt.

Diese Aussage offenbart gleichfalls die normative Implikation, Entwicklung nicht mehr allein als bloßes Geschehen zu deuten, sondern vielmehr als einen Prozess auszulegen, „der sich in erwünschter Weise ereignen soll“ (Fend, 2003, S. 209), ohne aber zu vergessen, die sich entwickelnde Person mit zu beteiligen.

Dieser Prozess setzt allerdings nicht automatisch in Form einer Initialzündung ein. Auch im weiteren Verlauf können Dispositionsveränderungen beim Individuum langfristig nur über ständige und nachhaltige Hilfestützen zum Vorschein kommen. Dabei lässt sich keineswegs von einem ungestörten, gesicherten und in geordneten Bahnen verlaufenden Fortgang innerhalb der Entwicklung ausgehen, da immer wieder sprunghafte, komplexe und unvorhergesehene Ereignisse in Erscheinung treten.

Ein Entwicklungsbegriff, der diese Gegebenheiten berücksichtigt, umfasst dementsprechend folgende Kernpunkte:

Entwicklung hängt von individuellen Voraussetzungen sowie von kontextuellen Größen ab, sie kann sich nicht ohne Eigenaktivität des Jugendlichen evolvieren. Für den Einzelnen verläuft sie insbesondere inter- und intraindividuell. Entwicklung inkludiert gleichfalls jegliche Veränderung, die langfristigen und nachhaltigen Charakter besitzt, wobei sie vor allem einer initiierenden Unterstützungsleistung bedarf.⁹⁰

⁹⁰ Diese Begriffsauffassung bildet weitgehend auch die Vorstellung von Flammer (2009) ab. Die Ergänzung um die „zu initiiierende Unterstützungsleistung“, ist die Konsequenz aus der entwicklungspädagogischen Diskussion.

1.7.2 Das Konzept der Entwicklungsaufgabe – eine Bestandsaufnahme

Auf der Basis der zuletzt getroffenen Aussagen ist anschließend sukzessive ein weiterführendes Konzept der Entwicklungsaufgabe aufzubauen.

Seit seiner Einführung von Havighurst in den 30er und 40er Jahren des letzten Jahrhunderts erlebt der Begriff der Entwicklungsaufgabe gegenwärtig immer wieder eine Renaissance, nicht zuletzt bedingt durch die wissenschaftlichen Errungenschaften im Zusammenhang mit dem Entwicklungsthema. Auffallend ist nicht nur seine über viele Wissenschaftsdisziplinen hinweg unterschiedliche Verwendung⁹¹ sondern auch seine Adaptierbarkeit⁹² in der Auslegung als Deutungskonzept zur Synthesengenerierung (Dreher & Dreher, 1985b, S. 58). Großen Anteil an dieser Sinnggebung besitzt vor allem Rolf Oerter (u.a. 1978a), der bereits früh erkannte, dass dieses Konzept „bei der Integration von Organismus-Umwelt-Beziehungen in einer Entwicklungsperspektive“ (Oerter, 1986, S. 233 f.) Verwendung finden könnte. Es würde sich damit als Grundlage für einen Entwurf eignen, der sich *integrativ* versteht (Reinders, 2002, S. 16) und Anknüpfungspunkte zwischen den einzelnen konsultierten Teildisziplinen erkennen lässt.

Insbesondere ist das Entwicklungsaufgabenkonzept aber aus dem Grund geeignet, da es die entwicklungspädagogische Idee trägt, dialektische Entwicklungsvorgänge zulässt (Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 36) und somit auch vereinernde Wesenszüge, ganz im Sinne Roths, zum Vorschein kommen lässt.

Wenn auch der genannte Ansatz innerhalb der Entwicklungspädagogik bisher, von wenigen Ausnahmen abgesehen (bspw. Neuber, 2007) kaum Verwendung gefunden hat, soll dennoch zunächst der originär gefasste Definitionsansatz Havighursts (1974, 1948; 1956) zur Aufklärung in Bezug auf den Entwicklungsaufgabenbegriff beitragen:

A “developmental task” is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappi-

⁹¹ Wissenschaftler wie Klaus Hurrelmann (u.a. 2012, Sozialisationstheoretiker), Rolf Oerter (u.a. 1978a, Entwicklungspsychologe) sowie Heinrich Roth (u.a. 1971, Entwicklungspädagoge) beziehen sich alle auf den Begriff der Entwicklungsaufgabe.

⁹² Die flexible Auslegung des Konzepts wird noch in Kapitel 1.7.7 und 1.9.4 erläutert.

ness in the individual, disapproval by society, and difficulty with later tasks.
(Havighurst, 1956, S. 215)

Somit handelt es sich bei der Entwicklungsaufgabe um eine „Aufgabe, die in oder in etwa in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums aufkommt, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg für nachfolgende Aufgaben führt, während Misslingen zu Unglück, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten nachfolgender Aufgaben führt“ (Übersetzung des Autors, T.W.H.). Diese zunächst offensichtliche Aussage bedarf einer zusätzlichen Erläuterung, da sie von großer Tragweite für die Erklärung und Schlussfolgerung von Entwicklungsvorgängen ist.

Gesetzt den Fall, zwei Jugendliche beschäftigen sich mit der Entwicklungsaufgabe „Soziale Kompetenz im Alltag“. Der eine von beiden sei schüchtern, zurückgezogen und eher introvertiert, der andere kontaktfreudig und offen. Bedingt durch seinen eher zurückhaltenden Charakter erhält der erste Jugendliche weniger Chancen, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, um sich sozial kompetent zu verhalten. Der andere Adoleszente hingegen kann sich durch seine zugängliche Art in mehreren Situationen einen Erfahrungsschatz in Bezug auf soziale Kompetenz aneignen. Aufgrund der beständigen Wiederholung ist er in die Lage versetzt, die Entwicklungsaufgabe zu bewältigen und sich weiterzuentwickeln, nicht zuletzt durch die positive Rückmeldung anderer Menschen angetrieben. Die Aneignung eingesetzter Verhaltensstrategien und der damit einhergehende Aufbau von situationsspezifischer Selbstsicherheit führt folglich dazu, die erworbene Kompetenz in ähnlichen Situationen anzuwenden (Casper-Croll, 2011, S. 27). Daraus kann gleichfalls geschlossen werden, dass die positiv verarbeitete Entwicklungsaufgabe, um es in der Sprache Havighursts zu formulieren, zu „Glück“ und „Erfolg“ führt.

Die Entwicklungsaufgabe versteht sich gemäß Havighursts Auslegung demnach gewissermaßen als Umschlagplatz zwischen den Polen gesellschaftlicher Ansprüche und individueller Entwicklungsdeterminanten. Bei dieser Betrachtungsweise erhält die Entwicklungsaufgabe ihre inhaltliche Ausrichtung durch körperliche Entwicklungsprozesse, kulturellen Druck und den individuellen Wunschvorstellungen und Werten (Braun, 2008, S. 109). Mit anderen Worten „resultiert also Entwicklung aus gesellschaftlichen und ökologischen Faktoren in Wechselwirkung mit individuellen

Entwicklungszielen und dem [sic] genetischen Potenzialen“ (Neuenschwander, 2011, S. 75).

In dieser klassischen Auslegung schwingt gleichzeitig die Annahme mit, Individuen kämen, bedingt durch den normierten und sozialen Erwartungsdruck, unvermeidlich in Kontakt zu den als bedeutsam eingestuften Lebensabschnittszielen (Quenzel & Hurrelmann, 2011, S. 127). Es müssen folglich, wie in dem vorgetragenen Beispiel gezeigt wurde, die intrinsisch oder extrinsisch auferlegten Aufgaben angegangen werden, da ohne ihre erfolgreiche Bewältigung die Entwicklung unter Umständen stagniert.⁹³

Als Quintessenz hierzu lässt sich konstatieren, dass Entwicklungsaufgaben als „Verbindungsglieder“ (Dreher & Dreher, 1985a, S. 56), als „Bindeglieder“ (Oerter & Dreher, 2008, S. 280; Oerter & Dreher, 2002, S. 269) oder als „Scharnierstellen zwischen Individuum und Umwelt“ (Flammer, 1993, S. 120) fungieren, und so in reziproker Weise zueinander stehen (Reinders, 2002, S. 15).

Wenn sich nun die Frage stellt, welche *konkreten Merkmale* die Aufgabenstellungen umfassen sollten, ist eine entsprechende, definitive Beschreibung nicht möglich. Denn Merkmalskataloge basieren immer auf Interpretationen und erhalten je nach wissenschaftlichem Hintergrund einen unterschiedlichen Facettenschliff. Dennoch lassen sich einige Merkmalsausprägungen formulieren, allerdings ohne den Anspruch auf Vollständigkeit. Ecirli führt dazu in seinem Merkmalskatalog zur Beschreibung von Entwicklungsaufgaben nachfolgende Attribute auf:

1. *Kulturabhängigkeit* im Sinne einer Einbettung in strukturelle Kontexte
2. Entwicklungsaufgaben sind *zeitpunktabhängig* und müssen zu bestimmter Zeit bewältigt werden
3. *Pädagogizität*, d.h. es gibt im Verweis auf Havighurst „sensitive periods for learning“ sogenannte „teachable moments“⁹⁴ (1974, S. 6 f.; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.)
4. Entwicklungsaufgaben stehen in einem *interdependenten* Verhältnis zueinander
5. Entwicklungsaufgaben sind in einen *historischen Rahmen* eingebettet und von diesem beeinflusst

⁹³ Sofern das Individuum sich nicht entsprechend den ihm herangetragen Aufgaben verhält, muss es einen Weg finden damit umzugehen von der Gesellschaft zurückgewiesen zu werden (Quenzel, 2010, S. 125). Dieser Weg gestaltet sich bedeutend schwieriger und anspruchsvoller und führt in der Konsequenz Havighursts zu versagen.

⁹⁴ = „Perioden besonderer Empfänglichkeit für bestimmte Lernprozesse“ (Göppel, 2005, S. 71).

6. Die Individuen müssen die an sie herangetragenen Entwicklungsaufgaben *wahrnehmen* und sie *akzeptieren*
7. Ohne *Eigenaktivität* des Individuums innerhalb der „sensiblen Perioden“ kommt es zu keiner Bewältigung der akzeptierten Entwicklungsaufgaben
8. Der *normative Impetus* in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben definiert die zu erreichenden Entwicklungsziele
9. Mit dem Kriterium der *Prospektivität* erhalten zukunftsrelevante Momente durch die individuellen Aspirationen und Wünsche des Individuums Eingang. (Ecirli, 2012, S. 34-40)

Was für den Merkmalskatalog gilt, trifft in gleicher Weise für die Frage nach der *inhaltlichen Ausrichtung* der Entwicklungsaufgaben zu. Eine umfassende, für alle Zeit gültige Aufstellung gibt es nicht, da die Kriterien der obig zitierten Kontextbedingungen, vornehmlich der kulturelle und zeitgeschichtliche Gehalt, stark ins Gewicht fallen (Göppel, 2005, S. 73). Das Resultat sind unterschiedliche Kataloge (bspw. Hurrelmann, 2012, S. 77 ff.; auch Abb. 1.7-7), deren Inhalt stark divergiert.

Dessen ungeachtet ist dieser Inhalt, in all seinen Ausdifferenzierungen, sowie dessen *Quellen* immer wieder mit Bezug auf die jeweils spezifische Lebenssituation zu hinterfragen.

Die zu bewältigenden Anforderungen, die einer ständigen Überprüfung bedürfen, sind zugleich als Lebensabschnittsanforderungen zu verstehen, im Sinne einer Überführung in eine neue Reifephase. Denn grundsätzlich lassen sich Entwicklungsaufgaben auf alle Lebensphasen und -abschnitte übertragen und müssen entsprechend bewältigt werden, um sich für weitere ‚Marksteine‘ zu empfehlen (Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001, S. 120).

Wenn diese Merkmale bei den Jugendlichen vorliegen, wird in unserem Kulturkreis vom Eintritt in das Erwachsenenalter gesprochen. Beim Angehen dieser Aufgabenbereiche kann allerdings nicht von einer normierten Bewältigung gesprochen werden, dieser Prozess läuft vielmehr höchst individuell ab. Offensichtlich ist aus diesem Grunde von einer scharfen Abgrenzung bspw. zwischen dem Jugendalter und dem Erwachsenenalter abzusehen (ausführlich Göppel, 2005, S. 3-5).

Hurrelmann (2007, S. 37) teilt diese einzelnen Lebensphasen in „Kindesalter“, „Jugendalter“ und „Erwachsenenalter“ ein, wobei er die einzelnen Entwicklungsaufgaben folgendermaßen präzisiert:

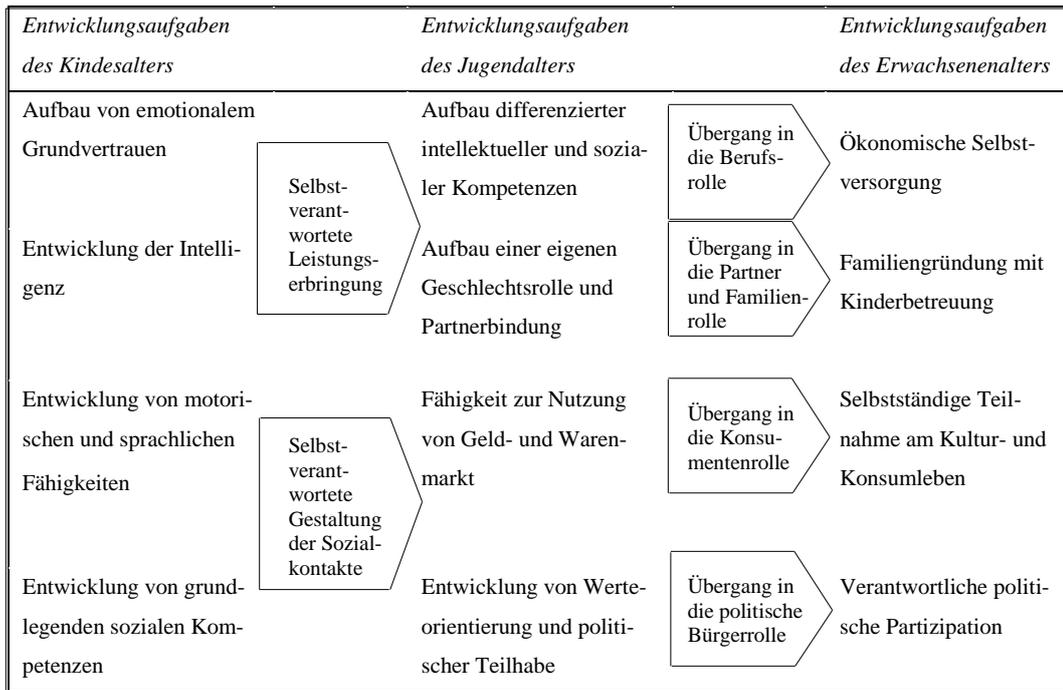


Abb. 1.7-7: Idealtypische Darstellung der Entwicklungsaufgaben in drei Lebensphasen und dazwischenliegende Statusübergänge (Hurrelmann, 2007, S. 37).

Interessant sind in dieser Übersicht (Abb. 1.7-7) die notwendigen Entwicklungsschritte, die vorzuschalten sind, um die Aufgaben für neue Befähigungen in Angriff nehmen zu können. Die hier im Schema Hurrelmanns dargelegten Überlegungen verdeutlichen in angewandter Form das eingangs beschriebene Beispiel „Soziale Kompetenz im Alltag“. Denn bevor der *Jugendliche* „intellektuelle und soziale Kompetenz“ erlangen kann (Abb. 1.7-7), müssen die Voraussetzungen hierzu hinsichtlich der „Entwicklung der Intelligenz“ sowie der „Entwicklung von grundlegender sozialer Kompetenz“ bereits im *Kindesalter* geschaffen worden sein. Ohne diesen Schritt kann sich die jeweilige Person nicht weiterentwickeln hinzu dem Ziel einer „Berufsrolle“ bzw. einer „Partner- und Familienrolle“. Auf die Übergänge und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird an späterer Stelle noch detailliert eingegangen (siehe Kap. 1.7.6).

1.7.3 Analyse der Quellen von Entwicklungsaufgaben

An dieser Stelle erscheint es angebracht, die im klassischen Sinne aufgefasste Entwicklungsaufgabe Havighursts (1974, 1948; 1956) weiterzuentwickeln.

Zunächst sind die Quellen, die Havighurst für seine Entwicklungsaufgaben verwendet, genauer zu investigieren. Anschließend ist zu überprüfen, ob diese noch den heutigen Ansprüchen genügen, wobei die Revisionen Neubers (2007) insbesondere zu berücksichtigen sind.

Havighurst leitet seinen Aufgabenkanon aus nachfolgenden Aspekten ab:

1. biologischen, vornehmlich reifungsbedingten Faktoren⁹⁵
2. kulturellen Faktoren
3. individuell bedürftigen Faktoren. (1974, 1948; 1956)

Inzwischen lässt sich in der Literatur eine Vielzahl von Ausdifferenzierungen in Bezug auf diese Aufgabenbereiche finden, ohne dass dabei Havighursts Grundstock radikal verändert wird. So stellen Montada, Lindenberger und Schneider, nachfolgende Einflussgrößen heraus:

1. Biologische Aspekte, die sowohl geistige und physische Bereiche abdecken
2. Soziale Kontextbeziehungen wie bspw. berufliche Aspirationen eng verbundener Personen
3. Gesellschaftlich determinierende Faktoren wie bspw. das Stellenangebot, das Qualitätsniveau des öffentlichen Bildungswesens sowie Vernachlässigungen bzw. Begünstigungen von gewissen Gesellschaftsschichten
4. Kulturell bedingte Einflussfaktoren wie bspw. der Stellenwert des beruflichen Ansehens
5. Psychologische Einflussgrößen individueller Natur wie bspw. Bedürfnisse, Kompetenzen und Bildungsplastizität. (2012, S. 54)

⁹⁵ Havighurst (1956, S. 215) spricht von „physical maturation“.

In ähnlicher, allerdings weniger ausdifferenzierter Form, greift auch Fend (2003) auf den tripartären Beitrag Havighursts für Entwicklungsaufgaben zurück. Fend gibt dabei drei Themenkomplexe an, und zwar den:

1. Intrapersonalen
2. Kulturell-sachlichen
3. Interpersonalen. (2003 S. 211)

Mit „intrapersonal“ meint er alle innen stattfindenden biologischen und psychologischen Aspekte, mit dem „kulturell-sachlichen“ Aufgabenteil deckt er alle kulturellen Anforderungen und Rahmenbedingungen zur Entwicklung ab, während er mit dem dritten Bereich alle einer Person anhaftenden und mit ihr in einem Wechselverbund stehenden Beziehungsordnungen subsumiert. Insbesondere geht er dabei auf Fragen ein, die im Zusammenhang mit der Adoleszenz stehen.

Die *erste* Quelle Havighursts wird einerseits von Montada, Lindenberger und Schneider (2012) durch die Formulierung „geistiger und physischer Bereiche“ bzw. andererseits von Fend (2003) durch die Beschreibung seiner „intrapersonalen“ Aufgabendimension um „geistige“ bzw. „psychologische“ Aspekte erweitert. Diese Ergänzung ist vor allem Oerter (1978b, S. 70-72) zu verdanken, der erstmals den Havighurstschen Bereich der „biologischen Möglichkeiten des Individuums“ um „psychologische Aspekte“ ausdehnt. In ähnlicher Weise beschreibt auch Neuber (2007, S. 53) im Rückgriff u.a. auf Reinders (2002, S. 19 ff.) eine erweiterte Sichtweise auf die von Havighurst bezeichneten „reifungsbedingten physischen Entwicklungsprozesse“, indem er von „psycho-physischen Voraussetzungen“ als erster Quelle für Entwicklungsaufgaben spricht.⁹⁶

Die *zweite* Entwicklungsaufgabenquelle umfasst bei Montada et al. (2012) sowie bei Fend (2003) wie auch bei Neuber (2007, S. 54) alle „kulturellen“ Gegebenheiten. Insbesondere Montada et al. (2012) äußern sich noch spezieller, indem sie diese zweite Quelle Havighursts in ihrer Auflistung durch „2. Soziale Kontextbeziehungen“, „3. gesellschaftlich determinierende Faktoren“ sowie „4. kulturell bedingte Einflussgrößen“ ergänzen. Indem sie aus einer transaktionalen, systemischen Perspektive heraus argumentieren (vgl. Kap. 1.4.2), kommen interdependente Momente stärker

⁹⁶ Zur weiteren Vertiefung auf diesen Aspekt empfehlen sich die kritischen Äußerungen von Kordes (1996, S. 51).

zur Geltung. Auch Neuber (2007, S. 54) weitet in Anlehnung an Seiler⁹⁷ (1998, S. 103) den angesprochenen Bereich aus, und zwar durch Differenzierung zwischen „soziokulturellen, sozioökonomischen und sozioökologischen“, das Entwicklungs-geschehen prägende Gegebenheiten.

Die *dritte* Quelle der Havighurstschen Aufstellung ist weitgehend identisch mit dem fünften Aspekt „Psychologische Einflussgrößen individueller Natur“ bei Montada et al. (2012). Fend (2003) hingegen betrachtet diese Quelle unter einem anderen Gesichtspunkt: Wenn Havighurst (1956, S. 215) von individuellen Bedürfnissen und Werten⁹⁸ spricht, so bezieht Fend mit seinen „allumfassenden sozialen Beziehungs-ordnungen“ eine allgemeinere, weniger von den individuellen Ansprüchen beeinflusste Position. Es ist allerdings davon auszugehen, dass hierdurch nicht nur Werte und Bedürfnisse des Individuums sondern zugleich auch die in Wechselbeziehung stehenden Akteure zum Ausdruck kommen, da ohne rückkoppelnde Instanzen Bedürfnisse nicht durchgesetzt, akzeptiert und anerkannt werden können. Damit wird bei Fend (2003) einerseits ein unterschiedlicher Standpunkt deutlich, der zwar die individuellen Bedürfnisse zumindest berücksichtigt, auch wenn diese anderen, möglicherweise konträren Einflüssen ausgesetzt sind. Andererseits wird durch die Betrachtung Fends (2003) zugleich wiederum die Brücke zu den Ausführungen der Aspekte „2. Soziale Kontextbeziehungen“ und „3. Gesellschaftlich determinierende Faktoren“ der Auflistung von Montada et al. (2012) geschlagen. In ähnlicher Sichtweise zu Montada et al. (2012) äußert sich auch Neuber (2007, S. 55) in seinen Darlegungen.⁹⁹

In der Konsequenz unterliegen individuell gesetzte Ziele einer ständigen Dynamik, zumal sie durch den aktiven Gestaltungsantrieb eines jeden Individuums angeregt werden (Oerter & Dreher, 2008, S. 280). Valsiner und Lawrence bemerken hierzu:

⁹⁷ Seiler beschreibt diesen Sachverhalt wie folgt: „Man spricht (...) von Interaktion zwischen individuellen Fähigkeiten und Tendenzen auf der einen Seite und soziokulturellen, sozioökonomischen und sozioökologischen Faktoren auf der anderen Seite“ (1998, S. 103).

⁹⁸ = „individual aspirations and values“.

⁹⁹ Neuber (2007, S. 55) verweist bei seiner Argumentation ebenfalls auf Erkenntnisse, die auf Montada (2002, S. 3-53) zurückgehen.

The life of (..) [a] person is not only lived within a collective culture, but it is constrained and provided with non-random directions. Within that constraining process, the person is an active co-constructor all through life, operating with the help of self-generated goals, intentions, and interpretations.¹⁰⁰ (1997, S. 98)

Entsprechend der Vielfalt an Dynamiken, die sich gerade in der Adoleszenz aufzeigen, ist es für den Jugendlichen in diesem Zusammenhang unabdingbar, die auseinanderdriftenden Pole „Wunsch“ und „Realität“ zu erkennen, um sich entsprechend weiterentwickeln zu können (Silbereisen & Weichhold, 2012, S. 245). Denn gemäß der modernen Auffassung liefern gerade die *selbstgesteckten, subjektiven* Ziele in Einklang mit den *objektiv-universalen* und für alle in gleicherweise zu durchlaufenden Zielvorgaben großes Friktionspotential.

Ergänzung erhält diese Gegebenheit durch eine Erweiterung der oben angesprochenen Sichtweise durch normative und nicht-normative Entwicklungsaufgaben (Flammer, 2009, S. 294). Die eingangs von Havighurst (1974, 1948; 1956) normativ ausgerichteten Entwicklungsaufgaben, die sich typischerweise zu gegebener Zeit unter bestimmten Voraussetzungen aufdrängen, werden von diesen untypischen und idiosynkratischen Entwicklungsaufgaben begleitet. Wenn sich ein non-normatives Lebensereignis in Form eines überraschenden Einschnitts einstellt (Flammer, 2009, S. 295), finden reaktionsstarke Auswirkungen auf die Entwicklung statt, wie bspw. die Trennung der Eltern (Flammer & Alsaker, 2002, S. 62). Neben den Normzielen treten somit ebenfalls unvorhersehbare Erlebnisse in Erscheinung, die schwieriger zu bewältigen sind, da sie nicht über „soziales Wissen“ antizipiert werden können (Flammer & Alsaker, 2002, S. 61).

Diese Ausweitung in Bezug auf die dritte Quelle Havighursts belegt die bedeutsame Veränderung, die sich in diesem Bereich vollzieht. Denn es sind in erster Linie die *subjektiv gesteuerten, auf die Entwicklung hinzielenden Impulse*, die in der Wissenschaft und Praxis am Ende größere Anerkennung finden müssen, um ein vollständigeres, kompletteres Bild von der menschlichen Entwicklung zu zeichnen.

¹⁰⁰ Übersetzung durch Tesch-Römer und Albert: „Das Leben eines Menschen wird (...) durch Kultur kanalisiert und in nicht-zufällige Richtungen beeinflusst. Innerhalb dieses kanalisierenden Prozesses ist das Individuum über das gesamte Leben hinweg ein aktiver Koproduzent seiner Entwicklung, indem es eigene Ziele, Intentionen und Interpretationen ausbildet“ (2012, S. 142).

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die Idee der Entwicklungsaufgabe von den Errungenschaften verschiedener Entwicklungslinien angeregt wird (Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 32). In der Entwicklungsaufgabe als komplexes Verbindungsglied haben sich die Erkenntnisse zwischen dem divergierenden Spannungsdreieck aus *psycho-physischen Gegebenheiten*, *sozio-kulturellen Einflüssen* und *individuellen Bedürfnissen* verdichtet. Es sei an dieser Stelle abermals hervorgehoben, dass sich diejenigen Einsichten verstärken, die sich an einem solchen Menschenbild orientieren, in dem dieser als handelndes Wesen erscheint und sich in aktivem Austausch und aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und seinen Eigenbedürfnissen befasst (Keller-Schneider, 2010, S. 102); mit andern Worten, das Individuum nimmt, befähigt aufgrund seiner psycho-physischen Voraussetzungen, die an sich adressierten oder auch nicht selbst gewählten, zu erfüllenden Herausforderungen an, in der Absicht, sie mit eigenem Handlungsvermögen zu bewältigen. Von daher gesehen müssen die anstehenden Aufgaben gemäß Henneberger und Deister (1996, S. 19) in interaktiver Weise vom Individuum angegangen werden, in der Absicht, in produktiv-gestalterischer Weise an seiner Zukunftsgestaltung *selbst* mitwirken zu können.

1.7.4 Unterschiedliche Verwendung des Konzepts der Entwicklungsaufgabe

Je nach wissenschaftlichem Fokus kann das Konzept der Entwicklungsaufgabe einmal aus der Sicht des Individuums oder eher vonseiten der Gesellschaft ausgelegt werden. Hiermit wird verständlich, dass sich zumindest für den Zeitraum der letzten 50 Jahre eine Vielzahl an Verwendungsweisen charakterisieren lassen. Dabei fungiert, wie sich gezeigt hat, das vorliegende Konzept größtenteils als Interpretationsfolie zur Erklärung von Entwicklungsprozessen (Reinders, 2002, S. 11). Innerhalb einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt treten an den beiden Polen die divergenten Prägungsinstanzen „Individuum“ bzw. „Gesellschaft“ hervor. Während die eher klassische, sozialisationstheoretische Ausrichtung stärker *gesellschaftliche, objektive Entwicklungsaufgaben* stellt, findet auf der anderen Seite seit Ende der 70er Jahre eine von Rolf Oerter angeführte Theorieposition Anklang, die einen stärkeren Akzent auf *individuell, subjektiv gestellte Aufgaben* legt.

Von daher gesehen ist im Weiteren neben einer Skizzierung beider Ausrichtungen zu analysieren, inwiefern sich auch eine dialektische Erklärungskontur herausarbeiten lässt.

Entsprechend der stark *sozialisierungstheoretisch* geprägten Auffassung versteht sich die Entwicklungsaufgabe zumeist als eine inhärente Weisung, die sich aus den objektiv gestellten Anforderungen konstituiert. Dieser Vorstellung folgend sind Entwicklungsaufgaben „von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 27 f.) bestimmt und müssen als unhintergehbare Anforderung¹⁰¹ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28; Keller-Schneider, 2010, S. 102; Hericks, 1998, S. 178; Kordes, 1989, S. 46) bewältigt werden. Dies lässt sich vornehmlich damit begründen, dass es auch in einer individualistisch geprägten Gesellschaft weitreichende soziale Erwartungen gibt, denen sich der Mensch nicht zu entziehen vermag (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 29; auch Oerter, 1978b, S. 67). Für solche Entwicklungsaufgaben, die diese gesellschaftlichen Normen tragen, werden damit kollektiv-gemeinschaftliche Selbstverständnisse angesprochen, und zwar in dem Sinne, was innerhalb einer spezifischen Lebens- und Altersphase als angebrachte Entwicklung und als anzustrebende Bemächtigung und somit für die individuellen Verhaltensweisen als Leitvorstellung ins Auge gefasst werden soll (Freund, 2003, S. 233; Wahl, Diehl, Kruse, Lang & Martin, 2008, S. 14). Selbstverständlich verfolgen bzw. verinnerlichen dabei nicht alle Jugendlichen die sozial erwarteten und altersbezogenen Zielvorstellungen (Quenzel & Hurrelmann, 2011, S. 127). Dennoch führt ein entsprechendes Bemühen zweifellos zu größerer sozialer Anerkennung und Akzeptanz. Die von Hurrelmann benannten, als zentral bestimmten Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter, nämlich:

1. Intellektuelle und soziale Kompetenz,
2. Eigene Geschlechterrolle und Partnerfähigkeit,
3. Fähigkeit zur Nutzung des Warenmarktes,
4. Entwicklung eines Norm- und Wertesystems (vgl. Abb. 1.7-7; Hurrelmann, 2012, 79 f.; Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28 ff.)

¹⁰¹Kordes beschreibt diese unabdingbare Anforderung wie nachfolgend: „*Entwicklungsaufgaben sind neu ent- und anstehende Themen, die sich dem Heranwachsenden innerlich und äußerlich, biographisch und historisch zugleich aufdrängen und Einschnitte im Pfad seiner Kompetenzentwicklung und Identitätsentwicklung markieren*“ (1989, S. 46).

sind zudem manifest und unterliegen auch keiner Veränderung¹⁰²; sie werden innerhalb der hochdifferenzierten Gesellschaft lediglich mit größeren Spielräumen und auf unterschiedlichen Wegen gemeistert (Hurrelmann, 2012, S. 78). Im lebenslangen „Prozess der Selbstregulation“ (Hurrelmann, 2006, S. 35; auch Silbereisen & Weichold, 2012, S. 245) arbeitet das Individuum die zu bearbeitenden Aufgaben ab, bspw. die emotionale Ablösung von den Eltern als Aufgabe des Jugendalters, um auf dieser Grundlage aufbauend für weitere Aufgaben gerüstet zu sein, u.a. für das Eingehen einer festen Partnerschaft mit der Möglichkeit einer Familiengründung (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 30 f.; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73 f.). Anders gesagt vollzieht sich der Übergang, bspw. vom Kindesalter zum Jugendalter, in sukzessiv strukturiertem Fortgang von neu zu bekleidenden Funktionen und Rollensituationen, „deren Gesamtheit den Lebenslauf ausmachen, und die entwicklungswirksam sind, weil sie in der Regel das gewohnte Gefüge von Zielen, Verhaltensweisen und Kontexten aufbrechen und in jeder Hinsicht neue Herausforderungen stellen“ (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 242 f.).

Diese Wesenszüge einer sozialisationstheoretischen Perspektive sind nach wie vor relevant, sie können von daher gesehen nicht abgelehnt werden.

Im Gegensatz hierzu versteht sich ein anderer, mehr von der Subjektseite gedachter Ansatz. Durch die Erkenntnisanreicherung aus der *Entwicklungspsychologie* motiviert, ist es besonders Oerter (1978b) zu verdanken, der als eher klassisch orientierten Entwicklungsaufgabe eine neue Fassung zu geben. Nachfolgendes Zitat Ewerts belegt den Ansatz einer Umgestaltung hin von einer objektiv zu einer subjektiv gesetzten Entwicklungsaufgabe:

Der Jugendliche ist beim Eintritt in die Reifezeit einer Kette von tiefgreifenden biologischen Veränderungen unterworfen, aber nicht diese, sondern das auf diese Veränderungen antwortende und die eigene Zukunft vorwegnehmende Selbstverständnis des Jugendlichen bestimmt seinen Weg. Ebenso verhält es sich mit den Kräften der sozialen und kulturellen Umwelt. Der Jugendliche wächst zwar in den Gewohnheiten einer bestimmten soziokulturellen Umwelt auf, doch ist er nicht das Produkt dieser Gewohnheiten, sondern er *interpretiert* sie, *verleiht ihnen Sinn* oder *ver-*

¹⁰²Die von Hurrelmann (2012) herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben sind für westliche Kulturen aufgestellte Rahmungen (Quenzel & Hurrelmann, 2011, S. 127). Es liegt nahe, dass es sich trotz einer ihnen innewohnenden Universalität empfiehlt, sie über die Zeit zu hinterfragen und empirisch zu überprüfen.

wirft sie auf der Suche nach neuen Entwürfen. (1983, S. 9; Hervorhebungen T.W.H.)

Die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben vollzieht sich bei dieser Auslegung als „aktives und zielbezogenes Handeln des Individuums“ (Reinders, 2002, S. 15). Im Gegensatz zu der klassischen Auffassung setzen sich also Jugendliche ihre Aufgaben selbst, wobei sie sich allerdings an den ihnen bekannten Normen orientieren (Hahn, 2004, S. 174). In den Worten Oerters (1998, S. 122) bedeutet dies, dass die Jugendlichen, „zunächst (...) die Auswahl der anstehenden Entwicklungsziele selbst [übernehmen] und (...) für deren Erreichung [sorgen]. Später spielen andere Vermittlungspersonen eine Rolle bis schließlich der Heranwachsende seine Entwicklungsziele selbst formuliert“. Es ist also nicht unerheblich, wie ein Individuum die an ihn herangetragenen Aufgaben selbst deutet.

Durch Einbeziehung eines Strukturmodells, welches Oerter (1998, S. 121) vorgelegt hat, erhält der Verweis auf die konfrontativ gestaltete Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Gesellschaft wiederum Beachtung (Reinders, 2002, S. 17). Auf der Basis der individuellen Leistungsfähigkeit¹⁰³ des Subjekts (Oerter, 1978b, S. 70 ff.) formuliert jenes seine individuellen Ziele entsprechend dem Stand seiner Entwicklung selbst (Reinders, 2002, S. 16). Im Wortlaut Oerters ist also die Entwicklungsaufgabe „der Punkt auf der Distanz zwischen Norm und Fähigkeit (...), den das Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt (Entwicklungsniveau) anstrebt“ (1978b, S. 74).¹⁰⁴ In Hinblick auf die Festlegung des entsprechenden Anspruchsniveaus – hierdurch kommt gleichfalls die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft zum Ausdruck –, kann sich also der junge Mensch lediglich durch individuell gesetzte Aufgaben entwickeln. Die Umwelt darf sich folglich auch nur an solchen Aufgaben orientieren, die vom Individuum selbst erreicht werden können (Reinders, 2002, S. 19). Letztlich entscheidet also der Einzelne im Einklang mit seinen individuellen Fähigkeiten und Prioritäten über die Setzung einer Entwicklungsaufgabe.

¹⁰³ Oerter (1978b, u.a. S. 72) bezieht die individuelle Leistungsfähigkeit weitgehend auf kognitive Möglichkeiten.

¹⁰⁴ Inwieweit sich die subjektiven Entwicklungsziele mit den Entwicklungsnormen überschneiden, bleibt eine offene Fragestellung, die es jeweils empirisch zu überprüfen gilt (Hahn, 2004, S. 175).

1.7.5 Ein kritischer Blick auf Entwicklungsaufgabenkonzepte

Bei dem Vergleich der beiden dargelegten Auslegungen ist es an dieser Stelle angebracht, deren Wesenszüge im Detail zu hinterfragen und zu beurteilen.

Im *sozialisierungstheoretischen* Verständnis sind also Entwicklungsaufgaben objektiv, vornehmlich kulturell bestimmt und von jedem Menschen individuell zu bewältigen. Sie beschreiben die als angebracht erkannten Verhaltensformen jeweils für einen spezifischen Lebensabschnitt, wie bspw. das Jugendalter (Hurrelmann, 2012, S. 58). Hingegen versteht sich in einer *entwicklungspsychologisch* geprägten Sichtweise die Entwicklungsaufgabe als individuelle Setzung, die sich zwar an der Normvorstellung orientiert, allerdings durch die eigene Deutung des Menschen im Abgleich mit dessen vorhandener Disposition bestimmt wird (Oerter, 1978b, S. 74).

Unabhängig von der Begriffsauslegung der Entwicklungsaufgabe erscheint das Konzept auch heute noch hoch aktuell, da es eine systematische Möglichkeit bietet, „zwischen individuellem Lernen und institutionalisierten Lernangeboten“ (Braun, 2008, S. 109), hauptsächlich Schulangeboten, zu vermitteln.

Darüber hinaus lässt sich in dreierlei Hinsicht eine Brückenfunktion resümieren: zum einen zwischen wissenschaftlicher Forschung und didaktischer Alltagspraxis (Trautmann, 2004, S. 19 f.); zum zweiten als mögliche integrative Konzept- und Analyseeinheit (Dreher & Dreher, 1985a, S. 56), die der Vorstellung des ‚life-span development‘ folgt (Reinders, 2002, S. 16; Baltes, 1979); zum dritten als Bindeglied und Nahtstelle zwischen Subjekt und Umwelt, vornehmlich der Gesellschaft, wobei rationale, affektive und sozio-kulturelle Anteile einfließen (Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 32).

Zudem tritt aufgrund von Erfahrung der Mensch innerhalb des angesprochenen Vermittlungszusammenhangs als *aktiver Produzent seiner eigenen Entwicklung* auf (Hurrelmann, 2013; Montada, Lindenberger, Schneider, 2012, S. 33; Silbereisen & Weichold, 2012, S. 243; Dreher & Dreher, 1985a; S. 56; Dreher & Dreher, 1985b, S. 32; Havighurst, 1974, S. vi). Hieraus ergibt sich, dass die angesprochene Beziehung „Medium und Folge der Unmittelbarkeitsdurchbrechung zwischen gesellschaftlicher und individueller Reproduktion im gleichen Zuge ist und (...) [außerdem] die

zentrale Bedeutung der Ich-Perspektive“ (Braun, 2008, S. 110) begründet. Diese Tatsache ist für die sozialisationstheoretische Perspektive grundlegend und evident, während es für die entwicklungspsychologische Perspektive einer Erklärung bedarf: Innerhalb der offensichtlichen „Gleichursprünglichkeit von objektiven und subjektiven Strukturen“ (Braun, 2008, S. 109) versteckt sich das von Oerter (1978b) postulierte „Isomorphieaxiom“. Hierin wird implizit von der Strukturgleichheit der gesellschaftlichen Normen einerseits und der individuellen Setzung andererseits ausgegangen. Kritiker verwenden häufig dieses dem sozialisationstheoretischen Ansatz entspringenden Phänomen, um dessen Verfechter des Vorwurfs einer einseitigen Orientierung an „gesellschaftlich normierten Entwicklungsvorstellungen“ zu bezichtigen, die an einen „heimlichen Struktur-Funktionalismus“ erinnert (u.a. Hahn, 2004, S. 173). Dieses Argument lässt sich allerdings dadurch entkräften, wenn man bedenkt, dass die „Menschen qua ihrer biologischen Ausstattung (...) auf die Gesellschaft hin ‚angelegt‘ sind, also ein ‚unstillbares‘ Bedürfnis nach sozialer und systematischer Integration haben“ (Braun, 2008, S. 110).¹⁰⁵

Im Rahmen der Entwicklungspsychologie wird dieser Kritik wie folgt begegnet: Oerter (1978b) versucht durch seine individuell gesetzte Aufgabe den Beanstandungen einschließlich des Isomorphieaxioms und der damit innewohnenden Implikation einer suggerierten Gleichschaltung von Individuum und Gesellschaft zu entgehen, indem er die „interindividuellen Variationen in der Setzung von Entwicklungsaufgaben“ (Reinders, 2002, S. 29) akzentuiert. Kritik wird allerdings auch an dieser Stelle laut, und zwar durch den Vorwurf, dass durch die Auflösung der Isomorphie der beiden Strukturtypen alle weiter daran anknüpfenden Überlegungen zur Entwicklung fraglich erscheinen (Reinders, 2002, S. 19). Problematisch ist in diesem Zusammenhang vor allem der Aspekt, auf welche Weise es dann zur Normentradierung kommt, und wie gewisse Minimalanforderungen an das Individuum zur gesellschaftlichen Teilhabe sichergestellt werden können.

Als Quintessenz lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass die Entwicklungsaufgabe, auch wenn sie individuell gesetzt ist, zugleich immer eine aus der umweltbe-

¹⁰⁵ In Ergänzung hierzu entkräftet auch Silbereisen (1996, S. 3) Hahns Aussage, indem er der sozialisationstheoretischen Linie Havighursts Umsichtigkeit in punkto Berücksichtigung differentieller Lebenslagen hinsichtlich der Formulierung von Entwicklungsaufgaben attestiert. Silbereisen (1996) gebietet somit der These einer „unterschiedslosen Aufbüdung von Werthaltungen“ deutlich Einhalt.

dingten Vorprägung bereitete Aufgabe darstellt. Denn erst durch die reflexive Auseinandersetzung mit den für das Jugendalter relevanten Kontextbedingungen, die durch diese inhärent einfließenden insbesondere gesellschaftlichen Vorprägungen mitbestimmt sind, kann der Mensch zum Setzer seiner individuellen Aufgaben werden.

1.7.6 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Unabhängig von der Frage, ob die Entwicklungsaufgaben in erster Linie von der Gesellschaft oder aber vom Individuum aus gesehen werden, sind diese in welcher Form auch immer zu *bewältigen*. Es muss allerdings konstatiert werden, dass dieser Teilbereich des Entwicklungsaufgabenkonzepts insgesamt nur stiefmütterlich untersucht worden ist (Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 36). Dies trifft auch für die nachfolgenden, kurz skizzierten Ansätze zu. So berichtet Flammer (2009, S. 294-296) von verschiedenen Autoren wie u.a. Kilchhofer (1986), Brandtstädter und Renner (1990) sowie Lazarus und Folkman (1984), die sich mit der Verarbeitung von kritischen Lebensereignissen, dem „Coping“ befassen. Fend (2003, S. 213) stellt eines aus verschiedenen Aspekten hervorgehendes „Ressourcen-Modell“ vor, das sich mit der „produktiven Problembewältigung“ beschäftigt. Das Angehen altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erfolgt hierin im Zusammenwirken von „Persönlichen Ressourcen“¹⁰⁶, „Sozialen Ressourcen“ sowie den „leistungsorientierten und sozialen Erfolgen“. In einer erweiterten Perspektive auf die Ausführungen von Fend (2003) ergänzt Reinders (2002, S. 30) das Modell um „Zukunftsperspektiven“ und „Entwicklungsrestriktionen“.

Ein ebenfalls interessantes Modell legt Albisser, Buschor & Keller-Schneider (2011) in Anlehnung an Keller-Schneider (2010) vor, das im Folgenden in Form eines Überblicks vorgestellt werden soll (Abb. 1.7-8). Dabei weist dieses Modell ebenfalls große Überschneidungen zu dem von Fend (2003) und Reinders (2002) auf. Es lässt sich feststellen, dass sich der Bewältigungsprozess bei dieser Vorstellung in einer Weise vollzieht, indem subjektive und entsprechend des persönlichen Lebensverlaufs zentrale Zielvorstellungen mit den eigens verfügbaren Ressourcen in Einklang gebracht

¹⁰⁶ Mit „Persönlichen Ressourcen“ wird das Kognitionsvermögen, die Belastungsfähigkeit und die Sozialkompetenz assoziiert (Reinders, 2002, S. 29).

werden, um sie dann innerhalb der objektiven Gegebenheiten zu realisieren (Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 33).

Entsprechend der persönlichen und durch Sozialisation erworbenen Ressourcen ergeben sich die „Anforderungen“ (1), die durch individuelle Auslegung zu „Herausforderungen“ (2) und zum „Bewältigungsvollzug“ führen (Keller-Schneider, 2010, S. 112). Verinnerlichte Zielvorstellungen sowie die persönlichen „Ressourcen“ (3) – hierzu gehören Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten – filtern bzw. regulieren dabei den Prozess mit (Keller-Schneider, 2010, S. 113). Das zur Verfügung stehende „Wissen“ (4) der Person wirkt darüber hinaus unterstützend auf die individuellen Ressourcen (3). Mitentscheidend für das Gelingen bzw. Misslingen der Bewältigungshandlung sind dabei nicht zuletzt auch die abrufbaren „sozialen Ressourcen“ (5). Daraus resultiert schließlich das „Lösen von Entwicklungsaufgaben“ (6), wodurch eine Vermehrung der Ressourcen (3) bewirkt wird.

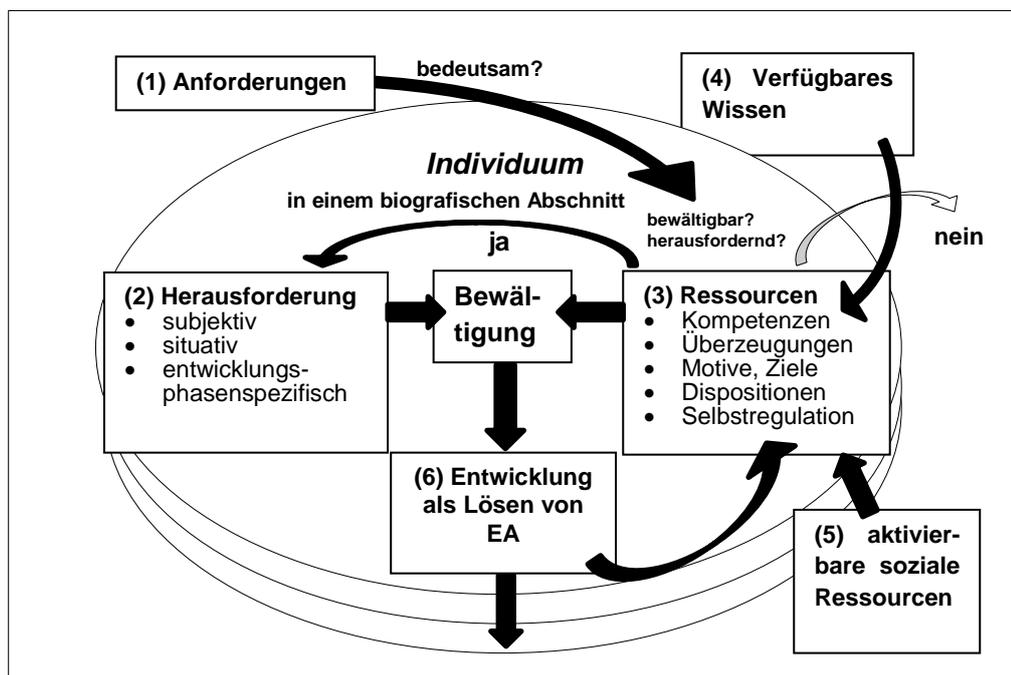


Abb. 1.7-8: Prozess der Kompetenzentwicklung als Lösen von angenommenen Entwicklungsaufgaben (nach Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 34 und nach Keller-Schneider, 2010, S. 113).

Die entscheidende Frage bei diesem Modell ist also, ob die subjektive Vorkenntnis zusammen mit den disponiblen Ressourcen zur Bewältigung der gestellten Anforderung ausreicht, um als Herausforderung wahrgenommen zu werden. Dieser Schritt leitet dann „die Bearbeitung und die mit der Bewältigung verbundenen neuen Erfahrungen ein“ (Albisser, Buschor & Keller-Schneider, 2011, S. 34 f.), wodurch letztlich die „Kompetenzentwicklung und Lösung der Entwicklungsaufgabe“ (6) herbeigeführt wird.

Das Modell gewährt einen genauen Blick in den Prozess der Verarbeitung von Entwicklungsaufgaben. Allerdings wird bei dieser Sichtweise davon ausgegangen, dass die Anforderungen als objektiver Impuls von außen an die Individuen herangetragen werden und nicht von ihnen selbst. Albisser, Buschor und Keller-Schneider (2011) bzw. Keller-Schneider (2010) umgehen diesen Aspekt durch den verwendeten Faktor der „Herausforderung“, was schließlich dazu führt, „dass ‚das‘ Objektive (...) stets etwas subjektiv Konstruiertes darstellt“ (Hericks, 2004, S. 119) und individuell verschiedentlich angenommen oder nicht angenommen wird. Allerdings wird die objektive Entwicklungsaufgabenstruktur beibehalten.

Eine weitere, für die vorliegende Untersuchung äußerst gediegene Modellvorstellung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, in welcher „Prozesse der Bearbeitungsstrategien“ eine gewichtige Rolle einnehmen, legt Winheller (2005) vor. Auffallend ist wiederum eine enge Verwandtschaft zu den Modellen von Albisser, Buschor & Keller-Schneider (2011) bzw. Keller-Schneider (2010), Fend (2003) und Reinders (2002).

Winhellers (2005, S. 295 f.) Modell¹⁰⁷ (siehe Abb. 1.7-9) ist deshalb gewinnbringend, da es sich nicht nur auf die Lehrer-Schüler-Interaktion bezieht, vor allem aber aufgrund der Tatsache, dass es bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben von einem dynamischen und interdependenten Transformationsprozess ausgeht, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt.¹⁰⁸ Dabei werden die innerhalb der Schule „agierenden Akteure“ sowie die damit einhergehenden „Vermittlungs-

¹⁰⁷Winheller (2005, S. 298) wendet das Modell an, um die Entwicklungsaufgabe „Geschlechtsrolle“ vorzustellen. Die in diesem Zusammenhang aufgezeigten Erläuterungen Winhellers wurden bewusst weggelassen, da sie für die vorliegende Arbeit keine Relevanz haben.

¹⁰⁸Im Kapitel 1.2 wurde über die „Determinanten“ des Entwicklungsprozesses berichtet, u.a. auch von der Tatsache, dass Entwicklung einem lebenslangen Prozess unterliegt.

prozesse“, „subjektiven Deutungen und Bearbeitungsstrategien“ von Winheller (2005, S. 296) wie folgt beschrieben:

Die Entwicklungsprozesse sowie die Mitbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten des Schülers stehen in einer engen, unhintergehbaren Beziehung zu den beschriebenen „Sozialisationsagenten“ (Winheller, 2005, S. 296). Auf der „strukturellen Ebene“ (1) sind die Anforderungen eng miteinander verknüpft, aber durchaus von kontroverser Gehalt. So sind neben den persönlichkeitsfördernden Aufgaben ebenfalls solche mit Integrationscharakter für die Gesellschaft sowie qualifikatorische und selektive Aufgaben dem Anforderungskatalog der Schule angefügt, die wiederum ihrerseits auf die Bestimmungsmöglichkeiten der Individuen in großem Maße Einfluss nehmen (Oblinger, 1975, S. 19 ff.). Das „gesellschaftlich-kulturelle System“ (2) gibt dabei den Aufgabenbestimmungen der Schule den Rahmen, in den sich die Individuen auch mit den „Entwicklungsrestriktionen und Entwicklungsnormen“ (3) auseinander zu setzen haben. Lehrer, die als Vermittlungsinstanz im „sozialen Nahraum“ (4) fungieren, beeinflussen in direkter Art und Weise durch ihren eigenen sozialisatorischen Hintergrund den Zugang sowie die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ihrer Schüler (Winheller, 2005, S. 296). Als „Transfer“ (5) und als „Rückkopplung“ (6) bezeichnet Winheller (2005, S. 296) den zwischen der „objektiven Struktur“ und der „subjektiven Deutung“ stattfindenden, in indirekter Wechselwirkung stehenden Austauschprozess. Das Individuum, hier bspw. die Lehrperson, konstruiert folglich in Abhängigkeit von seiner Umwelt seine durch Dynamik getränkte Welt auf der Mesoebene. Die hieraus resultierenden Deutungsmuster werden dabei als „transformierte Normen“ weitergegeben, welche wiederum einer ständigen Korrektur unterliegen (Winheller, 2005, S. 296). Innerhalb des bereits angesprochenen „sozialen Nahraums“ finden schließlich diese gedeuteten Normen in Form von „kommunizierten Entwicklungsaufgaben“ ihre Kontur (Winheller, 2005, S. 298). Zu deren Deutung spielen für den Schüler das „Selbstkonzept“, „die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen“ sowie die „Entwicklungsziele und -wünsche“ (7) eine gewichtige Rolle (Winheller, 2005, S. 298). Diese als „subjektive Struktur“ (8) bezeichneten Größen determinieren die einzusetzenden „Bewältigungsstrategien“, die über Art und Herangehensweise der Aufgabenbearbeitung entscheiden. Die Entwicklungsaufgaben samt ihrer Lösungsmöglichkeiten, von Winheller (2005) als vielschichtige und nuancierte „Angebote“ beschrieben, erhalten sodann eine *individuelle Deutung* („Ablehnung vs.

Annahme“), eine *individuelle Bearbeitung* („Lösung vs. nicht Lösung“) und möglicherweise eine *Modifikation* („gesellschaftlich normierte Lösungsmenge vs. eigene Lösungswege“) durch ihre Akteure, hauptsächlich Schüler (Winheller, 2005, S. 298).

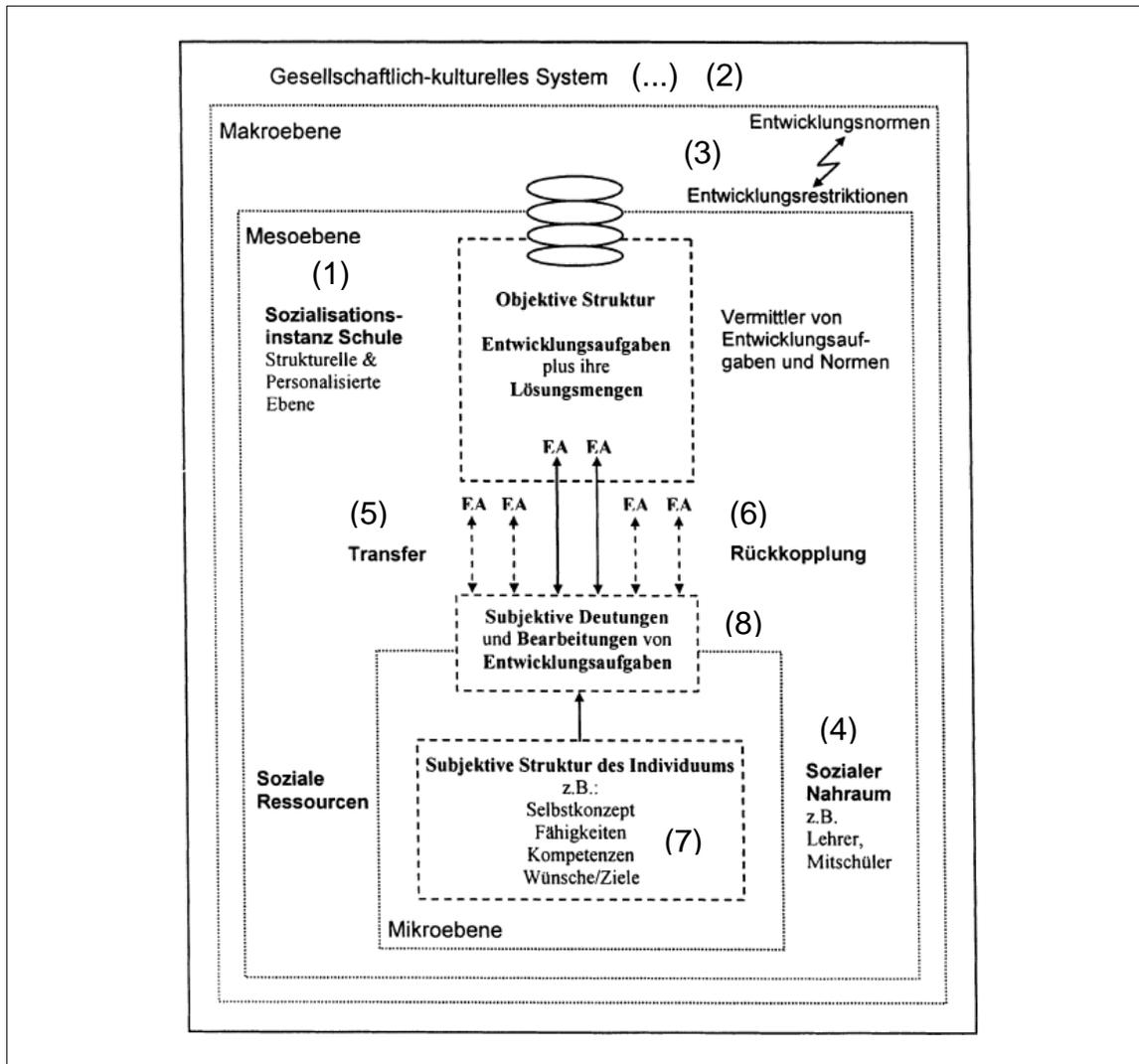


Abb. 1.7-9: Vermittlung, subjektive Deutung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben im Kontext „Schule“ (nach Winheller, 2005, S. 297, leicht modifiziert und mit „Übersichtszahlen“ versehen).

Das von Winheller (2005) vorgestellte Schema „Vermittlung, subjektive Deutung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben im Kontext ‚Schule‘“ liefert wichtige Erkenntnisse zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

Auffällig ist allerdings, dass die Entwicklungsaufgabe lediglich als „Angebote“ der „objektiven Struktur“ ausgelegt sind, ohne das das Individuum, d.h. der Schüler, sich *selbst* im Sinne Oerters (1978b) Entwicklungsaufgaben stellt. Obgleich das Modell Winhellers (2005) einer schlüssigen Systematik unterliegt mit hoher Anschaulichkeit, so könnte eine Erweiterung bzw. eine integrative Sichtweise hinsichtlich selbst gestellter Entwicklungsaufgaben vonseiten des Individuums zusätzliche Aufschlüsse geben.

1.7.7 Das „vermittelnde“, integrative Verständnis der Entwicklungsaufgabe

Der zuletzt vorgestellte Abschnitt zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hat sich stark mit dem Prozess der Deutung, Bearbeitung und ggf. Veränderung solcher Aufgaben beschäftigt. Wenngleich die Modelle äußerst sachdienliche Einsichten offenbarten, so konnten sie nicht zwischen der objektiven und der subjektiven Struktur als Setzer von Aufgaben vermitteln. Daher ist es in der Folge ratsam, auf der Suche zwischen den Extrema aus selbstdefinierten und fremddefinierten Entwicklungsaufgaben, einen „vermittelnden“ Standpunkt aufzubauen. In dieser Angelegenheit ist die Position von Ewert wegweisend:

Es liegt nahe anzunehmen, daß die Kräfte von Selbstregulationsmechanismen der Entwicklung und die formenden Einflüsse der Umwelt sich nicht in jedem Abschnitt der Lebensspanne die Waage halten, sondern daß bald die eine, bald die andere Kräftegruppe die Vorherrschaft beansprucht. Vieles spricht dafür, daß vor allem mit dem Eintritt in die Reifezeit die – stets begrenzte – Möglichkeit zur Selbstgestaltung eine Aufgabe und Herausforderung für den jungen Menschen wird. (1983, S. 53)

Dieses Postulat Ewerts bekräftigt abermals die inzwischen fest verankerte Position des Menschen selbst, der in Form seiner individuellen Entwicklungsvorstellungen zum *Mitgestalter seiner Entwicklung* aufrückt. Ebenfalls deutlich wurde, dass nach wie vor die Erfüllung gesellschaftlich notwendiger Anforderungen eine gewichtige Rolle spielt. Eine radikale Umschichtung von Fremd- zu Selbstsozialisationsprozessen¹⁰⁹, wie bspw. von Zinnecker (2000) vorgeschlagen, ist daher abzulehnen. Denn verschiedene Einflussinstanzen, wie u.a. Eltern und Lehrer, können bezüglich Werthaltungen und Normvorstellungen als Initialzündung für den selbstgestalterischen Prozess eines innovativen, kritischen und eigenständigen Jugendlichen ebenfalls einen Beitrag leisten (Brandtstädter & Schneewind, 1977; zit. nach Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 50). Allerdings ist auch die Erkenntnis deutlich geworden, dass eine Zunahme des Anteils aktiver Subjektleistungen zu erfolgen hat.

¹⁰⁹ Im Sinne Zinneckers (2000) wird an dieser Stelle der Begriff der „Selbstsozialisation“ statt „Selbstentwicklung“ verwendet.

Auf der Suche nach einer vermittelnden Position ist die nachfolgende Definition von Kordes (1996) hoch inspirierend. Er fasst seine zusammenführende Entwicklungsaufgabe als „Lebens- oder Lernaufgabe“, indem er folgendermaßen präzisiert:

Ein Individuum stellt sich einer objektiven Aufgabe und lässt sie sich „*angelegen*“ sein beziehungsweise eine Institution übernimmt ein subjektives Aufgabenangebot und *integriert* es in ihr Programm. Im ersten Fall stellt ein Subjekt eine *identifikatorische Beziehung* zu einem objektiven Aufgabenangebot her; im zweiten Fall macht eine Organisation den subjektiven Identifikationsbedürfnissen ein objektives Aufgabenangebot. (Kordes, 1996, S. 38; Hervorhebungen im Original T.W.H.)

Kordes (1996) versucht in seinen Überlegungen offensichtlich, sich von der extremen Position sowohl einer *Inventarisierung* als auch einer *Individualisierung* von Entwicklungsaufgaben zu entfernen. Darüber hinaus legt er anschaulich dar, wie sich die beiden in Opposition stehenden Standpunkte in dialektischer Weise annähern können:

Erst wenn Menschen sich mit oder für etwas *identifizieren*, sich selbst Aufgaben setzen oder gegenüber Aufgaben eigene Kräfte entwickeln, dabei eigene Bedeutung erfahren und eigenes Können erproben – erst dann sprechen wir von (Bildungs-) Aufgaben. Und erst wenn das Subjekt sich in dieser Aufgabe der Spannung zwischen seinem alten Menschen (seiner lebensgeschichtlichen Vorprägung) und einem neuen biographischen Zukunfts-Entwurf stellt und dabei Positionen der Abhängigkeit und der Unmündigkeit gegenüber Vorgesetzten, Generationen und Institutionen lockern kann – erst dann sprechen wir von Entwicklungsaufgaben. (Kordes, 1996, S. 40; Hervorhebungen T.W.H.)

Aus dieser Sequenz heraus, stellt er schließlich eine weiterführende und dialektische Definition der Entwicklungsaufgabe vor:

Entwicklungsaufgaben erwachsen stets aus dem Zusammenprall von Problemen des Umgangs mit *eigenen Antrieben* beziehungsweise Ansprüchen und der *Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen* beziehungsweise Anregungen. Von der Möglichkeit oder der Fähigkeit, sich den Gefährdungen und Chancen solcher *spannungsvoller Situationen* zu stellen, hängt es ab, ob der lernende und handelnde Mensch Entwicklungsaufgaben erzeugt, thematisiert, bearbeitet und bewältigt. (Kordes, 1996, S. 41; Hervorhebungen T.W.H.)

Die angeregten Verortungen zu einer integrativ verstandenen Entwicklungsaufgabe geben Anlass, die Gedanken Kordes' in grafischer Form darzustellen (Abb. 1.7-10).

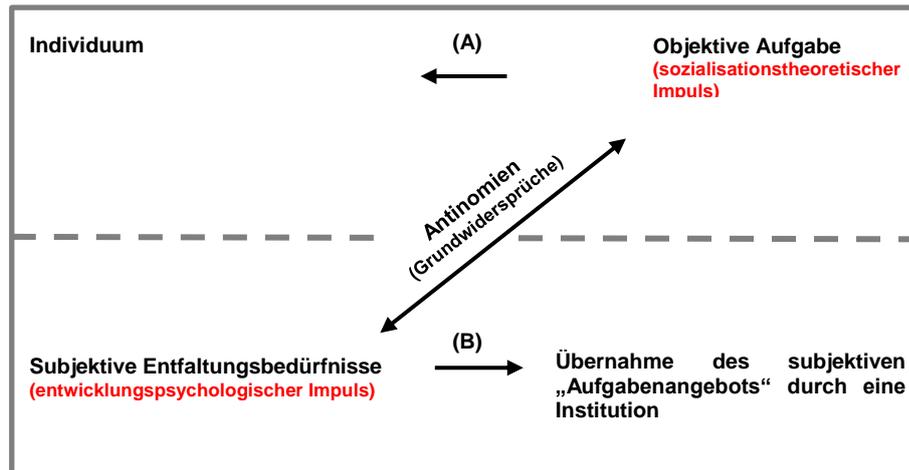


Abb. 1.7-10: Die integrative Position der Entwicklungsaufgabe (Eigene Erstellung in Anlehnung an Kordes, 1996).

Im Prozess des Angelegen-Seins bzw. Identifikation mit einer objektiven Aufgabe (A) oder bei Übernahme des subjektiven „Aufgabenangebots“ durch eine Institution (B) werden, wie es Kordes formuliert, die beiden Pole eines *sozialisationstheoretischen Hintergrunds* und eines *entwicklungspsychologischen Hintergrunds* zusammengefügt. Innerhalb dieser beiden Positionen zeigt sich gleichermaßen auch deren Rivalitätsmoment in Form von Antinomien, die nicht nur als ständiger und unvermeidlicher Anhang in Erscheinung treten, sondern infolge ihrer inhärenten Grundspannungen darüber hinaus dazu führen, dass Menschen in die Lage versetzt werden in lernender und handelnder Weise zur Erzeugung von Entwicklungsaufgaben zu kommen. Sofern diese Grundwidersprüche aufgelöst werden, gerät das ganze Gerüst in Schiefelage (Kordes, 1996, S. 41), – im Widerspruch zu dem gesetzten Ziel eines mündigen und kritischen Menschen.

Diese konsolidierende Begriffsbestimmung ist vor allem aus dem Grunde lohnend, da sie geradewegs auf den Integrationsgedanken Roths (1971) zusteuert. Bekanntlich fordert auch er innerhalb des entwicklungspädagogischen Gedankens eine vermittelnde, integrative Position: „Die Gesellschaft macht den Menschen, aber auch der Mensch die Gesellschaft“ (Roth, 1971, S. 19 f.). Ausschlaggebend ist also „nicht das Individuum und nicht die Umwelt, sondern das *Wechselverhältnis* beider, und zwar als ein dauernd zu revidierendes Person-Umwelt-Bezugsverhältnis“, wie Roth (1971, S. 37) betont. Hierin verbinden sich Roths Gedanken mit denen von Kordes: sie bilden die Grundlage für den autonom handelnden und mündigen Menschen.

Diese enge Beziehung wird bei Betrachtung des von Kordes (1996, S. 38-41) angesprochenen Identifikationsprozesses noch mehr verdeutlicht. Um sich mit einer Aufgabe identifizieren zu können, müssen Individuen, wie es Kordes (1996, S. 38-41) verlangt, ihr „eigenes Können erproben“ und dabei eigene Bedeutung erfahren. In diesem Zusammenhang lässt sich an entwicklungspädagogische Vorstellungen anknüpfen. Es ist nämlich besonders dem pädagogischen Handeln angetragen, diese Situationen zu ermöglichen bzw. zu initiieren. Denn es ist gerade dessen Anliegen innerhalb der unabwendbaren Grundspannungen zwischen Individuum und Gesellschaft, Prozesse des Austarierens und Vermittelns als verantwortungsvolle Aufgabe zu übernehmen. Die Entwicklungspädagogik kann nämlich ihren Auftrag insbesondere dann optimieren, wenn sie ihre eigene pädagogische Perspektive um Erkenntnisse anderer Disziplinen ergänzt, vor allem der entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen. Die hierfür gesetzte theoretische Grundlage in Form der vermittelnden, dialektisch verstandenen Entwicklungsaufgabe stellt dabei eine Möglichkeit in Aussicht, den heutigen, insbesondere Rothschen Ansprüchen einer liberalen, kritisch-konstruktiven und schöpferischen Gesellschaft sowie eines liberalen, kritisch-konstruktiven und schöpferischen Menschen zu genügen (Roth, 1971, S. 19, S. 42).

1.7.8 Zusammenfassung des weiterführenden Konstrukts der Entwicklungsaufgabe

Es sind fortwährend Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Angefangen mit den Saug- und Greifreflexen bis hin zum Erwerb des Sprechens und Lesens sowie zu immer komplexeren Anforderungen des Lebens müssen wir uns ständig den Aufgaben zur Entwicklung stellen und sie meistern. Die Verwendung des Begriffs der Entwicklungsaufgabe ist so heterogen und vielfältig, wie dessen wissenschaftstheoretische Rezeption. Die Vorstellung von der Entwicklungsaufgabe als theoretischer Ankerpunkt stellt nach wie vor eine interessante und zentrale Rahmung dar, die sich wie jede progressive Theorie in statu nascendi befindet. Dieser These folgend erfährt die Entwicklungsaufgabe gerade für entwicklungspädagogisch konzipierte Ausrichtungen eine fruchtbare Einbettung, da sie aufgrund ihres integrativen Ansatzes und durch ihre theoretische Struktur für interdisziplinäre, u.a. entwicklungspsychologische

und sozialisationstheoretische Erkenntnisse dienlich ist. Ihre ganze Stärke entfaltet sie aber insbesondere in Gestalt von „Analyse-Einheiten für die Individuum-Umwelt-Interaktion (...), [indem sie] entwicklungsbezogene Veränderungen (...) im Kontext konkreter Fertigkeiten und Kompetenzen erfaßt, die zur Bewältigung von realen Anforderungen in verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens notwendig sind“ (Dreher & Dreher, 1985a, S. 56). Im Verständnis eines *Kompetenz-Handlungs-Moduls* eignet sich das Konzept somit auch innerhalb spezifischer, insbesondere schulischer Einsatzbereiche und dort in konkreten Bewältigungssituationen als Kompetenz- und Fähigkeiten-Detektor. Innerhalb der Entwicklungsaufgabe, die ebenfalls als „Lernaufgabe“ (Mienert, 2008, S. 31; Oerter & Dreher, 2008, S. 279) zu verstehen ist, agiert der Mensch innerhalb des „Spannungsverhältnis[es] zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“ (Oerter & Dreher, 2008, S. 280). Wenn es auch im Verlaufe des Lebens fortwährend zu ständig neu zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben kommt (Hurrelmann, 2012, S. 77), wird dennoch die Rolle des aktiven Individuums, d.h. die eines „aktiven Lernalters“ (Havighurst, 1974, S. vi) ausdrücklich in Bezug auf die Jugendphase betont (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 243). Damit dieser Anspruch keine graue Theorie bleibt, sind „dynamisch-interaktionistische“ und „vereinende“ Theoriekonzepte (auch Oerter & Dreher, 2008, S. 278 f.) geradezu dafür prädestiniert, dieser Gegebenheit gerecht zu werden. Die vorgestellte integrative, dialektische Entwicklungsaufgabe in ihrer Funktion, Anlage-Umwelt-Aspekte sowie im selben Maße interaktive Individuums-Gesellschafts-Bezüge zu berücksichtigen und zwischen ihnen zu vermitteln, verdeutlicht somit in besonderer Weise ihr Potenzial für den konkreten, wissenschaftlichen Feldeinsatz.

In der bisherigen Analyse blieb die Rolle des *pädagogischen Handelns* in Verbindung mit dem zugehörigen Förderungsgedanken weitgehend unbeachtet und die entsprechende theoretische Einbindung unberücksichtigt. Dieser allerdings wesentliche Aspekt erhält im Folgenden innerhalb der vorliegenden Arbeit eine zentrale Bedeutung. Dabei öffnet die dialektische und entwicklungspädagogisch ausgerichtete Entwicklungsaufgabe, als theoretische Folie verstanden, gerade den Erziehungsinstanzen die Möglichkeit, die viel zitierte Aneignung von Kompetenzen und Fähigkeiten der Individuen zu unterstützen. Bisher wurde das Entwicklungsphänomen vornehmlich aus entwicklungspsychologischer, sozialisationstheoretischer und ent-

wicklungspädagogischer Perspektive untersucht, ohne dabei die aktive und helfende Unterstützungsleistung der handelnden Erziehungsinstanz zu involvieren. Denn aus Sicht einer entwicklungspädagogischen Perspektive ist *Erziehung*, wie es die Rothschen Darlegungen (1971) (vgl. Kap. 1.6) verdeutlichen, eine *conditio sine qua non*, um Entwicklung zu evozieren. Das Aktionspotenzial dieser als unterstützend auftretenden Instanz sowie dessen immanenten Grundwidersprüche gilt es im Weiteren zu ermitteln.

1.8 Pädagogisches Handeln als verstandene Förderung

1.8.1 Einführung

Lange Zeit wurde ständig über die Beschreibung, Erklärung und Modifikation von Entwicklungsprozessen sowie über das beabsichtigte Entwicklungssoll bei Jugendlichen diskutiert, ohne dabei über Beeinflussungs- und Veränderungsmöglichkeiten nachzudenken (Trautner & Wieneke, 2001, S. 184). Dabei ist Entwicklung vor allem bewusst und gezielt zu erwirken. Denn viele Einsichten und Kompetenzen entwickeln sich nicht zwangsläufig, vielmehr müssen sie entwickelt werden (Roth, 1971, S. 17). Die Mittel hierfür scheinen auf den ersten Blick einfach: „Suggestion von Zielen, Überredung, Herausforderung durch Widerspruch, Vorbildwirkung, Rollenzuordnung, Beratung etc.“ (Flammer, 2009, S. 299). Das dem Anschein nach einfache Handwerkszeug zur Bewältigung in- und externer Entwicklungsaufgaben stellt sich bei genauerem Hinsehen als äußerst komplex dar – vor allem dann, wenn es um „schwierige“, jugendliche Schüler geht. Dies liegt zum ersten an der profanen These, dass es den *einen* Lösungsweg schlichtweg nicht gibt, da Momente der *Ungewissheit* (Helsper, Hörster & Kade, 2005) beim Handeln vorherrschen. Zweitens muss dieser Auftrag ebenfalls den Bedingungen der erschlossenen Wissensstruktur mit dem finalen Einguss in die vermittelnde, dialektische Entwicklungsaufgabe genügen, d.h. es sollte bewusst auch auf die erschlossenen Erkenntnisse im Sinne integrativer Entwicklungstheorie zurückgegriffen werden. Zum dritten ist angesichts gewandelter kultureller und gesellschaftlicher Voraussetzungen, u.a. sozialer Modernisierungsprozesse, Migration und demografischen Wandels, von einem *veränderten Verständnis professionellen¹¹⁰ pädagogischen Handelns* innerhalb der Beeinflussungsmöglichkeiten auszugehen (Giesecke, 2010; Schmidt, 2006a, S. 19; Schmidt, 2006b, S. 7). Bevor diese Punkte im Einzelnen diskutiert werden, soll zunächst eine Bestimmung des zentralen Begriffs des „pädagogischen Handelns“ vorgenommen werden.

¹¹⁰ Die Ausdifferenzierungen und Begutachtungen des Professionsbegriff im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln sollen in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden (hierzu u.a. Kowarsch & Pollheimer, 2005; Helsper, 1996).

1.8.2 Pädagogisches Handeln als verstandene Förderung – Verortung

Nur der wird die pädagogische Aufgabe seiner Generation erfüllen, dem es gelingt, die Bildungsmächte seines Volkes und die lebendigen Strebungen der Zeit so zu einem Ganzen zusammenzunehmen, daß eine an sich bedeutsame Gestalt des Menschentums dadurch erfüllt wird, wie es der Stil eines großen Kunstwerks auch tut, und damit die Bildungsgestalt und den pädagogischen Stil seiner Zeit und seines Volkes sichtbar zu machen und zugleich ans Gesamtmenschliche zu knüpfen. (Nohl, 1963, S. 111)

Die pädagogische Arbeit scheint bei dieser Auslegung von großen Ansprüchen getragen zu sein. Wenn es auch offenbar nicht möglich ist die Variationsbreite pädagogischen Handelns zu ergründen, so gibt das Zitat Nohls dennoch einen wichtigen Hinweis, die Wesenszüge dieser komplexen Thematik näher zu bestimmen.

Jede Förderung beinhaltet den Gedanken *pädagogischen Handelns*. Allerdings ist der Begriff der Förderung nicht per se als nützlich und wertvoll im Sinne einer naiven und ungeprüften Zuwendung zu begreifen. Zudem ist „mit dem Merkmal der Förderungsabsicht [auch] nicht ein sittlich guter psychischer Vorgang (...) im Erzieher gemeint (...), sondern lediglich ein Willenserlebnis, das darauf gerichtet ist, die Persönlichkeit des Educanden einem Soll-Zustand näher zu bringen“ (Brezinka, 1990, S. 207). D.h. der Erziehende ist darauf bedacht, mit seinen Handlungen den Adressaten „in irgendeiner Hinsicht besser, tüchtiger, leistungsfähiger, vollkommener oder wertvoller zu machen“ (Brezinka, 1990, S. 90). Ausgangspunkt ist dabei die Annahme einer Bedürftigkeitssituation, die innerhalb einer Förderungsabsicht als Unterstützungshandlung angeboten wird und die sich nicht auf die eigene Person bezieht: „Man kann jemanden fördern (ein Talent, einen Hilfsbedürftigen) oder man kann eine Sache fördern (eine Schule, (...)), aber man kann sich nicht selbst fördern“ (Kunze, 2008, S. 19). Es wird hierbei zudem suggeriert, der Unterstützer habe eine positive Haltung und positive Wirkung auf den Unterstützungsbedürftigen¹¹¹, da der Förderer eine Änderung verfolgt mit einer Zielsetzung, „die gemäß den Normen der Gruppe, der der Handelnde angehört, als Verbesserung gewertet wird“ (Brzinka, 1990,

¹¹¹ Hierbei kann es sich ebenfalls um eine Sache handeln.

S. 64).¹¹² Allerdings bleibt der Begriff durch seinen vielseitigen Einsatz und seine populäre Verwendung in mancher Hinsicht unkonkret (Neuber, 2007, S. 59). Auch infolge der Tatsache, dass bisher keine explizite Theorie der Förderung vorliegt (Neuber, 2007, S. 36), ist es ratsam, auf den die Förderidee tragenden Begriff des pädagogischen Handelns zurückzugreifen. Landläufig verbindet man mit diesem Begriff ebenfalls „jedwede Form erzieherischer Tätigkeiten“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 12). Der Terminus scheint zudem ein Zeichen für die stille Ablösung des Erziehungsbegriffs gesetzt zu haben, da er den konservativ wirkenden (Hörster, 2010, S. 41 f.) und normativ überladenen (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 13) Begriff der Erziehung durch seine dynamisierende Wirkung überhöht,¹¹³ was dadurch zum Ausdruck kommt, dass dem Erziehungsbedürftigen im Handeln größere Aktivität zugeschrieben wird.

Dem Begriff des pädagogischen Handelns wurde allerdings nicht immer Aufmerksamkeit geschenkt. Vielmehr repräsentiert er jenen Inhalt, der „den epochalen Verlust fragloser Sicherheit im Erziehen anzeigt“ (Hörster, 2010, S. 35). So ist es besonders den Veränderungs- und Ausdifferenzierungsprozessen der Moderne geschuldet, die diesbezüglichen philosophisch-teleologischen¹¹⁴ Maximen hinter sich gelassen zu haben (Benner, 2001, S. 11).¹¹⁵ Das Erziehungshandwerk ist allerdings dadurch nicht leichter geworden. In Anbetracht der Abkehr vom Standesdenken und durch die Erlangung individueller Freiheiten ist es nämlich nicht mehr angebracht, dem Educandus gesellschaftliche Normen zu vermitteln und damit Zweckrationalität zu verfolgen.

Pädagogisches Handeln orientiert sich vielmehr am „reflektierten Wissen“ in Bezug auf die Erziehungssituation, die sich innerhalb der „Rationalisierung des Erziehungsprozesses“ manifestiert (Hörster, 2010, S. 36). Hierin ist folglich die Orientierung am

¹¹² Brzinka (1990, S. 62 f.) weist darauf hin, dass nicht jede Absicht der Förderung eine positive Ursache hat. Bspw. können unbeabsichtigte Handlungen gleichfalls eine große erzieherische Wirkung entfalten.

¹¹³ Obwohl sich gegenwärtig ein negatives Stimmungsbild in Bezug auf den Erziehungsbegriff aufbaut, so sollen dennoch die Begriffe „Erziehung“ und „pädagogisches Handeln“ synonym verwendet werden. U.a. benutzen Prange und Strobel-Eisele (2006) aber auch Brzinka (1990) diese beiden Begriffe als Äquivalent.

¹¹⁴ = zweckbestimmt.

¹¹⁵ Benner formuliert diese Erkenntnis wie folgt: „Statt den Einzelnen eine ihnen geburtsständisch zukommende oder an ihren Begabungen unmittelbar ablesbare Bestimmung zuzuweisen, gilt es, jeden Heranwachsenden als einen in seiner späteren Bestimmung gerade nicht festgelegten Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen, der an der Erlangung seiner Bestimmtheit mitwirkt“ (2001, S. 12).

Entwicklungsstand des zu Erziehenden inkludiert, wobei sich diese aus der reflexiven und reproduzierbaren Betrachtung des Erziehungswissens ableitet.

Benner (2010) vertritt einen anderen, *prinzipiengeleiteten* Standpunkt, dessen Konnotation sich aus der Anlehnung an pädagogische Professionen und der damit einhergehenden pädagogischen Praxis zurückführen lässt. Bei dieser Betrachtungsweise sind die Aspekte „Bildsamkeit“, „die Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, „die Überführung gesellschaftlicher in pädagogischer Determination“ und „die Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Idee einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung“ charakterisierend (Benner, 2010, S. 58 ff.). Benners Prinzipien wenden sich somit sowohl den individuellen Bedürfnissen als auch der gesellschaftlichen Seite zu und korrespondieren darüber hinaus mit den Anforderungen einer entwicklungspädagogisch ausgelegten Theorie im Sinne Roths (1971). Dennoch ist der Ansatz Benners als System zu generalisierend und universalistisch, da er die Ausdifferenzierung „in eine Vielzahl von Praxisfeldern (..) kaum berücksichtigt“ (Krüger, 2012, S. 93).

In einer weiteren Sichtweise äußern sich Prange und Strobel-Eisele: „Handeln wird oder ist dadurch pädagogisch resp. erzieherisch, dass es sich auf Lernen bezieht und es zu bestimmen sucht“ (2006, S. 13; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.). Diese Auslegung bemüht dabei weniger die noch bei Hörster (2010) akzentuierte, „pädagogische Reflexion“, sondern sie vermehrt ihren Erklärungsgehalt durch einen allumfassenden Lernbegriff. Dabei würde allerdings eine einseitige Hinwendung zum Lernbegriff ebenfalls zu kurz greifen.

Noch bis vor kurzem ist pädagogisches Handeln mit der *Erzeugung* eines *pädagogischen Produkts* verbunden worden. In diesen mechanistischen Modellen wurde der Pädagoge als Handwerker oder als Gärtner gesehen, der an einer Schraube dreht bzw. sich der ‚pädagogischen Pflanzung‘ widmet (Helsper, 2010, S. 17). Bei dieser Tätigkeit bedurfte es lediglich des zweckmäßigen Arrangierens von Impulsen, „um eine bestimmte *Wirkung* zu erreichen“, wie Giesecke (2003, S. 21) lakonisch anmerkt. Prange und Strobel-Eisele bemerken in diesem Zusammenhang folgendermaßen: „Das Lernen reagiert [aber] nicht automatisch auf das pädagogische Handeln, jedenfalls nicht so, wie etwa der Körper auf eine Spritze oder eine Flasche Wein reagiert“ (2006, S. 40).

Pädagogisches Handeln ist also nicht à la Carte zu erhalten, sondern steht immer in Abhängigkeit zum Handlungsverhalten anderer Personen. Darüber hinaus stößt es dort „an seine Grenze, wo Lernprozesse nicht mehr der rationalen Aufklärung zugänglich sind, wo sie nicht mehr argumentativ ins Bewußtsein genommen werden können, wo das Gesagte nicht mehr das Gemeinte ist“ (Giesecke, 2003, S. 26 f.).

Diese Feststellungen zielen unmittelbar auf das strukturelle „Technologiedefizit“ pädagogischen Handelns ab (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11-40), einschließlich der Fragestellung, „wie pädagogisches Handeln eine konstitutive Ungewißheit in sich aufnehmen kann“ (Combe & Helsper, 1996, S. 41; auch Gensicke, 2006, S. 56).

Es ist also davon auszugehen, „daß reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderungen zur Selbsttätigkeit ‚bewirkt‘, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlaßt oder erzeugt werden können“ (Benner, 1991, S. 17). Wenn es also kein im eigentlichen Sinne ‚richtiges‘ Handeln gibt sondern nur ‚angemessenes‘ (Giesecke, 2003, S. 45), muss der Pädagoge infolgedessen zum einen Planabänderungen herbeiführen, ohne über kausale Wirkungsmechanismen Bescheid zu wissen, und zum anderen Störfaktoren ins Kalkül ziehen, die seine Zielrichtung torpedieren könnten (Helsper, Hörster & Kade, 2005, S. 10 f.; Luhmann, 1992, S. 105 f.). Die „Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit des beruflichen Handelns“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 857), ist folglich weder zu leugnen noch abzuschütteln (Gruntz-Stoll, 1999, S. 58). Das erklärt auch das Spannungsverhältnis zwischen intendiertem und tatsächlich realisiertem Handeln. Wenn die zu erreichenden Zielzustände keinen definitiven Charakter haben können, so sind normativ gesetzte Standards zu relativieren.

Wünsche nach planbaren, durch pädagogische Einwirkung hervorgerufene Resultate müssen also zunächst kleingeschrieben werden. Denn wie Combe ergänzt, ist pädagogisches Handeln „eine anspruchsvolle, belastende, verantwortungsvolle ja eine unmögliche Aufgabe in dem Sinne, dass eigentlich in pädagogischen Berufen vom Scheitern als Normalfall und nicht vom Gelingen auszugehen ist“ (2005, S. 9).

Zugleich ist aber diese Ungewissheit innerhalb der pädagogischen Tätigkeit nicht als Aufruf zur Untätigkeit bzw. Nichtnormativität zu verstehen, es wird vielmehr von

Pädagogen erwartet, dass sie trotz der bestehenden Diskrepanzen in der Lage sind, Brücken zu schlagen, um „Nichtwissen als Ressource zur Gestaltung der Zukunft zu nutzen“ (Kade & Seitter, 2005, S. 68). Dieser Gedanke soll im Folgenden näher untersucht werden.

In Ermangelung einer „geschlossenen Teleologie der Bildung“ und infolge der Differenz zwischen pädagogischer Theorie und Praxis ist das Augenmerk „auf die Initiierung, Begleitung und Förderung von Lernprozessen“ (Combe, 2005, S. 13) zu legen. Dieser Anhaltspunkt Combes (2005) verweist unmittelbar auf die von Hörster angestellte Reflexion hinsichtlich der „Methodisierbarkeit pädagogischen Handelns, seine Sozialität und seine Lehrbarkeit“ (2010, S. 36). Pädagogisches Handeln bleibt allerdings immer riskant und wagnisreich und kann auch „durch eine Methode, die sich an einer pädagogischen Strategie orientiert, nicht hintergangen werden“ (Hörster, 2010, S. 39). Es ist also auch „die Bewältigung dieses differenten Ineinanders von methodischem und nichtmethodischem Handeln, das sukzessive die methodische Leistung in der Pädagogik ausmacht“ (Hörster, 2010, S. 39 f.).

Der Verweis und die *Fähigkeit des Umgangs mit Ungewissheit* ist infolgedessen ein Merkmal zukunftsfähigen pädagogischen Handelns.

Konkret vollzieht sich der Prozess des pädagogischen Handelns interaktiv (Combe & Kolbe, 2008, S. 857 f.; Wagner, 1998, S. 86). Dabei wird von der Auffassung einer emotionalen, dyadischen¹¹⁶ Lehrer-Schüler-Beziehung, innerhalb eines innig geprägten Verhältnisses zwischen einer bereits erfahrenen und einer noch unerfahrenen Person ausgegangen (Nohl, 1963, S. 134). Die pädagogische Interaktion zwischen Lehrer und Schüler muss um ein weiteres, fremdartiges und paradoxales Moment – dem „Einbruch eines Außen“ (Combe, 2005, S. 13) erweitert werden. Lehrer können sich bezüglich ihres Wirkens nicht sicher sein, ob eine vermeintlich gehaltvolle Gegebenheit auch tatsächlich fruchtbar gewesen ist. Denn offensichtlich sind sie in diesen diffizilen Situationen „in konstitutive Handlungsdilemmata involviert“ (Helsper, 1996, S. 528). So verfügt der Pädagoge zwar über theoretische Kenntnisse und Anschauungen, er kann jene allerdings nicht analog auf spezifische Handlungssituationen bzw. singuläre Erscheinungen projizieren, da er „vielmehr die Spezifik

¹¹⁶ Mit der Bezeichnung „dyadisch“ ist im herkömmlichen Sinne eine „Zweierbeziehung“ gemeint. Hier: Lehrer-Schüler-Beziehung.

des Einzelfalles“ (Helsper, 1996, S. 528) beachten muss. Die pädagogische Handlung lässt sich daher „in der Spannung von abstraktem Regelwissen und nur konkret herzustellendem spezifischen Fallbezug“ (Helsper, 2010, S. 30) beschreiben. Diese Erkenntnis wird dadurch vervollständigt, dass der angesprochene interaktive Prozess von immensen Kompetenz- und Machtdifferenzen begleitet wird, die sich in enormen *Asymmetrien* (Duttweiler, 2009, S. 101; Dörr & Müller, 2006, S. 8; kritisch Giesecke, 2003, S. 119 f.; Oelkers, 2001, S. 255) zwischen Erzieher und Schüler äußern.

Das pädagogische Handeln unterliegt somit ständig der Begleitung diverser Handlungsdilemmata, die nicht zu beseitigen sind. Im Einzelfall ist es angezeigt, von mechanistisch-deduktiven zu kreativ-spontanen Situationen zu gelangen, um Ungewissheitsmomente in den Prozess pädagogischen Handelns zu internalisieren (Wagner, 1998, S. 88 ff.). Allerdings sollte trotz des Wissens um die Unsicherheit eine bestimmte Regelmäßigkeit vorhanden sein. Denn nur dann, wenn bestimmte *kontrollierbare Parameter* existieren, sind bedeutende und passgenaue Beeinflussungen überhaupt möglich (Oelkers, 1993; zit. nach Oelkers, 2001, S. 26). Ohne diese könnte die tägliche pädagogische Arbeit überhaupt nicht stattfinden. Auch wenn über ein reflektiertes Bewusstsein bezüglich der Erziehungsbeeinflussung¹¹⁷ verfügt wird, so sind die Asymmetrien in der Schüler-Lehrer-Beziehung unweigerlich gegeben und können nicht vermieden werden.

Diese Feststellung führt zu einer vorläufigen Bestimmung des pädagogischen Handelns, nämlich „*als interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumtiven Regelwissen*“ (Helsper, 2010, S. 31; Hervorhebungen T.W.H.).

Paradoxien bzw. Antinomien gehören, wie in den aufgezeigten Ausführungen bereits angeklungen, zur *Systemik* pädagogischen Handelns. Ohne diese konfligierenden Begleiterscheinungen wird die pädagogische Handlung ausdruckslos, undynamisch und nicht zeitgemäß. Diese Feststellung soll im nächsten Teilabschnitt einer weiteren Analyse unterzogen werden.

¹¹⁷ In einer Studie von Tausch und Tausch (1998) untersuchen sie das Lehrer-Schüler-Verhalten und dessen bedeutsamen Vorgänge. Ihr *Dimensionsschema* (l.c., u.a. S. 100) gibt interessante Einblicke zum Interaktionsverhalten der beiden Parteien und soll zu einer reflektierten, die asymmetrischen Verhältnisse abbauenden Sichtweise führen.

1.8.3 Pädagogisches Handeln innerhalb antinomischer Modernisierungsspannungen

Es lässt sich eine weitere paradoxe Situation ausmachen. Pädagogisches Handeln ist, wie bereits festgestellt, grundsätzlich von Irritationen bzw. Antinomien bestimmt, die darüber hinaus auch noch essenziellen Charakter für die pädagogische Situation besitzen. Desgleichen lassen sich vor dem Hintergrund sozio-kultureller Modernisierungsprozesse Tendenzen erkennen, die auf *gesteigerte Grundspannungen* innerhalb pädagogischen Handelns hinweisen (u.a. Busse & Helsper, 2008, S. 472; Helsper, Ullrich, Stelmaszyk, Höblich, Graßhoff & Jung, 2007, S. 13; Helsper, 1996, S. 521). Zur Erläuterung dieses Themenfeldes soll anhand eines Fallbeispiels (vergleichbares Beispiel bei Ilien, 2008, S. 37) das Wesen, der angesprochenen Antinomien näher investigiert werden.

Täglich geben Schüler ihren Lehrern gegenüber unverhüllt zu verstehen, ihnen etwas zukommen zu lassen, bspw. gute Noten bei wenig Einsatz. Freiwillig möchte der Lehrer jedoch dieser Forderung nicht nachkommen. Sein Anliegen ist es vielmehr, den Schüler zu der Einsicht zu verhelfen, dass es notwendig ist, auf freiwilliger Basis für das Beanspruchte etwas zu tun. Mit anderen Worten: trotz der in unserer Gesellschaft weitverbreiteten und akzeptierten Einstellung des *homo oeconomicus*, ein angestrebtes Ziel mit möglichst geringem Einsatz zu erreichen, möchte der Lehrer dem entgegenwirken und eine Haltungsänderung herbeiführen; d.h. der Lehrer stellt die Angemessenheit der Forderung des Schülers in Frage, auch wenn sie von einer breiten Öffentlichkeit akzeptiert wird. Es ist auffallend, dass die angesprochene Haltung nicht nur bei den weniger engagierten Schülern anzutreffen ist sondern ebenso bei den Bestrebten.

In dieser wiederkehrenden Situation versuchen also die Schüler, mit einem lediglich minimalen Aufwand etwas zu erreichen, bspw. gute Noten, während der Lehrer nicht unmittelbar dazu bereit ist, sondern vielmehr versucht, die Schüler zu der Einsicht zu bringen, dass es jene nicht „umsonst“ gibt. Innerhalb dieses Konflikts, dessen sich der Lehrer voll bewusst ist, muss er seine Schüler zwangsläufig enttäuschen, mit anderen Worten der Lehrer geht intendiert das Risiko ein, Schüler persönlich zu desillusionieren, nachdem sein Appell an die Einsicht umsonst gewesen ist.

Alternativ könnte sich der Lehrer auch dadurch der Situation entziehen, indem er den Widerstreit als bedeutungslos erachtet. Noch gravierender wäre, er erkennt die Unvereinbarkeit der gegensätzlichen Positionen, ignoriert aber die daraus beiderseits resultierenden Spannungen, indem er sich nichts anmerken lässt und sich der Lage entzieht.

Um nicht dem „Zynismus“ und der „Naivität“ (Ilien, 2008, S. 38) zu verfallen, ist es unerlässlich, die angespannte Situation aufrecht zu erhalten, denn nur dann wird sie auch „inhaltsreicher, vielschichtiger, umfassender“ (Schäfer, 1973, S. 1054 f.). Um es mit den Worten Schäfers zu formulieren, ist gerade das Bestehen von Paradoxien dafür verantwortlich, „das Niveau und die Intensität der Beziehungen und Prozesse in einem System und zwischen System und Umwelt“ (1973, S. 1055) zu steigern.

Auch Roth war sich dieser Auseinandersetzung bewusst, indem er herausstellt, Erziehung bedürfe *unvermeidbarer Konfliktsituationen*, und „sie muß nach dem Gesetz, nach dem sie angetreten ist, zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft zu vermitteln versuchen, (...) so daß beide aneinander ihr Korrektiv finden“ (1971, S. 45).

Das pädagogische Handeln wird infolgedessen im Rahmen der antinomisch gestalteten Lehrer-Schüler-Situation zum Balanceakt zwischen der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und dem gesellschaftlich akzeptierten Mini-Max-Prinzips¹¹⁸. Zum gleichen Schluss kommt auch Rabe-Kleberg, der in der „Fähigkeit und Bereitschaft (..), die (...) widersprüchlichen Strukturen (...) nicht nur zu ertragen, sondern aktiv zu balancieren“ (1996, S. 298), eine Schlüsselfunktion zur Bewältigung komplexer Handlungszusammenhänge sieht.

Anhand des angegebenen Beispiels lässt sich somit einerseits das fundamentale Element einer *Grundparadoxie*¹¹⁹ erkennen (Ilien, 2008, S. 40, S. 43; ausführlich auch Benner, 2010). Zum anderen führt der geschilderte Konflikt zu einem weiteren Begriff, der den spannungsgeladenen Charakter aus der beschriebenen Situation

¹¹⁸ Hierbei handelt es sich um ein klassisches ökonomisches Prinzip.

¹¹⁹ = „Beziehungsparadoxie“.

pointiert wiedergibt: „Pädagogik ist Fremdförderung zur Selbstwerdung“¹²⁰ (Ilien, 2008, S. 39).

Unabhängig davon, ob sich ein Bewusstsein für das antinomisch geprägte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler entwickelt oder nicht, die paradoxe Struktur bleibt unweigerlich enthalten, sofern die Integrität der fördernden und handlungsbereiten Person gegeben ist. Der konstruktive Umgang mit dieser Situation ist indes die zu fordernde Haltung, die gleichermaßen auch mit reflexiver Aktualität auf die Entwicklungsförderung übertragen werden kann.

1.8.4 Handlungsantinomien im Diskurs

Innerhalb dieses gespannten und kritischen Wechselverhältnisses im Zusammenhang mit einer Fremdförderung, die zur Selbstwerdung¹²¹ beitragen soll, treten *weitere Handlungsantinomien* hervor, die in enger Beziehung zur aufgezeigten Grundparadoxie stehen und bisher noch nicht angesprochen wurden.

Diese Zwiespältigkeiten erwachsen aus einer zuvor nie vorgekommenen Vielschichtigkeit *moderner Einflüsse*. Hierzu bemerkt Giddens folgendes:

Die wichtigste der gegenwärtigen globalen Veränderungen betrifft unser Privatleben – Sexualität, Beziehungen, Ehe und Familie. Unsere Einstellung zu uns selbst und zu der Art und Weise, wie wir Bindungen und Beziehungen mit anderen gestalten, unterliegt überall auf der Welt einer revolutionären Umwälzung. (2001, S. 69)

Dass durch diese Modernisierungsprozesse bestimmte Dynamiken auf die unauflösbaren Antinomien pädagogischen Handelns wirken, ist leicht nachvollziehbar (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, u.a. S. 587; kritisch Wernet, 2003, u.a. S. 7 f.).

Inzwischen lässt sich sogar ein Katalog an Modernisierungsantinomien führen. Dabei ist neben der klassischen Auflistung Hespers (2010; 1996) auch noch eine erweiter-

¹²⁰ Auch Bauer (2000, S. 59) deklariert die Autonomie und Selbstwerdung als wichtigstes Ziel pädagogischen Handelns.

¹²¹ Erst mit zunehmendem Alter ist von einem gesteigerten Aktivitätsgrad des Heranwachsenden auszugehen (Ilien, 2008, S. 47).

te Aufstellung, ebenfalls von einer Autorengruppe um Helsper (2001)¹²², überaus bemerkenswert.

Ergänzend hierzu lässt sich außer einer Zunahme an Grundspannungen (Gudjons, 2000, u.a. S. 48), die durch die erwähnten akzelerierten Gesellschafts- und Modernisierungsprozesse¹²³ hervorgerufen werden, auch eine *gesteigerte Spannungsstärke* vermuten.

Helsper berichtet von fünf Antinomien des Lehrerhandelns:

- *Distanz versus Nähe*
- *Subsumtion versus Rekonstruktion* [(diese Antinomie wurde bereits in Kapitel 1.8.2 angesprochen)]
- *Einheit versus Differenz*
- *Organisation versus Interaktion/Kommunikation*
- *Heteronomie versus Autonomie*. (1996, S. 530; auch 2010; Hervorhebungen T.W.H.)

Kramer, Helsper und Busse (2001) diskutieren weitere Antinomien in der Lehrer-Schüler-Beziehung:

- *Nähe vs. Distanz*
 - *Vertrauen vs. Misstrauen*
 - *Autonomie vs. Heteronomie*¹²⁴
 - *Symmetrie vs. Asymmetrie*¹²⁵
 - *Begründen vs. Anordnen*¹²⁶
 - *Interaktion vs. Organisation*
 - *Rekonstruktion vs. Subsumtion*¹²⁷
 - *Pluralität vs. Homogenität*¹²⁸.
- (Kramer, Helsper & Busse, 2001, S. 145; Hervorhebungen T.W.H.)

Neuber (2007, S. 69 f.) ergänzt die Auflistung Helspers (2010; 1996) sowie Kramers, Helspers und Busses (2001) noch um zwei weitere Antinomien: Neben einem „Qualifikationsparadox“, das zwischen dem Spannungsfeld von „Gegenwartsorientierung“

¹²² (Kramer, Helsper & Busse, 2001).

¹²³ Besonders gravierend, so gibt Óhidy zu verstehen, wiegt dabei der „Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungsweisen, Glauben und leitenden Normen“ (2012, S. 46) auf.

¹²⁴ = Zwang.

¹²⁵ Dieser Aspekt wurde bereits in Kapitel 1.8.2 kurz besprochen.

¹²⁶ Diese Antinomie hat keine Relevanz für die vorliegende Untersuchung und wird daher nicht weiter besprochen.

¹²⁷ Auf diese Ambivalenz wurde in Kapitel 1.8.2 kurz hingewiesen.

¹²⁸ = Differenz versus Einheit (Helsper, 2010).

und „Zukunftsorientierung“ lokalisiert ist, beschreibt er eine weitere Grundantinomie, welche die Spannung zwischen „Generationsnähe“ und „Generationsdistanz“ ausdrückt und von daher gesehen als „Assimilierungsparadox“¹²⁹ zu etikettieren ist. Es erscheint nicht sinnvoll, im Weiteren alle angeführten Grundspannungen mit gleicher Ausführlichkeit zu besprechen. Stattdessen sollen lediglich diejenigen Antinomien näher erläutert werden, die explizit auch hinsichtlich einer zeitgemäßen, fortschrittlichen Entwicklungsförderung relevant sind. Die einzelnen Antinomien sind im Folgenden mit Zahlen versehen, die allerdings kein Ranking darstellen sondern lediglich der Orientierung dienen.

Zwischen Nähe und Distanz (1)¹³⁰

Die aufgedeckte Beziehungsparadoxie Iliens (2008) ist eng verwandt mit dem von Helsper (2010) formulierten „Zivilisationsparadoxons“, das aus der Spannung von *Distanz* und *Nähe* erwächst.

Zuneigung und Nähe gelten als wichtigste Tugenden des Pädagogen (Wagenschein, 1988, S. 19 f.), allerdings ergeben sich „vom Pol der Nähe (...) Anforderungen zur Ausbalancierung mit Distanz“ (Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009, S. 55). Denn wenn sich der Pädagoge zu nah gibt, erwachsen daraus möglicherweise schnell Vorbehalte, die zu kritischen Situationen (Vorwurf der Annäherung, im Extremfall Pädophilie etc.) führen können. Gerade im Kontakt mit „schwierigen“ Jugendlichen, die soziale Entfremdung verspüren und ihre eigenen, oftmals konfliktträchtigen Biographien mit in die Lehrer-Schüler-Beziehung hineinbringen, werden Pädagogen oft in nur schwer auszuhaltende „Übertragungs-Gegenübertragungsdynamiken“ (Dörr & Müller, 2006, S. 19) hineingezogen. Aus einer emotional geprägten, gewissermaßen väterlichen¹³¹ bzw. mütterlichen Beziehung, kann bei nur kleinen Irritationen die Vertrauensbasis in Ärger, gegenseitige Ablehnung und letztlich in Distanz übergehen. Eine sich daraufhin einstellende Gefühlslosigkeit vonseiten des Pädagogen lässt sich leicht mit dessen Selbstschutz erklären. Die anfängliche elterliche Vater- bzw. Mutterrolle mündet in eine Überforderungsreaktion.

¹²⁹ Neuber (2007) entwickelt sein „Assimilierungsparadox“ in ähnlicher Weise wie es später als „Generationenparadoxon“ in der Studie von Helsper, Kramer, Hummrich und Busse (2009) bezeichnet wird.

¹³⁰ Die Nummerierung bezieht sich auf die Übersichtsdarstellung (siehe Abb. 1.8-11).

¹³¹ Diese Aussage findet ihr Initial in Pestalozzis „Vaterfigur“.

Zur Vermeidung des eben geschilderten Szenarios geht es infolgedessen darum, „ein jeweils als ‚richtig‘ empfundenen Maß von Nähe und Distanz“ (Dörr & Müller, 2006, S. 7) aufzubauen, das in sensiblem Wechselbezug die bipolaren Spannungen verschränkt – jener ist daher als komplexe und untrennbare Einheit zu sehen. Dabei ist es für den Lehrer die Kunst, zwischen Beruf und Person einerseits zu unterscheiden und dennoch beiden Rollen in gleicher Weise gerecht zu werden (Rendtorff, 2006, S. 94 f.). Ekstein formuliert diesen Gedanken so: „Es gibt kein Lehren, ohne zeitweise natürliche Feindseligkeit zu erzeugen“ (1969, S. 53; zit. nach Müller, 2002, S. 112). Darüber hinaus ergänzt er: „Der Lehrer kann nicht erwarten, dass die Kinder ihn vor allem lieben werden. Es mag schon sein, dass sie ihn vor allem lieben, aber zum Teil müssen sie ihn auch nicht mögen oder gar hassen, weil er ihnen Struktur auferlegt“ (Ekstein, 1969, S. 53; zit. nach Müller, 2002, S. 112).

Letztlich sollte sich der Lehrer von der in der reformpädagogischen Zeit entstandenen, übermäßig emotional geprägten Haltung lösen und stattdessen bereit sein, die Persönlichkeit des Schülers sowohl „mit positivem Wohlwollen, mit Achtung zu würdigen, ohne ihr zu nahe zu kommen“ (Giesecke, 2003, S. 121) und gleichermaßen für Zuverlässigkeit, Beständigkeit sowie Unvoreingenommenheit einzutreten (Helsper, 2010, S. 26).

Zwischen Vertrauen und Misstrauen (2)

Eine weitere Grundantinomie betrifft das Spannungsfeld zwischen *Vertrauen* und *Misstrauen*. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Phänomen „Vertrauen“ haben Hochkonjunktur (Schweer, 2006, S. 7), u.a. auch in Bezug auf die pädagogische Disziplin (Zierer, 2010, S. 70). Dass Vertrauen eine innere Notwendigkeit für pädagogisches Handeln darstellt, wird zum Beispiel durch die Bemerkung von Bollnow deutlich, dass dadurch „die erste unerläßliche Voraussetzung für (..) gesunde menschliche Entwicklung und damit auch für jede Erziehung“ (Bollnow, 2001, S. 18) gegeben ist. Noch pointierter drückt sich die Deprivationsforschung in dieser Angelegenheit aus. So spricht Spitz (1976, S. 310 f.) von der Auslösung emotionalen Verhungerns bis hin zu „*moral insanity* (moralischer Schwachsinn)“, sofern eine vertrauensvolle Basis fehlt. Obwohl sich diese Aussage explizit auf das Kleinkindalter

bezieht, macht sie doch allgemein die Konsequenz bei unterbliebener, affektiver Zuwendung deutlich.

Eine Erziehung *in* Vertrauen aber auch *zum* Vertrauen ist dennoch unsicher und ambivalent in dem Sinne, dass „konkretes Lehrerverhalten, das bei einem Schüler für den Vertrauensaufbau sehr wichtig ist, (...) bei einem anderen Schüler hinsichtlich der Vertrauensentwicklung (...) sogar den Vertrauensprozess hemmen“ (Schweer, 2000, S. 134) kann. Vertrauen ist somit als Wagnis zu sehen. Denn beim wechselseitigen Entgegenbringen von Vertrauen laufen Prozesse ab, welche die Beziehung zwischen Personen stärken aber auch umgekehrt schwächen können. Ein gesundes Misstrauensverhältnis hat dabei u.a. den Zweck, Enttäuschungen, die aus einer Störung oder dem Abbruch eines Vertrauensverhältnisses resultieren, möglichst zu vermeiden. Dem Lehrer bleibt allerdings keine andere Wahl, die Entwicklung von Vertrauen zu riskieren und sich damit gleichermaßen auf dem schmalen Grat zwischen Vertrauens- und Misstrauensbildung zu bewegen, immer mit der Intension und in der Hoffnung, in positiver Weise Beziehungen zu initiieren und zu gestalten, um ein Klima gegenseitiger Achtung und Anerkennung herbeizuführen.

Zwischen Autonomie und Zwang (3)

Die bereits geschilderte Grundparadoxie ist ebenfalls eng verbunden mit dem von Helsper (2010) beschriebenen „Individualisierungsparadox“, das von ihm innerhalb der Spannungsfelder von *Autonomie* und *Zwang* eingeordnet wird. Die dargelegte Position, die pädagogisches Handeln als „*Fremdförderung zur Selbstwerdung*“ (Iliens, 2008, S. 39) charakterisiert, ist zugleich auch der Ankerpunkt für eine Erweiterung dieser Forderung innerhalb des Individualisierungsparadoxes. Die Notwendigkeit einer Fremdförderung wird immer begleitet von unabänderlichen, durch die gesellschaftlichen Strukturen vorgegebenen Bedingungen. So muss sich pädagogisches Handeln einerseits an normativen Ansprüchen orientieren, andererseits aber von eben dieser Norm abrücken, um gegebenenfalls auch in unkonventioneller Manier das angestrebte Ziel, die Selbstbestimmung des Individuums, erreichen zu können. Die Position der Fremdförderung stellt sich dabei als noch ambivalenter dar, da sie in sich ein asymmetrisches Gefüge mit Machtunterschieden darstellt (Helsper, 2010, S. 19). Berechtigterweise wird daran anknüpfend die Frage aufgeworfen, wie aus dem Machtgefälle einer Lehrer-Schüler-Interaktion Freiheit erwachsen kann.

Denn als Schwierigkeit ergibt sich dabei, den Schüler „zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird“ (Benner, 1987, S. 71). Welches Maß an Freiraum einerseits und wie viel Lenkung andererseits gerade in einer Zeit starker Individualisierungstendenzen förderlich ist hinsichtlich des Ziels des „freie[n] Menschen in einer freien Gesellschaft“ (Roth, 1971, S. 30), bleibt eine stets wiederkehrende, umstrittene Herausforderung pädagogischen Handelns.

Zwischen Organisation und Interaktion (4)

Die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten moderner Gesellschaften hin zu einer Freisetzung von Individualität sind gleichermaßen gepaart mit gesteigerten Kontroll- und Abhängigkeitstendenzen (Beck, 1986). Pädagogisches Handeln ist eingebettet in vorgegebenen Strukturen, wie u.a. Gesetzesvorgaben, Lehrpläne, Schulentwicklung, Abschlüsse etc., die sich als organisatorische und formale Lenkungsinstanzen manifestieren und gleichzeitig auch als Einsatzpunkt für das sogenannte „Rationalisierungsparadox“, d.h. das Spannungsverhältnis von *Organisation* und *Interaktion*, in Erscheinung treten. Diese formalen und abstrakten Systemstrukturen sorgen nämlich einerseits für eine Vereinheitlichung und Konfliktentlastung pädagogischen Handelns, sie sind aber andererseits ebenso für die aufgeladene Bürokratisierung und Praxisferne verantwortlich (u.a. Merckens, 2006, S. 71, S. 82). Mit anderen Worten, wenn es keine regulativen Strukturen gäbe, müssten selbst triviale Vorfälle jedes Mal neu verhandelt werden. Wenn allerdings infolge dieser bewährten Erleichterung das „kreative, Grenzen erprobende und damit innovative pädagogische Handeln“ (Helsper, 2010, S. 21) gehemmt, wenn nicht sogar untergraben wird, wirken die organisatorischen Regulationen und Restriktionen kontraproduktiv. Bedingt durch die in den letzten Jahren erfolgte Dynamisierung der angesprochenen Organisationsstrukturen entstehen zuweilen größere Abhängigkeiten von diesen Regelinstanzen. Gleichzeitig veranlassen aber auch diese formal-organisatorischen Strukturen Individuen zu verstärkter „Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“ (Helsper, Ullrich, Stelmaszyk, Höblich, Graßhoff & Jung, 2007, S. 18).

In dem ständigen Wechselspiel zwischen einem Belastung vermindern formellen Reglement und dem konkreten fallspezifischen pädagogischen Handeln ist es

gerade in der heutigen Zeit umso schwieriger geworden, sich dieser spannungsgeladenen Rahmung produktiv zu stellen (Helsper, 2010, S. 22).

Zwischen Differenz und Einheit (5)

Eine weitere Grundantinomie besteht zwischen den beiden Polen *Differenz* und *Einheit*. Der Wunsch nach einer universellen, einheitlichen Pädagogik¹³² erscheint in Anbetracht des sozio-kulturellen Wandels hinfällig. So weist Nohl bereits 1950 darauf hin: „Allgemeinbildung im alten Sinne gibt es nicht mehr, wir sind alle Spezialisten in unserem Wissen und müssen es sein“ (1967, S. 77). Der normierte, absolute Erziehungsstil muss demzufolge einer „Ermöglichung von ‚Vielfalt‘ und Pluralität“ (Helsper, 2010, S. 23) weichen. Dieser Wandlungsprozess bewirkt einen fortwährenden Wechsel in Bezug auf die oftmals schwer einschätzbare Position pädagogischen Handelns. Ein Anspruch darauf, der Pädagoge selbst müsse die immer wieder neu auftretenden Pluralisierungstendenzen antizipieren und sie nach anschließender Reflexion in seine pädagogische Arbeit integrieren, sind kaum zu verwirklichen. Denn an Stelle „des normativ Selbstverständlichen wird die Person des Pädagogen gerückt, der stellvertretend dafür bürgt, wie mit Unsicherheit, der kulturellen Vielfalt und den Orientierungsaufforderungen umgegangen werden kann“ (Helsper, 2010, S. 23). Als Teil des Geschehens kann der Pädagoge sich nie sicher sein, ob er die „richtige“ pädagogische Maßnahme trifft. Konservative Einheitsvorstellungen, die sich zum Ziel gesetzt haben, der Pluralität entgegenzuwirken (Helsper, 1996, S. 534), haben daher einen schweren Stand.

Das Festhalten an homogenen Konstellationen, sei es in der Lebensführung oder sei es hinsichtlich pädagogischen Beziehungen, lässt sich infolge der Zunahme an kultureller Pluralisierung somit längst nicht mehr aufrechterhalten (Helsper, 2010, S. 22). Die Wunschvorstellung, dass „die gleichen Schüler beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis lösen“ (Scholz, 2007, S. 9) gehört endgültig der Vergangenheit an.

¹³² Über die Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung diskutiert Tenorth (1994).

Zwischen Gegenwart und Zukunft (6)

Eine weitere, äußerst interessante Grundantinomie, durch welche die Polarität von *Gegenwart* und *Zukunft* zum Ausdruck kommt, beschreibt Neuber (2007, S. 69 f.).

Die Schule als Instanz zur Zukunftssicherung und der kulturellen Tradierung muss sich nämlich auch stets die Frage stellen, welche gegenwartsbezogenen Vorlieben zu berücksichtigen sind (auch Roth, 1971, S. 35).

In der traditionellen Position findet sich zumeist der Bezug auf eine einseitige Fokussierung auf den objektiven Anforderungskatalog. Daher moniert Petillon: „Bei einer solchen Zukunftsorientierung, die auch heute noch weit verbreitet ist, wird weitgehend übersehen, was Kinder in der Gegenwart, heute und jetzt brauchen, um sich befriedigend entwickeln zu können“ (1993, S. 42). Petillon deutet damit an, dass es unter Umständen nicht ratsam ist, den Educanden¹³³ von dessen Position, insbesondere seinen akuten Bedürfnissen, abzubringen. Vielmehr scheint es gerade infolge der vielfältigen Reize des modernen Lebens angebracht, auf die gegenwärtige Position einzugehen, auch wenn sie hedonistischer Natur vonseiten des Schülers ist. Theoretisch findet diese vermittelnde Positionierung ihre Grundlage in der Integration von Transitions- und Moratoriumskonzeptionen, die sowohl „die spätere Übernahme von Erwachsenenrollen“ (Reinders & Wild, 2003, S. 15) als auch das Fernhalten von Zwängen sowie die gegenwärtigen Interessen des Jugendlichen berücksichtigen (Reinders & Wild, 2003, S. 24).

Das nachfolgende Beispiel macht die zahlreichen Widersprüche, die aus der eben beschriebenen Paradoxie resultieren, in pointierter Weise deutlich:

Einerseits wird die „Aufforderung geltend gemacht (...), sich zu qualifizieren, weil ohne Qualifikationsnachweis mit gar keinen Chancen zu rechnen sei; andererseits machen die Heranwachsenden aber die Erfahrung, daß Qualifikation kein Schutz vor Arbeitslosigkeit (...) gewährleistet“ (Hornstein, 1997, S. 24). Die Aufforderung, sich zu qualifizieren, betrifft insbesondere schwache Schüler, zumal sie ohnehin von

¹³³ Neben gegenwärtigen Vorlieben können hierin auch zukunftsorientierte (gesellschaftsdienliche) Vorstellungen enthalten sein.

bildungsrelevanten Benachteiligungen betroffen sind und sich daher zwangsläufig geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnen.

Das hieraus resultierende scheinbar unaufhebbare „Qualifizierungsparadox“ im Spannungsfeld zwischen Gegenwart und Zukunft muss somit mit seinem charakteristischen Wechselverhältnis angenommen und ausgeglichen werden. Pädagogisches Handeln darf sich nicht mehr nur an zukunftsgerichteten Haltungen orientieren, die ein besseres Leben versprechen, es sollte vielmehr ebenso die „Wünsche und Bedürfnisse der Zu-Erziehenden in der Gegenwart nicht vernachlässigen“ (Neuber, 2007, S. 69).

Zwischen Generationsnähe und Generationsdistanz (7)

Aus dem Gegensatzpaar *Generationsnähe* und *Generationsdistanz* geht das von Neuber (2007, S. 70) formulierte „Assimilierungsparadox“ hervor. Im herkömmlichen Bild findet pädagogisches Handeln offensichtlich innerhalb einer *Generationsdifferenz* statt. War die Ungleichheit dadurch gekennzeichnet, dass die ältere Generation der jüngeren Wissen tradierte, so wird diese Vorstellung durch die Annahme eines ‚selbstbezüglich-autonomen Jugendlichen‘ (Helsper, Kramer, Hummrich und Busse, 2009, S. 24) zur Disposition gestellt. Infolge einer zunehmenden Beschleunigung gesellschaftlicher Prozesse, wie bspw. der Umgang mit neuen Medien, weisen Jugendliche diesbezüglich im Vergleich zur älteren Generationen sogar Erkenntnisvorsprünge auf (Wopp, 1999). Aus dieser Erkenntnis heraus resultiert gleichermaßen auch die Frage, wie pädagogisches Handeln daran anzupassen ist, bspw. welche Vermittlungsformen sinnvoll sind. In diesem Zusammenhang zeigt sich eine unüberbrückbare Antinomie: Schüler wurden in der traditionellen Vorstellung als „abhängige Objekte der Erziehung“ (Helsper, Kramer, Hummrich und Busse, 2009, S. 26) betrachtet, wohingegen sie in einer gegenwärtigen Perspektive infolge der Tendenz hinsichtlich aufkommender Gleichstellung als eigenständige und selbstgestaltende Entwickler ihrer Erziehung verstanden werden.

Diese ambivalente Generationsbeziehung gibt zugleich Anlass, eine weitere Antinomie zu erörtern, die in enger Beziehung zum beschriebenen Assimilierungsparadox steht: die Rede ist vom „Vorbildparadoxon“. Gerade für die Entwicklungsförderung

„schwieriger“ Schüler gibt diese Grundspannung möglicherweise vielversprechende Aufschlüsse. Da eben diese Schülerklientel von „Ordnungssehnsüchten“ geprägt ist, die von „sozialen Leitbildern“ getragen werden (Ahlborn, 1996, S. 9 f.).

Zwischen Bedeutungshöhe und Absicherung (8)

Lehrer werden gern als Vorbilder¹³⁴ gesehen, wobei dieser Sichtweise hinsichtlich „schwieriger“ Schüler besondere Bedeutung zukommt. Indessen ist diese Position spannungsgeladen. Dies lässt sich damit begründen, dass Pädagogen „so tun, als ob sie ihre Ansprüche, die sich an andere richten, *mit sich selbst* am besten erfüllen können“ (Oelkers, 2001, S. 182). In diesem Sinne sollte bspw. im Fußballspiel mit der Erwartung einer gewissen Technik gleichermaßen auch das Vermögen des Lehrers (Fachkompetenz, Vermittlungsfähigkeit, Authentizität etc.) in Einklang stehen. Sofern nämlich aus Sicht des Schülers das perfekte Bild vom Lehrer Schaden nimmt, sind damit dessen Autoritätsanspruch sowie die daraus resultierende moralische Integrität in Frage gestellt. Aus diesem Grund wird der Lehrer alles daran setzen, sich bestmöglich abzusichern. Zumindest wird er versuchen, den Schein zu wahren, wobei er sich im Klaren sein muss, dass der Schein allein nicht genügt. Letztlich sollte er also darauf bedacht sein, jegliches Misstrauen bereits im Keim zu ersticken. Der Pädagoge produziert von sich sozusagen immer wieder das Bild einer überhöhenden Figur, um präsent und führungsstark zu erscheinen, im Bewusstsein, dass ihm nur im Vorgriff und in der Antizipation eine Untergrabung seiner Autorität erspart bleibt. Andererseits stellt aber dieser moralische Anspruch an sich selbst ein Problem dar, was Nietzsche in den nachfolgenden Satz kleidet: „Je höher wir uns erheben, umso kleiner erscheinen wir denen, welche nicht fliegen können“ (1980, S. 331).

Sollten alle Beteiligten „fliegen“ können, so gäbe es damit keine Vorbilder mehr. Dennoch kann eine gewisse „Höhe“ des Erziehenden für die pädagogische Arbeit gewinnbringend sein. Daraus ergibt sich die folgende Quintessenz: nur wenn die Falltiefe entsprechend gestaltet ist, kann es zu einer Vorbildfigur kommen. Somit bewegt sich diese Antinomie zwischen den Polen der *Bedeutungshöhe* und der

¹³⁴ Vorbilder spielen gerade für Lernmodelle, insbesondere für soziales Lernen, eine entscheidende Rolle, da sie „Identifikations-, Imitations- und Beobachtungslernen“ (Ahlborn, 1996, S. 52) hervorrufen.

*Absicherung*¹³⁵; sie lässt sich wie jede Grundspannung nicht auflösen. Vorbildsein ist letztlich weder greifbar noch vermeidbar. Ebenso wird dadurch ein fiktives Gebilde verkörpert, das effektiv und unerlässlich für die pädagogische Tätigkeit ist.

Paradoxe Paradoxien

„Offenbar ist das Paradoxe der Paradoxie, dass sie sich als solche in der Alltagswelt unkenntlich macht“ (Ilien, 2008, S. 41). Von daher gesehen sind Hinweise auf ihre Existenz und Behandlung sowie ihre Bedeutung für die Erörterung eines zeitgemäßen, angepassten Begriffs pädagogischen Handelns von grundlegendem Belang.

Wie vorausgehend analysiert, ist Lehrerhandeln von mehreren Paradoxien geprägt. Diese sind aber dabei nicht als lästige, unabdingbare Begleiterscheinungen zu bewerten, sondern sie sorgen im Gegenteil für eine anspruchsvolle, dynamische und intensive Lehrer-Schüler-Beziehung. Die beschriebenen Antinomien lassen erahnen (siehe Abb. 1.8-11), mit welchen Ambivalenzen in der heutigen Zeit zu rechnen sind. Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass weitere Antinomien aufgefunden werden bzw. die bereits bekannten einer ständigen Analyse und Erweiterung unterliegen. Zusätzlich verstärkt wird diese Erkenntnis von einer immer schneller sich verändernden Gesellschaft, die als Erzeuger paradoxaler Zustände auftritt. Hinzu kommt, dass durch das Erkennen und die Auseinandersetzung mit diesen Paradoxien pädagogisches Handeln effizienter vollziehbar ist, da dadurch die Handhabung von schwer überschaubaren, komplexen Gegebenheiten ermöglicht wird.

Wenn auch diese herausgearbeiteten Antinomien die pädagogische Arbeit maßgeblich prägen, so bleibt dennoch eine Paradoxie besonders bemerkenswert: die *Grundparadoxie*. Diese von Ilien (2008) herausgearbeitete Beziehungsparadoxie verdeutlicht nämlich die Hilfe und Förderung zur Selbstbestimmung und Selbstentwicklung des Subjekts. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Grundwidersprüche und der herausgehobenen Position der Grundparadoxie soll somit pädagogisches Handeln zusammenfassend wie folgt beschrieben werden:

¹³⁵ Die beiden Begriffe „Bedeutungshöhe“ und „Absicherung“ wurden dem Vokabular Oelkers entlehnt (2001, S. 182).

Pädagogisches Handeln ist ein interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis von Kompetenzen, Werthaltungen, Fertigkeiten und Inhalten, das insbesondere auf die Selbstwertung und Selbstentwicklung abzielt und von unabdingbaren Antinomien begleitet wird.

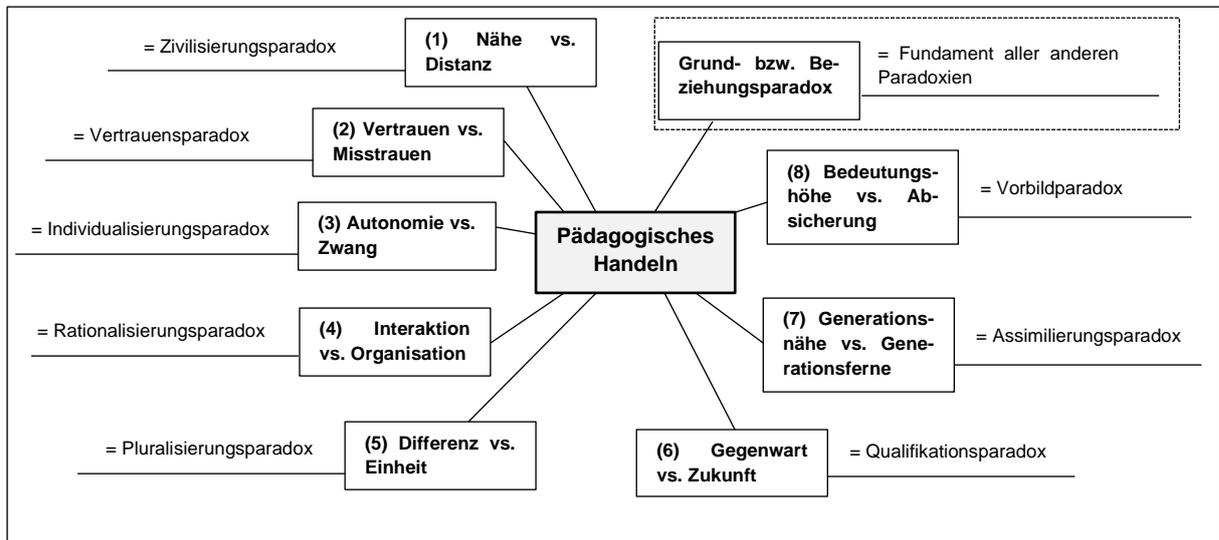


Abb. 1.8-11: Pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund gesteigerter Handlungsantinomien der Moderne (modifiziert nach Helsper, 2010, S. 31; Neuber, 2007, S. 72).

In der Abbildung 1.8-11 sind die acht diskutierten Antinomien pädagogischen Handelns zusammengefasst. Entsprechend der aufgestellten Definition erhält pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund erweiterter und gesteigerter Grundspannungen der Moderne eine herausfordernde Kontur. Die abgebildeten Antinomien sollten nicht nur ihre eigene Gewährleistung fördern sondern auch ihre Bedeutung innerhalb erzieherischer Situationen beleuchten. Aufgrund der Tatsache, dass sich die beschriebenen Grundspannungen nicht vermeiden lassen, müssen Pädagogen mit diesen Gegebenheiten „produktiv“ umgehen, mit dem Ziel den Schüler stärker in pädagogische Entscheidungsprozesse einzubeziehen, um ihm letztlich eine möglichst hohe Selbstbestimmung zu gewähren.

Antizipation von Antinomien

Im Erkennen und im Vergleich der aufgezeigten Antinomien versteckt sich in gewisser Weise eine Aufforderung zur Reflexion und Positionierung hinsichtlich der pädagogischen Arbeit. Diese Aussage wird dadurch begründet, dass in der Antizipation dieser Handlungsdilemmata dann auch in Bezug auf pädagogisches Handeln eine höhere Angemessenheitsstufe und flexiblere Grundhaltung zur Situationsbewältigung einsetzen kann.¹³⁶ Dies wird umso deutlicher, wenn man das Augenmerk wiederum auf die Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler richtet.

Ein hilfreiches Mittel für die angesprochene Vergegenwärtigung liefert der Ansatz zu den „Grundtendenzen der Persönlichkeit“ von Gudjons (2003, S. 13). Unter der Voraussetzung, dass sich Lehrer ihrer Grundstruktur bewusst sind, können sie ihr eigenes Handeln sowie das ihrer Schüler in Verbindung mit den dazugehörigen Antinomien besser einschätzen. Dies bedeutet gleichermaßen auch einen Beitrag zum Umgang mit der Alltagskontingenz¹³⁷ (Thiersch, 2005, u.a. S. 23). Wenn sich also bspw. ein Lehrer in einem Bereich zwischen den beiden Polen *Nähe* und *Distanz* positionieren müsste, dann wäre für ihn eine Entscheidung darüber erforderlich, ob er Beziehungen eher nüchtern bzw. sachlich gestaltet oder, ob er eher dazu neigt, *Nähe* als Wirkfaktor für eigenes Wohlbefinden zu betrachten. Außerdem müsste er in der Lage sein, sich in seine Schüler hineinzusetzen, um zu erkennen, ob diese in der jeweiligen Situation Nähe bzw. Distanz bedürfen. Gerade in Bezug auf problembehaftete Schüler ist offensichtlich der Umgang sowohl mit der eigenen Positionierung innerhalb des Kontinuums, d.h. die eigene Grundstruktur, als auch mit der Fähigkeit, sich in die Bedürfnisse der Schüler einzufühlen, ein entscheidendes Kriterium für professionelles pädagogisches Handeln. Das abgebildete Raster Gudjons (2003, S. 13), das die Pole *Nähe* und *Distanz* sowie *Ordnung* und *Freiheit* wiedergibt, stellt ebenso auch eine hilfreiche Schablone für eine Erweiterung auf andere Spannungsfelder dar.

¹³⁶ Das angemessene Handeln in spezifischen Situationen wurde von Herbart als ‚pädagogischer Takt‘ bezeichnet (Reichenbach, 2011, S. 136).

¹³⁷ = unvorhergesehene Momente im Alltag.

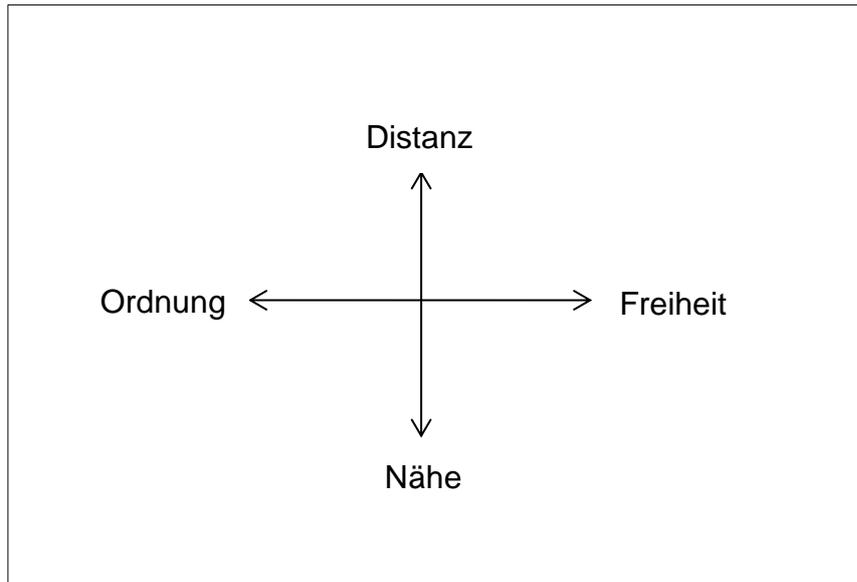


Abb. 1.8-12: Grundtendenzen der Persönlichkeit und Spannungsfelder im Kontinuumraster (Gudjons, 2003, S. 13).

Wie bereits beschrieben, ergeben sich die antinomischen Grundspannungen des Lehrerberufs vornehmlich aus den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. Die hieraus resultierenden Anforderungen an das pädagogische Handeln sind dabei vor allem in Bezug auf schulkritische Jugendliche umfassender, intensiver aber auch differenzierter geworden. Pädagogisches Handeln im Sinne einer Förderung unterliegt somit einem Wandel, in dem nicht zuletzt der Umgang mit den Risiken der Unberechenbarkeit eine gewisse Relevanz erlangt. Das Modell von Gudjons (2003) offeriert eine Möglichkeit, diese Unbestimmtheiten zumindest ansatzweise zu konkretisieren und sie anschließend in die professionelle pädagogische Arbeit zu integrieren. Die Formen pädagogischen Handelns erfordern somit eine Erweiterung. Neben traditionellen Ausprägungsformen soll daher im Weiteren auch auf diese neuen Aspekte pädagogischen Handelns eingegangen werden, um schließlich ein Handlungsrepertoire für den Umgang mit „schwierigen“ Schülern bereit stellen zu können.

1.8.5 Grundformen pädagogischen Handelns

Es ist keineswegs so, dass die Beschreibung pädagogischen Handelns lediglich problematische Situationen umfasst, deren erfolgreiche Behandlung möglicherweise nicht gelingen will. Darüber hinaus soll auch nicht ein Entlastungsmittel semantischer und moralischer Natur aufgrund der unpräzisen Bestimmbarkeit dargestellt werden (Tenorth, 2006, S. 587). Vielmehr findet Unterricht¹³⁸ und damit Erziehung auf eine Weise statt, die dem Lehrerhandeln zuzuschreiben ist und die eben nicht als „Trivialität des Gelingens“ (Wernet, 2003, S. 47) diskreditiert werden kann. Daher ist es an dieser Stelle notwendig, die wesentliche Struktur einiger *Grundformen* pädagogischen Handelns zu eruieren.

Was zum Aufgabenspektrum eines Pädagogen gehört, in welchem Punkt er sich von anderen pädagogischen Aufgabenträgern, wie bspw. Sozialpädagogen, unterscheidet und daran anknüpfend, über welche Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale und Werthaltungen ein Lehrer verfügen sollte, diese Fragestellungen sind mindestens so alt wie die Profession des Lehrers selbst (Terhart, 2001, S. 90). Innerhalb der Denk- und Theorieansätze gab und gibt es weiterhin sehr unterschiedliche Vorstellungen. So ist der Lehrer früher gewissermaßen als Sisyphos, als Meister, als Anwender und Umsetzer von Wissenschaft, als politischer Agent, als Handwerker oder Techniker, als Gärtner oder als Unterrichtsbeamter apostrophiert worden wie in der Gegenwart als Lernhelfer oder als Zur-Verfügung-Steller von Lerngelegenheiten (Helsper, 2010, S. 17; Giesecke, 2003, S. 113; Terhart, 2001, S. 90; Gudjons, 2000, S. 41, S. 46).

Noch in den 40er bis 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts galt die Vorstellung vom geborenen Erzieher und dessen schöpferischer Betätigung als ausschließliches Merkmal für das typische Anforderungsprofil (Herrmann, 2000, S. 22). Bei der Aussage „es gibt keinen Beruf, zu dem man weniger ‚geboren‘ sein könnte, als den des Erziehers“ (Spranger, 1958, S. 14) handelt es sich um eine Äußerung, die den Geist jener Zeit treffend wiedergibt. Diese einseitige Fokussierung auf die ‚Seele‘ des ‚geborenen Erziehers‘ sowie auf den ‚pädagogischen Eros‘ erfuhr ihren Ausklang durch soziale, wirtschaftliche und kulturelle Impulse, wodurch es innerhalb der von

¹³⁸ In der Linie von Zierer wird Unterricht als „ausgezeichnete Art der Erziehung“ verstanden (2010, S. 50).

Heinrich Roth bezeichneten ‚realistischen Wendung‘ in der Erziehungswissenschaft zu einer stärkeren Orientierung an eine erfahrungsgeleitete Forschung kam (Herrmann, 2000, S. 27). Die entsprechenden Themen befassten sich nun stärker mit Begriffen wie Kompetenzen, Rollenverhalten und Handeln (Herrmann, 2000, S. 27). Einen Königsweg pädagogischen Handelns gibt es bei den komplexen, sich ständig ändernden Kontexten allerdings nicht – so viel sei bereits vorweg bemerkt. Wenn noch im 19. Jahrhundert bei Herbart vom Dreiklang aus „Regierung, Unterricht und Zucht“ die Rede ist, so stuft Giesecke (1987) ein Jahrhundert später „Erziehung (...) als Lernhilfe“ ein, die sich im Detail „in fünf Grundformen: Unterrichten, Animieren, Arrangieren, Informieren und Beraten“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 30 f.) aufgliedern lässt. Krüger und Helsper (2010b) unterbreiten eine Kategorisierung dieser Tätigkeiten, die der von Giesecke (1987) postulierten ähnlich ist. Neben den Begriffen „Erziehung“ und „Bildung“ verwenden sie die Grundformen „Unterricht“, „Diagnose“, „Beratung“, „Hilfe“ sowie „Organisation, Management¹³⁹ [und] Planung“ (Krüger & Helsper, 2010b, S. 11). Bei näherer Betrachtung dieser Klassifizierung verstärkt sich der Eindruck, dass es die *eine* Einteilung von Grundkategorien pädagogischen Handelns nicht gibt. Dieser Eindruck wird u.a. auch durch Aebli (1998) verstärkt, der sogar zwölf verschiedene Grundformen des Lehrens unterscheidet. Je nach Fragestellung und wissenschaftlicher Ausrichtung werden in diesem Zusammenhang unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die von Krüger und Helsper (2010b) vorgestellte Merkmalsauswahl scheint allerdings bezüglich der vorliegenden Thematik das schlüssigere und passendere Konzept darzustellen, sodass es für das Folgende sinnvoll erscheint, sich an diese Aufstellung zu halten und daran anschließend eventuell Ergänzungen bzw. Erweiterungen vorzunehmen. Allerdings sollen diese Merkmale nicht einer dezidierten Analyse unterworfen werden; es geht vielmehr darum, diese nach einer kursorischen Einführung hinsichtlich ihrer Relevanz bezüglich einer Förderung problembehaffeter Schüler abzugleichen. Wie bereits bei der Vorstellung der Antinomien soll auch in diesem Fall eine Nummerierung der diskutierten Grundformen für eine schnellere Orientierung sorgen, ohne dass damit eine Rangfolge festgelegt wird.

¹³⁹ Im Zusammenhang mit der Grundform „Organisation, Management, Planung“ sind für diese Arbeit die Begriffe „Organisation“ sowie „Planung“ leitend. Der Term „Management“ wird somit nicht explizit erwähnt, inhaltlich nimmt er allerdings Bezug auf die beiden anderen Termini.

Erziehung (1)

Es erscheint grundsätzlich schwer, *Erziehung* als Grundform pädagogischen Handelns zu verstehen sowie diesen Begriff auf seinen Kerngehalt zu reduzieren, da „Erziehen zunächst in andere Tätigkeiten eingemischt erscheint und mit anderen Absichten und Verhaltensweisen vorkommt“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 37). Erziehungsmomente können dabei gänzlich unauffällig in einer Geste stecken, andererseits aber auch intendiert herbeigeführt werden, bspw. durch die Bestrafung eines Schülers für eine unflätige Bemerkung. Wenn noch Schleiermacher (1768-1834) von einem allgemeinen Verständnis des Erziehungsbegriffs ausging (Gudjons, 1995, S. 181), hat sich gegenwärtig diesbezüglich eine „Begriffsverwirrung“ (Brezinka, 1990, S. 35) eingestellt. Brezinka (1990) extrahiert als Konsequenz innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses acht Aspekte, indem er die folgenden vier Gegensatzpaare unterscheidet:

- Prozess-Bedeutung und Produkt-Bedeutung
- Deskriptive Bedeutung und programmatisch-präskriptive Bedeutung
- Absichts-Bedeutung und Wirkungs-Bedeutung
- Handlungs-Bedeutung und Geschehens-Bedeutung.
(Brezinka, 1990, S. 52)¹⁴⁰

Die am häufigsten verwendete Konnotation ist hierbei die Verwendung des Handlungsbegriffs, der als Grundlage „das Merkmal der Förderungsabsicht“ (Gudjons, 1995, S. 184) verwendet.

Für seine wissenschaftliche Bestimmung des Erziehungsbegriffs entnimmt Brezinka (1990) allerdings die bedeutendsten Merkmale aus allen vier Gegensatzpaaren mit dem Ziel, sie in seinen grundlegenden Erziehungsbegriff einzubinden, wobei er nach eingehender Analyse zu folgendem Resultat gelangt: „*Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern*“ (Brezinka, 1990, S. 95; Hervorhebungen T.W.H.). Brezinka stellt somit insbesondere die zwischenmenschliche Förderabsicht, d.h. die positive Beeinflussung, heraus, die sich als beabsichtigte und verlässliche mitunter als „Wagnis“ erscheinende Handlung manifestiert und prinzipiell niemals

¹⁴⁰ Diese Aufstellung wurde ebenfalls von Gudjons (1995, S. 184) aufgegriffen und geringfügig umformuliert.

vollendet ist (Zierer, 2010, S. 38). Was allerdings in dieser Formulierung als persönlichkeitsfördernd gelten soll, und wie die Persönlichkeit überhaupt auszusehen hat, wird von Brezinka offenbar bewusst ignoriert (Brezinka, 1990, S. 94). Dies lässt sich damit erklären, dass Förderung immer im kulturellen Kontext erfolgt, und die angewandten Mittel demzufolge stets unterschiedlich sind. Ebenso wie Brezinka in seiner Definition unternimmt auch Giesecke gar nicht erst den Versuch, das Ziel des Erziehens zu bestimmen, sondern behilft sich mit der Figur des „Lernhelfers“, der „Lernen ermöglichen“ soll (Giesecke, 2003, S. 22; S. 29). Dieser Auffassung nach entwickelt das Kind im Kontext der Gegebenheiten seine Persönlichkeit selbstständig, ohne normative Ziele (Giesecke, 2003, S. 25). Absicht des Lernens ist demnach, durch die angebotene Lernhilfe ‚Mündigkeit‘ zu erreichen (Giesecke, 2003, S. 28).

Dieser kurze Einblick zeigt, wie schwierig es ist, den Erziehungsbegriff inhaltlich zu erfassen, da er aufgrund seiner vielseitigen Verwendung an Konkretisierung einbüßt. Andererseits ist durch die hier vorgenommene Analyse deutlich geworden, dass dieser Begriff nicht aus der Inventarliste der Grundformen gestrichen werden sollte, da bei ihm entsprechend der Definition Brzinkas (1990) die Absicht zu Fördern immanent enthalten und er damit für eine ganzheitliche Entwicklungsförderung unverzichtbar ist.

Unterricht (2)

Eng verwandt mit dem Begriff des Erziehens präsentiert sich die Grundkategorie des *Unterrichtens*; sie wird von Zierer (2010, S. 39) sogar als „Sonderform“ des Erziehens beschrieben. Historisch gesehen erlangte Unterricht zu dem Zeitpunkt an Bedeutung, wo „eben die Belehrungen in der Lebenssituation selbst nicht mehr ausreichen, weil es notwendig wurde für Lebenssituationen im voraus zu lernen“ (Giesecke, 2003, S. 80). Daraus lassen sich die in der heutigen Fachliteratur kennzeichnenden Merkmale der Planung, der pädagogischen Intentionalität, der Institutionalisierung und der Professionalisierung unmittelbar ableiten (Terhart, 2004, S: 134; Glöckel, 1996, S. 322-324). Der große Vorteil des Unterrichtens gegenüber dem Erziehen liegt in der Form und Chance, „die bornierte Unmittelbarkeit des Lebens zu überschreiten“ (Giesecke, 2003, S. 80), um die verfolgten Ziele anzusteuern. Die Auswahl des Gegenstands und der zugehörigen Aufgabenstellung sowie die einge-

setzten Mittel stellen somit im Vergleich zum Erziehen wesentliche Unterscheidungskriterien dar (Zierer, 2010, S. 41). Mit dem „Unterricht als Kernaufgabe“ des Pädagogen (Blömeke, 2002, S. 42) wird somit gleichzeitig die Erziehungsposition formuliert.

Darüber hinaus darf allerdings nicht vergessen werden, dass Unterricht als „Lernanlaß“ (Tenorth, 2006, S. 585) stattfindet mit dem Vorsatz, den Adressaten in die Lage zu versetzen, „eine je individuelle Leistung“ (Tenorth, 2006, S. 586) zu erbringen. Diese ist ebenfalls nicht durch Lehrleistungen ersetzbar, mögen sie noch so bereichernd sein. Infolgedessen können nicht alle Aspekte des Unterrichts trotz erhöhten Professionalisierungsgrads und trotz einer Vielzahl an ergiebigen Didaktiken, wie u.a. die „kritisch-konstruktive Didaktik“, Berücksichtigung finden (Zierer, 2010, S. 44).

Ein weiteres, ebenfalls als wichtig anzuerkennendes Merkmal des Unterrichtens ist die gewachsene Institutionalisierung. Die erhöhte Komplexität der Unterrichtstätigkeit und eine damit einhergehende „Methodisierung des Lehr-Lern-Prozesses“ (Terhart, 2004, S. 136) haben im Verlauf der Zeit zu einer entsprechenden Entwicklung geführt. Diese Tendenz suggeriert gleichzeitig auch eine erhöhte Erfolgswahrscheinlichkeit der pädagogischen Zielsetzungen (Terhart, 2004, S. 135). Dies lässt sich damit begründen, dass Pädagogen innerhalb dieser gesetzten Strukturen ihr originär angestammtes Handwerk des Unterrichtens besser beherrschen sollten als andere Erziehungsinstanzen.

Zusammenfassend lässt sich die Grundform des Unterrichtens als „ein erzieherischer, interpersonaler, weitgehend planmäßiger, professionalisierter und institutionalisierter Lehr-Lern-Prozess zur Förderung der Persönlichkeitsentfaltung“ (Zierer, 2010, S. 50) deuten. Wenn auch in der Literatur die Verquickung zwischen Lehrauftrag und Erziehungsauftrag in Frage gestellt wird (bspw. Weber, 1999, S. 331 f.), soll trotzdem an der Vorstellung festgehalten werden, Unterricht als Fortschreibung und Explikation von Erziehung anzusehen.

Bildung (3)

„Was soll der Mensch tun, wie soll er leben, was für Ziele soll er anstreben, welche Ziele soll er bejahen, welche verneinen“ (Lochner, 1963, S. 13) – hierbei handelt es sich stets um Fragen, die geradewegs auf den innerhalb der deutschsprachigen

Pädagogik zentralen Begriff der *Bildung* als weitere Form pädagogischen Handelns abzielen. Im Allgemeinen ist dieser Terminus einer überbetonten und oftmals unreflektierten Verwendung ausgesetzt, wie bspw. in der Phrase „Bildungsoffensive Kiezkinder“ (Jammeh, 2008) zum Ausdruck kommt. Die Verbundenheit und Korrespondenz beider Termini kommt im nachfolgenden Zitat Stippels zum Ausdruck: „Es gibt keine Bildung ohne die notwendige Erziehungshilfe; es gibt aber auch keine Erziehung, welche nicht immer und in jedem Fall auf Bildung (...) abzielte“ (Stippel, 1958, S. 164; zit. nach Zierer, 2010, S. 67). Es ist bemerkenswert, dass nur im deutschsprachigen Raum die Begriffe *Erziehung* und *Bildung* unterschieden werden. In anderen Sprachen lässt sich kein Äquivalent für das Wort „Bildung“ finden (Zierer, 2010, S. 52).

Wie lässt sich mithin dieser Begriff definieren und für die Pädagogik verwendbar machen, wenn es doch für ihn keine Entsprechung in anderen Sprachen gibt? Da sich Bildung auf den Menschen in seiner Ganzheit bezieht, darf sie folglich nicht nur auf „die Bereiche des Wissens, des Könnens, der Fähigkeiten und der Fertigkeiten, wie es vor allem in der Alltagssprache häufig zum Ausdruck kommt“ (Zierer, 2010, S. 61), eingeschränkt werden. Sondern vielmehr „umfasst [sie] darüber hinaus [Bereiche] der Wertungen, der Haltungen, der Einstellungen und viele andere mehr, also die Persönlichkeit insgesamt“ (Zierer, 2010, S. 61). Bildung darf sich damit unter diesem Aspekt auch nicht lediglich als Ausbildung verstehen. Dies liegt zum einen an der Tatsache, dass Bildung zeitlich unbegrenzt von jedem Menschen „selbst vollzogen“ und „intrapersonal“ von statten geht, wohingegen Ausbildung „standardisiert“ ist und über „interpersonalen Charakter“ verfügt (Zierer, 2010, S. 63). Zum anderen bezieht sich Bildung auf die einzelne Person, einmal durch Berücksichtigung aller ihrer individuellen Eigenheiten und zum andern im Hinblick auf die Entfaltung der Persönlichkeit, während sich Ausbildung an zahlreiche Menschen gleichzeitig wendet mit dem Vorsatz genormte Befähigungen zu erlangen (Zierer, 2010, S. 63-65). Es besteht kein Zweifel, dass Ausbildung einen Teil zur Bildung beitragen kann, d.h. sie kann sie fördern, sie allerdings auch behindern.

Bei der Analyse des pädagogischen Handelns unter dem Aspekt des Bildens ist somit die entscheidende Frage, wie der Mensch vermittels selbstreflexiven Umgangs mit Bildung zur Selbstbildung gelangt (sensu von Hentig, 1996, S. 39), wodurch er

befähigt wird, in die Gesellschaft hineinzuwachsen und sich gleichzeitig individuell zu entwickeln, um die Gesellschaft fortführen zu können. Pädagogisches Handeln in der Bedeutung einer Bildungshilfe ist allein nicht in der Lage, den Menschen zu einer Persönlichkeit zu formen. Vielmehr ist das Individuum nicht „als *Objekt* pädagogischer Bemühungen“ zu sehen sondern vielmehr „als *Subjekt* seines Lebens, seiner *Bildung* und seiner Persönlichkeitsentfaltung“ (Giesecke, 2003, S. 32). Diese Weisung ist auch für die Herausforderungen in einer zeitgemäßen Pädagogik tragend, insbesondere auch für die Argumentationslinie in dieser Arbeit. Erziehen, vor allem auch Unterrichten, muss infolgedessen „wesensgemäß und seinsgerecht“ sein, um als „unumgängliche notwendige Bildungshilfe vonseiten einer anderen Person“ (Stippel, 1958, S. 164; zit. nach Zierer, 2010, S. 67) anerkannt zu werden. Um diesen Erwartungen zu entsprechen, erscheint es im Hinblick auf die Erfordernisse einer sich wandelnden pädagogischen Praxis zweckmäßig, die Grundformen pädagogischen Handelns zu erweitern. Zwar besitzen die beiden wesentlichen Grundformen Erziehen und Bilden sowie die aus der Erziehung abgeleitete Sonderform Unterrichten noch weiterhin Aktualität, dennoch müssen sie durch die Übertragung in die heutige Zeit inhaltsmäßig ausgedehnt werden.

Organisation und Planung (4)

Pädagogisches Handeln findet offensichtlich in *Organisationen* statt. Die zugehörigen gesellschaftlichen Strukturen haben die Aufgabe, „bestimmte sachlich, zeitlich, sozial und örtlich strukturierte Lernräume“ bereitzustellen, um bestmöglich und systematisch Lernanregungen zu ermöglichen (Timmermann & Strikker, 2010, S. 152). Indes gibt es Ansichten, die den Organisationsimpetus hinsichtlich pädagogischen Handelns als abträglich einstufen. So spricht Terhart von der „Konstruktion eines unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen Organisation und Erziehung“ (1986, S. 206). Die Beziehung zwischen pädagogischem Handeln und Organisationen ist somit getrübt. Allerdings gibt es auch Überschneidungen zwischen den Ansichten beider Begriffe. Zum einen geht es innerhalb von Organisationsansätzen um „eine Mehrzahl von Personen und ihre Handlungen“ (Frese, 2005, S. 20); zum anderen weist Organisationshandeln das Merkmal auf, dass die Orientierung an gemeinsamen Zielvorstellungen für die miteinander agierenden Personen eine Verknüpfung zu deren Handlungen darstellt (Frese, 2005, S. 20). In der Konsequenz können einzelne

Individuen somit Einfluss auf andere nehmen. Das zielgerichtete Fördern, das zudem auf Interaktionsformen basiert, um bspw. optimale Lernanregungsbedingungen zu schaffen, koinzidiert also mit den Vorstellungen pädagogischen Handelns.

Organisationshandeln ist darüber hinaus im Vergleich zur Grundform Unterrichten in einen größeren Förderkontext eingebettet. Die erweiterten, übergeordneten und organisationalen Rahmenbedingungen überspannen und vernetzen die singulären und innovativen Mechanismen anderer Grundformen pädagogischen Handelns, da sie stärker „Handlungsvollzüge[n] wie Regeln und Routinen“ (Timmermann & Strikker, 2010, S. 156) unterliegen. Allerdings gilt auch hier, dass sich Organisationshandeln an die sich verändernden Modernisierungsprozesse und deren inhärentes „Individualisierungstheorem“ anpassen muss (Flösser, 1994, S. 8), da die Ansprüche aller Teilnehmer an die Organisationen gestiegen sind. Diese Entwicklungen steuern zugleich auf neue Herausforderungen innerhalb von Organisationen zu, ihre Mitglieder zu mehr Selbstverantwortung zu befähigen (Timmermann & Strikker, 2010, S. 161). Für die Schule bedeutet dies, dass eine stärkere Hinwendung zu den Bedürfnissen der Beteiligten sowie deren Teilhabe am Schulgeschehen, bspw. Schülermitverantwortung, somit zu einer größeren Zufriedenheit und Selbstständigkeit der Schüler führt. Nicht zuletzt kommen die ebenfalls aus dem erhöhten Individualisierungsgrad herrührenden Dezentralisierungstendenzen der Organisation der Schule und damit auch den Schülern zu gute.

In der Ordnungs- und Regelstruktur von Organisationen versteckt sich gleichermaßen die ihren Mitgliedern zugeschriebene „Absicht, (...) Handlungsvollzüge rational zu gestalten“ (Timmermann & Strikker, 2010, S. 162). Mit andern Worten, die Organisationsmitglieder versuchen, mit den ihnen zur Verfügung gestellten Mitteln und Methoden optimal und gezielt umzugehen. „Ohne [Planung¹⁴¹, würden] Lernprozesse anders ablaufen oder fehlschlagen“, wie Giesecke (2003, S. 94) die Unverzichtbarkeit dieser Handlungsform einstuft. Diese Planungsmomente sind für pädagogische Prozesse von größter Wichtigkeit, da sie nicht nur den Blick auf unvorhersehbare Faktoren und Alternativen schärfen, sondern weil es außerdem dadurch möglich wird, Risiko und Wirkungszusammenhänge im Voraus besser zu kalkulieren, um sich damit auf die potenziell beste Handlungsmöglichkeit festlegen zu können

¹⁴¹ Giesecke (2003, S. 94 f.) verwendet den Begriff des „Arrangierens“ statt des „Planens“ bzw. „Planung“.

(Timmermann & Strikker, 2010, S. 165). Des Weiteren lassen sich daraus auch effiziente, zielorientierte Abwägungen hinsichtlich des Nutzens von Ressourcen¹⁴² konkludieren. Denn Planung soll nichts anderes als „die Zukunftsungewissheit und damit die Ungewissheit der Wirkungen unseres Handelns reduzieren“ (l.c., S. 163). Das „*Handeln unter Risiko*“ (l.c., S. 163) und die damit einhergehende Beschäftigung mit Handlungsalternativen sowie die daraus resultierende Entwicklung von Strategien liefern damit zugleich wertvolle Ansatzpunkte für eine Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler. Hierzu siehe Kapitel 1.8.6.

Diagnose (5)

Pädagogisch Handelnde führen täglich zahlreiche *Diagnosen* durch. Darüber hinaus muss infolge der zunehmenden Schülerheterogenität mit gesteigerten Anforderungen im Urteilsvermögen gerechnet werden. Durch den Vorwurf in der Folge der als dramatisch eingestuften Ergebnisse der PISA-Studie von 2000, in der deutschen Lehrkräften eine „defizitäre diagnostische Kompetenz“ (Helmke, 2007, S. 90) attestiert wurde, wird die Forderung nach fundierten Lehrerdiagnosen in pointierter Weise Ausdruck verliehen. Schraders (1989, S. 254) Forderung eines durchweg größeren Stellenwertes diagnostischer Kompetenz im Lehrerhandeln sollte infolgedessen nicht unbeachtet bleiben.

Es scheint daher angebracht, zunächst zu ergründen, wie der Begriff des *Diagnostizierens* festzulegen ist. In einer allgemeinen Darstellung Jägers, die in erster Linie für Pädagogen formuliert ist, wird die Aufgabenbeschreibung des Diagnostizierens wie nachfolgend definiert: „Ein Diagnostiker ist eine Person, die diagnostische Daten über andere Personen, aber auch Institutionen, Situationen oder Sachen gewinnt, diese zu einem Datum – dem Urteil – verdichtet und anschließend in eine Entscheidung umsetzt“ (2004, S. 77; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.). Darüber hinaus äußern sich Jäger und Petermann wie folgt im Detail:

Diagnostik ist das systematische Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren. Solche Entscheidungen und Handlungen basieren auf einem komplexen Informations-

¹⁴² Diese Einschätzung geht auch mit einer „nicht-linear“ zu produzierenden Haltung von Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einher.

verarbeitungsprozeß. In diesem Prozess wird auf Regeln, Anleitungen, Algorithmen usw. zurückgegriffen. Man gewinnt damit pädagogisch-psychologisch relevante Charakteristika von Merkmalsträgern und integriert gegebenen [sic] Daten zu einem Urteil (Diagnose, Prognose). Als Merkmalsträger gelten Einzelpersonen, Personengruppen, Institutionen, Situationen, Gegenstände etc. (1992, S. 11)

Diagnostizieren stellt sich folglich als komplexer Prozess dar, in dem die Bewertung bezüglich der Notenvergabe – landläufig als kardinale Aufgabe des Diagnostizierens verstanden – nur einen marginalen Ausschnitt darstellt. Im gezielten Sammeln von Informationen aus unterschiedlichen Quellen, wie bspw. einem Informationsabend oder einem Telefonat mit Eltern bekommt der Pädagoge somit mittels eines diversifizierten Bildes multipler Aufbereitungsstrategien die Möglichkeit zu einer fundierten Entscheidung zu gelangen. Der hierbei ablaufende Prozess vollzieht sich dabei in einer bestimmten, logischen Abfolge mit der Intension, nicht nur nutzbringend unterrichtliches Handeln daraus ableiten zu können, sondern gegebenenfalls vorausschauend „Einschätzungen der künftigen Entwicklung von Personen“ (Helmke, 2007, S. 93) zu treffen. Im Rahmen des ständigen Diagnostizierens formeller¹⁴³ aber auch informeller Aspekte seitens des Lehrers ist damit auch die Exaktheit der subjektiven Beurteilung (‚Veridikalität‘) angesprochen, ebenso sind dabei auch die damit einhergehenden Fehlerquellen und Urteilsverfälschungen (Helmke, 2007, S. 92), wie bspw. der Pygmalion-Effekt¹⁴⁴ zu beachten. Bevor sich der Lehrer darüber Gedanken macht, wie „die Diskrepanz zwischen zu erfüllenden Aufgaben einerseits und vorhandenen Kompetenzen andererseits [zu] überwinden“ (Jäger, 2006, S. 632) ist, sollte es demgemäß sein Bestreben sein, zu überprüfen, ob sein Urteil hinsichtlich seines weiteren Vorgehens als valide angesehen werden kann,¹⁴⁵ etwa bei der Kreierung von Aufgaben.

In der Essenz geht es also darum, auf der Basis vorhandener und erprobter Urteilspraktiken, Erkenntnisse darüber zu erhalten, „wie leistungsfähig, kompetent, motiviert, aggressiv oder ängstlich jemand ist“ (Helmke, 2007, S. 92). Die daraus abzuleitende Wertung, bspw. in Bezug auf Lernschwierigkeiten eines Schülers, muss

¹⁴³ Martin (1980, S. 88) weist allerdings darauf hin, dass die Anwendung „standardisierter Tests und Fragebögen (...) als rein praktisches Vorgehen wahrscheinlich vielen unverdächtig“ erscheint.

¹⁴⁴ Es handelt sich hierbei um das Phänomen der selbsterfüllenden Prophezeiung. D.h. die positiven wie auch negativen Erwartungen vonseiten des Lehrers in Bezug auf einen Schüler schwingen bei der Bewertung immer mit.

¹⁴⁵ Gudjons (2000, S. 47) spricht an dieser Stelle von „diagnostischer Sensibilität“.

dabei auf einer breiten Basis stehen, um möglichst korrekte Diagnosen hinsichtlich des Lernstands zu erzielen. Gleichzeitig muss der Lehrer auch

seine eigenen Möglichkeiten und seine Grenzen deutlich kennen, er muß wissen, wie die methodischen Mittel, deren er sich bedient, der Stil, in der er verfährt, die Atmosphäre, die er schafft, beschaffen sind, welche Reaktionen sie erwarten lassen und welche sie ausschließen. (Mollenhauer, 2001, S. 103)

Es ist somit gerade für eine Entwicklungsförderung unumgänglich, erst im Anschluss an eine fundierte und gezielte Diagnostik daraus resultierende Fördermaßnahmen abzuleiten (auch Frey, Jäger & Renold, 2005).

Beratung (6)

Die moderne Gesellschaft ist geradezu von einem Flechtwerk an Beratern durchzogen. Nicht nur Unternehmen lassen sich gegenwärtig von oftmals externen Beratern Lösungshilfen anbieten, sondern auch in der Schule sind Beratungsleistungen zunehmend gefragt, wobei sich diese nicht allein auf die als traditionell anzusehende Schullaufbahn- und Karriereplanung beschränkt. Auch durch die zunehmende Beteiligung von Sozialpädagogen, Sozialarbeitern und Coaching-Agenturen wird der gesteigerte Bedarf an Beratung ersichtlich. Wenn auch diese unterstützenden Institutionen immer mehr an Bedeutung gewinnen, so ist dennoch gleichermaßen ebenso der handelnde Lehrer in vielerlei Hinsicht einer zunehmenden Beratungstätigkeit ausgesetzt, wobei Beratung in diesem erweiterten Sinne u.a. auch sozialpädagogische Aspekte beinhaltet. Es ist daher zunächst sinnvoll zu bestimmen, wie *Beratung* gegenüber einer umfassenden Auslegung eingegrenzt werden kann. Gemäß Dewe geht es

immer (...) dabei um den Transfer und in der Folge um die Transformation von Deutungsmustern, immer kommt es mit der Intervention des Beraters zu kommunikativen Feldern der Interaktion und der Interferenz, also des Austausches und der Überschneidung von Bewertungsgrundlagen, Erwartungsrahmen und Sinnhorizonten. (2010, S. 131)

Beratung ist somit eng mit dem Begriff Diagnose verknüpft, da die erhobenen Deutungsmuster auf der Grundlage diagnostischer Kompetenzprozesse beruhen.

Innerhalb der kommunikativen Auseinandersetzung sind diese vom Lehrer bereitgestellten Informationen entsprechend vom Schüler zu verarbeiten, um jenem daran anknüpfend realistisches Handeln ermöglichen zu können (Giesecke, 2003, S. 89). Die Fähigkeit des Antizipierens von möglichen Problemen in der Beratungsinteraktion sowie das Verständnis „für die Eigenlogik dieser spezifischen Kommunikationsform“ (Dewe, 2010, S: 132) weist daher eine enge Verbindung zum Diagnostizieren und dem noch anspruchsvolleren Prognostizieren auf.

Infolge der Zunahmen von Handlungsmöglichkeiten, hervorgerufen durch die gesellschaftlichen Wandlungen, ist der Bedarf an Beratung stark angestiegen, allerdings impliziert diese Entwicklung auch die Gefahr der Indoktrination (Giesecke, 2003, S. 88). Deshalb bedarf diese an den einzelnen Schüler angepasste Handlung nicht nur der „Diskretion“ (Giesecke, 2003, S. 90), sondern auch der Integrität des Beraters. Darüber hinaus muss dem Ratsuchenden stets auch die Möglichkeit eingeräumt werden, die ihm vom Konsultanten ausgesprochene Empfehlung nicht zu akzeptieren und stattdessen andere Optionen zu erwägen (Dewe, 2010, S. 133). Es liegt somit im Ermessen des einzelnen, ob er eine Beratung wünscht oder nicht. *Beraten aus pädagogischer Sicht* versteht sich demgemäß als

einen Typus kommunikativen Handelns, dessen Gemeinsamkeit darin besteht, dass innerhalb einer pädagogischen Situation, in der das thematisch relevante Wissen asymmetrisch verteilt ist, Informationen, Ratschläge, Deutungen und Empfehlungen weitergegeben werden, wobei davon ausgegangen wird, dass die Informations- und Wissensaneignung durch den Adressaten zur Verbesserung seiner Problembewältigung beiträgt. (Dewe, 2010, S. 132)

Die pädagogische Beratung offeriert somit konkrete Handlungsoptionen zur Bewältigung von Problemen des Ratsuchenden, ohne dass dieser in Hinblick auf seine Entscheidungsautonomie eingeschränkt ist bzw. bevormundet wird. Von daher gesehen kommt es nur bei einem seriösen Konsens im Zusammenhang mit der Erörterung problematischer Handlungen – wie bspw. ein Streit zwischen zwei Schülern, bei dem einer der beiden den Ratschlag des Lehrers sucht – zu einer ‚Koinzidenz¹⁴⁶ von Expertise und Praxis‘ (Dewe, 2010, S. 141) mit dem Ergebnis einer zuträglichen Anwendungssituation.

¹⁴⁶ = Zusammentreffen, Zusammenfall.

Hilfe (7)

Auch die Grundformen Beratung und *Hilfe* stehen in einer engen Verbindung zueinander, wobei der Hilfsbegriff explizit keine Tradition besitzt, wenn es um Fragen der Erziehung geht. Denn pädagogisches Handeln „ist [immer] in irgendeinem Sinne Hilfe, wenn auch persönliche Hilfe. Und umgekehrt ist die fürsorgliche Hilfe nicht schon ohne weiteres auch Erziehung“ (Mollenhauer, 2001, S. 99). Es fällt somit schwer, eine wissenschaftliche Explikation dieses Begriffs vorzulegen. Auffallend ist bei einer genaueren Analyse hauptsächlich der Einfluss einer sozialpädagogischen Komponente. In diesem Sinne wird Hilfe erziehungswissenschaftlich erst dann relevant, „wenn sie nicht nur auf das Wohl des Hilfsbedürftigen, sondern auch auf sein Mündigwerden bedacht ist“ (Mollenhauer, 2001, S. 100). Das Aufgabenspektrum wird zusätzlich noch durch neuzeitliche Impulse erweitert. So werden in der Arbeit von Pädagogen u.a. Aktivitäten erwartet, die in der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, ‚Ressourcenerschließung‘, ‚Aktivierung des Umfeldes von Hilfsbedürftigen‘ ihren Ausdruck finden (Meinhold, 2005, S. 509). Problematisch erscheint dabei allerdings der mit dem Begriff verbundene, verdächtigende Kontrollaspekt vonseiten des Hilfe Gewährenden, der auf den Hilfsbedürftigen in entmündigender Weise einwirkt bzw. einwirken muss, um sein ‚doppeltes Mandat‘¹⁴⁷ des Hilfe Gewährenden zu erfüllen (Bock, 2005, S. 302). Im kritischen Umgang mit dieser strukturellen Ungleichheit ist der Pädagoge gefordert, im Sinne „der positiven Definition von Handlungsmacht“ seinen erzieherischen Auftrag zu erfüllen (Böhnisch & Funk, 2013, S. 118). Eine Verleugnung der Ambivalenz im Zusammenhang mit der beschriebenen Form von Hilfe würde professionellem, pädagogischem Handeln allerdings zuwiderlaufen.

Offensichtlich steigt in der heutigen Zeit die Nachfrage nach Hilfe in jeder Form – nicht nur in der Schule – an. Daher muss immer wieder die Frage gestellt werden, ob eine umfangreiche Unterstützung und Fürsorge zur Beseitigung sozialer Probleme im Rahmen pädagogischen Handelns von Lehrkräften überhaupt geleistet werden kann (Gängler, 2010, S. 146). Während die typisch sozialpädagogischen Probleme ständig zunehmen, muss infolgedessen dringend darüber nachgedacht werden, ob diese Tendenz auch hinsichtlich der Lehrerausbildung stärker zu berücksichtigen ist. Die Diskussion darüber, was professionelles Handeln des Lehrers in der

¹⁴⁷ Hilfe und Kontrolle bilden hier eine doppelte Einheit, die nicht voneinander zu trennen ist.

heutigen Zeit beinhalten muss, betrifft somit nicht nur die Tätigkeit des Lehrers selbst sondern in gleicher Weise auch die des Sozialpädagogen und -arbeiters. Desgleichen sind Überlegungen dahingehend anzustellen, ob und wie in der Schule weitere Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen zu implementieren sind und in welcher Form auch im Lehrerhandeln verstärkt die aus der Sozialpädagogik stammende „Helferkompetenz“ (Brumlik, 1984) berücksichtigt werden sollte.

Zusammenfassung der Grundformen pädagogischen Handelns

Wie die vorangehende Analyse verdeutlicht, verfügt pädagogisches Handeln über mehrere Facetten. Neben dem elementaren Auftrag der Normentradierung und Zweckhandlung zur Vorbereitung auf die Gesellschaft versteht sich pädagogisches Handeln darüber hinaus als ein interaktiver Prozess zwischen Menschen, durch den Lernen angeregt werden soll, damit daraus Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorgehen können. Das pädagogische Handeln behält insofern stets das Individuum und dessen optimale Förderung im Auge.

Innerhalb dieser interaktiven Vorgänge sind Pädagogen unterschiedlich intensiv involviert. So erfordern die Grundformen wie *Erziehung*, *Diagnose* und *Hilfe* ein starkes Engagement des Lehrers. Hingegen zielt pädagogisches Handeln in Form von *Unterricht* und *Organisation und Planung* mehr darauf ab, dass die Aktivität und damit auch die *Selbstverantwortung* und *Selbstentwicklung* stärker auf den Educanden übergehen. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Eigenleistung und Reflexion des Schülers in Hinblick auf den Prozess seiner *Bildung* sowie seiner aktiven Rolle bei der *Beratung* durch den Lehrer, wobei der aus der Konsultation resultierende Erfolg stets entscheidend auf der Leistung des Ratgebers beruht. Offensichtlich hat sich auf diesem Gebiet ein Paradigmenwechsel innerhalb des Grundkategorienprofils pädagogischen Handelns vollzogen. Auffallend hierbei ist nicht nur die Erweiterung der Grundformen des einfachen Erziehens und Bildens hin zu differenzierten und komplexen Grundformen, sondern zugleich auch das veränderte Bild des Lehrers und dessen Rolle: Lehren bedeutet nun viel mehr, nämlich das Arrangieren und Anbieten von Lernangelegenheiten statt lehrerzentrierten Unterrichtens sowie der flexible Umgang mit den daraus hervorgehenden Handlungsalternativen; außerdem Beraten und Helfen auf der Grundlage diagnostischer

Sensibilität, und zwar stets mit dem Ziel, den Schüler zwischen den Polen von Erziehung und Bildung zur Selbstständigkeit und Mündigkeit zu begleiten.

Dabei ist festzustellen, dass die entsprechenden Tätigkeiten stets in gesellschaftlich-organisationalen Kontextbedingungen eingebettet sind. Die zeitgemäße, immer wieder besonders betonte Herausforderung ist die Verarbeitung der Eventualitäten und situationsspezifischen Dynamiken, die aus den gesellschaftlichen Wandelprozessen hervorgehen. Durch die „gedankliche Vorwegnahme und Vorausstrukturierung“ lassen sich deren Auswirkungen besser bewältigen und die damit verbundenen Zielvorstellungen überlegter angehen (Timmermann & Strikker, 2010, S. 155). Diese Aussage zielt damit in gleicher Weise auf den Planungsaspekt im Sinne „pädagogischer Handlungsingredienzen“ (Didaktik und Methodik) hin (I.c., S. 153), die für die strukturierte „Erzeugung von Lernanregungen“ trotz Ungewissheitsmomenten essenziell sind (I.c., S. 168). Der Umgang mit Ungewissheitsrisiken kann wiederum auch dazu genutzt werden, die Zielvorstellungen mehr vom Schüler aus zu sehen (Giesecke, 2003, S. 97), indem dessen Bedürfnisse und Entwicklungsziele stärker berücksichtigt werden. Eine aufeinander bezogene und reziproke Ziel-Bedingungsstruktur wäre damit in der Lage, insbesondere für ein zukunfts zugewandtes Förderungskonzept gewinnbringend eingesetzt zu werden. Diesem Aspekt wird an späterer Stelle noch Beachtung geschenkt (vgl. Kap. 1.9.2 und Kap. 2.2.3).

Zusammenfassend lässt sich somit unter Berücksichtigung der erarbeiteten Grundformen pädagogischen Handelns unter Einbeziehung des dazugehörigen modernen Verständnisses nachfolgende Begriffserweiterung formulieren:

Pädagogisches Handeln ist eine interaktiv-asymmetrische Vermittlungsbeziehung zwischen Kompetenzen, Werthaltungen, Fertigkeiten und Inhalten, das insbesondere auf die Selbstwerdung und Selbstentwicklung des Individuums (Schülers) abzielt. Es stellt einen von Unsicherheiten begleiteten Prozess dar, der die Eigenaktivität des Individuums (Schülers) in möglichst großem Maße einfordert (vgl. Begriffsverständnis in Kap. 1.8.2).

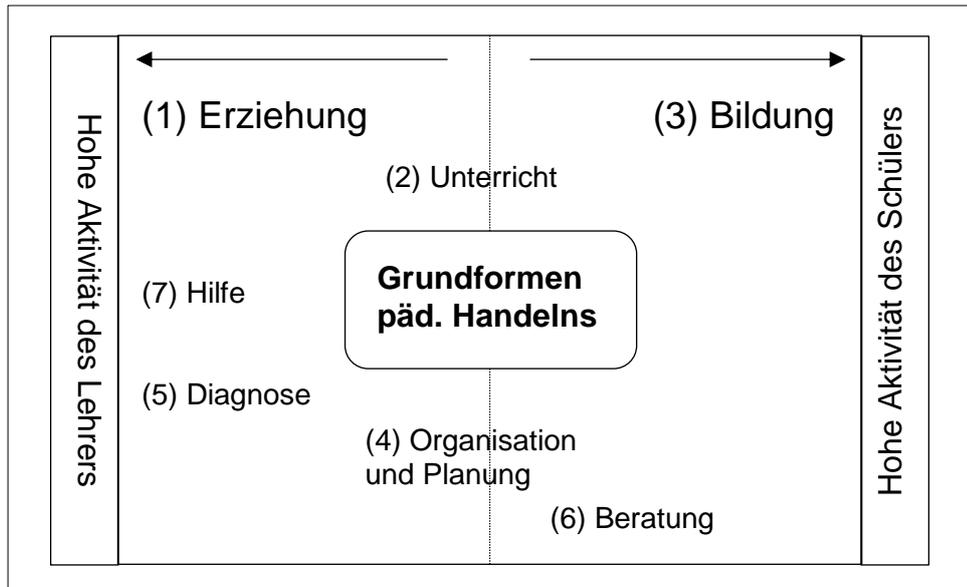


Abb. 1.8-13: Grundformen pädagogischen Handelns zwischen den Lehrer- und Schüleraktivitätsgraden (eigene Erstellung in Anlehnung an Krüger & Helsper, 2010).

Die Abbildung 1.8-13 zeigt die vorgestellten Grundformen pädagogischen Handelns, die sich entsprechend den Pfeilrichtungen zwischen dem Pol „hohe Aktivität des Pädagogen“ und dem Pol „hohe Aktivität des Schülers“ bewegen.

Die Positionierung jeder Kategorie ist hinsichtlich der beiden Pole bewusst gewählt, d.h. je näher eine Grundform zur Ausprägung des Pols „hohe Aktivität des Lehrers“ tendiert wie bspw. „(7) Helfen“, desto höher ist der erforderliche Einsatzgrad des Akteurs. Die Grundkategorien „(2) Unterrichten“ und „(4) Organisieren und Planen“ sind zwar in der Mitte der Grafik positioniert, sie weisen aber beide auf eine Steigerung der Eigenaktivität des Schülers hin. Die Position „(6) Beraten“ ist bewusst dem Pol „hohe Aktivität des Lehrers“ angenähert aufgrund der Tatsache, dass die Beratungsaktivität des Lehrers zwar gegeben ist, der eigentliche Prozess der Reflexion bzw. der aus dem Ratschlag resultierende Handlungsvollzug aber auf Seiten des Schülers liegt.

Neben den vorgestellten Grundformen pädagogischen Handelns werden seit einigen Jahren weitere Kategorien diskutiert, wie bspw. das *Innovieren* im Kontext der Schulentwicklung. Dadurch wird versucht, auf die schwerwiegenden gesellschaftlichen Veränderungen möglichst schnell reagieren zu können (Gudjons, 2000, S. 48). Des Weiteren verstärkt sich die Einsicht in die Notwendigkeit, den Aspekt der *Betreuung* unter dem erzieherischen Gesichtspunkt weiter zur Sprache zu bringen, da die Entwicklung zur Ganztagschule dies einfordert (Behr, Haenisch, Hermes, Liebig, Nordt & Schulz, 2005, S. 9 f.).

In Ergänzung hierzu deutet sich das Erfordernis an, dem Bedarf an Vorgehensweisen zur Konfliktentschärfung, bedingt durch zunehmend auffallendes und problembehaftetes Schülerverhalten, im Rahmen einer weiteren pädagogischen Basisaufgabe Rechnung zu tragen, wie dies auch bereits bei den Grundformen Beratung und Hilfe angeklungen ist (Gudjons, 2000, S. 48). Da der hierdurch angedeutete Aspekt des Umgangs mit „schwierigen“ Schülern für die vorliegende Arbeit besondere Relevanz besitzt, soll er einer eigenen Widmung und Analyse unterzogen werden. Aus der Sicht einer Erweiterung der Grundformen pädagogischen Handelns gilt es dabei zunächst zu diskutieren, inwiefern jene überhaupt erforderlich ist. Im Anschluss daran lassen sich dann Handlungserleichterungen im Umgang mit kritischen Situationen ableiten.

1.8.6 „Quasi-sozialpädagogisches Handeln“ als mögliche weitere Grundform pädagogischen Handelns

Angesichts des Wandels der Formen familiärer Lebensführung, angesichts der krisenhaften Entwicklung der „Arbeitsgesellschaft“ und ihrer Märkte, angesichts der veränderten Bedingungen des Aufwachsens, gewandelter Konsumbedürfnisse, zunehmender Unruhe- und Konfliktpotenziale, veränderter Lernbereitschaften oder angesichts der steigenden Integrationsprobleme, die die Zunahme ausländischer Schüler und Schülerinnen mit sich bringt, stellen sich Schulen (..) Fragen, wie auf diese Prozesse angemessen reagiert werden, bzw. welche (...) Antworten [pädagogisches Handeln darauf bieten kann].

(Becker & Schirp, 2001, S. 7 f.)

In früheren Zeiten größerer Lernbereitschaft vonseiten der Schüler hatten Lehrer noch mit althergebrachter Beschulung Erfolg. Heute allerdings wissen viele Lehrer nicht, wie sie reagieren sollen, wenn die Schüler eben nicht mehr das tun, was ihnen gesagt wurde (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2007, S. 17). Wenn also noch vor einigen Jahrzehnten das Lehren vornehmlich in den Grundformen des Erziehens, Unterrichtens und Bildens von statten ging, so erwachsen in modernen Gesellschaften die aus dem Zitat hervortretenden neuen Herausforderungen pädagogischen Handelns. Daraus ergibt sich aber unmittelbar der Anspruch auf eine weitere Grundkategorie, nämlich die Grundform des *quasi-sozialpädagogischen Handelns*¹⁴⁸ als Reaktion auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung, da es im Umgang mit Schülern unzweifelhaft zu gesteigertem Friktionspotential gekommen ist. Diese Erkenntnis hat nicht nur das Kapitel 1.8.3 „Pädagogisches Handeln innerhalb antinomischer Modernisierungsspannungen“ hervorgebracht, die aufgezeigten Grundformen Beraten und Helfen lieferten ebenfalls Indizien, diesen Aspekt stärker zu beleuchten. Dass das Thema zur Implementierung als weitere Grundform pädagogischen Handelns schwierig zu vermitteln ist, lässt sich leicht an der Aussage von Becker und Schirp ablesen: In der „Schule [ist] (...) das Thema Jugendhilfe¹⁴⁹ nicht zwingend

¹⁴⁸ Der an dieser Stelle verwendete, hier eigens geprägte Begriff des *quasi-sozialpädagogischen Handelns* ist nicht gleichzusetzen mit der aus der Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit stammenden allumfassenden Handlungskompetenz der sozialen Arbeit, die als *sozialpädagogisches Handeln* etikettiert wird. Aus diesem Grunde wurde auch die Relativierung „quasi“ im Sinne einer Verkürzung des Themenbereichs vorgenommen. Es wird nicht erwartet, dass der Lehrer über ein vollständig professionelles Handeln von Sozialpädagogen verfügt. Vielmehr geht es um konkrete Handlungsweisen im Umgang mit problembehafteten Situationen, was im Weiteren noch auszudifferenzieren und zu erläutern ist.

¹⁴⁹ Untrüglich verbinden die Begriffe „Jugendhilfe“ nach Becker und Schirp (2001) eine innige Korrespondenz zum in diesem Kapitel verwendeten Term des quasi-sozialpädagogischen Handelns.

präsent (..), [und es wird] meistens nur dann diskutiert (..), wenn korrigierende Hilfe von ihr bei der Betreuung leistungsschwacher oder auffälliger Schüler erwartet wird“ (2001, S. 8). Dieser Umstand rührt vor allem daher, dass die Ausübung des Lehrerberufs nach wie vor einen Akzent auf die Tradierung kognitiver Qualifizierung legt im Sinne eines Professionsgedankens, der Wissensvermittlung zum Ziel hat und eben nicht den Umgang mit schulfernen Aspekten samt deren Förderung als eigene Aufgabe betrachtet (Terhart, 1996, S. 324 f.). Aufgrund dieses Hinweises erscheint es umso dringlicher, sich den entsprechenden Aufgaben zu stellen und sich der Debatte um die Behebung der Missstände nicht zu verschließen. Bevor mögliche Lösungsansätze der betreffenden Probleme aufgezeigt werden können, soll die Thematik zunächst von einer kritischen Position aus beleuchtet werden.

Um die paradoxe Struktur des vorliegenden Themas zu vermeiden, mahnt Helsper, „sich in widerspruchsvollen innerschulischen Konstellationen mit hohen professionellen Belastungen“ (2001, S. 27) zu verstricken. Er weist eine Internalisierung sozialpädagogischen Gehalts vor allem aus dem Grunde von sich, da er andernfalls die Schule nicht mehr als „Ort der Generierung von Exklusionsrisiken“ (Helsper, 2001, S. 28) würde anerkennen können. Helsper (2001, S. 32) lehnt also einen Lehrer vehement ab, der sich als Sozialpädagoge versteht, was u.a. durch seine überspitzten Beschreibungen zum Ausdruck kommt, wie bspw. in dem Zitat „der Lehrer [transformiert] sich in einen sozialpädagogischen Lehrer“, dessen Engagement in der „Totalzuständigkeit (...) für die Lebensprobleme der Schüler(innen)“ (Helsper, 2001, S. 33) mündet.

Helspers (2001) Kritik trifft vor allem dann zu, wenn man sich einem fundamentalen Einzug der Sozialpädagogik in die Schule verschreibt, wie es bspw. Struck (1980) vorgeschlagen hat. Struck sieht den Lehrer als einen omnipräsenten Sozialpädagogen, der stets für seine Schüler da ist. Nachfolgendes Zitat belegt seine Auffassung:

Das bedeutet, daß Zeit für Gespräche zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Eltern und Lehrern vorhanden sein, daß der Lehrer bereit sein muß, mit dem Schüler nicht nur über Unterrichtsprobleme zu sprechen, sondern auch über dessen Lebensprobleme. Er sollte bereit und fähig sein, den Schüler jederzeit, auch zu „Unzeiten“ wie abends, nachts, an Wochenenden und in den Ferien anzuhören, mit ihm zu kommunizieren und zu interagieren. (...) Der sozialpädagogische Lehrer gibt nicht nur Stunden, er wendet sich dem Schüler zu. Die sozialpädagogische Schule

muss einspringen für die Ausfälle an Lebenserfahrung, an Geborgenheit, an Emotionalität, an Kommunikation und an vorgegebenen Orientierungsnormen, die die gesellschaftliche Veränderung mit sich gebracht hat. (Struck, 1980, S. 35, weitere Ausführungen auch 53 ff.)

Diese Äußerungen lassen schnell deutlich werden, weshalb Helsper (2001) zu dem Urteil der Nichtintegrierbarkeit greift. Denn offensichtlich sind solche allumfassenden Professionsansprüche nicht zu halten, da die Forderungen und die ebenfalls übernommenen sozialpädagogischen Antinomien ins Uferlose ausarten und die Auflösung dieser Zweiteilung letztlich keine Vorteile für das Lehrerhandeln mit sich bringen würde. Es sollte somit auf keinen Fall einer Pädagogik das Wort geredet werden, die dem Lehrer eine Rolle als „Seelsorger, Therapeuten, Anwälte der Kinder, Sozialpädagogen, Nachbarschaftshelfer, Gemeinwesenarbeiter, gute Freunde, Arbeitsbeschaffer, Lebenshilfeberater etc.“ (Helsper, 2001, S. 34) zuweist.

In einem weiteren Kritikpunkt Hespers geht es weniger um eine universelle Verantwortung des Lehrers sondern „vielmehr um eine sozialpädagogisch inspirierte Selbstkonfrontation der Schule und ihrer professionellen Akteure mit Handlungsproblemen, Handlungsfolgen und problematischen Ausblendungen und Verkürzungen (..), die auf Seiten der Schüler(innen) zu vielfältigen Problemaufschichtungen führen“ (2001, S. 35). Hespers Kritik setzt infolgedessen an der „sozialen Dimension“ von Bildungsprozessen an, die es bewusst aufzugreifen gilt (Helsper, 2001, S. 36 f.). Allerdings ist den aus seiner Perspektive erwachsenden Problemen nur über *Kooperationsagenturen der Sozialpädagogik* beizukommen, ohne dass eine *sozialpädagogische Integration* in pädagogische Handlungsfelder zugelassen wird (Helsper, 2001, S. 35 ff.).¹⁵⁰

Wenn bereits der erste Kritikpunkt Hespers (2001) in dem er die Integration sozialpädagogischer Inhalte in pädagogisches Handeln bemängelt, so ist außer diesem vielmehr noch dem zweiten Kritikpunkt eine gründliche Kontrapositionierung entgegen zu setzen.

Die angesprochenen Kritikpunkte sind zwar von Helsper (2001) stringent vorgetragen und schlüssig, sie befreien aber nicht von den Handlungszwängen, denen sich

¹⁵⁰ Helsper (2001, S. 38 f.) führt noch einen weiteren Kritikpunkt an, der letztlich die zuvor umrissenen Argumente vertieft. Von dieser Position wird im Weiteren abgesehen.

Pädagogen infolge der gesellschaftlichen Trends tagtäglich ausgesetzt sehen. Die Relevanz dieses Problems besteht dabei nicht nur auf nationaler sondern auch auf internationaler Ebene (Preuss-Lausitz, 2005, S. 14).

Da Pädagogen nicht in der Lage sind, die Gesellschaft zu verändern, müssen sie folglich, soweit es ihnen möglich ist, auf die aufkommenden Herausforderungen professionell reagieren. Da die entsprechenden Probleme besonders den Unterricht betreffen, bezieht sich die nachfolgende Argumentation weitgehend auf konkretes quasi-sozialpädagogisches Handeln im Unterricht.

Selbstverständlich müssen sich Lehrkräfte von Sozialpädagogen unterscheiden. Ebenso sicher ist es auch, dass aus einer sozialpädagogischen Überzeichnung der Lehrerverberufung, wie es die Rezension Helspers kolportiert hat, Schwierigkeiten für die Lehrerausbildung wie auch für die tägliche Praxis erwachsen. Allerdings wird das zukünftige Lehrerhandeln nicht gelingen können ohne eine gewisse „Code-Synthese“ aus Anforderungen und Voraussetzungen schulischer Strukturen einerseits und der gesellschaftlichen Lebenswelt der Jugendlichen andererseits (Becker & Schirp, 2001, S. 8). Als Ausgangspunkt quasi-sozialpädagogischen Handelns im Sinne einer weiteren Kategorie zur Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler müssen die „körpernahen, auf erlebnisintensive Unmittelbarkeit gerichteten Aktivitäten und die sich an gegenwartsorientierter Nützlichkeit festmachenden Bedürfnisse“ (Becker & Schirp, 2001, S. 10) dienen. Denn „die Lebensbedingungen der Schüler werden nicht am Schultor abgegeben, sondern beeinflussen massiv den Unterricht“ (Wolters, 2008, S. 5). Mit anderen Worten, nur in der Akzeptanz der Lebensbedingungen und unter Berücksichtigung der darauf abgestimmten „Entwicklungserfordernisse“ der Schüler (Edelstein, 1980, S. 348) lassen sich durch das Lehrerhandeln auch schulische Leistungsparameter beeinflussen, die wiederum für die Zeichnung von Normalbiografien erstrebenswert sind. Der Lehrer muss folglich bei dieser Betrachtungsweise nicht ständiger Seelsorger und stets einsatzbereiter Sozialpädagoge sein, *er muss vielmehr den spezifischen Bedürfnissen seiner Schülerklientel nachkommen können und sie zum Kern seiner Förderungsüberlegungen machen*, ohne allerdings dabei einen Professionswechsel zu vollführen. Jedoch gelingt dies nicht ganz ohne eine Erweite-

zung des Kompetenzgefüges. Daher ist „die quasitherapeutische¹⁵¹ Aufgabe“ (Preuss-Lausitz, 2004, S. 14) in einem gewissen Maß zu akzeptieren und in das Zukunftsprofil des Lehrers zu integrieren.

Handeln orientiert sich somit an der Position des Adressaten, ohne dabei aber die Konstruktion von Vermittlungsprozessen zu vernachlässigen und damit das pädagogische Handeln zu beschränken (abgeleitet aus der Kritik von Helsper, 2001, S. 22 f.). Sie kann nur in der „Aneignung (...) [des] Belieben ihrer Adressaten“ darauffolgend auch bedeutende „Absichten und Zielorientierungen“ durchsetzen (abgeleitet aus der Kritik von Helsper, 2001, S. 23). Imponderabilien bleiben zwar auch hier erhalten, sie stellen sich aber als begrenzter und konkreter dar. Es trifft in diesem Kontext besonders auf die körper- und bewegungsbezogenen Aktivitäten zu, für Jugendliche – insbesondere aus sozialschwachen Milieus – attraktiv zu sein (Becker & Schirp, 2001, S. 10), eine Tatsache, die auch für den Sport in der Schule wertvolle Förderungshinweise geben sollte (siehe Kap. 1.9.3).

In diesem inversen Förderhandeln geht also die Initiative nicht vom Lehrer sondern vom Schüler aus. Das Vorgehen erfordert dabei vonseiten des Lehrers ein hohes Maß an Reflexionsvermögen, was es erlaubt, sich in die Lebenswelt der Schüler einzusetzen, um deren Bedürfnisse zu erfahren. Diese Fähigkeit ist somit zentral, zumal sie ebenfalls stark mit der zur Diagnose korreliert. Mit speziellen Hilfsmitteln, wie bspw. Fragebögen zur Erhebung der Interessen seitens der Schüler, und der damit einhergehenden Erhöhung der Anteile im Bereich von deren Mitverantwortung kann aus dem Wechselverhältnis von in Erfahrung gebrachter Schüleraffinitäten einerseits und den leistungsorientierten Gesellschaftsanforderungen andererseits eine dialektische Förderungsstruktur erwachsen. Auch der Bezug zu einer integrativen, dialektisch gestellten Entwicklungsaufgabe kommt diesem Verständnis näher. Es geht also nicht darum, die Schule in Richtung eines allumfassenden Lebensorts zu öffnen, in welchem sich die Lehrer ausnahmslos und universell verantwortlich fühlen. Vielmehr kommt es darauf an, die Bedürfnisse der Schüler besser zu verstehen und sie zu verarbeiten, um dadurch die Entwicklung bestimmter Schlüsselqualifikationen zu fördern.

¹⁵¹ Preuss-Lausitz (2004) spricht von einer „quasitherapeutischen Aufgabe“. Offensichtlich ist die Verbindung zum hier vorgeschlagenen „quasi-sozialpädagogischen Handeln“ nicht zu übersehen.

Im Prinzip wird durch die vorgestellte Positionierung bereits der zweite Kritikpunkt Helspers (2001) anvisiert. Helsper (2001) mokiert sich darin über Haltungen, die selbstreflexive, die Interaktion mit Schülern betreffende Handlungsprobleme thematisieren, um bspw. auf abweichendes Verhalten besser reagieren zu können. Seine Erklärung für eine verdichtete Behandlung von Erziehungsproblemen zielt darauf ab, sozialpädagogische Hilfe- und Stützleistungen aus der Sicht des Lehrers möglichst zu minimieren. Im Anschluss daran schlägt er dann eine Lösung in Form von Kooperationen mit der Sozialpädagogik vor. Diese ergeben sich vonseiten des Pädagogen aus einer Notlage heraus, da er – so die Unterstellung – die betreffenden, problematischen Situationen nicht selbst bewältigen könne (Helsper, 2001, S. 35 ff.). Er nennt diesen Lösungsansatz dann auch abwertend nur ‚Vertiefung‘ der erzieherischen Tätigkeit (Helsper, 2001, S. 36) und nicht Internalisierung von sozialpädagogischen Bereichen.

Die hiermit angesprochene Sichtweise liefert wiederum keine Lösungsansätze bezüglich der akuten Praxisprobleme des handelnden Pädagogen. Der Ansatz ist vor allem aus dem Grunde nicht praktikabel, da im „normalen“ Unterricht eine Kooperation mit professionellen sozialpädagogischen Kräften nicht möglich ist (abgeleitet aus der Kritik von Helsper, 2001, S. 37). Gewiss sind klare Berufsprofile insbesondere auch für den Lehrer und den Sozialpädagogen, gerade in der heutigen Zeit unabdingbar, da die aufkommenden Probleme enorm gewachsen sind. Sozialpädagogen und Sozialarbeiter bleiben weiterhin eine wichtige Institution an jeder Schule, indem sie flankierend Maßnahmen bspw. zur Deeskalation und Störungsprophylaxe durchführen und damit den sozialpädagogischen Bedarf für Lehrer in der Tat minimieren können. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass ein Lehrer, sei es während seiner Unterrichtstätigkeit, sei es während einer Lehrer-Schüler-Beratung oder anderen Situationen, in denen es auf schnelles Handeln ankommt, konkrete Handlungsschemata benötigt, die seine pädagogischen Fähigkeiten nicht übersteigen, stattdessen aber die Bewältigung zeitgemäßer, schulpädagogischer Aufgaben ermöglichen. Noch pointierter ausgedrückt: *Wenn eine Verwischung der Professionsdichotomie zwischen Lehrern und Sozialpädagogen nicht möglich ist und damit die Integration eines Teils des Handlungsrepertoires der Sozialpädagogik in die Schulpädagogik unterbleibt, so ist damit auch in der Konsequenz Lehrerhandeln in*

schwierigen Situationen nicht nur in der Gegenwart sondern auch in Zukunft nicht mehr möglich.

Sowohl die Veränderungen während der Kinder- und Jugendzeit als auch die strukturellen Wandlungen im Zuge von Schulreformen, bspw. Tendenz zur Zweigliedrigkeit durch Degeneration von Hauptschulen, oder durch die Zusammenlegung von Schulen einschließlich der damit verbundenen Etablierung unterschiedlicher Schülerniveaustufen innerhalb der Schularten verlangen nach Reaktionen, die Lehrer bereits aktuell und umgehend liefern müssen. Dies muss nicht zuletzt auch zu dem Zweck geschehen, auch „die inhaltliche Akzeptanz von Schule und Unterricht bei Schülern und Eltern (wieder) zu erhöhen“ (Terhart, 2001, S. 169). Die Berücksichtigung dieser Unwägbarkeiten in Hinblick auf das praktische Erziehen und das Unterrichten kann möglicherweise dazu beitragen, die „inner-wissenschaftlich-systematischen Regulativen“ der Theorie- und Forschungslinien zumindest in Frage zu stellen; diese Divergenz zwischen Theorie und Praxis ist zu überwinden, da andernfalls die theoretische Diskussion – die als Reflexionsform und Korrektiv die Praxis begleitet – ins Leere laufen würde und damit unzweckmäßig sowie überflüssig wäre (Terhart, 2001, S. 170 f.).

Es muss infolgedessen ein Umdenken stattfinden, da die aktuellen Veränderungen in allen Schularten, speziell in den „belasteten“ Schularten wie *BVJ* (Berufsvorbereitungsjahr) oder *BEJ*¹⁵² (Berufseinstiegsjahr), verstärkt und zunehmend eine Handlungsweise erfordern, die eine sozialpädagogische Komponente aufweist. So fordert u.a. auch Terhart eine stärkere Hinwendung zu „pädagogischer, sozialer und personaler Kompetenzentwicklung“, da „die Bewältigung praktisch-pädagogischer Probleme in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher geworden“ (2001, S. 166) ist. Die Lehrerausbildung und -weiterbildung müssen sich daher explizit mit der Professionalitätsdebatte befassen, wobei sich jene als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ darstellt (Terhart, 2001, S. 167). Es braucht auch nicht näher erklärt zu werden, dass als Auswirkungen schlechten pädagogischen Handelns, bspw. in dem der Lehrer sich einer strittigen Situation entzieht oder in der Duldung unangepassten Verhaltens (vgl. Kap. 1.8.3 – Beispiel „Grundparadoxie“), möglicherweise

¹⁵² Das BEJ ist eine ausdifferenzierte Form des allseits bekannten Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) und wird vornehmlich von Hauptschulabsolventen ohne Ausbildungsstelle besucht (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013, S. 8).

schwerwiegende Schäden auftreten. So können zum einen die potentiellen Schülerfähigkeiten – auch bei den Schwächsten – nicht zur Entfaltung gebracht werden (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2007, S. 15). Zum anderen kann dieses Verhalten auch zu gravierenden Gesundheitsproblemen beim Lehrer führen, bspw. Burnout durch Überforderung (Bauer, 2009, S. 251).¹⁵³

An dieser Stelle drängt sich nun die Frage nach einem griffigen und nicht überfordernden *Handlungsrepertoire* auf, das unter dem Oberbegriff des quasi-sozialpädagogischen Handelns verortet werden kann. Bei der entsprechenden Suche ist dabei auf eine Spezifizierung zu achten. Denn was als quasi-sozialpädagogisches Handeln im Allgemeinen und was speziell im Schulsport festzulegen ist, unterscheidet sich mitunter durch verschiedenartige Nuancierungen. Es soll hier vor allem auf die Eigenheiten der im Schulsport¹⁵⁴, vornehmlich Unterrichtssituationen, anzutreffenden Chancen und Probleme eingegangen werden. Erwiesenermaßen übernimmt nämlich bereits der Sport infolge seiner besonderen Konstitution und der breiten Akzeptanz bei den Schülern (Digel, 1996, S. 327) – vor allem Jungen (Grzembke, Hammer & Koch, 2000, S. 23) – eine gewisse Schlüsselfunktion bezüglich des Umgangs mit „schwierigen“ Schülern. Daher soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, das Themenfeld quasi-sozialpädagogischen Handelns im Schulsport näher zu beschreiben. Konkret könnte dies auch als *Handeln im Schulsport mit „schwierigen“ Schülern* verstanden werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zunächst den Begriff des „schwierigen“ Schülers“ näher zu analysieren und daraus anschließend Strategien im Umgang mit „schwierigen“ Schülern im Schulsport zu entwickeln.

¹⁵³ Bauer gibt in diesem Zusammenhang zu erkennen, dass zwischen „20% und 30% der diensttuen- den Lehrerinnen und Lehrer von einer signifikanten stressassoziierten Gesundheitsstörung betroffen“ sind; die Ursachen hierfür sind u.a. durch „verbale Aggressivität und Androhungen körperlicher Gewalt bis hin zu tatsächlicher Gewalt“ (2009, S. 251) zu erklären.

¹⁵⁴ In einer weiten, wie hier verstandenen Ausdeutung schließt der Schulsport den Begriff des Sport- unterrichts ein (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2013, S. 13).

1.8.7 Strategien im Umgang mit „schwierigen“ Schülern

„Schwierige“ Schüler

„Schwierige“ Schüler sind durch eine Reihe von Verhaltensweisen hinlänglich bekannt: Sie bleiben der Schule fern, sie verweigern die Hausaufgaben, sie schwätzen, sie stören den Unterricht durch trinken, essen und spielen mit ihrem Handy, sie entziehen sich der Mitarbeit, boykottieren Mitschüler und Lehrer, sie zeigen aggressiv-dissoziales Verhalten, üben Gewalt aus gegenüber anderen während der Pausen, im Unterricht und auf dem Schulweg, sie äußern sich unflätig und sexuell provozierend etc. (Tymister, 2002, S. 4). Die Liste dieser Attribute lässt sich beliebig erweitern. Allerdings ist die Bedeutung dessen, was als „schwierig“ angesehen wird, nicht klar umrissen. Was bspw. für den einen als verhaltensauffällig und damit als schwierig gilt, ist für einen anderen lediglich eine besondere persönliche Eigenart. „Schwierig“ und „störend“ sind demnach Merkmale, die individuell unterschiedlich und z. T. als subjektiv einzustufen sind, mit andern Worten, es handelt sich um eine persönliche Projektierung und Interpretation auf der Basis eigener Normempfindungen.

Eine Charakterisierung des Begriffs „schwierig“ mit der Umschreibung als „anstößig sein im Umgang mit Lehrern und Schülern“ ist indes nicht geeignet, die Problematik differenzierter zu betrachten. Von daher gesehen stellt es sich als sinnvoll heraus, zumindest zwischen dem „*Verhalten des Schülers*“ und „*dem Schüler selbst*“ zu unterscheiden (Tymister, 2002, S. 4). Pädagogisch interessant sind in diesem Zusammenhang besonders das *Fehlverhalten* des Schülers und die damit verbundenen *Beweggründe*.

Letztere können durch die stofflichen Anforderungen, durch das Verhalten der Mitschüler aber auch durch den unterrichtenden Lehrer motiviert sein. „Nicht selten verbirgt sich hinter einem schwierigen Schüler ein Lehrer, der Schwierigkeiten hat“ (Klein & Krey, 1999, S. 3). Lehrer können somit auch als Folge ihrer unangebrachten, uneinsichtigen Haltung als „schwierig“ empfunden werden und so das Störungsverhalten des Schülers auslösen. Dies lässt sich bspw. im autoritären und arroganten Auftreten eines Lehrers gegenüber seinen Schülern festmachen. Schon das Erken-

nen des Fehlens von Reflexionspraktiken, könnte hier bereits für förderliche Impulse sorgen. In diesem Zusammenhang soll auf das von Gudjons vorgelegte Schema „Grundtendenzen der Persönlichkeit und Spannungsfelder im Kontinuumsraster“ (2003, S. 13; siehe Abb. 1.8-12) verwiesen werden, wobei dieser Aspekt im Weiteren jedoch nicht vertieft wird. Das Augenmerk wird vielmehr auf die Schülerseite gerichtet. Denn neben den Störungen, die Lehrern zugeschrieben werden können, sind Ausmaß und Dichte von Problemen mit Schülern signifikant angestiegen (Preuss-Lausitz, 2004, S. 13). Dieser Aspekt ist umso bedeutender, zumal der Umgang in Konfliktsituationen deutlich an Härte zugenommen hat (Sander & Sander, 1997, S. 7).

Bekanntlich lassen sich „schwierige“ Schüler, die das Unterrichtsgeschehen stören, unabhängig vom Lehrerverhalten¹⁵⁵, nicht einfach unter Quarantäne stellen. Da es aber, wie bereits zuvor erwähnt, immer mehr Schüler gibt, die als „schwierig“ zu etikettieren sind, würde diese Tatsache in der Konsequenz das Ende der Pädagogisierung zur Folge haben. Es kann folglich nicht das Ziel sein, problembehaftete Schüler von der Beschulung auszuschließen. Vielmehr sollte der Anspruch darin bestehen, bewussten und aktiven Umgang mit diesen Schülern zu pflegen (Wolters, 2008, S. 5). Das lenkt den Blick besonders auf den Schüler, der sein problematisches Umfeld in die Schule hineinträgt und dadurch „zunehmende Schwierigkeiten hat, kontinuierlich für klassische schulische Lernprozesse frei zu sein“ (Preuss-Lausitz, 2004, S. 12). Es geht also um die Bewältigung einer Vielzahl von Problemen, die Jugendliche in die Schule mitbringen aber auch andererseits dort verursachen. In Anbetracht der Situation im Sportunterricht beklagen sich insbesondere Sportlehrer über Schwierigkeiten, die in „Adipositasproblemen“ (Brodtmann, 2005) und in „mangelnden motorischen Fähigkeiten“ (Oesterreich & Heim, 2006, S. 161) begründet liegen. Die besondere Struktur des Fachs Sport böte sich an, gerade diese Probleme mit Aussicht auf Erfolg anzugehen, auf der andern Seite birgt der Sportunterricht auch Gefahren, die das Aufarbeiten von Schwierigkeiten erschweren könnten.

Ohne die gesellschaftlichen Probleme abermals anzuprangern, sollen im Folgenden sogenannte *Strategien im Umgang mit „schwierigen“ Schülern im Schulsport* entwi-

¹⁵⁵ Offensichtlich stehen Lehrer immer in der Interaktion mit ihren Schülern. Somit kann diese Verbindung niemals gänzlich in einer Analyse losgesagt bzw. ausgeblendet werden.

ckelt werden. In diesem Kontext ist es auch angebracht, zugleich die Eigendynamik des Schulsports in die Betrachtung mit einzubeziehen. Wolters (2008, S. 6) weist dabei auf vier Aspekte hin: „Versachlichende Entschulung“, „adressatengerechte und differenzierte Unterrichtsplanung“, „positive Beziehungsgestaltung“ und „effektives Konfliktmanagement“. Diese Vorstellungen werden nachfolgend im Einzelnen beleuchtet.

Versachlichende Entschulung

Schüler sind verpflichtet, in die Schule zu kommen und am Unterricht teilzunehmen. Die Rahmen-, Sach- und Inhaltsbedingungen, die durch die Verschulung gegeben sind, können allerdings zu Unmut, Ablehnung der Inhalte bis hin zu Schulsportverweigerung führen (Klupsch-Sahmann, 2005, S. 10-12; Wolters & Gebken, 2005, S. 4-9). Es ist folglich der Frage nachzugehen, inwiefern bei einer Herauslösung der inhaltlichen Zwänge in Bezug auf Bewegung entsprechend Spiel und Sport umzusetzen ist. Inzwischen gibt es bereits strukturelle Tendenzen, die von einer starren Inhaltsvorgabe absehen und bspw. eine Orientierung an „Bewegungsfeldern“ vorschlagen (Prohl & Krick, 2006, S. 11 ff.). Gerade für den Umgang mit „schwierigen“ Schülern ist diese Herangehensweise in Bezug auf Möglichkeiten der Komposition und Kreation lohnend, da „eine Verringerung der Festlegungen und Verbindlichkeiten (...) [auch für] ein eigenständiges, bewegungs- und sportbezogenes Profil“ (Prohl, 2008, S. 42) Impulse geben kann. Stibbe fügt in diesem Zusammenhang ergänzend hinzu, dass „der Gegenstandsbereich des Fachs (...) offen und flexibel für künftige Entwicklungen ausgelegt werden“ (2000, S. 216) muss. Das ist dann auch gleichzeitig der Schlüssel für den Einsatz von Trendsportarten, was dem Wunsch der Schüler explizit entspricht (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 116).

Wenn noch vor einigen Jahren die Inhalte möglichst in korrekter und normierter Weise thematisiert wurden, wird heute bspw. die Frage gestellt, inwiefern in jedem Fall ein stures Festhalten an der Profitechnik und am entsprechenden Regelwerk für die Erschließung des Fußballspiels erforderlich ist. Denn durch individuelle, vereinfachende, aber kreative Schülerumsetzungen, die von der Norm Abstand nehmen, lässt sich Selbstwirksamkeit besser erfahren (Beispiele zur Umsetzung siehe Frommann, 2005, S. 44). Dies führt dann zugleich zur Thematik nutzbringender Probleme,

welche die Schüler ad hoc angehen müssen (Köck & Ott, 1997, S. 554 f.) und die idealerweise unterschiedliche Lösungswege¹⁵⁶ zulassen (Bönsch, 2004, S. 348 f.; Beispiele für problemorientiertes Vorgehen bei Neumann, 2009, S. 4). Eine versachlichende Entschulung erhebt somit keinen Anspruch auf Standardisierung und Systematisierung der Lehrbuchanforderungen, wie bspw. im Fußball der Vollspannstoß. Vielmehr ist „die unmittelbare Konfrontation mit dem Gegenstand“ zu fördern, die davon abhängig ist, mit welchem Mitbestimmungsanteil der Schüler an der Sache beteiligt ist (Wolters, 2008, S. 7). Was als richtig anerkannt wird, hängt folglich davon ab, wie Lehrer und Schüler das jeweilig zu bearbeitende Thema wahrnehmen und entsprechend aushandeln. Ein konkreter Vorschlag, der gezielt die Perspektive der Schüler anspricht, besteht in der vermehrten Integration von Schüler-Schüler-Lehrsequenzen (Gebken, 2002, S. 200). Die bewusste Berücksichtigung der Schülerperspektive hinsichtlich deren Wahrnehmung von Sport ist gerade für „schwierige“ Schüler als Chance aufzufassen im Sinne einer Motivation zu einer selbstbestimmten Gestaltung der Lebenswelt (u.a. Gebken, 2002, S. 195). Diese von den Schülern selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Sequenzen, in denen sie als Experten auftreten, tragen dann ebenfalls dazu bei, über gewisse Normen und Regeln während der Vermittlungstätigkeit nachzudenken, da die aus Schülersicht neue Perspektive als Lehrende zu Reflexionsanlässen führen kann.

Schülermitbeteiligungen – in der hier beschriebenen Bedeutung – tragen zur Gestaltung des Unterrichts in didaktischer, methodischer sowie inhaltlicher Hinsicht bei (Keuffer, 1996, S. 163). Die Mitbeteiligungshandlungen sind daher keineswegs ein notwendiges Übel sondern vielmehr konstitutives Moment speziell im Umgang mit „schwierigen“ Schülern. Über die Möglichkeiten der Partizipation von Schülerseite im konkreten Handlungsvollzug wird an späterer Stelle nochmals dezidiert eingegangen (siehe Kapitel 1.9.2 und 2.2.3).

Wie beschrieben, führen die Öffnung des Sportunterrichts und der konkrete Einbezug der Schülersicht einerseits zu einer größeren Variabilität an Lösungsmöglichkeiten, sie können darüber hinaus aber auch einen Beitrag zu einer Steigerung von Identifikation und Motivation leisten. Diese Erkenntnis unterstreicht gleichsam wieder die These einer größeren Zuwendung und Einbeziehung der Subjektseite.

¹⁵⁶ Über die Möglichkeiten des „differenziellen Lernens“ am Beispiel des „Laufens, Springens und Werfens“ diskutiert auch Pfitzner (2009).

Adressatengerechte und differenzierte Unterrichtsplanung

Im Grunde genommen haben gute Lehrer schon immer adressatengerecht und differenziert unterrichtet. Allerdings gestaltet sich die Angleichung an die Entwicklung infolge der zunehmenden Heterogenität zunehmend komplizierter. Denn neben steigenden Klassengrößen sind hohe Ausländeranteile¹⁵⁷ – besonders in Schularten mit einem Berufsvorbereitungsjahr bzw. -einstiegsjahr – ernstzunehmende Faktoren, die bei einer bedarfsgerechten und adäquaten Förderung berücksichtigt werden müssen. Aus der Tatsache heraus nicht allen Ansprüchen gerecht werden zu können, ergeben sich dann auch Interessenskonflikte, die sich u.a. in Abneigung und Verärgerung bis hin zu Verweigerung manifestieren.

Von daher gesehen ist es gerade dem „Integrationspotenzial des Sports“ zuzuschreiben, aufkommende Probleme – und hierbei handelt es sich vor allem um soziale und kulturelle Differenzen – anzugehen und zu bewältigen (Gebken & Vosgerau, 2009, S. 2; Gieß-Stüber & Grimminger, 2008, S. 223-244). Denn Sport, Spiel und Bewegung bleibt es als einer der wenigen Bereiche vorbehalten, Aktivierungs- und Begegnungsfeld für „die verschiedenen Kulturen und Milieus vor dem Hintergrund zunehmender Segregation“ (Gebken & Vosgerau, 2009, S. 4) zu sein. Um gemeinsames und schülergerechtes Betreiben von Sport zu ermöglichen, kann auch eine Analyse sportdidaktischer Entwürfe nützlich sein, wie es bspw. Balz (2009, S. 33 f.) in seinem „intermediären Konzept“ vorschlägt.

Eine weitere Möglichkeit, hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehungen zu nivellieren und darüber hinaus adressatenorientiert vorzugehen, liegt in der Idee des kooperativen Lernens. Schüler können sich dabei „innerhalb von Kleingruppen beim Lernen des Stoffes gegenseitig helfen“¹⁵⁸ (Slavin, 1989, S. 129). Durch gegenseitige Unterstützung kann der jeweils individuelle Lernweg erprobt und durch die Rückkopplung mit den Mitschülern gefestigt werden (Bähr, 2005, S. 4). Dadurch erfolgt gleichzeitig eine „Differenzierung als Lernen an und in der Differenz“ (Laging, 2004, S. 8), da das

¹⁵⁷ Insbesondere das Berufsvorbereitungsjahr bzw. -einstiegsjahr weist die höchsten Ausländeranteile innerhalb aller Schularten aus (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2011, S. 187). Ergänzend hierzu berichten Gebken und Vosgerau (2009, S. 3) von Schulen, die von einem „Migrationsanteil von bis zu 90%“ geprägt sind.

¹⁵⁸ = „in which students work in small groups to help one another learn academic material“ (Wortlaut im Original).

Auffinden unterschiedlicher Lösungswege beabsichtigt ist. Die Schwierigkeit für die Lehrkraft besteht in diesem Fall insbesondere darin, ein Lernarrangement so herzustellen, dass die Schüler den ihnen innerhalb des „Arbeitsauftrag[es]“ enthaltenen Spielraum zur selbstständigen Wahl und Umsetzung des Lernweges auch tatsächlich nutzen – im Sinne einer Selbststeuerung des Teams“ (Bähr, 2005, S. 6). Bei dieser Betrachtungsweise ist infolgedessen die „Differenz (..) nicht mehr als Defizit oder Abweichung von der Norm, sondern als Gewinn und Motor des Lernprozesses“ (Laging, 2004, S. 6) zu verstehen.

Adressatenorientierung und Differenzierung lassen sich aber nur dann realisieren, sofern ein gewisses Mindestmaß an Verhaltensregeln befolgt wird (Wolters & Gebken, 2005, S. 8). Der Schulsport bietet zweifellos die Chance „unmittelbare leibliche Erfahrungen zu machen, Affekte auszuleben und Emotionen in und durch Bewegung zu erleben“ (Wolters, 2008, S. 8). Allerdings auch nur unter der Voraussetzung, dass klare Grenzen gezogen werden, die gerade bei „schwierigen“ Schülern konsequent beibehalten werden müssen. Es ist daher ratsam, Gruppenmomente bedacht zu planen und Regularien immer wieder einzufordern.

In Einzelfällen kann es jedoch förderlich sein, bestimmte Zugeständnisse, bspw. in Form von Sonderregeln zuzulassen, um die geringe Frustrationstoleranz einzelner Schüler nicht überzustrapazieren. Hierzu berichten Wolters und Gebken (2005, S. 7-9) von Einzelzugeständnissen für spezielle Schüler, wie bspw. „Joker“ in gewissen Unterrichtssequenzen.

Auch wenn differenzierte Adressatenorientierung prinzipiell zu befürworten ist, so muss sie dennoch stets über einen festen Rahmen verfügen (Laging, 2004, S. 8). Daraus folgt: alle lösen ihre Aufgaben unterschiedlich, und daher sollte auch jedem einzelnen die Gelegenheit gegeben werden, sich entsprechend seinen Voraussetzungen optimal entwickeln zu können.

Positive Beziehungsgestaltung

Mit der Gewährung von mehr Schülerfreiheiten steigt auch das Anspruchsniveau in Bezug auf eine positive Beziehungsgestaltung. Grundlage hierfür ist – und dies gilt insbesondere für „schwierige“, männliche Schüler, – nicht lediglich bei den Mängeln und Problemen sondern vor allem bei den Begabungen und Fähigkeiten der Jungen anzusetzen (Boldt, 2005, S. 7). Ein ressourcenorientierter Förderungsansatz beinhaltet daher, auf die Affinitäten und Präferenzen von Jungen einzugehen und ihnen gleichermaßen zu konzederen, männliche Handlungsweisen auszuprobieren. Der Grundgedanke ist somit „die Ausbildung einer männlichen Identität, die eigene und die Grenzen anderer erkennt und akzeptiert, zu partnerschaftlichem Umgang befähigt und durch soziale Kompetenz gekennzeichnet ist“ (Boldt, 2005, S. 8).

Wenn es also gelingt, „schwierigen“ männlichen Jugendlichen zu vermitteln, dass sie gebraucht und trotz ihres störenden Verhaltens als Person akzeptiert bzw. geschätzt werden, ruft dies bei ihnen ein gewisses Maß an Sicherheit hervor, die sie für ihre Entwicklung und Identitätsbildung benötigen (Preuss-Lausitz, 2004, S. 15). Dies bedeutet dann zugleich, Fortschritte nicht als Selbstverständlichkeit anzusehen (Dreher & Dreher, 1985a, S. 57), sie sollten vielmehr bewusst angesprochen und verstärkt werden.

Das Anforderungsniveau wird entsprechend der Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schüler angepasst, „so dass Erfolgserlebnisse und das erfahren sozialer Unterstützung in diesen Handlungen positiv erlebt werden und Wirksamkeit erfahrbar wird“ (Reuker, 2009, S. 333). Ergänzend dazu werden aufkommende Schwierigkeiten und Spannungen in Reflexionsgesprächen diskutiert (Helmke, 2012, S. 214 f. u. S. 239; zur konkreten Umsetzung u.a. Gilsdorf, 1999, S. 19). In jenen geht es darum, durch einen Perspektivenwechsel die bisher unbekannt Position kennen zu lernen mit dem Ziel, daran anknüpfend Vorschläge und Entwürfe zur Lösung der Probleme aufzuzeigen, die dann ihrerseits wieder auf die Probe zu stellen sind (Reuker, 2009, S. 333).

Der Unterrichtscharakter, in früheren Jahren geprägt durch Ordnung und Defizitde-
zimierung (Funke-Wieneke, 1999, S. 13), ist durch ein professionelles Handeln
abzulösen, das bewusst auf „tragfähige Beziehungen“ und kommunikationsintensive

Lehrer-Schüler-Bündnisse setzt (Wolters, 2008, S. 8). Die Beziehungsebene ist demzufolge nicht nur als ergänzendes didaktisches Moment zu betrachten, vielmehr hängt guter Unterricht in erster Linie von zwischenmenschlichen Beziehungen ab (Miller R., 2011, S. 7 f.; Diketmüller & Murhammer, 2001, S. 186). In seiner „Beziehungsdidaktik“ unternimmt Reinhold Miller (2011, S. 182) den Versuch „das Miteinander konstruktiv zu gestalten“. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass Inhaltsvermittlung und Beziehung immer „zwei Seiten einer Medaille“ sind. Eine Möglichkeit zur Schärfung beziehungsdidaktischer Kompetenzen liefert auch das bereits vorgestellte Modell von Gudjons (2003, S. 13; Abb. 1.8-12 „Grundtendenzen der Persönlichkeit und Spannungsfelder im Kontinuumsraster“). Ebenso ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis von Diketmüller und Murhammer bemerkenswert, dass „Aushandeln, Kommunikation, Auseinandersetzung und Vorbildfunktion“ (2001, S. 187) beim Ziehen von Grenzen zu einem besseren Ergebnis führen als „Regeln, institutionelle Kontrolle[n] oder Sanktionen“ (ebenda), wie es in der Schule meist üblich ist. Insofern ist die Frage über die Einbeziehung „schwieriger“ Schüler in strittigen Situationen sehr interessant, da nur durch direktes und aktives Angehen und nicht durch Verleumdung oder Verstecken hinter institutionellen Strukturen eine Lösung des anstehenden Problems sowie der Aufbau von Empathiefähigkeit möglich sind.

Sportlehrer sind zudem in der erfreulichen Situation, dass die als „schwierig“ geltenden Jungen häufig sportaffin bzw. sportbegeistert sind (Wolters, 2008, S. 8; Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck, & Brettschneider, 2006, S. 127) und daher aus der schulsportlichen Aktivität heraus größeren Nutzen ziehen als Mädchen (Hartmann-Tews & Luetkens, 2006, S. 301). Falls ein Einsatz dieses Potenzials möglich ist, so sind die dabei auftretenden Affekte sowie die Rolle des Lehrers als wirksames Persönlichkeitsmoment nicht nur für das Beziehungsverhältnis gewinnbringend (bspw. Bönsch, 2001, S. 893, S. 900) sondern auch für die Vermittlung von Werthaltungen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Dieser Aspekt ist somit ebenfalls mitentscheidend für gelingenden Unterricht mit „schwierigen“ Schülern.

Effektives Konfliktmanagement

Konflikte im Umgang mit „schwierigen“ Schülern sind unvermeidlich. Denn bekanntlich schwingen mehrere Belastungsfaktoren sowie divergente Interessensvorstellungen in allen Schulaktivitäten ständig mit (Sander & Sander, 1997, S. 3, S. 14). Es ist daher utopisch, sich eine Schule vorzustellen, in der es keine Konflikte gibt bzw. geben darf, zumal diese nicht einseitig mit Begriffen wie „Ärger, Aufregung, Spannung, Stress, Aggression“ zu verbinden sind sondern auch mit „Veränderung, Weiterentwicklung, Innovation, Meinungsvielfalt, (..), Kompromiss, Schlichtung, (...), Konsens, Chance“ zu assoziieren sind (Sander & Sander, 1997, S. 17). Wie bereits mehrfach angedeutet, erleichtern Mechanismen, die ein Ausweichen bzw. ein Vermeiden von Konflikten ermöglichen, nicht die pädagogische Arbeit, die Probleme werden vielmehr dadurch häufig nur verlagert oder gar verschlimmert. Die Schwierigkeit für Lehrpersonen liegt dementsprechend insbesondere darin, auf „unzumutbare[s] Verhalten ihrer schwierigen Schüler (...) wirkungsvoll zu reagieren“ (Klein & Krey, 1999, S. 33). Nur wenn Unterrichtsstörungen direkt durch strikte Zurückweisung und Konfrontation (Klein & Krey, 1999, S. 41) konterkariert werden, können die von den Schülern gezeigten Verhaltensweisen eine Korrektur erfahren. Zudem erweist es sich häufig als problematisch, dass die Norm des Lehrers nicht der des Schülers entspricht: was als normales Verhalten und konforme Regelung wünschenswert ist, wird von einigen problembehafteten Schülern nicht geteilt (Jürgens, 2000, S. 38). Dies hat seine Ursache u.a. darin, dass „Bewertungen und das subjektive Erleben der Beteiligten“ (Jürgens, 2000, S. 25) unterschiedlich ausgeprägt ist. Der Lehrer ist in dem Fall gehalten, möglichst konsequent und linientreu seine Verhaltenserwartung mitzuteilen. Eine direkte Intervention ist allerdings nur dann angebracht, sofern eine „ungewollte Verstärkung des ungewünschten Verhaltens“ (Klein & Krey, 1999, S. 34) auszuschließen ist.

In zahlreichen strittigen und konfliktreichen Situationen spielen somit Normenprobleme eine bedeutsame Rolle. Eine rezeptartige Handlungsanweisung, die zu einer lohnenden und konstruktiven Behandlung der Konfliktsituation führt, gibt es allerdings nicht. Dies liegt u.a. an der Tatsache, dass verschiedene *Konflikttypologien* existieren, die auch unterschiedlich zu bewältigen sind. So differenzieren Sander und Sander nachfolgende Konfliktarten:

1. Missverständnisse
2. Persönlichkeitskonflikte
3. Beziehungskonflikte
4. Interrollenkonflikte durch Rollenvielfalt
5. Intrarollenkonflikte durch Widersprüche innerhalb einer Rolle
6. Zielkonflikte
7. Ziel-Mittel-Konflikte
8. Wertekonflikte
9. Bewertungs- und Beurteilungskonflikte. (1997, S. 21-28)

Gelingt es, auf die entsprechenden Konfliktsituationen mittels eines individuell geschürten Handlungsrepertoires einzugehen und innerhalb von eigens angestellten Erfahrungswerten weiterzuentwickeln, ist das Ziel eines effektiven Konfliktmanagements bereits annähernd erreicht. Tymister rät zum Entwurf eines „multikausalen Verstehens“ (2002, S. 5; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.) von unerwünschtem Schülerverhalten unter dem Aspekt, dass „nicht in erster Linie nach den Ursachen, sondern vor allem nach den Motiven oder Zielen unerwünschten Verhaltens“ (ebenda) zu fragen ist. Diese Vorgehensweise erlaubt es gerade nicht, eine einfache Reiz-Reaktions-Kette aufzustellen, innerhalb derer verkürzt nach einem Grund des Fehlverhaltens gesucht wird. In der zukunfts zugewandten Perspektive, die Ziele und Motive gleichermaßen beleuchtet, lassen sich zudem Korrekturen besser vornehmen, da die Verhaltensmuster noch nicht gefestigt sind (Tymister, 2002, S. 5). Eine einfache monokausale Erklärung gibt es daher möglicherweise nicht.

Durch proaktives Handeln können Disziplin Konflikte vermieden bzw. abgeschwächt werden, vorausgesetzt, der Lehrer schafft es, mit Affekten und Gefühlen respektvoll umzugehen (Jürgens, 2000, S. 47) und sich eben nicht zu einer unbeherrschten Handlung hinreißen zu lassen, durch die der Schüler bloßgestellt wird. Emotional geschürte Machtkämpfe sollten damit einhergehend möglichst verhindert werden, da sie auf lange Sicht für die Beziehung wie ein Spaltpilz wirken (Tymister, 2002, S. 6). Wenn es trotzdem zu einer kritischen Situation kommen sollte, muss der Lehrer schnell entscheiden, ob jene entweder im Beisein der Klasse (Hinweise zu Gruppengesprächen bei Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2007, S. 122 ff.), im Einzelgespräch oder gar in Form einer auferlegten Auszeit aufzuarbeiten ist. Besonders wichtig ist dabei, Momente der Beschämung möglichst zu vermeiden (Sobiech & Marks, 2008, S. 4-8). Denn gerade im körperbezogenen Kontext des Sportunterrichts müssen sich Lehrer nicht nur auf schamauslösende Situationen einstellen, sie müssen diese viel-

mehr durch vorausschauende Maßnahmen möglichst zu verhindern suchen (Sobiech & Marks, 2008, S. 5). Präventivwirkend ist in dieser Hinsicht besonders „die Schaffung von Anerkennungsverhältnissen“ (Sobiech & Marks, 2008, S. 7 f.). Dieser Aspekt ist auch bedeutsam, wenn es darum geht, strittige Auseinandersetzungen beizulegen.

In Bezug auf Regulierung und Wiedergutmachung ist es zudem ratsam, sich an das bekannte Regelwerk des internationalen Sports zu orientieren. Jenes ist allen Schülern bekannt und wird auch von allen akzeptiert (Wolters, 2008, S. 9): Foulspiel bzw. unfares Verhalten führt zu einer Verwarnung. Grobes Foulspiel bzw. grob unsportliches Verhalten wird mit einer roten Karte geahndet, was je nach Situation zu einer Hinausstellung des unfair agierenden Schülers oder gar zu einer Bestrafung, bspw. durch Punktabzug, führt. Die pädagogische Anwendung des normierten Regelkatalogs für alle sportlichen Aktivitäten kann somit ebenso für ein effektives Konfliktmanagement verwendet werden.

Umgang mit „schwierigen“ Schülern – ein Fazit

Immer häufiger prangern Lehrer die gesellschaftlichen Brüche an, die ihnen die pädagogische Arbeit und damit einhergehend die Unterrichtstätigkeit erschweren (Preuss-Lausitz, 2005, S. 16). In diesem Zusammenhang wird mit dem Finger vornehmlich auf die Schüler gezeigt, die sich unangepasst, aufmüpfig und abweichend benehmen und dann voreilig mit den Attributen „schwierig“ oder gar „verhaltensgestört“ abgestempelt werden. Sicherlich sind diese Aussagen zu einem großen Teil gerechtfertigt. Indessen sollte diese Tatsache nicht als Klageruf gewertet werden, die pädagogische Arbeit sei nicht mehr zu bewerkstelligen; vielmehr ist sie als Weckruf zu verstehen, den Umgang mit Schülern allgemein und insbesondere mit der genannten, stigmatisierten Schülerklientel den Gegebenheiten der Zeit anzupassen. Das bedeutet für den Lehrer, sich neben der Reflexion über seine eigene Position (Gudjons, 2003, S. 13; Abb. 1.8-12) natürlich auch ein größeres Repertoire an Strategien im Umgang mit prekären Situationen im Sinne quasi-sozialpädagogischen Handelns anzueignen. Die vorgestellten Bereiche *versachlichende Entschulung*, *adressatengerechte und differenzierte Unterrichtsplanung*, *positive Beziehungsgestaltung* und *effektives Konfliktmanagement* mögen als Orien-

tierung insbesondere für den Umgang mit schwierigen Schülern nützlich sein. Allerdings sind diese Empfehlungen nur dann sinnvoll, wenn es langfristig auch gelingt, durch konsequentes und authentisches Hintergrundhandeln die aufgezeigten Prinzipien anzuwenden (Wolters, 2008, S. 9). Wenn es zudem glückt, die besonderen Chancen des Schulsports zu nutzen, die vornehmlich in der „Unmittelbarkeit“ der Bewegungs- bzw. Aktionswirkung der Beteiligten und in der „außerschulischen Vorerfahrung“ liegen (Wolters, 2008, S. 7), so kann der Erfolg pädagogischen Handelns zwar nicht garantiert werden, es lässt sich aber zumindest angepasster und vorhersehbarer mit dem generellen Technologiedefizit pädagogischer Aktionen umgehen. Die Erweiterung pädagogischen Handelns, das zum Umgang mit schwierigen Schülern bzw. kritischen Situationen befähigen soll, ist damit nicht als überfrachtetes Anforderungsprofil des Lehrers einzustufen. Vielmehr ist der reflektierende und antizipierende Umgang mit „schwierigen“ Schülern als Reaktion auf die anstehenden Themen gesellschaftlicher Veränderungen zu verstehen. In der Konsequenz bedeutet dies: ohne eine gewisse Anpassungsreaktion bezüglich pädagogischen Handelns im Hinblick sowohl auf das Lehrerverhalten wie auch auf die Lehrerausbildung und -weiterbildung für alle Schularten und hier insbesondere für die „problematischen“, wie u.a. für das BEJ und BVJ, sind in der Zukunft weder effektives Lehrerhandeln noch die hochgesteckten Bildungsansprüche der Gesellschaft zu realisieren.

Zusammenfassend lässt sich die Definition in Bezug auf pädagogisches Handeln erweiternd wie folgt beschreiben:

Pädagogisches Handeln ist eine interaktiv-asymmetrische Vermittlungsbeziehung zwischen Kompetenzen, Werthaltungen, Fertigkeiten und Inhalten, das insbesondere auf die Selbstwertung und Selbstentwicklung des Individuums (Schülers) abzielt. Es stellt einen von Unsicherheiten begleiteten Prozess dar, der die Eigenaktivität des Individuums (Schülers) in möglichst großem Maße einfordert. Die zunehmende Anzahl an „schwierigen“ Schülern steigert die dem pädagogischen Handlungsprozess zugrundeliegenden Unsicherheiten, sodass eine Erweiterung auf das Begriffsverständnis pädagogischen Handelns zu quasi-sozialpädagogischem Handeln unabdingbar erscheint. In diesem Zusammenhang müsste eine allerdings nicht nur auf den Schulsport bezogene Diskussion geführt werden (vgl. Begriffsverständnis in Kap. 1.8.2, 1.8.4 und 1.8.5).

1.9 Synthese – Konzentration der Theorie

1.9.1 Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler als Unterstützung von Entwicklungsaufgaben

Die Analyse des Themenfelds der Entwicklungsförderung weist zahlreiche Facetten auf. Daher wurden die Begriffe *Entwicklung* sowie *Förderung* zunächst gesondert geprüft, um sie im Folgenden abschließend in Form einer Synthese zu einem Gedankenschema zusammenführen zu können.

Entwicklung wurde im Wesentlichen als das vielschichtige Zusammenwirken innerer Entwicklungsprozesse, kontextueller Einflussgrößen und der Eigenantriebskraft des Jugendlichen beschrieben (Fend, 2003, S. 208), mit der Erwartung einer initiierenden Unterstützungsleistung. Wie bereits Goethe in seinem Vorwort zu „Dichtung und Wahrheit“ andeutet, resultiert diese Einsicht aus der Konsultierung zugleich der philosophischen, entwicklungspsychologischen, soziologischen sowie pädagogischen Disziplin. Im Zusammenhang mit der Konsultierung der verschiedenen wissenschaftlichen Orientierungen zur Bestimmung des Entwicklungsbegriffs ließ sich insbesondere disziplinübergreifend die folgende Eigenschaft herausstellen, nämlich die *Eigenaktivität* des Individuums, die sich durch gesteigerten Selbstbehalt in der Entwicklungsbestimmung äußert und dabei der kardinalen Idee moderner, *interaktionistischer Entwicklungstheorie* folgt. Als zusammenführender Umschlagplatz eignet sich insbesondere das Konzept der Entwicklungsaufgabe, zwischen den psychophysischen Gegebenheiten des Individuums, den sozio-kulturellen Ansprüchen der Gesellschaft und den individuellen Bedürfnissen zu vermitteln. Es ist dabei besonders der integrativen, vermittelnden Struktur der *Entwicklungsaufgabe* zuzuschreiben, verstärkt sowohl als gesellschaftlich gestellte als auch als individuell gesetzte Aufgabe verstanden zu werden. Der Lebensphase entsprechend müssen Heranwachsende daher die Entwicklungsaufgaben in objektiv wie in subjektiv gesetzter Auslegung angehen und bewältigen.

In der entwicklungspädagogischen Theorie Roths (1971) findet die dialektisch gefasste Entwicklungsaufgabe eine überaus geeignete Beschreibung, ist es doch Roths besonderes Verdienst, zwischen den strukturellen Anforderungen und den

individuellen Bedürfnissen eine Vermittlungsinstanz aufzubauen, die im Hinblick pädagogischen Handelns beiderlei Belange adäquat und passgenau zusammenfügt. Hierbei entspricht es der Intention Roths, einerseits die Motivation des Lerners ins Bewusstsein des Lehrenden zu rufen, andererseits aber auch die pädagogische Aufgabe in eine praktikable und umsetzungsrealistische Form zu stellen und so als operationalisierte Hilfsstütze zur Erreichung des übergeordneten Erziehungsziels der *Mündigkeit* die fruchtbare Symbiose entwicklungspädagogischer und entwicklungsaufgabenorientierter Theorie zu begründen. Diese Verbindung ist vor allem aus dem Grunde wirkungsvoll, da „ohne die Berücksichtigung des Entwicklungsgedankens (..) Erziehungs- und Bildungsprozesse zu universell beschreibbaren Vorgängen“ (Oerter, 1994, S. 158) geraten. „Umgekehrt führt die Sichtweise von Entwicklung als einem unabhängig von Erziehung verlaufenden Prozeß“ (ebenda) zu einer Marginalisierung erzieherischer Einflüsse. Pädagogisches Handeln stellt sich dann als notwendige Bedingung für das Gelingen einer Entwicklung dar, womit zugleich auch die Frage nach dem Wesen dieser adressatengerechten und -involvierenden Förderung aufgeworfen wird.

Pädagogisches Handeln wurde in diesem Zusammenhang als interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis von Kompetenzen, Werthaltungen, Fertigkeiten und Inhalten verstanden, das insbesondere auf die *Selbstwerdung* abzielt und gleichzeitig in dem durch Unsicherheiten geprägten Förderungsprozess die Eigenaktivität des Individuums (Schülers) in hohem Maße einfordert. Als Mittels- und Orientierungsinstrument für die Entwicklungsförderung ist pädagogisches Handeln allerdings gerade in jüngster Zeit keineswegs eine einfach darzubietende Unterstützungsleistung, zumal der Erziehungsprozess von *immerwährenden Antinomien* mit einer zwingend paradoxen Grundstruktur begleitet wird. Insbesondere die gesteigerten Antinomien zwischen normgeleiteter und individueller Erwartung sind Ursache dafür, dass die Anforderungen pädagogischen Handelns gegenwärtig einer dringenden Anpassung und Erweiterung bedürfen. Als ergänzende, weiterführende Grundform führte die kontroverse Professionsdebatte zu dem Ergebnis, auf die Zunahme an „schwierigen“ Situationen durch die Bereitstellung eines breiten *Handlungsrepertoires im Umgang mit „schwierigen“ Schülern* zu reagieren und in den Kanon pädagogischen Handelns aufzunehmen. Die Dringlichkeit dieses Anspruchs bezieht sich dabei insbesondere auf Schularten mit spezifischen Problemen und herausfor-

dernden Situationen, hier als *quasi-sozialpädagogischen Handelns* bezeichnet. Wenn die Forderung wirklich ernst genommen wird, pädagogisches Handeln den gesellschaftlichen Tendenzen anzupassen, so ist als ein wichtiges Merkmal moderner, pädagogischer Einflussnahme ebenfalls darüber zu reflektieren, wie dem Schüler verstärkt *Mitbestimmungsmöglichkeiten* eingeräumt werden können. Dies impliziert weiter, auch über Unterrichtsformen nachzudenken, die den Gegebenheiten der heutigen Zeit angepasst sind und damit in hohem Maße eine flexible Lehrerlenkung erfordern, die möglichst selbstbestimmtes Handeln zum Ziel hat (Helmke, 2007, S. 69 f.).

Pädagogisches Agieren liefert somit in erster Linie das Werkzeug für die integrative Entwicklungsaufgabe. Die herausfordernde Kunst des Lehrerhandwerks besteht bei dieser Betrachtungsweise darin, die aus dem komplexen „Kompetenz-Handlungs-Modul“ (Neuber, 2007) hervorgehenden gebündelten Themeneinheiten struktureller Ansprüche einerseits und individueller Bedürfnisse andererseits in Einklang zu bringen.

Entwicklungsförderung muss demzufolge unter dem Aspekt einer wechselseitigen Unterstützung gesehen werden, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zum Tragen kommen muss, unabhängig davon, ob jene objektiv oder subjektiv gestellt sind. Darüber hinaus kommen einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung zwei Aufgaben zu: einerseits strebt sie im Zuge pädagogischen Handelns das *Ziel* der Entwicklung des Schülers an, andererseits ist es ihr Bemühen, den *Entwicklungsprozess* so zu begleiten, dass der Schüler aus einer emanzipierten Position heraus zu seiner Entwicklung befähigt wird (ähnlich resümiert auch Neuber, 2007, S. 84).

Die beiden Komponenten „Hilfe“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“ sind demnach nicht nur für die Entwicklungsförderung innerhalb einer begrifflichen Verortung von Bedeutung. Vielmehr sollte die hierdurch angesprochene Einstellung im Hinblick auf Unterstützung auch generell wegweisendes Format besitzen.

1.9.2 Entwicklungsaufgaben und Entfaltungsbedürfnisse im Abgleich

Entwicklungsaufgaben

Die Quellenanalyse von Entwicklungsaufgaben erhielt in Kapitel 1.7.3 eine ausführliche Berücksichtigung. Allerdings blieben die daraus hervorgehenden *Inhalte* unterrepräsentiert. Insofern erscheint es an dieser Stelle angebracht, auf gewisse Überschneidungen einzelner zugehöriger Entwicklungsaufgabenkataloge hinzuweisen, um daraus grundlegende, für eine konkrete Zielstellung der Empirie wegweisende Aufgaben des Jugendalters abzuleiten. Hinzu kommt, dass Einblicke in die verschiedenen Aufstellungen auch aus historisch-kultureller Perspektive interessant sind (Alsaker & Flammer, 2002, S. 56). Es sei allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass hiermit kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, vielmehr soll lediglich eine Übersicht dargeboten werden.

Im Folgenden ist in diesem Zusammenhang speziell die allseits bekannte Aufgabensammlung für Jugendliche von Havighurst (1974) aufgelistet (siehe Tab. 1.9-1):

Tab. 1.9-1: EA des Jugendalters nach Havighurst (1974, S. 43-82).

Anmerkung:	1. Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter.
• EA entsprechen den Sozialisationsbedingungen der 50er Jahre.	2. Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle.
• Keine empirische Prüfung aber bei damaligen Forschern große Akzeptanz.	3. Seinen eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen.
	4. Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen.
	5. Vorbereitung auf Heirat und Familie.
	6. Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit.
	7. Berufswahl und Berufsausbildung. ^a
	8. Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens – Entwicklung einer Ideologie.
	9. Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Verhaltens.

Hinweis: EA = Entwicklungsaufgaben.

^a „Berufswahl und Berufsausbildung“ werden bei Havighurst (1974) nicht explizit als eigenständige Entwicklungsaufgabenkategorie geführt. Diese EA geht allerdings aus der Beschreibung der EA „Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit“ hervor.

In einer Überarbeitung in Form einer empirischen Untersuchung aktualisieren Dreher und Dreher (1985a) den Katalog von Havighurst, indem sie nachfolgende, auf den Lebensabschnitt der Adoleszenz bezogene Entwicklungsaufgaben herausarbeiten:

Tab. 1.9-2: EA nach Dreher und Dreher (1985a, S. 56-70).

<p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EA erfahren eine neue bzw. speziellere Formulierung im Vergleich zu Havighurst. • Empirische Überprüfung. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufnahme und Aufbau intimer Beziehungen. 2. Entwicklung einer Identität. 3. Aufbau einer Zukunftsperspektive. 4. Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, besonders Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und Selbstkontrolle. <p>Nachfolgende EA wurden mit etwas geringerer Häufigkeit genannt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Aufbau sozialer Kompetenzen, besonders Toleranz, Abbau von Vorurteilen, Konfliktlösungskompetenzen. 6. (...).
---	--

Hinweis: EA = Entwicklungsaufgaben.

In leichter Abwandlung gegenüber den amerikanisch-kulturbestimmten Aufgaben Havighursts leitet auch Schwaller (1992) aus Befragungen von 14- bis 16-Jährigen deutschsprechenden Schweizern priorisierte Entwicklungsaufgaben ab. Neben seiner (1992, S. 83) starken Anlehnung an den Entwicklungsaufgabenkatalog von Dreher und Dreher (1985a, b) sowie an den von Havighurst (1952) stellt er ebenfalls die Wichtigkeit zweier Aufgaben heraus, die er unter dem Überbegriff der *Sozialkompetenz* subsumiert, u.a. „Den Mitmenschen gegenüber tolerant, vorurteilsfrei sein und ihnen, wenn nötig, helfend zur Seite stehen“ und „sich um aktuelle Probleme wie z.B. Friedenssicherung, Umweltverschmutzung, Drogen, Kriminalität, Arbeitslosigkeit usw. kümmern“ (Schwaller, 1992, S. 82; vgl. Tab. 1.9-3).¹⁵⁹

¹⁵⁹ Offensichtlich unterscheiden sich zwischen den einzelnen Nationen die Wertepreferenzen und folglich auch die Priorisierung der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben.

Tab. 1.9-3: EA nach Schwaller (1992, S. 82).

Anmerkung:	1. Peer: Aufbau eines Freundeskreises.
• EA-Katalog wird in der Pilotstudie Schwallers erweitert.	2. Körper: Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung.
• Empirische Überprüfung.	3. Rolle: Sich immer mehr so verhalten, wie man es in unserer Gesellschaft erwartet.
	4. Intimität: Aufnahme einer tiefen Beziehung.
	5. Ablösung: Von den Eltern unabhängig werden.
	6. Beruf: Wissen, was man werden will (Beruf).
	7. Partnerschaft/Familie: Vorstellungen entwickeln, wie der/die Ehepartner/in und die zukünftige Familie sein sollen.
	8. Selbst: Über sich selbst im Bild sein.
	9. Werte: Entwickeln einer persönlichen Weltanschauung.
	10. Zukunft: Entwickeln einer Zukunftsperspektive.
	11. Sozialkompetenz: Den Mitmenschen gegenüber tolerant, vorurteilsfrei sein und ihnen, wenn nötig, helfend zur Seite stehen.
	12. Sozialkritik: Sich um aktuelle Probleme wie z.B. Friedenssicherung, Arbeitslosigkeit usw. kümmern.

Hinweis: EA = Entwicklungsaufgaben. Die einzelnen EA wurden aus Vereinfachungsgründen gekürzt bzw. geringfügig modifiziert.

Zu ähnlichen Ergebnissen wie Schwaller (1992) kommen in ihrer Studie auch Deković, Noom und Meeus (1997).

Henneberger und Deister (1996) formulieren in ihrer Untersuchung zu dem vorliegenden Thema, nachfolgende Entwicklungsaufgaben:

Tab. 1.9-4: EA nach Henneberger und Deister (1996, S. 24).

Anmerkung:	1. Kontaktaufnahme.
• Beurteilung der Wichtigkeit von EA bei 132 Schülerinnen der 12. Klasse.	2. Berufliche Zukunft und Realisierung der eigenen Pläne.
• Empirische Studie (Faktorenanalyse).	3. Auseinandersetzung mit Sexualität.
	4. Horizonsweiterung.
	5. Feste Partnerschaft.
	6. Wohlfühlen mit eigenem Aussehen.
	7. Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft.
	8. Wertesystem zur Orientierung im Leben.
	9. Sich selbst besser kennen lernen.
	10. Gedanken über eigene Familie machen.

Hinweis: EA = Entwicklungsaufgaben. Der Wortlaut der einzelnen EA wurde aus Vereinfachungsgründen modifiziert.

Quintessenz der Untersuchung Hennebergers und Deisters (1996, S. 38) ist der Aspekt, dass sich die Jugendlichen bei der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben ein ihnen entwicklungsdienliches Umfeld suchen.

In einer aktuellen Zusammenfassung beschreiben Hurrelmann und Quenzel (2012, S. 29 ff.) die ihnen als wichtig erscheinenden vier Gruppen von Entwicklungsaufgaben, die der Jugendliche auf dem Weg ins Erwachsenenalter zur Selbstständigkeit und Identitätsfindung bewältigen muss.

Tab. 1.9-5: EA in der Lebensphase Jugend nach Hurrelmann und Quenzel
(2012, S. 29 f., S. 36 f.).

Anmerkung:

- EA entsprechen den sozialisations-theoretischen Vorstellungen.
- Empirisch durchsetzte Begründungsansätze kombiniert mit jahrzentelan-ger theoretischer Forschungsarbeit.

Psychobiologische Dimensionierung

1. Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kom-petenzen („Qualifizieren“).
2. Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit („Binden“).
3. Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlas-tungsstrategien („Konsumieren“).
4. Entwicklung eines individuellen Werte- und Nor-mensystems („Partizipieren“).

Soziokulturelle Dimensionierung

1. Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliederrolle eines Berufstätigen erwerben („Qualifizieren“).
 2. Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliederrolle eines Familiengründers erwerben („Binden“).
 3. Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliederrolle eines Konsumenten erwerben („Konsumieren“).
 4. Kompetenz für die wirtschaftliche Mitgliederrolle des Bürgers erwerben („Partizipieren“).
-

Hinweis: EA = Entwicklungsaufgaben. Die Hervorhebungen wurden aufgehoben.

Die von Hurrelmann und Quenzel (2012) als bedeutend erachteten Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter sind zudem deckungsgleich mit dem von Hurrelmann (2007) (Abb. 1.7-7) aufgeführten Aufgabenspektrum.

Auf der Suche nach relevanten Entwicklungsaufgaben, die sich gleichfalls innerhalb einer wissenschaftlichen, schulbezogenen Studie als Zielstellung anbieten, lassen sich gewisse Auffälligkeiten feststellen.

So zeigen sich bei der Analyse dieser Aufgabenkataloge vom Inhalt her sowohl einige Überschneidungen als auch Variationen, die vornehmlich aus den Unterschieden zwischen Kultur und epochentypischen Erscheinungen resultieren.

Dabei ist ebenfalls auf Eigenheiten der Kulturen¹⁶⁰ zu achten bzw. eine kulturvergleichende Sozialisationsforschung zu konsultieren (Tesch-Römer & Albert, 2012, S. 138; Hurrelmann, 2012, S. 77). Allerdings ist unübersehbar, dass bei diesen Studien die *Identitätsentwicklung* (u.a. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 50; Hurrelman & Quenzel, 2012, S. 33; Mienert, 2008, S. 38; Hurrelmann, 2006, S. 39; auch Fend, 2003) und in identitätszuarbeitender Unterordnung die *Sozialkompetenzentwicklung* eine gewichtige Stellung einnimmt (u.a. Schwaller, 1992, u.a. S. 83; Dreher & Dreher, 1985a), da diese Aufgaben offenkundig verallgemeinerungsfähig¹⁶¹, kulturkorrespondierend¹⁶² und handlungsrelevant sind, und somit die These vom menschlichen Wesen untermauert, das nur in sozialen Beziehungen existieren kann (Tesch-Römer & Albert, 2012, S. 142).¹⁶³

Unabhängig von einer von außen gestellten Fragestellung bzw. einer lehrplanmotivierten Zielstellung sind diese Indizien wegweisend.

Da sich der Identitätsbegriff allerdings nur schwer erfassen lässt und eine umfangreichere Position einnimmt, soll im Weiteren im Rahmen der empirischen Studie die *Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“* als inhaltliche Ausrichtung und Konkretisierung verwendet werden. Zudem ist die erwähnte Relevanz zum Thema Sozialkompe-

¹⁶⁰ Dieses Merkmal wiegt besonders schwer. So bemerken Dreher und Dreher (1985a, S. 57) hierzu, dass die „Kulturabhängigkeit“ ein wichtiges Axiom innerhalb der Merkmalsauflistung von Entwicklungsaufgaben bei Havighurst darstellt (vgl. Merkmalsausprägungen von Entwicklungsaufgaben Kapitel 1.7.2). Heron und Kroeger ergänzen, dass eine ernsthafte Analyse menschlichen Verhaltens immer einer „kulturvergleichenden Breitendimension“ bedarf (1981, S. 1; zit. nach Keller & Eckensberger, 1998, S. 58).

¹⁶¹ Das Argument für die Verallgemeinerungsfähigkeit muss allerdings im zeitlichen Kontext gesehen werden. Denn alle Entwicklungsaufgaben unterliegen dem epochalen, historischen Wandel (Hericks, 1998, S. 179).

¹⁶² Tesch-Römer und Albert (2012, S. 139) weisen auf zwei prototypische Entwicklungspfade innerhalb von Kulturen hin – den independenten und den interdependenten Pfad. Wenn independente Kulturen die Autarkie akzentuieren, so betonen interdependente Kulturen hingegen die Beständigkeit von Beziehungen. Dies lässt anscheinend den Schluss zu, der Aufbau von sozialen Beziehungen und damit auch von Sozialkompetenz erhalte somit in der unabhängigen Linie keine Relevanz. Dennoch kann unabhängig von den kulturellen Linien geschlussfolgert werden, müssen auch freiheitsorientierte Menschen sich an sozialen Beziehungen orientieren, da auch sie in einem Gefüge eingebettet sind, dem sie sich nicht entziehen können. An dieser Stelle erhält somit die vorgenommene Dichotomie von Tesch-Römer und Albert (2012) keine besondere Heraushebung. Pühse (2004, S. 182) weist ebenfalls daraufhin, dass einzelne Kulturen bedeutende Unterschiede in ihrem „pro-sozialen Verhalten“ zeigen. Da sich diese These allerdings auf zwei Eingeborenensämme auf Neuguinea bezieht, ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass in westlich geprägten Kulturen, die hier relevant sind, keine bzw. kaum Differenzen festzustellen sind. Somit könnte vorsichtig formuliert die Rahmung auch hin zu einer *kulturunabhängigen* Bestimmungsgröße ausgeweitet werden.

¹⁶³ Hurrelmann (2012, S. 78) spricht in diesem Zusammenhang ebenfalls von universalen Entwicklungsaufgaben. In Ergänzung weist er auf Entwicklungsaufgaben hin, die zeitlich eingegrenzt sind (vgl. Merkmalsausprägungen von Entwicklungsaufgaben Kapitel 1.7.2) und somit nur vorübergehenden Charakter aufweisen, wie bspw. die Loslösung von den Eltern.

tenz in der Rothschen Theorie bereits vorgestellt worden (vgl. Kapitel 1.6.3). Außerdem spielt die Sozialerziehung in der Schule und damit im Schulsport eine wachsende Rolle (u.a. Pühse, 1999, S. 215 ff.; Ungerer-Röhrich, 1994, S. 155).

Für eine Sozialkompetenzakzentuierung spricht darüber hinaus ein weiterer Aspekt: Zum einen haben viele Studien die Wichtigkeit einer entsprechenden Entwicklung für die Jugendlichen herausgestellt (u.a. Dreher & Dreher, 1985b, insbesondere S. 58), zum anderen beinhaltet der Erwerb von Sozialkompetenz ebenso einen systemischen Stellenwert für die Gesellschaft, da hierdurch deren Fortentwicklung auch im Sinne Roths sichergestellt wird. Allerdings stellt diese Gegebenheit nicht nur eine normativ, d.h. für alle geltende Forderung dar, die es unpräventios zu erfüllen gilt, sie ist vielmehr darüber hinaus eine empirisch gesicherte Zielsetzung, insbesondere auch für Jugendliche (Dreher & Dreher, 1985a, S. 58). Im Gegensatz zu der These von Combe, die „Zeit von einheitlich aufgespannten Normenhorizonten“ (2004, S. 48) sei im Ausklingen begriffen, wird diese Betrachtungsweise gerade von den empirisch gesicherten Analysen widersprochen, was insbesondere diejenige Ansicht betrifft, die ihrerseits eine übersubjektive Existenz einer Identitäts- und Sozialkompetenzrelevanz nicht berücksichtigt. Der Argumentation, durch die diesem Konzept der Entwicklungsaufgabe aufoktrozierende Starrheit vorgehalten wird, kann man somit entgegenhalten, dass es Erwartungen im Leben gibt, die nicht nur von theorielastigen Zielvorgaben getragen werden, sondern eher dem menschlichen Dasein schlechthin zuzuordnen sind. Dabei lässt sich mit Sicherheit von folgender Tatsache ausgehen: wenn es Jugendlichen nicht gelingt „die Entwicklungsaufgabe ‚soziale Kompetenz‘ individuell (..) befriedigend zu bewältigen (..) [,] hat [dies] weitreichende Konsequenzen für ihr persönliches und berufliches und damit auch gesellschaftliches Leben“ (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2011, S. 5).

Entfaltungsbedürfnisse

Mitbestimmungsmomente von Schülerseite

Das Gegenstück zu den als wichtig erachteten Entwicklungsaufgaben bilden die Entfaltungsbedürfnisse Jugendlicher. Selbstverständlich wurden diese Aufgaben nicht nur von im Auftrag der Gesellschaft handelnden Wissenschaftlern vorgeschlagen,

sondern außerdem ganz bewusst von Schülern im Jugendalter innerhalb der aufgezeigten empirischen Studien bestätigt. Somit kann schon jetzt konstatiert werden, dass den Heranwachsenden bereits indirekt Einfluss auf ihre Entwicklung in Form von Mitbestimmungsrechten zuerkannt wurde. An dieser Stelle soll allerdings die Intensität der Mitbestimmung vonseiten der Schüler auf ihre Entwicklung noch weiter erhöht werden, wobei noch geklärt werden muss, was hierunter zu verstehen ist.

Wenn Entwicklungsaufgaben verstärkt den Anspruch als zukunftsgerichtete Orientierung geltend machen, so lassen sich Entfaltungsbedürfnisse wie folgt charakterisieren: sie „kennzeichnen (..) gegenwartsorientierte Vorlieben und Wünsche von Jugendlichen, die als Antrieb für Aktivitäten vor allem im Freizeitbereich wirken“ (Neuber, 2007, S. 109; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.).¹⁶⁴ Wenn also die gegenwärtigen Bedürfnisse der Jugendlichen, bspw. im Zusammenhang mit dem Sportunterricht, besser berücksichtigt werden könnten, so wären vermutlich jene die Zukunft betreffenden Entwicklungsaufgaben besser zu erfüllen (Reinders & Wild, 2003, S. 27 ff.).

Daran anknüpfend wird im Folgenden untersucht, welche Entfaltungsbedürfnisse Schüler haben, und wodurch sie ihren augenblicklichen Affinitäten nachkommen bzw. dadurch Mitbestimmungsrechte erhalten können. Von einer detaillierten Bestimmung des Bedürfnisbegriffs wird dabei allerdings abgesehen, da diese bereits durch die adäquate Begriffsklärung Neubers (2007) erfolgt ist.

Jugendliche schätzen „ihre faktischen Mitwirkungsmöglichkeiten eher gering ein“, zumal sie erwarten, die Mitgestaltungsmöglichkeiten müssten gerade in Zeiten des Ganztagschulbetriebs an Bedeutsamkeit zunehmen (Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008, S. 195). Dies ergibt sich u.a. daraus, dass sich die Partizipationsmöglichkeiten im Laufe der Zeit nicht nur rechtlich verändert haben, etwa in Schulkonferenzen oder Klassenkonferenzen (Helsper & Lingkost, 2004) sondern auch in den veränderten Interaktionsformen im schulischen Alltag und speziell im Unterricht. Da bekanntlich die Gewährung von Autonomie und Beteiligung zu einer ambivalenten Situation führt – zu entnehmen dem bereits diskutierten Spannungsfeld von *Autonomie* und *Heteronomie* (siehe Kap. 1.8.4) –, werden konkrete Handlungsmög-

¹⁶⁴ Zur weiteren Vertiefung dieser Thematik bieten sich Reinders (2003) sowie Reinders und Wild (2003, S. 15-36) an.

lichkeiten gesucht, die förderliches Anregungspotenzial zu erkennen geben. Damit einhergehend sollten zum einen spannungsträchtige Situationen, herbeigeführt durch eine übermäßige Partizipation (Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008, S. 205), möglichst abgebaut werden – bspw. darf die Notengebung keine demokratischen Züge aufweisen. Darüber hinaus müssen die „Spannungsmomente zu familiären Hintergründen und jugendkulturellen Lebensformen“ (Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008, S. 206) entschärft werden, was vornehmlich durch „eine Abschwächung der Dominanz von Selektionsprozessen im Schulsystem“ (Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008, S. 205) herbeizuführen wäre, – bspw. müsste die Durchlässigkeit innerhalb des Schulsystems verbessert werden.

Unter diesem spannungsgeladenen Verhältnis ergeben sich folglich die entscheidenden Fragen, wie den angesprochenen begleitenden und unvermeidbaren Strukturen zu begegnen ist, und inwieweit es konkrete Möglichkeiten für einen Abbau der Spannungen gibt. Im Weiteren ist es nicht die Absicht, institutionelle Veränderungen zur Entschärfung der Ambivalenzen zu diskutieren. Stattdessen soll der Fokus darauf gerichtet werden, inwiefern es Wege der pädagogischen Begegnung gibt.

Eine ressourcen- und anregungsreiche Möglichkeit der Partizipation, wie es Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2008, S. 204) fordern, kann zum einen *in der konkreten Befragung nach den subjektiven Vorstellungen der Schüler zum Fach liegen*. Mit Befragung ist hier nicht nur eine kurze Rücksprache zwischen Lehrer und Schüler gemeint, sondern vor allem eine bewusste formale Handlung, zumeist in Schriftform. Diese Vorgehensweise erscheint besonders im Schulsport einträglich, da die Schüler bereits genau wissen, wie der Sport geht (Wolters, 2008, S. 7). Wenn es gelingt, die Affinitäten der Schüler zu berücksichtigen, käme dies der Befriedigung ihrer gegenwärtigen Bedürfnisse einen Schritt näher. Außerdem ließen sich dadurch die spannungsreichen Gegenpole aus objektiv gestellten Anforderungen und subjektiven Neigungen und Wünschen entschärfen.

Zum zweiten ist auch über Möglichkeiten nachzudenken, *wie die konkreten Affinitäten der Schüler in die tatsächlichen schulischen Handlungen und explizit in die Unterrichtssituationen zu integrieren sind*. Denn in der Folge kommt es darauf an, eine Beteiligung zu schaffen, die individuelles Lernen in hohem Maße ermöglicht. Keuffer bringt diese Forderung wie folgt auf den Punkt:

Schülermitbeteiligung hat für die Lernenden vor allem dann Rückwirkungen auf ihren individuellen Lernvorgang, wenn Rahmenbedingungen vorhanden sind oder geschaffen werden, unter denen das Entwickeln eigener Ideen und das Suchen individueller Lernwege ihre Berücksichtigung im konkreten Unterricht finden. (1996, S. 162)

Gerade diese beiden Formen der Mitbestimmung könnten zu einem Abbau der Spannungen führen und zudem die Lehrer-Schüler-Beziehung im Sinne wertschätzender Anerkennung fördern (Helsper, Böhm-Kasper & Sandring, 2006, S. 319 ff.).

Entfaltungsbedürfnisse Jugendlicher in der Freizeit und im Sport

Zur Erfassung der Entfaltungsbedürfnisse juveniler Schüler ist im nächsten Schritt deren Freizeitverhalten zu untersuchen, da davon auszugehen ist, dass die Betätigung während dieses Zeitraums die Interessen der anvisierten Gruppe widerspiegelt. Da es insbesondere darauf ankommt, die subjektiven Vorstellungen der Schüler in Bezug auf ein sportunterrichtsbezogenes Setting zu eruieren, ist anschließend auch auf empirisch fundierte Ergebnisse in Bezug auf den Sport bzw. den Sportunterricht zurückzugreifen.

Als empirisch gesichert gilt bei der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen eine frei verfügbare Zeit von sechs Stunden, in der eine Beschäftigung vornehmlich mit „Sport, Lesen und Freunde treffen“ erfolgt (Köhler, 2012, S. 113). Mittlerweile hat sich allerdings die „Nutzung des Internets“ zu einer der Hauptbeschäftigungen herausgebildet (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 185; Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 96).

Im Zuge einer genaueren Betrachtung in Form einer Typisierung der Freizeitgestaltung nimmt Haring (2010, S. 33 ff.) eine Aufteilung in fünf verschiedene Gruppen¹⁶⁵ vor, die sich gemäß nachfolgend dargestellter Tabelle 1.9-6 charakterisieren lassen:

¹⁶⁵ Die Gruppeneinteilung ist geschlechtsunabhängig.

Tab. 1.9-6: *Typologie der Freizeitgestaltung Jugendlicher (eigene Erstellung in Anlehnung an Harring, 2010, S. 33 ff.).*

Prozentwert	Typbezeichnung	Merkmale der Freizeitaktivitäten
28,7 %	Peerorientierte Allrounder	Sport-, konsum- und medienbezogene Aktivitäten sowie Kulturorientierung im Kontext ihrer Peers.
27,1 %	Eingeschränkte Freizeitgestalter	Geringe Möglichkeiten zur eigenständigen, zeitlichen Disposition durch Einbindung in schulische und häusliche Verpflichtungen.
25,4 %	Passive Medienfreaks	Überwiegend mediengeprägte Freizeitgestaltung. Nur vereinzelte Kontakte zu Gleichaltrigen.
12,7 %	Organisierte	Sportlich sehr hohe Aktivität. Freizeitgestaltung als Erprobung eigener Interessen.
6,7 %	Bildungselitäre Freizeitgestalter	Freizeitgestaltung mit überwiegend Lesen und Musizieren.

Hinweis: Die inkorrekte Summenzahl der Prozentwerte ist wahrscheinlich Rundungsfehlern bei der Berechnung der einzelnen Cluster durch Harring (2010) geschuldet.

Zu einer ähnlichen Charakterisierung kommt auch Beckert-Ziegelschmid (2006, S. 82) in der Einteilung der Freizeitgestaltung.

Eine Vielzahl von empirischen Studien, in denen das Freizeitverhalten der Jugendlichen hinsichtlich der sportlichen Aktivität untersucht wird, weist dem Sport „bei informellen und institutionellen Tätigkeiten“ eine herausragende Bedeutung zu (Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher & Salomon, 2008, S. 82; Schmidt, 2008a, S. 56; Schmidt, 2008b, S. 378; Brinkhoff¹⁶⁶, 1998a, S. 157; Brinkhoff, 1998b, S. 69). Die Aussage von Boos-Nünning und Karakaşoğlu, „Sport [spiele] in der Freizeit von (...) Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle, allerdings nur für die Jungen“ (2003, S. 321), belegt darüber hinaus, dass innerhalb der angestellten Studien eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Forschungsdisziplinen besteht, deren Schwerpunktsetzungen, u.a. auch hinsichtlich des *Geschlechts*, voneinander abweichend sind. Dies ist für einen weiterführenden Aufschluss in Hinblick auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zu berücksichtigen.

Innerhalb der vom Deutschen Sportbund aufgelegten *Sprint-Studie* weisen Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2006) bezüglich der Relation

¹⁶⁶ Brinkhoff (1998a, S. 129) nennt noch weitere Untersuchungen, wie u.a. von Zinnecker (1989), die alle ebenfalls zu demselben bereits vorgelegten Ergebnis kommen.

„Freizeitverhalten und Sport“ auf nachfolgende Tendenzen hin: Mädchen favorisieren vornehmlich Aktivitäten wie „Tanzen, Schwimmen, Gymnastik“, Jungen hingegen bevorzugen „Fußball, Basketball und Handball“, und unabhängig vom Geschlecht stößt „Inline-Skaten“ auf großen Zuspruch (Gerlach et al., 2006, S. 118). Mit zunehmendem Alter nimmt allerdings das Interesse an sportlichen Aktivitäten hinsichtlich Häufigkeit und Dichte ab (Livingstone, Robson, Wallace & McKinley, 2003, S. 691 f.; Brettschneider & Kleine, 2002, S. 117, S. 480).

Eine Betätigung in Sportvereinen genießt im Vergleich zu anderen Aktivitäten den größten Zuspruch in Bezug auf die Nutzung der außerschulischen Freizeit (Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher & Salomon, 2008, S. 73; Schmidt, 2008a, S. 57). Allerdings steigen mit zunehmenden Jahren, d.h. im Verlauf von der Kindheit zum Jugendalter, die Ausstiegs- und Fluktuationsbewegungen stark an (Schmidt, 2008b, S. 375).

In der Wahl der Sportarten in den *Vereinen* zeigt sich beim Vergleich der Geschlechter das zu erwartende Bild:

Für Jungen¹⁶⁷ lässt sich das folgende Prioritätenranking anführen: neben der herausragenden Stellung des „Fussballspiels“ (Schmidt, 2006b, S. 117) hat „Basketball“ im Laufe der Zeit an Popularität gewonnen (Schmidt, 2008b, S. 383 f.). Trendunabhängig präsentieren sich die Sportarten „Tennis, Tischtennis und Handball“ auf konstant hohem Nachfrageniveau (Schmidt, 2008b, S. 383 f.). Darüber hinaus erhalten Kampfsportaktivitäten eine immer größere Beachtung im Vergleich zu den an Bedeutung verlierenden Klassikern wie „Leichtathletik und Turnen“ (Schmidt, 2008b, S. 383 f.). Spiele und Kampfsport prägen somit das Engagement der Jungen in den Vereinen.

Für die Mädchen¹⁶⁸ spielen „Reiten“ und „Tanzen“ eine zunehmende Rolle, wodurch die Dominanz des „Turnens“ abgelöst wird (Schmidt, 2008b, S. 384 f.). Große Zuwachsraten erhalten bei den Mädchen aber auch „Fußball“ und „Kampfsport“ (Schmidt, 2008b, S. 385). Insgesamt lässt sich auch hier ein Trend weg von den klassischen Schulsportarten wie „Leichtathletik“ und „Turnen“ beobachten.

¹⁶⁷ Die Zahlen beziehen sich auf Jungen im Alter von 10-14 Jahren.

¹⁶⁸ Die Zahlen beziehen sich auf Mädchen im Alter von 10-14 Jahren.

Die Bandbreite bezüglich nachgefragter Sportarten ist allerdings im Vergleich zu der bei Jungen größer.

In Bezug auf die favorisierten Aktivitäten innerhalb des *Sportunterrichts* fallen die Präferenzen im Vergleich zum *Freizeitverhalten und Sport* und zur *Vereinszugehörigkeit* erwartungsgemäß ähnlich aus. Auffallend bei der Betrachtung ist der Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern, nämlich „dass sich die Jungen im Sportunterricht deutlich wohler fühlen als [sonst] in der Schule, während die Differenz zwischen diesen Wahrnehmungen bei den Mädchen geringer ausfällt“ (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 127). Hierzu ergänzend konstatieren Hartmann-Tews und Luetkens, „dass der Schulsport für Jungen mehr Entwicklungsoptionen bereit hält als für Mädchen bzw., dass die Jungen den Schulsport in stärkerem Maße als die Mädchen in einem positiven Sinne nutzen“ (2006, S. 301).

Auch die Wünsche bezüglich der Aktivitäten während des Sportunterrichts divergieren bei Mädchen und Jungen. So möchten Mädchen bevorzugt „Tanzen (39,2%) und Schwimmen (32,2%)“, aber auch Trendsportarten sind zunehmend gefragt, wie u.a. „Inline-Skaten, Tennis, Kampfsport und Entspannungsübungen (...) (jeweils ~ 25 %)“ (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 116). Die Jungen fordern eine Intensivierung „nach (noch mehr) Fußball (42,5%) und anderen traditionsreichen Ballspielen wie Handball, Basketball und Hockey (jeweils > 25%)“; „Tischtennis, Baseball und Kampfsport“ (Gerlach et al., 2006, S. 116; auch Schmidt, 2006b, S. 102) runden die Wunschliste der Jungen ab.

Auffallend bei beiden Geschlechtern ist mit zunehmendem Alter das Bedürfnis nach einem größeren Angebot an neuartigen Sporttätigkeiten im Unterricht wie bspw. „Inline-Skaten, Kampfsport, Klettern, Entspannungsübungen, sowie Tischtennis, Tennis und Badminton“ (Gerlach et al., 2006, S. 117).

Eine differenzierte Betrachtung der Schularten verdeutlicht zudem die Unterschiede hinsichtlich der Wunschliste der Aktivitäten im Sportunterricht. So geben sich Haupt- und Realschüler gegenüber Gymnasiasten mit weniger vielfältigen Angeboten zufrieden (Gerlach et al., 2006, S. 117 f.).

Schülerwünsche im Sportunterricht sind allerdings nicht nur auf die sportliche Ausrichtung zu beziehen, vielmehr ermöglichen die subjektiven Sinnperspektiven von juvenilen Schülern in Bezug auf die fachspezifischen Zielvorstellungen innerhalb des Sportunterrichts weitere Einsichten in die Struktur der Bedürfnisse von Jugendlichen. Nachfolgende Tabelle 1.9-7 zeigt die Motive und Ziele des Sportunterrichts, die bei der Untersuchung von Gerlach et al. (2006, S. 112) in absteigender Reihenfolge die größte Relevanz aufweisen.¹⁶⁹

Tab. 1.9-7: Die Ziele des Sportunterrichts aus Schülersicht (eigene Erstellung in Anlehnung an Gerlach et al., 2006, S. 112).

Prozentwerte	Einschätzung der Wichtigkeit	Zielstellung des Sportunterrichts laut Schülersaussage
88 %	Sehr wichtig bis wichtig	Gesundheit und Fitness fördern.
80 %	Wichtig	Verbesserung der sportlichen Leistung.
77 %	Wichtig	Ausgleich zu anderen Fächern schaffen.
77 %	Wichtig	Fairness im Umgang miteinander fördern.
75 %	Positive Einschätzung	Neues aus dem Sport zeigen.
69 %	Positive Einschätzung aber überdurchschnittlich neutral	Zu weiterem Sporttreiben motivieren.
63 %	Unwichtig bis weniger wichtig	Schüler in den Sportverein zu bringen.

Unter Berücksichtigung der Geschlechterdifferenzierung bewerten Jungen das Ziel der „Leistungsförderung“ sowie das Ziel den „Zugang in den Sportverein [zu] stärken“ geringfügig zustimmender als die Mädchen (Gerlach et al., 2006, S. 112). Die Merkmale „Fairness im Umgang miteinander“, „Gesundheit fördern“ und „Entspannung und Ausgleich zu anderen Fächern bieten“ werden hingegen von den Mädchen etwas höher eingestuft als von den Jungen (Gerlach et al., 2006, S. 112). Auffallend ist bei beiden Geschlechtern die Affinität zu einem vermehrten „Entspannungs- und Ausgleichsaspekt“ mit steigendem Alter (Gerlach et al., 2006, S. 112 f.).

¹⁶⁹ Die Befragung wurde an Schülern der Sekundarstufe durchgeführt, d.h. die Spannweite innerhalb des Alters der Befragten kann groß sein.

Wenn auch der Schulsport innerhalb des Fächerkanons das Lieblingsfach darstellt (Gerlach et al., 2006, S. 127; Schmidt, 2006b, S. 84; Strzoda & Zinnecker, 1996, S. 45), so divergieren die Erwartungshorizonte zwischen den Geschlechtern deutlich. Jungen präferieren Spiel- und Wettkampfformen, die Mädchen ziehen Gemeinschafts- und Ausdrucksformen vor (Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher & Salomon, 2008, S. 72). Neuber (2007, S. 190-196) bestätigt diesen Befund. Darüber hinaus macht er deutlich, dass gerade der Bereich „Kontakt und Entspannung“ die zentrale Rolle spielt, und zwar unabhängig vom Geschlecht. Die Untersuchungsergebnisse bei den Altersstufen der 11-jährigen bis hin zu den 18-jährigen sind dabei weitgehend identisch (Neuber, 2007, S. 191).

Zurückkehrend zum Ausgangspunkt dieses Kapitels sollte die Diskussion über die Mitbestimmung von Schülerseite in Bezug auf den pädagogischen Vermittlungsprozess stehen. Auf der Suche nach einer Form der Mitbestimmung, die die konstitutiven Grundspannungen in der Lehrer-Schüler-Situation zwar nicht umgehen aber verringern kann, fiel die Wahl schließlich auf eine Form der Mitbestimmung, die sich auf die Schüleraffinitäten bezieht. Dafür war es zunächst angezeigt, die Bedürfniswelt der Jugendlichen zu erkunden. Die Analyse der Entfaltungsbedürfnisse, die im Sinne dieser wertschätzenden Entwicklungsförderung angestellt wurde, richtete das Augenmerk auf die gegenwartsorientierten ‚Interessen der Jugend‘, wie es bereits von Nohl (1963, S. 42 f.) in Anlehnung an Kerschensteiner gefordert wurde. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die vorherrschende „Zukunftsorientierung, die auch heute noch weit verbreitet ist, (..) weitgehend (..) [übersieht], was Kinder in der Gegenwart, heute und jetzt brauchen, um sich befriedigend entwickeln zu können“ (Petillon, 1993, S. 42). Um darüber zu befinden, welchen Neigungen Jugendliche nachgehen, war der Fokus auf die Freizeitbeschäftigungen zu richten. Bei der Betrachtung dieses Indikators, der die juvenilen Wünsche und Vorlieben aufzeigt, rangierten Tätigkeiten wie Medienkonsum sowie Internetverwendung samt den inbegriffenen Kontakt- und Unterhaltungsmöglichkeiten an vorderster Stelle (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 185). Indes spielte die Ausübung von sportlicher Betätigung im selbst-, vereins- oder schulsportorganisierten Setting weiterhin eine exponierte Rolle (Schmidt, 2008a; Gerlach et al., 2006). Bei den männlichen Jugendlichen waren die großen Spiele sowie wettkampforientierte Aktivitätsformen gefragt; wohingegen weibliche Jugendliche mehr gemeinschaftlich-kreative Formen sportli-

cher Betätigungen vorzogen. Gemeinhin votierten beide Geschlechter mit zunehmendem Alter verstärkt für Formen der Entspannung und des Wohlergehens.

Der aufgezeigte Befund ist dazu gedacht, Anhaltspunkte zu liefern, wie die diesbezüglichen Erkenntnisse in den Förderungsprozess von Schülern zu integrieren sind. Neben dieser Form der Mitbestimmung lässt sich ebenfalls über andere Zugeständnisse hinsichtlich der Selbstbestimmung nachdenken. Denn es darf bei aller Zukunftsorientierung nicht vergessen werden: „Jungsein heißt [auch] zwingend *jetzt* zu leben“ (Tully & Krug, 2012, S. 27).

1.9.3 Chancen des Sportunterrichts zur Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler unter dem Aspekt einer gezielten Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“

Es sind „die Verhaltensweisen der Jugendlichen, wie die körpernahen, auf erlebnisintensive Unmittelbarkeit gerichteten Aktivitäten und die sich an gegenwartsorientierter Nützlichkeit festmachenden Bedürfnisse zu Ausgangspunkten“ (Becker & Schirp, 2001, S. 10) der Förderabsichten zu machen.

In diesem Postulat von Becker und Schirp (2001) zeigt sich die Stärke des Sports, gerade für eine Entwicklungsförderung „schwieriger“ männlicher Schüler dienlich zu sein, zumal die Chancen, die hohen Ansprüche hinsichtlich des Doppelauftrages des Sportunterrichts zu erfüllen – Erziehung *zum* Sport als auch eine Erziehung *durch* Sport zu betreiben – (Prohl & Krick, 2006, S. 13), im Wesen und im Attraktionspotenzial des Sports bzw. des Sportunterrichts liegen. Wenn „durch den Sport über den Sport hinaus reichende, für die Lebenswelt relevante Kompetenzen vermittelt werden sollen“ (Bähr, 2008, S. 178) mit der Schwerpunktsetzung auf „*soziale Kompetenzen* im Sinne pro-sozialen Verhaltens“ (ebenda; Hervorhebungen T.W.H.), so ist zunächst zu hinterfragen, worauf ein gesteigertes Förderungspotenzial vor allem in Hinblick auf eine gezielt sozialerzieherische Ausrichtung auf problembehaftete Schüler beruht.

Zunächst bietet das soziale Gefüge der Sportaktivität gerade für sozialerzieherische Zielsetzungen geeignete Möglichkeiten, da „sportliches Handeln kommunikative Absprachen und einen konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen“ (Reuker, 2009, S. 332) verlangt. Sozial verträgliches Handeln wird hierdurch nicht *künstlich* produziert sondern durch die Struktur des Mediums Sport bzw. Sportunterricht hervorgerufen (Pühse, 2004, S. 45-48). Diese inhärente „Regelhaftigkeit“ gründet sich – in Kombination mit abgestimmtem Sozialverhalten – auf die „Unmittelbarkeit“ im sportlichen Handeln, da „Tun“ und „Bewirken“ in direkter Abhängigkeit zueinander stehen (Wolters, 2008, S. 7). So erfährt der Lernende postwendend, welche Wirkung er mit einer bestimmten Aktion auslöst: zum einen wird bspw. beim Basketball das Resultat eines Korbwurfs unmittelbar rückgemeldet, nämlich ob der Spieler getroffen hat oder nicht. Zum andern lässt sich eine Vielzahl an Handlungen beschreiben, für die ein

kooperatives Abstimmungsverhalten zwingend erforderlich ist, wie bspw. bei den Mannschaftsspielen. Das sich direkt aus einer Situation heraus ergebende Gefühl, erfolgreich gehandelt zu haben, lässt dem Sport den beachtlichen Wert zukommen, *Bestätigung*, *Integration* und damit auch *Wohlergehen* zu erfahren (Schmidt, 2008a, S. 58 f.). Verstärkt wird diese Erfahrung durch die Tatsache, dass „schwierige“ Schüler zumeist nicht die Möglichkeit haben, in den kognitiv betonten Fächern, wie bspw. im Mathematik- oder Deutschunterricht, Erfolgserlebnisse zu erfahren. Dieses Gefühl ist besonders bei Jungen mit Migrationshintergrund ausgeprägt (Schmidt, 2008a, S. 59).

Die direkte und flexible Art der Interaktion sowie die Handlungen als Gruppe und die Beziehungen untereinander schaffen im Sportunterricht somit ein besonderes Gefüge (Wolters, 2008, S. 7), innerhalb dessen es zwangsläufig auch zu *konfliktreichen* Situationen kommt, bspw. dann, wenn leistungsschwache Schüler den Spielfluss in Bezug auf aussichtsreiche Mannschaftsaktionen stören. Die Wirksamkeit im erfolgreichen bzw. misslungenen, eigenen Handeln wird direkt über die anderen Mitschüler rückgekoppelt. Diese Chance, gleichzeitig auch Verpflichtung, muss an die Fähigkeiten der Teilnehmer angepasst werden, Konflikte austragen zu können. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die opportunistische, spannungsabstinente Handlungsalternative zu bevorzugen ist (vgl. Kapitel 1.8.3). Stattdessen sollte möglichst ein solcher Handlungsrahmen gewählt werden, in dem soziale Interaktionsformen bewusst erprobt und angewandt werden können. Diese Forderung ist dadurch begründet, dass der Schlüssel zum Ausschöpfen des Sportunterrichtspotenzials gerade darin liegt, Affekte und negativ attribuierte Emotionen so zu kanalisieren, dass Interventionen, die zur Förderung sozialer Kompetenzen führen, gezielt vorgenommen werden können (Sygusch, 2005). Das bedeutet auf der andern Seite, dass Reflexionsphasen eine angemessene Berücksichtigung erhalten müssen. Zusammenfassend gesagt ist es infolgedessen das Ziel, Handlungsoptionen zu schaffen, in denen der konstruktive Umgang insbesondere mit konfliktreichen Situationen in Form anschließender, zwischenmenschlicher Akzeptanz¹⁷⁰ eine besondere Bedeutung erhält.

Das Bewusstsein des Lehrers muss daher dahingehend ausgerichtet sein, sportlich schwache Schüler vor *unangenehmen Situationen* möglichst zu bewahren (Miethling

¹⁷⁰ In diesem Zusammenhang bedarf es nicht unbedingt der Sympathie für eine Person.

& Krieger, 2004, S. 227). So sollte ein schwacher Schüler nicht als Negativbeispiel für eine Übungsausführung herangezogen werden. Desgleichen sollten Mobbingversuche in Form von Stigmatisierungen, Beleidigungen und unterschwelligem Sticheleien durch Lehrer oder Schüler unterbleiben. Von daher gesehen erfordert eine angemessene und konsequente Konfliktregelung nicht nur eine berechenbare Lehrerhaltung, sie gibt andererseits auch einen Hinweis auf das notwendige Korrektiv vonseiten des Lehrers – gerade in Hinblick auf den Umgang mit „schwierigen“ Situationen.

Innerhalb eines als angenehm empfundenen Klassenklimas, in dem ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt wird (Bähr, 2008, S. 184 ff.), können dann auch die entsprechend geforderten Arrangements stattfinden, die durch die direkte Tuchfühlung im Medium des Sports soziale Prozesse erfahrbar werden lassen (Pühse, 2004, S. 45) und damit in der Konsequenz zur Kompetenzentwicklung beitragen.

Das vermeintlich größte schöpferische Potenzial des Sportunterrichts besteht allerdings darin, dass Jungen jenen nicht nur als ihr Lieblingsfach betrachten (vgl. Kap. 1.9.2) sondern darüber hinaus die sportliche Betätigung generell als enormen „Lustfaktor“ wahrnehmen (Blomberg, 2010, S. 8). Der unschätzbare Vorteil insbesondere für „schwierige“ Jungen besteht also darin, dass jene zumeist bewegungsaffin sind (Wolters, 2008, S. 8) und „körperbezogene, sportliche Angebote sehr dankbar“ annehmen (Blomberg, 2010, S. 9). Die sportlichen Aktivitäten bieten damit in erster Linie diesen „Jungen zahlreiche Lerngelegenheiten, die über das Sporttreiben im engeren Sinne hinausgehen“ (Neuber & Salomon, 2010, S. 4).

Aufgrund dieser Erkenntnis „steht der Schulsport besonders in der Verantwortung, Sportangebote für Jungen reflektiert zu inszenieren“ (Neuber & Salomon, 2010, S. 5). Wenn es also gelingt, diesem Anspruch zu genügen, „wird der Sport zum Medium für individuelle Entwicklungsprozesse, die unabhängig von sportlicher Begabung, Kompetenzen erweitern, gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen“ (Schrage & Kuhlmann, 2009, S. 38). Mit Hilfe des Sports lassen sich somit nicht nur entsprechende Kompetenzen vermitteln (Schrage & Kuhlmann, 2009, S. 36), vor allem entfaltet der Sport besonders für Jungen mit Migrationshintergrund ein beachtliches Integrationspotenzial (Gebken & Vosgerau, 2009, S. 2-7; Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2006). Für dessen Realisierung ist dabei ganz bewusst auf jungen-

spezifische Bedürfnisse und Fähigkeiten zu achten, wie bereits im Kapitel 1.9.2 diskutiert.¹⁷¹ Gerade eine Orientierung an den konkreten Bedürfnissen juveniler Jungen liefert offensichtlich Ansatzpunkte für eine sportbetonte Förderung, die ihrerseits auf das individuelle Entwicklungspotenzial abzielt und von einer starren „Defizitdezimierung“ Abstand nimmt (Kaufmann & Neuber, 2012, S. 216; auch Dreher & Dreher, 1985a, S. 57). Folglich ist eine solche, auf Jungen gerichtete Förderungsplanung ins Auge zu fassen, die ganz bewusst deren Stärken hervorhebt.

Zusammenfassend mit den Worten Pühses ausgedrückt besteht die Zielvorstellung des Sportunterrichts für Jungen darin, „die vielfältigen sozialen Erlebnismöglichkeiten und Formen des Sports erfahrbar zu machen“ (2004, S. 49; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.). Da Jungen ohnehin Sport als ausgesprochenen *Genussfaktor* empfinden, wird eine entsprechende Betätigung umso mehr dem Anspruch gerecht, infolge seiner Effektivität als „besonders geeignetes Feld sozialen Lernens“ zu gelten, d.h. vermittels des „Umgangs mit Regeln, Rollen, Konflikten etc.“ (Balz, 1998, S. 153) als Vorlage sozialen bzw. gesellschaftlichen Miteinanders zu fungieren. Wenn es also gelingt, diese Gegebenheiten gewinnbringend zu nutzen, können folglich viele im Sportunterricht inszenierte bzw. künstlich herbeigeführte oder spontane Situationen für die Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler wertvoll sein. Allerdings dürfen bei allen Chancen, die der Sportunterricht bietet, die bestehenden Nachteile nicht außer Acht gelassen werden. Mit andern Worten, es existiert im Sportunterricht, wie bereits angedeutet, ein gewisses Gefahrenpotenzial in Form immanenter Probleme, über die bspw. Miethling und Krieger (2004, u.a. S. 121, S. 232) ausführlich berichten.

¹⁷¹ Konzepte zur Stärken- und Bedürfnisorientierung von Jungen werden u.a. von Richartz (2000) vorgestellt, der sportbezogene Männlichkeitsentwürfe thematisiert.

1.9.4 Konzeption eines interaktionistischen Modells zur Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler

Im Anschluss an die Theorieskizze und -analyse wird im Folgenden in Hinblick auf die spätere empirische Untersuchung der Frage nach einem geeigneten Modell nachgegangen.

Hierfür sind vorab die aus den Analysen zum Thema „Entwicklungsförderung ‚schwieriger‘ Schüler“ hervorgegangenen Erkenntnisse in einen vergrößerten Rahmen zu bringen, um anschließend das Kernstück des Modells, die bereits vorgestellte integrative Entwicklungsaufgabe, einzuarbeiten.

Bei der Aufstellung des hier entwickelten Modells wird auf zusammenfassende Entwürfe zurückgegriffen, die sich an die Theorieansätze Roths (1971) und Neubers (2007) anlehnen (siehe Abb. 1.9-14 und Abb. 1.9-15).

Für die Aufstellung des Modells sind die durch die eigene Hermeneutik gelieferten Erkenntnisse aus dem Grund relevant, da sie nicht nur als Endresultat der gewonnenen theoretischen Überlegungen zu verstehen sind, vielmehr müssen sie in Hinblick auf das Modell ebenfalls den Anforderungen einer praxisbezogenen Untersuchung in der Schule genügen. Das Modell ist somit auch als konzentrierter Abschluss zu betrachten.

Selbstverständlich stellen die im Folgenden angegebenen Schemata (siehe Abb. 1.9-14, Abb. 1.9-15 und Abb. 1.9-16) zugleich Interpretationen dar, die aus einer gewissen Vorprägung resultieren. Sie geben in chronologischer Reihenfolge drei verschiedene Überblicksdarstellungen zur Entwicklungsförderung wieder.

Roths (1971) entwicklungspädagogisches Verständnis im Überblick

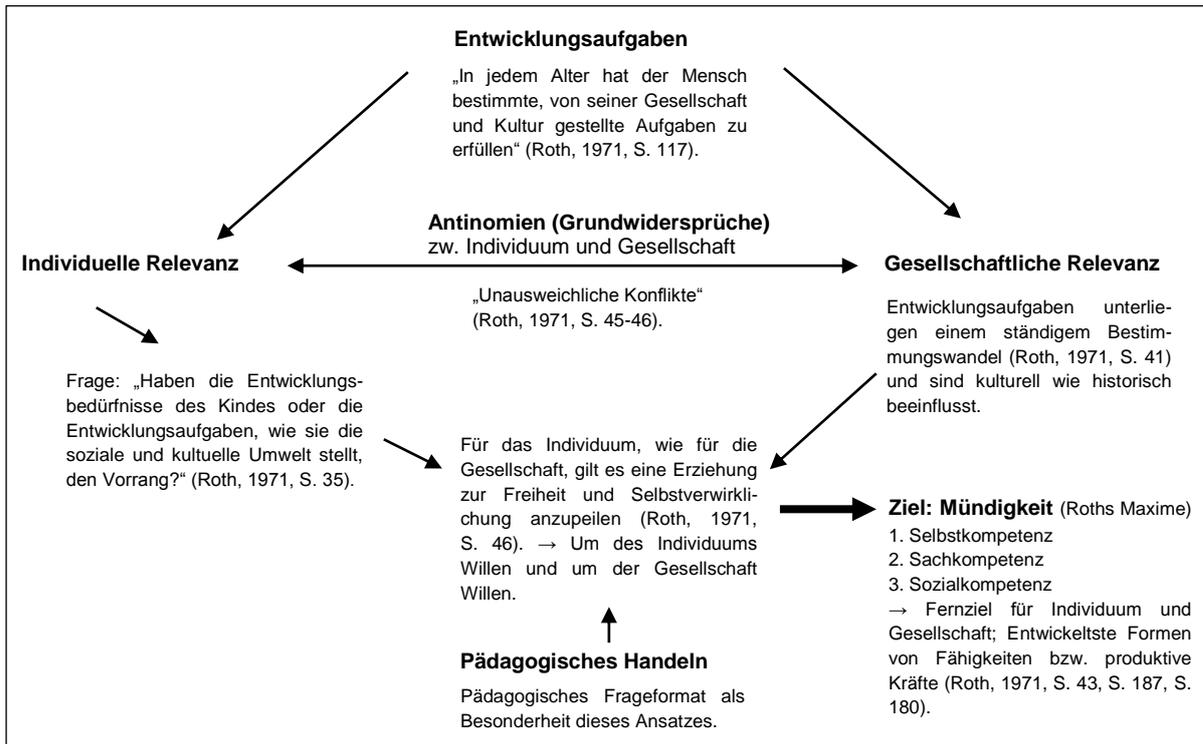


Abb. 1.9-14: Roths (1971) entwicklungspädagogisches Verständnis im Überblick (eigene Erstellung in Anlehnung an Roth, 1971). Die Darstellung beruht auf eigener Interpretation.

Entwicklungsförderung nach Neuber (2007) im Überblick

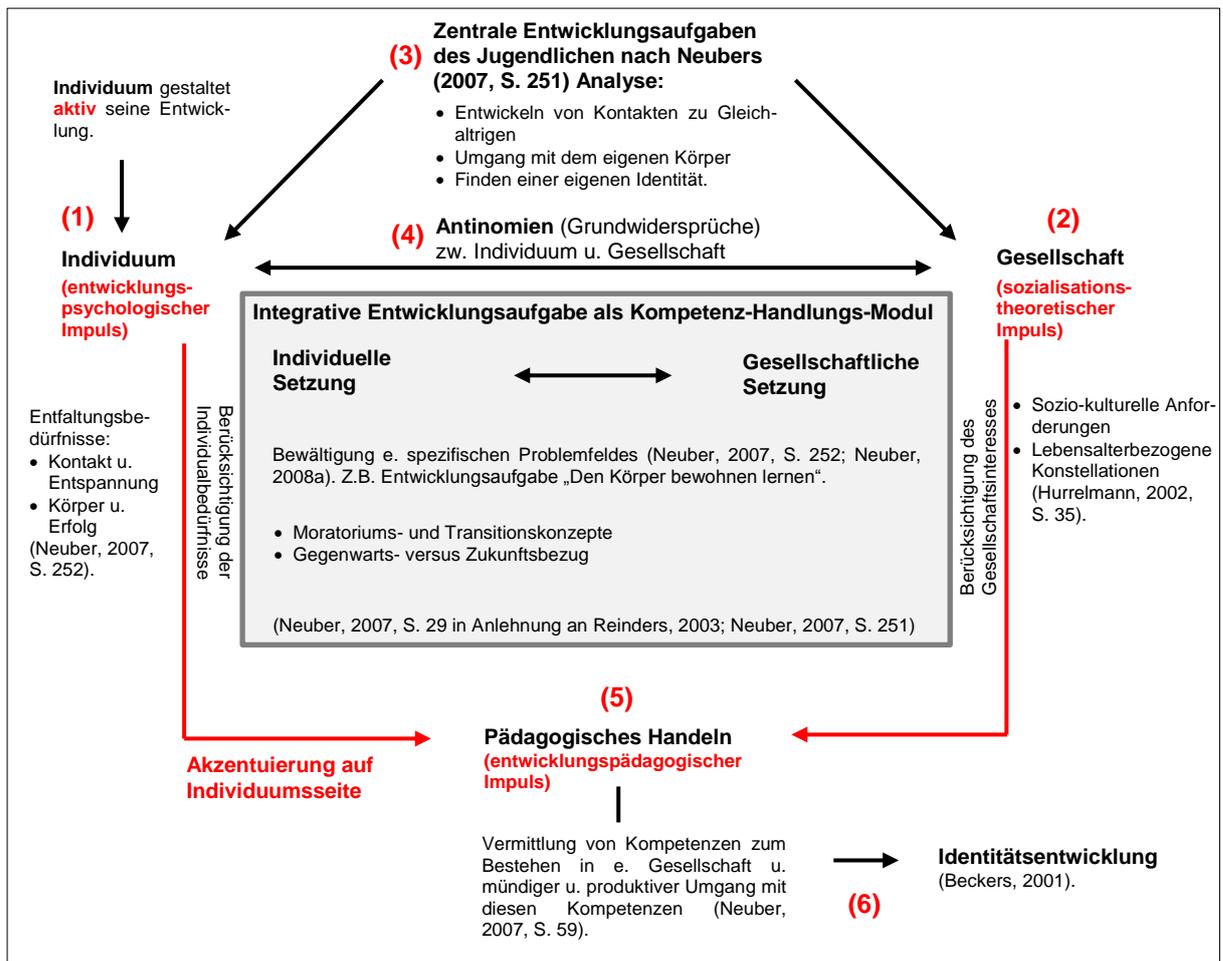


Abb. 1.9-15: Entwicklungsförderung nach Neuber (2007) als Ausdruck eines interaktionistischen Entwicklungsverständnisses (eigene Erstellung in Anlehnung an Neuber, 2007). Die Darstellung beruht auf eigener Interpretation.

Eigene Vorstellung zur Entwicklungsförderung im Modell

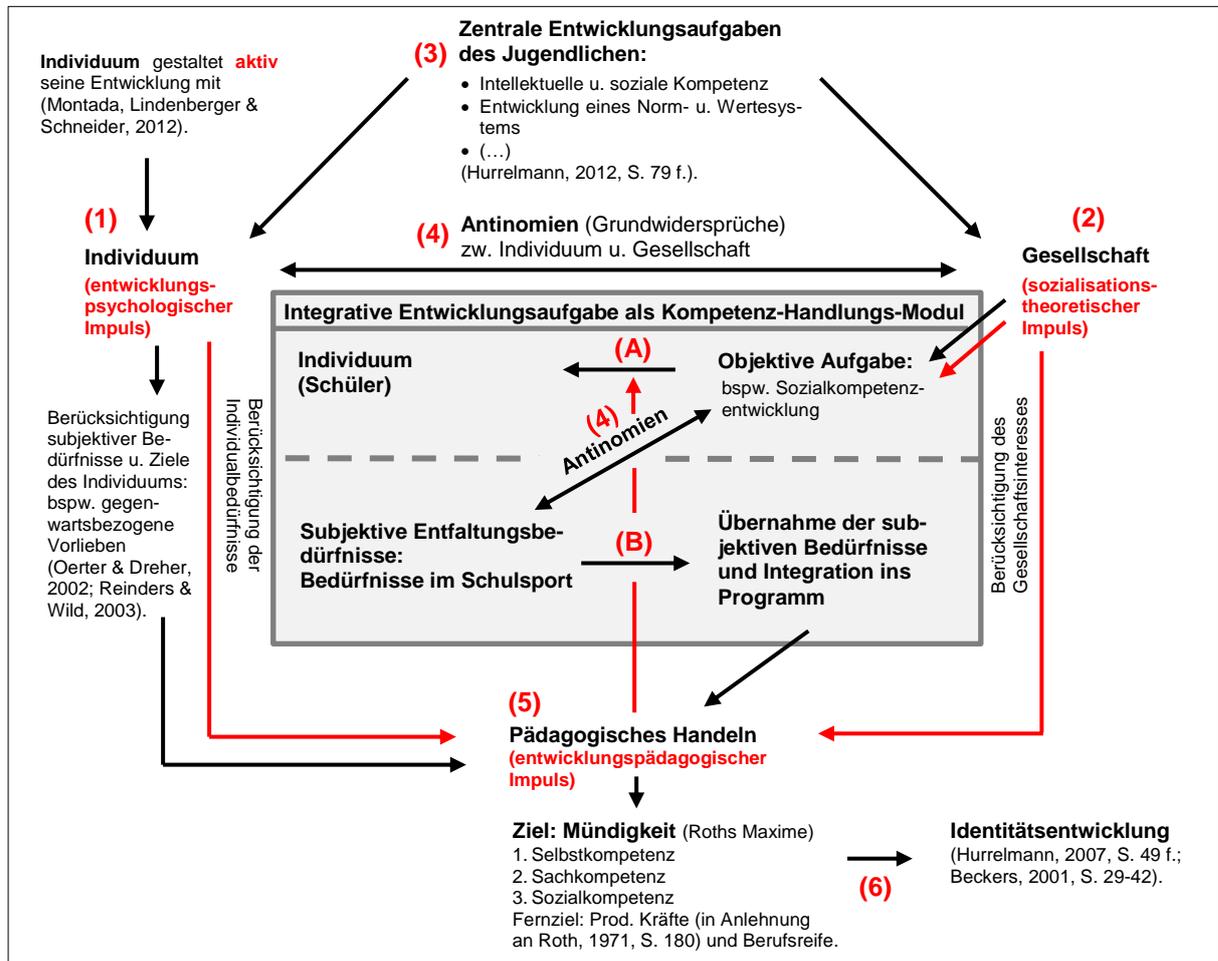


Abb. 1.9-16: Entwicklungsförderung als Ausdruck eines interaktionistischen Entwicklungsverständnisses im Modell – eigene Vorstellung in Anlehnung u.a. an Neuber (2007), Kordes (1996) und Roth (1971).

Erklärungen der Schemata

Bei der Betrachtung der Darstellungen fällt sofort deren Ähnlichkeit zueinander auf. Die angegebenen roten Zahlen im Schaubild in Anlehnung an Neuber (2007) sowie im eigenen weisen zum einen auf die erarbeiteten Themenschwerpunkte hin, zum andern unterstützen sie die nachfolgende Erläuterung der Zusammenhänge. Die schwarzen Pfeile (\rightarrow) sind als *Beeinflussung* bzw. *Wirkung auf* zu deuten. *Doppelpfeile* (\leftrightarrow) stehen für *Wechselbeziehungen* bzw. für *Konflikte*. Die roten Pfeile stellen den tripartären Einfluss der drei vereinigenden Wissenschaftsperspektiven aus Entwicklungspsychologie, Soziologie und Entwicklungspädagogik her.

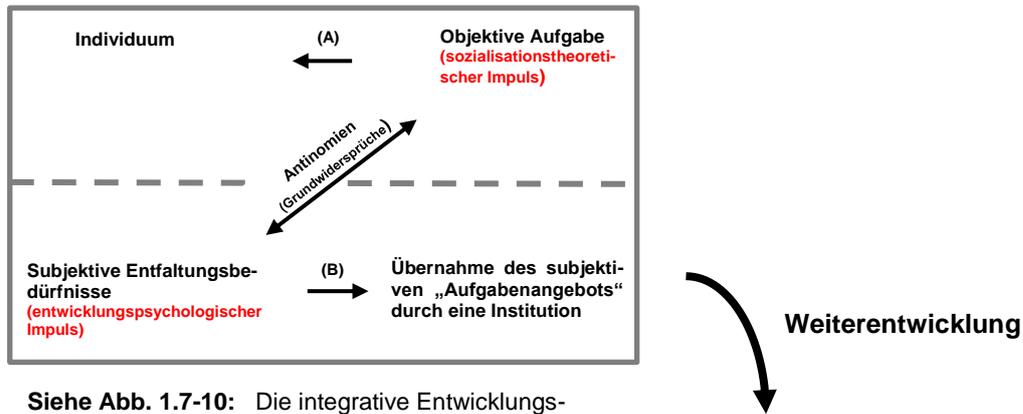
Die nachfolgenden Beschreibungen beziehen sich vornehmlich auf das eigene Modell (Abb. 1.9-16). An einigen Stellen erfolgen Verweise auf die anderen beiden Schaubilder nach Roth (1971) und Neuber (2007), um dadurch die daraus implizierten Annahmen für das eigene Modell zu begründen.

Entwicklungsaufgaben des Jugendlichen (3) stellen einen von der Gesellschaft geforderten Kanon an Aufgaben dar, die in einem bestimmten Lebensabschnitt virulent werden. Dabei ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sowohl für das Individuum zur Mündigkeitsentwicklung als auch für die Gesellschaft zum Erreichen produktiver Kräfte von Relevanz. Entsprechend der Modellvorstellung werden Entwicklungsaufgaben vornehmlich entweder als *objektive Setzung* von der *Gesellschaft (2)* gestellt oder vom *Individuum (1)* als *subjektive Setzung* konstruiert. In radikalen Vorstellungen wird davon ausgegangen, Entwicklungsaufgaben unterliegen ausgehend von ihrer Wahrnehmung bis hin zu ihrer Bewältigung ausschließlich der subjektiven Sinnperspektive.

Wenn noch bei Roth (1971) Entwicklungsaufgaben als *objektive Struktur* aufgefasst werden, so wird bei Neuber (2007) und in der eigenen Modellvorstellung die *subjektive Seite* stärker betont. Ausdruck der Bekräftigung des subjektiven Sinns bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist in der Berücksichtigung der Entfaltungsbefürfnisse des Individuums zu sehen, da neben den von den Jugendlichen zwar als wichtig erachteten Entwicklungsaufgaben ebenso deren gegenwärtige Bedürfnisse bei der Bearbeitung der normierten Anforderungspakete eine bedeutende Rolle spie-

len. Daraus ergibt sich unmittelbar der Ansatzpunkt, zum Kern des Modells vorzustoßen (Abb. 1.9-17).

Die integrative, „vermittelnde“ Entwicklungsaufgabe im Modell



Siehe Abb. 1.7-10: Die integrative Entwicklungsaufgabe (Ausgangsposition).

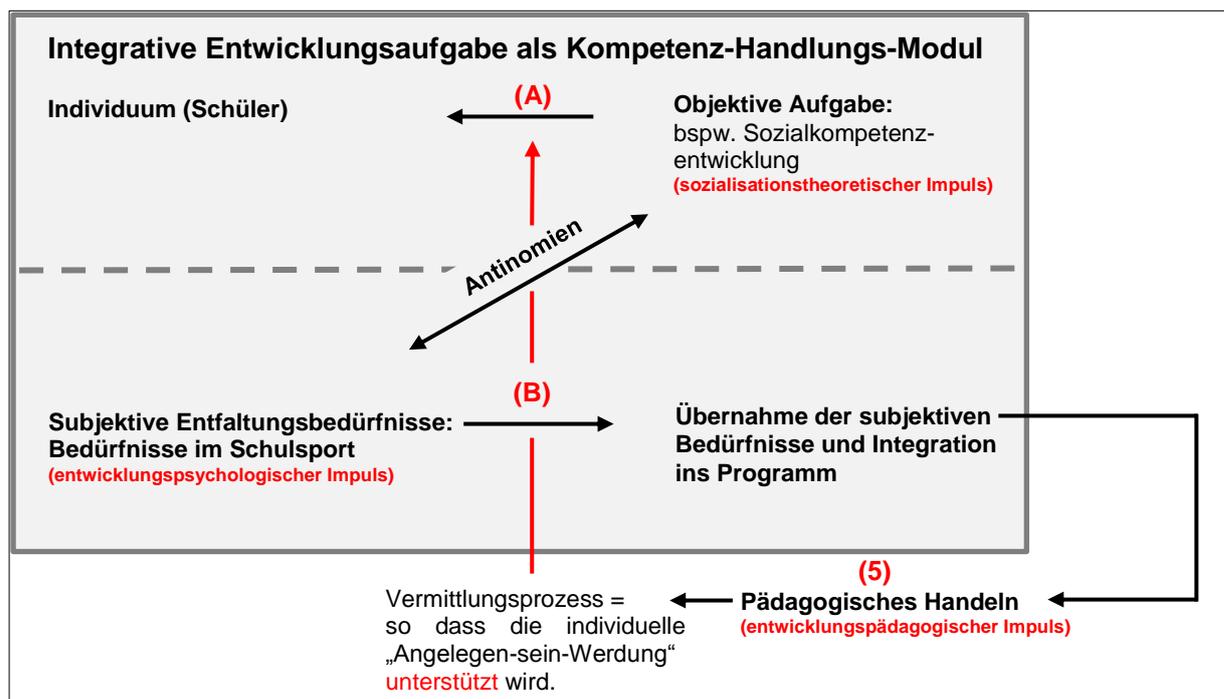


Abb. 1.9-17: Die integrative Entwicklungsaufgabe im Vermittlungsprozess pädagogischen Handelns (Eigene Erstellung in Anlehnung an Kordes, 1996).

Die Kollision von eigenen Antrieben und Bedürfnissen mit den strukturell geforderten Pflichten erhält nun eine *Vermittlung* durch die Instanz des *pädagogischen Handelns* (5) (entwicklungspädagogischer Impuls). Es ist also der rekurrenten Frage Roths nachzugehen, ob „die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes oder die Entwicklungsaufgaben, wie sie die soziale und kulturelle Umwelt stellt, den Vorrang“ haben (Roth, 1971, S. 35).¹⁷²

An dieser Stelle setzen die weiterentwickelten und ausgearbeiteten Erkenntnisse zum Thema der Entwicklungsförderung an. So erhält das Individuum professionelle Unterstützung – durch pädagogisches Handeln (5) – beim Prozess des *Angelegen-Seins* (A) mit einer *objektiven Aufgabe* (siehe Abb. 1.9-17), in dem Sinne, dass gerade die Erfordernisse in der heutigen Zeit ein differenziertes pädagogisches Handeln hinsichtlich einer Unterstützungsleistung notwendig machen, um zwischen den beiden Polen der objektiven Struktur und des Individuums zu vermitteln. Es lässt sich in diesem Zusammenhang konstatieren, dass die Vermittlungsinstanz des pädagogischen Handelns zur Angelegen-Sein-Werdung für „schwierige“ Schüler mit der für sie gestellten objektiven Aufgabe – hier: Sozialkompetenz – um so ausdifferenzierter sein muss.

Gemäß Kordes (1996, S. 38-41) besteht die Aufgabe pädagogischen Handelns darin, den beschriebenen Identifikationsprozess im Sinne des Angelegen-Seins bei den Schülern mithilfe einer Entwicklungsaufgabe zu ermöglichen bzw. in Gang zu setzen. Dies ist allerdings nur erfolgsversprechend, wenn dabei „eigenes Können erprobt“ bzw. die individuelle Bedeutung erfahrbar wird (Kordes, 1996, S. 41).

Ebenso besteht die Aufgabe pädagogischen Handelns (5) (siehe Abb. 1.9-17) darin, subjektive Bedürfnisse (B) zu berücksichtigen. Kordes (1996, S. 38) spricht in diesem Zusammenhang von der Übernahme „subjektiver Identifikationsbedürfnisse“, die sich in diesem Fall auf den Sportunterricht in der Schule beziehen, in das „Programm“ einer „Institution“. Dabei werden die von Kordes (1996, S. 38) verwendeten Begriffe der „subjektiven Identifikationsbedürfnisse“ bzw. des „subjektiven Aufgabenange-

¹⁷² Wenn auch Roth (1971) in seinen Vorstellungen einer verstärkt objektiv gesetzten Linie in Bezug auf Entwicklungsaufgaben folgt, so hegt er dennoch bereits Gedanken, die subjektive Seite zu berücksichtigen, wie aus dem Zitat hervorgeht. Allerdings bleibt der Gedanke einer emanzipierten Modellvorstellung, d.h. einer verstärkten Zuwendung der Subjektseite, den Ansätzen nach Neuber (2007) und der eigenen Überlegung vorbehalten.

bots“ durch den bereits zuvor verorteten und benutzten Begriff der *subjektiven Entfaltungsbedürfnisse* ersetzt (siehe Abb. 1.7-10 im Vergleich zu Abb. 1.9-17).

Die *integrative Entwicklungsaufgabe* bezeichnet im Sinne eines *thematischen Moduls* somit ein konkretes Problemfeld – bspw. die Sozialkompetenzentwicklung –, das zur Bewältigung ganz bestimmte Haltungsweisen und Kompetenzen verlangt (Neuber, 2007, S. 59). Dabei wird dem begleitenden Förderungsprozess besondere Beachtung geschenkt.

Die Aufgabe im Rahmen pädagogischen Handelns besteht also darin, den lernenden und handelnden Schüler bei der „Erzeugung“, „Thematisierung“, „Bearbeitung“ und „Bewältigung“ von Entwicklungsaufgaben einerseits zu unterstützen (Kordes, 1996, S. 41) und andererseits dessen Entfaltungsbedürfnisse zu wahren und so zu versuchen, den Rothschen Ansprüchen hinsichtlich eines „freien, kritischen und kreativen Menschen[..]“ (Roth, 1971, S. 42) wenn möglich gerecht zu werden. Ob und inwieweit sich diese subjektiven Entfaltungsbedürfnisse für eine Programmatik im Sportunterricht eignen, ist der empirischen Untersuchung siehe Kapitel 2.2 zu entnehmen.

Der Unterschied zwischen dem Verständnis von Neuber (2007) und der eigenen Vorstellung liegt in der differierenden Schwerpunktsetzung der Thematik. So erhält der Jugendbegriff bei Neuber (2007) eine exponierte Behandlung, was ihn schließlich innerhalb seiner beschriebenen integrativen bzw. dialektischen Entwicklungsaufgabe veranlasst, sogenannte „Moratoriums- und Transitionskonzepte des Jugendalters“¹⁷³ zu integrieren. Darüber hinaus bezieht Neuber (2007) innerhalb seiner integrativen Entwicklungsaufgabe zwar die subjektive und objektive Struktur aufeinander, dennoch wird von ihm die Position des Individuums stärker akzentuiert. In der eigenen Modellvorstellung erhält keine der beiden Seiten eine besondere Hervorhebung. Auch wenn es essenzielle Unterschiede in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand gibt, soll angemerkt werden, dass die Arbeit Neubers (2007) insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung des eigenen Modells von großem Nutzen ist und von daher

¹⁷³ Das Jugendalter als „Moratorium“ aufgefasst stellt eine eigenständige Lebensphase mit ihren eigenen, soziokulturellen Besonderheiten dar. Das Jugendalter als „Transition“ hingegen bedeutet die Übergangsphase vom Kindes- zum Erwachsenenalter (Neuber, 2007).

gesehen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann – daher auch die Ähnlichkeit in den Schaubildern.

Wie im Folgenden näher ausgeführt, ist es insbesondere der Integrationsleistung der integrativen und vermittelnden Entwicklungsaufgabe zu verdanken, als Kompetenz-Handlungs-Modul in *dreifacher* Weise vereinigend zu wirken:

Zum einen durch den Stimulus aus *entwicklungspädagogischer* Provenienz für das gemeinsame Zusammenhangsgefüge aus *sozialisierungstheoretischem* und *entwicklungstheoretischem* Gedankengut. In Anbetracht des ständigen Wechsels zwischen den Forderungen des gesellschaftlichen Kontextes und den subjektiven Zielvorstellungen ist es infolgedessen Aufgabe pädagogischen Handelns in der Moderne, innerhalb dieses antinomisch¹⁷⁴ (4) geprägten, komplexen Verhältnisses zu vermitteln.

Zum zweiten wurden die von der Gesellschaft als bedeutsam erachteten Entwicklungsaufgaben, wie u. a. die Sozialkompetenzentwicklung, von Jugendlichen als wichtig bestätigt. Dies bedeutet auch, dass die Schüler den Sinn der geforderten Aufgaben (hier: sozialkompetente Verhaltensweisen) besser akzeptieren. Die Synthese zwischen objektiver Anforderung der Gesellschaft und den subjektiven Entfaltungsbedürfnissen des Individuums stellt die Grundlage für die Bewältigung der integrativen Entwicklungsaufgabe dar. Dies bedeutet nicht nur eine Abkehr von einer aufoktrozierenden Vermittlung im Sinne klassischer Entwicklungsaufgaben, es wird vielmehr damit auch dem aus der Analyse herausgearbeiteten Anspruch nachgekommen, das *Individuum als aktiven Setzer seiner Entwicklung* (u.a. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012; Silbereisen, 1996) einzubeziehen.

Zum dritten ist die wiederkehrende Anlage-Umwelt-Debatte angesprochen, die ebenfalls in diesem Modul eine Berücksichtigung erfährt, indem vor allem in den weiterentwickelten Modellvorstellungen nach Neuber (2007) und auch der eigenen von einem *interaktionistischen Entwicklungsverständnis* (u.a. Montada, 2008) ausgegangen wird. Das impliziert, dass sowohl dem Entwicklungssubjekt – dem Schüler – als auch dem Entwicklungskontext – der Gesellschaft – gestaltende Einflussnahme auf die Entwicklung zukommt. „Die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit

¹⁷⁴ = grundwidersprüchlich, spannungsreich (vgl. Kapitel 1.8.3).

der Umwelt“ (Garz, 2006, S. 10) bleibt also unter diesem Aspekt kein Schlagwort, sondern erhält durch pädagogische Einflussnahme gemäß der Vorgabe von Roth eine unterstützende Kontur, „bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst wird“ (1971, S. 180).

Ziel des ganzen Prozesses ist es schließlich, Roths (1971) Mündigkeitsgedanken (6) näher zu kommen (siehe Abb. 1.9-16). Hierfür spielt der Sozialkompetenzerwerb des Schülers eine wichtige Rolle, wodurch am Ende gleichfalls ein wesentlicher Beitrag hin zur Identitätsentwicklung (6) geleistet werden soll (Beckers, 2001, S. 29-42).

2 Empirischer Teil

2.1 Vorbereitende Überlegungen und Maßnahmen zur empirischen Studie

2.1.1 Zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn – Auswahl der Forschungsmethode

Nach der im ersten Teil dieser Arbeit ausgeführten Zielsetzung, die pädagogisch gewendete Entwicklungsförderung in Bezug auf „schwierige“ Schüler zu analysieren, ist auf dieser Grundlage im Weiteren darüber zu befinden, mit Hilfe welcher forschungsmethodischer Sichtweise sich die gegenstandsorientierten Aspekte in der Praxis überprüfen lassen. Dabei charakterisieren in der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Forschungsmethoden das Bild zur Erklärung der entsprechenden Phänomene. Entscheidend für eine Analyse und Reflexion des vorgelegten Themenfeldes und dessen theoretische Erprobung ist die forschungsmethodologische Herangehensweise, da sich die ‚Realität‘ bzw. ‚Wirklichkeit‘ des Untersuchungsgegenstandes unterschiedlich deuten lässt (Roth, 2001, S. 43).

Aufgrund einer ersten Vorüberlegung gilt es in diesem Zusammenhang zu entscheiden, ob weiterhin ausschließlich hermeneutisch¹⁷⁵ vorgegangen werden soll, oder ob alternativ die Problematik zusätzlich „empirisch, vergleichend, ethnografisch, ideologiekritisch etc. oder im Verbund mehrerer Methoden (so genannte ‚Triangulation‘(...)) erforscht werden soll“ (Roth, 2001, S. 44). Dabei hängt diese Vorauswahl auch von den vorausgegangenen theoretischen Untersuchungen ab. Da das analysierte, erziehungswissenschaftliche Themenfeld der Entwicklungsförderung nicht über eine lange Forschungstradition verfügt, und daher nur wenig gesicherte Theorieansätze existieren, ermöglicht der sich daraus ergebende Spielraum unterschiedliche Akzentuierungen und Methodenzugänge.

Gegen eine von der Pädagogik häufig angewandte ausschließlich hermeneutische Herangehensweise spricht das aus der Literatur oft zitierte Interpretations- und Auslegungsproblem, was durch fehlenden Objektivismus, Vernunftwidrigkeit und die dadurch gegebenen und damit verhafteten Denkstrukturen geprägt wird (Roth, 2001, S. 49). Der Anwendung empirischer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaft-

¹⁷⁵ Zum Begriffsverständnis der „Hermeneutik“ empfiehlt sich Haag (1994, S. 39 ff.).

ten¹⁷⁶ und damit auch für eine wissenschaftliche Untersuchung in der Schule und im Unterricht stellt sich das grundlegende Problem des Verhaftetseins in der Naturwissenschaft (Roth, 2001, S. 55). Da die empirischen Forschungsmethoden oftmals von den Naturwissenschaften übernommen wurden, mit der Idee einer „Einheitswissenschaft“, sind Adaptionsschwierigkeiten im Allgemeinen nicht von der Hand zu weisen (Roth, 2001, S. 73). So lassen sich im Gegensatz zu den Naturwissenschaften die Realitäten in den Sozialwissenschaften weniger präzise darstellen. Außerdem lassen sich die einzelnen Variablen weniger trennscharf voneinander definieren, was letztlich zu einer Absenkung des Approximationsgrades führt (Roth, 2001, S. 55). Diskreditieren sollte man die empirische Forschungsmethode der Sozialwissenschaften aus diesem Grund allerdings nicht, zumal sie zur Analyse wichtiger und komplexer Sachverhalte, bspw. in Schule und Unterricht, eine wesentliche Stütze darstellt (Roth, 2001, S. 55).

Konkretisierung findet die empirische Forschung, u.a. bei der Untersuchung von schulischen bzw. unterrichtlichen Sachverhalten, durch die Prüfung von Hypothesen, wobei es die Aufgabe ist, Zusammenhänge, Prämissen oder Wechselbeziehungen der aufgestellten Variablen aufzuzeigen (Roth, 2001, S. 56). Bei der Erfassung der Wirklichkeit durch die gewählte Forschungsmethode darf allerdings kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden (Roth, 2001, S. 75), da dies zum „*Death of Certainty*“ (Spradlin & Porterfield, 1984, S. 221) führt. Das ausgewählte Verfahren sollte lediglich gegenüber denen, die keine Anwendung finden, hinsichtlich der Analyse und der sich daraus ergebenden, möglichen Gestaltung der Realität hilfreicher und dienlicher sein (Roth, 2001, S. 75).

Die Festlegung auf einen empirischen Zugang ist somit nicht ohne Bedenken vorzunehmen, auch wenn ihm „im Hinblick auf Forschungsmethoden (..) in der forschungsmethodologischen Literatur eine ungleich größere Aufmerksamkeit geschenkt wird als dem hermeneutischen“ (Haag, 1994, S. 39).

Trotz dieser Bedenken soll die im Folgenden vorgestellte empirische Studie die gewonnenen Erkenntnisse aus der vorher dargelegten Hermeneutik am konkreten Anwendungsfall erproben.

¹⁷⁶ Hierunter ist selbstredend auch die Erziehungswissenschaft zu subsumieren.

2.1.2 Fragestellung der empirischen Studie und weiteres Vorgehen

Im Anschluss an die Ausführungen des letzten Kapitels kommt es in Zusammenhang mit dem entwickelten Theoriemodell zur integrativen Entwicklungsaufgabe (vgl. Kap. 1.9.4) darauf an, im Rahmen einer empirischen Studie die nachfolgende, zentrale Fragestellung zu überprüfen:

Gelingt eine Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler durch Schulsport unter dem Aspekt einer gezielten Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“?

Diese Frage wird zunächst dahingehend präzisiert, dass nicht nur von einer Entwicklungsförderung durch Schulsport allgemein die Rede sein soll, sondern vielmehr auch von einer solchen *durch inszenierten und vermehrten Schulsport*. Mit „Inszenierung“ sind in diesem Zusammenhang Maßnahmen sozialkompetenzfördernder Anregungsbedingungen gemeint, die gezielt im Schulsport angewendet werden können.

Wenn nicht von einer funktionalen Wirkung des Schulsportunterrichts ausgegangen werden soll, so ist der Schulsport stattdessen folgender Weise auszurichten: Es werden Situationen methodisch-didaktisch aufbereitet, die sozialkompetentes Handeln vonseiten der Schüler erforderlich machen. Denn es besteht Konsens darin, dass diese Inszenierung notwendig ist, wenn die Angelegen-Sein-Werdung mit der entsprechenden Zielstellung gelingen soll (Pühse, 2004, S. 188; zsf. Brettschneider & Kleine, 2002).

Es ist weiterhin im Vorwege zu definieren, was genau unter sozial kompetentem Handeln verstanden werden soll. Hierfür ist es angezeigt, eine Operationalisierung des Begriffs „Sozialkompetenz“ durchzuführen (siehe Kap. 2.1.3), die zugleich auf eine „schwierige“ Schülerklientel, wie u.a. BEJ und BVJ, ausgerichtet ist. Grundlage für die gesellschaftlich gesetzte Zielstellung ist infolgedessen eine auf diese Schüler zugeschnittene Förderung der Sozialkompetenz.

Um ebenfalls den subjektiven Aspekten entsprechend der Theorievorstellung zu genügen, werden die Entfaltungsbedürfnisse der Schüler erhoben (siehe Kap. 2.2.3), um darauf aufbauend deren Wünsche und Neigungen im Rahmen des inszenierten und vermehrten Sportunterrichts zu berücksichtigen. Konkret werden also

erwünschte Sportbetätigungen sowie die *Zielvorstellungen der Schüler innerhalb des Sportunterrichts* schriftlich festgehalten mit der Absicht, diese in die Förderungsarbeit gezielt zu übernehmen.

Die Frage nach den hierfür zu schaffenden *Rahmenbedingungen* sowie nach der *Unterrichtsatmosphäre*, der *sportinhaltlichen Ausrichtung* und der *Methoden* erhält somit ebenfalls eine essenzielle Bedeutung (vgl. Kapitel 2.1.4). Es sei an diese Stelle allerdings nochmals darauf hingewiesen, dass Sportunterrichtsarrangements, in denen soziales Handeln erfahrbar gemacht wird, niemals dazu führen können, entsprechende Kompetenzen in direkter Linie zu erzeugen (Bähr, 2008, S. 183).

Da die Wirkungen auch systematischer Maßnahmen zum Erwerb pro-sozialen Verhaltens innerhalb des Sportunterrichts nicht immer einheitlich sind (Bähr, 2008, S. 178), soll durch eine Vermehrung der Sportunterrichtsstunden – im vorliegenden Fall von zwei pro Woche auf sechs – eine zusätzliche Verstärkung für die Durchführung und damit auf den Effekt der gezielten Einflussnahme herbeigeführt werden. Der hohe Inszenierungsgrad mit der spezifischen Zielstellung, soziales Handeln anzuregen, bedeutet aber keineswegs eine totale Abkehr von motorischen Entwicklungs- und Lernzielen. Denn es besteht weitgehend Konsens darüber, dass nur in der Kopplung beider, d.h. motorischer und sozialer Komponenten die entsprechenden Anregungen zum Erwerb sozial kompetenten Verhaltens erbracht werden können (Bähr, 2008, S. 183).

Die theoretischen Grundlegungen zum pädagogischen Handeln wurden in Kapitel 1.8 differenziert dargestellt. Dabei erhielt der Umgang mit „schwierigen“ Schülern ebenfalls eine dezidierte Betrachtung (vgl. Kap. 1.8.6 und Kap. 1.8.7). Obwohl es innerhalb der verschiedenen Schularten sicherlich überall „schwierige“ Schüler gibt, so bezieht sich die vorliegende empirische Studie lediglich auf die männliche Schülerklientel des berufsvorbereitenden Bildungsgangs Berufseinstiegsjahr (BEJ) und Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), da innerhalb dieser Schularten von einer beträchtlichen Konzentration „schwieriger“ Schüler auszugehen ist. Es handelt sich somit bei der Verwendung des Merkmals „schwierig“ nicht lediglich um das bereits angesprochene *Fehlverhalten* von Schülern im Allgemeinen einschließlich deren *Motive* (vgl. Kap. 1.8.7) sondern ebenfalls um eine *Etikettierung* für männliche Schüler des

Berufseinstiegsjahrs bzw. Berufsvorbereitungsjahrs. Aus diesem Grund wird das zweideutig verwendete Wort „schwierig“ stets in Anführungszeichen eingeschlossen.

Eine weitere vorab zu klärende Frage ist die, was genau unter dem *Ziel der Sozialkompetenzförderung* zu verstehen ist und welche *Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung* bei der Durchführung der Empirie zum Tragen kommen. Diese Aspekte werden im Folgenden erörtert.

2.1.3 Sozialkompetenz – Förderziele

Bedeutung und Verortung des Konstrukts „Sozialkompetenz“¹⁷⁷

Im Zuge der Lehrplanentwicklung der letzten Jahre hat sich, flankiert durch eine seit Jahren anhaltende Kompetenzdiskussion, der Begriff Sozialkompetenz im schulischen Bereich nicht nur institutionell sondern auch faktisch durchgesetzt. Davor allerdings durchlief der allgemeine Kompetenzbegriff eine lange und wechselhafte Geschichte (u.a. Ritter & Gründer, 1976, S. 918-933). Das Wort *competentia* leitet sich, aus dem Neu-Lateinischen kommend, vom Verb *competere* ab, das mit *zusammenfallen*, *zutreffen* oder *fähig sein* übersetzt wird. Aus diesem originären Verständnis von Kompetenz erwuchs bis heute eine Vielzahl an Erklärungsansätzen und Definitionen (u.a. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007a; Frey & Balzer, 2003; Frey, 1999). So beschreiben bspw. Erpenbeck und von Rosenstiel Kompetenz als einen Begriff, der Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen einschließt und darüber hinaus „Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren komplexen Situationen erst ermöglicht, [wie] bspw. selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als ‚Ordner‘ des selbstorganisierten Handelns“ (2007a, S. XII).

In Abgrenzung hierzu findet andererseits die aus der Berufspädagogik stammende und allgemein bekannte Einteilung in die ‚Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz‘ großen Anklang (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007a, S. XIII). Dieser Vorstellung soll im Weiteren gefolgt werden, da so eine Vielzahl von Überschneidun-

¹⁷⁷ Die Begriffe „Sozialkompetenz“, „soziale Kompetenz“ und der im Plural verwendete Begriff der „sozialen Kompetenzen“ werden im Rahmen dieser Arbeit gleichgesetzt. Die Gleichbehandlung diskutiert Kanning (2002, S. 11).

gen mit der Entwicklungspädagogik Roths¹⁷⁸ (1971, S. 180, S. 389 ff.) und daher auch mit dem Kontext der vorliegenden Themenstellung besteht. Die in dieser Weise getroffene Festlegung auf eine berufspädagogisch orientierte Sozialkompetenzdiskussion führt dementsprechend zu einer auf die Berufsschule und damit einhergehend auf das BEJ bzw. BVJ zugeschnittene Definition der Sozialkompetenz:

Unter Sozialkompetenz ist je nach Situationslage und Aufgabe das Verhalten zu verstehen, selbständig oder in Kooperation mit anderen eine gestellte Aufgabe verantwortungsvoll zu lösen. Sind an einem Lösungsprozess – auch nur zeitweise – mehr als eine Person beteiligt, so kommen auf den oder die Handelnden weitere Verhaltensdispositionen zu, die der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, aber auch der Führungsfähigkeit und dem situationsgerechten Auftreten zuzuordnen sind. (Frey & Balzer, 2003, S. 153; ausführlich Schuler & Barthelme, 1995, S. 82-87; Hervorhebungen T.W.H.)¹⁷⁹

Diese Vorstellung von Sozialkompetenz ist im Weiteren auch für die durchzuführende Empirie zu verwenden, da sie den anvisierten Leitgedanken der „Entwicklungsaufgabe: Sozialkompetenz“ nicht nur beinhaltet sondern gleichzeitig eine operationalisierte Basis für dessen Förderung liefert.

Ziel ist es für die empirische Untersuchung infolgedessen über intendierte, arrangierte und organisierte Lehr- und Lernphasen diese von Frey und Balzer (2003) aufgezeigten Facetten (Subdimensionen) der Sozialkompetenz zu fördern.

Operationalisierte Sozialkompetenz in ihren Dimensionen – Überblick

Wie in der Definition von Frey und Balzer (2003) bereits angeklungen, handelt es sich um folgende Subdimensionen der Sozialkompetenz:

1. Selbstständigkeit
2. Kooperationsfähigkeit
3. Verantwortungsbereitschaft [oder: soziale Verantwortung]
4. Konfliktfähigkeit
5. Kommunikationsfähigkeit
6. Führungsfähigkeit
7. Situationsgerechtem Auftreten. (2003, S. 153 f.)

¹⁷⁸ Roth (1971, S. 180) unterteilt in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz und gleicht damit stark der Einteilung berufspädagogischer Betrachtungsweise.

¹⁷⁹ Die Hervorhebungen nehmen Bezug auf die später beschriebenen sieben Dimensionen der Sozialkompetenz.

Um die hier aufgeführten Ausprägungen optimal fördern zu können, ist es angezeigt, diese zunächst im Einzelnen zu explizieren. Mit der damit erlangten Vorstellung ist darauffolgend nicht nur die *Zieldimensionierung der gesellschaftlichen Setzung* klar abgesteckt, vielmehr ist damit auch die entsprechende Förderungsprogrammatisik vorgegeben. Bei der Beschreibung der genannten Unterdimensionen wurde ausnahmslos auf die Formulierungen und Inhaltsauslegungen von Frey und Balzer (2005; 2003) zurückgegriffen. Dies lässt sich damit rechtfertigen, dass die beiden Autoren auf der Grundlage des von ihnen entworfenen Fragebogens „smk⁷²“ ein Verfahren zur Sozialkompetenzdiagnostik entwickelt haben, dass sich explizit an die bereits vorgestellte Definition anlehnt. Aus diesem Grund kommt die genannte Aufstellung auch innerhalb der hier vorliegenden empirischen Studie zur Anwendung. Eine enge Anlehnung an den Wortlaut von Frey und Balzer (2005; 2003) ist somit gerade für die Übertragung der Subkategorien auf die angereicherten Aufgabenpakete innerhalb des vermehrten und inszenierten Sportunterrichts essenziell. Eine weitere Begründung zur Auswahl des Diagnoseinstruments erfolgt in Kapitel 2.2.5.

Die sieben Subdimensionen lassen sich wie folgt spezifizieren:

1. Selbstständigkeit:

Fähigkeit einer Person, in sozialen Situationen selbst die Initiative zu ergreifen, sich Ziele zu setzen, selbst Methoden zur Zielerreichung auszuwählen und anzuwenden, die eingesetzten Mittel und anvisierten Ziele weitgehend unabhängig von anderen zu bewerten sowie das Ausmaß der Zielerreichung realitätsangemessen zu beurteilen. (Frey & Balzer, 2005, S. 35)

2. Kooperationsfähigkeit:

Fähigkeit einer Person mit anderen Personen zusammenzuarbeiten. Kooperation ist ein Arbeitsverhalten von mindestens zwei Personen, die bewusst, planvoll, aufeinander abgestimmt und in gegenseitiger Ergänzung an einer gemeinsamen Zielerreichung arbeiten. (Frey & Balzer, 2005, S. 36)

3. Soziale Verantwortung:

Fähigkeit, mündig, eigenständig, wert- und normbezogen und unter Berücksichtigung der antizipierbaren Auswirkungen sich selbst, anderen und einer Sache gegenüber bewusst zu handeln (Graumann, 1994;

zit. nach Frey & Balzer, 2005, S. 36) und die Konsequenzen, die daraus resultieren, ebenso bewusst zu tragen. (Halfpap, 1991, S. 250; zit. nach Frey & Balzer, 2005, S. 36)

4. Konfliktfähigkeit:

Fähigkeit, eine Auseinandersetzung mit einer anderen Person oder einer Gruppe aufzunehmen und bis zu einem Kompromiss bzw. bis zu einer Problemlösung durchzustehen. (Frey & Balzer, 2005, S. 36)

5. Kommunikationsfähigkeit:

Fähigkeit einer Person, in einem kommunikativen Regelkreis verschiedene Funktionen zu übernehmen. So übermittelt eine Person als Nachrichtensender dem Nachrichtenempfänger verständliche und begründete Sachinformationen, definiert die Beziehung zwischen Sender und Empfänger und versucht, Kommunikationsregeln einzuhalten. (Frey & Balzer, 2005, S. 36)

6. Führungsfähigkeit:

Die Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen von Personen in und zwischen Gruppen mit dem Zweck, gemeinsam bestimmte Ziele zu erreichen. (Frey & Balzer, 2005, S. 36)

7. Situationsgerechtes Auftreten:

Fähigkeit einer Person, in unterschiedlichen Situationen selbstbewusst aufzutreten und zu handeln, für andere offen zu sein sowie gute Umgangsformen anzuwenden (Osterloh & Frost, 1997; zit. nach Frey & Balzer, 2005, S. 37). Auftreten und Erscheinungsbild wird auf Erwartungshaltungen anderer abgestimmt. (Frey & Balzer, 2005, S. 37)

Die hiermit angegebenen Kategorien der sozialen Kompetenz werden im Verlauf der Interventionsstudie im Rahmen des eingesetzten Fragebogens verwendet.

2.1.4 Maßnahmen zur Intervention – „Anregungsbedingungen“ zur Sozialkompetenzförderung

Einführung in die Anregungsbedingungen

Die Fähigkeiten, Kompetenzen und Aktionsbereiche des Lehrers wurden bereits ausführlich besprochen und innerhalb der Theorie pädagogischen Handelns diskutiert. Das umfangreiche Spektrum an Grundformen pädagogischen Handelns, das für eine zeitgemäße Entwicklungsförderung erforderlich ist, kehrt die für den Lehrer gerade in der heutigen Zeit angemessenen Handlungsformen hervor. Allerdings erfuhren in diesem Zusammenhang die konkreten Anregungsbedingungen zur anvisierten Förderung einer Entwicklungsaufgabe nur rudimentäre Beachtung. Dabei verweist die Grundform *Planung* ausdrücklich auf die Anreicherung pädagogischer Unterrichtsinhalte (u.a. Timmermann & Strikker, 2010). Darüber hinaus wurde innerhalb des Kapitels 1.8.7 „Strategien im Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern“ über dezidierte, ebenfalls für die Schülerklientel des BEJs und BVJs geeignete Lehrerhandlungsformen gesprochen, die unmittelbar eine Vermehrung von bestimmten pädagogisch relevanten Unterrichtssituationen anstreben (bspw. *adressatengerechte Unterrichtsplanung*). Kompetentes, pädagogisches Handeln zielt damit auch auf die Qualität von Inszenierungen der Unterrichtsinhalte ab, zumal nicht entscheidend ist, *dass* Sport in der Schule betrieben wird, sondern vielmehr *wie* Sport in der Schule stattfindet, und zwar durch entsprechende Aufbereitung. Es stellt sich insofern als bedeutsam heraus, nach Formen sportlicher Auseinandersetzung zu suchen, die einen sensiblen Umgang mit der anvisierten Entwicklungsaufgabe garantieren. Eine gezielte Sozialkompetenzförderung, so wie sie hier verstanden wird, ist insofern nur dann sinnvoll, wenn sie frei von pädagogischer Beliebigkeit ist und sich ihren spezifischen Eigenheiten in vollem Maße widmet.

Um also ein maximales Potenzial zur Förderung der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz samt ihrer Ausprägungen bereitzustellen, und um damit ebenfalls eine optimale Entwicklungsförderung zu ermöglichen, sind – wie im Folgenden beschrieben – mehrere spezifische *Prämissen* zu berücksichtigen.

Denn wenn auch bereits über die Grundformen pädagogischen Handelns reflektiert und die Navigation innerhalb der begleitenden Antinomien erörtert wurde, so gilt es gleichwohl darüber hinaus nachzudenken, unter welchen *Rahmendbedingungen, in welcher Atmosphäre, unter welcher sportinhaltlicher Ausrichtung und in welcher Art und Weise (Methode)* die Sozialkompetenzförderung besonders effizient stattfinden könnte.

Rahmenbedingungen und Atmosphäre zur Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“

Sozialkompetenzförderung sollte innerhalb des Sportunterrichts nicht den Charakter eines isolierten Vorsatzes besitzen. Nur wenn in Bezug auf das angestrebte Ziel auch dessen Angemessenheit und besondere Relevanz erkannt wird, können langfristige und nachhaltige Anregungen realisiert werden. Einen fundierten Rahmen als „*fächerübergreifendes Anliegen*“ (Pühse, 2004, S. 186) erhält die Nützlichkeit der Förderung dann, wenn ihr breite, überfachliche Anerkennung zu Teil wird.

Neben der Einbettung pro-sozialen Verhaltens in den Leitlinienkatalog der Schule ist darüber hinaus das *Wohlbefinden* in Hinblick auf die Unterrichtsatmosphäre gerade für „schwierige“ Schüler von großer Notwendigkeit (Bähr, 2008, S. 184; auch Heemsoth & Miethling, 2012, S. 228 ff.). Die bereits aufgezeigten Strategien bezüglich der Umgangsweise mit „schwierigen“ Schülern, d.h. eine versachlichende Entschulung, adressatengerechte und differenzierte Unterrichtsplanung, positive Beziehungsgestaltung, effektives Konfliktmanagement und langfristiges Hintergrundhandeln sollten hierfür erfolgversprechend zum Einsatz kommen. In einer Übersicht hinsichtlich der „*Komponenten eines vertrauensvollen Unterrichtsklimas*“ gibt Pühse (2004, S. 219) eine diesbezügliche Zusammenfassung, welche die Strategien im Umgang mit „schwierigen“ Schülern anspricht. Für eine angenehme Unterrichtsatmosphäre sind gemäß Pühse (2004, S. 218 f.) nachfolgende Aspekte zu berücksichtigen: „Partnerschaftliche Beziehungen“, „Wertschätzende Begegnung“, „Stimulierende Aktivität“, „Offenheit, Echtheit und Transparenz“, „Positive Bekräftigung“, „Aufrichtigkeit und Unparteilichkeit“ sowie „Partnerschaftliche Konfliktregelung“.

Diese werthaltenden Momente, die für ein gutes Klima innerhalb des Sportunterrichts sorgen, gilt es in systematischer Weise herbeizuführen und zu erhalten, sodass sich dementsprechend durch die Pflege dieser Umgangsformen eine gefestigte und beständige Struktur im Unterricht entwickeln kann und dadurch Verlässlichkeit und Integrität zum Ausdruck kommen.

Inhaltliche Ausrichtung zur Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“

Als Antwort auf die Frage, welche Inhalte sportunterrichtlicher Aktivität für die Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler bei der Durchführung der Entwicklungsaufgabe der Sozialkompetenz in besonderer Weise relevant sind, lässt sich angeben, dass grundlegend jede sportinhaltliche Ausrichtung vorstellbar ist (u.a. Pühse, 2004, S. 221). Allerdings ist diese These bei näherer Betrachtung dahingehend ein wenig zu relativieren, dass es ratsam ist, das Sportspiel bzw. die Bewegungsformen gemäß den Aspekten „Altersangemessenheit“ (Bähr, 2008, S. 185) und Komplexitätsgrad (Funke-Wieneke, 1997, S. 35 f.) anzupassen. Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte scheint insbesondere die Suche nach entsprechenden Inhalten und Themenschwerpunkten nützlich zu sein, da dadurch eine verstärkte Hinwendung in Richtung pro-sozialer Erprobung erfolgt. Immer wieder wird in der Fachliteratur die Empfehlung ausgegeben, sich insbesondere mit solchen Unterrichtssituationen auseinanderzusetzen, die Kooperation erfordern (bspw. Funke-Wieneke, 1997), da offensichtlich im miteinander und füreinander (bspw. Akrobatik) der Schlüssel für soziales Handeln liegt. Wechselseitige Unterstützung und kooperative Verhaltensweisen stellen daher nicht nur die Grundlage für die Kategorie *Kooperationsfähigkeit* dar, sie beeinflussen in großem Maße auch Facetten der *Kommunikationsfähigkeit*, *Konfliktfähigkeit* und *Verantwortungsbereitschaft*.

Als sozialerzieherisch wertvoll aber bei weitem komplexer stuft Funke-Wieneke (1997) diejenigen sportlichen Inhalte ein, die auf Wettkampf- und Konkurrenzsituationen Bezug nehmen, wobei gerade Mannschafts- und Sportspiele entsprechende Merkmale aufweisen. Diese sind im Fundus der Unterrichtsangebote unverzichtbar, da sie nicht nur mit erheblichem Attraktionspotenzial aufwarten (Blomberg, 2010) sondern darüber hinaus Lernpotenzial für zahlreiche, sozialkompetente

Verhaltensweisen besitzen. Das Auftreten von konkurrenzbestimmten bzw. konfliktträchtigen Situationen im Sportunterricht ist allerdings geradezu erwünscht, denn deren generelle Vermeidung oder deren Ausschluss käme einem jugenorientierten Sportunterricht mit seinen antinomisch¹⁸⁰ beschaffenen Wesenszügen nicht nach. Außerdem dürfen die fundamentalen, teilweise ambivalenten Grundpfeiler sportlicher Betätigung niemals außer Acht gelassen werden. Vielmehr sind sie in Form von sensiblen und reflektierten Umgangsweisen mit den inhaltlichen Gegebenheiten in Einklang zu bringen (Balz, 1998, S. 160 ff.; Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann & Kreiter, 1990, S. 41), um die Möglichkeit negativer Ereignisse von vornherein auszuschließen. Dies erfolgt bspw. für das Mannschaftsspiel durch die Veränderung der Parameter „Spielfeld“, „Spielerzahl“, „Spielbälle“ und „Spielregeln“ (Emrich, 2007, S. 4). Im konkreten Fall führt bspw. die Einführung der Spielregel „bester Passgeber“, „bester Teamarbeiter“ oder „fairster Spieler“ in Kombination mit einem für die Zielstellung geeigneten Punkte- bzw. Anreizsystem zu sozialerzieherisch relevanten Situationen. Neben dem normalen Tor- bzw. Punkteerfolg sind somit die entsprechend priorisierten pädagogisch substanziellen Momente in die Spielform zu integrieren. Der flexible und reaktionsschnelle Umgang insbesondere mit der Variable *Spielregel*¹⁸¹ erlaubt es, aufkeimenden Fehlentwicklungen entgegenzusteuern und einer Situation stattdessen eine für die Sozialkompetenz relevante Wendung zu geben. Als nützliches Hilfsmittel zur Generierung sozialer Lernprozesse und damit als Möglichkeit, zum Kern der Entwicklungsförderung vorzustoßen, gilt das Einbinden der Schüler, bspw. in die Modifikation von Regeln im Falle entsprechender Fehlentwicklungen (u.a. Balz, 1998, S. 157 f.). Diese Einschätzung erklärt sich damit, dass im Erkennen und in der konkreten Umgestaltung der Regel (bspw. das Deklarieren eines Fouls) die langfristige Akzeptanz und Umsetzungsstärke einer mitgestalteten Regel liegt. Schüler merken unmittelbar, ob sie in einer bestimmten Situation überverteilt wurden, und ob daher gegebenenfalls korrigierend einzugreifen ist. So kann bspw. unsportliches Verhalten oder die Wiederholung eines Fouls direkt zum Punkterfolg für die gegnerische Mannschaft führen. Daraus wird deutlich, dass Regelmodifikationen bzw. der Umgang mit Regeln nicht nur außerhalb der Inhalte des Sportunterrichts von Belang sind, sie sind vielmehr als dessen inhärenter Teil anzusehen.

¹⁸⁰ Zur Relevanz eines antinomisch geprägten Unterrichts siehe Kapitel 1.8.2 und 1.8.3.

¹⁸¹ Weitere Hinweise für die Praxis liefert Warm (2002, S. 24-27) „Mit Regeln spielen“.

Der Grad der Beteiligung von Schülern an den Unterrichtsinhalten resultiert allerdings nicht nur aus deren Mitwirkung am Regelwerk von Sportspielen. Als besonders entwicklungsfördernd erweist sich vielmehr in diesem Zusammenhang eine systematische Mitbestimmung an den sportlichen Inhalten in Form einer konkreten schriftlichen Befragung; denn nur wenn die Interessen der Schüler und damit deren sportbezogenen Bedürfnisse hinreichend ernst genommen werden, ist über die formale Erhebung eine langfristige und ressourcenorientierte Unterrichtsplanung möglich (vgl. Kap. 2.2.3). Die Neigungen der Schüler, u.a. Ausübung einer Sportart im oder außerhalb des Vereins, werden auf diese Weise bei der inhaltlichen Aufbereitung mitberücksichtigt und in die Mittel-Ziel-Relation des Unterrichts eingeflochten. Es ist somit von der Annahme auszugehen, dass unterrepräsentierte Kompetenzausprägungen vonseiten der Schüler, wie etwa *Verantwortungsbereitschaft* bzw. *situationsgerechtes Auftreten*, leichter und zielsicherer gefördert werden können, wenn die von ihnen favorisierten, sportlichen Betätigungen sowie ebenfalls unterrichtsbezogene Bedürfnisse Berücksichtigung erlangen. Anhand des angestellten Stärkenprofils könnten darauffolgend dann auch leichter und direkter Schwächen im Sozialkompetenzbereich dezimiert werden. Da allerdings der hier angewandte Ansatz einer kompetenzorientierten Vorstellung folgt, ist von einer einseitigen Defizit- bzw. Schwächendezimierung abzusehen.¹⁸²

Wenngleich die Auswahl an Sport- Spiel- und Bewegungsformen der Schüler als Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung dient, so sind darüber hinaus auch solche sportlichen Bewegungsfelder gezielt auszusuchen, die sich der gängigen Schülerwahrnehmung meist entziehen, dennoch aber im Hinblick auf die Zielstellung nützlich sind. Die Rede ist hier insbesondere von News bzw. Trendsportarten wie u.a. Le Parkour oder Waveboarding. Diese Aktivitäten sind infolge ihrer inhaltlichen Beschaffenheit für mehrere Aspekte der Sozialkompetenzförderung geeignet, u.a. Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten (Neumann & Kößler, 2010)¹⁸³.

¹⁸² Obwohl die Kompetenzorientierung die schulische Landschaft durchweg befruchtet hat und an positiv konnotierte Begriffe anknüpft, so ist dennoch von einer radikalen Abkehr bezüglich defizitgeleiteter Vorstellungen Abstand zu nehmen, da auch defizitorientierte Ansätze für eine Entwicklungsförderung, wie sie hier verstanden wird ihre Berechtigung besitzen.

¹⁸³ Über den Stellenwert von Trendsportarten im Schulsport referieren Neumann und Kößler (2010).

Zusammenfassend gesagt liegt die Bedeutung der praktizierten sportlichen Betätigungen weniger in den vorgezeichneten Inhalten als vielmehr in der konkreten Art der Ausübung. In der Form eines *vielschichtigen Beteiligungssystems* ist die Einbeziehung der Schüler an der Gestaltung der Inhalte des unmittelbaren Unterrichtsprozesses genauso entscheidend wie die Berücksichtigung der von den Schülern ausgewählten und festgehaltenen Sport- und Spielarten. Pro-soziale Lernprozesse mit den zugehörigen Aspekten, d.h. Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit etc., können nur dann förderlich sein, wenn der Selbstbestimmungsgrad im Sinne einer stärkeren Berücksichtigung der Subjektseite (Schülerseite) erhöht wird.

Bei der Durchführung von Bewegungsaufgaben erhalten somit die sozial relevanten Emotions- und Erlebnissituationen, wie u.a. gegenseitiges Helfen, ein besonderes Augenmerk. Von daher gesehen ist es die Schlüsselfrage, auf welche Art und Weise die Inhalte in Form der sportlichen Interaktion umgesetzt werden, und welche „*Qualität und Auswirkung*“ die einzelnen Unterrichtssequenzen dabei für den Erwerb der Sozialkompetenz in seinen Unterkategorien besitzt (Pühse, 2004, S. 222).

Prinzipien und Methoden – Bedingungen zur Angelegen-Sein-Werdung mit der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“

Die Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Inhaltsdiskussion, was für die Qualifizierung pro-sozialen Verhaltens unabdingbar ist, führen zwangsläufig zu den Stellgrößen *Prinzipien* und *Methoden*. Wenn also die Inhalte weniger im Vordergrund stehen, so ist umso mehr die Art und Weise der Umsetzung dieser Inhalte bezüglich des Unterrichts für die Förderung sozialkompetenter Handlungsweisen von Belang.

Generell lässt sich eine spezifische Methodenwahl im Rahmen der Sportfachdidaktik für eine bestimmte Situation nicht eindeutig festlegen, was in erster Linie an dem großen Spektrum der unterschiedlichen Methodenzugänge liegt (Lange, 2012, S. 134). Allerdings zeigen sich in der Fachliteratur zum Evozieren von Sozialkompetenz signifikante Überschneidungen, die bei der Auswahl der Prinzipien- bzw. Methodengrößen zum Tragen kommen. Wenn noch Lickona in seiner Arbeit „Aufbau der soziale[n] Gemeinschaft“ als Direktiven seiner „moralischen Erziehung“ „Koooperatives Lernen und wechselseitige Hilfe“, „Soziale und moralische Diskussion“ und „Teilhabe an Entscheidungsprozessen“ (1981, S. 243) beschreibt, so konzentriert

sich die Auswahl Bährs in fast deckungsgleicher Herangehensweise auf die Aspekte „Soziales Lernen durch soziale Erfahrung“, „Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen, offene Unterrichtsmethoden“, „Gespräche und Reflexionen“ und „Partner- und Gruppenarbeit“ (2008, S. 186 ff.; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.). Diese Prinzipien- bzw. Methodenauswahl erweisen sich auch für die vorliegende Arbeit als nützlich, allerdings in leicht abgewandelter Form. So wird für die Sozialkompetenzförderung, so wie sie hier aufgefasst wird, das Augenmerk im Weiteren auf nachfolgende vier Faktoren gerichtet, die anschließend beschrieben werden:

1. Formung der Gruppe
2. „Gewinnbringende“ Arrangements – mehr als kooperative Momente
3. Angemessene Reflexion
4. Schülerentscheidungs Momente

Zu 1. Formung der Gruppe

In Anbetracht der Vorstellung, dass der Sportunterricht als gruppendynamisches Objekt für die Generierung von sozialkompetenten Dispositionen förderlich ist, sollte auf eine Steigerung der Gruppenkohäsion Wert gelegt werden, zumal die bewusste Integration aller Schüler in ein Zusammenhangsgefüge sowie die Einbindung besonders auffälliger Schüler in die Gemeinschaft darüber entscheidet, ob sich diese so entwickeln kann, dass auf der einen Seite Schwächen toleriert und andererseits Stigmatisierungen unterbunden werden. In diesem Sinne ist es Aufgabe der Lehrkraft, solche Situationen herbeizuführen und zu nutzen, in denen *Zusammenhalt* und *Zusammengehörigkeit* als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung einer Aufgabenstellung gefordert sind. Der Gemeinschaftssinn kann somit erheblich geschärft werden, wenn die Aktionsformen der Schüler direkt an die „handelnde Praxis“ geknüpft sind (Bähr, 2008, S. 187). Wenn also Situationen geschaffen werden können, die sozial kompetentes Verhalten und aktive Teilhabe zwingend erfordern, wird dadurch nicht nur das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt, es kommt vielmehr auch notwendigerweise zur Auseinandersetzung mit den Aspekten der Sozialkompetenz, u.a. Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit etc..

Zu 2. „Gewinnbringende“ Arrangements – mehr als kooperative Momente

In Abweichung von Lickona (1981), der den Standpunkt „Kooperatives Lernen und wechselseitige Hilfe“ hervorkehrt und Bähr (2008), die von „Partner- und Gruppenarbeit“ spricht, so soll hier der Begriff „Gewinnbringende“ Arrangements leitend sein.

Offensichtlich ist die Sozialform der Partner- und Gruppenarbeit geradezu prädestiniert, um pro-soziale Verhaltensweisen zu evozieren (u.a. Gudjons, 1993, S. 16). Denn innerhalb der kooperativen Unterrichtsphasen müssen die Schüler miteinander kommunizieren, mit den aus der Aufgabenstellung hervortretenden Konflikten umgehen und gegebenenfalls den Partner bzw. mehrere Gruppenmitglieder entsprechend anleiten. Durch die Verantwortungsübertragung auf die Schüler kann damit einhergehend auch die Selbstständigkeit erprobt werden (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994). Diese ko-konstruktiven Unterrichtsphasen sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn eine Verknüpfung zur inhaltlichen Ausrichtung gestellt wird. Pühse (2004, S. 206) weist in diesem Kontext auf die Interdependenz inhaltsbezogener und methodenbezogener Größen hin, die in einem inneren Zusammenhang stehen und bei genauer Abstimmung aufeinander für die Zielstellung des Unterrichts vorteilhaft sind. So ist in kooperativen Unterrichtsphasen darauf zu achten, dass die inhaltliche Anforderung (bspw. wettkampforientiertes Spiel oder 1-gegen-1 Spielsituationen) nicht im Widerspruch zur angewandten methodischen Leitlinie steht.

Der größte Gewinn des Partner- bzw. Gruppenlernens liegt allerdings darin begründet, infolge der Struktur eine „symmetrische Reziprozität“ (Youniss, 1982, S. 79) zu erzeugen. Im Gegensatz zur hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung können in Beziehungskonstellationen auf gleicher Ebene zwischen zwei oder mehreren Schülern produktive Erklärungs- und Lösungsmöglichkeiten entstehen, bedingt durch die wechselseitig eigenverantworteten Situationen. So lassen sich kreative Lösungsmöglichkeiten mit Langzeitwirkung herbeiführen, die gerade nicht auf der Grundlage vorgefertigter, übergestülpter Standardlösungen basieren. Allerdings gelingen diese von den Schülern selbstgesteuerten Unterrichtsphasen nur dann optimal, wenn die aus dem kooperativen und gruppenorientierten Unterricht resultierenden Nachteile berücksichtigt werden. So muss bei der Aufgabenerstellung der Aspekt der

Gruppengröße mit dem einhergehenden Problem des *Trittbrettfahrertums*¹⁸⁴ genauso beachtet werden wie der Gesichtspunkt der Gewährung von größtmöglichen Entscheidungsspielräumen (Bähr, 2008, S. 188 f.; Bähr, 2005, S. 8; Slavin, 1989, u.a. S. 131). Wenn zusätzlich eine *gegenseitige Abhängigkeit* geschaffen werden kann mit dem Ergebnis, dass der Beitrag des Einzelnen nicht ohne die Mitwirkung des Partners bzw. des Gruppenmitgliedes zum Erfolg führt, dann entsteht zudem eine „positive Wechselbeziehung in Bezug auf den Lernprozess“ (Bähr, 2008, S. 189; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.).

Neben kooperativen bzw. kollaborativen Unterrichtssequenzen finden auch solche gewinnbringende Arrangements Anklang, die verstärkt auf offene und differenzierte Arbeitsformen setzen. Helmke (2007, S. 41) spricht in diesem Zusammenhang vom Offerieren von „Angeboten“, um dem Schüler entsprechend dessen Fähigkeiten einen individuellen Entwicklungs- und Lernweg zu ermöglichen (Pfitzner & Neuber, 2012b, S. 3). So ist es bspw. bei der Unterrichtseinheit „Hochsprung“ angezeigt, verschiedene Möglichkeiten, wie den Fosbury-Flop, den Straddle, o.ä. anzubieten die Latte zu überspringen (u.a. Buss & Woznik, 2011, S. 45 ff.; Kaufhold, 2009, S. 7 ff.). Die Abkehr von einheitlichen Unterrichtsformen wird vornehmlich durch die Diskussion in Zusammenhang mit binnendifferenzierten und individualisierten Förderungsmöglichkeiten des Unterrichts stimuliert (u. a. Brüning & Saum, 2010; Heymann, 2010). Das hier entwickelte Verständnis für gewinnbringende Arrangements bezieht sich somit auch auf Maßnahmen der „Binnendifferenzierung“¹⁸⁵ (Heymann, 2010, S. 9), wodurch eine optimale Unterstützung für die individuell eingeschlagenen Lösungswege der Schüler entsprechend ihres angeschlagenen Lerntempos und der Abfolge der Arbeitsschritte erreicht wird. Scherler (2012) liefert ein Unterrichtsexempel, das beispielhaft diesen Prinzipien weitgehend entspricht. Es erscheint somit

¹⁸⁴ Die Gruppengröße entscheidet darüber, ob Anreize für Schüler gesetzt werden, sich einer Aufgabenstellung zu entziehen. Die „individuelle Verantwortlichkeit in Bezug auf das Gruppenziel“ (Bähr, 2008, S. 189; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.) stellt somit konstruktive und direkt adressierte Lösungsmöglichkeiten sicher.

¹⁸⁵ Heymann (2010, S. 8) differenziert zwischen „geschlossener“ und „offener“ Binnendifferenzierung. Unter der „geschlossenen“ Binnendifferenzierung versteht er die individuelle Lehrdiagnose, auf deren Grundlage ein individuell dem Schüler zugespasster Lernweg ermöglicht werden soll. Diese Form der Binnendifferenzierung mit einer hochgradig individualisierten Vorgehensweise vonseiten des Lehrers führt allerdings, wie Heymann bemerkt, schnell zu „Überforderung“ (2010, S. 8 f.). Bei der „offenen“ Binnendifferenzierung ist die Aufgabe des Lehrers vornehmlich darin zu sehen, den Schüler mit Unterrichtsangeboten zu konfrontieren, um ihn entsprechend seiner individuellen Niveaustufe auf seinem persönlichen Lernweg zu begleiten.

auch für den Erwerb sozialer Kompetenzen unumgänglich, sich binnendifferenzierten sowie individualisierten Methodenmöglichkeiten zu widmen.

Um sich durch Anleitungstätigkeit hinsichtlich Verantwortungsbewusstsein und Führungsfähigkeit zu profilieren, können darüber hinaus herausragende Schüler innerhalb weiterführender Arrangements mit Führungs- bzw. Mentorenaufgaben betraut werden (Gebken, 2002, S. 200 ff.).

Zu 3. Angemessene Reflexion

Entsprechend der rollentheoretischen Theoriefundamente, wie etwa die von Funke-Wieneke (1997) beschriebenen Ansätze einer „sportkritisch-didaktischen“ bzw. „sportneutral-didaktischen“ Position, sind im Rahmen des Unterrichts ausgiebige Gesprächsmomente enthalten. Diesbezüglich untermauert auch Pühse (1999, S. 230) den Stellenwert von Reflexionsphasen, indem er von der „kognitiven Aufarbeitung“ des Erlebten spricht.

An dieser Stelle soll allerdings nicht für eine übermäßig intensive Gesprächs- und Diskussionskultur während des Sportunterrichts plädiert werden. Dies lässt sich zum einen damit begründen, dass die sportliche Betätigung nicht durch unverhältnismäßig lange Aktivitätspausen substituiert werden sollte, da dies nicht dem Wesen des Faches entspräche. Zum zweiten ist, wie im Übrigen auch aus der phänomenologischen Perspektive Funke-Wienekes (1997) heraus argumentiert wird, der Erwerb von Sozialkompetenz nicht in erster Linie durch Reflexionsgesprächen gewährleistet.

Indessen sollten aufkommende Probleme bzw. Emotionsimpulse diskutiert werden. Besonders für die Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit ist die Verbalisierung und ggf. auch die schriftliche Fixierung von Regeln bzw. Spielregeln als ein hilfreiches Element zu betrachten (u.a. Achtergarde¹⁸⁶, 2010, S. 185 ff.). Genauso gibt auch der wohlüberlegte Umgang mit positiven wie auch negativen Emotionen Anlass, aus entsprechenden Situationen zusätzlichen Antrieb zu schöpfen bzw. korrigierende Maßnahmen zu ergreifen. Überaus nützlich ist in diesem Zusammenhang, wenn die Schüler auf der Grundlage eigener Regel- bzw. Spielregelaufstellungen dazu

¹⁸⁶ Innovative und praktische Umsetzungsbeispiele liefert Achtergarde (2010, S. 185 ff.) hierzu.

animiert werden, ihre erarbeiteten Abmachungen zu evaluieren bzw. kritisch zu begutachten, aber auch gelungene Ansätze adäquat zu würdigen (Helmerts¹⁸⁷, 2005, S. 114 ff.). Denn wie es Pühse treffend auf den Punkt bringt, entsteht vor allem „mit dem Moment der Authentizität der Situation (...) eine persönliche Betroffenheit auf Seiten der (...) Schüler“ (2004, S. 210), die abstrakte Formen des Regellerns obsolet erscheinen lässt. Das Kreieren eigener Sportspiele einschließlich ihrer Vorführung ist somit gerade in Bezug auf eine respektvolle, nachhaltige Kommunikationskultur sinnvoll (Vorschläge u.a. bei Achtergarde, 2010, S. 292; Lange & Sinning, 2008, S. 171 ff.).

Zu 4. Schülerentscheidungsmomente

Die Entwicklungsförderung, so wie sie hier aufgefasst wird, erfordert hinsichtlich des vorgelegten Theoriefundaments nicht nur eine stärkere Zuwendung des sich entwickelnden Individuums zur Subjektseite hin und damit eine Vermehrung der Entscheidungsmomente vonseiten der Schüler, sondern sie ist in noch stärkerem Maße für die Förderung und Bewältigung der angesprochenen Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ entscheidend. Dieser in der vorliegenden Arbeit wiederkehrende und konstitutive Aspekt wird von der einschlägigen Literatur zum Thema „Methoden und Prinzipien im Sportunterricht für den Erwerb sozialer Kompetenzen“ ebenfalls als wichtige Säule anerkannt und beschrieben (u.a. Bähr, 2008; Pühse, 2004; Balz, 1998). Die Schülermitbestimmung in dem hier dargestellten Sinne ist allerdings, wie bereits angedeutet und im Anschluss ausführlicher erläutert, mehrdimensional zu verstehen.

Die in der Fachliteratur erhobene Forderung, den Schülern mehr *Verantwortung* zu übertragen (Pühse, 2004, S. 202 ff.; Balz, 1998, S. 159), bedeutet in der Konsequenz, von einer dominanten Lehrerrolle Abstand zu nehmen und darüber hinaus eine Öffnung des Unterrichts zu ermöglichen. Über die Probleme gleichberechtigter bzw. demokratischer Lehrerrollen wurden bereits anhand der Grundspannung „Autonomie versus Zwang“ Überlegungen angestellt. Wenn sich auch, bedingt durch die Selektionsfunktion der Schule, eine zu starke Schülermitbestimmung verbietet, so sind trotzdem die Möglichkeiten der Teilhabe am Unterrichtsgeschehen auszuweiten.

¹⁸⁷ Möglichkeiten der Inszenierung von Reflexionsphasen stellt Helmers (2005, S. 114 ff.) vor.

Hierfür sind Schüler nicht nur mit Aufgaben als Mentoren oder Experten im Sinne Gebkens (2002, S. 200 ff.) zu betrauen, es sind darüber hinaus vielfältige Beteiligungsmomente von Schülerseite in den Unterricht einzuflechten. Hierzu schlägt bspw. Achtergarde mit seinem *Aufgabenwartsystem* vor, Schülern bestimmte Funktionen zu übertragen wie „Krankenwart“, „Aufwärmwart“, „Sicherheitswart“ etc. (2010, S. 147 ff.). Wie die Untersuchungen von Pühse (2004, S. 206 f.)¹⁸⁸ belegen, führt die damit einhergehende Umkehrung der Rollen sowie eine verstärkte Anwendung induktiver Methoden zudem zu einer erhöhten Wirksamkeit sozialerzieherischer Zielsetzungen.

Als bedeutende Akzentverschiebung hinsichtlich der Schülermitbestimmungsrechte erfolgt zusätzlich eine Steigerung der Beteiligungsmomente von Schülerseite in Form einer *schriftlichen* Befragung in Bezug auf die *Auswahl der Sportarten* sowie auf die im Sportunterricht zu berücksichtigenden *Bedürfnisse*. Hinsichtlich der Sportartenaffinität wird bei der Wahl zwischen solchen innerhalb bzw. außerhalb eines Vereins unterschieden. Diese Differenzierung ist offensichtlich aus dem Grund sinnvoll, da die Jugendlichen außerhalb des Vereins anderen sportlichen Aktivitäten nachgehen als im organisierten Sport. Um aber auch sog. „News“¹⁸⁹ (Neumann & Kößler, 2010, S. 2 ff.) zu berücksichtigen und einer „versachlichenden Entschulung“ sowie einer „Adressatenorientierung“ (vgl. Kap. 1.8.7) im Umgang mit den entsprechenden Schülern nachkommen zu können, erscheint auch eine Berücksichtigung derjenigen sportlichen Neigungen als gewinnbringend, denen außerhalb eines Vereins nachgegangen wird. Neben einer Erhebung bezüglich der praktizierten Sportarten innerhalb und außerhalb eines Sportvereins mit dem Ziel der Integration in das Sportunterrichtsprogramm sind darüber hinaus ebenfalls die konkreten Affinitäten für und während des Sportunterrichts zu ermitteln. Dabei ist es sinnvoll, sich an den Motiven, Sinnvorstellungen und Erwartungshaltungen der Schüler zu orientieren. Hierfür wird ihnen eine Prioritätenliste ausgehändigt, anhand welcher sich deren Interessenlage in Hinblick auf die Integration in das Sportprogramm ausmachen lässt. Nachfolgende Dimensionen an Affinitätenmuster werden den Schülern zur Auswahl gestellt:

¹⁸⁸ Die Analyse von Pühse bezieht sich nicht explizit auf den Sportunterricht.

¹⁸⁹ = Trendsportarten.

1. Spaßorientierung
2. Gemeinsame Aktivität mit anderen
3. Gesundheitsorientierung
4. Entspannungsorientierung
5. Figurformung
6. Kräfte loswerden („Abreagieren“)
7. Kräfte mit anderen messen
8. Fitnessorientierung
9. Leistungsfähigkeit verbessern
10. Sonstige andere Gründe, die von den Schülern angegeben werden.

Diese den Schülern vorgelegten Merkmale ergeben sich dabei keineswegs aus einer willkürlichen Festlegung von Motivorientierungen; sie orientieren sich vielmehr an der empirischen Befundlage von Jugendlichen hinsichtlich ihrer Zielvorstellungen und Erwartungen in Hinblick auf ihre eigene sportliche Betätigung (Neuer, 2007, S. 189 ff., S. 293; Brehm & Voitländer, 2000; Digel, 1996, S. 330, S. 332 f.; Opper, 1996; Brehm, 1990; Brettschneider & Bräutigam, 1990; Fuchs, 1989; Sack, 1980; zusammenfassende Übersicht bei Pahmeier, 2008, S. 217 f.). Die oben angegebene Auswahl stellt in konzentrierter Form die aus den Studien ermittelten wichtigsten Zielgrößen der Jugendlichen im Setting des Sports dar.

Weitere Aspekte zu berücksichtigen erscheint zudem nicht sinnvoll, da eine zu große Vielfalt bei der Umsetzung in einem Schulsportprogramm Schwierigkeiten zur Folge hätte.

Auf der Basis mittels schriftlicher Erhebung zu den *ausgewählten Sportarten* sowie der *Affinitäten* bei den Schülern wird eine Auswahl getroffen, die anschließend im Unterricht zur Anwendung kommt. Dabei sollten vor allem die am häufigsten angegebenen Nennungen berücksichtigt werden, bspw. werden die beiden am meisten genannten Sportarten sowohl innerhalb als auch außerhalb des Vereins sowie die beiden am häufigsten gewählten Bedürfnismerkmale in das Programm integriert (siehe Kap. 2.2.3).

Die angesammelten sowie grafisch aufbereiteten Ergebnisse werden dann zusammen mit den Schülern besprochen und damit deren eigene Priorisierung bzw. die der Gruppe verdeutlicht. Zudem dient diese Art der Aufbereitung in Form einer Verschrift-

lichung nicht nur als „Denkverstärker“¹⁹⁰ für den Lehrer, der die Schülerimpulse in seinen inhaltlichen und methodischen Unterrichtsplanungen mitverarbeiten muss, sie fungiert darüber hinaus für die Schüler als ein bestätigendes Moment gleichsam zur Wahrung ihrer Interessen. Wenn es nämlich gelingt, dass die „Schüler sich subjektiv angemessen in die Planung des Sportunterricht [sic] miteinbezogen wahrnehmen, entwickeln sie hohes sportliches Engagement und erleben gelingende Verständigung mit ihrem Sportlehrer“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 149). Außerdem intensiviert die beschriebene Vorgehensweise die Verbundenheit zwischen dem Schüler und den ihm aufgetragenen Aufgaben, da er sich in der Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts explizit wiederfindet. In den Worten Osers bedeutet diese Erkenntnis dann: „durch Beteiligung (..) erhält die Norm, für die jemand sich entscheidet, eine größere Relevanz“ (1988, S. 66).

Diese Maßnahme hat sowohl eine Steigerung der Schülermitverantwortung am Unterrichtsgeschehen als auch eine zusätzliche Wertschätzung der Subjektseite zur Folge; sie setzt darüber hinaus den oftmals wenig überzeugenden Ziel-Mittel-Relationen zur Erreichung sozialerzieherischer Maßnahmen ein Ende (Pühse, 2004, S. 203). Die hier beschriebene Form der Mitbestimmung kommt wohl der im Rahmen des theoretischen Fundaments geforderten Berücksichtigung der Entfaltungsbedürfnisse der Jugendlichen am nächsten.

Die mehrseitige Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse im Sportunterricht sollte allerdings nicht zu dem Missverständnis Anlass geben, der Lehrer müsse sich ausschließlich auf die Wünsche der Schüler einlassen. Vielmehr sind gleichermaßen die gesellschaftlichen Ziele zu verfolgen. Insbesondere sind hierbei die Erziehung zum Sport sowie eine Entwicklungsförderung durch Sport mit Akzentsetzung auf die Sozialkompetenz zu berücksichtigen.

Ebenso ist die Führungs- und Lenkungsfunktion des Lehrers beizubehalten. Besonders wichtig ist eine straffe Führung im Umgang mit „schwierigen“ Schülern, wenn erforderlich sogar mit einer indoktrinierenden Haltung des Lehrers (Pühse, 2004, S. 204). In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schüler und dem Internalisie-

¹⁹⁰Ähnliche Ansichten vertritt auch Plümper der den Sachverhalt wie nachfolgend beschreibt: „Schreiben wirkt als Denkverstärker, oder – wie Tucholsky meinte – als ‚Gedankenklaviatur‘“ (Plümper, 2008, S. 15).

rungsgrad von Gepflogenheiten (Rituale, Kommunikationsregeln, Symbolsprache etc.) ist dann sukzessive die Selbstständigkeit im Sportunterricht zu erhöhen (nähere Ausführungen zum Umgang mit „schwierigen“ Schülern siehe Kap. 1.8.6 und Kap. 1.8.7).

Die integrative Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ und ihre „Anregungsbedingungen“ im Überblick

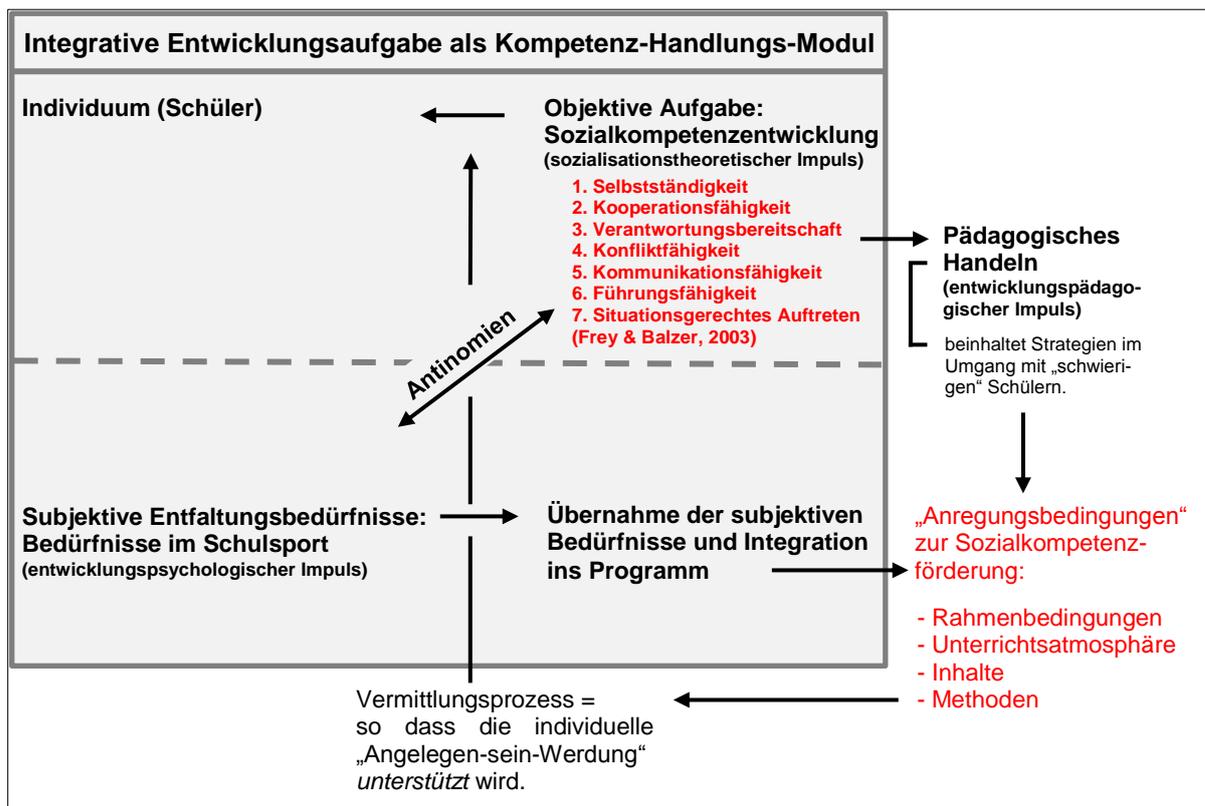


Abb. 2.1-18: Die integrative Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ und ihre „Anregungsbedingungen“ im Vermittlungsprozess pädagogischen Handelns für „schwierige“ Schüler (Eigene Erstellung).

Das entwickelte Modell zur integrativen Entwicklungsaufgabe aus den Abbildungen 1.9-16 und 1.9-17 kommt innerhalb der Abbildung 2.1-18 zur konkreten Anwendung. Die *operationalisierte Sozialkompetenz*¹⁹¹ samt ihrer zuletzt aufgezeigten *Anregungsbedingungen* (beide in Abb. 2.1-18 in roter Farbe markiert) ist somit in das bereits erarbeitete Modell zur integrativen Entwicklungsaufgabe (vgl. Kapitel 1.9.4) eingelassen.

Die eingesetzten Pfeile (→) sind wiederum als *Beeinflussung* und *Wirkung auf* zu deuten. *Doppelpfeile* (↔) stehen für *Wechselbeziehungen* bzw. für *Konflikte*.

Gemäß den Vorstellungen des Modells bestehen fortwährend Antinomien zwischen den Forderungen der Gesellschaft (hier: Ziel der Sozialkompetenzförderung) und den Bedürfnissen des Individuums (hier: Entfaltungsbedürfnisse der Schüler im Schulsport). Dabei kommt dem pädagogischen Handeln als Mittlerinstanz die Aufgabe zu, das Verhältnis der beiden bipolaren Einheiten auszugleichen.

Auf diese Weise erhält der Prozess des Angelegen-Seins verbunden mit der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz durch die angedeutete vermittelnde Position des pädagogischen Handelns eine reflektierte Dimension. Dabei berücksichtigt angemessenes pädagogisches Handeln die zuletzt beschriebenen *Anregungsbedingungen* zur Sozialkompetenzförderung für die Zielgruppe der „schwierigen“ Schüler (hier: BEJ- und BVJ-Schüler). Genau diese Bedingungen müssen entsprechend der theoretischen und erfahrungsfundierten Analyse erfüllt sein, da andernfalls die Wirkung kaum oder nur in unzureichendem Maße zu erwarten ist.¹⁹²

Die Erfordernisse in der heutigen Zeit sowie die theoretischen Betrachtungen haben ebenfalls gezeigt, dass nur über eine Erweiterung der Mitbestimmung in den beschriebenen Ausdifferenzierungen sowie der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler der Prozess der Auseinandersetzung mit der integrativen Entwicklungsaufgabe gelingen kann. Dabei sind die beschriebenen Parameter zur Anregung sozialer Entwicklungsprozesse zweifellos nicht zu jedem Zeitpunkt und für jedes Vorhaben realisierbar.

¹⁹¹ Die Sozialkompetenz wird gemäß der Aufgliederung von Frey und Balzer (2005; 2003) in die Unterdimensionen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten eingeteilt.

¹⁹² Wenn diese Anregungsbedingungen nicht bewusst zur Anwendung kommen, ist damit einhergehend von einem Rückfall in „funktionale“ Erwartungshorizonte auszugehen.

Allerdings trifft die folgende Forderung für die als thematisches Modul aufgefasste integrative und dialektische Entwicklungsaufgabe ausnahmslos zu: *sie bedarf einer ganz bewussten Haltung und Vorgehensweise.*

2.2 Beschreibung der Interventionsstudie zur Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“

2.2.1 Fragestellung zur Berücksichtigung der Individuumsseite und weiteres Vorgehen

In dem vorausgegangenen Kapitel wurden die vorbereitenden Überlegungen zur Interventionsdurchführung zusammengefasst. Im Anschluss hieran ist das weitere Vorgehen zu deren Durchführung bezüglich der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz zu planen. Im Mittelpunkt steht dabei die folgende Frage:

Gelingt eine Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler durch inszenierten und vermehrten Schulsport unter dem Aspekt einer gezielten Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“?

Diese bereits eingangs formulierte Fragestellung gilt es durch weitere Spezifizierungen auszuweiten.

Die theoretischen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass eine erfolgversprechende Realisierung der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz nur durch eine Hinwendung zur Subjektseite (Schülerseite) möglich ist. Folglich ist eine genauere Darstellung der zu fördernden Zielgruppe, nämlich Schüler des BEJs bzw. BVJs, unbedingt erforderlich. Dabei wird der allgemeine Begriff der „schwierigen“ Schüler auf männliche Schüler beschränkt.

Eine Hinwendung zur Individuums- bzw. Schülerseite bedarf entsprechend der theoretischen Grundlegung ebenfalls der Berücksichtigung hinsichtlich der Entfaltungsbedürfnisse der Schüler. Im Anschluss wird eine diesbezügliche Diskussion als Vorbedingung zur Durchführung der Intervention vorgenommen einschließlich der Darstellung der erhobenen Entfaltungsbedürfnisse der Schüler. Dabei sind zwei Fragestellungen leitend:

- 1. Welche Sportarten innerhalb bzw. außerhalb eines Vereins werden von den Schülern der Interventionsgruppe favorisiert?*
- 2. Welche Bedürfnisse haben die Schüler im Schulsport?*

2.2.2 Berufsvorbereitende Bildungsgänge

Das Berufseinstiegsjahr (BEJ) und seine Verbindung zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Bei den BEJ-Schülern handelt es sich um leistungsschwache Schüler, die nach dem Besuch der Hauptschule „keine weiterführende Schule besuchen und keine Ausbildung beginnen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013, S. 8).¹⁹³ Aus diesem Grund wurden Übergangslösungen geschaffen, um dieser Schülerklientel den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Genauer gesagt handelt es sich dabei um ein System zur beruflichen Vorqualifizierung, mit dem Ziel, innerhalb eines Jahres die Chancen der Schüler auf einen Ausbildungsplatz bzw. eine weiterführende Schule zu verbessern (vgl. Abb. 2.2-19). Da diese Schüler nach der Absolvierung der Hauptschule infolge nicht erreichter Volljährigkeit¹⁹⁴ noch berufsschulpflichtig sind, bleibt ihnen keine andere Wahl als der obligatorische Besuch dieser Pflichtschule. Mit dem Angebot des BEJs ist der Schulpflicht genüge getan.

Neben dem BEJ existieren in Baden-Württemberg parallel weitere berufsvorbereitende Bildungsangebote, wie bspw. das bundesweit bekannte Berufsvorbereitungsjahr¹⁹⁵ (BVJ) zusammen mit den Kooperationsklassen sowie das „Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf“¹⁹⁶ (VAB; seit dem Schuljahr 2009/2010) (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 14).

Diese Initiativen unterscheiden sich nur unwesentlich vom BEJ¹⁹⁷. Die Schwerpunkte zur Berufsvorbereitung und Vorqualifikation in einem Berufsfeld liegen dabei auf den

¹⁹³ Ebenfalls können Schulabbrecher des Gymnasiums bzw. der Realschule, die noch berufsschulpflichtig sind, im Rahmen des BEJs angenommen werden.

¹⁹⁴ (hierzu auch Beicht, 2009, S. 2).

¹⁹⁵ „Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) wird von berufsschulpflichtigen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sowie Absolventen der Förderschule besucht, die nicht in einem Berufsausbildungsverhältnis stehen“ (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 20).

¹⁹⁶ „Das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf wurde zum Schuljahr 2009/2010 als Schulversuch an 26 Schulen eingeführt, um den Schülern ohne Hauptschulabschluss eine angemessenere Förderung als sie im Berufsvorbereitungsjahr möglich ist, zukommen zu lassen“ (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 24; Hervorhebungen aufgehoben T.W.H.).

¹⁹⁷ Formal gesehen wird das BEJ häufig den Berufsfachschulen zugewiesen (siehe Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2012). Allerdings ordnen einige Quellen u.a. Bertelsmann Stiftung (2011, S. 17, S. 22) das BEJ den berufsvorbereitenden Bildungsgängen zu. Da sich das BEJ auch in der Praxis zum BVJ als weitgehend identisch darstellt, ist im Weiteren von einer scharfen Trennung dieser beiden Bildungsgänge abzusehen.

durch die flexiblen Stundentafeln ermöglichten spezifischen Inhalten wie Metalltechnik, Bautechnik, Hauswirtschaft, Gastronomie sowie Wirtschaft (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013, S. 8). Darüber hinaus gehören „eine verstärkte Förderung in Deutsch, Mathematik, Projekt- und Sozialkompetenz“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014, o. S.) ebenso zum Angebot des BEJ wie auch eine „individuelle Förder- und Berufswegeplanung“ (ebenda). Andererseits werden weitere Fächer wie bspw. Sport, Musik oder Bildende Kunst nicht verbindlich an allen berufsvorbereitenden Schulen angeboten, da die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen nicht immer gegeben sind oder die dafür notwendigen Ressourcen nicht zu Verfügung gestellt werden können. Flankierend hierzu erweitern die Schüler ihre berufsfachliche Kompetenz durch betriebliche Praktika, die an maximal zwei Tagen in der Woche stattfinden (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 22 f.).

Letztlich zielen alle berufsvorbereitenden Schularten BEJ, BVJ und VAB darauf ab, die aus der „Nähe zum betrieblichen Alltag und zu potenziellen Ausbildungsbetrieben“ (Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013, S. 5) resultierenden Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln.

Bei der Verortung des Berufseinstiegsjahrs innerhalb der beruflichen Bildungswege Baden-Württembergs fallen zunächst die vielschichtigen Profilbildungsmöglichkeiten auf (vgl. Abb. 2.2-19).¹⁹⁸ Für die berufsvorbereitenden Zweige (BEJ, BVJ und VAB) schließen sich im Anschluss an einen erfolgreichen Abschluss die Möglichkeiten an, entweder die Berufsschule (betriebliche Ausbildung nachgehen), eine 1-jährige Berufsfachschule bzw. eine 1-, 2-, 3-jährige Berufsfachschule oder die 2-jährige Berufsfachschule (2 BFBS) zu besuchen. Einige dieser Anschlussmöglichkeiten führen zu einem mittleren Bildungsabschluss (vgl. Abb. 2.2-19). Darauf aufbauend können dann weiterführende Abschlüsse, u.a. die Fachhochschulreife, erworben werden.

¹⁹⁸ Alle beruflichen Schulen sind orangefarben markiert. Die graue Hinterlegung symbolisiert die Bildungsgänge innerhalb der allgemein bildenden Schulen.

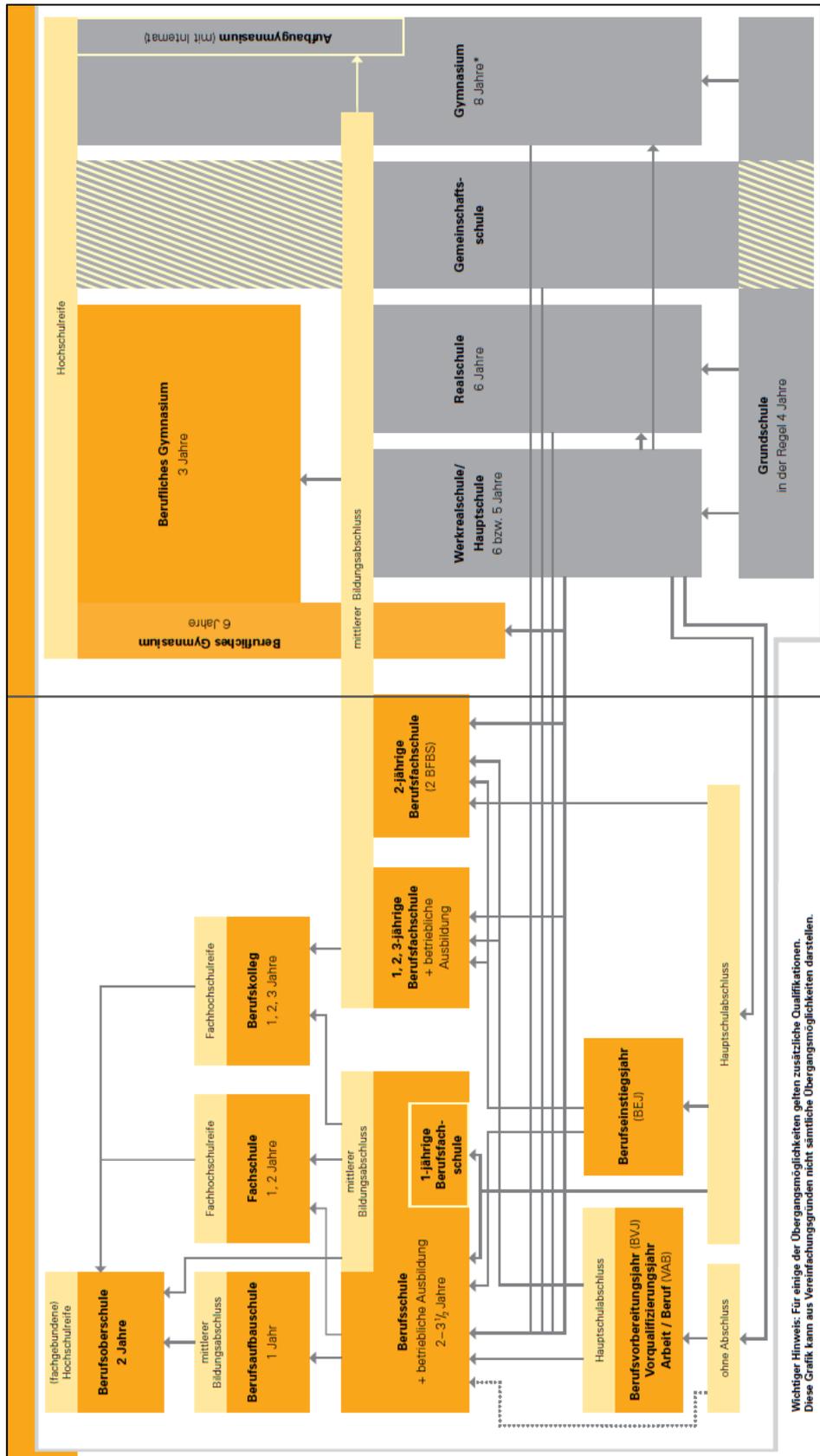


Abb. 2.2-19: Berufliche Bildungswege in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Ba-Wü., 2013, S. 4 f.).

Das BEJ und BVJ in Zahlen

Während das BVJ im Schuljahr 2004/2005 noch von 13.676 Jugendlichen aus Baden-Württemberg (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2011a, S. 140) besucht wurde, waren es im Schuljahr 2008/2009 lediglich 6.705 Schüler (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 15). Dies lag vornehmlich an der Einführung des BEJs im Jahre 2006¹⁹⁹ (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 22), das – wie bereits erwähnt – als Ergänzung zum BVJ Hauptschulabsolventen ohne Ausbildungsstelle eine weitere Möglichkeit für eine berufsvorbereitende Qualifizierung anbietet. So wurde das BEJ im Schuljahr 2008/2009 bereits von 8.330 Schülern (Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 15) besucht. Anschließend hat sich allerdings bis zum Jahre 2011/2012 die Schülerzahl im BEJ auf 6.465²⁰⁰ reduziert (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2012, S. 1). Die Schülerzahlen des BEJs sind offensichtlich ebenfalls starken Schwankungen unterworfen, deren Ursachen in den bildungspolitischen Maßnahmen, u.a. Einführung der Werkrealschulen, der Landesregierung Baden-Württembergs begründet liegen.²⁰¹

Hinsichtlich des Geschlechts ist festzustellen, dass fast genauso viele Schülerinnen wie Schüler das BEJ besuchten; bspw. Schuljahr 2011/2012: 49% bzw. 51% (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2012, S. 1). Dabei wird eine Ausländerquote von 32% für das Schuljahr 2011/2012 angegeben (2.058 von 6.465 Schüler/innen besaßen einen ausländischen Pass) (ebenda).

Interessant scheint ebenfalls ein Vergleich der BEJ-Schülerzahlen in Bezug zu anderen ausgewählten, berufsbildenden Schulen. Gemäß einer Erhebung des BIBB vom 30.09.2008 wurden in Baden-Württemberg 82.132 Ausbildungsverträge²⁰² unterzeichnet (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2009, S. 14). Innerhalb des Übergangsystems befanden sich demgegenüber ca. 10.000 Jugendliche in nichtschulischen Maßnahmenpaketen, wie die sog. Einstiegsqualifizierung (EQ), sowie die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) (Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 15). Ca. 15.000 Schüler/innen durchliefen das BEJ und BVJ, und ca. 45.000

¹⁹⁹ Die überall durchgeführte Implementierung des BEJ in Baden-Württemberg wurde allerdings erst ab dem Schuljahr 2008/2009 durchgesetzt.

²⁰⁰ Die BEJ-Schülerzahlen an öffentlichen Schulen liegen bei ca. 6000 Schülerinnen und Schülern (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2013).

²⁰¹ Es wurden bewusst lediglich die Zahlen bis zum Schuljahr 2011/2012 verwendet, da sich die Interventionsdurchführung bis zum Ende des Schuljahres 2011/2012 erstreckte.

²⁰² Außerbetriebliche Ausbildungsverträge sind hierbei inbegriffen.

Schüler/innen besuchten die ein- bzw. zweijährigen Berufsfachschulen (Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 15). Neben dem „dualen System der Berufsausbildung“ und dem „Schulberufssystem“ (vollzeitschulische Form der Ausbildung) ist somit das BEJ und BVJ eine zusätzliche Fördermaßnahme innerhalb des *dritten* Teilgebiets²⁰³ zur beruflichen Ausbildung (Beicht, 2009, S. 3).

Nachfolgende Abbildungen (Abb. 2.2-20, Abb. 2.2-21 und Abb. 2.2-22) fassen die wichtigsten Informationen zu den Schülerzahlen des BEJs im Vergleich zum BVJ und zu anderen beruflichen Schulen für die Schuljahre 2009/2010, 2010/2011 und 2011/2012 zusammen.²⁰⁴ Zusätzlich machen die Abbildungen die Geschlechterverteilung sowie Ausländerquote im BEJ für die angeführten Schuljahre deutlich.

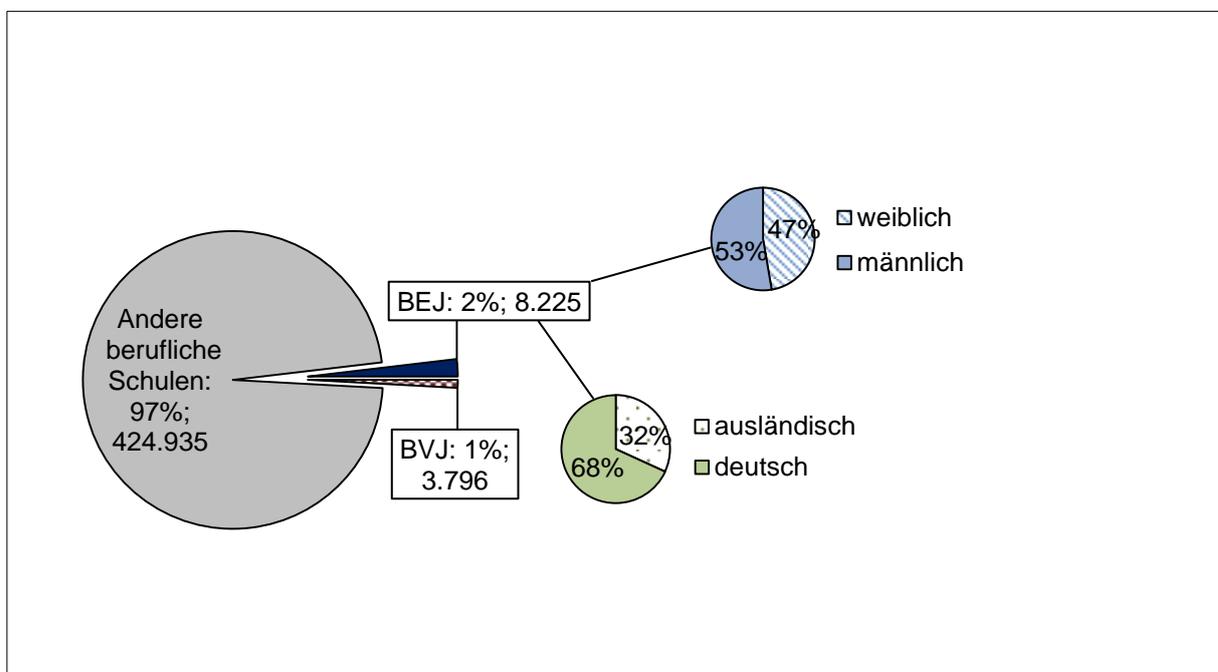


Abb. 2.2-20: Demographische Variablen zu Schülern des BEJ und BVJ in öffentlicher und privater Schulträgerschaft bezogen auf Baden-Württemberg für das Schuljahr 2009/2010 (in Anlehnung an das Statistische Landesamt Baden-Württemberg, 2010a, S. 1).

²⁰³ Häufig wird in diesem Zusammenhang der Begriff „Übergangssystem“ verwendet.

²⁰⁴ Es wurden bewusst die Schuljahre 2009/2010, 2010/2011 und 2011/2012 beleuchtet, da die Interventionsstudie sich über diese drei Schuljahre erstreckt hat.

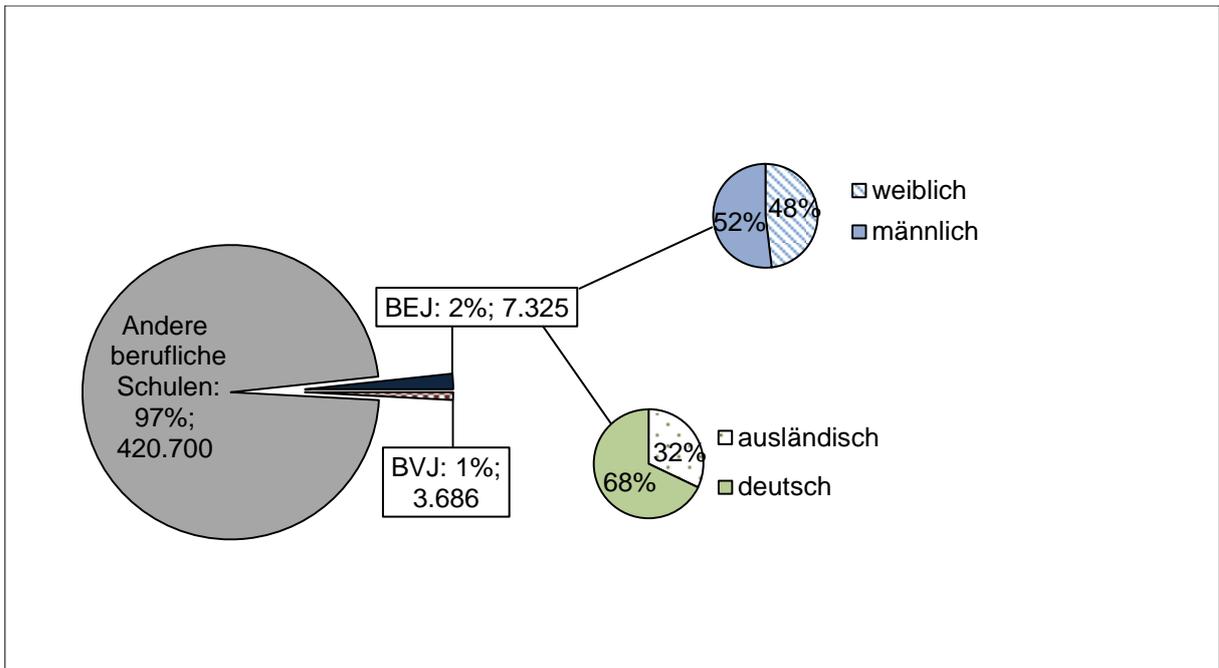


Abb. 2.2-21: Demographische Variablen zu Schülern des BEJ und BVJ in öffentlicher und privater Schulträgerschaft bezogen auf Baden-Württemberg für das Schuljahr 2010/2011 (in Anlehnung an das Statistische Landesamt Baden-Württemberg, 2011b, S. 1).

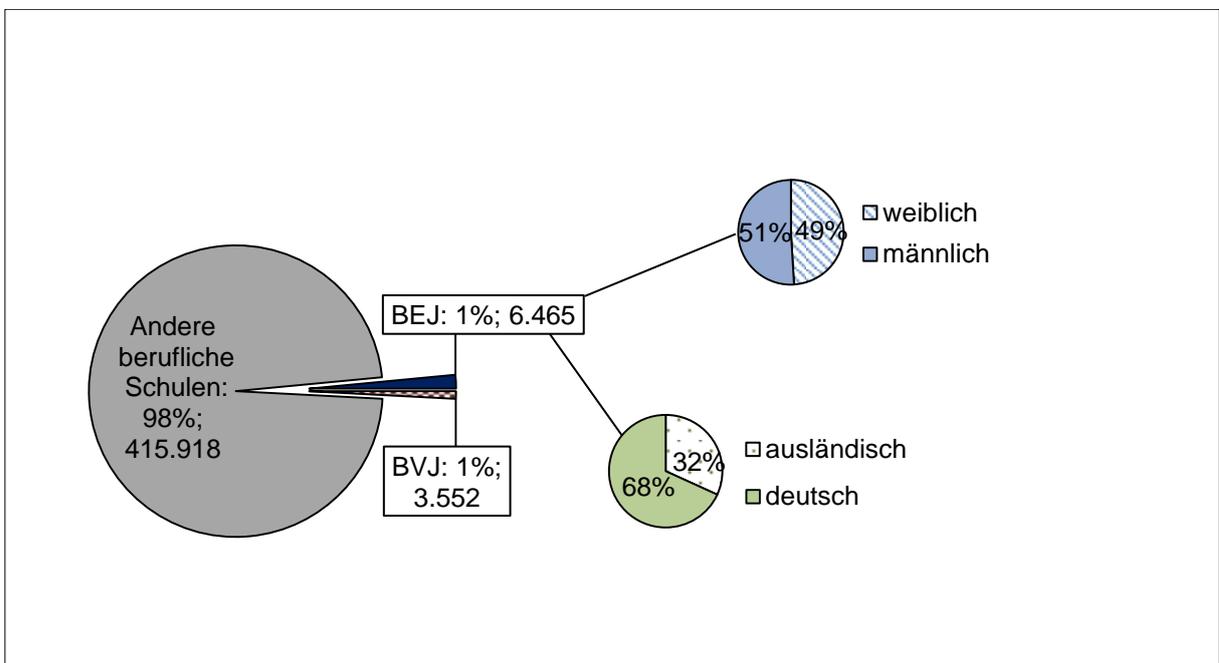


Abb. 2.2-22: Demographische Variablen zu Schülern des BEJ und BVJ in öffentlicher und privater Schulträgerschaft bezogen auf Baden-Württemberg für das Schuljahr 2011/2012 (in Anlehnung an das Statistische Landesamt Baden-Württemberg, 2012, S. 1).

Beim Vergleich der drei Abbildungen Abb. 2.2-20, Abb. 2.2-21 und Abb. 2.2-22 lässt sich feststellen, dass sich über die drei Schuljahre hinweg in Baden-Württemberg sowohl die Schülerzahlen an beruflichen Schulen im Allgemeinen als auch speziell im „BEJ“ sowie im „BVJ“ etwas verringern. Das Verhältnis hinsichtlich der Geschlechteraufteilung im BEJ sowie der Schüler mit ausländischem Pass im BEJ bleibt über die drei Jahre hinweg weitgehend unverändert. So besuchen nur geringfügig mehr männliche Schüler als weibliche Schüler das BEJ und die Ausländerquote im BEJ liegt bei konstant 32 %.

Verortung der BEJ- und BVJ-Schülerzahlen und Kurzanalyse der soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens von BEJ- und BVJ-Schülern

Deutschlandweit lässt sich eine Schülerzunahme an *teilqualifizierenden Bildungsgängen* feststellen, wie Beicht in ihrer Analyse zur Situation im Übergang befindlicher Schüler konstatiert (2009, S. 3; auch Spies & Tredop, 2006, S. 15).²⁰⁵ Wie die gemäß den Abbildungen 2.2-20, 2.2-21 und 2.2-22 leicht abnehmenden BEJ- und BVJ-Schülerzahlen für Baden-Württemberg deutlich machen, so ist allgemein ein Rückgang in diesen Bildungsgängen zu verzeichnen, was zum einen den insgesamt sinkenden Schülerzahlen (demographischer Wandel) geschuldet ist. Zum zweiten lässt sich diese Entwicklung mit bildungspolitischen „Umschichtungsmaßnahmen“ begründen. So schöpft die Hauptschule, als natürlicher Zulieferer für das BEJ bzw. BVJ, durch die Einführung der Werkrealschule an den Hauptschulen 2010/2011 einen Teil der Schüler ab (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2010b, o. S.). Drittens wurden aktuell (Schuljahr 2013/2014) Notenhürden wie bspw. die Eingangsvoraussetzungen für die 2-jährige Berufsfachschule (Ziel: Mittlere Reife) gesenkt, was zu einer Verlagerung der Schüler in andere Bildungsgänge geführt hat. Zum vierten schließlich herrscht in der Industrie ein großer Facharbeitermangel (u.a. Bund der Selbstständigen Baden-Württemberg e.V., 2011, o. S.), was dazu führt, dass vormals abgelehnte BEJ- bzw. BVJ-Schüler nunmehr doch einen Ausbildungsplatz erhalten.

Insgesamt bedeuten diese Zahlen für Baden-Württemberg allerdings nicht, dass es aktuell weniger „schwache“ bzw. „schwierige“ Schüler gibt. Ein Indiz für die *Problemverlagerung* in andere Schularten (Landtag von Baden-Württemberg, 2013, S. 7) ist die Zunahme an sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen, insbesondere im *Dualen Ausbildungssystem*. Durch die aufgezählten Effekte ist demgemäß die statistische Vergleichbarkeit für Baden-Württemberg bezüglich der auf die BEJ- und BVJ-Schülerzahlen deutlich erschwert.

Dennoch ist die Tatsache unbestreitbar, dass offensichtlich viele Schüler beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung große Probleme

²⁰⁵ Beicht (2009, S. 3) berichtet u.a. von einem deutschlandweiten Anstieg der Schüler im BVJ einschließlich des BEJs zwischen den Jahren 1992 bis 2007 um 67 % von 37.156 auf 62.077.

aufweisen. Daraus ergibt sich unmittelbar die bedeutsame Frage, was als Ursache dieser Probleme in Betracht kommt.

Ein häufig als Erklärung verwendeter Begriff ist in diesem Kontext der Terminus „Risikobiographie“, durch den zum Ausdruck gebracht werden soll, dass es vornehmlich die „Gegebenheiten ihres Aufwachsens (..) [sind, die] immer häufiger zum biographischen Risiko der gesellschaftlichen Ausgrenzung“ (Spies & Tredop, 2006, S. 9) der fraglichen Jugendlichen in Erscheinung treten. Der Lebenslauf dieser Schüler ist also geprägt von Benachteiligungen, hervorgerufen durch verschiedene Umstände. Innerhalb einer empirisch belegten „Benachteiligungstypologie“ führen Spies und Tredop (2006, S. 14) in Anlehnung an Thimm (2000) nachfolgende Benachteiligungsmerkmale für diese Schüler an:

1. Marktbenachteiligte Jugendliche.
 2. Jugendliche mit schulischen Überforderungen und Leistungsmisserfolg.
 3. Jugendliche mit außerschulischen Überforderungen und Lebensproblemen.
 4. Jugendliche auf Sinn- und Identitätssuche.
 5. Jugendliche aus multiproblematischen Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen.
 6. Jugendliche mit Protest- und Autonomiebeweis.
 7. Jugendliche mit Migrationshintergrund.
- (Spies & Tredop, 2006, S. 14)

Zwar bezieht Thimm (2000) diese Typologie auf Schulverweigerer – der Begriff der „Benachteiligung“ lässt sich allerdings genauso auf die Klientel des BEJ, BVJ sowie VAB anwenden (Spies & Tredop, 2006, S. 15).

Bei genauerer Betrachtung ist oftmals nicht nur ein einzelnes Merkmal sondern vielmehr die Aneinanderreihung mehrerer Einflüsse und Gründe für die Misere der betreffenden Schüler verantwortlich. Dadurch werden die Voraussetzungen für eine geeignete Förderung, welche die Stärken und „die Zukunftschancen ihrer Absolventen als Kriterium von schulischer Qualität ins Zentrum der Entwicklungsbestrebungen stellt“ (Spies & Tredop, 2006, S. 18) erheblich erschwert.

Die demographischen Parameter eines BEJ- bzw. BVJ-Schülers stehen in engem Zusammenhang mit deren Problemen bzw. mit dem Eintritt ins Übergangssystem. Folglich ist für eine Entwicklungsförderung durch Schulsport mit spezifischer Zielausrichtung auf die Sozialkompetenz zu fordern, dass im Umgang mit den fraglichen

Schülern deren Lebensprobleme in besonderer Weise zu berücksichtigen sind. Die hierfür erarbeiteten „Strategien im Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern“ (vgl. Kap. 1.8.7) liefern dafür eine Orientierung. Allerdings können die dort aufgeführten Strategien keine Patentrezepte abgeben, da die angesprochenen Probleme äußerst komplex sind, wie es die Typologie von Thimm (2000) ebenfalls gezeigt hat.

2.2.3 Bestandsaufnahme der Entfaltungsbedürfnisse als Voraussetzung für die Durchführung der Intervention

Für die Durchführung der Intervention ist es erforderlich, eine Erhebung bezüglich der Entfaltungsbedürfnisse der beteiligten Schüler zu veranlassen, um entsprechend der Modellvorstellung auch auf die Belange der Schüler eingehen zu können. Dazu wurden von den Schülern vor der Intervention anonymisierte Fragebögen (siehe Anhang A-2) ausgefüllt. Außerdem wurde den Schülern vorab mitgeteilt, dass die *beiden* meistgewählten Nennungen innerhalb einer Kategorie zu den Entfaltungsbedürfnissen für die Unterrichtsplanung (Interventionsdurchführung) Berücksichtigung finden würden. Wenn von einem Schüler keine Angabe erfolgte, so musste er sich mit den vorgeschlagenen Nennungen seiner Mitschüler abfinden. Die nachfolgenden Tabellen und Diagramme zeigen die von den einzelnen Interventionsgruppen – vier Klassen des BEJs – getroffenen Auswahlen.

Entfaltungsbedürfnisse der Interventionsgruppe 1

Tab. 2.2-8: Sportartenaffinität der IG 1 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart im Verein	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	5	33,3	1	✓
Handball	1	6,7	2	✓
Motocross	1	6,7	(2) ^a	-
Fahnen schwingen	1	6,7	(2) ^b	-
Keine Vereinszugehörigkeit	3	20,0	-	-
Keine Angaben	4	26,7	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 1	15	100 ^c	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^{a/b} Die Sportarten „Motorcross“ und „Fahnen schwingen“ konnten bei der Umsetzung nicht berücksichtigt werden, da keine Finanzierung bzw. Ausstattung für derartige Sportarten vorhanden waren. Zudem ist die Sinnhaftigkeit dieser Sportarten im Schulsport fragwürdig.

^c Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

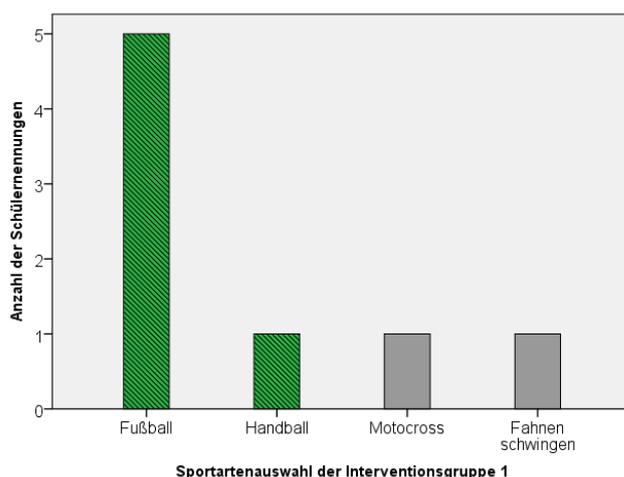


Abb. 2.2-23: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 1 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülernennungen: $n = 15$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Handball“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

Tab. 2.2-9: Sportartenaffinität der IG 1 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart <u>außerhalb</u> eines Vereins	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	4	26,7	1	✓
Basketball/Streetball	1	6,7	2	✓
Laufen	1	6,7	(2) ^a	-
Betreiben keiner Sportart außerhalb des Vereins	4	26,7	-	-
Angabe uneindeutig	1	6,7	-	-
Keine Angaben	4	26,7	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 1	15	100 ^b	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Bei der Besprechung und Vorstellung der Schülernennungen wurde von allen Schülern der Interventionsgruppe per Handzeichen abermals zwischen den beiden Zweitplatzierungen „Basketball/Streetball“ und „Laufen“ darüber abgestimmt, welche Disziplin in das Programm Berücksichtigung erhalten soll. Die Schüler haben daraufhin per Mehrheitsentscheid für „Basketball/Streetball“ votiert.

^b Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

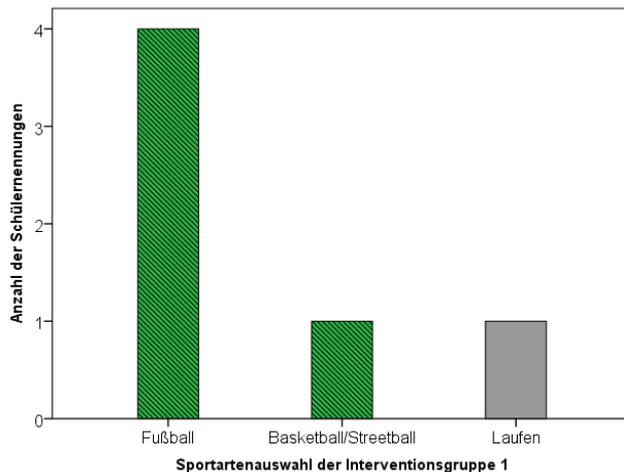


Abb. 2.2-24: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 1 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülernennungen: $n = 15$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Basketball/Streetball“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

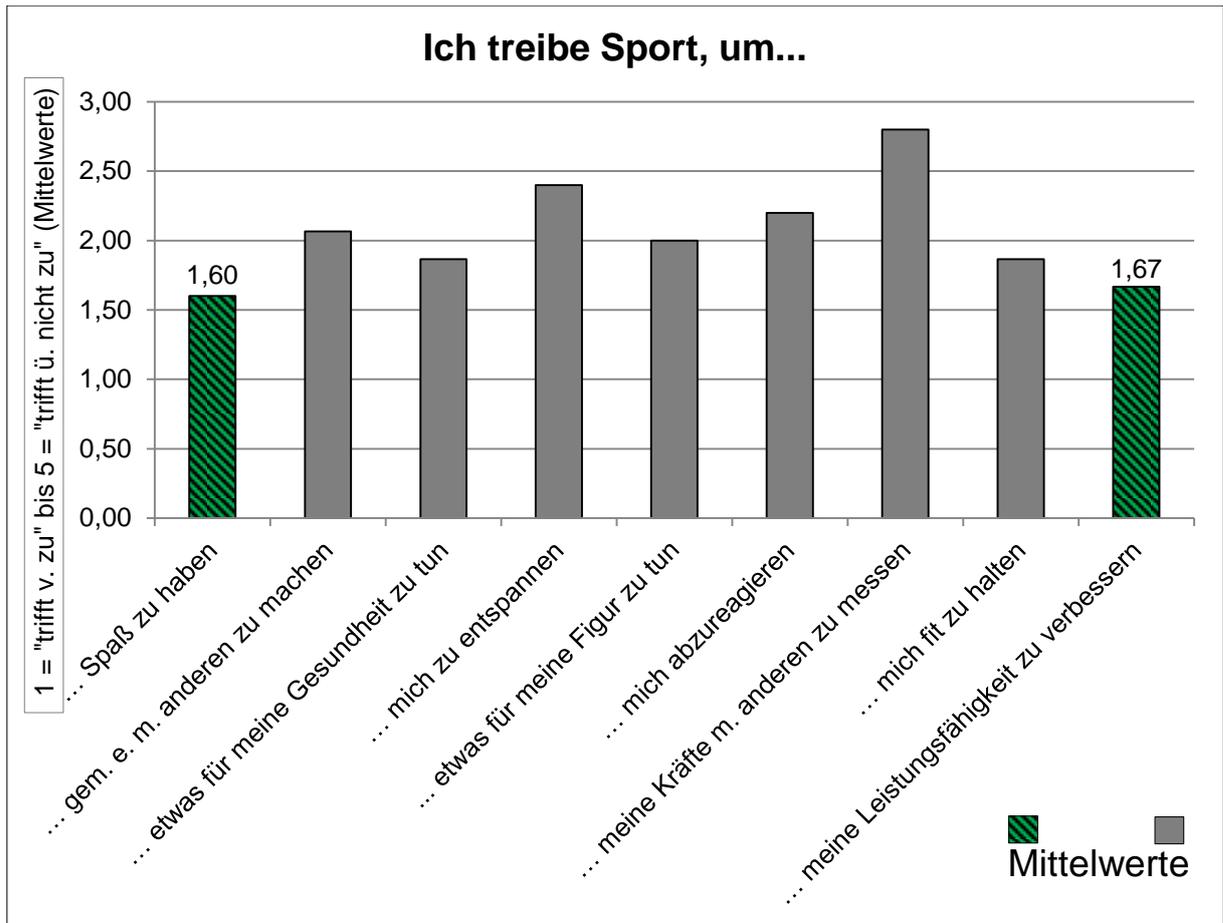


Abb. 2.2-25: Balkendiagramm – Mittelwertangaben der Schüler der IG 1 in Bezug auf deren **Entfaltungsbedürfnisse** im Schulsport (n = 15).

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Die Schüler mussten innerhalb der ihnen zur Auswahl stehenden Dimensionen eine Priorisierung vornehmen. Hierfür wurde eine Skalenliste von „1 bis 5“ verwendet („1 = trifft voll zu“, „2 = trifft eher zu“, „3 = unentschieden“, „4 = trifft eher nicht zu“ und „5 = trifft überhaupt nicht zu“). Die im Anschluss daran erfolgte Mittelwertberechnung (arithmetisches Mittel) ergab eine Favorisierung der beiden diagonal gestrichelten, grün markierten Balken in den Dimensionen „Spaß haben“ und „meine Leistungsfähigkeit verbessern“. Diese Auswahl der Schüler der IG 1 galt es für die Intervention zu berücksichtigen.

Entfaltungsbedürfnisse der Interventionsgruppe 2

Tab. 2.2-10: Sportartenaffinität der IG 2 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart im Verein	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	9	42,9	1	✓
Rugby	1	4,8	2	✓
Keine Vereinszugehörigkeit	4	19,0	-	-
Keine Angaben	7	33,3	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 2	21	100 ^a	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

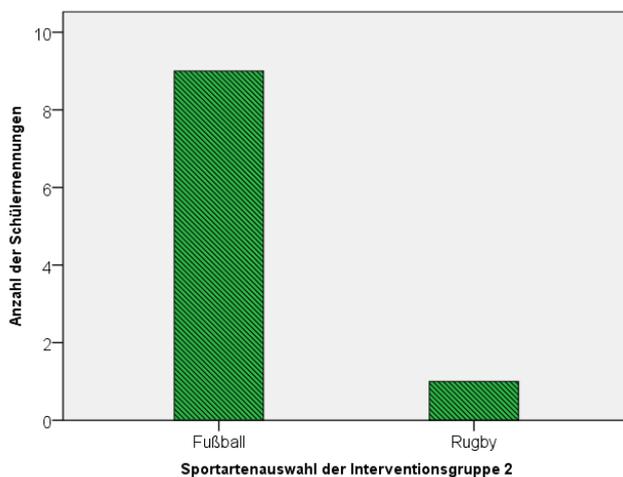


Abb. 2.2-26: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 2 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülernennungen: $n = 21$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Rugby“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

Tab. 2.2-11: Sportartenaffinität der IG 2 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart <u>außerhalb</u> eines Vereins	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	9	42,9	1	✓
Fitnessstraining	3	14,3	2	✓
Inlineskaten/ Skateboarden	1	4,8	3	-
Tischtennis	1	4,8	4	-
Betreiben keiner Sportart außerhalb des Vereins	4	19	-	-
Keine Angaben	3	14,3	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 2	21	100 ^a	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

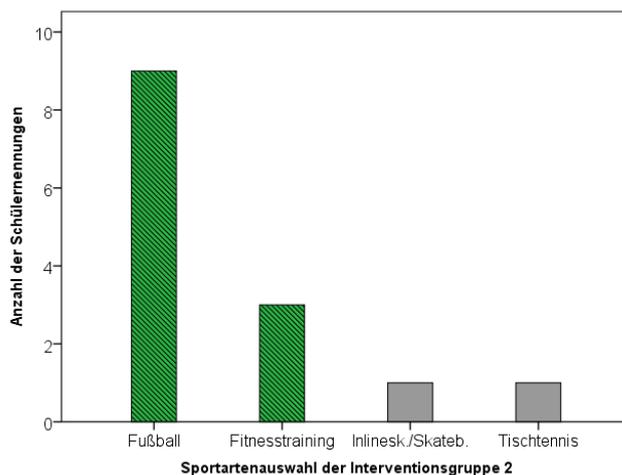


Abb. 2.2-27: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 2 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülernennungen: $n = 21$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Fitnessstraining“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

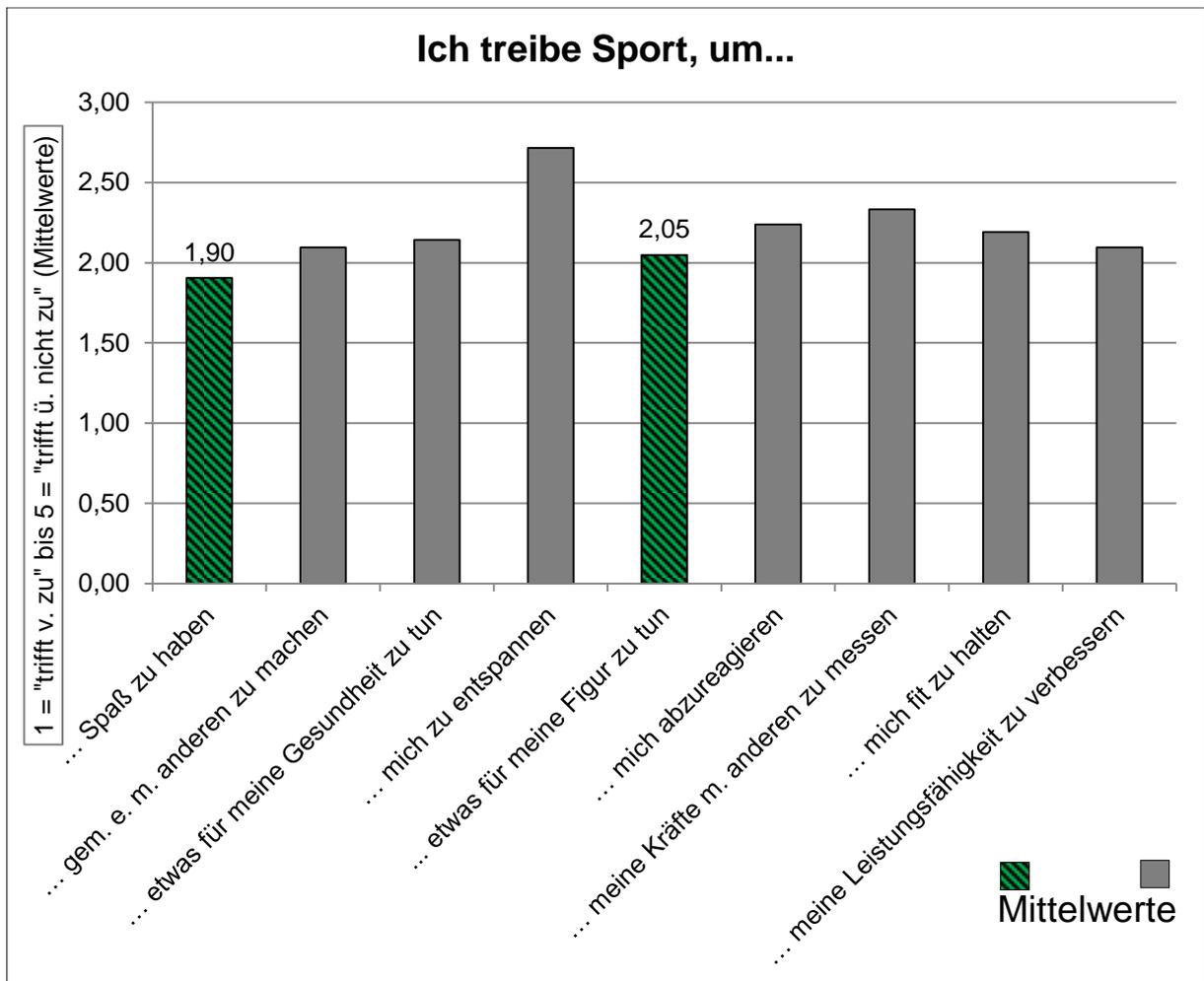


Abb. 2.2-28: Balkendiagramm – Mittelwertangaben der Schüler der IG 2 in Bezug auf deren **Entfaltungsbefürfnisse** im Schulsport (n = 21).

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Die Schüler mussten innerhalb der ihnen zur Auswahl stehenden Dimensionen eine Priorisierung vornehmen. Hierfür wurde eine Skalenliste von "1 bis 5" verwendet („1 = trifft voll zu“, „2 = trifft eher zu“, „3 = unentschieden“, „4 = trifft eher nicht zu“ und „5 = trifft überhaupt nicht zu“). Die im Anschluss daran erfolgte Mittelwertberechnung (arithmetisches Mittel) ergab eine Favorisierung der beiden diagonal gestrichelten, grün markierten Balken in den Dimensionen „Spaß haben“ und „etwas für meine Figur tun“. Diese Auswahl der Schüler der IG 2 galt es für die Intervention zu berücksichtigen.

Entfaltungsbedürfnisse der Interventionsgruppe 3

Tab. 2.2-12: Sportartenaffinität der IG 3 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart im Verein	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	6	35,3	1	✓
Keine Vereinszugehörigkeit	6	35,3	-	-
Keine Angaben	5	29,4	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 3	17	100 ^a	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

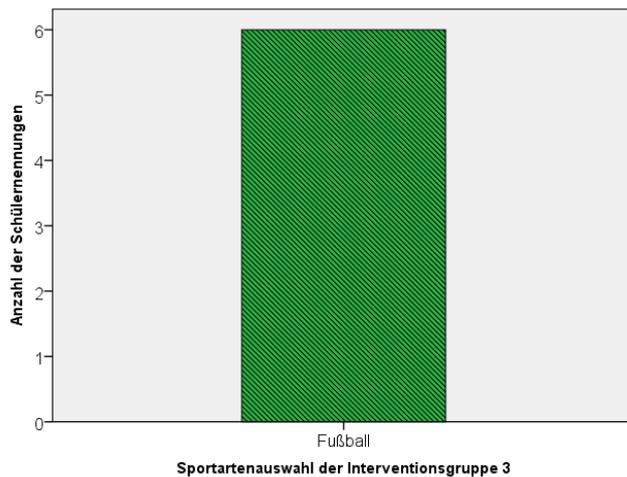


Abb. 2.2-29: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 3 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülermennungen: $n = 17$. Der diagonal gestrichelte, grün markierte Balken zeigt die Disziplin „Fußball“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielt.

Tab. 2.2-13: Sportartenaffinität der IG 3 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart <u>außerhalb</u> eines Vereins	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	2	11,8	1	✓
Basketball/Streetball	2	11,8	1	✓
Fitnessstraining	1	5,9	2	-
Volleyball	1	5,9	3	-
Trampolin	1	5,9	4	-
Tennis	1	5,9	5	-
Betreiben keiner Sportart außerhalb des Vereins	5	29,4	-	-
Keine Angaben	4	23,5	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 3	17	100 ^a	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

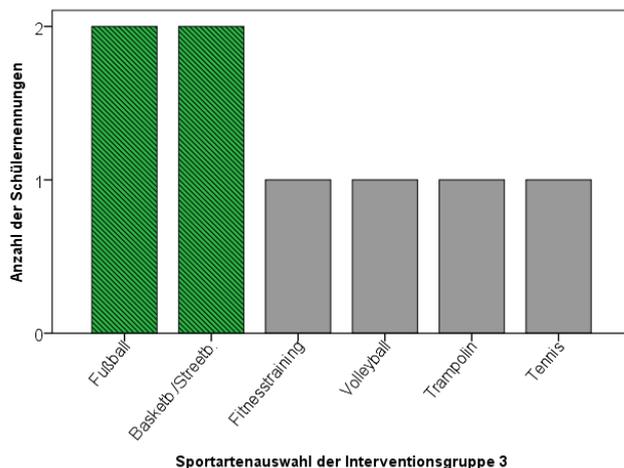


Abb. 2.2-30: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 3 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülerennungen: $n = 17$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Basketball/Streetball“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

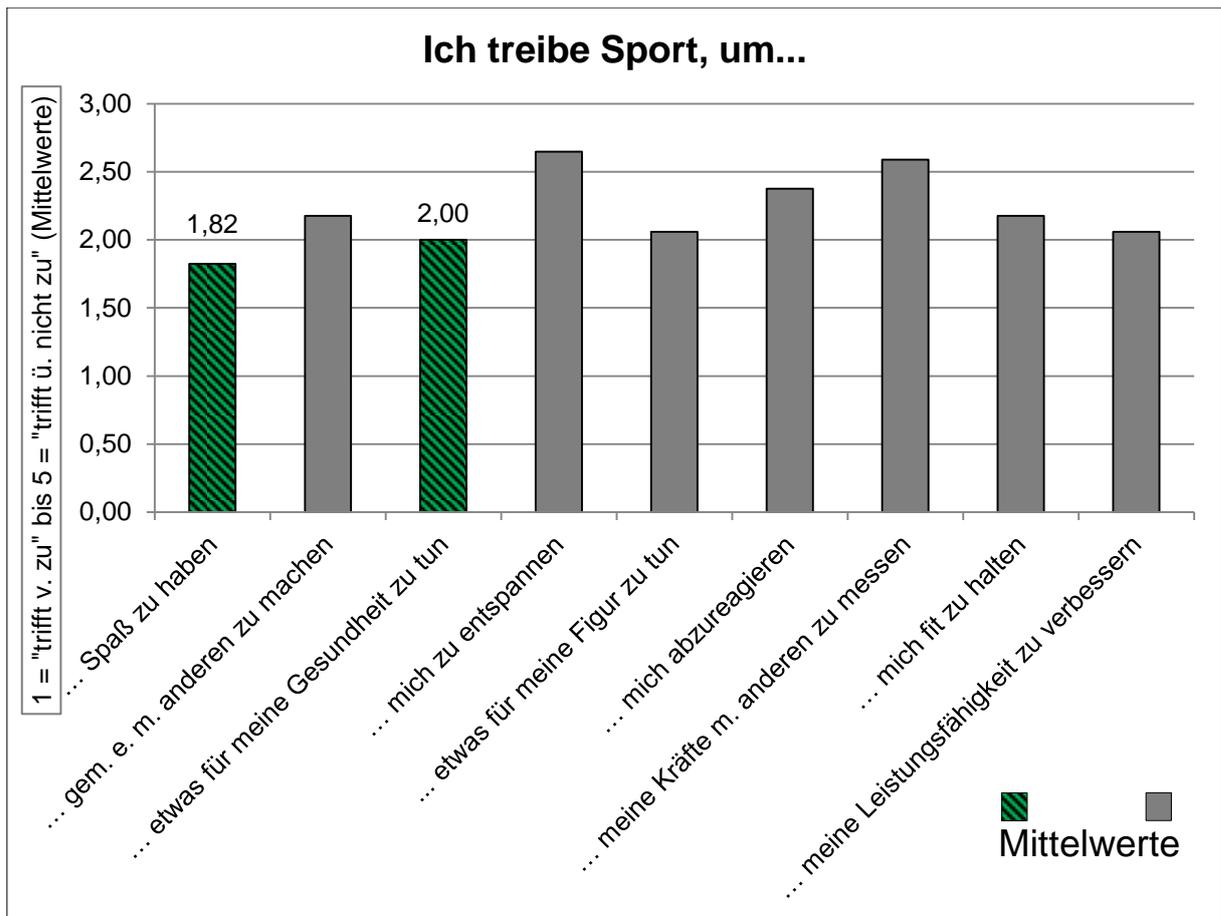


Abb. 2.2-31: Balkendiagramm – Mittelwertangaben der Schüler der IG 3 in Bezug auf deren **Entfal-
tungsbedürfnisse** im Schulsport (n = 17).

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Die Schüler mussten innerhalb der ihnen zur Auswahl stehenden Dimensionen eine Priorisierung vornehmen. Hierfür wurde eine Skalenliste von „1 bis 5“ verwendet („1 = trifft voll zu“, „2 = trifft eher zu“, „3 = unentschieden“, „4 = trifft eher nicht zu“ und „5 = trifft überhaupt nicht zu“). Die im Anschluss daran erfolgte Mittelwertberechnung (arithmetisches Mittel) ergab eine Favorisierung der beiden diagonal gestrichelten, grün markierten Balken in den Dimensionen „Spaß haben“ und „etwas für meine Gesundheit tun“. Diese Auswahl der Schüler der IG 3 galt es für die Intervention zu berücksichtigen.

Entfaltungsbedürfnisse der Interventionsgruppe 4

Tab. 2.2-14: Sportartenaffinität der IG 4 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart im Verein	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	6	37,5	1	✓
Basketball	2	12,5	2	✓
Karate	1	6,3	3	-
Boxen	1	6,3	4	-
Turnen	1	6,3	5	-
Keine Vereins- zugehörigkeit	2	12,5	-	-
Keine Angaben	3	18,8	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 4	16	100 ^a	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

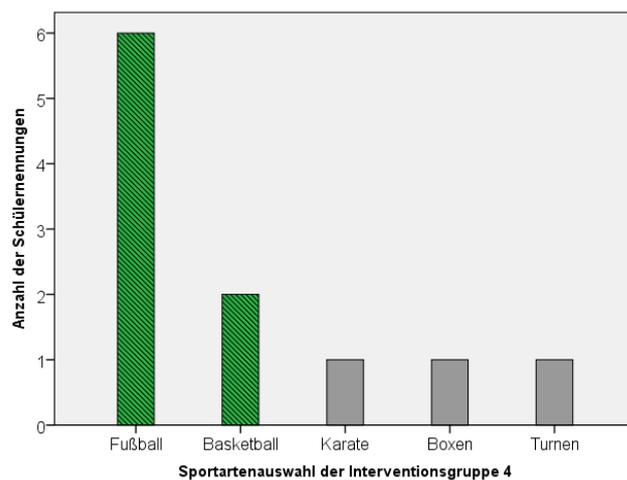


Abb. 2.2-32: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 4 hinsichtlich der ausgeübten Sportart im Verein.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülerennungen: $n = 16$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Basketball“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

Tab. 2.2-15: Sportartenaffinität der IG 4 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins zur Berücksichtigung für das Interventionsprogramm.

Sportartenaffinität: betreiben einer Sportart <u>außerhalb</u> eines Vereins	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)	Rang	Berücksichtigung für die Intervention
Fußball	5	31,3	1	✓
Le Parkour	2	12,5	2	✓
Basketb./Streetb.	1	6,3	3	-
Fitnessstraining	1	6,3	4	-
Betreiben keiner Sportart außerhalb des Vereins	3	18,8	-	-
Angabe uneindeutig	1	6,3	-	-
Keine Angaben	3	18,8	-	-
Schülergesamtanzahl der IG 3	16	100 ^a	-	-

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

^a Beim Kumulieren der einzelnen Werte ergibt sich nicht exakt 100 %. Dies lässt sich auf Rundungsfehler einzelner Werte zurückführen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Abweichung ignoriert.

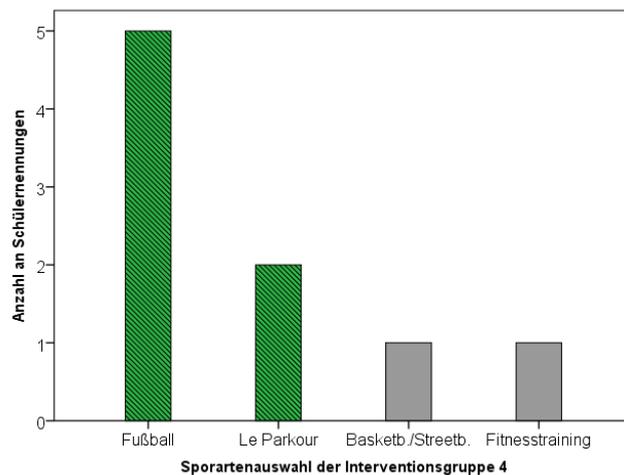


Abb. 2.2-33: Balkendiagramm – Sportartenaffinität der IG 4 hinsichtlich der ausgeübten Sportart außerhalb eines Vereins.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Schülerennungen: $n = 16$. Die diagonal gestrichelten, grün markierten Balken zeigen die beiden Disziplinen „Fußball“ und „Le Parkour“, die eine Berücksichtigung für die Intervention erhielten.

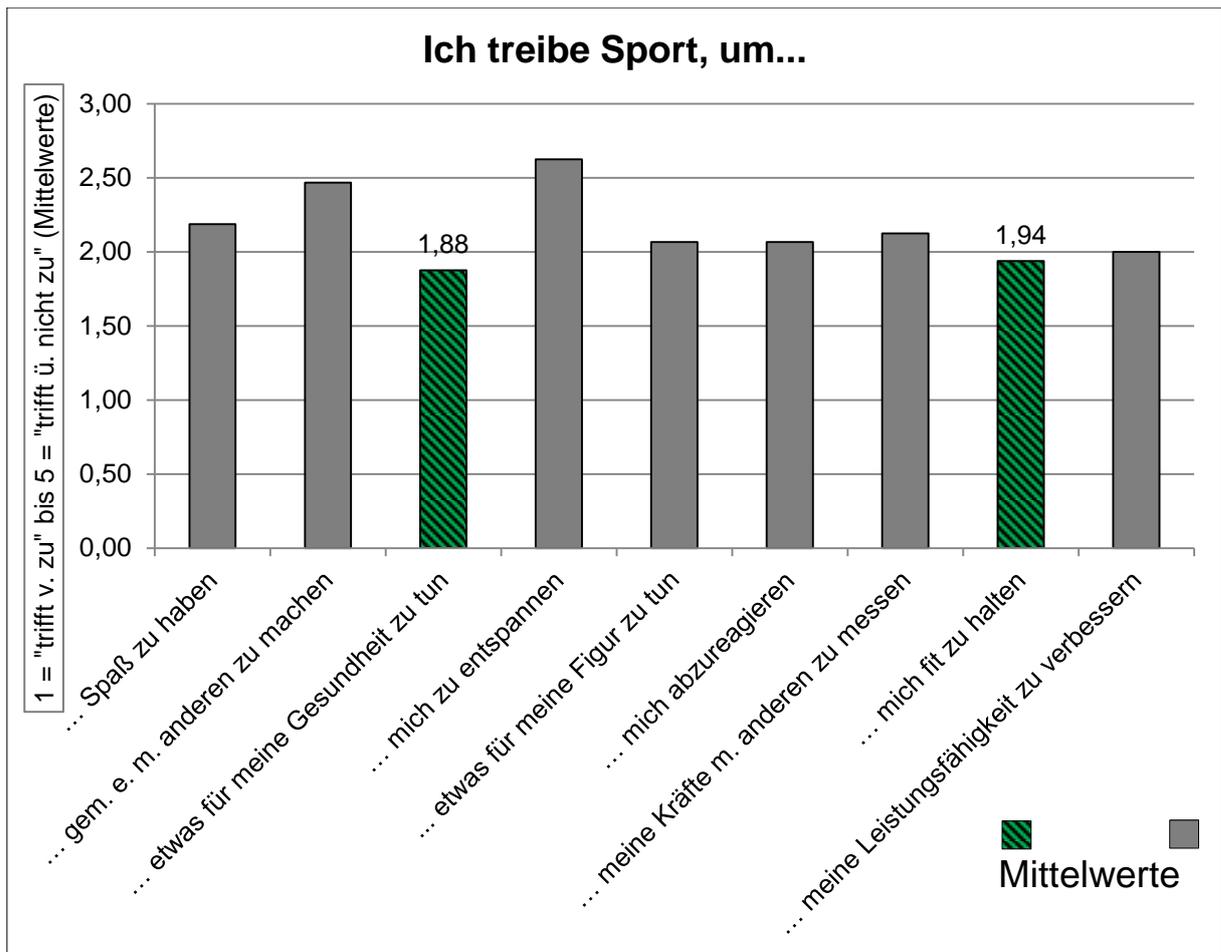


Abb. 2.2-34: Balkendiagramm – Mittelwertangaben der Schüler der IG 4 in Bezug auf deren **Entfaltungsbedürfnisse** im Schulsport (n = 16).

Hinweis: IG = Interventionsgruppe.

Die Schüler mussten innerhalb der ihnen zur Auswahl stehenden Dimensionen eine Priorisierung vornehmen. Hierfür wurde eine Skalenliste von "1 bis 5" verwendet („1 = trifft voll zu“, „2 = trifft eher zu“, „3 = unentschieden“, „4 = trifft eher nicht zu“ und „5 = trifft überhaupt nicht zu“). Die im Anschluss daran erfolgte Mittelwertberechnung (arithmetisches Mittel) ergab eine Favorisierung der beiden diagonal gestrichelten, grün markierten Balken in den Dimensionen „etwas für meine Gesundheit zu tun“ und „mich fit halten“. Diese Auswahl der Schüler der IG 4 galt es für die Intervention zu berücksichtigen.

Entfaltungsbedürfnisse der Interventionsgruppen in der Zusammenfassung

Die erhobenen Entfaltungsbedürfnisse der einzelnen Interventionsgruppen (Subjektseite) dienen als Grundlage für die Durchführung des Programms zur gesellschaftlichen Zielstellung (Objektseite) der Sozialkompetenzförderung. Die Favorisierungen innerhalb des gestellten Auswahlkatalogs offenbarten dabei einige Überschneidungen zwischen den vier Interventionsgruppen; sie geben auf die gestellten Fragen zur Sportartenaffinität im und außerhalb eines Vereins sowie zu den Bedürfnissen im Schulsport Auskunft (siehe Tab. 2.2-16).

Tab. 2.2-16: Schülersauswahl der zu berücksichtigenden Entfaltungsbedürfnisse der IG 1, IG 2, IG 3, IG 4 im Überblick.

IG	Sportart 1 Verein	Sportart 2 Verein	Sportart 1 außerhalb e. Vereins	Sportart 2 außerhalb e. Vereins	EB im Schulsport 1	EB im Schulsport 2
IG 1	Fußball	Handball	Fußball	Basketb./ Streetb.	Spaß haben	Leistungsfähigkeit verbessern
IG 2	Fußball	Rugby	Fußball	Fitness-training	Spaß haben	Etwas für die Figur tun
IG 3	Fußball	-	Fußball	Basketb./ Streetb.	Spaß haben	Etwas für die Gesundheit tun
IG 4	Fußball	Basketb.	Fußball	Le Parkour	Etwas für die Gesundheit tun	Sich fit halten

Hinweis: EB = Entfaltungsbedürfnisse. IG = Interventionsgruppe.

Auffällig ist die Tatsache, dass die Sportart „Fußball“ von allen Interventionsgruppen deutlich favorisiert wird (vgl. hierzu Gerlach et al., 2006). Danach folgen Ballsportarten wie „Basketball“, „Handball“ und „Rugby“. Daneben spielen ebenfalls „Fitness-training“ sowie „Le Parkour“ in der Sportartenaffinität eine gewisse Rolle. In Bezug auf die „unmittelbaren“ Entfaltungsbedürfnisse im Schulsport ist das Merkmal „Spaß haben“ an erster Stelle zu nennen. An zweiter Stelle rangiert das Bedürfnis nach „etwas für die Gesundheit tun“, gefolgt von „Leistungsfähigkeit verbessern“, „etwas für die Figur tun“ und „sich fit halten“.

Neben der Mitberücksichtigung der Entfaltungsbedürfnisse für die einzelnen Interventionsgruppen kommt es im Weiteren darauf an, das *gesellschaftliche Ziel der Sozialkompetenzförderung* zu explizieren.

2.2.4 Fragestellung zur Berücksichtigung der Gesellschaftsseite und weiteres Vorgehen

Das gesellschaftlich gesteckte Ziel der Sozialkompetenzförderung von BEJ- bzw. BVJ-Schülern bedarf ebenfalls einer weiteren Ausdifferenzierung.

Bisher wurde der Frage nachgegangen, ob und wie überhaupt *eine Entwicklungsförderung „schwieriger“ Schüler durch inszenierten und vermehrten Schulsport unter dem Aspekt einer gezielten Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ gelingen kann*. Aus dieser Problemstellung heraus werden im Folgenden Hypothesen formuliert, deren Überprüfung zur Beantwortung der eigentlichen Forschungsfrage führen.

Haupthypothese²⁰⁶:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Sozialkompetenz** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Das Hauptanliegen der Untersuchung ist somit, die *Wirkungen* einer systematisch durchgeführten und unter der Beachtung der Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung befolgten Intervention zu überprüfen. Außer der Analyse der Haupthypothese, die den Kern der vorliegenden Studie darstellt, sind darüber hinaus weitere Nebenhypothesen zu testen, die wie folgt aus den Unterdimensionen der Sozialkompetenz nach Frey und Balzer (2005) resultieren:

²⁰⁶ Zur Überprüfung von Wirkungen einer Intervention sollten gemäß den Ausführungen von Bortz und Döring (2006, S. 523) sog. *Unterschiedshypothesen* oder *Veränderungshypothesen* formuliert werden. Dieser Empfehlung wurde gefolgt.

Hypothese 1 – Selbstständigkeit:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Selbstständigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Hypothese 2 – Kooperationsfähigkeit:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Kooperationsfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Hypothese 3 – Verantwortungsbereitschaft:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Verantwortungsbereitschaft** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Hypothese 4 – Konfliktfähigkeit:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Konfliktfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Hypothese 5 – Kommunikationsfähigkeit:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Kommunikationsfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Hypothese 6 – Führungsfähigkeit:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Führungsfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Hypothese 7 – Situationsgerechtes Auftreten:

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen das **situationsgerechte Auftreten** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

Neben der Haupt- und den sieben Nebenhypothesen wird darüber hinaus nachfolgende Hypothese überprüft:

Hypothese 8 – Veränderungen einzelner Tertile²⁰⁷ innerhalb der Interventionsgruppen:

Die BEJ- bzw. BVJ-Schüler („schwierige“ Schüler) in den Interventionsgruppen, die vor der Interventionsdurchführung (Messzeitpunkt t_0) ein niedriges Sozialkompetenzniveau hatten („schwächstes“ Tertil der BEJ- bzw. BVJ-Schüler in Bezug auf das Sozialkompetenzniveau), haben nach der Interventionsdurchführung (Messzeitpunkt

²⁰⁷ Tertil = Drittel.

t₁) eine relativ größere Steigerung erfahren als die entsprechenden Schüler der beiden anderen Gruppen (2. und 3. Tertil in Bezug auf das Sozialkompetenzniveau).

Die vorgelegten empirischen Hypothesen verleihen der Untersuchung eine gewisse Struktur, in dem Sinne, dass ihre Überprüfung eine wissenschaftlich anspruchsvolle Aufgabe darstellt, wobei diese bestimmten, im Weiteren zu erläuternden Standards, genügen muss. Dabei erfahren zunächst die methodische Vorgehensweise sowie die Versuchsplanerklärung eingehende Beachtung. Im Anschluss daran folgt eine Vorstellung und Begründung der ausgewählten Erhebungsinstrumente einschließlich der Stichprobenbeschreibung. Aus der Retrospektive ist darüber hinaus eine kritische Reflexion zur Verbesserung und Weiterführung der Konzeptualisierung der Intervention anzustellen.

2.2.5 Methode

Methodische Überlegungen zur Empirie

Die Evaluationsforschung befasst sich unter Bezugnahme empirischer Methoden mit der Bewertung der Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen (Bortz & Döring, 2006, S. 96). Dabei orientiert sie sich an den entsprechenden Normen, die von der empirischen Grundlagenforschung vorgegeben werden (Bortz & Döring, 2006, S. 98).

Gemäß den Angaben von Bortz und Döring (2006, S. 523 f.) sollten Wirkungen von Interventionsstudien anhand von Unterschiedshypothesen bzw. Veränderungshypothesen geprüft werden. Ein Zusammenhang zwischen den Wirkungen und den sie verursachenden Maßnahmen im Rahmen der Intervention lässt sich nur dann begründen, wenn die Studie zumindest als Pre-Post-Test-Untersuchungsdesign angelegt ist und wenigstens eine Vergleichsgruppe aufweisen kann (u.a. Bortz & Döring, 2006, S. 524 ff.; Dörfler & Roth, 2005, S. 142 f.; Hager & Hasselt, 2000, S. 54 ff.).

Die methodischen Schwierigkeiten, die mit der empirischen Erfassung der Testung einhergehen, sind dabei mannigfaltig (u.a. Bös, Hänsel & Schott, 2004, S. 42; Wottawa & Thierau, 2003, S. 70 ff.). Neben den allgemein komplexen Zusammenhängen, die bei der Erhebung zum Tragen kommen, treten Probleme in Form der Konfundierung (diverse Störvariablen) sowie der Randomisierung auf (Field, 2011, S. 13 ff.; Bortz & Döring, 2006, S. 524 ff.).

Auf eine Randomisierung der Stichproben musste im Rahmen der Intervention verzichtet werden, da eine solche aufgrund der fehlenden Voraussetzungen im schulischen Bereich unmöglich war. So konnten die am Standort festgelegten, vorgegebenen Gruppen (BEJ- bzw. BVJ-Schulklassen) aus stundenplantechnischen Gründen nicht durch eine Zufallsordnung verändert werden. Demgemäß ist die Untersuchungsart der Studie *quasi-experimentell* angelegt.

Patry und Hager versuchen die geforderte Grundbedingung der Randomisierung folgendermaßen zu relativieren:

[Die Randomisierung] stellt ohnehin nicht die *conditio sine qua non* dar: Vergleichsgruppen können auch dann der Kontrolle dienen, wenn nicht

randomisiert wird, sofern in ihnen eine Behandlung durchgeführt wird, die der zu evaluierenden vergleichbar ist, ohne deren spezifischen Ziele [sic] verfolgen. (2000, S. 267)

Dennoch ist von einer vorbehaltlosen Generalisierbarkeit der Ergebnisse (externe Validität) sowie die Herstellung einer uneingeschränkten Kausalinterpretierbarkeit der Wirkungen (interne Validität) abzusehen.²⁰⁸

Um die Störvariablen so gering wie möglich zu halten und um eine systematische wissenschaftliche Vorgehensweise zu wahren, wurde auf die Einhaltung der Standards im Forschungsprozess von Rost (2000) geachtet. Rost gliedert seine standardisierte Vorgehensweise in die Phasen: „*Konzeptualisierung*“, „*Implementation*“ und „*Wirkungsforschung*“ (2000, S. 133).

Zunächst wurde in dieser Arbeit durch eine umfassende theoretische Konzeptualisierung fixiert, wovon die Wirkungen ausgehen (zusammenfassend Kap. 1.9.4), unter welchen Voraussetzungen sie entstehen können (Kap. 2.1.4) und welche Zielbereiche für die Wirkungen abzustecken sind (Kap. 2.1.3) (Rost, 2000, S. 134).

In einem zweiten Schritt ist jetzt die Frage zu stellen, „inwieweit die zu evaluierende Maßnahme überhaupt realisiert oder implementiert ist“ (Rost, 2000, S. 134). Im Zusammenhang mit der Implementation wurden bereits die Abgrenzung und die Bestimmung der unabhängigen Variablen vorgenommen. Dabei erfolgte die Veränderung der unabhängigen Variablen – inszenierter, 6-stündiger Sportunterricht pro Woche über ein halbes Schuljahr hinweg – nur für die Interventionsgruppen. Die Kontrollgruppen erhielten im Vergleich hierzu den gewöhnlichen, dem „Lehrplan²⁰⁹“ entsprechenden 2-stündigen Sportunterricht pro Woche, und zwar über dieselbe Zeitspanne hinweg. Durch die erhöhte Stundenzahl sowie über die gezielte Inszenierung der Aufarbeitung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ lässt sich somit von einer klaren und abgrenzenden Veränderung der unabhängigen Variablen sprechen. Zur weiteren Kontrolle der Implementation wurde bewusst darauf geachtet, dass jene eine hohe Intensität erreicht – der 6-stündige Sportunterricht pro Woche über ein halbes Schuljahr hinweg stellt eine starke Einflussmaßnahme dar. Dies entsprach dann auch dem Prinzip, über effektvolle Maßnahmen die experimen-

²⁰⁸ Bortz und Döring (2006, S. 502-504) diskutieren über verschiedene Einflussgrößen der externen und internen Validität.

²⁰⁹ Aufgrund der Tatsache, dass es keinen offiziellen Lehrplan im Fach Sport für das BEJ gibt, findet ersatzweise häufig eine Anlehnung bspw. an den der zweijährigen Berufsfachschule statt.

telle Varianz zu erhöhen und die unsystematische Varianz zu minimieren (Field, 2011, S. 15 f.; Bös, Hänsel & Schott, 2004, S. 51).

Bei der Umsetzung des dritten Prinzips Rosts (2000), der Wirkungsforschung, geht es um den eigentlichen Nachweis der angenommenen Wirkungen. Die hierfür geforderten hohen Anforderungen stehen in einem gewissen Kontrast zu den bereits angedeuteten Problemen und Restriktionen, die bei der Evaluation dieser Wirkungen auftreten.

Bedingt durch die Einschränkung, dass die zu analysierende Untersuchungsstichprobe vorgegeben war und infolgedessen nicht dem Randomisierungsanspruch entsprechen konnte, war es umso wichtiger, „die untersuchte Stichprobe möglichst genau [zu] beschreiben“ (Rost, 2000, S. 136; siehe Kap. 2.2.2, 2.3.1 und 2.3.2).

Als weiterer Standard zum Nachweis von Wirkungen sollte eine möglichst hohe Kausalität in Bezug auf die Maßnahmen des Programms gegeben sein. Dies bezieht sich nicht nur auf einen obligatorischen Einsatz von Kontrollgruppen im Pre-Post-Test-Design. Darüber hinaus sollen die Kontrollgruppen auch ein möglichst repräsentatives Vergleichsmaß für die Interventionsgruppen liefern (Rost, 2000, S. 137). Diesem Standard folgend werden die Parameter definiert, die sowohl für die Schüler der Experimentalgruppen als auch für die Schüler der Kontrollgruppen relevant sind. Das setzt voraus, dass es sich bei den Teilnehmern der Experimental- und der Kontrollgruppen um solche Schüler eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs des BEJs oder BVJs handeln muss, die im ländlichen Raum angesiedelt sind, – die Stichprobe schließt somit Großstädte aus (vgl. in diesem Kapitel).

Des Weiteren kommt es darauf an, den Einfluss von solchen Drittvariablen zu überprüfen, die mit der gezielt veränderten unabhängigen Variable konfundieren (u.a. Bös, Hänsel & Schott, 2004, S. 51). Sofern die Möglichkeit besteht, sind diese Störgrößen zu identifizieren und zu erheben, um sie in der statistischen Auswertung mitberücksichtigen zu können. Die kritische Reflexion der zugehörigen Ergebnisse wird in Kapitel 2.3.3 vorgenommen.

Als letztes standardisiertes Vorgehen innerhalb der Wirkungsanalyse fordert Rost die Berechnung von Effektgrößen, da diese vorzugsweise Aussagen über „die Größe des beobachtbaren Effekts in Varianzanteilen, Zusammenhangsmaßen, standardi-

sierten Mittelwertdifferenzen oder in Maßeinheiten der Erhebungsinstrumente“ (2000, S. 138) treffen. Die Berücksichtigung dieser Größen erfolgt ebenfalls innerhalb der Ergebnisdarstellung in Kapitel 2.3.3 „Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung“.

Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass zwar durch die systematische Vorgehensweise bei der Evaluation die Aussagekraft der vorliegenden Studie gesteigert wird, allerdings sollte ein undifferenzierter Anspruch auf Verallgemeinerung sowie die Vernachlässigung der Besonderheiten bezüglich der Stichproben vermieden werden.

Untersuchungsdesign und Untersuchungsverlauf

Für die Überprüfung der Interventionseffekte wird eine *quasiexperimentelle* Studie durchgeführt, die im *Interventions-Kontrollgruppen-Pre-Post-Test-Design* angelegt ist. Somit finden zwei Messungen statt und zwar vor dem Beginn der Interventionsmaßnahmen (Treatment) zum Zeitpunkt t_0 sowie danach zum Zeitpunkt t_1 . Der Zeitraum zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1 beträgt dabei etwa ein halbes Schuljahr (ca. 5 ½ Monate). Außerdem wird nach einem weiteren halben Schuljahr zum Zeitpunkt t_2 zusätzlich ein Follow-up-Test durchgeführt, dessen Ergebnisse in dieser Studie allerdings nicht dargestellt werden, da sie für die im Vordergrund stehende Wirksamkeitsüberprüfung der Interventionsmaßnahmen irrelevant sind.

Insgesamt wurden, wie bereits bemerkt, für die Durchführung der Studie vier Interventionsgruppen und fünf Kontrollgruppen herangezogen (vgl. Abb. 2.2-35). Während die Interventionsgruppen die gezielten Maßnahmen der Intervention (inszenierter und 6-stündiger Sportunterricht pro Woche) erhielten, wurde den Kontrollgruppen während des Zeitintervalls $[t_0, t_1]$ konventioneller, „lehrplankonformer“ Unterricht mit zwei Wochenstunden zuteil. Insgesamt erstreckte sich die Durchführung der Studie über drei Schuljahre hinweg (2009/2010, 2010/2011 und 2011/2012). Für das Schuljahr 2009/2010 ließen sich die Interventionsgruppen 1 und 2 sowie die Kontrollgruppen 1 und 2 für die Studie heranziehen. Innerhalb des Schuljahrs 2010/2011 erhielten die Interventionsgruppe 3 den inszenierten und vermehrten Sportunterricht, wohingegen die Kontrollgruppe 3 den „normalen“, 2-stündigen Sportunterricht bekamen. Schließlich wurde im Schuljahr 2011/2012 die Interventi-

onsgruppe 4 der Interventionsmaßnahme unterzogen. Innerhalb desselben Schuljahres wurden ebenfalls die Kontrollgruppen 4 und 5 getestet.

Die Erteilung des Unterrichts führten sowohl für die Interventionsgruppen als auch für die Kontrollgruppen qualifizierte Sportlehrer durch, wobei die Interventionsmaßnahme ausschließlich an der Interventionsschule vom Verfasser der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurde, von dem dort ebenfalls eine Kontrollgruppe (KG 2) Normalunterricht erhielt. Die anderen Kontrollgruppen (KG 1, KG 3, KG 4, KG 5) wurden von anderen Sportlehrkräften außerhalb der Interventionsschule unterrichtet.

Es ist evident, dass ein solches Treatment andere Lehrkräfte nicht freiwillig durchgeführt hätten sondern lediglich auf der Grundlage einer ausführlichen Instruktion sowie einer angemessenen Vergütung. Dies liegt vornehmlich an dem beachtlichen Aufwand, insbesondere an dem nicht unerheblichen zeitlichen Einsatz, den die Vorbereitungen zur Bewerksstellung und Realisierung einer solchen Maßnahme erfordert. Zudem erfolgte die Bezahlung lediglich für zwei Unterrichtsstunden statt der tatsächlich durchgeführten sechs Stunden pro Woche. Die Interventionsdurchführung hat somit Pilotcharakter für Impulse hinsichtlich einer Neuausrichtung im Umgang mit Schülern der betreffenden Kategorie.

Die nachfolgende Abbildung 2.2-35 zeigt den zeitlichen Ablauf der Untersuchung.

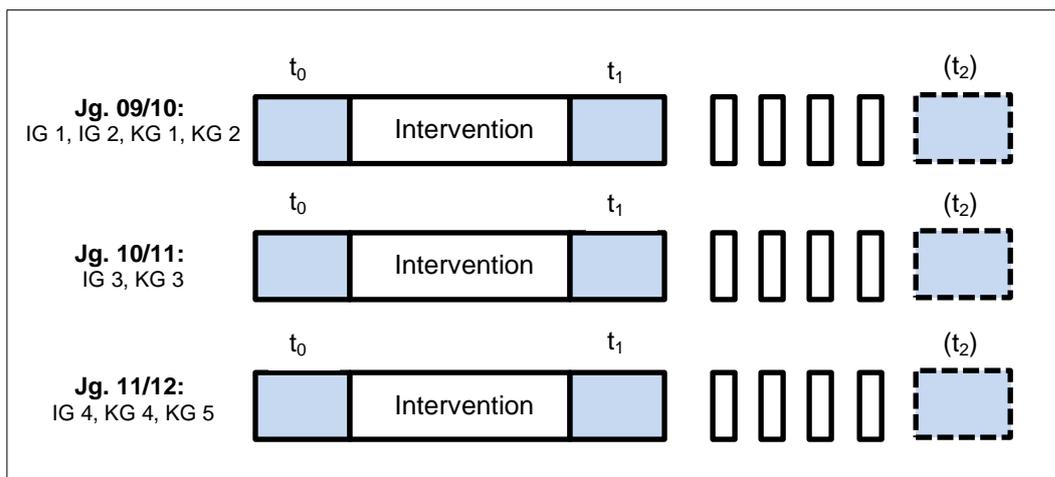


Abb. 2.2-35: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. Jg. = Jahrgang.

Als interventionsdurchführende Schule bot sich die Oswald-von-Nell-Breuning Schule²¹⁰ in Rottweil an, bei dessen Schulleiter eine Bewilligung zur Durchführung der Untersuchung eingeholt wurde. Dazu fand mit den verantwortlichen Führungskräften dieser Schule eine Besprechung über den detaillierten Ablauf der Maßnahme sowie die damit verbundenen Ziele statt. Das vorgestellte Projekt wurde von der Schulleitung somit nicht nur genehmigt, vielmehr erfolgte darüber hinaus die Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen, wie u.a. die Hallennutzung und Bewilligung von Fördergeldern für die sportlichen Aktivitäten. Ebenso wurde das Vorhaben den Schülern als besondere Fördermaßnahme dargestellt. Außerdem fand ein Einfügen der vermehrten Sportunterrichtsstunden (insgesamt sechs statt zwei) direkt in den Stundenplan der betroffenen Schüler statt, sodass die Legitimation des vermehrten Sportunterrichts auch formal nicht in Frage gestellt werden konnte. Einzelheiten über den Sinn und Zweck der Untersuchung erfuhren die Schüler allerdings nicht. Um die Anonymität der Schüler bei der Erhebung der Daten zu wahren, wurden die zum Einsatz gekommenen Fragebögen verschlüsselt bzw. mit Kennziffern versehen.

Neben der Oswald-von-Nell-Breuning Schule in Rottweil als Interventions- und Kontrollschule zugleich ließen sich zwei Kontrollschulen für die Untersuchung gewinnen. In Hinblick auf die Durchführung der Tests erhielten alle teilnehmenden Schulen vorab Informationen, um bei der Untersuchung Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Diese Erklärungen bezogen sich dabei vornehmlich auf die an den Messzeitpunkten durchgeführten Testungen.

²¹⁰ Die Oswald-von-Nell-Breuning Schule besitzt eine zugleich kaufmännische wie sozialpflegerische Ausrichtung. Darüber hinaus bietet sie für die berufsvorbereitenden Zweige, wie bspw. für das BEJ, ebenfalls gewerblich-technische Inhalte an.

Erhebungsinstrumente zur Erfassung sozialer Kompetenzen

Zur Erhebung sozialer Kompetenzen gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Neben Verfahren, über sog. „kognitive Leistungstests“ (1) soziale Kompetenzen unmittelbar zu erfassen, kommen vornehmlich Messmethoden zum Einsatz, die aus dem „Sozialverhalten“ abgeleitet werden (Kanning, 2003, S. 26). Hierzu gehört neben der „Verhaltensbeobachtung“ (2) auch die „Verhaltensbeschreibung“ (3). Hierbei handelt es sich um Methoden, bei denen über das Verhalten in sozialen Situationen Rückschlüsse auf zu Grunde liegende soziale Kompetenzen angestellt werden (Kanning, 2005, S. 47). Ein weiteres Erfassungsverfahren setzt sich mit den „Konsequenzen des Sozialverhaltens“ (4) auseinander. Dieser Ansatz besitzt im Vergleich zu den anderen drei den größten Abstand hinsichtlich einer direkten Erfassung der zu messenden Kompetenzen (Kanning, 2003, S. 26). Diese Form wird auch als „Messung komplexer Kompetenzindikatoren“ (4) bezeichnet (Kanning, 2005, S. 60 f.). Die nachstehende Abbildung zeigt die einzelnen diagnostischen Methoden zur Erfassung sozialer Kompetenzen im Überblick.

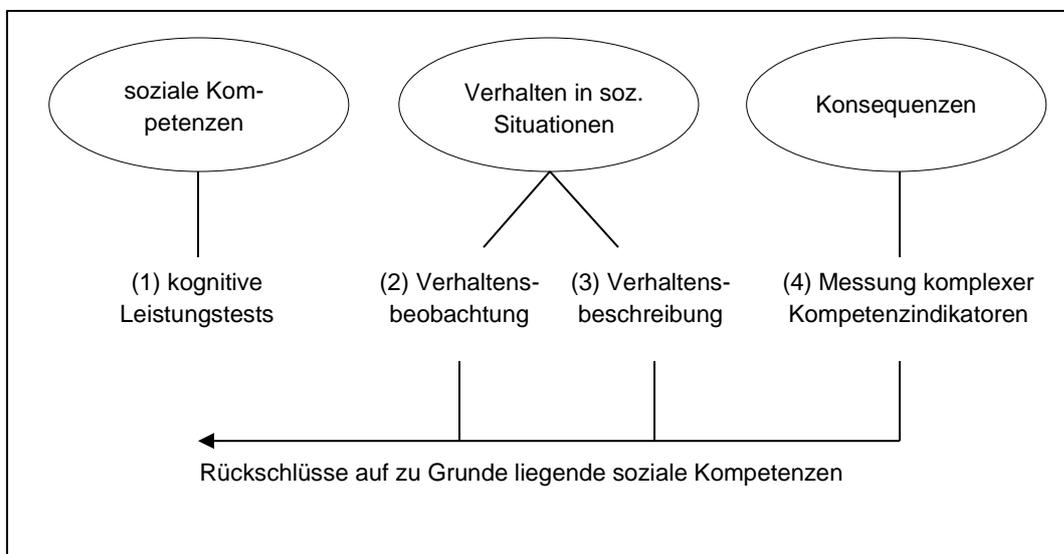


Abb. 2.2-36: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Kanning, 2003, S. 26).

Da sich die kognitiven Leistungstests (1) lediglich auf den perzeptiv-kognitiven Bereich (bspw. Selbstaufmerksamkeit) beschränken, kommt dieses Verfahren nicht zur Anwendung, da in dieser Studie von einem multidimensionalen Konzept der Sozialkompetenz ausgegangen wird (Kanning, 2005, S. 7 ff.).

Die Verhaltensbeobachtung (2) ist ein Instrument, das vor allem in Situationen der Personalauswahl zum Einsatz kommt wie u.a. bei „Interviews“, „Assessment Centern“ oder Arbeitsproben (Kanning, 2005, S. 52). Die Vorteile dieses Verfahrens liegen offensichtlich in der Unmittelbarkeit der Beobachtung sozialen Verhaltens (Kanning, 2003, S. 27). Allerdings ist diese Methode für den Einsatz in der Schule ebenfalls kaum anwendbar, da sie mit erheblichen Aufwand verbunden ist wie bspw. dem Einsatz von mehreren in der Diagnostik erfahrenen und unabhängigen Personen (Kanning, 2005, S. 56).

Das vierte Verfahren, die Messung von Kompetenzindikatoren (4), versucht die Konsequenzen zu erfassen, die aus dem sozialen Verhalten resultieren. Um konkrete Kompetenzen ableiten und messen zu können, ist dieses Instrument allerdings nicht geeignet, da es lediglich globale, undifferenzierte Aussagen treffen kann (Kanning, 2005, S. 61).

Die Wahl des Diagnoseinstruments fällt somit auf die verbleibende Verhaltensbeschreibung (3), wobei dieser Begriff zunächst irreführend ist. Denn dieser Ansatz geht nicht nur allein von der Charakterisierung bzw. Schilderung des Sozialverhaltens aus, sondern er beinhaltet ebenfalls bewertende Momente (Kanning, 2005, S. 57). Dabei unterscheidet er sich von der Verhaltensbeobachtung insofern, dass dadurch gerade nicht das Sozialverhalten selbst sondern „nur noch (...) sprachliche Zusammenfassungen des ursprünglichen Geschehens“ (Kanning, 2003, S. 28) zum Gegenstand der Analyse vorgesehen wird.

Beschreibungen können dabei mündlich oder schriftlich sowie aus der eigenen Perspektive (Selbstbeschreibung) oder aus der fremden Perspektive (Fremdbeschreibung) erfolgen (Kanning, 2003, S. 29, S. 72 ff.).

Der Vorteil von mündlichen Befragungen ist, dass die Testperson nach Rückfrage des Diagnostikers genauere und ausführlichere Erklärungen darlegen kann

(Kanning, 2003, S. 73 f.). Dem stehen erhebliche Zeit- und Personalaufwendungen gegenüber.

Als kostengünstige Alternative hierzu erweist sich die schriftliche Befragung (Kanning, 2003, S. 104). Diese Art der Erhebung stellt zweifelsfrei das gängigste Verfahren innerhalb der standardisierten Diagnostik sozialer Kompetenzen dar (Kanning, 2003, S. 76).²¹¹ Vielfach kommen hierbei Aussagesätze (Statements) zur Anwendung, „bei denen der Proband angeben muss, inwieweit das fragliche Verhalten auf ihn zutrifft“ (Kanning, 2005, S. 57). Bspw. muss dann die zu testende Person zu dem Statement „Ich kann anderen zuhören“ eine Bewertung dahingehend vornehmen, ob der Inhalt dieser Aussage *vollständig*, *teilweise*, *kaum*, *nicht* oder *überhaupt nicht* auf sie selbst zutrifft.²¹²

Mummendey (2003, S. 15) konstatiert in Bezug auf Fragebogenverfahren, dass „die herkömmliche Fragebogenmethode im Alltag der Forschung weitgehend ohne Alternativen geblieben“ ist. Wie er weiter ergänzt, liegt der Vorteil dieses Messinstruments in seiner „eigentümlichen Zwischenstellung zwischen einem ‚subjektiven‘ und einem ‚objektiven‘ Erhebungsverfahren“ (2003, S. 17). Der große Vorzug ist somit die Erhebung subjektiver Perspektiven innerhalb einer standardisierten, objektivierbaren und damit replizierbaren Form. Allgemein besteht daher Konsens darüber, dass zur Einschätzung von Verhaltensdispositionen die zu befragende Person selbst am besten Auskunft geben kann (Mummendey, 2003, S. 20 f.). Darüber hinaus ist diese Form der Erhebung nicht nur vergleichsweise sehr kostengünstig und damit für eine größere Anzahl von Messungen in Form umfangreicher Stichproben geeignet, sondern sie lässt außerdem eine Befragung zum Sozialverhalten einer Person für eine Vielzahl von Alltagssituationen zu.

Zumeist wird diese Art von Fragebögen zur Selbstbeschreibung eingesetzt, wobei deren Nachteile auf der Hand liegen. So kann bspw. ein Proband leicht und unbemerkt eine geschönte Antwort geben, allerdings unter der Voraussetzung, dass er Kenntnis davon hat, was als sozial kompetentes Verhalten deklariert wird (Kanning, 2005, S. 60). Wenn hingegen eine Vorteilsnahme für die zu testende Person nicht

²¹¹ Eine Übersicht über standardisierte Fragenbogeninstrumente liefert Kanning (2005, S. 59). Erpenbeck und von Rosenstiel (2007b) zeigen zudem in ihrem „Handbuch Kompetenzmessung“ eine Vielzahl an standardisierten Instrumenten zur Kompetenzmessung auf.

²¹² Hier ist eine zufällig fünfstufige Einteilung („trifft vollständig zu“ bis zu „trifft überhaupt nicht zu“) gewählt worden.

ersichtlich ist, so ist in dem Fall davon auszugehen, dass die Wahrscheinlichkeit der Verfälschbarkeit der Einschätzung wesentlich geringer ausfällt.

Alternativ hierzu kann eine derartige Erhebung auch als Fremdbeschreibung stattfinden bzw. in Einzelfällen eine Kombination aus Selbst- und Fremdtestung erfolgen. Die Fremdbeschreibung erfordert neben mehreren Personen, die mit Kenntnissen zur Diagnostik vertraut sind, eine Vielzahl von Situationen, in denen eine Erhebung erfolgt (Kanning, 2003, S. 94 f.). Die damit einhergehenden Aufwendungen sind somit ungleich höher als bei der Anwendung von Fragebögen zur Selbstbeschreibung. Außerdem kann bei einem Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung die Anonymität des Einzelnen nicht gewahrt bleiben, was für eine Evaluation in der Schule konfligierende Situationen hervorrufen kann – bspw. ein Schüler verweigert die Selbstbeschreibung aufgrund des Wissens der Fremdbeschreibung.

Es lässt sich daher konkludieren, dass eine Hinwendung zum Subjektiven auch für die Messung von sozialen Kompetenzen unabdingbar ist, oder mit den Worten Kannings formuliert:

Menschen handeln nicht auf der Basis der objektiven Gegebenheiten, sondern vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Wahrnehmung und Interpretation derselben. Will man menschliches Verhalten verstehen und nicht nur – wie z.B. in der Personalauswahl – bewerten, so ist die Messung des *Subjektiven* unerlässlich. (2003, S. 104, Hervorhebungen T.W.H.)

Aus den dargelegten Gründen fällt somit die Wahl bezüglich der Methode für die vorliegende, empirische Untersuchung auf einen *standardisierten Fragebogen zur Selbstbeschreibung*. Bei der diesbezüglichen Auswahl wurden nicht nur Aspekte wie Kosten-Nutzen sowie eine breite Einsatzmöglichkeit berücksichtigt, vielmehr musste der Fragebogen darüber hinaus für die schulische Praxis im Allgemeinen und speziell für die Klientel des BEJ bzw. BVJ eine optimale Anpassung garantieren. Diese Anforderungen erfüllt insbesondere der in Anlehnung an Frey und Balzer (2005, 2003) konzipierte „Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk⁷²“ von Matthias Molt (2008). Nachfolgend soll eine Begründung für die Auswahl dieses kompetenzdiagnostischen Instruments gegeben werden.

Begründung für die Auswahl des Beurteilungsbogens smk⁷²

Der von Frey und Balzer empirisch abgesicherte Selbstbeurteilungsbogen wurde für die Erfassung von Sozial- und Methodenkompetenzen im Bereich des kaufmännischen und gewerblichen Ausbildungssystems entworfen (Frey, Jäger & Renold, 2005, S. 2). Wie bereits angemerkt, liefert der Markt eine Vielzahl an standardisierten Testverfahren zur Erhebung sozialer Kompetenzen. Allerdings befassen sich nur wenige mit dem Sektor der „Berufsausbildung in Verbindung mit sozialer oder methodischer Kompetenz“ (Frey & Balzer, 2005, S. 31). Es liegt somit nahe, gerade den eben genannten Fragebogen zu verwenden, da die an der vorliegenden Studie teilnehmenden BEJ- bzw. BVJ-Schüler nicht nur Teil des berufsbildenden Systems sind sondern sich darüber hinaus entweder kaufmännisch oder gewerblich orientieren.

Ein weiterer Vorteil des smk⁷² ist dessen „modularer“ Aufbau (Frey & Balzer, 2007, S. 353). Da sich die in diesem Fragebogen aufgeführten Dimensionen sowohl auf die Sozialkompetenz als auch auf die Methodenkompetenz beziehen, wäre eine Testung der Subdimensionen der Methodenkompetenz (bspw. Analysefähigkeit oder Arbeitstechniken) ebenfalls möglich (Frey & Balzer, 2005, S. 34 f.). Allerdings bleibt die Erhebung der Methodenkompetenz unberücksichtigt, da lediglich die Sozialkompetenztestung im Vordergrund dieser Untersuchung steht. Wie es bereits im Kapitel 2.1.3 „Sozialkompetenz – Förderziele“ zur Sprache kam, hat sich die Zielausrichtung innerhalb der Intervention an die Dimensionen des Sozialkompetenzkatalogs von Frey und Balzer (2005; 2003) gehalten, um sich möglichst nicht von einem funktionalen Verständnis zur Aneignung sozialkompetenten Verhaltens leiten zu lassen. Die Untersuchung weiterer Dimensionen, etwa die „Analysefähigkeit“ als Teil der Methodenkompetenz, würde somit ein anderes theoretisches Verständnis voraussetzen bzw. von anderen Grundprämissen ausgehen. Somit trifft die Bezeichnung des Fragebogens smk⁷² (Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen) bei genauer Betrachtung damit nur unzureichend auf die zur Anwendung kommende Testung zu. Zutreffender wäre für den vorliegenden Fall eine Etikettierung wie bspw. sk⁷². Zusätzlich müsste dann auch noch die Hochzahl 72 in

42 abgeändert werden, da hierdurch die Anzahl der verwendeten Items (Statements) repräsentiert werden (Frey & Balzer, 2007, S. 349).²¹³

Die Wahl fällt auf diesen Beurteilungsbogen nicht nur aus Gründen der Orientierung an beruflichen Kompetenzen, sondern auch deswegen, da er durch Molt (2008) im Rahmen einer Studie an Hauptschülern erprobt wurde. Molt hatte dabei den Fragebogen smk⁷² auf das Niveau von Hauptschüler angepasst und in mehreren Testdurchläufen in Absprache mit Frey und Balzer validiert (2008, S. 144). Damit ist auch im Rahmen der vorliegenden Studie der Passungs- und Konformitätsanspruch gewahrt. Dank dieses Umstands ist für die vorliegende Untersuchung eine individuelle Anpassung obsolet, da davon ausgegangen werden kann, dass das Auffassungsvermögen eines 14- bis 18-jährigen BEJ- bzw. BVJ-Schülers zumindest dem eines 12- bis 15-jährigen Hauptschülers entspricht.

Der smk⁷²

Der Fragebogen zur Sozialkompetenzmessung erfasst, wie bereits beschrieben, die sieben nachfolgend dargestellten Dimensionen:

1. Selbstständigkeit
2. Kooperationsfähigkeit
3. Soziale Verantwortung
4. Konfliktfähigkeit
5. Kommunikationsfähigkeit
6. Führungsfähigkeit
7. Situationsgerechtes Auftreten. (Frey & Balzer, 2005)

Diese aufgeführten Subkategorien der Sozialkompetenz werden über insgesamt 42 Aussagen (Items) abgedeckt. Sechs Items repräsentieren dabei eine einzelne Dimension (6 Items · 7 Unterrubriken der Sozialkompetenz = 42 Items).

Die einzelnen Aussagen erhalten eine Bewertung innerhalb einer 5-stufigen Likertskala (Molt, 2008, S. 145). Nachfolgende Abbildung 2.2-37 weist einen Ausschnitt aus dem Fragebogen aus und zeigt beispielhaft, wie diese Statements abgefragt werden.

²¹³ Die Methodenkompetenz umfasst demnach $72 - 42 = 30$ Items.

Fragen zu Deinen Verhaltensweisen				
Wie verhältst Du Dich in bestimmten Situationen. Bestimme Dein eigenes Verhalten. Zur Erklärung: Wenn Du der Ansicht bist, Dein gewohntes Verhalten in der jeweiligen Situation „trifft voll und ganz zu“, dann kreuze das Kästchen ganz rechts an. Wenn Du der Ansicht bist, Dein Verhalten „trifft überhaupt nicht zu“, dann kreuze das Kästchen ganz links an. Mit den Kästchen dazwischen kannst Du Deine Verhaltensweisen abstufen.				
	Trifft überhaupt nicht zu			Trifft voll und ganz zu
Ich zeige dieses Verhalten:	☹	☺		☺
1. (...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Beim Umgang mit anderen halte ich die vereinbarten Regeln ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2.2-37: Fragebogenausschnitt – smk⁷².

Es sei angemerkt, dass in dem von Molt angepassten smk⁷² eine 5-stufige Likertskala zum Einsatz kommt, wohingegen dem ursprünglichen smk⁷² von Frey und Balzer eine 6-stufigen Likertskala zugrunde liegt (Molt, 2008, S. 148; Frey & Balzer, 2005, S. 40).

Diese Form der Beurteilung von Ratings innerhalb dieser 5-er Likertskala gibt den Schülern die Möglichkeit, eine abgestufte und differenzierte Angabe in Bezug auf die verschiedenen Aussagen zu treffen. Die Stufungen können nicht nur zur Findung einer Entscheidung vorteilhaft sein, sondern sie bietet auch die Möglichkeit einer Zwischenlösung an (Mummendey, 2003, S. 57).

Gütekriterien des Beurteilungsbogens smk⁷²

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern die subjektiven Perspektiven (Selbstbeschreibung) über die Anwendung sozialer Kompetenzen, die mittels des smk⁷² erhoben werden, ein *reliables* und *valides* Instrument in Bezug auf die Sozialkompetenzklasse darstellen.²¹⁴

²¹⁴ Diese Diskussion führen detailliert Frey und Balzer (2005, S. 40 ff.).

Neben der Reliabilität und Validität ist bei Datenerhebungen zusätzlich auf die Wahrung des Kriteriums der *Objektivität* zu achten (Bortz & Döring, 2006, S. 193 ff.).

Im Folgenden wird der smk^{72} auf diese klassischen Testgütekriterien hin überprüft.

Objektivität

Einfach gesagt ist Objektivität dann gegeben, wenn die Wahrheit „unabhängig (..) vom Überbringer der Wahrheit“ ist (Jäger, 2004, S. 147). Die Objektivität des Fragebogens gibt also an, „in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind“ (Bortz & Döring, 2006, S. 195).

Bei einer differenzierten Betrachtung gilt es darüber hinaus zwischen der Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität zu unterscheiden (Frey & Balzer, 2007, S. 350). Somit müssen neben den gleichen Fragestellungen und unter gleichen Erfassungsbedingungen ebenso die gleichen Merkmale zur Auswertung der Tests gelten. Persönliche Interpretationen der vorliegenden Daten sollten damit zudem unterlassen werden.

Hinsichtlich der Einschätzung der Objektivität bei der Durchführung der Messungen in vorliegender Studie kann konstatiert werden, dass neben einführenden Gesprächen mit Personen, die bei der Erhebung der Tests mitgeholfen haben, ebenfalls die Anweisungshandreichungen besprochen wurden. Somit kann man davon ausgehen, dass das hier untersuchte Kriterium der Objektivität weitgehend erfüllt wurde.

Die Auswertungsobjektivität ist ebenfalls sichergestellt, da neben der Dateneingabe mittels Schablone und dem Einsatz einer Datenauswertungssyntax auch die für eine solche Untersuchung erforderlichen methodischen Standards beachtet wurden.

Reliabilität

Unter dem Kriterium „Reliabilität“ versteht man den „Grad der Messgenauigkeit (Präzision) eines Instruments“ (Bortz & Döring, 2006, S. 195). Ein Fragebogen ist umso reliabler, d.h. zuverlässiger, je mehr sich seine Ergebnisse bei wiederholter Messung als reproduzierbar erweisen.

Zur Prüfung der Zuverlässigkeit des smk⁷², d.h. zur Feststellung der internen Konsistenz, wurde als Maßzahl *Cronbachs α (standardisiert)* zur Feststellung der internen Konsistenz gewählt.

Die gemessenen Reliabilitäten der vorliegenden Untersuchung sind in Tabelle 2.2-17 angegeben.

Tab. 2.2-17: Reliabilitätstestung mittels Cronbachs α zu den Messzeitpunkten t_0 und t_1 .

Fähigkeiten der SK	Cronbachs α	
	MZP t_0	MZP t_1
1. Selbstständigkeit	0,63	0,71
2. Kooperationsfähigkeit	0,67	0,73
3. Soziale Verantwortung	0,73	0,78
4. Konfliktfähigkeit	0,65	0,65
5. Kommunikationsfähigkeit	0,65	0,60
6. Führungsfähigkeit	0,73	0,77
7. Situationsgerechtes Auftreten	0,61	0,73
SK gesamt	0,94	0,94

Hinweis: MZP = Messzeitpunkt. SK = Sozialkompetenz. MZP = Messzeitpunkt. MZP t_0 , $N = 120$; MZP t_1 , $N = 118$.

Zum Messzeitpunkt t_0 , d.h. *vor* der Intervention, ergibt sich für die vorliegende Studie in den meisten Fällen ein mittlerer Reliabilitätswert für α mit $0,61 \leq \alpha \leq 0,73$, hingegen für t_1 , d.h. *nach* der Intervention, einen verbesserten Wert – fünf Unterdimensionen der Sozialkompetenz weisen Werte $\alpha \geq 0,71$ auf. Insbesondere indiziert der Wert zum Zeitpunkt t_1 für die Subkategorien *soziale Verantwortung* mit $\alpha = 0,78$ als auch der Wert für die *Führungsfähigkeit* mit $\alpha = 0,77$ ein sehr solides Maß an interner Konsistenz. Auch der aus allen sieben Fähigkeitsbereichen resultierende Wert stellt

mit dem für beide Messzeitpunkte identischen Ergebnis von $\alpha = 0,94$ ein äußerst gutes Maß dar.²¹⁵

Zur Analyse der Werte von Cronbachs α fordert Cortina (1993; zit. nach Field, 2011, S. 675) einen differenzierten Blick auf dessen Interpretation. Field (2011, S. 681) hält in diesem Zusammenhang auch Tests (ability tests = Tests zur Messung von Fähigkeiten) für akzeptabel, sofern α Werte um 0,7 erreicht. Diese Erkenntnisse sollten gerade im Falle einer Erhebung in Bezug auf die Messung von sog. weichen Fähigkeiten bei Schülern des BEJs bzw. BVJs berücksichtigt werden.

Als Erklärung für vereinzelte, relativ kleine Werte von α , bspw. für die Subkategorie *Kommunikationsfähigkeit* zum Messzeitpunkt t_1 mit $\alpha = 0,60$, könnte die Beobachtung dienen, dass sich einzelne Schüler in Bezug auf eine realistische Retrospektive offensichtlich falsch eingeschätzt haben. Des Weiteren weisen Bortz und Döring auf das Problem hin, dass „überwiegend Probanden mit schlechten Testergebnissen“ (2006, S. 197) im Verlaufe des Messintervalls eher ausfallen als solche mit guten Testergebnissen, was dann zu einer Verzerrung der Stichprobe führen kann. Wenn einzelne Schüler keine Angaben gemacht haben oder zum Zeitpunkt t_1 für die Untersuchung nicht mehr zur Verfügung standen, könnte sich dies ebenfalls auf die Aussagefähigkeit von α ausgewirkt haben.

Validität

Das wichtigste Kriterium bei der Erhebung von Daten ist die Validität, d.h. die Gültigkeit einer Messung. Sie gibt an, ob ein Test tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt (Frey & Balzer, 2005, S. 42). Dabei lassen sich mehrere Subkategorien der Validität bestimmen. In Bezug auf die Befunde zum Fragebogen smk⁷² sind dies die Teilbereiche: *Inhaltsvalidität*, *strukturelle Validität*, *differentielle Validität* sowie die *Kriteriumsvalidität*. Im Folgenden werden die einzelnen Teilbereiche zur Validität kurz beschrieben.

²¹⁵ In kritischer Anmerkung stellt Bortz und Döring (2006, S. 199) hierzu fest, dass große Werte für α auch von einer gesteigerten Anzahl an Items herrühren, wie es in vorliegender Studie der Fall ist.

Inhaltsvalidität

Die Inhaltsvalidität gibt an, inwieweit die jeweiligen Items den Fähigkeitskonzepten entsprechen, bspw. in Bezug auf die Fähigkeitsrubrik *Selbstständigkeit*. Für den smk^{72} wurde mittels Expertenbefragung (15 Professorinnen und Professoren) die eindeutige Zugehörigkeit der Items zu einer Unterdimension der Sozialkompetenz belegt (Molt, 2008, S. 156; Frey & Balzer, 2005, S. 43).

Strukturelle Validität

Die strukturelle Validität zur Messung der Interkorrelationen zwischen den einzelnen Fähigkeitsbereichen weist gemäß den Aussagen von Frey und Balzer signifikante Zusammenhänge aus (2005, S. 43; 2003, S. 161). Somit stehen gleichfalls die einzelnen Subkategorien der Sozialkompetenz innerhalb des smk^{72} in einem engen Wechselverhältnis.

Differentielle Validität

Diese Validitätsform gibt an, „in welchem Maß ein Messverfahren zwischen verschiedenen Subgruppen differenziert“ (Frey & Balzer, 2005, S. 46). Der verwendete Beurteilungsbogen deckt entsprechend der Angabe von Frey und Balzer dieses Kriterium ebenfalls ab (2005, S. 47 f.).

Kriteriumsvalidität

Die kriterienbezogene Validität misst den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen eines Tests und seinen manifesten Außenbezügen in Form anderer Bezugsgrößen (Bortz & Döring, 2006, S. 200). Nach Frey und Balzer (2005, S. 48) korrelieren die einzelnen Ausprägungen der Sozialkompetenz mit den Bezugsgrößen „erwarteter Berufserfolg“ und „Selbstwirksamkeit“. Der zugehörige Zusammenhang wird hierin mit dem Korrelationskoeffizienten r angegeben. Die entsprechenden Ergebnisse zeigt nachfolgende Tabelle 2.2-18.

Tab. 2.2-18: Korrelationen der smk-Fähigkeitenbereiche mit anderen Konstrukten (Frey & Balzer, 2005, S. 48).

Fähigkeitendimensionen der SK	Andere Bezugsgrößen	
	Zu erwartender Berufserfolg r	Selbstwirksamkeit nach Schwarzer (1993) r
1. Selbstständigkeit	0,33	0,42
2. Kooperationsfähigkeit	0,21	0,30
3. Soziale Verantwortung	0,25	0,32
4. Konfliktfähigkeit	0,25	0,42
5. Kommunikationsfähigkeit	0,22	0,45
6. Führungsfähigkeit	0,22	0,36
7. Situationsgerechtes Auftreten	0,26	0,32

Hinweis: SK = Sozialkompetenz. smk = Bezeichnung des Sozialkompetenzfragebogens von Frey und Balzer (2005).

Die Korrelationen zum *Berufserfolg* weisen Werte von r mit $0,21 \leq r \leq 0,33$ auf. Die Zusammenhänge zwischen den Fähigkeiten der Sozialkompetenz und der *Selbstwirksamkeit* nach Schwarzer (1993) liegen für r im Intervall $0,30 \leq r \leq 0,42$ mit einer zugehörigen Wahrscheinlichkeit $p < 0,01$ bei allen Werten. Daraus kann geschlossen werden, dass bspw. „mit der Kenntnis des Wertes des Fähigkeitskonzepts der Selbstständigkeit 11% der Varianz innerhalb des zukünftig angenommenen Berufserfolges erklärt werden kann“ (Frey und Balzer, 2005, S. 48). Die aus der Kriteriumsvalidität resultierenden Ergebnisse lassen sich somit für eine prognostische Validität in Bezug auf die Selbstwirksamkeit verwenden (Frey und Balzer, 2005, S. 49). Die Korrelationswerte zum erwartenden Berufserfolg sind allerdings mit großem Vorbehalt zu nehmen, da die einzelnen Kennwerte r sehr niedrig sind.

Zusätzliche Erhebungsinstrumente

Fragebogen zur Person

Zugleich mit den sieben Dimensionen der Sozialkompetenz wurden mehrere demographische Variablen abgefragt, die nachfolgend aufgelistet sind.

Fragebogen zur Person:

- Alter
- Staatsangehörigkeit
- Wohnort bei Mutter/Vater
- Berufstätigkeit der Eltern
- Berufswunsch
- Berufsaussichten
- Ausbildung der Mutter
- Ausbildung des Vaters
- Zeugnisnoten des vorherigen Schuljahres in Mathe, Englisch und Deutsch.

Es wird allerdings nicht auf alle demographischen Variablen in der Ergebnisdarstellung Bezug genommen (vgl. Kap. 2.3.1).

Der Fragebogen zur Person kam gleichzeitig mit dem smk⁷² zum Einsatz.

Interventionsabschlussfragebogen

Um zusätzlich eine „qualitative“²¹⁶ Komponente in Bezug auf die durchgeführte Programmatik zu erhalten, wurden die teilnehmenden Schüler nach Abschluss der Intervention nochmals befragt. Der Abschlussfragebogen sollte dabei Einblicke in die Durchführung und Akzeptanz des 6-stündigen und inszenierten Sportunterrichts gewähren. Während Erkenntnisse in Bezug auf die Sozialkompetenz bereits durch den smk⁷² geliefert wurden, ging es im Zusammenhang mit diesem Fragebogen um allgemeine, sportunterrichtrelevante Einblicke. Die einzelnen Dimensionen, die hierbei zur Abfrage kamen, waren dabei speziell an den hier vorliegenden Fall angepasst. Aus Zeit- und Effizienzgründen wurde jedoch eine Validierung und Standardi-

²¹⁶ An dieser Stelle wird der Begriff „qualitativ“ verwendet, um nicht mit den Kriterien der quantitativen Datenanalyse in Konflikt zu geraten. Obwohl auch hier Messwerte (harte Parameter) auf Skalen generiert werden, so soll dieser Fragebogen eine andere Form der Informationstradierung darstellen, allerdings auch mit größerem interpretativen Spielraum.

sierung des Tests nicht durchgeführt. Von daher gesehen müssen die Aussagen des Tests unter Vorbehalt betrachtet werden.

Der Abschlussfragebogen beinhaltet nachfolgende Fragen:

1. Hat Dir der vermehrte Sportunterricht pro Woche (6 Unterrichtsstunden pro Woche) Spaß gemacht?
2. Bist Du der Auffassung, dass es sinnvoll erscheint vermehrten Sportunterricht in der Schule zu haben?
3. Hat sich Deine Einstellung zum Sport positiv verändert?
4. Könntest Du Dir vorstellen eine Sportart, die im Verlauf der letzten 6 Monate behandelt wurde, auch im Verein auszuüben?
5. Wirst Du in Zukunft auch außerhalb der Schule verstärkt sportlich tätig sein?
6. Hast Du das Gefühl, dass sich Deine Konzentrationsfähigkeit durch die verstärkte sportliche Aktivität in den letzten Monaten verbessert hat?
7. Haben sich Deine sportlichen Leistungen im Verlauf der letzten 6 Monate verbessert?
8. Fühlst Du Dich körperlich wohler und ausgeglichener durch den vermehrten Sportunterricht?
9. Wie beurteilst Du insgesamt den Sportunterricht der letzten 6 Monate?

Die einzelnen Fragen wurden auf der Grundlage einer 4-stufigen Skala von den Schülern beantwortet (siehe Anhang A-3). Lediglich bei der „Frage 9 – Beurteilung des Sportunterrichts im Interventionszeitraum“ durften die Schüler den ihnen bekannten Notenschlüssel von eins bis sechs anwenden. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt das Kapitel 2.3.4.

Stichprobenbeschreibung

Auswahl der Schulen und Beschreibung der Stichproben

Für die Studie wurden Schulen innerhalb des Regierungspräsidiums Freiburg „Referat 76 – Berufliche Schulen“ ausgesucht, wobei für deren Auswahl die nachfolgenden Kriterien zugrunde gelegt wurden:

1. Vorhandensein eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs (BEJ, BVJ o.ä.).
2. Sportunterrichtserteilung ausschließlich männlicher BEJ- bzw. BVJ-Schüler²¹⁷.
3. Ländlicher Raum. Dieses Kriterium diente zur Erhöhung der Vergleichbarkeit einerseits infolge der Wahrung der Homogenität der Schüler und bedeutete andererseits, dass Schulen in der Stadt Freiburg selbst von vornherein ausgeschlossen waren.

Die Suche nach potenziellen Schulen erwies sich dabei als außerordentlich schwierig, da entweder die oben genannten Voraussetzungen nicht erfüllt werden konnten oder die angesprochenen Schulen Desinteresse zeigten, da sie bereits in anderen Projekten involviert waren.

Letztlich konnten drei Schulen für die Studie gewonnen werden. Nach Vorstellung des Forschungsvorhabens und Instruktion der teilnehmenden Schulen wurde das Projekt von den betroffenen Schulleitungen und Lehrkräften genehmigt. Insbesondere war es bedeutsam, an der interventionsdurchführenden Schule, der Oswald-von-Nell-Breuning Schule in Rottweil, in Absprache mit dem Schulleitungsteam die Rahmung, den Verlauf sowie die Finanzierung der Untersuchung zu besprechen und bewilligen zu lassen.

Das Kontrollprogramm („lehrplanorientierter“ 2-stündiger Sportunterricht pro Woche) wurde sowohl an den beiden Kontrollschulschulen²¹⁸ als auch an der bereits genannten Oswald-von-Nell-Breuning Schule Rottweil durchgeführt.

²¹⁷ Durch die flexiblen Stundentafeln innerhalb der berufsvorbereitenden Bildungsgänge ist nicht in jedem Falle gewährleistet, dass Sportunterricht stattfindet.

²¹⁸ Die beiden Kontrollschulen werden aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht namentlich genannt.

Insgesamt beteiligten sich im Rahmen der Studie an diesen drei Schulen 128 Schüler ($N = 128$). Die Anzahl der Schüler, die in den einzelnen Interventionsgruppen bzw. Kontrollgruppen vertreten waren, zeigt die Tabelle 2.2-19. Zusätzlich ist angegeben, von welcher Schule die jeweilige Interventionsgruppe bzw. die Kontrollgruppe kommt.

Tab. 2.2-19: Schülerzahlen in den IG und KG.

IG u. KG	IG 1	IG2	IG 3	IG 4	KG 1	KG 2	KG 3	KG4	KG 5
Schul- bez.	OvNB-S	OvNB-S	OvNB-S	OvNB-S	KS 1	OvNB-S	KS 1	KS 2	KS 1
$N = 128$	$n = 15$	$n = 21$	$n = 17$	$n = 16$	$n = 14$	$n = 12$	$n = 7$	$n = 15$	$n = 11$
n_{IG} u. n_{KG}	$n_{IG\ 1, 2, 3, 4} = 69$				$n_{KG\ 1, 2, 3, 4, 5} = 59$				

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. Schulbez. = Schulbezeichnung. OvNB-S = Oswald-von-Nell-Breuning Schule Rottweil. KS = Kontrollschule.

Die nachfolgende Tabelle 2.2-20 zeigt die Fluktuation (drop-outs) der teilnehmenden Schüler im Beobachtungszeitraum $[t_0, t_1]$ in den einzelnen Gruppen (IG = Interventionsgruppe oder KG = Kontrollgruppe).

Tab. 2.2-20: Schülerteilnahme an der Untersuchung an den Messzeitpunkten t_0 und t_1 .

Gruppenzugehörigkeit	Schüleranzahl	MZP t_0	MZP t_1
			(nach einem Schulhalbjahr)
IG 1	$n = 15$	$n = 15$	$n = 14$
IG 2	$n = 21$	$n = 20$	$n = 19$
IG 3	$n = 17$	$n = 17$	$n = 16$
IG 4	$n = 16$	$n = 16$	$n = 16$
KG 1	$n = 14$	$n = 12$	$n = 13$
KG 2	$n = 12$	$n = 11$	$n = 9$
KG 3	$n = 7$	$n = 7$	$n = 7$
KG 4	$n = 15$	$n = 15$	$n = 15$
KG 5	$n = 11$	$n = 7$	$n = 9$
Alle IG und KG	$N = 128$	$N = 120$	$N = 118$

Hinweis: MZP = Messzeitpunkt. IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe.

Die Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Schüler für t_0 und t_1 lassen sich damit begründen, dass Schüler zu Beginn noch nicht am BEJ oder einem vergleichbaren Bildungsgang angemeldet waren. Wenn bspw. ein Schüler bereits nach kurzer Zeit seine Lehre abgebrochen hat, aber noch berufsschulpflichtig ist, muss er sich anschließend um einen berufsvorbereitenden Bildungsgang bemühen. Die Größe der Schülergruppen am Ende, d.h. nach einem halben Schuljahr, ist ebenfalls von Schülerabgängen abhängig, da bspw. ein vorzeitiger Ausschluss, u.a. wegen Diebstahls, Schulverweigerung etc., vorgenommen wurde, oder im Nachhinein eine Ausbildungs- oder Praktikumsstelle gefunden werden konnte.

Kritische Reflexion zur Auswahl der Schulen und Stichprobenziehung

Für die Studie wurden Schüler berufsvorbereitender Bildungsgänge (BEJ, BVJ u. ä.) untersucht. Eine Beschränkung bspw. nur auf das BEJ oder nur auf das BVJ war wegen zu geringer Schülerzahlen nicht möglich. Da in Baden-Württemberg die Übergänge bezüglich BEJ, BVJ, VAB u. ä. weitgehend identisch sind, wurde die Stichprobe auf alle teilqualifizierenden bzw. berufsvorbereitenden Beschulungsformen ausgeweitet.

Dennoch stellte sich die für die Untersuchung erforderliche Rekrutierung als äußerst schwierig dar. So war es bspw. für 2009/2010 unmöglich, innerhalb eines einzigen Schuljahrs eine ausreichend große Stichprobe (Interventions- und Kontrollschüler) zu erhalten. Aus diesem Grund wurden statt eines drei Jahrgänge untersucht, nämlich die der Schuljahre 2009/2010, 2010/2011 und 2011/2012.

Zur Erhöhung der Vergleichbarkeit wurde darauf geachtet, möglichst dieselben Rahmenbedingungen zu schaffen, d.h. die Schüler wurden in den einzelnen Jahrgängen von denselben Lehrkräften nach weitgehend gleichen Stundentafeln²¹⁹ unterrichtet. Es sei aber an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Schüler ohnehin unterschiedliche Schulkarrieren mitbringen und aus sehr differenten Verhältnissen stammen. Dementsprechend stimmen die einzelnen Jahrgänge nicht nur in Bezug auf schulische Parameter überein. Auftretende Kohorteneffekte sind, abgesehen von geringfügigen Einschränkungen, folglich nicht zu erwarten. Diesem Umstand wird in der Ergebnisinterpretation dennoch in dem Sinne Rechnung getragen, dass die einzelnen Gruppen (IG und KG) ebenfalls getrennt voneinander evaluiert werden (siehe „Subgruppenbetrachtung“ Kapitel 2.3.3).

Prinzipiell führt eine Untersuchung mit Schülern dieser Kategorie bei Testdurchführungen in Form von Fragebogenerhebungen zu Problemen. So wurden bspw. einzelne Items entweder vergessen oder gar nicht ausgefüllt. Trotz dieser Unzulänglichkeiten ist die vorliegende Befundlage in Anbetracht der Zielgruppe als sehr zufriedenstellend einzustufen.²²⁰

²¹⁹ In den angegebenen Einrichtungen mit berufsvorbereitenden Beschulungsangeboten unterrichten nahezu immer dieselben Lehrerteams. Dieser Umstand war für die Untersuchung von Vorteil.

²²⁰ Es gab bspw. keine Totalverweigerungen, was in Einzelfällen durchaus zu erwarten gewesen wäre.

Basierend auf dem dargelegten Theoriefundament ist das nachfolgende Kapitel explizit der praktischen Umsetzung zum Erwerb sozialkompetenten Handelns durch Schulsport gewidmet. Ausgehend von der „Interventionsskizze“ (Abb. 2.2-38) in der Funktion eines Übersichtsplans zur Durchführung der Untersuchung wird im Folgenden aus der Retrospektive heraus über das durchgeführte Quasiexperiment berichtet. Darauffolgend werden eine kleine Auswahl an Praxisbausteinen sog. „Unterrichtskarten“ kurz beleuchtet.

2.2.6 Die Intervention aus der Retrospektive

Kategorien hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Umsetzung der Studie

Die nachfolgende Abbildung 2.2-38 stellt die für die Umsetzung der Studie verwendete Interventionsskizze dar. Ihre Erläuterung wird im Folgenden vorgenommen.

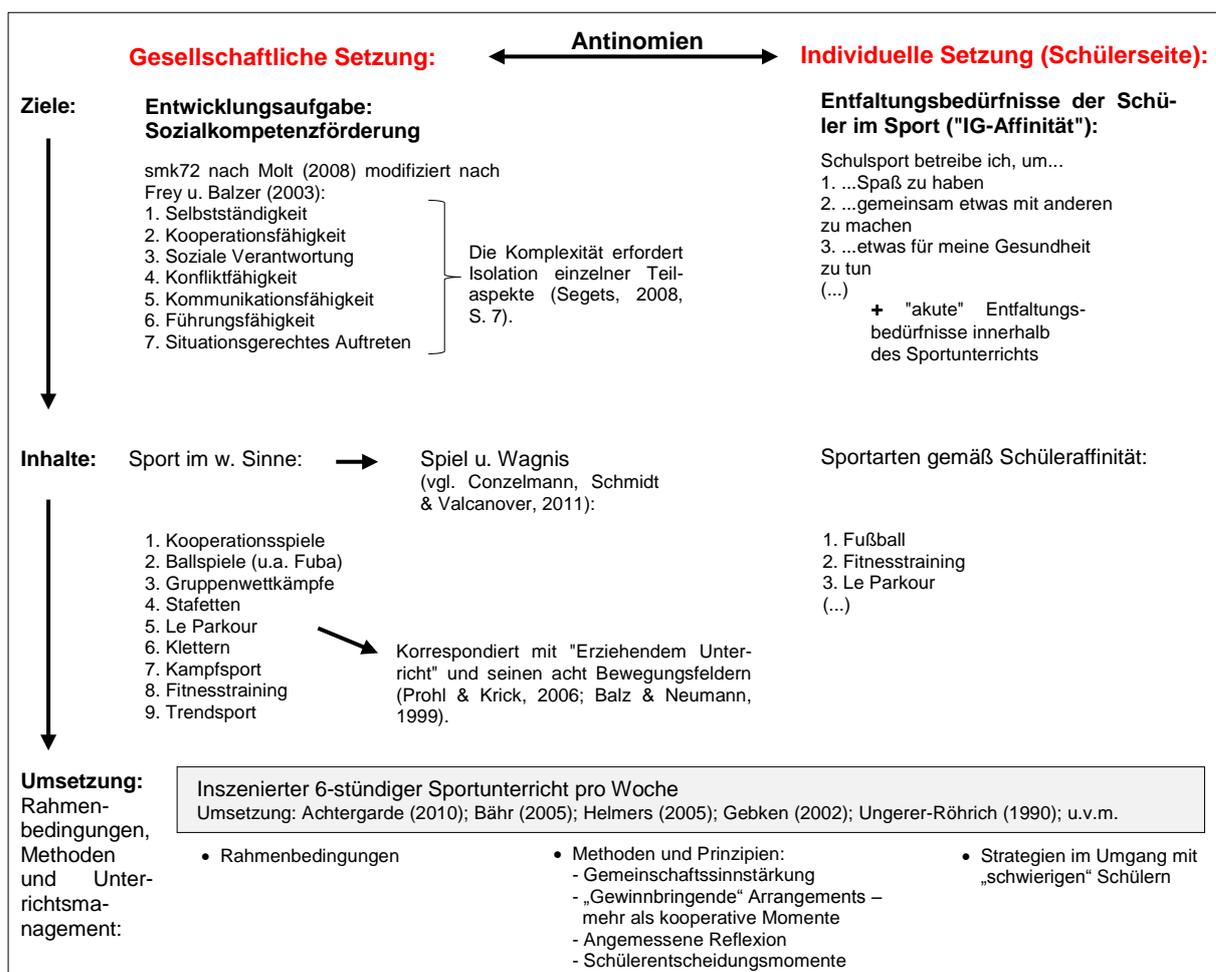


Abb. 2.2-38: Interventionsskizze – Kategorien hinsichtlich Ziele, Inhalte und Umsetzung.

Beschreibung der Intervention aus der Retrospektive

In diesem Kapitel wird die durchgeführte Intervention (6-stündiger und inszenierter Sportunterricht pro Woche über den Zeitraum eines halben Schuljahres hinweg) zur Angelegen-sein-Werdung mit der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz aus der Retrospektive heraus beschrieben. Dabei werden die vorliegenden Theoriefundamente samt den Modellvorstellungen sowie den berichteten Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung anhand der schematischen Überblicksdarstellung (Abb. 2.2-38) aufgezeigt. Nicht weniger wichtig sind dabei die gewonnenen Erkenntnisse zur Subjektseite (Schülerseite) aus dem Kapitel 2.2.3.

Im Weiteren ist es nicht das Ziel, den Ablauf der Intervention detailliert und vollständig zu berichten. Dies liegt in erster Linie an deren großem Umfang und zum andern an der Redundanz, die eine komplette Erläuterung mit sich bringen würde. Stattdessen soll insbesondere auf die angewandten und immer wiederkehrenden Kategorien hinsichtlich der *Ziele*, der *Inhalte* sowie deren *Umsetzung* eingegangen werden. Diese Abfolge ist entsprechend der bekannten Trias Ziel, Inhalt und Methode zu verstehen. Der einzige Unterschied zwischen der Kategorie „Umsetzung“ im Vergleich zum Faktor „Methode“ liegt – bei anderweitiger Übereinstimmung in den Aspekten „Rahmenbedingungen“, „Unterrichtsatmosphäre“ sowie der „Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern“, die ausschließlich der „Umsetzung“ zuzuordnen sind. Die daraus resultierende Interventionsskizze war dabei für alle durchgeführten Unterrichtseinheiten maßgeblich, wobei sie einerseits die in dem Kapitel 2.1.4 angestellten, theoretischen Überlegungen zusammenfasst und andererseits für die Unterrichts-anwendung als ständige Übersichtsvorlage dient. Ausgehend von der Tatsache, dass professionelles, pädagogisches Handeln vielschichtiger und komplexer ist als in der erwähnten Skizze dargestellt, muss unbedingt der Eindruck vermieden werden, es handele sich dabei um eine „pfannenfertige“ Programmanleitung. Vielmehr ist bei diesem Schema von einer Instruktion auszugehen, deren Umsetzung dem Umgang mit Menschen entsprechend durch Flexibilität und Anpassung geprägt sein muss.

Die nachfolgende Beschreibung der Intervention enthält gleichermaßen positive wie negative Wertungen. Da der Autor dieser Arbeit gleichzeitig der interventionsdurch-

führende Sportlehrer war, erhält die Darstellung dementsprechend eine subjektive Note.

Die Abbildung 2.2-38 zeigt neben den ausgemachten *Zieldimensionen* der Sozialkompetenz (u.a. Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft) ebenso die von den Schülern erhobenen Entfaltungsbedürfnisse (u.a. Spaß haben, etwas für die Gesundheit tun, etwas für die Figur tun, Leistungsfähigkeit verbessern). Die altbekannte Rivalität zwischen gesellschaftlicher und individueller Setzung, die in Form der aufgezeigten Antinomien (u.a. die Antinomien *Nähe* versus *Distanz*, *Vertrauen* versus *Misstrauen*) auftritt, war eine zu berücksichtigende Komponente bei der Umsetzung während der Interventionsdurchführung. Das von Gudjons (2003, S. 13) vorgestellte Modell (siehe Kap. 1.8.4) zur „Verortung der eigenen Persönlichkeit“ zwischen den dargestellten Grundspannungen war hierfür eine wertvolle Hilfe. Durch die konkrete Lokalisierung und Betrachtung auf dem Kontinuumsraster ließ sich die eigene Position (Lehrerposition) reflektieren. Dieser Aspekt konnte zur Lösung spannungsgeladener Situationen in der Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen. Denn die gedankliche Vorwegnahme der eigenen Position dürfte zwangsläufig zu einer für die Situation proaktiveren Haltung in der Schüler-Lehrer-Interaktion führen, d.h. dass spannungsgeladene Situationen in einer vermehrt antizipierenden und rationalen Weise bewältigt werden konnten. Allerdings gibt es auch hierfür keine Patentrezepte, die sich im Umgang mit BEJ- bzw. BVJ-Schülern als optimal erweisen. Vielmehr ist aufgrund der Kenntnis der eigenen persönlichen Struktur lediglich eine flexible Positionierung leichter durchführbar. Auch an dieser Stelle kann wiederum vom althergebrachten Technologiedefizit pädagogischer Interventionen gesprochen werden.

Auf der Ebene der *Inhalte* wurden, wie der Abbildung 2.2-38 zu entnehmen ist, verschiedene Sportarten angeboten, u.a. Kooperationsspiele, Fußball und Fitness-training. Die Orientierung an der jeweiligen Auswahl von Sportarten, die von den jeweiligen Interventionsgruppen favorisiert wurden, bspw. Fußball, Fitnessstraining und Le Parkour, erhielt dabei höchste Priorität bei der Ansteuerung der angegebenen Zieldimensionen. In diesem Zusammenhang wurden alle Unterdimensionen der Sozialkompetenz sowie die beiden von den Schülern als am wichtigsten erachteten Kategorien anvisiert, bspw. bei der „Interventionsgruppe 4“ „Gesundheitsorientie-

„Fitnesorientierung“²²¹. Es liegt damit auf der Hand, dass nicht in jeder Unterrichtseinheit alle Ziele verfolgt werden konnten. Die Komplexität der Zielvorstellungen machte damit Partialisierungen erforderlich, wie es ebenfalls von Segets (2008) vorgeschlagen wird. Desgleichen wurden flankierend Sportarten angeboten, die sich in besonders zuträglicher Weise für die Verfolgung der Zieldimensionen eignen. Diese Sportarten entsprechen dabei weitgehend der inhaltlichen Ausrichtung des „Erziehenden Unterrichts“ (Prohl & Krick, 2006; Balz & Neumann, 1999, u.a. S. 171). Ballspiele sowie Aktivitäten, die Wagnismomente und damit einhergehend Emotionen (Becker & Schirp, 2001, S. 10; Balz, 1998, S. 162 f.) beinhalten, kamen besonders oft zum Einsatz, da sie ihrer Struktur nach in Bezug auf das gemeinsame Handeln und die schülerorientierte Gestaltung die anvisierten, gesellschaftlichen Zielgrößen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten unterstützen. In Ergänzung hierzu wurde versucht, der „unmittelbaren Lebenswelt“ (Gebken, 2002, S. 195) der Jugendlichen Rechnung zu tragen, was dann durch den Einsatz von Trendsportarten, wie u.a. Klettern, Waveboarding, Tauchen und Le Parkour Ausdruck fand. Es kam somit darauf an, die angesteuerten Zielkategorien mit inhaltlich unterschiedlichen Ansätzen zu erreichen, denn entsprechend der These von Balz sind weniger die sportlichen Inhalte für die Angelegen-sein-Werdung mit der Sozialkompetenz relevant „sondern vielmehr jene Erfahrungen, die Schüler an ihnen gewinnen können“ (1998, S. 156; auch Gebken, 2002, S. 194).

Im Folgenden soll die *Umsetzung* der Zieldimensionen im Kontext der beschriebenen Inhalte präzisiert werden. Zunächst spielten die *Rahmenbedingungen*, unter denen der vermehrte und inszenierte Schulsport stattfand, eine wichtige Rolle.

Zur Verwirklichung der Zielgrößen war es erforderlich, das Projekt zur Sozialkompetenzförderung in der interventionsdurchführenden Schule als sinnvolle und zielführende Maßnahme zu implementieren. Insbesondere war es Aufgabe der Stundenplaner, unter großem, zeitlichem Aufwand und mit beachtlichem Entgegenkommen bezüglich der Hallenbelegung optimale Voraussetzungen zu schaffen. Der Sport-

²²¹Die beiden am häufigsten genannten Zielgrößen der Schüler „Gesundheitsorientierung“ und „Fitnesorientierung“ wurden nach Auswertung der Schülerangaben mit den Schülern besprochen und in ihren Vorstellungshorizont übersetzt. Diese „Transkription“ wurde dann in die Programmatik der Intervention integriert.

unterricht für die betroffenen Schüler erfolgte dabei an drei Unterrichtstagen mit jeweils zwei Stunden. Es fand somit nicht nur eine Einbettung der zusätzlichen Unterrichtsstunden in den regulären Stundenplan statt, jene wurden vielmehr insbesondere als integrierter Bestandteil zur Förderung der betroffenen Schülerklientel deklariert.²²² Darüber hinaus genehmigte die Schulleitung die nicht unerhebliche Finanzierung solcher Aktivitäten, die außerhalb der Halle und des schuleigenen Fitnessraums durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Kletterhalle des „Aquamonte“, das Schwimmbad „Aquasol“ sowie die Gokarthalle in der „Rhodia“ – alle in Rottweil gelegen – zu nennen. Der Eintritt für die Besuche dieser externen Sportstätten wurde zusätzlich durch großzügige Spenden des Fördervereins der Oswald-von-Nell-Breuning Schule ermöglicht.

Für die Durchführung eines Interventionsprojekts dieser Kategorie waren ebenfalls eine Überprüfung der rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Lehrplanforderungen auf Zulässigkeit unbedingt erforderlich. Das Fehlen eines offiziellen BEJ-Lehrplans für das Fach Sport sowie die Absprachen mit der Schulleitung gewährten das Maß an Freiheit, das zur Durchführung der Intervention im Hinblick auf die angestrebten Ziele erforderlich war.

Auf einer konkreteren Umsetzungsebene hatte die bereits beschriebene *Unterrichtsatmosphäre* während des Sportunterrichts ein nicht unerhebliches Gewicht, um sozialkompetente Handlungsweisen im Kanon vielschichtiger Einflüsse zu erzielen. Das Unterrichtsklima stellte somit ebenfalls ein zentrales Qualitätsattribut des Unterrichts dar (Helmke, 2012, S. 226 f.; Meyer, 2004, S. 17; Brophy, 1999, S. 8). Daher wurde bewusst darauf geachtet, dass einerseits empirisch abgesicherte Parameter wie die Stärkung von „Selbstvertrauen“ der Schüler gefördert und andererseits „restriktives Lehrerverhalten sowie Leistungsdruck“ möglichst unterlassen wurden (Heemsoth & Miethling, 2012, S. 229). Der in diesem Zusammenhang wichtige Aspekt der „Schülerzentriertheit“ (l.c., S. 229) war ohnehin eine im Verlauf der gesamten Umsetzung zu beachtende Größe, was sich u.a. mit der verstärkten Bedeutung hinsichtlich der Mitbestimmung durch die Schüler begründen ließ. Darüber hinaus wurde ebenfalls versucht, die folgenden, für ein zuträgliches Unterrichtsklima herausgestellten Merkmale von Gerlach, Stucke und Streso (2006)

²²² Die vermehrte Stundenzahl wurde dieser Schülerklientel gegenüber als besondere Attraktion des Förderungsprojekts hingestellt.

zu wahren. Es handelt sich hierbei um nachstehende Attribute: „funktionierende Kommunikationsstrukturen, Konsensorientierung in der Gestaltung des Unterrichts, das Geben und Nehmen von sozialer Unterstützung sowie die Bereitschaft zur Innovation“ (Gerlach et al., 2006, S. 219). Dabei kam es zu Überschneidungen dieser Variablen mit anderen Einflussgrößen, was bedeutet, dass das Thema „Unterrichtsklima“ in alle Bereiche hineinreichte und als verwobene Einheit mit anderen Stellgrößen verbunden war.

Neben den aufgezeigten Rahmenbedingungen und den Einflussgrößen des Unterrichtsklimas zur Umsetzung der Intervention spielten schließlich die *Methoden und Prinzipien* zur Angelegen-sein-Werdung mit den Zielgrößen eine akzentuierte Rolle. Wenn auch die Literatur in Bezug auf die Methoden zum konkreten Erlernen sozialer Handlungsweisen noch weitgehend unausgereift ist (Gebken, 2002, S. 195), wurde dennoch versucht, die folgenden vier Anregungsbedingungen – diese wurden bereits beschrieben und theoretisch begründet sowie teilweise erfahrungsfundiert hergeleitet – bei allen Spiel-, Wettkampf- und Übungseinheiten etc. einzuhalten: *Gemeinschaftssinnstärkung, „gewinnbringende“ Arrangements – mehr als kooperative Momente, angemessene Reflexion und Mitbestimmung.*

Zur Stärkung des *Gemeinschaftssinns* wurde bewusst darauf geachtet, in einzelnen Unterrichtseinheiten den Leistungsdruck abzusenken sowie das Konkurrenzdenken auszuschalten, um damit gemeinsames Problemlösen durch kooperative Bewältigungsstrategien zu ermöglichen (Claußen, 1978, S. 111). Als hilfreich erschienen in diesem Zusammenhang besonders Erlebnisaktionen (*gewinnbringende Arrangements*), wie bspw. beim Klettern „kollektive Erfolgserlebnisse“ und „gegenseitige Hilfestellung“ (Claußen, 1978, S. 111). Damit einhergehend wurde aktiv Verantwortung übertragen (3. Ziel: Verantwortungsbereitschaft) sowie Kooperationsverhalten (2. Ziel: Kooperationsfähigkeit) eingefordert. Die bspw. beim Klettersport gegebenen Individualisierungsphasen (Claußen, 1978, S. 110), die durch die persönliche Leistungsanforderung an der Wand in Form unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zum Ausdruck kamen, zielten damit ebenfalls auf das 1. Ziel der Selbstständigkeit ab. Durch entsprechende Vorerfahrung bzw. besondere Geschicklichkeit wurde bewusst auch einzelnen Schülern die Möglichkeit gegeben, sich als Experten einzubringen, wie bspw. beim Fitnessstraining (6. Ziel: Führungsfähigkeit; 3. Ziel: Verantwortungsbereitschaft). Wiederum wird an dieser Stelle indes deutlich, dass die

Umsetzung einzelner Zieldimensionen nicht in jeder Unterrichtseinheit erfolgen konnte. So kam es bspw. beim Fitnesstraining im schuleigenen Krafraum mehr auf Selbstständigkeit (1. Ziel) an, während das Ziel der Konfliktfähigkeit (4. Ziel) hierbei weniger nachhaltig verfolgt werden konnte, da sich kaum strittige Körperkontakt-Situationen ergaben. Allerdings können beim Fitnesstraining wiederum andere Ziele durch die inhaltliche Ausrichtung sowie die bewusste Inszenierung zu zusätzlicher Motivation führen, um darüber hinausgehende, kooperative Momente (2. Ziel) zu erzeugen. So ließ sich bspw. durch das als „Projekt Strandbad“ deklarierte mehrwöchige Krafttraining in Verbindung mit einem individualisiertem Trainingsplan (siehe Anhang A-6 „Individueller Fitnessplan“) nicht nur die individuelle Fitness steigern, sondern über gemeinsame Zielformulierungen – bspw. insgesamt für alle Schüler 150 Klimmzüge – gemeinsames Erleben und Kooperation (2. Ziel) herbeigeführt werden.

Um Lern- und Entwicklungsprozesse bewusst zu machen, wurden bei allen Unterrichtseinheiten zeitlich *angemessene Reflexionsphasen* festgelegt. Durch die Kontemplation und Artikulation des Erlebten (5. Ziel: Kommunikationsfähigkeit) sowie über die entsprechende Verbalisierung wurde versucht, über einzelne Tatbestände, bspw. Fouls beim Basketball, zu diskutieren, „von denen die Lernenden mittelbar oder unmittelbar betroffen sind“ (Claußen, 1978, S. 115). Dabei lag das Augenmerk vor allem auf einer gepflegten Feedbackkultur, ohne dass allerdings die daraus resultierenden „Auszeiten“ den Situationsfluss zu sehr störten. Über die Erhellung von nicht Wahrnehmbarem, der Aufklärung von Forderungen und Unbewusstem, der Aussprache von Gefühlen und akuten Bedürfnissen wurde versucht, den Schülern über die Kognitivierung soziale Handlungsweisen bewusst zu machen (Claußen, 1978, S. 117). Die in diesem Prozess zwangsläufig auftretenden Zielgrößen der „Konfliktfähigkeit“ (4. Ziel) und des „situationsgerechten Auftretens“ (7. Ziel) erhielten nicht zuletzt innerhalb der Reflexionsphasen eine geeignete Basis. Es wurde dabei bewusst auf eine Verschriftlichung (bspw. durch Führung eines Lerntagebuchs) während dieser Zeitabschnitte verzichtet, wie etwa in der Studie von Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011, S. 87). Dies lässt sich einleuchtend damit begründen, dass diese Form des festhaltenden Reflektierens zum einen für diese Schülerklientel eine Überforderung bedeutet hätte und von daher gesehen nicht durch-

setzbar gewesen wäre und zum zweiten, dass damit den Schülern in diesem einzigen körperlichen Aktivitätsfach die Möglichkeit, sich zu bewegen, genommen wäre.

Wenn auch das gesteigerte *Mitbestimmungsmoment* vornehmlich in der Erhebung der Sportartenauswahl und der sportunterrichtsbezogenen Entfaltungsbedürfnisse zum Ausdruck kam, so fand im Verlaufe aller Unterrichtseinheiten die bereits im Kapitel 2.1.4 beschriebene, „mehrdimensionale“ Mitbestimmung Berücksichtigung. Diesbezüglich wurde die aktive Beeinflussung vonseiten der Schüler auf das Unterrichtsgeschehen durch stark schülerzugewandte Phasen in Form von Expertentätigkeiten (6. Ziel: Führungsfähigkeit; 3. Ziel: Verantwortungsbereitschaft) sowie durch die Unterstützung eigens entworfener Lösungsvorschläge (1. Ziel: Selbstständigkeit) zur Bewältigung von Aufgaben wie bspw. bei der kreativen Spielentwicklung oder bei der Erstellung eines „Parkour-Runs“ gefördert.

Grundlage für den *Umgang mit „schwierigen“ Schülern* lieferte die Berücksichtigung der Aspekte *versachlichende Entschulung, adressatengerechte und differenzierte Unterrichtsplanung, positive Beziehungsgestaltung und effektives Konfliktmanagement* (siehe Kapitel 1.8.7). Durch sportliche Aktivitäten, die entschulende Wirkung mit sich bringen, wie bspw. Waveboarding, und durch die ohnehin adressatengerechte Unterrichtsplanung durch verstärkte Mitwirkungsmöglichkeit wurde versucht, das Profil dieser Schüler adäquat zu bedienen. Zudem ist der Faktor der Beziehungsarbeit im Umgang mit diesen Schülern nicht zu unterschätzen. Mit den Worten Reinhold Millers wird die Beziehungsgestaltung wie nachfolgend beschreiben: sie „ist Leben, ist Prozess, ein Hin und Her zwischen Chaos und Ordnung, zwischen Unruhe und Ruhe, zwischen Instabilität und Stabilität“ (2011, S. 180). Sie kann nur schwer durch greifbare Kategorien erfasst und erklärt werden. Als besonders hilfreich zeigte sich in diesem Zusammenhang die elementare Einsicht, den mutmaßlich „schwierigen“ Schüler als ganz normalen Jugendlichen zu behandeln und ihn in seiner oftmals ausgeprägten Sportaffinität zu bestärken. Beziehungsarbeit beruht daher insbesondere auf dem Vertrauen in die Schüler und auf deren oftmals bemerkenswerten Fähigkeiten. Es ist offensichtlich, dass die Beschreibung der „richtigen“ Beziehungsarbeit mit diesen Schülern weiterer Ausführungen bedürfte. Aus diesem Grund entfällt an dieser Stelle eine dezidierte Darstellung, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Als Hilfe empfehlen sich zur entsprechenden

Vertiefung die Darlegungen von Reinhold Miller (2011). Im engen Zusammenhang mit dem eben Geschilderten ist ebenfalls der Aspekt des effektiven Konfliktmanagements zu sehen. Über eine konsequente und ritualisierte Unterrichtsführung wurde den Schülern eine Struktur vorgegeben, die sie zunächst eng anleitete. Ohne eine hauptsächlich am Anfang engmaschige Vorgabe waren die Möglichkeiten der ausgeprägten Schülerunterrichtsmitgestaltung zu diesem Zeitpunkt unmöglich. Mit steigender Kohärenz und gemeinschaftlich herausfordernder sportlicher Aktivität konnten darauffolgend in vermehrtem Umfang Freiräume gewährt werden. Allerdings waren auf dem Weg zu einer größeren Mitwirkung Konflikte vonseiten der Schüler unvermeidlich, da bei ihnen erhebliche Grundspannungen sowohl untereinander – vor allem Aggressionen, verbale Entgleisungen, Lästern – als auch gegenüber der Lehrperson – insbesondere Grenzen austesten, Provokationen, Passivität sowie destruktive Spielweisen – existierten. Somit erhielt die Schaffung und Pflege einer durchschaubaren, schlüssigen aber gerechten Unterrichtskultur, als die wichtigste Aufgabe im Konfliktbewältigungsrepertoire der Intervention, großen Stellenwert. Letztlich kann effektives Konfliktmanagement für diese Schülerklientel mit dem Motto: „hart in der Sache und weich in der Form“ umschrieben werden.

Abschließend lässt sich mit den Worten Grells konstatieren:

Unterrichtskonzeptionen und didaktische Modelle können leider nicht selbst unterrichten. Das können nur kompetente Lehrerinnen und Lehrer. Aus einem hervorragenden Drehbuch kann man einen schlechten Film machen. Jede Didaktik lässt sich leicht verhunzen, wenn sie inkompetent und unprofessionell inszeniert wird. (2000; zit. nach Helmke, 2007, S. 69)

Im Anschluss an die Skizzierung der durchgeführten Interventionseinheiten sollen anhand der nachfolgend beschriebenen Unterrichtseinheiten eine Auswahl an umsetzbaren Modulen für die Praxis vorgestellt werden.

Ausgewählte „Unterrichtskarten“ zur Durchführung der Intervention

Dieses Kapitel zeigt an konkreten Unterrichtsbeispielen auf, wie die Angelegen-sein-Werdung mit der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz geplant wurde. Wenngleich die Interventionsskizze (Abb. 2.2-38) als generelle Grundlage für alle Unterrichtseinheiten Verwendung fand, so diente eine spezielle „Unterrichtskarte“ jeweils für die Vorbereitung und Durchführung einer einzelnen Sequenz.

Im Folgenden werden beispielhaft zwei dieser Unterrichtskarten im Einzelnen vorgestellt.

Unterrichtskarte Fußball – „Spielerische Aneignung der Innenseitstoßtechnik im Miteinander“

Ziele:

Hauptaugenmerk der Unterrichtseinheit ist, auf einem Stationenrundlauf im Miteinander, speziell durch Passkombinationsspiel mit einem Partner, die Innenseitstoßtechnik zu erlernen. Alle Interventionsgruppen haben sich bei der Erhebung der Entfaltungsbedürfnisse in Bezug auf die Sportartenaffinitäten zu Fußball bekannt. Durch Integration gesellschaftlicher Ziele, etwa der Selbstständigkeit (1. Ziel), Kooperationsfähigkeit (2. Ziel), Konfliktfähigkeit (4. Ziel) und dem situationsgerechten Auftreten (7. Ziel) in die Fußballeinheit sind dann zugleich auch die Interessen der Schüler, zumindest teilweise, gewahrt.

Inhalte und Umsetzung:

Innerhalb eines Stationenrundlaufs (siehe Anhang A-7), der aus acht Stationen besteht, wird innerhalb der Spiel- bzw. Wettkampfformen der Innenseitstoß in Zweierpaarungen geübt. Die Schüler werden dabei angewiesen, ihre gemeinsam gespielten Pässe zu zählen. Zusätzliche Motivation erhalten die Schüler durch das „Sieg- bzw. Passpunkte“ sammeln mittels Aufschreiben der Punkte auf der eigenen Laufkarte. Nach jeder Station notiert jeder Schüler für sich auf seiner Karte (1. Ziel: Selbstständigkeit) die mit dem Partner gezählten Pässe. Bspw. ist für die „Station 1: Kegelfußball gegeneinander“ die Anzahl der umgeschossenen Kegel festzuhalten (siehe Anhang A-7 Station 1). Der Lehrer lässt sich stichprobenartig die aufgezeich-

neten Notizen zeigen, um sich zu vergewissern, dass die Zählungen korrekt ablaufen. Durch diese Maßnahme können die Schüler sich in ihrer Selbstwirksamkeit erfahren und erhalten durch das Lehrer- und Schülerkorrektiv – andere Schüler-Paare kontrollieren die Einträge naturgemäß mit – Impulse für situationsgerechtes Handeln (7. Ziel).

Durch die Rahmenbedingungen des Parcours, bspw. „Station 2: Zielpassen“ (siehe Anhang A-7) auf einen kleinen Kasten und Druckpässe an die Wand spielen, werden die Schüler-Paare „gezwungen“ mit der Innenseite zu spielen, um in Anwendung dieser Technik ein flaches und erfolgreiches Passspiel aufzuziehen. Durch die Ansage des Lehrers „das Schüler-Paar mit den meisten gespielten Pässen gewinnt den Stationenwettkampf“ erhalten die Schüler einen zusätzlichen Anreiz mit dem zufällig zugelosten Partner zu *kooperieren*, ohne aber dabei ganz auf eigene Interessen zu verzichten.

Über den Antrieb, gewinnen zu wollen, wird naturgemäß eine anspruchsvollere aber weniger präzise Technik, wie bspw. die Außenristtechnik, nicht gewählt, da sie für ein effizientes Kurzpassspiel ungeeignet ist. Das soll aber nicht heißen, dass gespielte Bälle mit dem Außenrist abgepfiffen werden – es wird lediglich versucht, im *kooperativen Wettkampf* die Innenseitstoßtechnik auf natürlichem Wege zu fördern. Durch Rotation der Spielstationen erfahren alle Schüler die Variabilität der Stationsanforderungen sowie gleichzeitig die Komplexität des Fußballspiels an sich. Die Spiel- und Wettkampfformen müssen per se eine echte Verbindung zum richtigen Fußballspiel haben, da ansonsten schnell Frustration einsetzt. Daher wird „verweichlichtes“ und unnatürliches Fußballspiel, bspw. in Form von „Hand-in-Hand-Fußball“, um offensichtlich Kooperation zu fördern, vonseiten der Schüler schnell mit Lustlosigkeit quittiert.

Dennoch gibt es auch beim Thema Fußball besser und schlechter geeignete Situationen, was bei der Verfolgung der angestrebten Ziele zu berücksichtigen ist. Diese wirkungsvollen Gegebenheiten gilt es durch die erläuterten Inszenierungen herbeizuführen.

Unterrichtskarte zu „Kleinen Spielen“ – „Amöbenrennen“

Ziele:

Über den Wettkampf zwischen den Gruppen und der Kooperation innerhalb der Gruppe sind insbesondere nachfolgende, gesellschaftliche Ziele zu verfolgen: Kooperationsfähigkeit (2. Ziel), soziale Verantwortungsbereitschaft (3. Ziel) und Konfliktfähigkeit (4. Ziel). Gleichmaßen ist das von den Schülern der Interventionsgruppen 1, 2 und 3 angegebene Entfaltungsbedürfnis „Spaßorientierung“ ebenfalls ins Auge zu fassen.

Allgemeine Hinweise:

„Kleine Spiele“ sind unter dem Deckmantel von Kooperationsarrangements nicht nur als geeignetes Mittel zur Auflockerung der Stunde oder zur abwechslungsreichen Gestaltung des Sportunterrichts geeignet, sondern sie fördern im besonderen Maße auch soziale Kompetenzen (Rammler & Zöllner, 2003, S. 11). Ferner erlaubt der Charakter „Kleiner Spiele“ einerseits, immer wieder neue Reize zu setzen, was besonders für BEJ- bzw. BVJ-Schüler wichtig ist, andererseits gestattet er auch eine große Situationsanpassung (Unruh, 2011, S. 98 ff.). Wenn beim „Amöbenrennen“ bspw. gegeneinander und gleichzeitig miteinander gewetteifert wird, handelt es sich dabei auch um gewinnbringende Aspekte hinsichtlich der Sozialkompetenzförderung, insbesondere der Kooperationsfähigkeit (2. Ziel) und der Konfliktfähigkeit (4. Ziel).

Inhalte und Umsetzung:

Rammler und Zöllner geben hierzu folgende Beschreibung:

Die Spieler bilden mehrere Gruppen mit jeweils zehn bis zwölf Teilnehmern, die sich an der Startlinie gegenüber ihrem Mal (Kleinkasten, ca. 20 Meter entfernt) aufstellen. Auf ein Zeichen hin stellt jede Gruppe eine „Amöbe“ dar. Dazu bilden fünf bis sechs Spieler die „Zellwand“ der Amöbe, indem sie sich in einem kleinen Innenstirnkreis aufstellen und ihren beiden Nachbarn die Hände auf die Schultern legen. Die übrigen Spieler der Gruppe sind das „Zellplasma“ und müssen sich ins Innere der Zellwand begeben. Einer von ihnen nimmt einen Mitspieler, den „Zellkern“, auf die Schultern, wobei ihm die anderen Mitglieder des Zellplasmas behilflich sein können. Ziel des Spiels ist es, gemeinsam als Amöbe so schnell wie möglich um das eigene Mal herum zur Startlinie zurückzulaufen, ohne dass dabei die Zellwand reißt oder der Zellkern herunterpurzelt. (...). (Rammler & Zöllner, 2003, S. 42 f.)

2.3 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden ausgewählte Befunde der Interventionsstudie referiert. Zunächst erhalten die erhobenen Werte des Fragebogens zur Person eine Auslegung, ehe der Befund zur durchgeführten Intervention beschrieben und ausgewertet wird. Im Anschluss daran sind die Resultate aus dem „Abschlussfragebogen“ zu berichten.

2.3.1 Fragebogen zur Person

Ergebnisse des Fragebogens zur Person

Zur Interpretation der Ergebnisse ist es angezeigt, anhand der individuellen Merkmale der an der Studie teilgenommenen Personen wesentliche Erkenntnisse abzuleiten.

Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich dabei lediglich auf die beiden wichtigsten Variablen „Alter“ und „Ausländerquote“ der Vergleichsgruppen.

Hierzu informiert die nachfolgende Tabelle 2.3-21 bezüglich der Altersangaben sowohl hinsichtlich der Interventions- (alle IG) als auch der Kontrollgruppe (alle KG) sowie auch für die Gesamtstichprobe.

Tab. 2.3-21: *Altersdurchschnitt und Standardabweichung der IG und KG im Vergleich.*

Gruppenzugehörigkeit	Altersdurchschnitt MW (Jahre)	SD
IG 1, 2, 3, 4 ($n = 69$, fehlende Angaben: $n = 5$)	15,80	0,82
KG 1, 2, 3, 4, 5 ($n = 59$, fehlende Angaben: $n = 4$)	16,45	0,74
Alle IG und alle KG ($N = 128$, fehlende Angaben: $n = 9$)	16,10	0,85

Hinweis: MW = Mittelwert. SD = Standardabweichung. IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe.

Zwischen den Interventionsgruppen und den Kontrollgruppen lässt sich bei der Berechnung des Altersdurchschnitts ein kleiner Unterschied feststellen. Ursache

hierfür ist, dass die Schüler mit unterschiedlichen Schulkarrieren in einen berufsvorbereitenden Bildungsgang eintreten. Bspw. kann ein 14-jähriger, der die Hauptschule abgeschlossen hat, anschließend dem BEJ-Bildungsgang o.ä. folgen. Dagegen können bspw. auch 18-jährige Förderschüler nach Erwerb ihres Abschlusses eine berufsvorbereitende Schule besuchen. Da die festgestellten Unterschiede marginal sind, lässt sich von homogenen Vergleichsgruppen ausgehen.

In Kapitel 2.2.2 wurde bereits die Ausländerquote für alle BEJ-Schulen Baden-Württembergs (Gesamtpopulation) vorgestellt. Die nachfolgende Tabelle 2.3-22 führt in absoluten und in relativen Zahlen das Verhältnis zwischen dem Deutsch- und dem Ausländeranteil auf.

Tab. 2.3-22: Anteil der deutschen und ausländischen Schüler innerhalb der IG und KG.

Gruppenzugehörigkeit	deutsch (Anzahl der Angaben)	deutsch (%)	ausländisch (Anzahl der Anga- ben)	ausländisch (%)
IG 1, 2, 3, 4 (n = 68, fehlende Angaben: n = 1)	51	75 %	17	25 %
KG 1, 2, 3, 4, 5 (n = 37, fehlende Angaben: n = 22)	28	76 %	9	24 %
Alle IG und alle KG (N = 105, fehlende Angaben: n = 23)	79	75 %	26	25 %

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe.

Die errechneten Kennzahlen weisen kleine Unterschiede im Vergleich zur Gesamtpopulation auf (vgl. Kap. 2.2.2). Eine Begründung hierfür könnte durch nachfolgend dargelegte Aspekte gegeben sein.

Da sich die Stichproben auf den ländlichen Raum beziehen, liegt die Vermutung nahe, dass die Ausländerquote hier gegenüber den landesweit ermittelten Zahlen geringer ist (Vergleichszahl für das BEJ: 32 % Ausländeranteil für die Schuljahrgänge 2009/2010 bis 2011/2012).

Darüber hinaus sind die Angaben zum Ausländeranteil unter Vorbehalt zu interpretieren, da nicht zwischen Migrationshintergrund und dem Besitz eines ausländischen

Passes differenziert wurde. Allerdings erschien eine diesbezügliche Befragung hinsichtlich der Durchführung der Empirie auch gar nicht angebracht, da die betreffenden Schüler auf Fragen dieser Art häufig empfindlich reagieren bzw. sich schnell segregiert fühlen.²²³ Auch aus den angegebenen Daten des Statistischen Landesamtes Baden-Württembergs wird diese Differenzierung nicht ersichtlich. Die Vermutung liegt somit nahe, dass die angegebenen Daten auf einer anderen Quelle, bspw. auf schulinternen Statistiken, beruhen. Dass der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Schularten wesentlich höher liegen dürfte, sowohl in der vorliegenden Studie als auch in der landesweiten Betrachtung, ist evident. Es ist ebenso selbstverständlich, dass die hier vorliegenden hohen Anteile von Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. mit Migrationshintergrund für die Durchführung des Unterrichts allgemein und speziell für die des Programms bedeutende Relevanz besitzen, da die Unterschiede in Kultur und Wertvorstellungen mit Friktionspotential einhergehen (vgl. Kap. 1.8.4).

Fazit zum Fragebogen zur Person

Der Altersdurchschnitt der Gesamtstichprobe beläuft sich auf 16,10 Jahre und der Ausländeranteil innerhalb der einzelnen Gruppen liegt bei 25 %. Zudem weisen die Befunde des Fragebogens zur Person hinsichtlich der Variablen „Alter“ und „Ausländeranteil“ zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen keine wesentlichen Unterschiede auf. Die beiden Vergleichsgruppen deuten in ihrer Gesamtheit auf weitgehend identische personengebundene Merkmale hin, u.a. Schulwerdegang, Alter, Ausländeranteil, Schüler ländlichen Raums. Auch wenn die Gesamtstichprobe hinsichtlich dieser Aspekte als homogen zu bewerten ist, so ist dennoch die *Heterogenität* von Schüler zu Schüler, bedingt durch die Variabilität defizitärer Schulkarrieren und Unterschiede in Kultur und Werten, unübersehbar.

Obwohl bei quasi-experimentellen Studien von einer Randomisierung²²⁴ der verschiedenen Gruppen abgesehen werden muss, so halfen dennoch bei dieser Studie die Angaben zum Fragebogen zur Person dazu, eventuelle personengebun-

²²³ Aus diesem Grund erhielten die Schüler im Fragebogen die Aufforderung, sich hinsichtlich ihrer Staatsangehörigkeit zu äußern.

²²⁴ Es sei in diesem Zusammenhang bemerkt, dass zur Behebung von Störvariablen das Mittel der *Parallelisierung* für diese Studie ebenfalls nicht umgesetzt werden konnte.

dene Störfaktoren hinsichtlich der Ergebnisdarstellung aufzudecken. Zusätzlich ließ sich dadurch die Frage beantworten, inwiefern von homogenen Vergleichsgruppen gesprochen werden kann. Trotzdem lassen sich Einflüsse eventueller Drittvariablen nicht ganz ausschließen.

2.3.2 Befundlage zur Sozialkompetenz

Methode der statistischen Auswertung

In den nachfolgenden Kapiteln erfolgt als Kernpunkt dieser Studie die Überprüfung der postulierten Wirksamkeitshypothesen (Hypothesen 1 bis 8) aus Kapitel 2.2.4.

Das Ziel besteht darin, diejenigen Effekte zu messen, die dem Treatment zuzuschreiben sind bzw. dessen Unwirksamkeit belegen. Für die entsprechende statistische Überprüfung eignet sich insbesondere die zweifaktorielle²²⁵ Varianzanalyse (ANOVA = analysis of variance) mit Messwiederholung (Bortz & Döring, 2006, S. 559).²²⁶

Zur Messung der Wirksamkeit mittels dieses Verfahrens wurden zunächst beide Vergleichsgruppen (alle IG und alle KG) zum Zeitpunkt t_0 vorgetestet. Alle Interventionsgruppen erhielten das Treatment (6-stündiger und inszenierter Sportunterricht), die Kontrollgruppen wurden mit herkömmlicher Sportbeschulung angeleitet. Nach einem halben Schuljahr zum Zeitpunkt t_1 wurde abermals die Testung mittels smk^{72} durchgeführt. Von daher gesehen ist es von besonderem Interesse zu analysieren, wie sich die Wechselwirkung zwischen dem *Messwiederholungsfaktor* (Zeitfaktor) und dem *Gruppenfaktor* gestaltet.

Der große Vorteil der vorliegenden Auswertungsstrategie (faktorielle ANOVA) liegt in dem Faktor „Gruppe“. Durch die Einbindung der Kontrollgruppen in die Pretest-Posttest-Messungen (Messwiederholungsfaktor) lassen sich Störvariablen wie

²²⁵ Hiermit sind die Faktoren „Zeit“ („Messwiederholungsfaktor“) sowie „Gruppe“ (IG oder KG) gemeint.

²²⁶ In einfachen Worten ist die Varianzanalyse ein robustes Verfahren, „for testing differences between several means“ (Field, 2011, S. 458); („um Differenzen zwischen verschiedenen Mittelwerten zu testen“; Übersetzung T.W.H.).

„zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse und Testübung“ (Bortz & Döring, 2006, S. 560) kontrollieren; sie erhöhen damit die interne Validität.

Neben der Testung der Wirksamkeit des Treatments, die sich aus dem Wechselbezug der beiden beschriebenen Faktoren ergibt, sind vorher einige deskriptive Zahlenwerte zu referieren. Es sei in diesem Zusammenhang angemerkt, dass innerhalb der Ergebnisdarstellung der gesondert behandelten Variablen die Faktoren „Gruppe“ und „Zeit“ zwar aufgeführt sind, ohne allerdings eine nähere Interpretation zu erhalten. Eine dezidierte Betrachtung einzelner Interventions- und Kontrollgruppen rundet schließlich die Vergleichsanalyse ab.

Wenn die dargestellten Ergebnisse zum Fragebogen zur Person (vgl. Kap. 2.3.1) noch eine weitgehend vollständige Befundlage auswiesen, so fiel dagegen bei der Ermittlung der Ergebnisse des smk⁷² auf, dass in einigen Fällen einzelne Items von Probanden leider vergessen bzw. überhaupt nicht ausgefüllt wurden. Zur Verbesserung der Repräsentativität der Stichprobe wurde bei 15 Schülern ($n = 7$ der Interventionsgruppen und $n = 8$ der Kontrollgruppen), die ein Item der insgesamt 42 Items nicht angekreuzt haben, der persönliche Mittelwert für den jeweilig fehlenden Wert der Subdimension der Sozialkompetenz berechnet. Wenn bspw. bei der Subdimension Selbstständigkeit, die wie jede andere Subkategorie der Sozialkompetenz aus sechs Items besteht, ein Item vergessen wurde, so dienten die fünf angegebenen Werte als Grundlage zur Berechnung des sechsten Wertes. Diese Maßnahme wurde insbesondere aus dem Grunde ergriffen, da wie im vorliegenden Fall das datenauswertende Programm „SPSS“ bei einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung die Probanden mit fehlenden Angaben „listenweise“ ausschließt. Probanden, deren Fragebögen *mehr als ein* fehlendes Item aufwiesen, blieben bei der Analyse unberücksichtigt.

Für die gesamte Messung wird ein Mindestmaß hinsichtlich des Signifikanzniveaus von $p < 0,05^*$ zu Grunde gelegt. Nachfolgende Aufstellung spezifiziert das festgelegte Signifikanzniveau:

- signifikant $0,01 < p < 0,05^*$
- hoch signifikant $0,001 < p < 0,01^{**}$
- höchst signifikant $p < 0,001^{***}$.

Deskriptive Werte – Überblick

Vor einer Interpretation der Ergebnisse bietet es sich an, die gemessenen Fragebogenwerte in Form aufbereiteter Grafiken zu betrachten, um erste Ergebniseinschätzungen anstellen zu können (Field, 2005, S. 274). Zur deskriptiven Aufbereitung der Ergebnisse lassen sich *Fehlerbalken* als geeignete Darstellungsform von Mittelwerten verwenden (Field, 2011, S. 103). Im Vergleich etwa zu Säulendiagrammen machen Fehlerbalken nicht nur Angaben bezüglich der Mittelwerte einer Stichprobe, sie gewähren darüber hinaus Einblicke in die Varianz der Messdaten hinsichtlich der untersuchten Vergleichsgruppen.

Um deuten zu können, inwiefern ein gegebener Proband ein gutes bzw. schlechtes Ausprägungsniveau innerhalb der Subkategorien der Sozialkompetenz aufzeigt, ist ebenfalls über die angewandte Codierung des Fragebogens zu berichten.

Dazu wurde die 5-fach gestufte Likertskala wie nachfolgend programmiert:

- „Trifft voll und ganz zu“ entspricht dem Wert „1“
- „Trifft zu“ entspricht dem Wert „2“
- „Unentschieden“ entspricht dem Wert „3“
- „Trifft nicht zu“ entspricht dem Wert „4“
- „Trifft überhaupt nicht zu“ entspricht dem Wert „5“.

Kleine angegebene Durchschnittswerte entsprechen damit einem hohen Ausprägungswert in Bezug auf die einzelnen Fähigkeitenkategorien und damit auch auf die Sozialkompetenz. Hohe Durchschnittswerte dagegen weisen auf ein schwaches Niveau hinsichtlich des gezeigten sozialkompetenten Verhaltens hin.

Für die beiden Vergleichsgruppen (alle IG und alle KG) ergab die deskriptive Analyse ein Resultat, das im nachfolgenden Fehlerbalkendiagramm dargestellt ist:

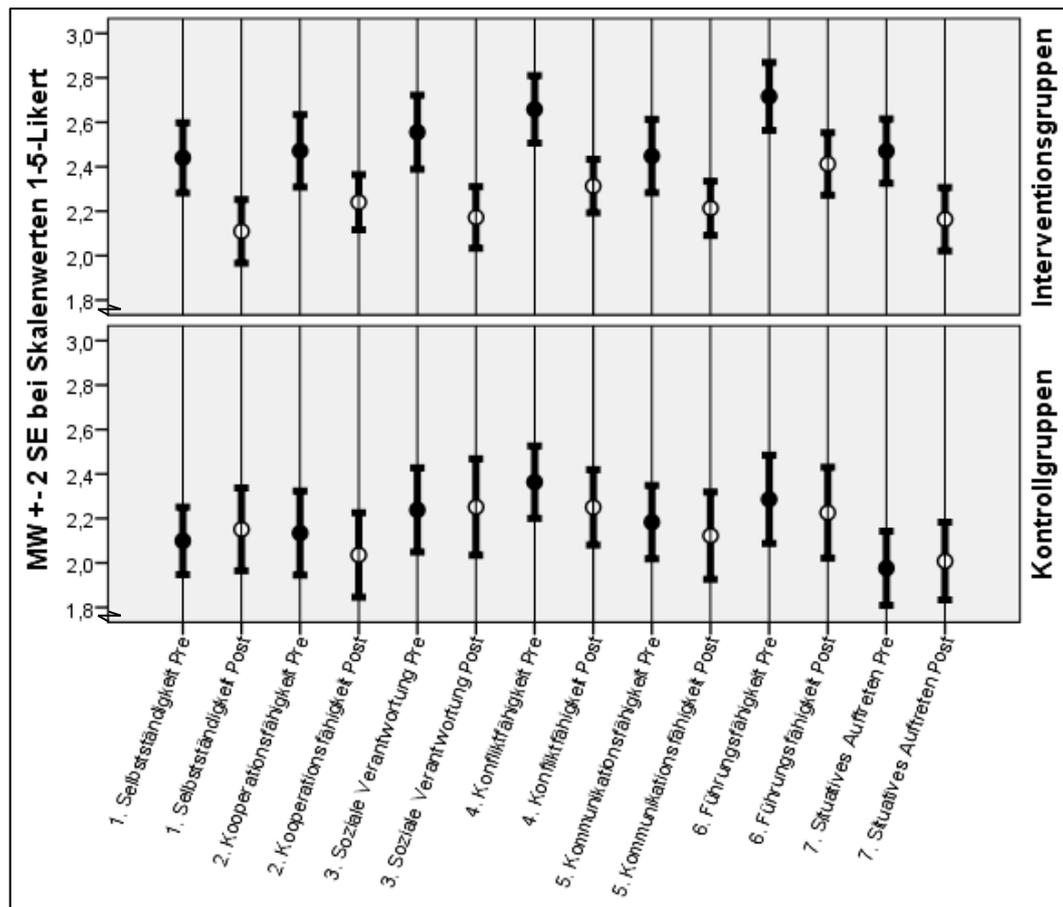


Abb. 2.3-39: Deskriptive Datenanalyse mittels Fehlerbalken. Alle IG und alle KG im Vergleich.

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW = Mittelwerte. SE = Standardfehler.

Pre (●) = Messzeitpunkt t_0 ; Post (○) = Messzeitpunkt t_1 . $N = 103 = IG$ und KG ; $n = 61 = IG$; $n = 42 = KG$.

Um einen unmittelbaren Vergleich zwischen beiden Gruppen zu ermöglichen, wurden sie direkt untereinander platziert. Auf der Ordinate in Abbildung 2.3-39 sind die Mittelwerte als Punkte (● und ○) dargestellt. Die Punkte *mit* Füllung (●) stellen die Situation *vor* der Intervention dar (Pretest), die *ohne* Füllung *nach* (○) der Intervention (Posttest). Zusätzlich geben die Fehlerbalken (\pm zwei Standardfehler²²⁷) Auskunft über die Streuung der angegebenen Schülerwerte.

²²⁷ Standardfehler ($SE = \text{standard error}$) bedeutet „the standard error is the standard deviation of sample means“ (Field, 2005, S. 17). „Der Standardfehler ist die Standardabweichung einzelner Stichprobenmittelwerte“ (Übersetzung T.W.H.).

Auf der Abszisse sind alle Dimensionen der Sozialkompetenz zu den Zeitpunkten t_0 (Pretest) und t_1 (Posttest) notiert.

Deskriptive Werte – erste Interpretation

Es erscheint im Weiteren nicht sinnvoll, jeden einzelnen, zu einer Dimension der Sozialkompetenz gehörenden Wert detailliert zu investigieren. Vielmehr sollen Tendenzen herausgearbeitet werden, die für eine Vielzahl der gemessenen Werte Gültigkeit besitzen. Den deskriptiven Werten folgend, lassen sich nachfolgende Auffälligkeiten konstatieren.

Zum einen befinden sich die Mittelwerte der *Interventionsgruppen* vor der Intervention auf einem niedrigeren Niveau (schlechteres eingeschätztes Niveau innerhalb einer Subkategorie der Sozialkompetenz) als die Vergleichswerte seitens der *Kontrollgruppen*. So liegt bspw. das Pretest-Ausprägungsniveau zur Dimension Kommunikationsfähigkeit bei den Interventionsgruppen im Mittel bei 2,45. Hingegen ergibt sich bei den Kontrollgruppen ein Mittelwert von 2,18. Die Teilnehmer der Interventionsgruppen schätzen somit ihr Verhalten in Bezug auf die Sozialkompetenz in t_0 etwas schlechter ein als die der Kontrollgruppen.

Zum zweiten fällt auf, dass die erhobenen Werte der Kontrollgruppen insgesamt im Vergleich zu denen bei den Interventionsgruppen einer größeren Streuung unterliegen, bezogen auf die einzelnen Messzeitpunkte. Bspw. wiesen die Werte des Posttests zur Ermittlung des situativen Auftretens bei den Interventionsgruppen einen Standardfehler von 0,07 auf, dagegen bei den Kontrollgruppen einen solchen von 0,09. Die Varianz ist infolgedessen bei den Kontrollgruppen etwas größer als die bei den Interventionsgruppen.

Die dritte Auffälligkeit betrifft die gemessenen Mittelwerte der Vor- und Nachtests. Auffallend sind die Mittelwertveränderungen der Interventionsgruppen im Messzeitraum, wohingegen die Kontrollgruppen kaum (nur sehr kleine) Veränderungen in diesem Intervall aufweisen. So lässt sich bei der Fähigkeit Selbstständigkeit für die Interventionsgruppen ein Mittelwert von 2,44 im Pretest berechnen, wohingegen der Posttest einen solchen von 2,11 indiziert. Diese Tendenz der Veränderung zu einem

höheren Ausprägungswert sozialkompetenten Verhaltens bei den Interventionsgruppen lässt sich in allen Dimensionen feststellen, wenngleich diese Werte bei den einzelnen Subdimensionen in unterschiedlichem Maß ausgeprägt sind. Die errechneten Mittelwerte der Kontrollgruppen im Pre-Posttest-Vergleich wie bspw. die Berechnung der sozialen Verantwortung weisen kaum unterschiedliche Werte auf (Mittelwert_{Pre} = 2,24; Mittelwert_{Post} = 2,25).

2.3.3 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung

Um die unterschiedlichen Mittelwerte einem statistisch fundierten Vergleich zu unterziehen, bietet sich die bereits angesprochene zweifaktorielle Varianzanalyse an. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich dabei an die in Kapitel 2.2.4 formulierten Hypothesen, wozu zunächst die Teilhypothesen 1 bis 7 untersucht werden. Dazu dient in allen Fällen außer einer *Grafik* und einer *Kurzbeschreibung* eine *Ergebnisinterpretation* und *-beurteilung*. Zur Deutung der Resultate ist es darüber hinaus hilfreich, im Rahmen einer *Subgruppenbetrachtung* bezüglich der Interventions- bzw. Kontrollgruppen zur ermitteln, inwiefern eine einzelne Gruppe, bspw. IG 3 oder KG 2, besondere Auffälligkeiten aufweist. Die Wirksamkeitsannahmen unterliegen somit einer tiefergehenden Prüfung.

Anschließend folgt die Beurteilung der Hypothese 8. Die Analyse wird mit der Überprüfung der Haupthypothese abgeschlossen.

Wenn in den nachfolgenden Ausführungen von positiven Veränderungen berichtet wird, so entspricht dies der Absicht, dass damit die entsprechenden Differenzen im Sinne der angestrebten, gesellschaftlichen Ziele erwünscht sind.

Ergebnisse zur Hypothese 1 – Selbstständigkeit

Hypothese 1

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Selbstständigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

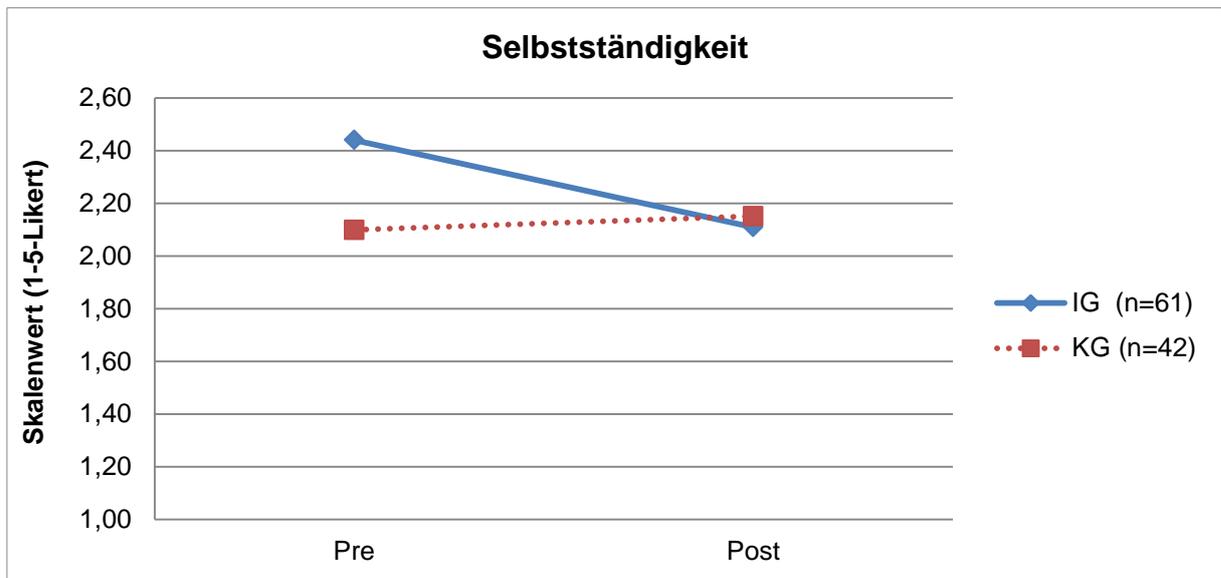


Abb. 2.3-40: Mittelwerte zur **Selbstständigkeit** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-23: 1. Selbstständigkeit.

Variable	Gruppe	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Selbstständigkeit	IG	61	2,44 (0,62)	2,11 (0,56)
	KG	42	2,10 (0,49)	2,15 (0,60)

Quelle der Variation	F(1, 101)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	4,10	0,045*	0,039
Gruppe (G)	2,64	0,107	0,025
Interaktion (Z x G)	7,70	0,007**	0,071

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 1

Aufgrund der deskriptiven Werte haben sich die Schüler der Interventionsgruppen nach der Intervention hinsichtlich ihrer Selbstständigkeit offensichtlich deutlich verbessert (IG-MW-Differenz_{Pre-Post} = 0,33). Im Vergleich dazu ist das Niveau der Kontrollgruppe nahezu gleich geblieben. Diese Annahmen werden von den inferenzstatistischen Indikatoren bestätigt ($F(1,101) = 7,70$; $p = 0,007^{**}$; $\eta^2 = 0,071^{228}$). Der Interaktionseffekt ist hoch signifikant, was die Schlussfolgerung nahelegt, die Hypothese über die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen in Bezug auf positive Veränderungen der Selbstständigkeit anzunehmen. Obwohl ein lediglich kleiner bis mittlerer Effekt ($\eta^2 = 0,071$) nachgewiesen wurde, ist dieses Ergebnis in zweierlei Hinsicht bedeutungsvoll: zum einen folgt aus der Steigerung der Selbstständigkeit im Sinne einer Stärkung der Subjektseite bei den IG, dass die aus der entwicklungspädagogischen Linie entwickelten Argumentationen möglicherweise nicht nur normative Theorieanforderungen darstellen sondern bei gezielter Umsetzung tatsächlich zu statistischer Relevanz führen. Zum zweiten belegt diese Befundlage außerdem die Forderung nach einem Paradigmenwechsel, der innerhalb der schulischen Strukturen zu vollziehen ist, da es, wie bereits mehrfach angedeutet, besonders wichtig ist, dass gerade „schwierige“ Schüler Zutrauen in ihre Fähigkeiten und Mut zur Eigen-

²²⁸ Die Umrechnung auf den Effektstärkenindikator nach Pearson ergab einen Wert von $r = 0,266$, was nach Cohen (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt gleichkommt.

verantwortlichkeit erlangen, damit sich ihre Persönlichkeit entsprechend entwickeln kann. Insgesamt lässt sich trotz der gemessenen signifikanten Veränderung in der abhängigen Variablen auch bei nur kleiner bis mittlerer Effektstärke von einer bedeutsamen Auswirkung sprechen, da bei Interventionsstudien dieser Art häufig nur kleine bzw. moderate Effektgrößen gemessen werden (Herrmann & Sygusch, 2014; Bähr, Prohl & Gröben, 2008).

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

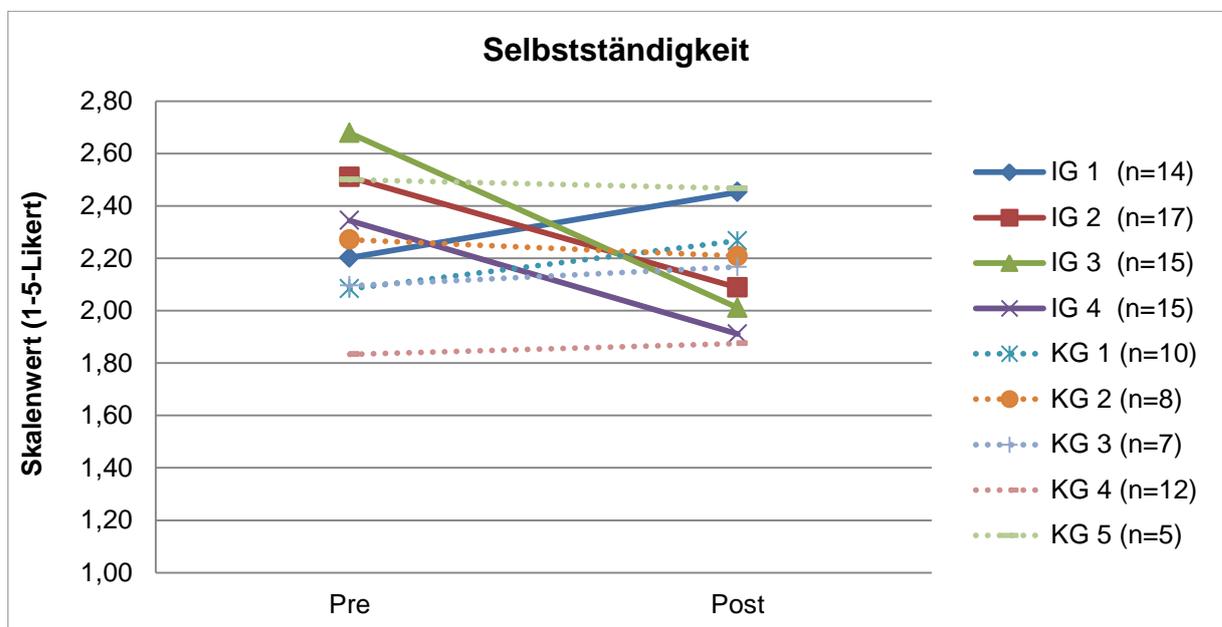


Abb. 2.3-41: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Selbstständigkeit** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Ergänzend zur Interpretation der Ergebnisse bietet sich ebenfalls eine Begutachtung der Subgruppen an. Neben der Tatsache, dass alle Interventionsgruppen (mit Ausnahme von IG 1) im Vergleich zu ihrem Ausgangsniveau eine deutliche Veränderung verzeichnen (Verbesserung in ihrer Selbstständigkeit), sind erwartungsgemäß die Pre-Post-MW-Differenzwerte aller Kontrollgruppen weitgehend einheitlich. Die Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den IG und den KG ist vornehmlich der KG 4 ($n = 12$) geschuldet, die durch ihren insgesamt niedrigen Durchschnittswert ($MW_{KG4} = 1,83$) und einer relativ großen Anzahl an Schülern das durchschnittliche

Anfangsniveau der anderen KG merklich beeinflusst. Weshalb die Durchschnittswerte der KG 4 entsprechend ausgefallen sind, kann allerdings im Nachhinein nicht interpretiert werden.

Insgesamt allerdings lassen die ermittelten Werte der beiden Vergleichsgruppen in vielerlei Hinsicht vermuten, dass sich die gezielte und vermehrte Beschulung im Fach Sport in Bezug auf das Fähigkeitskonzept der Selbstständigkeit positiv ausgewirkt hat.

Ergebnisse zur Hypothese 2 – Kooperationsfähigkeit

Hypothese 2

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Kooperationsfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

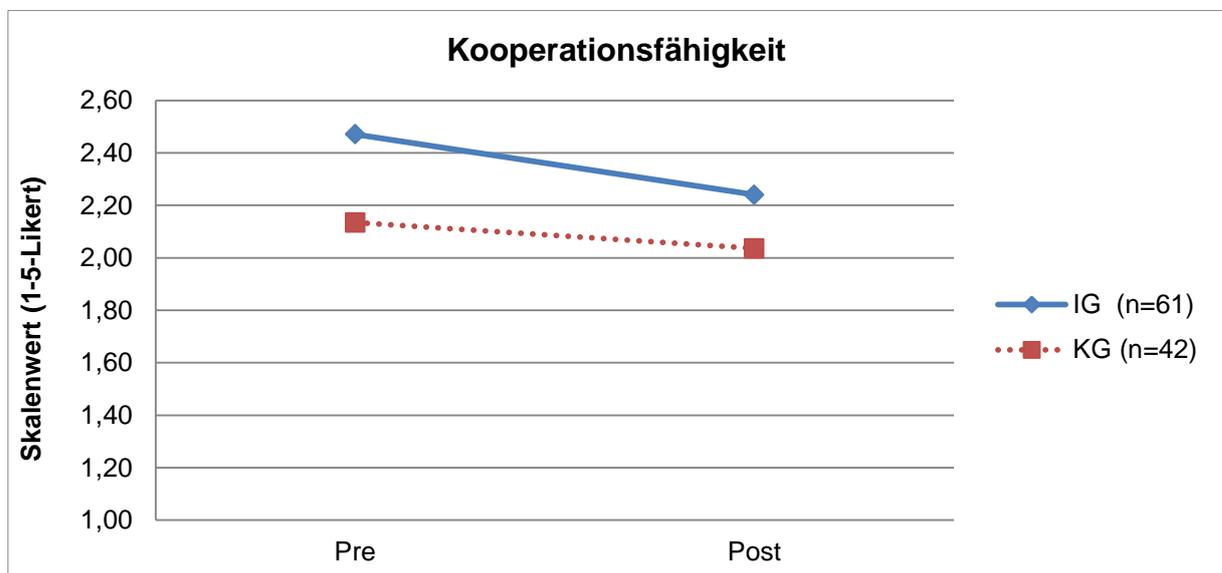


Abb. 2.3-42: Mittelwerte zur **Kooperationsfähigkeit** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-24: 2. Kooperationsfähigkeit.

Variable	Gruppe	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Kooperationsfähigkeit	IG	61	2,47 (0,64)	2,24 (0,48)
	KG	42	2,13 (0,61)	2,04 (0,61)

Quelle der Variation	F(1, 101)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	6,91	0,010*	0,039
Gruppe (G)	7,45	0,007**	0,069
Interaktion (Z x G)	1,12	0,293	0,011

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 2

Die Ausgangsbedingungen der beiden Vergleichsgruppen besitzen auch hier eine unterschiedliche Niveaustufe ($MW_{IG} = 2,47$; $MW_{KG} = 2,13$). Dabei lassen sich für das ermittelte Posttestergebnis bei beiden Gruppen positive Veränderungen feststellen, allerdings mit der Auffälligkeit unterschiedlicher Differenzwerte zwischen den beiden Messzeitpunkten ($IG\text{-}MW\text{-Differenz}_{Pre\text{-}Post} = 0,23$; $KG\text{-}MW\text{-Differenz}_{Pre\text{-}Post} = 0,09$). Wie aus Tabelle 2.3-24 ersichtlich, ist trotz der auf beiden Seiten (für die IG und die KG) erfassten Veränderung mittels varianzanalytischem Verfahren kein signifikanter Interaktionseffekt festzustellen. Somit ist offensichtlich die Hypothese 2 zu verwerfen. Damit einhergehend deutet diese Erkenntnis ebenfalls darauf hin, dass die Interventionsmaßnahmen nicht zu einer positiven Beeinflussung der Kooperationsfähigkeit geführt haben. Ein Grund für den kleinen Effekt ($\eta^2 = 0,011$) könnte sein, dass trotz inszenierter Kooperationsformen die Gruppenprozesse während dieser Phasen nicht ausnahmslos geglückt sind, und dass innerhalb der Reflexionsphasen die unterschiedlichen Perspektiven und Rollen in den einzelnen Situationen zu wenig thematisiert wurden. Als Konsequenz daraus wäre dann ebenfalls darüber nachzudenken, durch welche speziellen Methoden des Rollenspiels, wie bspw. Dilemmadiskussion, sich größere Effekte erzielen lassen könnten (Achtergarde, 2010, u.a. S. 203; Gor-

don, 2006). Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

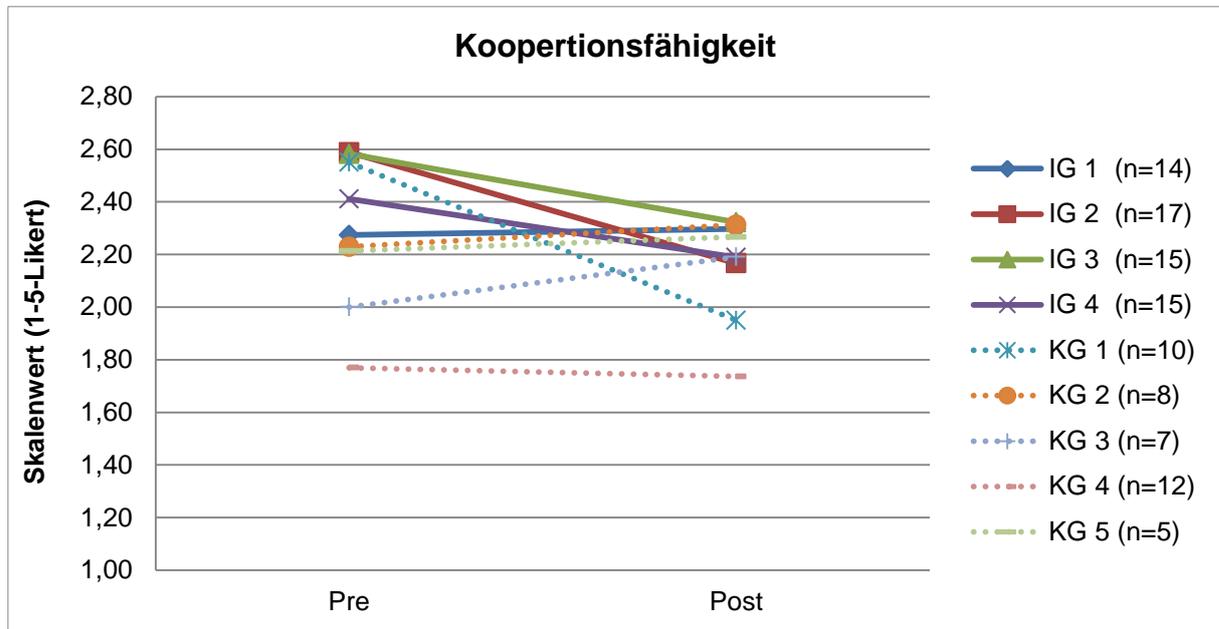


Abb.2.3-43: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Kooperationsfähigkeit** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Wie Abb. 2.3-43 zu entnehmen ist, sind die ermittelten Pretestergebnisse breit gestreut, was im Wesentlichen auf den Resultaten der KG 3 und auch wieder der KG 4 beruht, welche die Mittelwerte $MW_{KG3} = 2,00$ bzw. $MW_{KG4} = 1,77$ ausweisen. Die anderen Subgruppen besitzen Mittelwerte zwischen 2,21 und 2,59. Alle Interventionsgruppen mit Ausnahme von IG 1 haben ihr Niveau nach der Intervention verbessert. Sämtliche Kontrollgruppen sind in ihrem Ausgangsniveau nahezu konstant geblieben, mit Ausnahme von KG 1. Für die starke, positive Veränderung des Wertes ($KG1-MW-Differenz_{Pre-Post} = 0,60$) ist möglicherweise die Ursache darin zu suchen, dass in der KG 1 laut Angaben des anleitenden Sportlehrers ein Schwerpunkt auf kooperative Spiele gesetzt war. Letztlich kann allerdings über das Zustandekommen dieses Ergebnisses keine definitive Aussage getroffen werden.

Auch wenn die Varianzanalyse zu keinen signifikanten Werten führt, so ist mit Blick auf die Interventionsgruppen zumindest aus der Subgruppenperspektive heraus davon auszugehen, dass eventuell kleine Wirksamkeitserfolge innerhalb der Inter-

ventionsgruppen erzielt werden konnten. Aus Sicht der varianzanalytischen Auswertungen ist diese Hypothese 2 allerdings zu verwerfen.

Ergebnisse zur Hypothese 3 – Verantwortungsbereitschaft²²⁹

Hypothese 3

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Verantwortungsbereitschaft** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

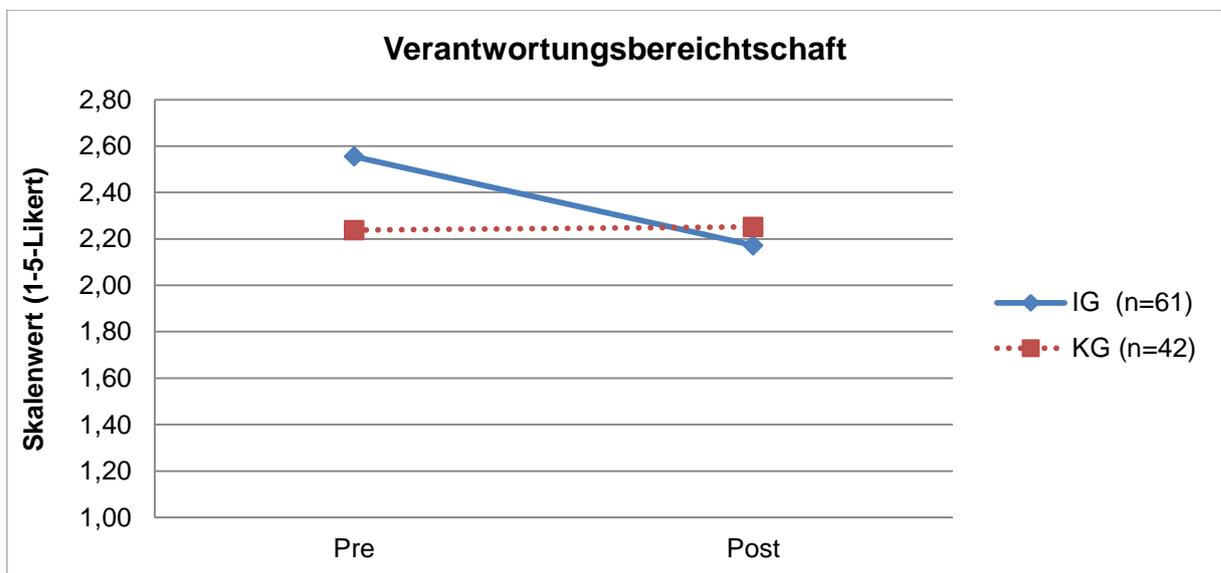


Abb. 2.3-44: Mittelwerte zur **Verantwortungsbereitschaft** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

²²⁹ = soziale Verantwortung.

Tab. 2.3-25: 3. Verantwortungsbereitschaft.

Variable	Gruppe	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Verantwortungsbereitschaft	IG	61	2,56 (0,65)	2,17 (0,54)
	KG	42	2,24 (0,61)	2,25 (0,70)

Quelle der Variation	F(1, 101)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	7,73	0,006**	0,071
Gruppe (G)	1,26	0,265	0,012
Interaktion (Z x G)	8,89	0,004**	0,081

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 3

Während die Kontrollgruppen keine Veränderungen hinsichtlich der Verantwortungsbereitschaft im Pre-Posttest-Vergleich erkennen lassen, erhöht sich diejenige der Interventionsgruppe durch die Intervention in hohem Maße (IG-MW-Differenz_{Pre-Post} = 0,39; siehe Abb. 2.3-44). Infolgedessen verzeichnet das Programm im Einklang mit der Hypothese einen hoch signifikanten positiven Einfluss auf die Verantwortungsbereitschaft der IG ($F(1, 101) = 8,89$; $p = 0,004^{**}$; $\eta^2 = 0,081$). Dieses Resultat ist vor allem aus dem Grund bedeutungsvoll, weil es zum einen die entwicklungspädagogisch aufgestellte Theorielinie einer verstärkten Mitverantwortung vonseiten der Schüler stützt und zum anderen damit die belangvolle Stellung des geforderten Werdens deutlich macht. Gerade die angesprochenen Schüler wollen Verantwortung übernehmen, wenn sie dafür sensibilisiert worden sind. Darüber hinaus erfüllt die ermittelte Effektgröße ($\eta^2 = 0,081$) der hoch signifikanten Veränderung annähernd die von Cohen (1988) aufgestellten Bestimmungen, um von einem mittleren Effekt sprechen zu können. Dieses Ergebnis zeigt sich auch im Vergleich mit anderen Studien (vgl. Bähr, Prohl & Gröben, 2008), da in diesem Forschungsbereich zumeist kleine Interaktionseffekte gemessen wurden bzw. nur kleine Effektstärken erzielt werden konnten.

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

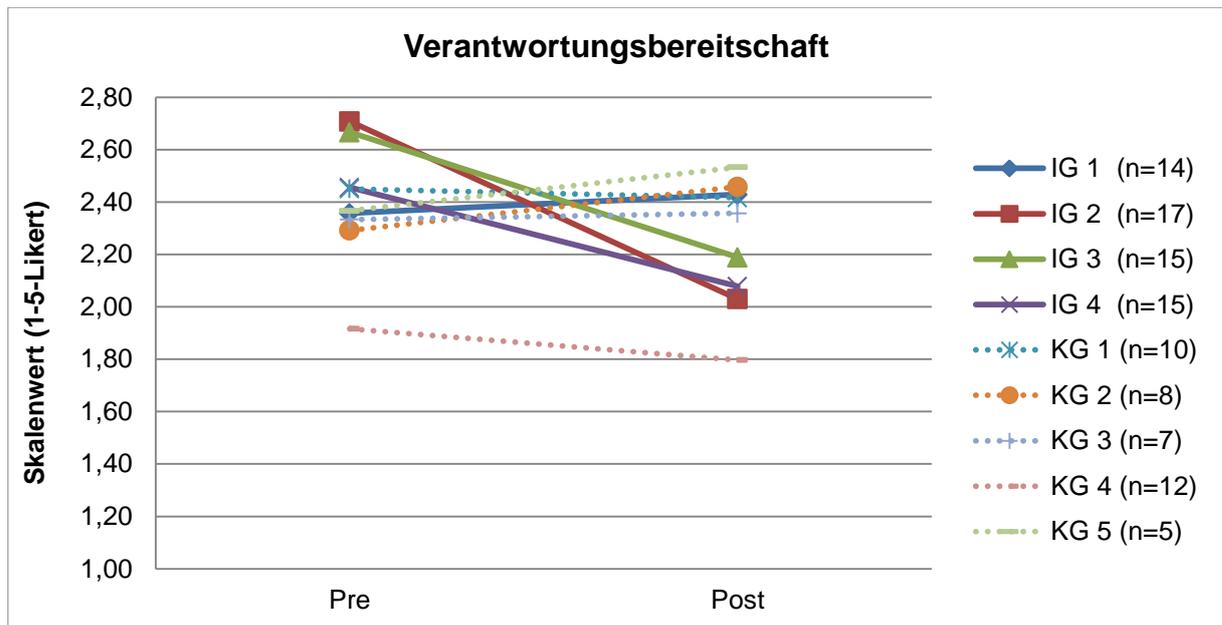
Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

Abb. 2.3-45: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Verantwortungs-bereitschaft** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Bei der Betrachtung der Subgruppen innerhalb des Diagramms (Abb. 2.3-45) liegt eine Vielzahl an Gruppen (IG 1, 4 und KG 1, 2, 3, 5) in Bezug auf die Vortestwerte nah beieinander, wobei IG 2 und IG 3 einen etwas höheren Ausgangswert aufweisen. Wiederum präsentiert sich die KG 4 mit einem extrem niedrigen Vortestdurchschnittswert ($MW_{KG4} = 1,92$).

Bei der Analyse lassen sich Parallelen aus den vorausgehenden Subgruppenanalysen zur Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit erkennen. Augenscheinlich stufen sich die Schüler der KG 4 zu beiden Messzeitpunkten wiederum überaus gut ein, allerdings nochmals als Ausreißer, und beeinflussen infolge der Gruppengröße das durchschnittliche Messniveau aller KG in großem Maße. Das erklärt weitgehend die unterschiedliche Pretestausrprägung der Verantwortungsbereitschaft zwischen den IG und KG. Auffallend ist ebenfalls wieder das Ergebnis der IG 1, die keine positive Veränderung ihres Ausgangsniveaus ausweist. Während sich bei allen KG keine bzw. nur marginale Veränderungen zum zweiten Messzeitpunkt eingestellt haben, sind abermals die IG 2, 3, 4 für die großen, positiven Abweichungen verantwortlich, was dann in der Konsequenz zu den hoch signifikanten Ergebnissen in der

Varianzanalyse geführt hat, wodurch wiederum die Annahme gestützt wird, dass die Intervention die Verantwortungsbereitschaft positiv beeinflusst hat.

Ergebnisse zur Hypothese 4 – Konfliktfähigkeit

Hypothese 4

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Konfliktfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

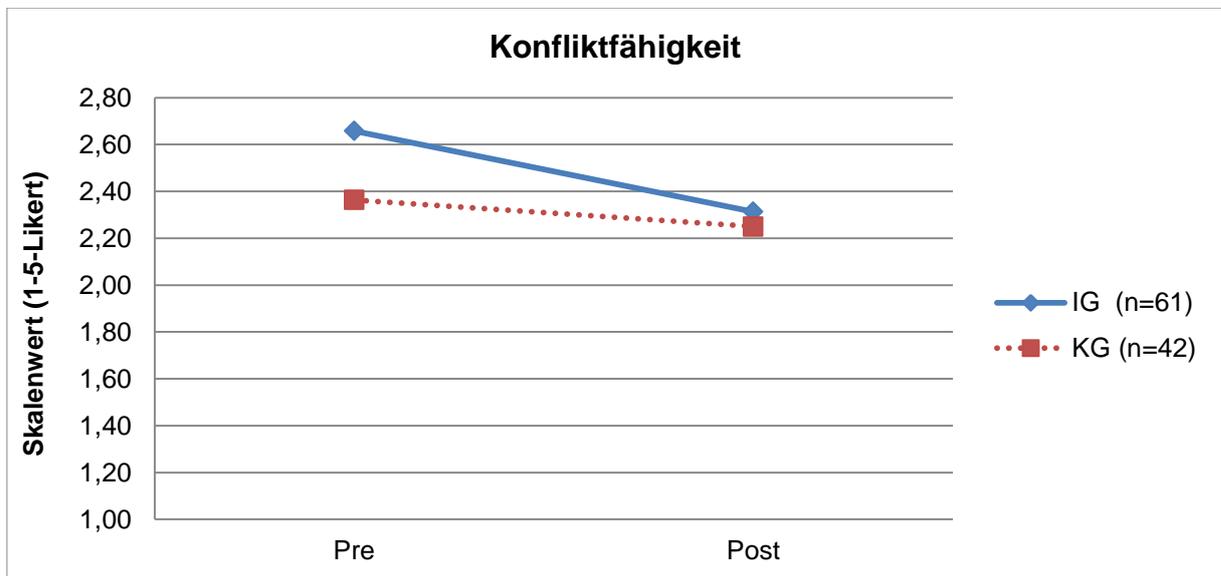


Abb. 2.3-46: Mittelwerte zur **Konfliktfähigkeit** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-26: 4. Konfliktfähigkeit.

Variable	Gruppe	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Konfliktfähigkeit	IG	61	2,66 (0,59)	2,31 (0,47)
	KG	42	2,36 (0,53)	2,25 (0,55)

Quelle der Variation	F(1, 101)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	14,50	0,000***	0,126
Gruppe (G)	4,04	0,047*	0,038
Interaktion (Z x G)	3,69	0,057	0,035

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 4

Innerhalb des Messzeitraums lassen sich für beide Vergleichsgruppen positive Veränderungen feststellen. Dabei liegt der IG-Differenzwert_{Pre-Post} = 0,35 deutlich höher als der KG-MW-Differenz_{Pre-Post} = 0,11. Diese Steigerung in der Konfliktfähigkeit wird von den beiden getrennt gemessenen Variablen Messzeitpunkt und Gruppe ebenfalls als höchst signifikant bzw. signifikant indiziert. Die weder interpretierbare noch nachvollziehbare Verbesserung des Kontrollgruppenmittelwertes hat zur Folge, dass dadurch kein Interaktionseffekt in der varianzanalytischen Auswertung gemessen werden kann. Somit werden die Effekte aus den IG durch die positiven, wenn auch kleinen Veränderungen in den KG konterkariert. Diese Gegebenheiten gehen auf Kosten der damit einhergehenden, statistischen Evidenz. Die Effektgröße ließ sich nur in kleinem Maße nachweisen. Als Konsequenz sollte diese Erkenntnis dazu führen, über weitere, systematische Reflexionsmethoden innerhalb von Konfliktsituationen nachzudenken, um damit die Umsetzungsstärke der Interventionsmaßnahmen zu erhöhen. Obwohl eine vage Vermutung bleibt, dass das Programm bei den IG zur Wirksamkeit hinsichtlich ihrer Konfliktfähigkeit geführt hat, ist die aufgestellte Hypothese, zumindest inferenzstatistisch gesehen, dennoch abzulehnen.

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

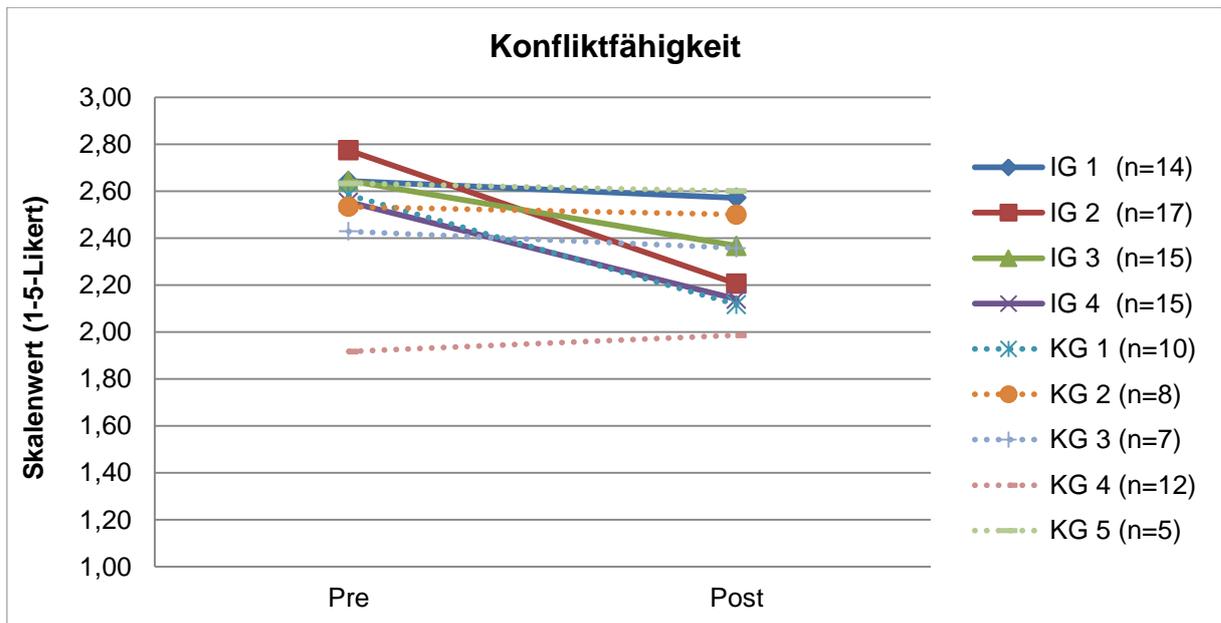
Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

Abb. 2.3-47: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Konfliktfähigkeit** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Sieben der neun Vergleichsgruppen befinden sich in t_0 (vgl. Abbildung 2.3-47) eng beieinander. Lediglich IG 2 liegt geringfügig darüber. Für die KG 4 wurde wiederum ein extrem niedriger Durchschnittsausgangswert ($MW_{KG4} = 1,92$) gemessen, der sich weit abgeschlagen von dem der anderen Vergleichsgruppen befindet.

Bei allen KG bis auf KG 1 bleibt erwartungsgemäß deren Ausgangswert zwischen den beiden Messzeitpunkten erhalten. Im Gegensatz dazu weisen alle IG eine Bewegung zu einem positiveren Posttestwert aus. IG 2 erfährt dabei die größten positiven Veränderungen.

Fragwürdig ist die intensive Verbesserung der KG 1 während des Messzeitraums. Spekulativ bleibt damit einhergehend die Frage, ob die Zuwächse aus der bereits beschriebenen Maßnahme kooperativer Spiele herrühren (vgl. Ergebnisse zur „Kooperationsfähigkeit“) oder auf anderen Einflüssen (Störvariablen) beruhen.

Die Subgruppenbetrachtung stützt trotz der Ablehnung der Hypothese 4 die bereits vermutete Tendenz, dass das Programm Effekte hervorgerufen hat, ohne dabei

varianzanalytisch Signifikanzen aufgewiesen zu haben. Als Begründung lässt sich angeben, dass die zum Ziel gesetzte Förderung der Konfliktfähigkeit bei berufsvorbereitenden Schülern an sich mit dem Auftreten von Spannungen verbunden ist (vgl. Kapitel 1.8.4). Konflikte sind für die genannte Schülerklientel an der Tagesordnung und begleiten entsprechende Interventionsprogramme. Die systematische Handhabung strittiger Situationen während der Intervention ließ sich möglicherweise nicht allein durch angemessene Reflexionsphasen (vgl. Kapitel 2.1.4) und proaktiveres pädagogisches Handeln bewerkstelligen. Diesbezügliche Strategien im Umgang mit BEJ- bzw. BVJ- Schülern, insbesondere ein effektives Konfliktmanagement, müssen einer ständigen Revision unterzogen werden, da sich vonseiten der Schüler fortwährend vielschichtige dynamische Prozesse aufbauen. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit, für andere empirische Studien weitere methodische Bausteine zur Verbesserung der Konfliktfähigkeit einzubauen.

Ergebnisse zur Hypothese 5 – Kommunikationsfähigkeit

Hypothese 5

*Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Kommunikationsfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.*

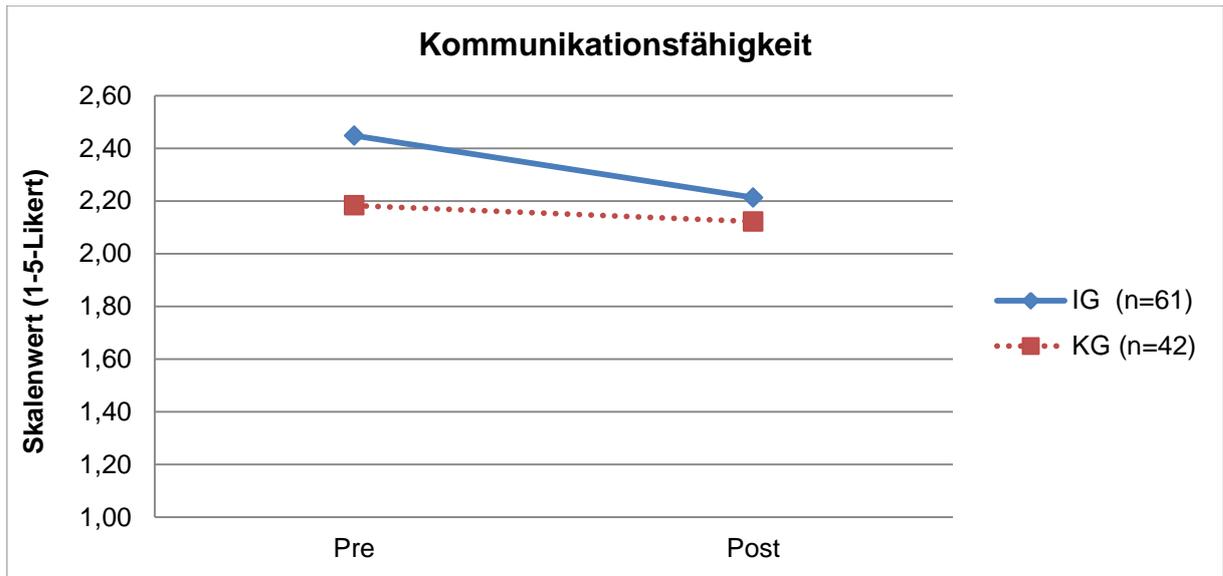


Abb. 2.3-48: Mittelwerte zur **Kommunikationsfähigkeit** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-27: 5. Kommunikationsfähigkeit.

Variable	Gruppe	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Kommunikationsfähigkeit	IG	61	2,45 (0,64)	2,21 (0,48)
	KG	42	2,18 (0,53)	2,12 (0,64)

Quelle der Variation	F(1, 101)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	5,52	0,021*	0,052
Gruppe (G)	3,39	0,068	0,033
Interaktion (Z x G)	1,90	0,171	0,019

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 5

Die Ergebnisse dieser Dimension der Sozialkompetenz lassen sich aus den deskriptiven Kennzahlen unschwer herauslesen. Neben einer Steigerung der Kommunikationsfähigkeit infolge der Abnahme der Mittelwerte bei den IG von $MW_{Pre} = 2,45$ auf $MW_{Post} = 2,21$ sind bei den KG ebenfalls sehr kleine Verbesserungen von $MW_{Pre} = 2,18$ auf $MW_{Post} = 2,12$ zu verzeichnen. Tendenziell lässt sich daher eine positive Veränderung bei den IG ausmachen, sie kann aber bei Hinzuziehen der varianzanalytischen Größen ($F(1,101) = 1,90$; $p = 0,171$; $\eta^2 = 0,019$) statistisch nicht abgesichert werden. Der Grund hierfür liegt zum einen wiederum an der nichtzuerklärenden positiven Entwicklung des Kontrollgruppenmittelwertes (vgl. Dimension der Konfliktfähigkeit) und zum anderen an der nur relativ kleinen positiven Verbesserung des Mittelwertes der IG. Neben dem Ausbleiben eines Interaktionseffekts konnte eine lediglich kleine Effektgröße gemessen werden. Dieses Ergebnis gibt Anlass, noch präzisere Implementationstechniken zum besseren Verständnis von Kommunikationspraktiken anzuwenden (Gordon, 2006). Darüber hinaus ist es notwendig, die Intensität der Verständigung zu erhöhen, und gegebenenfalls auf noch systematischere Hilfsmittel zur Reflexion kommunikativen Handelns zurückzugreifen (bspw. Lerntagebücher). Eine durch das Interventionsprogramm bewusst herbeigeführte Beeinflussung der Kommunikationsfähigkeit konnte demnach nicht geschaffen werden. Infolgedessen muss die Hypothese 5 verworfen werden.

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

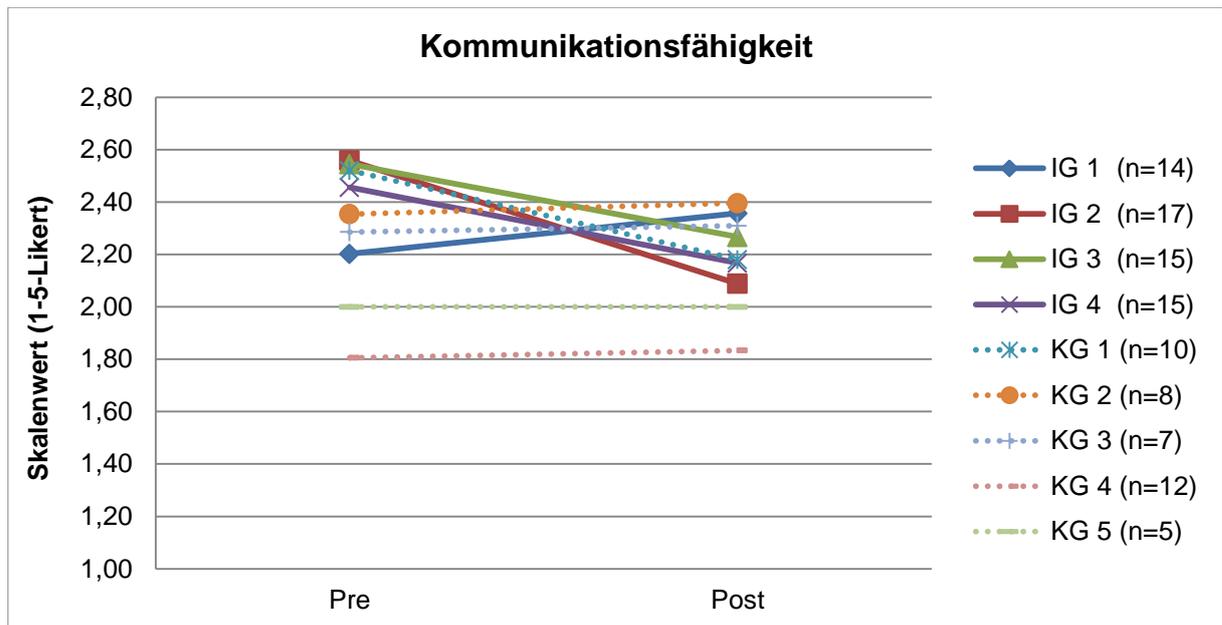
Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

Abb. 2.3-49: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Kommunikationsfähigkeit** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

In der Subgruppenbetrachtung sind die Mittelwerte der meisten Vergleichsgruppen zwischen $MW_{Pre} = 2,20$ und $MW_{Pre} = 2,56$ gestreut. Lediglich KG 5 und wiederum KG 4 weisen äußerst kleine Mittelwerte von $MW_{Pre} = 2,00$ und $MW_{Pre} = 1,81$ aus. Erwartungsgemäß sind Veränderungen innerhalb des Messzeitraums bei allen KG nicht eingetreten. Eine Ausnahme stellt allerdings die KG 1 dar, da sich bei ihr der Posttest-Mittelwert auffallend verkleinert hat. Eine hierfür hinlängliche Begründung lässt sich nicht geben. Ein kaum erklärbares Ergebnis in Bezug auf die KG 1 hatte auch bereits in ähnlicher Weise die Subgruppenanalyse zu den Dimensionen Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit aufgezeigt. Es bleibt wiederum nur die Mutmaßung, dass bei der KG 1 nicht nachweisbare Effekte, möglicherweise durch ein besonderes Förderungsprogramm, mitgewirkt haben, oder dass andere Störvariablen, u.a. Schülerkonzentration und -motivation bei der Messdurchführung die Posttestwerte beeinflusst haben.

Die Abbildung 2.3-49 macht die ins Auge fallenden positiven Veränderungen der IG 2, 3 und 4 deutlich. Einzig IG 1 bleibt aufgrund eines leicht verschlechterten Wertes hinter den Erwartungen zurück. Die ausgebliebenen Effekte für die IG 1 lassen sich

wie nachfolgend begründen: zum einen sahen sich die Schüler dieser Gruppe mit zahlreichen Problemen in Form von etlichen, einschneidenden Geschehnissen wie Diebstahl und Gewalttätigkeiten untereinander konfrontiert. Außerdem waren einige Lehrerausfälle, u.a. krankheitsbedingtes Fehlen der Klassenlehrerin über mehrere Monate hinweg, zu verzeichnen. Zum anderen wurde die Interventionsausrichtung, trotz vorausgehender, prototypischer Versuchsreihen in anderen verschiedenen Schularten, erstmalig ganzheitlich bei der IG 1 angewandt. Anfangsschwierigkeiten bzw. fehlende Erfahrungswerte könnten somit ebenfalls im Ergebnis zu den gemessenen Posttestwerten – nicht nur in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit – der IG 1 geführt haben.

In der Rückschau betrachtet ist als Voraussetzung für eine gezielte und erfolgreiche Förderung der Kommunikationsfähigkeit bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern nur ein offener und respektvoller Umgang vorstellbar. Insbesondere unterschwelligen und verbalen Diffamierungen gegenüber Mitschülern und Lehrern ist konsequent und beständig zu begegnen, damit sich stattdessen eine verlässliche Gesprächskultur mit gegenseitigem Respekt entwickeln kann. Hierauf ist insbesondere am Anfang des Schuljahres durch Aufstellung von Regeln und Ritualen zu beachten. Denn die Erfahrungswerte zeigen: wenn es gelingt, u.a. über inszenierte Arrangements eine verlässliche Kultur zu schaffen, dann können auch unter schwierigen Vorzeichen stehende Gespräche zum Erfolg führen. Wie es bereits angedeutet wurde, ist darüber hinaus über verschriftlichende Hilfstechiken zur Reflexion²³⁰ nachzudenken, die noch systematischer diesen aufgezeigten Ansprüchen gerecht werden. Dieser Aspekt ist gerade für solche Folgestudien zu berücksichtigen, die eine Verbesserung der Kommunikation zum Ziel haben.

²³⁰ Beispielsweise könnte das Dokumentieren von Unterrichtssequenzen durch die Schüler mit sich anschließenden Verbalisierungsphasen zu einer erhöhten Intensität zum Erlernen von Kommunikationspraktiken führen. Wie es bereits mehrfach an anderer Stelle angedeutet wurde, sind allerdings solche Maßnahmen für die Schülerklientel des BEJs bzw. BVJs nur mit äußerster Vorsicht einzuführen, da ein überhöhter Verschriftlichungsgrad nicht nur die Bewegungszeit einschränkt, sondern darüber hinaus auch schnell für Unmut auf Seiten dieser Schüler sorgen kann.

Ergebnisse zur Hypothese 6 – Führungsfähigkeit

Hypothese 6

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Führungsfähigkeit** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

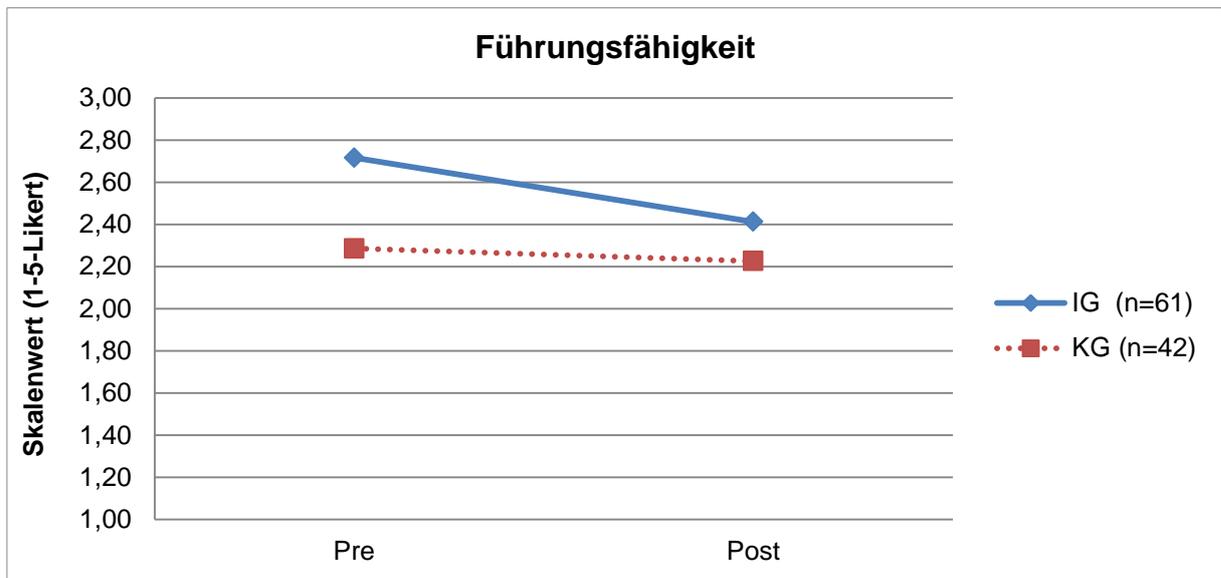


Abb. 2.3-50: Mittelwerte zur **Führungsfähigkeit** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-28: 6. Führungsfähigkeit.

Variable	Gruppe	n	MW_{Pre} (SD)	MW_{Post} (SD)
Führungsfähigkeit	IG	61	2,72 (0,60)	2,41 (0,55)
	KG	42	2,29 (0,64)	2,23 (0,66)

Quelle der Variation	$F(1, 101)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	8,55	0,004**	0,078
Gruppe (G)	8,65	0,004**	0,079
Interaktion (Z x G)	3,86	0,052(*)	0,037

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 6

Die Führungsfähigkeit der IG, die vor der Durchführung der Intervention im Vergleich zu den KG noch schwächer ausgeprägt war, konnte durch das Programm deutlich verbessert werden. Bei genauerer Betrachtung hat sich von daher gesehen das Ausgangsniveau der KG kaum verbessert, lediglich um eine MW -Differenz $_{Pre-Post} = 0,06$, wohingegen die IG eine Steigerung zwischen den beiden Messzeitpunkten in Höhe von 0,31 verzeichnen. Allerdings ist die bloße Betrachtung der Mittelwertveränderungen nicht zwingend ein Kriterium für das Erzielen abgesicherter Evidenzen hinsichtlich der schließenden Statistik, zumal diese Kennzahlen Werte im Grenzbereich zur Signifikanz ausweisen ($F(1,101) = 3,86$; $p > 0,052(*)$). Gleichmaßen war nur ein kleiner Effekt ($\eta^2 = 0,037$) auszumachen. Diese Befundlage sollte ebenfalls zum Anlass genommen werden, hinsichtlich der Programmatik zur Förderung des Führungsverhaltens Verbesserungen vorzunehmen, indem beispielsweise die Möglichkeiten der Einführung eines Aufgabenwarsystems bzw. von Mentorentätigkeiten (vgl. Kapitel 2.1.4) in Erwägung gezogen werden. Allerdings dürfte sich dieses Vorhaben als schwierig herausstellen, da die Übernahme von Führungsaufgaben durch BEJ- bzw. BVJ-Schüler selbst für diese nicht immer einfach ist. Das liegt vor allem daran, dass bezüglich derartiger Aufgaben kaum Vorerfahrungen vorhanden sind, und vonseiten der Schüler das Zutrauen in die Übernahme von Leitungsaufgaben oftmals fehlt. Obwohl, wie hiermit angedeutet, noch Verbesserungen in Bezug

auf die Programmatik vorzunehmen sind, lassen sich dennoch schon jetzt Tendenzen insbesondere für die IG aber auch in Bezug auf die Signifikanztestung dahingehend feststellen, dass durch die Intervention eine positive Wirkung erzielt werden konnte. Es bleibt allerdings anderen Folgestudien vorbehalten, die an dieser Stelle vorgelegte Hypothese zu verifizieren bzw. zu falsifizieren.

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

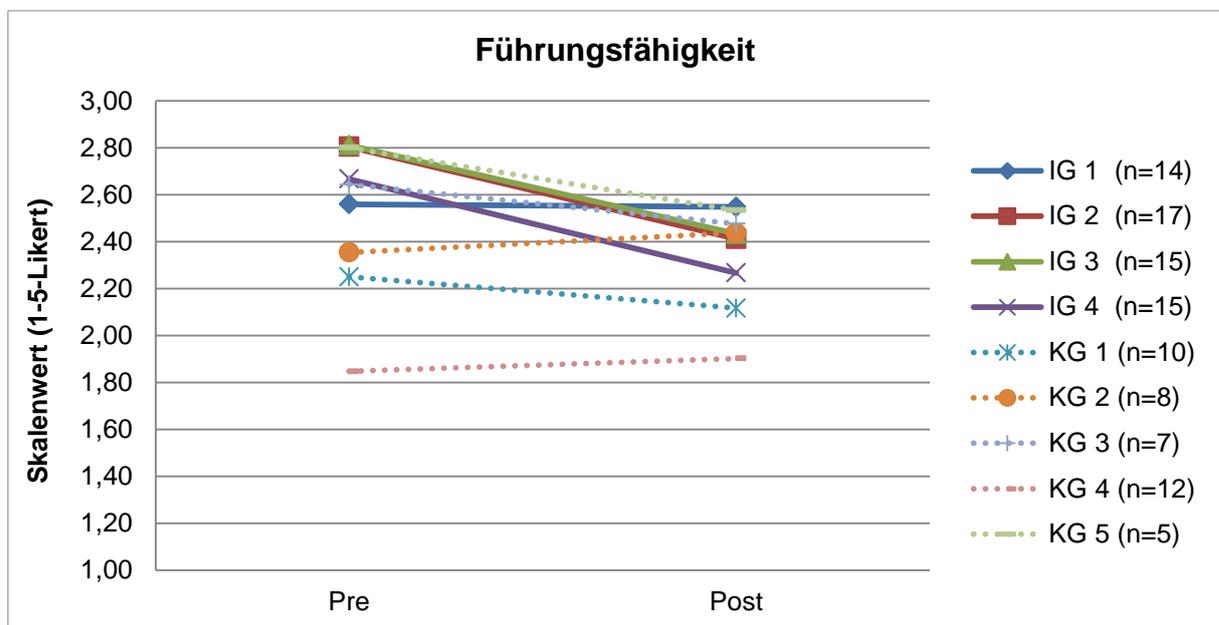


Abb. 2.3-51: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Führungsfähigkeit** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Neben der KG 4, die in allen Dimensionen der Sozialkompetenz weit abgeschlagen die kleinsten Mittelwerte aufzeigt, sorgt daneben die KG 1 für niedrige Vortestwerte. Diese Gegebenheiten erklären somit die deutlich kleineren Mittelwerte im Vergleich zwischen den KG und den IG in t_0 . Die leichte Verbesserung im Posttest in Bezug auf die KG rührt von den sehr kleinen bzw. mittleren Steigerungen der KG 1, 3 bzw. 5 her.

Innerhalb der IG sind wiederum die IG 2, 3 und 4 für eine deutliche Verbesserung zwischen dem Pre- und Posttest verantwortlich. Mit Ausnahme von IG 1 offenbart

sich somit das bereits mehrfach gezeichnete Bild: wenn auch kein eindeutiger Interaktionseffekt nachgewiesen werden kann, so trägt dennoch die Subgruppenbetrachtung zur Erläuterung der Befunde deutlich bei.

Die KG 1 sorgt abermals für leicht verbesserte Werte im Posttest, ohne dass sich für diese Veränderungen eine Begründung anführen ließe. Ebenso sind die Ursachen für die geringfügigen bzw. mittelmäßigen Steigerungen der KG 3 und der KG 5 nur schwer zu deuten. Eine mögliche Erklärung für die Abweichungen der KG 5 könnten mit der relativ kleinen Stichprobengröße ($n = 5$) zusammenhängen. Denn unter Umständen beeinflusst die abweichende Angabe eines einzelnen Schülers innerhalb des Messzeitraums in verstärktem Maße das Ergebnis von dessen zugehöriger Gruppe.

In Bezug auf die nicht eingetretenen Veränderungen des Posttests bei der IG 1 ist es ebenfalls schwierig, eine plausible Begründung abzugeben. Es besteht für diese Interventionsgruppe daher der Verdacht einer Beeinflussung durch die bereits beschriebenen Störvariablen (vgl. Ergebnisse zur „Kommunikationsfähigkeit“). Im Gegensatz dazu erfahren die IG 2, 3 und 4 im Posttest eine deutliche Zunahme ihrer Führungsfähigkeit.

Erfreulich erscheint in diesem Zusammenhang die Erkenntnis – auch in Anbetracht weiterführender Studien – Schüler mit Führungsaufgaben zu betrauen. Verfügbare Potenziale des Anleitens und des Befähigens sind dabei gerade für „schwierige“ Schüler als Chance zu sehen. Die Resultate der vorliegenden Studie bezüglich der Abgabe von Führungsaufgaben an Schüler sollen letztlich dazu ermuntern, die klassische, hierarchische Lehrer-Schüler-Konstellation aufzubrechen. Allerdings bedarf es, wie bereits erwähnt, auch an dieser Stelle weiterer Studien, die sich der Förderung von Führungsaufgaben bei „schwierigen“ Schülern widmen.

Ergebnisse zur Hypothese 7 – situationsgerechtes Auftreten

Hypothese 7

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 (Pre) und t_1 (Post)) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen das **situationsgerechte Auftreten** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

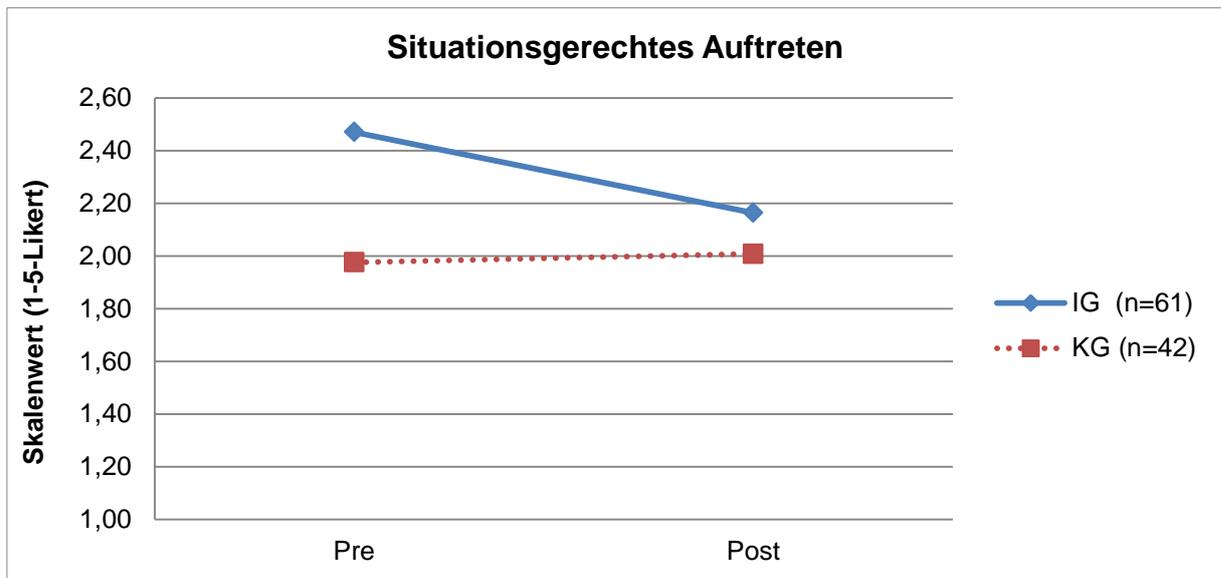


Abb. 2.3-52: Mittelwerte zum **situationsgerechten Auftreten** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-29: 7. Situationsgerechtes Auftreten.

Variable	Gruppe	n	MW_{Pre} (SD)	MW_{Post} (SD)
Situationsgerechtes Auftreten	IG	61	2,47 (0,56)	2,16 (0,56)
	KG	42	1,98 (0,54)	2,01 (0,57)

Quelle der Variation	$F(1, 101)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	4,21	0,043*	0,040
Gruppe (G)	13,21	0,000***	0,116
Interaktion (Z x G)	6,38	0,013*	0,059

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Hypothese 7

Die Fähigkeitskategorie des situationsgerechten Auftretens der IG, die zu Beginn der Intervention noch deutlich schwächer ausgeprägt war als bei den KG, konnte durch das Programm wesentlich verbessert werden (vgl. Abb. 2.3-52). Diese Erkenntnis führt in Kombination mit den fast gleichbleibenden Mittelwerten der KG zu einer signifikanten Interaktion ($F(1,101) = 6,38$; $p = 0,013^*$), welche die Erwartungen aus der aufgestellten Hypothese erfüllt und damit statistisch absichert. Die gemessene kleine Effektstärke ($\eta^2 = 0,059$) weist allerdings daraufhin, dass die Umsetzungsgenauigkeit und Spezifität der Interventionsmaßnahmen noch verbessert werden können. Auch wenn die Einführung und Pflege einer Regelkultur, die auf Konsequenz und Verlässlichkeit basiert, als gewinnbringend einzustufen ist, so lässt sich die als global zu fassende Dimension des situativen Auftretens nur schwer in Form von bewussten Inszenierungen anvisieren.

Trotz dieser Erkenntnis deutet die vorliegende Befundlage daraufhin, dass die angewandten Maßnahmen einen signifikanten Interaktionseffekt mit allerdings kleiner Effektgröße hervorgebracht haben, was schließlich zur Annahme der aufgestellten Hypothese geführt hat.

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

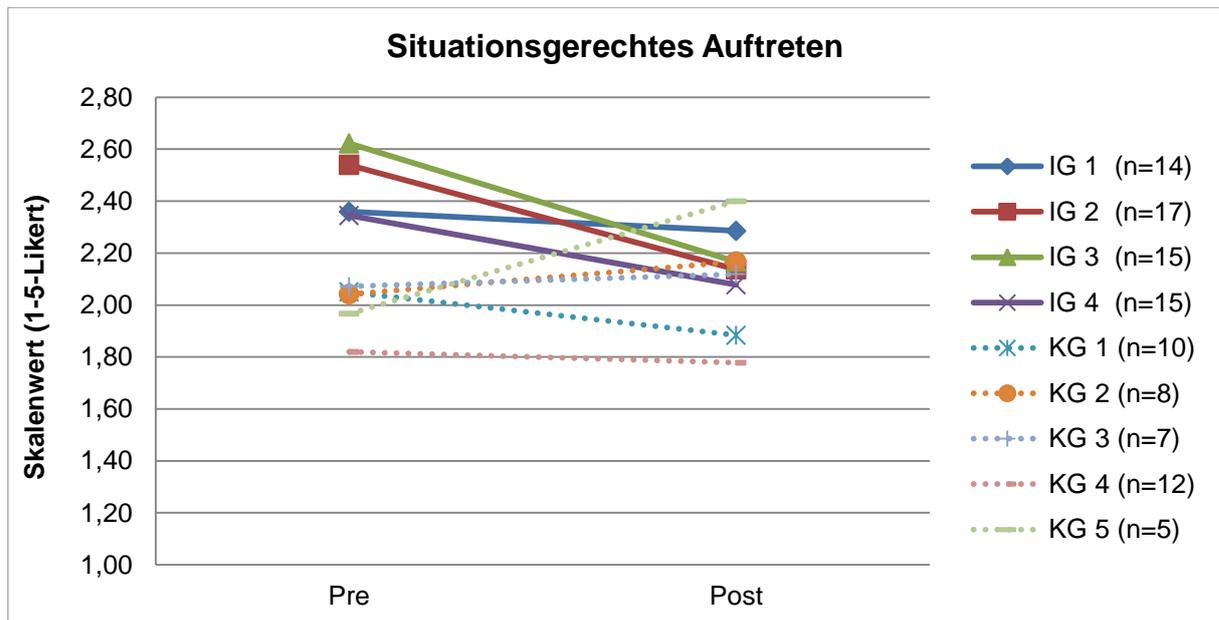
Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

Abb. 2.3-53: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zum **situationsgerechten Auftreten** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Gemäß der vorliegenden Abbildung 2.3-53 befinden sich alle IG zum ersten Messzeitpunkt in dem Mittelwertbereich zwischen 2,34 und 2,62. Alle Mittelwerte der KG sind hingegen zwischen den Werten 1,82 und 2,04 angesiedelt. Wie bei allen anderen Dimensionen ebenfalls bemerkt, weist die KG 4 in t_0 den kleinsten Mittelwert aus. Diese Betrachtung legt für t_0 einen gewissen Unterschied in den Werten der KG im Vergleich zu denen der IG offen.

Die KG 2, 3 und 4 verändern ihre Pretestwerte zwischen den Messzeitpunkten nur unwesentlich. Hingegen lässt sich bei der KG 1 eine kleine Verbesserung aufzeigen. Zudem indiziert der Posttestwert für die KG 5 eine einschneidende Verschlechterung im Vergleich zum Startniveau. Der hohe MW -Differenzwert $_{PrePost}$ für die KG 5 könnte wiederum durch die relativ geringe Stichprobengröße ($n = 5$) verursacht sein, da Ausreißer im starken Maße Ausschläge nach oben wie nach unten bestimmen.

Alle IG konnten ihre Ausgangswerte aus den Vortests verbessern. Damit lassen sich Rückschlüsse auf den Erfolg der Intervention schließen.

Das signifikante Ergebnis verdeutlicht die Erkenntnis, dass es sich lohnt, diese Schüler im Rahmen des Sports zu selbstbewusstem und gepflegtem Auftreten zu ermutigen, zumal Aspekte wie Erscheinungsbild, Umgangston und Pünktlichkeit nicht nur generell als Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens dienen sondern darüber hinaus in starkem Maße Einstellungskriterien für die Arbeitswelt darstellen. Wie es die Befunde innerhalb dieses Kapitels gezeigt haben, ist es gerade für die Schülerklientel des BEJ bzw. BVJ überaus nützlich, die genannten Ziele im Rahmen einer Inszenierung in sportorientierten Settings zu verfolgen.

Ergebnisse zur Hypothese 8 – Veränderungen einzelner Tertile²³¹ innerhalb der Interventionsgruppen

Hypothese 8

Die BEJ- bzw. BVJ-Schüler („schwierige“ Schüler) in den Interventionsgruppen, die vor der Interventionsdurchführung (Messzeitpunkt t_0 (Pre)) ein niedriges Sozialkompetenzniveau hatten („schwächstes“ Tertil der BEJ- bzw. BVJ-Schüler in Bezug auf das Sozialkompetenzniveau), haben nach der Interventionsdurchführung (Messzeitpunkt t_1 (Post)) eine relativ größere Steigerung erfahren als die entsprechenden Schüler der beiden anderen Gruppen (2. und 3. Tertil in Bezug auf das Sozialkompetenzniveau).

²³¹ Tertil = Drittel.

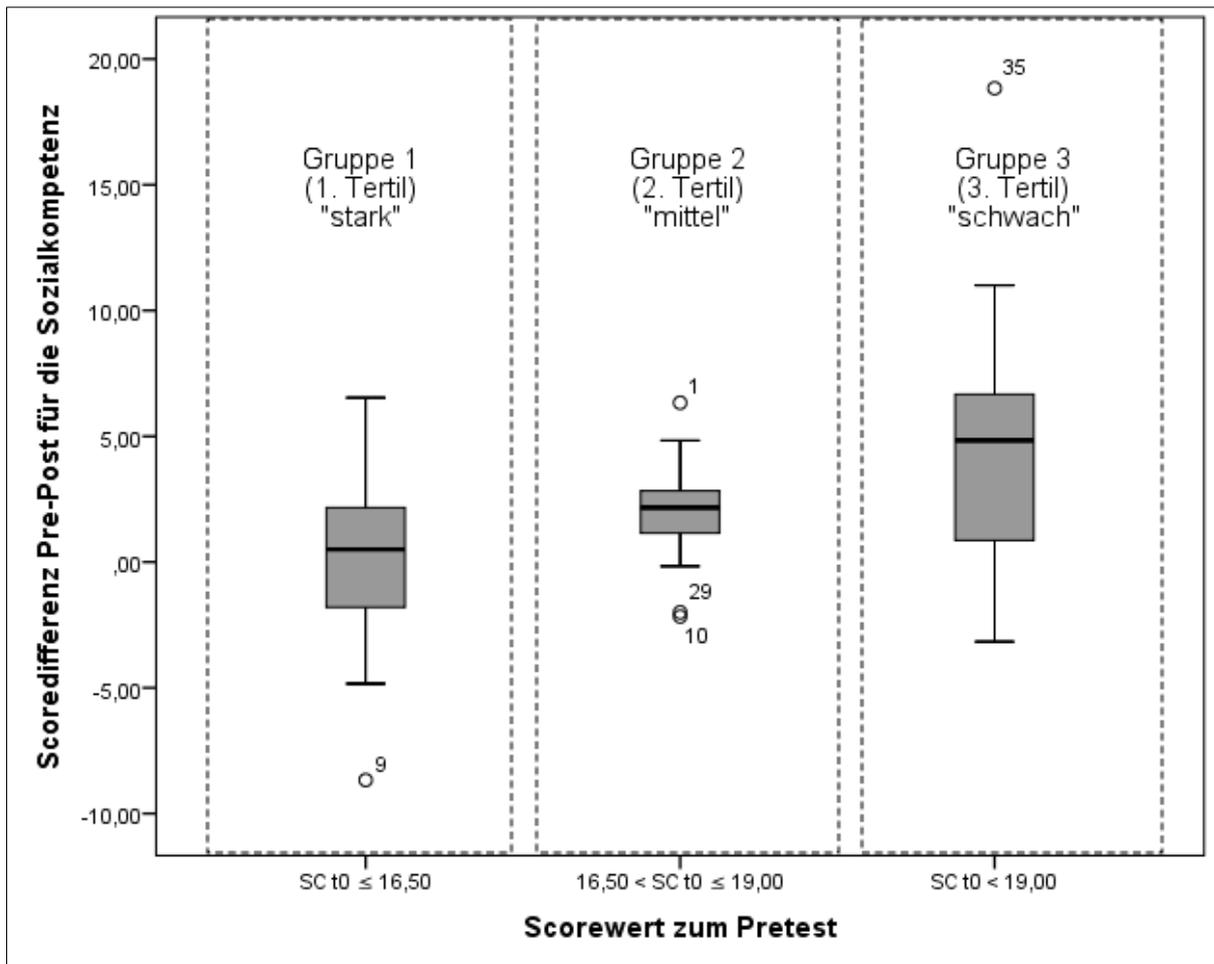


Abb. 2.3-54: Tertilvergleich zum Pretest und Ermittlung der Score Differenz (Pre-Post) für die Sozialkompetenz.

Hinweis: 1. Tertil ($n = 22$); 2. Tertil ($n = 19$); 3. Tertil ($n = 20$). $SC t_0$ = Scorewert hinsichtlich der Sozialkompetenz zum Messzeitpunkt t_0 . Boxplots: Box: 50% der Fälle; mittlere Markierung: Median; die Kreise stellen die als Ausreißer erscheinenden Schüler dar, inklusive ihrer Nummern.

Bevor mit der eigentlichen Prüfung der Hypothese 8 begonnen werden kann, ist zunächst eine Erläuterung der obigen Abbildung 2.3-54 angezeigt.

Zu Beginn erfolgte eine Einteilung aller interventionsteilnehmenden Schüler in drei Gruppen, und zwar auf der Grundlage der Sozialkompetenzwerte (Scorewert für alle Subdimensionen) der Pretests. Dabei wurden diejenigen Schüler zusammengefasst, die folgende Ausgangswerte aufwiesen:

$SC t_0^{232} \leq 16,50$ (1. Tertil); $16,50 < SC t_0 \leq 19,00$ (2. Tertil); $SC t_0 > 19,00$ (3. Tertil) aufwiesen. Die Dreiteilung differenziert mithin zwischen *starker*, *mittlerer* und *schwacher* Sozialkompetenzausprägung in t_0 . Im Anschluss daran wurden die Differenz-

²³² $SC t_0$ = Scorewert zum Pretest.

werte zwischen der Pre-Posttestmessung berechnet, die in Abbildung 2.3-54 in Richtung der Ordinatenachse abgetragen sind.

Die aus der Abbildung 2.3-54 resultierende Boxplot-Darstellung erlaubt Einblicke in die Streuung und Lage der dreigeteilten Gruppen. Dabei weist das Cluster der *starken* Schüler für die Differenzwerte_{PrePost} einen Median von 0,50 auf, verbunden mit einer Varianz von 10,78. Dagegen kommen die *mittleren* Schüler auf einen Median von 2,17 mit einer Varianz von 4,39. Für die als *schwach* etikettierten Schüler lässt sich in Bezug auf die Differenzwerte_{PrePost} ein Zentralwert von 4,83 mit einer Varianz von 24,58 berechnen.

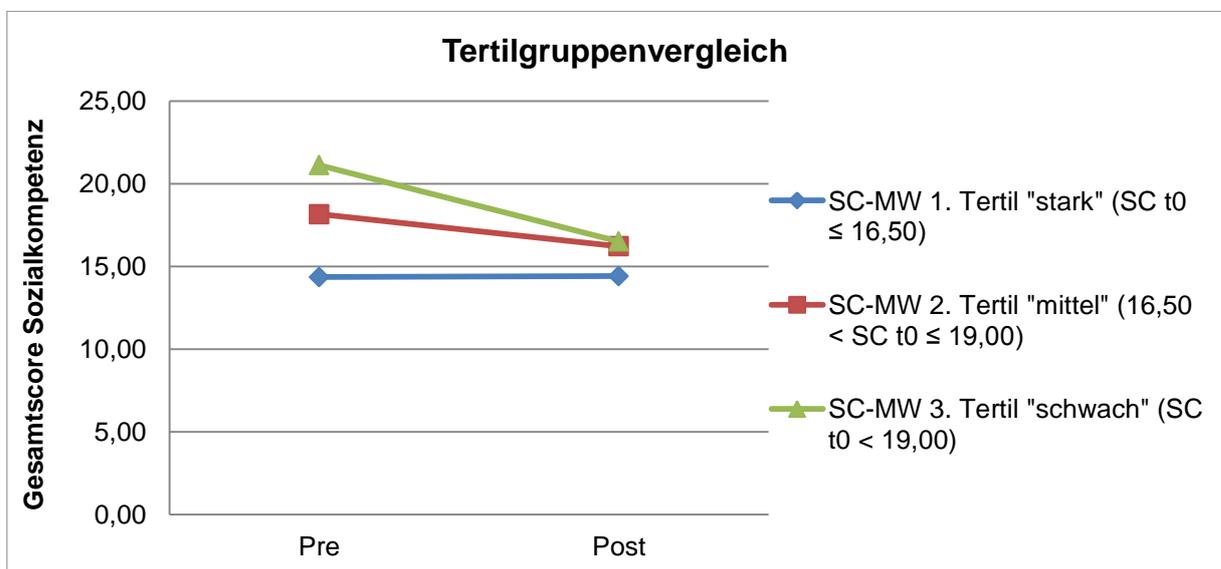


Abb. 2.3-55: Mittelwerte des Gesamtscores SK der Tertilgruppen im Pre-Post-Vergleich.

Hinweis: SC-MW = Gesamtscore-Mittelwerte. SK = Sozialkompetenz. 1. Tertil („stark“) ($n = 21$); 2. Tertil („mittel“) ($n = 19$); 3. Tertil („schwach“) ($n = 20$).

Tab. 2.3-30: Tertilgruppen im Vergleich.

Variable	Gruppeneinteilung	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Gesamtscore SK	SC t ₀ ≤ 16,50 (1. Tertil: „stark“)	21	14,36 (2,00)	14,41 (3,36)
	16,50 < SC t ₀ ≤ 19,00 (2. Tertil: „mittel“)	19	18,16 (0,88)	16,22 (1,72)
	SC t ₀ > 19,00 (3. Tertil: „schwach“)	20	21,12 (3,43)	16,51 (3,39)

Quelle der Variation	F(2, 57)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	20,87	0,000***	0,268
Eingangswert der SK (E)	27,34	0,000***	0,490
Interaktion (Z x E)	8,32	0,001**	0,226

Hinweis: MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung. SK = Sozialkompetenz. SC t₀ = Gesamtscorewert für t₀.

In Ergänzung zu den Lage- bzw. Streumaßen empfiehlt sich wiederum das varianzanalytische Verfahren, um die gemessenen Mittelwerte der Tertilgruppen einer intensiven Prüfung zu unterziehen. In Ergänzung hierzu sind weitere deskriptive Werte der Tabelle 2.3-30 zu entnehmen.

Die hoch signifikanten inferenzstatistischen Werte ($F(2, 57) = 8,32$, $p = 0,001^{**}$, $\eta^2 = 0,226$) belegen mit großer Wahrscheinlichkeit die These, dass „schwache“ Schüler im besonderen Maße, durch die Intervention profitiert haben. Damit einhergehend machen diese Kennzahlen deutlich, dass nicht nur die Veränderungen in der abhängigen Variable „Sozialkompetenz“ maßgeblich in Relation zu dem gemessenen Eingangsniveau stehen, sondern dass sich darüber hinaus ebenfalls eine relativ hohe Effektstärke feststellen lässt. Diese Faktenlage gibt Anlass zu der Vermutung, die aufgestellte Hypothese akzeptieren zu können.

Diese Erkenntnis ist vor allem deswegen bedeutsam, da sie für die Praxis einen wegweisenden Fingerzeig darstellt. Wenn also die durchgeführten Maßnahmen in besonderer Weise für die „Schwächsten der Schwachen“ gewinnbringend waren, dann impliziert dies die Notwendigkeit, diese Konzeption umso beharrlicher zu verfolgen.

Ergebnisse zur Haupthypothese – Sozialkompetenz gesamt

Haupthypothese

Der 6-stündige und inszenierte Schulsport pro Woche über die Zeitspanne eines Schulhalbjahres hinweg (zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1) erhöht bei BEJ- bzw. BVJ-Schülern („schwierigen“ Schülern) in den Interventionsgruppen die **Sozialkompetenz** stärker als bei den entsprechenden Schülern in den Kontrollgruppen.

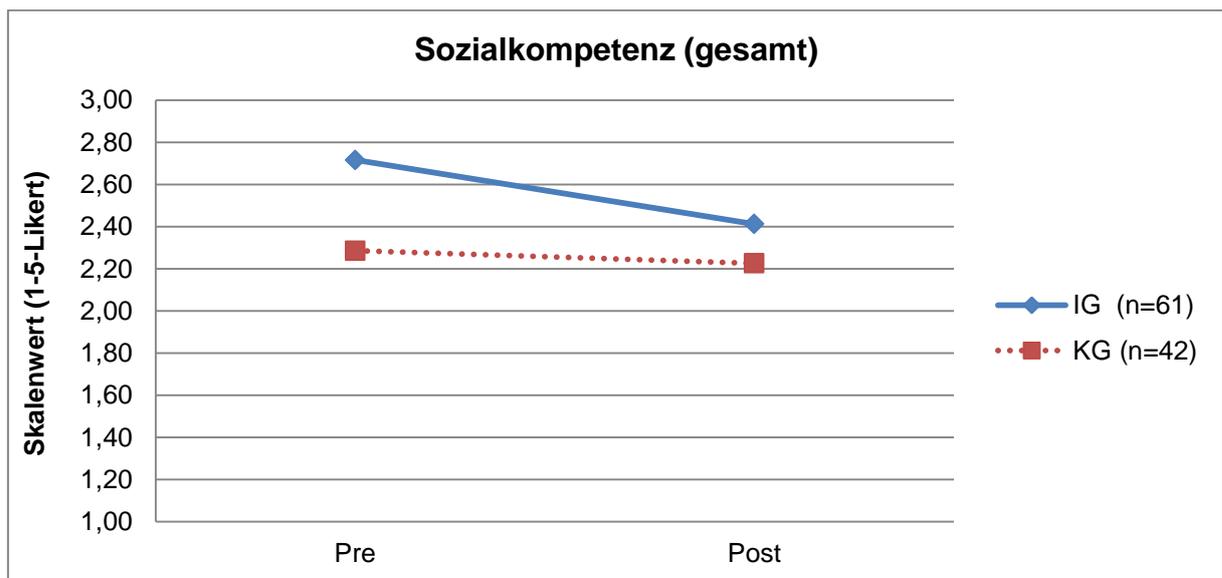


Abb. 2.3-56: Mittelwerte zur **Sozialkompetenz (gesamt)** für die IG und KG an den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 2.3-31: Sozialkompetenz (gesamt).

Variable	Gruppe	n	MW _{Pre} (SD)	MW _{Post} (SD)
Sozialkompetenz	IG	61	2,54 (0,52)	2,23 (0,44)
	KG	42	2,18 (0,46)	2,15 (0,53)

Quelle der Variation	F(1, 101)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	11,11	0,001***	0,099
Gruppe (G)	6,88	0,010**	0,064
Interaktion (Z x G)	7,13	0,009**	0,066

Hinweis: IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. MW_{Pre} = Mittelwert der Pretests. MW_{Post} = Mittelwert der Posttests. SD = Standardabweichung.

Ergebnisdarstellung und -interpretation zur Haupthypothese

Die zu ermittelnde Sozialkompetenz resultiert als Gesamtscore aus den sieben Subdimensionen, die in der folgenden, übergreifenden Einheit zusammengefasst werden.

Während innerhalb des Messintervalls für die KG nur marginale Veränderungen ersichtlich sind, lässt sich für die IG eine deutliche Steigerung gegenüber dem Nachtest feststellen. Überdies verweisen die varianzanalytischen Parameter ($F(1,101)$, $p = 0,009^{**}$, $\eta^2 = 0,066$) auf hoch signifikante Interaktionseffekte, bei allerdings nur kleiner bis mittlerer Effektstärke. Diese ausgewiesenen Kennzahlen legen damit summa summarum die Vermutung nahe, dass das Interventionsprogramm zur positiven Beeinflussung der Sozialkompetenz geführt hat, und somit die postulierte Haupthypothese verifiziert werden kann.

Für eine weitere Interpretation empfiehlt sich wieder die Begutachtung aus der Subgruppenperspektive heraus.

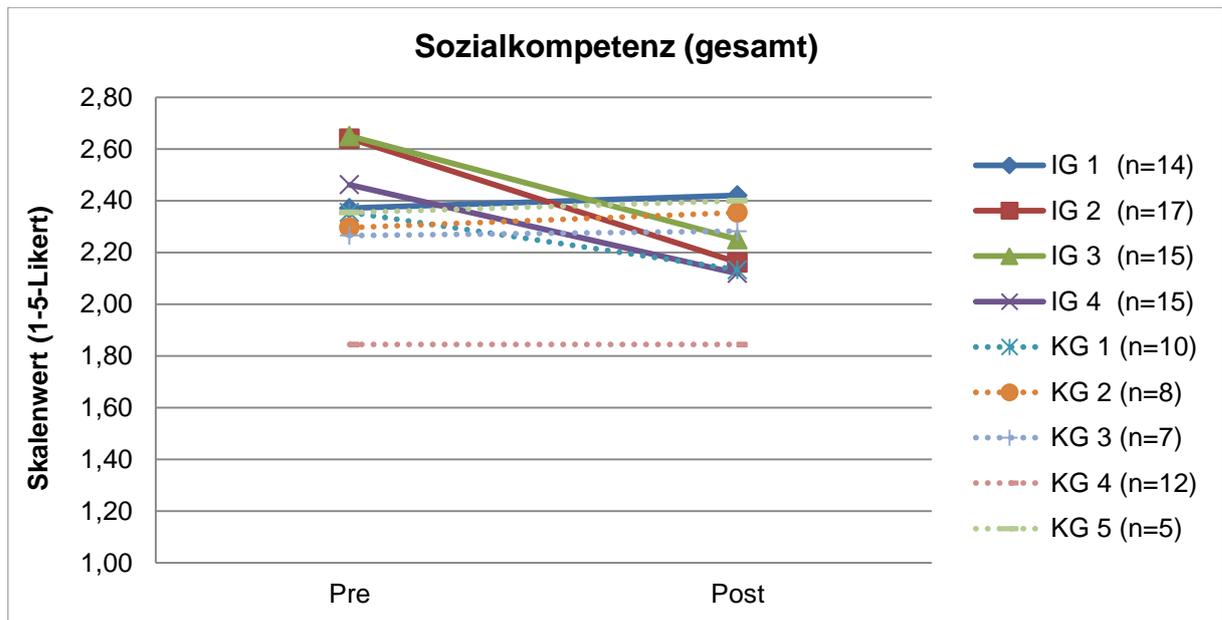
Subgruppenbetrachtung als Mittel kritischer Reflexion

Abb. 2.3-57: Subgruppenbetrachtung – Mittelwerte zur **Sozialkompetenz (gesamt)** für einzelne IG und einzelne KG an den beiden Messzeitpunkten.

Innerhalb der Subgruppenbetrachtung liegen die meisten Mittelwerte bezüglich des Pretests zwischen 2,26 und 2,46. IG 2 und IG 3 kommen allerdings auf Durchschnittswerte von 2,64 und 2,65. Stark abweichend ist der Ausgangsmittelwert 1,84 der KG 4.

Die Mittelwerte der KG steigen erwartungsgemäß zum Posttest weder an, noch verringern sie sich wesentlich. Lediglich die KG 1 zeigt eine positive Veränderung.

Möglicherweise hängt dieser Befund mit den besonderen Maßnahmen²³³ zusammen, die schulintern ergriffen wurden und die außerdem mit den Zielgrößen der vorliegenden Studie korrelierten. Hinweise hierfür liegen zwar vor, ein statistischer Beleg kann diesbezüglich allerdings nicht erbracht werden.

Über die flankierenden Probleme, die bei der Durchführung der IG 1 auftraten, wurde bereits berichtet. Mit Ausnahme dieser Gruppe wurden vermutlich alle IG in positiver

²³³ Hierbei handelt es sich u.a. um eine verstärkte Fokussierung im Sportunterricht auf kooperative Spiele sowie schulinterne Maßnahmen zur Förderung des Miteinanders. In Gesprächen wies der verantwortliche Lehrer den Autor dieser Studie auf das entsprechende schuleigene Maßnahmenpaket hin, das insbesondere gemeinschaftliche Aktivitäten, wie Mittagessen, Projektunterricht und Ausflüge umfasste. Ob allerdings zwischen diesen Maßnahmen und den Ergebnissen der KG 1 ein kausaler Zusammenhang besteht, lässt sich nicht hinlänglich beweisen.

Weise durch das Programm beeinflusst. Insbesondere zeigt dabei die IG 2 einen überaus positiven MW -Differenzwert_{PrePost}.

Die Interventionsmaßnahmen orientierten sich an den aufgezeigten Dimensionen der Sozialkompetenz. Aus den Befunden dieser übergreifenden Einheit (kumulierte Werte der sieben Dimensionen der Sozialkompetenz) lässt sich schlussfolgernd die Behauptung aufstellen, positive Veränderungen in Bezug auf die Sozialkompetenz durch den vermehrten und inszenierten Schulsport erzielt zu haben.

Zusammenfassung der empirischen Befunde und Verortung der Ergebnisse in den forschungswissenschaftlichen Kontext

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich im Rahmen der vorliegenden quasi-experimentellen Interventionsstudie mit $N = 128$ BEJ-/BVJ-Schülern in einigen Subdimensionen der Sozialkompetenz (Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und situationsgerechtes Auftreten) bei der Interventionsgruppe über die Zeit eine stärkere Verbesserung als bei der Kontrollgruppe ergeben hat. Zudem wird das Signifikanzniveau in den Unterkategorien Konfliktfähigkeit und Führungsfähigkeit nur knapp verpasst. Die Interaktionseffekte (Gruppe x Zeit) wurden hierbei mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung ermittelt. Bezüglich der Effektstärken wurden für alle Dimensionen Werte zwischen $\eta^2 = 0,011$ und $\eta^2 = 0,081$ gemessen. Diese kleinen bis höchstens mittleren Effektgrößen (Cohen, 1988) lassen allerdings vermuten, dass die Implementationsgenauigkeit der angewandten Interventionsmaßnahmen lediglich moderat gelungen ist. Hinsichtlich der Messung der differenziellen Wirksamkeit bei der Interventionsgruppe²³⁴, d.h. bezüglich der Wirksamkeit der Intervention in Abhängigkeit vom Eingangsniveau der Sozialkompetenz, können im Zeitvergleich höchst signifikante Interaktionseffekte (Zeit x Eingangswert der Sozialkompetenz) bei nicht unbeträchtlicher Effektstärke ($\eta^2 = 0,226$) berichtet werden. Dieses Ergebnis indiziert, dass jene Teilgruppe am Stärksten von der Intervention profitiert hat, die zum Zeitpunkt t_0 die schwächsten Werte in der Sozialkompetenz aufweist.

²³⁴ Die Interventionsgruppe wurde hierfür mittels der 33%-, 66%- und 100%-Perzentile in drei Gruppen eingeteilt.

Es ist an dieser Stelle angezeigt, die Ergebnisse ebenfalls hinsichtlich des aktuellen Forschungsstands einzuordnen. Empirische Befunde zur Entwicklungsförderung im Schulsport mit der Zielgruppe BEJ- bzw. BVJ-Schüler, die zudem mit vermehrten Sportunterrichtsstunden im Setting arbeiten und dabei interventions- und stärkenorientiert²³⁵ vorgehen, sind meinen Recherchen nach nicht vorhanden. Wird allerdings der Kreis deutlich größer gezogen, so lassen sich einige ähnliche empirische Studien berichten, die die Wirkungsannahme persönlichkeitsfördernder bzw. sozialkompetenzfördernder Maßnahmen innerhalb des Schulsports belegen. Als positive Beispiele für gelungene Interventionssettings können in diesem Zusammenhang angegeben werden: zum einen der häufig zitierte „Darmstädter Schulversuch“ (1990) mit dem Ziel der Sozialkompetenzförderung durch schülerorientierte Methodenansätze, zum zweiten die Studie zum kooperativen Lernen von Polvi und Telema (2000), zum dritten das Interventionsprojekt von Gerlach (2005) zur Förderung von sozialen Ressourcen sowie schließlich die Interventionsstudie von Conzelmann et al. (2011) zur Förderung ausgewählter Ressourcen. Diesen Studien ist allerdings gemein, dass sie sich einerseits zumeist häufig auf den Primarbereich beziehen, und andererseits nur geringe positive Veränderungen in der abhängigen Variable nachweisen können. Überschneidungspunkte zur vorliegenden Untersuchung finden sich in der überwiegend quasi-experimentellen Ausrichtung, in der Förderung von ausgewählten Themenbereichen sowie in der geringen Auswirkungstärke. Insbesondere deckt sich die geringe Effektstärke in der Kooperationsfähigkeit der vorliegenden Arbeit mit dem aktuellen Forschungsstand, wie es bspw. auch von Bähr, Prohl und Gröben (2008) angegeben wird. Zuzufolge anderer aktueller Studien lassen sich im Rahmen gezielter und systematisch angeregter Förderungsmaßnahmen soziale Kompetenzen aufbauen. Die vorliegende Untersuchung reiht sich damit in diese Linie ein. Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass mit dieser Studie eine neue Form der Schülerzuwendung und Stärkenorientierung aufgezeigt wird. Obwohl es bereits ein profundes Abbild über die Perspektive von Schülern und deren Interessen und Wahrnehmungen im Sportunterricht gibt (Bräutigam, 2013, S. 67), so werden durch keine dieser Untersuchungen die gewonnenen Erkenntnisse direkt in ein Interventionsprogramm integriert. Es bleibt daher anderen Forschungsarbeiten

²³⁵ = ressourcenorientiert. In Kapitel 1.9.2 und 2.1.4 wird dieser schülerorientierte Ansatz dezidiert erläutert.

überlassen, die in der Ergebnisdarstellung und -interpretation aufgezeigten Schwächen innerhalb eines weiterentwickelten Förderprogramms zu verbessern.

Weitere Reflexionsmomente und Limitationen zu den beschriebenen Befunden sowie Forschungsperspektiven

Als Erweiterung und Ergänzung zur Befundlage sollen an dieser Stelle zusätzliche Maßnahmen diskutiert werden, die auf das Ergebnis der Studie möglicherweise einen störenden Einfluss gehabt haben könnten. Zudem sind die Limitationen der vorliegenden Studie aufzuzeigen, um darauf aufbauend die Forschungsperspektiven für weitere Untersuchungen zu erörtern.

Über eine Vielzahl entsprechender Faktoren („Confounder“) – u.a. statistische Regressionseffekte, Testübung – auf die Resultate einer Studie weisen Bortz und Döring (2006, S. 502 ff.) hin. All jene konfundierenden Variablen können bei einer Studie im Allgemeinen nicht detektiert und analysiert werden. Daher sind die nachfolgend beschriebenen Aspekte lediglich Anhaltspunkte für eine weitergehende Reflexion.

Störende Parameter, wie unterschiedliche Motivationslage des Sportlehrers, lassen sich weitgehend ausschließen, da die in den KG unterrichtenden Lehrkräfte allesamt renommierte Kräfte, u.a. Abteilungsleiter, gewesen sind.

Zur Steigerung der Aussagekraft wurde zusätzlich eine der fünf Kontrollgruppen (KG 2) vom Verfasser der Studie angeleitet, um zu ermitteln, ob aus diesem Vorgehen gegebenenfalls Störvariablen erwachsen. Die Ergebnisse innerhalb der Subgruppenbetrachtung zeigten jedoch keine bzw. kaum Veränderungen für die KG 2 innerhalb des Messzeitraums. In diesem Kontext ist somit davon auszugehen, dass keinerlei durch den Lehrer hervorgerufene Störeffekte aufgetreten sind.

Zur Ermittlung der Wirksamkeit der Intervention wurde an zwei Messzeitpunkten getestet. Eine dritte Überprüfung nach abermaligem Schulhalbjahr, durch welche die Nachhaltigkeit der durchgeführten Maßnahmen hätte gemessen werden sollen, wurde aufgrund einer erhöhten Drop-out-Quote unterlassen. Einer zusätzlichen Ana-

lyse zur Überprüfung der Nachhaltigkeit der Interventionsmaßnahmen kann somit nicht nachgekommen werden.

Ein weiterer zu disputierender Sachverhalt betrifft die Homogenität der Stichprobe. Da für die Studie lediglich Schüler berufsvorbereitender Bildungsgänge BEJ und BVJ getestet wurden, kann von einer Homogenität ausgegangen werden. Die betreffenden Schüler verfügten allerdings über sehr unterschiedliche Zugangsprofile für das BEJ bzw. BVJ, was sich ebenfalls aus den Pretestwerten der Ergebnisdarstellung ablesen ließ. In zutreffender Weise lässt sich somit von einer „homogenen Inhomogenität“ dieser Schülergruppe ausgehen.

Neben Störvariablen ist bei der statistischen Auswertung varianzanalytischer Verfahren ebenfalls auf die Varianzhomogenität als Grundprämisse zu achten. Aus den Ergebnissen des Levene-Tests ließen sich keine Signifikanzen²³⁶ ableiten. Damit können Unregelmäßigkeiten in diesem Punkt ausgeschlossen werden.

Auch die interne und externe Validität (Eindeutigkeit bzw. Generalisierbarkeit) der Studie werden durch die zuvor angesprochenen Aspekte berührt. Darüber hinaus lassen sich auch bei einem seriösen und wohlüberlegten Umgang mit den Störgrößen diese letztlich nicht ausschließen. Die Realisierung dieses Anspruchs ist im Rahmen von quasiexperimentellen Studien auch nicht möglich.

Mit dem Fokus auf die Frage zur empirischen Evidenz der vorliegenden Untersuchung geben die Befunde einen ersten Einblick in die Möglichkeiten einer stärkenbasierten Schulsportförderung zur Entwicklung der Sozialkompetenz von BEJ- bzw. BVJ-Schülern. Wie es aus den Analysen hervorgeht, ist die Förderung dieser Schülerklientel durch Schulsport ein umfangreiches und schwieriges Unterfangen, und die ermittelten Wirkungen beziehen sich lediglich auf die Sozialkompetenz. Sicherlich sollten weitere Studien angeregt werden, die diese Befundlage bestätigen und erweitern, auch auf andere, überfachliche Kompetenzen hin.

²³⁶ Lediglich der Wert der Verantwortungsbereitschaft zum zweiten Messzeitpunkt liegt direkt an der Grenze zum Signifikanzniveau $p < 0,05$.

Es ist darüber hinaus wünschenswert, wenn sich Stichprobengröße für weitere Forschungsarbeiten erhöhen ließe. Außerdem wäre es in diesem Zusammenhang zum Nachweis weiterer differenzieller Effekte dienlich, das Treatment zu differenzieren. Dieser Aspekt lässt sich insbesondere noch weiterschreiben, wenn es gelingt die Intervention so auszurichten, dass dadurch nachweislich ein Transfer in außerschulische Bereiche erzielt werden kann. Indessen ist hierfür eine Anpassung des Konzepts erforderlich, da ansonsten keine positiven Ergebnisse zu erwarten sind. Trotz dieses Forschungsdesiderates darf allerdings in diesem Kontext nicht vergessen werden, dass sich gerade soziale Kompetenzen eben nicht auf „Vorrat“ erwerben lassen können.

Die größten Interaktionseffekte konnten in den Dimensionen Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und situationsgerechtes Auftreten nachgewiesen werden, was sicherlich für den Schul- und Praxisbezug ein bemerkenswertes Ergebnis darstellt, das dazu motivieren sollte, zum einen auf Basis eines schülerorientierten Konzepts BEJ- bzw. BVJ-Schüler zu erreichen, und zum anderen die eben genannten Zieldimensionen innerhalb der Praxis mit kreativen Umsetzungsbeispielen weiterzuentwickeln.

Die Gründe für die ausbleibenden Effekte insbesondere bezüglich der Fähigkeiten Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit bleiben allerdings ungeklärt. Obwohl die Ergebnisanalyse gewisse Störfaktoren diesbezüglich ausgemacht hat, und diese Befunde teilweise von anderen Studien auch teilweise bestätigt werden können (bspw. Bähr, Prohl & Gröben, 2008), so ließ sich dennoch keine fundierte Erklärung für das Ausbleiben der Wirksamkeit diesbezüglich geben. Um dieser näherzukommen, müsste u.a. das Programm und die Inszenierungsformen der Intervention, die auf diese Dimensionen abzielen, eine Überarbeitung widerfahren.

Wenn auch das Förderungskonzept einen Akzent auf die Schülermitbeteiligung setzt, steht und fällt der Sportunterricht gleichwohl mit den sorgfältig ausgewählten und aufbereiteten Inhalten. Das bedeutet, die schülerzugewandte, reflektierte Vermittlungstätigkeit, die die aufgezeigten Antinomien berücksichtigt und dabei die Strategien im Umgang mit „schwierigen“ Schülern beachtet, bleibt dabei ein zentraler

Aspekt, um die Effektivität der ergriffenen Förderungsmaßnahmen zu gewährleisten. Weitere Forschungsbemühungen sollten diesem Gedanken Rechnung tragen.

Desgleichen sollte in diesem Zusammenhang darüber nachgedacht werden, wie das Untersuchungsdesign zur Berücksichtigung zusätzlich formativer Evaluationsmethoden auszurichten sei. Die Studie von Herrmann und Sygusch (2014) zur Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport zeigt hierzu erste wegweisende Möglichkeiten auf.

Mit der Vorstellung, weitere Forschungsperspektiven bzw. die Limitationen hiesiger Untersuchung ins Problembewusstsein aufgenommen zu haben, können dann auch die Befunde der vorliegenden Studie besser eingeordnet werden. Denn es gilt insbesondere für die wissenschaftliche Analyse der Grundsatz, dass Aussagen, welche die Realität beschreiben, nur dann getroffen werden können, wenn sie zuvor einer kritischen Begutachtung unterzogen wurden.

2.3.4 Ergebnisse des Schülerfragebogens zum Interventionsabschluss

In Ergänzung zur klassischen Hypothesenprüfung sollen an dieser Stelle die Ergebnisse des Schülerfragebogens zum Interventionsabschluss zusätzlich Kriterien hinsichtlich der Beurteilung des Programms liefern. Außerdem sind weitere Schulsportbereiche zu beleuchten, die gemäß den Angaben der Schüler angesprochen wurden und aber nicht den Bereich der Sozialkompetenz betreffen. In anderen Worten sind damit ebenfalls die teilweise *funktionalen* Berührungspunkte der Studie zu eruieren.

Es sei in diesem Zusammenhang nochmals darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse des hier angesprochenen Fragebogens mit Vorsicht zu betrachten sind, da er nicht validiert wurde.

Die Skalierung für die einzelnen Fragen ist 4-fach gestuft. Lediglich Frage 9 gibt eine 6-stufige Beurteilung vor. Kleine Werte ziehen eine positive Beurteilung nach sich, hohe Werte hingegen eine negative. Tabelle 2.3-32 zeigt die berechneten Mittelwerte und Standardabweichungen.

Tab. 2.3-32: Auswertung des Interventionsabschlussfragebogens ($n = 49$).

Fragen	MW (SD)
1. Spaßfaktor des vermehrten Sportunterrichts	1,33 (0,52)
2. Sinnhaftigkeit des vermehrten Sportunterrichts in der Schule	1,71 (0,54)
3. Veränderung der Einstellung zum Sport	1,59 (0,54)
4. Kennengelernte Sportart auch im Verein ausüben	2,10 (0,83)
5. Verstärkte sportliche Aktivität außerhalb der Schule	1,71 (0,65)
6. Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit durch erhöhte sportliche Aktivität	1,88 (0,56)
7. Verbesserung der sportlichen Leistung	1,87 (0,62)
8. Körperliches Wohlbefinden durch vermehrten Sportunterricht	1,69 (0,68)
9. Beurteilung des vermehrten Sportunterrichts	1,94 (0,69)

Hinweis: MW = Mittelwerte. SD = Standardabweichung. Der Fragebogen wurde nicht von allen Schülern beantwortet, da die Befragungstermine ungünstig gelegt wurden.

Ergebnisinterpretation

Bei der Analyse der berechneten Mittelwerte überrascht zunächst das durchweg positive Ausprägungsniveau (Mittelwerte zwischen 1,33 bis 2,10). Zur genaueren Ergebnisbeurteilung sind die einzelnen Fragen kurz auszuwerten.

Der Mittelwert zum empfundenen Spaßfaktor während der Interventionsperiode (1. Frage) belegt, dass die Schüler hinsichtlich dieses Aspekts in sehr hohem Maße zufriedengestellt wurden. Die Akzeptanz des Programms sowie das verstärkte Interesse am Sport durch die angebotenen Maßnahmen bekunden die kleinen Mittelwerte der Fragen 2 und 3. Vereinzelt zeigen sich Schüler auch dazu motiviert, erlernte Sportarten im Verein auszuüben (4. Frage). Die Frage, ob die Intervention zu einem vermehrten Interesse geführt hat, auch außerhalb der Schule Sport zu treiben, wird überwiegend positiv beantwortet (5. Frage). Ob vermehrter und inszenierter Sportunterricht zu einer Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit führt, kann nur mit statistisch robusten Verfahren ermittelt werden. Die von den Schülern angegebene positive Wechselbeziehung ist daher lediglich mit Einschränkungen zu betrachten (6. Frage). Dass die sportliche Leistungsfähigkeit durch das vermehrte, sportliche Treiben verbessert wurde, ist ebenfalls aufgrund der Schülerantworten als auch infolge des subjektiven Eindrucks des Autors evident (7. Frage). Andererseits ist dieses Ergebnis erwartungskonform, da bei sechstündigem Sportunterricht pro Woche eine Steigerung der Leistungsfähigkeit durch die erhöhte Wiederholungszahl als logische Folge anzusehen ist. Desgleichen bescheinigen die Schüler ein erhöhtes Wohlbefinden durch die vermehrte sportliche Aktivität (8. Frage).

Insgesamt quittieren die Schüler das ganze Programm mit einem guten Ausprägungswert (Note: 1,94) (9. Frage).

In ihrer Gesamtheit sind die vorliegenden Befunde beachtenswert, da sie u.a. eine Einschätzung über den Wert, d.h. über Erfolg bzw. Misserfolg der angesetzten Programmmaßnahmen ermöglichen. Die gemessenen Nebeneffekte, die zusätzlich erzielt wurden, sind dennoch nur unter Vorbehalt zu akzeptieren, da kein validiertes Messverfahren angewandt wurde.

Das anschließende Kapitel 2.4 zieht sowohl einen Schluss aus dem theoretischen Teil als auch auf der referierten Ergebnisdarstellung und -interpretation der Untersuchung, um darauffolgend innerhalb eines Ausblicks die vorliegende Arbeit zu konkludieren.

2.4 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

2.4.1 Fazit zum theoretischen Teil

Im Hinblick auf eine Verwendung innerhalb der wissenschaftlichen Literatur als auch in Bezug auf einen schulischen Kontext lässt der theoretische Standpunkt einer sportpädagogisch gewendeten Theorie der Entwicklungsförderung ein erwägenswertes Potenzial erkennen. Diese Aussage wird im ersten Teil dieser Arbeit anhand einer dezidierten Überprüfung der beiden Begriffe *Entwicklung* und *Förderung* bekräftigt, aus deren Analyse heraus sich einerseits die Erkenntnis ergab, dass zum einen Jugendliche eine aktive Rolle innerhalb ihrer Entwicklung einnehmen und zum anderen die pädagogische Vermittlungstätigkeit in Anbetracht gesteigerter Grundwidersprüche ein diffiziles Unterfangen darstellt. Daran anknüpfend wurde Entwicklungsförderung als sensible Unterstützungsleistung für die Bewältigung adoleszenter Entwicklungsaufgaben verstanden.

Diese theoretische Auslegung ist aus folgenden Gründen bedeutsam, da sie zum einen den interaktionistischen Gedanken moderner Entwicklungstheorien trägt, zum zweiten sich für den flexiblen Einsatz anbietet, wie u.a. zur Erklärung von Wirkungen im Schulsport, zum dritten sich auf das Jugendalter und somit nicht auf den Primarbereich rekurriert und zum vierten gerade Modernisierungstendenzen in Form gesteigerter Antinomien mitberücksichtigt. Die Beschäftigung mit dem zuletzt genannten Argument einer Konfrontation mit gehobenen Grundspannungen offenbarte darüber hinaus die Notwendigkeit, pädagogisches Handeln an die aktuellen Gegebenheiten anzupassen. Somit ist es evident, insbesondere für eine solche sportpädagogisch ausgerichtete Sinnggebung des Lehrerhandelns zu plädieren, die sich explizit mit der Handhabung „schwierigen“ Schülerverhaltens als weitere Grundform pädagogischen Handelns auseinandersetzt. Die in diesem Zusammenhang aufgezeigten Strategien sind als Anhaltspunkte für den Schulsport zu betrachten. Es bleibt weiteren Studien vorbehalten diesen Gegenstand in einer „globalen“ Perspektive zu diskutieren.

Die eingenommene Positionierung, durch die eine erzieherische Akzentuierung im Schulsport ausdrücklich befürwortet wird, dient dabei in der vorliegenden Arbeit nicht dem Selbstzweck, vielmehr ist diese Hinwendung zu einer verstärkten Pädagogisierung innerhalb der neusten Lehrplangeneration im Fach Sport explizit erwünscht.

Damit wird entsprechend dieser normativen Einsegnung neben dem Erwerb der Handlungsfähigkeit im Sport auch die Aneignung auf über den Sport hinausreichende Kompetenzen mit dem Schwerpunkt auf der Sozialkompetenz betont. Allerdings ist das Vermitteln von überfachlichen Kompetenzen keineswegs eine triviale, linear zu produzierende Aufgabe, insbesondere dann nicht, wenn die Zielgruppe „schwierige“ Schüler sind. Passgenaues, pädagogisches Handeln stellt sich somit nicht nur als komplexe Aufgabe dar, vielmehr müssen in diesem Kontext, wie die Analyse gezeigt hat, Möglichkeiten geschaffen werden, die dem Schüler mehr Selbstbestimmung bzw. -gestaltung konzederen. Diese Einsicht erhält innerhalb der vorgestellten integrativen, „vermittelnden“ Entwicklungsaufgabe einen besonderen Stellenwert; d.h. dem Schüler wird innerhalb eines differenzierten und systematischen Förderungsansatzes ein aktives, partizipatives Moment zuerkannt. In der Absicht den Gedanken einer gesteigerten Aktivität vonseiten des Schülers anzuregen, wurde gezeigt, dass die besondere Konstitution des Faches Sport kreative Wege zur Förderung offeriert, um an die Entfaltungsbedürfnisse der Schüler anzuknüpfen. Dieses Element einer stärkeren Berücksichtigung der Affinitäten der Schüler stellt damit nicht nur eine zeitgemäße Förderkonzeption dar, sie ist darüber hinaus auch das tragende Prinzip für die sich anschließende Empirie.

Nicht zuletzt kommt diese Ausrichtung auch der allseits bekannten Forderung nach, Schüler als mitbestimmende Akteure an der Organisation und inhaltlichen Gestaltung des Sportunterrichts teilhaben zu lassen. Seit der Untersuchung von Miethling und Krieger (2004), die den Schulsport aus Schülersicht betrachten und rekonstruieren, sind weitere gehaltvolle Studien zur „Schülerforschung“ vorgelegt worden (zsf. Bräutigam, 2013, S. 71 ff.). Allerdings greift keine dieser Studien die gewonnenen Erkenntnisse dahingehend auf, dass sie sogleich planmäßig innerhalb einer ressourcenorientierten Förderkonzeption eingesetzt werden. Die Vorgehensweise einer Erhebung der Bedürfnisse bzw. Interessen der Schüler im Sportunterricht mit sich daran anschließender Berücksichtigung in der konkreten Unterrichtssituation soll somit abschließend als einen Beitrag gewertet werden, der eine verstärkte schüler-

zugewandte Förderung als bedeutende Haltung für ein zukunftsfähiges Schulfach ansieht.

2.4.2 Fazit zum empirischen Teil

Die im zweiten Teil dieser Arbeit durchgeführte Empirie befasst sich mit der Fragestellung, *ob eine Entwicklungsförderung „schwieriger“, adoleszenter Schüler²³⁷ durch Schulsport unter systematisch angewandten Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung gelingt.*

Zunächst ist es ratsam, das Konstrukt „Sozialkompetenz“ zu operationalisieren, um es für eine gezielte Durchführung bzw. Inszenierung der Intervention auszurichten. Hierfür wurden die angegebenen sieben Dimensionen der Sozialkompetenz nach Frey und Balzer (2003) als Zielstellung innerhalb der anzusetzenden Interventionsmaßnahmen verwendet. Hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeit der ergriffenen Programmmaßnahmen ist es dabei angezeigt, die in diesem Kontext angeführten Anregungsbedingungen zur Sozialkompetenzförderung zu berücksichtigen, d.h. die Rahmenbedingungen, Atmosphäre, Inhalte und Methoden.

Neben der Betrachtung des Aspekts, woran sich pädagogisches Handeln hinsichtlich der Förderung der Entwicklungsaufgabe „Sozialkompetenz“ orientieren sollte, ist es gleichermaßen notwendig, die als „schwierig“ etikettierten Schüler des BEJs bzw. BVJs möglichst genau zu beschreiben, deren soziodemographischen Hintergründe zu beleuchten sowie deren Bedürfnisse im Schulsport zu erfahren. Diese Forderung erklärt sich damit, dass gemäß der theoretischen Ausrichtung die Beschäftigung von Schülerseite mit dem Themenmodul „Sozialkompetenz“ nur dann erfolgsversprechend sein kann, wenn auch die Affinitäten der Schüler im Prozess der Angelegen-Sein-Werdung (vgl. Abb. 2.1-18) Berücksichtigung erhalten. Die sich daran anschließende Auswertung hinsichtlich der Interessen der Schüler im Sport ergab in Bezug auf die Sportartenauswahl erwartungskonform die Erkenntnis, dass die Betätigung „Fußball“ mit großem Abstand an erster Stelle rangiert (vgl. Gerlach et al., 2006), gefolgt von „Basketball“ und vereinzelter Nennungen bezüglich weiterer Ballsporar-

²³⁷ Die Studie bezieht sich lediglich auf *männliche* Schüler.

ten sowie „Le Parkour“ und „Fitnessstraining“. Diese Prioritätenliste deckt sich weitgehend mit den Befunden anderer diesbezüglicher empirischer Studien (zsf. Bräutigam, 2013, S. 77-79). Hinsichtlich allgemeiner Entfaltungsbedürfnisse im Sport geben die Schüler an erster Stelle an, „Spaß haben“ zu wollen, gefolgt von „Etwas für die Gesundheit tun“, wobei sich weitere Nennungen auf körperbezogene Präferenzen wie „Etwas für die Figur tun“ beziehen. Die vonseiten der Schüler angegebenen Vorlieben zum Schulsport spiegeln ebenfalls die aus anderen Studien zum Schulsport einschlägigen Untersuchungsbefunde wider (zsf. Bräutigam, 2013, S. 75 f.).

Die methodische Vorgehensweise bei dieser Studie förderte zutage, dass sich die Erhebung sozialer Kompetenzen als kompliziertes Unterfangen darstellt. Eine vergleichende Betrachtung der Herangehensweisen, (vgl. Abb. 2.2-36) wie sich jene ermitteln lassen, führte zu dem Ergebnis, den von Molt (2008) erprobten und standardisierten sowie modularisierten Fragebogen „smk⁷²“ auszuwählen.

Die Beschreibung der durchgeführten Intervention aus der Retrospektive hatte im Anschluss daran zum Ziel, nicht nur die tatsächlich wahrgenommenen Eindrücke aus den umgesetzten Maßnahmen zu reflektieren, sondern auch auf Aspekte für ein Gelingen bzw. Korrekturen bei der Durchführung zukünftiger interventionsorientierter Studien hinzuweisen.

Schließlich widmet sich das Kapitel 2.3 „Ergebnisdarstellung“ der Auswertung und Interpretation der gemessenen Daten, wobei insbesondere die Befundlage zur Sozialkompetenz im Vordergrund steht. Im Rahmen des Quasiexperiments mit $N = 128$ BEJ-/BVJ-Schülern sind mittels varianzanalytischem Verfahren mit Messwiederholung die einzelnen Dimensionen der Sozialkompetenz getestet worden.

Die Darstellung und Beurteilung der Befunde hinsichtlich der Sozialkompetenz machen dabei insbesondere deutlich, dass es eine universelle Antwort nicht geben kann sondern vielmehr eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig ist.

So lassen die Auswertungen in Hinblick auf *Selbstständigkeit* aufgrund der durchgeführten Programmmaßnahmen eine positive Veränderung vermuten. Dieses Erkenntnis ist vor allem deswegen interessant, da sie den Wandel im pädagogischen Han-

deln unterstreicht, nämlich Schüler allgemein und insbesondere „schwierige“ Schüler zu größerer Eigenständigkeit hinzuführen. In diesem Zusammenhang ist es daher auch angebracht, Lehrerhandeln dahingehend auszurichten, Schüler eben nicht gängeln zu wollen, sondern sie innerhalb einer Lernumgebung zu kreativer Gestaltung der ihnen dargebotenen Lerngelegenheiten zu ermutigen, um damit eigenes Können zu erproben.

Eine erhoffte positive Veränderung bei den Interventionsgruppen hinsichtlich *Kooperationsfähigkeit* konnte leider nicht nachgewiesen werden. Dies lag zum einen an der schwer erklärbaren Dynamik innerhalb der Kontrollgruppen, zum anderen daran, dass das angestrebte Ziel einer Schärfung kooperativer Verhaltensweisen für die fragliche Schülerklientel ein langfristiges und schwer durchzuführendes Unterfangen darstellt. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die programmatischen Bestandteile zur Förderung der Kooperationsfähigkeit nicht effektiv genug umgesetzt werden konnten. Auch von daher gesehen empfiehlt sich der Einsatz weiterer gruppenorientierter Maßnahmen zur Verfolgung der abgesteckten Zielvorgaben.

Noch deutlicher als für die Selbstständigkeit besteht für die *Verantwortungsbereitschaft* die Vermutung, einem gezielten Wirkmechanismus ausgesetzt gewesen zu sein. Gerade mit Blick auf entwicklungspädagogische Theorielinien ist diese Erkenntnis umso bedeutender, da sie eine verstärkte mit sozialer Verantwortung ausgestattete Schülerposition stützt.

Während die Verantwortungsbereitschaft überaus positiv beeinflusst werden konnte, scheint die *Konfliktfähigkeit* der Schüler zwar andeutungsweise berührt worden zu sein, ein eindeutiger Effekt blieb allerdings aus. Die Erklärung hierfür liegt zum einen an der schwer nachvollziehbaren Entwicklung einer einzigen Kontrollgruppe. Zum anderen ist der Anspruch einer dauerhaften Verbesserung hinsichtlich konstruktiver Auseinandersetzungen in Bezug auf die Klientel der „schwierigen“ Schüler ein hoch gestecktes Ziel, das auch vermittels inszenierter Maßnahmen nur schwer zu erreichen ist.

Für die Dimension der *Kommunikationsfähigkeit* ließen sich durch die Testungen keine positiven Einflüsse feststellen. Die Begründung hierfür ist dabei analog der bei

der Konfliktfähigkeit. Wiederum zeigten sich bei einer Kontrollgruppe auffallende, kaum zu erklärende Anomalien. Zur Verwirklichung einer konstruktiven Kommunikationskultur bedarf es offenbar des gegenseitigen Vertrauens und der angstfreien Meinungsäußerung. Allerdings kann hierfür kein statistisch abgesicherter Beleg gegeben werden; es ist daher eine weitergehende Überprüfung erforderlich.

Bezüglich der Wirksamkeit auf die *Führungsfähigkeit* lassen sich dagegen eingrenzende Schlussfolgerungen ziehen. Zwar konnten keine eindeutigen, hypothesenkonformen Veränderungen festgestellt werden, es bestehen aber dennoch Anhaltspunkte, die Schüler hinsichtlich ihres Führungspotenzials gewinnbringend angeregt zu haben. Insbesondere lässt sich ein zeitgemäßer Sportunterricht u.a. durch das Delegieren von Führungsaufgaben kennzeichnen. Es bleibt letztlich weiteren Studien vorbehalten, kreative Aufgabenformate zu konzipieren, um die damit verbundene Annahme abzusichern.

Äußerst erfreulich ist der Befund über das *situationsgerechte Auftreten*.

Zur Förderung gewisser Umgangsformen sowie Gepflogenheiten im Alltag bedurfte es eines entsprechenden, konsequenten Einforderns. Es lässt sich somit mit Gewissheit feststellen, dass über den langen Wirkungszeitraum eines halben Schuljahres hinweg Betragen und angemessene Erwartungshaltungen positiv beeinflusst werden konnten.

Obwohl es für die Dimensionen der *Selbstständigkeit*, *Verantwortungsbereitschaft* sowie für das *situationsgerechte Auftreten* sowie mit Einschränkungen für die *Konfliktfähigkeit* und *Führungsfähigkeit* Anlass zur Vermutung gibt, dass die anberaumten Programmmaßnahmen zu Interaktionseffekten geführt haben, so liegen gleichwohl die nachgewiesenen Effektstärken ausnahmslos auf einem niedrigen bis mittleren Niveau (zwischen $\eta^2 = 0,011$ und $\eta^2 = 0,081$). Wenn auch dieser Befund im Zusammenhang mit der Förderung „weicher“ Kompetenzen nicht überraschend ist, so weist er dennoch auf Ungenauigkeiten bezüglich der Implementationsgenauigkeit der durchgeführten Interventionsmaßnahmen hin.

Aus der dezidierten Untersuchung einzelner Tertile innerhalb der Interventionsgruppen geht hervor, dass sich die eingangs schwächeren Schüler hinsichtlich der

Sozialkompetenz mit sehr großer Wahrscheinlichkeit positiver entwickelt haben als die zu diesem Zeitpunkt höher eingestuften Schüler. Zudem ist die erzielte Effektgröße ($\eta^2 = 0,226$) in diesem Zusammenhang beachtlich. Diese Erkenntnis sollte gerade mit Blick auf die bildungspolitischen Ziele zur Förderung der Schwächsten in der Gesellschaft zum Tragen kommen. Wenn sich gerade, wie sich durch die vorliegende Studie gezeigt hat, äußerst schwache Schüler durch geeignete Programme positiv beeinflussen lassen, so darf zu Recht von den staatlichen Institutionen die Bereitstellung größerer Summen an Fördermittel erwartet werden.

Die übergeordnete Instanz der *Sozialkompetenz*, die sich als zusammenfassende Einheit der vorausgehenden Hypothesen 1 bis 7 auffassen lässt, stellt sich bezüglich ihrer nachgewiesenen Effekte als sehr überzeugend dar.

Damit lässt sich die aufgeworfene Forschungsfrage abschließend folgendermaßen beantworten:

Die Beeinflussung der Sozialkompetenz „schwieriger“ Schüler über inszenierten und vermehrten Sportunterricht ist ein sehr komplexer Prozess, der unter verschiedenen Aspekten zu einer positiven Wirksamkeit geführt haben könnte. Dies wurde durch eine detaillierte Analyse nachgewiesen. Die hierfür zugrunde gelegte, entwicklungspädagogische Konzeption, die dem Schüler mehr Mitgestaltung bzw. Selbstbestimmung zubilligt, könnte sich damit ebenfalls für weitere empirische Forschungsdesiderate empfehlen.

Abschließend bleibt zu ermitteln, welche weiteren Erkenntnisse und Konsequenzen sich hieraus ergeben. Dieser Frage wird im nachfolgenden Kapitel 2.4.3 durch die Skizzierung eines Ausblicks nachgegangen.

2.4.3 Ausblick

Aus den theoretischen und empirischen Ausführungen geht hervor, dass systematisch angeregte und „harte“ Programmmaßnahmen (vermehrter Sportunterricht) zur Förderung der Entwicklungsaufgabe Sozialkompetenz für „schwierige“ Schülerklientel sehr geeignet sind. Inwieweit die positiven Veränderungen auch langfristig wirksam sind, kann allerdings aus den angegebenen Gründen nicht geklärt werden. In Anbetracht der nachgewiesenen Effekte während der lang anhaltenden Interventionsphase bleibt deren nachhaltiges Fortbestehen eine interessante Folgefrage, innerhalb derer dann ebenfalls über Inhalte und Prinzipien der Verstetigung – sogenannte Booster – nachzudenken ist. In diesem Zusammenhang könnte auch eine methodische „Fortsetzung“ unternommen werden im Sinne einer summativ und formativ ausgerichteten Anwendung innovativer Forschungsdesigns, um ebenfalls der vielfach geäußerten Forderung einer Methodentriangulation nachzukommen (u.a. Wolters, 2013; DOSB, 2009).

Darüber hinaus ergibt sich die Notwendigkeit, im Rahmen langfristiger Maßnahmen Förderkonzepte für „schwierige“ Schüler zu entwickeln, und zwar in Kooperation mit Vereinen und am besten integriert im Ganztagsschulbetrieb. Dabei sollten täglich anberaumte Zeiten mit Sport, Spiel und Bewegung als Fernziel angestrebt werden, u.a. deswegen, da der Erkenntnisstand der Schülerforschung diesbezüglich belegt, eine große Wirksamkeit auf den Schulsport und dessen Ziele ausüben zu können (zsf. Bräutigam, 2013, S. 94). Als Bindeglied zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten könnten ebenfalls kommerzielle Kooperationspartner, wie u.a. Fitness oder Kampfsport, dienen. Wenn es zudem gelingt, im Rahmen einer Ganztagsbeschulung ein adäquates formelles wie auch informelles Sportprogramm anzubieten, das sich verstärkt Fragen zur Inklusion bzw. Integration von Flüchtlingen widmet, hätte man damit auch einen aktuellen Beitrag zur Schulentwicklung und Weiterführung des Schulfachs „Sport“ beigesteuert. Diese Ausrichtung wäre nicht nur im Hinblick auf die Erfüllung des Lehrplandoppelauftrags förderlich, sondern damit wird gerade auch dem Anspruch der Schüler Rechnung getragen – insbesondere für Jungen –, ihrem Lieblingsfach (u.a. Schmidt, 2006b) bzw. ihrer Lieblingsbeschäftigung (u.a. Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher & Salomon, 2008) mehr Zeit widmen zu können.

Allerdings sollte nicht vergessen werden, dass sich nur über professionelles pädagogisches Handeln erzieherisch anspruchsvolle Ziele verfolgen lassen. Begleitende Lehrertätigkeiten können dabei lediglich als Ergänzung dienen; eine Entwicklungsförderung – so wie sie hier verstanden wird – lässt sich allerdings niemals ersetzen.²³⁸

Die vorliegende Studie trägt nicht nur zu einer differenzierten Diskussion über die Wirksamkeit des Schulsports bei, sie dient gleichermaßen dazu, jenen auch weiterhin für pädagogisch akzentuierte Zielstellungen zu legitimieren, zumal die aufgestellten, normativen Postulate dringend einer Überprüfung dahingehend bedürfen, nicht nur Handlungsfähigkeit *im* Sport sondern auch *durch* Sport zu vermitteln. Auch wenn es durchaus positiv referierte empirische Studien gibt, die über erfolgreich durchgeführte Treatments bzw. Programme berichten (zsf. Bähr, Bund, Gerlach & Sygusch, 2013, S. 61), so muss einschränkend konstatiert werden, dass dabei häufig inkonsistente Forschungsmethoden sowie teilweise zu kleine Stichprobenumfänge verwendet werden. Wenn es daher gelingt, weitere pädagogisch motivierte und systematisch angelegte Interventionsstudien zu lancieren mit dem Ziel, Widersprüche zwischen *Soll* und *Ist* in Bezug auf den Sportunterricht zu beseitigen, könnte sich die Debatte über die Notwendigkeit dieses Faches in der Schule schon bald als obsolet erweisen. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass es bisweilen noch keine übergreifende Rahmentheorie zur Evaluation von sportpädagogischen Studien gibt. An dieser Stelle böte sich wiederum die „Entwicklungsförderung“ an, eine konsensuale Brückenfunktion einzunehmen, um sich damit als verbindendes Paradigma zu positionieren. Es bleibt also weiteren Studien überlassen, über das herbeigesehnte Thema einer systematischen „Vernetzung“ kleinerer sportpädagogischer Forschungsarbeiten zu diskutieren (vgl. zsf. Bähr, Bund, Gerlach & Sygusch, 2013, S. 62 f.).

Bei der theoretischen Analyse der Thematik wurde das Wesen der Entwicklungsförderung eingehend untersucht und abschließend in Form eines Modells dargestellt. Die im Zusammenhang damit aufgezeigten Anregungsbedingungen bezogen sich

²³⁸ Die beiden Pole *Betreuung* und *Bildung* stehen spätestens seit Aufkommen der Ganztagsbeschulung zwangsläufig in Wechselbeziehung und Konkurrenz zueinander. Selbstverständlich sind betreuende Maßnahmen in der Schule und auch hinsichtlich schulsportlicher Aktivitäten in Anbetracht eingeschränkter, staatlicher Finanzen eine willkommene Möglichkeit, Schüleraffinitäten mit gesellschaftlichen Interessen zu verbinden. Diese Maßnahmen dürfen aber niemals den vorbereiteten, inszenierten und pädagogisch akzentuierten Unterricht substituieren.

dabei explizit auf die Entwicklungsaufgabe der Sozialkompetenz. Zur weiteren Überprüfung der angesprochenen Modellvorstellungen gilt es infolge des gesteigerten Stellenwertes der Subjektseite insbesondere darüber nachzudenken, inwiefern auch andere zentrale Entwicklungsaufgaben als Ausgangspunkt für Folgeuntersuchungen fungieren könnten. In diesem Rahmen könnten dann ebenfalls weitere Möglichkeiten der Partizipation vonseiten der Schüler theoretisch erschlossen und darauffolgend empirisch überprüft werden. Das bedeutet, kreative, schülermitbestimmende, an der Zukunft ausgerichtete Konzeptionen sollten sich dahingehend orientieren, die Schule bzw. den Schulsport weiterzuentwickeln. Schließlich ist ebenso die aufgezeigte Beziehung zwischen Theorie und Praxis als interpretative und interventionsorientierte Verbindung weiter auf den Prüfstand zu stellen. In diesem Sinne sei angemerkt, dass sich das Verhältnis zwischen Forschung – hermeneutische Ableitung der Modellkonstruktion – und Handlungsaktion – pädagogische Praxis – nur dann produktiv gestaltet, wenn es interaktiv und iterativ verstanden wird:

Die Dinge schreiten voran, neue Perspektiven eröffnen sich, die neu interpretieren, was zuvor verworfen wurde. (Zitat von Noam Chomsky zit. nach Aufenanger, 1992, S. 7)

Es ist daher dem kontinuierlichen, konstruktiv-reflexiven Prozess zu überlassen, die Entwicklung – insbesondere die des Menschen – voranzutreiben und Verbesserungen herbeizuführen.

3 Literaturverzeichnis

1. Abels, H. (2004). *Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
2. Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
3. Achtergarde, F. (2010). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
4. Aebli, H. (1998). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik aus psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.
5. Ahlborn, H.-U. (1996). *Werteerziehung durch Vorbildlernen. Tugenden in moderner Sicht*. Frankfurt a. M.: VAS – Verlag für Akademische Schriften.
6. Albisser, S., Buschor, C. B. & Keller-Scheider, M. (2011). Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: S. Albisser & C. B. Buschor (Hrsg.), *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17–59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
7. Aufenanger, S. (1992). *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
8. Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 29 (6), 4–9.
9. Bähr, I. (2008). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In: H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 172–193). Balingen: Spitta-Verlag.
10. Bähr, I., Bund, A., Gerlach, E. & Sygusch, R. (2013). Evaluationsforschung im Sportunterricht. In: Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W. & Wolters, P. (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 44–63). Aachen: Meyer & Meyer.
11. Bähr, I., Prohl, R. & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte „Kooperativen Lernens“ im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (3), 281–300.
12. Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76 (8), 397–401.
13. Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24 (1), 1–27.
14. Baltes, P. B. (Hrsg.) (1979). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta.
15. Baltes, P. B., Featherman, D. L. & Lerner, R. M. (Hrsg.) (1986). *Life-span development and behavior*. Hillsdale N. J.: Erlbaum.
16. Baltes, P. B., Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. (1988). *Life-Span Development Psychology: Introduction to Research Methods*. Hillsdale N. J.: Erlbaum.
17. Balz, E. (1998). Lektion 9: Wie kann man soziales Lernen fördern? In: Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (S. 149–167). Schorndorf: Hofmann.
18. Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? update. *sportpädagogik*, 33 (1), 25–32.
19. Balz, E., Brodtmann, D., Dietrich, K., Funke-Wieneke, J., Klupsch-Sahmann, R., Kugelmann, C., Miethling, W.-D. & Trebels, A. H. (1997). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. *sportpädagogik*, 21 (1), 14–28.
20. Balz, E. & Neumann, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. In: W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band I. Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 162–192). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
21. Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (2013). 1 Einleitung. In: E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 12–17). Aachen: Meyer & Meyer.

22. Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
23. Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
24. Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog*, 10 (3).
25. Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 55–72). Opladen: Leske + Budrich.
26. Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), 118–142.
27. Baur, J. & Braun, S. (2000). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48 (9), 378–386.
28. Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
29. Becker, P. & Schirp, J. (2001). Einleitung. In: P. Becker & J. Schirp (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer?* (S. 7–17). Münster: Votum Verlag.
30. Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15–32). Schorndorf: Hofmann.
31. Beckert-Ziegelschmid, C. (2006). Informalisiertes Lernen. Lernen zwischen Elternhaus und Peers am Beispiel von Lebensstilen Jugendlicher. In: C. J. Tully (Hrsg.), *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert* (S. 77–93). Weinheim und München: Juventa.
32. Beher, K., Haenisch, H., Hermes, C., Liebig, R., Nordt, C. & Schulz, U. (2005). *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim und München: Juventa.
33. Beicht, U. (2009). *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf.
34. Benkmann, R. (1998). *Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
35. Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
36. Benner, D. (1991). Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: D. Benner & D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung, Normativität* (S. 11–29). Weinheim und München: Beltz.
37. Benner, D. (2001). Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 7–21). München: Oldenbourg Verlag.
38. Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
39. Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
40. Bertelsmann Stiftung (2011). *Übergänge mit System. Länderstudie Baden-Württemberg*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-7B953D87-754B1E6C/bst/xcms_bst_dms_33970_33971_2.pdf.
41. Bloh, E. (2000). *Entwicklungspädagogik der Kooperation. Zur ontogenetischen und pädagogischen Dimension einer sozialen Kompetenz- und Interaktionsform*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
42. Blomberg, C. (2010). "Sport ist ein enormer Lustfaktor für Jungen". *sportpädagogik*, 34 (2), 8–9.
43. Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
44. Bock, K. (2005). Die Kinder- und Jugendhilfe. In: W. Thole (Hrsg.), *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 299–315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

45. Böhnisch, L. & Funk, H. (2013). *Soziologie – Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
46. Boldt, U. (2005). *Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
47. Bollnow, O. F. (2001). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen: Verlag die blaue Eule.
48. Bönsch, M. (2001). Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis. In: L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 885–902). München: Oldenbourg Verlag.
49. Bönsch, M. (2004). Problemorientierter Unterricht. In: R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (S. 348–349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
50. Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Sport. In: W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 319–338). Schorndorf: Hofmann.
51. Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
52. Bös, K., Hänsel, F. & Schott, N. (2004). *Empirische Untersuchungen in der Sportwissenschaft. Planung – Auswertung – Statistik*. Hamburg: Czwalina Verlag.
53. Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Übersetzt von Bernd Schwibs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
54. Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
55. Bräutigam, M. (2013). 4 Schülerforschung. In: E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65–94). Aachen: Meyer & Meyer.
56. Brandtstädter, J. (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In: J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 34–66). Stuttgart: Kohlhammer.
57. Brandtstädter, J. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2007). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer.
58. Brandtstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment. *Psychology and Aging*, 5 (1), 58–67.
59. Brandtstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal Adjustment: Explication and Age-Related Analysis of Assimilative and Accomodative Strategies of Coping. *Psychology and Aging*, 5 (1), 58–67.
60. Braun, K.-H. (2008). Entwicklungsaufgaben. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 109–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
61. Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und (Sport)-Unterricht. *sportunterricht*, 39 (4), 125–134.
62. Brehm, W. & Voitländer, A. (2000). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 179–188). Hamburg: Czwalina Verlag.
63. Brettschneider, W.-D. (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 15–26). Hamburg: Czwalina Verlag.
64. Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen*. Frechen: Ritterbach.
65. Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Schorndorf: Hofmann.

66. Breuer, M. & Neuber, N. (2008). Lernen im Hier und Jetzt – Informelle Bildung im Sportverein. In: S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf*. (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180) (S. 87–89). Hamburg: Czwalina Verlag.
67. Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag.
68. Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit*. Weinheim und München: Juventa.
69. Brinkhoff, K.-P. (1998). Ungleichheit und Sportengagement im Kindes- und Jugendalter. In: K. Cachay & I. Hartmann-Tews (Hrsg.), *Sport und soziale Ungleichheit. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde* (S. 63–82). Stuttgart: Nagelschmid.
70. Brodtmann, D. (2005). Adipöse Kinder und Jugendliche im Schulsport. *sportpädagogik*, 29 (2), 42–45.
71. Brophy, J. (1999). *Teaching*. In *International Bureau of Education*. Zugriff am 29. Juni 2014 unter <http://www.peopledev.co.za/library/Teaching.pdf>.
72. Brumlik, M. (1984). Was heißt Helferkompetenz? In: S. Müller, H.-U. Otto, H. Peter & H. Sücker (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen* (S. 115–123). Bielefeld: AJZ-Verlag.
73. Brüning, L. & Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung – aber wie? Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge. *Pädagogik*, 62 (11), 12–15.
74. Bugge, F. (1997). *Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
75. Bund der Selbständigen Baden-Württemberg e.V. (2011). *Aktuelle BDS-Umfrage zum Fachkräftemangel. Zwei von Drei Mittelständler haben Schwierigkeiten gute Mitarbeiter zu finden*. Stuttgart.
76. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2009). *BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter <http://datenreport.bibb.de>.
77. Bundesministerium des Inneren (1999). 9. *Sportbericht der Bundesregierung. Drucksache 14/1859*. Zugriff am 27. März 2013 unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/018/1401859.pdf?iframe=true&>.
78. Bundschuh, K. (1995). *Heilpädagogische Psychologie*. München: Reinhardt.
79. Buss, S. & Woznik, T. (2011). Wie verbessere ich meine individuelle Sprunghöhe? Ein Unterrichtsvorhaben zum Hochsprung: Nicht nur das Ergebnis zählt, ebenso wichtig ist das Verständnis für den eigenen Weg zur Verbesserung der Sprunghöhe. *sportpädagogik*, 35 (1), 45–47.
80. Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
81. Cachay, K. & Kleindienst, C. (1976). Soziale Lernprozesse im Sportspiel. *Sportwissenschaft*, 6 (3), 291–310.
82. Cachay, K. & Kleindienst-Cachay, C. (1994). Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In: U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 101–124). Schorndorf: Hofmann.
83. Casper-Kroll, T. (Hrsg.) (2011). *Berufsvorbereitung aus entwicklungspsychologischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
84. Casper-Kroll, T. (2011). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben. In: T. Casper-Kroll (Hrsg.), *Berufsvorbereitung aus entwicklungspsychologischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
85. Claußen, B. (1978). *Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Übersicht und Vorüberlegungen zur Integration*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.

86. Cloes, M. & Theunissen, C. (2008). Opinions about the Generalisation of an Experiment Consisting in Doubling the PE Time at Primary School in Wallonia. In: H.-P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine Europäische Perspektive* (S. 63–77). Aachen: Meyer & Meyer.
87. Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
88. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
89. Combe, A. (2004). Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 48–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
90. Combe, A. (2005). Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: A. Kowarsch & K. M. Pollheimer (Hrsg.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 7–16). Purkersdorf: Brüder Hollinek.
91. Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9–48). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
92. Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
93. Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
94. Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Hans Huber.
95. Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104.
96. Deitersen-Wieber, A. (2003). *Sport und Persönlichkeit unter besonderer Berücksichtigung der arbeitsbezogenen Persönlichkeitsforschung*. (Studien zur Sportsoziologie, 12). Münster, Hamburg, London: Lit.
97. Deković, M., Noom, M. J. & Meeus, W. (1997). Expectations Regarding Development During Adolescence: Parental and Adolescent Perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 253–272.
98. Detel, W. (2009). *Aristoteles, Metaphysik: Bücher VII und VIII, (griechisch-deutsch); Kommentar von Wolfgang Detel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
99. Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2009). Memorandum zum Schulsport (beschlossen von DOSB, DSLV und dvs). *sportunterricht*, 58 (10), 302–309.
100. Dewe, B. (2010). II. 8. Beratung. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Opladen: Barbara Budrich.
101. Dieckert, J. (2001). Sozialerziehung im und durch Sport – Soziodidaktische Konzepte für Schule und Verein. In: H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterhelt, M. Scholz & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen – mit Sport leben. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg*. Augsburg: Ziel.
102. Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
103. Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). *sportunterricht*, 45 (8), 324–339.
104. Diketmüller, R. & Murhammer, R. (2001). Beziehung – eine vernachlässigte Dimension in universitären Ausbildungsprogrammen? In: R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06.2000 in Frankfurt/Main* (S. 185–190). Hamburg: Czwalina Verlag.

105. Dörfler, T. & Roth, M. (2005). 10. Ausgewählte Probleme bei der Planung und Auswertung von Evaluationsstudien im längsschnittlichen Design. In: A. Boeger & T. Schut (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen* (S. 141–157). Berlin: Logos Verlag.
106. Dörr, M. & Müller, B. (2006). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 7–27). Weinheim: Juventa.
107. Dörr, M. & Müller, B. (2012). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. (S. 7–29). Weinheim: Beltz Juventa.
108. Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). Entwicklungsaufgaben in Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56–70).
109. Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30–61). Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
110. Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (2007). *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim, Basel: Beltz.
111. (DSB) Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. [Elektronische Version]. Aachen: Meyer & Meyer.
112. Duttweiler, S. (2009). Vertrauen – Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Kategorie. In: B. Grubenmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik* (S. 97–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
113. Ecirli, H. (2012). *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Analysen ihrer differentiellen Wahrnehmung und Bewältigung bei 13- bis 17-Jährigen*. Hamburg: Dr. Kovač.
114. Edelstein, W. (1980). Lernen ohne Zwang? Einige Thesen über das Verhältnis von Entwicklungspsychologie und Erziehung. *Neue Sammlung*, 20, 340–349.
115. Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1982). Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion. In: D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (S. 181–204). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
116. Ekstein, R. (1969). Psychoanalytic Notes on the Function of the Curriculum. In: R. Ekstein & R. L. Motto (Hrsg.), *From Learning of Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education*. (S. 47–57). New York: Bruner and Mazel.
117. Emrich, A. (2007). *Spielend Handball lernen in Schule und Verein*. Wiebelsheim: Limpert.
118. Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik – Bilanz und Perspektive. In: J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik: Zehn Jahre danach (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft)* (S. 59–76). Hamburg: Czwalina Verlag.
119. Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Übersetzt von Käte Hügel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
120. Erikson, E. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus. Übersetzt von Waltrud Klüwer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
121. Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2007a). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In: J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. XI–XV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
122. Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2007b). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

123. Etzioni, A. (1995). *Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
124. Etzioni, A. (1997). *Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie*. Berlin: Ullstein-Buchverlage GmbH & Co.
125. Ewert, O. M. (1983). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
126. Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
127. Feser, H. (1981). *Psychologie für Sozialpädagogen*. München, Basel: Reinhardt.
128. Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
129. Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications Ltd.
130. Flammer, A. (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 119–128). Göttingen: Hogrefe.
131. Flammer, A. (2004). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
132. Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
133. Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Göttingen: Hans Huber.
134. Flösser, G. (1994). *Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Über das Management des Sozialen*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
135. Frese, E. (2005). *Grundlagen der Organisation. Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
136. Freund, A. M. (2003). Die Rolle von Zielen für die Entwicklung. *Psychologische Rundschau*, 54 (4), 233–242.
137. Freund, A. M. & Nikitin, J. (2012). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 259–282). Weinheim: Beltz.
138. Frey, A. (1999). *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation*. Landau: Empirische Pädagogik.
139. Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 148–174). Landau: Empirische Pädagogik.
140. Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In: A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 31–56). Landau: Empirische Pädagogik.
141. Frey, A. & Balzer, L. (2007). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk72. In: J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 348–359). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
142. Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, U. (2005). Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. In: A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 1–6). Landau: Empirische Pädagogik.
143. Frey, H.-P. (1974). *Theorie der Sozialisation. Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikrosoziologischen Ansatz*. Stuttgart: Enke.

144. Frommann, B. (2005). Teppichfliesen Handball. *sportpädagogik*, 29 (3), 44–47.
145. Frostig, M. (1982). *Bewegen – Wachsen – Lernen. Bewegungserziehung*. Hannover: Schroeder Schulbuchverlag.
146. Fuchs, R. (1989). *Sportliche Aktivität bei Jugendlichen*. Köln: bps.
147. Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *sportpädagogik*, 21 (2), 28–39.
148. Funke-Wieneke, J. (1999). Erziehen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 23 (4), 13–21.
149. Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
150. Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
151. Gängler, H. (2010). II. 9. Hilfe. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 143–150). Opladen: Barbara Budrich.
152. Garz, D. (2000). *Biographische Erziehungswissenschaft. Lebenslauf, Entwicklung und Erziehung. Eine Hinführung*. Opladen: Leske + Budrich.
153. Garz, D. (2006). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
154. Gaus, D. (2006). 'Realistische' Pädagogische Anthropologie und 'relativistische' Historisch-pädagogische Anthropologie. Heinrich Roths Antworten und heutige Fragen im Spiegel pädagogischer Perspektiven. In: D. Hoffmann, D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.), *Die Reformkonzepte Heinrich Roths – verdrängt oder vergessen? Zur Rekonstruktion von Realistischer Erziehungswissenschaft und Entwicklungspädagogik* (S. 65–82). Hamburg: Dr. Kovač.
155. Gebken, U. (2002). *Erziehung zum sozialen Handeln im Sport*. Oldenburg: Druckzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Didaktisches Zentrum (diz).
156. Gebken, U. & Vosgerau, J. (2009). Soziale Integration. *sportpädagogik*, 33 (5), 2–7.
157. Gensicke, D. (2006). *Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem individualistischer Habitusformen*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
158. Gerlach, E. (2005). Förderung psychosozialer Ressourcen im Sportunterricht. In S. Würth, S. Panzer, J. Krug & D. Alfermann (Hrsg.), *Sport in Europa* (S. 266–267). Hamburg: Czwalina.
159. Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In: (DSB) Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. [Elektronische Version] (S. 107–144). Aachen: Meyer & Meyer.
160. Gerlach, E., Stucke, C. & Streso, J. (2006). Zur Vernetzung der Schulleitung-, Lehrer-, Eltern- und Schülerperspektiven. In: (DSB) Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. [Elektronische Version] (S. 195–219). Aachen: Meyer & Meyer.
161. Geulen, D. (Hrsg.) (1982). *Perspektivübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
162. Geulen, D. (2002). Subjekt, Sozialisation, "Selbstsozialisation". Eine kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), 186–196.
163. Geulen, D. (2005). *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim, München: Juventa.
164. Gibbons, S., Ebbenbeck, V. & Weiss, M. (1995). Fair play for kids: effects on the moral development of children in physical education. *Res Q Exerc Sport*, 66 (not reported), 247–255.
165. Giddens, A. (2001). *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
166. Giesecke, H. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, München: Beltz.
167. Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In: H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223–244). Balingen: Spitta-Verlag.

168. Gieß-Stüber, P., Neuber, N., Gramespacher, E. & Salomon, S. (2008). Mädchen und Jungen im Sport. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 63–83). Schorndorf: Hofmann.
169. Gilsdorf, R. (1999). Abenteuer in der Schule? In: R. Gilsdorf & K. Volkert (Hrsg.), *Abenteuer Schule* (S. 12–23). Augsburg: Ziel.
170. Glöckel, H. (1996). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
171. Gordon, T. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
172. Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
173. Granger, R. C. (1998). Establishing casualty in comprehensive community initiatives. In: K. Fulbright-Anderson, A. C. Kubish & J. P. Connel (Hrsg.), *In New approaches to Evaluating Community Initiatives: theory, measurement and analysis* (S. 221–246). Washington, DC: The Aspen Institute.
174. Graumann, C. F. (1994). Verantwortung als soziales Konstrukt. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25 (3), 184–191.
175. Grell, J. Direktes Unterrichten. Ein umstrittenes Unterrichtsmodell. In: J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (S. 35–49). Weinheim: Beltz.
176. Grubenmann, B. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2009). *Das Soziale in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
177. Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2001). 4 Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 99–135). München: Beltz, Psychologie Verlags Union.
178. Gruntz-Stoll, J. (1999). *Erziehung, Unterricht, Widerspruch. Pädagogische Antinomien und paradoxe Anthropologie*. Bern, Berlin, Frankfurt am Main: Lang.
179. Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen*. München: Johann Ambrosius Barth.
180. Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
181. Grzembke, G., Hammer, G. & Koch, C. (2001). *Wie stehen benachteiligte Jugendliche zum Lernen? Schulerfahrungen, berufliche Zukunftserwartungen und Lernbereitschaft an der 1. Schwelle. Auswertung einer Befragung von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen*. Bremen: Universität Bremen Kooperation Universität/Arbeitnehmerkammer (KUA).
182. Gudjons, H. (1993). *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim: Beltz.
183. Gudjons, H. (1995). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
184. Gudjons, H. (2000). Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 33–51). Opladen: Leske + Budrich.
185. Gudjons, H. (2003). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
186. Haag, H. (1994). Der hermeneutische Zweig. In: H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Forschungsmethoden – Untersuchungspläne – Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft. Forschungsmethodologische Grundlagen* (S. 39–47). Schorndorf: Hofmann.
187. Habermas, J. (1968). *Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968*: Eigenverlag.
188. Habermas, J. (1973). *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
189. Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
190. Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
191. Hadjar, A. (Hrsg.) (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsgleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

192. Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch. Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 41–85). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
193. Hahn, S. (2004). Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie "subjektiver Entwicklungsaufgaben". In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 167–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
194. Halfpap, K. (1991). Ganzheitliches Lernen im Unterricht kaufmännischer beruflicher Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 39 (3), 235–252.
195. Hansen, S. (2010). Situationen und Kontexte des informellen Lernens in Vereinen – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 211–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
196. Haring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
197. Hartmann-Tews, I. & Luetkens, S. A. (2006). Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In: W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 297–317). Schorndorf: Hofmann.
198. Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2012). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg i. Br.: Herder.
199. Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
200. Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York, London, Toronto: Longmans & Green.
201. Havighurst, R. J. (1956). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, 64 (5), 215–223.
202. Havighurst, R. J. (1974). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
203. Heemsoth, T. & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42 (4), 228–239.
204. Hellison, D. (1998). Teaching responsibility in school physical education. In: R. Feingold, C. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio & E. Kowalski (Hrsg.), *Education for Life: Proceedings of the 1998 AIESEP Conference*. New York . New York: Adelphi University.
205. Helmers, T. (2005). *Sozialerziehung zum sozial verantwortlichen Handeln*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS-Verlag).
206. Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
207. Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
208. Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
209. Helsper, W. (2001). Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: P. Becker & J. Schirp (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer?* (S. 20–45). Münster: Votum Verlag.
210. Helsper, W. (2010). I. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: Barbara Budrich.
211. Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

212. Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktion zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
213. Helsper, W., Böhm-Kasper, O. & Sandring, S. (2006). Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. In: W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 319–339). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
214. Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2008). Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche. Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In: G. Bingel, A. Nordmann & R. Münchmeier (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Jugend* (S. 189–209). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
215. Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2005). Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 7–20). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
216. Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
217. Helsper, W. & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel*. (S. 198–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
218. Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (Hrsg.) (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
219. Henneberger, A. & Deister, B. (1996). 2 Jugendliche wählen ihre Umwelt. Die Bedeutung von Entwicklungsaufgaben im Lebenskontext. In: R. Schumann-Hengstler & H. M. Trautner (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 19–40). Göttingen: Hogrefe.
220. Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. Hanser.
221. Henze, V. (2007). *Fit für Pisa. Mehr Bewegung in der Schule: Untersuchung über den Einfluss und die Wirkungen zusätzlicher Sportstunden auf die körperliche Fitness und das subjektive Wohlbefinden Göttinger Grundschüler*. Göttingen: Sierke.
222. Hericks, U. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 173–188). Opladen: Leske + Budrich.
223. Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
224. Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
225. Hericks, U., Keuffer, J., Kräft, H. C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2001). *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
226. Heron, A. & Kroeger, E. (1981). Introduction to developmental psychology. In: H. C. Triandis & A. Heron (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (S. 1–51). Boston: Allyn & Bacon.
227. Herrmann, U. (2000). Der lange Abschied vom "geborenen Erzieher". Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag – Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 15–32). Opladen: Leske + Budrich.
228. Herrmann, C. & Sygusch, R. (2014). Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport. Evaluation der Programmwirksamkeit der Interventionsstudie PRIMUS. *Sportwissenschaft*, 44 (1), 25-38.

229. Heymann, H. W. (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. *Pädagogik*, 62 (11), 6–11.
230. Hoffmann, D. (1995). *Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
231. Hoffmann, D., Gaus, D. & Uhle, R. (Hrsg.) (2006). *Die Reformkonzepte Heinrich Roths – verdrängt oder vergessen? Zur Rekonstruktion von Realistischer Erziehungswissenschaft und Entwicklungspädagogik*. Hamburg: Dr. Kovač.
232. Hornstein, W. (1997). Jugendforschung – Jugendpädagogik. In: R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. (Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft) (S. 13–50). Weinheim, Basel: Beltz.
233. Hörster, R. (2010). II. 1. Pädagogisches Handeln. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 35–43). Opladen: Barbara Budrich.
234. Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3 (1), 91–103.
235. Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationslehre*. Weinheim: Beltz.
236. Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
237. Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa.
238. Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim, Basel: Beltz.
239. Hurrelmann, K. (2013). Das "Modell der produktiven Realitätsverarbeitung" in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (1), 82–98.
240. Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
241. Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
242. Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Vorwort. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 9–11). Weinheim, Basel: Beltz.
243. Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
244. Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1998). Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe* (S. 3–20). Weinheim: Beltz.
245. Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
246. International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE) (2001). *World summit on physical education*. Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education.
247. Jäger, R. S. (2004). *Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
248. Jäger, R. S. (2006). 106. Diagnostische Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 631–638). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
249. Jäger, R. S. & Petermann, F. (1992). Einleitung. In: R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (S. 11–13). Weinheim: Beltz.
250. Jammeh, S. (2008). *Bildungsoffensive Kiezkinder. 10 Jahre Help the poor and needy e. V.* Norderstedt: Books on Demand GmbH Norderstedt.
251. Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2011). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training*. Weinheim und München: Juventa.

252. Jungmann, W. (2009). Pädagogische Grenzgänge zwischen Engagement und Distanzierung. In: W. Jungmann & K. Huber (Hrsg.), *Heinrich Roth – "moderne" Pädagogik als Wissenschaft* (S. 7–20). Weinheim und München: Juventa.
253. Jungmann, W. & Huber, K. (2009a). 4. Erziehung und Unterricht. In: W. Jungmann & K. Huber (Hrsg.), *Heinrich Roth – "moderne" Pädagogik als Wissenschaft* (S. 117–128). Weinheim und München: Juventa.
254. Jungmann, W. & Huber, K. (Hrsg.) (2009b). *Heinrich Roth – "moderne" Pädagogik als Wissenschaft*. Weinheim und München: Juventa.
255. Jürgens, B. (2000). *Schwierige Schüler? Disziplin Konflikte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
256. Kade, J. & Seitter, W. (2005). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50–72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
257. Kagan, J. (2008). In Defense of Qualitative Changes in Development. *Child development*, 79 (6), 1606–1624.
258. Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
259. Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
260. Kaufhold, M.-A. (2009). Der Speed-Flop im Sportunterricht – ein Webcam-unterstütztes Unterrichtsvorhaben zum Hoch-Springen. *sportunterricht*, 58 (7), 7–9.
261. Kaufmann, N. & Neuber, N. (2012). Regeln anerkennen, Regeln überschreiten – Individuelle Förderung von Jungen im Sportspiel. In: M. Pfitzner & N. Neuber (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte*. (S. 215–227). Berlin: Lit.
262. Keller, H. & Eckensberger, L. H. (1998). Kapitel 1.2: Kultur und Entwicklung. In: H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 57–96). Bern, Göttingen: Hans Huber.
263. Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
264. Keuffer, J. (1996). Schülerpartizipation in Schule und Unterricht – Erfahrungen mit Schülermitbeteiligung seit der Wende. In: W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland* (S. 160–181). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
265. Kilchhofer, U. (1986). *Eltern als Partner. Theoretische Betrachtungen und Schlussfolgerungen für die Kooperation mit Eltern von hospitalisierten Kindern mit schwerstem Schädel-Hirn-Trauma*. Bern: Universität Bern.
266. Kiphard, E. J. (1979). *Psychomotorik als Prävention und Rehabilitation – Bewegungshilfen für Kinder*. Gütersloh: Flöttmann Verlag.
267. Kirk, D. (2002). *Quality physical education, partnerships and multiple agendas: A response to Karel J. van Deventer. Presentation to the Commonwealth International Sport Conference*. Manchester, UK.
268. Klein, W. & Krey, B. (1999). *Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen, Ergebnisse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
269. Kluge, F. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
270. Klupsch-Sahlmann, R. (2005). "Dann gehen wir eben!". Kollegiale Beratung in Krisensituationen. *sportpädagogik*, 29 (2).
271. Köck, P. & Ott, H. (1997). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik. Didaktik. Psychologie. Soziologie. Sozialwesen*. Donauwörth: Auer.

272. Köhler, S.-M. (2012). Der Wandel von Freundschaftsbeziehungen und Freizeitaktivitäten bei 11- bis 15-Jährigen. In: H.-H. Krüger, A. Deinert & M. Zschach (Hrsg.), *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive* (S. 111–133). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
273. Kopp, J. & Schäfers, B. (Hrsg.) (2010). *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
274. Kordes, H. (1989). *Didaktik und Bildungsgang. Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise – die sich der 'wilden transversalen Praxis' tatsächlicher Lehr-Lernprozesse aussetzt – und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozess der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift*. Texte zur Theorie und Praxis von Bildungsgängen Bd. 1. Münster: Lit.
275. Kordes, H. (1996). *Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang. Beantwortung der Fragen: Was ist ein Bildungsgang? Was ist eine Entwicklungsaufgabe? Was ist Bildungsdidaktik? Was bedeutet Bildungsdidaktik in der Praxis? In welchem Verhältnis steht Bildungsdidaktik zu momentan gelehrten didaktischen Modellen und zu augenblicklich hochgewerteten Unterrichtskonzepten?* Münster: Lit.
276. Kordes, H. (1998). Fallanalyse und Bildungsgang – Plädoyer für eine auf den Bildungsgang bezogene professionelle pädagogische Arbeit. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 189–206). Opladen: Leske + Budrich.
277. Korte, H. & Schäfers, B. (Hrsg.) (2008). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
278. Kowarsch, A. & Pollheimer, K. M. (Hrsg.) (2005). *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Purkersdorf: Brüder Hollinek.
279. Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (2001). Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In: R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Familie und Schule* (S. 129–155). Opladen: Leske + Budrich.
280. Krappmann, L. (1975). Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Spielen und Gestalten* (S. 45–75). Stuttgart.
281. Kraul, M. (2007). Bildungsforschung als Integrationswissenschaft. Zur Einführung in diesen Band. In: M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (S. 5–14). Weinheim: Juventa.
282. Kraul, M. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2007). *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited*. Weinheim: Juventa.
283. Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
284. Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.) (2004). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
285. Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.) (2010a). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
286. Krüger, H.-H. & Helsper, W. (2010b). Einleitung. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
287. Krüger, H.-H. & Lersch, R. (1993). *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Bad Heilbrunn: Leske + Budrich.
288. Kugelmann, C. & Klupsch-Sahmann, R. (2000). Sportlehrerinnen und Sportlehrer – heute und morgen. *sportpädagogik*, 24 (1), 4–12.
289. Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

290. Küpper, D. (1998). Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept der Schule. In: G. Stibbe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele* (S. 34–42). Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
291. Laging, R. (2004). Differenzieren im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 28 (2), 4–9.
292. Landtag von Baden-Württemberg (2013). *Bericht der Landesregierung zu einem Beschluss des Landtags; hier: Bericht über die Umsetzung der Beschlussempfehlung der Enquetekommission "Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung"*. Zugriff am 25. Februar 2014 unter http://www9.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/0000/15_0527_d.pdf.
293. Lange, H. (2012). *Methoden im Sport. Ein Handbuch*. Prolegomena zu einer interdisziplinären Studienbuchkonzeption für das Lehren und Lernen in den Handlungsfeldern von Bewegung, Spiel und Sport. Göttingen: Cuvillier Verlag.
294. Lange, H. & Sinning, S. (2008). *Themenkonstitution des Sport- und Bewegungsunterrichts. Pädagogische Analysen und Erläuterungen zum Implikationszusammenhang aus Zielen, Inhalten und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
295. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Berlin: Springer.
296. Lehberger, C. (2009). *Die 'realistische Wendung' im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
297. Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (Hrsg.) (1981). *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.
298. Lerner, R. M., Lewin-Bizan, S. & Warren, A. E. A. (2011). 1 Concepts and Theories of Human Development. In: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Hrsg.), *Developmental Science. An Advanced Textbook* (S. 3–50). New York: Psychology Press.
299. Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). 2 Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie* (S. 53–128). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
300. Lickona, T. (1981). Förderung der moralischen Entwicklung in Schule und Familie. *Unterrichtswissenschaft*, 9 (3), 241–254.
301. Lindenberger, U. (2007). Historische, theoretische und methodische Grundlagen. In: J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 9–33). Stuttgart: Kohlhammer.
302. Livingstone, M. B. E., Robson, P. J., Wallace, J. M. W. & McKinley, M. C. (2003). How active are we? Levels of routine physical activity in children and adults. *Proceedings of the Nutrition Society*, 62, 681–701.
303. Lochner, R. (1963). *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim am Glan: Hain.
304. Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (Hrsg.) (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin: Springer.
305. Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 102–124). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
306. Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
307. Majewski, A. & Majewska, J. (2012). *Kinder stärken. Ein Leitfaden durch die psychomotorische Entwicklungsförderung – Theorie und Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
308. Martin, L. R. (1980). *Beraten und Beurteilen in der Schule. Ziele, Möglichkeiten, Grenzen*. München: Kösel-Verlag.
309. Meinberg, E. (1994). Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Akzentuierungen. In: U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

310. Meinhold, M. (2005). Über Einzelfallhilfe und Case Management. In: W. Thole (Hrsg.), *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 509–521). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
311. Merckens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
312. Mertens, K. (2004). *Lernprogramme zur Wahrnehmungsförderung*. Dortmund: Modernes Lernen.
313. Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortrag (DVD)*. Berlin: Cornelsen.
314. Meyer, M. A. & Reinartz, A. (Hrsg.) (1998). *Bildungsgangdidaktik*. Opladen: Leske + Budrich.
315. Mienert, M. (2008). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben. In: M. Mienert (Hrsg.), *Total Diffus. Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft* (S. 31–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
316. Mienert, M. (Hrsg.) (2008). *Total Diffus. Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
317. Miethling, W.-D. (2000). Zwischen Traum und Alptraum. Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern: Ergebnisse einer Längsschnitt-Studie. *sportpädagogik*, 24 (1), 41–47.
318. Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
319. Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers.
320. Müller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
321. Ministerium für Kultus, J. u. S. B.-W. (2013). Berufliche Bildung in Baden-Württemberg. Die berufsvorbereitenden Bildungsangebote. *Broschüre Berufliche Bildung*, (o.A.).
322. Ministerium für Kultus, J. u. S. B.-W. (2014). *Berufseinstiegsjahr (BEJ)*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/770557>.
323. Minnameier, G. (2000). *Entwicklung und Lernen – kontinuierlich oder diskontinuierlich? Grundlagen einer Theorie der Genese komplexer kognitiver Strukturen*. Münster: Waxmann.
324. Mollenhauer, K. (2001). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim, Basel: Beltz.
325. Molt, M. (2008). *Erweiterte Kompetenzen durch neigungsorientierten Schulsport an Hauptschulen? Eine empirische Studie zur Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenzen an Hauptschulen mit Sportprofil*. Landau: Empirische Pädagogik.
326. Montada, L. (2002). Kapitel I. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (S. 3–53). Weinheim: Beltz.
327. Montada, L. (2008). Kapitel I. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3–66). Weinheim: Beltz.
328. Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 27–60). Weinheim: Beltz.
329. Morris W. (1973). *George Herbert Mead. Mind, Self, and Society. From the standpoint of a social behaviorist. (Deutsche Übersetzung: George Herbert Mead. Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
330. Mühler, K. (2008). *Sozialisation. Eine soziologische Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
331. Müller, B. (2002). Wie der "aktive Schüler" entsteht. Oder: "From learning for love to the love of learning". Ein Vergleich von Ansätzen Fritz Redls, Rudolf Eksteins und Ulrich Oevermanns. In: W. Datler, A. Eggert-Schmid Noerr & L. Winterhager-Schmid (Hrsg.), *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 12 (S. 102–119). Gießen: Psychosozial-Verlag.
332. Mummendey, H. D. (2003). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
333. Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule, 45). St. Augustin: Academia.
334. Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.

335. Neuber, N. (2008a). *Hauptvortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportsoziologie der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft am 20.09.2008 in Chemnitz. Entwicklung durch Sport? – Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Intervention*. Zugriff am 1. September 2011 unter http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/vortrag_neuber_chemnitz_-_entwicklungsf_rderung_durch_sport_20-9-08.pdf.
336. Neuber, N. (2008b). Support of Development in P.E. – Didactical Conceptions and Empirical Results. *International Journal of Physical Education*, XLV (1), 19–25.
337. Neuber, N. (Hrsg.) (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
338. Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung – Pädagogische Grundlagen und Herausforderungen. In: M. Pfitzner & N. Neuber (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte*. (S. 25–39). Berlin: Lit.
339. Neuber, N. & Salomon, S. (2010). Jungen fördern. *sportpädagogik*, 34 (2), 2–8.
340. Neuenschwander, M. P. (2011). 2. Basiswissen: Sozialisation und Entwicklung. In: S. Albisser & C. B. Buschor (Hrsg.), *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 61–89). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
341. Neumann, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *sportpädagogik*, 33 (1), 4–7.
342. Neumann, P. & Köbler, C. (2010). News im Schulsport. Außerhalb der Sporthalle entstehen immer neue Trends und Sportarten. Inwieweit müssen Sportlehrerinnen und -lehrer dies zum Unterrichtsthema machen? *sportpädagogik*, 34 (6), 3–5.
343. Nietzsche, F. (1980). Morgenröthe. Fünftes Buch. In: G. Colli & M. Montinari (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Band 3*. (S. 259–331). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
344. Nohl, H. (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke.
345. Nohl, H. (1963). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke.
346. Nohl, H. (1967). *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*. Paderborn: Schöningh.
347. Nohlen, D. (2011). Entwicklung/Entwicklungstheorien. In: D. Nohlen & N. Grotz (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (S. 121–124). München: C. H. Beck.
348. Oblinger, H. (1975). *Schulpädagogik. Eine Einführung. Theorie der Schule*. (Band 2). Auer: Donauwörth.
349. Obst-Kitzmüller, F. & Bös, K. (2002). *Akzeptanz und Wirkung zusätzlicher Sportstunden in der Grundschule – Eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen eines täglichen Sportunterrichts auf die motorische und psychosoziale Entwicklung und auf das Unfallgeschehen bei Grundschulkindern*. Unveröffentlichter Projektabschlussbericht.
350. Oefner, J., Erlemeyer, R. & Staack, A. (2009). *Fördern und Fordern – Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II*. Arnsberg: Bezirksregierung.
351. Oelkers, J. (1993). Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (4), 631–648.
352. Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim; Basel: Beltz.
353. Oerter, R. (1977). Die Rolle der Entwicklungspsychologie. *Psychologische Rundschau*, 28, 22–30.
354. Oerter, R. (Hrsg.) (1978a). *Entwicklung als lebenslanger Prozess. Aspekte und Perspektiven*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
355. Oerter, R. (1978b). Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess. Aspekte und Perspektiven* (S. 66–110). Hamburg: Hoffmann & Campe.
356. Oerter, R. (Hrsg.) (1985). *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.

357. Oerter, R. (1986). Developmental Task Through the Life Span: A New Approach to an Old Concept. In: P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Hrsg.), *Life-Span Development and Behavior. Volume 7* (S. 233–269). Hillsdale N. J.: Erlbaum.
358. Oerter, R. (1994). Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 158–171). München: Ehrenwirth.
359. Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 84–127). Weinheim: Beltz.
360. Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Kapitel 8 Jugendalter. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271–332). Weinheim: Beltz.
361. Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
362. Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
363. Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In: (DSB) Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. [Elektronische Version] (S. 145–172). Aachen: Meyer & Meyer.
364. Opper, E. (1996). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? *sportunterricht*, 45 (8), 340–348.
365. Oser, F. (1988). Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64 (1), 59–79.
366. Osterloh, M. & Frost, J. (1997). *Prozessmanagement als Kernkompetenz*. Wiesbaden: Gabler.
367. Pahmeier, I. (2008). Gesundheit, Fitness und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 206–222). Balingen: Spitta-Verlag.
368. Paschen, K. (1971). *Tägliche Bewegungszeit in der Grundschule*. Schorndorf: Hofmann.
369. Patry, J.-L. & Hager, W. (2000). Abschließende Bemerkungen: Dilemmata in der Evaluation. In: W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch. Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 258–275). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
370. Petillon, H. (1993). Teilprozesse in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Versuch einer Konkretisierung des "pädagogischen Verhältnisses". *Zeitschrift für gesamtdeutsche und vergleichende Pädagogik*, 41 (1), 40–48.
371. Peukert, U. (1979). *Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter*. Düsseldorf: Patmos.
372. Pfitzner, M. (2009). Maßband und Stoppuhr sind nicht alles. Sportlehrer können die pädagogischen Möglichkeiten des Laufens, Springens und Werfens beim individuellen Lernen ganz ausschöpfen. *sportpädagogik*, 33 (3+4), 2–6.
373. Pfitzner, M. & Neuber, N. (2012a). Individuelle Förderung im Sport – Didaktisch-methodische Grundlagen. In: M. Pfitzner & N. Neuber (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte*. (S. 75–95). Berlin: Lit.
374. Pfitzner, M. & Neuber, N. (2012b). Individuelle Förderung. Fachdidaktische Konzepte, Bedingungen und didaktische Empfehlungen. *sportpädagogik*, 36 (5), 2–8.
375. Philipp, T. (1998). *Rückwärtsgewandt in die Zukunft? Positionen und Perspektiven des Kommunitarismus*. St. Augustin: Gardez! Verlag.
376. Piaget, J. (1972). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien, München und Zürich: Molden.
377. Pinquart, M. (2011). Gegenstand und Aufgaben der Entwicklungspsychologie. In: M. Pinquart, C. Schwarzer & P. Zimmermann (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (S. 13–39). Göttingen: Hogrefe.
378. Pinquart, M., Schwarzer, C. & Zimmermann, P. (Hrsg.) (2011). *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

379. Plümper, T. (2008). *Effizient Schreiben. Ein Leitfaden zum Verfassen von Qualifizierungsarbeiten und wissenschaftlichen Texten*. München: Oldenbourg Verlag.
380. Polvi, S. & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105–115.
381. Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
382. Preuss-Lausitz, U. (2004). Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 11–23). Weinheim, Basel: Beltz.
383. Preuss-Lausitz, U. (2005). Einleitung: "Die Kinder werden immer schwieriger! Was kann man tun?" Fragen, Annahmen und Wege einer Qualitätsuntersuchung. In: U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 13–26). Weinheim und Basel: Beltz.
384. Prohl, R. (Hrsg.) (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
385. Prohl, R. (2008). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In: H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 40–53). Balingen: Spitta-Verlag.
386. Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In: (DSB) Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. [Elektronische Version] (S. 11–44). Aachen: Meyer & Meyer.
387. Pühse, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
388. Pühse, U. (Hrsg.) (1994). *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
389. Pühse, U. (1999). Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In: W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band I. Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 215–234). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
390. Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
391. Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. (S. 123–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
392. Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
393. Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2011). Entwicklungsaufgaben und Schulerfolg. In: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsgleichheiten* (S. 125–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
394. Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverständnis. Oder: was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276–302). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
395. Rahm, S. & Schröck, N. (2013). Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In: L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 97–116). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
396. Rammler, H. & Zöllner, H. (2003). *Kleine Spiele – wozu?* Wiebelsheim: Limpert.
397. Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
398. Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 13–37). Opladen: Leske + Budrich.
399. Reinders, H. (2003). *Jugendtypen – Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.

400. Reinders, H. & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 15–36). Opladen: Leske + Budrich.
401. Rendtorff, B. (2006). Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 85–95). Weinheim: Juventa.
402. Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. Eine empirische Studie zu erlebnispädagogischen Schulfahrten. *Sportwissenschaft*, 39 (4), 330–338.
403. Richartz, A. (2000). Sport und die Suche nach Männlichkeit. *sportunterricht*, 49 (10), 314–321.
404. Ritter, J. & Gründer, K. (1976). Kompetenz. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 918–933). Darmstadt: Schwabe.
405. Röhrs, H. (1993). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
406. Romance, T., Weiss, M. & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (not reported), 126–136.
407. Rossmann, P. (2012). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern: Huber.
408. Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In: W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch. Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 129–140). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
409. Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: H. Roth (Hrsg.), *Neue Sammlung 2* (S. 481–490): Vandenhoeck & Ruprecht.
410. Roth, H. (1967). *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover: Schroedel.
411. Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
412. Roth, H. (1976a). *Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung*. Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel.
413. Roth, H. (1976b). *Der Lehrer und seine Wissenschaft: Erinnertes und Aktuelles; ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag*. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel.
414. Roth, L. (2001). Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 43–80). München: Oldenbourg Verlag.
415. Sack, H.-G. (1980). *Die Fluktuation Jugendlicher im Sportverein. 2 Bände*. Marburg: Philipps-Universität.
416. Sander, B. & Sander, U. (1997). *Schwierige Schüler – Schwierige Lehrer? Neue Wege des Konfliktmanagements im Schulalltag*. Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.
417. Schäfer, K. (1973). PARADOX. In: H. Krings, H. M. Baumgartner & C. Wild (Hrsg.), *HANDBUCH PHILOSOPHISCHER GRUNDBEGRIFFE. BAND II.* (S. 1051–1059). München: Kösel-Verlag.
418. Schenk-Danzinger, L. (2002). *Entwicklungspsychologie. Völlig neu bearbeitet von KARL RIEDER*. Wien: öbvethpt.
419. Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *sportpädagogik*, 21 (2), 5–11.
420. Scherler, K. (2012). Instruktionen, so individuell wie jeder Lerner. Schülerinnen und Schüler erlernen den Sprungwurf im Basketball und steuern dabei ihren Lernprozess selbst. *sportpädagogik*, 36 (5).
421. Scherr, A. (2006). Bildung, Erziehung, Sozialisation. In: A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 23–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

422. Scherr, A. (Hrsg.) (2006). *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
423. Scherr, A. (2008). Lektion III. Sozialisation, Person, Individuum. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 45–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
424. Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
425. Schilling, F. (1986). *Ansätze zu einer Konzeption der Mototherapie*. Erlangen: A. Claus Verlag.
426. Schmidt, W. (2006a). Kindheiten, Kinder und Entwicklung: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken. In: W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 19–42). Schorndorf: Hofmann.
427. Schmidt, W. (2006b). *Kindersport-Sozialbericht des Ruhrgebiets*. Hamburg: Czwalina Verlag.
428. Schmidt, W. (2008a). Sozialstrukturelle Ungleichheiten in Gesundheit und Bildung – Chancen des Sports. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 43–61). Schorndorf: Hofmann.
429. Schmidt, W. (2008b). Zur Bedeutung des Sports im Kindesalter. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 373–390). Schorndorf: Hofmann.
430. Schmitz, H. (1986). Phänomenologie der Leiblichkeit. In: H. Petzold (Hrsg.), *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven* (S. 71–106). Paderborn.
431. Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
432. Scholz, I. (2007). Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: I. Scholz (Hrsg.), *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen* (S. 7–23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
433. Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und die Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt a. M.: Lang.
434. Schrage, S. & Kuhlmann, D. (2009). Gemeinsames Ziel – gemeinsames Handeln. Zwei exemplarische Integrationsprojekte aus dem Fußball. *sportpädagogik*, 33 (5), 36–38.
435. Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (S. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann.
436. Schumann-Hengstler, R. & Trautner, H. M. (Hrsg.) (1996). *Entwicklung im Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
437. Schwaller, C. (1992). *Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung im Freiburger Sensebezirk*. Bern: Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern.
438. Schweer, M. K. W. (2000). I.6. Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 129–138). Opladen: Leske + Budrich.
439. Schweer, M. K. W. (2006). Vorwort. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Bildung und Vertrauen* (S. 7). Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang.
440. Seewald, J. (2008). Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik? *Sportwissenschaft*, 38 (2), 149–167.
441. Segets, M. (2008). Soziales Lernen und Erlebnissport in der Schule. *SportPraxis*, 49 (3), 6–9.
442. Seiler, T. B. (1998). Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgenetische Sichtweise. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.
443. Seyda, M. (2011). 3 Methodisches Vorgehen. In: J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 53–69). Aachen: Meyer & Meyer.

444. Seyda, M. & Serwe, E. (2009). Das Pilotprojekt "Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW". Ein Zwischenbericht. *sportunterricht*, 58 (1), 8–13.
445. Seyda, M. & Thienes, G. (2008). Zur Wechselbeziehung der Entwicklung von Motorik und Selbstkonzept bei Grundschulkindern im Kontext der "Täglichen Sportstunde". In: Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 185–216). Aachen: Meyer & Meyer.
446. Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407–441.
447. Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
448. Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (Hrsg.) (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
449. Silbereisen, R. K. (1996). 1 Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele. In: R. Schumann-Hengstler & H. M. Trautner (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 1–18). Göttingen: Hogrefe.
450. Silbereisen, R. K., Eyferth, K. & Rudinger, G. (Hrsg.) (1983). *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. Heidelberg, New York: Springer.
451. Silbereisen, R. K., Eyferth, K. & Rudinger, G. (Hrsg.) (1986). *Development as Action in Context. Problem Behavior and Normal Youth Development*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
452. Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). 10 Jugend (12-19 Jahre). In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 235–258). Weinheim: Beltz.
453. Singer, R. (2000). Sport und Persönlichkeit. In: H. Gabler, J. R. Gabler & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1 Grundthemen* (S. 289–336). Schorndorf: Hofmann.
454. Slavin, R. E. (1989). 5 Cooperative Learning and Student Achievement. In: R. E. Slavin (Hrsg.), *SCHOOL AND CLASSROOM ORGANIZATION* (S. 129–156). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
455. Sobiech, G. & Marks, S. (2008). Beschämungen vermeiden. Anderssein respektieren. *sportpädagogik*, 32 (6), 4–8.
456. Spies, A. & Tredop, D. (2006). "Risikobiografien" – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 9–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
457. Spitz, R. (1976). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett.
458. Spradlin, W. W. & Porterfield, P. B. (1984). *The Search for Certainty*. New York: Springer.
459. Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
460. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2007). *Bildungsberichterstattung. Bildung in Baden-Württemberg*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht_2007/.
461. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010). *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Unterricht und Bildung*. Zugriff am 2. Januar 2011 unter http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3233_09001.pdf.
462. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010). *Übergänge auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2010/11*. Stuttgart.
463. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011). *Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg*. Zugriff am 25. August 2011 unter <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/>.
464. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011). *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Unterricht und Bildung*. Zugriff am 5. Februar 2012 unter http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3233_10001.pdf.

465. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2012). *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Unterricht und Bildung*. Zugriff am 14. Februar 2014 unter http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3233_11001.pdf.
466. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013). *Erneut weniger Schüler an öffentlichen beruflichen Schulen. Dennoch Zuwachs an beruflichen Gymnasien, Berufskollegs und Fachschulen in Baden-Württemberg*. Zugriff am 9. Februar 2014 unter www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Pressemitt/2013036.asp.
467. Steinebach, C. (2000). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
468. Stern, W. (1930). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre*. Leipzig: Quelle & Meyer.
469. Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 49 (7), 212–219.
470. Stippel, F. (1958). Grundlinien personaler Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (3), 149–168.
471. Struck, P. (1980). *Sozialpädagogik der Schule und soziales Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
472. Strzoda, C. & Zinnecker, J. (1996). Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In: J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 41–79). Weinheim und München: Juventa.
473. Sygusch, R. (2005). *Eine Frage der Qualität. Ein Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen im organisierten Jugendsport. Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen*. Zugriff am 15. November 2013 unter http://www.dsj.de/uploads/media/Persoenlich_Teamentwicklung.pdf.
474. Sygusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Eine sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
475. Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
476. Tenorth, H.-E. (1994). *"Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
477. Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
478. Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 205–223.
479. Terhart, E. (1996). Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 319–332). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
480. Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
481. Terhart, E. (2004). 2.4 Unterricht. In: D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 133–158). Reinbek: Rowohlt.
482. Tesch-Römer, C. & Albert, I. (2012). Kultur und Sozialisation. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 137–156). Weinheim: Beltz.
483. Thiele, J. (1994). "Mit einem Lächeln und zwei Fragezeichen..." – Phänomenologische Gedankengänge zur Frage der Sozialität im/durch Sport. In: U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 73–84). Schorndorf: Hofmann.
484. Thiele, J. (2011). 1 Das Pilotprojekt "Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW" – Ausgangssituation, Hintergründe und Diskussionsstand. In: J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 15–29). Aachen: Meyer & Meyer.
485. Thiele, J. & Seyda, M. (Hrsg.) (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse*. Aachen: Meyer & Meyer.

486. Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa.
487. Thimm, K. (2000). *Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster: Votum Verlag.
488. Thole, W. (Hrsg.) (2005). *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
489. Thomas, R. M. & Feldmann, B. (2002). *Die Entwicklung des Kindes*. Weinheim: Beltz.
490. Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt.
491. Timmermann, D. & Strikker, F. (2010). II. 10. Organisation, Management, Planung. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 151–170). Opladen: Barbara Budrich.
492. Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 19–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
493. Trautmann, M. (Hrsg.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
494. Trautner, H. M. (1992). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1: Grundlagen und Methoden*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
495. Trautner, H. M. & Wieneke, J. (2001). Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 184–199). München: Oldenbourg Verlag.
496. Treml, A. K. (1980). Was ist Entwicklungspädagogik? In: A. K. Treml (Hrsg.), *Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung* (S. 3–17). Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.
497. Treml, A. K. (1988). Editorial. Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik oder: Über das Sterben und Geborenwerden von Paradigmen. *Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik*, 11 (3), 1–3.
498. Tully, C. J. & Krug, W. (2011). *Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung*. Schwalbach: Wochenschauverlag.
499. Tymister, H. J. (2002). Schwierige Schüler. *Schulmagazin 5 bis 10*, 70 (9), 4–7.
500. Ulich, D. (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim: Beltz.
501. Ulich, D. (1986). Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6 (1), 5–27.
502. Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum Sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung*. Darmstadt: TH Darmstadt.
503. Ungerer-Röhrich, U. (1994). Soziales Lernen und Sozialerziehung im Sportunterricht – ein Startpunkt, um Bewegung in die Schule zu bringen? In: U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 146–157). Schorndorf: Hofmann.
504. Ungerer-Röhrich, U., Singer, R., Hartmann, H. & Kreiter, C. (Hrsg.) (1990). *Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht*. Dortmund: Borgmann.
505. Unruh, C. (2011). Kleine Spiele als "kleine" Spiele. *sportunterricht*, 60 (4), 98–102.
506. Uslar, D. v. (2006). *Entwicklungspsychologie im Spiegel der Kinder- und Jugendzeichnung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
507. Valsiner, J. & Connolly, K. J. (2003). Introduction. The Nature of Development: The Continuing Dialogue of Processes and Outcomes. In: J. Valsiner & K. J. Connolly (Hrsg.), *HANDBOOK OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGY* (S. ix–xviii). London: SAGE Publications Ltd.
508. Valsiner, J. & Lawrence, J. A. (1997). Human Development in Culture Across the Life Span. In: J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Hrsg.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. BASIC PROCESSES AND HUMAN DEVELOPMENT* (S. 69–106). Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn & Bacon.

509. Veith, H. (2008). Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 32–55). Weinheim, Basel: Beltz.
510. Wagenschein, M. (1988). *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge*. Stuttgart: Klett.
511. Wagner, H.-J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
512. Wahl, H.-W., Diehl, M., Kruse, A., Lang, F. R. & Martin, M. (2008). Psychologische Altersforschung: Beiträge und Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 59 (1), 2–23.
513. Warm, M. (2002). Mit Regeln spielen. Wie man neue Lernchancen eröffnet. *sportpädagogik*, 26 (1), 24–27.
514. Wasmund-Bodenstedt, U. (1984). *Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule*. Schorndorf: Hofmann.
515. Weber, E. (1999). *Pädagogik. Band I. Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik*. Donauwörth: Auer.
516. Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
517. Winheller, S. (2005). Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben aus der Perspektive des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit. In: B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 290–303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
518. Wolters, P. (2008). "Schwierige" Schülerinnen und Schüler. *sportpädagogik*, 32 (2), 4–9.
519. Wolters, P. (2013). 2 Unterrichtsforschung. In: E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 19–63). Aachen: Meyer & Meyer.
520. Wolters, P. & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *sportpädagogik*, 29 (2), 4–9.
521. Wopp, C. (1999). Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule. In: W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band I. Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 342–359). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
522. Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
523. Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78–109). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
524. Zierer, K. (2010). *Conditio humana: eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
525. Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Eine experimentelle Untersuchung über den Zusammenhang motorischer, kognitiver emotionaler und sozialer Variablen*. Schorndorf: Hofmann.
526. Zimmer, R. (2004). Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung. In: H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik – Ansätze und Arbeitsfelder* (S. 55–66). Dortmund: Modernes Lernen.
527. Zimmer, R. (2011). *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
528. Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik – Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.
529. Zinnecker, J. (1989). Die Versportung jugendlicher Körper. In: W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen* (S. 133–159). Schorndorf: Hofmann.
530. Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), 272–290.
531. Zirolì, S. (2006). *Bewegung, Spiel und Sport an Grundschulen. Profilbildung – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Aachen: Meyer & Meyer.

4 Anhang

A-1	Ausschnitt aus dem Fragebogen smk ⁷²
A-2	Fragebogen zur Erhebung der Entfaltungsbedürfnisse im Schulsport (Ausschnitte)
A-3	Abschlussfragebogen zur Intervention
A-4	Ergebnisse – Mittelwerte im Vergleich zwischen den beiden Vergleichsgruppen hinsichtlich der Sozialkompetenzdimensionen
A-5	Ergebnisse – Mittelwerte aller Subgruppen hinsichtlich der Sozialkompetenzdimensionen
A-6	Individueller Fitnessplan
A-7	Fußball-Stationenrundlauf

A-1 Ausschnitt aus dem Fragebogen smk⁷²

Fragen zu Deinen Verhaltensweisen					
<p>Wie verhältst Du Dich in bestimmten Situationen. Bestimme Dein eigenes Verhalten. Zur Erklärung: Wenn Du der Ansicht bist, Dein gewohntes Verhalten in der jeweiligen Situation „trifft voll und ganz zu“, dann kreuze das Kästchen ganz rechts an. Wenn Du der Ansicht bist, Dein Verhalten „trifft überhaupt nicht zu“, dann kreuze das Kästchen ganz links an. Mit den Kästchen dazwischen kannst Du Deine Verhaltensweisen abstufen.</p>					
Ich zeige dieses Verhalten:		Trifft überhaupt nicht zu		Trifft voll und ganz zu	
					
1. (...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Beim Umgang mit anderen halte ich die vereinbarten Regeln ein.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vgl. Abb. 2.2-37: Fragebogenausschnitt – smk⁷².

Anmerkung:

Der Fragebogen smk⁷² von Matthias Molt in Anlehnung an Frey und Balzer (2005, 2003) zur Erfragung der Sozialkompetenz wurde dem Verfasser der vorliegenden Arbeit dankenswerter Weise vom Autor überlassen. Gemäß der getroffenen Vereinbarung dürfen allerdings die im Einzelnen abgefragten Items aus urheberrechtlichen Gründen in dieser Untersuchung nicht dargestellt werden.

A-2 Fragebogen zur Erhebung der Entfaltungsbedürfnisse im Schulsport – Ausschnitte –



Fragebogen zum Schulsport

1	2	3	4	5	6	7	8
Kennziffer							

Anmerkung:

Bei der Erhebung der Entfaltungsbedürfnisse im Schulsport wurden die Schüler angehalten, ihre bei der Bearbeitung des smk⁷² verwendete Kennziffer einzutragen. Der Fragebogen zum Schulsport wurde lediglich von den Interventionsgruppen zum Zeitpunkt t_0 bearbeitet. Die nachfolgenden Ausschnitte zeigen die gestellten Fragen zur Erhebung der Entfaltungsbedürfnisse im Schulsport.

Bedürfnisse im Sport: sportliche Aktivität in der Freizeit organisiert im Verein				
1. Bist du Mitglied in einem <u>Sportverein</u> ? (Bitte kreuze nur eine Antwort an) <input type="checkbox"/> Ja, ich bin derzeit Mitglied in <u>einem</u> Sportverein. Beitrittsalter im ersten Verein: _____ Jahre. <input type="checkbox"/> Ja, ich bin derzeit Mitglied in <u>mehreren</u> Sportvereinen: _____ (Anzahl). Beitrittsalter im ersten Verein: _____ Jahre. <input type="checkbox"/> Ich war früher Mitglied in einem <u>Sportverein</u> , aber jetzt nicht mehr. Beitrittsalter in den Verein: _____ Jahre. Austrittsalter aus dem Verein: _____ Jahre (weiter bei Frage 7) <input type="checkbox"/> Nein, ich war noch nie Mitglied in einem <u>Sportverein</u> . (weiter bei Frage 7)				
2. Welche Sportart(en) betreibst du im Verein? a. _____ (Sportart)	3. Wie häufig betreibst du die jeweilige Sportart pro Woche (im Verein)? _____ mal pro Woche	4. Wie lange dauert das Training (ohne Wegzeit, Umziehen und Duschen)? _____ min pro Woche	5. In welchen Monaten führst du die jeweilige Sportart aus? <div style="font-size: 8px; text-align: center;"> Jan Feb März April Mai Juni Juli Aug Sept Okt Nov Dez </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> </div>	
b. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<div style="font-size: 8px; text-align: center;"> Jan Feb März April Mai Juni Juli Aug Sept Okt Nov Dez </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> </div>	
c. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<div style="font-size: 8px; text-align: center;"> Jan Feb März April Mai Juni Juli Aug Sept Okt Nov Dez </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> </div>	
d. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<div style="font-size: 8px; text-align: center;"> Jan Feb März April Mai Juni Juli Aug Sept Okt Nov Dez </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> </div>	
6. Nimmst du an Wettkämpfen teil? <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja (Wenn ja, in welcher Sportart?) _____				

Bedürfnisse im Sport: sportliche Aktivität in der Freizeit außerhalb des Vereins																											
7. Betreibst du irgendeine Sportart außerhalb des Vereins? <input type="checkbox"/> nein (weiter bei Frage 13) <input type="checkbox"/> ja																											
8. In welcher Organisationsform betreibst du Sport? (Mehrfachnennungen sind möglich)																											
<input type="checkbox"/> Kommerzieller Anbieter (z.B. Fitnessstudio, Tanzschule) <input type="checkbox"/> privat in der Gruppe <input type="checkbox"/> Volkshochschule <input type="checkbox"/> privat alleine <input type="checkbox"/> Krankenkasse <input type="checkbox"/> sonstige _____ <input type="checkbox"/> Betriebssport/Auszubildendensport																											
9. Welche Sportart(en) betreibst du außerhalb des Vereins?	10. Wie häufig betreibst du die jeweilige Sportart pro Woche (außerhalb des Vereins)?	11. Wie viele Minuten sind das in der Regel pro Woche (ohne Wegzeit, Umziehen und Duschen)?	12. In welchen Monaten führst du die jeweilige Sportart aus?																								
a. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<table border="1"> <tr> <td>Jan</td><td>Feb</td><td>März</td><td>April</td><td>Mai</td><td>Juni</td><td>Juli</td><td>Aug</td><td>Sept</td><td>OkT</td><td>Nov</td><td>Dez</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez	<input type="checkbox"/>											
Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
b. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<table border="1"> <tr> <td>Jan</td><td>Feb</td><td>März</td><td>April</td><td>Mai</td><td>Juni</td><td>Juli</td><td>Aug</td><td>Sept</td><td>OkT</td><td>Nov</td><td>Dez</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez	<input type="checkbox"/>											
Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
c. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<table border="1"> <tr> <td>Jan</td><td>Feb</td><td>März</td><td>April</td><td>Mai</td><td>Juni</td><td>Juli</td><td>Aug</td><td>Sept</td><td>OkT</td><td>Nov</td><td>Dez</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez	<input type="checkbox"/>											
Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
d. _____ (Sportart)	_____ mal pro Woche	_____ min pro Woche	<table border="1"> <tr> <td>Jan</td><td>Feb</td><td>März</td><td>April</td><td>Mai</td><td>Juni</td><td>Juli</td><td>Aug</td><td>Sept</td><td>OkT</td><td>Nov</td><td>Dez</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez	<input type="checkbox"/>											
Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	OkT	Nov	Dez																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																

Ich treibe Sport	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
	13. um Spaß zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. um gemeinsam etwas mit anderen zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. um etwas für meine Gesundheit zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. um mich zu entspannen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. um etwas für meine Figur zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. um mich abzureagieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. um meine Kräfte mit anderen zu messen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. um mich fit zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. um meine Leistungsfähigkeit zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. sonstiges _____					

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Anmerkung:

Der Fragebogen zur Erhebung der Entfaltungsbedürfnisse im Schulsport ist in Teilen dem „Momo-Kiggs-Aktivitätsfragebogen für Jugendliche“ entlehnt. Da sich die darin aufgeführten Kategorien für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung sehr

eigneten, wurde dem Verfasser dieser Arbeit von der Arbeitsgruppe Prof. Alexander Woll (zu jenem Zeitpunkt: Universität Konstanz) die Genehmigung zur Verwendung dieses Fragebogens erteilt.

Ein großer Dank gebührt an dieser Stelle Prof. Darko Jekauc für die schnelle und unmittelbare Hilfe in Bezug auf den vorliegenden Fragebogen.

Zur vertiefenden Einsichtnahme in die Entfaltungsbedürfnisse der Interventionsgruppen im Schulsport wurden weitere Kategorien erhoben (siehe bspw. Frage 10: „Wie häufig betreibst Du die jeweilige Sportart pro Woche?“). Diese blieben allerdings für die Auswertung der Daten unberücksichtigt.

A-3 Abschlussfragebogen zur Intervention

Abschlussfragebogen zum vermehrten Sportunterricht:

Klasse:

- bitte **keinen NAMEN** eintragen – der Fragebogen wird anonym behandelt! –

Frage 1: Hat Dir der vermehrte Sportunterricht pro Woche (6 Unterrichtsstunden pro Woche) Spaß gemacht?

Macht sehr viel Spaß <input type="radio"/>	Ist okay <input type="radio"/>	Ist weniger spaßig <input type="radio"/>	Ist überhaupt nicht spaßig <input type="radio"/>
--	--------------------------------	--	--

Frage 2: Bist Du der Auffassung, dass es sinnvoll erscheint vermehrten Sportunterricht in der Schule zu haben?

Sehr sinnvoll <input type="radio"/>	Sinnvoll <input type="radio"/>	Weniger sinnvoll <input type="radio"/>	Überhaupt nicht sinnvoll <input type="radio"/>
-------------------------------------	--------------------------------	--	--

Frage 3: Hat sich Deine Einstellung zum Sport positiv verändert?

Ja, auf jeden Fall <input type="radio"/>	Ja, ein wenig <input type="radio"/>	Nein, eher nicht <input type="radio"/>	Nein, überhaupt nicht <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	--	---

Frage 4: Könntest Du Dir vorstellen eine Sportart, die im Verlauf der 6 Monate behandelt wurden, auch im Verein auszuüben?

Ja, auf jeden Fall <input type="radio"/>	Ja, womöglich <input type="radio"/>	Nein, eher nicht <input type="radio"/>	Nein, auf keinen Fall <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	--	---

Frage 5: Wirst Du in Zukunft auch außerhalb der Schule verstärkt sportlich tätig sein?

Ja, auf jeden Fall <input type="radio"/>	Ja, wahrscheinlich schon <input type="radio"/>	Nein, eher nicht <input type="radio"/>	Nein, auf keinen Fall <input type="radio"/>
--	--	--	---

Frage 6: Hast Du das Gefühl, dass sich Deine Konzentrationsfähigkeit durch die verstärkte sportliche Aktivität verbessert hat?

Ja, auf jeden Fall <input type="radio"/>	Ja, geringfügig <input type="radio"/>	Nein, eher nicht <input type="radio"/>	Nein, auf keinen Fall <input type="radio"/>
--	---------------------------------------	--	---

Frage 7: Haben sich Deine sportlichen Leistungen im Verlauf der 6 Monate vermehrten Sportunterrichts verbessert?

Stark verbessert <input type="radio"/>	Verbessert <input type="radio"/>	Gleich geblieben <input type="radio"/>	Verschlechtert <input type="radio"/>
--	----------------------------------	--	--------------------------------------

Frage 8: Fühlst Du Dich körperlich wohler und ausgeglichener durch den vermehrten Sportunterricht?

Ja, ich fühle mich wohler <input type="radio"/>	Ja, ich fühle mich etwas wohler <input type="radio"/>	Mein Wohlbefinden ist gleichgeblieben <input type="radio"/>	Nein, ich fühle mich nicht wohler <input type="radio"/>
---	---	---	---

Frage 9: Wie beurteilst Du insgesamt den 6-stündigen Sportunterricht pro Woche?

Note 1 <input type="radio"/>	Note 2 <input type="radio"/>	Note 3 <input type="radio"/>	Note 4 <input type="radio"/>	Note 5 <input type="radio"/>	Note 6 <input type="radio"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Vielen Dank für Deine Mithilfe!

A-4 Ergebnisse – Mittelwerte im Vergleich zwischen den beiden Vergleichsgruppen hinsichtlich der Sozialkompetenzdimensionen

SK-Dimensionen	MZP	IG (MW) (n = 61)	KG (MW) (n = 42)
Selbstständigkeit	Pre	2,44	2,10
	Post	2,11	2,15
Kooperationsfähigkeit	Pre	2,47	2,13
	Post	2,24	2,04
Soziale Verantwortung	Pre	2,56	2,24
	Post	2,17	2,25
Konfliktfähigkeit	Pre	2,66	2,36
	Post	2,31	2,25
Kommunikationsfähigkeit	Pre	2,45	2,18
	Post	2,21	2,12
Führungsfähigkeit	Pre	2,72	2,29
	Post	2,41	2,23
Situationsger. Auftreten	Pre	2,47	1,98
	Post	2,16	2,01
Sozialkompetenz (gesamt)	Pre	2,54	2,18
	Post	2,23	2,15

Hinweis: SK = Sozialkompetenz. MZP = Messzeitpunkt. MW = Mittelwert.

A-5 Ergebnisse – Mittelwerte im Vergleich aller Subgruppen hinsichtlich der Sozialkompetenzdimensionen

SK-Dimensionen	MZP	IG 1	IG 2	IG 3	IG 4	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	KG 5
		(MW) (n=14)	(MW) (n=17)	(MW) (n=15)	(MW) (n=15)	(MW) (n=10)	(MW) (n=8)	(MW) (n=7)	(MW) (n=12)	(MW) (n=5)
Selbstständigkeit	Pre	2,20	2,51	2,68	2,34	2,08	2,27	2,10	1,83	2,50
	Post	2,45	2,09	2,01	1,91	2,27	2,21	2,17	1,88	2,47
Kooperationsfähigkeit	Pre	2,27	2,59	2,58	2,41	2,55	2,23	2,00	1,77	2,21
	Post	2,30	2,17	2,32	2,19	1,95	2,31	2,19	1,74	2,27
Soziale Verantwortung	Pre	2,36	2,71	2,67	2,46	2,45	2,29	2,33	1,92	2,37
	Post	2,43	2,03	2,19	2,08	2,42	2,46	2,36	1,80	2,53
Konfliktfähigkeit	Pre	2,64	2,77	2,64	2,55	2,58	2,53	2,43	1,92	2,63
	Post	2,57	2,21	2,37	2,14	2,12	2,50	2,36	1,99	2,60
Kommunikationsfähigkeit	Pre	2,20	2,56	2,54	2,46	2,52	2,35	2,29	1,81	2,00
	Post	2,36	2,09	2,27	2,17	2,18	2,40	2,31	1,83	2,00
Führungsfähigkeit	Pre	2,56	2,80	2,81	2,67	2,25	2,35	2,64	1,85	2,80
	Post	2,55	2,41	2,43	2,27	2,12	2,44	2,48	1,90	2,53
Situationsger. Verhalten	Pre	2,36	2,54	2,62	2,34	2,05	2,04	2,07	1,82	1,97
	Post	2,29	2,14	2,17	2,08	1,88	2,17	2,12	1,78	2,40
Sozialkompetenz (gesamt)	Pre	2,37	2,64	2,65	2,46	2,36	2,30	2,27	1,84	2,35
	Post	2,42	2,16	2,25	2,12	2,13	2,35	2,28	1,84	2,40

Hinweis: SK = Sozialkompetenz. MZP = Messzeitpunkt. MW = Mittelwert.

A-6 Individueller Fitnessplan

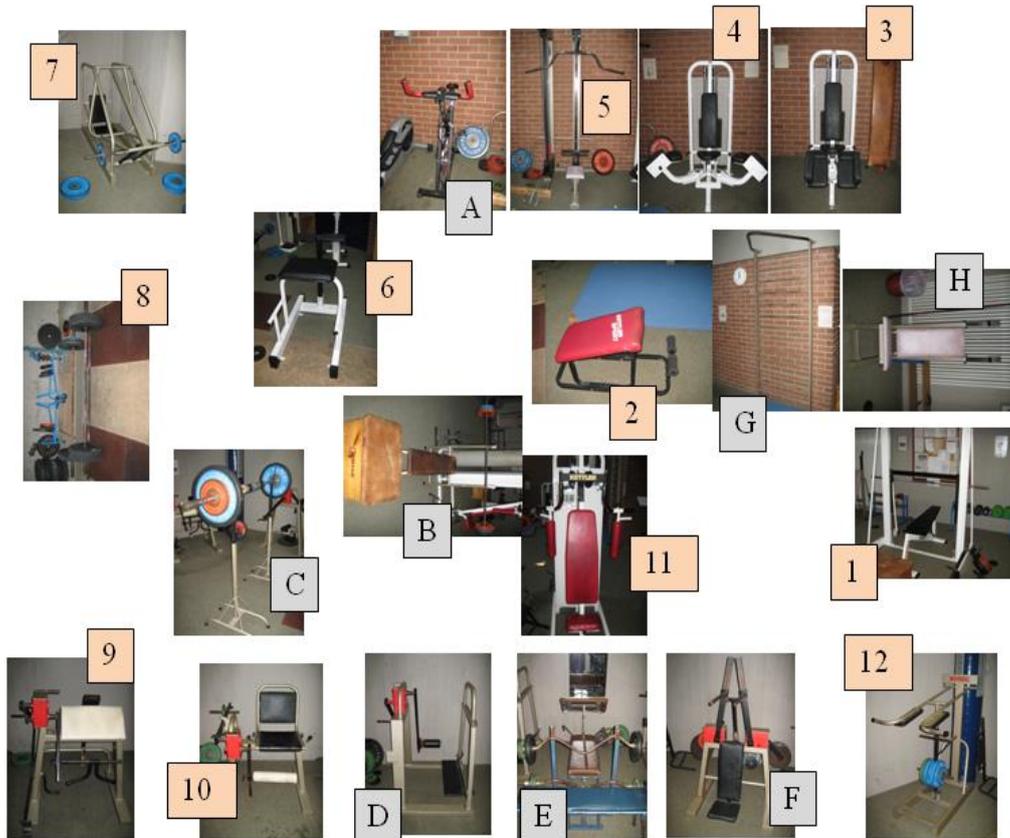


Projekt Strandbad – Fitnessplan für

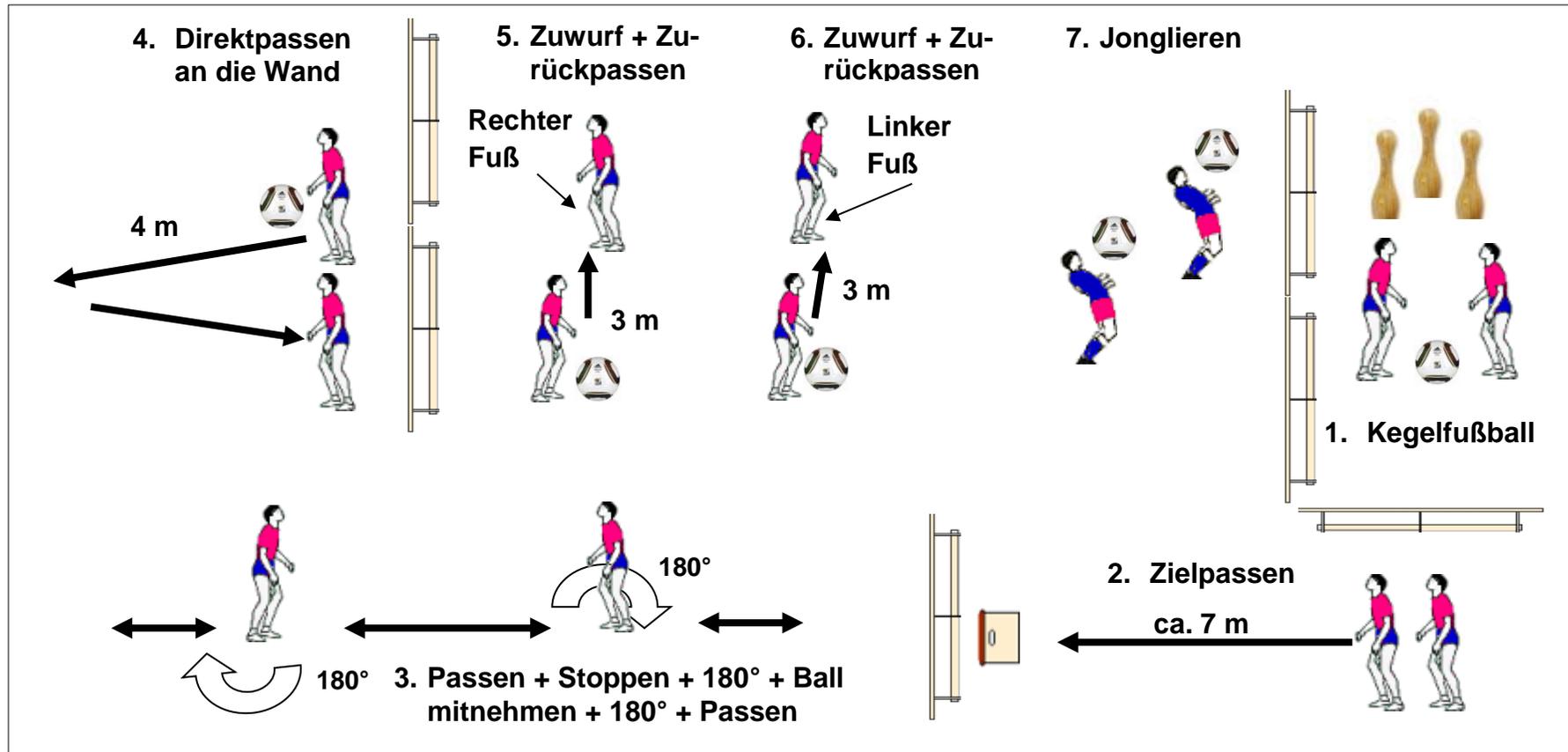
Datum					
Stationen	Wiederholungs- zahl & Gewicht:	W.zahl & Gewicht:	W.zahl & Gewicht :	W.zahl & Gewicht:	W.zahl & Gewicht:
<i>Beispiel Station Nr. 11 Butterfly</i>	<i>9 Wiederh. * 25 kg * 2 Mal</i>				
Station Nr. 1: Bankdrücken					
Station Nr. 2: Bauchmuskeln					
Station Nr. 3: Aussenschenkel					
Station Nr. 4: Innenschenkel					
Station Nr. 5: Rückenmuskeln „Nackenzieher“					
Station Nr. 6: Rückenmuskeln					
Station Nr. 7: Beinpresse					
Station Nr. 8:Schulter					
Station Nr. 9: Armbeuger					
Station Nr. 10: Beinkraftgerät					
Station Nr. 11: Butterfly					
Station Nr. 12: Kniebeugen					
Station Nr. A: Fahrradfahren					
Station Nr. B: Bankdrücken					
Station Nr. C: Kreuzheben					
Station Nr. D: Beine (seitl.)					
Station Nr. E: Bizeps / Trizeps					
Station Nr. F: Schulter					
Station Nr. G: Klimmzug					
Station Nr. H: Schulter					
(Eigene Station) Nr.:					

Rückseite:

Fitnessraum (Anordnung der Gerätschaften)



A-7 Fußball-Stationenrundlauf²³⁹



²³⁹ Die verwendeten Motive wurden unter: <http://www.sportpaedagogik-online.de/leicht/leichtaufbau/leichtaufbau1.html> sowie http://www.cortexpower.de/out/pictures/master/product/1/e42026_850.jpg heruntergeladen (Zugriff am 07.12.2010).