

Niederlageerleben im Sportunterricht aus SchülerInnensicht

Eine qualitative Untersuchung
zu Strategien und Mechanismen der Bewältigung durch
SchülerInnen im Grundschulbereich

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
an der Sportwissenschaftlichen Abteilung
der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von
Inga Reimann-Pöhlsen

Flensburg, 2016

Die vorliegende Arbeit wurde im Zeitraum
von Oktober 2012 bis Dezember 2015
an der Sportwissenschaftlichen Abteilung
der Europa-Universität Flensburg
unter Anleitung von
Herrn Prof. Dr. Jürgen Schwier angefertigt.

Tag der Disputation: 27.06.2016

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Forschungsgegenstand	3
2.1	Fragestellung, Begründung und Konkretisierung	3
2.2	Der Doppelauftrag des Sportunterrichts: Erziehung und Bildung	4
2.3	Begriffliche Konkretisierung	6
3	Stand der Forschung.....	10
3.1	Forschungsstand im deutschsprachigen Raum	10
3.2	Forschungsstand im angloamerikanischen Raum	37
3.3	Zusammenfassung.....	44
4	Methodische Vorgehensweise	46
4.1	Erhebungsmethode und Begründung.....	46
4.2	Auswertungsmethode und Begründung	50
4.3	Beschreibung der Stichprobe	57
5	Neun Kategorien und eine Kernkategorie	60
5.1	Distanzbildung	60
5.1.1	<i>Einführung.....</i>	<i>60</i>
5.1.2	<i>Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation</i>	<i>61</i>
5.1.3	<i>Exkurs: Theorie der Selbstdiskrepanz nach Higgins.....</i>	<i>99</i>
5.1.4	<i>Exkurs: Heiders Theorie der Handlungsanalyse.....</i>	<i>104</i>
5.1.5	<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>115</i>
5.2	Ausgleich schaffen	117
5.2.1	<i>Einführung.....</i>	<i>117</i>
5.2.2	<i>Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation</i>	<i>119</i>
5.2.3	<i>Exkurs: Kohlbergs Theorie des Moralerwerbs</i>	<i>147</i>
5.2.4	<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>159</i>
5.3	Ausleben der Emotion	161

5.3.1 Einführung.....	161
5.3.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	162
5.3.3 Exkurs: Das „Kognitiv-neoassoziationistische Modell“ (CNA-Modell) nach Berkowitz.....	181
5.3.4 Exkurs: „Anger is an Approach-Related Affect“ (Carver & Harmon-Jones, 2009).....	184
5.3.5 Zusammenfassung.....	189
5.4 Positives Gewichten	190
5.4.1 Einführung.....	190
5.4.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	191
5.4.3 Exkurs: Selmans Modell der Entwicklung interpersonalen Verstehens.....	199
5.4.4 Zusammenfassung.....	208
5.5 Ritualisierte Handlungen	209
5.5.1 Einführung.....	209
5.5.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	210
5.5.3 Exkurs: Der Ritualbegriff bei Fiese.....	231
5.5.4 Exkurs: Das transaktionale Modell bei Spagnola und Fiese.....	234
5.5.5 Zusammenfassung.....	238
5.6 Bagatellisierung.....	240
5.6.1 Einführung.....	240
5.6.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	241
5.6.3 Exkurs: Das Vier-Stufen-Modell der Kontrollstrategien nach Flammer.....	250
5.6.4 Zusammenfassung.....	256
5.7 Kommunizieren der Niederlage	257
5.7.1 Einführung.....	257
5.7.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	259
5.7.3 Exkurs: Modell zur emotionalen Entwicklung nach von Salisch.....	276
5.7.4 Zusammenfassung.....	284

5.8 Ablenkung	285
5.8.1 Einführung	285
5.8.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	287
5.8.3 Exkurs: Arten von „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ bei Berg	322
5.8.4 Exkurs: „Ablenkung“ bei Kaplan und Kaplan	325
5.8.5 Exkurs: „Mood“ in der Unterhaltungsforschung	331
5.8.6 Exkurs: Die Mood-Management-Theorie nach Zillmann	332
5.8.7 Exkurs: Der räumliche Aktualisierungseffekt nach Radvansky, Kravietz und Tamplin	338
5.8.8 Zusammenfassung	339
5.9 Techniken der Emotionskontrolle	342
5.9.1 Einführung	342
5.9.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation	343
5.9.3 Exkurs: Die „Progressive Relaxation“ nach Jacobson	351
5.9.4 Exkurs: „Faustlos“	352
5.9.5 Exkurs: Theorie der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey	358
5.9.6 Zusammenfassung	370
5.10 Kernkategorie: Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse	373
5.10.1 Einführung	373
5.10.2 Bezug der Kategorien zur Kernkategorie	373
5.10.3 Exkurs: Das konsistenztheoretische Modell psychischen Geschehens nach Grawe	383
5.10.4 Zusammenfassung	394
6 Entwurf einer Theorie: Strategien der Bewältigung als Aspekt konsistenzorientierter Prozesse sozialen Lernens	397
7 Diskussion und Ausblick	412
Literaturliste	414
Anhang	433

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Axiales Kodierbeispiel</i>	56
<i>Abbildung 2: Dimensionierung „Distanzbildung“</i>	61
<i>Abbildung 3: Bewältigung von Niederlagen durch Umbewertung von Beziehungen</i>	75
<i>Abbildung 4: Vorhersagbarkeit</i>	80
<i>Abbildung 5: „Attribution“ im Prozess der Bewältigung</i>	85
<i>Abbildung 6: Darstellungen der vorgenommenen Attributionen aus SchülerInnensicht</i>	86
<i>Abbildung 7: Zweidimensionales Schaubild vorgenommener Attributionen der Befragten</i>	87
<i>Abbildung 8: Aufbau von Heiders Handlungsanalyse nach Heckhausen</i>	105
<i>Abbildung 9: Zweidimensionales Schaubild vorgenommener Attributionen der Befragten</i> ..	109
<i>Abbildung 10: Dimensionierung „Ausgleich schaffen“</i>	119
<i>Abbildung 11: „Mogelei“: Zuspruch und Ablehnung in den Aussagen der SchülerInnen</i>	121
<i>Abbildung 12: „Mogelei“ unter dem Aspekt der Bewältigung</i>	123
<i>Abbildung 13: Motive zur „Mogelei“ in den Aussagen der Befragten</i>	125
<i>Abbildung 14: Dimensionierung „Ausleben der Emotion“</i>	162
<i>Abbildung 15: Merkmale der intuitiven verbalen Ausleitung</i>	169
<i>Abbildung 16: Das „Kognitiv-neoassoziationistische Modell“ (CNA-Modell) nach Berkowitz</i>	182
<i>Abbildung 17: Dimensionen annäherungs- und vermeidungsbezogener Affekte nach Caver & Harmon-Jones</i>	185
<i>Abbildung 18: Darstellung des SchülerInnenverhaltens in Anlehnung an das CNA-Modell nach Berkowitz</i>	186
<i>Abbildung 19: Dimensionierung „Positives Gewichten“</i>	191
<i>Abbildung 20: Beziehung „ich“, „wir“, „die anderen“</i>	198
<i>Abbildung 21: Perspektivübernahmefähigkeit der Dritte-Person-Perspektive nach Selman anhand des Ankerbeispiels des Musters „Gönnen“ der Kategorie „Positives Gewichten“</i> .	207
<i>Abbildung 22: Dimensionierung „Rituelle Handlungen“</i>	210
<i>Abbildung 23: Transaktionales Modell nach Spagnola und Fiese</i>	234
<i>Abbildung 24: Transaktionales Modell für M1, „Familieninterne rituelle Handlungen“; E=Elternteil, S= SchülerIn</i>	235
<i>Abbildung 25: Transaktionales Modell für M2, „Problembezogene rituelle Handlungen“; P=Person, K=Kind</i>	236

<i>Abbildung 26: Transaktionales Modell für M3, „Individuelle rituelle Handlungen“;</i> <i>O=Objekt, S=SchülerIn</i>	236
<i>Abbildung 27: Transaktionales Modell für M4, „Sportspezifische rituelle Handlungen“;</i> <i>M=MitschülerInnen, S=SchülerIn.....</i>	237
<i>Abbildung 28: Dimensionierung „Bagatellisierung“</i>	241
<i>Abbildung 29: Dimensionierung „Kommunizieren der Niederlage“</i>	259
<i>Abbildung 30: Modell zur emotionalen Entwicklung nach v. Salisch</i>	277
<i>Abbildung 31: Überlagerung der Gedanken an das Niederlageerleben (A) durch ein anderes Objekt der Aufmerksamkeit (B).</i>	285
<i>Abbildung 32: Dimensionierung „Ablenkung“</i>	287
<i>Abbildung 33: Modell zur Unterscheidung verschiedener Arten von „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ nach Berg</i>	322
<i>Abbildung 34: Prozess der Ablenkung zur Bewältigung eines Niederlageerlebens im Sportunterricht.....</i>	336
<i>Abbildung 35: Dimensionierung von „Techniken der Emotionskontrolle“</i>	343
<i>Abbildung 36: Erfolgsbedingende Faktoren bei der Anwendung einer Entspannungstechnik (E-Technik).....</i>	347
<i>Abbildung 37: Gerüst des Modells der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey ...</i>	360
<i>Abbildung 38: Gerüst des Modells der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey im Vergleich mit den angestrebten Kompetenzen des „Faustlos“-Programms</i>	365
<i>Abbildung 39: Gerüst des Modells der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey im Vergleich mit den zugrundeliegenden emotionalen Fähigkeiten der SchülerInnen</i>	366
<i>Abbildung 40: Niederlageerleben im Sportunterricht: neun Kategorien und eine Kernkategorie</i>	374
<i>Abbildung 41: Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens nach Grawe</i>	383
<i>Abbildung 42: Direkte und indirekte Befriedigung der Grundbedürfnisse durch motivationale Ziele.....</i>	388
<i>Abbildung 43: im Niederlageerleben mögliche zu bewältigende Faktoren.....</i>	391
<i>Abbildung 44: Bewältigung von Niederlageerlebnissen im Sportunterricht</i>	398
<i>Abbildung 45: Grafische Darstellung der Bewältigung des Niederlageerlebens am Beispiel des Befragten Fabian</i>	405
<i>Abbildung 46: Grafische Darstellung der Bewältigung des Niederlageerlebens am Beispiel des Befragten Stefan</i>	409

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Sportspiele als Grundlage der Darstellungen des Niederlageerlebens der SchülerInnen.....</i>	7
<i>Tabelle 2: Quantitative Untersuchungen zum Schulsport aus SchülerInnensicht</i>	12
<i>Tabelle 3: Qualitative Untersuchungen zum Schulsport aus SchülerInnensicht</i>	21
<i>Tabelle 4: Qualitative und quantitative Untersuchungen zum Schulsport aus SchülerInnensicht im angloamerikanischen Raum.....</i>	37
<i>Tabelle 5: Soziale Gefüge im Sportunterricht</i>	70
<i>Tabelle 6: Interviewbeispiele für variable und unvorhersehbare Ursachenzuschreibungen ..</i>	88
<i>Tabelle 7: Interviewbeispiele für vorhersehbare und stabile Ursachenzuschreibungen.....</i>	90
<i>Tabelle 8: Interviewbeispiele für variable und unkontrollierbare Ursachenzuschreibungen</i>	110
<i>Tabelle 9: Interviewbeispiele für kontrollierbare und stabile Ursachenzuschreibungen.....</i>	111
<i>Tabelle 10: „Mogelei“: selbstbezogenes und selbstmotiviertes Handeln</i>	125
<i>Tabelle 11: „Mogelei“: selbstmotiviertes und fremdbezogenes Handeln</i>	126
<i>Tabelle 12: „Mogelei“ Angabe von Motiven in der Stichprobe</i>	127
<i>Tabelle 13: Sechs Stufen des moralischen Urteilens nach Kohlberg</i>	148
<i>Tabelle 14: Strategien des Ausgleichs in Zuordnung zu fünf Stufen moralischer Entwicklung bei Kohlberg</i>	152
<i>Tabelle 15: Beispiele: Verben der Kommunikation in der Umkleidekabine.....</i>	164
<i>Tabelle 16: Fünf Niveaus der Entwicklung des interpersonalen Verstehens nach Selman ...</i>	200
<i>Tabelle 17: Bagatellisierungsgrundlagen</i>	240
<i>Tabelle 18: Interpersonale Prozesse und Emotionskomponenten der Niederlagenbewältigung</i>	279
<i>Tabelle 19: Interviewbeispiele für „Ablenkung durch Spielen“</i>	289
<i>Tabelle 20: Bewältigung durch Ablenkung über die Sinne.....</i>	324
<i>Tabelle 21: Inhalte des „Faustlos“-Curriculums.....</i>	354

Abkürzungsverzeichnis

BS	Berufsschule
DSB	[damaliger] Deutscher Sportbund
dvs	Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaften
EDM	Electronic Dance Music
CNA-Modell	Kognitiv-neoassoziationistisches Modell
GES	Gesamtschule
GS	Grundschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IMI	Impact Message Inventory
KIKSS	Kieler Fragebogen zum Unterrichtsklima im Sportunterricht aus Schülersicht
M	Muster
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
OGGS	Offene Ganztagsgrundschule
PAC	Perceived Competence (Subscale of SPPC)
PACER	Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run
PACES	Physical Activity Enjoyment Scala
PEIQ	Physical Education Interest Questionnaire
REKRISIS	Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht
RETHESIS	Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen im Sportunterricht aus Schülersicht
RS	Realschule
SE	Sekundarschule
SPPC	Harter Self-Perception Profile for Children
SPRINT	Sportunterricht in Deutschland
SpuSS	Spuren des Schulsports im Schülerleben
OS	Oberstufe
VSRI	Video-Simulated-Recall-Interview

Vorwort

Seit der Grundschulzeit habe ich den Wunsch gehegt, Lehrerin zu werden. In diesen Jahren war das Bild einer Lehrkraft aus meiner heutigen Erinnerung geprägt von Respekt und Bewunderung über die Fertigkeiten und Kenntnisse, über welche die Erwachsenen verfügen. Dennoch hat sich eine Episode im Sportunterricht, in der ich auf Unverständnis gestoßen bin, eingepreßt. Diese Begebenheit ist aus heutiger Sicht unbedeutend, doch dass sie noch immer abrufbar ist zeigt, dass meine Sicht auf die Episode in der Kindheit anders war. Die Frage, wann oder in welchem Zeitraum sich diese verändert hat, bleibt offen. Studien belegen, dass SchülerInnen oft jüngere LehrerInnen den älteren im Sportunterricht vorziehen (vgl. Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006). Es bleibt zu mutmaßen, ob jüngere KollegInnen aufgrund ihrer altersbedingten Nähe über eine höhere Empathiefähigkeit verfügen oder ob dafür andere Gründe für diese Ergebnisse eine Rolle spielen. Die Erfahrung einer Lehrkraft scheint hier nicht primär von Bedeutung zu sein.

Im Vergleich der Unterrichtsfächer ist zu bemerken, dass der Sportunterricht nicht nur mehr Offenheit hinsichtlich Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bietet, sondern auch ein höheres Maß an Emotionalität hervorbringt. Die Individualität der SchülerInnen wird nicht nur in ihren physischen Aktivitäten, sondern auch in den körperlich und verbal ausgedrückten Reaktionen deutlich. Dies kommt im besonderen Maße im Erleben von Siegen oder Niederlagen bei Konkurrenzspielen oder wettkampftartigen Aktivitäten zum Tragen. Als Lehrkraft ist man zunächst spontan geneigt, sich problematischen Situationen sofort anzunehmen und schlichtend oder beruhigend einzuwirken. Doch die Bandbreite an individuellen Reaktionen der SchülerInnen ist sehr groß und die Frage, ob sich die eigene Sichtweise mit der betroffener SchülerInnen deckt, steht im Raum. Angesichts dieser Tatsache können tröstende Worte, die darauf verweisen, dass Sportspiele doch Spaß machen sollen, nur wie ein Breitbandantibiotikum wirken. In vielen Fällen hilft es, in einigen aber nicht. Die Thematik war für mich von besonderem Interesse.

Das Vorhaben, dem Niederlageerleben von GrundschulInnen eingehender auf den Grund zu gehen, wurde von meiner Schule unterstützt. Dafür möchte ich an dieser Stelle allen KollegInnen und insbesondere Angela Fehrmann danken, die mir bei meinem Vorhaben zur Seite standen, mich ermutigt, sich mit mir ausgetauscht und auf besondere Situationen Rücksicht genommen haben. Mein Dank gilt auch allen SchülerInnen, die sich dazu bereit erklärt haben, über ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu berichten und den Eltern, die dazu ihr Einverständnis gegeben haben. Meine Freunde und Familie haben in dieser Zeit einerseits

Geduld und Rücksicht aufgewendet, andererseits auch viele Anregungen durch fruchtbare Diskussionen und Kritik gegeben. Mein Dank gilt hier Peter Pöhlsen, Renate und Gustav Reimann und Hannes Cornils für den technischen Support. Im besonderen Maße möchte ich Herrn Prof. Dr. Schwier danken, der mich als langjährig tätige und im Berufsleben stehende Lehrkraft als Doktorandin angenommen und meine Arbeit in konstruktiver und erfahrener Weise begleitet hat, danken.

Es ist eine außergewöhnliche und bereichernde Aufgabe, sich derart intensiv mit einer Thematik auseinanderzusetzen. Ich freue mich, dass die Ergebnisse trotz meiner Erfahrungen als Sportlehrkraft neue Erkenntnisse für mich beinhalten.

1 Einleitung

Einer Sportlehrkraft im Grundschulbereich stehen Erkenntnisse aus Aus- und Weiterbildung, über die Zeit erworbenes Erfahrungswissen und die eigene Empathiefähigkeit für kindliche Belange im Umgang mit den SchülerInnen zur Verfügung. In meiner Funktion als solche bietet der tägliche Umgang mit den Kindern einen Einblick in deren Vorlieben, Abneigungen und deren Ängste. Das Bestreben, den SchülerInnen ein breites Spektrum an Bewegungsmöglichkeiten anzubieten und sie zu einem sportaffinen und gesundheitsbewussten Verhalten zu motivieren, führt stets zur Analyse auftretender Problemfelder. Diese pädagogisch so aufzuarbeiten, dass die Motivation auch bei Misserfolgen aufrechterhalten bleibt und die Freude an der Bewegung zur Weiterentwicklung und zum Erwerb neuer Fertigkeiten führt, ist hier das Ziel. Die SchülerInnen sind in der Regel zu Beginn einer Sportstunde hochmotiviert und nehmen den Raum der Sporthalle nach dem Umziehen bereits ohne Anweisungen laufend, turnend oder sich gymnastisch bewegend ein. Anders als im Vereinssport ist eine Klassengemeinschaft jedoch keine Neigungsgruppe, und die Teilnahme am Sportunterricht beruht auf einer Art „Pseudofreiwilligkeit“. Die Anwesenheit ist verbindlich. Dennoch würden viele Kinder ohnehin freiwillig teilnehmen, weil Schulsport für sie einen hohen Aufforderungscharakter hat, viele Elemente aus dem Freizeitbereich beinhaltet und einfach Freude bereitet. Im Vergleich zu einer Vereinsgruppe weist eine Klassengemeinschaft jedoch einen geringeren Grad an Homogenität, teilweise hinsichtlich ihres Geschlechts, auf jeden Fall aber hinsichtlich ihrer Vorlieben und des realen Grades der individuellen Freiwilligkeit auf. Nicht zuletzt bringen auch unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen eine Vielfalt an Verhalten und Reaktionen hervor, welche sowohl einen individuellen Umgang, als auch eine gemeinschaftliche Begegnung damit erforderlich machen.

Diese Arbeit befasst sich mit einem Bereich, der sich aus meinen Beobachtungen heraus für SchülerInnen bisweilen als problematisch erweist: dem Niederlageerleben im Sportspiel. Das Forschungsfeld „Sportunterricht“ widmet sich aktuell zunehmend der Erforschung der Lebenswirklichkeit von SchülerInnen, nachdem theoretische und normative Grundlagen lange das Bild der Sportpädagogik geprägt hatten. Das Niederlageerleben aus der SchülerInnensicht für Erwachsene transparent zu machen erfordert gleichzeitig das eigene Selbstverständnis zu hinterfragen und zu prüfen.

Es ist anzunehmen, dass die eigene Sichtweise und die der SchülerInnen generationsbedingte Unterschiede aufweisen, welche einen Problemlösungsprozess auch hemmend beeinflussen können. Die stete Anwesenheit im Umfeld des Forschungsprojekts hat sich bezüglich der

Sammlung und Auswertung der Daten im Forschungsstil der „Grounded Theory“ als hilfreich erwiesen. Die empirischen Ergebnisse wurden in mehreren unter ständigem Rückbezug auf vorherige Prozesse durchgeführten Arbeitsphasen gewonnen. Die Arbeit im Umfeld der ProbandInnengruppe erleichterte Rückfragen und Diskussionen einzelner Teilergebnisse mit Einzelnen oder in einer Gruppe. Auf die Beschreibung der Stichprobe, der Methode der Erhebung und Auswertung der Daten wird in Kapitel 3 ausführlich eingegangen.

Die Ergebnisse werden im Kapitel 4 dargestellt. Die Aussagen der SchülerInnen zum Thema Niederlageerleben wurden in neun Kategorien und einer Kernkategorie zusammengefasst und systematisiert. Diese, ein Element der „Grounded Theory“, fasst die Inhalte der herausgearbeiteten Kategorien zu einem alles umfassenden Kern zusammen. Exkurse liefern dabei ergänzende Informationen durch empirisch gesicherte externe Befunde, welche die mithilfe der Kinder erlangten Ergebnisse stützen und eine zusätzliche Perspektive auf das Forschungsfeld gewähren.

Im fünften Kapitel erfolgt aus den Ergebnissen der Kernkategorie der Entwurf einer Theorie. Die Strategien der Bewältigung werden im Licht konsistenzorientierter Prozesse sozialen Lernens betrachtet. Die Ergebnisse der Analysen stellen diesen Aspekt als vordergründig heraus. Im Modell werden die im Prozess der Niederlagenbewältigung wirkenden Mechanismen systematisiert, veranschaulicht und deren individuelle Verwendung erläutert. Zur Einbindung des Modells in die Schulpraxis wird der Begriff „S.P.A.S.S.“ in Hinblick auf das wesentliche Ziel, im Sportunterricht Freude an der Bewegung zu vermitteln, ins Feld geführt.

2 Forschungsgegenstand

2.1 Fragestellung, Begründung und Konkretisierung

In dieser Forschungsarbeit wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Strategien wenden die GrundschülerInnen an, um einer erlittenen Niederlage nach einem Spiel im Sportunterricht zu begegnen? Welche unbewussten Mechanismen sind hier wirksam?
- Welche subjektiv bedeutsamen Faktoren bestimmen ihr Niederlageerleben und welche sind die Gegenstände der Bewältigung?
- Welche Faktoren bestimmen den Vorgang der Bewältigung?

Die Forschungsarbeit befasst sich mit der Rekonstruktion des subjektiv empfundenen Niederlageerlebens von GrundschülerInnen. Ziel dieser Arbeit ist es, die Lebenswirklichkeit der Kinder für andere nachvollziehbar zu machen und so ein Fremdverstehen zu ermöglichen. Die SchülerInnen werden angehalten, über konkrete Niederlageereignisse, die sich zu einem bestimmten und nachvollziehbaren Zeitpunkt ereignet haben, zu berichten. Die spezifische Altersgruppe der Stichprobe soll hier aber auch Anlass sein, die Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung und Reife der Persönlichkeit über die Zeit zu betrachten. Daher soll zum einen untersucht werden, wie Niederlageerlebnisse akut erlebt werden und welche Strategien und Mechanismen für ein konkretes Ereignis wirksam sind. Zum anderen soll auch geprüft werden, ob und wie sich ein akuter Bewältigungsvorgang in die Gesamtheit der Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit einordnen lässt. Betrachtet man „Entwicklung“ als einen gerichteten „Prozess hin zur Ausbildung und Veränderung von Strukturen, die eine optimale *Anpassung an die Umweltgegebenheiten* gewährleisten“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 23), so ist dies hier auf die Lebenswirklichkeit der Gruppe der Sechs- bis Zehnjährigen zu beziehen, die in besonderem Maße vor der Herausforderung wachsender Autonomiegewinnung und neuer Lern- und Lebensaufgaben stehen. Aus den Aussagen der SchülerInnen über ihre Erlebnisse sollen Rückschlüsse auf die Themen, welche für sie von subjektiver Bedeutung sind, gezogen werden.

Die Thematik des Niederlageerlebens ist nicht nur sportspezifisch, sondern in allen Bereichen des Lebens gegenwärtig. Die Aussagen der SchülerInnen sollen auf Hinweise geprüft werden,

ob und in wie weit die SchülerInnen diesbezüglich Differenzierungen vornehmen bzw. vornehmen können.

Für den Sportunterricht ist es kennzeichnend, dass die Häufigkeit erlebter Siege und Niederlagen im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern und auch schulexternen Bereichen besonders hoch ist. Es ist auch schulsportspezifisch, dass die Spielereignisse kurzweilig sind und sich Sieges- oder Niederlagesituationen oft in rascher Folge ergeben. Insofern bietet Spielen im Sportunterricht einerseits eine besondere Plattform zum Erwerb von Bewältigungsstrategien, andererseits besteht auch die Möglichkeit des Erfahrens häufiger Frustrationserlebnisse. Besonders in den 1970er und 1980er Jahren war dies Gegenstand kontroverser Diskussionen und führte zur Generierung einer großen Bandbreite von Kooperationsformen in unterschiedlichen sportlichen Bereichen, z.B. in der Leichtathletik, im Geräteturnen, im Kampfsport und auch bei verschiedenen Spielarten (z.B. Deacowe, 1988). Diesbezüglich ergibt sich die Fragestellung, ob das Niederlageerleben der SchülerInnen auch die Art der Kooperationsspiele betrifft.

2.2 Der Doppelauftrag des Sportunterrichts: Erziehung und Bildung

An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, wie sich die Thematik des Niederlageerlebens in die aktuelle Sportpädagogik einfügt. Die Darstellung begründet die empfundene Notwendigkeit, das Thema zum Forschungsgegenstand zu erheben und das Bewältigungsverhalten der SchülerInnen zu rekonstruieren. Unter dem Motto „SPORT DICH FIT!“ informiert das Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2008) über den Schulsport und stellt seine Bedeutung für Heranwachsende heraus: „Bewegung, Spiel und Sport fördern die körperliche, seelische, kognitive und soziale Entwicklung. Speziell der Sportunterricht leistet einen grundlegenden Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag“ (2008). Dieser ist sowohl auf den fächerübergreifenden Bereich der Allgemeinbildung, als auch auf den sportspezifischen Bereich der Bewegungsbildung zu beziehen. Daraus lassen sich Forderungen zur Erziehung durch den Sport einerseits und zum Sport andererseits ableiten. Letzteres stellt einen qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess dar, „in dem die Qualität der Gestaltung des Subjekt-Welt-Verhältnisses durch *Sich-Bewegen* im Zentrum der erzieherischen Bemühungen steht“ (Prohl, 2012, S. 72). Dieser umfasst die Sensibilisierung des Gefühls für den eigenen Körper, seine Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit und den Erwerb motorischer Fähigkeiten. Erziehung zum Sport ist temporal sowohl auf die Erfüllung des Augenblicks jeder einzelnen

Sportstunde, als auch auf die Motivation, zukünftig Sport zu treiben, ausgerichtet. Der gesundheitliche Aspekt in physischer Hinsicht ist hier vordergründig.

Die Erziehung durch den Sport lässt sich, unter Rückbezug auf das Konzept der allgemeinen Bildung Klafkis (2007), durch die Förderung des Vermögens zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität definieren (vgl. Prohl, S. 73f.). Diese dient letztlich der Befähigung einer aktiven Teilnahme an unserer demokratischen Gesellschaft. Diesbezügliche Ziele des Spielens im Sportunterrichts, welche dem Bereich der Persönlichkeitsförderung zugeordnet werden können, sind die Erziehung zur Teamfähigkeit, Partnerschaftlichkeit, Fairness und Respekt gegenüber anderen (vgl. Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holsteins, 2008, S. 2). Dies impliziert auch das Einhalten gemeinschaftlich vereinbarter Regularien. Die Fähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität basieren zudem auf dem Vermögen, in konkreten Situationen Mut, Ausdauer und Selbstüberwindung aufwenden zu können. Dies sind Verhaltensformen, denen auch ein erfolgreiches Verarbeiten von Misserfolgen zugrunde liegt. Die Aussage, „der Sportunterricht [...] lehrt Misserfolge zu verarbeiten“ (ebd., S. 2), wird allerdings vielfach als unreflektierte Feststellung vorgenommen oder als Lernziel bzw. Kompetenz formuliert. Dass Schülerinnen soziale Kompetenzen benötigen und erwerben, „um im Team zu kommunizieren und zu agieren und dabei ihre Emotionen zu regulieren“ (Albert, 2012, S. 195) und dass die Spielvermittlung so einen Beitrag zur Ausbildung Selbstbestimmungs- Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit leistet, ist unbestritten. Derartig formulierte Aussagen werfen jedoch die Frage auf, wer oder was den Umgang mit Misserfolgen eigentlich lehrt und wie das Sportspiel „als Prototyp sozialer Interaktion“ (ebd., S. 192) seinen Beitrag zur Entwicklungsförderung leistet. Jenes hat auf jeden Fall eine Bereitstellungsfunktion inne. Das Spiel im Sportunterricht stellt situative Bedingungen und schafft pädagogisch wertvolle Voraussetzungen, um mit Misserfolgen umgehen zu lernen. Anteil am Lernprozess hat auch die didaktische und methodische Aufbereitung einer Spielsituation durch die Lehrkraft. Welche weiteren Faktoren ein derartiges Lernen bedingen, welche Mechanismen wirksam sind und wie sich der Prozess eines diesbezüglichen Lernerfolgs gestalten kann, lässt sich allerdings nicht ohne die Erfahrungen und das Wissen der Akteure rekonstruieren. Aus dem Grunde setzt diese Forschungsarbeit bei den eigentlichen ExpertInnen an und versucht, das Niederlageerleben auf diese Weise transparent zu machen.

2.3 Begriffliche Konkretisierung

Dazu ist es erforderlich, einige Begriffe im Feld der Untersuchung zu konkretisieren. Die nachfolgend vorgenommenen Definitionen werden zum alltäglichen Sprachgebrauch und inhaltlichen Verständnis der GrundschülerInnen in Beziehung gesetzt. In der Intention, die Realität der SchülerInnen aus ihrer Sicht wiederzugeben, wird demzufolge deren Sprachwirklichkeit der Untersuchung zugrunde gelegt.

Die Untersuchung zum Forschungsgegenstand „Niederlageerleben“ findet im Feld der Spiele des Grundschulsports statt. Der Begriff des Spiels weist per se sehr viele Facetten auf, aus denen sich eine Vielfalt von Definitionen für unterschiedliche Bereiche ergeben. Johan Huizinga (2004) hat unterschiedliche Spielformen über die Zeit und an verschiedenen Orten beschrieben. Er unterscheidet das freie Kinderspiel vom Kulturspiel, welches wiederum differente Formen, u.a. das Sportspiel, aufweist. Für alle Arten des Spiels stellt er für den modernen europäischen Sprachraum folgende gemeinsame Merkmale heraus:

Spiel ist eine freiwillige Handlung und Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘. (ebd., S. 37)

Im sozialen Kontext des Sportunterrichts sind Spiele eine regelgeleitete kultivierte Interaktionsform, allerdings „nicht objektiv (als Sache) gegeben, sondern sie müssen, um da zu sein, stets von neuem als soziale Wirklichkeit hervorgebracht (inszeniert) werden“ (Dietrich, 1984, S. 17). Die soziale Wirklichkeit bezieht sich auf den Ort und die Art und Weise, in der Spiele ausgetragen werden. Als archaischer Ort lässt sich diesbezüglich die Natur oder die Straße im urbanen Umfeld bezeichnen. Aus diesen Bereichen sind die Spiele in den Sportunterricht hineingetragen worden. Insofern kann das Merkmal der Freiwilligkeit, wenn auch bedingt und in indirekter Weise, auf den Sportunterricht übertragen werden. Die Spiele werden einerseits „angesagt“, andererseits sind sie oft Bestandteil des selbst gewählten Freizeitbereichs der SchülerInnen und unterliegen daher in der Regel allgemeiner Beliebtheit (vgl. Sinning, 2008; DSB, 2006). Dazu bietet der Sportunterricht Möglichkeiten, Regelwerke selbst zu konstruieren und neue Spielformen zu finden. Auf der Grundlage sprachgebundener und physischer Interaktionen, die der Initiierung, Gestaltung und dem Vollzug des Spiels dienen, basiert die Durchführung der Spiele. Im einvernehmlichen Miteinander und dem Avisieren eines gemeinsamen Ziels können so Kooperationsspiele oder Konkurrenzspiele im Gegeneinander als Team oder als Zweikampf ausgetragen werden. Das Bewegungsfeld „Spielen“ wird bezüglich der Handlungsmuster vielfach in die Bereiche der Zielschuss- und

Rückschlagsspiele, welchen zum einen die der Torschuss- und Wurfspiele und zum anderen in die der Ein- und Mehrkontaktspiele unterteilt (z.B. Albert, 2012; Bremer, Pfister & Weinberg, 1981). Dem Grundschulsport ist zudem der Bereich der sog. „Kleinen Spiele“ zur Erarbeitung und Übung grundlegender Kompetenzen zuzuordnen. Dies sind z.B. Fangspiele, Laufspiele, Wahrnehmungsspiele und Rollenspiele (vgl. Neumann, 2011; Neumann & v. Hirschheydt, 2012).

Nachfolgend soll das Bewegungsfeld „Spielen“ aufgezeigt werden, wie es sich in den Aussagen der SchülerInnen darstellt. Vor der Durchführung der Interviews wurden Kinder unterschiedlicher Klassenstufen gefragt, ob sie über ein verlorenes Spiel aus dem Sportunterricht berichten können, an das sie sich gut erinnern würden. In den Interviews sind dazu jene eingehender befragt worden, die sich dazu bereit erklärten, ihre „Geschichte“ mit dem Mikrophon aufnehmen zu lassen. Die nachfolgend tabellarisch aufgeführten Spiele¹ sollen aufzeigen, in welchem Rahmen sich die Untersuchung bewegt. Diese sind in folgende fünf Bereiche zusammengefasst worden: Torschussspiele, Wurfspiele, sogenannte „Kleine Spiele“, Laufspiele, die dem Bereich der Leichtathletik angehörig sind und Kampf/Akrobatik. Die Benennung des letzteren Bereiches ist aufgrund der besonderen Spielmerkmale des von den SchülerInnen selbst ausgedachten Spiels „Quitsli“ erfolgt.

<i>Tabelle 1: Sportspiele als Grundlage der Darstellungen des Niederlageerlebens der SchülerInnen</i>		
Bereiche	Bezeichnung	Interview
Torschussspiele	Fußball (Hallenfußball, Zahlenfußball, Eckenball)	4, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20, 23, 27, 28, 30
Wurfspiele	Völkerball (mit Strohpuppe, Mattenvölkerball, Königsvölkerball, Amerikanisches Völkerball)	1, 2, 3, 6, 9, 17, 19, 20, 29
	Brennball	6, 26
	Berliner Hochball	8
	Zimmer aufräumen	2, 27

¹ Die Zuordnung der als „Wettrennen“ bezeichneten Wettkampfformen sind der subjektiven Einschätzung der SchülerInnen geschuldet, diese als Konkurrenzspiele aufzufassen.

Kleine Spiele	Spiele mit Matten (Mattenrutschen, Mattenschieben, Mattenlauf) Lauf- und Fangspiele (Schlafender König, Eisticker, Teufelsticker, Linienticker, Affenticker, „Fischer, Fischer“, Zahlenticker, Sekudenticker, Umziehticker, Chinesische Mauer, Dritter Abschlag, Eckenball) Stabspiel	2, 21, 24 1, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 31 5
Laufspiele aus dem Bereich Leichtathletik	Sechs-Tage-Rennen Staffellauf Wettrennen/ Zweikampf Wettrennen/ Mannschaft	17, 20, 21, 22, 25 21 24
Kampf/Akrobatik	Quitsli (selbst ausgedacht)	7

Die aufgeführten Konkurrenzspiele und als Wettspiele verstandenen Wettrennen sind durch Handlungen gegen einen Gegner oder eine gegnerische Mannschaft bestimmt. Ausnahmen stellen das unter den Torschusspielen und den Kleinen Spielen aufgeführte „Eckenball“ und „Stabspiel“, welche der Gruppe der Kooperationsspiele angehören, dar.

Dies soll zum Anlass genommen werden, den hier verwendeten Begriff des Niederlageerlebens näher zu erläutern. Das negative Resultat eines finalen Spielergebnisses wird allgemein im Konkurrenzspiel oder Konkurrenzkampf als Niederlage verstanden. Das Niederlageerleben wird in dieser Arbeit sowohl auf die Wirkung einer derart erlittenen Niederlage, als auch bisweilen auf Umstände, die einer derartigen Niederlage nahekommen und von den SchülerInnen als solche aufgefasst werden, bezogen. Nur auf diese Weise lässt sich der Forderung Rechnung tragen, der Lebenswirklichkeit der Kinder mit Offenheit und Unvoreingenommenheit bezüglich des Untersuchungsfeldes zu begegnen. Ein Aspekt des Niederlageerlebens stellt zum Beispiel das Nichterreichen eines gemeinsamen Ziels im Kooperationsspiel dar, welches per se keine Sieger oder Verlierer hervorbringt:

Also die Jungs, die sind ja meistens die, die immer gewinnen wollen. Und deswegen steigern sie sich auch meistens richtig rein. Wenn sie dann halt verlieren oder wenn sie den Stab fallen lassen,

dann sind sie am Boden zerstört und wissen nicht, was sie machen sollen. (Leni, Interview 5, #00:07:15-4#)

Die Enttäuschung, ein gemeinsames Ziel verfehlt zu haben oder das Empfinden des Einzelnen, welcher ursächlich für das Scheitern verantwortlich ist, ist so auch dem hier verwendeten Begriff des Niederlageerlebens zuzuordnen. Aus der Sicht der SchülerInnen ist auch die Wirkung eigener Misserfolge insbesondere im Bereich der Kleinen Spiele während eines Spielverlaufs dem Niederlageerleben zuzuordnen, wenn beispielsweise ein Geticktwerden als persönlicher Misserfolg nur missbilligend angenommen wird: „Und das fand ich RICHTIG doof. [...] Aber ich finde es ein bisschen unfair, dass er auch von hinten ticken darf. Und der schleicht sich ja auch noch an“ (Sam, Interview 10, #00:10:29-8#). Gerade die jüngeren Kinder berichten häufig über ihr Niederlageerleben in Spielen dieser Art. Es handelt sich hier um ein persönliches Niederlageerleben, welches hinsichtlich dessen Wirkung, subjektiver Beurteilung und Bewältigung mit dem Erfahren einer Niederlage im Mannschaftsspiel beispielsweise vergleichbar ist.

Nicht zuletzt ruft sogar das Phänomen des Mannschaften-Wählens in den Aussagen einiger SchülerInnen subjektive Gefühle des Niederlageerlebens hervor: „In meiner alten Schule war das Wählen sozusagen auch schon Gewinnen und Verlieren. Wer als Erstes gewählt wurde, [hat gewonnen, d. Verf.] und wer als Letztes gewählt wurde, hat verloren“ (Toja, Interview 6, #00:24:02-4#).

Die SchülerInnen beschreiben in den Interviews die emotionalen Auswirkungen ihrer Niederlageerlebnisse und ihren Umgang damit. Die als Strategien und Mechanismen der Bewältigung zusammengefassten willkürlichen und unwillkürlichen Reaktionen werden in dieser Arbeit analysiert, zusammengefasst, aufeinander bezogen und systematisiert dargestellt. Konkretisierend sei hier angemerkt, dass der Begriff „Bewältigung“ ein annäherungsbezogenes Verhalten auf einen unbefriedigten Zustand impliziert. Gegenteiliges Verhalten wird in den themenrelevanten Abschnitten behandelt. Dennoch orientiert sich der Wortlaut des Titels dieser Arbeit an den im Laufe der Untersuchung herausgestellten überwiegend annäherungsbezogenen Schwerpunktthemen.

3 Stand der Forschung

3.1 Forschungsstand im deutschsprachigen Raum

Schulsport ist ein komplexes Forschungsfeld, welches unterschiedliche Teilbereiche umfasst. Es öffnet sich sowohl den übergeordneten Strukturen und Rahmenbedingungen, als auch der unterrichtlichen Praxis und den ausführenden Personen. Dieser Stand basiert auf Reformen, die sich trotz der auftretenden Theorie-Praxis-Problematik seit dem Ende der 1970er Jahre nach dem Sportunterricht als „Leibeserziehung“ durchgesetzt haben. Das Einführen von Innovationen benötigte einen Zeitraum der Akzeptanz, Gewöhnung und unterrichtlicher Anpassung. „Mit Blick auf die operative Geschlossenheit der Fachkultur musste die Leibeserziehung sich als antiquiert erfahren und starke Entfremdungserfahrungen verarbeiten“ (Schierz, 2015, S. 44). Bezugnehmend auf die heutige Schulsportforschung postulieren Balz, Bräutigam, Miethling und Wolters (2013, S. 15f.), dass

- SchüleInnen und LehrerInnen als handelnde Subjekte zu betrachten sind, die ihre „innere“ wie „äußere“ Realität produktiv verarbeiten und konstruktiv gestalten,
- Schulsport als ein institutionalisiertes pädagogisches Handlungsfeld anzusehen ist, in das sich auf dynamische Weise vielfältige Einflüsse einspielen,
- Veränderungen und Umstrukturierungen, die sich im Zeitverlauf vollziehen, als Schul- und Schulsportentwicklung auszulegen sind, die ihrerseits einem gesellschaftlichen und historischen Wandel unterliegen.
- die konkrete Praxis des Schulsports als ein Ablauf von Interaktions- und Bewältigungsprozessen in spezifischen Situationen zu verstehen ist.

Diese Forderungen basieren auf der Erkenntnis, dass sowohl individuelle, als auch soziale Einflüsse Handlungen und Abläufe im Sportunterricht bedingen. Einem diesbezüglichen Desiderat nachkommend, erfolgte die Erarbeitung eines integrierten theoretischen Gesamtkonzepts der Schulsportforschung durch Bräutigam (2008). Dieser zeichnet einen umfassenden Zusammenhang des Schulsports, welcher den Sportunterricht selbst, als auch Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des gesamten Schullebens beinhaltet (vgl. Balz et al., S. 14f.) Balz et al. stellen für die Systematisierung drei Funktionen heraus: die Ordnungsfunktion, die Entwicklungsfunktion und die Deutungsfunktion (vgl. ebd., S. 16f). Die Ordnungsfunktion weist auf die Binnenstruktur der Schulsportforschung und ebnet einen Weg

für die Identifizierung und Systematisierung relevanter Themen, die Unterrichtsforschung, die SchülerInnenforschung, die LehrerInnenforschung und die Sportentwicklungsforschung. Die Schulsportpraxis bietet eine Grundlage zur Untersuchung unterrichtlicher Inhalte und interaktiver Prozesse im Schulalltag. Im Feld der ausführenden Personen findet die Lebenswirklichkeit und die sich entwickelnde Persönlichkeit von SchülerInnen und Lehrkräften im Kontext des Schulsports eingehende Betrachtung. Ausbildungsvoraussetzungen sowie gesellschaftlich und individuell geprägte Lebensumstände determinieren die Forschung auf dem Gebiet der Schul- und Schulsportentwicklung.

Die Erforschung des Niederlageerlebens und der Strategien zur Bewältigung bei Sportspielen ist dem Bereich der SchülerInnenforschung zuzuordnen. Aktuelle Übersichten (vgl. Blotzheim, 2006, S. 23-54; Bräutigam, 2013, S. 72-79; Cárcamo, 2012, S. 69-84; Kettenis, 2014, S. 59-81; Krieger & Miethling, 2001; Theis, 2010, S. 39-60) verschaffen einen Überblick über wichtige Studien zum Thema Sportunterricht aus der SchülerInnensicht im deutschsprachigen Raum. Zur Beliebtheit von Sportarten werden hier bereits in den 1960er Jahren (Blücher, 1966; Röblitz, 1964) SchülerInnen befragt. In den 1970er Jahren veröffentlichte Studien belegen, dass die Sicht der SchülerInnen zu Themen des Schulsports in jener Zeit zunehmend in den Fokus des Interesses von Forscherinnen und Forschern rückte. Thematische Schwerpunkte werden in der Regel auf der Einstellungs- und Orientierungsebene behandelt. Als solche sind hier zu nennen: der Zusammenhang zwischen der Sportnote und der Leistungsmotivation (Blum & Stüber, 1972), leistungsschwache SchülerInnen (Hempfer, 1973; Prenner, 1978), die Verbindung zwischen Schul- und Freizeitsport (Artus, 1974) allgemeine Einstellungen zum Sportunterricht (Gertröst & Schnitzspan, 1974; Langen, 1974), die Sicht auf Leistungskurse (Martin & Ziegler, 1974), gemischtgeschlechtlicher Sportunterricht (Artus, 1974; Brettschneider & Kramer, 1978; Lutz, 1974), die Gewichtung spielerischer Elemente und Leistungsforderungen im Sportunterricht (Scupin, 1977), die Wirkung des Sportunterrichts auf sportbezogene Einstellungen (Heckers, 1977; Kläß, 1976), die Motivation im Schulsport sowie emotionale Reaktionen hinsichtlich des Unterrichts und der Lehrkraft (Miethling 1977), das Erbringen von Leistung im Fach Sport im Vergleich zu den Hauptfächern (Pache, 1978) und das Interesse an den Inhalten des schulischen und außerschulischen Sports (Brettschneider & Kramer, 1978).

Die 1980er Jahre stehen im Zeichen der „Alltagswende“. In zunehmendem Maße beginnt sich die Forschung für die Schulsportwirklichkeit der Akteure aus ihrem Blickwinkel, zunächst der Lehrpersonen, dann auch zunehmend der Schülerinnen und Schüler, zu interessieren. Im Bemühen um ein Fremdverstehen gewinnen standardisierte qualitative

Untersuchungsverfahren neben quantitativen an Bedeutung. Nachfolgend werden in Tabelle 2 und 3 zeitlich sich anschließende Studien zum Schulsport aus der Schülerperspektive im deutschsprachigen Raum in tabellarischer Form aufgeführt. Frühere Revisionen (Blotzheim, 2006, S. 26-42; Cárcamo, 2012, S. 70-79; Kettenis, 2014, S. 60-68; Theis, 2010, S. 51-54) wurden hier für zusätzliche Referenzen geprüft. Die Untersuchungen sind nach Möglichkeit, mitunter werden beide Verfahren zugleich angewendet, hinsichtlich qualitativer und quantitativer Untersuchungsverfahren getrennt aufgeführt.

<i>Tabelle 2: Quantitative Untersuchungen zum Schulsport aus SchülerInnensicht</i>					
Autor	Jahr	Problemstellung	Untersuchungsdesign	Angaben zu den SchülerInnen und Personen	Angaben zur Klassenstufe und Schulform
Bielefeld	1981	Einstellung der SchülerInnen zum Schulsport in Hinblick auf allgemeine körperliche Betätigungen	Fragebogen	342 Schülerinnen, 328 Schüler	GY, alle Klassen
Storf	1981	Einstellungen zu den Bundesjugendspielen	Fragebogen, Querschnittstudie	481 SchülerInnen	RS, GY, 5.-11. Klasse
Berndt	1984	Wie erklären SchülerInnen Erfolg und Misserfolg im Sportunterricht?	Fragebogen	195 SchülerInnen, 12 Jahre	6. Klasse
Müller-Wolf & Miethling	1986	1) Motivation, emotinale Reaktionen auf den Schulsport und die Lehrkraft, Lernziele und Mitbestimmung 2) Idealvorstellungen vom Sportunterricht und der Sportlehrkraft, Notengebung	Fragebogen	1406 SchülerInnen, 150 Lehrkräfte	1) HS, RS, GY, 9. Klasse; 2) GY, GES, BS, 6.-13- Klasse
Bernd, Schmidt & Werpup	1987	Geschlechterspezifisches Erleben von Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	16 Schülerinnen, 33 Schüler, 17-19 Jahre	GY, 12. Klasse
Fischer	1989	1. Strukturen und ihre Veränderung bezüglich der Einstellungen zum Sportunterricht 2. Variablen der Sportsozialisation hinsichtlich der Einstellungen zum Leistungsfach Sport	Fragebogen, Querschnittstudie, Längsschnittstudie	205 Schülerinnen, 358 Schüler	GY, 11. und 13. Klasse
Brett-schneider & Bräutigam	1990	Einstellungen zum Sport in der Alltagswelt, den Schulsport einbezogen	a) repräsentative Fragebogenuntersuchung, b) fokussierte Interviews, Querschnittstudie	a) 2101 Schülerinnen, 1978 Schüler b) 20 Schülerinnen, 20 Schüler; 14-18 Jahre;	HS, RS, GY

Kleindienst - Cachay	1991	Schulsport und Sportsozialisation im Hauptschulbereich, Erfahrungen im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht	teilstandardisierte Fragebogen, Querschnittstudie	245 Hauptschülerinnen, 295 Realschülerinnen, 12-18 Jahre	HS, RS
Naul, Falkenberg & Fischer	1992	Kognitives Lernen im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe: Diskussion ausgewählter Ergebnisse	Fragebogen, Längsschnittstudie	19 Schülerinnen, 34 Schüler	GY, 11.-13. Klasse
Gieß-Stüber	1993	Ansichten der SchülerInnen zu einem befristeten getrenntgeschlechtlichen Sportunterricht	Fragebogen explorative Studie, Querschnittstudie	61 Schülerinnen, 13 Jahre	GES, 7. Klasse
Joch	1995	Sportbezogene Einstellungen der SchülerInnen, u.a. Rückblick auf selbst erlebten Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	133 Schülerinnen, 145 Schüler	GY, 13. Klasse
Digel	1996	Schulsport in Südhessen I: die Sicht von SchülerInnen auf Ziele, Inhalte, außerschulische Wirkung, und Beliebtheit des Sportunterrichts; Beurteilung der Bedingungen und der Lehrkraft, Einstellung zu Koedukation; Assoziationen	Fragebogen, Querschnittstudie	231 Schülerinnen und 304 Schüler, 9-27 Jahre; 22 Sportlehrkräfte	GY, RS, GES, Privatschule, 8.-13. Klasse
Opper	1996a	Schulsport in Südhessen II: Beurteilung des Schulsports in Abhängigkeit von der Sportnote, Ziele, gewünschte Inhalte und außerschulische sportliche Aktivität	Fragebogen, Querschnittstudie	224 Schülerinnen, 301 Schüler	s.o.
Opper	1996b	Schulsport in Südhessen III: Geschlechterspezifische Sicht auf den Schulsport, die Lehrkraft, die Koedukation; Sportartenpräferenzen	Fragebogen, Querschnittstudie	231 Schülerinnen, 304 Schüler, 16,5 Jahre im Durchschnitt	s.o.
Kruber	1996	Bestandsaufnahme der Schulsportsituation in Rheinhessen-Pfalz; Ergebnisse zur Sicht der SchülerInnen auf den Schulsport: Bewertung, Präferenzen, Motive, lokale Unterschiede in den Einstellungen; Angaben zum Freizeitsport	Fragebogen, repräsentative Längsschnittstudie	2500 SchülerInnen	GS, HS, RS, GY, 4., 6. und 8. Klasse

Weis	1997	Bestandsaufnahme der Schulsportsituation in Rheinhessen-Pfalz; Untersuchung der Leistungsfähigkeit und Können von SchülerInnen im leichtathletischen Bereich; Ergebnisse u.a. zur Beliebtheit des Schulsports	Repräsentative Erhebung, Fragebogen, Haro-Fitness-Test, Cooper-Test, Filmaufnahmen	326 repräsentativ ausgewählte SchülerInnen (aus 2500)	GS, HS, RS, GY 4., 6. und 9. Klasse
Hummel	1998	Teil 1 der „Sachsenstudie“: Erwartungen von einem „guten“ Sportunterricht und Typisierung der Sportlehrkräfte	repräsentative Fragebogenuntersuchung	846 SchülerInnen	5., 7. und 9. Klasse
Saß	1999	Die Sichtweise von MigrantInnen auf den Freizeitsport und den Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	125 SchülerInnen, 10-18 Jahre	o.A.
Wydra & Förster	2000	Einstellungen von sportunmotivierten SchülerInnen zum Sportunterricht, außerschulische sportliche Aktivitäten, Bewertung der Sportlehrkraft und des Unterrichts, Motive	Sekundäranalyse; Fragebogen, Querschnittstudie	221 Schülerinnen, 220 Schüler, 15-17 Jahre	RS, GY, GES
Schmidt, Haupt & Süßenbach	2000	Repräsentative Untersuchung zu Einstellungen zum Vereins-, Schul- und Freizeitsport von SchülerInnen im ostdeutschen Raum	Repräsentative Fragebogenuntersuchung, Querschnittstudie	917 SchülerInnen, 8-13 Jahre	GS, RS, GY 3. -8. Klasse
Berndt et al.	2000	Ausgewählte Ergebnisse aus Brandenburg und Nordrhein-Westfalen zum Sportengagement Jugendlicher in Schule und Verein; Umstände der Auswirkung auf die Entwicklung	Repräsentative Fragebogenuntersuchung, Querschnittstudie	1644 Schülerinnen und 1782 Schüler	HS, RS, GY, GES, 7.-13. Klasse
Wydra	2001	Sportliche Freizeitaktivitäten von SchülerInnen; Bewertung, Inhalte und Wunschinhalte des Sportunterrichts; unterrichtsbezogene Motive und Notengebung an saarländischen Schulen	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; Querschnittstudie	863 Schülerinnen und 788 Schüler	RS, GY, GES, 5. -13. Klasse
Baur & Burmann	2001	Schul- und Freizeitsport in ländlichen Strukturen Brandenburgs	Standardisierte, schriftliche Befragung; Querschnittstudie	2407 SchülerInnen, 13-19 Jahre	RS, GY, GES, 7., 9., 11. und 13. Klasse
Rütten & Ziemainz	2001	Außerschulische Bewegungsstrukturen im Wohnumfeld und im Sportunterricht im Vergleich; Bewertung des Sportunterrichts	explorative Studie	241 SchülerInnen	5. und 9. Klasse
Müller & Petzold	2002	Auswirkungen des Projekts „Bewegte Grundschule“ auf SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte	Fragebogen; Längsschnittstudie; die Kinder betreffend motorischer Test, Selbstkonzeptskala, qualitatives Resümee in Form eines Briefes	149 VersuchsschülerInnen, 81 KontrollschülerInnen	GS

König	2003	Evaluation von Vermittlungskonzepten für Ballspiele in zwei Forschungsprojekten; beliebte Unterrichtsinhalte innerhalb der Projekte	Fragebogen, videogestützte Unterrichtsbeobachtung	177 SchülerInnen, 18 Lehrkräfte in Projekt 1, 22 Lehrkräfte in Projekt 2	allgemeinbildende Schulen, 3.-6. Klasse
Klenk	2004	Die Sicht auf den Schulsport und außersportliche Aktivitäten baden-württembergischer SchülerInnen	Fragebogen, Querschnittstudie	510 Schülerinnen, 384 Schüler, 16-20 Jahre	GY, 10. und 11. Klasse
Altenberger et al.	2005	Qualitätsmerkmale des Sportunterrichts aus der Sicht der SchülerInnen und SportlehrerInnen in Bayern; Typisierung von SchülerInnen	repräsentative Befragung, quantitatives „Face-to-Face“-Interview, Querschnittstudie	1593 SchülerInnen, 10-21 Jahre, 212 Sportlehrkräfte	HS, RS, GY, alle Klassenstufen (ohne Abschlussklassen)
Hummel, Erdtel & Adler	2006	2. Teil der „Sachsenstudie“: die Sicht von SchülerInnen und Lehrkräften auf die Bedingungen des Schulsports und außerschulischer Aspekte	repräsentative Fragebogenuntersuchung, Querschnittstudie	1370 SchülerInnen, 1060 Sportlehrkräfte	GY, MS, 5., 7. und 9. Klasse
Gerlach et al.	2006	DSB-SPRINT-Studie zur Situation des Schulsports in Deutschland: Aspekte des Sportunterrichts, z.B. Bedeutung, Inhalt, Ziele, Motivation, Notengebung, Lehrkraft, Selbstkonzept aus der SchülerInnensicht	repräsentative Fragebogenuntersuchung, Querschnittstudie	4195 Schülerinnen und 4483 Schüler	GS, HS, RS, GY, u.a., 4., 7. und 9. Klasse
Bösche & Butler	2006	Das Bewegungsverhalten und Interesse Jugendlicher an Schul-, Freizeit- und Vereinssportarten in Berlin	Fragebogen, Querschnittstudie	260 Schülerinnen und 226 Schüler	GY, 7. Klasse
Biemann ²	2006	Selbstwirksamkeitserwartungen von SchülerInnen im Sportunterricht; subjektive Einschätzungen zu verschiedenen Herausforderungen im Sportunterricht	Fragebogen, Unterrichtsbeobachtung, LehrerInneninterview; Langzeitstudie und Querschnittanalyse	163 Schülerinnen, 187 Schüler	GS, 3. und 4. Klasse
Aust	2009	Beurteilung des Sportunterrichts und der Sportlehrkraft, Vergleich mit den Ergebnissen der Sprintstudie	Standardisierter Fragebogen	216 SchülerInnen	GS, 3. und 4. Klasse
Kornexl, von Grebmer, Hilpold & Savoia	2010	Im auf die SchülerInnen bezogenen Teil: Beurteilung der Wertigkeit und der Qualität des Sportunterrichts an Südtiroler Schulen, Beurteilung der Sportlehrkraft und Einschätzung der Freude am Schulsport; Aussagen zum Freizeitsport	Fragebogen, repräsentative Querschnittstudie	1537 SchülerInnen, Direktoren, Lehrkräfte, Eltern, Vertreter von Sportvereinen	GS, 4. Klasse, MS, 2. Klasse, OS, 2. und 4. Klasse

² Die Studie betrifft die Sicht auf den Sportunterricht indirekt. Ausgehend davon, dass der Begriff „Sicht auf den Sportunterricht“ alle materiellen, temporalen, handlungsspezifischen und personalen Aspekte beinhaltet, lässt sich neben der Sicht auf andere Kinder und die Lehrkraft auch die reflexive Sicht auf die eigene Person der Thematik zuordnen. Dies ist für die Untersuchung des Niederlagerlebens sinnvoll. Die Angaben zur Selbsteinschätzung lassen sich zudem aus dem Kontext der bisher erworbenen Erfahrungen verstehen.

Greier	2010	Akzeptanz des Fachs „Bewegung und Sport“ österreichischer SchülerInnen	Fragebogen, Querschnittstudie	1349 SchülerInnen, 10-17 Jahre	HS
Seyda ³	2011	Die Wirkung des Schulsports auf das Selbstkonzept von GrundschülerInnen; darin die Selbsteinschätzung der SchülerInnen zum sportlichen Fähigkeitskonzept, Erfassung schul- und vereinsportlicher Aktivitäten	Kinderfragebogen, Koordinationstest, LehrerInnenbefragung	175 Schüler, 205 Schülerinnen	GS, 1., 3. und 4. Schuljahr
Cárcamo	2012	Sinngebung, Beurteilung, Relevanz und Einschätzung des Sportunterrichts aus der Sicht deutscher und chilenischer SchülerInnen im Vergleich	Fragebogen, Querschnittstudie	1) in Deutschland 676 SchülerInnen und 693 Schüler, 10-18 Jahre 2) in Chile 662 Schülerinnen und 698 Schüler	1) RS, GES, GY, 5., 7., 9. und 11. Klasse; 2) öffentliche Schulen und Privatschulen, 5. und 7. Unterstufenklasse, 1. und 3. Mittelstufenklasse
Heemsoth & Miethling	2012	Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung des Unterrichtsklimas aus der SchülerInnensicht im Sportunterricht (KIKSS)	Fragebogen, Querschnittstudie	1135 SchülerInnen, 13-18 Jahre	GY, 8.-10. Klasse
Osterroth, Spang & Gießing	2012	Physiologische und affektive Auswirkungen einer täglichen Sportstunde; die Sicht auf die tägliche Sportstunde von SchülerInnen und Darstellung ihres Freizeitverhaltens	Fragebogen, Körperanalyse	2 Schulklassen mit 15 und 20 SchülerInnen	GS, 4. Klasse
Moschert	2013	Bewertung des Sportunterrichts und der Sportlehrkraft durch luxemburgische SchülerInnen, ihre diesbezüglichen Erwartungen und Ziele, tatsächliche und erwünschte Angebote; Vergleich nach Alter und Geschlecht; Vergleich mit den Ergebnissen der SPRINT-Studie	Fragebogen, Querschnittstudie	453 Schülerinnen, 549 Schüler	GY, klassische und technische Sekundarstufe, Klassenstufen 7/VII, 9/V, und 12/II
König	2014	Evaluation von aktuellen Vermittlungskonzepten für das Fußballspiel im Sportunterricht; Bewertungen der SchülerInnen	Expertenrating	Phase 1: 21 SchülerInnen, Phase 2: 82 SchülerInnen	Sekundarstufe 1
Salomon	2015	„Balanciertes Junge-Sein im Sport“: Versuch einer empirischen Abbildung; die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf typisch maskulines Verhalten im Sport (inner- und außerschulisch)	Fragebogen, Querschnittstudie	Phase 1: 358 SchülerInnen, 11-14 Jahre Phase 2: 520 SchülerInnen	RS, GY

³ s. Anmerkung zu Fußnote 1

Im Folgenden wird aus der Reihe der quantitativen Studien eingehender auf die Ergebnisse von Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2006) zur SPRINT-Studie und die Ergebnisse von Biemann eingegangen. Danach erfolgt die Darstellung ausgewählter Studien der qualitativen Forschung. Dabei weisen die Studien ein unterschiedlich hohes Maß an Schnittpunkten mit der hier zu untersuchenden Thematik auf. Studien, sowohl die Gruppe der GrundschülerInnen, als auch den Forschungsgegenstand des Niederlageerleben betreffend, sind unterrepräsentiert. Der Rahmen der Revision wird daher etwas weiter gesteckt und berücksichtigt auch einzelne Aspekte des Niederlageerlebens, welche sich aus Teilergebnissen der Studien ergeben.

Im Jahr 2003 wurde vom Deutschen Sportbund eine repräsentative Studie zur Situation des Schulsports in Auftrag gegeben und 2006 unter dem Namen „SPRINT-Studie“ veröffentlicht. Deren Durchführungsbereich umfasst die Länder Schleswig-Holstein, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg. Befragt wurden insgesamt 8863 SchülerInnen an 219 Schulen, davon in den Grundschulen jeweils die ViertklässlerInnen, an den weiterführenden Schulen die SchülerInnen der siebten und neunten Klassen, sowie Sportlehrkräfte, SchulleiterInnen und Eltern. Da die Studie von Gerlach et al. ein umfassendes Bild über die Ansichten, Wünsche und Meinungen der SchülerInnen zu einzelnen Aspekten des Sportunterrichts in Deutschland gibt, wird hier eingangs ausführlicher darauf eingegangen. Dadurch, dass auch GrundschülerInnen an der Studie partizipiert haben, können im Folgenden einige Unterschiede in der Sicht von GrundschülerInnen und SchülerInnen weiterführender Schulen auf einige Themen des Sportunterrichts dargestellt werden. Die Studie gliedert sich auf in acht Module:

- programmatische Grundlagen des Schulsports in den Ländern
- Synopse vorliegender Forschungsergebnisse zum Schulsport
- Schulsport als Sportunterricht
- außerunterrichtlicher Schulsport
- SchülerInnen im Schulsport
- LehrerInnen im Schulsport
- Sportstätten für den Schulsport
- Schule und Schulsport

Das Kernstück der SPRINT-Studie ist jene Teilstudie, in welcher der Umfang und die Qualität des Sportunterrichts die zentralen Untersuchungsgegenstände darstellen.

Die Untersuchung hat ergeben, dass dem Sport sowohl in der Schule, als auch im Verein und außerhalb beider Institutionen eine hohe Bedeutung zukommt. Mit zunehmendem Alter zeigt sich allerdings zum einen eine Verschiebung zugunsten frei gestalteter sportlicher Aktivitäten, zum anderen eine allgemein geringere sportliche Betätigung im Freizeitbereich. In den vierten Grundschulklassen wird dem Schulsport die höchste Relevanz vor freien sportlichen Aktivitäten und dem Vereinssport zugemessen. Als wichtigste Ziele des Sportunterrichts geben die SchülerInnen die Gesundheit und Fitness (88%), den Ausgleich zu anderen Fächern, sowie die Förderung eines fairen Umgangs miteinander (77%) an (vgl. Gerlach et al., 2006, S. 112). Die Anregung zu weiterem Sporttreiben, Neues aus dem Sport zu zeigen und die Leistung zu verbessern, wird von den GrundschulInnen am höchsten bewertet. Mit zunehmendem Alter verlieren diese Aspekte dennoch an Gewicht. Als beliebteste Sportarten werden die sogenannten Kleinen Spiele (69%), gefolgt von Basketball (66,3%), Volleyball (65,4%), Turnen (61,3%) und Fußball (59,8%) angegeben (vgl. ebd., S. 114f.). Die Beliebtheit der Kleinen Spiele wird auf den hohen Anteil der teilnehmenden Viertklässler zurückgeführt. Die angebotenen Sportarten decken sich bei den GrundschulInnen weitgehend mit ihren Wunschvorstellungen. Mit zunehmendem Alter hingegen weicht die Nachfrage von den Angeboten ab. SchülerInnen aller Altersgruppen äußerten sich dahingehend, dass ihnen in der Freizeit erworbene sportliche Erfahrungen im Sportunterricht zugute kämen. Vom Schulsport hingegen profitierten eher die Jüngeren unter ihnen in der Freizeit.

Der Sportunterricht ist bei den SchülerInnen beliebter als das Gesamtkonzept „Schule“. 75% nehmen gerne am Sportunterricht teil, nur 50% gehen hingegen gern zur Schule. Insbesondere bei den Jungen (vgl. ebd., S. 144) ist die Diskrepanz zwischen dem Wohlfühlen im Sportunterricht und dem Wohlfühlen in der Schule am größten, was die Bedeutung des Sportunterrichts für diese unterstreicht. Das Wohlfühlen in beiden Bereichen, sowohl im Sportunterricht als auch in der Schule insgesamt, wurde unter allen Schulformen von den GrundschulInnen am höchsten bewertet.

Die Bewertung der Sportlehrkraft aus der Schülersicht hat ergeben, dass jüngere LehrerInnen in den Kategorien „Nachgiebigkeit“, „Sympathie“, „Verständnis“, „Geduld“, „Gerechtigkeit“, „Freundlichkeit“, „Engagement“, „Humor“, „Vorbereitung“, „Fairness“, „Kompetenz“ und „Fürsorglichkeit“ positiver bewertet werden als ihre älteren Kolleginnen (vgl. ebd., S. 131). Unter den altersunabhängigen positiven Merkmalen werden den Lehrkräften die Eigenschaften „Selbstsicherheit“, „fachliche Kompetenz“, „Sportlichkeit“ und „Freundlichkeit“ am häufigsten zugeschrieben. Die SchülerInnen geben an, dass die LehrerInnen gut vorbereitet

sind. Insbesondere GrundschülerInnen fühlen sich bei ihrer Lehrkraft gut aufgehoben und zeichnen ein fürsorgliches Bild von diesen.

Am positivsten wird von den SchülerInnen am Sportunterricht die Bewegungsintensität, gefolgt von der Strukturiertheit und der guten Organisation, die Abwechslung und die Anstrengung bewertet. Hingegen sei die Bewältigung der Aufgaben kaum schwierig (vgl. ebd., S. 135). Jüngeren SportlehrerInnen wird, mit Ausnahme der der BerufseinsteigerInnen und der 50-54-Jährigen, eher die Fähigkeit, einen gut organisierten und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten zugeschrieben, als ihren älteren KollegInnen. Die Gruppe der 60-64 Jährigen schneidet bei der Beurteilung der Aspekte „Abwechslung“, „Strukturiertheit“, „Schwierigkeit“ und „Organisiertheit“ am schlechtesten ab.

Die effektive Zeit, die den SchülerInnen zum Sporttreiben in einer Unterrichtsstunde zur Verfügung steht, sehen die SchülerInnen in Abhängigkeit von den Faktoren „Disziplin“, „Zuspät-Kommen“, „Abwesenheit der Lehrkraft“, und „untätig Herumstehen“ (vgl. ebd., S. 137f.). Bei den GrundschülerInnen verstreicht die meiste Zeit aus disziplinarischen Gründen, bis ein genügendes Maß an Ruhe für den Beginn der sportlichen Aktivitäten erreicht ist. Die Lehrkräfte verspäten sich in den Aussagen der Befragten nur selten und verlassen auch kaum während der Sportstunde den Unterricht. Unter den SchülerInnen verspäten sich die Älteren häufiger als die Jüngeren. Im Unterricht geben die GrundschülerInnen an, dass sie kaum untätig herumstehen würden, bei den Siebt- und Neuntklässlern kommt dies gelegentlich vor. Insgesamt bewerten die SchülerInnen den Sportunterricht mit einer Note zwischen „gut“ und „befriedigend“ (2,27) und damit besser als die Fächer Mathematik (2,86) und Deutsch/Sprache (2,86) (vgl. ebd., S. 139). Auch hier zeigen sich altersbedingte Unterschiede. Die ViertklässlerInnen vergeben für den Sportunterricht eine Note zwischen „sehr gut“ und „gut“ (1,55), die Siebt- und NeuntklässlerInnen bewerten ihn negativer (2,28 und 2,48). Eine geschlechterspezifische Unterscheidung ergibt eine bessere Bewertung durch die Jungen (2,14) als durch die Mädchen (2,40). Männliche Lehrkräfte genießen mit einer durchschnittlichen Note von 2,12 ein höheres Ansehen als ihre weiblichen Kolleginnen (2,40). Unter allen Lehrkräften erhält die Gruppe der 30-34-Jährigen mit „gut“ die beste, die der 60-64-Jährigen die geringste Bewertung (2,64) (vgl. ebd., S. 140). Daraus wird geschlussfolgert, dass ein Zuwachs von Verständnis, Ausgeglichenheit, Geduld und Gerechtigkeit seitens der Lehrkräfte, sowie ein im größeren Maße anstrengender, abwechslungsreicher und höheren Anforderungen genügender Sportunterricht ein „Mosaikstein im Qualitätsmanagement des Sportunterrichts“ (ebd., S. 141) sein könnte.

2006 veröffentlichte Biemann eine Studie zur Selbstwahrnehmung von GrundschülerInnen im Sportunterricht. Die subjektive Sicht der SchülerInnen auf den Sportunterricht betrifft den Teilaspekt „Herausforderungen“. 350 GrundschülerInnen der dritten und vierten Klassenstufen wurden in drei Phasen quantitativ befragt. Die Inhalte betreffen allgemeine Einschätzungen zum Erbringen von Leistungen, Spaß am Unterricht, Angst, Rückmeldung von Lehrkräften und konkrete Einschätzungen zu einzelnen Turnübungen, Spielen und leichtathletischen Übungen. Die erhobenen Daten sind sowohl längs- als auch querschnittlich bearbeitet worden. Von großer Bedeutung für die Untersuchung des Niederlageerlebens von GrundschülerInnen ist der erbrachte Nachweis, dass Selbstwirksamkeitserwartungen in der untersuchten Altersgruppe der Dritt- und ViertklässlerInnen sehr hoch, bei den DrittklässlerInnen höher als bei den ViertklässlerInnen, sind. Diskrepanzen in der Selbstwahrnehmung stellen einen zu untersuchenden Aspekt der Niederlagenbewältigung dar. Bei Seyda ist nachzulesen, dass die Einschätzung des generellen Selbstkonzepts bei den GrundschülerInnen im positiven Bereich liegt, mit zunehmendem Alter jedoch sowohl bei den Jungen, als auch bei den Mädchen nachlässt (Seyda, 2011, S. 245). Dieser Umstand weist darauf hin, dass sich auch das Niederlageerleben von Grundschulkindern von dem älterer SchülerInnen in einigen Merkmalen unterscheidet und Studien über SekundarstufenschülerInnen nur bedingt auf die Gruppe der GrundschülerInnen zu übertragen sind.

Die überwiegende Anzahl von Dritt- und ViertklässlerInnen traut sich zu, schwierige Aufgabenstellungen und Hindernisse im Sportunterricht zu bewältigen. Nur wenige hingegen schätzen ihr Können als zu gering ein, um neue und anspruchsvolle Aufgabe zu lösen. Sowohl im Längsschnitt, als auch im Querschnitt sind die Erwartungen bei den Schülern höher als bei den Schülerinnen. Das Niederlageerleben betreffen insbesondere Angaben zur Anstrengungsbereitschaft nach Teambildungsprozessen. Eindeutig positiv und mit der vergleichsweise höchsten Erwartung beantworteten sowohl Jungen als auch Mädchen zu allen drei Messzeitpunkten, dass sie sich im Spiel anstrengen würden, auch wenn sie als Letzte in eine Mannschaft gewählt worden wären. Im Gegensatz dazu war die Erwartungshaltung, eine schwierige turnerische Übung vorzumachen, am geringsten. Thematisiert wurden u.a. die Spiele „Fischer-Fischer“ und „Völkerball“ (vgl. Biemann, 2006, S. 164). Auf der Hand liegen die Ergebnisse zu den Angaben der SchülerInnen, dass mit der Höhe einer Anforderung oder Schwierigkeit in den Spielen das Zutrauen, die spielerische Aufgabe zu bewältigen, zwar noch im positiven Bereich bleibt, aber zunehmend geringer wird. Beim Völkerball wiesen unter allen SchülerInnen die Mädchen der Klassenstufe 4 die geringste Erwartungshaltung auf. Unter den Jungen erreichten die Älteren höhere Mittelwerte als die Jüngeren (ebd., S. 178).

<i>Tabelle 3: Qualitative Untersuchungen zum Schulsport aus SchülerInnen-sicht</i>					
Autor	Jahr	Problemstellung	Untersuchungsdesign	Angaben zu SchülerInnen/Personen	Klassenstufe, Schulform
Messing	1980	Bewertung der Sportlehrkräfte und des Sportunterrichts durch SchülerInnen	Fragebogen, protokollierte Gruppendiskussion, Zeichnungen und Aufsätze von SchülerInnen	1582 SchülerInnen, befragte Schülerinnen 14-16 Jahre	4.-12. Klasse; Befragung RS, GY, 8. und 9. Klasse
Janalik, Sprenger, Treutlein & Hanke	1984	Retrospektive Analyse unter der Fragestellung, ob SchülerInnen den Sportunterricht wirklich positiv erleben; Sichtweisen von SchülerInnen und die Bedeutung ihrer Perspektive	Formen des qualitativen Interviews	o.A.	o.A.
Amelsberg	1985	Studie aus der „Hamburger Arbeitsgruppe“ zu Schülertaktiken und Handlungsmöglichkeiten	kontrolliert explorative Interviews	25 SchülerInnen, dazu 8 Lehrkräfte verschiedener Schularten	GY, Klasse 9 und 10
Stahl	1985	Studie aus der „Hamburger Arbeitsgruppe“ zu den Vorstellungen der SchülerInnen von „gutem“ Sportunterricht	s.o.	s.o.	s.o.
Köppe & Warsitz	1989	Einstellungen zum Sport und Schulsport von nicht sporttreibenden SchülerInnen	offene, themenorientierte Interviews, gering strukturiert; Netzwerkbildung, Protokolle	23 Schülerinnen, 18 Schüler, 15-19 Jahre	HS, RS, GY
Thoman	1990	Einstellungen zum Schul- und Vereinssport	Protokolle von Elterngesprächen, spontane Äußerungen der SchülerInnen auf Stichworte	SchülerInnen und Eltern	GY
Brehm	1990	Der Zusammenhang von Gesundheit und Sport aus der Sicht von SchülerInnen	strukturierte Interviews, vereinfachte Form der Strukturlegetechnik	8 SchülerInnen und 8 Schüler, 13-16 Jahre	GES, 8. Klasse,
Brehm	1993	Die Sicht unmotivierter Schüler auf ihr Verhalten im Sportunterricht	systematische Schüler- und Unterrichtsbeobachtung, Interviews	19 Schüler, 14 und 15 Jahre	GY, 8. Klasse
Bräutigam	1994	Spaßverständnis im Kontext des Sportunterrichts	Interview: eine Fragestellung	Angaben von 7 SchülerInnen, 14 und 18 Jahre	GY, BS
Münster	1994	Die Beteiligung der SchülerInnen an der Leichtathletik im schulischen Bereich, Methodenkonstruktion	Unterrichtsbeobachtung, Interviews („Strukturierender Dialog“), Videosimulation	10 SchülerInnen und 10 Lehrkräfte	schulartenübergreifend, 5.-10. Klasse

Schwier	1995	Biographischer Stellenwert des Spiel- und Bewegungslebens sehgeschädigter Kinder; u.a. die Sicht von SchülerInnen auf ihren Sportunterricht	narratives Interview, unstandardisierte teilnehmende Beobachtung; Bezugnahme auf die Grounded Theory	33 SchülerInnen, und StudentInnen, 12-30 Jahre	GY, UNI
Volkammer	1996	Die Unterschiede zwischen Schul- und Vereinssport aus der Perspektive der SchülerInnen und Lehrkräfte	offene Interviews	30 Jugendliche, 28 Sportlehrkräfte	o.A.
Frei	1997	Die Sicht der SchülerInnen und Lehrkräfte auf kommunikative Prozesse und diesbezügliche Konflikte im Sportunterricht	offenes Interview, Leitfadeninterview, Beobachtung; Bezugnahme auf die Grounded Theory	52 SchülerInnen, 14 Lehrkräfte	HS, RS, GY
Bleul-Gohlke	1998	Die Sicht der SchülerInnen, Lehrkräfte und der Schulleitung an einer sechsjährigen Berliner Grundschule auf den Sportunterricht; Inhalte, Methoden, Wünsche, Probleme, außerschulischer Sport	problemzentriertes Interview (SchülerInnen), narratives Interview (Lehrkräfte), Langzeitauswertung von Klassenbucheinträgen	4 SchülerInnen und 4 Schüler, 5 Lehrkräfte und die Schulleitung	GS, 1.-6. Klasse, 6. Klasse im Interview
Horter	1998	Einstellungen und Motivation von Schülerinnen in der Frühadolescenz zum Sportunterricht	Unterrichtsbeobachtung, Fragebogen und Leitfadeninterviews	216 Schülerinnen, 11-16 Jahre	HS, GY, 6.-9. Klasse
Klupp & Miethling	1998	Das Projekt REKRISIS: Rekonstruktion bedeutsamer Erfahrungen von SchülerInnen im Sportunterricht; Ergebnisse zum Lehrerengagement aus der Sicht der SchülerInnen	Fragebogen, narratives, kontrolliert-exploratives und themenzentriertes Interview, Leitfadeninterview; Grounded Theory,	32 SchülerInnen	GY, 8.-10. Klasse
Glorius	1998	Faktoren, welche die Akzeptanz von Ballspielen beeinflussen	Leitfadeninterview, Gruppendiskussion; Grounded Theory,	63 Schülerinnen	5.-10. Klasse
Bräutigam	1999a	Projekt „Schüler im Sportunterricht“: die Sicht von SchülerInnen auf Themen des Sportunterrichts; hier Teilergebnisse zur Sicht auf die Sportlehrkraft	fokussiertes Interview	53 SchülerInnen	HS, RS, GY, GES, BS, 5.-13. Klasse
Bräutigam	1999b	Projekt „Schüler im Sportunterricht“, Einzelfallstudie „Fatima“	fokussiertes Interview	eine Schülerin, 12 Jahre	GY, Klasse 7
Brehm	1999	Beitrag des Sportunterrichts zum Wohlbefinden der SchülerInnen	Interview- und Legetechnik	61 SchülerInnen, ca. 14 Jahre	8. Klasse

Hunger	2000	Sicht unsportlicher SchülerInnen auf den Sportunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I und II	Leitfadeninterview	13 ehemalige SchülerInnen, 17-22 Jahre	o.A.
Wolters & Cunis	2000	Sicht zweier GrundschülerInnen auf Koedukation, Anforderungen, Bedürfnisse, die Lehrkraft und Methoden im Sportunterricht	Leitfadeninterview	2 Schülerinnen	4. Klasse
Brehm & Voitländer	2000	Der Sinn des Sportunterrichts aus der Sicht von SchülerInnen	Interview- und Legetechnik	85 Schülerinnen, 75 Schüler	RS, GY
Hunger	2001	Sinn und Zweck des Sportunterrichts aus der Sicht von GrundschülerInnen	leitfadenorientiertes Interview; Grounded Theory,	ca. 40 SchülerInnen	GS, 4. Klasse
Schulz	2003	Ansichten zur Wertigkeit des Grundkurses Sport an der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht der SchülerInnen	teilstandardisiertes Interview	17 SchülerInnen der Oberstufe	GY
Kuhn	2003	Wünsche und Vorstellungen zu Bewegungs-, Spiel-, und Sportaktivitäten von SchülerInnen	1) thematische Zeichnung; 2) fokussiertes, episodisches Interview	1) 204 Schülerinnen, 191 Schüler 2) 64 SchülerInnen	1) 2.-6. Klasse 2) 6. Klasse
Miethling & Krieger	2004	Rekonstruktion relevanter Themen des Sportunterrichts aus der SchülerInnen-sicht; Erfahrungen der SchülerInnen, Ablauf des Sportunterrichts, Verhältnis der Beteiligten zueinander, Beurteilung des Unterrichts und Verbesserungsvorschläge	Fragebogen; Leitfadeninterview, kontrolliert-exploratives Interview; Grounded Theory	58 Schülerinnen, 59 Schüler	GY, 8.-10. Klasse
Süßenbach & Schmidt	2006	SPRINT-Studie: Untersuchung zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland aus der Sicht aller Akteure	Unterrichtsbeobachtung, teilstandardisiertes Leitfadeninterview; Grounded Theory	72 Schülerinnen, 72 Schüler, 25 SchulleiterInnen, 50 Sportlehrkräfte 50 Forscher	GS, HS, RS, GY, GES, SE, 4., 7. und 9. Klasse
Hunger	2008	Teilergebnisse einer Studie zur Sicht von SchülerInnen auf die „Tägliche Sportstunde“, ihre Bewertung und der Vergleich der regulären Sportstunde mit den zusätzlichen täglichen Bewegungsangeboten	Leitfadeninterview; Grounded Theory; Teilergebnisse einer als Langzeitstudie konzipierten Untersuchung	30 SchülerInnen, 7 und 8 Jahre	GS, 2. Klasse
Theis	2010	Unterschiedliche Betrachtungsweisen des Sportunterrichts aus der Sicht von HauptschülerInnen und GymnasiastInnen	problemzentriertes, fokussiertes und offenes Leitfadeninterview; Grounded Theory	25 Schülerinnen und 28 Schüler, 3-15 Jahre,	GES, Klasse 8

Erhorn	2010	Die Bedeutung des Geschlechts für Bewegungspraxen von Jungen und Mädchen innerhalb und außerhalb des Sportunterrichts; darin die Sicht von SchülerInnen auf besondere Situationen	Fragebogen, teilnehmende Beobachtung, Videodokumentation, Gespräch, Interview; Grounded Theory, Typenbildung	eine Grundschul-lerngruppe	GS, jahrgangs-übergreifend Stufe 2-4
Süßenbach	2011	Typisch feminine und typisch maskuline Muster in sportbezogenen Angeboten von Ganztagschule aus der Sicht von SchülerInnen und Lehrkräften, bzw. ÜbungsleiterInnen	Leitfadeninterview, Unterrichtsbeobachtung	32 SchülerInnen, je 16 Lehrkräfte und ÜbungsleiterInnen	OGGS, 3. und 4. Klasse
Behrens	2011	Rekonstruktion von Prozessen und auffälligen Situationen im sportlichen Bereich „Tanz- und Bewegungstheater“ dreier gymnasialer Profilklassen	videogestützte Beobachtung, VRSI	Schülerinnen und Schüler aus 3 Klassen	GY, 5. Klasse
Erhorn	2012	Prozesse des Austausches innerschulischer und außersportlicher Bewegungspraktiken von GrundschulInnen, Handlungsstrategien	Fragebogen; teilnehmende Feldbeobachtung, Videographie, spontanes Interview, Drei-Phasen-Interview; Typenbildung, Grounded Theory	14 Schülerinnen, 12 Schüler, 8-11 Jahre	GS, jahrgangs-übergreifende Lerngruppe der Stufen 2-4
Grimminger	2012, 2014	Strategien der Anerkennung und Missachtung bei Teambildungsprozessen im Sportunterricht	qualitative Videographie, Video-Stimulated-Recall-Interview (VSRI), Soziogramm, Fragebogen (Lehrkräfte)	77 SchülerInnen, 67 Schüler, 9-15 Jahre; im Interview 20 Schülerinnen und 20 Schüler	GY, GES, Unter- und Mittelstufe
Olufemi	2013	Entstehung von Wahrheitsdiskrepanzen im Sportunterricht	Leitfadeninterview, Einzelfallanalyse, videogestützte Unterrichtsbeobachtung, Mindmapping, Grounded Theory	19 SchülerInnen, 7 Lehrkräfte im Interview	GY, 5.-8. Klasse
Möhwald	2014	Die Sicht adipöser SchülerInnen auf den Sportunterricht, das Erleben positiver und negativer Situationen	Leitfadeninterview	4 Schülerinnen, 3 Schüler, 13 Jahre im Durchschnitt	Sekundarstufe 1
Balz, Bindel & Frohn	2014	Projekt „SpuSS“: Ergebnisse zu den Themen „Befindlichkeitsveränderungen“, „Spielen lernen“ und „Freundschaften“ des Sportunterrichts, u.a. aus der Sicht von SchülerInnen einer Grundschulklasse	Befindlichkeitsskalen, Unterrichtsbeobachtung, fokussiertes Interview (Lehrkräfte), Gruppendiskussion, problemzentriertes Interview (Kinder); Längsschnittstudie	24 SchülerInnen einer Klasse, 2 Lehrkräfte	OGGS

Ott	2015	Einschätzungen übergewichtiger SchülerInnen zum Wohlbefinden im Sportunterricht und die Sicht auf die Sportlehrkraft	Fragebogen, Querschnittstudie; teilstandardisiertes Interview	313 Schülerinnen, 397 Schüler	GS, 4. Klasse
-----	------	--	---	-------------------------------	---------------

Aus der vorliegenden Tabelle werden an dieser Stelle einige Studien näher betrachtet, die der Methode der qualitativen Schulforschung zuzuordnen und auf das Niederlageerleben der GrundschülerInnen zu beziehen sind.

Brehm legte 1993 eine Studie vor, in welcher 19 Schüler eines Gymnasiums im Unterricht beobachtet und anschließend zu ihrem unmotivierten Verhalten befragt worden sind. Die Ergebnisse wurden in Bezug gesetzt zu den von Amelsberg 1985 herausgearbeiteten Entzugstaktiken von SchülerInnen im Sportunterricht. Die SchülerInnen gaben ungünstige körperliche, psychische und soziale Voraussetzungen als Ursache ihrer negativen Haltung zum Sportunterricht an. Unter den psychischen Voraussetzungen stellt neben einer allgemein geringen Anstrengungsbereitschaft die Angst vor Aktivitäten, welche anderen SchülerInnen Spaß machen, Faktoren für die Sportunlust dar. Als Beispiel werden hier die Konkurrenzspiele Handball und Hockey genannt. Brehm zieht daraus den Schluss, dass entweder die Aussichten auf Erfolg bei den SchülerInnen als zu gering oder die jeweiligen Aktivitäten an sich als unsinnig eingestuft werden. Ein weiterer Grund für unmotiviertes Verhalten ist die sportbezogene Stellung einer SchüleIn oder eines Schülers, die diese oder dieser innerhalb der Peer-Gruppe einnimmt. Das Erfahren von Ablehnung oder Missachtung, nachdem diese oder dieser von anderen ausgelacht worden ist, kann die Einstellung zum Sportunterricht nachhaltig prägen. Die SchülerInnen gaben diesbezüglich an, Schuldzuweisungen nach Spielen ausgesetzt zu sein. Auch Teambildungsprozesse demütigen die Kinder, wenn sie immer als Letztes gewählt werden. Das Verhalten einer Sportlehrkraft trägt dann zur Sportunlust bei, wenn diese sich physisch passiv verhält, nicht auf Anliegen der SchülerInnen eingeht, leistungsstarke SchülerInnen bevorzugt und den Unterricht wenig abwechslungsreich gestaltet.

Bleul-Gohlke führte eine Studie an einer Berliner Grundschule durch, die 6 Klassenstufen umfasst. Dazu wurden den Sportunterricht betreffende Klassenbucheinträge einer Klasse vom ersten bis zum sechsten Schuljahr analysiert. Acht SchülerInnen der Klasse 6, fünf Lehrkräfte und die Schulleitung äußerten sich am Ende dieser Periode in qualitativen Interviews zum Sportunterricht aus ihrer Sicht. Die Ergebnisse der SchülerInneninterviews haben neun relevante Themenbereiche ergeben, u.a. die Koedukation, Abläufe und Störungen im

Unterricht, außerschulisches Sporttreiben und die Einstellung zu Leistung und Wettkampf. Bleul-Göhlke stellt fest, dass die im Verein trainierenden Kinder eine höhere Leistungs- und Wettkampfbereitschaft im Sportunterricht aufweisen. In einer geschlechterspezifischen Betrachtung wird ausgesagt, dass Jungen mit einer schlechten Sportnote sich weniger anstrengen und eher schummeln würden. Bei den Mädchen hingegen sei die Leistungsbereitschaft abhängig von positiven oder negativen Erfahrungen im Wettkampf (vgl. Bleul-Göhlke, 1998, S. 83). Über die Bundesjugendsspiele äußerten sich die SchülerInnen kaum und wenn, dann in negativer Weise. Die Mädchen begründeten ihre ablehnende Haltung mit mangelndem Können.

Miethling und Krieger veröffentlichten 2004 relevante Themen und Situationen des Sportunterrichts aus der Sicht von SchülerInnen. Auf diese Studie wird im Folgenden ausführlicher eingegangen, da die Bewältigungsthematik hier einen großen Raum einnimmt. Mit ihrem Projekt „RETHESIS“ kommen die Autoren ihrer Forderung einer pädagogischen Neuorientierung und innovativen Theoriebildung nach. Die Studie versteht sich in der Verwendung von Konzepten und Methoden gleichsam als ein Produkt der Idee des „Forschenden Lernens“ (Miethling et al., 2004, S. 11) an der Universität Konstanz. Die Befragung wurde an Gymnasien in Baden-Württemberg in den Klassenstufen 8 bis 10 an 117 SchülerInnen durchgeführt.

Die Ergebnisse der Analyse nach der Methode der „Grounded Theory“ sind folgende sieben Themen und eine Kernkategorie:

- das Erleben von Ungerechtigkeit
- die Leistungsansprüche: zwischen Lust und Frust
- die Gruppenbeziehungen: wir/ich und die anderen
- die Verständigung: der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung
- das Lehrerengagement
- die doppelte Verletzbarkeit
- die körperliche Exponiertheit
- die Kernkategorie: Sicherungsstrategie

Das Erleben von Ungerechtigkeit resultiert den Aussagen der SchülerInnen nach aus ungerecht empfundenen Handlungsabläufen und Verhältnissen, die unterschiedliche Aspekte des Sportunterrichts betreffen. Dazu zählt die Art der Notengebung, welche individuelle Voraussetzungen zu wenig berücksichtigt. Mannschaftsspiele werden dann negativ bewertet,

wenn die Aufteilung der Teams ein Ungleichgewicht der Kräfte darstellt und ein Gefühl der Chancenlosigkeit hervorruft. Das Thema „Ungerechtigkeit“ betrifft auch das Verhalten der SchülerInnen während des Austragens der Spiele. Gegenseitige Diskriminierungen rufen Spannungen hervor und werden als soziale Auf- und Abwertungen gedeutet. Das Verhalten der Lehrkraft wird aufgrund empfundener Ungleichbehandlung und Bevorzugung leistungsstarker SchülerInnen kritisiert. Als Strategien der Bewältigung werden verbale oder physische Aggression, Rückzug, eine Rücknahme des Engagements, sowie Umdeuten und Umbewerten der Situation genannt. Im Zusammenhang mit der diesbezüglichen Erfahrung der SchülerInnen verweisen Miethling und Krieger auf den unterschiedlich ausgeprägten Grad moralischer Reife der SchülerInnen hin.

Die zweite Kategorie betrifft die Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen im Sportunterricht. Realisierbare Aufgaben führen zu gesteigerter Motivation und Zufriedenheit, Überforderung und auch Unterforderung hingegen zu Frustration. SchülerInnen mit einem positiven Leistungskonzept erleben sich als anstrengungs- und hilfsbereit. Diejenigen mit einem negativen Leistungskonzept begegnen der Problematik mit Strategien des Entzugs oder Umdeutungen ihrer negativen Erlebnisse.

Die Kategorie „Gruppenbeziehungen“ zeichnet ein Bild interpersonaler Prozesse im Sportunterricht, die teilweise positiv, oftmals aber auch als belastend empfunden werden. Häufig wechselnde Übungsgruppen, Teams und informelle Cliques, sowie unterschiedliches Leistungsvermögen und differente Grundeinstellungen einzelner SchülerInnen zum Sport werden hier als Ursache genannt. Dem indirekten Wunsch nach Aufwertung der eigenen Gruppe wird oft durch physisches und verbales Herausstellen der eigenen Stärken nachgekommen. Diesbezügliche Handlungen werden als provokant und diskriminierend empfunden.

Die Erfüllung des Wunsches nach Freiraum und Mitbestimmung ist abhängig von der Verständigung zwischen den SchülerInnen und der Lehrkraft. Positiv wird es bewertet, wenn die SchülerInnen anteilig an der Gestaltung des Sportunterrichts beteiligt werden oder eine ausreichende Vielfalt an Angeboten bei einer entsprechend vorherrschenden „Verständigungs-Kultur“ (ebd., S. 174) zwischen den Parteien vorhanden ist. Negativ bewertet werden hier nicht oder ungenügend realisierte Umsetzungen gemeinsamer Vorhaben, ein Laissez-Faire-Stil der Lehrkraft und ein ausschließlich lehrkraftzentrierter Unterricht. Die Gewährung eines angemessenen Freiraums und Mitbestimmung führt in den Aussagen der SchülerInnen zu einem höheren Grad an Motivation, Engagement und Anstrengungsbereitschaft.

Unzufriedenheit wird in einer Protesthaltung, die als „passiv-destruktiv“ (ebd., S. 175) bezeichnet wird, ausgedrückt.

Die Sportlehrkraft sollte in den ideellen Darstellungen der Befragten sportlich-aktiv und junggeblieben wirken, sowie fachlich kompetent, interessiert an den Unterrichtsinhalten und an den SchülerInnen sein. Das LehrerInnenengagement wird in seinen Ausprägungen als „geglückt“, „gebrochen“ oder „fehlend“ beschrieben. Als „gebrochenes“ Engagement wird beispielsweise ein aggressives Verhalten einer Lehrkraft bezeichnet, welche dennoch beliebt ist oder bewundert wird. Ein geglücktes Engagement spiegelt sich in langandauernder Motivation, Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft der SchülerInnen wider. Gebrochenes oder fehlendes Engagement führt hingegen zu einer entsprechenden Minderung dessen, begleitet von Protesthandlungen, Störungen, Rückzug oder Bewältigungsstrategien des Umdeutens und Umbewertens.

Die Kategorie „die doppelte Verletzbarkeit“ bezieht sich sowohl auf die physische, als auch auf die psychische Verwundbarkeit der SchülerInnen. Diese erwarten im Fall einer realen physischen Verletzung ein genügendes Maß an fachlichem und pädagogischem Engagement, das einem tatsächlichen oder drohenden Kontrollverlust entgegenwirkt und ein Gefühl von Sicherheit und Stärkung für das Selbstkonzept bietet. Anderenfalls stellt sich die Erfahrung der „doppelten Verletzbarkeit“ ein, die eine psychisch motivierte Verstärkung der physischen Verletzung darstellt. Als Strategien der Bewältigung werden in dieser Situation offensiv-konfrontatives Verhalten und Entzug vom Sportunterricht genannt. Langfristig erfolgt eine geringere Bewertung des Sportunterrichts. Ein Austausch über diesbezüglich ungelöste Problematiken beider Parteien ist nach Miethling und Krieger für den Erhalt bzw. die Regeneration des Selbstwerts vonnöten (vgl. ebd., S. 226).

Die „körperliche Exponiertheit“ betrifft gleichermaßen alle Kategorien. In unterschiedlichen Zusammenhängen, z.B. einer als ungerecht empfundenen Behandlung durch die Lehrkraft, werden problematische Situationen oft als Bloßstellungen der eigenen Person, einhergehend mit einem geminderten Selbstwert und dem Verlust des Gefühls von Sicherheit, empfunden. Dem begegnen die SchülerInnen mit Strategien des Protests, des Rückzugs, kognitiver Relativierung und Umdeutung, sowie einem situationsbezogenen Vermeidungsverhalten.

Aus den Beschreibungen der SchülerInnen rekonstruierten Miethling und Krieger fünf Sicherungsstrategien (vgl. ebd., S. 249):

- **Umgehen**
- „Umbringen“/Angehen

- **Umgehen**
- **Umdeuten**
- **Umwerten** (z.B. durch Abwertung oder Relativierung)

„**Umgehen**“ wird als Strategie am häufigsten genannt und bezeichnet ein Verhalten von Vermeidung, Entzug oder Rückzug. „**Umbringen**“ hingegen ist ein Annäherungsverhalten, das z.B. in Form von verbaler oder körperlicher Aggression Protest ausdrückt. SchülerInnen, welche sich der Strategie des „**Umgehens**“ bedienen, zeigen in konstruktiver Weise prosoziales Verhalten oder begehen destruktive Handlungen, indem sie sich beispielsweise gegenseitig unterstützen oder den Unterricht stören. Auch Reaktionen, die sich in erhöhter oder geminderter Einsatzbereitschaft auswirken, werden dem „**Umgehen**“ zugeordnet. „**Umdeuten**“ stellt eine Strategie der Sinnveränderung dar, um die Bedrohlichkeit einer Situation z.B. durch Ironie zu mindern. „**Umwerten**“ hingegen bedeutet eine veränderte Beurteilung einer Situation, beispielsweise in der Form einer Abwertung oder Relativierung.

In einem „Modell der produktiven Unsicherheit“ (ebd., S. 262) stellen Miethling und Krieger dar, welche Faktoren einen gelungenen Sportunterricht, einen „Sportunterricht als Oase“ und einen misslungenen Sportunterricht, einem „Sportunterricht als Tortur“, bedingen können. Sportunterricht als „Oase“ ist gekennzeichnet durch Merkmale der Gerechtigkeit, gelingender Verständigung zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen, einem geglückten Engagement der Lehrkraft, geschützter körperlicher Exponiertheit, Kohärenz in Gruppenbeziehungen und Lust hinsichtlich realisierbarer Leistungsansprüche. Sportunterricht als „Tortur“ basiert auf möglichen Elementen wie Ungerechtigkeit, misslungener Verständigung zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen, fehlendem Engagement der Lehrkraft, bedrohter körperlicher Exponiertheit, Konflikten in Gruppenbeziehungen und Frustration in Bezug auf zu hohe oder niedrige Leistungsansprüche. Im negativen Fall greifen die SchülerInnen zurück auf die Strategien des Umgehens, Umbringens, bzw. Angehens, des Umgehens, Umdeutens und Umwertens. Mögliche Ergebnisse drücken sich in Zufriedenheit, Relativierung oder Resignation aus. Im Zusammenhang mit SchülerInnen, die hier als „selbstbewusst“, „gut“, „bevorzugt“ und „beliebt“ bezeichnet werden, stellen diese Strategien Sicherungserhaltungsstrategien dar. SchülerInnen mit gegenteiligen Eigenschaften wird der Begriff „Sicherungsherstellungsstrategien“ zugeordnet.

Süßenbach und Schmidt (2006) nahmen im Rahmen der SPRINT-Studie qualitative

Befragungen an 25 Schulen, 14 Grundschulen, zwei Hauptschulen, zwei Realschulen, einer Sekundarschule, einer Gesamtschule und fünf Gymnasien, zur Einschätzung des sportiven Schulklimas vor. Befragt wurden neben den SchülerInnen auch die jeweilige Schulleitung und die Sportlehrkräfte. Die Gruppe der SchülerInnen bildete sich aus 56 ViertklässlerInnen und 88 Siebt- und NeuntklässlerInnen. Im Folgenden wird näher auf die Ergebnisse der Befragungen der SchülerInnen auf der individuellen Ebene zu ihrer subjektiven Sicht auf Aspekte des Sportunterrichts eingegangen. Dieser wird vor allem von den jüngeren SchülerInnen positiv bewertet. Hier spielt das Erlernen von Fertigkeiten für den außerschulischen Bereich eine wichtige Rolle. Jüngere wie ältere SchülerInnen schätzen die ausgleichende Funktion zu den anderen Unterrichtsformen, das Lernen neuer Sportarten und die generelle Möglichkeit, sich freier zu bewegen und verbal ausdrücken zu können, sowie den gesundheitlichen, fitnessbezogenen Aspekt. Die Befragten geben an, auch eine Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit durch Sporttreiben wahrnehmen zu können. Positiv wird die Atmosphäre im Sportunterricht dargestellt. Diese sei entspannter als in anderen Unterrichtsfächern (vgl. ebd., S. 229). Auch wird die Lehrkraft in ihrer erzieherischen als weniger streng wahrgenommen. Ihre Fachkompetenz wird positiv bewertet. Mit zunehmendem Alter nimmt die Bedeutung des Fachs Sport, wie auch in der Studie von Gerlach et al. herausgestellt, ab. Insbesondere unter den weiblichen Haupt- und RealschülerInnen stellt das generelle Desinteresse am Sporttreiben ein Problemfeld dar.

Ein guter Sportunterricht soll aus der Sicht der SchülerInnen Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen vermitteln, eine Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten zu einem gewissen Grad ermöglichen, viel Bewegung verschaffen, ein Gleichgewicht des Förderns und Forderns beinhalten, abwechslungsreich und daher spannend sein und auch außergewöhnliche Sportarten darbieten. Hier werden von den Befragten beispielsweise „Badminton“ und „Trampolinsprung“ genannt. Von der Lehrkraft wird zudem die Bereitschaft zu Gesprächen und Klarheit in der Vermittlung von Zielen gefordert (vgl. ebd., S. 229). So bemängelten insbesondere Real- und HauptschülerInnen einerseits einen monotonen und andererseits ohne Struktur verlaufenden Sportunterricht, in welchem von einer Sportart zur anderen „gezappt“ wird (vgl. ebd., S. 232). Leistungsbereiten Befragten fehle oft die Herausforderung, wohingegen bewegungsunerfahrene SchülerInnen sich über zu wenig Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft beklagen. Daraus resultiert auch die Befürchtung, nicht angemessen benotet zu werden. Grundsätzlich sehen die SchülerInnen in der Sportnote einen bildungseminenten Wert, dennoch ergeben sich teilweise Differenzen in der leistungsbezogenen Einschätzung der Befragten und der Lehrkräfte.

2008 legte Hunger erste Ergebnisse einer Studie vor, welche die Sicht der SchülerInnen auf die „Tägliche Sportstunde“ in den Fokus rückte. Zentraler Untersuchungsgegenstand war hier die Wahrnehmung von SchülerInnen auf das zusätzliche tägliche Bewegungsangebot, welche alltägliche Sicht sie auf das Projekt, das Schulleben und den regulären Sportunterricht haben, welche Bedeutung sie dem Projekt zumessen und welche entwicklungsbezogenen Effekte das Projekt nach sich ziehen könnte. Die Ergebnisse basieren auf den Daten, die qualitativen Leitfadeninterviews mit 30 ZweitklässlerInnen, die zu dem Zeitpunkt 7 oder 8 Jahre alt waren, an vier Schulen entnommen worden sind. Eine spätere Befragung derselben SchülerInnen in der vierten Klassenstufe stand zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch aus. Die SchülerInnen differenzierten zwischen den zusätzlichen Bewegungsangeboten und der regulären Sportstunde. Diese wurde unter den Bewegungsangeboten am meisten geschätzt und als „richtiger Sport“ (Hunger, 2008, S. 225) bezeichnet. Zurückgeführt werden konnte das auf die Durchführung am Ort „Sporthalle“, sporthallenspezifische Angebote und das Tragen von Sportkleidung. Für die Untersuchung des Niederlageerlebens von GrundschülerInnen ist von Interesse, dass die Kinder dem regulären Sportunterricht einen rituellen Charakter zuschreiben. Dieser bezieht sich auf feste Angebote am Anfang und Ende einer jeweiligen Stunde und einem weitestgehend festgelegten Ordnungsrahmen. Darin enthaltene Elemente sind beispielsweise das freie Bewegen zu Beginn und ein Abschlusspiel am Ende des Unterrichts, Sitzkreise und Abläufe bei der Einteilung in Gruppen oder Mannschaften. Auch inhaltlich unterschiedlichen Stunden wird ein ritueller Charakter zugeschrieben. Das sind „Sportstunden“, in denen z.B. Werfen geübt wird, „Wunschstunden“, in denen z.B. ein Geburtstagskind bestimmen darf, „Parcoursstunden“ mit besonderen Aufbauten zum Klettern und „Spielstunden“, in welchen ausschließlich gespielt wird (vgl. ebd., S 225). Im Allgemeinen wird der rituelle Charakter positiv bewertet, da dieser mit Verlässlichkeit, weniger Zeitverlust und bewegungsbezogenen Übungseffekten assoziiert wird. Die SchülerInnen gaben an, dass man sich auf wiederkehrende Angebote freuen kann. In anderen Angeboten der täglichen Bewegungszeit konnten die SchülerInnen kaum wiederkehrende Elemente ausmachen und bewerteten diese möglicherweise daher etwas weniger positiv. Insgesamt begrüßten die Kinder aber die zusätzliche Bewegungszeit und schätzen diese als Abwechslung zu den anderen schulischen Fächern.

Vorab als sportschwach eingestufte SchülerInnen äußerten sich über Angst vor bestimmten Angeboten, die Befürchtung vor Ausgrenzungen aufgrund mangelnder Leistungen und körperlicher Belastung.

Dem Sporttreiben allgemein schrieben die Kinder kompensatorische, gegenwartsbefriedigende, lern- und gesundheitsfördernde Eigenschaften zu. Es beeinflusse weiterhin ihre Freizeitaktivitäten und verbessere motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. ebd., S. 227).

Eine 2012 veröffentlichte Studie von Erhorn gibt einen Einblick auf die wechselseitigen Beziehungen zwischen dem Schulsport und außerschulischen Praxen. Den Ergebnissen liegt teilweise die Sicht der SchülerInnen auf die Bewegungsfelder innerhalb und außerhalb des Schulsports zugrunde. Sie betreffen auch das Sportspiel und die Problematik des Niederlageerlebens. 26 SchülerInnen einer Grundschulerngruppe im Alter zwischen 8 und 12 Jahren wurden über einen längeren Zeitraum beim Ausüben innerschulischer und außerschulischer Bewegungspraxen begleitet, beobachtet und in Interviews dazu eingehender befragt. Neben spontanen Interviews verfügten dreiphasige Interviews, an denen 12 SchülerInnen teilnahmen, über eine feste Ablaufstruktur. Ausgehend von dem Gedanken, dass sich die Lehr-Lernprozesse des Schulsports aus den außerschulischen Praxen heraus gebildet haben, zielt die Untersuchung darauf ab, ihre Zusammenhänge und Bedingungen aufzuzeigen. Es wird deutlich gemacht, dass die Überbrückung der Kluft zwischen diesen Lernumwelten den Schulsport um ein höheres Maß an Motivation, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der SchülerInnen bereichern kann. „Sich Bewegen“ findet innerhalb der Institution „Schule“ im offenen und geschlossenen Unterricht, in der Pause oder auf einer Klassenreise statt. Als außerschulische Orte werden die Kindertagesstätte, der Sportverein und das Wohnumfeld herausgestellt. Werden außerhalb der Schule erworbene Aktionsformen, Spiele, Übungen, typische Konflikte, Strategien, Vorstellungen, Wissen oder Können in die Schule hineingetragen, so wird dies als schülervermittelte „Beziehung des Hineintragens“, im umgekehrten Fall als schülervermittelte „Beziehung des Heraustragens“ (vgl. Erhorn, 2012, S. 240 und S. 276) bezeichnet. In diesem Kontext werden sechs Aktionsformen herausgearbeitet, welche die Bewegungspraxen der Kinder in beiden Umfeldern kennzeichnen: das Erkunden, das Üben, das Trainieren, das Spielen mit etwas, Spielen als etwas und Spielen um etwas. Auf das „Spielen um etwas“ soll an dieser Stelle näher eingegangen werden, da es den Untersuchungsgegenstand des Niederlageerlebens betrifft. Im Verfolgen gleichartiger, aber dennoch gegeneinander gerichteter Ziele werden die Motive des Vergleiches oder Messens von körperlicher Leistung, Können und Geschicklichkeit, sowie der kommunikative Aspekt herausgestellt. Das Bestreben, gewinnen zu wollen, ist von großer Wichtigkeit. Aus den unterschiedlichen Formen und Ausprägungen von Sportspielvarianten ergeben sich unterschiedliche Orientierungen. Es wurde festgestellt, dass mit einem Sinken der

Leistungsorientierung die Kommunikationsorientierung zunimmt und umgekehrt. Über das Austragen von Spielen mit einer homogenen Mannschaftsverteilung regulieren SchülerInnen häufig ihren Status in der Gruppe. Heterogene Gruppen offenbaren rasch Stärken und Schwächen Einzelner und bieten einigen Kindern eine Plattform zur Selbstdarstellung. Als kennzeichnend für das Feld „Spielen um etwas“ wird der häufig problematische Umgang mit Sieg und Niederlage betont, welcher sich aus der Rollenverteilung des Gewinners und Verlierers ergeben (vgl. ebd., S. 226). Die Lehrkraft betreffend werden die Formen der lehrervermittelten Beziehungen des „Zeigens“, „Provozieren“ und des „Kultivierens“ herausgearbeitet. Im Falle des Umgangs mit dem Niederlageerleben von SchülerInnen kommt hier insbesondere die Form des „Kultivierens“ zum Tragen. Inhaltlich bedeutet „Kultivieren“ das Regeln von Spielen, das Regeln des Umgangs der SchülerInnen untereinander und das Kommunizieren der Bedeutung von Sieg und Niederlage für die Kinder. Festzuhalten ist, dass hier der Lehrkraft die Aufgabe zugeschrieben wird, das Verhalten der SchülerInnen unter den Bedingungen von Sieg oder Niederlage pädagogisch aufzubereiten. In einem Fallbeispiel wird dazu die Strategie aufgezeigt, den Stellenwert von Spielergebnissen von Lehrerseite zu relativieren und den Spaß als Handlungsziel hervorzuheben (vgl. ebd., S. 246).

Die nachfolgend vorgestellte Studie beschäftigt sich insbesondere mit dem sozialen Status von SchülerInnen im Sportunterricht. Zentrales Anliegen der Forschungsarbeit Grimminger ist es, Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen bei SchülerInnen im Sportunterricht zu rekonstruieren. In zwei verschiedenen Essays beschreibt die Forscherin ihre Resultate zur Bedeutung von Machtquellen für die Gestaltung von Peer-Beziehungen (Grimminger, 2012), sowie Zugehörigkeit und Ausschluss von SchülerInnen bei Teambildungsprozessen (Grimminger, 2014). Bezogen auf den Umstand, dass Sieger- und Verliererpositionen soziale Rollen darstellen, die Machtpositionen innehaben können, wird hier näher darauf eingegangen. Mithilfe der qualitativen Videographie, Video-stimulierten Recall-Interviews, Soziogrammen und einem LehrerInnenfragebogen werden die Bedeutung von Machtquellen in Anerkennungs- und Missachtungsprozessen, sowie Strategien von Teambildungsprozessen aufgezeigt, was letztlich den Wert einer Schülerin oder eines Schülers für die Gruppe bestimmt. Die Gruppe der ProbandInnen bestand aus 144 SchülerInnen im Alter zwischen 9 und 15 Jahren an Gymnasien und Gesamtschulen, welche neben Kindern und Jugendlichen aus den Klassenstufen 5-7 und 10 auch SchülerInnen der Klassenstufe 4 beinhaltet.

Grimminger interpretiert die Vermittlung von Anerkennung und Missachtung als Strategie der Machtausübung. Aktiv handelnde und Teilhabechancen regulierende SchülerInnen werden als

„MachtinhaberInnen“ (Grimminger, 2012, S. 109) bezeichnet. Diese befinden sich in der Lage, anderen Zugänge zu Ressourcen und Positionen zu gewähren oder zu verwehren. Als Machtquellen sind aus eigenständigen Lern-, Übungs- oder Spielprozessen, sowie deren Deutungen und Interpretationen durch die SchülerInnen, vier Faktoren bzw. Umstände rekonstruiert worden. Eine dieser Quellen liegt in der situativen Kontrolle knapper Ressourcen, dem Nutzen einer sich zufällig bietenden Gelegenheit. Eine weitere Quelle, welche sich auf Wettkampfsituationen bezieht, stellt die sportliche Leistungsfähigkeit und/oder soziometrische Position einer Schülerin oder eines Schülers dar. Leistungsstarke SchülerInnen entscheiden beispielsweise stets über das Ein- und Auswechseln von MitspielerInnen, wobei die Schwächeren eher Missachtung erfahren. Eine Machtquelle, welche ausschließlich für die Mädchen identifiziert werden konnte, stellt die gegenseitige Freundschaft unter diesen dar. Soziometrisch unsichere Kinder, welche unbeliebt sind oder keine Freundschaften hegen, bekleiden dann oft Abseitspositionen. Schließlich bauen Kinder, die durch beispielsweise angsteinflößendes oder aggressives Verhalten auffällig sind, über die Zeit das Image einer Machtposition auf, dem im Sportunterricht kein Gegenwille entgegengesetzt wird.

Teambildungsprozesse stellen oft einen Aspekt und eine erste Bedingung für das Erleben von Sieg oder Niederlage eines Spiels dar. In dem 2014 veröffentlichten Essay werden verschiedene Situationen des Sportunterrichts sowohl aus der Sicht von ausgeschlossenen oder aktiv ausschließenden SchülerInnen dargestellt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sportliche Fähigkeiten und Ansehen für Jungen in einem Zusammenhang stehen, während für die Mädchen die sozialen Bindungen wichtiger sind. In Teambildungsprozessen wählen diese ihre besten Freundinnen, Jungen hingegen die stärksten Spieler. Unbeliebte Mädchen und unsportliche Jungen haben das Nachsehen. Die Beliebtheit des jeweilig anderen Geschlechts steht nur in Abhängigkeit zur sportlichen Kompetenz.

Grimminger zeigt vier Strategien der Inklusion und Exklusion auf, welche die soziale Ordnung unter den SchülerInnen bestimmen (Grimminger, 2014, p. 162ff.). Die SchülerInnen zeigen zum einen ihre Zugehörigkeit bei anstehenden Teambildungsprozessen durch Sicherungsstrategien, beispielsweise im Nebeneinandersitzen oder Händehalten. Diese Signale können vom Partner oder Team angenommen oder ignoriert werden. Andererseits wird die Zugehörigkeit bei Teambildungen ausgehandelt. Diese Prozesse der Partnerfindung und des Ausschließens dauern bei Mädchen, welche häufig einen kleinen engen Freundeskreis haben, länger an als bei Jungen. Eine weitere Strategie stellt das öffentliche Aushandeln der Zugehörigkeit zu einem Team dar. Überwiegend Jungen signalisieren die Absicht einer Integration oder eines Ausschlusses direkt und oft physisch, z.B. durch lautes Rufen oder

Drängeln. Mädchen zeigen ihre Zuneigung oder Ablehnung diesbezüglich eher indirekt, z.B. durch Kreisbildung oder Argumentieren. Eine besondere Demütigung stellt es schließlich dar, wenn der Wert eines einzelnen im Teambuildingprozess ausgehandelt wird, z.B. beim Wählen von zwei Mannschaften. Als Strategie, dem zu begegnen, zeigt eine Schülerin die Möglichkeit des Einnehmens einer aktiven, selbstbestimmten Position auf, indem sie dem Teambuildingprozess wenig und dem eigentlichen Spiel mehr Interesse zollt.

Olufemi legte im Jahr 2013 Untersuchungsergebnisse vor, welche die Entstehung von Wahrheitsdiskrepanzen im Sportunterricht zum Gegenstand haben. Es geht hier um die Sicht von SchülerInnen und ihrer Lehrkräfte auf auffällige Unterrichtsereignisse, wie z.B. Störungen und Konflikte, die auch auf das Niederlageerleben bezogen werden können. Die Kernkategorie „differenzierte Erwartungshaltung“ wird nach der Grounded Theory aus den Kategorien „Routine“, „Angst“, „Sonderstellung Sportunterricht“ und „Kommunikation“ entwickelt. Olufemi stellt nach Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen an 5 Schulen in München, Berlin, Augsburg und Kempten und gewonnenen Daten aus Leitfadenterviews mit 19 MittelstufenschülerInnen und 7 Gymnasiallehrkräften heraus, dass problembehaftete Situationen des Sportunterrichts ihre Ursache in unrealistischen und nicht genügend kommunizierten Erwartungshaltungen seitens der Lehrkräfte und der SchülerInnen haben können. Diese Erwartungshaltungen betreffen sowohl Ansprüche an sich selbst, als auch an andere Personen. Beide Seiten, sowohl die SchülerInnen, als auch die Lehrkräfte sind der Meinung, dass der Sportunterricht aufgrund seiner Sonderstellung unter den Fächern besondere Erwartungen und Beziehungen fördern würde (vgl. Olufemi, 2013, S. 254). Diese sind durch schulische und persönliche Kontexte ausgebildet. Sie werden weiter unterstützt durch Strategien eines jeden Einzelnen. Hier nennt die Autorin seitens der SchülerInnen Faktoren wie „Funktionieren“ und „Loyalität“, seitens der Lehrkraft z.B. „Dominanz“ und „Verantwortung“. Nicht abgestimmte und kommunizierte Erwartungshaltungen führen nach Olufemi zu einer Häufung von auffälligen Ereignis-Wahrnehmungen im Sportunterricht, welche oft Konflikte nach sich ziehen. Bemerkenswert ist, dass die Ursachen hier zum größten Anteil der LehrerInnenseite zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 343).

Die SchülerInnen und Lehrkräfte wurden konkret befragt, welche Merkmale ein guter Sportunterricht beinhalten müsse. Dazu wurde ausgesagt, dass inhaltlich das Unterrichtsziel bekannt und definiert sein sollte. Die SchülerInnen wünschen sich einen gewissen Grad an Mitbestimmung. Der Umgang von SchülerInnen und Lehrkräften sollte bestimmt sein von gegenseitigem Vertrauen, Respekt und einem genügenden Maß an Kommunikation. Der

Sportunterricht soll ausgleichend zum anderen Unterricht wirken, insgesamt mehr Bewegungszeit enthalten und Spaß machen. Die SchülerInnen wünschen sich viel Gelegenheit zum Bewegen, „Auspowern“ und Kennenlernen von neuen Sportarten. Einen guten Sportunterricht sehen die SchülerInnen auch in Abhängigkeit von der Sportlehrkraft. Dieser begegnen sie teilweise weniger distanziert als anderen Lehrpersonen. Die Lehrkraft im Sportunterricht sei offener als die in den anderen Fächern. Sie sollte allgemein vorbildlich, selbst aktiv, experimentierfreudig und humorvoll sein, sowie Störungen rasch entgegenwirken können. Wichtig ist den SchülerInnen, dass alle gleichermaßen in den Unterricht einbezogen und Absprachen eingehalten werden.

Im Vergleich zwischen Schul- und Vereinssport nehmen die SchülerInnen eine geringere Bewertung des Schulsports vor. Es stelle sich teilweise Langeweile ein, da nicht genug Abwechslung geboten werden würde. Positiv hingegen wurde die allgemeine Akzeptanz von Regeln und Positionen bewertet. Der Unterricht beinhalte vergleichsweise viel Freiheit, Bewegungsmöglichkeiten und Spaß (vgl. ebd., S. 216).

Die ForscherInnen Balz, Bindel und Frohn (2014) stellten auf der 27. dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 1.-3. Mai 2014 in Kiel Teilergebnisse ihrer Langzeitstudie „Spuren des Schulsports im Schülerleben“, auch kurz als „SpuSS“ bezeichnet, vor. In einer Längsschnittstudie sind 24 SchülerInnen an der OGGs Maaßen seit der ersten Klasse über zwei Jahre begleitet worden. Mithilfe der Erstellung von Befindlichkeitsskalen, Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen, Simulated Recall Interviews, problemzentrierten Interviews und der teilnehmenden Feldbeobachtung wurden die Themen „Befindlichkeitsveränderungen“ (Balz), „Spielen lernen“ (Bindel) und „Heterogenität“ (Frohn) bezüglich des Sportunterrichts aus der Sicht der SchülerInnen rekonstruiert. Fokussierte Interviews mit zwei unterrichtenden LehrerInnen ergänzen das Datenmaterial. Balz stellte kontrastierende Ergebnisse hinsichtlich individueller Voraussetzungen, der Teilhabe am Spielen und Veränderungen in der Befindlichkeit beim Spielen zweier SchülerInnen vor (Balz, 2014, S. 40). Untersuchungsergebnisse zeigen, dass externe Faktoren, wie z.B. soziale Konflikte, Schul- und Familienstress, das Wohlbefinden im Sport eher beeinflussen als interne Faktoren (vgl. Balz, 2013, S. 230) und dass stark geleitete Regelspiele ein gesteigertes Gefühl der Zufriedenheit bewirken.

Frohn geht der Frage nach, welche Bedeutung Kategorien der Heterogenität, wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder die soziale Lage für die SchülerInnen im Sportunterricht haben. Anhand von Fotos, die im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen aufgenommen worden sind, bewerteten und deuteten SchülerInnen Situationen aus dem Sportunterricht. Die Ergebnisse

zeigen, dass soziale Beziehungen und Freundschaften bei unterschiedlichen spiel- und gruppenbezogenen Prozessen eine größere Rolle als sportrationales Denken spielen. Eigenes Verhalten deuteten die SchülerInnen aus einer noch häufig egozentrischen Perspektive überwiegend positiv (vgl. Frohn, 2013, S. 232).

Bindel rekonstruiert in einer Teilstudie Umstände und Phasen des Spielen-Lernens und Spielen-Lehrens. Er zeichnet ein Bild von einer Unterrichtswirklichkeit, dem „Schulspielen“ (Bindel, 2013, S. 231), die von einem „doppelten Spiel“ bestimmt ist. Dieses ergibt sich aus der Erwartungshaltung einer Lehrkraft hinsichtlich der Vorerfahrungen und Bedingungen ihrer SchülerInnen und der Erwartungshaltung der Kinder, wie eine Lehrkraft ihnen im Spiel begegnet. Das „Schulspielen“ wird hier, wie auch bei Erhorn (2012), nicht als isoliertes Ereignis, sondern als das Ergebnis einer Transformation vor- und außerschulischer Spielformen, dargestellt. Am Beispiel zweier SchülerInnen zeigt Bindel auf, dass Kinder im Klassenverband mehr als im außerschulischen freien Spiel mit dem Verlust an Individualität beim gemeinsamen Spielen umgehen müssen und darauf individuell reagieren (Bindel, 2014, S. 41).

3.2 Forschungsstand im angloamerikanischen Raum

Die folgende Tabelle⁴ bietet einen Überblick über Studien aus dem angloamerikanischen Raum seit den 1980er Jahren. Aktuelle Übersichten (vgl. Bernstein, Phillips & Silverman, 2011, 69-71; Brazendale et al. 2015, p. 65-66; Cárcamo, 2012, S. 84-96; Kettenis, 2014, S. 80-87; Kretschmann, 2015, p. 2-13) zeigen, dass die Thematik des Fremdverstehens von SchülerInnen im Sportunterricht auf internationaler Ebene und besonders im angloamerikanischen Raum von Interesse ist.

<i>Tabelle 4: Qualitative und quantitative Untersuchungen zum Schulsport aus SchülerInnensicht im angloamerikanischen Raum</i>					
Autor	Jahr,	Problemstellung	Untersuchungsdesign	Angaben zu SchülerInnen/Personen	Klassenstufe, Schulform
Figley	1985 (USA)	Determinanten für eine positive oder negative Sicht auf den Sportunterricht	Critical Incident Reporting System	88 Schülerinnen, 12 Schüler	High School, 12. Klasse

⁴ Die Revisionen von Cárcamo (2012, S. 85-92), Kettenis (2014, S. 82-84) und Kretschmann (2015, p. 5-6) wurden für zusätzliche Ergänzungen geprüft.

Rice	1988 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf den Sportunterricht, die Sportlehrkraft und die Gesundheit	Fragebogen, Querschnittstudie	289 Schülerinnen, 313 Schüler	9.-12. Klasse
Pritchard	1988 (GB)	Der Sportunterricht aus der Sicht der SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte in England	Fragebogen, Querschnittstudie	277 SchülerInnen, 269 Eltern und 296 Lehrkräfte	5. Klasse
Birtwistle & Brodie	1991, (GB)	Einstellungen der SchülerInnen zu körperlichen Aktivitäten und ihre Sicht auf den Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	314 Schülerinnen, 293 Schüler	Primary, Secondary School
Luke & Sinclair	1992 (Kanada)	Geschlechterspezifische Unterschiede in der Sicht von jugendlichen SchülerInnen auf ihren Sportunterricht vom Kindergarten bis in die 10. Klassenstufe	Fragebogen, Querschnittstudie	488 SchülerInnen	Middle School
Tannehill & Zakrajsek	1993 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen verschiedener ethnischer Minderheiten auf den Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	286 Schülerinnen, 80 Schüler	6.-12. Klasse
Luke & Cope	1994 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf die Unterrichtsinhalte und die Lehrkraft im Sportunterricht; darin individuelle Vorlieben zu Einzel-, Partner- und Team sport	Fragebogen, Querschnittstudie	386 SchülerInnen	Elementary, Secondary School, 3., 7. und 10. Klasse
McKenzie, Alcaraz & Sallis	1994 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf Kurse im Schulsport unter Einbeziehung des gesundheitlichen und fertigungsbezogenen Aspekts der Fitness	Fragebogen, Längsschnittstudie, Häufigkeitsanalysen (8 Monate, 648 Unterrichtsstunden)	242 SchülerInnen	Elementary School, 4. und 5. Klasse
Portman	1995 (USA)	Erfahrungen von SchülerInnen im Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsaspekts, ihre Vorlieben, Selbsteinschätzung und Erwartungen	Unterrichtsbeobachtung, qualitatives Interview	11 Schülerinnen, 2 Schüler	Elementary, Middle School, 6. Klasse
Hopple & Graham	1995 (USA)	Die Sicht der SchülerInnen auf motorische Tests im Sportunterricht	Fragebogen, Feldnotizen, qualitatives Interview	36 Schülerinnen, 16 Schüler	4. und 5. Klasse
Dyson	1995 (USA)	Die vergleichende Sicht von SchülerInnen auf zwei Programme im Sportunterricht	Unterrichtsbeobachtung, teilstrukturiertes Interview, Längsschnittstudie	29 Interviews mit jeweils 3-5 SchülerInnen	Elementary School, 3. und 5. Klasse
Lee, Carter & Xiang	1995 (USA)	SchülerInnen schätzen ihre Fähigkeiten im Sportunterricht ein	qualitatives Interview	35 Schülerinnen, 35 Schüler	Vorschule, Elementary School, 1., 4. und 5. Klasse
Shropshire, Carroll & Yim	1997 (GB)	Die Sicht der SchülerInnen auf den Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechter	Fragebogen, Querschnittstudie	416 Schülerinnen, 431 Schüler, 10 und 11 Jahre	6. Klasse

Tjeerd- ma	1997 (USA)	Vergleichende Betrachtung der LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive auf Aufgabenstellungen im Sportunterricht; die Sicht auf erbrachte Leistungen und LehrerInnenfeedback	Fragebogen, Beobachtung, Videoaufnahmen, qualitative Interviews	8 SchülerInnen und ihre Sportlehrkräfte	6. Klasse
Cock- burn	2000 (GB)	Die Sicht von Schülerinnen auf allgemeine Bedingungen, ihre Fähigkeiten, Freude und das andere Geschlecht im Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	75 Schülerinnen, 13 und 14 Jahre alt	Secondary School
Carroll & Loumidis	2001 (GB)	Die wahrgenommene Selbstkompetenz von SchülerInnen in Bezug auf Spaß am Sportunterricht und ihre außerschulischen sportlichen Aktivitäten	Fragebogen, Querschnittstudie	454 Schülerinnen, 468 Schüler, 10 und 11 Jahre	o.A.
Flintoff & Scranton	2001 (GB)	Erfahrungen jugendlicher Mädchen im Sportunterricht und ihre Einstellungen zu körperlicher Aktivität	qualitative Interviews	21 Schülerinnen, 15 Jahre	o.A.
Osborne, Bauer & Sutliff	2002 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf gleich- und getrenntgeschlechtlichen Sportunterricht	qualitative Interviews	6 Schülerinnen, 6 Schüler, 13 und 14 Jahre	Middle School
Chung & Phillips	2002 (USA, Tai- wan)	Eine vergleichende Betrachtung der Einstellungen zum Schul- und Freizeitsport von SchülerInnen aus den USA und Taiwan	Fragebogen, PEAAS, Godin Leisure Time Exercise Questionnaire, Querschnittstudie	221 Schülerinnen, 230 Schüler	High School, 9.-12. Klasse
Olafson	2002 (Kana- da)	Die Sicht jugendlicher Schülerinnen auf den (unbeliebten) Sportunterricht	qualitative Interviews und Focus Group	46 Schülerinnen	o.A.
Ryan, Flem- ming & Maina	2003 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf die Inhalte des Sportunterrichts, ihre Einstellung zu Lehrkräften und Gründe für Spaß am Sportunterricht	Fragebogen, Querschnittstudie	234 Schülerinnen, 287 Schüler	Middle School, 6.-8. Klasse
Fair- clough	2003 (GB)	Untersuchung des Zusammenhangs zwischen physischer Selbsteinschätzung und Freude am Sportunterricht, nach Geschlecht getrennt, Beliebtheit von Teamspielen bei Jungen und Mädchen	Fragebogen, Herzfrequenzmessung	73 SchülerInnen, 13,1 Jahre im Durchschnitt	Secondary School
Barney	2003 (USA)	Positive und negative Einstellungen dem Sportunterricht und der Lehrkraft gegenüber	Fragebogen, PEIQ, qualitatives Interview	28 SchülerInnen	Middle School
Stelzer, Ernest, Fenster & Langford	2004 (Öster- reich, Tsche- chien, GB, USA)	Die Sicht von SchülerInnen aus Österreich, Tschechien, Großbritannien und den USA auf den Sportunterricht im Vergleich	Fragebogen, Aams Scale, Querschnittuntersuchung	466 Schülerinnen, 641 Schüler, 14-20 Jahre	High School

Couturier, Chepko & Coughin	2005 (USA)	Einstellungen von SchülerInnen zum Sportunterricht und ihre Gründe für die Teilnahme	repräsentative Fragebogenuntersuchung, Querschnittstudie	2707 Schülerinnen, 2601 Schüler, 11-20 Jahre	Middle School, 6.-8. Klasse, High School, 9.-12. Klasse
Dismore, Bailey & Izaki	2006 (GB, Japan)	Die Sicht von SchülerInnen aus Japan und Großbritannien im Vergleich	Fragebogen, Querschnittstudie	1195 Schülerinnen, 1104 Schüler, 7-18 Jahre	Elementary und High School
Rikard & Banville	2006 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf den Sportunterricht und Fitness	Fragebogen, Focus Group; Interview, Querschnittstudie	267 Schülerinnen, 246 Schüler; 159 SchülerInnen im Interview	9.-10. Klasse
Bibik, Goodwin & Orsega-Smith	2007 (USA)	Die Bedeutung des Sportunterrichts aus der SchülerInnensicht; Freude am Schulsport in Bezug zu anderen Fächern; Unlust im Sportunterricht in Bezug auf ungesunde Lebensweise	Fragebogen, Querschnittstudie	123 Schülerinnen, 100 Schüler, 9.-12. Klasse	High School
Subramaniam & Silverman	2007 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf den Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Alter und Geschlecht	Fragebogen, Querschnittstudie	458 Schülerinnen, 497 Schüler	Middle School, 6.-8. Klasse
Barr-Anderson et al.	2008 (USA)	Rekonstruktion von Faktoren, welche die Freude bei SchülerInnen am Sportunterricht beeinflussen	Fragebogen, Querschnittstudie	1511 Schülerinnen, 12 Jahre im Durchschnitt	Middle School, 6. Klasse
Smith & St. Pierre	2009 (GB, USA)	Spaß im Sportunterricht aus der Sicht von SchülerInnen der USA und Großbritannien	offenes und teilstrukturiertes qualitatives Interview	30 SchülerInnen, 14 und 15 Jahre	Secondary School
Hill & Hannon	2008 (USA)	Sportartenpräferenzen von Schülerinnen und Schülern, geschlechterspezifische Unterschiede	Fragebogen, Querschnittstudie	881 SchülerInnen	Middle School, 7., 8. und 9. Klasse
Chedzoy & Burden	2009 (GB)	Die Sicht von Schülerinnen auf guten Sportunterricht	fokussierte qualitative Interviews	37 Schülerinnen, 31 Schüler, 10-11 Jahre	Primary School
Dismore & Bailey	2010 (GB)	Die Sicht von SchülerInnen auf den Sportunterricht im Übergang von der „Key Stage 2“ (Klasse 3-6) und der „Key Stage 3“ (Klasse 7-9)	Längsschnittstudie, qualitatives semi - strukturiertes Interview	5 Schülerinnen, 5 Schüler, 11-17 Jahre	Grammar School, Comprehensive School, Middle School.
Barney & Deutsch	2010 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf ihren stark spielbezogenen Sportunterricht	Fragebogen, qualitatives Interview	227 SchülerInnen, 2 LehrerInnen; 28 SchülerInnen im Interview	Middle School, 6., 7. und 8. Klasse
Dismore & Bailey	2011 (GB)	Das Verständnis von Spaß und Freude und die diesbezügliche Sicht auf den Sportunterricht von SchülerInnen der Key Stage 2 und Key Stage 3	1) Fragebogen, 2) qualitative Interviews, Focus Group, Längsschnittstudie	1) 1675 SchülerInnen, 2) 96 SchülerInnen	Middle School, 6., 7. und 8. Klasse

Bernstein et al.	2011 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf Konkurrenzspiele und motorische Fähigkeiten im Sportunterricht	offenes, teilstrukturiertes Interview, Focus Group, Unterrichtsbeobachtung; informelle Interviews mit Lehrkräften	14 Schülerinnen, 10 Schüler, 11-13 Jahre	Middle School, 6. und 7. Klasse
Phillips & Silverman	2012 (USA)	Pilotstudie (1) und Validitätsstudie (2) zur Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung der Einstellungen von SchülerInnen zum Schulsport und der Sportlehrkraft	Fragebogen	1) 162 Schülerinnen, 141 Schüler 2) 1344 SchülerInnen	4. und 5. Klasse
Colquitt, Walker, Langdon, McCollum & Pomaza	2012 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf Freude am Sportunterricht und dessen Sinngehalt; Fitnessstest	Fragebogen, PACER; FITNESSGRAM	72 Schülerinnen, 50 Schüler, 11-15 Jahre	Middle School, 6., 7. und 8. Klasse
Carney et al.	2012 (Kanada)	Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen Geschlecht, Einschätzung des eigenen athletischem Könnens und Spaß am Sportunterricht	Längsschnittstudie, Fragebogen PAC (aus SPPC)	2262 SchülerInnen, 9 und 10 Jahre	4.-6. Klasse
Collins	2012 (USA)	Rekonstruktion relevanter Themen des Sportunterrichts aus der Sicht behinderter und nicht behinderter SchülerInnen im Vergleich	Fragebogen, qualitatives Interview	134 SchülerInnen	Public Middle School
Shimon, Johnson, Moorecroft & Bell	2013 (USA)	Untersuchung der Ergebnisse eines Programms im Sportunterricht hinsichtlich Freude und der Zunahme an Fitness; die Sicht der SchülerInnen auf sportliche Inhalte des Curriculums, die Lehrkraft, Peers und empfundener Affekte; positive und negative Aspekte des Sportunterrichts	Fragebogen, PACES, Fitnessstest, qualitatives, offenes Interview	117 Schülerinnen, 111 Schüler, 14 Jahre im Durchschnitt	High School, Klasse 9
Brazendale et al.	2015 (USA)	Die Sicht von SchülerInnen auf Spaß im Sportunterricht, die Einschätzung ihrer motorischen Fähigkeiten und ihre Motivation; außerschulische sportbezogene Aktivitäten	Fragebogen, IMI, Querschnittstudie	50 Schülerinnen, 50 Schüler	Public School, 5.-11. Klasse

Nachfolgend wird auf einige Studien aus der tabellarischen Übersicht des anglo-amerikanischen Raumes, welche Aspekte des Niederlageerlebens der GrundschülerInnen betreffen, näher eingegangen.

Barney und Deutsch veröffentlichten 2010 Befunde über die Sicht von Middle-School-SchülerInnen auf ihre stark spielbezogenen Unterrichtsprogramme. Dazu sind 227 SchülerInnen der Klassenstufen 6,7 und 8 quantitativ und qualitativ befragt worden. Die Klassen wurden als „intact“ und das sportliche Curriculum als „exellent“ (Barney et al., 2010, p. 13) bezeichnet. Als Unterrichtsinhalte wurden Mannschaftsspiele, wie z.B. Fußball, Volleyball, Basketball, Hallenhockey, kooperative Spiele und andere Teamaktivitäten angegeben. Die SchülerInnen sagten überwiegend aus, mit den Unterrichtsinhalten zufrieden zu sein. Eine Reduzierung der Spielzeiten sei nicht erwünscht. Auf die Frage, ob die SchülerInnen lieber weniger Spiele als Fitnessaktivitäten wollen, verneinten dies 75% der SechstklässlerInnen, 77% der SiebtklässlerInnen und 69% der AchtklässlerInnen (vgl. ebd., p. 14). Mehr Abwechslung bei der Durchführung der Spiele wünschten sich hauptsächlich die Sechst- und SiebtklässlerInnen. Die Jungen hingegen spielen gerne häufige dieselben Spiele im Unterricht. Langeweile würde allerdings auch bei gleichförmigen Aktivitäten nicht aufkommen (ebd., p. 16). Es wird die Ansicht vertreten, dass das Spielen genügend fitnessbezogene Aktivitäten beinhaltet und der Spaß im fitnessfördernden Spiel liegt.

Zur Thematik des Gewinnens und Verlierens beim Spielen sagten die SchülerInnen über sich selbst in den Interviews aus, dass es im Spiel darum gehe, das Beste zu geben und nicht primär die MitschülerInnen im Sportunterricht zu schlagen. Es sei wichtig, die Fertigkeiten zu verbessern. Andere würden hingegen das Gewinnen und Schlagen des Gegners höher bewerten. Die Lehrkraft stellt in den Augen der SchülerInnen eine Respektsperson dar, welcher zugehört wird und deren Anweisungen befolgt werden sollen.

Die ForscherInnen Bernstein, Phillips und Silverman veröffentlichten 2011 Ergebnisse einer Studie, die das Verhalten von SchülerInnen unter den Bedingungen von Konkurrenzspielen und Wettbewerb im Sportunterricht und deren Sicht auf dieses Feld thematisiert. Die Untersuchung wurde an sechs städtischen Schulen, einer öffentlichen und fünf privaten, durchgeführt. 24 SchülerInnen der Middle School im Alter zwischen 11 und 13 Jahren wurden im Sportunterricht beobachtet und in offenen, teilstrukturierten Interviews befragt. Ergänzt wurden die Daten durch Äußerungen der Lehrkräfte in informellen Interviews. Die Analyse erfolgte nach der komparativen Methode der Grounded Theory und ergab drei Hauptthemen. Diese betreffen:

- den Spaß an kompetitiven Aktivitäten
- das Erwerben von Fähigkeiten während kompetitiver Aktivitäten

- und die Erfahrungen, welche SchülerInnen aufgrund deren Strukturierung, z.B. der Art der Teambildung, machen

Alle SchülerInnen gaben an, Spaß an kompetitiven Aktivitäten zu haben. Der Begriff „Spaß“ betrifft jedoch in Abhängigkeit ihrer spielerischen Fähigkeiten unterschiedliche Aspekte der Aktivitäten. Für SchülerInnen mit einem hohen Geschicklichkeitsgrad stellt der Schulsport eine geringere Herausforderung dar als der reguläre Sport. Diese sehen das Gewinnen oder Verlieren gegen FreundInnen als Spaß an. SchülerInnen mit einem durchschnittlichen Geschicklichkeitsgrad empfinden Spaß an Aktivitäten, die sie herausfordern. SchülerInnen mit einem niedrigen Geschicklichkeitsgrad zeigen Freude am gemeinsamen Handeln und am Kooperieren mit anderen.

Die SchülerInnen sehen das vorbereitende Erlernen von Fertigkeiten als eine Notwendigkeit für das Spielen an. Dennoch wünschen sich besonders die schwächeren SchülerInnen mehr Zeit für vorbereitende Übungen. Ein hoher Grad an spielerischer Fertigkeit fördere die Integration im Zusammenspiel des Teams, ein niedriger Grad begünstige hingegen die Isolation (vgl. Bernstein et al., 2011, p. 76).

Die Strukturen, welche die Lehrkräfte vorgeben, können einen positiven oder negativen Einfluss auf SchülerInnen haben. Dies betrifft zum einen die Teambildung, die oft als ungerecht empfunden wird. Zum anderen übernehmen sogenannte „gute“ SchülerInnen häufig Führungspositionen, dominieren im Spiel und weisen egozentrische Spielweisen auf Kosten der Schwächeren auf. Schließlich trägt auch das Unterrichtsklima zu einem freudvollen Gelingen einer kompetitiven Unterrichtseinheit bei. Wird der Wettbewerb im Schulsport zu ernst genommen, fallen die Reaktionen einiger SchülerInnen, sei es nach einem Sieg oder nach einer Niederlage, in ihrer Intensität zu hoch aus. Verbale Anfeindungen würden dann schwächere SchülerInnen zusätzlich belasten.

Während die SchülerInnen einerseits gerne an kompetitiven Aktivitäten im Sportunterricht teilnehmen, wünschten sie sich andererseits mehr Gelegenheiten, Erfolge zu haben. Bernstein et al. kommen zu dem Schluss, dass SportpädagogInnen mehr Möglichkeiten und Programme für ein produktives Lernen auf dem Gebiet der kompetitiven Aktivitäten und strukturierten Spiele schaffen müssen, die den SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen gleichermaßen Freude bereiten.

3.3 Zusammenfassung

Studien, die die Sicht von GrundschülerInnen seit den 1980er Jahren auf den Sportunterricht thematisieren, sind im Vergleich zu Erhebungen mit älteren SchülerInnen im deutschsprachigen Raum unterrepräsentiert. Dies gilt sowohl für den Bereich der quantitativen Studien (Aust, 2009; Gerlach et al., 2006; König, 2003; Kornexl, et al., 2010; Kruber, 1996; Weis, 1997), als auch für den der qualitativen Studien (Balz et al., 2014; Bleul-Gohlke, 1998; Erhorn, 2010; Erhorn, 2012; Hunger, 2001; Hunger, 2008; Messing, 1980; Ott, 2015; Schulz, 2003; Süßenbach, 2010; Süßenbach et al., 2006; Wolters et al., 2000). Während im deutschsprachigen Raum eine Zunahme an diesbezüglichen Studien mit Grundschulkindern im Wesentlichen seit der Jahrtausendwende festzustellen ist, liegen aus dem angloamerikanischen Raum schon in der ersten Hälfte der 1990er Jahre vermehrt Untersuchungsergebnisse vor (Birtwistle et al., 1991; Hopple et al., 1995; Lee et al., 1995; Luke et al., 1992; Luke et al., 1994; McKenzie et al., 1994; Portman, 1995;). Nach einer Dekade, in der vermehrt MittelstufenschülerInnen im Fokus des Interesses standen, werden seit den letzten zehn Jahren auch wieder zunehmend GrundschülerInnen befragt (Carney et al., 2012; Chedzoy et al., 2009; Dismore et al., 2006; Phillips et al., 2012). Hier betreffen Untersuchungsergebnisse häufig Sportartenpräferenzen und die Freude an einem Curriculum, da sportliche Aktivitäten in der Schule zumeist frei wählbar sind (z.B. Barney et al., 2010; Shimon et al., 2013). Studien, welche in unserem Sprachraum sowohl die Grundschulkindern, als auch ältere SchülerInnen berücksichtigen, machen auf die unterschiedliche altersbedingte Sichtweise von SchülerInnen auf einige Themen des Sportunterrichts aufmerksam (Gerlach et al. 2006; Kornexl et al., 2010; Kruber, 1996; Kuhn, 2003; Messing, 1980; Schmidt et al., 2000; Süßenbach et al., 2006; Weis, 1997). Ergebnisse zu Reflektionen über das subjektive Verständnis vom Selbst im Sportunterricht (Biemann, 2006; Seyda, 2011) verdeutlichen dies aus einem anderen Blickwinkel heraus. Die GrundschülerInnen benoteten ihren Sportunterricht über die Zeit besser als ältere SchülerInnen (Gerlach et al., 2006; Kruber, 1996; Süßenbach et al., 2006). Die Thematik des Niederlageerlebens bei Konkurrenzspielen oder Aktivitäten des Wettbewerbs im Grundschulsport hat derzeit keine Studie in ihrem Kern zum Gegenstand. Die Untersuchung von Miethling et al. (2006) weist im Thematisieren von Sicherheitsstrategien die meisten Berührungspunkte zu dieser Forschungsarbeit auf. Aus dem angloamerikanischen Raum ist die Studie von Bernstein et al. (2011) zu nennen, welche Konkurrenz und Wettbewerb im Sportunterricht aus der SchülerInnensicht direkt zum Inhalt hat. Ein Teilbereich der Studie von Erhorn (2012) beschäftigt sich mit dem Konkurrenzgedanken beim „Spielen um etwas“. In der

Studie von Bleul-Gohlke wird „Wettbewerb“ als relevantes Thema herausgearbeitet, jedoch nur kurz bearbeitet. Es ist in diesem Kapitel weiter auf Untersuchungsergebnisse verwiesen worden, welche Teilaspekte des Niederlageerlebens aus der Sicht der SchülerInnen zum Inhalt haben. Diese betreffen Teambildungsprozesse (Biemann, 2006; Brehm, 1993; Frohn, 2013; Grimminger, 2012), den Status von SchülerInnen innerhalb einer Bezugsgruppe, bzw. die Thematik der Ablehnung (Brehm, 1993; Erhorn, 2012; Grimminger, 2012) und Verlässlichkeit vermittelnde Rituale im Sportunterricht (Hunger, 2008).

4 Methodische Vorgehensweise

4.1 Erhebungsmethode und Begründung

Um das Niederlageerleben von GrundschülerInnen im Sportunterricht aufzeichnen und analysieren zu können, wurde für diese Untersuchung der qualitative Forschungsansatz gewählt. „Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek, 2010, S. 30), ist das Ziel in der qualitativen Sozialforschung. Das Niederlageerleben der GrundschülerInnen und dessen Bewältigung stellen einen Aspekt sozialer Wirklichkeit dar, welcher hier untersucht und erklärt werden soll. Die besondere Art und Weise, in welcher dies geschieht, lässt sich mit den Begriffen „interpretativ“, „naturalistisch“, „kommunikativ“ und „qualitativ“ beschreiben (vgl. ebd., S. 31f.). Hinsichtlich des hier zu untersuchenden Forschungsgegenstandes haben die durch Lamnek zusammengefassten Merkmale qualitativer Forschung folgenden Bezug:

- „interpretativ“: Der Sinn der schulischen Realität soll durch Interpretation und Bedeutungszuweisung konstruiert werden.
- „naturalistisch“: Das Untersuchungsfeld „Schulsport“ ist ein Teil des alltäglichen, natürlichen Umfeldes der SchülerInnen. Dessen Erfassung erfordert eine an das Umfeld angepasste Methode.
- „kommunikativ“: Die methodologische Vorgehensweise folgt dem alltäglichen Kommunikationsprozess der SchülerInnen.
- „qualitativ“: Nicht-standardisierte Methoden verfügen über einen notwendigen offenen Zugang zum Forschungsfeld „Schulsport“.

Der qualitative Forschungsansatz bietet gegenüber quantitativen Verfahren den hier für seine Anwendung ausschlaggebenden Vorzug, die subjektive Sichtweise der Kinder zum Forschungsgegenstand unbeeinflusst von Vorgaben und verbal vorformulierten Anregungen erfassen zu können.

Die Erhebung der Daten erfolgte in Form von ExpertInneninterviews. Die SchülerInnen sind in Einzel-, Partner- und Gruppeninterviews zu ihren Erlebnissen befragt worden. Dies geschah zum einen in Abhängigkeit dazu, wie die Kinder sich am wohlsten in der Interviewsituation gefühlt haben und zum anderen, wie die zu erwartenden Erzählinhalte sich bereits vor der Analyse einer Thematik zuordnen ließen.

Qualitative Interviews mit Kindern sind inzwischen eine anerkannte Vorgehensweise in der Forschung. Dennoch werden in der Literatur Vorbehalte beschrieben, welche die Objektivität ihrer Aussagen betreffen. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Unterscheidung von Wahrheit und Fiktion, Gefälligkeitsantworten, unangemessene Wertebezüge und mangelnde Erfahrung und Wissen (vgl. Hülst, 2000, S. 38ff.) Doch aus ebendem zuletzt genannten Kritikpunkt geht die Notwendigkeit hervor, Kinder zu ihren eigenen Belangen zu befragen. Eine ausschließliche Beobachtung seitens des Forschers ist zwar eine gewonnene, dennoch durch die eigene Person subjektiv gefärbte Erkenntnis. Dieser ist nicht in der Lage, das Wissen oder eine Erfahrung einer anderen Person aus einem anderen als seinem Blickwinkel heraus wiederzugeben. Die Aussage eines Kindes in eigener Sache hingegen besitzt insofern Objektivität, als dass sie einen selbst empfundenen Sachverhalt widerspiegelt. Die zu gewinnende Erkenntnis ergibt sich in dieser Forschungsarbeit aus der Erfassung, der Beschreibung und dem Nachvollzug subjektiver Aussagen der SchülerInnen, deren Rekonstruktion als sozial relevante Inhalte sowie der Rekonstruktion vorhandener Tiefen- und Prozessesstrukturen (vgl. Lamnek, 2010, S. 28). Die Empfindungen und Haltung der Kinder zum eigenen Niederlageerleben ist hier Untersuchungsgegenstand und ihre eigene Aussage daher von höchster Relevanz.

Die SchülerInnen der Stichprobe sind sozusagen „ExpertInnen“ auf dem Gebiet des Umgangs und der Bewältigung von Niederlageerlebnissen im Sportunterricht ihrer Altersklasse. Die durchgeführten Interviews sind „Experteninterviews“. Die Bezeichnung stammt ursprünglich aus Anwendungsbereichen wie der Evaluationsforschung, Industriesoziologie, Elitenforschung und der Sozialisationsforschung. Allgemeingültig lässt sich über diese besondere Form der Befragung aussagen: „Das besondere Erkenntnisinteresse und die herausgehobene Befragtengruppe sind die Spezifika des Experteninterviews“ (ebd., S. 658). Ihre Anwendung bei Kindern in der Sportpädagogik verleiht dem Begriff „Experte“ und „Experteninterview“ allerdings neue, auf den Fachbereich zugeschnittene Eigenschaften. Die Definition der Personen beispielsweise, welche die Experten darstellen, gestaltet sich in der Literatur uneinheitlich (vgl. ebd., S. 655). Dies ist sicherlich u.a. der Abhängigkeit der unterschiedlichen Fachbereiche geschuldet. Die hier befragten Kinder sind ExpertInnen durch ihre soziale Rolle als SchülerInnen, ihr besonderes Alter und ihre Erfahrungen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes. Die Kinder werden allerdings nicht nur in einem „Funktionskontext“ (ebd., S. 656) betrachtet. Ihre besondere Rolle als SchülerInnen erfordert gleichsam das partielle Einbeziehen des gesellschaftlichen Aspekts, ihrer Peergroup, ihrer Familie und der Lehrkräfte.

Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Die Erstellung eines Leitfadens erfolgte in Anlehnung an diesbezügliche Ausführungen der Sozialwissenschaftlerin Helfferich (2005, S. 158ff.). Ihre Vorgehensweise umfasst bei der Konzipierung der Interviewfragen vier Schritte: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (SPSS). Die Prüfung eines zunächst umfangreich ausgearbeiteten Fragenkatalogs erfolgte hinsichtlich seiner Apprehension und Beantwortbarkeit mithilfe einer Testgruppe, entsprechend der Altersgruppe der interviewten Kinder. Aus dieser Vorgehensweise ergab sich ein Fragenkatalog, welcher in seiner Plausibilität, seinen Inhalten und seinem Umfang an den Wortschatz und die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen angepasst war. In seiner praktischen Anwendung wurde er durch eine Mindmap⁵ unterstützt, welche eine größere Anzahl themenbezogener detaillierter Fragen stichwortartig unter übergeordneten Fragestellungen subsumierte. Die SchülerInnen wurden eingangs aufgefordert, Aussagen zu den positiven Aspekten des Sportunterrichts und ihrer Lieblingsspiele zu machen. Dies diente zur Gewöhnung an die Interviewsituation und zur Stimulation auf die Thematik. Im Anschluss folgte eine Phase des freien Berichtens über ein konkretes Niederlageerlebnis im Sportunterricht. Aufrechterhaltungsfragen sollten hier die SchülerInnen ermuntern, ihr Erzählthema ausführlicher zu gestalten. Mithilfe der Mindmap wurden ggf. ergänzende oder auf das Thema (zurück)lenkende Steuerungsfragen gestellt. Im Interview wurde abschließend eine Frage nach eigenen Wünschen an den Sportunterricht oder die Sportlehrkräfte gestellt. Dieser Abschnitt wurde nachfolgend mit der jeweiligen Sportlehrkraft erörtert. Auf diese Weise konnte die Bereitschaft der SchülerInnen, über ihre Erlebnisse im Umgang mit Niederlagen zu berichten, in der Regel zeitnah gewürdigt werden. Es erfolgten interviewbegleitende Dokumentationen in Form von anonymisierten Personalbögen und Interviewprotokollen. Diese enthalten in Anlehnung an die Vorgaben Helfferichs (ebd., S. 172) neben formalen Daten ergänzende Aussagen u.a. zur Motivation der SchülerInnen, zur Dynamik und dem Ablauf des Gesprächs, zu schwierigen Passagen und zur Beziehung des Interviewers zum Befragten. Aussagen, welche vor und nach einem Interview getroffen worden sind sowie das Verhalten der Kinder während des Gesprächs, wurden zudem hier festgehalten und bei Bedarf während der Analyse der Interviews herangezogen.

Die Interviews sind mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und zeitnah in nahezu vollem Umfang transkribiert worden. Das Gesprochene wurde dabei zunächst unverändert unter Einbeziehung grammatikalischer und sprachlicher Unebenheiten nach den Transkriptionsvorgaben von Dresing und Pehl (2011) verschriftlicht⁶. Für ihre weitere

⁵ Die Mindmap und der Leitfaden befinden sich im Anhang.

⁶ s. Anhang.

Verwendung in dieser Forschungsarbeit wurden relevante Passagen zugunsten eines besseren Leseflusses teilweise „geglättet“.

Für die Analyse der Inhalte erwies sich insbesondere in späteren Phasen die Arbeit mit den die tatsächliche Sprachweise wiedergebenden Transkripten als hilfreich. Es ist davon auszugehen, dass Thematiken, welche u.a. eigene Gefühle und Emotionen zum Inhalt haben, anspruchsvoll in ihrer Verbalisierung sind. Transkribierte Pausen, Wortwiederholungen- oder Abbrüche beispielsweise deuteten einerseits oft auf die Schwierigkeit hin, Sachverhalte dieser Art auszudrücken, andererseits ließen sich hier als indirekte Indizien bisweilen Informationen über den Grad der Aufregung, Betroffenheit oder Traurigkeit entnehmen.

In die praktische Durchführung der Interviews mit den Kindern flossen Anregungen aus den Erfahrungsberichten von Ina Hunger (2005, S. 76 ff.) ein. Diese betreffen insbesondere die Kontaktaufnahme, die temporalen und lokalen Bedingungen der Zusammenkunft sowie die Art der Gesprächsführung. Im Vorwege sind die Eltern der teilnehmenden Klassen auf einem Elternabend über das Forschungsvorhaben von mir eingehend informiert worden. Die Kontaktaufnahme zu den Kindern fand jeweils in ihren Klassenräumen oder der Sporthalle statt. Den meisten SchülerInnen war ich als Sportlehrkraft bekannt, so dass ich zu dem Zeitpunkt der Kontaktaufnahme zunächst auf die Rolle aller Beteiligten während der beabsichtigten Forschungsinteraktion eingehen konnte. Für meine Person bedeutete dies die Darstellung meiner Position als Vertreter eines erwachsenen, von den SchülerInnen lernenden Sportlehrers. Für die Kinder wurde ihre Rolle als die eines Experten, der Fremde an ihrem Wissen und Denken teilhaben lässt, beschrieben. Den SchülerInnen wurde explizit erklärt, dass es sich hier um den Erwerb eines generationsübergreifenden Verständnisses handelt, das dazu beitragen kann, den Sportunterricht zu optimieren. Sie wurden über die Vorgehensweise, die Durchführung der Interviews, informiert. Hunger stellte fest, „dass es mitunter *gerade* der Begriff ‚Interview‘ war, (und der Umstand, dass dies aufgenommen werden sollte), der die Kinder begeisterte“ (ebd., S. 76).

Der den Interviews zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen wurde großzügig bemessen, so dass für ein allgemeines Eingangsgespräch, das nicht notwendigerweise sofort auf das Forschungsthema lenkte, genügend Raum vorhanden war. Dadurch konnten sich die Kinder von unmittelbar zuvor abgelaufenen Ereignissen lösen und sich mental neu orientieren. Es wurde darauf geachtet, dass die SchülerInnen weder in irgendeiner Weise erschöpft oder abgelenkt waren. Die Befragung fand jeweils in schulischen Räumen (Gesprächszimmer, Klassenzimmer) oder im Freien außerhalb des Gebäudes statt. Die Örtlichkeiten zeichneten sich durch Vertrautheit, Ruhe und den Bezug zum Forschungsgegenstand aus. Eine negativ

behaftete Identifikation der SchülerInnen mit ihrer Rolle als solche im Klassenzimmer (vgl. ebd., S. 76) wurde hier als unproblematisch angesehen, da die Kinder während des Interviews aus ebendieser Perspektive als SportschülerInnen berichtet haben.

Zu Beginn des Gesprächs durften sich die SchülerInnen im Zuge der Aufklärung über die Anonymisierung der Daten und zum Zwecke der Würdigung ihrer eigenen Person Pseudonyme wählen. Dieses Vorgehen wurde freudig begrüßt. Als Gesprächseinstieg folgten Fragen nach ihren Vorlieben und favorisierten Spielen im Sportunterricht. In diesem Schritt konnten sich die Kinder an die Interviewsituation und das Aufnahmegerät gewöhnen. Als Erzählfürhilfe für die Thematik des Niederlageerlebens dienten eine angedeutete Sporthallenspielfläche und bunte Holzfiguren. Durch den Aufbau einer Spielsituation wurden die Kinder gleichsam veranlasst, über ein konkretes Ereignis zu berichten und es zu visualisieren. Es diente gleichzeitig zu meinem besseren Verständnis der Beschreibungen der SchülerInnen, da „Kinder oft wie selbstverständlich davon ausgehen, dass man mit ihren Relevanzen und Assoziationen vertraut ist“ (ebd. S. 79). Die Gesprächsführung erfolgte in einer in Sprache und Wortwahl an das Verständnis der Kinder angepassten Weise (vgl. Krieger, 2008, S. 60). Dabei war es geboten, auf die Aussagen der SchülerInnen mit einer gebührenden Sachlichkeit zu reagieren, da diese bisweilen dazu tendierten, durch ihre Darstellung eines Handlungsablaufs im Interviewer einen Meinungsverbündeten zu gewinnen und auf diese Weise eine Handlungslegitimation zu erhalten. In den Vorgesprächen wurde zur möglichen Vermeidung dieser und vergleichbarer Situationen, in welchen der Interviewer zu konkreten Äußerungen oder zur Stellungnahme bewegt werden sollte, Vorkehrungen getroffen. Die Kinder wurden darüber informiert, dass seitens des Interviewers keine Bewertung des Dargelegten erfolgen würde. Dies diente dazu die SchülerInnen zu ermuntern, auch über moralisch diskussionswürdige Inhalte, beispielsweise über eigenes regelwidriges Verhalten im Spiel, zu berichten.

4.2 Auswertungsmethode und Begründung

Die Erforschung der Lebenswirklichkeit von GrundschülerInnen erfordert ein unvoreingenommenes Vorgehen. Subjektiv gefärbtes Vorwissen und Annahmen begleiten zwar zwangsläufig den Forschungsprozess, dienen aber keineswegs der Gewinnung objektiver Daten und Erkenntnisse. Die Analyse des Niederlageerlebens von GrundschülerInnen bedarf daher einer Methodik, die einen hohen Grad an Unvoreingenommenheit und Offenheit des Forschers zulässt. Dies führt zu der Forderung, dass auch Erkenntnisse, welche sich während des Prozesses der Datenerhebung ergeben, den Verlauf der Untersuchung anregend und

richtungsweisend mitbestimmen dürfen. Auf diese Weise entsteht die benötigte Praxisnähe, welche ein generationsübergreifendes Fremdverstehen ermöglicht.

Bei der Auswertung qualitativer Interviews stellt sich die Quantität der erhobenen Daten als besondere Herausforderung dar. Die Strukturierung ihrer Inhalte und die Darstellung der empirischen Ergebnisse stellt die Forderung nach einer nachvollziehbaren, wissenschaftlich anerkannten Verfahrensweise, die reliable und valide Daten hervorbringt. Die Forschungsmethodologie der „Grounded Theory“ (Strauss & Corbin, 1996) erschien aus diesen Gründen geeignet zu sein, um das Niederlageerleben von GrundschülerInnen analysieren und darstellen zu können. Die ForscherInnen Strauss und Corbin betonen zudem, dass die Grounded Theory in unterschiedlichen Forschungsbereichen anwendbar ist, da ihre Verfahren an keine spezifischen Disziplinen gebunden seien. Als Beispiel verweisen die AutorInnen explizit auf die Thematik „Kinder in der Grundschule“ (vgl. ebd., S. 11). Auf dem Gebiet der Sportwissenschaft wird seit den 90er Jahren, angefangen mit Schwier (1995, vgl. auch 1998; 1999) die Grounded Theory als Methodologie angewendet. In der Schulsportforschung berufen sich mittlerweile einige Autorinnen (z.B. Glorius, 1998; Frei, 1997, 1999; Miethling et al., 2004) auf dieses Verfahren. Über die Rekonstruktion relevanter Themen des Sportunterrichts aus Schülersicht bei Miethling et al. wird ausgesagt, dass diese den „ausführlichsten Nachweis einer entsprechenden ‚Grounded Theory-Haltung‘“ (Frei, 2005, S. 57) im sportwissenschaftlichen Bereich aufweise. Nicht zuletzt dieser Umstand ist ursächlich für eine strukturelle und methodologische Orientierung an der Forschungsarbeit beider Autoren, welche sich methodologisch auf die „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin und strukturell auf das Prinzip der „Iterativen Heuristik“ (Kubicek, 1977; vgl. auch Miethling, 1986) berufen.

Die „Iterative Heuristik“ ist ursprünglich der betriebswirtschaftlichen Forschung zuzuordnen. Die Untersuchung eines Phänomens wird als iterativer Lernprozess verstanden, welchem bereichsbezogene Fragestellungen zugrunde liegen. Phasen der Datenerhebung und -analyse wechseln sich ab. Neu gewonnene Erkenntnisse führen zu weiteren Fragestellungen und Annahmen, welche das Bild auf die Realität, hier die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen, im Laufe des Forschungsprozesses differenzieren, konkretisieren und abstrahieren. Der Forschungsgegenstand gewinnt durch die zirkuläre Vorgehensweise unterschiedliche Erkenntnisgrade. Die Untersuchung findet ihren Abschluss in der Generierung einer Theorie, wenn der Untersuchungsbereich mehrfache Phasen der Modifikation durchlaufen hat und die Forscherin oder der Forscher mit dem Erkenntnisstand zufrieden ist. Das Ergebnis kann allerdings nur als ein vorläufiges betrachtet werden, da anzunehmen ist, dass sich auch aus diesem neue Fragestellungen ergeben.

Die „Grounded Theorie“ nach Strauss und Corbin

Die „Grounded Theory“ wird als eine „qualitative Forschungsmethodologie“ bezeichnet, da sie ein Forschungsstil ist, der sich aus verschiedenen methodischen Vorgehensweisen zusammensetzt. Sie geht zurück auf die amerikanischen Forscher Barney Glaser und Anselm Strauss (1967). Die Bezeichnung „grounded“ wird im Sinne von „begründet“ verwendet. Ziel der „Grounded Theorie“ ist die Analyse erhobener Daten zum Zweck der Theoriebildung über einen zu untersuchenden Gegenstand oder einen Gegenstandsbereich. Diese wird aus der Analyse der erhobenen Daten induktiv und deduktiv abgeleitet.

Seitens des Forschers ist eine „theoretische Sensibilität“ (Strauss et al., 1996, S. 25) bezüglich des zu untersuchenden Phänomens vonnöten, um Einsichten und Erkenntnisse gewinnen und Wichtiges von Unwichtigem trennen zu können. Diese kann durch Quellen wie persönliche und berufliche Erfahrungen oder die Literatur gewonnen und durch die Arbeit am Phänomen erhöht werden: „Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln“ (ebd., S. 25).

Zu Beginn des Forschungsprozesses steht die Fragestellung zu einem zu untersuchenden Phänomen. Diese sollte zunächst offen gehalten sein. Im Laufe der Datenerhebung und Analyse ist zu erwarten, dass sich weitere Fragestellungen und Hypothesen entwickeln. Durch diese Vorgehensweise wird das zentrale Phänomen des Forschungsbereiches herausgearbeitet, weiter konkretisiert und expliziert.

Für die Theoriegewinnung erfolgt die Erhebung der Daten und ihre Analyse wechselseitig. Die Auswahl einer Datenquelle, das „theoretische Sampling“, ist hier von zentraler Bedeutung. Sie „erfolgt auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigende theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (ebd., S. 148). Aus ihr gewonnene Erkenntnisse und hervorgehende Fragestellungen werden bei den nachfolgenden Erhebungen berücksichtigt. Dadurch verdichten sich im Laufe des Prozesses relevante Daten, die einer Theoriegenerierung zur Verfügung stehen. Die Erhebung der Daten gilt dann als abgeschlossen, wenn die Forscherin oder der Forscher keine weiteren erkenntnisbringenden Informationen mehr erwartet und damit „eine theoretische Sättigung der Kategorien erreicht ist“ (ebd., S. 165).

Der erste Analyseschritt der Grounded Theory wird als „offenes Kodieren“ bezeichnet. Hier werden konzeptionelle Bezeichnungen unterschiedlichen Phänomenen zugewiesen und hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen bestimmt. Anschließend erfolgt ihre Zuordnung zu korrespondierenden Kategorien. Im nächsten Schritt werden, parallel zu weiteren offenen Kodiervorgängen, Subkategorien durch das „axiale Kodieren“ zueinander in

Beziehung gesetzt und zusammengefasst. Jede Kategorie wird mithilfe eines paradigmatischen Modells entwickelt, welches im Folgenden in vereinfachter Form skizziert wird: (A) ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und interaktionale Strategien → (F) Konsequenzen (ebd., S. 78).

Das „Phänomen“ (B) bezeichnet den zu beschreibenden Gegenstand oder ein Ereignis. Dies wird hinsichtlich seiner Eigenschaften und dimensional Ausprägungen, dem Kontext (C), näher bestimmt und auf seine ursächlichen Bedingungen (A), ihre begründete Entstehung, zurückgeführt. Intervenierende Bedingungen (D) sind jene externen Ereignisse und Umstände, welche in das Geschehen einfließen und Handlungen fördern oder beschränken. Handlungs- und interaktionale Strategien (E) bezeichnen den Umgang mit dem Phänomen oder die Art seiner Bewältigung. Die Konsequenz (F) stellt das Ergebnis der von den AutorInnen als „prozessual“ und „zielgerichteten“ (vgl. ebd., S. 83) Handlung dar, sofern diese nicht nach Möglichkeit auch ausbleibt.

Erst die Frage nach Bedingungen, Kontexten, Strategien und Konsequenzen verleihen einem in den Daten entdeckten Konzept eine kategoriale Tiefe, so dass einer Ebene der Paraphrasierung und Vorläufigkeit eine solche der Theoriegeleitetheit folgt. (Frei, 2005, S. 65)

Die Ergebnisse der auf dieser Weise durchgeführten Kodiervorgänge bieten die Grundlage für das selektive Kodieren. An dieser Stelle wird durch In-Beziehung-Setzen aller Kategorien eine Kernkategorie entwickelt. Das Vorgehen ähnelt dem des axialen Kodierens, es erfolgt allerdings auf einem höheren und abstrakteren Niveau. Unterstützt wird dieser Vorgang durch das Zusammenfassen der Ergebnisse in Form einer Geschichte, Ausarbeiten ihres „roten Fadens“ (vgl. Strauss et al., 1996, S. 96ff.) und ihrer Übersetzung in eine „analytische Geschichte“ (ebd., S. 117). Der Analysevorgang ist abgeschlossen, wenn alle kategorialen Beziehungen zueinander überprüft worden sind, in einem angemessenen Kontext zueinander stehen und eventuelle Lücken aufgrund fehlenden Datenmaterials geschlossen worden sind. Strauss und Corbin betonen, dass die Formulierung einer Theorie auf nur einer alle Kategorien umfassende Kernkategorie basieren kann.

Forschungspraktische Umsetzung

Zur Veranschaulichung der Vorgehensweise sollen hier die Analyseschritte, welchen das Datenmaterial vom transkribierten Wort bis zur Bildung der Kernkategorie unterzogen wird, anhand eines Interviewbeispiels erläutert werden. Die Kodierung und Analyse aller Interviews

erfolgte computergestützt mithilfe des Programms MAXqda. Im Folgenden wird zurückgegriffen auf einen gekürzten Ausschnitt des Interviews 2 vom 26.10.2012, in dem die Viertklässlerin Tamara eine Episode erlebter Niederlage im Sportunterricht darlegt.

B: Ja. Also das war Mattenrutschen und wir waren halt in einer Mannschaft immer in Zweiergruppen. Und dann sollten wir uns halt immer darauf stellen, also raufschmeißen. Und da haben wir verloren. Und das war halt ungerecht, weil die andere Mannschaft hatte die Jungs und die die waren schwerer als wir Mädchen. Und dann haben wir uns da raufgeschmissen. Und dann sind wir gar nicht gerutscht. [...] Das war halt unfair aufgeteilt. Und der Lehrer hat das denn auch aufgeteilt. Und die Matte tat halt auch ganz ganz doll weh an den Knien, weil die so rau war. Und dann kam da plötzlich der Lehrer, stand dann da vor unserer Matte. [...] Und wir sind dann losgelaufen, haben uns draufgeschmissen und dann haben wir den Lehrer umgefahren. [...] Und dann haben die anderen halt gewonnen. Und das fand ICH persönlich sehr ungerecht, weil der Lehrer hat uns sozusagen aufgehalten und dann mussten wir noch die Sporthalle aufräumen. #00:21:15-0#

I: Kannst du die Ursachen des Verlierens zusammenfassen? #00:21:42-2#

B: Wir hatten halt nicht so viele Jungs. Der Lehrer stand zum Schluss vor uns, vor unserer Matte. Und die anderen haben auch nicht darauf gewartet, dass sie abgeklatscht wurden. [...] #00:22:14-8#

I: Kannst du mir sagen, wie dein Gefühl war, als ihr verloren hattet? #00:22:25-2#

B: Also ich war sehr traurig. [...] Und ich bin halt öfters in der Verlierermannschaft. Und denn ist natürlich schön, wenn man mal gewinnt. #00:22:43-4#

I: Hatte das Auswirkungen auf später? #00:22:46-6#

B: [...] An dem Tag konnte ich mich dann nicht mehr konzentrieren, weil ich mich über den Lehrer geärgert habe und gleichzeitig traurig war. Ich habe gar nicht gedacht, dass Lehrer so was machen. Und dann mochte ich den Lehrer halt nicht mehr. #00:23:08-1#

I: Was möchtest oder was kannst du zu den Jungen sagen? #00:24:31-2#

B: Hier die Jungs, die haben da in der Mitte voll angegeben. Und das Fieseste, fand ich, die haben sich einmal dort zu dritt raufgeschmissen. [...] #00:25:45-6#

Zunächst erfolgte das offene Kodieren einzelner Sinnabschnitte. Die Befragte gibt an: „Ich habe gar nicht gedacht, dass Lehrer so was machen. Und dann mochte ich den Lehrer halt nicht mehr“. Diese Aussage führte zur Bildung der Konzepte „LehrerInnenbild“ und „Ablehnung“. Zu jedem Konzept wurde eine Kodenotiz angefertigt und mit resultierenden Fragestellungen versehen, z.B.: „Gibt es andere Formen der Ablehnung nach einem Niederlageerlebnis?“ Es stellte sich beispielsweise heraus, dass dem Interview 19 vom 3.6.2012 mit dem Schüler Stefan selbiger Kode zugeordnet werden konnte. In einem Memorandum wurden beide Fälle zueinander in Beziehung gesetzt und hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien miteinander verglichen.

In der Phase des axialen Kodierens wurde mithilfe des paradigmatischen Modells die Kategorie „Umbewertung von Beziehungen“ entwickelt. Diese Bezeichnung geht aus dem Konzept „Ablehnung“ hervor und soll der Unterscheidung vergleichbarer Formen dienen. Da in dieser Arbeit die Handlungs- und interaktionalen Strategien (E) Gegenstand der Untersuchung sind und gleichzeitig das Phänomen darstellen, ist das paradigmatische Modell Strauss' und Corbins der Forschungsfrage angeglichen worden. Die folgende Dokumentennotiz zeigt den axialen Kodiervorgang, welchem der aufgezeigte Interviewausschnitt zugehörig ist, schaubildartig auf.

ZUSAMMENFASSENDE DOKUMENTENNOTIZ UND ANALYSE ZUM INTERVIEW 02 vom 26.10.12, Abs. 122-156; KODE: Umbewerten von Beziehungen
Befragte: Tamara Spiel: Mattenrutschen

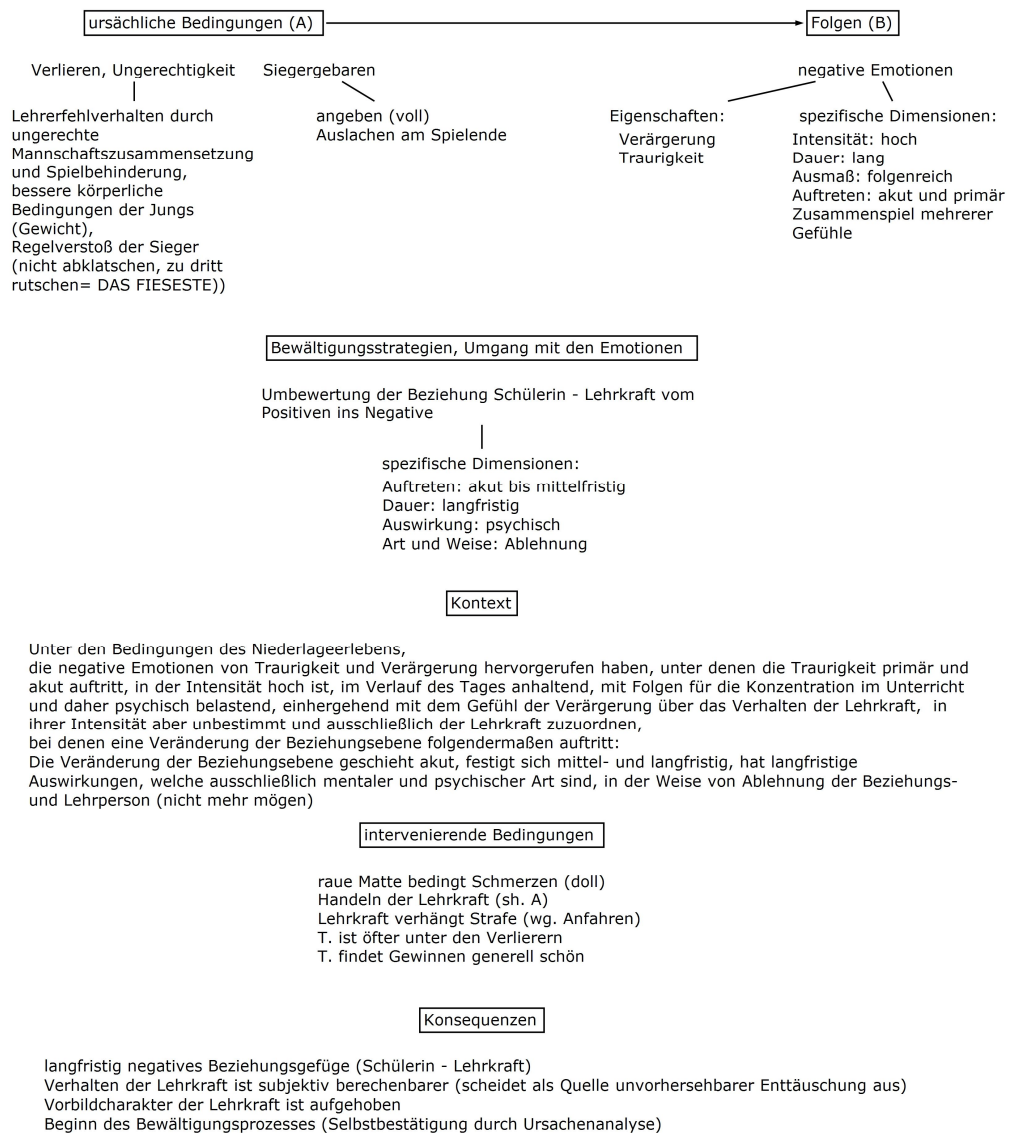


Abbildung 1: Axiales Kodierbeispiel

Auf diese Weise wurde mit allen Interviews und Interviewabschnitten verfahren, die eine in sich abgeschlossene Episode zum Forschungsthema boten. Als positiv ist bei dieser Vorgehensweise die Überschaubarkeit einer großen Datenmenge zu bewerten. Für ihre weitere Verarbeitung erwies sich die so hergestellte Kompatibilität insbesondere für die Herstellung von Rückbezügen und das Bilden von Beziehungsgeflechten als fruchtbar.

Aus der zunächst als Konzept herausgestellten Kodierung „Ablehnung“ ging so die Subkategorie „Umbewertung von Beziehungen hervor“. Diese wurde im nächsten Schritt als ein Muster der übergeordneten Kategorie „Distanzbildung“, welche sich aus unterschiedlichen

Vergleichsprozessen ergab, zugeordnet. Für jede der auf diese Weise erarbeiteten Kategorien zeigt ein Schaubild zu Beginn eines zugehörigen Kapitels ihre Muster überblicksartig in ihren dimensional Ausprägungen auf. Ein korrespondierender Interviewausschnitt, in dieser Arbeit als „Ankerbeispiel“⁷ bezeichnet, dient zur Veranschaulichung und als Beleg. Für die Interpretationsarbeit zahlte sich das von der Grounded Theory geforderte konsequente Anfertigen der Notizen und Memoranden hinsichtlich des Herausarbeitens von Kerninhalten aus. Abschließend fanden die beschriebenen Hauptkategorien Zuordnung zu einer alles umfassenden Kernkategorie. Hier entwickelt sich beispielsweise die Kategorie „Distanzbildung“ mit ihrem Muster „Umbewertung von Beziehungen“, welches aus dem /Konzept „Ablehnung“ hervorgegangen ist, zu einer Subkategorie der Kernkategorie zurück. Vor dem Hintergrund der Kernkategorie wurde schließlich eine Theorie entwickelt, die das Bewältigungsverhalten im Niederlageerleben der GrundschülerInnen auf einer höheren und abstrakteren Ebene darstellt.

Nach der Analyse des Datenmaterials entlang der Grounded Theory wurden die Ergebnisse in Hinblick auf bestehende sozialwissenschaftliche und psychologische Theorien betrachtet. Diese an den Vorgaben Miethlings und Kriegers (2004) orientierte Herangehensweise wurde zur Erhöhung der theoretischen Dichte der Ergebnisse hinzugezogen. Die Vorgehensweise unterstützte die Explikation hervorgebrachter Ergebnisse und erweiterte die Perspektive auf das zu untersuchende Phänomen. Unterschiedliche Aspekte konnten als pars pro toto einer detaillierteren und ergänzenden Betrachtung zugeführt werden.

4.3 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 59 SchülerInnen und Schüler teil. Davon waren N=32 Schülerinnen und N=27 Schüler. 56 von ihnen besuchten im Untersuchungszeitraum die Schulklassen 1-4 einer Grundschule und 3 Schülerinnen die 5. Klassenstufe eines Gymnasiums im Kreis Stormarn in Schleswig Holstein. Es sind 32 Befragungen teilweise als Einzel-, Gruppen- oder Partnerinterviews durchgeführt worden. Fünf SchülerInnen wurden jeweils zweimal in unterschiedlichen Klassenstufen befragt und sind daher in den folgenden Angaben doppelt vertreten. Unter den ErstklässlerInnen nahmen 7 weibliche und 5 männliche, unter den ZweitklässlerInnen 10 weibliche und 9 männliche, unter den DrittklässlerInnen 4 weibliche und

⁷ Der Begriff „Ankerbeispiel“ geht auf Mayring zurück und bezeichnet einen Text, welcher im besonderen Maß geeignet ist, eine Kategorie zu beschreiben (vgl. Mayring, 2010, S. 106).

5 männliche, unter den ViertklässlerInnen 11 weibliche und 10 männliche und unter den FünftklässlerInnen 3 weibliche SchülerInnen teil. Unter den Befragten befinden sich zudem zwei erwachsene Personen, die in ihrer Funktion als Elternteil bestätigende Angaben zu SchülerInnenaussagen machten. Die Fünftklässlerinnen berichteten über eine Episode aus ihrer Grundschulzeit.

Während die ErstklässlerInnen gemäß ihrer Verweildauer in der Schule aus einem geringeren Erfahrungsschatz schöpften, verfügten die älteren SchülerInnen über eine größere Quantität an Erinnerungen, die ihnen für die Befragungen zur Verfügung standen. Anzumerken ist hier, dass einige der ViertklässlerInnen spontan über Ereignisse berichteten, die sich in zurückliegenden Klassenstufen zugetragen haben. Diese Episoden zeichnen sich dadurch aus, dass sie die SchülerInnen im besonderen Maße berührt haben und dass diese für sie von subjektiv empfundener Brisanz sind. In ihren Aussagen spiegeln sich das Erleben der Niederlage zum Zeitpunkt des Ereignisses und eine reifere Sichtweise auf die Ereignisse wider. Bei den jüngsten SchülerInnen hingegen stehen die altersspezifische Erzählperspektive und die erlebte Episode ausschließlich in einem engen zeitlichen Zusammenhang.

Im Zuge des theoretischen Samplings ist neben Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit auch nach folgenden weiteren Kriterien unterschieden worden, um ein möglichst breites Spektrum an individuell unterschiedlich geprägten Aussagen zu erhalten:

- Geschwisterkinder, Zwillinge: Unter den Befragten befinden sich 12 Geschwisterkinder, darunter 4 Zwillingskinder, welche zum Zeitpunkt der Erhebung in derselben Einrichtung beschult waren. Hier war der familiäre Bezug und Kontakt auch innerhalb der Schule für eine Fragestellung von Relevanz.
- Sportspiele an anderen Orten: 28 der SchülerInnen gaben an, auch in ihrer Freizeit eine Sportart im Verein oder einer anderen Institution auszuüben, in der primär oder sekundär, zum Aufwärmen oder als Abschluss, Spiele durchgeführt werden.
- physische Bedingungen: Da die Beurteilungen der SchülerInnen „weich“ vorgenommen worden sind, waren die Schulnoten und Bewertungen von geringer Aussagekraft. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass Kinder mit unterschiedlichen körperlichen Merkmalen bezüglich Größe, Kraft und Gesundheit befragt worden sind.
- Kontaktfreudigkeit, Offenheit: Aufgeschlossene und „mutige“ SchülerInnen erklärten sich sofort zu einem Interview bereit. Es konnten auch SchülerInnen, welche sich in den Aussagen ihrer Lehrkräfte oder während eigener Beobachtungen zumeist still verhielten und sich schüchtern darstellten, ermutigt werden, über ihr Niederlageerleben zu erzählen.

- Verhalten: Aufgrund der Aussagen ihrer Lehrkräfte oder eigener Beobachtungen wurden SchülerInnen für die Interviews gewonnen, welche durch ihr Temperament und ihre Impulsivität hervorstechen.
- Beliebtheit: Während einige SchülerInnen stets von FreundInnen umgeben sind und im Sportunterricht beispielsweise rasch in eine Mannschaft gewählt werden, erfahren andere weniger Beachtung. Kinder, die so empfinden, waren bereit, über ihr Niederlageerleben zu sprechen.

5 Neun Kategorien und eine Kernkategorie

5.1 Distanzbildung

5.1.1 Einführung

Der Begriff „Distanz“ ist abgeleitet aus dem Lateinischen. „Distantia“. Er bedeutet „Entfernung“, „Abstand“. Es handelt sich bei den Darstellungen der SchülerInnen um eine Distanzbildung zwischen der eigenen Person und den negative Emotionen auslösenden Faktoren. Hier wurden sowohl Personen als auch Ereignisse genannt, die direkt in Verbindung mit einer jeweiligen Niederlage stehen.

Das Phänomen der Distanzbildung gestaltet sich vielschichtig. Hier lässt sich primär die rein physische von der mentalen Distanzbildung unterscheiden. In der Regel verbleiben SchülerInnen nach einer erlittenen Niederlage am Ereignisort. In meiner Funktion als Sportlehrkraft konnte ich selten, aber dennoch in regelmäßigen Abständen beobachten, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler im Augenblick der Niederlage spontan aus dem Spielfeld oder der Sporthalle entfernt. Dabei geht ein physisches Entfernen vom Ereignisort nicht unbedingt mit einer mentalen Distanz zum Spielergebnis einher. Das Verlassen eines Spielfeldes kann auch aufgrund der Akzeptanz der Rolle des Unterlegenen erfolgen. Dies gestaltet sich bisweilen derart emotionsbewegend, dass ein betreffendes Kind zur Verarbeitung räumlichen Abstand sucht. Am Spielort verbleibende Kinder zeigen sich hingegen oft bemüht, ein Niederlageerlebnis als solches einfach nicht zur Kenntnis zu nehmen, es spontan von sich zu weisen oder zu einem späteren Zeitpunkt eine Distanz zum Spielgeschehen aufzubauen. Die Analyse der distanzbildenden Muster soll aufzeigen, welche Mechanismen bei der Entstehung sowohl einer mentalen Distanz als auch eines realen Raumes zwischen einer Schülerin oder eines Schülers und dem Ereignis „Niederlage“ für die Bewältigung wirksam sind.

Es zeigte sich teilweise erst bei mehrmaliger Betrachtung, dass physische oder mentale Reaktionen nach einem Niederlageerleben der Kategorie „Distanzbildung“ zuzuordnen sind. Teilweise beschrieben die SchülerInnen eine bewusst herbeigeführte und als eindeutig zu kategorisierende Distanzbildung, indem sie beispielsweise Schuldzuweisungen an andere SchülerInnen vornahmen. Teilweise erwies sich ein Verhalten aber auch erst auf einen zweiten Blick dieser Kategorie als zugehörig. Unmittelbar nach einem Spiel vollzogene Bemühungen, Abstand vom Niederlageerleben zu gewinnen, konnten rasch zugeordnet werden. Bei spontanen und intuitiven Reaktionen, die schon während eines Spiels im Bewusstsein einer

möglichen Niederlage auftraten, stellte sich ein Zusammenhang zum Bewältigungsverhalten erst nach mehreren Kodiervorgängen heraus.

Die Kodierung der Interviewausschnitte ergab sich überwiegend aus den Darstellungen eigener Erlebnisse und Empfindungen der Betroffenen. Zum Teil erwiesen sich aber auch Beschreibungen über beobachtete Ereignisse als geeignet zur Musterbildung, so dass diese ebenfalls in die Analyse mit einfließen.

5.1.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

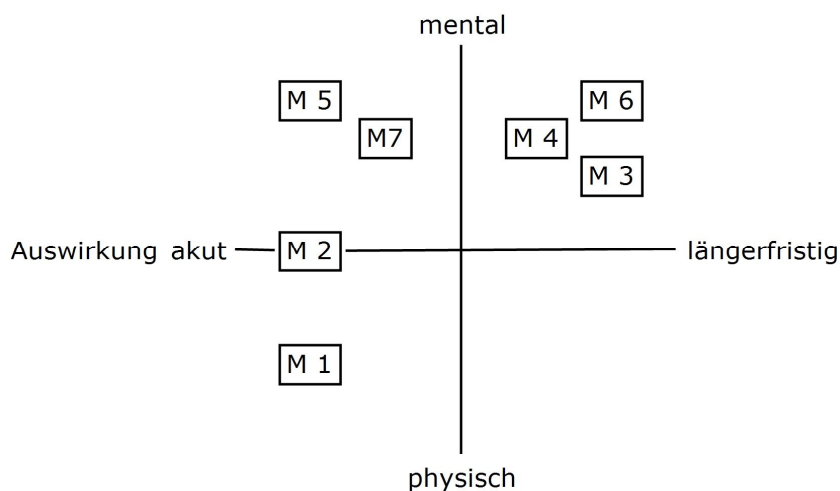


Abbildung 2: Dimensionierung „Distanzbildung“

Die vertikale Achse zeigt die Muster in ihrer physischen oder mentalen Ausprägung auf. M1 ist einzig als ausschließlich physische Strategie der Begegnung mit dem Niederlageerleben zugeordnet worden. M2 stellt sich im Ankerbeispiel als mental vorgenommene Strategie dar, welche im physischen Vollzug nicht beendet wird. Daher wird sie hier als teilweise „mental“ und „physisch“ aufgezeigt. Eine vollständige Ausführung dieser Strategie wäre an der Seite des Musters M1 anzusiedeln. An der horizontalen Achse sind die Muster hinsichtlich ihrer sofortigen oder längerfristigen Auswirkung angeordnet. Die Analyse der Interviews hat folgende Muster ergeben:

- Muster 1: Sich-lokal-Entziehen

„Ich hab mich in eine Ecke verkrochen“ (Claudine, Interview 27, #00:15:26-8#).

- Muster 2: Boykottierung

„Wenn du jetzt aufhörst, also, wenn du dich jetzt ticken lässt, dann gebe ich dir zwanzig Euro“ (Alec, Interview 17, #00:00:54-4#).

- Muster 3: Umbewertung von Beziehungen

„Ich habe gar nicht gedacht, dass Lehrer so was machen. Und dann mochte ich den Lehrer halt nicht mehr (Tamara, Interview 2, #00:23:08-1#).

- Muster 4: Vorhersagbarkeit

„Und bei mir war die Wut nicht so groß, weil ich war schon ganz oft mit dem in einer Gruppe und habe verloren“ (Paul, Interview 24 #00:03:14-7#).

- Muster 5: Attribution

„Die anderen haben immer geschummelt und dem Lehrer hat das nichts ausgemacht“ (Roshin, Interview 2, #00:13:00-7#).

- Muster 6: Umbewertung von Spielvorlieben

„Ich habe mir gedacht, dass ich so schnell nicht mehr Völkerball spielen möchte, weil da eigentlich immer ungerechte Mannschaften herauskommen und ich eigentlich nie mit meinen Freunden zusammenkomme“ (Stefan, Interview 19, #00:03:26-9#).

- Muster 7: Ignorieren

„Dass die Kinder, die Ticker waren, mich immer getickt haben, obwohl sie mich gar nicht getickt haben“ (Mia, Interview 14, #00:01:23-2#).

Muster 1: Sich-lokal-Entziehen

„Sich-lokal-Entziehen“ heißt hier „das physische Entfernen“ von dem Ort des Niederlageerlebens. Einige SchülerInnen geben in den Interviews an, unmittelbar nach einer erlebten Niederlage einen anderen Ort aufzusuchen, an dem sie für einen kurzfristigen Zeitraum alleine sein konnten.

Teilweise wird das Niederlageerleben selbst, teilweise demütigende Reaktionen anderer Kinder als Ursache entstandener negativer Emotionen und des Aufsuchens eines anderen Ortes genannt. „Ich hab mich in eine Ecke verkrochen“ (Claudine, Interview 27, #00:15:26-8#), sagt eine Schülerin aus, die nach einer Niederlage vom Gefühl der Traurigkeit erfüllt war. „Und dann haben alle auf mir rumgehackt. Dann bin ich weggerannt in die Klasse“ (Olaf, Interview

27, #00:02:45-9#), äußert sich ein Befragter, dessen negative Emotionen zwar im Zusammenhang mit der erlittenen Niederlage stehen, doch vornehmlich aus den Anfeindungen der MitschülerInnen resultieren.

Als Orte des Rückzugs nach einem Niederlageerleben im Sportunterricht geben die SchülerInnen Räume sowohl innerhalb als auch außerhalb der Sporthalle an. Die Schülerin Claudine (Interview 27, #00:15:26-8#) nennt beispielsweise als Ort des Rückzugs eine Ecke im Geräteraum, befragter Olaf (vgl. Interview 27, #00:05:25-9#) hingegen das außerhalb der Sporthalle befindliche Klassenzimmer. Aus Sicht der Lehrkraft ergibt sich dann das Problem der erschwerten Erfüllung der Aufsichtspflicht. Auf Seiten des Schülers oder der Schülerin besteht das Problem darin, dass das betroffene Kind ohne Trost oder Hilfe einer anderen Person im Umgang mit den negativen Emotionen auf sich allein gestellt ist. Doch gerade dieser Aspekt ist als Beweggrund dessen anzunehmen, dass „Sich-lokal-Entziehen“ für einige SchülerInnen eine bevorzugte Strategie im Umgang mit einem Niederlageerleben ist: „[...] dann renne ich so schnell ich kann und versuche mich so gut wie möglich zu verstecken, damit ich Ruhe habe und mich abregen kann“ (ebd., #00:07:55-3#).

Die Kodierung der Interviews hat ergeben, dass das Muster der Distanzbildung „Sich-lokal-Entziehen“ und das Muster „Weinen“ der Kategorie „Ausleben der Emotion“ in der Stichprobe in unmittelbarer Verbindung zueinander stehen (s. Kapitel 5.3.2). SchülerInnen, die angeben, sich aus dem Spielfeld entfernt oder Selbiges beobachtet zu haben, äußern sich gleichermaßen über damit verbundenes oder anschließendes Weinen: „Ein Junge [...] ist gleich heulend davongerannt“ (Leila, Interview 22, #00:01:48-8#).

Im Folgenden soll das Sich-Entfernen vom Ort des Niederlageerlebens eingehender betrachtet und sein Effekt auf die Bewältigung der Niederlage herausgestellt werden. Der besondere Effekt von „Weggehen“ oder „Weglaufen“ wird dann auch im Kontext mit dem Muster „Weinen“ der Kategorie „Ausleben der Emotionen“ betrachtet.

Ankerbeispiel: Alex, Interview 8a⁸ vom 7.12.2012

Alex: Ich war hier, wollte einen abwerfen. Eigentlich wurde ich, bamm, getroffen. Und dann war ich hier auf die Bank. Bamm, wurde auch einmal getroffen. Wir haben verloren, weil die Mädchen/ Also ich muss hier mal welche rausnehmen. (nimmt Figuren aus dem Spielfeld heraus) Also das hier sind jetzt mal zehn Jungs. Und das sind fünfzehn Mädchen. Und wir müssten zehn welche runterbekommen.

⁸ Ausschnitte des Interviews 8a des Schülers Alex werden auch als Ankerbeispiel für das Muster „problemorientierte rituelle Handlungen“ der Kategorie „rituelle Handlungen“ herangezogen (s. Kapitel 5.5.2).

DANN haben wir erst gewonnen. Ich war traurig. Ich bin auch oft sehr oft traurig, wenn ich verliere. Meistens möchte ich dann das Spiel noch mal [spielen], bis ich dann gewinnen will. Das möchte ich manchmal. #00:04:26-3#

I: Und da hattet ihr verloren. #00:04:38-9#

B: (bejahend) Mhm. #00:04:40-0#

I: Ja. Als du traurig wurdest, wie war das? Was hast du da gemacht? #00:06:05-0#

B: Meistens gehe ich dann in eine Ecke, wo es ruhig ist, und dann weine ich. Also, wo keiner ist in der Ecke, ganz viel, [wo] nichts ist, dann weine ich da laut. Und wenn ich hier [bin], wo viele noch sind, mache ich (schniefen). #00:06:29-2#

I: Da hast du geweint, hast du mir vorher erzählt. Wo hast du dich dann hingewetzt? #00:06:43-4#

B: Meistens setze ich mich auf die Bank. #00:06:47-4#

I: Das hast du bei diesem Spiel gemacht? #00:06:49-0#

B: (bejahend) Mhm. #00:06:49-6#

I: Hast du denn laut oder leise geweint? #00:06:51-8#

B: Ich glaube, leise. #00:06:55-1#

I: Haben deine Mitspieler darauf reagiert? #00:06:59-4#

B: (bejahend) Mhm. Also Jungs, die ganz nett zu mir sind, die netten Jungs, die trösten mich ja meistens. #00:07:10-5#

I: In diesem Spiel, wer hat dich da getröstet genau? #00:07:14-0#

B: Ich glaube Tobi. Weil Tobi ist mein bester Freund. #00:07:17-3#

I: Und was passierte dann? #00:07:47-9#

B: (zeigt auf die Spielfiguren) Hier ist mal die Umkleide. Und hier sind Peter und ich. Und Peter sagt zu mir „Heulsuse“. #00:08:00-2#

Der Befragte (B) setzt während der Interviewphase zur Veranschaulichung die hölzernen Spielfiguren ein. Er stellt das Spiel „Amerikanisches Völkerball“ dar und benutzt die Farbgebung der Figuren, um die Geschlechter der Mitspieler darzustellen.⁹ Er zeigte mithilfe seines Aufbaus, dass einige Mädchen seiner Mannschaft abgeworfen worden sind und es die Absicht der freien Spieler war, diese in die Mannschaft zurückzuholen.

Im Gegensatz zur Genauigkeit der spielerischen Darstellung durch die Holzfiguren steht die Tendenz des Interviewten, das Gezeigte zum Anlass zu nehmen, allgemein über „Verlieren“, „Sich-lokal-Zurückziehen“ und „Weinen“ zu sprechen. Die Auswahl des Ankerbeispiels zur Explikation von „Sich-lokal-Entziehen“ erfolgt aus dem besonderen Grunde, dass der Interviewinhalt des Befragten besondere Merkmale aufweist, die sich von denen der anderen Interviews unterscheiden:

- Der Befragte verwendet keine Attributionen, um die Niederlage herzuleiten.
- Er gibt an, dass Niederlagen im Spiel generell zu gefühlter intensiver Traurigkeit führen.
- Er nimmt in seiner Beschreibung der Episode eine klare Trennung zwischen dem Erleben der Niederlage an sich und der Diffamierung durch einen Mitschüler vor.

Die Aussagen des Befragten zeigen, dass er die Niederlage als gegeben hinnimmt. Es erfolgt keine Bewertung oder eine Suche nach weiteren Erklärungen oder Umständen, unter denen ein Sieg für sich und seine Mannschaft möglich gewesen wäre. Der Befragte schildert lediglich, dass es nicht gelungen ist, den Spielrückstand aufzuholen. Dem Realisieren der Niederlage folgt ein bedingungsloses Annehmen der Situation, die ihn mit Traurigkeit erfüllt. Die entstandene Traurigkeit setzt er im Interview in Bezug zu anderen erlebten Niederlagen. Durch die häufig vorgenommenen Generalisierungen („meistens“) macht er deutlich, dass sein Verhalten ein Reaktionsmuster ist, das in vergleichbaren Situationen wiederholt auftritt.

Das „Sich Entfernen“ ist das erste Glied in der Abfolge von Handlungen, die auf die Bewältigung der Niederlage ausgerichtet sind. Der Befragte gibt an, dass er sich auf eine Bank

⁹ Während die meisten Befragten die Farbgebung der Spielfiguren zur Veranschaulichung der Mannschaften zu nutzen, stellt der Befragte genau heraus, welcher Spieler beider Mannschaften männlich und welcher weiblich ist. Es hatte den Anschein, als wolle er sich dadurch die genaue Spielsituation vor Augen führen. Während des Interviews erfüllte diese Detailgenauigkeit allerdings keine weitere Funktion.

gesetzt hat. Seine Absicht ist es, einen ruhigeren Ort als den des Spielfeldes aufzusuchen, an dem er alleine sein kann. Das Entfernen vom Ort des Geschehens und den Mitschülern ermöglicht es ihm dann, seine Emotionen in Form von „Weinen“ zuzulassen. Zum Ort des Rückzugs sagt er aus, dass der Grad der Abgeschlossenheit die Intensität des Weinens bedingt. Je weniger Personen in seiner Nähe sind, desto lauter erfolgt das Weinen, und desto eher lässt er der Emotion freien Lauf. Zu dem beschriebenen Szenario sagt der Befragte aus, er glaube, leise geweint zu haben. Da er sich auf einer Bank sitzend beschreibt, ist anzunehmen, dass der Ort des Rückzugs nicht die optimale Bedingung für „lautes Weinen“ bietet, da sich seine Mitschüler noch in der Nähe befinden. Daraus lässt sich ableiten, dass der zurückgelegte Weg und der gewählte Ort des Rückzugs maßgeblichen Einfluss auf den weiteren Verlauf der Bewältigung haben. Der Bewältigungsaspekt des Sich-lokal-Entfernens liegt im Erfahren von Ruhe und Abgeschlossenheit durch Distanzbildung. B distanziert sich nicht von der Niederlage selbst. Diese nimmt er als solche an. Er sucht die Distanz von Personen, um durch „Ruhe“ den Prozess der Bewältigung der daraus resultierenden Traurigkeit einzuleiten. Ergänzend soll hier das Zitat eines Viertklässlers eingefügt werden, der den Wunsch nach Ruhe und dessen Begründung in einer emotional belastenden Situation durch seine Aussage unterstreicht: „Und wenn ich zum Beispiel jetzt wegrenne, dann renne ich so schnell ich kann und versuche mich so gut wie möglich zu verstecken, damit ich Ruhe habe und mich abregen kann. Und das ist einfach besser, wenn ich wegrenne“ (Olaf, Interview 27, #00:07:55-3#).

Die reziproke Beziehung zwischen dem Ortswechsel und dem Bewältigungsmechanismus „Weinen“¹⁰ stellt B klar heraus. Die Eigenschaften des Ortes bedingen die Merkmale der nachfolgenden Bewältigungshandlung. Daher treten die Muster „Sich-lokal-Entziehen“ der Kategorie „Distanzbildung“ und „Weinen“ der Kategorie „Ausleben der Emotionen“ hier in kausalem Zusammenhang in Erscheinung.

Muster 2: Boykottierung

Auf die Frage hin, was den Kindern am Sportspiel Freude bereitet, tendieren die Befragten überwiegend dahin, dass sie gemeinschaftliches Erleben, Bewegungserfahrungen und Anwendung von Techniken und Taktiken als Ursache positiver Emotionen beim Spiel angeben

¹⁰ Der Bewältigungsaspekt der Handlung „Weinen“ zeigt sich im nachfolgenden Gestenspiel mit dem Daumen und der Aussage des Befragten, dass er im Anschluss eine Abmilderung der Traurigkeit verspürt habe: „Ein bisschen besser. Ganz schräg also von mittel und unten. Die Hälfte“ (Alex, Interview 8a, #00:12:39-8#).

(vgl. Kap. 5.4). Der Sieg selbst wird demgegenüber untergewichtet, so dass die Freude am Spiel auch im Fall einer Niederlage Raum einnehmen kann. Diese idealen Aussagen müssen sicherlich unter dem Gesichtspunkt der Interviewsituation zwischen dem Befragten und der Lehrkraft betrachtet werden. Sie zeigen aber durchaus, dass die GrundschülerInnen ein umfassendes Bild davon haben, welche unterschiedlichen Ebenen „Spielen im Sportunterricht“ beinhaltet und dass Freude und Verstimmung nicht allein abhängig zu machen sind von Sieg oder Niederlage. Dennoch zeigt die Unterrichtspraxis, dass eine geringe Anzahl von SchülerInnen nach oder während einer erlebten Niederlage einen vergleichsweise hohen Grad an Emotionalität aufweisen, da der erklärte Selbstzweck eines Konkurrenzspieles oder eines Wettkampfes eben doch im Sieg liegt. Das Ausmaß der Freude über einen Sieg oder die Verstimmung über eine Niederlage ist im Wesentlichen abhängig von der Mentalität des Betroffenen und den intervenierenden Bedingungen, die Beachtung bei der Analyse des Verhaltens finden müssen.

Über einzelne Kinder wird berichtet: „Die können irgendwie nicht so richtig verlieren“ (Tamara, Interview 2, #00:03:32-5#). Selbst sagt eine der durch Tamara beschriebenen Schülerinnen über das Niederlageerleben in der dritten Klassenstufe im Vergleich zur vierten aus: „Da war ich öfter mal wütender auf das Spiel“ (Maria, Interview 17, #00:13:22-7#). Niederlageerleben kann sich dieser Aussage zufolge im Rahmen der Grundschulzeit verändern. Es ist daher auch davon auszugehen, dass Strategien und Mechanismen der Bewältigung ebenfalls Veränderungsprozessen unterliegen. Fällt ein Schüler oder eine Schülerin dadurch auf, dass Niederlagen generell Probleme bereiten oder dass eine Reaktion auf ein bestimmtes Niederlageerleben extrem ausfällt, lässt sich erkennen, dass keine Bewältigungsstrategien vorhanden oder erfolgreich sind. Bei der Analyse der Daten gilt es zu erkennen, ob

- ein Kind überhaupt über eine Bewältigungsstrategie verfügt,
- ein Kind über mehr oder weniger erfolgreiche Strategien verfügt,
- ein Kind neue Bewältigungsstrategien ausprobiert.

Ist die Anwendung einer Strategie erkennbar, besteht die Möglichkeit einer nur teilweise oder vollständig vollzogenen Handlung. Mithilfe des folgenden Ankerbeispiels wird eine beabsichtigte, dennoch nicht vollständig vollzogene Bewältigungsstrategie aufgezeigt, der ein hohes Maß an Frustration zugrunde liegt und die von einem dementsprechend hohen

Leidensdruck zeugt. Die Kodierungen wurden anhand von Aussagen des Interviewpartners als Beobachter und Involvierter vorgenommen.

Ankerbeispiel: Alec, Interview 17 vom 24.5.2013

B: Bernd, der hat gesagt, dass er nicht mehr spielen will, und da hat er alle anderen Kinder bestochen. „Wenn du jetzt aufhörst, also wenn du dich jetzt ticken lässt, dann gebe ich dir zwanzig Euro.“ Und das fand ich denn halt blöd, weil die meisten wollten ja weiterspielen. Und der ist dann EXTRA langsam gerannt, auch paar Schritte gegangen. Ja, und das fand ich dann blöd. #00:00:54-4#

I: Kannst du das noch mal beschreiben, was da so abgelaufen ist? #00:01:14-8#

B: Also der hat schon beim Spiel viele Male verloren, und die meisten Male war er halt der Getickte und da war er halt wütend auf sich. #00:01:32-6#

I: Konnte er Kinder überzeugen, mitzumachen bei seinem Plan? #00:01:37-6#

B: Nein. #00:01:38-6#

I: Okay. Ihr habt da verloren. #00:01:41-5#

B: Ja. #00:01:42-2#

I: Kannst du mir sagen, was du nach dem Spiel gemacht hast? #00:02:07-1#

B: Da habe ich Bernd angesprochen und gesagt, „ja, warum wolltest du nicht mehr spielen?“ und dann hat er gesagt „ja, weil ich keine Lust mehr drauf hatte“. #00:02:18-5#

Über Bernd wird ausgesagt, dass eine unmittelbare Aufeinanderfolge von Niederlagen im „Sechs-Tage-Rennen“ bereits zu einer negativen Grundstimmung bis zu Beginn der beschriebenen Schlüsselszene geführt hat. Seine Emotion wird als „wütend“ sich selbst gegenüber dargelegt und damit begründet, dass oft er selbst das finale Glied in einer Kette von Ereignissen war, die zu den Niederlagen geführt haben.

Während bei Laufspielen dieser Art die Laufleistung der Mannschaft nur langsam zum Sieg oder zur Niederlage führt und ein einzelner Lauf in der Regel nicht das Spiel entscheidet, ist

die letzte entscheidende Runde stets zwei bestimmten Schülern zugeordnet. Der Getickte wird dadurch der Anonymität der Mannschaft enthoben, und es ist anzunehmen, dass der beschriebene Schüler die Niederlagen jeweils auf sich persönlich bezogen hat.

Bernd gibt zu verstehen, dass er nicht mehr spielen möchte und leitet so die Bewältigung des Problems ein. Eine weitere Niederlage möchte er nicht an sich herankommen lassen. Er verfolgt die Intention, die imaginäre Distanz zwischen seiner eigenen Person und der nächsten zu erwartenden Niederlage aufrechtzuerhalten.

An dieser Stelle muss gesagt werden, dass die beabsichtigte Bewältigungsstrategie „Boykottierung des Spiels“ auch als eigenständige Kategorie benannt werden könnte. Da die intendierte Handlung aber die beschriebene Aufrechterhaltung der Distanz zwischen dem Selbst und einer erwarteter Niederlage zum Ziel hat, wird sie der Kategorie „Distanzbildung“ zugeordnet.

Man kann nicht davon ausgehen, dass der Beschriebene Nutzen aus einer bereits durchgeführten und erprobten Bewältigungsstrategie ziehen kann. Es zeugt von der Qualität einer spontan und wenig durchdachten Strategie, indem er allen Mitspielern anbietet „wenn du dich jetzt ticken lässt, dann gebe ich dir zwanzig Euro.“ Seine Wahl der Mittel bietet einen Hinweis darauf, dass die Situation für den Schüler durch ein überaus hohes Maß an Frustration gekennzeichnet ist. Diesem ist er einerseits nicht gewachsen, andererseits zeigt er aber seinen Willen, dem aktiv zu begegnen.

Die Absicht, Meinungsverbündete auf seine Seite zu ziehen, mag daraus resultieren, dass er in der Rolle des letzten Spielgliedes als Verlierer des Öfteren zuvor eine subjektiv empfundene Außenseiterrolle eingenommen hat. Durch die Wahl des unmoralischen Mittels, „und da hat er alle anderen Kinder bestochen“, hat der Beschriebene allerdings seine subjektiv empfundene Außenseiterposition in eine objektive umgewandelt. Die beabsichtigte Bewältigungsstrategie, eine Distanz zur erwarteten Niederlage durch Beendigung¹¹ des Spiels aufrechtzuerhalten, ist gescheitert, da die meisten Kinder den Aussagen des Interviewten zufolge weiterspielen wollten.

Was weiter folgt ist die Demonstration von „Unlust“ durch extra langsames Laufen. Bernd zieht sich zwar so den Unmut des Befragten, „ja und das fand ich dann blöd“, und anzunehmender Weise auch den der Mitspieler zu. Doch zeigt er durch diese Maßnahme wiederum auf, dass eine Niederlage dieses Spiels nicht seinem Leistungsvermögen zugeschrieben werden könne,

¹¹ Zu unterscheiden ist „Beenden in Form von Boykott“ von „Spielaufgabe“, welche das Akzeptieren einer bevorstehenden Niederlage implizieren würde.

sondern vielmehr seiner geringen Motivation. Das Verhalten lässt sich so interpretieren, dass er eher seine „Unlust“ einer Niederlage zugeschrieben sehen möchte als seinem Können. Auch hier erkennt man wiederum den Versuch einer Distanzbildung zwischen eigenem Leistungsvermögen und Niederlageerfahren. Aus der Sicht des Interviewten Alec stellt sich die Situation eines Viertklässlers im Sportunterricht folgendermaßen dar: „Ja, da, wenn man [in der vierten Klasse] verliert, da beleidigen sie einen. In der Dritten, Zweiten, Ersten ist es NICHT so. Dann gehen sie einfach in die Kabine und ziehen sich um“ (Alec, Interview 17, #00:14:05-8#). Ein vergleichbares Motiv mag auch den Beobachteten dazu veranlasst haben, einen Ausweg aus der zu erwartenden Niederlagesituation zu finden.

Muster 3: Umbewertung von Beziehungen

Jede ausgeführte mentale oder physische Handlung von SchülerInnen im Sportunterricht lässt sich im Kontext anderer beteiligter Personen betrachten und interpretieren. Eine jeweils vollbrachte Handlung ist im Zusammenhang des Geschehens unter Einbeziehung der beteiligten Personen zu betrachten. Ausgehend davon, dass diese stets eine Wirkung auf Partizipierende hinterlässt und einer Beurteilung unterzogen wird, soll in diesem Kapitel erörtert werden, ob SchülerInnen unter anderem versuchen, Niederlageerleben in der Grundschule durch selbst herbeigeführte Veränderungen im eigenen Beziehungsgefüge zu bewältigen. Dazu soll zunächst einmal in tabellarischer Form anhand ihrer Aussagen dargestellt werden, welche sozialen Gefüge beim Spielen im Sportunterricht erwähnt werden und damit für den Forscher relevant sind:

<i>Tabelle 5: Soziale Gefüge im Sportunterricht</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Einzelner - Gruppe	Ein Erstklässler äußert sich darüber, dass seine Mitspieler ihn nicht mit in das Spiel einbeziehen. „Und ich durfte auch nie mal ins Tor. Durfte nie beim Fußball. Und nicht mal so WERFEN, ANSTOß, ELFMETER SCHIEßEN“ (Kevin, Interview 12, #00:15:42-3#).
Verwandte Kinder, Zwillinge	„Weiß nicht. Sie war einfach da“ (Maria, Interview 17, #00:11:04-4#). Maria antwortet auf die Frage, ob die Anwesenheit ihrer Zwillingsschwester bei der Bewältigung eines Ereignisses aus dem Sportunterricht hilfreich war.

Schüler - Lehrer	„Weil, wenn ich etwas gegen Lehrerinnen sage, dann habe ich irgendwie so ein bisschen Angst, dass ich dann ein paar Stunden nachsitzen muss oder eine Strafe bekomme“ (Stefan, Interview 19, #00:05:07-7#). Stefan bezieht sich hier auf die Mannschaftsbildung durch den Lehrer, die seiner Meinung ungerecht eingeteilt worden ist.
„Beste“ Freunde	„Ja. Weil Tobi und ich wollen immer ganz oft zusammenspielen, weil wir zusammen immer viel machen und auch zusammen immer gegen mehrere spielen und wir dann meistens immer gewinnen (Frank, Interview 16, #00:01:37-3#).
Jungen - Mädchen	„Ja, weil die Mannschaften sind öfters ja eigentlich nur ungerecht. In einer Mannschaft gibt es nur einen guten Spieler und mehr Mädchen und in der anderen Mannschaft gibt es die meisten Jungs und wenig Mädchen“ (Ben, Interview 10, #00:03:53-9#).

Jede Person im Sportunterricht kann unterschiedliche Rollen auf der Beziehungsebene innehaben. So kann eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise gleichzeitig „bester“ Freund als auch ein Vertreter einer Geschlechtergruppe sein. Jede dieser Rollen ist an rollentypische Verhaltensmuster gebunden und impliziert eine gewisse Erwartungshaltung an seinen Träger. Das in der Tabelle aufgeführte Zitat des Schülers Ben (Interview 10, #00:03:53-9#) zeigt, dass dieser an Jungen Gewinnerwartungen knüpft. So ist auch davon auszugehen, dass gegenüber „besten Freunden“, engen Verwandten, einer bestimmten Gruppe, zum Beispiel Mitspieler in einem Team, und dem Lehrer eine Erwartungshaltung hinsichtlich seiner Rolle besteht, die erfüllt werden soll. Diese Erwartungshaltung, resultierend aus sozialen Lernprozessen innerhalb und außerhalb der Schule, kann Wandlungsprozessen unterworfen werden, wenn es eine Disharmonie zwischen erwartetem und tatsächlichem Handeln gibt. Das bedeutet für die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler, dass er eine Änderung seiner Einstellung einer bestimmten Person oder Personen gegenüber vornimmt, mit dessen oder deren Handeln er nicht konform gehen kann. Während die Dauer einer Sportstunde nur relativ kurz ist, können die Folgen einer derartigen Niederlagenbewältigung hingegen von längerfristiger Dauer sein. Eine mögliche Ausprägung soll exemplarisch an folgendem Ankerbeispiel dargestellt werden.

Ankerbeispiel: Tamara, Interview 2 vom 26.10.2012

B: Ja. Also das war Mattenrutschen und waren wir halt in einer Mannschaft immer in Zweiergruppen. Und dann sollten wir uns halt immer darauf stellen, also raufschmeißen. Da haben wir verloren. Und

das war halt ungerecht, weil die andere Mannschaft hatte die Jungs und die waren schwerer als wir Mädchen. Und dann haben wir uns da draufgeschmissen. Und dann sind wir gar nicht gerutscht. Und das war dann halt doof. Und die sind dann schon fast bis nach da hinten gerutscht. Und das fand ich halt unfair, weil das war halt unfair aufgeteilt. Und der Lehrer hat das denn auch aufgeteilt. Und die Matte tat halt auch ganz ganz doll weh an den Knien, weil die so rau war. Und dann kam da plötzlich der Lehrer, stand dann da vor unserer Matte. Und die anderen sind dann schon losgelaufen, haben sich dann draufgeschmissen. Und wir sind dann losgelaufen, haben uns draufgeschmissen, und dann haben wir den Lehrer umgefahren. #00:21:00-5#

I: Ach du meine Güte! #00:21:02-3#

B: Und dann haben wir halt Ärger bekommen. Und dann haben die anderen halt gewonnen. Und das fand ICH persönlich sehr ungerecht, weil der Lehrer hat uns sozusagen aufgehalten, und dann mussten wir noch die Sporthalle aufräumen. #00:21:15-0#

I: Kannst du das mit dem Ärger-Bekommen genau ausführen? #00:21:20-4#

B: Also, der Lehrer hat dann so gesagt „Ja, was fällt euch eigentlich ein? Ihr seht doch, dass ich hier stehe. Ihr räumt jetzt den Geräteraum und die Turnhalle auf“. Das war halt ungerecht. #00:21:37-5#

I: Kannst du die Ursachen des Verlierens zusammenfassen? #00:21:42-2#

B: Wir hatten halt nicht so viele Jungs. Der Lehrer stand zum Schluss vor uns, vor unserer Matte. Und die anderen haben auch nicht darauf gewartet, dass sie abgeklatscht wurden. Man läuft ja los, schmeißt sich auf die Matte, rennt dann ja wieder zurück. Und dann muss man ja den abklatschen. Und dann dürfen die ja erst los. Und darauf haben die dann halt nicht gewartet. #00:22:14-8#

I: Ja. Kannst du mir sagen, wie dein Gefühl war, als ihr verloren hattet? #00:22:25-2#

B: Also ich war sehr traurig. Weil, wir hätten eigentlich gewinnen können, wenn der Lehrer da erstens nicht vor uns gestanden hätte, und wenn wir ein paar bessere Jungs gehabt hätten. Und ich bin halt öfters in der Verlierermannschaft. Und denn ist natürlich schön, wenn man mal gewinnt. #00:22:43-4#

I: Hatte das Auswirkungen auf später? #00:22:46-6#

B: Ja, schon. Auf den Unterricht schon. An dem Tag konnte ich mich dann nicht mehr konzentrieren. Weil, ich habe mich über den Lehrer geärgert und war gleichzeitig traurig. Ich habe gar nicht gedacht, dass Lehrer so was machen. Und dann mochte ich den Lehrer halt nicht mehr. #00:23:08-1#

Die Befragte (B) äußert sich über das Erfahren von Ungerechtigkeit und lässt erkennen, dass der Prozess der Bewältigung mehrschichtig ist. Sie spricht konkrete Schuldzuweisungen gegen die Jungen und gegen den Lehrer aus. Damit distanziert sie ihre eigene Person von dem Ereignis „Niederlage“ und entzieht sich der Verantwortlichkeit. Um ihrer Attribution mehr Gewicht zu verleihen, weist sie einerseits auf körperlich empfundenen Schmerz hin und andererseits auf den für sie ausschlaggebenden Aspekt der Vorhersagbarkeit durch das stabile Merkmal „höheres Körpergewicht“ der Jungen. Indem sie äußert, „ [...] dann haben wir uns da raufgeschmissen [...] dann sind wir gar nicht gerutscht.“, zeigt sie zudem, dass sie das Körpergewicht der Jungen als spielentscheidendes Element höher gewichtet als die große Anstrengungsbereitschaft der Mädchen. Die Nichteinhaltung des Regelwerkes ist eine weitere Attribution, die B. den Jungen zumisst und sich damit weiter von der erlittenen Niederlage distanziert.

Die Schuldzuweisungen an die Lehrkraft beziehen sich auf zwei seiner Handlungen. Zum einen hat er die Mannschaften eingeteilt und damit einem unfairen Spiel Vorschub geleistet, und zum anderen hat er störend in den Spielablauf eingegriffen, indem er die Spielbahn der Mädchen versperrte und damit ihre Chance auf einen Sieg weiter schmälerte. Der anschließenden Bestrafung des Lehrers begegnet B. mit Unverständnis. Dass sie zu dem Lehrerhandeln einen persönlichen Bezug herstellt, äußert sie mit den Worten „und das fand ICH persönlich sehr ungerecht“.

Auf dem dimensionalen Kontinuum „Zeit“ können die genannten Aspekte der Bewältigung, die den Regelverstoß, die Eigenschaften der Jungen, die Mannschaftsaufteilung durch den Lehrer und sein Intervenieren betreffen, zunächst die Ausprägung akut und mittelfristig haben. Dies geht daraus hervor, dass sie erst über ihre intensive Gefühlslage als „sehr traurig“ spricht und dann erklärt, dass sie sich im Unterricht nicht mehr konzentrieren konnte. In ihren folgenden Äußerungen bezieht sich B dann ausschließlich auf das Verhalten der Lehrkraft und die damit für sie verbundenen langfristigen Folgen. Während die Emotionen, die kurz- und mittelfristig in Bezug auf die Niederlage zunächst als „traurig“ bezeichnet werden, erfahren diese im längerfristigen Bereich eine Wandlung in „Verärgerung“, die sich auf die Lehrperson bezieht. „Ich habe gar nicht gedacht, dass Lehrer so was machen“, ist eine Schlüsselaussage, die einen Hinweis darauf gibt, woraus ihre Verärgerung resultiert. B hat ein Bild davon, wie

Lehrkräfte sein sollen. Die Überraschung, die sich in ihrer Aussage widerspiegelt, deutet darauf hin, dass das Lehrerverhalten zuvor ihren Erwartungen entsprochen hat. Die Rollenverteilung im Falle von B und der Lehrkraft ist klar definiert. Der Sportlehrkraft hat im Idealfall eine Vorbildfunktion inne, welche impliziert, dass eigenes Handeln stets sachlich korrekt ist und dem Gebot der Gleichbehandlung aller SchülerInnen unterstellt ist. Jene befinden sich in der Rolle der Lernenden und erfahren durch das Handeln der erwachsenen Person Sicherheit und Orientierung in sozialen und weiteren Bereichen, die durch die einzelnen Lehrfächer determiniert sind. Das Lehrerverhalten entspricht hier nicht den idealen Vorstellungen, die B von einer Person mit Vorbildcharakter hat.

An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass B durch die Lehrperson weiter keine Sicherheit und Orientierung im sozialen Lernen erfahren kann. Würde B sich weiterhin an der Lehrkraft orientieren, könnte dies eine Verunsicherung und Destabilisierung von erworbenen Moralvorstellungen und Werten zur Folge haben, die sie bisher geprägt haben. Die Aussage „dann mochte ich den Lehrer halt nicht mehr“ macht deutlich, dass B dieser Unstimmigkeit mit einer Distanzbildung von der Unsicherheit auslösenden Person begegnet.

B hat hier eine Neustrukturierung ihres persönlichen sozialen Umfeldes vorgenommen, indem sie der Lehrperson dauerhaft ihre Zuneigung und damit auch ihr Vertrauen in deren Vorbildfunktion entzogen hat. Es ist bemerkenswert, dass das regelwidrige Verhalten der Jungen und die als ungerecht empfundene Aufstellung der Mannschaft durch Lehrkraft keinerlei Verärgerung bei der Befragten hervorruft. Dies mag daraus resultieren, dass hinsichtlich des Verhaltens der Jungen und der vorgenommenen Art der Aufteilung von Mannschaften im Laufe der Schulzeit bereits eine gewisse Erwartungshaltung aufgebaut worden ist, die eine subjektiv empfundene Ungerechtigkeit bis zu einem gewissen Grad toleriert. Umso gravierender erscheint die vorgenommene Umbewertung ihrer Beziehung zur Lehrkraft angesichts der Dauer der ursächlichen Bedingungen und der eigentlichen Intention von Sporthandeln im Schulablauf.

Der Prozess der Bewältigung, den B durchläuft, lässt sich zusammengefasst folgendermaßen darstellen: Kurz- und mittelfristig findet die Bewältigung der Niederlage durch vorgenommene Attributierungen hinsichtlich des Verhaltens der Jungen und dem der Lehrkraft in Hinblick auf die Art der Mannschaftsbildung statt. Längerfristig erfolgt diese durch eine Umbewertung der Beziehung zwischen der Sportlehrkraft und der Befragten aufgrund eines unerwarteten rollenwidrigen Verhaltens. B macht hiermit deutlich, dass sie ausschließlich Personen als Vorbild respektieren kann, deren Vorstellungen von Moral und sozialen Werten sich mit ihren eigenen decken und das Merkmal „stabil“ aufweisen. Sie wünscht in diesem Punkt sowohl

Verlässlichkeit sowie Sicherheit zur eigenen Orientierung und bewältigt die Disharmonie durch Distanzierung von der Person, die sich im Falle der Niederlage rollenwidrig verhalten hat. In abstrahierter Form stellt sich der Prozess der Bewältigung folgendermaßen dar:

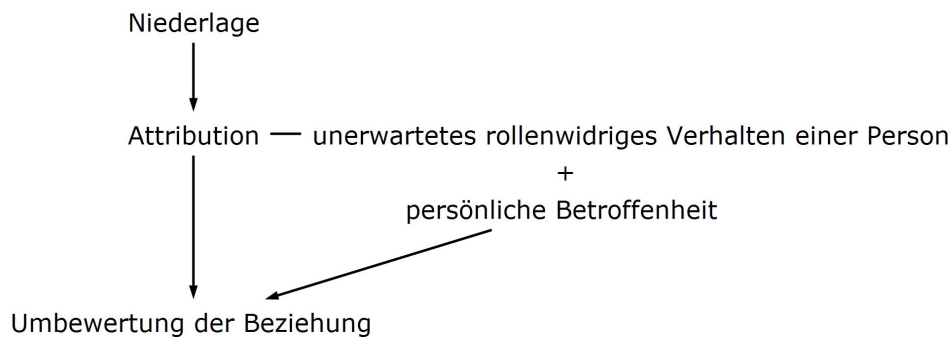


Abbildung 3: Bewältigung von Niederlagen durch Umbewertung von Beziehungen

Die Niederlage findet ihre Ursachenzuweisung durch das rollenwidrige Verhalten einer beteiligten Person. Unter persönlicher Betroffenheit wird zugunsten einer sicheren Orientierung im persönlichen Umfeld eine Umbewertung der Beziehung vorgenommen¹².

Muster 4: Vorhersagbarkeit

Eine Form der Distanzierung zur erlittenen Niederlage zeigt sich im Attributieren von Ereignissen, die zur Niederlage geführt haben. In Zusammenhang damit ist das Muster „Vorhersagbarkeit“ zu verstehen. Oftmals sind die Ereignisse, die zu einer Niederlage führen, von stabilem Charakter und wiederholen sich mehrfach. Im Schulsport sind stabile Bedingungen, unter denen ein Spiel oder ein Wettkampf ausgetragen wird, durch die Eigenschaften des Ortes, der beteiligten Personen und der Zeit gegeben. Der Ort ist in der Regel die schuleigene Sporthalle oder der Sportplatz. Die Personengruppe ist definiert durch die feststehende Klassengemeinschaft, deren Mitglieder und die temporär unterrichtende Sportlehrkraft. Die stabile Größe „Zeit“ ist gegeben durch die Anordnung der Sportstunden auf dem Stundenplan. Lassen sich aus diesem Umfeld eine oder mehrere Ursachen mit dem

¹² Vgl. dazu auch die Aussage von Tamara des Interviews 2 an früherer Stelle. Sie äußert sich über eine Umbewertung ihrer Beziehung zu ehemals befreundeten Mädchen, nachdem diese sie aufgrund einer erlittenen Niederlage im Sportunterricht verbal angegriffen hatten. Die Folgen sind von längerfristiger Dauer und betreffen auch das Lernen im Klassenunterricht: „Früher waren wir richtig gute Freunde. ich muss jetzt halt immer gucken, dass ich denen nicht in die Quere komme. Beim Unterricht hat es darauf hingewirkt, dass ich jetzt manchmal mit denen zusammen arbeiten muss, und das klappt dann halt nicht so gut“ (#00:07:57-3#).

Hauptmerkmal „Stabilität“ für Niederlagen extrahieren, so wäre zu diskutieren, ob ein solcher Faktor in Zusammenhang mit Bewältigung von Niederlagen im Grundschulsport stehen kann. Wenn Spielen im Sportunterricht in seinen Abläufen für die SchülerInnen vergleichbare Muster aufweist, die sich ständig wiederholen, so können daraus Erwartungshaltungen resultieren. Diese können positiver Art sein und Motivation sowie Anstrengungsbereitschaft hervorrufen. Im umgekehrten Fall kann eine Erwartungshaltung auch negative Ereignisse betreffen, welche ein Schüler in der Vergangenheit wiederholt erfahren hat. Die Art und Weise mit negativen Aspekten unterschiedlicher Art, welche für eine Schülerin oder einen Schüler erkennbar sind, umzugehen, bestimmt auch ihre Haltung im Falle einer erlittenen Niederlage.

Ein vorhersehbares Ereignis birgt kaum Überraschungen und ist berechenbar. Insofern ist es für eine Schülerin oder einen Schüler ein nahezu verlässliches Ereignis, auf welches man sich längerfristig einstellen kann. Dieser Zeitraum bietet die Möglichkeit hinsichtlich dessen eine Haltung aufzubauen und Strategien zu entwickeln. Im Falle mehrerer zusammenhängender Niederlagen handelt es sich um die Bildung einer diesbezüglichen inneren Einstellung oder Strategien ihrer Bewältigung.

Ankerbeispiel: Paul, Interview 24, 17.06.2013¹³

I: Paul, du kannst mir eine Geschichte vom Verlieren aus dem Sportunterricht erzählen? #00:00:07-7#

B: Also einmal war das so, dass wir so ein Spiel gemacht haben. Da war das so, einer saß so auf einer Matte. Und dann musste der andere den schieben. Aber man konnte es sich eigentlich auch aussuchen, ob man alleine, also auf der Matte fährt, oder das andere. Und denn hatten wir einen in unserer Gruppe, der ist am Rücken behindert. Und wegen dem haben wir leider dann auch verloren. Und ja, das hat mich sehr geärgert. #00:00:51-0#

I: Als ihr gemerkt habt, ihr habt verloren, wie hast du da reagiert? #00:00:56-8#

B: Ja, also da habe ich „oh Manno“ und so gesagt. Und ja, das fand ich denn halt blöd. Und als ich denn vom Sport weggegangen bin, dann ging es wieder langsam. Also, dass ich es vergessen habe. #00:01:19-1#

I: Hast du dir noch mehr Gedanken darüber gemacht? #00:01:21-2#

¹³ Ein Auszug aus diesem Ankerbeispiel wird auch für das Muster „geteiltes Leid“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“ (s. Kapitel 5.2.2) verwendet.

B: Eigentlich nicht. #00:01:24-8#

I: Hast du das mit anderen Kindern besprochen? #00:01:24-8#

B: Ja, aber nicht mit so vielen. #00:01:31-4#

I: Was hast du denn mit denen besprochen? #00:01:33-3#

B: Also, dass ich das doof fand, dass ich verloren habe wegen seinetwegen. #00:01:45-7#

I: Ja. Hast du deinen Eltern davon erzählt? #00:01:50-6#

B: Nö, wüsste ich hier nicht. #00:01:52-7#

I: Als der Sportunterricht zu Ende war, kannst du mal beschreiben, was du DANN gemacht hast, so Schritt für Schritt? #00:02:00-4#

B: Also, dann habe ich mich einfach umgezogen und ganz normal. Und ja, denn bin ich von allein einfach runtergekommen. Ich habe gar nichts gemacht. #00:02:13-6#

I: Kannst du mal beschreiben, was in der Umkleidekabine los war? Wurde da darüber gesprochen? #00:02:19-2#

B: Nö. Ich habe mich ganz normal nur umgezogen. Ich weiß aber nicht mehr, ob ANDERE darüber geredet haben. #00:02:25-7#

I: Okay. Und dann hattest du wieder Unterricht? #00:02:29-2#

B: Ja, genau. #00:02:30-4#

I: Kannst du mal sagen, zu welchem Zeitpunkt und genau an welchem Ort du nicht mehr daran gedacht hast oder die Wut weg war? #00:02:39-3#

B: Also, als die Wut weg war, und als ich nicht mehr dran gedacht habe, also als ich von der Sporthalle bis zum Klassenzimmer gegangen bin. #00:02:48-6#

I: Das heißt, das hatte keine Auswirkungen mehr auf den Unterricht. #00:02:52-9#

B: Nee. #00:02:54-0#

I: Wie groß war denn die Wut? #00:02:56-9#

B: Na ja. Es passiert uns allen halt mal, dass wir mit DEM in der Gruppe landen. Und denn sind wir halt ALLE mal also so nörrisch. Und bei mir war die Wut nicht so groß, weil ich war schon ganz oft mit dem in einer Gruppe und habe verloren. #00:03:14-7#

I: Kannst du die Gedanken mal beschreiben, die du dir irgendwann drum gemacht hast? #00:03:17-4#

B: Ja. Dass ich vielleicht es verkneifen soll und verkneifen möchte und einfach ein bisschen ruhiger, nicht so wütend werden und einfach mal überweggehen. #00:03:32-3#

I: Ja. Mit welchem Ziel? #00:03:37-3#

B: Ja, ja. Dass ich ihm denn auch nicht vielleicht so wehtue. Er kann ja nichts dafür, dass er so rückenkrank ist. #00:03:48-2#

Als ursächliche Bedingung für die Niederlage wird in diesem Interview das Kind angegeben, das durch eine körperliche Behinderung das stabile Merkmal „Leistungsschwäche“ aufweist. Befragter (B) hat im Laufe gemeinsamer Sportstunden erfahren, dass Sieg oder Niederlage im Spiel in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit dieses Kindes steht. Weitere Eigenschaften einer Spielgruppe werden durch die Dominanz der beschriebenen Leistungsschwäche des Teammitglieds überlagert, so dass für B nur die Attribution auf dieses Kind als Ursachenzuschreibung der Niederlage genannt wird.

Die Niederlage führt bei B zur Verärgerung, die im ersten Abschnitt als intensiv beschrieben wird. Sie ist jedoch nur von kurzer Dauer und nimmt mit dem Ortswechsel von der Sporthalle zu den Unterrichtsräumen ab. Die Distanzierung der eigenen Person von der Niederlage erfolgt hier durch die Überbewertung des externalen Merkmals „Leistungsschwäche“ in Verbindung mit „Stabilität“, da die körperliche Behinderung sich nicht verändern kann. Dies impliziert, dass die möglichen positiven spielrelevanten Merkmale von B wie auch die seiner Mitspieler hinsichtlich eines Spielergebnisses im Vergleich zu den stabilen Merkmalen des bezeichneten Kindes in Bezug auf ihre Durchsetzungskraft geringer zu bewerten sind. Daraus ergibt sich eine

empfundene Chancenlosigkeit, die aber keine internalen Merkmale aufweist. In der Ursachenzuschreibung als solches mag bereits eine Bewältigungskomponente enthalten sein. Diese Interpretation muss aber im hypothetischen Bereich verbleiben.

Die abschließende Aussage des Interviewten soll an dieser Stelle einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Er äußert, dass er bereits mehrfach mit dem körperlich behinderten Kind in einer Gruppe gespielt und verloren hat. In dem Zusammenhang beschreibt er aber seine Wut als „nicht so groß“. Angemerkt sei hier, dass B seine negative Emotion zu Beginn des Interviews mit den Worten „sehr geärgert“ geschildert hat. Aus dieser Feststellung lassen sich zwei mögliche Schlussfolgerungen ziehen. Zum einen handelt es sich um eine widersprüchliche Aussage hinsichtlich der Intensität der negativen Emotion, die zu Beginn im Grad der Intensität höher eingestuft wird als am Ende des dargestellten Interviewausschnitts. Zum anderen lässt sich aus der Darstellung seiner Gefühle ein wirksamer Bewältigungsmodus ableiten.

Durch die Erfahrung im Ablauf von Spielen mit dem beschriebenen Schüler hat B eine Erwartungshaltung hinsichtlich zukünftiger Spiele aufgebaut. Er hat erfahren, dass das geringe Leistungsvermögen durch die Behinderung neben den Kategorien Glück, Zufall und Können seiner selbst und anderer Mitspieler den größten Anteil an Einfluss auf ein Spielergebnis aufweist. Die stabile Ursachenzuschreibung „Leistungsschwäche“ impliziert also „Vorhersagbarkeit“. B rechnet bereits zu Beginn eines Spiels mit einer wahrscheinlichen Niederlage. Er ist daher auch in der Lage, seine Emotionen vorab einzuschätzen. B bringt in seiner Aussage wiederholtes Verlieren unter gleichbleibenden Bedingungen in Zusammenhang mit einer in der Intensität milder beschriebenen negativen Emotion. Das lässt den Schluss zu, dass „Vorhersagbarkeit“ bei B zu einem Bewusstsein über die Möglichkeit der Kontrolle der negativen Emotionen geführt hat. Es soll an dieser Stelle als irrelevant erachtet werden, ob die negative Emotion des Interviewpartners in der Intensität in der Realität als „sehr hoch“ einzustufen ist oder als „gering“. Beide Aussagen können im Heiderschen Sinne (vgl. Kapitel 5.1.4) alltagsphilosophisch als zutreffend angesehen werden. Die Niederlage als solche führt zu einem intensiven Gefühl der Verärgerung, während gleichzeitig in Anbetracht der vorhersehbaren Umstände dasselbe Ereignis emotional milder bewertet wird. Aus dieser Feststellung lässt sich das Wirken des Bewältigungsmechanismus' folgendermaßen ableiten: Durch die Vorhersehbarkeit in Zusammenhang mit einer stabilen externalen Ursachenzuschreibung erfolgt hier eine Abmilderung der emotionalen Wirkung.

Wenn dies zunächst nur durch die unstimmig erschienene Beschreibung der negativen Emotion aufgefallen ist, so lässt sich diese Schlussfolgerung durch die Konsequenz, die B. beschreibt, unterstreichen. Er äußert den Wunsch, seine negativen Emotionen zu kontrollieren. Er spricht

von „verkneifen soll“ und „verkneifen möchte“. Es sind soziale adaptierte Regeln des Miteinanders, die ihn erkennen lassen, dass er sich so verhalten „soll“. Dass er diese Regeln akzeptiert und für sich angenommen hat, wird durch das persönlichere Wort „möchte“ zum Ausdruck gebracht. Seine Aussage beinhaltet kein Gelingen dieses Vorhabens, dennoch aber eine Absicht.

Neben dem zentralen Aspekt der Vorhersagbarkeit spielen auch Empathie, der Glaube an interpersonelle Gerechtigkeit und die Meinungsäußerung eine Rolle bei der Bewältigung der beschriebenen Niederlage. An welcher Stelle der Aspekt der Vorhersagbarkeit neben den anderen Faktoren der Bewältigung anzusiedeln ist, wird in folgendem Schaubild aufgezeigt.

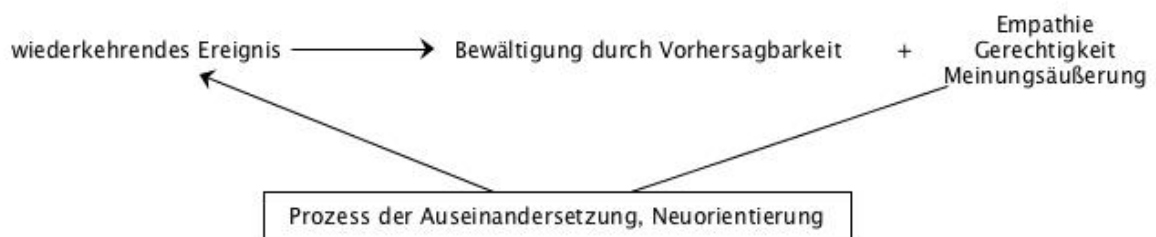


Abbildung 4: Vorhersagbarkeit

Die Elemente der Darstellung wiederholen sich unter vergleichbaren Bedingungen ständig. Es ist allerdings möglich, dass durch den wiederholten Prozess der Auseinandersetzung über die Zeit eine reifere Form der Bewältigung entsteht. Um das aktuelle Bewältigungsverhalten vollständig aufzuzeigen, soll hier auf die Aspekte „Empathie“, „Gerechtigkeit“ und „Meinungsäußerung“ eingegangen werden.

B. hat erkannt, dass eine Schuldzuweisung an diesen Jungen in persona nicht angebracht ist, da er nichts dafür kann, „dass er so rückenkrank ist“. Hier zeigt sich, dass auch Empathie der Bewältigung zugeordnet werden kann. B sagt, dass er dem Kind nicht wehtun möchte. Daraus lässt sich schließen, dass B einen Prozess des Perspektivwechsels (s. Kapitel 5.4) durchlaufen hat und daraus als Konsequenz das Bemühen ableitet, seine negativen Emotionen zu minimieren.

Auch der Gedanke an eine ausgleichende Gerechtigkeit (s. Kapitel 5.2) hat einen Anteil am Bewältigungsprozess. Dieser ergibt sich aus der Erkenntnis, dass B nicht der alleinige Leidtragende ist.

Nach dem Sportunterricht gibt B an, seine Meinung über das Spiel geäußert zu haben. Er beschreibt es seinen Mitschülern gegenüber als „doof“, wegen des einen Schülers verloren zu haben. Wie in Kapitel 5.5 dargestellt, kann auch eine bloße Meinungsäußerung einen Anteil an der Bewältigung negativer Ereignisse und der damit verbundenen Emotionen haben.

Muster 5: Attribution

Die Schilderungen der Niederlagenerlebnisse beinhalten weitestgehend auch Kommentierungen derselben. Die SchülerInnen versuchen zu erklären, wie es zu einem Ereignis kommen konnte und nehmen Bewertungen vor. Indem bei dem renommierten Motivationsforscher Weiner angeführt wird, „failure ascribed to lack of ability produces lower self-esteem than failure that is attributed to bad luck or to interference from others“ (Weiner, 1986, S. 128), wird deutlich, dass externale Attribution und Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls redundant aufeinander bezogen werden können. Auf dieser Basis soll „Attribution“ an dieser Stelle als eigenständiger Bewältigungsmechanismus erlittener Niederlagen im Schulsport erörtert werden.

Die Frage stellt sich dabei, inwieweit Ursachenzuschreibung im Bereich Sport eher als Maßnahme zum Schutz des Selbstwertgefühls zu betrachten ist oder als präzise Schilderung für einen Ansprechpartner, dem Details des Spielgeschehens auf reiner Sachebene vermittelt werden sollen. Während in den Ankerbeispielen zur Bewältigung durch Umbewertung von Beziehungen und Vorhersagbarkeit eine vorgenommene Attribution ein vorangestelltes pars pro toto des Bewältigungsmechanismus oder der Strategie darstellt, wird diese hier anhand des Ankerbeispiels als eigenständiger Bewältigungsmechanismus behandelt. Begründet wird das Vorgehen zum einen durch die oben dargelegte Annahme über Attributionen und Selbstwert, zum anderen weisen die Interviews der GrundschülerInnen einen unterschiedlich hohen Grad an Emotionalität auf. Das lässt den Rückschluss zu, dass vorgenommene Attributionen, die durch einen höheren Grad an Emotionalität gekennzeichnet sind, der Kategorie der Bewältigung im Gegensatz einer Kategorie der sachlichen Beschreibung zugeordnet werden können.

Ursachenzuschreibungen, welche die SchülerInnen hinsichtlich der erlittenen Niederlagen in den Interviews äußerten, beziehen sich auf die Aufstellung von Mannschaften, in dem Zusammenhang auch auf die Rolle und Verteilung der Geschlechter, die Schieds- oder Lehrperson, einzelne SchülerInnen in der gegnerischen Rolle oder der des Mitspielers oder das Spielverhalten einer Gruppe. Erscheinen Mannschaften in Bezug auf das Kräfteverhältnis im

Bewusstsein der SchülerInnen als ungleich, wird die Ausgangslage oft als „ungerecht“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang wird auch von den „Guten“ und den „Schlechten“ gesprochen. „Und die andere Mannschaft hatte die Besten. Wir hatten die Schlechten“ (Tom, Interview 4, #00:04:18-1#). Bekommt eine Schülerin oder ein Schüler das Merkmal „gut“ oder „schlecht“ zugesprochen, ist diese oder dieser hinsichtlich des zu erwartenden Spielergebnisses aufgrund seiner Merkmale „Geschlecht „oder „Können“ als stabil positioniert worden. Es wird nicht weiter differenziert. Die Zuweisung der spielerischen Attribute erfolgt in Form von Schwarz-Weiß-Malerei.

Im variablen Bereich wird häufig nicht vorhersehbares Spielverhalten wie zum Beispiel „Mogelei“ als Ursachenzuschreibung einer Niederlage genannt.

Eine stabile oder variable Größe auf dem Spielfeld kann ein Kind oder die Lehrperson sein, die ein Spiel leitet oder als Schiedsrichter fungiert. Wie auch im Vereinssport oder im professionellen Sport wird höchste Unparteilichkeit, Aufmerksamkeit und Gerechtigkeit von ihr verlangt. Es ist allerdings abhängig von den Eigenschaften der Person, ob diese subjektiv als stabile oder variable Größe von den SchülerInnen angesehen wird. Wird einer Schülerin oder einem Schüler beispielsweise kraft seiner Vereinstätigkeit oder einem Sportlehrer kraft seines Amtes oder Erfahrung Respekt gezollt, stellt diese oder dieser eher eine stabile Größe als Schiedsrichter dar. Ein Kind, das als Spielleiter fungiert und diese Merkmale nicht aufweisen kann, wäre dann in seinem Amt eine variable Größe auf dem Spielfeld. Vollzogene oder fehlende Schiedsrichterurteile, die subjektiv oder objektiv fehlerhaft sind, werden gerne als Ursachenzuschreibung einer Niederlage herangezogen. Im Folgenden bezieht sich die Attribution, welche stellvertretend auch für andere Ursachenzuweisungen auf eine Niederlage im Sportspiel stehen soll, auf die Spielleitung. Ihr Wirken als Bewältigungsmechanismus soll anhand des folgenden Ankerbeispiels dargestellt werden.

Ankerbeispiel: Roshin, Interview 2, 26.10.2012

B: Also, das war Afrikanisches Völkerball, und da fand ich das halt ganz blöd. Die anderen haben immer geschummelt, und dem Lehrer hat das nichts ausgemacht. Der hat immer zu uns geschaut. Bei der kleinsten schlimmen Zehenspitze, wenn man einmal über die blaue Linie tritt, hat der dann schon rumgemeckert. Da mussten wir eine Runde laufen. #00:13:00-7#

I: Kannst du mir einmal genau erzählen, wie einer geschummelt hat? Nehmen wir an, das ist einer von denen, die geschummelt haben. (nimmt Spielfigur) #00:13:09-7#

B: Also, zum Beispiel, der hatte jetzt den Ball. Also hier (zeigt mit den Figuren) ist die schwarze Linie. Und dann hat der Lehrer gerade auch dahin geschaut. Und da hat er so geworfen und ist über die schwarze Linie. Und dann ist er wieder zurück. Und das war eindeutig, dass er darüber gelaufen ist. Bei uns ist ja nur einer mit dem kleinen Zeh dadrauf getreten. Da muss er schon eine Runde laufen. #00:13:39-1#

I: Was war dein Gefühl, als du verloren hattest? #00:13:55-1#

B: Ich war traurig. Und in der Umkleide da haben alle rumgeschrien. Das fand ich denn voll blöd. Und dann hab ich mich ganz schnell umgezogen und bin rausgegangen. #00:14:10-2#

I: Kannst du dich noch daran erinnern, was die Kinder geschrien oder gesagt haben in der Umkleidekabine? #00:14:18-4#

B: Da haben alle irgendwie über die Gewinnermannschaft rumgemeckert und die Gewinnermannschaft über die Verlierermannschaft. #00:14:42-2#

I: Was hat denn ein Gewinner über die Verlierer erzählt? #00:14:46-9#

B: Dass die ganz viele Runden laufen mussten. Und dann haben sie immer angemekert. Das fand ich nicht toll. Und die Verlierer haben zu denen gesagt, dass sie immer geschummelt haben. Und dann haben die die irgendwie angemotzt, dass das gar nicht stimmt. #00:15:12-6#

I: Hast du nach der Umkleidekabine noch mit jemandem darüber gesprochen? #00:15:51-4#

B: Lisa war in meiner Gruppe, und dann habe ich mit der gesprochen. Und in der nächsten Stunde habe ich mich auch noch ein bisschen über die geärgert. #00:16:03-6#

I: Was hast du mit Lisa besprochen? #00:16:13-4#

B: Also, dass ich das unfair fand, und das Letzte weiß ich nicht mehr. #00:16:26-6#

I: Was wäre dein Wunsch, wie der Lehrer auf so eine Situation reagiert? #00:16:34-4#

B: Halt dass er auch mal sagt, dass die eine Runde laufen müssen und dass er das Spiel fair macht. Sonst macht das Spiel gar keinen Spaß. Und man hat ja nur gewonnen, wenn man Spaß hat. Hat die frühere Lehrerin immer gesagt. #00:16:53-1#

Ein besonderes Merkmal dieses Interviews ist die häufige Verwendung der Umgangssprache und die Generalisierung von Aussagen. Mit umgangssprachlichen Wörtern und Generalisierungen sind negative Aussagen behaftet. „Rumgeschrien“, „rumgemeckert“, „voll blöd“, „angemeckert“ und „angemotzt“ verstärken die inhaltliche Aussage der Befragten in ihrer negativen Bedeutung. Dieselbe rhetorische Wirkung erreicht die Befragte auch durch Generalisierungen wie „immer geschummelt“, „immer zu uns geschaut“ und „immer angemekert“. Man kann davon ausgehen, dass die gegnerische Mannschaft nicht ausschließlich geschummelt und die Lehrkraft nicht nur eine Mannschaft fokussiert hat. Die Bagatellisierung „ist ja nur einer mit dem kleinen Zeh dadrauf getreten“ zeigt ebenfalls, dass die Befragte dazu tendiert, subjektiv negativ empfundenen Ereignissen rhetorisch mehr Gewicht zu verleihen. Der rhetorische Stil stellt insgesamt das Empfinden der Ungerechtigkeit in Zusammenhang mit der Niederlage in den Vordergrund und zeigt ein hohes Maß an Emotionalität. Dies unterscheidet die Darstellung des Ablaufes der befragten Kinder von einer sachlichen Ereignisschilderung und rückt ihre Aussagen in den Fokus der Niederlagenbewältigung durch Attributionen.

In dem Ankerbeispiel kommen zwei ursächliche Ereignisse als Grund für die negative Emotion zum Tragen. Das sind einerseits die erlittene Niederlage selbst und andererseits die Reaktionen der MitschülerInnen auf die Niederlage selbst. Die Befragte (B) trennt diese zwei ursächlichen Bedingungen zwar durch die Abfolge der Ereignisdarstellung, leitet aber zu der Beschreibung der Situation nach dem Spiel lediglich durch „und“ über und fährt in gleichem Erzählstil fort. Das zu bewältigende Phänomen der negativen Emotion bezeichnet die Befragte hinsichtlich der Niederlage als „Traurigkeit“ und sowohl hinsichtlich der Niederlage als auch in Bezug auf die Reaktion der MitschülerInnen nach dem Spiel als „blöd finden“. Ihre Aussagen lassen sich unter dem Begriff „Niederlageerleben“ zusammenfassen.

Die Attributionen und die dargestellte Art und Weise, in der sie formuliert worden sind, implizieren, dass die Befragte sich einen Sieg gewünscht hätte, die Möglichkeit eines Sieges ohne diese Einflussfaktoren größer gewesen wäre und sie durch die Ursachenzuweisung eine Distanz zwischen ihrer eigenen Person und dem für sie subjektiv als negativ empfundenen Handlungsablauf aufgebaut hat. Zwischen der Sachebene (negativer Handlungsablauf) und der Personenebene (Selbst) wird so eine Trennung vollzogen.

Als „unfair“ bezeichnet B das Verhalten der Lehrkraft. Sie erwartet von ihr die Aufrechterhaltung von Gerechtigkeit, auch ihr aktives Eingreifen in das Geschehen, „dass er das Spiel fair macht“. Dass ihre Erwartungen an die Lehrperson angemessen sind, bekräftigt

sie durch die Erwähnung einer früheren Sportlehrerin am Ende des Interviewausschnittes, die sie gleichermaßen durch ihre Aussage auf eine ideell höhere Ebene stellt und so die vorgenommene Attribution legitimiert. Das Schummeln der gegnerischen Mannschaft bezieht B auf das Übertreten der Spielfeldlinie. In Anlehnung an die zuvor beschriebene Ausdrucksweise der Interviewten lässt sich die Wortwahl „schummeln“ als Synonym für „Regelverstoß“ verstehen. In ihrer Darstellung fehlt die Absichtlichkeit der gegnerischen Handlung, die darauf schließen ließe, dass der Regelverstoß vorsätzlich war. Die ablehnende Haltung der Befragten und die Tendenz zur Distanzierung von der Niederlage wird hier durch die Ursachenzuschreibung selbst und die anfangs beschriebene Art, in der sie vorgenommen wurde, deutlich. Da im Interview überwiegend das Verhalten der Lehrkraft beschrieben wird, ist anzunehmen, dass der Schuldzuweisung an die Lehrperson mehr Gewicht zugemessen werden muss als der an die gegnerische Mannschaft.

Unmittelbar nach dem Spiel, noch vor der nächsten Unterrichtsstunde, richtete B. das Wort an eine Mitspielerin: „Dann habe ich mit der gesprochen [...], dass ich das unfair fand“. Sie hat die Attributionen wohl zunächst ihr gegenüber vorgenommen. Es ist anzunehmen, dass der mentale Vorgang der Befragten, die vorab vollzogene und noch nicht kommunizierte Attribution, für ihren Selbstwerterhalt bereits von Bedeutung ist. Noch bevor sie sich ihrer Mitschülerin mitgeteilt hat, hat sie für sich festgelegt, dass sich die Niederlage auslösenden Faktoren außerhalb ihrer eigenen Person befinden.

Die Kommunikation mit der Mitspielerin diene möglicherweise einer Suche nach Bestätigung und einer „Meinungsverbündeten“ (vgl. Kapitel 5.7.2), was in dem Fall die Wirkung der vorgenommenen Attributionen als Strategie der Bewältigung noch verstärkt hätte. Die folgende Abbildung veranschaulicht zusammenfassend das Auftreten der Attribution im Prozess des Niederlageerlebens der Befragten.

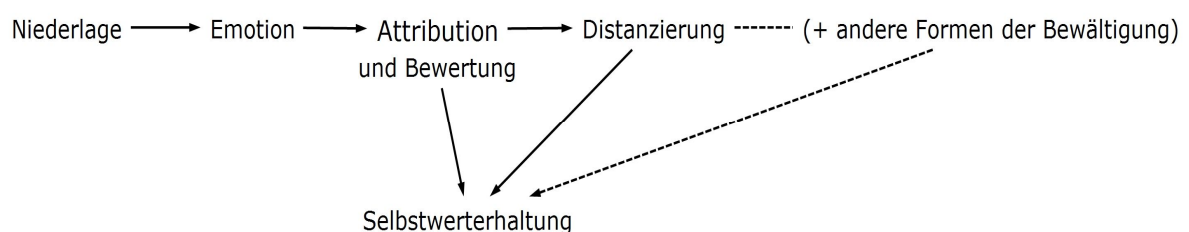


Abbildung 5: „Attribution“ im Prozess der Bewältigung

Vollständige Darstellung der Ursachenzuweisungen der SchülerInnen

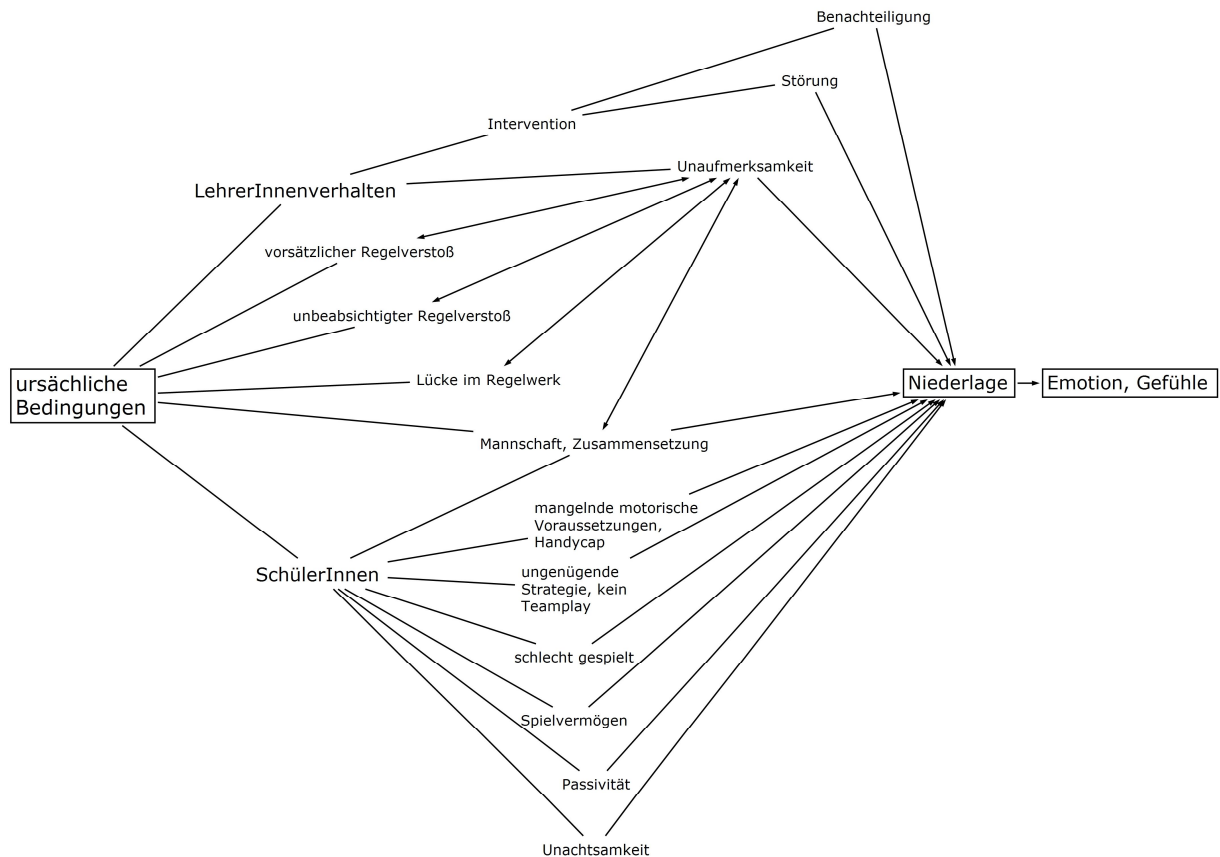


Abbildung 6: Darstellungen der vorgenommenen Attributionen aus SchülerInnensicht

Abbildung 6 veranschaulicht die Entstehung einer Niederlage aus Schülersicht. Sie soll die Aussagen der SchülerInnen hinsichtlich der Kategorie „Attribution“ auf inhaltlicher Ebene komplettieren. Alle genannten Ursachenzuweisungen der Stichprobe wurden berücksichtigt. Die Aussagen der InterviewteilnehmerInnen wurden zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt. Aus der Abbildung geht hervor, welche mögliche Position LehrerInnen oder SchülerInnen sowohl im Spiel als auch bei der Ursachenzuschreibung innehaben können. Das Verstehen und In-Betracht-Ziehen dieser möglichen Konstellationen kann bei der Vorbeugung oder Aufarbeitung problematischer Situationen für die Lehrkraft im Sportunterricht hilfreich sein. Im Falle einer Aufarbeitung kann dieses Verständnis einer gezielten Unterstützung bei der Bewältigung einer Niederlage für betroffene Schüler noch akut und vor Ort dienlich sein und letztendlich dazu beitragen, die Motivation, sich sportlich zu betätigen, aufrechtzuerhalten.

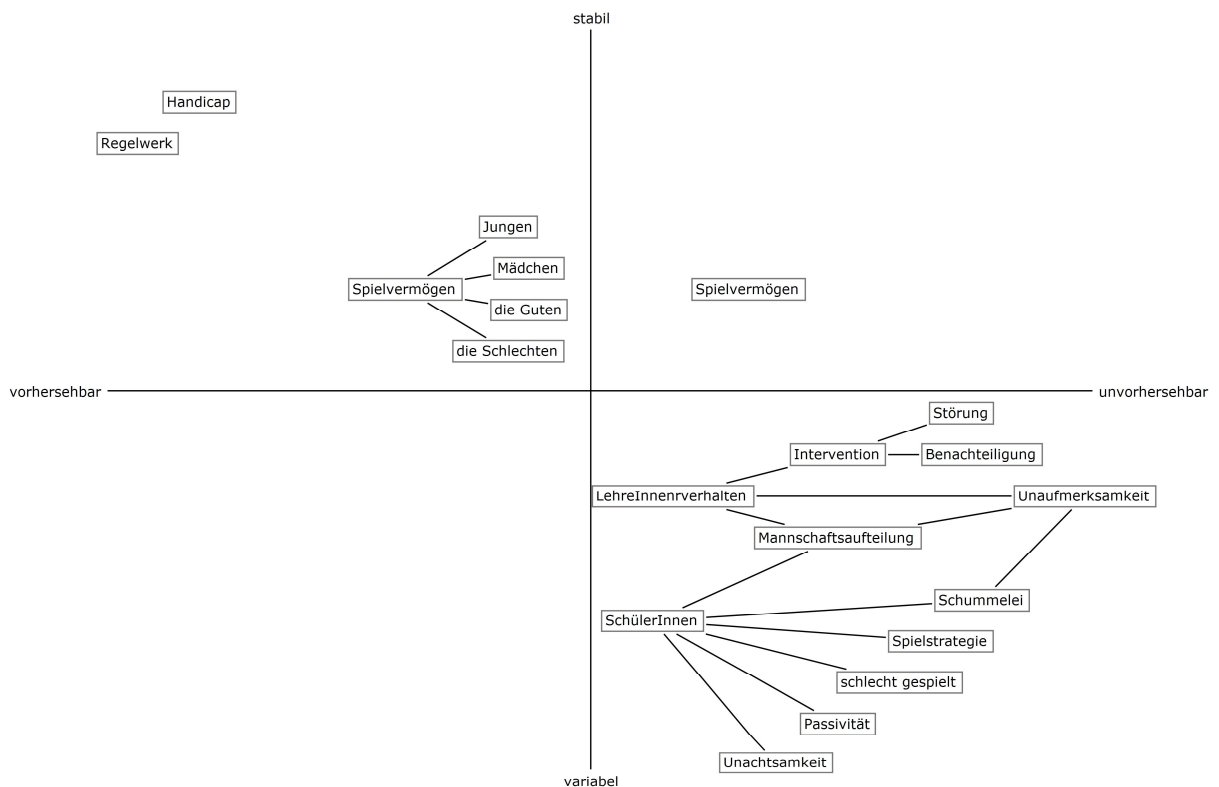


Abbildung 7: Zweidimensionales Schaubild vorgenommener Attributionen der Befragten

Abbildung 7 zeigt die vorgenommenen Ursachenzuweisungen der SchülerInnen in drei von vier möglichen Feldern. Diese sind definiert durch Vorhersehbarkeit und Stabilität, Unvorhersehbarkeit und Stabilität und Unvorhersehbarkeit und Variabilität. Vorhersehbare variable Ursachenzuschreibungen wurden nicht genannt.

Die in der Abbildung angeordneten Ursachenzuschreibungen werden im Folgenden mit weiteren Beispielen aus den durchgeführten Interviews belegt. Diese sind, wie in Abb. 7 dargestellt, überwiegend variabler und unvorhersehbarer Art, resultierend aus Schüler- oder Lehrerhandeln. Bemerkenswert ist, dass eine Ursachenzuschreibung „schlecht gespielt“, internal vorgenommen worden ist.

<i>Tabelle 6: Interviewbeispiele für variable und unvorhersehbare Ursachenzuschreibungen</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Intervention, Störung, Benachteiligung	„Und das fand ICH persönlich sehr ungerecht, weil der Lehrer hat uns sozusagen aufgehalten und dann mussten wir noch die Sporthalle aufräumen“ (Tamara, Interview 2, #00:21:15-0#).
Unaufmerksamkeit	„Die hatte eben ein bisschen teilweise unfair entschieden. Finde ich. Also nicht genau, vielleicht nicht genau genug hingesehen, um dann was herauszufinden“ (Seh, Interview 7, #00:21:09-5#).
Mannschaftsaufteilung, lehrerbezogen	„Und dann war ich eben auch bei DER Mannschaft dabei. Und das war eben total unfair, weil die anderen waren viel besser. Und die haben dann eben alle von uns immer abgeworfen. Und dann haben wir am Ende haushoch verloren“ (Stefan, Interview 19, #00:01:49-2#).
Mannschaftsaufteilung, schülerbezogen	„Weil ich bin einfach nicht so gut in Sport. Und denn kann ich das auch ein bisschen verstehen, dass sie erst die Besten nehmen“ (Vivi, Interview 6, #00:12:24-9#).
Schummelei	„Und da haben wir dann verloren, weil, (unv.). Ich weiß auch nicht warum. Und, ja. Das fand ich dann halt doof, weil manche auch geschummelt haben. Deswegen“ (Toja, Interview 6, #00:06:47-9#).
unbeabsichtigter Regelverstoß	„Der [Lehrer]hat immer zu uns geschaut. Bei der kleinsten schlimmen Zehenspitze, wenn man einmal über die blaue Linie tritt, hat der dann schon rumgemeckert. Da mussten wir eine Runde laufen“ (Roshin, Interview 2, #00:13:00-7#).
Spielstrategie	„Ich finde, den Ball hätte man auch besser nutzen können und damit vielleicht den König abwerfen können“ (Seh, Interview 7, #00:20:15-9#).
schlecht gespielt	„Also, ich hab nicht so gute Tricks gemacht und dann habe ich weniger Punkte bekommen. Und so kam es, dass ich denn verloren habe“ (Joker, Interview 7, #00:08:46-1#).

Passivität	„Einer hinter mir ist immer nach vorne gegangen und denn hat der König zwar das gesehen, aber nichts gesagt. Und das fand ich dann unfair. Und denn ging das immer weiter und weiter und am Ende hat auch der, der vorgedrängt hat und geschummelt hat, den Ball gekriegt und war denn König“ (Mary, Interview 1, #00:10:17-5#).
Unachtsamkeit	„Konzentrier dich mal. Du bist zu doof dafür‘ oder so, haben sie einmal gesagt. Nur, weil sie den [Stab, d. Verf.] nicht bekommen hat“ (Lena, Interview 5, #00:03:29-0#).

Die folgenden Interviewausschnitte lassen sich den Merkmalen „vorhersehbar“ und „stabil“ zuordnen. Ein Beispiel für die Zuschreibung „Handicap“ ist durch das Ankerbeispiel des Musters 4, „Vorhersagbarkeit“ (Paul, Interview 24, 17.06.2013) gegeben. Die Bezeichnung „die Guten“ und „die Schlechten“, mit denen die SchülerInnen ihre Klassenkameraden hinsichtlich ihres spielerischen Könnens klassifizieren, ist in ihrer Schwarz-Weiß-Malerei so prägnant, dass es hier als in vivo Kode aufgeführt ist. Die Ursachenzuschreibung „Spielvermögen“ beinhaltet sowohl Aussagen über allgemeines sportliches Können, als auch über sportspielrelevante geschlechterspezifische Fähigkeiten. Während geschlechterspezifische Aussagen sich in den Interviews konkret auf Kraft, Gewicht und Wurftechnik beziehen, sind die Aussagen über „Gute“ und „Schlechte“ unspezifisch gehalten. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass „die Guten“ und „die Schlechten“ einerseits und „Jungs“ und „Mädchen“ andererseits nicht direkt wechselseitig verbal in einen Zusammenhang gebracht werden. Das heißt, über Jungen wird nicht automatisch als „die Guten“ und über Mädchen nicht als „die Schlechten“ gesprochen. Der Grund mag im gegenseitigen Respekt gegenüber dem anderen Geschlecht liegen, wie die Aussage von Ben Mädchen gegenüber zeigt: „Also Jungs sind schneller, stärker. Aber dafür sind Mädchen klüger. Also haben ein bisschen bessere Taktiken“ (Ben, Interview 4, #00:07:50-3#). Aussagen über das Spielvermögen von Jungen im Allgemeinen sind dennoch positiv gehalten. So wird die ungleiche Verteilung von Jungen und Mädchen in einer Mannschaft oft attribuiert.

Auch die Ursachenzuschreibung „Regelwerk“ erweist sich im Interview 19 als vorhersehbar und stabil. Für den Interviewten nimmt das Spiel zu berechnende Formen an, die er auf ein unzureichendes Regelwerk zurückführt. Dem ist hinzuzufügen, dass B. ein hochbegabter Schüler ist, der über ein ausgeprägtes analytisch-mathematisches Verständnis verfügt.

<i>Tabelle 7: Interviewbeispiele für vorhersehbare und stabile Ursachenzuschreibungen</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Jungen, Mädchen	„Und das war, da haben wir verloren. Und das war halt ungerecht, weil die andere Mannschaft hatte die Jungs und die waren schwerer als wir Mädchen“ (Tamara, Interview 02, #00:21:00-5#).
Die Guten, die Schlechten	„Ben, wir hatten nicht die besten Spieler. Also hier sind wir (zeigt auf die Spielfiguren), und das ist die andere Mannschaft. Und die andere Mannschaft hatte die Besten. Wir hatten die Schlechten“ (Tom, Interview 04, #00:04:18-1#).
Regelwerk	„Dass es ja praktisch unmöglich ist, einmal NICHT getroffen zu werden bei Völkerball mit Strohpuppe, weil von überall die Gegner kommen.“ (Joe, Interview 19, #00:09:30-4#).

Vorgenommene Attributionen, welche gleichzeitig die Merkmale stabil und unvorhersehbar haben, betreffen ebenfalls die Ursachenzuschreibung „Spielvermögen“, welche unter anderen Vorgaben der „Stabilität“ und „Vorhersehbarkeit“ zugeordnet sind. „Stabilität“ und „Unvorhersehbarkeit“ determinieren „Spielvermögen“, wenn die Ursachenzuweisung spontan erfolgt und das Attributieren eher akute Frustrationsminderung in Verbindung von Elementen der Generalisierung und Übertreibung als Ursachenfestlegung beinhaltet: „Du kannst das nicht. Du bist total blöd. Du kannst das überhaupt nicht. Du kannst nicht werfen. Du kannst nicht fangen. Ist alles deine Schuld“ (Tamara, Interview 02, #00:05:47-9#). Als Feststellung beinhaltet die Aussage über das Spielvermögen „Stabilität“. Die Eigenschaft der „Unvorhersehbarkeit“ hingegen ist aufgrund der Spontaneität der Aussage, einem hohen Grad an Emotionalität und einem hohen Grad an negativen Behauptungen ersichtlich.

Muster 6: Umbewertung von Spielvorlieben

Über ihre Spielvorlieben im Sportunterricht konnten sich alle SchülerInnen, die dazu befragt worden sind, spontan und mit Freude äußern. Es bedurfte keiner Zeit des Nachdenkens oder Vergleichens, um Antworten zu formulieren. Dieser hohe Grad an Motivation, mit welchem

Sportspiele belegt sein können, ist für Sportlehrkräfte eine wichtige Quelle zur Vermittlung von Freude und Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht an die SchülerInnen.

Innerhalb einer Klassengemeinschaft begegnet die Sportlehrkraft stets unterschiedlichen Interessen an Themen des Sportunterrichts. Auch sind körperliche Beschaffenheit und außerschulische sportliche Vorerfahrungen Ursachen für eine positive oder negative Einstellung zum Sport im Allgemeinen. An dieser Stelle können beliebte Sportspiele eine Brückenfunktion einnehmen, indem sie, unter Berücksichtigung einer geeigneten Methodenwahl zur Vermittlung und Ausführung, weniger sportbegeisterte Kinder an ein freudvolles Sporterfahren heranführen.

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler einer Spielform mit plötzlicher Ablehnung gegenübersteht, muss man davon ausgehen, dass gravierende Ursachen zugrunde liegen. In ihren Ausführungen zur Motivation von Schülerinnen und Schülern ist bei Berndt nachzulesen: „Häufig sind es die Nachwirkungen von Mißerfolgserlebnissen [sic.], die zu Unlust, geringem Antrieb und Unsicherheit führen“ (2007, S. 197). Berndt bezieht sich hier auf fähigkeitsorientierte Ursachenzuschreibungen in verschiedenen Teilbereichen des Sports und betont die Notwendigkeit eines individuellen Vergleichsmaßstabes. Dieser kann im Bereich Sportspiel beispielsweise durch eine homogene Mannschaftseinteilung erfolgen, die unterschiedliche Leistungsniveaus berücksichtigt.

In den Interviews wird deutlich, dass das Erleben von Ungerechtigkeit häufig auf die Einteilung einer Mannschaft zurückzuführen ist. Mit Worten wie „unfair, dass die so viele Gute hatten“ (Ben, Interview 10, #00:03:33-5#) und „das nächste Mal müssten wir das gerechter machen“ (Karla, Interview 9, #00:03:45-2#), äußern die SchülerInnen ihren Unmut über chancenrelevante Vorbedingungen auf einen Sieg.

An dieser Stelle ist zu fragen, ob „Ablehnung“ einer zuvor neutral bewerteten Spielart als ein Bewältigungsmechanismus seitens der betroffenen Schülerin oder des Schülers angenommen werden kann und ob „Ablehnung“ eine Form der Distanzbildung zur Niederlagenbewältigung beinhaltet.

Ankerbeispiel: Stefan, Interview 19 vom 3.6.2012¹⁴

B: (stellt Figuren auf) Also, da hatten wir hier eben die Bänke. Und dann haben wir zwei Mannschaften ausgesucht. Und das waren dann eben die Sportlichsten. Die habe ich jetzt hier in Rot gegen die

¹⁴ Auszüge des Interviews mit Stefan werden ebenfalls verwendet für das Muster „Die Strategie der Anderen“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ (s. Kapitel 5.7.2).

anderen, die eben nicht so sportlich sind und die es nicht in die besten Zehn geschafft haben. Und dann war ich eben auch bei DER Mannschaft dabei. Und das war eben total unfair, weil die anderen waren viel besser. Und die haben dann eben alle von uns immer abgeworfen. Und dann haben wir am Ende haushoch verloren. #00:01:49-2#

I: Wie ist denn die Mannschaftsbildung zustande gekommen? #00:01:54-1#

B: Also, das waren nicht die Bundesjugendspiele, sondern das andere mit diesem Tennisdingsens. #00:02:02-3#

I: Das Turnier, das letzte Woche stattfand. #00:02:07-4#

B: (bejahend) Mhm. Da waren zehn dabei. Also zehn sind zu den Besten gekommen. #00:02:15-3#

I: Aus deiner Klasse? #00:02:15-3#

B: Nee. Sechs von unserer und noch vier aus der Nebenklasse. Dann mussten die Zehn eben gegen den Rest spielen. #00:02:32-5#

I: Ach so, die zehn Besten, die ausgewählt worden sind für das Turnier, die haben gegen deine Mannschaft gespielt. #00:02:39-1#

B: Also, da wurden eigentlich die Besten und dann auch eben die Sportlichsten geprüft. Und das ist dann eben auch unfair, wenn dann die zehn Besten gegen die anderen spielen, die nicht so gut sind. #00:02:57-2#

I: Während des Spiels oder als das Spiel zu Ende war, was hast du dir da gedacht oder was hast du anderen gesagt? #00:03:08-0#

B: Ich habe mir gedacht, dass ich so schnell nicht mehr Völkerball spielen möchte, weil da eigentlich immer ungerechte Mannschaften herauskommen und ich eigentlich nie mit meinen Freunden zusammenkomme. #00:03:26-9#

I: Ist dir das wichtig, mit deinen Freunden zusammenzukommen? #00:03:30-8#

B: Ja, also mit meinen besten, also Christian, Till und Achim. Das sind meine drei besten. Und mit denen war ich insgesamt noch NIE zusammen. Also mit den Dreien. Sondern nur einzeln. Ich war eben

auch wütend wegen den Mannschaften und traurig, dass wir eben haushoch verloren haben. #00:03:56-6#

I: Hast du da irgendetwas gemacht mit deinen Händen oder Füßen? #00:04:01-4#

Stefan: Also, ich habe eben Fäuste geballt, und mein Kopf wurde total rot. Das war irgendwie nicht so toll. #00:04:19-3#

I: Ist die Verärgerung jetzt immer noch ein bisschen darüber da oder konntest du das mit dem Spiel abschließen? #00:06:39-4#

B: Also, ich denke immer noch ein bisschen dran an unfaire Mannschaften. Weil das mag ich eben nicht, wenn die Mannschaften total unfair sind. Und es sollten denn schon eher gerechte sein. Also wo zum Beispiel fünf Gute und fünf Schlechte in einer Mannschaft sind. Also gemischt. Und dann eben noch die ganzen Mittleren. Das wäre zum Beispiel eine gerechte. #00:07:08-2#

I: Du hast am Anfang auch gesagt, dass du jetzt nicht mehr so gerne Völkerball spielen möchtest. #00:07:12-9#

B: Nee. #00:07:13-4#

I: Und vorher hast du es gerne gespielt? #00:07:16-8#

B: Also eher so mittel. Ich habe Spiele, die ich mehr mag. #00:07:22-6#

Zunächst soll die Ausgangslage zum besseren Verständnis knapp dargestellt werden: In Vorbereitung auf ein schulübergreifendes Völkerballturnier, welches vom ortsansässigen Tennis- und Hockeyclub ausgerichtet worden ist, wurde eine Mannschaft aus den zehn „Besten“ zweier vierten Klassen der Schule gebildet. Um diese auf das Ereignis vorzubereiten, traten ihre Mitglieder im planmäßigen Sportunterricht der mitwirkenden Klassen in Probespielen gegen nichtausgewählte SchülerInnen an.

Befragter (B) stellt zur Veranschaulichung Holzfiguren auf einem Spielfeld auf. Dabei beschreibt er das Zustandekommen der Mannschaften und benennt die SpielerInnen mit Eigenschaften, die sie aus seiner Sicht determinieren. Die Turnierteilnehmer bezeichnet er als „die Sportlichsten“, „die zehn Besten“ und „viel besser“. Seine Mannschaft beschreibt er mit den Worten „nicht so sportlich“, „die es nicht [...] geschafft haben“, „Rest“, „die nicht so gut

sind“. B impliziert subjektiv eine Globalisierung der sportlichen Fähigkeiten aller Gewählten und nicht Ausgewählten. Aus seiner Sicht ist bei der Auswahl der SpielerInnen nicht nur spielspezifisches Können, sondern die Gesamtsportlichkeit der SchülerInnen berücksichtigt worden. Es ist anzunehmen, dass dies unter Rückbeziehung auf seine eigene Person bereits vor Spielbeginn ein demotivierender Aspekt ist, der zum „Nichtmögen“ der Spielart geführt hat. Unterstützt wird diese Annahme durch die eben zitierte Wortwahl des Befragten. Diese ist für die Turnierteilnehmer bestimmt durch Superlative und einen Komparativ, der durch die Numerale „viel“ noch gehoben wird. Damit stellt er subjektiv einen hohen Grad an Gegensätzlichkeit heraus, der die SchülerInnen in ihrer Qualität als Sporttreibende unterscheidet. In den Generalisierungen „alle“ und „immer“ in der Aussage „und die haben dann eben alle von uns immer abgeworfen“ und der näheren Bestimmung „haushoch“ für „verloren“ setzt sich die Darstellung von „Gegensätzlichkeit“ weiter fort.

Die Mannschaftseinteilung ist von außen, vermutlich durch die betreffenden Sportlehrer, vorgenommen worden. Dadurch hat er eine Geringbewertung seines sportlichen Könnens erfahren, welche sich im zweiten Schritt durch das Niederlageerleben wiederholt hat. B leitet den Prozess der Bewältigung der Niederlage akut mit einer Ablehnung der Spielform ein, indem er kurz und mittelfristig nicht „so schnell mehr Völkerball spielen möchte“. Bewertet hat B die Spielform zuvor als „mittel“. Er gibt an, dass es nicht sein favorisiertes Spiel ist. Allerdings unterliegt es vor der beschriebenen Niederlageerfahrung auch keinem negativen Urteil. Mit „Umbewertung“ soll der Wandlungsprozess eines Kindes einer positiven oder neutralen Einstellung hin zu einer negativen Position einem Spiel gegenüber zum Ausdruck gebracht werden.

Im Folgenden äußert B, dass nicht nur die Ungerechtigkeit durch die Mannschaftsaufteilung ursächlich für die Ablehnung ist, sondern auch der Umstand, dass er nie mit seinen besten Freunden zusammen spielen kann. Die Äußerung des zweiten, wesentlich persönlicheren Ablehnungsgrundes lässt sich folgendermaßen interpretieren: Die Ursachenzuweisung der Ablehnung verlagert B auf einen früheren Zeitpunkt, um durch die akute Ursachenzuschreibung eine Bestätigung seiner negativen Haltung dem Spiel gegenüber, welches seine ebenso negative „Klassifizierung“ hervorgebracht hat, für sich und den Zuhörer zu bekräftigen.

Aus dem weiteren, an dieser Stelle nicht aufgezeigten Verlauf des Interviews ist ersichtlich, dass B weitere Strategien nutzt, um das Niederlageerfahren zu bewältigen. Die Umbewertung der Spielform erfolgt unmittelbar auf die Niederlage hin, welcher er akut mit einer Form physischen Abreagierens begegnet. Er schafft eine auf Zeit begrenzte Distanz zwischen sich und dem Niederlageerleben, deren Ursachenzuschreibung auch als Teil der Bewältigung

anzunehmen ist (vgl. Kap. 5.1.2). Im weiteren Verlauf der Bewältigung kommuniziert er das Erlebte mit seiner Schwester und erfährt Ablenkung durch Computerspielen (vgl. Kapitel 5.7.2 und 5.8.2).

Muster 7: Ignorieren

Das Muster „Ignorieren“ stellt das Verhalten von SchülerInnen in einer Spielsituation dar, die im Gegensatz zu dem erwünschten Ergebnis steht. Die Reaktionsweise der Schülerinnen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, geben vor einen Teil des Spielverlaufes nicht mitbekommen oder absichtlich nicht beachtet zu haben. Sie nehmen sich imaginär aus der unerwünschten Situation vollständig heraus und versuchen so, das Niederlageerleben nicht an sich heranzulassen.

Es ergeben sich Schnittpunkte mit der Kategorie „Mogelei“, da die Kinder einen Regelverstoß begehen und diesen teilweise auch realisieren, wie auch diese Erstklässlerin: „Torben hat mich getickt. Denn bin ich einfach weitergerannt. Aber ich habe nur einmal gemogelt“ (Linda, Interview 12, #00:30:52-6#). Die diesem Muster zugeordneten Kinder versuchen den Regelverstoß aber unter der Prämisse des „Nicht-geschehen-Seins“ als ungültig zu erachten. In einigen Fällen gelingt dies, in anderen Fällen sorgen die MitspielerInnen oder ein Schiedsrichter für die Einhaltung des Regelwerkes. Ein Erstklässler äußert sich beispielsweise teils verwundert und teilweise verärgert darüber, dass er nach dem Geticktwerden auf einer Bank sitzen musste. „Eigentlich war ich dann ein bisschen sauer. Da hatte ich dann doch gar nichts gemacht“ (Mario, Interview 18a, #00:06:30-1#). Hier ist das charakteristische Merkmal des Musters „ignorieren“ ersichtlich. Dieses Muster sollte es eigentlich gar nicht geben, weil in den Augen der SchülerInnen eigentlich „nichts“ geschehen ist.

Aussagen, die dem Muster „Ignorieren“ zugeordnet werden können, sind überwiegend im Bereich der kleinen Spiele und von jüngeren GrundschülerInnen getätigt worden. Es ergaben sich in den Gesprächen mit dem SchülerInnen Hinweise darauf, dass die Kraft der Fantasie in einigen Fällen zu suggerieren vermochte, dass das unerwünschte Ereignis „Niederlage“ gar nicht eingetreten ist. Das folgende Ankerbeispiel lässt diesen Schluss zu und rechtfertigt damit gleichzeitig das Muster „Ignorieren“ als eigene Form der akuten Niederlagenbewältigung an der Seite des Musters „Mogelei“.

Ankerbeispiel: Mia, Interview 14 vom 7.5.2013¹⁵

I: *Was ist denn da nicht so gut gelaufen?* #00:01:01-7#

B: *Dass die Kinder, die Ticker waren, mich immer getickt haben, obwohl sie mich gar nicht getickt haben. Und sie haben gesagt „ich habe dich getickt“. Und denn haben sie gesagt, ich soll in die Umkleide. Das hat mir nicht so gefallen.* #00:01:23-2#

I: *Okay. Und du warst dir sicher, dass du nicht getickt worden bist?* #00:01:28-0#

B: *(Schulterzucken)* #00:01:28-2#

I: *Oder bist du getickt worden und wolltest noch nicht?* #00:01:31-5#

B: *Ich wollte noch nicht.* #00:01:33-7#

I: *Okay. Wie hast du dich da gefühlt?* #00:01:38-4#

B: *Bisschen traurig war ich da.* #00:01:45-4#

I: *Und hast du in dem Moment etwas gesagt oder getan?* #00:01:52-4#

B: *Ich hab demjenigen gesagt, dass er aufhören soll.* #00:02:05-6#

I: *Womit?* #00:02:05-6#

B: *Dass er mir die ganze Zeit sagt, dass ich in die Umkleide soll.* #00:02:17-0#

Die Erstklässlerin Mia spricht in diesem Interviewausschnitt über das Spiel „Umziehticker“. Das Spiel ist so konzipiert, dass nach und nach alle SchülerInnen die Sporthalle verlassen, wenn sie getickt worden sind. Das Niederlageerleben liegt für die Befragte im Ausschluss aus dem Spiel. B ist durch mehrere ihrer Mitschülerinnen getickt worden. Dennoch hat sie das Spielfeld nicht verlassen. Ihre Aussagen spiegeln das Bemühen wieder, sich der unerwünschten Situation

¹⁵ Ausschnitte des Interviews 14 mit der Schülerin Mia werden auch für das Muster „Nachspielen des Erfolges“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“ verwendet (vgl. Kapitel 5.2.2).

durch Nichtbeachtung zu entziehen. Auf die Frage hin, ob sie das Ticken nicht bemerkt hätte, antwortet sie zunächst nicht und drückt gestisch durch ein Schulterzucken aus, dass sie sich hinsichtlich dessen im Zwiespalt befindet. Folgendes Zitat lässt den Schluss zu, dass sie Kraft ihrer Phantasie das Niederlageerleben als ungeschehen beurteilen möchte: „Dass die Kinder, die Ticker waren, mich immer getickt haben, obwohl sie mich gar nicht getickt haben“ (Mia, Interview 14, #00:01:23-2#). Hier lässt sich erkennen, dass sie das Geticktwerden wohl wahrgenommen hat, es allerdings nicht wahrhaben möchte. Sie geht mit diesen Spielzügen derart um, als ob diese sich gar nicht ereignet haben.

Die Befragte handelt im höchsten Maße ichbezogen, was auf ihr noch geringes Alter zurückzuführen ist. Es ist anzunehmen, dass die Befragte sich als Mittelpunkt des Spielgeschehens versteht und ungeachtet des Spielverlaufes und der Spielzüge der MitspielerInnen ausschließlich in ihrem eigenen Sinne handelt. Diese Haltung spiegelt sich in der Reaktion auf mehrere Zurechtweisungen seitens ihrer MitspielerInnen wider: „Das hat mir nicht so gefallen.“ Die eigenen Ziele und das eigene Befinden hat hier gegenüber dem gemeinsamen Spielhandeln Priorität.

Die Teilnahme am Spiel bereitet ihr offensichtlich dennoch Freude, denn sie gibt an, das Spielfeld zum Zeitpunkt des Niederlageerlebens nicht verlassen zu wollen: „Ich wollte noch nicht.“ Dass ein Gemeinschaftsspiel auf Einhaltung des Regelwerks basiert, ist für sie hier irrelevant. Sie zeigt in ihrem Handeln auch nicht die Absicht, ihre MitspielerInnen zu „beschummeln“. Es deutet darauf hin, dass sie lediglich die Spielzüge, welche sie disqualifizieren, ungeschehen machen will. Auf die verbale Reaktion eines Mitspielers, der sie anweist, das Spielfeld zu verlassen, antwortet sie nicht in betrügerischer Absicht im Sinne einer Notlüge. Sie fordert ihn vielmehr auf, sie mit dem Niederlageerleben nicht zu konfrontieren: „Ich hab demjenigen gesagt, dass er aufhören soll.“ Auch diese Erwiderung lässt den Schluss zu, dass es sich hier um ein Ignorieren des Ist-Zustandes handelt. Hätten die MitspielerInnen in ihrem Sinne reagiert, so wäre es ihr gelungen, das Niederlageerleben zu ignorieren. In dem Falle würde es sich um eine Bewältigung von einem Vorfall handeln, der sich eigentlich gar nicht ereignet hat.

Aus dem Wunsch, das negative Ereignis „Niederlage“ nicht mit der eigenen Person in Verbindung zu bringen, resultiert die in den Interviews vielfach erkennbare Tendenz, eine Distanz zwischen diesen beiden Komponenten aufzubauen. Die SchülerInnen sind in der Regel bestrebt, den Anforderungen eines Spiels durch die Einhaltung des Regelwerks und der korrespondierenden Verhaltensnormen gerecht zu werden. Auf der anderen Seite wird auch

erhofft oder erwartet, dass das Verhalten aller am Spiel beteiligten Personen den eigenen Bedürfnissen gerecht wird. Nach persönlichem Einsatz und Anstrengungsbereitschaft im Spiel führt eine erlittene Niederlage daher oftmals zu einem Empfinden von Ungerechtigkeit: „Und das fand ICH persönlich sehr ungerecht [...]“ (Tamara, Interview 2, #00:21:15-0#). Miethling und Krieger haben in ihrer achtjährigen Untersuchung zur Schülerperspektive im Sportunterricht festgestellt, dass das Thema „Ungerechtigkeit“ im Erleben der SchülerInnen einen großen Raum einnimmt und „Rückzug“ eine Form der Bewältigung darstellt, um das Selbstwertgefühl der Betroffenen zu schützen. Die Autoren nennen unangemessene Verfahren der Mannschaftsbildung, das Verhalten der Sportlehrkraft und Diskriminierungen der SchülerInnen untereinander als negative Begleiterscheinungen des Sportunterrichts (vgl. Miethling et al., 2004, S. 87). Dies deckt sich mit den vorgenommenen Ursachenzuweisungen der GrundschülerInnen, die insbesondere in dem Muster M4, „Attribution“, aufgeführt worden sind. Dabei geht es in den Darstellungen der Kinder primär um das Erleiden der Niederlage selbst, aber auch um Folgeerscheinungen verbaler Art, wie Diskriminierungen und Schuldzuweisungen an die eigene Person.

Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, dass die Erhaltung des Selbstwertes für die Muster M2, „Boykottierung“, M3, „Umbewertung von Beziehungen“, M4, „Vorhersagbarkeit“, M5, „Attribution“, M6, „Umbewertung von Spielvorlieben“ und M7, „Ignorieren“ einen hohen Stellenwert einnimmt und zum großen Teil ursächlich für eine Distanzbildung zum Niederlageerleben ist. Die Form der Distanzbildung des Musters M1, „Sich-lokal-Entziehen“ wird aufgrund seiner besonderen Merkmale gesondert erörtert.

Die Bewältigung einer Niederlage durch Distanzbildung basiert auf einem Missverhältnis der Vorstellung eines zufriedenen und ausgeglichenen und eines akut negativen Umständen ausgesetzten Selbst. Diese Form der Instabilität, welche ursächlich für das Empfinden von Ungerechtigkeit anzunehmen ist, soll zunächst mithilfe der Selbstdiskrepanztheorie von E. Tory Higgins veranschaulicht werden. Anschließend wird Heiders Modell der Handlungsanalyse beschrieben, welches zunächst zur Explikation der Muster M3, „Umbewertung von Beziehungen“, M4, „Vorhersagbarkeit“ und M6, „Umbewertung von Spielvorlieben“ dienen soll. Anschließend wird auf das vielschichtige Muster M5, „Attribution“, eingegangen und hinsichtlich der kausalen Dimensionen „Lokus“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ betrachtet.

5.1.3 Exkurs: Theorie der Selbstdiskrepanz nach Higgins

Die von dem amerikanischen Psychologen Higgins 1987 aufgestellte Selbstdiskrepanztheorie strukturiert unterschiedliche Arten des Selbstbewusstseins. Es dient der Verdeutlichung negativer Emotionen im Konflikt einer Person mit seinem Selbstverständnis, indem es Diskrepanzen zwischen dem realen und dem idealen Selbst, seiner Realität und seinem Anspruch oder Anforderung an die eigene Person, aufzeigt. Higgins unterscheidet drei Formen des Selbst, welche jeweils aus der Sicht der eigenen Person, „own“, oder aus der anderer Personen, „other“, von Bedeutung sind (vgl. Higgins, 2012, p. 98f.):

1. Das „aktuelle Selbst“ verkörpert die Eigenschaften, welche eine Person, „own“, besitzt oder welche andere Personen, „others“, von einem selbst annehmen.
2. Das „ideale Selbst“ steht für selbst „own“, oder von anderen Personen „others“, gewünschte oder erhoffte Eigenschaften der eigenen Person.
3. Das „geforderte Selbst“ repräsentiert von sich selbst, „own“, oder einer anderen Person, „others“, angenommene erwartete Merkmale. Es steht für eine Person, wie sie sein sollte.

Ausgehend von Situationen, in denen Erfolge ausbleiben oder sich Misserfolge einstellen, nimmt Higgins an, dass negative Emotionen nicht einfach auf das zugrundeliegende Ereignis selbst zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Selbst und dem idealen oder geforderten Selbst. Aufgrund unterschiedlicher Diskrepanzen, die sich herleiten lassen, prognostiziert Higgins Effekte auf eine betroffene Person. Eine Diskrepanz zwischen dem eigenen aktuellen und dem eigenen idealen Selbst könnte beispielsweise Gefühle der Enttäuschung, Unzufriedenheit oder Frustration nach sich ziehen. Eine Diskrepanz zwischen dem eigenen aktuellen Selbst und dem von einer anderen Person angenommenen idealen Selbst könnte zu Gefühlen von Enttäuschung, Scham und Niedergeschlagenheit sowie einer Furcht vor dem Verlust von Zuneigung und Wertschätzung führen. Eine Diskrepanz zwischen dem eigenen aktuellen Selbst und dem geforderten Selbst aus dem angenommenen Blickwinkel einer anderen Person wird hier in Verbindung mit Gefühlen wie Aufregung, Verärgerung und Furcht vor negativen Folgen, zum Beispiel einer Bestrafung, gebracht. Schließlich werden einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbst und dem eigenen Verständnis von dem geforderten Selbst beispielsweise Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle, Selbstverachtung, sowie Empfindungen von Schwermut und Scham zugeordnet.

Welche Diskrepanzen unter bestimmten Umständen und auf welche Weise wirken, formuliert Higgins in sechs Hypothesen (ebd., p. 106):

1. Individuelle Differenzen kommen im Kontext mit unbehaglichen Situationen zum Tragen.
2. Das Ausmaß einer Diskrepanz korreliert mit der Intensität des Leidens in seiner entsprechenden Form.
3. Wenn eine Person über mehr als eine Form der Diskrepanz verfügt, wirkt sich diejenige am intensivsten aus, welche das größte Ausmaß aufweist.
4. Eine jeweilige Art von Selbstdiskrepanz, welche temporär von größter Bedeutung ist, geht einher mit aktuell korrespondierenden Leidensformen.
5. Je größer der Zugang zu einem Bereich der Selbstdiskrepanz ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person in einer korrespondierenden Form leidet.
6. Verfügt eine Person über mehr als eine Form der Selbstdiskrepanz, wird sich aktuell die korrespondierende Leidensform der Diskrepanz auswirken, welche die größte Wichtigkeit aufweist.

Higgins geht davon aus, dass Menschen durch unterschiedliche Vorbilder oder Leitfiguren, „self-guides“ (ebd., p. 100), in ihren Handlungen und Einstellungen motiviert sind. Für Kinder stellen diese zunächst ihre Eltern dar. Die Theorie postuliert, dass Personen bestrebt sind, ihrer Leitfigur zu entsprechen. Ihre Orientierung erfolgt an den idealen und geforderten „self-guides“, bisweilen auch nur an einer Gruppierung dieser Leitfiguren.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Unter der Voraussetzung, dass das Niederlageerleben als Faktor einer drohenden Diskrepanzerhöhung anzusehen ist, lässt die Anwendung der Diskrepanztheorie auf das Niederlageerleben der SchülerInnen der Stichprobe Schlüsse zu, die im Folgenden dargestellt und erläutert werden sollen. Basierend auf den Hypothesen zur Distanztheorie von Higgins ist anzunehmen, dass mithilfe der Bewältigungsstrategie „Distanzbildung“ eine Diskrepanzerhöhung zwischen dem aktuellen Selbst und dem idealen oder geforderten Selbst vermieden und dadurch der Selbstwert geschützt wird. In den Mustern M1 bis M7 gestaltet sich der Vorgang der Bewältigung folgendermaßen:

Das Muster M1, „Sich-lokal-Entziehen“ der Kategorie Distanzbildung ist gekennzeichnet durch seinen engen Zusammenhang mit dem Muster „Weinen“ der Kategorie „Ausleben der

Emotionen“ (s. Kapitel 5.3.2). Die Aussagen der SchülerInnen in den Ankerbeispielen beider Muster weisen darauf hin, dass das aktuelle Niederlageerleben jeweils auch im Zusammenhang mit vergangenen Niederlageerlebnissen oder negativen Ereignissen betrachtet wird: „Und hab denn noch das Gefühl, dass ich gar nicht GEMOCHT werde in meiner Klasse und immer nur gemobbt werde“ (Claudine, Interview 27, #00:18:53-2#). Hier liegt eine bereits vorhandene Diskrepanzerhöhung des aktuellen und des idealen Selbst vor. Auch der Schüler Alex berichtet im Zusammenhang des aktuellen Niederlageerlebens von anderen vergleichbaren Erlebnissen und deutet damit Diskrepanzen an, welche entweder dauerhaft vorhanden sind oder sich in Spielsituationen nach gleichem Muster ablaufend wiederholen. „Ich war traurig. Ich bin auch oft sehr oft traurig, wenn ich verliere“ (Alex, Interview 8a, #00:04:26-3#). Die vorhandene oder sich regelmäßig ergebende Diskrepanz erfährt durch die aktuelle Niederlage eine Bekräftigung. Das Muster M1 unterscheidet sich dadurch von den Mustern M2 bis M7, dass die SchülerInnen nicht bestrebt sind, die Diskrepanz zwischen dem idealen und dem aktuellen Selbst zum Zeitpunkt der Niederlage zu minimieren. Es erfolgt kein Versuch einer Bewältigung in der Form, dass sich die Schülerin oder der Schüler von der Ursache der erlittenen Niederlage distanziert. Das Sich-lokal-Entziehen und Weinen weist vielmehr darauf hin, dass die SchülerInnen die Niederlage für sich akzeptiert haben und dementsprechend traurig oder frustriert sind. Die bekräftigte oder wiederholt auftretende Diskrepanz bleibt hier als grundlegendes und länger andauerndes Problem vorhanden. Akut kann diese bisweilen durch eine externe Einwirkung minimiert wird: „Also Jungs, [...] die trösten mich ja meistens“ (ebd., #00:07:10-5#). Das Sich-lokal-Entziehen stellt zum einen ein wichtiges Glied in der Kette der Bewältigung dar, indem es ruhebedingte Voraussetzungen für den anschließenden Vorgang des Weinens schafft und schließlich zu einer Reduktion der negativen Emotionen führt: „Dadurch werde ich meine WUT manchmal los. [...]“ (Claudine, Interview 27, #00:18:53-2#). Zum anderen deutet das Sich-lokal-Entziehen darauf hin, dass eine Form der Selbstdiskrepanz als Grundmuster bereits vorhanden ist und das Kind über keine weitere Strategie verfügt, diesem Problem dauerhaft zu begegnen.

Das Muster M2, „Boykottierung“, ist dadurch bestimmt, dass durch eine absehbare Niederlage die Vorstellung einer drohenden Diskrepanz zwischen aktuellem und idealem Selbst entsteht. Die Abwendung dieser Diskrepanz erfolgt im Ankerbeispiel dieses Musters durch den Versuch, die Peergruppe in der Absicht der Anerkennung seiner Handlungsweise auf die eigene Seite zu ziehen: „Wenn du jetzt aufhörst, also wenn du dich jetzt ticken lässt, dann gebe ich dir zwanzig Euro“ (Alex, Interview 17, #00:00:54-4#). Diese Anerkennung würde dadurch zu einer Entsprechung des aktuellen und idealen Selbst führen, dass das eigene ideale Selbst durch die

Vorstellung des oder der anderen vom idealen Selbst der eigenen Person Bestätigung erfahren würde.

Das Muster M3, „Umbewertung von Beziehungen“, zeichnet sich dadurch aus, dass eine Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen oder geforderten Selbst durch diese spezifische Form der Distanzbildung gering bleibt. Der potenziell Diskrepanz auslösende Faktor, die Person der Lehrkraft, wird durch ihre Ablehnung als Leitfigur wirkungslos: „Und dann mochte ich den Lehrer halt nicht mehr“ (Tamara, Interview 2, #00:23:08-1#). Das Erleben von Ungerechtigkeit, hervorgerufen durch die Lehrkraft, liegt hier zugrunde. Der Prozess der Bewältigung wird unterstützt durch den subjektiven Blickwinkel der Befragten auf das Selbstkonzept der Lehrkraft. Die Befragte des Ankerbeispiels des Musters M3 nimmt dabei die Position des „other“ für das Selbst der Lehrkraft ein und stellt dabei eine Diskrepanz zwischen deren aktuellem und von ihr geforderten Selbst fest: „Ich habe gar nicht gedacht, dass Lehrer so was machen“ (ebd., #00:23:08-1#). Da die Diskrepanz, welche die Lehrkraft aufweist, als Ursachenzuschreibung für die erlittene Niederlage dient, kann die eigene Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst gering gehalten werden.

Ob es sich in den Mustern M2 bis M7 jeweils um das ideale bzw. geforderte eigene Selbst oder die Vorstellung vom idealen bzw. geforderten Selbst der anderen, der Peergruppe handelt, lässt sich den Interviews nicht sicher entnehmen. Die Hypothesen Higgins' zugrunde legend lässt sich jedoch sagen, dass bei SchülerInnen, welche über beide Formen von Diskrepanzen verfügen, sich diejenige am meisten auswirkt, welche für das Kind die größere Bedeutung hat. Ist eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise sehr an einer Außenwirkung auf die Peergruppe orientiert, so wird diese Diskrepanz eher eine Angst vor dem Verlust von Zuneigung oder Anerkennung hervorbringen. Ist eine Schülerin oder ein Schüler hingegen an selbstentworfenen oder durch eine Leitfigur hervorgebrachten Idealen orientiert, so wären als Folge Frustration oder Enttäuschung denkbar.

Die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst bleibt in dem Muster M4, „Vorhersagbarkeit“, gering, da durch die Gewichtung eines stabilen, externalen, die Niederlage auslösenden Faktors eine Distanz zwischen der Fähigkeit der eigenen Person und der erlittenen Niederlage gegeben ist. Das aktuelle Selbst bleibt in seiner Würde und seinem Wert durch die vorhersehbare externale Ursachenzuschreibung unangreifbar: „Und bei mir war die Wut nicht so groß, weil ich war schon ganz oft mit dem in einer Gruppe und habe verloren“ (Paul, Interview 24, #00:03:14-7#).

Unterschiedliche Arten der Ursachenzuweisung (vgl. Abbildung 6) bedingen auch für das Muster M5, „Attribution“, dass eine Distanz zwischen der Fähigkeit der eigenen Person und

der Ursache der Niederlage besteht: „Und das war halt ungerecht, weil die andere Mannschaft hatte die Jungs und die waren schwerer als wir Mädchen“ (Tamara, Interview 02, #00:21:00-5#). Das ideale oder geforderte Selbst kann dem aktuellen weiterhin entsprechen. Es bleibt dadurch geschützt und der Selbstwert im Niederlageerleben aufrechterhalten.

Das Muster M6, „Umbewertung von Spielvorlieben“, ist hinsichtlich seiner Auslegung mithilfe der Selbstdiskrepanztheorie vergleichbar mit dem Muster M3, „Umbewertung von Beziehungen“. Auch hier liegt das Erfahren von Ungerechtigkeit der Strategie der Bewältigung zugrunde: „Und das ist dann eben auch unfair, wenn dann die zehn Besten gegen die anderen spielen, die nicht so gut sind“ (Stefan, Interview 19, #00:02:57-2). Der potenziell diskrepanzauslösende Faktor hinsichtlich der Gefährdung des Selbstwerts wird hier durch die Umbewertung bzw. Ablehnung wirkungslos.

Das Ankerbeispiel des Musters M7, „Ignorieren“, wirft die Frage auf, ob das beschriebene Bewältigungsverhalten der Schülerin aus einer Bedrohung des Selbstwertgefühls oder aus egoistischem Handeln nach dem Lustprinzip resultiert: „Ich wollte noch nicht“ (Mia, Interview 14, #00:01:33-7#). Die Reaktionsweise könnte sowohl ihrer altersbedingten geringeren Reife als auch einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbst und dem idealen Selbst im Niederlageerleben geschuldet sein. Sollte letzteres der Fall sein, so ist anzunehmen, dass ein Ausscheiden aus dem Spiel eine Gefährdung des Selbstwertes für die Betroffene darstellt. Das höher bewertete ideale Selbst würde nicht mit dem aktuellen Selbst übereinstimmen. Die entstandene Diskrepanz ist dann ursächlich für eine subjektiv empfundene Gefährdung des Selbstwerts. Das ideale Selbst strebt in diesem Szenario nach einer Integration in die Gruppe der erfolgreichen SpielerInnen. Ein Ignorieren des Ausscheidens täuscht in dessen Folge einen Erhalt des Selbstwerts, eine Übereinstimmung zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst vor. In jedem Fall wird durch das Ignorieren einer Niederlage eine Distanz zwischen dem Erleben derselben und der eigenen Person geschaffen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die SchülerInnen mithilfe der Bewältigungsmuster M2 bis M7 bestrebt sind, eine Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen oder geforderten Selbst gering zu halten. Eine Anwendung der jeweiligen Strategien setzt voraus, dass das Verständnis vom eigenen Selbst grundlegend positiv geprägt ist. Während die Ausführung der Muster M2 bis M7 hedonistisch motiviert ist, weist das Handeln nach dem Muster M1 Anzeichen von Hilflosigkeit und Resignation auf. Der Ausführung des Musters M1 liegt ein weniger positiv dargestelltes Bild vom aktuellen Selbst bezüglich des Niederlageerlebens zugrunde: „Ich war traurig. Ich bin auch oft sehr oft traurig, wenn ich verliere“ (Alex, Interview 8a, #00:04:26-3#). „Meistens gehe ich dann in eine Ecke, wo es

ruhig ist, und dann weine ich“ (ebd., #00:06:29-2#). Das Muster M4 „Weinen“ der Kategorie „Ausleben der Emotion“, welches durch das Vornehmen einer lokalen Distanz im Zusammenhang mit dem Muster M1 der Kategorie „Distanzbildung“ betrachtet werden kann, ist im Ankerbeispiel bestimmt durch ein bereichübergreifendes negatives Selbstbild. Das aktuelle Selbst ist situationsbedingt negativ besetzt. Es erfolgt hier im Vergleich zu den anderen Mustern kein Bestreben, eine Diskrepanz zum idealen Selbst zu minimieren. Die SchülerInnen nehmen das negativ besetzte aktuelle Selbst an und ziehen sich traurig zurück. Insofern entsprechen die Bewältigungsstrategien der anderen Muster einem positiven Selbstverständnis, obwohl die Ausführung bisweilen in einer egoistischen und rücksichtslosen Weise vorgenommen wird: „Konzentrier dich mal. Du bist zu doof dafür“ oder so, haben sie einmal gesagt. Nur, weil sie den [Stab, d. Verf.] nicht bekommen hat“ (Lena, Interview 5, #00:03:29-0#).

5.1.4 Exkurs: Heiders Theorie der Handlungsanalyse

Heider erhielt im Jahre 1965 den Distinguished Scientific Award der American Psychological Association für seine Forschungen im Bereich der Alltagspsychologie. 1958 wurde sein Buch „The Psychology of Interpersonal Relations“ nach zehnjähriger Arbeit veröffentlicht. Es genießt Ansehen als ein konzeptionelles Basiswerk für spätere Forschung auf dem Gebiet der Attribution. Heiders Hauptanliegen war die Explikation der Alltagspsychologie. Seine Forderung war es, die Alltagspsychologie in die wissenschaftliche Psychologie einzugliedern und ihr mehr Bedeutung zuzumessen. Er bezeichnete die Psychologie des Alltags als „naiv“. Sie habe ein großes Potenzial an unformulierten Thesen, welche auf intuitiven Kenntnissen beruhen (Heider, 1958, p. 5f.). Zeitlebens beschäftigte er sich mit dem Problem, Verhalten und Interaktion von Menschen angemessen beschreiben zu können und entwarf eine Systematisierung allgemeiner kausaler Zusammenhänge zwischenmenschlicher Ereignisse und Wahrnehmung von Personen im Alltag.

Beschreiben und Erklären eigenen und fremden Verhaltens haben seinen Aussagen nach das Ziel der Vorhersagbarkeit und Kontrolle der Umwelt aus einem zugrundeliegenden Kerngeschehen heraus, auf das sich ein Ereignis zurückführen lässt (vgl. ebd., p. 79ff.). Mithilfe des folgenden Schaubildes (vgl. Heckhausen, 2006, S. 368) wird aufgezeigt, auf welche Weise oder durch welche Komponenten ein Handlungsergebnis beeinflusst wird und zustande kommt.

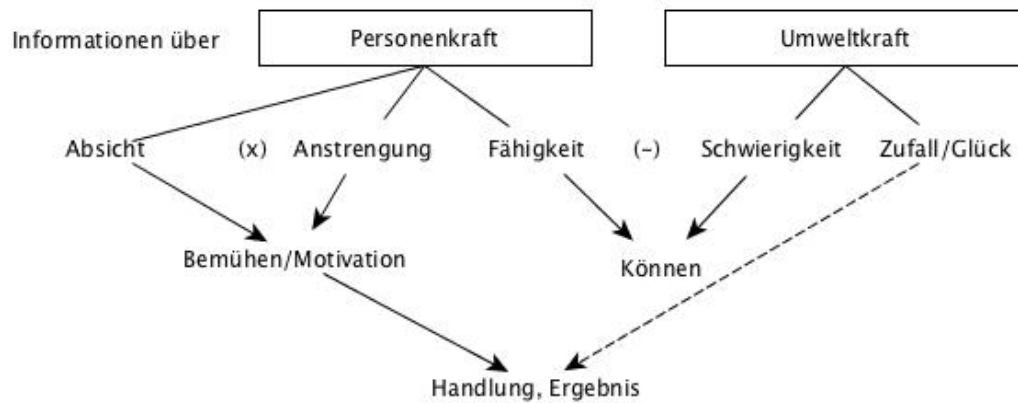


Abbildung 8: Aufbau von Heiders Handlungsanalyse nach Heckhausen

Zunächst wird unterschieden, ob für ein Handlungsergebnis Informationen zur Personenkraft oder zur Umweltkraft zur Verfügung stehen. Die Möglichkeit einer Einflussnahme auf ein Handlungsergebnis durch eine Person steht in Abhängigkeit ihrer verfolgten Absicht, ihrer aufgewendeten Anstrengung und ihrer zur Verfügung stehenden Fähigkeiten. Die Komponenten „Intention“ und „Anstrengung“, stehen multiplikativ zueinander. Aus ihnen resultiert das Bemühen bzw. der Grad der Motivation, mit der eine Handlung ausgeführt worden ist. Aus dem Grad der Anstrengung lässt sich gleichsam auf den Grad der Schwierigkeit schließen (vgl. Heider, 1977, S. 111).

Informationen über die Umweltkraft betreffen die Schwierigkeit eines Vorhabens oder zufällige Einflüsse, die einen Handlungsablauf und sein Ergebnis beeinflussen. Aus der Differenz der Personenkraft „Fähigkeit“ und der Umweltkraft „Schwierigkeit“ ergibt sich das Konzept „Können“, welchem auch die Variable „Zufall“ zugeordnet wird. Aus den Konzepten „Bemühen“ und „Können“ geht schließlich unter eventueller Einflussnahme des Zufalls die eigentliche Handlung bzw. das Ergebnis hervor.

Das Modell der Handlungsanalyse ist als Grundlage für die Herleitung von Kausalattributionen konzipiert worden. Es soll die Umstände eines Handlungsergebnisses transparent machen und dadurch einer Person Sicherheit im Umgang mit vergleichbaren Situationen durch Vorhersehbarkeit verschaffen. Ein Handlungsergebnis lässt sich nach Heider den Kausaldimensionen „Personenabhängigkeit“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ zuordnen. Die Kausaldimension „Personenabhängigkeit“, von Heider ursprünglich als „personal-impersonal causality“ (Heider, 1958, p.107) benannt, heute üblicherweise als „Lokation“ bezeichnet, legt fest, inwieweit eine Ursachenzuschreibung in oder außerhalb der beobachteten oder eigenen Person lokalisiert ist. Eine Lokalisation außerhalb der Person kann

umweltbedingt oder durch andere Personen bedingt sein. Die Kausaldimension „Stabilität über die Zeit“ gibt Auskunft darüber, ob eine Ursache über die Zeit als stabil oder variabel anzusehen ist. Die Kausaldimension „Kontrollierbarkeit“ gibt Auskunft über den Grad der Kontrolle über ein Ereignis, den eine Person durch Willenskraft erlangen kann.

Wie ein Ereignis hinsichtlich Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit interpretiert wird, ist im Wesentlichen abhängig von der Person, welche die Attributionen vornimmt. So kann beispielsweise die Ursachenzuschreibung von „Fähigkeit“ von Personen sowohl als stabil als auch als variabel angesehen werden, je nach Auslegung. Stabilität würde diese aufweisen, wenn sie als vererbt angenommen werden würde. Variabel könnte sie sein, wenn sie auf anzueignendem Wissen beruht.

Kritische Anmerkung

Heiders Theorie der Handlungsanalyse basiert auf Einsichten, die er durch Analysieren unterschiedlicher Texte, z.B. Fabeln, gewonnen hat. Die wissenschaftliche Anerkennung seiner Arbeit ist durch weiterführende Forschungen auf diesem Gebiet erfolgt. Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse Heiders wurden nachfolgend empirische Untersuchungsreihen mit Probanden durchgeführt, um seine Annahmen wissenschaftlich zu begründen und nachvollziehbar zu machen. Daraus gingen bekannte Theorien wie beispielsweise Weiners „Attributionale Theorie von Motivation und Emotion“ (Weiner, 1986) und Kellyes „Kovariationsprinzip“ (1978) hervor.

Kritisch soll zu der Theorie weiter angemerkt werden, dass sich Heider zur Erklärung von Handlungsergebnissen einer mathematischen Herangehensweise bediente. Während sich vergleichbare Handlungen oder Handlungskomponenten statistisch erfassen und hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren mathematisch interpretieren lassen, gestaltet sich die Herleitung nur eines Handlungsergebnisses auf diese Art und Weise problematisch. Ein handlungsbezogenes Können beispielsweise aus der Differenz zwischen Fähigkeit und Schwierigkeit abzuleiten, ist nur in Ansätzen nachvollziehbar. Denkbar wäre hier sowohl eine auf die Grundfähigkeit bezogene Reduzierung als auch Erhöhung handlungsbezogenen Könnens unter einen bestimmten Grad der Schwierigkeit. Letzteres wäre durch eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit möglich, indem akut, noch während der Handlungsphase, ein Lernzuwachs erfolgt. Eine Person würde dann sozusagen „über sich hinauswachsen“ und gleichsam eine Erhöhung seiner Grundfähigkeit bewirken. Doch auch diese fiktive Konstruktion ließe sich nicht exakt quantitativ ausdrücken. Mithilfe Heiders Theorie der

Handlungsanalyse lassen sich hingegen qualitative Aussagen treffen, welche auf das Bewältigungsverhalten der SchülerInnen bezogen werden können und „Attribution“ als bewusste Strategie oder unbewussten Mechanismus erklärbar machen.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Es lässt sich feststellen, dass Heiders Theorie, sowie dadurch entwickelte Modelle anderer namhafter Attributionsforscher, bisher nur wenig praxisbezogen auf den Bereich des Sports angewendet worden sind. So äußern sich Rees, Ingledew und Hardy beispielsweise über die Attributionsforschung im Bereich Sportpsychologie: „Research has also missed the subtle process and the skills of the applied, reflective, scientist–practitioner. Just as research informs practice, so practice can help guide research“ (2005, p. 200). Dem soll hier für den Bereich Grundschulsport Rechnung getragen werden. Heiders Modell der Handlungsanalyse ist im Wesentlichen auf Leistungs- oder Beziehungsbereiche angewendet worden. An dieser Stelle soll es auf das Niederlageerleben der GrundschülerInnen bezogen werden. Zunächst soll für die Muster M3, „Umbewertung von Beziehungen“, M4, „Vorhersagbarkeit“ und M6, „Umbewertung von Spielvorlieben“, der Mechanismus des Bewältigungsvorgangs deutlich gemacht werden. Anschließend wird detailliert auf die Aussagen der SchülerInnen, welche dem Muster M5, „Attribution“, zugeordnet werden können, eingegangen.

Dem Muster M3 geht im Ankerbeispiel ein stabiles Verständnis von idealen Eigenschaften einer Sportlehrkraft voraus. Es wird sowohl vorbildliches Verhalten als auch eine gerechte und chancengleiche Durchführung von Spielen im Unterricht erwartet. Die externe Ursachenzuschreibung kann als „Fehlverhalten“ der Lehrkraft bezeichnet werden: „Und das fand ICH persönlich sehr ungerecht, weil der Lehrer hat uns sozusagen aufgehalten [...]“ (Tamara, Interview 2, #00:21:15-0#). „Und [...] das war halt unfair aufgeteilt“ (ebd., #00:21:00-5#). Dies lässt sich den Konzepten „Fertigkeit“, „Schwierigkeit“, „Zufall“ und „Können“ in Heiders Modell zuordnen. Die erlittene Niederlage wurde dahingehend attribuiert, dass die Lehrkraft nicht in der Lage war, eine Gleichverteilung beider Mannschaften herzustellen und sich spielneutral zu verhalten. Ihr Können ist hier bestimmt durch berufsbedingte Schwierigkeiten (ein Spiel gerecht ausrichten, Umgang mit den SchülerInnen) und einen Zufall im Spielgeschehen. Beide Faktoren minimierten ihre als stabil anzunehmenden Fähigkeiten in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerin derart, dass aufgrund des tatsächlichen Verhaltens der Lehrkraft die Rolle als positive Leitfigur dauerhaft abgesprochen wird. Daraus ergeben sich auf SchülerInnenseite zwei Perspektiven. Zum einen

wird eine Distanz zwischen der eigenen Person und der Niederlagenursache für das aktuelle Spiel aufgebaut. Zum anderen wird durch eine modifizierte Erwartungshaltung ein erhöhter Grad an Kontrollierbarkeit ungerechter Spielbedingungen erreicht. Beides dient dem Erhalt des idealen Selbstwerts.

Das Muster M4, „Vorhersagbarkeit“, ist ebenfalls dadurch gekennzeichnet, dass eine externe personenabhängige Ursachenzuschreibung vorgenommen wird. Im Ankerbeispiel bedingt die als stabil dargestellte mangelnde physische Fähigkeit seines Mitspielers eine Vorhersagbarkeit des Spielgeschehens. Die stabile Ursachenzuschreibung schafft eine Distanz zwischen den Bedingungen der Niederlage und dem eigenen Spielvermögen. Der Selbstwert bleibt so erhalten.

Dem Muster 6, „Umbewertung von Spielvorlieben“ liegt, wie auch dem Muster M3, das Empfinden von Ungerechtigkeit zugrunde. Die Lokation der Ursache erfolgt external und wird durch den Befragten des Ankerbeispiels der Umweltkraft zugeordnet: „[...] dass ich so schnell nicht mehr Völkerball spielen möchte, weil da eigentlich immer ungerechte Mannschaften herauskommen [...]“ (Stefan, Interview 19, #00:03:26-9#). Die Umweltkraft steht hier für die Spielart „Völkerball“, welche ungerechte Mannschaftsbildungen mit dem Merkmal „stabil“ hervorbringt. Anders als in dem Muster M3, „Umbewertung von Beziehungen“, erfolgt die Ursachenzuschreibung nicht an eine Person, sondern an einen Gegenstand, das Spiel selbst. Eine ungerechte Mannschaftsaufteilung lässt sich sowohl dem Konzept „Schwierigkeit“ als auch dem Konzept „Zufall“ zuordnen. Eine zufriedenstellende Mannschaftsaufstellung entspricht hier einer hohen Anforderung, welche für diese Spielart dauerhaft nicht zu realisieren scheint. Der Zufall ist ebenso ein denkbarer Faktor, der einer konstant homogenen Verteilung der Kräfte im Spiel widerspricht. Hier wird aufgrund der negativen stabilen Bedingungen eine subjektive Vorhersehbarkeit für das Handlungsergebnis weiterer Spiele dieser Art gewonnen. Die Vorhersehbarkeit bringt nicht nur eine Distanz zwischen dem eigenen Spielvermögen und der Niederlage selbst im akuten Fall hervor, sondern auch für alle möglichen zukünftigen Spiele dieser Art. Die reduzierte Erwartungshaltung hinsichtlich eines Erfolges führt so langfristig zu einer Zunahme der Kontrolle und des Erhalts des Selbstwertgefühls für diese Spielart.

Das Muster M5, „Attribution“, beinhaltet unterschiedliche Ursachenzuweisungen, welche hinsichtlich der kausalen Dimensionen „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ analysiert werden sollen. Durch die Abbildung 6 (s. Kapitel 5.1.2, S.86) ist veranschaulicht worden, welche Umstände für die SchülerInnen als Schuldzuweisung von Belang sind. Dem LehrerInnenverhalten sind die Attributionen „Intervention“ und „Unaufmerksamkeit“ zuzuschreiben. Einerseits haben diese in ihrer Konsequenz eine Störung

des Spiels und Benachteiligung von SchülerInnen, andererseits Unklarheiten und Verstöße hinsichtlich des Regelwerks und als unfair empfundene Mannschaftsbildungen zur Folge. Diese ist auch dem Schülerhandeln zugeschrieben worden, wenn eine Mannschaftszusammensetzung seitens der Kinder vorgenommen worden ist. Dem Verhalten der SchülerInnen sind weiter „Handicap“, „ungenügende Strategie“, „schlecht gespielt“, „Spielvermögen“, „Passivität“ und „Unachtsamkeit“ zugeordnet worden. Die kausale Zuschreibung „mangelnde motorische Voraussetzungen, Handicap“ betrifft sowohl physische Bedingungen von Kindern mit einem altersgerechten und körperlich unauffälligen Wachstum wie auch Kinder mit einem körperlichen Defizit.

Das nachfolgende Schaubild zeigt die vorgenommenen Ursachenzuweisungen der SchülerInnen, angeordnet nach den Merkmalen „kontrollierbar und stabil“, „unkontrollierbar und stabil“, „unkontrollierbar und variabel“ und kontrollierbar und variabel.

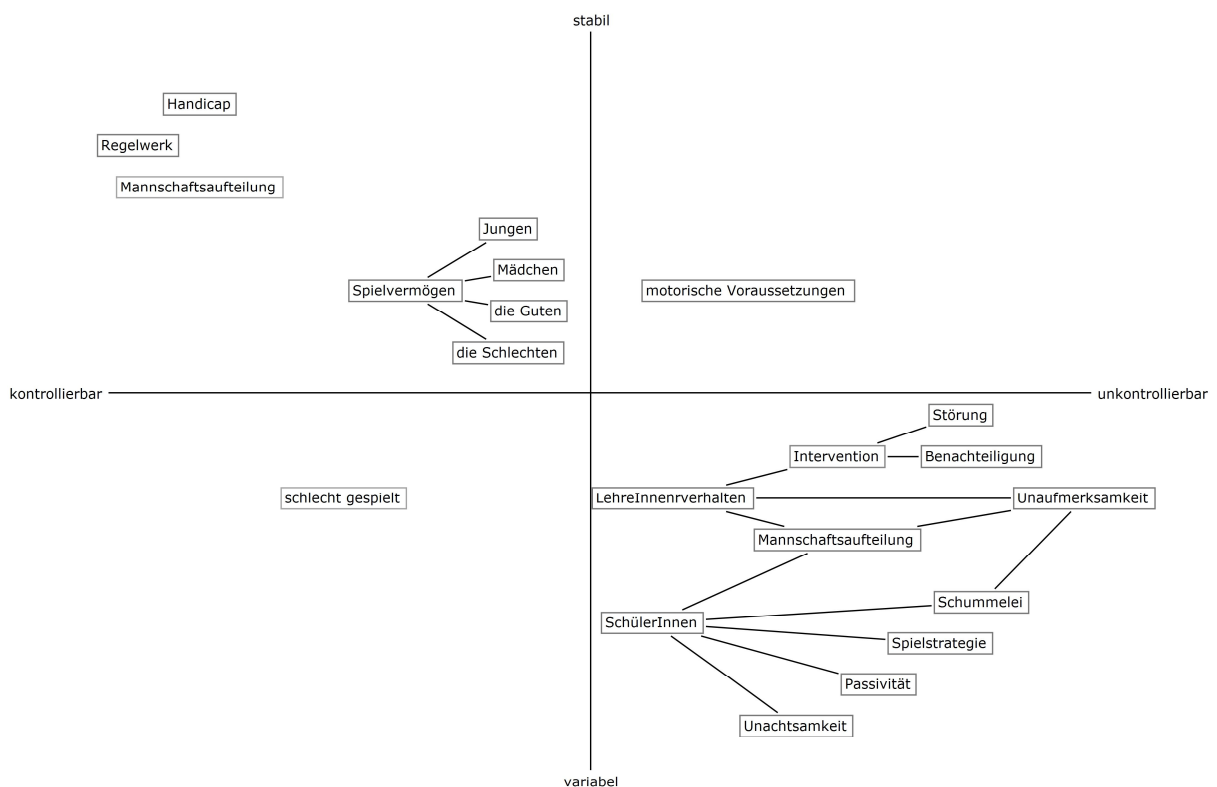


Abbildung 9: Zweidimensionales Schaubild vorgenommener Attributionen der Befragten

Die in der Abbildung 9 angeordneten Ursachenzuschreibungen werden im Folgenden mit Beispielen aus den durchgeführten Interviews belegt und dann hinsichtlich ihrer auf die Bewältigung wirkenden Eigenschaften bewertet. Die Zuschreibungen sind, wie der Abb. 10 zu entnehmen ist, überwiegend variabler und unvorhersehbarer Art. Sie sind in der Regel external

vorgenommen worden und betreffen das Verhalten oder die Eigenschaften sowohl der Lehrkraft als auch der SchülerInnen. Die Attribution „Handicap“ stellt eine Besonderheit dar, da diese nicht nur der Person, sondern auch den zugrundeliegenden umweltbedingten Kräften zugeschrieben worden ist: „Er kann ja nichts dafür [...]“ (Paul, Interview 24, #00:03:48-2#).

Die folgende Tabelle zeigt Interviewbeispiele für vorgenommene Attributionen mit den Merkmalen „variabel“ und „unkontrollierbar“ auf.

<i>Tabelle 8: Interviewbeispiele für variable und unkontrollierbare Ursachenzuschreibungen</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Intervention, Störung, Benachteiligung	„Und das fand ICH persönlich sehr ungerecht, weil der Lehrer hat uns sozusagen aufgehalten, und dann mussten wir noch die Sporthalle aufräumen“ (Tamara, Interview 2, #00:21:15-0#).
Unaufmerksamkeit	„Die hatte eben ein bisschen teilweise unfair entschieden. Finde ich. Also nicht genau, vielleicht nicht genau genug hingesehen, um dann was herauszufinden“ (Seh, Interview 7, #00:21:09-5#).
Mannschaftsaufteilung	„Und da waren wir auch ein bisschen traurig, weil da ein bisschen mehr Fußballer waren“ (Mia, Interview 30, #00:00:37-8#).
Schummelei	„Und da haben wir dann verloren. Das fand ich dann halt doof, weil manche auch geschummelt haben“ (Toja, Interview 6a, #00:06:47-9#).
unbeabsichtigter Regelverstoß	„Der [Lehrer] hat immer zu uns geschaut. Bei der kleinsten schlimmen Zehenspitze, wenn man einmal über die blaue Linie tritt, hat der dann schon rumgemeckert. Da mussten wir eine Runde laufen“ (Roshin, Interview 2, #00:13:00-7#).
Spielstrategie	„Ich finde, den Ball hätte man auch besser nutzen können und damit vielleicht den König abwerfen können“ (Seh, Interview 7, #00:20:15-9#).
Unachtsamkeit	„„Konzentrier dich mal. Du bist zu doof dafür“ oder so, haben sie einmal gesagt. Nur, weil sie den [Stab, d. Verf.] nicht bekommen hat“ (Lena, Interview 5, #00:03:29-0#).
Passivität	„Einer hinter mir ist immer nach vorne gegangen, und denn hat der König zwar das gesehen, aber nichts gesagt. Und das fand ich dann unfair“ (Mary, Interview 1, #00:10:17-5#).

Die Ursachenzuschreibungen wurden external vorgenommen. Die Attributionsgruppe ist durch die Wirksamkeit des Zufalls aus dem Blickwinkel der unterlegenen Kinder gekennzeichnet. Dieser wirkt sich im Niederlageerleben in seiner negativen Form, alltagssprachlich als „Pech“ bezeichnet, aus. Der Begriff „Pech“ drückt gleichsam das Unvermögen aus, eine genügende Einflussnahme auf das Geschehen ausüben zu können. Andererseits impliziert „Pech“ eine Einwirkung von außen, welcher eine betroffene Person ausgeliefert ist. Die Ursachenzuschreibungen „Störung“, „Benachteiligung“ und „Schummelei einer gegnerischen Mannschaft“ beispielsweise entziehen sich der Kontrolle der im Spiel unterlegenen SchülerInnen. Unter anderen Umständen können Situationen, die durch Variabilität und Unkontrollierbarkeit gekennzeichnet sind, zu großer Verunsicherung eines Heranwachsenden beitragen. Es ist anzunehmen, dass bei einigen Grundschulkindern daher auch im Spiel ein gewisses Maß an Unsicherheit vorherrscht und vorgenommene Attributionen eine Strategie sind, Klarheit und eine zunehmende Kontrolle über die Situation zu gewinnen. Das externe Herleiten der unkontrollierbaren Ursachen für eine erlittene Niederlage gereicht für ein besseres Verständnis des Spielablaufs einerseits und der Positionssicherung der eigenen Person in der Peergroup andererseits. Dies geht mit dem Erhalt des Selbstwerts einher, indem die eigene Person von einer Schuldzuweisung unberührt bleibt.

Im Folgenden werden die Interviewausschnitte mit den Merkmalen „kontrollierbar“ und „stabil“ einer eingehenderen Betrachtung unterzogen.

<i>Tabelle 9: Interviewbeispiele für kontrollierbare und stabile Ursachenzuschreibungen</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Jungen, Mädchen	„Und das war, da haben wir verloren. Und das war halt ungerecht, weil die andere Mannschaft hatte die Jungs und die waren schwerer als wir Mädchen“ (Tamara, Interview 02, #00:21:00-5#).
die Guten, die Schlechten	„Ben, wir hatten nicht die besten Spieler. Also hier sind wir (zeigt auf die Spielfiguren), und das ist die andere Mannschaft. Und die andere Mannschaft hatte die Besten. Wir hatten die Schlechten“ (Tom, Interview 04, #00:04:18-1#).

Regelwerk	„Dass es ja praktisch unmöglich ist, einmal NICHT getroffen zu werden bei Völkerball mit Strohpuppe, weil von überall die Gegner kommen.“ (Joe, Interview 19, #00:09:30-4#).
Handicap	„Und denn hatten wir einen in unserer Gruppe, der ist am Rücken behindert. Und wegen dem haben wir leider dann auch verloren“ (Paul, Interview 24, #00:00:51-0#).
Mannschaftsaufteilung	„[...] weil da eigentlich immer ungerechte Mannschaften herauskommen [...]“ (Stefan, Interview 19, #00:03:26-9#).

Die Eigenschaft „kontrollierbar“ wird hier im Sinne von „kontrollierbar im Spiel“ verwendet. Die Aussage „die Guten“ steht beispielsweise als kontrollierbare Ursachenzuschreibung für einen Zuwachs an Kontrolle über ein erfolgreiches Spiel. Kontrollierbare und gleichzeitig stabile Ursachenzuschreibungen wirken als Elemente der Bewältigung durch ihre Vorhersehbarkeit¹⁶. Der Vielgestaltigkeit der vorgenommenen Kodierungen sei es an dieser Stelle geschuldet, eine detaillierte Betrachtung der Kodierungen „Jungen, Mädchen“, „die Guten, die Schlechten“ und „Regelwerk“ gesondert vorzunehmen.

Die Bezeichnung „die Guten“ und „die Schlechten“, mit denen die SchülerInnen ihre Klassenkameraden hinsichtlich ihres spielerischen Könnens klassifizieren, ist in ihrer Schwarz-Weiß-Malerei so prägnant, dass sie hier als in vivo Kode aufgeführt ist. Während geschlechterspezifische Aussagen sich in den Interviews konkret auf Kraft, Gewicht und Wurftechnik beziehen, sind die Aussagen über „Gute“ und „Schlechte“ unspezifisch gehalten. Der Grund mag im gegenseitigen Respekt gegenüber dem anderen Geschlecht liegen, wie der Wortlaut eines Schülers zeigt: „Also Jungs sind schneller, stärker. Aber dafür sind Mädchen klüger. Also haben ein bisschen bessere Taktiken“ (Ben, Interview 4, #00:07:50-3#). Es ist davon auszugehen, dass die Klassifizierung von SchülerInnen in „die Guten“ und „die Schlechten“ auf im Sportunterricht gesammelten Beobachtungen und Erfahrungen beruht. Die spielerischen Eigenschaften dieser Kinder werden als stabil und vorhersehbar angesehen. Für SchülerInnen, denen als stabile Eigenschaft ein geringes spielerisches Können zugeschrieben wird, wirkt sich dies häufig belastend aus. Bereits vor einem Spiel leiden diese oft bei der Mannschaftswahl: „An meiner alten Schule wurde ich immer als Letztes gewählt. Und denn

¹⁶ Vgl. dazu Ausführungen zum Muster M4, „Vorhersehbarkeit“ (Kapitel 5.1.2).

wurde gesagt ‚Vivi, wenn du als Letztes gewählt wirst, bist du in Sport nicht so gut [...].‘ Und das fand ich denn gemein“ (Vivi, Interview 6a, #00:24:53-8#). Die Vorhersehbarkeit eines Spielergebnisses aufgrund des angenommenen stabilen negativen oder positiven Spielvermögens der MitschülerInnen lenkt hingegen negative Attributionen von der eigenen Person derjenigen SchülerInnen ab, welche diese nicht internal vornehmen.

Aussagen, welche ausschließlich über das Spielvermögen von Jungen getroffen wurden, sind durchweg positiv. Die ungleiche Verteilung von Jungen und Mädchen in einer Mannschaft ist von den SchülerInnen attribuiert worden, die annehmen, dass Jungen bessere spielerische Eigenschaften haben: „Toms Mannschaft bestand nur fast nur aus Mädchen. Nur die Jungs Sammy und Moritz waren da. (Ben, Interview 4, #00:06:38-2#). Diese positiven spielerischen Eigenschaften der Jungen erscheinen in den vorgenommenen Attributionen als vorhersehbar und stabil: „Die Jungs können schneller rennen“ (Sina, Interview 1, #00:18:12-5#). Hier ist die Vorhersehbarkeit des Spielergebnisses aufgrund der angenommenen geschlechterspezifischen Eigenschaften der Kinder maßgeblich für den Vorgang der Bewältigung.

Auch die Ursachenzuschreibung „Regelwerk“ erweist sich bisweilen im negativen Sinne als kontrollierbar und stabil. Aus dem subjektiven Blickwinkel einer Schülerin oder eines Schülers heraus ist aufgrund der charakteristischen Eigenschaften eines Regelwerks eine Niederlage oft vorhersehbar. Der Schüler Joe schätzt seine Erfolgswahrscheinlichkeit im Spiel „Völkerball“ beispielsweise als sehr gering ein. Die Vorhersehbarkeit einer drohenden Niederlage aufgrund der externalen Ursachenzuschreibung „Regelwerk“ bietet einen Schutz seiner eigenen Person hinsichtlich seiner spielerischen Fähigkeiten.

Vorgenommene Attributionen, welche gleichzeitig die Merkmale „stabil“ und „unkontrollierbar“ haben, betreffen die Ursachenzuschreibung „motorische Voraussetzungen“. Diese bezieht sich auf Kinder mit einem dem Alter entsprechenden normalen physischen Entwicklungsverlauf. Die Merkmale „Stabilität“ und „Unkontrollierbarkeit“ stehen in konträrer Position zueinander. Sie spiegeln gleichsam den Widerspruch, in welchem vorgenommene Attributionen zu korrespondierenden Handlungsabfolgen stehen können. Sie zeugen von einem akuten Zustand von Frustration und intuitivem Streben nach Bewältigung. Eine linguistische Betrachtung¹⁷ eines Interviewbeispiels soll hier Aufschluss über die Eigenart dieser

17 Vgl. hierzu die Ausführungen von Fiedler, Semin und Finkenauer (1994). Die ForscherInnen stellen linguistische Faktoren in einen Zusammenhang mit dem Lokus von Attributionen. Sie führen Diskriminanzanalysen mit vorgegebenen Wortklassen durch. Drei Klassen von Verben und unterschiedliche Adjektive werden hinsichtlich ihrer Merkmale, beispielsweise ihrer Situationsreferenz, Interpretation und Wertung bewertet. Eine semantische Betrachtung der hier geäußerten Begriffe hinsichtlich ihrer direkten und indirekten Aussagekraft vermag den Widerspruch zwischen den Merkmalen „stabil“ und „unkontrollierbar“ auflösen.

Attributionsform geben. Eine Viertklässlerin berichtet über Schuldzuweisungen an ihre eigene Person nach einem verlorenen Mannschaftsspiel: „Du kannst das nicht. Du bist total blöd. Du kannst das überhaupt nicht. Du kannst nicht werfen. Du kannst nicht fangen. Ist alles deine Schuld.“ (Tamara, Interview 02, #00:05:47-9#). Die Aussage ist durch Übergeneralisierungen gekennzeichnet. Die in Abrede gestellten Fähigkeiten „Können“, „Werfen“ und „Fangen“ besitzen das Merkmal „stabil“. Auch der als Adverb verwendete Begriff „blöd“ besitzt Stabilität über die Zeit. Eine Vorhersehbarkeit ist hier jedoch nicht gegeben. Verben und Adverb lassen sich zunächst auf die tatsächliche Spielhandlung zurückführen, beschränken sich jedoch nicht auf eine objektive Beschreibung. Die Intensität der verbalen Reaktion auf die Niederlage lässt den Schluss zu, dass die Attributierende einen Erfolg erwartet oder zumindest erhofft hatte. Daher besitzt diese Attribution die Merkmale „unkontrollierbar“ und „unvorhersehbar“. Es ist anzunehmen, dass die motorischen Voraussetzungen der Mitspielerin für die Vorhersagbarkeit des Spielergebnisses vorab von keiner Relevanz waren. Die verwendeten Worte sind mehr ein Hinweis auf den emotionalen Zustand der Attributierenden als eine realistische Darstellung der motorischen Fähigkeiten der Befragten. Die vermeintlich an der Niederlage schuldige Person wird eher intuitiv als kognitiv negativ bewertet. In der Konsequenz vermag auch eine Ursachenzuschreibung unter den Bedingungen intuitiven und irrationalen Verbalhandelns akut eine Distanz zur attributierenden Person aufzubauen.

Durch die Merkmale „kontrollierbar“ und „variabel“ zeichnet sich die Attribution „schlecht gespielt“ aus. Sie unterscheidet sich dadurch von den anderen, dass sie internal vorgenommen wird. Die Ursache für eine Niederlage wird in der eigenen Person lokalisiert: „Also, ich hab nicht so gute Tricks gemacht, und dann habe ich weniger Punkte bekommen. Und so kam es, dass ich denn verloren habe“ (Joker, Interview 7, #00:08:46-1#). Eine Kontrollierbarkeit liegt hier vor, da das eigene Verhalten als maßgeblich für ein Handlungsergebnis angesehen wird: „Man hat, wenn man selber verliert, selber Schuld. Dann muss man sich nur über sich ärgern. Nicht über die Anderen, wie beim Teamspiel, bei Völkerball oder so was“ (Neon, Interview 7, #00:15:46-0#). Korrespondierend zu dieser allgemein gehaltenen Aussage liegt hier allerdings kein Interviewbeispiel für eine tatsächliche Verärgerung oder Frustration aufgrund des eigenen Verhaltens oder der eigenen Fähigkeiten vor. Vermutungen dahingehend wurden beispielsweise bei Rethorst in einer Schülergruppe der Sekundarstufe bestätigt: „Die von uns untersuchten Sportlerinnen ärgerten sich vor allem über sich selbst [...] z.B. [über, d. Verf.] das ungenügende Training oder die Konzentration im Wettkampf“ (Rethorst, 1994, S. 179). Weiner postuliert in seiner motivationalen Theorie über Attributionen: „Attribution von Mißerfolg

[sic.] auf mangelnde Fähigkeit erzeugt Gefühle der Inkompetenz, [...] Attribution auf mangelnde Anstrengung [führt, d. Verf.] zu Gefühlen der Schuld und Scham usw.“ (Weiner, 1984, S. 314).

Die Attribution „schlecht gespielt“ ist in der Stichprobe nicht nur für den Einzelkampf, sondern auch für das Teamspiel vorgenommen worden. „Wir haben da halt dann den Tag nicht so gut gespielt, sonst war eigentlich nichts Besonderes“ (Neon, Interview 3, #00:03:52-2#). Die Zuordnung ist in diesem Beispiel durch die Identifikation mit dem eigenen Team gegeben. SchülerInnen der Stichprobe, die eine Ursachenzuschreibung internal vorgenommen haben, wiesen eine positive Grundeinstellung hinsichtlich „Spielen“ und „Niederlageerleben im Sportunterricht“ auf. Ihre Aussagen lassen den Schluss zu, dass eine Akzeptanz der Niederlage an sich vorliegt und keiner weiterer Bewältigungsstrategie bedarf. Die temporale Einschränkung des Niederlageerlebens „den Tag“ des an letzter Stelle genannten Interviewbeispiels zeigt, dass eine positive Sicht auf weitere Spielereignisse vorliegt und daher „Variabilität“ als Merkmal vorherrscht.

Hervorgerufene negative Emotionen im Zusammenhang mit internal vorgenommenen Ursachenzuweisungen werden hier lediglich aufgrund hervorgerufener Folgeaktion auf eine Niederlage in Form negativer Äußerungen über die eigene Person beschrieben: „Sonst verliere ich halt auch. Aber dann ärgern die anderen mich nicht so“ (Neon, Interview 3, #00:03:21-8#). Für die hier untersuchte Stichprobe der GrundschülerInnen gilt, dass internal vorgenommene Ursachenzuweisungen für eine Niederlage an sich nicht einhergehen mit negativen Emotionen und notwendigen Strategien der Bewältigung.

5.1.5 Zusammenfassung

SchülerInnen, die der Kategorie „Distanzbildung“ zugeordnet worden sind, beschrieben zum einen eine lokale Distanzierung zum Ort der Niederlage und der mitwirkenden Personen und zeigten sich zum anderen bestrebt, auf unterschiedliche Weisen einen Abstand zwischen der eigenen Person und der Ursache für eine erlittene Niederlage zu schaffen. Mithilfe der Selbstdiskrepanztheorie von Higgins und Elementen des für die Attributionsforschung grundlegenden Modells der Handlungsanalyse von Heider sind die für eine Niederlagenbewältigung wirkenden Mechanismen der Muster M1 bis M7 aufgezeigt worden. Higgins unterscheidet drei Hauptformen des Selbsts, das „aktuelle Selbst“, das „ideale Selbst“ und das „geforderte Selbst“. Seiner Theorie zufolge ist der Mensch bestrebt, Diskrepanzen zwischen der Realität, dem Anspruch und der Anforderung an die eigene Person

gering zu halten, um ein positives Selbstbild zu schützen und aufrechterhalten zu können. Die Aussagen der SchülerInnen lassen den Schluss zu, dass eine Distanzbildung zwischen der Ursache einer Niederlage und der eigenen Person einer empfundenen Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbst und dem idealen oder geforderten Selbst entgegenwirkt. Hier liegt ein positives Verständnis vom eigenen Selbst zugrunde, welches durch das in den Mustern M2 bis M7 beschriebene Verhalten geschützt wird. Die Analyse des Musters M1, dem Verlassen des Spielfeldes und Aufsuchen eines ruhigen Ortes, hat ergeben, dass hier vergangene Niederlageerlebnisse oder negative Ereignisse auf das aktuelle Niederlageerleben wirken. Diesbezügliche Aussagen deuten einerseits darauf hin, dass hier bereits eine Diskrepanzerhöhung vorliegt und diese durch das akute Niederlageerleben seine Bestätigung findet, andererseits fehlt eine geeignete Strategie, dem dauerhaft zu begegnen.

Heiders Arbeit auf dem Gebiet der interpersonellen Beziehungen liegt der heutigen Attributionsforschung zugrunde. Mithilfe der Konzepte, die seine Theorie der Handlungsanalyse prägen, konnte aufgezeigt werden, welche Faktoren für das Zustandekommen des Handlungsergebnisses „Niederlage“ von den SchülerInnen attribuiert worden sind. Sie lassen sich unter den Begriffen „Fähigkeit“, das entspricht hier dem zugrundeliegenden spielerischen Potential einer Schülerin oder eines Schülers, „Zufall“, entsprechend dem spielerischen Pech, und „Können“, dem tatsächlichen spielerischen Handlungsspielraum, zusammenfassen. Die zumeist external vorgenommenen Attributionen betreffen das Verhalten der Lehrkraft, spielrelevante Eigenschaften der SchülerInnen, ihr Spielhandeln und das Regelwerk. Sie sind ein Indiz für das Bestreben der Kinder, eine Distanz zwischen den ursächlichen Bedingungen einer Niederlage und der eigenen Person zu schaffen, um diese entweder vor Selbstzweifeln oder Anfeindungen anderer, welche teilweise als problematisch geschildert wurden, zu schützen. Jene Anfeindungen und Schuldzuweisungen stellen selbst eine Form akuten Bewältigungsverhaltens dar, welche die eigene Person von der Verantwortlichkeit distanziert.

Internal vorgenommene Attributionen weisen hier auf eine positive Grundeinstellung in Bezug auf das Verlieren hin. Die SchülerInnen zeigten keine Anzeichen von Gefühlen der Scham oder Frustration, resultierend aus dem eigenen Spielhandeln. Die erlittenen Niederlagen wurden als solche angenommen und bedurften keiner weiteren Strategie der Bewältigung.

Heiders Annahme, eigenes und fremdes Verhalten zum Zweck der Kontrolle und Vorhersehbarkeit zukünftigen Geschehens zu reflektieren, konnte teilweise auf das Bewältigungsverhalten der SchülerInnen im Niederlageerleben bezogen werden. Die Erkenntnis, dass bestimmte externale Einflüsse das Merkmal der Stabilität aufweisen und eine

oder mehrere Niederlagen primär bedingen, wurde zur Distanzierung der eigenen Person vom Grund der Niederlage angeführt. Aussagen der GrundschülerInnen heben die Relevanz geschlechterspezifischer Merkmale hervor.

Das Streben der SchülerInnen nach Kontrollierbarkeit durch vorgenommene Attributionen vor, im oder nach einem Spiel dient dazu, eine Situation für sich selbst überschaubar zu gestalten und zunehmende Sicherheit im Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen zu gewinnen. Die externe Attribution entspricht oft einer Abwehrhaltung der heranwachsenden Kinder, die negative Ereignisse und deren Ursachen von der eigenen Person zu distanzieren sucht. Metaphorisch betrachtet entspricht eine Distanzbildung als Strategie oder Mechanismus der Bewältigung einer Niederlage einem Schutzschild gegen Bedrohung und Gefahr für das eigene Selbst.

5.2 Ausgleich schaffen

5.2.1 Einführung

„Ausgleich schaffen“ bezeichnet die Herbeiführung eines Zustands des Gleichgewichts. „Sieg“ und „Niederlage“ stehen hier als entgegenwirkende Kräfte. Erleidet eine Schülerin oder ein Schüler eine oder mehrere zusammenhängende Niederlagen, so ist das Kräftegleichgewicht zuungunsten der oder des Betroffenen verteilt. Negative Emotionen sind eine anzunehmende Folge. Setzt dieser dazu vorausgegangene oder mögliche künftige Siege in Relation, so findet ein Ausgleich beider Kräfte statt, welcher sich auch positiv auf die negativen Emotionen auswirken kann. Diese Art des Ausgleich-Schaffens ist primär durch das eigene Erfolgsstreben motiviert. Eine andere Möglichkeit des Ausgleichs bietet ein Vergleich der Erfolgsbilanzen von SchülerInnen innerhalb einer Klassengemeinschaft. Hier geht es um die Erfahrung ausgleichender Gerechtigkeit innerhalb einer Gruppe. Diese Art des Ausgleich-Schaffens ist sozial orientiert. Die SchülerInnen haben sich selbst und die anderen als Betroffene im Blickfeld.

Die Kategorie „Ausgleich schaffen“ ist definiert durch die Handlungs- und Zielorientierung der SchülerInnen, die eine erlittene Niederlage nicht als für sich stehendes Ereignis gelten lassen wollen. Individuell motiviert kann ein Streben im Spiel, einen Sieg oder Erfolg zu erzielen, aufgrund einer oder mehrerer erlittener Niederlagen festgestellt werden. Auch die Akzeptanz einer Niederlage durch den Rückblick auf erzielte Siege bedeutet hier „Ausgleich schaffen“. In der Darstellung der Befragten nimmt jedoch der „Vorausblick“ deutlich mehr Raum ein als der Rückblick auf vergangene Spiele.

Die Bezeichnung „Ausgleich schaffen“ beinhaltet sowohl die physisch vorgenommene Handlung zur Bewältigung der zugrundeliegenden Niederlage oder Niederlagen, als auch die vorweggenommene mentale Leistung zur Vorbereitung einer folgenden physischen Aktion. In der Ausdifferenzierung der Kategorie „Ausgleich schaffen“ durch die Ankerbeispiele wird deutlich gemacht, dass die individuellen Aspekte der Bewältigung zum einen im Erlangen eines Sieges oder Erfolges¹⁸ und andererseits in der Hoffnung auf einen Sieg oder Erfolg liegen. Dem sozialen Aspekt der Bewältigung liegt das Erleben von gleichen Erfahrungen zugrunde.

Für die Bewältigung einer Niederlage ist es zunächst unerheblich, ob ein Ausgleich akut stattfindet oder eine Aussicht auf einen Ausgleich vorhanden ist. Im ersten Fall liegt ein „Zeitpunkt der Bewältigung“, im zweiten Fall ein „Zeitraum der Bewältigung“ vor. Der Zeitraum ist determiniert durch vergangene und zu erwartende Spielereignisse, die ein Betroffener in Relation zu dem akuten Niederlageereignis setzt.

Die Ausprägungen des Bewältigungsvorgangs gestalten sich dabei in einem realen, real-fiktiven oder ausschließlich fiktiven Rahmen. Unerheblich ist dabei der Grad an Fiktion, der mit dem Ausgleich einhergeht.

Ein Schüler kann sich dabei sowohl rein mental mit einem möglichen Sieg, dem eine konkrete Niederlage vorausgegangen ist, beschäftigen, als auch physisch. Ein fiktives Mentalhandeln in Verbindung mit einer real physischen Aktion wird ebenfalls anhand eines Ankerbeispiels aufgezeigt. Ursächliche Bedingungen, die ein Spiel determinieren, schaffen den Rahmen für eine jeweilige Ausprägung der Art der Bewältigung.

¹⁸ Im Folgenden werden zur Darstellung der Bewältigungsstrategien in diesem Kapitel beide Begriffe, „Sieg“ und „Erfolg“, verwendet. Im Bereich der sogenannten „Kleinen Spiele“, in welchen ein Niederlageerleben ebenso wie in Mannschaftsspielen oder Einzelwettkämpfen stattfindet, lässt sich der Begriff „Sieg“ nicht umfassend zuordnen.

5.2.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

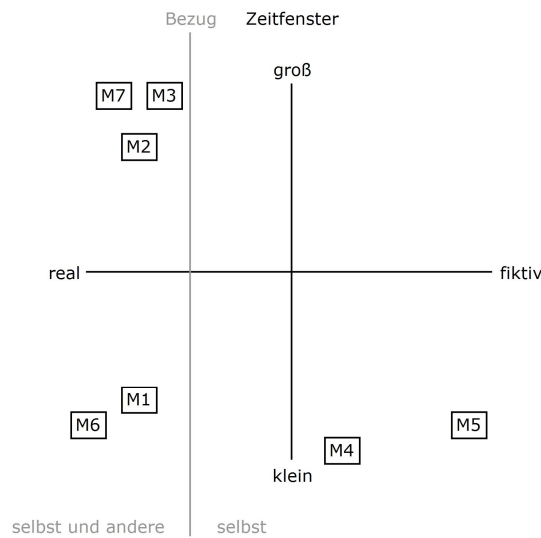


Abbildung 10: Dimensionierung „Ausgleich schaffen“

Die horizontale Achse veranschaulicht den Realitätsbezug der angeordneten Muster. M5 findet nur in der Phantasie der SchülerInnen statt, und das Muster M4, „Nachspielen des Erfolges“, wird zwar real vollzogen, jedoch als „fiktiv“ eingestuft, weil das eigentliche Spiel bereits vergangen und sich die Mitspieler bereits nicht mehr in der Sporthalle befinden. Die Muster M1, M2, M3, M6 und M7 sind Bewältigungsstrategien, die sich auf real ausgetragene oder noch auszutragende Spiele beziehen. Die schwarz eingefärbte vertikale Achse veranschaulicht die Größe der in den Ankerbeispielen angegebenen Zeitfenster, welche zum Vollzug einer jeweiligen Bewältigungsstrategie benötigt werden. Die grau abgestufte vertikale Achse trennt die Strategien, welche zur Realisierung ausschließlich der eigenen Person bedürfen, von denen, die in den Darstellungen der Ankerbeispiele unter Bezugnahme anderer Personen vollzogen werden.

Folgende Muster ergeben sich aus der Analyse der Interviews für die Kategorie „Ausgleich schaffen“:

- Muster 1: Mogelei

„Und dann haben wir aber uns schnell abgesprochen. Ja, Michael ist doch nicht König. Luisa ist König.“ (Tamara, Interview 2, #00:28:23-5#).

- Muster 2: Revanche

„Aber wir haben [...] nicht gedacht, dass wir verlieren“ (Frank, Interview 16, #00:02:01-4#).

- Muster 3: Einordnung in größere Zusammenhänge

„Da habe ich einfach gedacht, vielleicht werden wir mal nächstes Mal gewinnen“ (Gah, Interview 20, #00:04:06-2#).

- Muster 4: Nachspielen des Erfolges

„Da waren ALLE schon in der Umkleidekabine“ (Mia, Interview 14, #00:05:14-6#).

- Muster 5: Fiktive Abwendung der Niederlage

„Also, wenn die da nicht die Tore gehalten hätten, dann hätten wir auch fünf“ (Marie, Interview 23, #00:01:31-5#).

- Muster 6: Um Hilfe bitten

„Aber ich hab am Ende des Spiels noch mal gesagt zu dem Lehrer, ob ich nächstes Mal, wenn wir das spielen, „Schlafender König“ sein darf“ (Mary, Interview 1, #00:13:33-7#).

- Muster 7: „Geteiltes Leid“

„Es passiert uns allen halt mal, dass wir mit DEM in der Gruppe landen“ (Paul, Interview 24, #00:03:14-7#).

Muster 1: Mogelei

Wenn SchülerInnen sich im Interview über beabsichtigte Regelverstöße im Spiel äußern, beschreiben sie den Sachverhalt mit „schummeln“ oder „mogeln“. „Schummeln“ und „mogeln“ werden in ihrer Bedeutung synonym verwendet. Der Titel dieses Kapitels sowie abgeleitete Formulierungen von „mogeln“ und „schummeln“ werden im Folgenden als in-vivo-Kodes zur Darstellung des Musters als Bewältigungsstrategie erlittener Niederlagen im Sportunterricht verwendet.

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, dass beabsichtigtes regelwidriges Spielverhalten als Strategie eingesetzt wird, eine oder mehrere erlittene Niederlagen durch Schaffung einer ausgleichenden Gerechtigkeit zu bewältigen.

Kodierungen, die zum Thema „Mogelei“ vorgenommen worden sind, ergeben sich aus den Darstellungen von Beobachtern und Akteuren. Darstellungen der Beobachter werden überwiegend aus der Perspektive der Verlierer vorgenommen (vgl. Kap. 5.1.2), die der Akteure

aus der Perspektive von Siegern (z.B. Sina, Interview 1, #00:26:31-3#). Folgendes Schaubild soll überblicksartig zeigen, in welcher Weise sich die SchülerInnen in positiver oder negativer Weise über „Mogelei“ geäußert haben.

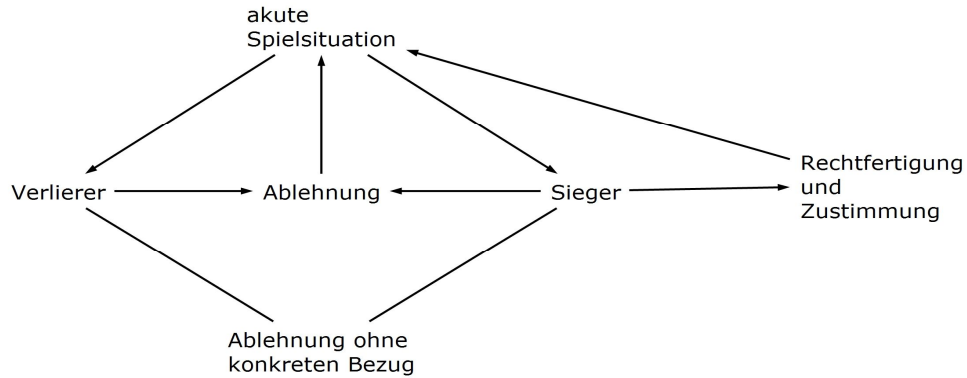


Abbildung 11: „Mogelei“: Zuspruch und Ablehnung in den Aussagen der SchülerInnen

Aus den Darstellungen der Episoden lässt sich entnehmen, dass das Verhalten der Gruppe Einfluss auf das von Einzelnen nimmt, auch, wenn diese mit dem Gruppenhandeln nicht konform gehen. So findet man unter Äußerungen auf Seiten der Sieger betreffend „Mogelei“ sowohl Zuspruch als auch Ablehnung. Während einige SchülerInnen aus eigenem Antrieb beabsichtigte Regelverstöße vornehmen, schließen sich andere dem Planen und Handeln der Gruppe an. Dies entspricht nicht immer den eigenen Moralvorstellungen. Eine Viertklässlerin bewertet beispielsweise ihr eigenes Verhalten, welches gruppenmotiviert ist, negativ: „Und dann habe ich auch geschummelt. Und das fand ich dann auch etwas blöd“ (Roshin, Interview 2, #00:30:12-7#).

Die SchülerInnenbefragung hat ergeben, dass sich Äußerungen der Initiatoren mit Motivbegründung in einer konkreten Spielsituation von Darstellungen derselben ohne konkreten Bezug unterscheiden. Eine Erstklässlerin steht unter Angabe einer Begründung zu ihrem Handeln: „Ich finde es schon ein bisschen gut, dass ICH gemogelt habe“ (Mia, Interview 14, #00:08:22-4#). Ohne konkrete Spielsituation steht sie regelwidrigem Verhalten weniger positiv gegenüber: „[Mogeln ist] nicht so gut“ (Mia, Interview 14, #00:08:22-4#). Hier wird deutlich, dass das moralische Bewusstsein in Form von „Gewissen“ das Denken zwar beeinflusst, beim Streben nach einem Sieg jedoch Regelverstöße in Kauf genommen werden. Die moralische Bewertung der eigenen „Mogelei“ steht in den Schilderungen konkreter Szenen der Befragten in engem Zusammenhang mit den Beweggründen, welche einer regelwidrigen Handlung voranstehen. Diese werden im Sinne einer moralischen Rechtfertigung genannt, um eigenes Verhalten zu legitimieren. Im Anschluss an die Analyse des Ankerbeispiels wird

ausführlicher auf beschriebene Begründungen von Befragten eingegangen. Es soll aufgezeigt werden, ob und in welcher Weise sich die unterschiedlichen Motive dem Aspekt der Bewältigung zuordnen lassen.

Ankerbeispiel: Tamara, Interview 2 vom 26.10.2012

B: Ich war mit ein paar Mädchen und den Jungs. Und wir hatten die guten Jungs. Und dann haben wir uns [etwas] ausgedacht. Da haben wir Königsvölkerball gespielt, glaube ich. Und dann waren wir in der Ecke (baut die Spielfiguren auf), haben uns abgesprochen, wer König ist. Und dann haben wir ausgesucht. Wir haben zwei Könige, sozusagen. Einen Jungen und ein Mädchen. Dann haben wir Martin als König und Lisa als König ausgesucht. So (zeigt auf die Figuren). Und dann haben wir uns halt so gedacht, ja, dann gibt es ja auch noch einen König zum Vortäuschen. [...] Der Michael, also der König, der eigentlich König war, wurde getroffen. [...] Und dann wurde Michael aber noch einmal getroffen. Und dann haben wir aber uns schnell abgesprochen. „Ja, Michael ist doch nicht König. Luisa ist König.“ So, und dann hat Luisa halt Frank getickt. Und dadurch haben wir dann gewonnen. #00:28:23-5#

I: Was wolltet ihr damit erreichen? #00:28:28-0#

B: Dass wir auch mal gewinnen. #00:28:31-6#

I: Kannst du das noch näher ausführen? #00:28:33-3#

B: Ja, also wir haben da zwei Runden gespielt. Nee, also einmal haben wir „Afrikanisches Königsvölkerball“ und noch mal „Königsvölkerball“ gespielt, und bei den anderen beiden haben wir verloren. Und deswegen wollten wir denn auch mal gewinnen. Dann haben wir uns halt eine Taktik ausgedacht, wie wir das machen. Deswegen haben wir das gemacht. #00:28:53-9#

Einem Spielbeginn von „Königsvölkerball“ geht eine Phase der verbalen Vorbereitung beider Mannschaften voran. Sie ziehen sich in jeweils eine Hallenecke zurück, um eine Spielstrategie zu entwickeln. Die im Ankerbeispiel beschriebene Taktik besteht zunächst darin, die Gegner regelgerecht zu täuschen. Da diese Strategie nicht zum Ziel eines Sieges führt, erfolgt eine erneute spontane Absprache, unter welcher die Anwendung regelwidriger Täuschung beschlossen wird.

Das dargestellte Ereignis ist daher als gruppenmotiviert einzuordnen. Die Befragte (B) spricht durchgehend in der ersten Person Plural über ihr eigenes Erleben und das ihrer

Mannschaftsmitglieder. Das vermittelt den Eindruck von „Einigkeit“, die unter den Teammitgliedern und der Befragten herrscht. Es ist anzunehmen, dass alle Beteiligten in Planung und Durchführung hinter der Mogelei stehen.

Der Beweggrund des Vorhabens ist auf die vorangegangenen verlorenen Spiele zurückzuführen. Der Aussage der Befragten ist zu entnehmen, dass es sich um mehrere Spiele der gleichen oder ähnlichen Art handelt. Sie setzt die verlorenen Spiele und das beschriebene Spiel in einen Sinnzusammenhang. Daraus leitet sie ein anzustrebendes Gleichgewicht zwischen Sieg und Niederlage ab, das den Einsatz von „Mogelei“ in ihrer Ausführung rechtfertigt: „Und deswegen wollten wir denn auch mal gewinnen. Dann haben wir uns halt eine Taktik ausgedacht, wie wir das machen.“ Es ist anzunehmen, dass der Bewältigungsdruck, der sich nach den erfahrenen Niederlagen aufgebaut hat, in seiner Intensität höher einzuschätzen ist als das Vermögen, eine weitere Niederlage zu ertragen. Durch die Teammitglieder und die Befragte ist es beabsichtigt, die erfahrenen Niederlagen durch einen Sieg zu bewältigen. Da eine regelkonforme Spielweise keinen Sieg hervorgebracht hat, kommt „Mogelei“ als taktisches Mittel im Spiel zum Einsatz. „Sieg“ und „Mogelei“ müssen an dieser Stelle als Aspekte der Bewältigung wechselseitig aufeinander bezogen werden. Einen Sieg ohne Mogelei zu erlangen, erscheint den Beteiligten aus der Erfahrung der vorangegangenen Spiele fraglich zu sein. Insofern ist „Mogelei“ unter der Zielsetzung eines Sieges als Bewältigungsstrategie erlittener Niederlagen zu klassifizieren.

Das folgende Schaubild zeigt überblicksartig die Akzeptanz von „Mogelei“ der Befragten in der Darstellung des Ankerbeispiels auf.

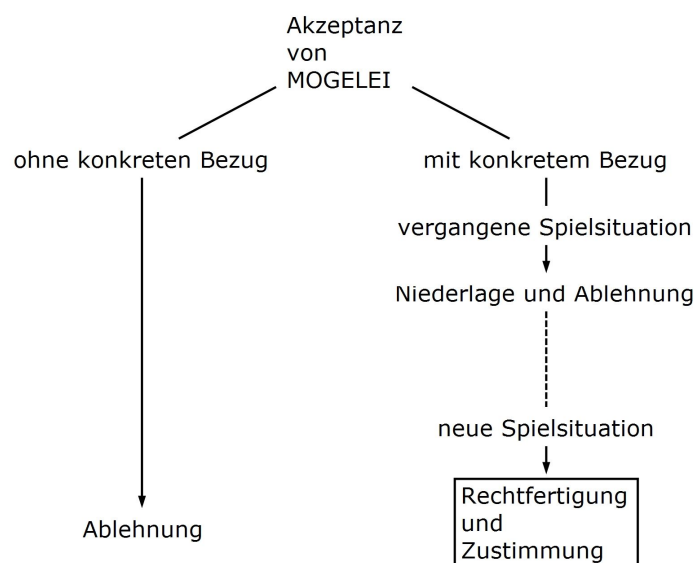


Abbildung 12: „Mogelei“ unter dem Aspekt der Bewältigung

Linksseitig ist ihre eigentliche Grundhaltung dargestellt. Ohne Bezug auf ein konkretes Spiel zu nehmen, sagt sie an späterer Stelle des Interviews aus: „Also, wenn man gewinnt und das halt jetzt nicht fair, dann hab ICH immer ein schlechtes Gefühl, weil ich weiß, irgendwann kommt das eh raus“ (00:31:24-0#). Mit einem konkreten Bezug und unter den besonderen gegebenen Umständen ist eine Akzeptanz beabsichtigter Regelverstöße allerdings gegeben. Die Rechtfertigung von „Mogelei“ ist unter dem Aspekt ausgleichender Gerechtigkeit als Bewältigung von Niederlagen in der neuen Spielsituation anzusehen.

Motive beabsichtigten regelwidrigen Verhaltens

Spielhandlungen von SchülerInnen sind stets einem Erfahrungskontext zuzuordnen, der sich über einen langfristigen Zeitraum individuell geprägt hat und durch neuen Erkenntniserwerb Veränderungen unterworfen ist. Das Vermögen, eine Niederlage auszuhalten und anzunehmen basiert nicht nur auf dem aktuellen Spielereignis, sondern auch auf zurückliegenden Erfahrungen, die erworben und subjektiv bewertet worden sind. Ein zu hoher Leidensdruck oder eine erworbene Verunsicherung bei einer zu erwartenden Niederlage mag daher „Mogelei“ Vorschub leisten. Die Darstellung der in der Stichprobe genannten Motive beabsichtigten regelwidrigen Verhaltens macht deutlich, dass beabsichtigte Regelverstöße in Spielen des Grundschulsports als Bewältigungsstrategie bestimmten Merkmalen zuzuordnen ist.

Die Analyse der Ausprägung von „Mogelei“ führt gleichsam zu der Erkenntnis, von welcher Art das Siegerstreben motiviert ist. Mogelei wird vorgenommen, um die Wahrscheinlichkeit eines Sieges zu erhöhen. Dass „Mogelei“ in den Aussagen der Befragten im Sportspiel der Grundschule einen zentralen Raum einnimmt, soll Anlass genug sein, die genannten Motive der „Akteure“ übersichtlich darzustellen.

Die Befragten geben an, teils selbstmotiviert und teils fremdmotiviert zu handeln. „Fremdmotivation“ beinhaltet sowohl die Einflussnahme einer Gruppe als auch nur einer anderen Person auf das regelwidrige Verhalten des Betroffenen. Das Ziel, mit dem die regelwidrige Handlung vorgenommen wird, bezieht sich einerseits auf den Handelnden selbst, andererseits auf beteiligte Dritte.

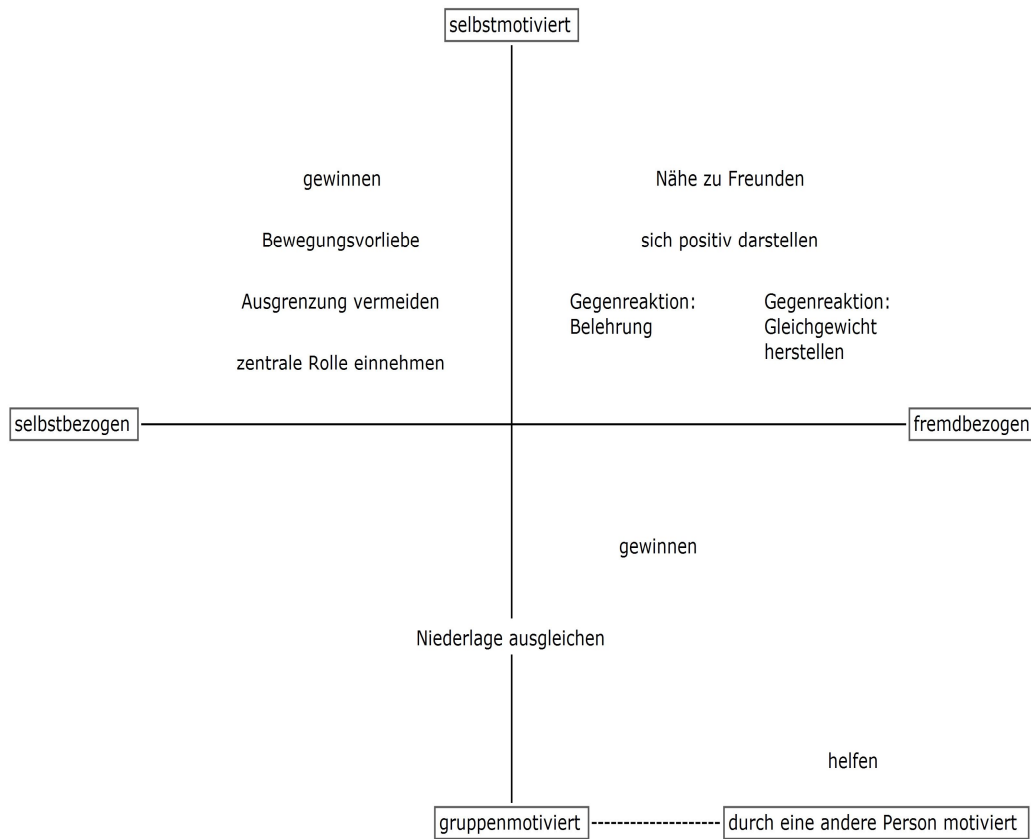


Abbildung 13: Motive zur „Mogelei“ in den Aussagen der Befragten

Aussagen für selbstbezogenes und selbstmotiviertes Handeln lassen sich durch folgende Zitate darstellen:

Tabelle 10: „Mogelei“: selbstbezogenes und selbstmotiviertes Handeln	
Kode	Interviewausschnitt
gewinnen	„Weil ich habe noch nie gewonnen“ (Linda, Interview 12, #00:31:56-8#).
Bewegungsvorliebe	„Also, ich hab auch mal gemogelt in der ersten Klasse. Das war bei „Welche Fahne weht heute“ oder so. [...] Da muss man dann ticken und nicht weglaufen. Ich mag Weglaufen besonders gerne statt Ticken halt“ (Sina, Interview 1, #00:23:22-6#).
Ausgrenzung vermeiden	„Und ich darf gar nicht mitentscheiden. Die anderen sprechen sich ab und ich durfte nicht“ (Sina, Interview 01, #00:25:11-3#). So erklärt Sina den Verlauf eines Tickerspiels, dem sie fortan mit „Mogelei“ begegnete.

eine zentrale Rolle einnehmen wollen	„Dass ich auch dran bin“ (Mia, Interview 14, #00:07:22-3#), gibt Mia als Motiv dafür an, dass sie den Regeln eines Tickerspiels nicht Folge leistet.
--------------------------------------	--

Während die Interviewbeispiele zu den Codes „Bewegungsvorliebe“ und „eine zentrale Rolle einnehmen wollen“ keinen eindeutigen Bewältigungsaspekt erkennen lassen, steht dieser in den folgenden Interviewausschnitten „Ausgrenzung vermeiden“ und „gewinnen“ im Vordergrund. Die Befragte Linda (Interview 12) gibt an, noch nie gewonnen zu haben. Daher ist eine Bewältigung vorausgegangener Niederlagen durch die Schaffung eines Ausgleichs mittels „Mogelei“ anzunehmen. Die Schülerin S. hat erfahren, dass sie nach dem Geticktwerden in einem Laufspiel bei den Mitspielern nicht integriert wird. Hier nimmt die Bewältigungsstrategie „Mogelei“ gleichsam die Form einer vorbeugenden Maßnahme an. Über selbstmotiviertes und fremdbezogenes Handeln wird in folgenden Zitaten berichtet. Ein Bewältigungsaspekt ist an dieser Stelle nicht zuzuordnen. Die bewusste regelwidrige Täuschung wird zwar aus eigenem Antrieb vorgenommen, es liegen aber primär keine vorausgegangenen Ereignisse einer Bewältigung zugrunde.

<i>Tabelle 11: „Mogelei“: selbstmotiviertes und fremdbezogenes Handeln</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Nähe zu Freunden	„Aber manche haben dann geschummelt. Weil sie gute Freunde auf der anderen Seite haben, haben sie einfach gesagt „ich bin jetzt mal eine andere Zahl“ und sind denn auf die andere Seite übergegangen“ (Seh, Interview 7, #00:22:50-6#).
sich positiv darstellen	„Da mochte ich einen sehr gerne. Der war ziemlich schnell. Da wollte ich einen guten Eindruck machen“ (Sina, Interview 1, #00:27:08-1#).
Gegenreaktion: Belehrung	„Weil diese Zwei sind Schummler. Wo die mich mal getickt haben, bin ich auch mal weitergelaufen, weil die es auch machen. Weil deswegen wollte ich auch ein bisschen mehr, dass die auch mal nicht schummeln“ (Kevin, Interview 12, #00:10:54-4#).
Gegenreaktion: Gleichgewicht herstellen	„Da ist sie ja über die Hütchen an der Grenze rübergesprungen, damit sie die Kurve nicht laufen muss. Das habe ich denn auch einmal gemacht“ (Maria, Interview 17, #00:12:09-7#).

Fremdmotiviertes und fremdbezogenes Handeln zeigen die Zitate der Tabelle 12 auf. Die befragten Schüler haben die Regelverstöße nicht aus eigenem Antrieb begangen. Die Befragte, die sich zu dem Kode „gewinnen“ äußert, hat sich dem Handeln der Gruppe gegen ihre innere Überzeugung angeschlossen. Der Schüler, dem der Kode „helfen“ zugeordnet ist, wurde von einem Mitschüler zum regelwidrigen Handeln bewegt. Diesem „Mitläuferverhalten“ geht kein zu bewältigendes Ereignis voraus.

Tabelle 12: „Mogelei“ Angabe von Motiven in der Stichprobe

Kode	Interviewausschnitt
gewinnen	„Und dann habe ich auch geschummelt mit. Und das fand ich dann auch etwas blöd“ (Roshin, Interview 2, #00:30:12-7#).
helfen	„Ich wurde abgeworfen. Bernd hat dann gesagt ‚ja, bleib einfach hier, wir brauchen dich‘. Dann bin ich stehen geblieben“ (Alec, Interview 17, #00:12:33-2#).

Als sowohl selbst- als auch fremdbezogen und gruppenmotiviert lässt sich das Verhalten der Befragten und ihrer Mitspieler im Ankerbeispiel dieses Kapitels bezeichnen. „Das war nicht ich genau. Das war meine ganze Mannschaft irgendwie so ein bisschen. Also ich war irgendwie so mit drin, aber wir waren das, die Ganzen“ (Tamara, Interview 2, #00:26:46-7#). Wie anhand des Ankerbeispiels dargestellt, liegt hier die Bewältigung einer Niederlage zugrunde.

Zusammenfassend ist den Spezifizierungen der Motivation zur „Mogelei“ der Stichprobe zu entnehmen, dass die Bewältigung einer Niederlage in den Bereichen „selbstmotiviert und selbstbezogen“, sowie „fremdmotiviert und selbst- bzw. fremdbezogen“ anzusiedeln ist.

Muster 2: Revanche

„Revanche“ ist seit dem 17. Jahrhundert im deutschen Sprachgebrauch. Es wurde gebildet aus dem französischen „revencher“ und bedeutet „rächen“, „verteidigen“. Es geht auf das lateinische Wort „vindicare“, „einen Anspruch geltend machen“, zurück. Revanche ist ein Bestandteil der Spielkultur in Gesellschafts- und Sportspielen und bietet dem Unterlegenen die Möglichkeit, eine Niederlage durch einen Sieg auszugleichen. Der Bewältigungsaspekt basiert auf dem fairen Verhalten des Siegers, dem Unterlegenen Respekt, Interesse und Achtung vor dem Spielvermögen durch Gewährung einer Chance in Form eines Gegenspiels

entgegenzubringen. Das Erleiden einer Demütigung ist im Falle der Gewährung einer Revanche zunächst ausgeschlossen.

Im Sportunterricht ist eine Revanche möglich, wenn es die methodische Planung zulässt, über temporär auseinanderliegende Sportstunden gleiche Teams gegeneinander antreten zu lassen, oder wenn die temporären Voraussetzungen es erlauben, mehrere Spiele der gleichen Art innerhalb einer Zeiteinheit durchzuführen. So antwortet ein Schüler auf die Frage, wann seine Verärgerung nach einer Niederlage im Fußballspiel vorüber war: „Schon als wir das nächste Spiel gemacht haben“ (Timo, Interview 15, #00:02:14-5#). Offensichtlich genügt dem Befragten bereits die Chance auf einen Ausgleich, um besser mit der Niederlage umgehen zu können.

Die Möglichkeit einer Revanche ist im Schulsport nicht immer gegeben. Solche Situationen betreffend äußert ein Schüler den Wunsch nach einer Revanche, beziehend auf eine konkrete Spielepisode im Sportunterricht: „Meistens möchte ich dann das Spiel noch mal [spielen], bis ich dann gewinne. Das möchte ich manchmal“ (Alex, Interview 08, #00:04:26-3#). B drückt damit aus, dass ihn ein finaler Sieg nach einer oder mehreren erlittenen Niederlagen nach durchlebten negativen Emotionen in einen Zustand der „Zufriedenheit“ versetzen kann.

Beide Schüleräußerungen lassen darauf schließen, dass die Hoffnung auf einen Sieg die negativen emotionalen Folgen einer Niederlage abzumildern vermag. Schüler Alex jedoch bezieht sich in seiner Äußerung auf den Wunsch nach einer oder mehreren akuten Revanchen, denen ein Sieg zur Bewältigung folgen muss, während Befragter Timo das Spielergebnis im Zusammenhang mit einer Bewältigung offen lässt. Daraus lässt sich folgern, dass eine Revanche zwei Aspekte der Bewältigung beinhalten kann:

- Bewältigung durch einen Sieg
- Bewältigung durch die Chance eines Ausgleichs

Während ein Sieg die sofortige Erfüllung des angestrebten Ziels einer Revanche ist, lässt eine Chance auf einen Sieg mehrere theoretische Ausprägungen einer Bewältigung offen. Denkbar wäre eine Bewältigung durch einen tatsächlichen Sieg, eine indirekte Bewältigung bei einer Niederlage durch Akzeptanz, indem das negative Spielergebnis erneut bestätigt wird oder eine akute Bewältigung durch Gewähren der Bitte um Ausgleich, das kommende Spielergebnis völlig außer Acht lassend. Die Möglichkeit, dass eine Revanche nicht notwendigerweise zur

Bewältigung einer erlittenen Niederlage führen muss, sei hier der Vollständigkeit halber angeführt.

Das folgende Ankerbeispiel soll anhand eines konkreten Beispiels aufzeigen, dass das Einfordern einer Revanche den Bewältigungsstrategien einer Niederlage im Grundschulsport zuzuordnen ist.

Ankerbeispiel: Frank, Interview 16 vom 17.05.2013

I: Erinnerst du dich an ein Spiel im Sportunterricht, das du verloren hast? #00:00:34-6#

B: Ja. Also da war ich (zeigt auf die Figuren). Da wollten wir spielen, „Tobi und ich alleine gegen den Rest“. Und da haben Tobi und ich 4:5 verloren. Und ja, mehr nicht. #00:00:59-1#

I: Wer war der Rest? Wie viele Kinder waren das? #00:01:02-4#

B: Das sind, glaube ich, fünf. #00:01:04-5#

I: Wer hat die Mannschaft denn so aufgeteilt? #00:01:07-7#

B: Also das wollten eigentlich Tobi und ich. #00:01:11-0#

I: Hat das einen Grund, dass ihr zwei zu fünf gespielt habt? #00:01:16-6#

B: (bejahend) Mhm. Ja. Weil Tobi und ich wollen immer ganz oft zusammenspielen, weil wir zusammen immer viel machen und auch zusammen immer gegen mehrere spielen und dann meistens immer gewinnen. #00:01:37-3#

I: Habt ihr damit gerechnet, dass ihr das Spiel gewinnt? #00:01:40-3#

B: Also, wir haben schon gedacht, dass wir vielleicht unentschieden [spielen] oder gewinnen. Aber wir haben [...] nicht gedacht, dass wir verlieren. #00:02:01-4#

I: [...] Wie hast du dich da gefühlt? #00:02:07-3#

B: Aber da war ich dann auch ein bisschen traurig. Beim Umziehen war ich dann wieder glücklicher. Aber danach, beim Frühstück, [...] war ich nicht mehr wütend, traurig. Da habe ich dann mit Lorenz,

[der, d. Verf.] war in der gegnerischen Mannschaft, mit dem hab ich denn so irgendwie geredet. Dann war auch schon wieder Pause. Und beim Spielen da habe ich nicht mehr daran gedacht. #00:02:52-4#

I: Ja. Weißt du noch, was du mit Lorenz geredet hast? #00:02:56-5#

B: Also, ob wir am Montag in der nächste Sportstunde zusammen spielen wollen. „Zusammen gegen den Rest“, und dann hat er gesagt „ja“. Und dann haben wir weitergefrühstückt. Und dann war Pause. Und dann habe ich da auch wieder Fußball gespielt. #00:03:22-2#

Die Voraussetzungen einer Revanche sind hier gegeben. Die SchülerInnen der Schulklasse des Befragten (B) haben ein standardisiertes Aufwärmprogramm, welches am Schluss die Möglichkeit der Durchführung eines kurzen Spiels in Kleingruppen beinhaltet. B und sein Freund Tobi haben diese Möglichkeit über einen längeren Zeitraum genutzt und als feststehendes Team Fußballspiele unter dem Namen „Zusammen gegen den Rest“ gegen andere Klassenkameraden durchgeführt. Über die gegnerische Mannschaft gibt er an, dass es sich etwa um fünf Spieler handelt und Lorenz im beschriebenen Spiel ein gegnerisches Mitglied ist.

Über das Spiel sagt er aus, dass die Niederlage durch ein Torverhältnis von „vier zu fünf“ entstanden ist. Das Spielergebnis entspricht nicht seiner Erwartungshaltung, da er in der Vergangenheit mit seinem Freund Tobi zusammen „meistens immer“ gewonnen hatte. B räumt ein, dass er auch ein Unentschieden für möglich gehalten hätte, eine Niederlage allerdings nicht. Die emotionalen Folgen beschreibt er für einen kurz- bis mittelfristigen Zeitraum, für die Dauer der Sportstunde bis zum Umziehen, als „dann auch ein bisschen traurig“. Schon in der Umkleidekabine lässt die Traurigkeit nach. Sie ist nicht mehr vorhanden, nachdem er ein Gespräch mit Lorenz, einem Gegenspieler, während der anschließenden Frühstückspause im Klassenzimmer geführt hat. Auf die Frage, ob er in der folgenden Sportstunde wieder mit ihm zusammen spielen möchte, bejaht er dies. „Zusammen“ bedeutet hier „gemeinsam spielen“, nicht die Bildung einer gemeinsamen Mannschaft. Anschließend äußert er sich über das Frühstück und die Pause. Die erlittene Niederlage ist zu diesem Zeitpunkt von keiner Bedeutung mehr. Über die Pause sagt er zudem aus, dass er diese erneut mit Fußballspielen verbracht hat. Dies lässt den Schluss zu, dass der Schüler generell Freude am Fußballspiel hat und die Aussicht auf Erfolg auch im Pausenspiel dazu beiträgt, die negative Emotion zu überwinden.

Den Aussagen des Befragten zufolge ist anzunehmen, dass das Gewähren der Revanche seines Gesprächspartners im Klassenraum primären Einfluss auf die geringe temporäre Dauer der

negativen Emotion und ihr Ende zum Zeitpunkt der Frühstückspause hat. Der Befragte sieht in der Bereitschaft des Gegenspielers, erneut gegen ihn anzutreten, die Möglichkeit, sein spielerisches Können unter Beweis zu stellen. Ihm geht es vermutlich um das Wiedererlangen einer Position, die er unter seinen Fußballfreunden innehatte. Der Aspekt der Bewältigung liegt hier in der Aussicht auf Wiedererlangung dieser Position durch eine Revanche. Zum Zeitpunkt der Absprache ist bislang nur die gewährte Aussicht auf Erfolg, ungeachtet des tatsächlichen kommenden Spielergebnisses, von Relevanz. Die Bewältigungsstrategie „Revanche“ schafft in diesem Ankerbeispiel somit einen zeitlich begrenzten Rahmen der positiven emotionalen Wirkung, dessen Dauer durch das in Aussicht gestellte Gegenspiel begrenzt ist.

Muster 3: Einordnung in größere Zusammenhänge

Das Muster „Einordnung in größere Zusammenhänge“ hat folgende Bedeutung: Ein erlebtes Ereignis wird als ein Teil mehrerer ähnlicher Ereignisse in einem überschaubaren Zeitraum betrachtet. Diese ähnlichen Ereignisse werden hier als „Ereignisgruppe“ bezeichnet. Sie sind determiniert durch einen Zeitrahmen, der diesen Ereignissen zugrunde liegt und durch deren Inhalte, die einen Sachzusammenhang darstellen. Die Bewertung des einen erlebten Ereignisses erfolgt in Zusammenhang mit erlebten oder zu erwarteten Episoden der zugehörigen Ereignisgruppe. Bezogen auf das Thema dieser Forschungsarbeit kann die erlebte Niederlage durch eine betroffene Schülerin oder einen Schüler in Beziehung zu bereits erlebten Spielen oder zukünftigen Spielen gesetzt werden. Die temporäre und inhaltliche Definition der Ereignisgruppe ist ein subjektiver Akt des jeweils Betroffenen. Auf die Frage beispielsweise, was er im Moment der Niederlage gedacht hat, antwortet ein Erstklässler: „Nächstes Spiel gewinnen wir wieder“ (Timo, Interview 15, #00:01:08-6#). Die Ereignisgruppe, der dieser Episode zugehörig ist, ist eine nicht genau zu bestimmende Anzahl von Fußballspielen, mindestens aber das beschriebene Ereignis und das nächste in der Zukunft liegende Fußballspiel. Der Zeitraum, den der Schüler hier zugrunde legt, ist mindestens der zwischen der erfolgten Niederlage und dem nächsten Spiel. Indem eine andere Schülerin aussagt, „Ich habe einfach gedacht, ich schaffe das bestimmt noch einmal (Lotte, Interview 13, #00:02:04-3#), ist hier ein in die Zukunft weiter angelegter zeitlicher Rahmen der Ereignisgruppe anzunehmen, da sie sich nicht ausschließlich auf das nächstfolgende Spiel dieser Art bezieht. Der Moment der Bewältigung der Niederlage könnte im Rückblick auf vergangene erfolgreich verlaufene Spiele oder in der Hoffnung auf einen künftigen Sieg liegen.

Eine Zweitklässlerin denkt beispielsweise angesichts einer akuten Niederlage an zurückliegende Erfolge. Sie führt ein Zwiegespräch mit ihren Kuschtieren: „Weil man muss ja nicht immer gewinnen“, geben diese ihr zu verstehen. „Und denn freue ich mich“ (Mahila, Interview 10, #00:25:06-3#), ist die positive Einstellung, die das Zusammenwirken der Niederlage mit der korrespondierenden „Ereignisgruppe“, die durch viele Siege gekennzeichnet ist, hervorgebracht hat.

Sowohl das Bezugnehmen auf vergangene erfolgreiche Spiele der Ereignisgruppe oder auf mögliche künftige Siege würde ein Gegengewicht zu der akut erlittenen Niederlage darstellen. Die Interviews der Stichprobe haben diesbezüglich überwiegend zukunftsbezogene Aussagen hervorgebracht, deren Aspekt der Bewältigung im Prinzip „Hoffnung“ liegt.

„Einordnung in größere Zusammenhänge“ gleicht in einigen Merkmalen dem Muster „Revanche“. Die herausragenden gemeinsamen Merkmale liegen in besagtem Aspekt der Hoffnung und der Möglichkeit, das eigene Können erneut unter Beweis zu stellen. Beide Muster lassen den Schluss zu, dass ein in Aussicht gestellter spielerischer Ausgleich die negativen emotionalen Folgen einer Niederlage abzumildern vermag. Im Unterschied zur Bewältigung durch eine gewährte „Revanche“ ist keine Mannschaftsbindung erforderlich, und es erfolgt keine Absprache zwischen einem Unterlegenen und einem Sieger. Die oder der Unterlegene nimmt die Niederlage als solche hin und projiziert optimistische Gedanken in die Zukunft der Ereignisgruppe, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Da habe ich einfach meine Zähne zusammengebissen und mir eingeredet, dass es beim nächsten Mal klappt. Das soll zwar nichts heißen, dass es dann beim nächsten Mal auch wirklich klappt. Aber irgendwann (lachen) im Leben gewinnt man natürlich noch mal irgendein Spiel. (Kody, Interview 21, #00:00:46-4#)

Der Betroffene kommuniziert die erlittene Niederlage zu diesem Zeitpunkt nur mit sich selbst und stellt diese in einen durch Optimismus geprägten Zusammenhang mit der korrespondierenden „Ereignisgruppe“.

Ankerbeispiel: Gah, Interview 20 vom 4.6.2013

B: Beim Völkerball, da haben wir [eine] Mädchen- und eine Jungsmannschaft gemacht. Und da hat die Mädchenmannschaft manchmal gewonnen und manchmal verloren. Und [beim, d. Verf.] letzten Mal, da haben wir Völkerball gespielt, und da hat die Mädchenmannschaft verloren, weil die Jungs immer so gut gezielt haben. Und das fand ich denn halt traurig. #00:03:48-3#

I: Als das Spiel zu Ende war, was hast du da gedacht? #00:03:54-7#

B: Da habe ich einfach gedacht, vielleicht werden wir mal nächstes Mal gewinnen. #00:04:06-2#

I: Hast du mit Kindern drüber gesprochen? #00:04:20-4#

B: Nee, eigentlich nicht. Aber ein paar von den anderen sind zu mir gekommen und haben gesagt, „vielleicht werdet ihr ja mal gewinnen“. #00:04:32-1#

Das Ereignis, welches der Emotion „Traurigkeit“ zugrunde liegt, ist eine Niederlage im Völkerballspiel. Die Befragte (B) spricht in ihrer Aussage über mehrere Spiele und setzt diese, bezogen auf die Spielergebnisse, in einen Zusammenhang. Die Spiele, welche der „Ereignisgruppe“ um die beschriebene Niederlage herum angehören, sind die teilweise gewonnenen und teilweise verlorenen Völkerballspiele der besagten Sportstunde, sowie das nächste zu erwartende Völkerballspiel zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft.

An zwei Stellen nimmt B Äußerungen vor, die dem Kode „Ausgleich“ zuzuordnen sind. Bezogen auf die Vergangenheit äußert B, ihre Mannschaft habe „manchmal gewonnen und manchmal verloren“. Bezogen auf die Zukunft formuliert sie den Gedanken: „Da habe ich einfach gedacht, vielleicht werden wir mal nächstes Mal gewinnen.“ Dass bereits durch die zurückliegenden Spiele ein Ausgleich zwischen Sieg und Niederlage entstanden ist, erscheint hier für die Befragte nicht relevant zu sein. Das zuletzt durchgeführte Spiel hat in B ungeachtet der bereits gewonnenen Spiele die Emotion „Traurigkeit“ hervorgebracht. Der in die Zukunft projizierte Gedanke hat in seiner optimistischen Ausprägung das Potential, die Emotion „Traurigkeit“ abzumildern und ist somit als Aspekt der Bewältigung einer Niederlage zuzuordnen.

Einige Mitspieler gehen nach der erlittenen Niederlage auf B zu und versuchen sie aufzumuntern. Sie bedienen sich dabei ebenso der Bewältigungsstrategie „Ausgleich schaffen“ durch „Einordnung in größere Zusammenhänge“ wie die Betroffene selbst. Durch die Aussage „vielleicht werdet ihr ja mal gewinnen“ stellen sie eine „Ereignisgruppe“ aus den zuletzt durchgeführten und zukünftigen Spielen her. Sie ordnen die Niederlage zukünftig zu erwarteten Spielen zu und stellen einen möglichen, durch Optimismus gekennzeichneten Ausgleich zur Bewältigung der Niederlage in Aussicht.

Muster 4: Nachspielen des Erfolges

Die Möglichkeiten, eine erlittene Niederlage durch einen Sieg auszugleichen, die erlittene Niederlage zu bewältigen oder die daraus entstandenen negativen Emotionen zu lindern, sind in der Realität begrenzt. Bestehende Möglichkeiten sind durch die Ankerbeispiele in den Mustern „Mogelei“, „Revanche“ und „Einordnung in größere Zusammenhänge“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“ erörtert worden. Das Eintauchen in die Welt der Phantasie hält für betroffene SchülerInnen weitere Optionen der Bewältigung offen.

Da ein „Nachspielen“ in der Stichprobe ausschließlich im Bereich der ersten Klassenstufe kodiert werden kann, wird in diesem Kapitel der Begriff „Erfolg“ verwendet. So können auch kleine Spiele wie zum Beispiel „Umziehticker“ Berücksichtigung finden, die zwar die Möglichkeit einer erlittenen Niederlage, allerdings nicht explizit die eines erreichten Sieges beinhalten.

Die Analyse der Stichprobe hat ergeben, dass „Fiktion“ bei der Bewältigung von Niederlagen in den erdachten Umständen eines Sieges und im Nachspielen des Erfolges liegen. Das Muster „Nachspielen eines Erfolges“ als Bewältigungsstrategie lässt sich inhaltlich folgendermaßen eingrenzen: Das Schlüsselereignis, die erlittene Niederlage, ist erfolgt. Die betroffene Person ist mit dem Ergebnis unzufrieden und bemüht, ungeachtet der Tatsache, dass das Ereignis bereits abgeschlossen und unwiderruflich ist, ein persönlich zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen. Die daraus resultierende Handlung ist ausgerichtet auf das nicht erreichte Ziel des zugrundeliegenden Ereignisses und findet unter fiktiven Bedingungen statt.

Der Aspekt der „Fiktion“ ergibt sich daraus, dass ein Erfolg unter real gegebenen Umständen nicht möglich ist. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn temporäre Voraussetzungen ein Weiterspielen nicht zulassen oder die personellen Bedingungen des zugrundeliegenden Spieles nicht mehr gegeben sind. Die betroffene Person nimmt in ihrer Phantasie reale Bedingungen an und spielt zur Bewältigung der erlittenen Niederlage den erwünschten Erfolg für sich nach. Das tatsächliche Handeln in einem fiktiven Rahmen verleiht dem nachgestellten erwünschten Ereignis eine gewisse Realitätsnähe. Von dieser ist anzunehmen, dass sie ein Aspekt der Bewältigungsart „Nachspielen des Erfolges“ ist.

Ankerbeispiel: Mia, Interview 14 vom 7.5.2013¹⁹

B: „Umziehticker“. #00:00:58-4#

I: Was ist denn da nicht so gut gelaufen? #00:01:01-7#

B: Dass die Kinder, die Ticker waren, mich immer getickt haben, obwohl sie mich gar nicht getickt haben. Und sie haben gesagt „ich habe dich getickt“. Und denn haben sie gesagt, ich soll in die Umkleide. Das hat mir nicht so gefallen. #00:01:23-2#

I: Und du warst dir sicher, dass du nicht getickt worden bist? #00:01:28-0#

B: Ich wollte noch nicht. #00:01:33-7#

I: Wie hast du dich da gefühlt? #00:01:38-4#

B: Bisschen traurig war ich da. #00:01:45-4#

I: Und hast du in dem Moment etwas gesagt oder getan? #00:01:52-4#

B: Ich hab demjenigen gesagt, dass er aufhören soll. #00:02:05-6#

I: Womit? #00:02:05-6#

B: Dass er mir die ganze Zeit sagt, dass ich in die Umkleide soll. #00:02:17-0#

I: [...] Also du bist getickt worden, hast dich etwas mies gefühlt, und was dann? #00:05:03-5#

B: Da waren ALLE schon in der Umkleidekabine. Da warst du auch schon weg. Und dann bin ich noch ein bisschen in der Sporthalle herumgehüpft. Und dann bin ich auch in die Umkleidekabine gegangen. #00:05:14-6#

¹⁹ Ausschnitte des Interviews 14 mit der Schülerin Mia werden auch für das Muster „Ignorieren“ der Kategorie „Distanzbildung“ verwendet (vgl. Kapitel 5.1.2).

Korrespondierendes Protokoll der Einzelbeobachtung, I. Cornils vom 25.4.2013

Fünf Minuten vor Unterrichtsschluss spielt die Klasse 1a Umziehticker. Mia fällt dadurch auf, dass sie sich nicht ticken lassen will und die „Ticker“ bisweilen laut und ungehalten anspricht. Es erfolgt eine Lehreransprache und Mia begibt sich in die Umkleidekabine.

Kurz darauf werden die anderen SchülerInnen zum Umziehen gerufen. Die Sporthalle ist leer. Mia verlässt die Umkleidekabine wieder und läuft in die Sporthalle. Sie fühlt sich unbeobachtet und läuft, teilweise im „Pferdegalopp“, in schnellem Tempodurch die Halle. Sie nutzt dabei die gesamte zur Verfügung stehende Fläche und läuft so lange, bis sich fast alle Kinder umgezogen haben. Dann wird sie durch die Lehrkraft in die Umkleidekabine gerufen und geht fröhlich hinein.

Die Befragte (B), eine Erstklässlerin, nimmt zwar an dem Spiel „Umziehticker“ teil, hält sich aber nicht konsequent an die Regeln und ist zunächst mit unterschiedlichen Mitteln bemüht, eine Niederlage von sich abzuwenden. Das Niederlageerleben besteht hier im Ausscheiden durch Geticktwerden.

Zunächst soll die psychische Situation der Betroffenen näher dargelegt werden, um anschließend das „Nachspielen des Erfolges“ als Bewältigungsstrategie eingehender veranschaulichen zu können.

Die Befragte versucht durch das Ignorieren des Ist-Zustandes weiter am Spiel teilzuhaben. In Ansprache an die „Ticker“ bittet sie darum, nicht weiter mit dem Regelwerk behelligt zu werden. Ihre Absicht ist es, den Konsequenzen der Niederlage, die Sporthalle zum Umziehen zu verlassen, zu entgehen. Das Ignorieren des Getickt-Werdens ist zunächst dem Muster „Mogelei“ zuzuordnen. Doch es deutet im Falle der Erstklässlerin darauf hin, dass diese über ein genügend hohes Maß an Phantasie verfügt, um Erdachtes als für sich nahezu real anzunehmen. Zu Beginn des Interviewausschnitts sagt die Befragte aus: „[...]“, obwohl sie mich gar nicht getickt haben.“ Die Befragte verleiht damit ihrem Wunsch, nicht auszuschneiden, nicht aber den Tatsachen, dass dies bereits geschehen ist, Ausdruck.

Das Stattgeben einer Bitte um „Nichtbehelligung“ würde jedes Spiel ad absurdum führen. Die „Mogelei“ der Befragten in Verbindung mit der Bitte um Nichtbehelligung lässt vermuten, dass ihre Handlungsweise aus einem Gefühl der Hilflosigkeit und Überforderung resultiert. Die Überforderung der Erstklässlerin ist der Art, dass sie die Niederlage nicht annehmen oder geeignete Handlungen vornehmen kann, um wieder erfolgreich in das Spiel zurückzukehren. Der Befragte sagt in einfachen Worten aus: „Ich wollte noch nicht [ausscheiden].“

Ihre Versuche, durch Mogelei und Ansprache an die „Ticker“ die Niederlage von sich abzuwenden, sind nicht zuletzt durch das Eingreifen der Lehrkraft gescheitert. Die Befragte nimmt die Situation für eine kurze Zeit an und geht in die Umkleidekabine. Als alle KlassenkameradInnen ihr folgen müssen, nutzt B die temporal nur sehr kurzfristig ungeordnete und unübersichtliche Lage des Ortswechsels und verwendet ein Mittel, der erfolgten Niederlage zu begegnen: Sie begibt sich zurück an den Ort des Geschehens und führt das Spiel imaginär fort. Ihr Handeln ist dabei gleichzeitig von einem fiktiven und einem realen Aspekt bestimmt. Der reale Aspekt liegt in dem Ort des vergangenen Niederlageereignisses und in dem Bewegungshandeln der Befragten. Sie bewegt sich laufend in raschem Tempo durch die Sporthalle. Der fiktive Aspekt ist durch die Vorstellung vom ausgetragenen Spiel gekennzeichnet. Alle negativen Einflussfaktoren des tatsächlichen Spielverlaufs sind aber zu diesem Zeitpunkt nicht vorhanden, und einem erfolgreichen Ausgleich der erlittenen Niederlage liegt durch Verweilen am Spielort, unter Einflussnahme der eigenen Phantasie, nichts im Wege.

Die Darstellung des Ereignisses durch die Erstklässlerin und die beobachtete Fröhlichkeit der Befragten beim Eintritt in die Umkleidekabine legen den Schluss nahe, dass eine rasche Bewältigung der erlittenen Niederlage durch ein Nachspielen eines Erfolges in der Sporthalle vollzogen worden ist.

Muster 5: Fiktive Abwendung der Niederlage

Wenn SchülerInnen von ihren verlorenen Spielen berichten, schildern sie in der Regel zunächst den Spielablauf. In einem zweiten Schritt nehmen die Befragten oftmals Attributionen vor, um der Ursache des Spielergebnisses auf den Grund zu gehen oder dadurch entstandene Emotionen näher zu spezifizieren. Dieses Kapitel ist Gegenstand eines weiteren Schrittes, dem der „fiktiven Abwendung der Niederlage“. Hierbei geht es um die Herleitung von Umständen, unter denen im verlorenen Spiel ein Sieg oder zumindest ein Unentschieden möglich gewesen wäre. Schritt eins und zwei bezeichnen die Darstellung des Ist-Zustandes aus der subjektiven Sicht der Befragten. Schritt drei ist gekennzeichnet durch fiktives kognitives Handeln. Die zugrundeliegenden Schlüsselszenen oder Merkmale des Spiels, die zur Niederlage geführt haben, werden hinsichtlich der potentiellen Chancen auf einen Sieg neu bewertet.

Nachdem eine Viertklässlerin im ersten und zweiten Schritt das Spiel „Königsvölkerball“ geschildert und die Ursachen der Niederlage erläutert hat, sagt sie im dritten Schritt aus: „Also dann würden die bestimmt auch nicht gewinnen. [...] Dann hätten wir

noch eine Chance“ (Sina, Interview 1, #00:05:05-6#). Die Befragte hat im Durchlaufen dieser kognitiven Schritte die Erkenntnis gewonnen, dass eine Niederlage unter selbst konstruierten fiktiven Umständen hätte abgewendet werden können.

Weil nicht einzelne Schlüsselszenen, sondern zugrundeliegende Merkmale eines verlorenen Spiels im Vorwege bereits einen Sieg unwahrscheinlich erscheinen ließen, sagt eine Schülerin aus: „Ich wünschte, ich wäre in der anderen Gruppe gewesen“ (Leila, Interview 22, #00:02:48-1#). Eine Niederlage war im Vorfeld abzusehen. In ihrem geäußerten Wunsch prägt sie allerdings eine Vorstellung von einem für sich angenommenen Sieg in der gegnerischen Mannschaft.

Der Aspekt der Bewältigung liegt bei der „fiktiven Abwendung der Niederlage“ in der Phantasie, der Vorstellung einer Möglichkeit des Sieges. Die erdachten Umstände knüpfen direkt an die Ist-Situation und die vorgenommene Attribution an. Sie vermitteln so eine subjektive Realitätsnähe. Der Aspekt der „subjektiven Realitätsnähe“ birgt das Potential, die erlittene Niederlage als solche abzumildern. Der Betroffene hat nach der Spielanalyse die Möglichkeit, mit der Niederlage abzuschließen und die emotionalen Folgen entsprechend der vorgenommenen Neubewertung zu lindern.

Ankerbeispiel: Marie, Interview 23 vom 14.06.2013²⁰

B: Also beim Fußball, da waren fast alle Guten in der anderen Mannschaft. Und wir hatten nur einen Guten und auch fast meine ganzen Freundinnen, außer drei Freundinnen, die ich richtig gern mochte. Die waren bei uns. Und denn haben die Guten natürlich ganz viele Tore geschossen. Und bei uns war ein Kind im Tor, das überhaupt nicht gut im Tor war. Denn hat das Mädchen nur, glaube ich, ein Tor gehalten. Sonst hätten die sechs. Und da haben die alle gehalten. Sonst hätten wir, wenn in der anderen Mannschaft, wenn die da nicht das so gemacht hätten, also wenn die da nicht die Tore gehalten hätten, dann hätten wir auch fünf. Denn war ich nachher ein bisschen traurig, dass wir verloren haben und dass auch die Mannschaften so ungerecht eingeteilt waren. #00:01:31-5#

I: Und wie war die Mannschaftseinteilung gelaufen? #00:01:39-0#

B: Also die Lehrerin, die das gemacht hat, die hat immer gesagt „du gehst dahin und du gehst dahin“. Also immer abwechselnd. #00:01:48-7#

²⁰ Ausschnitte aus dem Interview 23 mit der Schülerin Marie werden auch als Ankerbeispiel für das Muster „Sich der Emotion hingeben“ der Kategorie „Ausleben der Emotion“ (s. Kapitel 5.3.2) verwendet.

I: Wie hast du dich gefühlt, als das Spiel zu Ende war? #00:01:54-0#

B: Da war ich richtig ziemlich traurig. Aber denn nachher konnte ich mich auch wieder beruhigen. Also im Kopf hatte ich nur noch einen Gedanken. „Wir haben verloren.“ [...] #00:02:09-3#

Die Befragte (B) nennt im Verlauf des vollständigen Interviews mehrere Aspekte, die auf eine Bewältigung der erlittenen Niederlage schließen lassen (vgl. Muster „Sich der Emotion hingeben“, Kapitel 5.3.2). An dieser Stelle wird der Fokus auf die „fiktive Abwendung der Niederlage“ als Bewältigungsstrategie gelegt, da ihre Aussagen alle Merkmale erfüllen, die dieses Muster bestimmen.

Die Beurteilung des Fußballspiels nimmt sie in drei Analyseschritten vor. In der Abfolge ordnet sie den relevanten Schlüsselszenen wechselseitig die korrespondierenden Attributionen zu. Im Folgenden werden sie zur Veranschaulichung in den einzelnen Analyseschritten separat aufgezeigt.

Zum Ist-Zustand sagt die Befragte über ihre Mannschaft aus, dass sie torlos blieb und der Torwart einen Treffer abhalten konnte. Über die gegnerische Mannschaft berichtet sie, dass sie fünf Treffer erzielt hat und deren Torwart alle Torschüsse abwehren konnte. Indirekt ist ihrer Aussage zu entnehmen, dass es fünf Torchancen für die Unterlegenen gab.

Im zweiten Schritt nimmt B Ursachenzuschreibungen für die erlittene Niederlage vor: „Fast alle Guten“ befinden sich in der gegnerischen Mannschaft. Die subjektiv selbstverständliche Bestätigung ihrer spielerischen Eigenschaften macht die Befragte in ihrer Wortwahl „natürlich ganz viele Tore geschossen“ deutlich. Die Mitspieler der eigenen Mannschaft können nur „einen Guten“ aufweisen, und der Torwart verfügt in ihrer Darstellung nicht über geeignete spielerische Qualitäten. Die Einteilung der Mannschaften bezeichnet sie als „ungerecht“.

Im dritten Schritt konstruiert sie auf der Basis des Ist-Zustandes und der vorgenommenen Attributionen eine fiktive Abwendung der Niederlage. Ihre Wortwahl ist gekennzeichnet durch Verbformen des Konjunktivs und dem mehrfachen Gebrauch der Konjunktion „wenn“. Folgendes Satzfragment macht ihr Bemühen deutlich, ein mögliches Bild eines „Unentschiedens“ zu skizzieren: „Sonst hätten wir, wenn in der anderen Mannschaft, wenn die da nicht so das so gemacht hätten“. Zunächst erwägt sie, wie viele Tore im Spiel ohne Zutun der Torwarte gefallen wären. Die gegnerische Mannschaft hätte sechs Tore erzielt und die eigene fünf. Im Vergleich zum Ist-Zustand gewinnt die unterlegene Mannschaft bereits eine Aufwertung durch das fiktive Spielverhältnis. Doch im finalen Satz des dritten Analyseschrittes

kombiniert sie das tatsächliche Torergebnis der Gegner mit dem fiktiven der eigenen Mannschaft: „Also wenn [...], dann hätten wir auch fünf.“ Die Befragte zieht an dieser Stelle denkbare Umstände in Erwägung, unter denen ein „Unentschieden“ möglich gewesen wäre. Durch die fiktive Aufwertung der Leistung ihrer Mannschaft, ausgenommen der des Torwarts, ist eine Abmilderung der tatsächlich erlittenen Niederlage anzunehmen. Der positive Aspekt der Fiktion eines „Unentschiedens“ bildet einen Gegenpol zum negativen Aspekt des Ist-Zustandes der Niederlage. Daher ist das Muster „Fiktive Abwendung der Niederlage“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“ als Form der Bewältigung von Niederlagen zuzuordnen.

Muster 6: Um Hilfe bitten

Kinder werden in der Schule dazu angehalten, sich in Problem- und Konfliktsituationen, die nicht aus eigener Kraft bewältigt werden können, an eine Lehrkraft zu wenden, um Lösungsmöglichkeiten zu finden. So wenden sich GrundschülerInnen auch im Sportunterricht an die Lehrkraft, wenn sie Hilfe brauchen. Im Bereich „Spielen“ ist eine individuell ausgelegte unterstützende Maßnahme durch die Lehrkraft üblich, wenn ein gegebenes Ungleichgewicht zum Beispiel durch eine körperliche Behinderung, gegeben ist. Die Lehrkraft kann dann ein Ungleichgewicht durch Gewährung eines personellen, temporalen oder lokalen Vorteils ausgleichen. Im Folgenden wird jedoch die Bewältigungsstrategie „Um Hilfe bitten“ im Fall von gleichen Vorbedingungen für alle Mitspieler erörtert.

Von einer Schülerin oder einem Schüler, der mit der Bitte um spielerische Unterstützung an eine Lehrkraft herantritt, ist anzunehmen, dass er sich in einer aus eigener Kraft unauflösbaren Konfliktsituation befindet. Die ist hier gekennzeichnet durch ein Ungleichgewicht von erlebten Siegen und Niederlagen zuungunsten des betroffenen Kindes. Das Empfinden, dass weder eigenes Können noch taktisches Spielen über einen gewissen Zeitraum zum erwünschten Ziel führt oder andere als stabil erachtete Faktoren stets einem Sieg entgegenstehen, kann dann zum Gefühl der Hilflosigkeit führen.

„Ich freue mich immer ganz doll, wenn ich ein Spiel gewinne, weil ich gewinne nicht oft“ (Alex, Interview 8a, #00:16:02-5#), äußert sich ein Zweitklässler zum „Verlieren“ im Sportunterricht. Pessimistische Äußerungen der Interviewpartner über Niederlageerleben im Sportunterricht können darauf hindeuten, dass Einschätzungen hinsichtlich der erlebten Quantität von Niederlagen einen Mangel an Objektivität aufweisen. Die Möglichkeit, siegreich aus einem Spiel hervorzugehen, ist allerdings gerade bei einer Anzahl von Spielen, die der Gruppe der „Kleinen Spiele“ wie zum Beispiel „Fischer - Fischer“ oder „Schlafender

König“ angehören, besonders gering. Aus jedem Spieldurchgang geht jeweils nur ein Gewinner hervor, welcher der nachfolgenden Spielrunde durch eigenes Handeln Gestalt geben kann. Die Möglichkeit, „nicht oft“ oder überhaupt nicht zu gewinnen, ist im Vergleich zu Mannschaftsspielen im Grundschulsport sehr hoch: „Ja. Das war ‚Schlafender König‘. Das fand ich blöd, dass ich nie DRAN-GE-KOMMEN BIN“ (Kevin, Interview 12, #00:25:07-1#). Wenn Schüler keine spielerischen Erfahrungen im Sportverein gewonnen haben, machen sie oft ihre ersten Niederlageerfahrungen im Kreise einer größeren Bezugsgruppe im Kindergarten oder der ersten Klassenstufe. Auf die Dauer erfolglos zu sein ruft dann bisweilen Gefühle der Hilflosigkeit und Frustration hervor: „Und deswegen habe ich OFT NICHT mehr mitgespielt. Das fand ich RICHTIG blöd“ (Kevin, Interview 12, #00:26:13-7#).

Dem folgenden Ankerbeispiel liegt ein Spiel aus der Gruppe der „Kleinen Spiele“ zugrunde. Ein durch andauerndes Niederlageerleben hervorgerufenen Gefühl der Benachteiligung wird mit Bitte um ausgleichende Unterstützung als Bewältigungsstrategie an die Lehrkraft übermittelt.

Ankerbeispiel: Mary, Interview 1 vom 22.10.2012

B: Das war bei „Schlafender König“. Und da saß einer aus unserer Klasse vorne und denn sind wir alle losgelaufen. Einer hinter mir ist immer nach vorne gegangen und denn hat der König zwar das gesehen, aber nichts gesagt. Und das fand ich dann unfair. Und denn ging das immer weiter und weiter und am Ende hat auch der, der vorgedrängt hat und geschummelt hat, den Ball gekriegt und war denn König. #00:10:17-5#

I: Erzähle mal ganz zu Ende. #00:10:27-0#

B: Also am Ende, da hab ich denn fair weiter gespielt und der König hat mich denn rausgeworfen, obwohl ich gar nichts gemacht habe. Und das fand ich unfair, weil am Ende hat den Ball wieder ein Junge gekriegt. Der war vorne wieder der König. #00:10:51-0#

I: Wie lange hast du noch daran gedacht? #00:11:47-7#

B: In der nächsten Stunde war das schon wieder weg. #00:11:52-9#

I: Wie sehr hast du dich ins Spiel eingebracht? #00:12:34-0#

B: Also, ich hab mich schon sehr angestrengt, weil ich noch nie „Schlafender König“ war. Und das war ein bisschen blöd. Deswegen habe ich mich sehr angestrengt. #00:12:47-7#

I: [...] Hat der Lehrer bemerkt, was da los war? #00:13:12-0#

B: Nein! Aber ich hab am Ende des Spiels noch mal gesagt zu dem Lehrer, ob ich nächstes Mal, wenn wir das spielen, „Schlafender König“ sein darf. Also dann hat sie es mir versprochen. Und als wir es das nächste Mal noch mal gespielt haben, war ich denn nicht „Schlafender König“. Und das fand ich auch sehr unfair. #00:13:33-7#

Die Befragte (B) schildert den Spielverlauf aus ihrem subjektiven Betrachtungswinkel heraus und attributiert ihre Erfolglosigkeit auf das Spielverhalten der männlichen Mitspieler. Dies ist in ihrer Beschreibung gekennzeichnet durch regelwidriges Verhalten, Bevorzugung und Rücksichtslosigkeit anderen SpielerInnen gegenüber. Dem „König“ wirft sie vor: „[...] denn hat der König zwar das gesehen, aber nichts gesagt.“ Über einen Mitspieler, der siegreich aus der beschriebenen Spielrunde hervorgeht, sagt die Befragte aus: „[...] der vorgedrängt hat und geschummelt hat [...] war denn König.“ Anzumerken sei an dieser Stelle, dass ein vom König unbemerktes Vorlaufen zu den taktischen Handlungsmöglichkeiten jedes Mitspielers gehört, um bei diesem Spiel Erfolg zu haben und siegen zu können.

Ihr eigenes Handeln ist bestimmt von der Prämisse, Regeln einzuhalten und Rücksicht auf Mitspielende zu nehmen: „Also [...] da hab ich denn fair weiter gespielt [...]“ Das Verhalten des „Königs“ hingegen bezeichnet sie als „unfair“. Die Befragte stellt so ihre eigene positive Spielweise gegenüber der negativen der männlichen Mitspieler heraus. Weiter gibt sie an, trotz großer Anstrengung das ersehnte Ziel nicht zu erreichen und auch in der Vergangenheit nie erreicht zu haben.

Die daraus resultierende Konfliktsituation stellt sich für B folgendermaßen dar: Das unfaire Spielhandeln führt zu dem erwünschten Sieg, während unter fairer Spielweise und großer eigener Anstrengung der Erfolg ausbleibt. Da die Befragte angibt, „noch nie“ die begehrte Spielposition eingenommen zu haben, ist anzunehmen, dass die Aspekte der Konfliktsituation in ihrer Einschätzung von stabiler Art sind und zu einem Gefühl der Hilflosigkeit geführt haben. Der akuten und in der Vergangenheit erlebten Erfolglosigkeit in diesem Spiel begegnet die Befragte durch die Ansprache der Lehrkraft. Sie bittet um externale Unterstützung, da ihre eigenen Mittel, erfolgreich aus diesem Spiel hervorzugehen, ausgeschöpft sind. Die Möglichkeit der Lehrkraft, der Befragten hilfreich zu sein, liegt darin, ihr zu Beginn einer neuen

Spielreihe die begehrte Position des „Schlafenden Königs“ zu geben. Diese Zusage ist erfolgt: „Also, dann hat sie es mir versprochen.“

Erneut verwendet die Befragte den Begriff „unfair“, allerdings dieses Mal in Zusammenhang mit der Lehrkraft, die ihre Zusage nicht einhält. Ihre Konfliktsituation lässt sich nun in veränderter Form darstellen: Das unfaire Spielhandeln führt zum erwünschten Sieg, während unter fairer Spielweise, großer eigener Anstrengung und einer aussichtsreich erscheinenden Bitte um Unterstützung der Erfolg ausbleibt.

Die Bewältigungsstrategie liegt, obwohl das Ziel nicht erreicht wurde, dennoch in der „Bitte um Hilfe“ an die Lehrkraft. Die Bitte ist unter dem Aspekt der Bewältigung eng an die Hoffnung auf das Erreichen des Ziels geknüpft. Ähnlich wie im zweiten Muster dieses Kapitels, „Revanche“, ist die Dauer der anzunehmenden Bewältigung eingeschränkt durch das temporäre Erreichen des Gegenstandes der Absprache. Bezogen auf das Ankerbeispiel gibt B den Zeitpunkt als „das nächste Mal“ an. Es ist anzunehmen, dass die negativen Emotionen, die durch ihre Erfolglosigkeit hervorgerufen worden sind und die sie als „ein bisschen blöd“ andeutet, bis zu diesem Zeitpunkt durch das Hilfeversprechen der Lehrkraft abgemildert oder nicht mehr vorhanden sind. Im Falle der Befragten ist der Gegenstand der Absprache nicht erfüllt worden, so dass der temporäre Aspekt der Bewältigung des Ankerbeispiels an dieser Stelle endet.

Muster 7: „Geteiltes Leid“

Die Bezeichnung für das Muster „Geteiltes Leid“ ist der alltagssprachlichen Redewendung „geteiltes Leid ist halbes Leid“ entnommen. In ihrer Bedeutung weist sie darauf hin, dass negative Ereignisse leichter zu ertragen sind, wenn andere Personen ebenfalls aufgrund von Information über oder Involvierung in Selbiges betroffen sind. In diesem Kapitel geht es um Bewältigung von Niederlagen durch miteinander geteilte Spielerfahrungen über die Zeit.

Die SchülerInnen, welche einen Ausgleich zwischen Siegen und erlittenen Niederlagen in ihren Interviews thematisieren, berichten in der Regel aus einer vordergründig ichbezogenen Perspektive. In den Darstellungen der bisher beschriebenen Muster der Kategorie „Ausgleich schaffen“ nehmen sie eine zentrale Position ein. Siege und Niederlagen werden ausschließlich auf die eigene Person bezogen und subjektiv bewertet. Wenn eine Form des Ausgleichs geschildert wird, geht es überwiegend um die sachbezogene Herstellung eines Ausgleichs nach Punkten für das Kind selbst. Das bedeutet, es wiegt selbst erlittene Niederlagen gegen selbst

erzielte oder noch in der Zukunft liegende mögliche Erfolge um seiner eigenen Person willen auf.

Das Muster „Geteiltes Leid“ stellt nicht die persönlich erzielten Ergebnisse in den Vordergrund, sondern die Erfolgs- und Misserfolgsbilanzen aller beteiligten SpielerInnen innerhalb einer Gruppe. Das Erleben von ausgleichender Gerechtigkeit und Sammeln vergleichbarer spielerischer Erfahrungen von allen Mitgliedern einer Klassengemeinschaft liegt hier der Bewältigung einer Niederlage zugrunde. Es ist eine Betrachtungsweise, die den Blickwinkel nicht nur von der eigenen Person auf die Mitglieder der Gruppe richtet, sondern auch vom aktuellen Zeitpunkt auf einen weit gefassten Zeitraum. Die Schülerin Lena sagt aus: „Wenn eine Gruppe verliert, dann sind sie ja keine Loser, nur, weil sie dieses *eine* Spiel verloren haben, finde ich“ (Lena, Interview 5, #00:18:42-1#). Es werden dem personenbezogenen Ausgleich sowohl Mitglieder einer Bezugsgruppe als auch mehrere Spiele zugrunde gelegt. Im gleichmäßigen Verhältnis von erlebten Siegen und Niederlagen aller Personen innerhalb einer Gemeinschaft über die Zeit wird eine ausgleichende Gerechtigkeit erfahren. Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Gerechtigkeit“ kann aus mehreren Blickwinkeln heraus vollzogen werden. Doch eine interpersonelle Gerechtigkeit, wie sich in der Stichprobe darstellt, ergibt sich aus dem sozialen Bezug, aus der Gleichverteilung positiver und negativer Erfahrungen auf die Anzahl der teilnehmenden Personen.

Ankerbeispiel: Paul, Interview 24 vom 17.6.2013²¹

B: Also, einmal war das so, dass wir so ein Spiel gemacht haben. [...] Und denn hatten wir einen in unserer Gruppe, der ist am Rücken behindert. Und wegen dem haben wir leider dann auch verloren. Und ja, das hat mich sehr geärgert. #00:00:51-0#

B: Na ja! Es passiert uns allen halt mal, dass wir mit DEM in der Gruppe landen. Und denn sind wir halt ALLE mal also so nörrisch. Und bei mir war die Wut nicht so groß, weil ich war schon ganz oft mit dem in einer Gruppe und habe verloren. #00:03:14-7#

Der Befragte (B) äußert sich hier über seinen körperlich behinderten Klassenkameraden, der trotz physischer Einschränkungen gleichberechtigt an allen Spielen im Sportunterricht teilnimmt. B geht davon aus, dass die Mannschaft, welcher sein Kamerad gerade zugehörig ist,

²¹ Auszüge aus dem Interview 24 mit dem Schüler Paul werden auch für das Muster „Vorhersagbarkeit“ der Kategorie „Distanzbildung“ verwendet (s. Kapitel 5.1.2). Eine ausführlichen Darstellung des Bewältigungsverhalten des Schülers Paul wird a.a.O. vorgenommen.

jeweils verliert. Diese Annahme stützt sich auf die Erfahrungen, welche B im Laufe seiner Schulzeit im Sportunterricht gemacht hat. Die Kräfteverteilung zwischen den gegnerischen Mannschaften sieht B aufgrund der physischen Merkmale des Mitschülers stets im Ungleichgewicht. So erfolgt seine Ursachenzuschreibung für die akut erlittene Niederlage aufgrund des stabilen externalen Merkmals „Leistungsschwäche“. Der Befragte ist jedoch dazu in der Lage, seinen Blickwinkel auf das Geschehen aus einer übergeordneten Position heraus einzunehmen. Er erweitert den Bezugsrahmen seiner Beurteilung sowohl auf der temporalen als auch auf der personellen Ebene. Er erkennt, dass sich die Lage im Sportspiel über die Zeit für alle Mitglieder der Klassengemeinschaft gleich gestaltet und nimmt an, dass diese auch in der gleichen emotionalen Weise darauf reagieren: „Und denn sind wir halt ALLE mal also so nörrisch.“ Entweder schließt B hier von seiner eigenen hervorgerufenen Emotion auf die der anderen, oder er bezieht sich auf Beobachtungen, die er akut und in der Vergangenheit gemacht hat. Der Befragte zeigt in seiner Aussage durch die Verwendung des Personalpronoms „wir“, dass er sich selbst als der Bezugsgruppe zugehörig betrachtet. Seine Emotionen decken sich mit denen der Mitglieder seiner Bezugsgruppe. Das Ereignis „Niederlage“ und die damit korrespondierende Emotion „nörrisch“ betrifft gleichermaßen und in einem ausgewogenen Verhältnis „ALLE“ und einen selbst über einen Zeitrahmen, der weit ausgedehnt ist. „Es passiert uns allen halt mal“ ist eine Aussage, die sowohl die Vergangenheit, die Gegenwart als auch die Zukunft umfasst.

Der wirksame Mechanismus der Bewältigung liegt hier in dem Bewusstsein der ausgleichenden Gerechtigkeit innerhalb der Bezugsgruppe über die Zeit. Langfristig gesehen erfährt jeder eine annähernd gleiche Anzahl von erlittenen Niederlagen. Das Erleben von Niederlage und der korrespondierenden negativen Emotionen unterliegen einer gerechten Umverteilung. Das vom Befragten in der akuten Spielsituation empfundene Ungleichgewicht wird durch die Erfahrung von „Gleichheit“ auf einer übergeordneten Ebene über die Zeit relativiert.

Ergänzend soll an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass B im Abschnitt der Äußerung über das „geteilte Leid“ und die Vorhersehbarkeit der Niederlagen seine Emotion als eher gering, „bei mir war die Wut nicht so groß“, beschreibt. Zu Beginn des Interviews stellt der Befragte die durch die Niederlage hervorgerufene Emotion mit den Worten „sehr geärgert“ noch als intensiv dar. Diese Aussagen stützen den Schluss, dass das Empfinden von „geteiltem Leid“ beim Befragten einen Anteil am Bewältigungsvorgang hat.

Eine Betrachtung nur der beschriebenen Muster der Kategorie „Ausgleich schaffen“ lässt erahnen, wie umfangreich und vielseitig der Bereich möglicher Bewältigungsstrategien in der

Situation eines Niederlageerlebens für Personen in der Altersgruppe der GrundschülerInnen ist. Als ursächlich mag einerseits dafür das Potenzial an Phantasie und Kreativität der Altersgruppe angesehen werden. Andererseits deutet die Anzahl unterschiedlicher Reaktionsmuster auf noch nicht gefestigte Verhaltensformen hin. Es ist zu erkennen, dass einige Kinder unterschiedliche Lösungswege ausprobieren und in der Wahl ihrer Mittel, einer erlittenen Niederlage zu begegnen, noch unsicher oder bisweilen hilflos sind. Das Muster M6, „Um Hilfe bitten“, zeugt beispielsweise von einem geringeren Grad an Reife und Erfahrung im Umgang mit Niederlagen im Sportspiel als das Muster M2, „Revanche“. Das Phänomen der Revanche lernen die Kinder im Laufe ihrer spielerischen Aktivitäten kognitiv kennen und je nach Persönlichkeit und Affinität auch für sich zu nutzen. Anhand dieser Beispiele ist ersichtlich, dass die Verhaltensweisen der Kinder angesichts einer erlittenen Niederlage unter anderem durch den Stand ihrer Entwicklung und den vorgelebten Verhaltensweisen von Personen aus ihrem näheren Umfeld bestimmt sind. Eine mögliche Orientierung bieten hier nicht nur Erwachsene wie z.B. Eltern und Lehrkräfte, sondern auch MitschülerInnen und FreundInnen. Vorgelebte Verhaltensweisen sind im Idealfall vorbildlich, d.h., sie sind an geltenden gesellschaftlichen Regeln und den Bedürfnissen beteiligter Personen ausgerichtet. Es könnten jedoch auch eigene Bedürfnisse unter Missachtung oder Beugung bestehender Konventionen durchgesetzt und befriedigt werden. Das Muster M1, „Mogelei“, ist diesem Verhalten zuzuordnen.

Jede in den Mustern M1 bis M7 aufgezeigte Reaktionsweise ist nicht nur eine individuelle, auf die eigene Person bezogene, sondern gleichsam auch eine sozial ausgerichtete Verhaltensweise. Das Handeln nach einer erlittenen Niederlage ist nicht nur im Zusammenhang mit den Auswirkungen auf die Schülerin oder den Schüler selbst, sondern auch im Zusammenspiel mit dem sozialen Umfeld, den MitschülerInnen der Klassengemeinschaft, zu betrachten. Aus diesen Überlegungen heraus sollen die Muster der Kategorie „Ausgleich schaffen“ unter dem Aspekt der moralischen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden. Hier steht nicht die Bewertung der sozialen Angemessenheit des Verhaltens im Vordergrund, sondern das entwicklungsbedingte oder erlernte Vermögen als Voraussetzung, in einer bestimmten Art und Weise auf ein Niederlageerleben reagieren zu können. Zu diesem Zweck wird das Stufenmodell Kohlbergs zur Theorie des Moralerwerbs dargestellt und erläutert. Kohlberg hebt in seinem Stufenmodell die Bedeutung des Gerechtigkeitsprinzips und der Fairness für die Heranwachsenden hervor. Das Muster „Ausgleich schaffen“ beschreibt das Streben der SchülerInnen nach einem für sich gerechten Verlauf von Spielergebnissen. Dies zeigt sich beispielsweise in ihrem Bemühen, ein Gleichgewicht von erlebten positiven und negativen Spielergebnissen zu erkennen. Das in den Mustern M1 bis M7 dargestellte

Bewältigungsverhalten der SchülerInnen wird daher diesem Stufenmodell nach Anmerkung einiger gängiger Kritikpunkte zugrunde gelegt und so für die Kategorie „Ausgleich schaffen“ erklärbar und transparent gemacht.

5.2.3 Exkurs: Kohlbergs Theorie des Moralerwerbs

Basierend hauptsächlich auf den Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologen Mead (1934) und Piaget (1954) entwarf Kohlberg ein Stufenmodell zur moralischen Entwicklung von Kindern und Erwachsenen. Es ist ein an Entwicklungsaufgaben orientierter kognitiv-struktureller Ansatz. In Ermangelung eines einheitlichen und präzisen Umgangs mit dem Begriff „Entwicklungsaufgaben“ bereits vorhandener Konzeptionen stellte Kohlberg Kriterien auf, nach denen er „Entwicklung“ definiert. Demnach bedeutet „Entwicklung“, dass sich die Struktur eines bereits vorhandenen Reaktionsmusters qualitativ verändert. Dieser Vorgang ist nicht umkehrbar und erfolgt in einer schrittweisen, unveränderlichen Abfolge. Deren individuelle Stufen sind hierarchisch angeordnet. Jeder höheren Stufe liegt der funktionale Inhalt der vorhergehenden zugrunde und wird ausdifferenziert (vgl. Kohlberg, 1996, S. 47ff.). Kohlberg begreift Moralentwicklung als ein „Ergebnis von Sozialisation und sozialem Lernen“ (Kohlberg, 1996b, S. 123). Er setzt „moralisches Verhalten“ gleich mit einem „Widerstand gegen Versuchung“ (Kohlberg, 1996c, S. 377). Dieser ergibt sich aus der Wechselwirkung von zu befriedigenden Bedürfnissen und der Antizipation von Schuldgefühlen des Gewissens. Unter den Bedingungen von Konflikt und Versuchung stellt er entwicklungsspezifische Veränderungen moralischen Handelns unter Verwendung von Dilemmatexten und Standardfragen heraus. Kohlberg sagt dazu aus: „Klare Zusammenhänge zwischen der Reife des moralischen Urteilens und des moralischen Handelns findet man in Situationen, in denen die sozialen Normen mehrdeutig oder widersprüchlich sind; [...]“ (Kohlberg, 1996a, S. 15). In einem Zeitraum von etwa 30 Jahren wurden Stellungnahmen jugendlicher Probanden zu diesen Texten gegeben und ausgewertet. Das „Heinz-Dilemmata“²², in dem ein Ehemann sich vergeblich auf legalem Wege um eine seltene Medizin für seine schwerkranke Frau bemüht, gehört zu seinen bekanntesten Testgeschichten. Die Probanden wurden angehalten, Stellung zu text- und themabezogenen Fragen zu nehmen und diese zu begründen, bzw. zu rechtfertigen. Die formale und strukturelle Analyse der Antworten bildete die Grundlage für Kohlbergs Modell, das die Zuordnung einer Person zu einer Entwicklungsstufe möglich macht.

²² Abgedruckt im Anhang bei G. Althof, G. Noam und F. Oser (Hrsg.), 1996, S. 495

Sein Stufenmodell der Moralentwicklung unterscheidet drei Niveaus: Die präkonventionelle Ebene, die konventionelle Ebene und die postkonventionelle Ebene. Jedem Niveau sind zwei Stufen zugeordnet. Die jeweils zweite Stufe beschreibt eine erweiterte Variante der allgemeinen Perspektive der Hauptstufe. Kohlberg ordnet der präkonventionellen Ebene hauptsächlich Kinder im Alter bis zu etwa neun Jahren zu. Der konventionellen Ebene gehören die meisten Jugendlichen und einige Erwachsene an. Die postkonventionelle Ebene wird erst im Erwachsenenalter von nur wenigen Personen erreicht. Im Folgenden werden die drei Niveaus und sechs Stufen der Moralentwicklung zunächst in tabellarischer Form, anschließend dann ausführlicher dargestellt:

Niveau		Stufe	
1	<i>Präkonventionelle Ebene</i> „Das egoistische Individuum“	1	Orientierung an Autoritäten, Strafe und Gehorsam, Verfolgen selbstbezogener Interessen
		2	Wahrnehmen eigener und fremder Bedürfnisse, zweck- und nutzengebundenes Einhalten von Regeln
2	<i>Konventionelle Ebene</i> „Das soziale Individuum“	3	Rollenübernahme in sozialen Kontexten (Enkel, Freund, Schüler), Pflege von Beziehungen, Bemühen um positive Wirkung auf andere, sich in andere hineinversetzen
		4	Orientierung an Gesetzen und Pflichten der Gesellschaft oder einer Gruppe, Unterscheidung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Motiven und Übereinkünften
3	<i>Postkonventionelle Ebene</i> „Das rationale Individuum“	5	Orientierung am Sozialvertrag, Gesamtnutzen, Menschenrechten und Übereinkünften, Erfüllen freiwilliger Verpflichtungen (Arbeit, Familie, Freunde)
		6	Verpflichtung gegenüber selbsterwählten ethischen Prinzipien der universalen Gerechtigkeit, Respektieren und Achten von individuellem Selbst-Zweck

Auf der ersten Stufe ist das Denken und Handeln einer Person geleitet durch Autoritäten, die Recht und Ordnung verkörpern. „Richtiges“ Verhalten ist bestimmt durch den Wunsch, nicht bestraft zu werden und das Bewusstsein um die Übermacht der Autorität. Gehorchen und sowohl Dingen als auch Personen keinen Schaden zufügen, ist gleichbedeutend mit „korrektem Verhalten“. Es werden fremde Interessen beim eigenen Handeln noch nicht berücksichtigt, erkannt oder zu den eigenen Interessen in Beziehung gesetzt.

Die zweite Stufe ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit der Rollenübernahme. Handlungsziele dienen aber noch primär der Befriedigung eigener Interessen. Andere Personen und ihre Interessen werden wahrgenommen. Es wird erkannt, dass diese Konflikte hervorrufen können und dabei jeder seinen eigenen Standpunkt vertritt. Ein Ausgleich der Interessen durch Austausch, Handel oder Übereinkünfte bedeutet „Gerechtigkeit“. Dem Gedanken der „Fairness“ wird ein hoher Stellenwert zugemessen. Dennoch wird das Gerechtigkeitsprinzip zunächst nur auf die eigene Person angewendet. Es ist möglich, dass ein Kind bereits der Rollenübernahme fähig ist, gleichzeitig aber nach dem Gehorsam der Stufe 1 handelt. Kohlberg spricht hier von einer „Brücke zwischen den logischen bzw. kognitiven und den moralischen Urteilsfähigkeiten“ (Kohlberg, 1996b, S. 166).

Auf der dritten Stufe agiert der Mensch als soziales Individuum. Einerseits ist sein Handeln dadurch bestimmt, dass er eine gute Wirkung auf andere erzielen und fremden Erwartungen in seiner gesellschaftlichen Rolle entsprechen möchte. Andererseits handelt er in echter Sorge und Zuneigung zu anderen, pflegt Beziehungen und ist durch Rollenübernahme in der Lage, Standpunkte unterschiedlicher Personen zueinander in Beziehung zu setzen. So befolgt der sozial denkende Mensch nach Kohlberg die „konkrete goldene Regel“ (vgl. ebd., S. 129f). Man pflegt einen derartigen Umgang mit anderen, den man sich aus der Perspektive derselben heraus für sich wünscht. Dies ist allerdings nur bezogen auf das nähere Umfeld eines Menschen, dem z.B. Familienmitglieder oder Freunde angehören.

Zugehörige der vierten Stufe fühlen sich einer Gemeinschaft oder der Gesellschaft schlechthin verpflichtet. Eine Ordnung muss zugunsten des Wohles aller Beteiligten aufrechterhalten werden. Das eigene Handeln ist auf das Funktionieren dieser Ordnung durch Erfüllung übernommener Verpflichtungen ausgerichtet. Der Einzelne identifiziert sich mit dem übergeordneten System. Andere Personen werden in einem gesellschaftlichen Kontext gesehen. Beziehungen sind „Relationen zwischen den Systemteilen“ (ebd., S. 130).

Personen der fünften Stufe sind sich vielfältiger Werte und Normen von Gruppen bewusst, ordnen aber absolute Werte wie z.B. „das Recht auf Leben“ und „Freiheit“ allen Gesellschaftsordnungen zu. Der Mensch erkennt die Ordnung einer Gesellschaft zum Schutze

und Wohle derselben an und fühlt sich dieser zugehörig. Er ist aber auch in der Lage, Anpassungen durch neue Übereinkünfte und Veränderung alter herbeizuführen. Moralische und legale Aspekte können als widersprüchlich erkannt werden, was bisweilen zu persönlichen Konflikten führt. Bindungen unterliegen hier im Gegensatz zur folgenden Stufe noch der Freiwilligkeit.

Auf der sechsten Stufe ist der Mensch den universellen Prinzipien der Gerechtigkeit persönlich verpflichtet. Eigenes Handeln genügt stets den Ansprüchen universeller Prinzipien. Die Sinnhaftigkeit des Lebens beruht auf dem Zweck des Individuums selbst.

Unter den sechs Stufen des Moralerwerbs sind für die Analyse der Interviews die ersten drei Stufen relevant. Das soziale Umfeld der SchülerInnen ist noch bestimmt durch eine enge Bindung an das Elternhaus und die Schule. Selbst gewählte Kontakte ergeben sich in der Regel aus Nachbarschaft, Kindergarten, Schule und Verein. Für das Forschungsthema relevant ist die Beziehung zu den „besten“ FreundInnen, MitschülerInnen, Eltern und Lehrkräften. Einen Aufschluss über die Tendenz zur Wahl einer Bewältigungsstrategie geben ergänzend vier Gruppen von Kategorien, die innerhalb aller sechs Stufen wirksam sind und von Kohlberg als „moralische Orientierungen“ und „universelle Elemente von sozialen Situationen“ (vgl. ebd., S. 143) bezeichnet werden. Diese sind grundlegend bei der Wahl einer Entscheidung für eine Denk- oder Handlungsweise. Diese vier Kategorien der moralischen Ordnung stellen sich wie folgt dar:

1. Orientierung an Normen: Eine Person richtet ihr Handeln und Denken an vorgegebenen Regeln und Rollen aus. Entscheidungen gehen Gedanken an die Regeln voraus.
2. Orientierung am Nutzen: Entscheidungen werden gefällt in Hinblick auf mögliche positive oder negative Folgen für die eigene oder fremde Personen.
3. Orientierung am Gerechtigkeits- bzw. Fairnessgedanken: Im Vordergrund steht die Vorstellung von gegenseitigem Ausgleich, Gleichgewicht und Gleichbehandlung von Parteien. Eine Basis bildet die Übereinkunft, die zwischen Personen besteht.
4. Orientierung am idealen Selbst: Das positive Selbstbild, eine Vorstellung von Tugenden und guten Motiven der eigenen Person, bestimmt die Entscheidung für eine Handlung oder Einstellung. Die Einschätzung Dritter ist dabei weitgehend irrelevant.

Kritische Anmerkung

Obwohl vielfach Kritik an der Theorie Kohlbergs geübt worden ist, ist seine strukturierte Darstellung der Moralstufen als grundlegend für die Erforschung dieses Gebietes anzusehen und soll daher auch hier bei der Analyse der Interviews angewendet werden. Ein Einwand gegen das Stufenmodell Kohlbergs ergibt sich aus der Problematik, welche die Stufen als „strukturierte Ganzheiten“ bergen (Minnameier, 2010, S. 49). Jede Stufe berge Widersprüche in sich, welche durch unterschiedliche Blickwinkel auf eine Person durch weitere Differenzierungen der Stufen minimiert werden könnten (ebd., S. 52ff.). Kohlberg selbst räumt ein, dass auch Übergänge möglich seien (vgl. Kohlberg, 1996b, S. 166). Kritisch an seiner sechsten Stufe ist anzumerken, dass es ihm nicht gelungen ist, Probanden dieser jemals zuzuordnen. In diesem Bewusstsein bezeichnet er diese Stufe selbst als „hypothetisch“ (vgl. Kohlberg, 1996b, S. 371). Ein weiterer Kritikpunkt an seiner Arbeit ist durch die Inhalte der Dilemmata, welche ausschließlich theoretische Konstrukte sind, gegeben. Diese spiegeln einerseits nicht unbedingt die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wider. Andererseits können die ProbandInnen ihre Antworten unter geschützten Bedingungen geben. Daraus folgt, dass ihre theoretischen Entscheidungen keine realen Konsequenzen für ihre Person oder die Umwelt nach sich ziehen. Man muss sich fragen, ob Einschätzungen der ProbandInnen unter realistischen Bedingungen zu vergleichbaren Ergebnissen führen würden.

Die Bewertung der Aussagen hinsichtlich der Spezifität der Geschlechter führte zu einer Kritik durch Gilligan. Einige Dilemmatageschichten seien eher am Lebensumfeld männlicher, andere am Lebensumfeld weiblicher ProbandInnen orientiert. Gilligan bezweifelt, dass Aussagen weiblicher und männlicher Personen aufgrund ihrer Interessensunterschiede der Zuordnung zu den Moralstufen in direktem Vergleich stehen können, da Frauen und Männer auf der Welt unterschiedliche Positionen einnehmen würden (vgl. Braun & Gilligan, 1994, S. 18).

Erweitert man die Geschlechterproblematik auf Raum und Zeit, so ergibt sich daraus die Frage, ob die Theorie auf alle Kulturen universell anwendbar ist. „Moral und Kultur sind analytisch aufeinander bezogen und konstituieren sich empirisch gegenseitig (Eckensberger, 2010, S. 25). Kohlberg selbst schrieb vor dem Hintergrund seiner eigenen Lebensumstände. Sein Blickwinkel auf das Wesen der Moralität ist geprägt durch gesellschaftliche Normen und Konventionen der westlich und christlich orientierten Welt der Nachkriegszeit. Nur aus diesem Kontext heraus lässt sich sein Moralbegriff verstehen.

Die Berücksichtigung des Kontextes betrifft auf einer wesentlich konkreteren Ebene auch den hier zugrundeliegenden Forschungsgegenstand. Die Art der Bewältigung von Niederlageerlebnissen im Sportunterricht ist nur ein Aspekt moralischen Verhaltens. Selbiges lässt sich auch auf anderen Ebenen menschlichen Lebens, z.B. „Sexualität“, „Geschäftsbeziehungen“ oder „Militärwesen“ beschreiben. Basierend auf der Annahme, dass eine Person unterschiedliche Reifegrade in unterschiedlichen Bereichen aufweisen kann, ergibt sich die Frage, ob sich aus einer Untersuchung überhaupt ein allgemeiner Reifegrad der moralischen Entwicklung ableiten lässt. Im Folgenden wird hingegen kontextabhängig ausschließlich Bezug auf das Verhalten der SchülerInnen im Sportunterricht genommen. Ein Rückschluss auf eine gesamtmoralische Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers ist nicht intendiert.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Im Folgenden sollen die in M1 bis M7 aufgezeigten Verhaltensmuster auf die Stufen der Moralentwicklung bei Kohlberg bezogen werden. Die Zuordnung der Verhaltensmuster lässt einen Schluss auf den Reifegrad einer Schülerin oder eines Schülers im Umgang mit ihrem oder seinem Niederlageerleben zu. Das folgende Schaubild zeigt eine Zuordnung der Muster zu den Entwicklungsstufen der Moral nach Kohlberg. Von Relevanz sind die ersten zwei Stufen der präkonventionellen und die erste Stufe der konventionellen Ebene. Die Stufen vier und fünf wurden, um das Bild zu vervollständigen, ebenfalls auf den Bereich Sportspiel übertragen. Die sechste Stufe ist aufgrund ihrer Universalität nicht mehr auf einen abgegrenzten Bereich, hier dem Sportspiel, zu beziehen und ist daher im Schaubild nicht enthalten.

<i>Tabelle 14: Strategien des Ausgleichs in Zuordnung zu fünf Stufen moralischer Entwicklung bei Kohlberg</i>		
Muster	Stufe	
M4	1	Primäre Orientierung an Autoritäten (Lehrkräfte, Schiedspersonen); das Regelwerk eines Spiels, auch dessen Beugung, dient dem eigenen Erfolg; Belohnungserwartung bei regelkonformem Verhalten, Erwartung von Bestrafung bei regelwidrigem Verhalten
M6		
M1		

M3 M5	2	Wahrnehmen von MitspielerInnen und GegnerInnen als Personen mit selbigem Ziel, Verpflichtung gegenüber den Autoritäten und SpielerInnen zum Einhalten von Regeln; Fairness- und Gerechtigkeitsprinzip primär in Anwendung auf die eigene Person; Erfolgsgedanke herrscht vor
M2 M7	3	Rollenübernahme im prosozialen Kontext eines Spiels; rücksichtsvoller Umgang miteinander, welcher auch hinsichtlich eines Zeitraumes nach einem Spiel gepflegt wird; Bemühen um positive Wirkung auf andere durch faires Verhalten im und nach einem Spiel; sich in Unterlegene hineinversetzen; Niederlage erwägen oder akzeptieren
	4	Orientierung an Gesetzen und Idealen des Sportspiels, Unterscheidung zwischen individuellen und gesellschaftlichen sportlichen Motiven und Übereinkünften (Olympiade)
	5	Orientierung am Sozialvertrag, Gesamtnutzen, Menschenrechten und Übereinkünften (Befriedung von Kulturen als ursprünglicher olympischer Gedanke); Erfüllen freiwilliger Verpflichtungen (z.B. Förderung von sportlichen Einrichtungen in Entwicklungsländern)

Die Orientierung ausschließlich am Regelwerk eines jeweiligen Spiels und einer Ahndung bei Nichteinhaltung ist der ersten Stufe der präkonventionellen Ebene zuzuordnen. Ein Sportspiel erhält durch ein bestimmtes Regelwerk seine charakteristischen Merkmale. Ein sinnvolles Ausführen eines Spiels beruht auf der Einhaltung seiner Regeln und der oft ebenfalls im Regelwerk festgelegten Strafe im Falle der Übertretung. Erfolgreich in Strategie und Spielhandeln angewendete Regeln bringen einen oder mehrere Sieger hervor, eine erfolglose Anwendung führt oft zur Niederlage. Die erste Stufe der präkonventionellen Ebene bei Kohlberg basiert auf dem Gehorsam und Erfahren von Strafe bei Zuwiderhandlung im realen Leben. Autoritätspersonen, welchen Kinder sich verpflichtet fühlen, sind vornehmlich Erwachsene, die eine Vorbildfunktion innehaben. Den größten Einfluss üben hier die Eltern aus. Allerdings sind auch Personen wie Lehrkräfte, Vereinstrainer und VertreterInnen bestimmter Berufsgruppen, z.B. Polizeikräfte, zu nennen. Im Schulsport sind die SchülerInnen jenen Autoritäten moralisch verpflichtet, die die Einhaltung der Regeln in ihrer Funktion repräsentieren. Dies sind primär die Lehrkräfte oder SchülerInnen in einer Schiedsrichterfunktion. Im realen Leben erfahren Kinder für regelkonformes und moralisch

einwandfreies Verhalten seitens nahestehender Erwachsenen im Rahmen des Erziehungsprozesses oftmals Belohnungen. Im Spiel führt faires und korrektes Verhalten nicht gleichsam zum erwünschten Ziel. Dies kann einerseits als eine Ursache für Frustration und Unmut angesichts einer erlittenen Niederlage angesehen werden. Andererseits liegt auch der Schluss nahe, dass SchülerInnen angesichts der Bewältigung eines erlittenen Niederlageerlebens ein gewisses Maß an Hilflosigkeit aufweisen. Die Muster M1, „Mogelei“ und M6, „Um Hilfe bitten“, deuten auf ein noch wenig ausgereiftes Vermögen hin, dem erlittenen Niederlageerleben in einer sozial angemessenen Weise (M1) und andererseits aus eigener Kraft (M6) zu begegnen. Die Art und Weise, in der das Muster M4, „Nachspielen des Erfolges“ vollzogen wird, zeugt von noch großer Unsicherheit im Umgang mit sportspielbezogenen Bewältigungsstrategien.

Die im Ankerbeispiel dieses Musters beschriebene Erstklässlerin Mia weist ein noch sehr ichbezogenes Verhalten auf: „Ich wollte noch nicht“ (Mia, Interview 14, #00:01:33-7#). Sie fügt sich nicht der Regel, nach dem Geticktwerden aus dem Spiel auszuschneiden und folgt auch nicht der Anweisung der Lehrkraft, sich mit ihren MitschülerInnen umzuziehen. Ihr Streben ist ehrgeizig auf den persönlichen Erfolg ausgerichtet. Ihre Strategie des Umgangs mit dem Niederlageerleben ist noch immer auf das Erreichen dieses Ziels fokussiert. Sie kann dieses schließlich nur in imaginärer Form, ohne Mitwirken der MitschülerInnen erreichen. Die Art und Weise der Bewältigung ohne Berücksichtigung ihres sozialen Umfeldes macht deutlich, dass die Schülerin noch entsprechend der ersten Stufe des Kohlbergschen Modells handelt. Ihr geringes Alter lässt zudem den Schluss zu, dass die Ursache hier durchaus entwicklungsbedingt sein kann. Auch das im Muster M6 dargestellte Verhalten ist dieser Stufe zuzuordnen. Der Schülerin Mary bleibt ein Erfolg im Spiel versagt, obwohl ihren Aussagen zufolge das eigene Spielverhalten als moralisch einwandfrei zu bezeichnen wäre: „Also am Ende da hab ich denn fair weiter gespielt [...]“ (Mary, Interview 1, #00:10:51-0#). Die Schülerin bezieht zum Zeitpunkt des Spiels im Rahmen ihrer Erziehung gelernte Verhaltensmuster auf das Sportspiel und erwartet aufgrund ihres einwandfreien Verhaltens eine Belohnung. Dass ihr dies in Form eines Sieges über ihre MitschülerInnen verwehrt bleibt, führt in dessen Folge zu einer Form der Hilflosigkeit. Die Schülerin Mary entwickelt hier zwar selbst eine Strategie der Bewältigung, diese besteht allerdings im Weiterleiten des Problems an eine erwachsene Person. Diese Strategie wird auch in dem Muster „Problem abgeben“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ (vgl. Kapitel 5.7.2) beschrieben. Kennzeichnend für ein derartiges Verhalten bezüglich der Kategorie „Ausgleich schaffen“ ist allerdings die Hinwendung an eine Autoritätsperson, die Lehrkraft, mit der Bitte um eine ausgleichende Gerechtigkeit. Die

Autoritätsperson soll das für die Schülerin Mary geltende Verständnis von Recht und Ordnung wiederherstellen, d.h., positives Verhalten im Spiel mit einer siegreichen Position belohnen und unfaires ahnden. Beide aufgezeigten Verhaltensmuster, M4 und M6, machen deutlich, dass bei gleichzeitiger Zuordnung zu der ersten Stufe des Kohlbergschen Modells unterschiedliche Orientierungsmotive für ein Bewältigungsverhalten maßgeblich sein können. Während die in M4 genannte Schülerin ihr Handeln ausschließlich am eigenen Nutzen orientiert, spielt für die Schülerin Mary auch der Gerechtigkeits- und Fairnessgedanke sowie die Orientierung am idealen Selbst eine Rolle.

Jene Strategie, welche dem Muster M1, „Mogelei“, zugeordnet ist, ist ebenfalls stark am Nutzen orientiert: „Und dann haben wir aber uns schnell abgesprochen. [...] Und dadurch haben wir dann gewonnen“ (Tamara, Interview 2, #00:28:23-5#). Die Intention vieler SchülerInnen ist es, unter allen Umständen, auch unter regelwidrigen Bedingungen, einen Sieg herbeizuführen. Eine Einschränkung ist hier durch Kinder gegeben, die der Strategie ihrer Bezugsgruppe folgt und trotz eines positiven Ergebnisses im Nachhinein moralische Bedenken hegt: „Und das fand ich dann auch etwas blöd“ (Roshin, Interview 2, #00:30:12-7#). Hier zeigt sich der Einfluss einzelner Mitglieder der peer-group als derart maßgeblich, dass einige SchülerInnen die Strategie trotz moralischer Bedenken anwenden. Doch andererseits zeugen Aussagen davon, dass „Mogelei“ als ein erfolgversprechendes Mittel der Wahl als Bewältigung von Niederlageerlebnissen auch ohne moralische Bedenken eingesetzt wird: „Ich finde es schon ein bisschen gut, dass ICH gemogelt habe“ (Mia, Interview 14, #00:08:22-4#). Bei eingehender Betrachtung ist für das Muster „Mogelei“ festzustellen, dass neben der Nutzenorientierung paradoxerweise auch eine Orientierung am Gerechtigkeitsprinzip vorliegt. Einige SchülerInnen streben durch ihr regelwidriges Verhalten angesichts erlittener Niederlagen einen Ausgleich an: „Dass wir auch mal gewinnen“ (Tamara, Interview 2, #00:28:31-6#). Diese Begründung geht aus einer Anzahl erlebter Niederlagen hervor, welche oft als Rechtfertigung für die Anwendung der Strategie „Mogelei“ dient. Es ist eine noch sehr egoistische Sichtweise auf die Dinge, da die Perspektive der geschädigten Kinder hier von keiner Relevanz für das eigene Handeln ist. „Ausgleich“ liegt in diesem Muster ein subjektiv empfundener Begriff von „Gerechtigkeit“ zugrunde, welcher ausschließlich der eigenen Person dient. Dieses Denken entspricht der „Brücke zwischen den logischen bzw. kognitiven und den moralischen Urteilsfähigkeiten“ zwischen der ersten und der zweiten Stufe (Kohlberg, 1996b, S. 166). Die zweite Stufe der präkonventionellen Ebene umfasst die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Im Unterschied zur ersten Stufe ist für die Kinder im Sportspiel nicht nur die Verpflichtung gegenüber den regelüberwachenden Instanzen, sondern auch gegenüber

allen im Spiel involvierten SchülerInnen von Relevanz. Die Einsicht, dass ein faires und zufriedenstellendes Spiel auf der Einhaltung der Spielregeln seitens der eigenen Person, der MitspielerInnen und eines oder mehrerer GegenspielerInnen beruht, kann vorausgesetzt werden. Die Kinder sind sich dessen bewusst, dass die KonkurrentInnen dasselbe Ziel verfolgen und das Spielergebnis daher oftmals unkontrollierbar ist. Der hohe Stellenwert des Gerechtigkeitsprinzips stellt die SchülerInnen in besonderem Maße auf die Probe, da Sieg und Niederlage noch primär in Bezug auf die eigene Person betrachtet werden. Das bedeutet zum einen, dass die Kinder eine Spielsituation mit mindestens zwei konkurrierenden Parteien überblicken und das Konkurrenzprinzip verstehen. Zum anderen stellt sich ein subjektiv empfundenes Gerechtigkeitsgefühl noch eher unter der Bedingung eines eigenen Erfolges ein. Hier wird die Ursache für das Erleben von Ungerechtigkeit im Sportspiel für Kinder einer Grundschulklasse deutlich. Das Verstehen um diese Umstände mag dabei hilfreich sein, diesem Problem in einer befriedigenden Weise zu begegnen. Gerechtigkeit durch einen Ausgleich der Interessen im Sinne Kohlbergs herzustellen, entspräche im Sportunterricht allerdings einer kaum zu realisierenden Gleichverteilung von Siegen und Niederlagen auf alle SchülerInnen. Die Gefahr von Frustration, Unmut und einem erhöhten Konfliktpotenzial der SchülerInnen untereinander ist ohne Anwendung einer individuellen Strategie hier ersichtlich. Die Analyse der Interviews dieser Stichprobe hat jedoch gezeigt, dass einige SchülerInnen wohl über die Fähigkeit verfügen, hinsichtlich erlittener Niederlagen ein Konstrukt des Ausgleiches zu schaffen, welches für eine Bewältigung hilfreich ist. Die Herstellung eines Gleichgewichts gelingt diesen SchülerInnen durch unterschiedliche Formen des Ausgleichs zwischen Sieg und Niederlage. Die Anwendung der in den Mustern M3, „Einordnen in größere Zusammenhänge“ und M5, „Fiktive Abwendung der Niederlage“, beschriebenen Strategien stellen eine selbst herbeigeführte Form des Ausgleichs entsprechend der zweiten Stufe Kohlbergs dar.

Das Muster M3, „Einordnen in größere Zusammenhänge“, basiert auf einem Bezug zu einem längerfristigen Zeitraum. Betroffene SchülerInnen, die diesem Muster zuzuordnen sind, schaffen einen Ausgleich zwischen Sieg und Niederlage, indem sie ihre erlittene Niederlage in einen Zusammenhang mit einer Ereignisgruppe, welche aus vergleichbaren Spielen besteht, setzen. Dabei können sowohl erfolgreiche Spiele aus der Vergangenheit, „man muss ja nicht immer gewinnen“ (Mahila, Interview 10, #00:25:06-3#), als auch zu erwartende zukünftige Siege, „irgendwann im Leben gewinnt man natürlich noch mal irgendein Spiel“ (Kody, Interview 21, #00:00:46-4#), der Ereignisgruppe angehörig sein. Diese ausschließlich mentale Form der Ausgleichsfindung ist orientiert am Gerechtigkeitsgedanken und einem idealen

Selbst. Von einer Niederlage betroffene SchülerInnen zeichnen ein positives Bild ihrer selbst, indem sie die Vorstellung der eigenen Person in der Rolle einer Siegerin oder eines Siegers hervorrufen können. Hier ist eine Form der Perspektivübernahme wirksam, welche sich ausschließlich auf die SiegerInnen- und VerliererInnenposition bezieht. Die unterlegene Schülerin oder der unterlegene Schüler betrachtet sich einerseits aus der realen und andererseits aus der gegensätzlichen imaginären Rolle heraus und schätzt diese als realistisch oder realisierbar ein. Die Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel ist hier als grundlegend für das Bewältigungsmuster M3 anzusehen.

Die Art des in M3 vorgenommenen Perspektivwechsels ist vergleichbar mit der des Musters M5, „Fiktive Abwendung der Niederlage“. Auch hier versetzt sich ein Kind zum Zweck des Ausgleichs der erlittenen Niederlage in die Rolle einer erfolgreichen Spielerin oder eines erfolgreichen Spielers. Sich selbst in einer positiveren Rolle als der tatsächlichen zu sehen, ist an einem imaginären idealen Selbst orientiert. Im Unterschied zum Muster M3, „Einordnen in größere Zusammenhänge“, wird der Ausgleich nicht mithilfe einer Ereignisgruppe in einem erweiterten Zeitraum hergestellt, sondern durch eine erdachte Variante des Spiels. Der Ausgleich wird akut durch eine im Rahmen der realistischen Möglichkeiten denkbare Abweichung des Spiels geschaffen. Diese fällt zugunsten eines von einer Niederlage betroffenen Kindes aus. Hier liegt auch eine Orientierung an Normen vor, da die imaginäre Variante des Spiels als Medium der Bewältigung der Merkmale „Regelkonformität“ und „Plausibilität“ bedarf.

In den der präkonventionellen Ebene zugeordneten Mustern M1, „Mogelei“, M3, „Einordnen in größere Zusammenhänge“, M4, „Nachspielen des Erfolges“, M5, „Fiktive Abwendung der Niederlage“ und M6, „Um Hilfe bitten“, ist der Erfolgsgedanke vorherrschend. Eine Erwägung oder Akzeptanz einer erlittenen Niederlage sind zusätzliche Merkmale der Muster M2, „Revanche“ und M7, „Geteiltes Leid“. Diese werden der dritten Stufe der konventionellen Ebene bei Kohlberg zugeordnet.

Das Muster M2, „Revanche“, ist stark an Normen und Konventionen orientiert. Die Revanche stellt einen Bestandteil einer über einen großen Zeitraum tradierten Spielkultur dar. Die Rollenverteilung aller an einer Revanche Mitwirkenden ist in einem prosozialen Kontext zu sehen. Ihr Handeln ist geprägt durch einen hoch bewerteten Fairnessgedanken und ideelle humane Werte, auch das ideelle Selbst. Dies gilt sowohl für diejenigen SchülerInnen, welche eine Revanche gewähren, als auch für die unterlegenen SpielerInnen, die um eine Chance eines Ausgleichs bitten. Eine derartige Bitte setzt eine genaue Kenntnis um die Spielart „Revanche“ voraus. Sie bietet die Möglichkeit eines Ausgleichs. Für die Zeit bis zum folgenden

Spiel gilt, dass die Niederlage Gültigkeit besitzt, bis diese entweder durch einen Sieg ausgeglichen oder bekräftigt wird. „Aber danach, [nach der Gewährung der Revanche, d. Verf.], beim Frühstück, war ich nicht mehr wütend, traurig“ (Frank, Interview 16, #00:02:52-4#). Die Abmilderung der negativen Emotionen resultiert hier primär aus der Hoffnung auf einen Ausgleich, ist allerdings auch gekennzeichnet durch die vorübergehende Akzeptanz der Rolle des Unterlegenen. Dieser profitiert von dem prosozialem Verhalten der Siegerpartei. Die Annahme der Rollen des Revanche Gewährenden und um eine Revanche Bittenden ist bestimmt durch die Pflege von Beziehungen und Freundschaften untereinander über einen Zeitraum, der über das erfolgte Spiel hinausgeht. Die aus diesem Arrangement hervorgehende Erhaltung des Selbstwerts eines Unterlegenen ist ein Aspekt des Ergebnisses dieser Übereinkunft.

Das Muster M7, „Geteiltes Leid“, ist geprägt durch eine Perspektivübernahme auf SchülerInnen, welche sich in derselben Position befinden wie der Unterlegene: „Es passiert uns allen halt mal [...]“ (Paul, Interview 24, #00:03:14-7#). Die Art des Ausgleichfindens unterscheidet sich von allen anderen Mustern dieser Kategorie dadurch, dass nicht der Sieg den Ausgleich hervorbringt, sondern eine Vorstellung von gleichen Verhältnissen und Bedingungen innerhalb einer Bezugsgruppe. Eine Orientierung an Normen, dem Gerechtigkeitsprinzip und dem idealen Selbst liegt hier in der einfachen Akzeptanz der Niederlage und dem Bewusstsein, dass ein Spiel siegreiche und unterlegene SpielerInnen hervorbringt, begründet. Das ideale Selbst fügt sich nicht nur der Norm der Akzeptanz, es stellt sich auch auf eine Ebene mit allen anderen Unterlegenen, ohne sich selbst, beispielsweise durch eine Form der Attribution, besser stellen zu wollen. Dies ist indirekt im Zusammenhang mit der Befolgung der „goldenen Regel“ zu sehen. Eine derartige Annahme einer erfolgten Niederlage steht dadurch in einem prosozialem Kontext, dass diese keinerlei negative Auswirkungen auf das soziale Umfeld hat. Negative Reaktionen der Bewältigung, wie sie beispielsweise im Muster „spontanes verbales Ausleiten der Emotion“ der Kategorie „Ausleben der Emotion“ oder „Mogelei“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“ auftritt, bleiben bei gleichzeitiger Zurücknahme der eigenen Ziele zugunsten eines sportlich-fairen Umgangs mit allen Beteiligten aus.

Die Zuordnung der Bewältigungsmuster der Kategorie „Ausgleich schaffen“ zu den Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg zeigt auf, dass sich innerhalb der Reaktionsweisen der SchülerInnen Reifegrade unterscheiden lassen, die eine individuelle Form des Ausgleichs charakterisieren. Dabei stellt sich heraus, dass Strategien, welche einer reiferen Stufe zugeordnet werden können, wie z.B. die Bitte um eine Revanche, auch von den jüngsten Grundschulern verwendet werden. Dies bestätigt die Annahme, dass man von einer

Bewältigungsstrategie, die einer höheren Stufe zugeordnet worden ist, nicht unbedingt auf den allgemeinen Reifegrad einer Schülerin oder eines Schülers schließen kann. Strategien der Bewältigung können schon frühzeitig beispielsweise im Sportverein erlernt und übernommen worden sein. Kohlberg misst der Bereithaltung von Möglichkeiten der Rollenübernahme von außen, zum Beispiel durch Schule oder Familie, für die Entwicklung von Kindern eine große Bedeutung zu. Dies beinhaltet das Nachvollziehen fremder Handlungen, Vergegenwärtigen von Gedanken und Gefühlen anderer und ein Hineinversetzen in deren Lage. (vgl. Kohlberg, 1996b, S. 165f.) Kinder, die Kontakte und ein hohes Maß an Peer-Aktivitäten unter Gleichaltrigen pflegen, seien durch entsprechend viele Gelegenheiten der Rollenübernahme fortgeschrittener in der Moralentwicklung als kontaktärmere Kinder. Übertragen auf den Sportunterricht der Grundschule lässt sich daraus folgern, dass Sportspiele durch die simple Bipolarität „Sieger - Besiegter“ besonders der Rollenübernahmefähigkeit und damit der moralischen Entwicklung förderlich sind. Es wird zudem hinsichtlich einer Niederlagenbewältigung gleichsam die nutzbringende Anwendung der Fähigkeit trainiert. Einer Niederlage eine Form des Ausgleichs zur Bewältigung entgegenzusetzen, ist ein Beispiel für eine derartige Anwendung. Die Sportstunde selbst bietet durch Abwandlung von Spielen einige einfache Möglichkeiten, dem Bedürfnis der SchülerInnen nach einem Ausgleich negativer Spielbilanzen nachzukommen. Kurze Variationen von Ballspielen lassen es am Ende einer Sportstunde zu, dass auch im Spiel unterlegene Kinder ein Erfolgserlebnis in Form eines Tores oder Treffers als Ausgleich mit in die Umkleidekabine nehmen können. Dies kommt insbesondere denjenigen SchülerInnen zugute, die noch keine geeigneten Strategien gegen negative Emotionen im Niederlageerleben entwickelt haben und etwas Unterstützung seitens der Lehrkraft benötigen.

5.2.4 Zusammenfassung

Die Kategorie „Ausgleich schaffen“ ist gekennzeichnet durch das Streben der SchülerInnen nach einem Gleichgewicht der Kräfte. Die Muster M1 bis M7 beschreiben, auf welche Weise die Kinder erlittenen Niederlageerlebnissen durch tatsächlich erlebte, hypothetische, zu erwartende oder erhoffte Erfolgserlebnisse begegnen oder diese in Relation zu Niederlageerlebnissen anderer SchülerInnen setzen. Ihr Handeln ist durch das Erfahren einer ausgleichenden Gerechtigkeit motiviert.

Der Gerechtigkeitsbegriff findet in der Theorie des Moralerwerbs bei Kohlberg Anwendung. In seinem Modell beschreibt er sechs Stufen der moralischen Entwicklung des Menschen. Die

Stufen eins und zwei der präkonventionellen Ebene sowie die Stufe drei der konventionellen Ebene wurden den Mustern M1 bis M7 zugrunde gelegt, um die Strategien der SchülerInnen unter dem Aspekt der Entwicklung und Reife im Kontext der Bewältigung von Niederlageerlebnissen darzustellen. Auf die Stufen vier der konventionellen Ebene sowie den Stufen fünf und sechs der postkonventionellen Ebene ergab sich, bedingt durch das Alter der GrundschülerInnen und dadurch, dass die sechste Stufe auch bei Kohlberg keine konkrete Anwendung auf Probanden fand, keine Bezugnahme.

Die Muster M1, „Mogelei“, M4, „Nachspielen des Erfolges“ und M6, „Um Hilfe bitten“ wurden der ersten Stufe der konventionellen Ebene zugeordnet. Diese ist geprägt durch eine noch recht einseitige Sicht auf das Niederlageerleben. Die Muster M1 und M4 sind ausschließlich motiviert durch die Befriedigung eigener Bedürfnisse und orientiert am eigenen Nutzen. Das soziale und spielerische Umfeld findet hier keine Rücksichtnahme oder Berücksichtigung. Das Muster M6 basiert auf der Erfahrung, dass prosoziales und regelkonformes Verhalten im Sportspiel nicht unbedingt, wie oft im häuslichen Bereich, eine Belohnung nach sich zieht. Die Bitte um Hilfe an eine erwachsene Person ist als Bewältigungsstrategie noch durch eigene Unsicherheit und Hilflosigkeit geprägt.

Der zweiten Stufe der präkonventionellen Ebene wurden die Muster M3, „Einordnen in größere Zusammenhänge“ und M5, „Fiktive Abwendung der Niederlage“ zugeordnet. Die Strategiefindung der SchülerInnen ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, ihre Sichtweise auf das Niederlageerleben zu variieren. Zum einen gelingt es ihnen, das Niederlageerleben in einer Ereignisgruppe in Relation zu vergangenen oder noch zu erwartenden Spielen zu betrachten und so zu einer für sich ausgeglichenen Bilanz von Siegen und Niederlagen zu kommen. Zum anderen können die Kinder im Rahmen realistischer Möglichkeiten Varianten einzelner Spielzüge visualisieren. Die Erfolgswahrscheinlichkeit der hypothetischen Spielarten einzelner Szenen wirkt ausgleichend auf das tatsächliche Niederlageerleben. Dadurch, dass die SchülerInnen ihren Blick auf reale oder denkbare Erfolgserlebnisse fokussieren, zeichnen sie ein positives Bild von sich selbst und zeigen eine Orientierung am idealen Selbst.

Die Muster M2, „Revanche“ und M7, „Geteiltes Leid“ wurden der dritten Stufe der konventionellen Ebene zugeordnet. Die SchülerInnen verfügen über eine reifere Form der Perspektivübernahme, indem sie beide spielrelevanten Rollen, die Siegerrolle und die des Unterlegenen, auf sich beziehen können. Das Muster M2 bedient sich eines Handels, einer von Fairness und Rücksichtnahme dem Unterlegenen gegenüber geprägten Übereinkunft. Auf dieser Stufe gelingt es den SchülerInnen, sich mit der Rolle eines Verlierers im Spiel vorübergehend (M2) oder vollständig (M7) zu identifizieren, ohne einen Verlust des

Selbstwerts hinnehmen zu müssen. Das Muster M7 bedient sich dazu der Perspektivübernahme auf alle am Spiel beteiligten Personen über die Zeit. Der Gedanke an eine über die Zeit ausgleichende Gerechtigkeit und Gleichverteilung von Ergebnissen ist hier zugrunde gelegt.

Kohlberg betont die Bedeutung von Gelegenheiten zur Rollenübernahme für das Fortschreiten der Moralentwicklung von Kindern. Das Sportspiel in der Schule bietet den SchülerInnen durch die simple Bipolarität „Sieger - Besiegter“ geeignete Gelegenheiten zunächst zum Erwerb und infolge dessen auch zum Nutzen der Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivübernahme. Eine nutzbringende und praxisbezogene Anwendung ist für die Bewältigungsmuster der Kategorie „Ausgleich schaffen“ der zweiten und dritten Stufe ersichtlich.

5.3 Ausleben der Emotion

5.3.1 Einführung

Bereits in der Vorgesprächen während der Vorbereitungsphase der Interviews erzählten die SchülerInnen lebhaft über eigene oder beobachtete Reaktionen von MitschülerInnen, welche nach einem durchgeführten Konkurrenzspiel regelmäßig ihre negativen Emotionen in unterschiedlicher Form akut zum Ausdruck bringen. Dies ist für Beteiligte teilweise am Spielende visuell oder auditiv wahrnehmbar. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass das Ausleben der Emotion in aller Stille und für die Mitspieler unbemerkt vonstatten geht.

Das „Ausleben“ soll im Folgenden eine Form bezeichnen, die der Betroffene wählt, um seiner negativen Emotion Raum und Gestalt zu geben. Die Formgebung impliziert gleichermaßen das Zulassen der negativen Emotion für einen Zeitraum, der von sehr kurzer oder auch längerer Dauer sein kann.

Während das Ausleben negativer Emotion in Form von Verbalisierungen oft als eine Strategie oder Mechanismus der Bewältigung von Akteuren geschildert wird, kann dies andererseits auch die Ursache negativer Emotionen von RezipientInnen als zweites Glied in der Kette um ein Niederlageerleben darstellen. Aus einigen Schilderungen der SchülerInnen geht hier besonders deutlich hervor, dass neben dem Erleben der eigentlichen Niederlage auch Folgeerscheinungen die Ursache resultierender negativer Emotionen im oder nach dem Sportunterricht sein können. Sie werden bisweilen in einem Atemzug mit dem Niederlageereignis als Ursache für negative Emotionen genannt und sind durch dessen zeitliche und inhaltliche Nähe eng mit demselben verbunden. Dies beschreibt beispielsweise Claudine auf die Frage nach dem Ursprung einer negativen Emotion: „Ja, das hatte was mit Sport zu tun, weil ich ja verloren hatte und Laura auf mir rumgehackt hatte“ (Interview 27, #00:19:14-4#). Häufige Schilderungen dieses Konstrukts

von betroffenen SchülerInnen lassen den Schluss zu, dass beide Komponenten für den Schulsport das Niederlageerleben definieren und in einem Zusammenhang betrachtet werden müssen.

Anhand der Ankerbeispiele soll aufgezeigt werden, dass ein Zulassen und Ausleben der negativen Emotionen für einen begrenzten Zeitraum in Form der durch die Musterbildung dargestellten Art und Weise eine Bewältigungsstrategie oder ein Bewältigungsmechanismus sein kann.

5.3.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

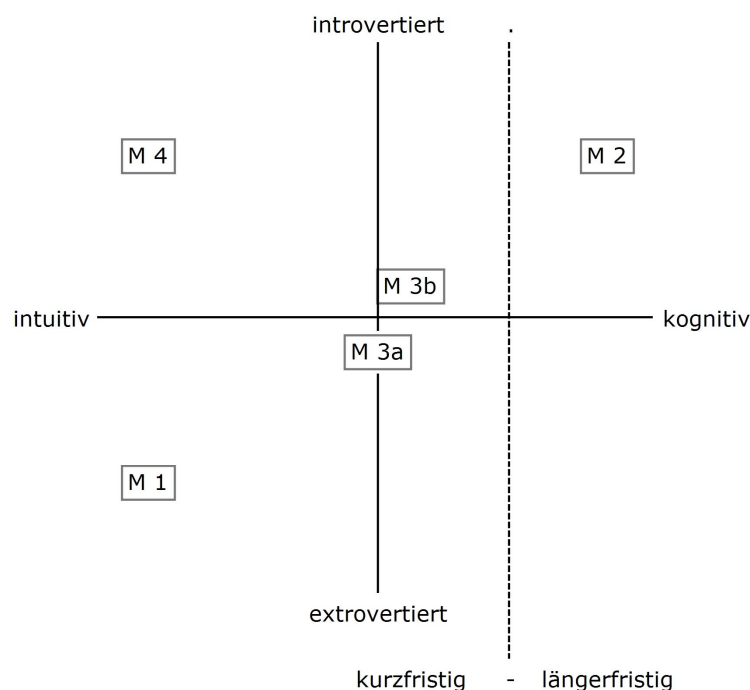


Abbildung 14: Dimensionierung „Ausleben der Emotion“

Auf dem durchgezogenen vertikalen dimensional Kontinuum wird dargestellt, ob eine Handlung der Bewältigung eher introvertiert oder extrovertiert ausgerichtet ist. Erfolgt eine Strategie introvertierter Art, so ist diese auf ein betroffenes Kind selbst bezogen. Eine Strategie extrovertierter Art ist hier ausgerichtet auf Personen oder Gegenstände, welche die Funktion eines Adressaten innehaben. An dieser Achse wird die Musterbildung M3 in aufgeschlüsselter Form aufgezeigt, da sich Unterschiede in der Ausführung von Jungen (M3a) und Mädchen (M3b) zeigen. Das gestrichelte vertikale Kontinuum berücksichtigt den temporalen Aspekt, die Dauer einer Bewältigungshandlung.

Das horizontale Kontinuum wird definiert durch die Merkmale „intuitiv“ und „kognitiv“. Intuitive Merkmale weisen die Musterbildungen M1, M4 und anteilig auch M3a auf, kognitive Merkmale definieren die Musterbildungen M2, M3b und anteilig M3a. Das „Ausleben der Emotion“ lässt sich in folgenden Mustern darstellen:

- Muster 1: Spontane verbale Ausleitung der Emotion

„Ja, das ist deine Schuld“ (Tamara, Interview 2, #00:03:32-5#).

„Ja, also, da habe ich „oh Manno“ und so gesagt“ (Paul, Interview 24, #00:01:19-1#).

- Muster 2: Sich der Emotion hingeben

„Mama hat gesagt, dass ich mein Zimmer aufräumen soll. Aber denn habe ich das nicht gemacht“ (Marie, Interview 23, #00:04:49-4#).

- Muster 3a: Physisches Abreagieren: Jungen

„Als ich das gemerkt habe, [...] habe gegen die Wand getreten“ (Tom, Interview 24, #00:06:37-7#).

- Muster 3b: Physisches Abreagieren: Mädchen

„Ich bin dreimal richtig hochgehüpft“ (Lotte, Interview 13 #00:02:47-3#).

- Muster 4: Weinen

„Also, ich hab mich in eine Ecke verkrochen, wo die Geräte sind und hab da geweint“ (Claudine, Interview 27, #00:15:26-8#).

Muster 1: Spontanes verbales Ausleiten der Emotion

Akute Reaktionen auf ein Spielergebnis seitens der Sieger und Verlierer sind gebunden an den Ort des Ereignisses. In den Interviews steht die im SchülerInnenjargon als „Umkleide“ bezeichnete Umkleidekabine häufig im Fokus von Beschreibungen positiver oder negativer Emotionen. Die SchülerInnen befinden sich, zumeist nach Geschlechtern getrennt, für einen kurzen, zeitlich begrenzten Raum in der Kabine und sind erfüllt von den Eindrücken der Sportstunde. Damit kommt diesem Ort eine besondere Bedeutung neben ihrer eigentlichen Funktion als Umkleideraum zu. Hier wird das Erlebte nachempfunden und besprochen. Spontane Emotionen werden verbal zum Ausdruck gebracht. Häufig wird in den Beschreibungen der Befragten ein hoher Grad an Lautstärke genannt, der als störend

empfundene wird. „Also, in der dritten Klasse, da war das [Verlieren] für mich ein bisschen schlimmer, weil in der Umkleide dann immer rumgezickt wurde. Und das war dann immer ZIEMLICH laut. (Teresa, Interview 9, #00:17:30-4#). Kinder, die sich eher ruhig verhalten und sich nicht zu eben beschriebenen lauten Äußerungen hinreißen lassen, können sich dem Gebaren der anderen während des Umziehens nicht entziehen und werden bisweilen aufgrund der Lautstärke oder weil sie miteinbezogen werden, unfreiwillige „Opfer“ verbaler Attacken. An dieser Stelle soll die Form der Kommunikation anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden. Die Befragten verwenden in Zusammenhang mit dem Ort „Umkleidekabine“ und Niederlageerleben besonders häufig umgangssprachliche Verben. Die Darstellung dieser „farbigen Verben“ anhand einiger Interviewbeispiele macht deutlich, dass diese hinsichtlich des Aussageinhaltes eher unspezifisch gehalten sind. Sie veranschaulichen mehr die Art und Weise, in der die verbale Kommunikation stattgefunden hat, als dass sie Aufschluss über konkrete Gesprächsinhalte geben. Auf Nachfrage konnten die Interviewteilnehmer nur teilweise konkrete Wortinhalte wiedergeben.

Tabelle 15: Beispiele: Verben der Kommunikation in der Umkleidekabine

Kode	Interviewausschnitt
zicken	„Und denn in der Umkleide haben die Verlierer immer so rumgezickt und gesagt ‚das ist gemein und die haben geschummelt‘“ (Lana, Interview 6a, #00:09:41-7#).
meckern	„Nee, da haben alle irgendwie über die Gewinnermannschaft rumgemeckert und die Gewinnermannschaft über die Verlierermannschaft“ (Roshin, Interview 2, #00:14:42-2#)
schreien	„Und in der Umkleide da haben alle rumgeschrien. Das fand ich denn voll blöd“ (Roshin, Interview 2, #00:14:10-2#).
duellieren	„Da haben sich eben noch einfach die Jungs aus verschiedenen Teams miteinander sozusagen duelliert und dann gesagt, was sie unfair fanden und nicht gut“ (Seh, Interview 7, #00:23:57-5#).
motzen	„Also Simone und Karen, die haben [uns] halt dann angemotzt [...]. Und das finde ich halt blöd, weil das macht ja einen traurig“ (Tamara, Interview 2, #00:05:33-3#).
schimpfen	„Die Lautstärke. [...] Die haben sich auch mit ganz dollen Schimpfwörtern beschimpft“ (Teresa, Interview 9, #00:17:43-3#).
quatschen	„Ja, da war es richtig laut. Da waren alle. Haben so richtig gequatscht. [...] ‚Bla, bla, bla‘“ (Kevin, Interview 12, #00:19:16-2#).

Zeitpunkt und Ort, die beschriebene Art der Verbalisierung von Inhalten der Sportstunde und die emotionale Intensität, welche sich oft in erhöhter Lautstärke ausdrückt, sollen die Grundlage der Annahme dafür bilden, dass es sich weniger um ein kognitives verbales Bewältigen von Ereignissen handelt, sondern um ein erstes intuitives und spontanes Verarbeiten des Erlebten in Form von verbalem Ausleiten emotionaler Erregungszustände. Die Annahme sollen zwei Ankerbeispiele durch die Aussage eines Beobachtenden und eines Ausführenden einer Spontanäußerung unterstützen. Ergänzende Aussagen eines dritten Schülers dienen zum weiteren Verständnis.

Ankerbeispiel a: Tamara, Interview 2 vom 26.10.12²³

B: Ich beschreibe Königsvölkerball. Da war ich in einer Verlierermannschaft. Und dann haben wir halt immer die Bälle geworfen. Und dann wurde einer aus meiner Mannschaft am Kopf getroffen. [...] Und dann ist die in die Umkleide gelaufen. [...] [...] Und dann haben wir zum Schluss eben doch verloren. Wir hatten nämlich nur einen Jungen in der Mannschaft. Und dann haben wir halt verloren. Und dann haben sich Simone und Karen in der Umkleide aufgeregt. Die können irgendwie nicht so richtig verlieren. Dann haben die halt immer so gesagt „Ja, das ist deine Schuld. Und die anderen haben geschummelt. Und der König war eigentlich dreimal ab“. #00:03:32-5#

I: Haben die das genauso gesagt? #00:03:35-1#

B: Ja, also sie haben schon ein bisschen rumgeschrien. Das hat man bis in die Jungsumkleide gehört, hat David gesagt. Und die haben so gesagt „Ja, Mona, das war deine Schuld. Du solltest nicht weggehen und solltest dich nicht so als König ausgeben“. Und das, finde ich, sollte man nicht so machen, die Schuld auch auf andere schieben. Ich war halt auch ein bisschen traurig, weil wir verloren haben. Aber ist ja nur ein Spiel, finde ich. Soll ja Spaß bringen. #00:04:04-7#

I: Du hast gesagt, du bist traurig gewesen. Wie sind Simone und Karen gewesen? #00:05:11-4#

B: Also, Simone und Karen, die haben halt dann angemotzt und die sind halt auch immer zu zweit auf einer Seite. Deswegen können die dann so auf einen einreden. Und das finde ich halt blöd, weil das macht ja einen traurig. Die reden manchmal mit richtig schlimmen Wörtern auf einen ein, finde ich. #00:05:33-3#

²³ Ausschnitte des Interviews 2 mit der Schülerin Tamara werden zur Darstellung ihres eigenen Bewältigungsverhaltens zum dargestellten Spiel „Königsvölkerball“ für das Muster „Gönnen“ der Kategorie „Positives Gewichten“ verwendet (vgl. Kapitel 5.4.2).

I: Was für schlimme Wörter haben die genau gesagt? #00:05:37-3#

B: „Du kannst das nicht. Du bist total blöd. Du kannst das überhaupt nicht. Du kannst nicht werfen. Du kannst nicht fangen. Ist alles deine Schuld.“ #00:05:47-9#

I: Und was hast du geantwortet? #00:05:51-0#

B: [...] Also, dann habe ich gesagt „Ich finde, dass war nicht allein meine Schuld“. Und dann habe ich mich verteidigt. Und dann bin ich weggegangen. #00:06:12-0#

Die Situation stellt sich folgendermaßen dar: Bereits während des Spiels ist für die Befragte (B) abzusehen, dass ihre Mannschaft, in welcher sich auch Simone und Karen befinden, verlieren würde. Durch das Verhalten einer Mitspielerin im Spiel ist ein Ungleichgewicht der Kräfte entstanden, das auch durch das Vorhandensein nur eines männlichen Mitspielers bereits gegeben war. Nach dem Spiel befinden sich die Schüler in den Umkleidekabinen.

Über den emotionalen Zustand von Simone und Karen wird zunächst berichtet, dass sie „aufgeregt“ sind. Die Aussage, dass sie „irgendwie nicht so richtig verlieren“ können, impliziert, dass derartiges Verhalten in vergleichbaren Situationen bereits öfters beobachtet worden ist. Das lässt den Schluss zu, dass das im Interview beschriebene Gebaren ein wiederkehrendes Verhaltensmuster ist, welches im Falle einer erlittenen Niederlage als Bewältigungsmechanismus angenommen werden kann. Ihren negativen Emotionen lassen Simone und Karen durch spontane Wortäußerungen freien Lauf. Konkret geschieht das durch Ansprache an Mona und die Befragte in Form von Schuldzuweisungen. Gegenüber der Befragten werden zudem Einschätzungen hinsichtlich ihres spielerischen Unvermögens und eine Beleidigung, „du bist total blöd“, geäußert. Die Art des Sprachhandelns verbalisiert die Befragte als „anmotzen“ und „rumschreien“. Die Intensität der Lautstärke ist dabei derart hoch, dass die Äußerungen in der benachbarten Umkleidekabine zu vernehmen sind. Im Gegensatz zu einem bewusst eingeleiteten problemorientierten Gespräch mangelt es den Aussagen von Simone und Karen an Sachlichkeit und Empathie dem Gesprächspartner gegenüber. Die negativen Äußerungen werden selbst zunächst nicht hinterfragt und keiner moralischen Bewertung unterzogen. Diese sind weiter gekennzeichnet durch das Merkmal „Generalisierung“, welches durch Attribute der Verstärkung „total blöd“, „alles deine Schuld“ die Willkür der Wortwahl unterstreicht und erkennen lässt, dass eine inhaltlich

objektive Aussage nicht intendiert ist.²⁴ Es wird von keinem Bemühen berichtet, die negativen Emotionen zurückzuhalten. Die Gefühle werden zugelassen und in Form von „Verbalisierung“ ohne Rücksichtnahme auf Anwesende ausgelebt. Diese Rücksichtslosigkeit ist ein Anzeichen dafür, dass Wut oder Frustration zu dem Zeitpunkt kognitiv gesteuerte Prozesse überlagert.

Ankerbeispiel b: Paul, Interview 24 vom 17.6.2013

B: Einer saß so auf einer Matte. Und dann musste der andere den schieben. [...] Wegen dem haben wir leider dann auch verloren. Und. Ja, das hat mich sehr geärgert. #00:00:51-0#

I: Als ihr gemerkt habt, ihr habt verloren, wie hast du da reagiert? #00:00:56-8#

B: Ja, also, da habe ich „oh Manno“ und so gesagt. Und ja, das fand ich denn halt blöd. Na ja, als ich denn vom Sport weggegangen bin, dann ging es wieder langsam wieder. Also, dass ich es vergessen habe. #00:01:19-1#

I: Hast du dir noch mehr Gedanken darüber gemacht? #00:01:21-2#

B: Eigentlich nicht. #00:01:24-8#

Die spontane verbale Ausleitung, die hier vollzogen wird, beschreibt der Befragte mit „da habe ich ‚oh Manno‘ und so gesagt“. An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, dass eine spontane verbale Emotionsausleitung unterschiedliche Dimensionen haben und von unterschiedlicher Intensität sein kann. Ankerbeispiel a und b unterscheiden sich im Wesentlichen hinsichtlich der „Personenbezogenheit“. Während Simone und Karen aus Ankerbeispiel a ihre Aussagen gezielt an jemanden richten, sind die Worte des Befragten aus Ankerbeispiel b eher an sich selbst gerichtet. Für beide Arten der Emotionsausleitung ist abzuleiten:

- Sie erfolgt spontan im Anschluss an das zugrundeliegende Ereignis.
- Die Dauer erstreckt sich über einen kurzen Zeitraum.
- Sie erfolgt daher auch am Ort oder in örtlicher Nähe.

²⁴ Daraus wird abgeleitet, dass die Schuldzuweisungen hinsichtlich des Spielvermögens der Befragten sowohl als stabil als auch als „unvorhersehbar“ einzuordnen sind (vgl. Muster „Attribution“, Kapitel 5.1.3).

- Die Ausleitung erfolgt durch Sprachhandeln.
- Die Äußerungen sind inhaltlich negativ besetzt.
- Die Emotionen werden akut zugelassen und nicht unterdrückt.
- Intuitives Sprachhandeln überlagert kognitives Handeln.

Complementum: Ben & Tom, Interview 4 vom 9.11.1012

Folgender Gesprächsausschnitt unterstützt die Validität der Annahmen über spontane verbale Emotionsausleitungen. Der Interviewte B1 ermöglicht durch seine Aussage einen Einblick darüber, welche Mechanismen bei dieser Art der Emotionsausleitung (nicht) wirken.

B1: Toms Mannschaft hat zwar alle getickt, aber es hat länger gedauert. Und wir waren schneller und haben auch schneller getickt, und wir waren so froh, dass wir einfach nur gedacht haben über „gewinnen“. Also wir haben [über, d. Verf.] gar nichts nachgedacht. Wir haben nur gesagt „Wir haben gewonnen. Wir haben gewonnen.“ #00:08:58-6#

B2: Weil Ben so über „gewonnen“ nachgedacht hat, ist er zu mir gerannt und hat mit dem Finger auf mich gezeigt „Loser“. Und dann ist er wieder weggerannt. #00:09:13-3#

B1: Hab gar nicht nachgedacht, wie er sich fühlen könnte. Könnte er jetzt beleidigt sein? Ich hab nur noch gedacht, ‚wir haben gewonnen‘ und nichts weiter. #00:09:33-6#

B1 betont, dass das intuitive Sprachhandeln das kognitive Denken überlagert, indem er mehrfach äußert, dass er „nicht nachgedacht“ hat. Die Emotion, in seinem Fall die Freude über einen Sieg, erscheint durch die häufige Betonung des „Gewinnens“ übermächtig, so dass es ihm akut nicht möglich war, bewusste Gedankengänge einzuleiten und zum Beispiel Empathie anderen Kindern gegenüber aufzubauen. Obwohl bei B1 die Emotion „Freude“ zugrunde liegt, ist hier eine Vergleichbarkeit mit den Merkmalen der verbalen Emotionsausleitung von „Wut“ oder „Frustration“ gegeben. Freude unterliegt, wie auch Wut und Verärgerung, Formen des Umgangs oder der Bewältigung. In allen sieben Punkten stimmen die Merkmale überein.²⁵

²⁵ Einzuschränken wäre für die Emotion „Freude“ allerdings, dass auch positives Sprachhandeln denkbar wäre.

Die folgende Abbildung veranschaulicht überblicksartig die Merkmale der verbalen Ausleitung.

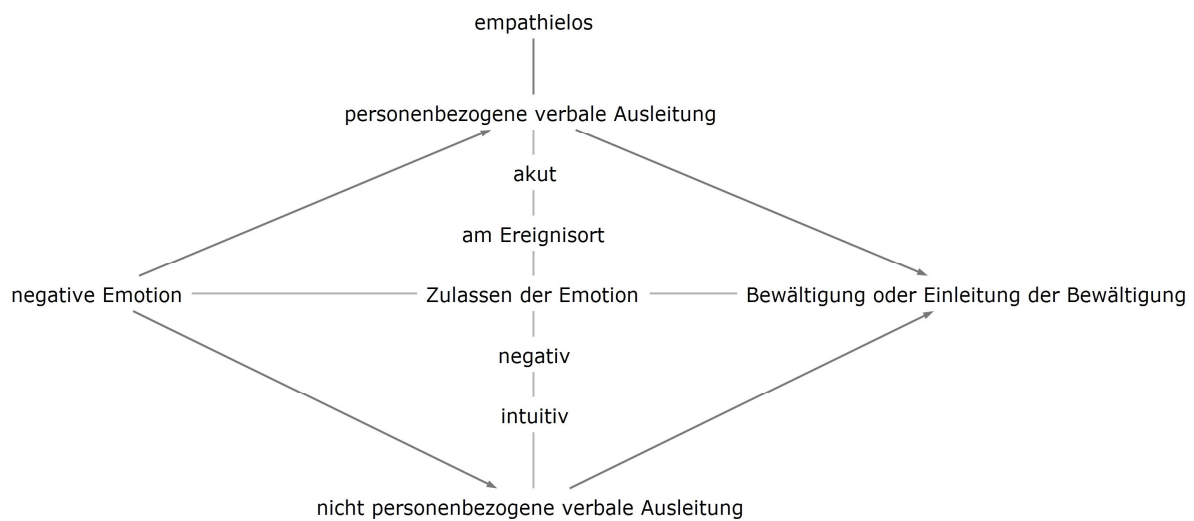


Abbildung 15: Merkmale der intuitiven verbalen Ausleitung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die spontane verbale Ausleitung sowohl personenbezogen, als auch nicht personenbezogen sein kann. Sie kann in einer derartigen Intensität, wie in Ankerbeispiel a dargestellt, ablaufen. Möglich ist aber auch eine für Beteiligte weniger auffällige Ausprägung, zum Beispiel durch ein geringeres Maß an Lautstärke und eine vergleichsweise kurze Dauer und Anzahl der Äußerungen, wie z.B. in Interview 4 beschrieben.

Muster 2: Sich der Emotion hingeben

Ein Merkmal von Bewältigungsstrategien und –mechanismen ist ihre Dynamik. Eine Person kann ebenso selbst aktiv eine Bewältigungsstrategie einleiten wie auch andere eine Strategie an den Betroffenen herantragen können, welche sie dann nutzt. Intuitive Bewältigungsmechanismen, wie zum Beispiel das spontane verbale Ausleiten der negativen Emotion, unterliegen ebenfalls einer Dynamik durch eine aktive Art von Handeln. Es werden Ereignisse geschaffen, die unmittelbar oder mittelbar zum Ziel haben, eine Zufriedenheit des Betroffenen wiederherzustellen. Auch das Bemühen um eine Bewältigung, selbst wenn es erfolglos bleibt, unterliegt einer Dynamik. „Ich habe versucht, mich besser zu fühlen. Aber das ging nicht“ (Lisa, Interview 14, #00:17:34-6#). „Bemühen“ ist ein Handeln körperlicher oder geistiger Art. Insofern hat die Schülerin dynamisch versucht, ihre negative Emotion zu bewegen und zu verändern.

An dieser Stelle soll erörtert werden, ob eine Bewältigungsstrategie oder ein Bewältigungsmechanismus auch ohne eine eigene Dynamik als solche auftreten und betrachtet werden kann. Abzugrenzen wäre dieses Szenario von Formen der Resignation, Aufgabe und Hoffnungslosigkeit, die ebenfalls durch ein Nichtvorhandensein von Dynamik gekennzeichnet sind. „Als ich da verloren habe, habe ich mich mies gefühlt, und ich habe einfach gar nichts gesagt“ (Shaqiri, Interview 18a, #00:00:59-4#), kommentiert ein Schüler seinen Umgang mit negativen Emotionen nach einem Niederlageerleben. „Eigentlich war ich dann ein bisschen sauer. Da hatte ich [...] gar nichts gemacht“ (Mario, Interview 18a, #00:06:30-1#), antwortet sein Freund auf mehrere Fragen, die einen Hinweis darauf geben könnten, wie er mit einer konkreten Niederlage umgegangen ist.

Kann „nichts machen“ eine Bewältigungsstrategie sein? Während des Analysierens der Interviews liegt der Fokus des Forschers zunächst auf dem Ersichtlichen. „Nichts machen“ als Bewältigungsaspekt wird erst ersichtlich, wenn man das Augenmerk von Positivmerkmalen auf Negativmerkmale im Sinne von „Lücken“ oder „nicht Vorhandenem“ lenkt. Im Sinne von „gewähren lassen“ oder „zulassen“ wäre „nichts machen“ ein passiver und gleichzeitig positiver Aspekt, der einer Bewältigung zugeordnet werden könnte.

Ankerbeispiel: Marie, Interview 23 vom 14.6.2013²⁶

B: Also, beim Fußball, da waren fast alle Guten in der anderen Mannschaft. Und wir hatten nur einen Guten und auch fast meine ganzen Freundinnen, außer drei Freundinnen, die, also die ich richtig gern mochte. Die waren bei uns. Und denn haben die Guten natürlich ganz viele Tore geschossen. [...] Also wenn die da nicht die Tore gehalten hätten, dann hätten wir auch fünf. Denn war ich nachher ein bisschen traurig, dass wir verloren haben und dass auch die Mannschaften so ungerecht eingeteilt waren. #00:01:31-5#

I: Wie hast du dich gefühlt, als das Spiel zu Ende war? #00:01:54-0#

B: Da war ich richtig ziemlich traurig. Aber denn nachher konnte ich mich auch wieder beruhigen. Also im Kopf hatte ich nur noch einen Gedanken. „Wir haben verloren.“ Und denn nachher konnte ich mich beruhigen, weil ein paar Kinder mich getröstet haben. #00:02:09-3#

²⁶ Ausschnitte aus dem Interview 23 mit der Schülerin Marie werden auch als Ankerbeispiel für das Muster „Fiktive Abwendung der Niederlage“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“ verwendet.

I: [...] Beschreibe mal, was du gemacht hast, als das Spiel zu Ende war. #00:02:18-6#

B: Ich habe eigentlich nur zu mir selber das gesagt, „das ist ja nicht schlimm“. [...] ²⁷ #00:02:49-5#

I: Was hast du danach gemacht? [...] #00:02:59-0#

B: Also, da habe ich mich richtig beeilt beim Umziehen. Weil meine Freundinnen, die haben sich auch ziemlich doll beeilt. Ich wollte mit meinen Freundinnen noch mal allein darüber reden. [...] Und denn auf dem Rückweg habe ich denn noch mal mit denen darüber geredet. #00:03:16-0#

I: Hast du mit deinen Eltern drüber gesprochen? #00:04:09-1#

B: (bejahend) Mhm. #00:04:09-2#

I: Hatte das Auswirkungen auf den Unterricht und auf deinen Nachmittag, dass du schlechte Laune hattest? #00:04:30-1#

B: Na also, ich war ein bisschen schlechter gelaunt. Mama hat gesagt, dass ich mein Zimmer aufräumen soll. Aber denn habe ich das nicht gemacht. Und denn war Mama aber auch damit einverstanden, dass ich das denn am nächsten Tag mache. Und da habe ich es denn es auch gemacht. Weil ich war so schlecht gelaunt, dass ich keine Lust da drauf hatte. #00:04:49-4#

I: Ja. Gab es dann noch irgendetwas, was deine Laune gebessert hatte am Nachmittag? #00:04:58-3#

B: Ja, also, ich habe mich ein bisschen ins Bett gelegt und habe gelesen. Das hilft bei mir, bei mir meistens, wenn ich lese. #00:05:03-1#

I: Kannst du einschätzen, was dir am meisten geholfen hat? Das Gespräch mit deinen Freundinnen, das Gespräch mit deinen Eltern oder das Lesen? #00:05:14-6#

B: Ich glaube das Gespräch mit meinen Eltern hat mir am meisten geholfen. #00:05:21-0#

²⁷ Mehrere Kürzungen wurden zugunsten der Überschaubarkeit vorgenommen. Es sollen im Ansatz alle verwendeten Bewältigungsstrategien neben dem Muster 2 der Kategorie „Ausleben der Emotion“ aufgezeigt werden.

Bei der Analyse dieses Interviews wird zunächst deutlich, dass die Befragte (B) unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwendet, um ihren negativen Emotionen, die durch eine Niederlage im Sportunterricht ausgelöst worden sind, zu begegnen. Jede dieser angewendeten Strategien ist von Bedeutung und erfüllt ihre Aufgabe als Mittel zur Bewältigung des Niederlageerlebens anteilig. Die zunächst ersichtlichen Bewältigungsstrategien ergeben sich aus den Auszügen des Ankerbeispiels:

- „wenn die da nicht die Tore gehalten hätten“
- „wir hatten nur einen Guten“
- „das ist ja nicht schlimm“
- „Ich wollte mit meinen Freundinnen noch mal allein darüber reden“
- „ich habe mich ein bisschen ins Bett gelegt und habe gelesen“
- „das Gespräch mit meinen Eltern hat mir am meisten geholfen“

B bedient sich zunächst des Mittels der „Fiktiven Abwendung der Niederlage“ (vgl. Kapitel 5.2) und der Attribution (vgl. Kapitel 5.1). Sie bagatellisiert die Niederlage (vgl. Kapitel 5.6), kommuniziert sie mit Freundinnen und Eltern (vgl. Kapitel 5.7) und verschafft sich Ablenkung durch Lesen (vgl. Kapitel 5.8). Daraus ist ersichtlich, dass Bewältigungsstrategien nicht nur gesondert, sondern häufig auch in Kombination miteinander angewendet werden. Vordergründig soll anhand dieses Ankerbeispiels allerdings dargestellt werden, dass ein Hinnehmen und Geltenlassen der Emotion ebenfalls eine Strategie der Bewältigung einer Niederlage sein kann.

B beschreibt ihre akute negative Emotion nach dem verlorenen Spiel zunächst als „bisschen traurig“ und „richtig ziemlich traurig“. Auch weist sie darauf hin, dass sie vor dem Gespräch mit ihren Freundinnen von dem Gedanken an die Niederlage vollends erfüllt war. Mittelfristig ist B „schlecht gelaunt“. Unter dem Einfluss dieser Emotion, welche hier in ein längerfristig andauerndes Gefühl übergeht, entsteht im häuslichen Bereich ein Konflikt, indem die Befragte den Anweisungen ihrer Mutter, das Kinderzimmer aufzuräumen, nicht nachkommt. „Weil ich war so schlecht gelaunt, dass ich keine Lust da drauf hatte“, ist die Begründung der Schülerin für ihr Verhalten. Daraus lassen sich folgende Erkenntnisse ziehen: B nimmt die Unlust, die sich in ihr aufgebaut hat, an und beabsichtigt diese für einen gewissen Zeitraum als emotionalen Ist-Zustand beizubehalten. Gegenüber der Mutter bewirkt sie, dass diese ebenfalls ihre schlechte Laune als Ist-Zustand annimmt und den Konflikt auf sich beruhen lässt. Dieses Zulassen oder Gewährenlassen der Gefühle impliziert gleichzeitig eine Akzeptanz der Emotion

und verleiht ihr Berechtigung. Durch den Aspekt „Berechtigung“ stellt die Befragte für sich klar, dass ihr Verhalten hinsichtlich der emotionsauslösenden Situation korrekt und somit angemessen ist. Der Mutter gegenüber hat sie das Zulassen der schlechten Laune und die damit verbundene passive Haltung ihr gegenüber „ertrotzt“. Die Nachsicht der Mutter kann als Verständnis und Respekt ihrer Tochter gegenüber gedeutet werden. Der Bewältigungsaspekt lässt sich einerseits aus der Genugtuung um das Wissen, dass die Verärgerung ihre ursächliche Berechtigung hat und dem Wissen, dass die Mutter ihr Verständnis und Respekt entgegenbringt, erschließen.

Muster 3(a,b): Physisches Abreagieren

Während der Analyse der Stichprobe stellt sich heraus, dass sich Schilderungen physischen Abreagierens in der Darstellung männlicher und weiblicher InterviewteilnehmerInnen voneinander unterscheiden. Zugunsten einer überschaubaren und klaren Darstellung wurde dann aber auf die Zweiteilung des Musters „Physisches Abreagieren“ verzichtet. Sowohl die gemeinsamen als auch die unterschiedlichen Merkmale werden anhand zweier Ankerbeispiele jeweils eines männlichen und eines weiblichen Interviewteilnehmers aufgezeigt.

Diese Feststellung der Unterschiede ist valide für die durchgeführte Stichprobe. Ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit lässt sich ohne Durchführung eingehenderer Untersuchungen diese Kategorie betreffend in der Altersgruppe der GrundschülerInnen nicht ableiten.

Wie in Muster 1 herausgestellt, gewähren auch hier von den Befragten genannte Verben einen ersten Zugang über die Art und Weise der Ausführung des physischen Abreagierens. „Und manchmal, wenn dann wieder geizt wird in der Umkleide, weil man verloren hat, dann *renne* ich meistens auch ganz wild auf dem Pausenhof herum“ (Karla, Interview 9, #00:01:25-7#), berichtet eine Viertklässlerin im einleitenden Teil des Interviews. Eine Erstklässlerin stellt für sich, bezugnehmend auf ein Niederlageerfahren, fest: „Wenn man traurig ist, dann muss man richtig hochhüpfen und dann richtig doll auf den Boden wieder stampfen, und dann geht es auch schon wieder, bisschen schon wieder weg“ (Mia, Interview 14, #00:06:16-9#). Ein Zweitklässler sagt nach einer Niederlage beim Fußball aus: „Also [...] da habe ich auch gegen die Wand geschlagen“ (Ben, Interview 10, #00:15:32-2#). Im Ankerbeispiel eines männlichen Interviewteilnehmers gibt das Verb „treten“ Auskunft über die Art des physischen Abreagierens. Die Verwendung der auf Seiten der Mädchen und Jungen genannten Verben, „rennen“, „hochhüpfen“ und „stampfen“ einerseits und „schlagen“ und „treten“ andererseits,

lässt erkennen, dass die Art des Abreagierens beider Geschlechtergruppen von unterschiedlicher Qualität ist. Dies wird anhand der Ankerbeispiele näher erläutert werden. Des Weiteren wird die zunächst paradox erscheinende Frage erörtert werden, unter welchen Umständen physisches Abreagieren nicht nur ein Ausleben, sondern gleichzeitig auch ein Unterdrücken der Emotion sein kann.

Ankerbeispiel a: Tom, Interview 24 vom 17.6.2013

B: Ja! Wir hatten in der SPORTSTUNDE ein Spiel. Da mussten wir so um die WETTE rennen, und ich hatte da so ein paar Schlechte in meiner Mannschaft. Denn haben wir verloren, weil die anderen richtig gut waren. Und da habe ich mich SCHON sehr doll geärgert. Aber das war denn auch nicht SO schlimm. Nur ich habe mich wirklich richtig geärgert dann. #00:06:02-6#

I: Ja. Was hast du in dem Moment gemacht, als ihr verloren habt? #00:06:06-7#

B: Als ich das gemerkt habe, da bin ich erst mal so ein bisschen sauer geworden und habe gegen die Wand getreten. Dann ist das auch so ein bisschen weniger geworden, und denn war es nicht mehr so heftig. #00:06:37-7#

I: Ja! Hat das wehgetan, das Gegen-die-Wand-Treten? #00:06:40-3#

B: Nein! Ich habe nicht so doll dagegen getreten. Ich wollte ja NUR erst mal die Wut loswerden. #00:06:48-3#

B beschreibt seine negative Emotion als „Verärgerung“ und „Wut“. In der Intensität ist sie einerseits sehr hoch, indem er aussagt, er habe sich „sehr doll geärgert“ und „wirklich richtig geärgert“. Andererseits relativiert er seine Aussage durch die Worte „nicht so schlimm“ und „ein bisschen sauer“. Möglicherweise resultiert dies aus seinem Bewusstsein um „Verärgerung“, die er selbst oder bei anderen SchülerInnen in einem höheren Grad als dem im Interview beschriebenen erlebt hat. Für seine Person gilt zunächst ein hoher Grad an geäußerter Verärgerung. Unmittelbar nach der Realisation der Niederlage erfolgt eine akute physische Reaktion, indem er gegen die Wand tritt. Die Bewegungsform „Treten“ gegen einen Widerstand unter negativen emotionalen Bedingungen beinhaltet eine aggressive Komponente. Dass diese in ihrer Intensität als weniger hoch einzustufen ist, lässt sich daraus ableiten, dass keinerlei körperlicher Schaden oder Sachschaden entstanden ist. B äußert, dass er keinen

Schmerz dabei empfunden und „nicht so doll getreten“ habe. Eine derart spontane Reaktion ist zunächst als intuitiv zu bewerten. Der Befragte sagt aber aus, dass er die Wut erst mal loswerden „wollte“. Dies beinhaltet wiederum eine kognitive Komponente. In welchem Maße ein Anteil an „bewusstem Denken“ dieser Handlung zuzuschreiben ist, lässt sich nicht bestimmen. Die Vermutung, dass spontanes physisches Abreagieren beide Komponenten anteilig in sich vereinen kann, lässt sich aus diesem Interviewausschnitt erschließen.²⁸

Im Vergleich zur „spontanen verbalen Ausleitung“ und „sich der Emotion hingeben“ ist das Zeitfenster des physischen Abreagierens in der Darstellung des Ankerbeispiels sehr gering. Die Dauer, in welcher die negative Emotion als körperliche Handlung und Ausleben derselben Ausdruck findet, ist nur sehr kurz. Dennoch wird sie als wirksam beschrieben, da die Wut anschließend als „nicht mehr so heftig“ auftritt.

Ankerbeispiel b: Lotte, Interview 13 vom 3.5.2013

B: Also, weil ich da [beim Spiel „Schlafender König“] fast bei dem Ball war und dann noch jemand anderes gekommen ist, dann war ich ganz traurig, dass ich den nicht gekriegt habe, den Ball. #00:01:23-3#

I: Was hast du gemacht, als das Spiel zu Ende war und du bist immer noch nicht „Schlafender König“ geworden? #00:02:18-7#

B: Da war ich ein bisschen traurig und denn habe ich meine Wut weggemacht. #00:02:33-4#

I: Wie hast du deine Wut weggemacht? #00:02:41-3#

B: Ich bin dreimal richtig hochgehüpft. #00:02:47-3#

I: Was hat dir das Hochhüpfen gebracht? Kannst du das einmal beschreiben? #00:02:55-9#

B: Dass ich ein bisschen fröhlicher geworden bin. #00:03:04-5#

²⁸ Die Annahme wird durch die Aussagen weiterer männlicher Schüler gestützt: „Nee, weil da ist doch so eine Polsterung vor. Dann tut das nicht so doll weh“ (Ben, Interview 10, #00:17:13-6#). „Bloß mit keinem anderen Kind, sondern gegen einfach die Matte. Da verletzt sich ja niemand“ (Nicki, Interview 21, #00:07:39-4#). Befragte beider Interviews beschreiben einen Schlag gegen eine Weichbodenmatte. Das gezielte Schlagen gegen einen weichen Untergrund zwecks Schmerzvermeidung macht kognitives Denken vorab erforderlich. Auch die Einsicht, dass Schlagen gegen eine Wand eine Umleitung aggressiven Verhaltens von einer Person auf einen unpersönlichen Gegenstand ist, erfordert vor Ausführung der Bewegungshandlung einen Moment der kognitiven Entscheidung zwischen Person und Gegenstand.

I: Hast du das ganz KRÄFTIG gemacht, so hoch wie es geht? Oder bist du nur ein bisschen umher gehüpft? #00:03:15-0#

B: Also, ich habe mich richtig angestrengt, damit die Wut auch richtig aus mir rausgeht. #00:03:22-6#

Befragte (B) beschreibt eine Spielszene am Ende der Spielrunde. Sie ist dem Ziel, den Ball zu erreichen und somit die Spielleitung zu übernehmen, bereits sehr nahe gekommen. Im letzten Moment wird ihr der Sieg vereitelt. Daraus resultiert eine Emotionslage, die als „ganz traurig“, „ein bisschen traurig“ und „Wut“ geschildert wird.

Als Bewältigungsstrategie gibt B unmittelbar nach Beenden des Spiels physisches Abreagieren in Form von „Hochhüpfen“ an. Dabei betont sie die Aktivität der Handlung, die ihrem eigenen Willen zugrunde liegt, durch die Worte „habe ich [...] weggemacht“ und „habe ich mich richtig angestrengt“. Dies impliziert ein kognitives Bewusstsein, das mit dem Bewegungshandeln einhergeht.

Die Art des physischen Abreagierens, von der Befragten als „Hochhüpfen“ unter „richtiger Anstrengung“ benannt, lässt sich als eine spielerische kindliche Bewegungsform klassifizieren, welche in ihrer Ausführung durch einen sehr hohen Grad an Muskelanspannung gekennzeichnet ist.

Der negativen Emotion wird für eine kurze Zeitspanne, in welcher ihr physischer Ausdruck verliehen wird, Raum gegeben. Das benannte hohe Maß an „Anstrengung“ verleiht der Handlung die nötige Intensität, die B als notwendig erachtet, um ihre Wut auszuleiten.

In der Konsequenz beschreibt B ihr Befinden als „ein bisschen fröhlicher“. Dies lässt den Schluss zu, dass „physisches Abreagieren“ in spielerischer Form als Einleitung einer Bewältigung von Niederlagen oder als Bewältigung selbst für die Befragte hier erfolgreich ist.

Betrachtung unter dem geschlechtlichen Aspekt

Ein Vergleich beider Ankerbeispiele ergibt, dass auf Seiten der Jungen bei dem physischen Abreagieren eine aggressive Komponente zu erkennen ist, die sich im zielgerichteten Bewegungshandeln gegen einen Widerstand darstellt. Auf Seiten der Mädchen zeigt sich die Ausführung der Handlung eher in spielerischem Gewand in Form von Hüpfen oder Laufen (vgl. Karla, Interview 9, #00:01:25-7#). Beiden Arten der physischen Reaktion ist das akute

Auftreten gemeinsam, welches trotz der Spontaneität in der Durchführung einen Anteil bewussten Handelns beinhaltet.

Für die kurze Dauer der Aktion reagieren beide Geschlechter ihre negativen Emotionen ab und bewirken eine Minimierung derselben.

Die Intensität in der Durchführung ist jedoch differenzierter zu betrachten und wirft bei eingehenderer Betrachtung der Ankerbeispiele folgende Frage auf: Beinhaltet das physische Abreagieren der negativen Emotionen neben dem Aspekt des „Auslebens“ auch einen weiteren Aspekt des „Unterdrückens“? Die Befragte aus Ankerbeispiel b bewirkt durch „Hüpfen“ eine gezielte Reduzierung der Wut. Es ist neben dem Ausleiten keine Form von „Unterdrückung“ zu erkennen. Auf Seiten der Jungen ist die Bewegungshandlung durch ihre aggressive Komponente von einer anderen Qualität. Das Zitat „Bloß mit keinem anderen Kind, sondern gegen einfach die Matte. Da verletzt sich ja niemand“ (Nicki, Interview 21, #00:07:39-4#) stützt die Annahme, dass ein Schlag oder Tritt gegen einen Widerstand eine Form physischen Abreagierens ist, welche die Unversehrtheit des Aggressionsziels, einer Person, zum Zweck hat. Insofern beinhaltet physisches Ausleben der negativen Emotion auf Seiten der Jungen auch gleichzeitig den Aspekt der Unterdrückung. Die in dem Ankerbeispiel beschriebene Bewegungshandlung als solche ist zunächst ein physisches Ausleben. Als vom Ziel umgeleitete Handlung ist sie aber auch als Akt der Unterdrückung negativer Emotionen zu betrachten.

Die Analyse der Ankerbeispiele zeigt, dass das physische Abreagieren zum Zwecke der Bewältigung einer erlittenen Niederlage Unterschiede in der Ausführung der Geschlechter innerhalb der Stichprobe aufweisen. Dies ist als Tendenz innerhalb der Stichprobe zu beobachten. Konkretisierungen wären durch weiterführende Untersuchungen vorzunehmen.

Muster 4: Weinen

Geschichten der SchülerInnen, die vom „Weinen“ handeln, weisen in einigen Punkten Übereinstimmungen auf. „Ich weine immer, wenn ich verliere, jedes Mal“ (Alex, Einzelbeobachtung, 11.09.2012), sagt ein Zweitklässler schluchzend zur Lehrkraft nach einer erlittenen Niederlage im Sportunterricht. Mit diesen Worten trifft er eine Aussage über ein wiederkehrendes Phänomen, das typbestimmend für seine Person ist. Es finden sich vergleichbare Aussagen von Kindern, die angeben, öfters zu weinen oder in den ersten Schuljahren geweint zu haben (Olaf, Claudine, Interview 27). Über einmaliges Weinen nach einer erlebten Niederlage wurde in dieser Stichprobe keine Angabe gemacht. Aus den Aussagen der Befragten lässt sich für diese Stichprobe feststellen, dass Weinen eher der jüngeren Gruppe

der ersten und zweiten Klassenstufen zugeordnet werden kann und dass diese Reaktion in vergleichbaren Situationen typbedingt häufiger auftritt.

Während obiges Zitat sich einzig auf das Erleiden der Niederlage bezieht, werden in anderen Interviews auch verletzend verbale Äußerungen oder beides als ursächliche Bedingungen für „Weinen“ genannt.

Die Darstellungen dieser Emotionshandlung stimmen auch in dem Punkt überein, dass sie jeweils in Zusammenhang mit einem Ortswechsel genannt werden. „Ein Junge aus unserer Gruppe, Bernd, der hat sich nicht sehr gut gemacht und ist gleich heulend davongerannt“ (Leila, Interview 22, #00:01:48-8#). Als Orte werden eine „Ecke“ (Alex, Interview 8a, #00:06:11-8#) in der Sporthalle, eine „Ecke, [...] wo die Geräte sind“ (Claudine, Interview 27, #00:15:26-8#) und das Klassenzimmer, „dann bin ich da reingegangen, hab die Tür zugeknallt und hab hier mich unter Jacken vergraben“ (Olaf, Interview 27, #00:05:25-9#), angegeben. Der Ortswechsel wird als Muster „Sich-lokal-Entziehen“ der Kategorie „Distanzierung“ als Bewältigungsstrategie in Kapitel 5.1.2 näher ausgeführt. Obwohl hier festgestellt wird, dass die Handlung „Weinen“ nur in Verbindung mit lokaler Veränderung vollzogen wird, soll in diesem Kapitel „Weinen“ als eigenständiger Bewältigungsmechanismus untersucht werden. Grund dafür ist das Faktum, dass sowohl „Weinen“ als auch das „Sich-lokal-Entziehen“ verschiedene Handlungen sind, deren Eigenschaften zunächst für sich unter dem Aspekt der Bewältigung herausgestellt und beurteilt werden sollen. Im Anschluss wird dann das beobachtete Zusammenwirken beider Handlungsmuster erörtert.

Ankerbeispiel: Claudine, Interview 27 vom 15.11.2013

I: Du hast mir im Vorgespräch erzählt, dass du mal geweint hast, weil du dich über das Verlieren geärgert hast. #00:14:14-8#

B: Ja! Da hatten wir ich glaube „Zimmer aufräumen“ gespielt. Da hatten wir so die zehn Bälle im Spielfeld und jede Mannschaft hatte fünf. Und ich hab denn halt nur ein paar rüberbekommen und die anderen halt auch. Und dann haben wir halt verloren im Spiel. Und denn war ich traurig. Und weil wir verloren haben, wollte ich denn eigentlich AUS der Sporthalle rennen und auch in meine Klasse. Aber ich war kurz nur davor. #00:14:54-2#

I: Erzähle mal etwas zum Weinen. Was hast du dann gemacht?

B: Also, ich hab mich in eine Ecke verkrochen, wo die Geräte sind und hab da geweint. Und irgendwann kommt meine Sportlehrerin, weil sie bemerkt hat, dass ich nicht da mehr bin und hat mich getröstet. #00:15:26-8#

I: Kannst du mir mal beschreiben, wie es dir nach dem Weinen ergangen ist? #00:15:37-9#

B: Also, ich war immer noch ein bisschen TRAURIG. Ja, und ich wollte eigentlich GERNE gewinnen. [...] #00:16:21-2#

I: Hast du öfters geweint damals? #00:17:23-1#

B: Ja, einmal, weil die mich auch noch GEÄRGERT haben, weil ich die Zweite wiederholt hatte. Die haben mich auch immer geärgert, während der Sportstunde und während anderen Stunden. Und das fand ich halt GEMEIN, und deswegen habe ich denn dann nicht richtig gespielt, weil ich dann traurig war, dass die mich denn so mobben. #00:17:47-2#

I: Kannst du beschreiben, [...] was beim Weinen denn mit dir passiert, mit deinen Gefühlen? #00:17:57-1#

B: Also, so gesagt, die ticken ganz aus. Ich werde sehr sehr traurig und sehr schnell aggressiv von daher und hab auch nicht SO viel Geduld. Und hab denn noch das Gefühl, dass ich gar nicht GEMOCHT werde in meiner Klasse und immer nur gemobbt werde. Und mir bringt es manchmal auch was, dass ich weine. Dadurch werde ich meine WUT manchmal los. [...] #00:18:53-2#

Befragte (B) spricht über eine empfundene Traurigkeit nach der erlebten Niederlage und dass sie „eigentlich GERNE“ gewonnen hätte. Über die Intensität der Traurigkeit wird einerseits keine direkte Angabe gemacht. Andererseits schildert die Befragte deutlich, wie die Traurigkeit mental und physisch wirkt. Mental hegt sie akut die Absicht, sich schnell aus dem Raum zu entfernen und die Klasse aufzusuchen. Diese Handlung wird allerdings nicht ausgeführt. Realisiert wird ein „Entfernen“ mit einer kürzeren Distanz innerhalb der Sporthalle. Dort kommt es zum Vorgang des Weinens. Aus diesen Darstellungen beabsichtigten und tatsächlichen Handelns lässt sich schließen, dass die Traurigkeit zunächst von hoher Intensität ist.

Dass „Weinen“ für die Befragte anteilig als ein Mechanismus zur Bewältigung der beschriebenen Niederlage im Sportunterricht kategorisiert werden kann, wird der Aussage entnommen, dass durch diese Handlung, wenn auch mit der Einschränkung „manchmal“, ihre

negativen Emotionen ausgeleitet werden. B gibt an, dass sie nach dem Weinen „immer noch ein bisschen TRAUIG“ war. Dies lässt erkennen, dass „Weinen“ in der geschilderten Situation zu einer teilweisen Linderung der negativen Gefühle geführt hat.

Einen weiteren Hinweis dafür, dass „Weinen“ für die Befragte als Aspekt der Bewältigung der erlittenen Niederlage anzunehmen ist, ist durch die Erwähnung von „Trost“ gegeben. Die Sportlehrerin spendet ihr Trost, nachdem sie durch ihr Verhalten auf ihre Traurigkeit aufmerksam wurde. Es ist nicht nachzuweisen, dass die Emotionalhandlung „Weinen“ in der Absicht, Trost zu empfangen, ausgeführt worden ist. Doch hier liegt der Schluss nahe, dass B mit ihrem Verhalten zunächst intuitiv auf die Niederlage reagiert hat. Ein kognitiver Aspekt mag darin liegen, dass das Weinen bis zum Eintreffen der Lehrkraft nicht unterdrückt worden ist. In jedem Fall aber haben das Weinen hier als erstes Glied und Trost als zweites Glied in einer Kette anteilig zur Bewältigung des Niederlageerlebens beigetragen.²⁹

In diesem zeitlich begrenzten Raum vom Aufsuchen des ruhigen Ortes bis zum Empfangen des Trostes ist die Befragte mit der Traurigkeit auf sich gestellt und verleiht ihr Ausdruck in Form des Weinens. Dieses Zeitfenster ist bestimmt durch das Ausleben der Emotion. Aufgrund der beschriebenen Linderung der negativen Emotion „Traurigkeit“ ist der Vorgang des Auslebens als Akt der Bewältigung anzusehen.

B ist es gelungen, das Phänomen „Weinen“ zu explizieren und somit dem Forscher Zugang zu einem Mechanismus zu gewähren, der eher im Verborgenen liegt. Befragte sagt über ihre Gefühle, „die ticken ganz aus“. Das unterstützt die Annahme, dass es sich in diesem Ankerbeispiel um intuitives und nicht kognitives Verhalten handelt, da „Austicken“ eine Aufhebung von „Ordnung“ und „Kontrolle“ impliziert. Eine Zunahme der Intensität der Emotionen drückt B durch den häufigen Gebrauch des Wortes „sehr“ aus. Eine Explosionsartigkeit der Gefühle im Ausbruch wird einerseits durch das Adverb „schnell“ vermittelt, andererseits durch die Benennung weiterer Emotionen neben Traurigkeit. Befragte spricht von Aggressivität, Ungeduld und dem Gefühl, nicht gemocht zu werden. Letzteres sei ein Problem, äußert B, das sie nach Wiederholen einer Klassenstufe ständig begleiten würde.

Ihrer Beschreibung lässt sich entnehmen, dass ein Zulassen (im Gegensatz zur bewussten Unterdrückung) des Weinens zunächst mit einer Intensivierung der akuten Emotion in Verbindung mit dem Auftreten weiterer Emotionen, die auch andere Kontexte betreffen,

²⁹ Der Ablauf, welcher durch ein Sich-Entfernen, Weinen und Trost-Empfangen bestimmt ist, wird ebenfalls im Interview 8a (Alex, #00:06:43-4# - #00:07:17-3#) beschrieben.

einhergeht. Das Weinen bewirkt in der Beschreibung eine Globalisierung der zugrundeliegenden Ursache, bevor die negativen Emotionen abklingen. Hier wird deutlich, dass sich ein individuelles Niederlageerleben im Sportunterricht mit anderen Frustrationserlebnissen oder zurückliegenden Niederlageerleben überlagern kann.

Es ist anzunehmen, dass während einer derartigen internalen „Explosion“ der Gefühle, welche das Weinen der Befragten Claudine hervorgebracht hat, externale Eindrücke zur weiteren Reizüberflutung gemieden werden. Dies könnte als Erklärung einer ursächlichen Verbindung von Weinen und einer lokalen Distanzbildung dienen.

Das Ausleben negativer Emotionen durch die SchülerInnen nach einer erlittenen Niederlage weist zwei grundlegende Tendenzen auf. Zum einen drücken sie physisch oder verbal ihre Verärgerung bzw. Frustration aus, zum anderen stellen sie eine räumliche Distanz zwischen der eigenen Person und dem Ort der Niederlage her und verleihen ihrer Traurigkeit bzw. Frustration durch Weinen Ausdruck. Vergleichbare Tendenzen werden auch bei Berkowitz (2011) in seinem neoassoziationistischen Modell dargestellt. Mithilfe dessen soll im Folgenden eine logische Kohärenz beider Verhaltensformen veranschaulicht werden. Die auf Basis der Grounded Theory hervorgebrachten Analyseergebnisse können so in einem kausalen Zusammenhang betrachtet werden.

5.3.3 Exkurs: Das „Kognitiv-neoassoziationistische Modell“ (CNA-Modell) nach Berkowitz

Das CNA-Modell von L. Berkowitz brachte Ende der 80er Jahre ein Novum hervor. Entgegen der Meinung von Appraisal-Theoretikern, dass ein emotionaler Zustand ausschließlich durch die interpretative Auslegung einer zugrundeliegenden Situation zustande kommt, ging Berkowitz davon aus, dass dieser auch durch assoziierende Gedanken ausgelöst wird. Das Modell (vgl. Berkowitz, 2011, p. 29) ist primär ein explizierendes Verlaufsmodell negativer Emotionen aufgrund aversiver Stimuli und dient in seiner praktischen Anwendung der Reduzierung offener Aggressionen bei Personen mit niedriger Konnivenz.

Das Modell zeigt Reaktionstendenzen von Personen in mehreren Phasen auf. Den Beginn des Verlaufs stellt ein aversives Ereignis dar, welches negative Emotionen auslöst. Die nachfolgende spontane Reaktion bezeichnet Berkowitz als Verhalten niedriger Ordnung, primitiv und grundlegend assoziationsbegleitet. Sie wird durch zwei Faktoren hervorgerufen:

- das Auftreten einer bestimmten Situation

- internale oder externale Stimuli, die mit bestimmten Vorkommnissen oder dem Phänomen „Aggression“ an sich assoziiert werden (vgl. ebd., p. 27)

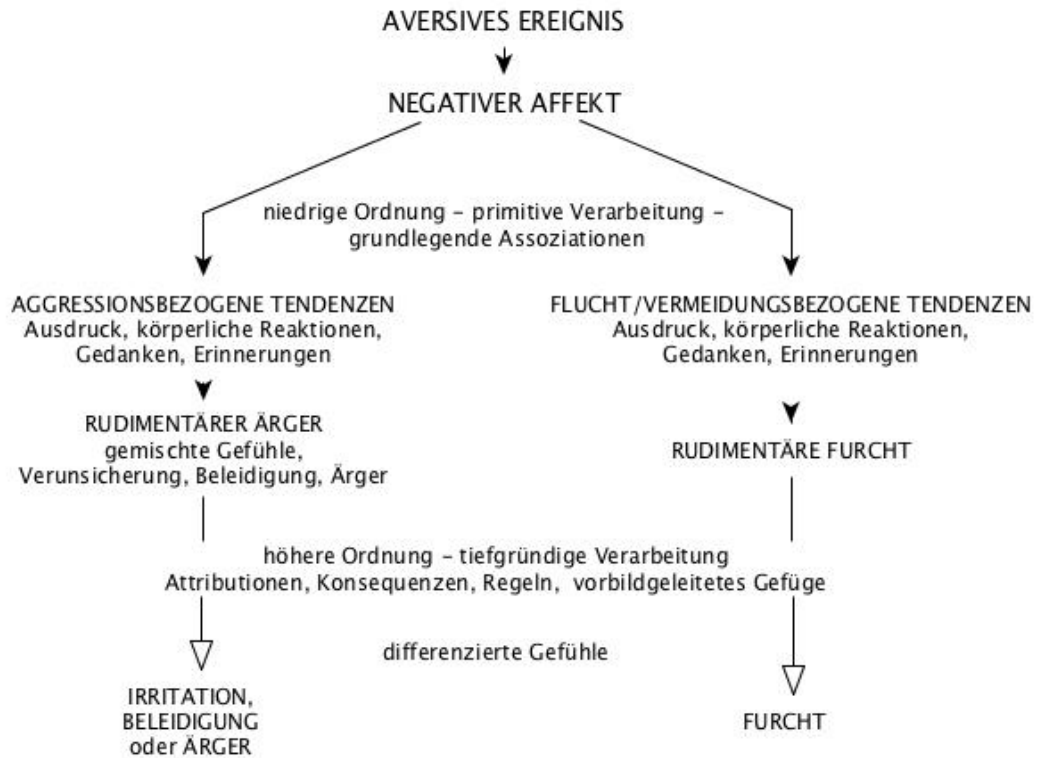


Abbildung 16: Das „Kognitiv-neoassoziationistische Modell“ (CNA-Modell) nach Berkowitz

Die mögliche Reaktionsweise ist durch zwei Tendenzen bestimmt, welche in einer Person angelegt sind. In Abhängigkeit genetischer Voraussetzungen, erworbener Kenntnisse und der zugrundeliegenden aversiven Situation erfolgt entweder ein aggressionsgeleitetes oder fluchtgeleitetes Verhalten. Aggressionsgeleitete Tendenzen äußern sich in aggressiv-assozierten expressiven motorischen Reaktionen. Dies sind nonverbale oder verbale Handlungsweisen, wie z.B. Faustballen, Türemschlagen, Zähneknirschen, Schimpfen oder Hegen negativer Gedanken. Nach Berkowitz liegt hier das Verlangen zugrunde, ein Ziel zum Zweck einer Bestrafung, zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit oder zur Abrechnung anzugreifen. Primär sei dabei die Absicht, das avisierte Ziel zu schädigen (vgl. ebd., p. 28). Erinnerungen an vergangene Ereignisse können auch dann aggressive Reaktionen hervorrufen, wenn ein an sich nicht aversives Event mit Elementen erlebter Aggression, z.B. einem Geruch oder einem Klang, in Verbindung gebracht wird. Fluchtgeleitete Tendenzen, auch Vermeidungstendenzen, sind entsprechende expressive motorische Reaktionen, von denen

angenommen wird, dass diese ebenfalls durch Erinnerungen und zurückliegende Erlebnisse beeinflusst sind. Das Aufkommen rudimentärer Angst auf der einen und rudimentärer Verärgerung³⁰ auf der anderen Seite wird der akuten ersten Reaktionsphase zugeordnet. Es erfolgt, allerdings nicht notwendigerweise, ein kognitiver Prozess höherer Ordnung. Es ist ein Vorgang der Reflektion über die Ursachen und Folgen des aversiven Ereignisses und über die eigene Handlungsweise und Emotionskontrolle (vgl. ebd., p. 31). Dieser kann zu einer Verstärkung oder Abschwächung rudimentärer Formen von Verärgerung und Furcht und zu differenzierten Gefühlen führen.

Berkowitz stellt fest, dass im Prozess der Verärgerung nicht nur eine destruktive, sondern auch eine verarbeitende Komponente wirksam sein kann: „All this taken together tells us that anger is often accompanied by a sense of energy, power and optimism – an increased felt ability to cope with the exigencies in one’s life (ibd., p. 38). In diesem Zusammenhang spricht Berkowitz von einem „coping (or control) potential“, von welchem er annimmt, dass es durch negative Emotionen motiviert wird.

Kritische Anmerkung

Flucht- und Angriffsverhalten ist ein Bereich der Verhaltensforschung, der sowohl die Zoologie als auch die Humanforschung betrifft. Berkowitz verweist diesbezüglich auf erste Untersuchungen und Beobachtungen aus dem 19. Jahrhundert (vgl. ebd., p. 36). Den Untersuchungsgegenständen lagen klassischerweise Gefahrensituationen zugrunde, die vornehmlich physischer Natur sind. Das CNA-Modell nach Berkowitz geht entweder ausschließlich von ursächlich körperlichen Bedrohungen aus oder berücksichtigt in zu geringem Maße die psychische Ebene. Das Erleben aversiver Ereignisse gestaltet sich in der zivilisierten Welt vielschichtig. Insbesondere auf der Seite der fluchtbezogenen Tendenzen sind differente Reaktionsformen denkbar. Den spezifischen Umständen des aversiven Events „Niederlage im Sportunterricht“ ist es hier beispielsweise geschuldet, dass der Begriff „rudimentäre Furcht“ des CNA-Modells hier keine Anwendung findet und im Folgenden durch „Verzweiflung“ ersetzt wird. Für das Niederlageerleben der SchülerInnen und mögliche andere aversive Ereignisse des modernen Lebens sind die Konzepte der Furcht und der rudimentären Furcht nicht ausreichend.

³⁰ Für die Übersetzung von „anger“ in die deutsche Sprache wird hier der Begriff „Verärgerung“ verwendet. Dieser soll repräsentativ für unterschiedliche Grade derselben Emotion stehen und kann im individuellen Fall auch abweichen.

5.3.4 Exkurs: „Anger is an Approach-Related Affect“ (Carver & Harmon-Jones, 2009)

Das kognitiv-neoassoziationistische Modell gibt Auskunft über mögliche Verlaufsformen negativer Affekte. Doch Berkowitz hinterfragt des Weiteren die Gründe für das partielle Vorhandensein positiver Aspekte der an sich negativen Emotion „Verärgerung“. Zur Klärung der Ursache dafür, dass viele Personen in einem derartigen Zustand einen Anstieg physischer Energie und Optimismus spüren, verweist Berkowitz (2011, p. 39f.) auf ein von Harmon-Jones und seinen KollegInnen initiiertes neurowissenschaftliches Forschungsprogramm. Dies basiert auf der Erkenntnis, dass der linke präfrontale Kortex des Gehirns an der Motivation, sich einer Sache oder einem Umstand anzunähern, beteiligt ist. Dementsprechend steht der rechte präfrontale Kortex im Zusammenhang mit der Vermeidungsmotivation. Annäherungsverhalten wird in der Regel zunächst mit positiven Emotionen wie Freude und dem Anstreben avisierte Ziele assoziiert. Es dient der Befriedigung eigener Bedürfnisse. Carver und Harmon-Jones gingen nun von der Annahme aus, dass auch der Affekt „Verärgerung“ dem Annäherungsverhalten zugeordnet werden kann. Sie konnten in verschiedenen Untersuchungsreihen nachweisen, dass Gefühle und Emotionen der Verärgerung mit einer vermehrten Hirnaktivität der linken und einer verminderten Aktivität der rechten präfrontalen Hemisphäre einhergehen. Sie untersuchten unter anderem, ob das Vorhandensein oder Fehlen einer Handlungsmöglichkeit im Zustand der Verärgerung einen Einfluss auf die Hirnaktivität beider Hemisphären hat. Ihre Annahmen bestätigend, wiesen ProbandInnen, die hinsichtlich eines erwünschten Ziels im Zustand der Verärgerung handlungsfähig waren, eine erhöhte linksseitige frontale Hirnaktivität auf. Auch bei handlungsunfähigen TeilnehmerInnen war das der Fall, allerdings in geringerem Ausmaß. Die Forscher kamen zu dem Schluss, dass dieses Ergebnis „consistent with the idea that anger is an approach-related emotional response“ (Carver et al., 2009, p. 187) ist. Eine fehlende Handlungsmöglichkeit bedinge ein geringeres motivationales Engagement, auch bei einem hohen Grad an Verärgerung.

Die folgende Abbildung zeigt Verärgerung als dimensionierbaren Affekt auf (vgl. ebd. p. 194):

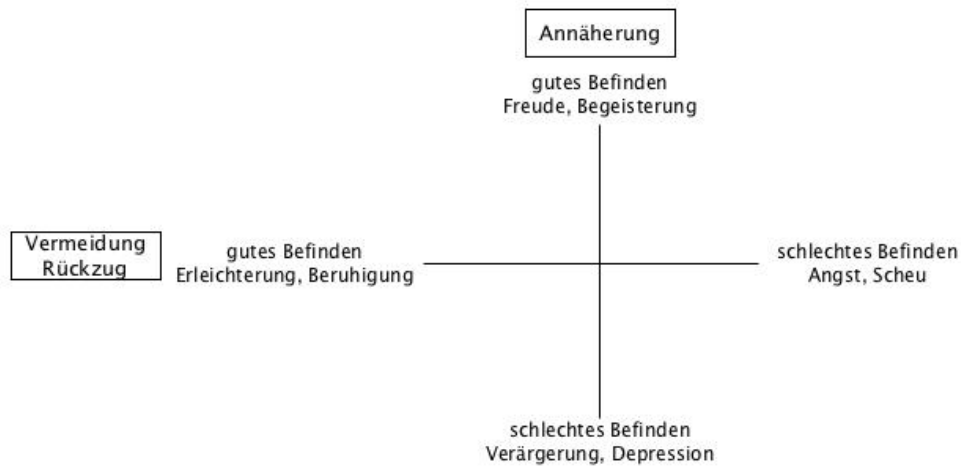


Abbildung 17: Dimensionen annäherungs- und vermeidungsbezogener Affekte nach Caver & Harmon-Jones

An den Achsen lässt sich das Befinden einer Person von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ ablesen. Aus dem Schaubild geht hervor, dass „Verärgerung“ der Annäherungsmotivation auf der vertikalen Achse zugeordnet ist. Es wird allerdings betont, dass die als negative Beispiele aufgezeigten Affekte nicht notwendigerweise dimensionierbar sind. Sie werden als mögliche Konsequenzen schlechten Befindens im Annäherungsverhalten verstanden: „The affects may be thought of as nonlinear consequences of linear variation in system functioning“ (vgl. Fußnote ebd., p. 195).

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Im Zuge der Kategoriebildung „Ausleben der Emotion“ ergab sich die Frage nach den zugrundeliegenden gemeinsamen Merkmalen und Unterschieden der Muster M1, „Spontanes verbales Ausleiten“, M2, „Sich der Emotion hingeben“, M3, „Physisches Abreagieren“ und M4, „Weinen“. Die Bezeichnung der Kategorie steht hier für das größte gemeinsame Merkmal der Muster. Die SchülerInnen lassen die entstandene negative Emotion zu und verleihen ihr die zu beobachtenden Formen, welche in den Mustern M1 bis M4 beschrieben worden sind. Das Muster M4, „Weinen“, besitzt Eigenschaften, die, obwohl im Hauptmerkmal identisch, zunächst eines weiteren Zusammenhangs mit den anderen Mustern dieser Kategorie zu entbehren scheinen. Dies und auch der Umstand, dass „Weinen“ in den Äußerungen der Kinder mit einer Distanzierung vom Ort der Niederlage einhergeht, räumt dem Muster M4 eine

gesonderte Position ein. Die Muster M1 bis M3 sind durch die spezifische Art der erregten Emotion, einer Form der Verärgerung, vergleichbar.

Beim Übertragen des beschriebenen Verhaltens der SchülerInnen auf das kognitiv-neoassoziationistische Modell nach Berkowitz wird ersichtlich, in welchem kausalen Zusammenhang die Muster M1 bis M3 einerseits und das Muster M4 andererseits stehen. Die folgende Abbildung zeigt die Reaktionen der SchülerInnen nach einer erlittenen Niederlage, projiziert auf das CNA-Modell nach Berkowitz, auf. Das aversive Event ist hier durch die Niederlage im Spiel gegeben und führt zunächst zu den akuten Auswirkungen auf der primären Ebene niedriger Ordnung. Die Reaktionen der SchülerInnen sind hier intuitiver Art.

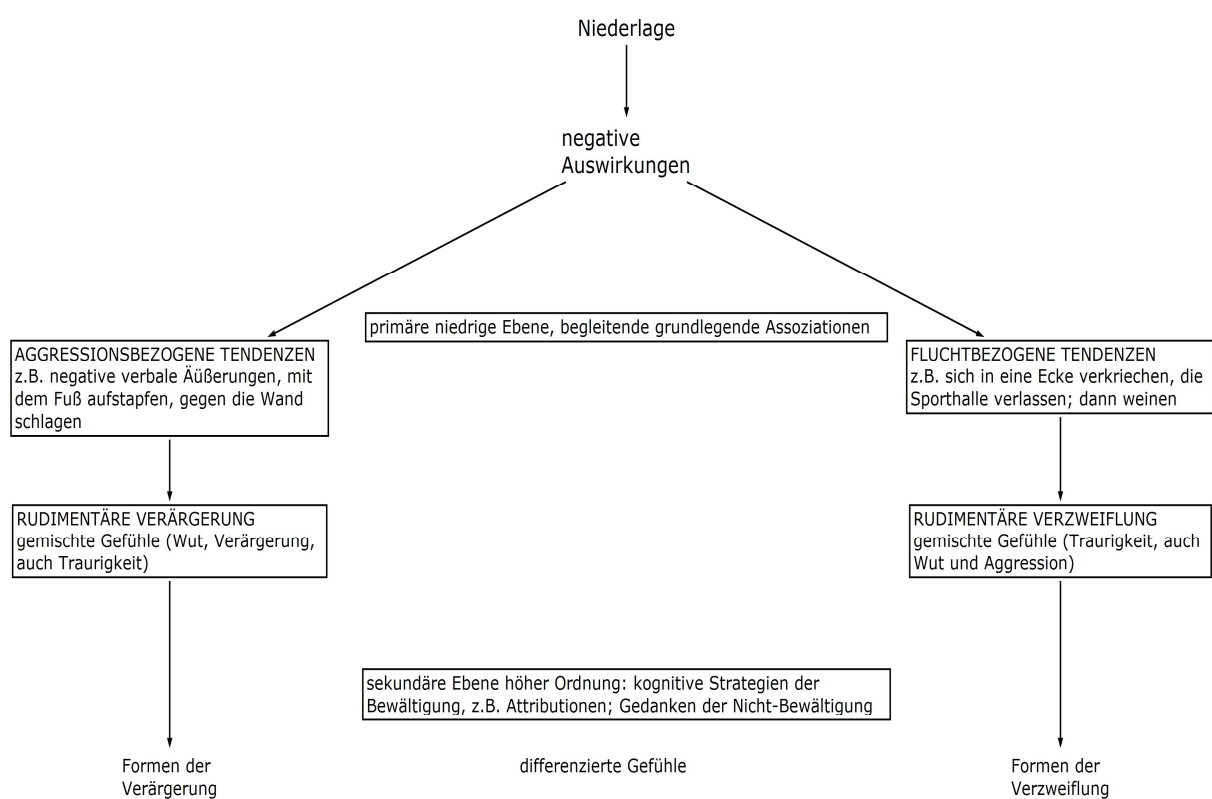


Abbildung 18: Darstellung des SchülerInnenverhaltens in Anlehnung an das CNA-Modell nach Berkowitz

Die Muster M1 bis M3 lassen sich den aggressionsbezogenen Tendenzen, das Muster M4 den fluchtbezogenen Tendenzen zuordnen. Auf der Seite der aggressionsbezogenen Tendenzen sind destruktive Verhaltensweisen gegenüber anderen SchülerInnen, (M1), den Eltern (M2), Gegenständen (M3) und durch den möglichen resultierenden Schmerz auch gegen sich selbst (M3) erkennbar. In ihrer tatsächlichen Ausführung sind die durch die SchülerInnen beschriebenen Handlungen der Muster M1 und M3 als gering aggressiv einzustufen. Das Muster M2 weist im Ankerbeispiel eine latente Aggressionstendenz in der Form einer

Provokation gegenüber den Eltern auf. Die Aussagen des Musters M1, „Spontanes verbales Ausleiten der Emotion“ betreffend zeigen hingegen, dass hier ein verbal-destruktives Potenzial auf der Seite der aggressionsbezogenen Tendenz vorhanden ist: „Die haben sich auch mit ganz drollen Schimpfwörtern beschimpft“ (Teresa, Interview 9, #00:17:43-3#). Als Mitglied der Klassengemeinschaft sind die SchülerInnen nicht nur passive Zeugen akuter verbaler Ausleitungen von Verärgerung und Frustration. Oft werden sie durch direkte Ansprache in den psychisch destruktiv wirkenden Prozess des „Dampf-Ablassens“ einbezogen und erfahren auf diese Weise Leid oder Ärger: „Du bist total blöd. [...] Ist alles deine Schuld“ (Tamara, Interview 2, #00:05:47-9#).

Im Ankerbeispiel des Musters M2 werden nicht nur kurz- sondern auch längerfristige Reaktionen der aussagenden Schülerin dargestellt, welche sich beiden Ebenen des CNA-Modells zuordnen lassen. Das primäre Verhalten ist durch einfaches, unreflektiertes Denken bestimmt: „Also, im Kopf hatte ich nur noch einen Gedanken. ‚Wir haben verloren‘“ (Marie, Interview 23, #00:02:09-3#). Ihre Traurigkeit wird dem Oberbegriff „blends of feelings“ untergeordnet, da sie weiterhin über „schlecht gelaunt“ (ebd., #00:04:49-4#) spricht. Für die sekundäre Ebene ist hier das bewusste Zulassen und Ausleben der negativen Emotion zu einem späteren Zeitpunkt von Relevanz: „Aber denn habe ich das nicht gemacht. [...] Weil ich war so schlecht gelaunt, dass ich keine Lust da drauf hatte“ (ebd., #00:04:49-4#).

Auf der Seite der fluchtbezogenen Tendenzen werden Assoziationen zu bereits erlebten negativen Ereignissen als signifikantes Merkmal der primären Ebene geschildert. Das im Muster M4 dargestellte SchülerInnenverhalten wird durch Flucht eingeleitet. Korrespondierende Gefühle werden auf der primären Ebene mit Wut, Traurigkeit und auch mit Aggression beschrieben. Hier wird ebenso von einem „blends of feelings“ ausgegangen, dem unterschiedliche Emotionen zugeordnet werden können. „Die [Gefühle, d. Verf.] ticken ganz aus. Ich werde sehr sehr traurig und sehr schnell aggressiv“ (Claudine, Interview 27, #00:18:53-2#). Die Divergenz der Emotionen liegt kausal im Aufkommen grundlegender Assoziationen begründet: „Und hab denn noch das Gefühl, dass ich gar nicht GEMOCHT werde in meiner Klasse und immer nur gemobbt werde“ (ebd., #00:18:53-2#). Der fluchtbezogenen Tendenz und dem nachfolgenden Weinen können neben dem Verlieren des Spiels einerseits externe, sportferne Ursachen, die auf das Erleben der Niederlage projiziert werden, zugrunde gelegt werden. Andererseits sind auch naheliegende, auf den Gegenstand des Sports bezogene Assoziationen dafür ursächlich: „Ich freue mich immer ganz doll, wenn ich ein Spiel gewinne, weil ich gewinne nicht oft“ (Alex, Interview 8a, #00:16:02-5#). Im gleichen Maße ist der

Schüler sehr traurig über Niederlagen: „Meistens gehe ich dann in eine Ecke, wo es ruhig ist, und dann weine ich“ (ebd., #00:06:11-8#).

Aussagen, welche sowohl den aggressionsbezogenen, als auch den fluchtbezogenen Tendenzen zugeordnet werden können, weisen darauf hin, dass der Prozess der Niederlagenbewältigung bereits auf der ersten Ebene intuitiv eingeleitet oder vollzogen wird. Heftiges Aufstampfen mit dem Fuß, Schlagen gegen eine Wand oder sich entfernen und weinen verschaffen den SchülerInnen bereits Erleichterung. In der Reflektion über das eigene Verhalten wird dies herausgestellt: „Als ich das gemerkt habe, da bin ich erst mal so ein bisschen sauer geworden und habe gegen die Wand getreten. Dann ist das ein bisschen weniger geworden, und denn war es nicht mehr so heftig“ (Tom, Interview 24, #00:06:37-7#). Hier besteht die Möglichkeit selbiges Verhalten der zweiten Ebene höherer Ordnung zuzuordnen. Sofern intuitives Verhalten aufgrund von Erfahrungen in seiner Wirkung bewusst gemacht wird, ist die Ausführung der gleichen Handlungsweise auch kognitiv denkbar. Über ihre Erfahrungen der Emotionslinderung durch Weinen sagt die Schülerin Claudine aus: „Und mir bringt es manchmal auch was, dass ich weine. Dadurch werde ich meine WUT manchmal los“ (Interview 27, #00:18:53-2#). Auch hier ist das Bewusstsein um eine oftmals positive Wirkung aufgrund von Erfahrungen vorhanden. Dennoch ist im Fall von Weinen davon auszugehen, dass sich der Vorgang auf der primären Ebene vollzieht³¹.

Einer Reflektion auf der zweiten Ebene, welcher im CNA-Modell nach Berkowitz die kognitiven Strategien der Bewältigung zugeordnet sind, werden hier noch mögliche Gedanken an eine Nichtbewältigung hinzugefügt. Die Aussagen insbesondere über die fluchtbezogenen Tendenzen haben gezeigt, dass trotz einer Emotionslinderung im speziellen Fall das Niederlageerleben grundsätzlich problembehaftet bleiben kann.

Die in wesentlichen Bereichen mühelose Zuordnung des Verhaltens der SchülerInnen nach einer erlittenen Niederlage auf das CNA-Modell nach Berkowitz soll hier als ein Indiz dafür gewertet werden, dass das Erleiden einer Niederlage im Sportunterricht bei einigen SchülerInnen bewusst oder unbewusst vergleichbare Reaktionen wie durch das Erfahren einer physisch bedrohlichen Situation hervorruft. Dies lässt vermuten, dass auch die neuronale Verarbeitung im Gehirn einen vergleichbaren Verlauf nimmt. Der Rückbezug Berkowitz' auf das Forschungsgebiet von Carver und Harmon-Jones verweist auf den Umstand, dass

³¹ Hans Oswald kommt in seinen Untersuchungen über die Selbstdarstellung und das Weinen (2002, S. 167ff.) zum Schluss, dass dies bei Kindern eine unwillkürliche Reaktion nach einem auf unterschiedliche Bereiche bezogenes Niederlageerlebnis ist. Sie ist gleichermaßen ein Zusammenbruch der Selbstdarstellung und der Interaktion mit anderen. Das Selbst verfügt über Identitätsansprüche, denen bestimmte Umstände oder andere Personen nicht gerecht werden. Die oder der Weinende kann eigene Ansprüche nicht realisieren.

tatsächlichen Handlungen und Reaktionsweisen neurologische Prozesse vorangehen, welche sich im Laufe der Evolution zum Schutz des eigenen Lebens herausgebildet haben. Daher ist auch der Schluss naheliegend, dass ein erstes spontanes Handeln, wie in M1, M3 und M4 beschrieben, eine rudimentäre Verhaltensweise ist, die sowohl bei einer bewussten als auch unbewussten Gefahrenassoziation ausgelöst wird.

Die Forschungsergebnisse von Carver und Harmon-Jones sind hier dahingehend von Interesse, als dass Verärgerung als ein annäherungsbezogener Affekt betrachtet wird. Nach einer erlittenen Niederlage sind die SchülerInnen in Bezug auf einen erhofften Sieg im eigentlichen Sinne handlungsunfähig. Dennoch zeugen die Verhaltensweisen der Muster M1, „Spontanes verbales Ausleiten der Emotion“ und M3, „Physisches Abreagieren“ von dem bewussten oder unbewussten Bestreben der Kinder, durch Zuweisungen von Schuld, Schlechtmachen anderer und der Andeutung einer aggressiven zerstörerischen Handlung ein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen. Auch das Muster M2, „Sich der Emotion hingeben“, weist auf ein Bestreben hin, die aus der erlittenen Niederlage resultierende schlechte Laune über einen mittelfristigen Zeitraum zu überwinden. In diesem Sinne wirkt die negative Emotion hier wie ein Katalysator, welcher den Vorgang der Bewältigung vorantreibt.

5.3.5 Zusammenfassung

Die Muster der Kategorie „Ausleben der Emotion“ sind dadurch gekennzeichnet, dass SchülerInnen aus einem Niederlageerleben resultierende negative Emotionen durch ihr Verhalten zum Ausdruck bringen. Dies geschieht spontan und/oder zu einem späteren Zeitpunkt. In jedem beschriebenen Fall ist deren Befinden für eine oder mehrere Bezugspersonen erkennbar. Die Reaktionsweise der Kinder nach einer erlittenen Niederlage weist dabei zwei Tendenzen auf. Einige SchülerInnen neigen dazu, ihren Unmut mit Worten oder physischen Handlungen in einer ansatzweise destruktiven Art und Weise zu zeigen, während andere sich vom Ort der Niederlage zurückziehen und weinen.

Mithilfe des kognitiv-neoassoziationistischen Modells nach Berkowitz (2011) konnte der kausale Zusammenhang beider zunächst unterschiedlich anmutenden Verhaltensweisen aufgezeigt werden. Unter der Bedingung, dass aversive Ereignisse nicht nur als physische, sondern auch als psychische Bedrohungen der eigenen Person aufgefasst werden, lassen sich die in den Mustern M1 bis M4 aufgezeigten Verhaltensweisen dem CNA-Modell zuordnen und können so im Zusammenhang dargestellt werden. Die Muster M1, „Spontanes verbales Ausleiten“, M2, „Sich der Emotion hingeben“ und M3, „Physisches Abreagieren“, weisen in

Ansätzen aggressionsbedingte Tendenzen auf. Das Muster M4, „Weinen“, hingegen beinhaltet fluchtbezogene Tendenzen. Beide Verhaltensweisen sind typische Reaktionen auf Gefahrensituationen physischer Art, wie sie auch im Tierreich beobachtet und vergleichend auf den Menschen bezogen werden können. Die Projektion des Verhaltens der SchülerInnen auf das CNA-Modell hat ergeben, dass einige SchülerInnen dem Niederlageerleben im Sportunterricht in derselben Weise begegnen, wie einer körperlich bedrohlichen Situation. Ihr Verhalten ist durch rudimentäre Formen von Angriff oder Flucht bestimmt. Eine neurowissenschaftliche Betrachtungsweise verdeutlicht, dass diesen Handlungen neuronale Prozesse vorangehen, die im Laufe der Evolution das Überleben und Fortkommen der Menschen gesichert haben. Die Neurowissenschaftler Carver und Harmon-Jones (2009) konnten in wissenschaftlichen Untersuchungsreihen ihre These erhärten, dass der Affekt „Verärgerung“ dem Annäherungsverhalten zugeordnet werden kann. Dies könnte, bezogen auf das Bewältigungsverhalten der SchülerInnen, bedeuten, dass Formen der Verärgerung den Prozess der Bewältigung in positiver Weise vorantreiben und somit unterstützen.

5.4 Positives Gewichten

5.4.1 Einführung

Aus der eigenen Praxis in meiner Funktion als Sportlehrer resultiert die Beobachtung, dass einige SchülerInnen stets dazu in der Lage sind, Niederlagen in positiver Weise zu begegnen. Ihre Verhaltensmuster unterscheiden sich von denen der SchülerInnen, die eine Niederlage nicht annehmen können und negative Emotionen verbal oder physisch zum Ausdruck bringen. Bei denjenigen, die eine Niederlage für sich annehmen, lassen sich zwei unterschiedliche Reaktionsweisen beobachten. Diese sind einerseits gekennzeichnet durch einen Ausdruck von Traurigkeit und Resignation, andererseits durch Frohmut und positiv motivierter Kommunikation. Die positiv orientierten SchülerInnen weisen auch unter dem Einfluss der Niederlage eine entspannte Haltung auf und zeigen ihre positive Grundeinstellung zum Spiel beispielsweise durch aufmunternde Worte an ihresgleichen oder Lob an die Sieger. Es gelingt ihnen, die eigene Motivation auch unter negativen Umständen aufrechtzuerhalten. Die Grundeinstellung, durch die ihr Handeln gekennzeichnet ist, spiegelt folgendes Zitates wider: „Also, das Wichtigste ist, dass man Gefallen daran hat, Spaß hat und ja, dass man einfach Lust an dem Spiel hat“ (Karla, Interview 9, #00:16:03-4#).

Daraus resultiert die Fragestellung, welche Mechanismen im Falle einer positiven Grundhaltung bei der Bewältigung von Niederlage wirken. Auch soll herausgestellt werden, in

welchen Ausprägungen sich eine positive Grundhaltung ausdrückt. Vorausgesetzt wird dabei das Auftreten einer negativen Emotion, die einer Bewältigung zugrunde liegt. Eine Erstklässlerin sagt zum Beispiel zu einer erlittenen Niederlage aus: „Ein bisschen ärgerlich war ich dann“ (Katrin, Interview 11, #00:04:15-2#). Danach äußert sie sich über positive Erlebnisse im Spiel: „Und dann kann man auch nämlich so ganz schnell die Kurven laufen. Und dann lenken die Füße dann immer nach links und nach rechts. Und das ist angenehm“ (Katrin, Interview 11, #00:04:46-6#). Negative und positive Aspekte bestimmen zunächst gleichermaßen die Situation, die einer Bewältigung zugrunde liegt.

Die Kategorie bringt mit der Bezeichnung „Positives Gewichten“ zum Ausdruck, dass hier eine bewusst gesteuerte kognitive Leistung beim Vorgang der Bewältigung primär im Vordergrund steht. Indem jemand bezogen auf ein Spiel etwas „gewichtet“, hebt er aus einem Gefüge von Ereignissen für ihn relevante Begebenheiten hervor und verleiht ihnen subjektive Bedeutung.

5.4.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

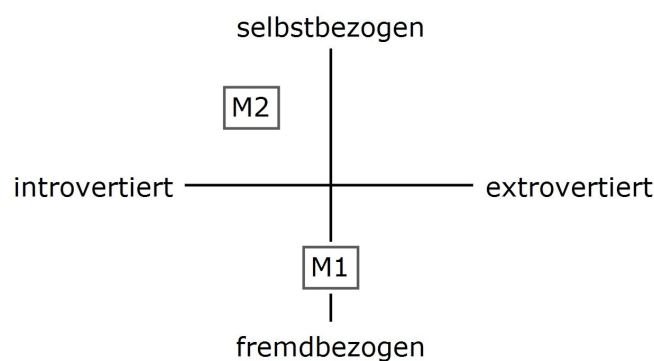


Abbildung 19: Dimensionierung „Positives Gewichten“

Das durch M1 dargestellte Muster der Kategorie „Positives Gewichten“ ist gekennzeichnet durch ein auf die gegnerische Mannschaft ausgerichtetes Verhalten, welches einen kommunikativen Aspekt beinhaltet. Daher wird M1 in seiner Ausprägung hier als „fremdbezogen“ und „teilweise extrovertiert“ definiert. Dem extrovertierten Verhalten gehen mentale Vorgänge der Beobachtung und Entscheidungsfindung voraus, daher ist M1 auch als „teilweise introvertiert“ zu bezeichnen. Das Muster M2 stellt eine auf sich selbst bezogene Haltung dar, welcher keine Kommunikation zur Erfüllung einer Bewältigung einer Niederlage

zuzuordnen ist. Das Muster ist bestimmt durch die Eigenschaften „introvertiert“ und „selbstbezogen“. Die Bezeichnungen der Muster lauten wie folgt:

- Muster 1: Gönnen

„Ich war ja jetzt auch nicht glücklich, aber ich hab es den anderen gegönnt“ (Tamara, Interview 2, #00:05:05-4#).

- Muster 2: Persönliche „Highlights“

„Und das fand ich denn auch halt gut, dass wir mindestens ein Tor geschossen haben“ (Vanessa, Interview 20, #00:18:07-2#).

Muster 1: Gönnen

Der Begriff „Gönnen“ wird als Muster der Kategorie „Positives Gewichten“ als In-vivo-Code verwendet und bezeichnet hier das Zugestehen eines Erfolges. Die im Spiel unterlegene Person erkennt einen Sieg und damit auch die eigene Niederlage an. Es erfolgt kein Widerspruch oder Anfechten des Spielergebnisses. Ein „Gönnen“ kann z.B. hervorragendes spielerisches Können oder eine gute Leistung aufgrund besonderer Anstrengungen zum Anlass haben. Ist die Entscheidung des Unterlegenen für eine positive Haltung dem Gegner gegenüber erfolgt, kann er dies durch Gesten oder verbal zum Ausdruck bringen. Oft geschieht dies im Rahmen ritualisierter Handlungen zum Ende eines Spiels (vgl. Kap. 5.5), indem sich beispielsweise die SchülerInnen als Ausdruck gegenseitiger Achtung und Anerkennung spielerischer Leistungen die Hände reichen. Eine Viertklässlerin äußert sich nach einem Schulwechsel über ritualisierte Handlungen dieser Art: „Wenn ihr euch so freut, dann könnt ihr aber auch mal dem Verlierer sagen ‚war ein schönes Spiel‘ und die Hand geben. Das haben wir nämlich in unserer alten Schule immer gelernt“ (Toja, Interview 6a, #00:08:24-8#). Doch diese Handlungen sind gruppenmotiviert, und es besteht immer die Möglichkeit, dass ein Gratulierender diese Handlung nur vollzieht, weil man es von ihm erwartet und nicht, weil er es selbst will. Echtes „Gönnen“ ist eine kognitive Leistung zunächst einer Person und impliziert „Freiwilligkeit“. Wenn eine unterlegene Schülerin oder ein unterlegener Schüler einem siegreichen Kind den Erfolg gönnt, so ist die Entscheidung für diese Haltung aus eigenem Antrieb entstanden und wird nicht nur vorgetäuscht, um den Anschein eines „guten Verlierers“ zu wahren.

In der Stichprobe findet „Gönnen“ kaum Erwähnung. Mehrere SchülerInnen geben an, dass ihnen eine Niederlage nichts ausmachen würde. Dass SchülerInnen sich allerdings in positiver

Weise mit dem Sieger auseinandersetzen, kommt sehr selten vor. Ein Viertklässler äußert sich dahingehend: „Ich hab zu Seh gesagt, dass er das gut gemacht hat und dass er gute Tricks gemacht hat, aber nichts zum Verlieren“ (Neon, Interview 7, #00:12:04-5#). Umgekehrt ist es öfters der Fall, dass ein siegender Schüler einen Unterlegenen für seine Leistung lobt, entweder um ihn zu trösten oder weil sein Können tatsächlich beeindruckend ist.

Die Voraussetzung, dass ein Kind einem anderen einen Sieg gönnen kann, ist zunächst die eigene Bereitschaft einer wertneutralen Beurteilung des zugrundeliegenden Ereignisses. Der Unterlegene unterzieht beide Parteien einem unvoreingenommenen Vergleich. Die Aussagen der Stichprobe zeigen aber, dass betroffene SchülerInnen dann oft dazu neigen, ihre eigene Position zu verteidigen: „Für uns war das unfair“ (Ben, interview 4, #00:03:26-7#). „Und weil die geschummelt haben, haben wir dann verloren“ (Sina, Interview 1, #00:02:38-3#).

Angesichts der besseren Position der oder des Erfolgreicheren entsteht oft das Bedürfnis, die Niederlage beispielsweise zu attributieren oder sich davon zu distanzieren (vgl. Kapitel 5.1.2). Die Leistung, trotz einer erlittenen Niederlage zufrieden zu sein, den Sieg des anderen neidlos anzuerkennen, sich in seine Lage hineinzusetzen und diese positiv zu beurteilen, muss hier als eine seltene und daher als besondere dargestellt werden. Dass „Gönnen“ als Muster der Kategorie „Positives Gewichten“ zur Bewältigung von einer Niederlage an dieser Stelle aufgenommen wird, ist zunächst in aller Einfachheit der Annahme einer positiven emotionalen Wirkung auf den Ausführenden geschuldet. Welche Mechanismen bei der Bewältigung von Niederlagen durch das Vermögen und die tatsächliche mentale Ausführung, anderen einen Sieg zu gönnen, wirken, soll anhand des folgenden Ankerbeispiels dargestellt werden.

Ankerbeispiel: Tamara, Interview 2 vom 26.10.2012³²

B: [...] Ich war halt auch ein bisschen traurig, weil wir verloren haben. Aber es ist ja nur ein Spiel, (leise) finde ich. (lauter) Soll ja Spaß bringen. #00:04:04-7#

I: Du hast Jungen erwähnt. Ein Junge war bei euch in der Mannschaft. Haben Jungen etwas mit Gewinnen oder Verlieren zu tun? #00:04:14-1#

³² Ausschnitte des Interviews 2 mit der Schülerin Tamara zum dargestellten Spiel „Königsvölkerball“ werden auch als Ankerbeispiel des Musters „Spontanes verbales Ausleiten der Emotion“ der Kategorie „Ausleben der Emotion“, in welcher die Schülerin das Verhalten von Mitschülern beschreibt, verwendet.

B: Bei uns ist das ja so. Die Jungs können so gut werfen und fangen. Das war halt ein Junge, der konnte zwar gut fangen, aber der wurde ganz oft abgemacht und deswegen haben wir halt auch ein bisschen verloren. Und die Lehrerin, die hat immer die Bälle rein rollen lassen und dann sah das irgendwie so aus, als hätte die die extra auf die eine Seite geschossen. Und das fand ich so ein bisschen ungerecht. Ich war ja jetzt auch nicht glücklich, aber ich hab es den anderen gegönnt. Die waren fair. Dann haben wir denen gratuliert, und die haben uns dann ein bisschen aufgemuntert. #00:05:05-4#

Die Befragte (B) nimmt eine Bewertung der Spielhandlungen vor, die durch ihr Vermögen zur Differenzierung und ihre Fähigkeit zu einer empathischen Betrachtungsweise von Ereignissen gekennzeichnet ist. Sie differenziert zwischen den Handlungsweisen am Spiel beteiligter Personen, bevor sie eine Bewertung des Spiels vornimmt. Die genannten Personen sind der Schüler, der trotz positiver spielerischer Eigenschaften der Mannschaft nicht zum Sieg verhelfen konnte, die Lehrkraft, welche die Balleingaben in ungerechter Weise vorgenommen hat und die siegreichen Spieler, die frei vom Zuspruch negativer Merkmale bleiben. Den Aspekt der „Ungerechtigkeit“ ordnet sie ausschließlich der Lehrkraft zu.

Die mentale Leistung der Befragten liegt darin, die negativen Aspekte des Scheiterns nicht global der Siegermannschaft zuzuschreiben. Die Leistung ist dadurch bemerkenswert, dass die Bewertung des Geschehens aus der Perspektive der Besiegten heraus, unter Einfluss negativer Emotionen, „ich war ja jetzt auch nicht glücklich“, vorgenommen wird. B differenziert zwischen dem Scheitern der eigenen Mannschaft, der erfahrenen Ungerechtigkeit und der Spielweise der Sieger. Sie stellt die negativen Aspekte des Spiels in keinen Kausalzusammenhang mit dem Siegerhandeln.

Die Fähigkeit zur empathischen Betrachtungsweise zeigt die Befragte, indem sie ihr Denken nicht nur auf das Erfahren der eigenen Niederlage lenkt, sondern auch auf das Spielhandeln der Sieger. Zunächst vollzieht B die Bewertung des Spielereignisses in einer selbstbezogenen Denkweise, indem sie Attributionen zur Niederlage, das Scheitern eines aussichtsreichen Mitspielers und die zu Ungunsten durchgeführten Balleingaben der Lehrkraft, vornimmt. In einem weiteren Schritt wendet sie sich von den Umständen, welche sich auf ihre eigene Person beziehen, ab. Ihr Fokus liegt nun auf der Spielweise der Sieger, die positiv bewertet wird: „Die waren fair.“ Das „Gönnen“ resultiert aus ihrer Einschätzung des gegnerischen Verhaltens heraus.

In ihrer Darstellung deutet die Befragte am Ende des Interviewausschnitts eine ritualisierte Handlung an: „Dann haben wir denen gratuliert, und die haben uns dann ein bisschen aufgemuntert.“ Es ist anzunehmen, dass Sieger und Besiegte sich die Hände reichten. Dass ihre

Haltung der siegreichen Mannschaft gegenüber von wahrhaftiger und nicht oberflächlicher Art war, drückt sie mit den Worten „aber ich hab es den anderen gegönnt“ aus. Ihre durch Empathie und Differenzierung gekennzeichnete Bewertung des Spiels stützt dies.

Die Aufmunterung seitens der siegreichen SpielerInnen ist eine Folge des „Gönnens“ und „Gratulierens“. Die Befragte erfährt eine positive Reaktion durch die gegnerischen Spieler. Es ist anzunehmen, dass es die Befragte mit einem Gefühl der Genugtuung und Selbstbestätigung erfüllt hat.

Das neidlose Herausstellen positiver Spielmerkmale stellt zudem ein Gegengewicht zu dem negativen Erleben der Niederlage dar. Aus der Aussage der Befragten lässt sich eine damit einhergehende Minderung negativer Emotionen schließen: „Ich war ja jetzt auch nicht glücklich, aber ich hab es den anderen gegönnt“. In ihrer Aussage ist eine Verbindung des negativen emotionalen Aspekts mit dem positiven des „Gönnens“ ersichtlich. Die Intensität der negativen Emotion ist dabei nur als „gering“ einzustufen, was auf eine annähernde Zufriedenheit der Befragten und ein Abschließen mit der Niederlage schließen lässt.

Muster 2: Persönliche „Highlights“

Eine Form der Bewältigung von Niederlagen der Kategorie „Positives Gewichten“ ist das Bemühen, einem negativen Ereignis „etwas Gutes“ abzugewinnen. Im Herausstellen positiver Aspekte eines verlorenen Spieles verliert der negative Aspekt der Niederlage an Gewicht: „Aber auch, wenn ich jetzt mit meiner Mannschaft verloren hätte, dann wäre der Spaß immer noch da gewesen“ (Mary, Interview 1, #00:20:19-3#).

Der Begriff „Spaß“ beinhaltet einen Bezug zu einem Objekt oder einer Handlung. Man hat Spaß an „etwas“. Um aufzuzeigen, welche positiven Faktoren eines Sportspiels grundlegend das Potential zur Bewältigung von Niederlagen haben, wird zunächst der Objekts- oder Handlungsbezug, der sich aus den Aussagen der SchülerInnen kodieren lässt, dargestellt. Die Stichprobe hat folgende positive Aspekte des Sportspiels mit Niederlagemöglichkeit hervorgebracht:

- Kode: Erfahrung von Schnelligkeit und Bewegung

„Das finde ich ja gut, weil man ja auch schnell weglaufen muss. Und man muss kucken, wo die Cowboys als erstes kommen. Und dann muss man schnell ausweichen. Das finde ich am besten“ (Tom, Interview 4, #00:01:25-4#).

- Kode: Raumerfahrung

„Also, wenn das ein Rennspiel ist, dann kann man da so mal richtig lange rennen und man hat ja meistens keine Hindernisse wie auf dem Schulhof, sondern muss einfach nur auf die anderen Kinder achten. Das ist schön“ (Karla, Interview 9, #00:00:51-2#).

- Kode: Ballerfahrung, Ballkontakt, Reaktionsvermögen

„Dass man [...] gut aufpassen und auch mal springen muss, um den Ball zu fangen und gute Reflexe haben muss, falls ein Ball kommt, und wenn man gerade einen Ball gefangen hat, dass man dann schnell ausweichen kann“ (Neon, Interview 3, #00:00:45-9#).

- Kode: Teamarbeit, Zutrauen

„Dass man mit der Gruppe in einem Team zusammen arbeitet und dass man halt versucht, die anderen zu schlagen und dass das Team auch an einen glaubt“ (Tamara, Interview 2, #00:00:51-8#).

- Kode: Ermutigung

„Weil alle einen anfeuern [...]“ (Roshin, Interview 2, #00:11:55-1#).

- Kode: Körpergefühl

„Weil man wird dann sportlicher und intensiver“ (Mahila, Interview 10, #00:21:27-6#).

- Kode: Spannung

„Also da ist Werfen, Fangen und Spannung dabei“ (Mary, Interview 1, #00:19:24-1#).

- Kode: Vorliebe Spielposition

„[...] und ich bin in der Mannschaft Torwart. Das macht dann Spaß“ (Alec, Interview 3, #00:13:47-7#).

- Kode: Kreativität

„Dass man da eigene Moves, also Tricks, erfinden kann“ (Joe, Interview 7³³, #00:01:53-8#).

- Kode: „Austoben“

³³ Im Interview 7 äußern sich SchülerInnen über das selbst konzipierte Spiel „Quitsli“. Dieses lässt sich sowohl als Kooperationsspiel als auch als Konkurrenzspiel austragen.

„Also mir gefällt denn noch am Spiel gut, dass man sich denn daran auch austoben kann“ (Joker, Interview 7, #00:03:19-9#).

- Kode: Abbau von Aggressionen

„Wenn man wütend ist, da kann man an der Rolle seine Wut rauslassen“ (Alec, Interview 7, #00:03:34-2#).

Eine Rückbesinnung auf positive Eigenschaften oder Handlungsmerkmale eines Spiels, welche sich in den Aussagen der SchülerInnen finden, kennzeichnet die Bewältigungsstrategie des Musters „Persönliche Highlights“ der Kategorie „Positives Gewichten“. „Individuelle Highlights“ bezeichnet hier das für sich angenommene positive Merkmal des Spiels. Dies kann sowohl aus eigenem, als auch aus gemeinschaftlichem Handeln eines Teams resultieren.

Ankerbeispiel: Vanessa, Interview 20 vom 4.6.2013

B: Also, manchmal finde ich es auch echt doof, so wie beim Fußball. Da waren mal die Mannschaften halt nicht so gerecht. Da waren die, die Fußball spielen, die meisten, in DER Mannschaft. Und die halt nicht so gut spielen in der anderen. Und dann ich halt, wo die die nicht gut Fußball spielen können. Und dann habe ich mich halt geärgert, wo die immer Tore geschossen haben. Weil, das waren ja auch die BESSEREN sozusagen. Weil da waren nur die, die im Fußballverein sind. Und das fand ich halt dann ein bisschen doof. Die konnten ja auch alle austricksen, und die konnten ja auch hochschießen. Und ich konnte es ja nicht, weil ich ja nicht Fußball spielen kann. #00:17:29-0#

I: Weißt du noch, was du da gedacht hast oder wie du da reagiert hast? #00:17:32-8#

B: Also, ich habe gedacht, vielleicht kriegen die anderen das ja hin, die hinter mir standen. Aber die haben es ja auch nicht hingekriegt. Und dann habe ich halt gedacht, dass, wenn vielleicht die jetzt ein Tor schießen können, dann haben wir vielleicht danach die Chance und können ein Tor schießen. #00:17:53-0#

I: Habt ihr letztlich gewonnen oder verloren? #00:17:55-8#

B: Verloren. Aber wir hatten auch ein Tor. Wir hatten auch mehr als ein Tor. Und das fand ich denn auch halt gut, dass wir mindestens ein Tor geschossen haben. #00:18:07-2#

I: Wie war denn dein Gefühl am Ende des Spiels, als ihr verloren hattet? #00:18:11-6#

B: Also, ich fand es halt ein bisschen doof, aber nicht so schlimm. Weil wir haben ja mindestens ein Tor. Und ein Tor ist ja besser als Null. Und deswegen fand ich das halt okay. Aber ich würde es besser finden, wenn wir gewinnen sozusagen. #00:18:29-4#

Um die Bewältigungsstrategie „Positives Gewichten“ anhand des Ankerbeispiels explizit zu machen, wird zunächst auf die Position der Befragten (B) im Beziehungsgefüge der beteiligten Spieler eingegangen.

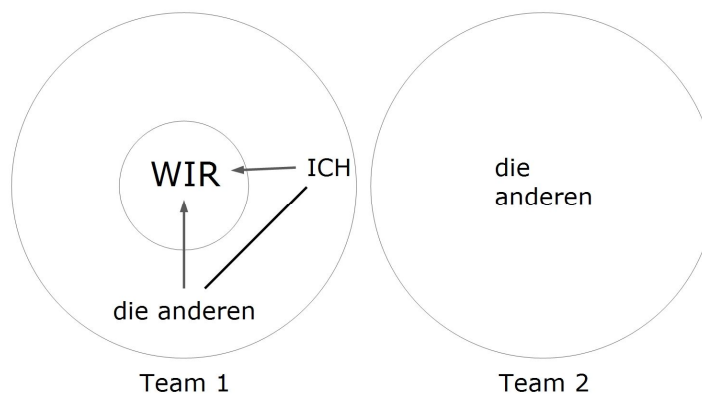


Abbildung 20: Beziehung „ich“, „wir“, „die anderen“

Die Befragte nimmt zwei personenbezogene Abgrenzungen hinsichtlich des spielerischen Könnens vor: Zum einen stellt sie sich (ich) den gegnerischen Teammitgliedern (die anderen in Team 2) gegenüber. Sie vergleicht ihr spielerisches Vermögen mit dem der Gegner, die „austricksen“ und „hochschießen“ können. Sie selbst kann „nicht Fußball spielen“ und in der gegnerischen Mannschaft „waren nur die, die im Fußballverein sind“. Zum anderen nimmt sie eine Abgrenzung zwischen „Ich“ und „die anderen“ im eigenen Team vor: „Also, ich habe gedacht, vielleicht kriegen die anderen das ja hin [...]“

Die Gesamtleistung des Teams und das positive Ereignis, „ein Tor“, ordnet sie dem „Wir“ zu. Sie identifiziert sich mit der Mannschaft und ordnet das „Ich“ dem „Wir“ unter. Die Trennung zwischen „ich“ und „die anderen“ ist aufgehoben. Sie bezieht somit das positive Ereignis „Tor“ auch auf ihre Person und gewichtet dies als Schlüsselereignis für ihre nachfolgende Beurteilung.

Ihre Aussagen zu Beginn des Interviewausschnitts machen deutlich, dass sie insgesamt über eine Haltung verfügt, die durch positives Denken und Optimismus gekennzeichnet ist. B stellt zunächst grundlegende Bedingungen in ihrer Beschreibung des spielerischen „Könnens“ zu

Beginn des Fußballspiels als negativ heraus. Trotz dieser negativen Ausgangslage sind ihre Gedanken zum Spielverlauf in positiver Weise durch Hoffnung, „vielleicht kriegen die anderen das ja hin“, und Geduld im Warten auf eine Torgelegenheit, „dann haben wir vielleicht danach die Chance“, geprägt. Die Befragte verfügt damit sowohl über eine positive Grundeinstellung, als auch über das Vermögen, ein spielerisches „Highlight“ für sich anzunehmen und positiv der erlittenen Niederlage gegenüber zu gewichten. Aus der Äußerung der Befragten „deswegen fand ich das halt okay“ lässt sich schließen, dass ein positives Gewichten „persönlicher Highlights“ der Bewältigung erlittener Niederlagen zuzuordnen ist.

Das Schlüsselereignis „Tor“ lässt sich dem Kode „Ballkontakt“ im Sinne von „erfolgreicher Ballkontakt“ der durch SchülerInnen benannten positiven Aspekte von Sportspielen im Unterricht zuordnen. Die Aussagen der SchülerInnen lassen alle weiteren aufgeführten Kodes als Gegenstand „persönlicher Highlights“ zur Bewältigung von Niederlageerlebnissen im Sportunterricht als naheliegend erscheinen.

Nach erlittenen schulischen Misserfolgserlebnissen lässt sich bei SchülerInnen eine hohe Bandbreite unterschiedlicher Reaktionen beobachten. Eine positive und optimistische Haltung gegenüber einer erlittenen Niederlage hält großen Leidensdruck und aggressive Reaktionen fern und ist daher auch bisweilen oder in regelmäßigen Abständen Gegenstand von Unterrichtseinheiten in der Grundschule. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Umstände oder welche Mechanismen es den SchülerInnen ermöglichen, in durch die Muster M1, „Gönnen“, und M2, „Persönliche Highlights“, beschriebener Weise auf ein Niederlageerlebnis zu reagieren. Zu diesem Zweck wird zunächst im Exkurs auf Selmans Modell des interpersonalen Verstehens eingegangen. Dann wird anhand zweier konkreter Beispiele geprüft, inwieweit sich das Modell auf Niederlageerlebnisse im Sportunterricht bei GrundschülerInnen anwenden lässt. Es sollen Rückschlüsse daraus gezogen werden, welche Faktoren bei einer Beurteilung von Bewältigungsverhalten dieser Kategorie von Relevanz sind.

5.4.3 Exkurs: Selmans Modell der Entwicklung interpersonalen Verstehens

Zusammen mit Studenten der Harvard Graduate School of Education entwickelte Selman (1984) sein Modell über die Entwicklung der Perspektivübernahme. Unter „Perspektivübernahme“ wird das Vermögen verstanden, sich in die Lage und das Denken einer anderen Person hineinzusetzen. Bei Hessen und Habermas wird dies weiter ausgeführt: „Dabei sind die „Objekte“ der sozialen Kognition nicht die physikalischen Objekte der

Naturerkenntnis, sondern andere Personen, das Selbst, und die sozialen Beziehungen zu anderen und zwischen ihnen“ (Hessen & Habermas, Vorwort zu Selman, 1984).

Seine Studien führte Selman mit lern- und verhaltensauffälligen SchülerInnen zwischen sieben und fünfzehn Jahren an der Klinikschule des Judge Baker Guidance Center, einer Tagesklinik, durch. Es ist ein hauptsächlich durch die Werke Piagets (1954), Meads (1934) und deren Weiterentwicklung durch Kohlberg (1969) beeinflusstes Stufenmodell und orientiert sich an selbigem Entwicklungsbegriff (vgl. Kapitel 5.2.3). Die soziale Perspektivübernahme ist ein Teilaspekt der Kohlbergschen Theorie. Die Entwicklung des Moralerwerbs beinhaltet gleichsam die Entwicklung der Perspektivübernahme einer Person. Die Bedeutung dieses Erkenntnisgewinns in der entwicklungspsychologischen Moralforschung ist unumstritten, „[...] weil moralische Entwicklung [...] eine aktive Sinnkonstruktion und ein zunehmend komplexes Verständnis sozialer Regeln und sozialer Beziehungen sowie verschiedener Sichtweisen beinhaltet“ (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S. 201). Selman konzentriert sich in seiner Forschung auf die Denkstrukturen des interpersonalen Verstehens. Sein Modell findet ursprünglich Anwendung in der Diagnose klinischer Phänomene. Doch auch für Psychologen und Pädagogen ist sein Stufenmodell hilfreich für die Beobachtung und Auslegung von Verhaltensmustern. Selmans und Kohlbergs Modelle ergänzen sich in der Beschreibung der Entwicklung von moralischem Bewusstsein. Sie lassen sich gleichzeitig bei der Deutung beobachteter Verhaltensphänomene bei Kindern und Jugendlichen anwenden. Selmans Modell liegt die Auswertung von Interviews zugrunde. Den Probanden wurden, wie auch bei Kohlberg, Dilemmata zur Kommentierung vorgelegt. Ihrer Analyse liegt die Einteilung des Modells in fünf Niveaus zugrunde. Für jedes Niveau wird einerseits die Vorstellung von Personen und andererseits die von Beziehungen aufgezeigt. Selman gibt dazu Altersangaben an, welche allerdings nur Näherungswerte bedeuten. Die folgende Übersicht dient zur überblicksartigen Veranschaulichung seines Modells. Anschließend wird ausführlicher auf die einzelnen Niveaus eingegangen (vgl. Selman 1984, S. 50 ff.).

<i>Tabelle 16: Fünf Niveaus der Entwicklung des interpersonalen Verstehens nach Selman</i>		
Niveau, Alter	Vorstellungen von Personen	Vorstellungen von Beziehungen
0) ca. 3-8 Jahre	undifferenziert	egozentrisch
1) ca. 5-9 Jahre	differenziert	subjektiv
2) ca. 7-12 Jahre	selbstreflexiv – zweite Person	reziprok

3) ca. 10-15 Jahre	dritte Person	gegenseitig
4) ab ca. 12 Jahren	tiefenpsychologisch	gesellschaftlich-symbolisch

Auf dem Niveau 0 werden physische und psychologische Merkmale einer Person undifferenziert als Einheit betrachtet. Das Kind ist in der Lage, Handlungen und Emotionen zu beobachten. Diese werden aber als untrennbar miteinander verbunden betrachtet. Beabsichtigtes Verhalten wird noch nicht von unbeabsichtigtem unterschieden. Auf der Beziehungsebene werden Personen nur als physische Menschen wahrgenommen. Das Kind ist noch der Meinung, dass Ereignisse von anderen in derselben Weise wahrgenommen werden, wie von ihm selbst. Perspektiven werden daher nur räumlich unterschieden.

Das erste Niveau ist dadurch gekennzeichnet, dass jetzt eine Unterscheidung zwischen physischen und psychischen Merkmalen einer Person vorgenommen werden kann. Dem Kind ist es daher auch möglich, zwischen beabsichtigtem und unbeabsichtigtem Verhalten zu unterscheiden. Es entwickelt ein Bewusstsein dafür, dass Menschen über eine einzigartige Persönlichkeit verfügen. Dabei wird allerdings nur ein Gefühlszustand an sich selbst oder anderen Personen zu einem Zeitpunkt wahrgenommen.

Auf der Beziehungsebene wird wahrgenommen, dass mehrere Personen unterschiedliche subjektive Standpunkte haben können. Bewertet werden diese allerdings einseitig. Damit ist einerseits gemeint, dass die Bewertungen aus dem eigenen subjektiven Blickwinkel heraus vorgenommen werden und andererseits, dass die Folgen der Interaktion nur auf die eigene Person bezogen werden. Die Kinder sind noch der Meinung, dass das äußere Erscheinungsbild eines anderen und sein psychisches Befinden identisch sind. Es kennt noch kein „Verstellen“. Reziprozität bedeutet in diesem Zusammenhang das Bestreben des Kindes, Gleiches mit Gleichem zu vergelten.

Auf dem zweiten Niveau entwickelt sich die Fähigkeit eines Kindes, eine sogenannte „Zweite Person-Perspektive“ (ebd., S. 52) einzunehmen. Es nimmt einen außenstehenden Blickwinkel auf selbst vollzogenes Handeln und eigene Gedanken ein. Es ist sich dessen bewusst, dass andere auch über diese Fähigkeit verfügen. Die Erkenntnis, dass mehrere unterschiedliche Emotionen zur selben Zeit in einer Person auftreten können, reift heran. Auch versteht das Kind nun, dass es selbst und andere nicht immer nur zielgerichtet agieren. Das äußere Erscheinungsbild wird jetzt nicht mehr ausschließlich als Indikator für die innere Verfassung verstanden.

Die Beziehungsebene ist gekennzeichnet durch eine zweiseitige Reziprozität, die nicht nur auf der Handlungsebene stattfindet, sondern jetzt auch auf der mentalen und emotionalen Ebene. Das Kind kann sich in die Lage einer andere Person hineinversetzen und ist sich dessen bewusst, dass dies umgekehrt auch der Fall ist. Es erkennt, dass Emotionen anderer nicht immer ersichtlich sind und auch vorgetäuscht sein können. Kinder, die diesem Niveau zugeordnet werden können, betrachten Personen und Parteien isoliert, ungeachtet der Elemente, die diese zueinander in Beziehung setzen. Auf dieser Basis ist aus Sicht des betrachtenden Kindes ein Zustand der zufriedenstellenden Balance zweier Parteien möglich.

Auf dem dritten Niveau entwickelt ein Kind oder ein Jugendlicher die Fähigkeit, eine „Dritte Person-Perspektive“ (ebd., S. 52) einzunehmen. Das eigene Ich hat sich aus dem Stadium der Subjektivität heraus in ein zur Objektivität fähiges Ich entwickelt. Es misst als Beobachter der eigenen und fremden Personen nicht nur sich selbst und anderen als Objekt Bedeutung zu, sondern auch der vollzogenen Handlung und den daraus möglichen resultierenden Folgen. Es ist in diesem Stadium möglich, eigenes Denken und Handeln in Kommunikation mit sich selbst zu bewerten. Personen werden jetzt als konstantes System von Werten mit eigenen Positionierungen gegenüber unterschiedlichen Inhalten über die Zeit betrachtet.

Auf der Beziehungsebene bewirkt die Fähigkeit zur Einnahme der „Dritten Person-Perspektive“, dass das Kind oder der Jugendliche Beziehungen aus einem außenstehenden Blickwinkel betrachten kann, um eigene und fremde Standpunkte oder Sichtweisen zu erfassen und miteinander in Verbindung zu bringen. Das Vermögen, eine Situation in den reziproken Beziehungen der teilnehmenden Personen zu überblicken, reift heran. Das Kind oder der Jugendliche ist sich dessen bewusst, dass es einen Platz in einer sozialen Ordnung einnimmt und dass diese auf gegenseitigem Verständnis, miteinander Auskommen und Kommunikation beruht. Beziehungen auf der zwischenmenschlichen Ebene werden als Elemente der sozialen Ordnung über die Zeit verstanden.

Auf dem vierten Niveau betrachtet sich der Jugendliche oder Erwachsene in einem erweiterten Kontext. Das gegenwärtige Persönlichkeitsbild wird als Teil der eigenen Lebensgeschichte begriffen. Er entwickelt ein Verständnis dafür, dass Denken, Emotionen und Handlungsweisen psychologische Vorgänge sind, welche nicht ausschließlich bewusst wahrgenommen werden. Für die Beziehungsebene gilt, dass diese sich zwischen Personen vielschichtiger und tiefgründiger als bisher darstellen kann. Heranwachsende entwickeln ein Verständnis dafür, dass Perspektiven ein Aspekt gesellschaftlichen Zusammenlebens sind. Es wird angenommen, dass sie ein Netzwerk darstellen, welches in generalisierter Form, zum Beispiel als rechtliche oder moralische Perspektive, allen Menschen dieses Niveaus zugänglich ist. Verständigung und

Übereinkunft mit anderen Personen oder Systemen funktioniert in dem Bewusstsein, dass ein gemeinsamer Blickwinkel infolge der Fähigkeit zur Generalisierung von Perspektiven bei allen Beteiligten vorhanden ist.

Kritische Anmerkung

Wie auch an Kohlbergs Theorie wird bei Selman die Verwendung statischer Stufen zur Beschreibung seiner Niveaus kritisiert. Selman selbst stellt sich die Frage, ob eine Stufe der Entwicklung eine in sich strukturierte Einheit bilden kann. Für sich postuliert er, „dass der Grad an Gleichzeitigkeit des Entwicklungsstandes über verschiedene Bereiche hinweg als das Maß strukturierter Ganzheit gilt“ (ebd. S. 182). Er schränkt aber auch ein, dass diese Normen „am besten als grobe Richtwerte“ betrachtet werden müssen (ebd., S. 199). Einerseits sind Stufen statisch, andererseits sind Selmans Niveaus ausreichend weit gefasst und als Prozess der Reifung, nicht als Vollendung, dargestellt. Dadurch sind die Übergänge „weich“ und Zuordnungen auch von Übergangsstadien möglich.

Auf Selmans Theorie basieren zahlreiche Forschungsarbeiten, welche belegen, dass die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme ein Aspekt der moralischen Entwicklung ist (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S. 203f.). Im Zuge der weiteren Untersuchung wird teilweise kritisiert, dass sich die Beziehung dieser zwei Komponenten komplexer darstellt als bei Selman angenommen. So merkt Gibbs beispielsweise an, dass Selmans Theorie auf einer Idealvorstellung von Reziprozität beruht: „This point of view is implicit in the morality of mutual respect and justice, of reciprocity and equality - not of one person's using (or exploiting) others as means to attain his or her selfish (even if 'entertaining') ends“ (Gibbs, 2014, p. 3).

Er geht auch der Frage nach, wie der entwicklungspsychologisch relevante Aspekt des Verwendens von Kausalattributionen hinsichtlich des Moralerwerbs und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu beurteilen ist (ebd., p.113 f). Doch Selman selbst versteht sein Modell als einen „Arbeitsentwurf“ (Selman, 1984, S. 174), der offen für Erweiterungen und Veränderungen ist. Er ist sich dessen bewusst, dass die Realität ein dynamischer Prozess ist, während das Modell diese nur statisch und unter Hervorhebung zu untersuchender Aspekte wiedergeben kann. So werden hier Zuordnungen, welche die Bewältigung von Niederlagen und beispielsweise auch Attributionen betreffen, in Anlehnung an Selmans Model vorgenommen. Das Modell wird hier, wie Selman es für die Anwendung weiterer Forschungen sieht „nicht in klassischer Kochbuchmanier benutzt“ (ebd., S.175).

Im Folgenden soll geprüft werden, ob eine Beziehung zwischen der Fähigkeit zur Perspektivübernahme von Grundschulern und der Bewältigung von Niederlagen im Sportunterricht hergestellt werden kann. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Muster der Kategorie „Positives Gewichten“ den Niveaus Selmans zuordnen lassen und ob sich daraus Schlussfolgerungen für die Art und Weise der Bewältigung von Niederlageerlebnissen ergeben.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

An dieser Stelle soll das Ankerbeispiel des Musters M2 auf das Modell von Selman bezogen werden, um die vorausgegangene Interpretation zu stützen und aus einem anderen Blickwinkel heraus ergänzende Erklärungsansätze für eine niederlagebezogene Reaktion dieser Art zu gewinnen. Mithilfe der Abbildung 20 ist dargestellt worden, dass die Schülerin Vanessa (Interview 20) die Darstellung der Spielszene aus zwei Perspektiven vornimmt, die beide ichbezogen sind. Die Perspektiven sind

- die des alleinigen Ich und
- die des Ich-untergeordneten Wir.

Als Beobachtende schildert sie drei Positionen, die eigene, die der anderen Mitspieler und die der Gegner. Dabei beschreibt sie sich selbst und die mitspielenden Schüler zunächst als rein physische Personen. Sie benennt ihre Eigenschaften, welche für das Spiel von Relevanz sind. An dieser Stelle wäre es verfrüht, aus der räumlichen Darstellung der Spieler und ihrer rein physischen Beschreibung auf eine korrespondierende niedrige Niveaustufe des Modells von Selman zu schließen. Es handelt sich hier um eine Beschreibung spielrelevanter Merkmale, die im Bereich „Sportspiel“ von primärer Bedeutung sind.

Aus der Beschreibung ihrer Gefühle und Einstellung zum erfolgten Spiel lassen sich eindeutige Rückschlüsse auf den Stand der Entwicklung ihrer Perspektivübernahmefähigkeit und ihre Bedeutung für die Bewältigung von Niederlageerlebnissen ziehen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Befragte acht Jahre und fünf Monate alt. Sie drückt gemischte Gefühle aus, indem sie Aspekte des Spiels einerseits „auch halt gut“, „halt okay“ und „halt ein bisschen doof, aber nicht so schlimm“ empfindet. Sie zeigt dadurch, dass sie in der Lage ist, einem Sachverhalt unterschiedliche eigene Emotionen zuzuschreiben. Dies entspricht dem zweiten Niveau des Selmanschen Modells. Während es auf dem ersten Niveau nur möglich ist, einen

Gefühlszustand gleichzeitig wahrzunehmen und zu beschreiben, ist ein Kind der zweiten Stufe zu mehreren Emotionen fähig, die auch im Gegensatz zueinander stehen können. Selman sagt dazu aus:

Aufgrund seiner Fähigkeit zur Selbstreflexion begreift das Kind, dass verschiedene Gedanken, Gefühle oder Motive einem Objekt gegenüber oder innerhalb einer Person miteinander in Konflikt geraten oder aber hierarchisch geordnet werden können. Es mag vielfältige, wenngleich voneinander getrennte subjektive Reaktionen derselben Situation oder Handlung gegenüber geben. (Selman, 1984, S. 149)

Für die Befragte sind zwei Aspekte von Bedeutung. Diese sind zum einen die finale Niederlage als negativer Aspekt und das erzielte Tor als positiver Aspekt. Es stellt sich die Frage, welchem Aspekt oder welcher Betrachtungsperspektive sie mehr Gewicht verleihen wird. Da sie entwicklungsbedingt bereits dazu in der Lage ist, beide unterschiedlichen Emotionen wahrzunehmen und darüber zu reflektieren, gelingt es ihr, der Niederlage etwas Positives abzugewinnen. Dies ist für den Vorgang der Bewältigung von Bedeutung. Sie ist in der Lage, ihre Emotionen beiden Aspekten zuzuordnen und das Spiel daraufhin so zu beurteilen, dass sie mit der Niederlage in einer für sich zufriedenstellenden Weise abschließen kann. Legt man das Alter der Befragten der Zuordnung eines Niveaus zugrunde, so liegt der Schluss nahe, dass ihr Reifegrad bezüglich der Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Rahmen ihrer Altersgruppe hoch anzusiedeln ist. Selman ordnet Kindern im Alter von acht Jahren die ersten drei Niveaustufen zu. Die Befragte wäre der höchsten dieser drei Niveaus angehörig. In den Ergebnissen seiner Untersuchungen erkennt Selman Hinweise darauf, „dass es einen Zusammenhang zwischen relativ grob definierten Variablen sozialer Erfahrung und Unterschieden in der Entwicklung interpersonalen Verstehens gibt“ (ebd., S. 201). Bezogen auf das Verhalten von SchülerInnen einer beliebigen Klassenstufe lassen sich daraus folgende Schlüsse ziehen: Das Alter der Kinder oder die Zugehörigkeit zu einer Klassenstufe lassen keine genauen Rückschlüsse auf den Reifegrad eines Kindes zu. Einer Altersgruppe können theoretisch sowohl Kinder mit einem diesbezüglich hohen, als auch niedrigen Reifegrad angehören. Ersteren stehen durch einen höheren Reifegrad an Perspektivübernahmefähigkeit mehr Mittel der Bewältigung zur Verfügung. Dem lässt sich wiederum entnehmen, dass einigen SchülerInnen die reifebedingten Voraussetzungen fehlen, um in einer derartigen Weise auf ein Niederlageerlebnis reagieren zu können.

Die Auswertung des Ankerbeispiels zu dem Muster M1, „Gönnen“, stützt die Annahme, dass der Grad der Perspektivübernahmefähigkeit für die Art und Weise der Bewältigung von Niederlageerleben im Sportunterricht von Bedeutung ist. Es ist in diesem Fall anzunehmen, dass die Befragte ein reiferes Niveau an Perspektivübernahmefähigkeit erreicht hat. Die

Bedeutung für die Art und Weise des Bewältigungsvorganges und der Unterschied, der sich aus den unterschiedlichen Niveauzuordnungen ergibt, soll im Folgenden dargestellt werden.

Die Interviewte des Ankerbeispiels für das Muster „Gönnen“ ist zum Zeitpunkt des Interviews neun Jahre und sieben Monate alt. Die im Interviewausschnitt beschriebene Haltung gegenüber der erlittenen Niederlage deutet ebenfalls auf eine für ihr Alter hoch entwickelte Fähigkeit zur Perspektivübernahme hin. Indem sie zunächst das Verhalten der Lehrkraft beschreibt und bewertet, zeigt sie ihre Fähigkeit, beabsichtigtes von unbeabsichtigtem Verhalten zu unterscheiden. Dadurch, dass sie im Verhalten der Lehrkraft Absichtlichkeit vermutet, „und dann sah das irgendwie so aus, als hätte die die extra auf die eine Seite geschossen“, zeigt sie, dass sie auch die Perspektive einer anderen Person zur Situationsbeurteilung einzunehmen sucht. Ihr abschließendes Urteil, die Unterstellung einer zielgerichteten Handlung, ist nur durch ihr Bemühen möglich, sich in die Denkweise der Zielperson hineinzusetzen. Dadurch wird ein Verhalten aufgezeigt, das mindestens der zweiten Niveaustufe Selmans zuzuordnen ist. Dass das beschriebene Denken und Handeln der Befragten trotz ihres geringen Alters auch dem dritten Niveau zugeordnet werden kann, basiert auf der Annahme, dass diese bereits die Dritte-Person-Perspektive einnimmt. Die Herleitung stellt sich folgendermaßen dar:

Ihre subjektive Deutung der Beobachtung führt zu dem Erfahren von Ungerechtigkeit und den damit verbundenen negativen Emotionen, die sie mit „auch nicht glücklich“ beschreibt. Die erlittene Niederlage selbst erfüllt sie zudem mit der Emotion „Traurigkeit“, welche allerdings nur von geringer Intensität ist. Dem gegenüber steht ihre positive Bewertung des gegnerischen Spiels, welches sie als „fair“ beschreibt. Sie zeigt hier, dass sie in der Lage ist, neben negativen Emotionen auch positive Gedanken, die demselben Sachverhalt zugrunde liegen, gleichzeitig zuzulassen. Hier stehen sich zwar nicht, wie bei Selman für die zweite Niveaustufe beschrieben, zwei unterschiedliche Emotionen gegenüber. Doch das gleichzeitige Vorhandensein einer negativen Emotion und positiver Gedanken in einem Sinnzusammenhang wird an dieser Stelle als vergleichbar betrachtet. Das Nebeneinander von positiven Gedanken und negativen Emotionen gelingt ihr nur durch eine mehrperspektivische Betrachtungsweise der Spielsituation. Die besondere mentale Leistung der Befragten besteht in ihrem Vermögen, alle Aspekte der Szene aus der Sicht eines unbeteiligten, über dem Geschehen stehenden Selbst zu betrachten und zueinander in Beziehung zu setzen. So erfolgt eine mehrfach differenzierte Beurteilung, die es ihr erlaubt, in zufriedenstellender Weise mit der erlittenen Niederlage abzuschließen. Das nachstehende Schaubild zeigt die Einnahme der Dritte-Person-Perspektive auf.

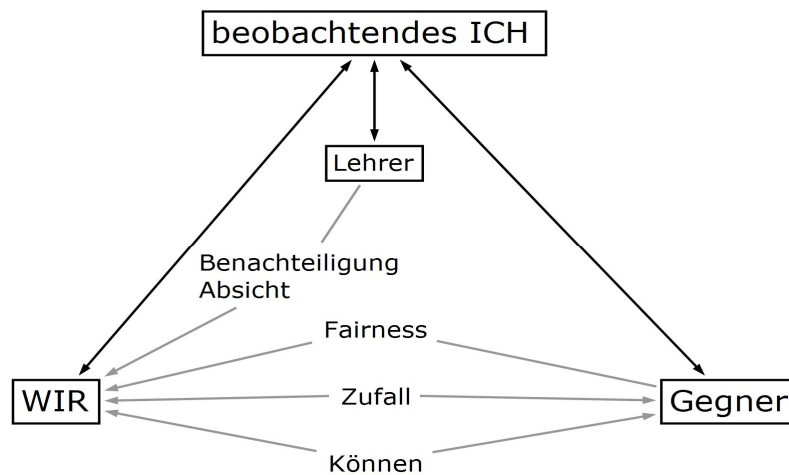


Abbildung 21: Perspektivübernahmefähigkeit der Dritte-Person-Perspektive nach Selman anhand des Ankerbeispiels des Musters „Gönnen“ der Kategorie „Positives Gewichten“

Durch das Heraustreten aus dem „Wir“ der Mannschaft nimmt das Ich eine übergeordnete, sich selbst, andere Personen und die Situation überschauende Position ein. Die Zielperspektiven sind die des Lehrers, die der gegnerischen Mannschaft und die der eigenen Mannschaft, die eigene Person eingeschlossen. Das beobachtende Ich steht dabei in Interaktion mit den Personen der Zielperspektiven. Dies wird durch die Bipolarität der schwarzen Pfeile ausgedrückt. Die wechselseitigen Beziehungselemente, die sich daraus ergeben, sind durch grau abgestufte Pfeile gekennzeichnet. Diese sind in der Verbindung zwischen der Lehrkraft und dem Wir „Absicht“, zwischen dem Wir und dem Gegner „Zufall“ und zwischen dem Gegner und dem Wir „Können“ und „Fairness“. Das Können ergibt sich aus der im Interview dargestellten spielerischen Fähigkeit der Jungen und der Zufall aus der Niederlage, die trotz des spielerischen Vermögens eines beschriebenen Mitspielers erfolgt ist. Die Befragte schreibt ausschließlich den männlichen Spielern „Können“ zu, doch darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Die Entscheidung, den gegnerischen SpielerInnen den Sieg zu gönnen, resultiert aus der Perspektivübernahme der gegnerischen Mannschaft, die mit dem Attribut „fair“ belegt wird. Der höhere Reifegrad des dritten Niveaus erschließt sich aus dem Prozess der Interaktion aller Komponenten der Perspektivübernahme mit dem beobachtenden Ich. Daraus ergibt sich die Trennung des positiven Aspekts der Fairness von dem negativen der beabsichtigten Benachteiligung durch die Lehrkraft und des Verlierens an sich. Es genügt das Erfahren von „Fairness“, ungeachtet der negativen Begleitumstände, als auslösender Faktor für das Gönnen des Sieges. Der Reifegrad der Befragten ermöglicht hier nicht nur eine Beurteilung der Situation, die frei von egozentrischem Gedankengut ist, sondern auch eine, die unterschiedliche

Aspekte, die auf das Ich wirken, zu trennen vermag. Die Befragte erachtet „Fairness“ als einen konstanten Wert. Sie erkennt ihn als ein Element spielerischer und sozialer Ordnung, der gegenseitigem Auskommen und der Interaktion zweier Parteien idealerweise zugrunde liegt. In Abhängigkeit und unter der Voraussetzung ihrer bereits erworbenen moralischen Fähigkeit ist es ihr in dieser Weise gelungen, die Niederlage, wenn „auch nicht glücklich“, anzunehmen und damit abzuschließen.

Auch diesem Beispiel liegt ein auf das Alter der Schülerin bezogenes vergleichsweise hohes Niveau des Selmanschen Modells zugrunde. Da davon auszugehen ist, dass neben den genetischen Merkmalen auch das familiäre und weitere persönliche Umfeld Einfluss auf das kognitive Lernen im Bereich interpersonalen Verstehens hat, erscheint eine schulische Förderung hinsichtlich der Bewältigung von Misserfolgserlebnissen als besonders sinnvoll. Im Kapitel 5.9 wird ausführlicher auf diese Thematik eingegangen, da einige SchülerInnen sich explizit zu den im Unterricht erlernten Methoden des Antiaggressionsprogramms „Faustlos“ zur Bewältigung von Niederlagen im Sportunterricht äußern.

5.4.4 Zusammenfassung

Das Erfahren von Niederlagen im Sportunterricht ist für einige Kinder häufig mit Frustrationserlebnissen verbunden. Auf der anderen Seite gelingt es SchülerInnen aber auch, nach einer erfolgten Niederlage mit positiven Gedanken aus einem Spiel herauszugehen. In den SchülerInneninterviews stellten Befragte, welche der Kategorie „Positives Gewichten“ zuzuordnen sind, positive und negative Merkmale eines Spielereignisses heraus und wägen diese gegeneinander ab. Sie „gewichteten“ diese hinsichtlich ihrer Bedeutung entweder nur für sich selbst, oder auch für andere MitspielerInnen oder das Spielgeschehen an sich. Als Resultat ergaben sich Aspekte, welche trotz des Vorhandenseins negativer Spielmerkmale ausschlaggebend für eine positive Einstellung zum vollzogenen Spiel waren. Die SchülerInnen waren dazu in der Lage, unterschiedliche Aspekte des Geschehens separat zu betrachten und zu bewerten. Dabei nahmen sie verschiedene Blickwinkel auf das Geschehen und die handelnden Personen ein. Das Ergebnis dieser Betrachtungsweise und anschließender Beurteilungen ermöglichte es ihnen, die erlittene Niederlage für sich anzunehmen.

Unter Bezugnahme auf den Ansatz Selmans lässt sich darstellen, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme grundlegend ist für die Möglichkeiten, die einem Kind zur Bewältigung von Niederlagen zur Verfügung stehen. Ob einer Spielsituation letztendlich auch nach einer erlittenen Niederlage eine positive Haltung entgegengebracht werden kann, ist gewiss von

verschiedenen situativen Faktoren abhängig. Doch die Fähigkeit eines Kindes, sich in die Lage anderer Personen hineinzuversetzen und Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus zu betrachten, ist als grundlegende Bedingung zu bewerten. Die Analyse der Ankerbeispiele lässt den Schluss zu, dass ein höherer moralischer Reifegrad eine größere Anzahl an Optionen zur Bewältigung von Niederlagen für einen Schüler bereithält als ein niedriger. Da „Positives Gewichten“ vor der Beurteilung eines Sachverhaltes, welcher auch negative Elemente beinhaltet, eine mehrperspektivische Betrachtungsweise erfordert, ist anzunehmen, dass diese Art der Bewältigung durch einen höheren Reifegrad an Perspektivübernahmefähigkeit begünstigt wird.

5.5 Ritualisierte Handlungen

5.5.1 Einführung

Der Begriff „Ritual“ ist dem lateinischen Wort „ritus“ entlehnt. In seiner ursprünglichen sakralen Bedeutung ist es ein Synonym für „heiliger Brauch“ und „Zeremonie“. Gesellschaftlich steht es auch für „Brauch“, „Sitte“ und „Gewohnheit“. Es beinhaltet hier alltägliche Elemente des gesellschaftlichen Handelns, die durch einen gleichförmigen Ablauf oder vorgeschriebene, auch „eingeschliffene“ Regeln gekennzeichnet sind. Durch die Säkularisierung des Ritualbegriffs wird in der Alltagssprache die Trennung von „Ritual“ und „ritueller Handlung“ nicht immer sauber vollzogen. Im Folgenden wird generell von „rituellen Handlungen“ gesprochen, da es sich hier nicht um feierlich-religiöse, sondern um alltägliche Aktivitäten handelt, die durch die Schülerbefragungen in den Fokus der Bewältigung von Niederlageerlebnissen gerückt sind.

Während der Analyse der Interviews ergab sich die Frage, ob die in diesem Kapitel aufgeführten Muster bereits erarbeiteten Kategorien oder einer eigenständigen Kategorie zugeordnet werden sollen. Eine Einschätzung musste getroffen werden, ob der rituelle Charakter einer Handlung als erstrangig oder zweitrangig für die Bewältigung einer Niederlage anzusehen ist. Ausschlaggebend für die Bildung der Kategorie „rituelle Handlungen“ ist einerseits der subjektiv empfundene Stellenwert, dem ich ritualisierten Handlungen im pädagogischen Alltag als Lehrkraft zumesse. Sie tragen dazu bei, das Gemeinschaftsgefühl unter den SchülerInnen zu stärken und unterrichtliche Abläufe zu erleichtern. Andererseits ergeben sich aus den Aussagen der SchülerInnen genügend Hinweise darauf, dass die rituelle Handlung selbst in ihrer Bedeutung als Bewältigungsstrategie oder Bewältigungsmechanismus

vordergründig und der wirkende Mechanismus der jeweils anderen korrespondierenden Kategorie nachrangig ist. Eine mögliche Zuordnung zu einer anderen Kategorie wird an gegebener Stelle angemerkt, so dass die Betrachtungsweise der Muster aus jedem Blickwinkel heraus offen bleibt. Dies ist insbesondere dann sinnvoll, wenn eine spezielle Fragestellung die Extraktion einer Kategorie aus dem Gesamtkonstrukt erforderlich macht.

In diesem Kapitel werden Aussagen von SchülerInnen analysiert, die sich dadurch von den anderen unterscheiden, dass sie über regelmäßig vollzogene Abläufe Auskunft geben. Sie sind durch stets gleichbleibende Elemente gekennzeichnet, die den Tagesablauf der Kinder oder den Ablauf des Sportunterrichts bestimmen. Die Aussagen gewähren einen Einblick darüber, welche Bedeutung regelmäßige Abläufe, die einen rituellen Charakter aufweisen, für die Bewältigung von Niederlagen im Sportspiel haben können. D.h., an dieser Stelle soll die positive Wirkungsweise von rituellen Handlungen aufgezeigt werden, welche sich ein Teil der SchülerInnen zur Bewältigung von Niederlagen zunutze macht.

5.5.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

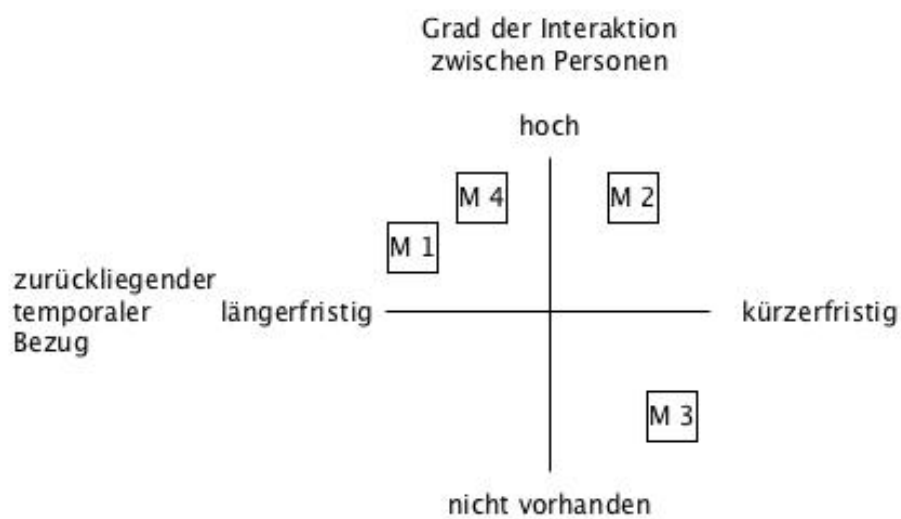


Abbildung 22: Dimensionierung „Rituelle Handlungen“

Das Schaubild veranschaulicht die Unterschiede der Musterbildungen M1 bis M4 hinsichtlich ihrer Eigenschaften „Tradiertheit“ und Interaktionsmöglichkeit zwischen den beteiligten Personen. Die horizontale Achse zeigt auf, inwieweit eine rituelle Handlung auf einer längerfristigen Überlieferung oder Weitergabe beruht oder einen kürzerfristigen temporalen

Hintergrund hat. An der vertikalen Achse sind die Muster hinsichtlich ihres Grades an Interaktion zwischen einem im Spiel unterlegenen Kind und einzelnen oder mehreren Bezugspersonen angeordnet. Die Bezeichnungen der Muster haben sich aus den Darstellungen der SchülerInnen ergeben und weisen jeweils auf das herausragende Merkmal der beschriebenen rituellen Handlung.

- Muster 1: Familienorientierte rituelle Handlungen

„Wenn ich eine Gutenachtgeschichte kriege, dann kann ich besser einschlafen und zweitens geht es mir in der Nacht besser“ (Lisa, Interview 14, #00:17:05-1#).

- Muster 2: Problemorientierte rituelle Handlungen

„Ich zeige Daumen hoch, Daumen schief oder Daumen runter“ (Alex, Interview 8a, #00:10:27-4#).

- Muster 3: Individuelle rituelle Handlungen

„Also immer, wenn ich nach Hause gekommen bin, darf ich eine Stunde Computer spielen“ (Ben, Interview 10, #00:17:48-4#).

- Muster 4: Sportspezifische rituelle Handlungen

„Und denn waren wir im Kreis. Und dann haben wir was ganz Nettes zu uns gesagt“ (Mia, Interview 30, #00:00:37-8#).

Muster 1: Familieninterne rituelle Handlungen

Familieninterne rituelle Handlungen sind den sogenannten „zyklischen Ritualen“ zuzuordnen. Es handelt sich um immer wiederkehrende, zeitbezogene Ereignisse. In diesem Kapitel geht es um tägliche rituelle Handlungen, die in den Tagesablauf der teilnehmenden Familienmitglieder integriert sind und einen Einfluss auf das Wohlbefinden des Kindes haben. Durch den Aspekt der Wiederholung geben sie Sicherheit in Bezug auf das zu erwartende Ereignis und dessen Ablauf.

Es laufen zum Zeitpunkt, in dem die häusliche ritualisierte Handlung stattfindet, zwei Ereignisstränge zusammen. Zum einen sind dies Geschehnisse, die in unmittelbarer Zeitnähe erfolgt sind. Zum anderen ist das die ritualisierte Handlung selbst. Diese kann durch ihre Eigenschaften eine positive Wirkung auf die Bezugsperson, auf welche diese Handlung ausgerichtet ist, ausüben. Im familiären Bereich sind viele ritualisierte Handlungen auf das

Wohlbefinden des Kindes ausgerichtet. Das Vorlesen einer Gutenachtgeschichte zum Beispiel stärkt die Bindung zwischen dem Elternteil und dem Kind. Es erfährt ungeteilte Aufmerksamkeit und Zuneigung. Die Ereignisse des Tages erfahren durch eine altersgerechte Phantasie einen Abschluss und ermöglichen ein ruhiges Einschlafen. Auch für die Mittagszeit finden sich in den Interviews Hinweise auf familieninterne rituelle Handlungen: „Also, eigentlich ist es immer beim Mittagessen, weil ich da immer alle möglichen Sachen frage. Und deshalb denke ich da denn nicht so dran“ (Jo, Interview 19, #00:11:06-3#). Der Schüler führt näher dazu aus: „[...] dann stehe ich in der Küche rum und frage ständig nach irgendwelchen Sachen, die was mit Chemie zu tun haben und so“ (ebd., #00:11:19-2#). Im Erfragen naturwissenschaftlicher Inhalte jeweils täglich zur Mittagszeit während der Essenszubereitung erfährt der Befragte einerseits Zuwendung durch die Mutter und Erkenntnisgewinn auf einem seiner Interessensgebiete, andererseits aber auch Ablenkung von den zuvor erlebten Ereignissen. In diesem Fall bezieht der Schüler sich auf eine Niederlage in einem Mannschaftsspiel im Sportunterricht, die ihn verärgert hat. Ordnet man das gemeinsame häusliche Mittagessen selbst den familieninternen rituellen Handlungen aufgrund der täglichen zeitgleichen Durchführung zu, dann ist auch die folgende Aussage zur mentalen Verarbeitung einer Niederlage im Sportunterricht hier anzusiedeln: „Ich habe einfach aufgegessen, und dann habe ich es mit dem Essen verdaut“ (Maria, Interview 17, #00:09:53-0#). Die Schülerin war durch das unmittelbar vorangegangene Ereignis einer Niederlage im Sportunterricht noch bewegt. Das folgende Ereignis des täglichen Ablaufes im häuslichen Bereich hat die negative Emotion beseitigt. Die Frage nach dem Mechanismus, der bei der Verarbeitung einer Niederlage durch familieninterne rituelle Handlungen auf den Betroffenen wirkt, soll anhand des folgenden Ankerbeispiels dargestellt werden.

Ankerbeispiel: Lisa, Interview 14 vom 7.5.2013

B: [...] Und dann haben sie gesagt „du musst wieder ins Affenhaus“. Und dann bin ich da auch reingegangen, aber die Tür war meistens immer zu. #00:12:47-2#

I: Ist das der Grund gewesen, warum du (Kopfnicken) dich schlecht gefühlt hast? Okay! Kannst du mir einmal sagen, wie dein Gefühl genau war? #00:13:27-2#

B: Traurig. #00:13:29-6#

I: Was hast du dir in dem Moment gedacht, als du auf der Matte gesessen hast und nicht rauskamst?
#00:13:37-0#

Lisa: Da habe ich gedacht, ich komme nie wieder raus. #00:13:43-7#

I: Erzähle mal bitte, was DANN passierte. #00:14:40-3#

B: Als wir in die Umkleidekabine gegangen waren, habe ich auch noch ein bisschen daran gedacht. Als Frühstückspause war, da habe ich nicht mehr so richtig dran gedacht. Große Pause genauso. Und an den nächsten Stunden und als ich nach Hause gegangen bin, dann habe ich gar nicht mehr dran gedacht.
#00:15:20-5#

I: Dann versuchen wir mal herauszufinden, warum es dir irgendwann wieder besser ging. Als du nicht mehr dran gedacht hast, denke ich mal, ging es dir auch besser. Oder hast du dich dann immer noch schlecht gefühlt? #00:15:57-3#

B: Bisschen schlecht. Aber als ich mich gar nicht mehr schlecht gefühlt habe, das war abends.
#00:16:11-9#

I: [...] Weißt du, ob es irgendwas gab, dass dir geholfen hat, dich besser zu fühlen? #00:16:23-2#

B: (bejahend) Mhm. Eine Gutenachtgeschichte. #00:16:27-0#

I: Was konnte die Gutenachtgeschichte denn machen, dass es dir besser geht? #00:16:38-0#

B: Weiß ich nicht. Wenn ich eine Gutenachtgeschichte kriege, dann kann ich besser einschlafen, und zweitens geht es mir in der Nacht besser. #00:17:05-1#

I: Wenn dich das doch den ganzen Tag traurig gemacht hat, hast du am Tag noch versucht, irgendwie auf schönere Gedanken zu kommen? #00:17:20-0#

B: Ich habe versucht, mich besser zu fühlen. Aber das ging nicht. #00:17:34-6#

I: Kommt das öfters vor, wenn du Spiele im Sport gespielt hast, wo es nicht so gut lief, oder eher selten?
#00:17:44-3#

Lisa: Oft. #00:17:46-9#

I: Und gibt es da noch etwas außer der Gutenachtgeschichte, was helfen könnte, dass es dir dann besser geht? #00:17:57-3#

Lisa: (verneinend) Mhm. #00:17:59-5#

Die Befragte (B) ist eine Erstklässlerin und schildert ihr Niederlageerleben beim Spiel „Affenticker“. Nachdem sie abgetickt worden ist, befindet sie sich im Affenhaus. Möglicherweise hat sie sich derart mit der Rolle als Affenkind identifiziert, dass sie der „Gefangenschaft“ im „Affenhaus“ mehr Gewicht zugeschrieben hat, als ihr eigentlich im Spiel zukommen sollte. Das drückt sie mit den Worten aus: „Da habe ich gedacht, ich komme nie wieder raus.“ Die Situation erfüllt sie mit Traurigkeit, die sie noch kurzfristig, bis zur Frühstückspause im Klassenraum, begleitet. Während der weiteren Schulzeit ist ihre Traurigkeit ausgeblendet. Da die Befragte im Vorgespräch andeutete, dass diese Emotion sie oft und langandauernd nach vergleichbaren Spielsituationen begleiten würde, wurde im Interview nochmal darauf eingegangen. Die Befragte beschreibt ihr Befinden für den weiteren Tagesverlauf als ein „bisschen schlecht“ und sagt aus, dass alle Bemühungen, dem entgegenzutreten, nicht erfolgreich waren: „Ich habe versucht, mich besser zu fühlen. Aber das ging nicht.“ Auf die Frage, was ihr letztlich geholfen habe, sich besser zu fühlen, antwortet B spontan: „Eine Gutenachtgeschichte.“ An anderer Stelle sagt B aus, dass auch kein weiteres Elterngespräch zu den Ereignissen im Sportunterricht stattgefunden habe. Es ist allein die rituelle abendliche Handlung, die B als Ursache für ein gesteigertes Wohlbefinden nach der erlittenen Niederlage angibt.

Es besteht kein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den beiden Ereignissträngen, die an dieser Stelle zusammenlaufen. Der eine ist definiert durch die vergangenen Ereignisse des Tages (E1), der andere durch die gegenwärtige rituelle Handlung der Gutenachtgeschichte (E2). Dennoch hat Letzteres eine positive Wirkung auf das Wohlbefinden der Befragten: „Wenn ich eine Gutenachtgeschichte kriege, dann kann ich besser einschlafen, und zweitens geht es mir in der Nacht besser.“

Im Folgenden werden die Ereignisstränge E1 und E2 auf ihre Eigenschaften hin spezifiziert. Im Ereignisstrang E1 sollen dabei nur jene Anteile beurteilt werden, die sich auf das Niederlageerleben beziehen. Die Darstellung unterschiedlicher Dimensionen beider Handlungsstränge soll aufzeigen, welche Mechanismen bei der Bewältigung von Niederlagen wirksam sind.

In E1 und E2 üben die Zeit, der Ort, die beteiligten Personen und die Art der vorgenommenen Handlung eine Wirkung auf die Befragte aus. E1 erstreckt sich insgesamt über einen längeren Zeitraum und ist gekennzeichnet durch physische Aktivität, E2 findet in einem kurzfristigen überschaubaren Zeitrahmen in physisch passiver Weise statt. Die Orte von E1 und E2 sind zwar gleichermaßen bekannt, E2 weist allerdings in hohem Maße das Merkmal der Geborgenheit auf. E1 kann hier lediglich als ein durch die Schule „geschützter Raum“ bezeichnet werden, in dem die Schüler durch die Lehrkraft Sicherheit erfahren. In E1 wirkt eine größere Anzahl von Personen auf B ein als in E2. Über die MitschülerInnen und die Lehrkraft äußert sich B weiter nicht. Im Vergleich zu E1 ist aber anzunehmen, dass die beteiligten Personen in E2, ihre Eltern, für ein größeres Maß an liebevoller Zuneigung und Geborgenheit stehen. Einigen befreundeten MitschülerInnen mag ebenfalls ein höherer Grad an „Zuneigung“ zu B zugeschrieben werden. Anderen, nicht im vertrauten Freundeskreis stehenden MitschülerInnen ist, wie auch die vollzogene Handlung des Spiels selbst, eher das Merkmal „unkontrollierbar“ und damit auch das Attribut „Verunsicherung“ zuzuordnen. Die Befürchtung der Befragten, aus der misslichen Lage nicht mehr herauszukommen, stützt diese Annahme. E2 hingegen steht durch den immer gleichförmigen Ablauf der ritualisierten Handlung für ein hohes Maß an Kontrollierbarkeit.

Das Ausführen der familieninternen rituellen Handlung vermag, auch ohne inhaltliche Schnittpunkte mit E1, die negativen Emotionen, die aus E1 resultieren, zu löschen. Das Ritual der Gutenachtgeschichte steht einerseits für Ruhe nach den täglichen Aktivitäten, andererseits für ein hohes Maß an Kontrollierbarkeit, welches Sicherheit vermittelt. Es geht für die Befragte einher mit einem Gefühl der Geborgenheit durch die häusliche Umgebung und die elterliche Zuneigung. Auch ohne ein problemorientierendes Gespräch stellt sich der Zustand des „Gar-nicht-mehr-schlecht-Fühlens“ ein, weil anzunehmen ist, dass die Wirkungskraft dieser Umstände auf die Befragte sehr hoch ist. B gibt am Ende des Interviewausschnittes an, dass ausschließlich Gutenachtgeschichten derartige negative Emotionen löschen können. Es ist daher auch von einer Erwartungshaltung auszugehen, die der rituellen Handlung vorausgeht. Diese schließt einen Kreis, der sich in ständiger Rotation aus „Neue-Eindrücke-Erwerben“ und „Eindrücke-Bewältigen“ befindet, wobei die Bewältigung nicht im eigentlichen Sinne problemorientiert verläuft, sondern auf die Schaffung eines problemfreien Zeitraumes ausgerichtet ist. Die Bewältigung ist nur vorläufig, da B angibt, sich „oft“ nach vergleichbaren Situationen schlecht zu fühlen.

Nicht zuletzt beinhaltet die rituelle Handlung des Vorlesens eine Ablenkung vom Tagesgeschehen. Daher steht das Muster „Familieninterne rituelle Handlungen“ auch in Verbindung mit der Kategorie „Ablenkung“ (s. Kapitel 5.8). Es ist davon auszugehen, dass die

Mechanismen, die E2 definieren, in diesem Fall verbunden mit einer Komponente der Ablenkung, für B zur (vorläufigen) Bewältigung der durch die Niederlage hervorgebrachten negativen Emotion wirksam sind.

Muster 2: Problemorientierte rituelle Handlungen

Im Gegensatz zum familieninternen Ritual der Gutenachtgeschichte (Ankerbeispiel Lisa, Interview 14) wird die an dieser Stelle erörterte rituelle Handlung definiert in Bezug auf einen Umstand oder ein in der Vergangenheit erlebtes Ereignis. Da das hier zu erforschende Ereignis, das Niederlageerleben einer jeweiligen Schülerin oder eines jeweiligen Schülers, als „problematischer Umstand“ bezeichnet werden kann, wird im Folgenden der Begriff einer „problemorientierten rituellen Handlung“ verwendet. Während sich im zuvor beschriebenen Interview der Schülerin Lisa zwischen den der rituellen Handlung vorausgegangenen Ereignissen und der rituellen Handlung selbst keine inhaltlichen Schnittpunkte ergeben, ist dies hier der Fall. Im Grundschulbereich entspricht z.B. der sogenannte in regelmäßigen Abständen abgehaltene „Klassenrat“ dem Muster der „problemorientierten rituellen Handlung“. Es werden Probleme und Umstände aus der unmittelbaren schulischen Vergangenheit erörtert, die für die Schüler von Belang sind. Die Besonderheit und Brisanz der oftmals hervorgebrachten Inhalte dieser Stunden bringt es mit sich, dass Abläufe in stets gleicher und festgelegter Weise vollzogen werden. Eine besondere Sitzordnung und die Verwendung von Gegenständen bei der Gesprächsleitung unterstützen den rituellen Charakter einer derartigen Sitzung. Der gleichförmige Ablauf erlaubt es den Schülern, eine nutzenorientierte Erwartung aufzubauen, die ihnen selbst und dem Problem gerecht wird. Das bedeutet, dass der Ablauf eine altersgemäße und von Unsicherheiten freie Ansprache von Belangen sichert und eine Lösung in Aussicht stellt.

In den Interviews werden häufig problemorientierte Gespräche mit Eltern oder FreundInnen geschildert. Eine Darstellung von problemorientierter Kommunikation mit rituellem Charakter findet sich allerdings ausschließlich in dem folgenden Ankerbeispiel. Die Auswertung der durchgeführten Interviews deutet darauf hin, dass problemorientierte rituelle Handlungen von SchülerInnen, insbesondere bezogen auf Sieg und Niederlage im Sportunterricht, nur selten vorkommen. Zur Validierung und Darstellung der Inhalte aus einer anderen Perspektive werden neben dem Ankerbeispiel des befragten Schülers (Alex, Interview 8a) auch die Aussagen der Mutter (Mutter A., Interview 8b) herangezogen.

Ankerbeispiel a: Alex, Interview 8a vom 7.12.2012³⁴

B: Also, ich habe zum Beispiel hier ein, zwei Mädchen abgeworfen, oder drei. [...] Und dann war ich, wie ich verloren habe, traurig. #00:05:43-9#

I: Ja. Als du traurig wurdest, wie war das? Was hast du da gemacht? #00:06:05-0#

B: Meistens gehe ich dann in eine Ecke, wo es ruhig ist, und dann weine ich. #00:06:11-8#

I: Und was passierte dann? #00:07:47-9#

B: (zeigt auf die Spielfiguren) Hier ist mal die Umkleide. Und hier sind Peter und ich. Und Peter sagt zu mir „Heulsuse“. #00:08:00-2#

I: Wie hast du denn darauf reagiert? #00:08:02-8#

B: Da wurde ich sauer. #00:08:17-6#

I: Hatte das, dass du sauer warst und traurig warst, noch Auswirkungen auf danach? Zum Beispiel auf den Unterricht oder auf den ganzen Tag oder die Woche? #00:10:17-0#

B: (verneinend) Mhm. Nee. Meine Mutter fragt mich immer, wie es in der Schule war. Ich zeige Daumen hoch, Daumen schief oder Daumen runter. #00:10:27-4#

I: Erinnerst du dich noch, wie dein Daumen an dem Tag war? #00:10:30-5#

Alex: (zeigt mit dem Daumen nach unten) #00:10:30-5#

I: Hast du deiner Mutter auch erklärt, warum? #00:10:36-2#

B: Ja, glaube ich schon. Moment. Ja, habe ich. #00:10:45-2#

I: Und was hast du ihr berichtet? #00:10:46-6#

³⁴ Ausschnitte des Interviews 8a des Schülers Alex werden auch in der Kategorie „Distanzbildung“ als Ankerbeispiel für das Muster „Sich-lokal-Entziehen“ (s. Kapitel 5.1.2) verwendet.

B: [Dass] Peter das zu mir gesagt hat. #00:10:50-6#

I: Hast du ihr auch erzählt, dass du überhaupt traurig warst und geweint hast nach dem Spiel?
#00:10:56-9#

B: Also manchmal fange ich dann immer erst auch dann in Auto zu weinen [an, d. Verf.], weil ich nämlich noch nicht ausgeweint habe. #00:11:06-6#

I: Ist dir das an dem Tag passiert? #00:11:08-6#

B: Hm, ja. #00:11:11-3#

I: Hast du im Auto schon den Daumen gezeigt? #00:11:18-9#

B: (bejahend) Mhm. #00:11:19-3#

I: Wie hat deine Mutter dann reagiert? #00:11:22-8#

B: Und sie tröstet mich dann und sagt „das ist nicht sehr nett von Peter“ und „Freunde bleiben immer Freunde.“ Und Peter ist kein richtiger Freund. #00:11:41-1#

I: Nachdem deine Mutter das zu dir gesagt hat und dich getröstet hat, hast du danach noch weiter dran gedacht? #00:12:01-5#

B: Dann vergesse ich es. Weil ich bin ein bisschen vergesslich. Dann vergesse ich es im Laufe des Jahres. #00:12:10-5#

I: Wie war denn dein Gefühl, nachdem deine Mutter dich getröstet hat? #00:12:14-2#

B: Ein bisschen besser. Also Daumen schräg. #00:12:18-6#

Der Befragte (B) schildert einen Zeitraum, der sich von dem verlorenen Spiel „Amerikanisches Völkerball“ bis zur Heimfahrt mit der Mutter im Auto nach der Schule erstreckt. B begegnet der durch die Niederlage hervorgerufenen Traurigkeit auf mehrere Arten. Zum einen entfernt er sich vom Spielfeld, weint und lässt sich trösten, zum anderen wendet er zu einem späteren Zeitpunkt in Kommunikation mit der Mutter eine symbolhafte Zeichensprache an, um sein

Befinden mitzuteilen. Dieser Vorgang hat den Charakter einer rituellen Handlung, da sie täglich zum gleichen Zeitpunkt in gleichgearteter Weise vollzogen wird. Die symbolische Darstellung seiner Gemütslage vollzieht B mit seinem Daumen: „Ich zeige Daumen hoch, Daumen schief oder Daumen runter.“ Seine negative Emotion, die B mit einem nach unten weisenden Daumen der Mutter im Auto mitteilt, resultiert ursächlich aus der erlittenen Niederlage des Völkerballspiels selbst. In unmittelbarem Zusammenhang mit diesem Ereignis kommt zum zuerst genannten Gefühl der Traurigkeit die Emotion „Verärgerung“ durch die Gängelei eines Mitschülers, der ihn als „Heulsuse“ bezeichnet, verstärkend hinzu. Die Gängelei resultiert aus der Reaktion „Weinen“ auf die Niederlage. Da die Emotion „Traurigkeit“ primär auftaucht, wird die Emotion „Verärgerung“ als „sekundäre Emotion“ benannt. Die ritualisierte Handlung (E2) findet zum Zeitpunkt des Abholens von B im Auto statt. Sie wird eingeleitet durch die Frage der Mutter, wie es ihm in der Schule ergangen sei. Die Frage bezieht sich auf den gesamten Zeitraum des Unterrichts, welcher den Ereignisstrang E1 bildet. Dieser ist unmittelbar beendet. Schnittpunkte zwischen E1 und E2 ergeben sich hier durch den gezielten Rückbezug auf die Inhalte und emotionalen Auswirkungen aus E1. Die Frage der Mutter hat Aufforderungscharakter. B erwidert diese nonverbal. Das bedeutet einerseits, dass er sein Befinden mitteilt und andererseits, dass er die zeitliche Abfolge der weiteren Kommunikation durch diese rituelle Geste selbst steuern kann, indem er sich zu einem selbst gewählten Zeitpunkt gegebenenfalls verbal äußert. B ist zu diesem Zeitpunkt noch immer überwältigt von den negativen Emotionen und ist nicht in der Lage zu sprechen, „weil ich nämlich noch nicht ausgeweint habe“. Die Verwendung der Wortwahl deutet auf die Annahme von B hin, einen angemessenen Zeitraum zum Weinen zu benötigen, um diesen Schritt in der Bewältigung des Niederlageerlebens vollziehen zu können. Im Folgenden schildert B seiner Mutter das Niederlageerleben, wobei er die Gängelei des Mitschülers hervorhebt. Im anschließenden Trost durch die Mutter spricht B einerseits von einer Linderung der negativen Emotion, andererseits davon, dass er das Ereignis dann vergisst. Die problemorientierte rituelle Handlung, welche zu Schulzeiten regelmäßig aus der Frage der Mutter und der symbolhaften Geste des Befragten besteht, führt hier zur abschließenden verbalen Kommunikation zwischen den beiden Beteiligten. Durch das „Daumenzeigen“ schafft B günstige Bedingungen für eine Bewältigung durch problemlösende Kommunikation mit der Mutter. Diese sind zum einen die mentale Vorbereitung der Mutter, die etwas Zeit gewinnt, sich auf die Situation einzustellen und zum anderen die Schaffung eines genügend großen Zeitraumes zur Erlangung der Emotionskontrolle und Gesprächsbereitschaft für den Befragten.

Das Muster „Problemorientierte rituelle Handlungen“ kann gleichsam unter der Kategorie „Kommunikation“ angesiedelt werden. Das Niederlageerleben wird hier sowohl verbal als auch nonverbal kommuniziert. Da der Charakter der rituellen Handlung das besondere Merkmal dieser Bewältigungsart ist, ist das Muster ebendieser Kategorie zugeordnet worden. Überschneidungen ergeben sich ebenso innerhalb der Muster dieser Kategorie. Dieses Ankerbeispiel lässt sich sowohl dem Muster „Familieninterne rituelle Handlung“ als auch dem hier behandelten Muster zuordnen. Die Darstellung an gegebener Stelle erfolgt jeweils aufgrund des herausragenden Merkmals, hier dem der „Problemorientiertheit“.

Ankerbeispiel b: Mutter A., Interview 8b vom 16.4.2013

B: Wenn Alex von der Schule nach Hause kommt, frage ich ihn, „Wie war dein Tag?“, und dann signalisiert er mir SO ohne Worte, wie der Tag war. Und je nachdem, wie der Tag war, nehmen wir das Gespräch beim Mittagessen dann auch noch mal auf. Und meistens erzählt er dann auch etwas mehr, wenn ein bisschen Zeit vorbei ist. Gerade wenn der Tag nicht so gut war. #00:00:35-7#

I: Reicht es manchmal aus, dass er nur Zeichen gibt, um sich besser zu fühlen? #00:00:42-2#

B: (bejahend) Mhm. Ja. // #00:00:42-2#

I: Woran merken Sie das? #00:00:43-9#

B: Wie er drauf ist dann eben. Wie seine Stimmung ist. Wie motiviert er für die Hausaufgaben und so ist. Ob er schneller frustriert ist, oder nicht. #00:00:52-9#

I: Und wenn Sie darüber gesprochen haben zum Mittagessen, ist das Thema dann auch wirklich bearbeitet? #00:01:01-7#

B: Das kann ich gar nicht so beurteilen. Manchmal ja. Und sonst greift Alex das, wenn ihm was wirklich auf dem Herzen liegt, auch noch mal auf. Dann aber eher tendenziell, wenn wir abends im Bett liegen und Abendgeschichten lesen und noch ein bisschen kuscheln. Wenn es wirklich belastend ist, greift er es noch mal auf. #00:01:20-7#

I: Und woran erkennen Sie, dass es ihm dann wieder besser geht? #00:01:26-9#

B: Eigentlich an seiner Stimmung. Ich merke das einfach. Kann ich gar nicht so in Worte fassen. Er ist, wenn was ihn noch belastet, noch anhänglicher. Oder, wie soll ich das sagen? Er braucht uns dann noch ein bisschen mehr. #00:01:45-6#

Die Befragte (B) bestätigt die Aussagen des Befragten Alex hinsichtlich der Durchführung des problemorientierten Rituals. Ein Unterschied ergibt sich inhaltlich aus dem Zeitpunkt der anschließenden verbalen Kommunikation. Die Mutter spricht jedoch von einem allgemeinen Ablauf, wie er sich in etwa täglich darstellt, während Alex eine konkrete Situation schildert. Eine abweichende Darstellung dieser Abläufe ist also hinzunehmen. Übereinstimmend berichten beide nach Vollzug der symbolhaften Geste von einem Zeitfenster, in welchem das angedeutete Ereignis oder Problem noch nicht verbalisiert wird. Im Anschluss an diese Gesprächsvorphase erfolgt entweder zu einem früheren Zeitpunkt, „das Gespräch beim Mittagessen“, oder zu einem späteren Zeitpunkt, „wenn wir abends im Bett liegen und Abendgeschichten lesen und noch ein bisschen kuscheln“, das problemlösende Gespräch. Es kommt auch vor, dass mit der Durchführung der rituellen Handlung selbst das Ereignis einen mentalen Abschluss findet. B stellt einen Zusammenhang zwischen der Intensität der negativen Emotion des Sohnes und der Dauer oder Häufigkeit der Bearbeitung durch das Gespräch her: „Und sonst greift Alex das, wenn ihm was wirklich auf dem Herzen liegt, auch noch mal auf.“ Es ist ersichtlich, dass die Rhythmisierung des Tagesablaufes der Familie durch ritualisierte Handlungen für den Sohn mehr als nur eine Gelegenheit zur Verarbeitung von Umständen oder Ereignissen bereithält. Es ist anzunehmen, dass das Wissen um diese Möglichkeiten dem Sohn Rückhalt und Sicherheit bietet, so lange er die elterliche Hilfe dafür in Anspruch nimmt.

Die Aussage der Mutter lässt ergänzend den Schluss zu, dass das Vollziehen der rituellen Handlung selbst zur Bewältigung negativer Emotionen von geringer Intensität ausreichend ist. In der Darstellung ihres Sohnes sind die negativen Emotionen, welche durch das Niederlageerleben hervorgerufen worden sind, allerdings von derart hoher Intensität, dass die rituelle Handlung in der Eigenschaft als „Eröffnungsprozedur“ einen grundlegenden Anteil an der Bewältigung der erlittenen Niederlage darstellt.

Muster 3: Individuelle ritualisierte Handlungen

Unter den vielfältigen möglichen Ausprägungen der ritualisierten Handlungsarten und echten Ritualen, die Handlungs- und Denkmuster von SchülerInnen beeinflussen, wird in diesem

Kapitel die „Individuelle ritualisierte Handlung“ als Bewältigungsstrategie bzw. -mechanismus aufgezeigt, die nach Aussage der Befragten der Bewältigung einer Niederlage zuzuordnen ist. Eine „individuelle ritualisierte Handlung“ bezeichnet hier eine regelmäßig vollzogene Aktivität, welche eine Person selbst generiert und zu ihrem eigenen Wohle zur Gewohnheit gemacht hat. Zum Teil ergeben sich auch hier Schnittpunkte zu anderen Mustern dieser Kategorie, hier soll jedoch das besondere Merkmal der individuell angelegten rituellen Handlung herausgestellt werden.

Folgende Aktion nach jeder Sportstunde in der Umkleidekabine wird hier beispielsweise als individuelle ritualisierte Handlung betrachtet: „Und dann ziehen Nadine und ich uns immer ganz schnell an, und dann machen wir immer eine Wette, wer als Erstes fertig ist“. (Katrin, Interview 11, #00:06:13-6#). Die Mädchen haben das Spiel selbst generiert und führen es nach jeder Sportstunde aus. Die befragte Erstklässlerin gab an, ein Gefühl der Verärgerung von geringer Intensität in der Pause nach der Sportstunde vergessen zu haben. Es ist anzunehmen, dass die ritualisierte Spielhandlung durch „Ablenkung“ dazu beigetragen hat.

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf dem Aspekt des gewohnheitsmäßigen „Selbst-Handelns“. Im Unterschied zu den SchülerInnen, die eine Bewältigung oder Hilfe bei einer Problemlösung durch eine ritualhafte Initiative der Eltern oder anderer möglicher Personen erfahren, wirkt die Bewältigungsstrategie oder der Bewältigungsmechanismus hier durch eigenes Handeln. Bisweilen ist die Schülerin oder der Schüler dabei auf die Zustimmung oder die Erlaubnis seiner Eltern angewiesen. Aufgrund besonderer Umstände, z.B. einer möglichen Suchtgefahr, unterliegen einige beliebte Instrumente zur Vollziehung einer rituellen Handlung der Reglementierung durch die Eltern: „Ich darf drei Tage in der Woche spielen. Und das hebe ich mir eben für Montag, Mittwoch und Freitag auf, weil da eigentlich alle meine Freunde Zeit haben. Und da zocke ich auch immer mit denen ein bisschen“ (Stefan, Interview 19, #00:06:13-2#).

Im folgenden Ankerbeispiel wird eine individuelle ritualisierte Handlung dargestellt, welche einer temporären Reglementierung durch die Eltern unterliegt. Die Aktivität trägt trotzdem das Merkmal, dass diese aus eigenem Antrieb in aller Regelmäßigkeit vollzogen wird.

Ankerbeispiel: Ben, Interview 10 vom 15.04.2013

B: Ja, also, wir waren in einer schlechteren Mannschaft. Die hatten mehr Mädchen, und Mädchen können schlechter Fußball spielen als Jungs, weil Jungs ein bisschen sportlicher sind. Und wir hatten

eigentlich nicht ganz so gute. Also ich glaube, wir hatten nur Lukas und Leif. Also das waren die Besten, die wir hatten. #00:14:50-2#

I: Und ihr habt verloren? #00:14:50-4#

B: Ja. Und ich war sauer, dass wir verloren haben UND dass wir das gespielt hatten, weil ich hatte eher so Lust auf was anderes [...]. #00:15:12-2#

I: War das eher schlechte Laune oder Wut? #00:15:16-4#

B: Schlechte Laune UND Wut. Also beides zusammen. #00:15:21-1#

I: Und was hast du dann aus lauter Wut gemacht? #00:15:24-1#

B: Also, das war der Tag, wo ich Mathe nicht mitgemacht habe, und da habe ich auch gegen die Wand geschlagen. #00:15:32-2#

I: Mit welchem Körperteil? #00:15:33-7#

B: Ellenbogen oder Füße. #00:15:37-9#

I: Beides? #00:15:37-6#

Ben: Ja. #00:15:38-5#

I: Als du gegen die Turnhallenwand getreten hast, hat sich deine Wut verändert? #00:17:29-0#

B: Ja, also, mir ging es schon ein kleines bisschen besser, aber ich war immer noch ein bisschen wütend. Und dann, als ich nach Hause komme, habe ich einfach nicht drüber nachgedacht, und ich habe was anderes gemacht. Also immer, wenn ich nach Hause gekommen bin, darf ich eine Stunde Computer spielen. Und dann muss ich Hausaufgaben [machen, d. Verf.]. #00:17:48-4#

I: Und hilft dir das Computer spielen? #00:17:51-1#

B: Ja. Dann denke ich über was anderes nach. Also entweder ich spiele selbst oder ich kucke mir Videos an. #00:18:01-1#

I: Hast du mit Kindern über deine schlechte Laune gesprochen? #00:18:03-0#

B: Nö. #00:18:04-1#

I: Mit deinen Eltern? #00:18:04-9#

B: Nö. Ich behalte die Sachen eher so für mich. #00:18:09-8#

I: Vielen Kindern hilft das Darüber-Reden. Kannst du erklären, warum das Nicht-darüber-Reden dir hilft? #00:19:21-3#

B: Also, ich weiß es jetzt nicht genau. Wenn ich es vergessen habe und meine Mutter sagt, „und wie war es in der Schule?“, und ich jetzt wirklich sage, „mir ging es schlecht“, dann fällt es mir sofort wieder ein. Also so manches. #00:19:42-5#

Die Darstellung des Befragten (B) weist unterschiedliche Formen der Bewältigung des Niederlageerlebens auf. Um einen vollständigen Verlauf aufzeigen zu können, wird zunächst die Abfolge der Strategien und Mechanismen in drei Schritten aufgezeigt:

1. Distanzierung (vgl. Kapitel 5.1): Der Befragte nimmt zunächst eine Reihe von Attributionen für seine negativen Emotionen vor. Zum einen beziehen diese sich auf das Niederlageerleben, zum anderen auf seine generelle Abneigung gegenüber der Spielart „Fußball“. So distanziert er seine eigene Person gleich in doppelter Weise von der Niederlage. Als Ursachenzuschreibung für die Niederlage gibt er die Ungleichverteilung der Geschlechter in den Mannschaften an. Den Mädchen schreibt er geringere spielerische Qualitäten im Fußball zu: „[...] und Mädchen können schlechter Fußball spielen als Jungs, weil Jungs ein bisschen sportlicher sind.“
2. Ausleben der Emotion (vgl. Kapitel 5.3): Als physische Reaktion auf seine Wut schlägt und tritt B gegen die Hallenwand. Er gibt an, dass diese Handlung eine Linderung der Emotion hervorrufen konnte.
3. Individuelle ritualisierte Handlung, Ablenkung: B verbringt nach Beenden der Schulzeit täglich eine Stunde am Computer, bevor er seine Hausaufgaben macht. Er lenkt seine Aufmerksamkeit auf dessen Inhalte. Die durch die Niederlage hervorgerufenen negativen Emotionen werden dadurch überlagert.

Das physische Ausleben der Emotion sowie die Distanzierung von dem Ereignis „Niederlage“ sind in der zeitlichen Abfolge der Bewältigung als „akut“ einzustufen. Der ritualisierten Handlung geht ein längerfristiger Ereignisstrang (E1), der neben dem Niederlageerleben auch andere Ereignisse des Schulvormittags beinhaltet, voraus. Der Befragte deutet beispielsweise einen Ereignispunkt auf E1 in Zusammenhang mit dem Mathematikunterricht an, auf welchen er aber nicht näher eingeht. Es ist bis zum Eintritt der rituellen Handlung (E2) lediglich eine Linderung der negativen Emotion erfolgt: „[...] aber ich war immer noch ein bisschen wütend.“ E2 ist in diesem Ankerbeispiel zeitlich determiniert durch die Eigenschaften „täglich“, „eine Stunde“ und „vor den Hausaufgaben“. Ausführer ist der Befragte alleine. Seine Eltern sind indirekt an der Handlung beteiligt, indem sie einerseits die Voraussetzungen für E2, die Bereitstellung eines Computers und dessen Zubehör, geschaffen und einen zeitlichen Rahmen zur Ausführung gesetzt haben. Inhaltlich ist die rituelle Handlung bestimmt durch alleiniges Spielen oder Ansehen von Videofilmen. Der Befragte hat dadurch die Wahl des Aktiv-Handelns oder des Passiv-Konsumierens. Im Falle des Passiv-Konsumierens von Videomaterial lässt sich anmerken, dass die aktive Rolle, welche die Eltern im Musterbeispiel 1 bei der Ausführung der rituellen Handlung einnehmen, hier durch den Computer in technisierter Form übernommen wird.

Die Verwendung der Verben „darf“ und „muss“ in Zusammenhang mit „Spielen am Computer“ und „Hausaufgaben machen“ macht die Vorliebe für E2 deutlich. Diesem Umstand ist es geschuldet, dass die negativen Emotionen überlagert werden durch die Inhalte der Spiele oder Filme: „Dann denke ich über was anderes nach.“ Die rituelle Handlung bewirkt durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Computer eine spontane Ablenkung von den Inhalten des ersten Ereignisstrangs. Das Ankerbeispiel lässt sich daher auch der Kategorie „Ablenkung“ zuordnen. Dass diese Ablenkung durch den Befragten zur Bewältigung von E1 und damit auch dem Niederlageerleben bewusst herbeigeführt wird, unterstützt die Aussage des Befragten über seine Gesprächsbereitschaft der Mutter gegenüber. Etwa zum Zeitpunkt des Eintretens von E2 äußert sich B über die Möglichkeit einer Unterhaltung mit der Mutter: „Also, wenn ich es jetzt vergessen habe, und meine Mutter sagt, ‚und wie war es in der Schule?‘, und ich jetzt wirklich sage, ‚mir ging es schlecht‘, dann fällt es mir sofort wieder ein.“ B möchte nicht erneut mit den Ereignissen aus E1 konfrontiert werden, da dies mit einem Wiedererleben der negativen Emotionen einhergehen würde. Daher vermeidet er ein Gespräch mit der Mutter über die Schule und sagt aus: „Ich behalte die Sachen eher so für mich“. Aus diesem Grund ist das Ausführen von E2 hinsichtlich der Bewältigung von E1 und dem Niederlageerleben für

dieses Ankerbeispiel als bewusst und selbst herbeigeführte Bewältigungsstrategie zu bewerten. Letzteres ist für das Muster „Individuelle ritualisierte Handlung“ von Bedeutung.

Die inhaltliche Ausprägung des Ankerbeispiels gibt Anlass zur Frage, in wieweit B seine Erlebnisse verarbeitet, verdrängt oder durch Verdrängung bewältigt. Das soll an dieser Stelle allerdings nicht diskutiert oder bewertet werden. Kennzeichnend ist, dass der Schüler sich selbst einen festen Punkt im Tagesablauf geschaffen hat, der das Merkmal „Stabilität“ in temporärer und inhaltlicher Hinsicht trägt. Dadurch bietet auch die individuelle ritualisierte Handlung dem Schüler Halt und Sicherheit und schafft die Voraussetzung für einen geeigneten Ort und Zeitpunkt zur Bewältigung eines vorausgegangenen Ereignisstrangs, der hier schwerpunktmäßig eine Niederlage im Sportunterricht beinhaltet.

Muster 4: Sportspezifische ritualisierte Handlungen

Spiele weisen im Vereinssport und professionellen Sport eine Fülle ritualisierter Handlungen auf. Eröffnungs- und Ehrungszeremonien unterliegen beispielsweise immer gleich ablaufenden Protokollen, die einer jeweiligen Sportart eigen sind. Zu den „selbstverständlichen Ritualen unter Sportlern“³⁵ wird die Gratulation des Unterlegenen an den erfolgreichen Gegner bezeichnet. Den SchülerInneninterviews ist zu entnehmen, dass diese ritualisierte Handlung auch teilweise im Schulsportunterricht durchgeführt wird: „Wir geben uns immer auch nach dem Spiel sofort die Hand und sagen dann ‚gut gespielt‘. Man hat ja dann auch bestimmt gut gespielt oder gut gehalten“ (Luca, Interview 28, #00:01:19-6#). Eine andere Schülerin bewertet diese ritualisierte Handlung indirekt positiv, indem sie aussagt: „Wenn ihr euch so freut, dann könnt ihr aber auch mal dem Verlierer sagen ‚war ein schönes Spiel‘ und die Hand geben. Das haben wir nämlich in unserer alten Schule immer gelernt“ (Toja, Interview 6a, #00:08:24-8#). Rituelle Aktivitäten dieser Art sind tradiert. Manchmal ist es nicht mehr nachzuvollziehen, wer die Handlung ursprünglich initiiert oder eingeführt hat. In der Schule ist die Einführung durch eine Lehrkraft ebenso denkbar wie eine Einführung durch Schüler, die sich diese rituelle Handlung im Sportverein angeeignet oder aus den Medien abgeschaut haben. Ein Schüler unternimmt den Versuch einer Herleitung dessen Ursprungs in seiner Klasse: „Es gab ja damals die Flexklassen. Und dann wurden sie ja aufgetrennt. Und dann kam ich in eine andere Klasse. Also die Flex c kam dann in die Flex a. Und dann haben wir es eben immer gemacht“ (Luca,

³⁵ Gratulation (2001). In O. Gruppe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99, 3. unv. Aufl., S. 242). Schorndorf: Hofmann.

Interview 28, #00:01:54-8#). Ungeachtet der Herkunft ist ein bestehendes Merkmal die automatisierte Fortführung der Aktivität nach jedem Spiel.

In den Aussagen der SchülerInnen zeigt sich, dass vorgenommene rituelle Handlungen in beschriebener oder ähnlicher Art nach einem Spiel oder einer zusammenhängenden Spielreihe zur Bewältigung einer erlittenen Niederlage beitragen können. In dem Ankerbeispiel des Musters „Gönnen“ der Kategorie „Positives Gewichten“ (vgl. Kapitel 5.4.2) wird bereits auf die rituelle Handlung des Gratulierens eingegangen. Hier ist das „Trost Spenden durch Gratulation“ ein beschriebener Aspekt der Bewältigung von Niederlagen. Folgendes Schülerzitat drückt Selbiges aus: „Also, ich sag das auch meistens zu denen, die ein bisschen traurig sind. Dann sage ich auch trotzdem ‚gut gespielt‘, weil sie auch gut gespielt haben. Also, dann sind sie nicht mehr so traurig“ (Luca, Interview 28, #00:02:28-4#).

Das folgende Ankerbeispiel zeigt Mechanismen auf, die für das Muster „sportspezifische rituelle Handlungen“ in den Darstellungen der Schüler für die Bewältigung von *Niederlage* aus der Sicht von Unterlegenen wirksam sind.

Ankerbeispiel: Mia & Linda, Interview 30 vom 21.2.2014

M: Also, da haben die anderen gewonnen. Und da waren wir auch ein bisschen traurig, weil da ein bisschen mehr Fußballer waren. Und dann haben wir verloren. Und denn waren wir im Kreis. Und dann haben wir was ganz Nettes zu uns gesagt. #00:00:37-8#

I: Was haben die zu euch gesagt? #00:00:41-8#

L: „Ihr habt gut gespielt und gute Tore geschossen.“ #00:00:46-6#

I: [...] Beschreibt das mal genauer. Wann wird der Kreis gebildet? #00:00:56-7#

M: Nach dem Spielen. #00:00:58-6#

L: Ja, wenn das Spielen zu Ende ist. #00:01:01-9#

I: Findet das regelmäßig statt? #00:01:10-6#

L: Ja. #00:01:12-5#

I: Und was bewirkte das, als die anderen das zu euch gesagt haben? #00:01:19-0#

M: Dann waren wir nicht mehr so traurig. #00:01:21-5#

L: Ja. Da waren wir so, genauer gesagt, so glücklich. #00:01:25-2#

M: Und ein bisschen froh. #00:01:27-9#

I: Was kommt denn da noch so zur Sprache? [...] #00:02:13-3#

M: Ja, wenn mal jemand verliert und die anderen haben mehrere Fußballer noch mit drin. Dann ist es ja ein bisschen UNfair. Weil die Fußballer können ja ein bisschen bessere und mehr Tore schießen, als die anderen. #00:02:32-0#

I: Hast du schon mal etwas gesagt, was du unfair fandst? #00:02:41-5#

M: Wo andere sich ganz doll gefreut haben. Dann waren wir auch ganz traurig, weil es unfair war, weil sie sich ganz doll gefreut haben. Und die anderen waren ganz, ganz traurig. #00:03:09-4#

I: Hast du auch schon mal was gesagt, was du unfair fandst? #00:03:14-1#

L: Ja. Da hat immer einer die ganzen Bälle gehalten. Und das fand ich so unfair. #00:03:26-9#

I: Kannst du beschreiben, wie es dir vorher ging? #00:03:43-8#

L: Ja, so ein bisschen wütend. #00:03:46-6#

I: Und hinterher, nach dem Sprechen? #00:03:49-5#

L: So ein bisschen besser. #00:03:56-0#

Die befragten Zweitklässlerinnen (M, L) beschreiben eine Szene nach dem verlorenen Spiel „Zahlenfußball“. Die Ausgangssituation ist bestimmt durch die negative Emotion „ein bisschen traurig“, die aus dem Erleben von Niederlage und Ungerechtigkeit resultiert. Als „unfair“ stellt M die Ungleichverteilung der „Fußballer“ auf die Mannschaften dar.

In einem Abschlusskreis wird das Spiel kommuniziert. Zunächst tauschen die Kinder freundliche Worte aus. M unterscheidet hier nicht nach Sieger und Besiegtem. Möglicherweise ist das ein Anzeichen dafür, dass die Schülerin sich an der rituellen Handlung an sich erfreut. Sie sagt in der ersten Person Plural über sich und die anderen SchülerInnen aus: „Und dann haben wir was ganz Nettes zu uns gesagt.“ In jeden Fall findet sie Trost durch aufmunternde Worte der KlassenkameradInnen: „Dann waren wir nicht mehr so traurig.“ Auch L pflichtet dem bei. Es ist anzunehmen, dass sie eine Abwendung vom Gefühl der Traurigkeit hin zu einer besseren emotionalen Verfassung deutlich machen möchte. Die Verwendung des Antonyms „glücklich“ erscheint hier übertrieben, doch auch L vermittelt dadurch, dass die aufmunternden Worte eine akut positive Wirkung auf sie haben. Da ein derartiger Gesprächskreis regelmäßig zum Abschluss einer Spielrunde in der Sporthalle stattfindet, ist dieser der Kategorie „rituelle Handlungen“, speziell für den Bereich Schulsport, zuzuordnen.

Der Kreis bietet den Schülerinnen nicht nur die Möglichkeit, negative Emotionen durch aufmunternde Worte zu lindern, sondern auch das Erleben von Ungerechtigkeit zu verbalisieren. M äußert sich in dem Gesprächskreis über die subjektiv empfundene Ungleichverteilung der Kräfte beider Mannschaften. Beide Schülerinnen können zudem spontan Beispiele der Verbalisierung subjektiv empfundener Ungerechtigkeit, bezogen auch auf andere zurückliegende Ereignisse, nennen. M führt das Beispiel an: „Dann waren wir auch ganz traurig, weil es unfair war, weil sie sich ganz doll gefreut haben.“ L sagt aus, dass sie das Halten von Bällen durch einen Spieler als unfair empfunden und im Kreis geäußert habe. Während L ihre Emotion vor einer Äußerung als „ein bisschen wütend“ beschreibt, stellt sie diese nach dem Äußern als „ein bisschen besser“ dar.

Aufgrund der unmittelbaren Zeitnähe zum Spielereignis, können die Kinder einer Niederlage akut begegnen. Dadurch, dass ein derartiger Abschlusskreis regelmäßig stattfindet, ist auch eine Erwartungshaltung ihrerseits anzunehmen. Sowohl Trost als auch die Möglichkeit der Äußerung von Frustration darf erwartet werden. Das Wissen um einen in Aussicht gestellten Zuspruch durch andere und das Gefühl, auch als Verlierer durch Zuhören respektiert zu werden, selbst in einem Zustand, der durch akute Frustration bestimmt ist, ist als Bewältigungsgrundlage einer Niederlage durch den rituellen Charakter der Handlung anzunehmen. Für alle Kinder ergibt sich durch eine Teilnahme an der beschriebenen Schlusszeremonie die Möglichkeit, mit einer Niederlage noch vor Ort und zeitnah abzuschließen.

Die neuere Ritualforschung bringt vermehrt Ritualtheorien hervor, die auch hier zum Teil auf die Erforschung vom Niederlageerleben bei GrundschülerInnen Anwendung finden sollen. Verschiedene Formen des Rituals werden in der Literatur grob durch die Merkmale „persönlich“ und „gesellschaftlich“ (vgl. Wieprecht & Skuppin, 2010, S. 12) oder „persönlich“, „sozial“ und „kulturell“ (vgl. Krieger & Bellinger, 2006, S. 30) unterschieden. Die Analyse der Aussagen der GrundschülerInnen hinsichtlich ihres Niederlageerlebens hat eine Einteilung in vier Muster ergeben: M1, „Familieninterne ritualisierte Handlungen“, M2, „Problemorientierte ritualisierte Handlungen“, M3, „Individuelle ritualisierte Handlungen“ und M4, „Sportspezifische ritualisierte Handlungen“. M1 und M4 entsprechen den gesellschaftlichen Ritualen. M2 und M3 lassen sich der Gruppe der persönlichen Rituale zuordnen. Im Folgenden werden zunächst die charakteristischen Merkmale des hier verwendeten Ritualbegriffes aufgezeigt. Anschließend wird auf die Forschung der Psychologinnen Spagnola und Fiese auf dem Gebiet der familiären rituellen Handlungen eingegangen. Die Muster M1 bis M4 sollen dann auf ein Beispiel eines transaktionalen Modells der Autorinnen angewendet werden, um die Bedeutung einer rituellen Handlung für den Prozess der Bewältigung im Niederlageerleben der SchülerInnen veranschaulichen zu können.

Der Begriff „Ritual“ findet heute nicht nur im Kontext der Religion, sondern in unterschiedlichen Kulturbereichen seine Anwendung. Die Erweiterung des Ritualbegriffs folgt dem Bestreben, menschliches Verhalten auch in Alltagsprozessen erforschen zu können. In diesem Sinne wird auch von einer „akademischen Befreiung des Ritualbegriffs“ (Audehm, 2007, S. 25) gesprochen. Rituale oder ritualisierte Handlungen sind beispielsweise in der Familienforschung (ebd., 2007), in der Schulpädagogik und im Bereich des Sports Gegenstand von Untersuchungen. Hier wird ein „Trend zu neuer Religiosität“ (Röller, 2006, S. 384) beobachtet. Mit der aktuellen Ritualforschung geht gleichsam die Bildung neuer Begrifflichkeiten und Abgrenzung ritualähnlicher Begriffe einher. Der Begriff „ritual studies“ ist ein Synonym für die neuere Ritualforschung. Bisweilen wird der Terminus „Ritual“ durch die Begriffe „performance“ oder „Ritualisierung“, wie auch in dieser Forschungsarbeit, ersetzt. In der Forschung werden unterschiedliche Ritualtypen differenziert, denen auch beispielsweise Anstandsregeln oder politische Zeremonien zugeordnet werden (vgl. Grimes, 2003, S. 117). Im Umgang mit diesen Ritualtypen gestaltet sich die Abgrenzung zu sich wiederholenden Verhaltensformen und Routinen im Alltag bisweilen schwierig, und es müssen auch Mischformen ritueller Handlungen angenommen werden, welche sowohl Merkmale von Ritualen als auch Routinehandlungen in sich vereinen.

5.5.3 Exkurs: Der Ritualbegriff bei Fiese

B. Fiese, Professorin und Direktorin des Family Resiliency Center an der Universität von Illinois in Urbana, Illinois, geht in ihren Forschungen der Frage nach, inwieweit sich rituelle Handlungen innerhalb der Familie auf die Entwicklung und Gesundheit von jüngeren Kindern auswirken. Ihre Definition des Ritualbegriffes für das familiäre Umfeld soll hier erläutert und auf das schulische Umfeld bezogen werden. Die Inhalte, welche hier unter dem Begriff „ritualisierte Handlungen“ zusammengefasst werden, bezeichnet Fiese konkreter als „routines of daily living“ und „rituals in family life“ (Fiese, 2006, p. 11; Spagnola & Fiese, 2007, p. 285). Auf diese Weise kann sowohl einem eventuellen Routine- als auch einem möglichen Ritualaspekt einer jeweiligen Handlungsabfolge Rechnung getragen werden. Die Bereiche „Routinen“ und „Rituale“ sind charakterisiert durch drei Dimensionen, welche im Folgenden erläutert werden.

1. Die Art und Weise, wie kommuniziert wird: Während die Kommunikation untereinander bei einer Routinehandlung der Erledigung einer anfallenden Arbeit oder Sache dient, ist sie im Familienritual symbolhaft und repräsentativ.
2. Der Grad, in welchem persönlicher Einsatz gezeigt wird: Die Routinehandlung ist in ihrer Ausführung eher flüchtig und augenblicklich. Der vollzogene Akt bringt nur ein geringes Maß bewussten Nachdenkens hervor. Das Familienritual ist von längerer Dauer und erfolgt unter emotionaler Beteiligung. Diese Erfahrung wird eher in Gedanken wiederholt.
3. Die Art und Weise, in welcher Kontinuität vorherrscht: Außenstehende können eine Routinehandlung direkt beobachten und sie erfassen. Sie wird über die Zeit ständig wiederholt. Als Familienritual weitet sich diese als erfreulicher und zu bewahrender Akt über Generationen hinaus aus und wird von Außenstehenden eher interpretiert.

Sowohl Routinen als auch Rituale im Familienleben sind spezifische, ständig wiederholte Praktiken, an welchen mindestens zwei Familienmitglieder partizipieren. (vgl. ebd., p. 285).

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Die aufgezeigten Merkmale sollen im Folgenden auf die Muster M1 bis M4 bezogen werden. Aus ihnen gehen Hinweise auf Faktoren hervor, die im Prozess der Bewältigung wirksam sind.

Das im Muster M1, „Familieninterne ritualisierte Handlungen“, aufgezeigte Beispiel schildert die Wirkung der täglichen Gutenachtgeschichte auf eine Erstklässlerin. Diese Handlung erfordert mindestens zwei beteiligte Personen und entspricht in der Art der Kommunikation einem Familienritual, indem es einen symbolhaften Tagesabschluss darstellt. Eine höhere emotionale Beteiligung und Vorfreude seitens des Kindes ist anzunehmen, da die Handlung auf gegenseitiger Zuneigung basiert. Als Ritual besitzt es nicht jene Spiritualität wie z.B. eine Geburtstagsfeier, ist als solches jedoch höher als eine Routinehandlung zu bewerten.

Das Muster M2, „Problemorientierte ritualisierte Handlungen“, ist ebenfalls gekennzeichnet durch eine Beteiligung von mindestens zwei Personen. Im Falle des Ankerbeispiels handelt es sich um eine Mutter und ihren Sohn. Für dieses spezielle Beispiel gelten gleichsam die Merkmale des Musters M1, „Familieninterne ritualisierte Handlungen“. Der Fokus soll hier allerdings auf dem problematisierten Gegenstand, dem Niederlageerleben, und der darauf folgenden ritualisierten Handlung liegen. Die Person der Mutter ist hier durch z.B. FreundInnen, Geschwisterkinder oder Lehrkräfte austauschbar. Auch bei individuell unterschiedlich Beteiligten entspricht der Akt einer symbolhaften Handlung: „Meine Mutter fragt mich immer, wie es in der Schule war. Ich zeige Daumen hoch, Daumen schief oder Daumen runter“ (Alex, Interview 8a, #00:10:27-4#). Die Ausführung geht einher mit Emotionalität, „manchmal fange ich dann immer erst auch in Auto zu weinen [an, d. Verf.], weil ich nämlich noch nicht ausgeweint habe“ (ebd., #00:11:06-6#), und kann in diesem Fall von außenstehenden Personen inhaltlich nur gedeutet werden.

Das Muster M3, „Individuelle ritualisierte Handlungen“, unterscheidet sich dadurch von den anderen Mustern, dass dieses auch ohne einen realen Kommunikationspartner vollzogen werden kann. Die ausführende Person kommuniziert mit einem realen oder mit einem virtuellen Kommunikationspartner. Im Falle des Ankerbeispiels ist dies der Computer. Die Definition dieses zugrunde legend ergibt sich für die SchülerInnen der Stichprobe die Ergänzung, dass bisweilen ein Medium als Kommunikationspartnerersatz dienen kann. Eine menschliche Stimme, übertragen durch einen CD- oder MP3-Player, leistet hier Ersatz: „Und dann, wenn die Musik an ist, schlafe ich gut“ (Paul, Interview 31, #00:07:30-6#). Das Muster vereint sowohl Merkmale von Routine- als auch von Ritualhandlungen und kann in seinen individuell möglichen Ausprägungen unterschiedlich ausfallen. Bezugnehmend auf den Schüler des Ankerbeispiels (Ben, Interview 10) ist anzunehmen, dass die regelmäßige Nutzung des Computers einhergeht mit einer höheren Intensität an persönlichem Einsatz und einer gewissen Vorfreude, die vergleichbar mit der von Fiese beschriebenen Vorfreude auf ein Familienritual ist. Doch hier ist eine Identifikation nicht mit der Familie, sondern mit virtuellen Figuren aus

Spielen oder Filmszenen gegeben. Für SchülerInnen, die sehr auf das Medium „Computer“ oder vergleichbare Medien fixiert sind, mag das Phänomen der Symbolhaftigkeit unter der Voraussetzung einer Identifikation mit vorhandenen virtuellen Inhalten durchaus zu einem Charakteristikum erwachsen und das Merkmal des Ritualhaften gewinnen. SchülerInnen wie Ben bezwecken durch diese Art der ritualisierten Handlung eine Ablenkung oder Ausblendung des Niederlageerlebens. Aus der Möglichkeit des Umgangs kann so eine Notwendigkeit erwachsen³⁶, wenn keine weiteren Bewältigungsmechanismen zur Verfügung stehen. Der Akt ist im Ankerbeispiel nicht auf eine kommunizierte Problemlösung mit Mitgliedern der Familie ausgerichtet: „Wenn ich es vergessen habe und meine Mutter sagt, ‚und wie war es in der Schule?‘, und ich jetzt wirklich sage, ‚mir ging es schlecht‘, dann fällt es mir sofort wieder ein“ (Ben, Interview 10, #00:19:42-5#).

Das Muster M4, „Sportspezifische ritualisierte Handlungen“, vereint auch Merkmale von Routine- und Ritualhandlungen. Bezugs- und Identifikationspersonen sind für die befragten Zweitklässlerinnen des Ankerbeispiels die Mitglieder der eigenen Klasse. Die SchülerInnen sind beispielsweise mit einem höheren Maß an Emotionalität an der rituellen Handlung eines regelmäßig stattfindenden Gruppengesprächs nach einer Spielstunde beteiligt, wenn diese ein Anliegen zu Gehör bringen können: „Da hat immer einer die ganzen Bälle gehalten. Und das fand ich so unfair“ (Linda, Interview 30, #00:03:26-9#). Diejenigen, welche dieses „Klassenritual“ gerne nutzen, entwickeln während eines akuten Spiels oder über einen längeren Zeitraum hinweg die positive Erwartungshaltung, einer Niederlage auf dieser Weise begegnen zu können.

Die Ausführungen der Muster M1 bis M4 zeigen Übereinstimmungen hinsichtlich der emotionalen Involviertheit und der Erwartungshaltung gegenüber einer jeweiligen rituellen Handlung. Ungeachtet dessen, ob die erlittene Niederlage persönlich akzeptiert oder abgelehnt wird, liegt eine positive Erwartungshaltung gegenüber einer jeweiligen Art der rituellen Handlung vor. Im Falle der Muster M1, „Familieninterne ritualisierte Handlungen“ und M3, „Individuelle ritualisierte Handlungen“, lässt sich auch von Vorfreude sprechen. Rituelle Handlungen bieten günstige Bedingungen für eine Begegnung mit einem Niederlageerleben. Die SchülerInnen lassen sich in der positiven Erwartung einer Problemlösung, eines Trostes oder einer Ablenkung auf die rituellen Handlungen ein. Durch ständige Wiederholungen bieten diese ein hohes Maß an Sicherheit. Dies verschafft ihnen genügend Kraft, negative emotionale Folgen des Niederlageerlebens zu mindern oder zu neutralisieren.

³⁶ Grimes legt dem Ritualbegriff die Eigenschaft zugrunde, dass eher eine Notwendigkeit als eine Möglichkeit zur Handlung vorliegt (vgl. Grimes, 2006, S. 119).

5.5.4 Exkurs: Das transaktionale Modell bei Spagnola und Fiese

Transaktionale Modelle zeigen die Entstehung eines Phänomens oder Handlungsergebnisses auf, das auf einer wechselseitigen Beziehung zweier Personen oder Systeme basiert. Modelle dieser Art finden ihre Anwendung in unterschiedlichen Forschungsbereichen, beispielsweise in der Biologie, den Kommunikationswissenschaften und der Psychologie. Hier ist unter den bekanntesten das „transactional model of stress and coping“ von Lazarus und Folkmann (1984) zu nennen. Bei Spagnola und Fiese (2007) wird die Form der transaktionalen Modelle zur Explikation unterschiedlicher familieninterner ritueller Handlungen, wie sie auch das Muster M1, „Familieninterne rituelle Handlungen“, beschreibt, genutzt. Die Art und Weise der Darstellung lässt es zu, auch vergleichbare Umstände, wie sie in den Mustern M2 bis M4 beschrieben werden, in einer überschaubaren Weise darstellen zu können. Im Folgenden wird am Beispiel eines Elternteils und eines Kindes mit einem Herzleiden die Anwendung eines transaktionalen Modells im Bereich der modernen Ritualforschung aufgezeigt. Die Autorinnen Spagnola und Fiese fixieren anfangs die Ausgangspositionen beider Parteien und stellen in wechselseitig wirkenden Schritten die Entstehung und positive Wirkung einer Einschlafroutine auf Eltern und Kind dar (vgl. ebd., p. 291).

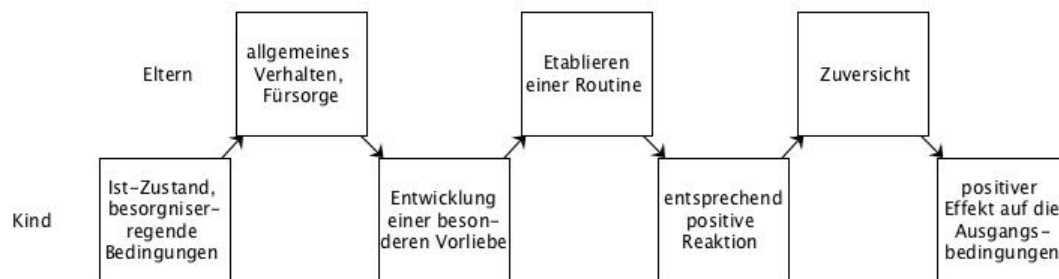


Abbildung 23: Transaktionales Modell nach Spagnola und Fiese

Auf diese Weise können unterschiedliche Aspekte ritueller Handlungen, beispielsweise das Scheitern ritueller Handlungsvorhaben innerhalb der Familie, aufgezeigt und verdeutlicht werden. Für die Analyse der SchülerInnenaussagen ist hier die generelle Anwendungsmöglichkeit des transaktionalen Modells auf rituelle Handlungsmuster von Relevanz. Die konkreten Inhalte ihres Fallbeispiels sollen daher an dieser Stelle nicht erörtert werden.

Anwendung des transaktionalen Modells auf die Handlungsmuster der SchülerInnen

Die Ausgangsposition (1) stellt für die Ankerbeispiele M1 bis M4 jeweils die aus dem Niederlageerleben resultierenden Empfindungen der SchülerInnen dar. Im weiteren transaktionalen Verlauf (2-6) werden die wirkenden Mechanismen des bereits vorhandenen rituellen Handlungsmusters visualisiert. Der Bewältigungsvorgang findet im letzten Feld (7) seinen Abschluss. Für das Muster M1, „Familieninterne rituelle Handlungen“, stellt sich das transaktionale Modell wie folgt dar:

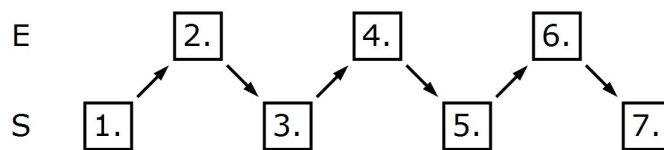


Abbildung 24: Transaktionales Modell für M1, „Familieninterne rituelle Handlungen“; E=Elternteil, S=SchülerIn

Die Schülerin oder der Schüler ist erfüllt von vorhergehenden Ereignissen, u.a. vom Niederlageerleben im Sportunterricht (1). Ein Elternteil nimmt sich Zeit und wendet sich ausschließlich dem Kind zu (2). Dies ist in positiver Erwartung der Folgehandlung, im Falle des Ankerbeispiels einer Gutenachtgeschichte (3). Die rituelle Handlung, z.B. das Vorlesen einer Gutenachtgeschichte, wird ausgeführt (4). Das Kind lässt sich auf die Handlung ein und spürt dabei die elterliche Zuneigung und Zugehörigkeit zur Familie (5). Auch auf der Elternseite herrscht ein Gefühl der Verbundenheit und Zufriedenheit vor (6). Das aus dem Niederlageerleben resultierende Unwohlsein löst sich durch die Fokussierung auf die rituelle Handlung auf. Das Gefühl der Geborgenheit und des Wohlfühlens gewinnt an Dominanz. Im Falle des Vorlesens der Gutenachtgeschichte schläft das Kind schließlich ein.

Das Muster M2, „Problemorientierte Handlungen“, nimmt Bezug auf die Anwesenheit des leidenden Kindes (K) und mindestens einer weiteren an der rituellen Handlung beteiligten Person (P). Diese kann sowohl eine Lehrkraft, ein Arzt, ein Freund oder, wie im Fall des Ankerbeispiels, ein Mitglied der Familie sein.

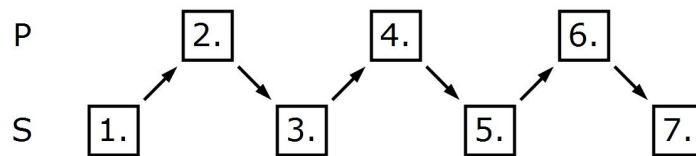


Abbildung 25: Transaktionales Modell für M2, „Problembezogene rituelle Handlungen“; P=Person, K=Kind

Die Schülerin oder der Schüler steht unter dem Einfluss des Niederlageerlebens und erwartet den Zeitpunkt der rituellen Handlung (1). Die beteiligte Person wendet sich dem Kind zu und ist in Erwartung eines unbestimmten Erörterungsgegenstandes, hier das des Niederlageerlebens, auf welche die rituelle Handlung abzielt (2). Diese wird vollzogen, dabei öffnet sich das Kind seiner Bezugsperson (3). Diese nimmt Anteil. Es erfolgt eine Perspektivübernahme, subjektive Bewertung und Reaktion auf das Verhalten des Kindes (4). Die Schülerin oder der Schüler nimmt die Anteilnahme, die Perspektive und die Reaktion seines Gegenübers wahr (5). Die beteiligte Person nimmt eine Einschätzung hinsichtlich des Ergebnisses der rituellen Handlung zugunsten des von der Niederlage betroffenen Kindes vor und erwägt eventuell weitere Maßnahmen zur Emotionsregulierung (6). In einem konkreten Fall würde sich die transaktionale Kette um eine entsprechende Menge an Gliedern verlängern. Die rituelle Handlung bewirkt eine Emotionsregulierung. Das Kind kann sich vom Niederlageerleben lösen (7).

SchülerInnen, welche individuelle rituelle Handlungen dem Muster M3 entsprechend vollziehen, können sowohl einen möglichen Personen- als auch Objektbezug haben. An dieser Stelle soll anhand des transaktionalen Modells ein Bezug zwischen einem Kind und einem Objekt aufgezeigt werden, wie es beispielsweise bei einer regelmäßigen Nutzung neuer Medien der Fall ist.

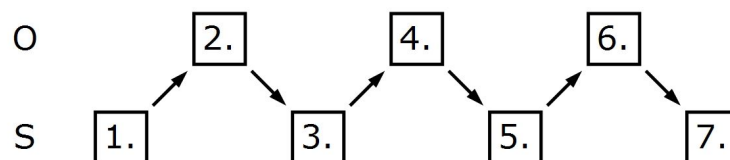


Abbildung 26: Transaktionales Modell für M3, „Individuelle rituelle Handlungen“; O=Objekt, S=SchülerIn

Die Schülerin oder der Schüler steht unter dem Einfluss des Niederlageerlebens und freut sich auf die bevorstehende rituelle Handlung (1). Während ein Bezugspartner an dieser Stelle in Erwartung der bevorstehenden Handlung wäre, lässt sich über das unbelebte Objekt lediglich aussagen, dass es zur Verfügung steht und alle technischen Voraussetzungen zur Nutzung

gegeben sind (2). Das Kind „belebt“ das Objekt und wählt selbst ein zusagendes Interaktions- und Identifikationsangebot aus (3). Dieses läuft programmgemäß an (4). Das Kind rezipiert oder wirkt interaktiv auf das Medium ein. Dabei erfolgt eine Identifikation mit Personen oder Inhalten der virtuellen Welt (5). Die Inhalte erscheinen programmgemäß in veränderter Form oder verändern sich durch Interaktion (6). Es erfolgt eine Ablenkung vom Niederlageerleben, welche ggf. durch Erfolgserlebnisse oder anderweitige emotionale Affinität zum laufenden Programm unterstützt wird (7).

Das Muster M4, „Sportspezifische rituelle Handlungen“, durchläuft einen vergleichbaren Prozess wie die Muster M1, „Familieninterne rituelle Handlungen“ und M2, „Problembezogene rituelle Handlungen“. Kennzeichnend für das Muster M4 ist die Identifikation des Kindes mit der Klassengemeinschaft, den MitschülerInnen.

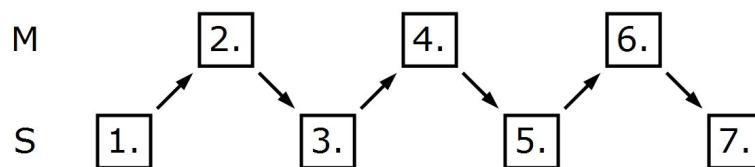


Abbildung 27: Transaktionales Modell für M4, „Sportspezifische rituelle Handlungen“; M=MitschülerInnen, S=SchülerIn

Die Schülerin oder der Schüler ist akut vom Niederlageerleben betroffen und erwartet oder erhofft eine Emotionsregulierung durch die rituelle Handlung. Er befindet sich in seiner Bezugsgruppe (1). Die MitschülerInnen erwarten ebenfalls die rituelle Handlung (2). Das Kind wendet sich unter Berücksichtigung eines jeweiligen Reglements der rituellen Handlung, z.B. Einnehmen einer bestimmten Position oder Einhalten von Gesprächsregeln, den MitschülerInnen zu und nimmt Bezug auf das Niederlageerleben (3). Es erfolgt eine Perspektivübernahme, subjektive Bewertung und Reaktion auf das Verhalten oder die Äußerungen des Kindes (4). Die Schülerin oder der Schüler nimmt die Perspektive und weitere Reaktionen oder Äußerungen der MitschülerInnen in sich auf (5). Diese nehmen eine Einschätzung hinsichtlich ihrer Wirkung auf das im Fokus stehenden Kindes vor und erwägen ggf. Maßnahmen zur Linderung seiner negativen Emotionen (6). In diesem Fall würde sich die transaktionale Kette um eine entsprechende Anzahl von Gliedern ausweiten. Die Schülerin oder der Schüler fühlt sich als Mitglied der Gruppe ernst genommen und akzeptiert. Es erfolgt eine Abkehr vom Niederlageerleben (7).

Die Aufschlüsselung der transaktionalen Vorgänge und Handlungsschritte machen für die Muster M2, „Problembezogene rituelle Handlungen“, M4, „Sportspezifische Handlungen“ und einige Ausprägungen des Musters M1, „Familieninterne rituelle Handlungen“ deutlich, dass die bekannten und gleichförmig ablaufenden Handlungsformen den Umgang mit einer erlittenen Niederlage erleichtern. Die Schülerin oder der Schüler braucht sich keine Gedanken über die Art der Kontaktaufnahme unter den negativen Umständen der Niederlage machen. Der Ablauf der rituellen Handlung vereinfacht die Einleitung einer Kommunikation mit nahestehenden Personen, indem die Art und Weise der ersten Kontaktaufnahme, beispielsweise durch das Reichen der Hände nach einem Spiel oder pantomimischer Andeutung der eigenen emotionalen Lage, „Daumen hoch, Daumen schief oder Daumen runter“ (Alex, Interview 8a, #00:10:27-4#), automatisiert vollzogen werden kann. Die äußere Form der Handlung ist zunächst Gegenstand der Aufmerksamkeit und leistet so eine Brückenfunktion zwischen dem Erleiden einer Niederlage und dem Beginn des Bewältigungsprozesses. Neben dem formalen Handeln gibt der individuelle Bezug zum Ritualpartner oder zur jeweiligen Gruppe dem unterlegenen Kind zusätzliche Sicherheit, dass seine Würde unter den Bedingungen einer Niederlage bewahrt bleibt. Der Selbstwerterhalt erfährt dadurch ein gewisses Maß an Unterstützung. Die besondere Ausprägung des Musters M3, „Individuelle ritualisierte Handlung“, der regelmäßig in den Tagesablauf integrierte Umgang mit neueren Medien, kann dies in der Form nicht leisten. Hier ist der Aspekt der Ablenkung oder der Ausblendung für eine Bewältigung des Niederlageerlebens vorherrschend. Es ist anzunehmen, dass der Erhalt des Selbstwertes hier auf anderem Wege, beispielsweise durch das Erleben von Erfolgserlebnissen im virtuellen Spiel, unterstützt wird.

5.5.5 Zusammenfassung

Der Tagesablauf der SchülerInnen ist bestimmt durch einige regelmäßige, sich ständig wiederholende Abläufe. Den Angaben der SchülerInnen war zu entnehmen, dass diese für einen Teil der Kinder von zentraler Bedeutung für die Bewältigung ihrer Niederlageerlebnisse ist. Diese Abläufe sind bestimmt durch gleichförmige Handlungsabfolgen, welche sich alltäglich oder regelmäßig nach vollzogenen Sportspielen wiederholen. Die moderne Ritualforschung nimmt eine Differenzierung unterschiedlicher Bereiche ritueller Handlungen hinsichtlich ihrer zeitgemäßen Ausprägungen vor. Aufgrund der Unterscheidung sozialer, kultureller und persönlicher Rituale ist in dieser Arbeit die Anwendung des Begriffes auch auf den Bereich des Schulsports vorgenommen worden. Die geschilderten Abläufe werden aufgrund ihrer

charakteristischen Merkmale „Personenbezogenheit“, „Sachbezogenheit“ und „Lokalität“ als „Familieninterne rituelle Handlungen“ (M1), „Problemorientierte rituelle Handlungen“ (M2), „Individuelle ritualisierte Handlungen“ (M3) und „Sportspezifische rituelle Handlungen“ (M4), bezeichnet.

Zur Darstellung des Prozesses der Bewältigung wurde Bezug genommen auf die Herangehensweise der Psychologinnen Spagnola und Fiese. Deren Definition ritueller Handlungen, von ihnen als „routines of daily living“ und „rituals in family life“ bezeichnet, liegt hier zugrunde. Die Autorinnen explizieren mithilfe transaktionaler Modelle, welche auch in anderen Forschungsbereichen ihre Anwendung finden, unterschiedliche Fallbeispiele ritueller Handlungen im familiären Bereich.

Die Anwendung der Form des transaktionalen Modells auf das Bewältigungsverhalten der SchülerInnen machte jene Faktoren deutlich, welche für den Vorgang der Bewältigung einer Niederlage maßgeblich sind. Für alle Muster gilt, dass der Prozess der Bewältigung durch eine positive Erwartungshaltung eingeleitet wird. Dadurch, dass rituelle Handlungen in bekannter Weise stets gleichförmig ablaufen, ermöglichen diese im Umgang mit anderen Personen eine Reaktions- und Kommunikationsmöglichkeit unter geschützten Bedingungen. So können beispielsweise in einem regelmäßig stattfindenden Gesprächskreis Meinungsäußerungen durch festgelegte Gesprächs- und Verhaltensnormen unterstützt und eine Kontaktaufnahme unter den negativen Bedingungen der Niederlage zu anderen durch eine geregelte Abfolge von Gesten erleichtert werden. Der Sicherheitsaspekt kommt auch in den Fällen zum Tragen, in denen durch beteiligte Personen ein Umfeld des Vertrauens und der Geborgenheit hergestellt wird. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen oder Familienmitgliedern bietet einen Rückhalt und stützt den Selbstwert. Ritueller Handlungen können bisweilen auch durch ihre ablenkende Wirkung, zum Beispiel durch eine tägliche Gutenachtgeschichte oder das regelmäßig durchgeführte Computerspiel nach Schulschluss, zur Bewältigung einer Niederlage beitragen. Neue Medien werden hier als belebte Objekte dargestellt, welche den SchülerInnen anstelle eines realen Personenbezugs die Möglichkeit einer Identifikation mit Personen und Inhalten einer virtuellen Welt bietet. Als Bewältigungsaspekt ist hier die Ausblendung des Niederlageerlebens vordergründig.

5.6 Bagatellisierung

5.6.1 Einführung

Die Bedeutung des Begriffs „Bagatelle“ lässt sich zurückführen auf das lateinische Wort „baca“, welches „Beere“ bedeutet. Für die inhaltliche Ableitung des daraus gebildeten französischen Wortes „bagatelle“ ist die geringe Größe der Frucht anzunehmen. Es befindet sich seit dem 17. Jahrhundert im deutschen Sprachgebrauch und bezeichnet etwas „Geringfügiges“, eine „Kleinigkeit“.

Anlass für die Bildung der Kategorie „Bagatellisierung“ ist die häufige Tendenz der SchülerInnen, in ihren Aussagen entweder dem Spiel selbst oder einer erlittenen Niederlage Bedeutung abzusprechen. Das folgende Zitat spiegelt die Aussagen einer Gruppe von SchülerInnen, die Spiele und Reaktionen auf dieselben beschrieben haben, wider: „Aber ist ja nur ein Spiel, finde ich“ (Tamara, Interview 2, #00:04:04-7#). Die Schülerin deutet durch ihre Einschränkung „finde ich“ an, dass einige Kinder Spiele im Sportunterricht sehr ernst nehmen und ihre Reaktion auf eine erlittene Niederlage auch von entsprechender Intensität ist. In der Sportstunde ist ein Spiel insofern von Bedeutung, als dass es ein Teilaspekt des Unterrichts ist. Doch eine spielerische Leistung wird nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Mitspielern beobachtet und beurteilt. Spielerisches Können zu zeigen und Erfolg zu haben, ist daher für einen Teil der SchülerInnen, auf welche die Aussage indirekt verweist, sehr wichtig. Eine Bagatellisierung ist durch einen Gegenpol, auf dem selbige basiert, möglich. Sie erfordert das Vermögen, einen Sachverhalt aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Durch das Vornehmen einer Bagatellisierung bezieht der Schüler letztlich seine Position. Aus den Interviews ergeben sich folgende Gegenüberstellungen, welche einer Bagatellisierung von Niederlage im Schulsport zugrunde liegen:

<i>Tabelle 17: Bagatellisierungsgrundlagen</i>	
Kode	Interviewausschnitt
Geschützter Raum - ungeschützter Raum	„Ich habe einfach nur gedacht, dass es ja nur ein Spiel war und kein also Lebens/, also keine Sache, wo man gleich STIRBT, wenn man verliert“ (Leila, Interview 22, #00:01:48-8#).
materiell nutzlos - Zugewinn	„Weil es ja nur ein Spiel ist. Und da kriegt man ja nichts. Nichts Wertvolles so, oder Gold“ (Katrin, Interview 11, #00:05:36-7#).

geringe Emotionalität - hohe Emotionalität	„Es sollte ja eigentlich nur Spaß bringen. Und die haben daraus den Ernst des Lebens gemacht“ (Olaf, Interview 27, #00:03:59-4#).
Schulsport - Vereinsport	„Weil beim Handball ist es ein Punktspiel, und da hat das Auswirkungen auf die Erweiterung vom Können.“ (Mary, Interview 1, #00:29:08-0#).

Die Gegenüberstellungen weisen darauf hin, dass die Bagatellisierungen auf unterschiedlichen Motiven basieren. Es wird daher der Frage nachgegangen, ob diese auch unterschiedliche Aspekte der Bewältigung von Niederlagen offenbaren. Grundlegend für die folgende Musterbildung sind die im Schaubild dargestellten Gegenüberstellungen, welche sich in zwei Hauptgruppen unterteilen lassen. Diese werden im weiteren Verlauf des Kapitels als Musterbildungen näher beschrieben.

5.6.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

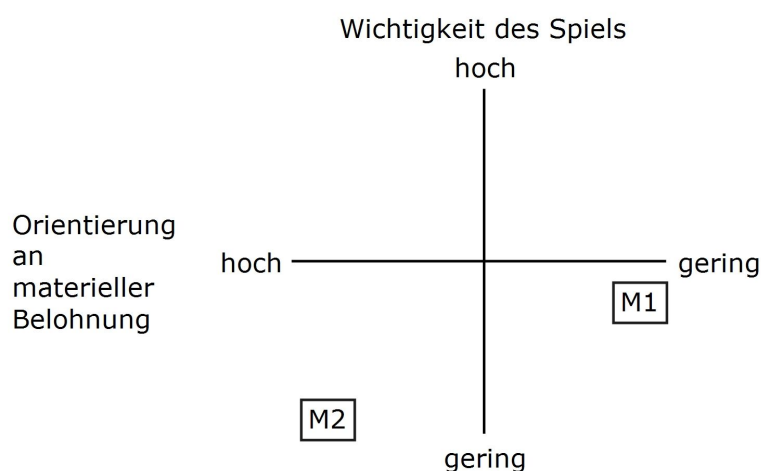


Abbildung 28: Dimensionierung „Bagatellisierung“

Der Grad an Bedeutung, den Schüler einem Spiel beimessen, wird an der vertikalen Achse dargestellt. Während sowohl in M1 als auch in M2 der Niederlage wenig Bedeutung zugemessen wird, ist das Spiel selbst in M1 von größerer Wichtigkeit als in M2. Ursächlich dafür ist die an der horizontalen Achse aufgezeigte Orientierung an materieller Belohnung, die in M2 hoch und in M1 niedrig angesiedelt ist. Auf dieser Grundlage ergeben sich folgende Musterbildungen:

- Muster 1: „Nur zum Spaß“

„Also das Wichtigste ist, dass man Gefallen daran hat, Spaß hat und dass man einfach Lust an dem Spiel hat“ (Karla, Interview 9, #00:16:03-4#).

- Muster 2: „Nichts Wertvolles“

„Also in manchen Situationen ist es so, dass es mich nicht interessiert, dass ich gewonnen habe und in manchen schon“ (Bastian, Interview 20, #00:02:20-0#).

Muster 1: „Nur zum Spaß“

Die Bezeichnung „Nur zum Spaß“ wurde als in-vivo-Kode für das Muster 1 der Kategorie „Bagatellisierung“ übernommen. Es soll der unbeschwertten Freude Rechnung tragen, die von einem Teil der Schüler als sinngebend für Spiele im Sportunterricht erachtet wird. Priorität hat hier der Spaß, das Siegen ist zweitrangig. Die genaue Definition des Begriffes „Spaß“ ist in den Aussagen der Schüler nicht immer eindeutig. Teilweise ist als Synonym „Freude“, teilweise „nichts Ernsthaftes“ anzunehmen. Möglich ist auch eine Mischform beider Synonyme.

„Spaß“ empfinden im Sinnen von „unbeschwerte Freude“ genießen wird in der Hauptsache beim Spielen im Sportunterricht durch den Ort der Handlung ermöglicht. Die Schule und die Sporthalle werden als geschützter Raum betrachtet, der die Schüler vor möglichen negativen Folgen einer Niederlage bewahrt. Eine Viertklässlerin drückt dies in ihren Worten folgendermaßen aus: „Ich habe einfach nur gedacht, dass es ja nur ein Spiel war und keine Sache, wo man gleich STIRBT, wenn man verliert“ (Leila, Interview 22, #00:01:48-8#). Ein ungeschützter Raum wäre außerhalb der Schule anzusiedeln, in welchem demnach Gefahren für die körperliche Unversehrtheit lauern würden. Es stellt sich die Frage, ob man an dieser Stelle mögliche Gefahren aus der Entwicklungsgeschichte des Menschen berücksichtigen muss oder den ungeschützten Raum einer Schülerin oder eines Schülers außerhalb der Schule als Erörterungsgrundlage heranziehen sollte. Geht man davon aus, dass ein Niederlageerlebnis instinktive Urängste weckt, so könnte man daraus folgern, dass unbewusste Ängste um die physische Unversehrtheit das Niederlageerleben bestimmen. Eine Bagatellisierung der erlebten Niederlage wäre eine kognitive Leistung, die diese unbewussten Ängste ad absurdum führt. Bezieht man mögliche Gefahren auf das aktuelle außerschulische Umfeld des Kindes, so wären die Ängste um körperliche Unversehrtheit durch die Abwesenheit einer erwachsenen Aufsichtsperson oder eine durch Regeln geordnete Spiel- oder Kampfgrundlage zu erklären. Beiden theoretischen Konstruktionen liegt aber zugrunde, dass das Kind keine negativen

Folgen, insbesondere physische, fürchten muss und daher das Spielerlebnis mit allen seinen Facetten unbeschwert genießen kann.

Auf die Frage, wie es ihm nach der Niederlage ergangen sei, antwortet ein Viertklässler: „Ganz gut, weil es mir eigentlich nur um Spaß geht“ (Luca, Interview 28, #00:00:38-4#). Wie „Spaß“ sich in den Äußerungen der Schüler definiert, lässt sich den Äußerungen zu positiven Aspekten des Sportspiels, (s. Kapitel 5.4, „Positives Gewichten“), entnehmen. In diesem Kapitel geht es allerdings nicht um das Übergewichten einzelner positiver Merkmale eines Spiels, sondern generell um das Erleben und Zulassen aller Aspekte unter angstfreien Bedingungen. SchülerInnen, die in ihren Aussagen Niederlagen bagatellisieren, messen dieser daher eine derart geringe Bedeutung zu, dass sie oftmals keine negativen Emotionen zur Folge hat.

Es kommt hingegen häufig vor, dass eine erlittene Niederlage einerseits bagatellisiert wird, die Reaktionen der Mitschüler auf das ausgetragene Spiel aber dennoch negative Emotionen hervorbringen: „[Schlimm war die Niederlage, d. Verf.] eigentlich nicht so, weil es sollte ja eigentlich nur Spaß bringen. Und die haben daraus den Ernst des Lebens gemacht“ (Olaf, Interview 27, #00:03:59-4#). Anschließend fügt er hinzu: „Aber am meisten hat mir eigentlich das Ärgern ausgemacht“ (#00:04:52-9#). Anhand Aussagen wie dieser wird deutlich, dass das Niederlageerleben eines betroffenen Schülers oft nicht ausschließlich auf die spielerische Erfolgslosigkeit reduziert werden kann. Der Raum, der für das Spielereignis selbst zunächst das Merkmal „sicher“ trägt, verliert hier angesichts nachgelagerter Ereignisse seine Stabilität.

Ankerbeispiel: Karla, Interview 9 vom 12.04.2013

B: Ja! Und denn war unsere Mannschaft meistens auf den Bänken. Und dann standen noch drei bis zwei da. [...] Und dann stand hier nur noch einer. Und der wurde dann abgeworfen. #00:03:01-2#

I: Ihr habt dann schließlich verloren. Hast du die anderen Schüler beobachtet, wie die reagiert haben? #00:03:13-1#

B: Also manche hatten ziemlich SAUER geguckt. Andere hatten einen hochroten Kopf vor Anstrengung und waren danach sauer, weil sie nicht gewonnen hatten. Aber manche haben das auch gelassen genommen. #00:03:27-4#

I: Weißt du, was die, die sauer waren, gesagt oder gemacht haben? #00:03:32-4#

B: Also, die meisten sind dann zu irgendeiner Person gegangen. Und die haben dann gesagt, „das war voll unfair. Die hatten voll die guten Werfer und wir hatten nur die ganzen Schlechten. Das nächste Mal müssten wir das gerechter machen.“. #00:03:45-2#

I: Als bekannt wurde, dass ihr verloren hattet, was hast du gedacht? #00:04:18-5#

B: Ja! Schade! Aber es ist ja bloß ein Spiel. #00:04:21-7#

I: Hast du denn irgendetwas gemacht danach? #00:04:26-3#

B: Also danach hatten wir, glaube ich, draußen Pause. Und denn hab ich mit Laura da ein bisschen darüber geredet, dass manche es unfair finden, dass das auch nervig ist und dass das auch einfach nur ein Spiel ist. #00:04:41-9#

I: Gab es etwas, dass dir an dem Spiel gefallen hat? #00:04:53-0#

B: Das war das schnelle Mit-dem-Ball-Werfen. Also, dass man nicht ständig den Ball hin- und herwerfen musste. Also, es ist auch toll, wenn man getroffen hat. Das ist ja nicht immer so. #00:05:10-4#

I: Welche Gefühle haben denn überwogen? Die, die dir Freude gemacht haben oder der Ärger? #00:05:15-4#

B: Ich glaube, die Freude. #00:05:18-7#

Am Schluss des Interviews fasst die Befragte noch einmal zusammen, was für sie die Sinnhaftigkeit des Spielens im Sportunterricht ausmacht.

B: Also, das Wichtigste ist, dass man Gefallen daran hat, Spaß hat und dass man einfach Lust an dem Spiel hat. #00:16:03-4#

Die Aussagen der Schülerin entbehren zwar farbiger Äußerungen, die „Spiel“ und „Lebensernst“ vergleichen, dennoch stellt die Befragte in anschaulicher Weise emotionale Reaktionen anderer auf die Niederlage ihrer eigenen gegenüber. Während ein Teil ihrer MitspielerInnen „sauer“ ist und sich über ein unfair ausgetragenes Spiel beschwert, äußert sich B über andere: „Aber manche haben das auch gelassen genommen“. Sie selbst gehört auch zu denen, die „gelassen“ reagiert haben. Sie bedauert zwar, nicht gewonnen zu haben. Die Art, in

der sie dies ausdrückt, ist allerdings knapp und ohne Ausdruck negativer Emotionen. Sie sagt „schade“ und gibt damit gleichzeitig zu verstehen, dass sie die Niederlage für sich annimmt. Mit den Worten „aber es ist ja bloß ein Spiel“ misst sie dem Ereignis „Niederlage“ eine geringe Bedeutung zu. Der Gegenpol zu „bloß ein Spiel“ wäre „bedeutender Ernst“. Ihre Bagatellisierung beruht also auf der Sicherheit, dass die Niederlage keinerlei negative Konsequenzen nach sich zieht. Im Gespräch mit ihrer Freundin betont B erneut, „dass das auch einfach nur ein Spiel ist“. „Einfach nur“ drückt eine Verstärkung ihrer Einstellung, dass das Spiel für ein Einbringen intensiverer negativer Emotionen keinen Raum bietet, aus. Das Spiel wird als „einfaches“, im Sinne von „unkompliziertes“ Ereignis verstanden, dem sich die Befragte unbeschwert hingeben möchte. Ihre Freude am Spiel hat schließlich überwogen, obwohl sie verloren hat.

Negative Emotionen von geringer Intensität haben die Reaktionen einiger MitschülerInnen hervorgerufen, welche die Niederlage nicht annehmen wollten und Ursachenzuweisungen geäußert haben. Diese umschreibt B mit dem tendenziell abwertend anmutenden Begriff „nervig“. Das lässt den Schluss zu, dass sie über ein gutes Selbstbewusstsein verfügt und sich dessen bewusst ist. Die Gegenüberstellung von SchülerInnen, die einerseits „sauer“ und andererseits „gelassen“ reagieren, zeugt davon, dass sie sich auch dessen bewusst ist, dass ein Teil der Kinder nicht über ein derartiges Selbstbewusstsein verfügen, „über den Dingen“ zu stehen. Sie sieht angesichts der geringen Bedeutung, die sie der Niederlage zumisst, keinen persönlichen Grund für solch ein Verhalten, beobachtet aber, dass einige MitschülerInnen selbiges nicht leisten können.

Konsequenzen, die für B generell aus einem Spiel resultieren sollten, sind im positiven Bereich anzusiedeln. „Gefallen“ und „Spaß“ sind die Begriffe, die sie diesbezüglich nennt. „Spaß“ ist hier als ein Synonym für „Freude“ zu verstehen. Dies gilt auch für das dargestellte Spiel. Hier trägt der sichere Raum „Sporthalle“ für die Person der Interviewten uneingeschränkt das Merkmal „stabil“. Sie befürchtet weder direkte Konsequenzen für ihre Unversehrtheit noch indirekte durch Reaktionen der MitspielerInnen, die sie derart verletzen oder verärgern könnten, dass sie keinen Spaß empfinden würde. Die „Bagatellisierung“ als Bewältigungsstrategie beruht hier also auf einem Zusammenwirken von kognitiver Leistung und Selbstvertrauen. Unter diesen persönlichen Grundvoraussetzungen ist die Bagatellisierung als Strategie der Bewältigung hier möglich.

Muster 2: „Nichts Wertvolles“

Wie auch für das Muster 1 der Kategorie „Bagatellisierung“ erschien ein in-vivo-Kode als Bezeichnung für das Muster 2 als besonders geeignet. Der Begriff „Nichts Wertvolles“ steht für ein Spiel, dessen siegreiche Mannschaft ohne eine Art von materieller Belohnung daraus hervorgeht. Eine Erstklässlerin gibt an, dass eine Niederlage keine negativen Emotionen hervorrufen würde: „Weil es ja nur ein Spiel ist. Und da kriegt man ja nichts. Nichts Wertvolles so, oder Gold.“ (Katrín, Interview 11, #00:05:36-7#). Ihre Begründung basiert darauf, dass ein Sieg keine materielle Belohnung zur Folge hat. Dadurch reduziert sie nicht nur die Bedeutung der Niederlage, sondern auch die des ganzen Spiels. Ohne greifbare Belohnung ist ein Spiel im Sportunterricht nicht wichtig und wird im wahrsten Sinne des Wortes zu einer Kleinigkeit, einer Bagatelle.

Indem SchülerInnen in ihren Äußerungen eine Niederlage derart bagatellisieren, zeigen sie einerseits eine Reaktion auf das erlebte Ereignis, andererseits vermitteln sie gleichsam ihre Einstellung zum Schulsport, insbesondere zum Spielen im Unterricht. Die Interviews machen deutlich, dass einige SchülerInnen Ereignisse im innerschulischen und außerschulischen Leben in Wertigkeitsdimensionen unterteilen. Manche Ereignisse sind wichtig, andere sind von geringerer Bedeutung.

Teilweise werden Spiele im Schulsport in den Aussagen der SchülerInnen in Relation zu Spielen im Sportverein gestellt. Dabei werden Vereinsspiele in der Stichprobe stets als wichtiger erachtet: „In der Schule ist es zwar auch schlecht, aber da geht’s ja nicht ums Weiterkommen, und beim Fußball [im Verein, d. Verf.] geht es ja ums Weiterkommen“ (Neon, Interview 3, #00:12:30-3#). Eine Belohnung erfolgt hier auch in übertragenem Sinne von „Gold“. Im Verein sind dies zum einen die unmittelbar greifbaren Werte wie z.B. ein Pokal oder eine Urkunde. Aber auch Punkte in einem Wertsystem oder ein Ranglistenplatz können als Form materieller Belohnung betrachtet werden. Im Vergleich dazu bietet ein Schulspiel als Belohnung den Sieg, verbunden mit ideellen Werten wie Anerkennung und Würdigung. Für SchülerInnen, die dem Muster 1 der Kategorie „Bagatellisierung“ zugeordnet werden können, ist dies von geringerer Wichtigkeit. Die Niederlage hat keine oder nur eine geringe Bedeutung, da dem Unterlegenen kein Zugewinn entgangen ist. Ein Vergleich mit dem professionellen Sport bietet einer Viertklässlerin denselben Grund, Spiele im Sportunterricht für „nicht wichtig“ zu halten: „Und wenn man später, wenn man älter ist, da vielleicht sogar zur WM oder so vom Handball will, dann sind die Punktspiele schon wichtiger als in der Schule“ (Mary, Interview 1, #00:29:08-0#). In diesem Sinne ist die Bewältigungsstrategie, eine Niederlage

aufgrund des fehlenden materiellen Zugewinns zu bagatellisieren, nicht nur eine spontane verbale Handlung, sondern eine bereits vor der akuten Niederlage angelegte Überzeugung. Man könnte es als „Vorwegnahme“ einer Bewältigung bezeichnen, auch als langfristig vorbeugende Bewältigungsmaßnahme, welche auch für das Muster 2 Gültigkeit hat.

Ankerbeispiel: Bastian, Interview 20 vom 04.06.2013

I: Welches Spiel spielst du im Sportunterricht am liebsten? #00:00:14-4#

B: Fußball. #00:00:15-2#

I: Was ist es, was dir am Fußball besonders gut gefällt? #00:00:18-8#

B: Man kann Tore schießen, und ich kann mich hinwerfen. Kann ich draußen eher nicht. #00:00:26-2#

I: Spielst du im Verein Fußball? #00:00:27-8#

B: Ja. #00:00:28-2#

I: Du hast mir erzählt, du erinnerst dich an ein Spiel, das du verloren hast im Sportunterricht. Kannst du einmal darüber berichten? #00:00:38-1#

B: Wir haben „Sechs-Tage-Rennen“ [gespielt, d. Verf.]. #00:00:40-9#

I: Erzähle mal von dem Spiel. #00:00:44-9#

B: Da hatten wir so Langsame in unserem Team. Dann wurden wir schon fast in der zehnten Runde getickt. #00:00:54-1#

I: Wie war denn dein Gefühl? Kannst du das mal beschreiben? #00:01:01-9#

B: Ich habe verloren, und eigentlich war ich darüber gar nicht sauer. #00:01:16-7#

I: Du hast mir im Vorgespräch erzählt, dass du dich sowieso wenig oder überhaupt nicht über verlorene Spiele ärgerst. #00:02:03-5#

B: Ja. #00:02:04-2#

I: Wie machst du das, oder was ist dein Geheimrezept? #00:02:12-9#

B: Also in manchen Situationen ist es so, dass es mich nicht interessiert, dass ich gewonnen habe und in manchen schon. #00:02:20-0#

I: Was sind das für Situationen, die wichtig sind? #00:02:23-2#

B: Also beim Fußball, wenn es um den ersten Platz geht. #00:02:30-1#

I: Das wäre dann Vereinssport, nicht? #00:02:32-6#

B: (bejahend) Hm. #00:02:32-7#

Der Befragte (B) schildert in Kürze eine Episode, in der er eine Niederlage im Schulsport erfahren hat. Er führt diese auf das mangelnde Können seiner MitspielerInnen zurück. Das Spiel fand daher ein rasches Ende. B bewertet dies aber nicht weiter negativ. Er distanziert sich auch nicht von der Niederlage. Das bringt er zum Ausdruck, indem er sagt: „Ich habe verloren [...]“. Er bezieht die Niederlage nicht nur auf die Mannschaft, sondern auch auf seine eigene Person und nimmt diese an. Aus ihr resultieren keine negativen Emotionen: „[...] und eigentlich war ich darüber gar nicht sauer.“ B formuliert dies mit den Worten „eigentlich“ und „gar nicht“ so, als würde sein Gegenüber eine negative Emotion erwarten. Das mag der Thematik der Interviewsituation geschuldet sein. Es ist anzunehmen, dass er seine Reaktion an den ursächlichen Umständen misst und zu dem Schluss kommt, dass „Verärgerung“ als resultierende Reaktion normalerweise angemessen wäre. Für ihn gilt allerdings die Einschränkung, dass sein Interesse an einem Sieg im Schulsport nicht groß ist: „Also in manchen Situationen ist es so, dass es mich nicht interessiert, dass ich gewonnen habe und in manchen schon.“ Wenn er von „Situationen“ spricht, unterscheidet er zwischen Spielen im Sportverein und in der Schule.

Der Befragte gibt an, dass er Fußball im Verein spielt. Dort wäre ein Spiel seinen Aussagen zufolge wichtig, wenn es um einen „ersten Platz“ gehen würde. Einem Spiel im Schulsport misst er eine geringere Bedeutung zu, da es um nichts geht. Damit bagatellisiert er nicht nur die erlittene Niederlage, sondern Spiele im Schulsport generell. Einen materiellen Gewinn oder eine Belohnung in Form eines Siegersymbols oder einen Platz in einer Rangliste bringt das

Spiel im Schulsport nicht hervor. Durch den für ihn fehlenden relevanten Anreiz reduziert sich sein Interesse an einem Sieg. Daraus ergibt sich, dass seine emotionale Anteilnahme am Spiel ebenfalls reduziert ist. Eine Grundlage für das Entstehen negativer Emotionen nach einer Niederlage ist nur durch das Maß an Interesse an einem Sieg gegeben. In der geschilderten Episode ist daher aufgrund fehlenden Interesses eine negative Emotion nicht entstanden.

Da B die Bedeutung des Spiels im Sportunterricht generell bagatellisiert, solange kein zusätzlicher Anreiz zum Siegen gegeben ist, nimmt er die Bewältigung einer jeden Niederlage bereits im Vorwege vor. Es ist eine Bewältigung über die Zeit. Unter der Voraussetzung, dass die Art der Bagatellisierung Gültigkeit besitzt, erstreckt sie sich über die Vergangenheit, Gegenwart und die Zukunft. In der akuten Niederlagesituation ist eine verbale Bagatellisierung als Bewältigungsstrategie gleichsam eine Bestätigung seiner bereits vorhandenen Einstellung. Seine Teilnahme am Fußball im Vereinssport zeigt, dass er Freude an Sport und Bewegung hat. Sein aufgezeigtes geringes Maß an Interesse an einem Sieg im Schulsport ist allerdings nicht gleichzusetzen mit gleichsam geringerer Freude an den Elementen eines Spiels. Es ist also anzunehmen, dass er zwar gerne im Sportunterricht spielt, eine Niederlage aber aufgrund der persönlich empfundenen geringen Wichtigkeit bagatellisiert und somit für sich akut verarbeitet.

Personen sind unterschiedlichen Kontingenzerfahrungen ausgesetzt. Heranwachsende betrifft dies in besonderem Maße, da sie sich aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Erfahrung besonders häufig in Situationen befinden, die schwer einzuschätzen und zu beherrschen sind. In entsprechenden Situationen, denen auch Konkurrenzspiele und Wettkämpfe im Schulsport zuzuordnen sind, erwerben Kinder in der Regel Strategien, damit umzugehen. Schülerinnen und Schüler machen im Schulsport bisweilen die Erfahrung, dass eigenes Handeln und eigene Reaktionen keinen Einfluss auf einen Spielverlauf oder dessen Ausgang haben. Bildet sich diese Erfahrung zu einer subjektiv empfundenen und fortan eingenommenen Grundposition heraus, besteht die Gefahr einer erlernten Hilflosigkeit. „Diese Erwartung ist die ursächliche Bedingung für die motivationalen, kognitiven und emotionalen Störungen, die Hilflosigkeit begleiten“ (Seligman, 1999, S. 44). In Niederlagesituationen stellt sich der Erwerb einer Strategie zur Vermeidung einer derartigen Hilflosigkeit insbesondere für Kinder, die noch über keine gefestigten Strategien der Bewältigung verfügen, als kreative Herausforderung dar. Anhand der Ankerbeispiele dieses Kapitels ist dargelegt worden, dass SchülerInnen auch aus dieser negativen Position heraus Strategien entwickeln, die mittels individueller Kontrollmechanismen einer Hilflosigkeit und einem Gefühl des Ausgeliefertseins entgegenwirken. Dies soll an dieser Stelle mithilfe des „Vier-Stufen-Modells der

Kontrollstrategien“ nach Flammer in Bezug auf die Bewältigungsstrategie „Bagatellisierung“ näher erläutert werden.

5.6.3 Exkurs: Das Vier-Stufen-Modell der Kontrollstrategien nach Flammer

Das Konzept der Kontrolle hat folgende Eigenschaften: „Kontrolle ist zielbezogen regulierte Wirkung. Man kann Kontrolle haben oder sie auch aktuell ausüben“ (Flammer, 1990, S. 22). Von Bedeutung für das Wohlergehen eines Menschen und sein diesbezügliches Handeln ist allerdings nicht die tatsächliche Kontrollmöglichkeit, sondern die Kontrollmeinung. Diese spiegelt das subjektive Verständnis vom eigenen Kontrollpotenzial wider.

Flammer geht von einem angeborenem Kontrollgrundbedürfnis eines jeden Menschen aus (vgl. ebd., S. 115). Verschiedene konkrete Kontrollbedürfnisse ergeben sich aus Inhalten und Zielen, die sich für ein Individuum im Laufe seiner Entwicklung als persönlich bedeutsam herausstellen. Für die Analyse der Bewältigungsstrategien im Niederlageerleben ist bedeutend, dass diese nicht nur dem Erreichen avisierten Ziele dienen, sondern auch eine Bereitstellungsfunktion für weiteres Kontrollstreben haben. Dem Kontrollbedürfnis liegt demnach auch lediglich das Wissen um eine günstige Ausgangsposition für zukünftige Handlungen und Situationen zugrunde. Flammer setzt voraus, dass der Mensch generell ein hohes Maß an Kontrolle anstrebt, um seine Ziele und Interessen zu verwirklichen. Das ideale Selbstbild verfügt über möglichst viele Kontrollmöglichkeiten und möchte sich auch dementsprechend gegenüber anderen Personen darstellen (vgl. ebd., S. 117f.).

Sein Vier-Stufen-Modell der Kontrollstrategien gestaltet sich folgendermaßen (vgl. ebd., S. 154):

1. Direkte Kontrolle
2. Reaktanz, ex aequo: Indirekte Kontrolle
3. Sekundäre Kontrolle
4. Kontrollverlust / Kontrollverzicht

Die numerische Abfolge der Kontrollelemente entspricht der zeitlichen Abfolge der Gegebenheiten oder eines Geschehens. Wird eine Stufe erfolgreich abgeschlossen, erübrigen sich die folgenden. Das Vier-Stufen-Modell wird daher erst in der Anwendung auf Misserfolg und Scheitern von Kontrollbemühungen, wie beispielsweise dem Niederlageerleben im Sportunterricht, interessant. Alle Stufen werden zunächst nacheinander durchlaufen. Ein

sekundärer Kontrollversuch erfolgt erst dann, wenn die Möglichkeiten der direkten oder primären Kontrolle und die der indirekten Kontrolle ausgeschöpft sind. Ein erhöhter Grad an Erfahrungen hingegen ermöglicht das Überspringen der Stufe 1 oder 2. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Person erkennt, dass direkte und indirekte Kontrollversuche vergebens wären und eine sekundäre Kontrollstrategie erfolgreich angewendet werden kann.

Die Stufe 1, „Direkte Kontrolle“, steht für das Bemühen, ein konkretes Ziel oder einen Zustand zu erreichen oder zu erhalten. Dies geschieht über bereitgehaltene Prozeduren, die im Bedarfsfall eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 20). Ist eine direkte Kontrolle über einen Gegenstand oder Umstand nicht möglich, erfolgen Verhaltensweisen, die unter den Reaktanzbegriff fallen. „Reaktanz“ ist die interne Motivation zur Abwehr von Gefühlen der Frustration durch psychische und physische Einschränkung. Sie kann unterschiedliche Verhaltensweisen hervorrufen, z.B. eine Höherbewertung unkontrollierbarer Ereignisse, „Jetzt-erst-recht-Haltung“, erhöhte Konzentration oder Anstrengung, stellvertretenden Trotz oder Angriff (Wortman & Brehm, 1975, p. 285ff.). Diese stehen in Abhängigkeit zur Freiheitserwartung, hier eher zur Erwartung eines Ziels, zum Ausmaß der erwarteten negativen Folgen, der subjektiv empfundenen Wichtigkeit und ihrer implikativen Bedeutung für weitere Zielvorstellungen. Der Begriff „Indirekte Kontrolle“ steht für eine Identifikation mit einem Kontrollinhaber. Von diesem wird angenommen, dass er ein Ziel kontrollieren kann und dies indirekt auf die eigene Person wirkt. Bei anhaltender Kontrollbehinderung wird die Stufe 3 der „Sekundären Kontrolle“ durchlaufen. Flammer unterscheidet hier vier Typen der Sekundärkontrolle. Das sind die prädikative, illusorische, vikarisierende und interpretative Kontrolle. In der aufgeführten Reihenfolge bezeichnen diese verzerrte oder angepasste Vorhersagen zur Vermeidung von Enttäuschungen, den Glauben an einen glücklichen Zufall, die Identifikation mit den Erfolgreichen und das Uminterpretieren eigener Ansprüche. Zuletzt Genanntes betrifft die Kategorie „Bagatellisierung“, wie an späterer Stelle (s. Kapitel 4.6) ausgeführt werden wird. Den Übergang zur vierten Stufe bezeichnet Flammer als „kritisch“ (vgl. Flammer, 1990, S. 155). Er geht von der Annahme aus, dass auch sekundäre Strategien der Kontrolle scheitern können und dann zu einem freiwilligen Kontrollverzicht oder einem Kontrollverlust führen. Als „kritisch“ ist hier die Gefahr erlernter Hilflosigkeit zu bezeichnen. Ein Individuum nimmt es über die Zeit als für sich gegeben hin, dass eine bestimmte Gruppe von Ereignissen und das eigene korrespondierende Verhalten nicht kontingent sind, d.h., eigenes Verhalten hat wiederholt keinen Einfluss auf ein Zielereignis.

Kritische Anmerkung

Flammer beruft sich auf empirische Befunde, die Teile seines Modells stützen, da dies auch fünf Jahre nach seiner Veröffentlichung keiner ausdrücklichen empirischen Überprüfung unterzogen worden ist. Dazu führt er Reaktanzbefunde u.a. von Wortman und Brehm (1975) und Roth und Kubal (1975) an. Zum Beleg des Phänomens der sekundären Kontrolle bezieht er sich auf Studien zur kognitiven Dissonanz. Diese ergeben, dass ein nicht erreichtes Ziel häufig zu Um- oder Abwertungen desselben führen (z.B. Mann & Dashiell, 1975; Affolter, 1990). Die Annahme, dass auch eine sekundäre Kontrolle scheitern kann und dann zu Kontrollverlust oder Kontrollverzicht führt, bleibt als logische Schlussfolgerung, bzw. als These stehen.

Seinen auf theoretische Schlussfolgerungen basierenden Aussagen mag es geschuldet sein, dass die Anwendung seines Modells auf das Niederlageerleben der GrundschülerInnen den konkreten Gegebenheiten angepasst werden muss. So wird beispielsweise eine Unschärfe in der Trennung zwischen der zweiten und dritten Ebene der Kontrollstufen deutlich. Die Ausführungen zur Reaktanz werden in Abhängigkeit zur subjektiv empfundenen Wichtigkeit eines Kontrollstrebens gestellt. Eben diese empfundene Wichtigkeit stellt aber in der dritten Stufe als Form der Bagatellisierung eine interpretative Kontrollmöglichkeit dar. Auch kann ein Kontrollverzicht als Strategie der Bewältigung einer positiven Bewertung unterzogen werden und so die Reihenfolge der zu durchlaufenden Stufen verändern.

Ungeachtet dessen stützt jedoch das Vier-Stufen-Modell die hier aufgezeigten Analyseergebnisse zum Bagatellisierungsverhalten der SchülerInnen und eignet sich insbesondere zum Aufzeigen der wirksamen Mechanismen eines Bewältigungsprozesses im Misserfolgsfall beim Spiel.

Bezug zu den eigenen Ergebnissen

Im Folgenden soll die Bewältigungsstrategie „Bagatellisierung“ der SchülerInnen der Stichprobe hinsichtlich des Vier-Stufen-Modells Flammers betrachtet werden. Anhand dessen soll verdeutlicht werden, dass das Niederlageerleben und seine Bewältigung unterschiedliche Kontrollaspekte umfasst, die prozessual, je nach individueller Ausprägung eines zugrundeliegenden Ereignisses, wirksam sind.

Das Streben nach Kontrolle äußert sich im spezifischen Bereich Sportspiel zunächst im Bemühen um einen Sieg. Es liegt in der Natur der Sache, dass im Spiel des Sportunterrichts die

Kontrollmöglichkeiten vergleichsweise gering sind, da Mannschaften stets neu gebildet werden und Gegenspieler eher zufällig aufeinander treffen. Eine tatsächliche Kontrolle des spielerischen Bereichs ist kaum gegeben. Hier wird im besonderen Maße deutlich, dass die von Flammer beschriebene subjektive Kontrollmeinung Motivation, Handeln und spielbegleitende Emotionen bestimmt.

Die SchülerInnen durchlaufen die Stufe der direkten Kontrolle im Bemühen, einen Sieg zu erzielen. Die Stufe der Reaktanz ist hier noch der Spielphase zuzuordnen und lässt sich als physische Anstrengung, „andere hatten einen hochroten Kopf vor Anstrengung“ (Karla, Interview 9, #00:03:27-4#) einer drohenden Niederlage zu entgehen, beschreiben. Eine indirekte Kontrolle gemäß der Stufe 2 ist gekennzeichnet durch einen Bezug zu einem externen Kontrollinhaber. Dies wäre der hypothetische Fall, wenn SchülerInnen aufgrund ihres besonderen Spielvermögens für andere die Rolle eines Kontrollinhabers innehätten und für einen vermeintlichen Sieg stehen würden. Ein erfolgloses Durchlaufen der Stufen 1 und 2 führt zum Übergang in die Stufe 3 der sekundären Kontrolle. Die Bewältigungsstrategie „Bagatellisierung“ ist dieser Stufe zuzuordnen. Unter den vier Typen der Sekundärkontrolle entspricht sie der interpretativen Kontrolle. Nach Flammer wird hier eine Umdeutung der Realität mit dem Ziel des Erreichens einer modifizierten primären Kontrolle vollzogen (vgl. Flammer, 1990, S. 146). Bezogen auf die Spielsituation im Sportunterricht bedeutet dies eine Uminterpretation der Zielvorstellung vom tatsächlichen Sieg hin zur Erreichung übergeordneter eigener Ziele. Dies wird besonders im Muster M1, „Nur zum Spaß“, deutlich. Die Schülerin Karla sagt angesichts einer erlittenen Niederlage und negativer Reaktionen einiger MitspielerInnen aus: „Also, das Wichtigste ist, dass man Gefallen daran hat, Spaß hat und dass man einfach Lust an dem Spiel hat“ (Interview 9, #00:16:03-4#). Dem primären Ziel, dem Sieg, wird die Bedeutung der Freude am Spiel gegenübergestellt und höher gewichtet. Das Muster M1 stellt weniger eine vollständige Uminterpretation, sondern vielmehr eine Ergänzung oder Erweiterung der Zielvorstellung dar. Neben einem potentiellen Sieg kann das Ziel auch alternativ durch den Faktor „Spaß“ erreicht werden. Es ist anzunehmen, dass sich die Wirkungsweise der ergänzenden Uminterpretation im Prozess des Erfahrens und Strategiefindens als positiv und zufriedenstellend herausgestellt hat. Somit kann die Bewältigungsstrategie für die Schülerin gleichsam eine Bereitstellungsfunktion für ähnliche Spielabläufe annehmen. Den Befragten gelingt auf diese Weise nicht nur die gegenständliche, sondern auch die emotionale Kontrolle über sich selbst. Flammer weist in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen von Lazarus über sekundäre Kontrolle und sekundäre Beurteilung im Bewältigungsprozess hin. Dieser unterscheidet explizit zwischen

problemorientierten und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien. Sie repräsentieren zwei der wichtigsten Funktionen des Copings, „namely, that of changing a damaging or threatening relationship between person and environment (problem-focused) and regulating the emotional distress produced by that relationship (emotion-focused)“ (Lazarus, 1985, p. 171). Diese Differenzierung verdeutlicht die Problematik des Niederlageerlebens der SchülerInnen in angemessener Weise, da es hier einerseits um den problemauslösenden Gegenstand selbst, das verlorene Spiel, und andererseits um dadurch hervorgerufene Emotionen geht. Ist eine Situationskontrolle auf die dargestellte Weise erreicht worden, zieht dies auch gleichsam eine persönliche Kontrolle nach sich. Diese beinhaltet sowohl eine akute emotionale, als auch eine persönliche und länger andauernde, den Selbstwert betreffende Kontrolle. Die Aussage Lazarus' „in every complex stressful encounter people use a mixture of both kinds of coping“ (ebd., p. 171), stützt die Ergebnisse der hier vorgenommenen Analyse.

Das Muster M2, „Nichts Wertvolles“, basiert auf der materiellen Bedeutungslosigkeit des Schulsportspiels. Man könnte hinterfragen, ob in dieser Form der Bagatellisierung ein Sieg tatsächlich als unwichtig und nicht relevant für die eigene Person empfunden wird. In dem Fall wäre keine Strategie der Bewältigung vonnöten. Andererseits bietet diese Form der Bagatellisierung eine über die Zeit sicher wirksame sekundäre Kontrollmöglichkeit mit dem Nutzen einer zuverlässig wirkenden Bewältigungsstrategie. In der Reihenfolge des Auftretens der Phänomene ist hier die sprichwörtliche Frage nach dem Huhn oder dem Ei zu stellen. Angesichts der Altersgruppe der GrundschülerInnen liegt der Schluss nahe, dass es sich eher um eine wirksame sekundäre Kontrollstrategie als um höhere materielle Interessen handelt, die Desinteresse an Spielen im Sportunterricht hervorrufen.

Das Muster M2, „Nichts Wertvolles“, stellt im Vergleich zum Muster M1, „Nur zum Spaß“, eine höhere Form der Bagatellisierung dar. Während das Muster M1 mit einer modifizierten und um die Komponente „Spaß“ ergänzten Zielvorstellung einhergeht, wird für das Muster M2 jede Zielvorstellung aufgehoben. Da hier kein anzustrebendes Ziel vorliegt, ist scheinbar auch kein primärer Kontrollverlust zu verzeichnen. Ein freiwilliger Verzicht auf die direkte Kontrolle wird hier klar zum Ausdruck gebracht. Diese Freiwilligkeit hingegen ist der Schlüssel für das Wiedererlangen oder den Erhalt der Kontrolle in zweiter Instanz. Das Ablehnen der allgemeinen Zielvorstellung dient nicht nur der Aufrechterhaltung der Kontrolle über die gesamte Spielsituation, sondern in indirekter Weise der Aufrechterhaltung oder Erhöhung des Selbstwerts. Die Höherbewertung einer vergleichbaren Instanz oder Gruppe bei gleichzeitiger Zugehörigkeit oder Partizipationsmöglichkeit impliziert eine Aufwertung der eigenen Person in der eigentlich negativ besetzten akuten Niederlagensituation. Im Ankerbeispiel des Musters

M2 erfährt der Vereinssport gegenüber dem Schulsport und eine Aufwertung: „Also beim Fußball, wenn es um den ersten Platz geht, [ist ein Sieg wichtig, d. Verf.]“ (Bastian, Interview 20, #00:02:30-1#). Als der Gruppe der Vereinsspieler zugehörig betrifft das Attribut „wichtig“ gleichsam seine eigene Person. In modifizierter Form lässt sich hier auch von einer indirekten Kontrolle im Sinne Flammers sprechen. Der Befragte des Ankerbeispiels identifiziert sich mit einem Kontrollinhaber, dem Fußballverein. Dieser steht in dieser Funktion allerdings nicht als Garant für die primäre Kontrolle, siegreiche Spiele zu erzielen. Er ist vielmehr in der Lage, als Medium die Erfüllung des Strebens nach Wichtigkeit und Würdigung angesichts der akuten Niederlagesituation zu realisieren. Dank einer Vereinsmitgliedschaft ist es möglich, hier „über den Dingen“ zu stehen und durch einen Perspektivwechsel Gelassenheit angesichts einer erlittenen Niederlage zu zeigen. Im Jargon der SchülerInnen ist diese Reaktionsweise als „cool“ zu bezeichnen. Wenn die Peer-Gruppe derartiges Verhalten positiv bewertet, ist das höchste übergeordnete Ziel, die Aufrechterhaltung des Selbstwerts, erreicht. Flammer sagt dazu aus, dass Menschen „nicht nur von sich selbst ein gutes Bild haben, sondern auch anderen Menschen ein gutes Bild von sich vermitteln“ möchten“ (Flammer, 1990, S. 118). Das Bewältigungsverhalten des Musters M2 entspricht dieser Aussage und hat das Potenzial effektiver interner und externer Wirkung. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich der Kontrollverzicht auf den primären Sieg gemäß der vierten Stufe Flammers im Bewältigungsverhalten der SchülerInnen positiv auswirkt. Die numerische Abfolge der Kontrollelemente entspricht in diesem konkreten Fall nicht der Abfolge des Bewältigungsgeschehens.

Wie das Muster M1, „Nur zum Spaß“, stellt auch die Weise der Bagatellisierung in M2, „Nichts Wertvolles“, eine Bereitstellungsfunktion für vergleichbare Situationen dar und bietet für kommende Niederlagen eine zuverlässige Kontrollmöglichkeit, die hier indirekter Art ist. Beide Muster der Kategorie „Bagatellisierung“ orientieren sich nach Durchlaufen der aufgezeigten Kontrollstufen angesichts der erlittenen Niederlage an positiven Umständen oder Ereignissen. Was Flammer über die sekundäre Kontrollmeinung aussagt, gilt hier gleichsam für beide Kontrollwege der Bewältigungsmuster: „In generalisierter Form stellt sie dann so etwas wie einen Lebensoptimismus dar, eine Überzeugung, dass ‚es‘ einem letztlich doch nicht schlecht ergehen wird“ (ebd., S. 146).

5.6.4 Zusammenfassung

Aus der Analyse der SchülerInnenaussagen zur Strategie der Bewältigung ihrer Niederlageerlebnisse durch Bagatellisierung ergaben sich die Muster M1, „Nur zum Spaß“ und M2, „Nichts Wertvolles“. Das Muster M1 basiert auf dem Willen, ein Spielerlebnis mit allen seinen Facetten unbeschwert zu genießen. Dies geht einher mit einem genügenden Maß an Selbstsicherheit gegenüber möglichen Diffamierungen und Hänseleien anderer im Niederlagefall. Das Muster ist gekennzeichnet durch die Einsicht der SchülerInnen, dass die Sporthalle bzw. die Schule einen sicheren Raum für regelgeleitete Konkurrenzhandlungen bietet und dass sich das Spiel in seinen Auswirkungen von der Lebenswirklichkeit unterscheidet. Das Muster M2 zeigt auf, dass einige SchülerInnen ihre sportlichen Wirkungsfelder, im Wesentlichen Schule und Verein, in Wertigkeitsdimensionen unterteilen. Die Bagatellisierungen ihrer Niederlagen basieren auf einer Aufwertung externer Spiele mit materiellen oder ideellen Belohnungssystemen. Das Muster M2 stellt dadurch eine stärkere Form der Bagatellisierung als M1 dar, dass nicht nur die erlittene Niederlage, sondern das ganze Schulsportspiel für unwichtig erklärt wird.

Das Spiel im Schulsport stellt eine Form der Kontingenzerfahrungen dar, welche den Alltag von Heranwachsenden kennzeichnet. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Strategie der Bagatellisierung ein geeignetes Mittel für einen Teil der SchülerInnen darstellt, daraus resultierender Unsicherheit und drohender Hilflosigkeit zu begegnen. Zur Veranschaulichung der auf die Bewältigung wirkenden Mechanismen sind beide Muster der Kategorie „Bagatellisierung“ auf das Vier-Stufen-Modell der Kontrollstrategien nach Flammer (1990) bezogen worden. Im Muster M1, „Nur zum Spaß“ bildet die dritte Stufe der sekundären Kontrolle die maßgebliche Basis für den mentalen Prozess der Niederlagenbewältigung. Diese stellt sich als Modifikation und Ergänzung der primären sachbezogenen Zielvorstellung, des Sieges, dar. Sie wird durch den mindestens gleichwertigen Faktor „Spaß“ erweitert. Dies bewirkt sowohl eine Kontrolle des uminterpretierten Primärziels, als auch eine emotionale Kontrolle. Diesbezüglich ist auf die Ausführungen von Lazarus (1985), welcher problemorientierte und emotionsorientierte Strategien der Bewältigung unterscheidet, verwiesen worden. Das Muster M2 zeichnet sich durch das geäußerte Absprechen einer jeglichen Zielvorstellung und freiwilligen Abgabe der primären Kontrolle aus. Der hier am Prozess der Bewältigung wirksame Mechanismus ist bei Flammer der zweiten Stufe der indirekten Kontrolle zuzuordnen. Als Kontrollinhaber über den persönlichen Wert als Spieler dient eine externe, höher bewertete Instanz, die sich durch Aussicht auf unterschiedliche

Formen von Zugewinn, beispielsweise einen Pokal oder Tabellenpunkte, legitimiert. Die Anlehnung an eine derartige Instanz, z.B. einen Fußballverein, dient einer Betonung und Sicherung persönlicher Würde in der akuten Niederlagensituation des Schulsports. Dieser Form der Bagatellisierung sind neben den Aspekten der Sach- und Emotionskontrolle auch die Selbstdarstellung zuzuordnen, da diese „coole“ Haltung der Peer-Gruppe ein hohes Maß an Überlegenheit und Selbstsicherheit vermittelt. Für beide Muster gilt, dass die gewählten Mittel der Kontrolle sowohl akut hilfreich sind, als auch günstige Ausgangsposition für vergleichbare Situationen bieten.

5.7 Kommunizieren der Niederlage

5.7.1 Einführung

In der Stichprobe unterscheiden sich diejenigen SchülerInnen, welche sich jemandem gegenüber zu einer erlittenen Niederlage äußern, von denen, die bewusst auf ein Gespräch verzichten. Eine Niederlage mit jemandem zu teilen ist in der Stichprobe eine häufig genannte Strategie, um dieser zu begegnen und sie zu verarbeiten. Die Bezeichnung „Kommunizieren der Niederlage“ wird an dieser Stelle verwendet, da der Begriff weiter gefasst werden kann als „Gespräch“. Es handelt sich in der Darstellung der SchülerInnen um Gespräche und gesprächsähnliche Formen der Kommunikation, die diesem Kapitel zugeordnet werden.

Als Befragte sich zu ihren Kommunikationspartnern äußerten, erschien die Grenze zwischen Realität und Phantasie in ihren Äußerungen bisweilen aufgehoben. Das qualitative Interview als geeignete Methode zur Erfassung des Niederlageerlebens im Sportunterricht bestätigte sich hier in besonderem Maße, da es dem erwachsenen Forscher durch den Dialog einen unmittelbareren Zugang zur altersbedingt fremden Denkweise von Kindern im Grundschulalter bietet, als andere Forschungsmethoden es leisten könnten. Das Überraschende zu erwarten und zu erfahren hat sich an dieser Stelle für mich als eine dankbare Aufgabe erwiesen.

Die betroffenen SchülerInnen gaben an, mit wem oder was sie erlittene Niederlagen in konkreten Ereignissen teilten oder in der Regel teilen. Zu nennen sind hier zum einen die real existenten Personen, zu denen sich die Befragten geäußert haben. Das sind Eltern, Großeltern, Mitschüler, Freunde und jüngere Geschwister. Die Stichprobe hat kein Gespräch mit einem älteren Geschwisterkind bezüglich einer erlittenen Niederlage hervorgebracht.³⁷ Zum anderen

³⁷ Ein Themenbereich, der im Zusammenhang mit älteren Geschwisterkindern durch befragte Schüler zur Sprache kam, war die Verwendung umgangssprachlicher Ausdrücke, wie z.B. „Loser“, im Sportunterricht.

gaben die Kinder mehrfach an, dass Gespräche mit Kuscheltieren geführt worden sind. Diese sind zwar keine realen Lebewesen, dennoch scheinen diese adäquate Kommunikationspartner für die Betroffenen darzustellen.

Alle genannten Kommunikationspartner tragen in den Schilderungen der SchülerInnen dazu bei, die negativen Emotionen eines jeweils Betroffenen zu lindern. Ein Zweitklässler formuliert das folgendermaßen: „[...] die trösten mich ja meistens“ (Alex, Interview 8a, #00:07:10-5#). Inhaltlich lässt sich der Begriff „trösten“ nur umschreiben. Er befindet sich seit einem sehr langen Zeitraum mit gleichbleibender Bedeutung im deutschen Sprachgebrauch, was darauf hindeutet, dass „Trost“ eine die Menschheit betreffende wichtige und unveränderliche Konstante über viele Generationen ist. Eine Betrachtung dieser Konstante in Relation mit raschen Veränderungen und Innovationen, welche unsere moderne Gesellschaft mit sich bringt, mag ihren ideellen Wert für Menschen über die Zeit verdeutlichen. Das mittelhochdeutsche Wort „trôsten“³⁸ wird als „zuversichtlich machen“, „ermutigen“ und „erheitern“ erklärt. Dies kann auf unterschiedliche Weise vollzogen werden. An dieser Stelle soll ausschließlich der Frage nachgegangen werden, welche qualitativen Merkmale „Trost“ im Kommunizieren einer Niederlage von Grundschulern aufweist. Die folgende Darstellung soll veranschaulichen, welche Musterbildungen sich in der Stichprobe aus dem Kommunizieren einer erlittenen Niederlage ergeben.

³⁸ Trösten (1986). In M. Lexer, *Mathias Lexers mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*. (37. Aufl., unveränd. Nachdr., S. 231). Stuttgart: Hirzel.

5.7.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

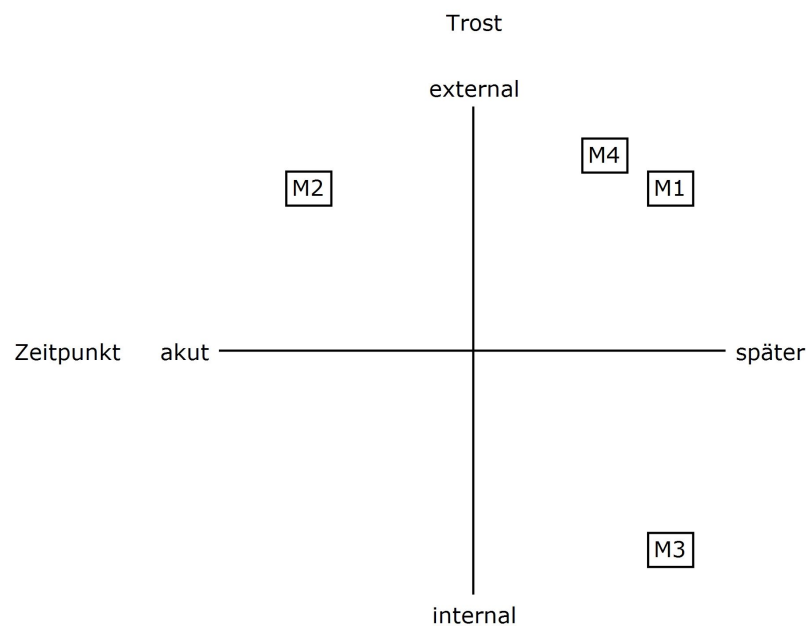


Abbildung 29: Dimensionierung „Kommunizieren der Niederlage“

An der horizontalen Achse ist abzulesen, zu welchem Zeitpunkt eine in den folgenden Ankerbeispielen dargestellte Kommunikation einer erlittenen Niederlage stattgefunden hat. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass M1 in anderen Schilderungen der Stichgruppe auch dem akuten Bereich zugeordnet werden und M2 zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden kann. Die vertikale Achse veranschaulicht, ob die Bewältigung aus dem Selbst des Betroffenen heraus erfolgt oder durch andere Personen. Die Bezeichnungen der Muster lauten wie folgt:

- Muster 1: Die Strategie der Anderen

„Und sie weiß eben, dass ich sehr gern ‚Nintendo‘ spiele. Und denn hat sie da „Pokemon“ reingesteckt und mir das gegeben“ (Stefan, Interview 19, #00:05:49-5#).

- Muster 2: Suche nach Beistand

„Sie fand das auch unfair“ (Liliana, Interview 21, #00:16:14-9#).

- Muster 3: Rat der Kuschtiere

„Da hatte ich gedacht, ich muss es ja nicht unbedingt meiner Mutter sagen, weil die muss ja nicht alles erfahren. Und dann habe ich einfach mit meinen Kuscheltieren geredet“ (Mahila, Interview 10, #00:23:36-9#).

- **Muster 4: Problem abgeben**

„Dass das ganz BLÖD war für mich und dass die dann mit meiner Mutter darüber noch mal reden könnte“ (Bella, Interview 12, #00:04:18-8#).

Muster 1: Die Strategie der Anderen

Das Muster „die Strategie der Anderen“ ist bestimmt durch das Bestreben eines von einer Niederlage betroffenen Kindes, in Kommunikation mit einer anderen Person einen Vorschlag zu einer Bewältigungsstrategie zu erhalten. Es bleibt ihm dabei offen, diesen auch anzunehmen oder eine geeignetere Strategie der Niederlagenbewältigung zu verfolgen.

Der Übergang zu den Mustern M2 „Suche nach Beistand“ und M4 „Problem abgeben“ kann fließend sein. Dies ist der Fall, wenn ein betroffenes Kind eine erlittene Niederlage kommuniziert, ohne deutlich zu machen, ob es Beistand erfahren, das Problem in die Verantwortung eines Erwachsenen geben oder einen Rat erhalten will, wie es damit umgehen soll. In den Aussagen der SchülerInnen reagieren die Kommunikationspartner oft erwartungsgemäß, d.h., die oder der Leidtragende spricht sein Gegenüber in der konkreten Absicht einer erwünschten Erwiderung, z.B. einer Meinungsbestätigung, an. In den Ankerbeispielen zu M1 und M5 ist diese Eindeutigkeit erfüllt. Für viele Fallbeispiele aber gilt: Das betroffene Kind sucht Trost im Gespräch mit seinem Gegenüber und erhält ohne Andeutung einer beabsichtigten Strategie einen Vorschlag zur Bewältigung der erlittenen Niederlage. Nimmt es diesen für sich an und verfolgt ihn, so ist der Umkehrschluss daraus zu ziehen, dass es den Vorschlag des Anderen zu einer Strategie gesucht oder erwünscht hat. Die tatsächlich vollzogene Strategie resultiert sozusagen aus der primären Strategie, eine Form der Bewältigung durch den Kommunikationspartner zu finden.

Einen Bewältigungsvorschlag erhalten betroffene SchülerInnen in den Aussagen der Stichprobe nicht nur von ihren Eltern, sondern auch von Gleichaltrigen aus dem schulischen Umfeld oder Freundeskreis, sowie von jüngeren Geschwistern. Es ist davon auszugehen, dass ein betroffenes Kind seinen Kommunikationspartner aufgrund seiner besonderen Beziehung zu ihm und der vermuteten Kompetenz, ihm einen geeigneten Vorschlag machen zu können, auswählt. Mit welchem Gesprächsergebnis konkret zu rechnen ist, ergibt sich anteilig aus den

Faktoren „begründete Erwartung“ und „Zufall“, da der oder die Betroffene nur in etwa erwarten kann, ob und welche Strategie der Gesprächspartner äußert. Von Eltern ist anzunehmen, dass diese aufgrund ihrer Erfahrung über „weise Ratschläge“ verfügen: „Halt ich hab denen das erzählt. Und sie haben mir dann noch ein bisschen von ihrem Schulleben erzählt. Und dann war ich wieder etwas munterer“ (Roshin, Interview 2, #00:19:03-9#). Gleichaltrige haben oft einen vergleichbaren Blick auf die dem Gespräch zugrundeliegende Situation: „Die haben gesagt ‚nächstes Mal gewinnst DU sicherlich‘ und ‚das ist ja nicht schlimm, jeder verliert mal‘. Man kann ja nicht immer nur gewinnen.“ (Marie, Interview 23, #00:04:21-1#). Die MitschülerInnen schlagen mit dieser Aussage gleich mehrere Strategien, u. a. die der Bagatellisierung, für die Betroffene vor. Von Geschwisterkindern ist anzunehmen, dass diese aufgrund der engen familiären Bindung die Bedürfnisse und Wünsche des anderen gut kennen. Sie erscheinen daher als Ansprechperson für die Bewältigung von Niederlagen als geeignet, obwohl in der Stichprobe ausschließlich von jüngeren Geschwisterkindern die Rede ist. Der folgende Interviewausschnitt schildert den Verlauf des Musters „Die Strategie der Anderen“ mit einem jüngeren Geschwisterkind als Gesprächspartner.

Ankerbeispiel: Stefan, Interview 19 vom 3.6.2013³⁹

B: (stellt Figuren auf) Also, da hatten wir hier eben die Bänke. [...] Und dann war ich eben auch bei DER Mannschaft dabei. Und das war eben total unfair, weil die anderen waren viel besser. Und die haben dann eben alle von uns immer abgeworfen. Und dann haben wir am Ende haushoch verloren. #00:01:49-2#

I: Hast du da irgendetwas gemacht mit deinen Händen oder Füßen? #00:04:01-4#

B: Also, ich habe eben Fäuste geballt und mein Kopf wurde total rot. [...] Das war irgendwie nicht so toll. #00:04:19-3#

I: Kannst du mal erzählen, was dann nach dem Sport passierte? #00:04:25-7#

B: Also, da hatte ich das dann immer noch im Kopf, und ich konnte das irgendwie nicht so nach hinten schieben. Und denn musste ich noch irgendwie zehn Minuten daran denken. Und dann haben wir mit

³⁹ Auszüge des Interviews mit Stefan werden ebenfalls verwendet für das Muster „Umbewertung von Spielvorlieben“ der Kategorie „Distanzierung“ (s. Kapitel 5.1.2).

der folgenden Stunde angefangen. Und dann ist das wieder ein bisschen weggegangen. Aber dann sind wir nach Hause gegangen, und dann habe ich wieder daran gedacht. #00:04:49-8#

I: Hast du mit jemandem darüber gesprochen? #00:04:53-6#

B: Nee, solche Sachen behalte ich eigentlich immer für mich. Weil, wenn ich etwas gegen Lehrerinnen sage, dann habe ich irgendwie so ein bisschen Angst, dass ich dann ein paar Stunden nachsitzen muss oder eine Strafe bekomme. #00:05:07-7#

I: [...] mit deinen Eltern? #00:05:12-8#

B: Ich habe das meiner Schwester gesagt. Aber die versteht davon noch nicht SO viel. (lachen) Die ist ja erst in der zweiten Klasse. #00:05:20-6#

I: Hat dir das denn trotzdem geholfen, dass du ihr das gesagt hast? #00:05:24-0#

B: Ja, weil sie hat mich denn auch eben getröstet, in den Arm genommen und denn hat sie Mama gefragt, ob sie das „Nintendo“ darf. Und sie weiß eben, dass ich sehr gern „Nintendo“ spiele. Und denn hat sie da „Pokemon“ reingesteckt und mir das gegeben. Und denn habe ich erst mal ein paar, also so eine Stunde, anderthalb Stunden gespielt. #00:05:49-5#

I: Machst du das öfters, wenn du nach Hause kommst, oder war das jetzt ein besonderer Anlass, weil du schlechte Laune hattest? #00:05:56-6#

B: Also eigentlich mache ich das öfters. Ich darf drei Tage in der Woche spielen. Und das hebe ich mir eben für Montag, Mittwoch und Freitag auf. Da haben eigentlich alle meine Freunde Zeit. Und da zocke ich auch immer mit denen ein bisschen. #00:06:13-2#

I: War deine Verärgerung nach dem Spielen weg? #00:06:17-1#

B: Ja! Also, da bin ich dann eher so auf „Pokemon“ gekommen. Und dann habe ich mich eben über andere Sachen unterhalten wie „Star Wars“, „Pokemon“, „Inasuma 11“ und so. #00:06:29-8#

Der Befragte (B) schildert eine Niederlage beim Völkerball. Als „total unfair“ bezeichnet er deren Ursache. Das Gefühl der Chancenlosigkeit führt bei B zur Emotion „Verärgerung“, welcher er mit dem Ballen seiner Fäuste akut Ausdruck verleiht. Die Intensität der Emotion ist

als hoch einzustufen. B schildert zunächst sein Erröten, „und mein Kopf wurde total rot“. Im weiteren Verlauf des Vormittags gelingt es dem Befragten nur teilweise, sich von dem Niederlageerleben zu lösen: „[...] ich konnte das irgendwie nicht so nach hinten schieben.“ Nach der Schule beschäftigt ihn selbiges immer noch.

Zuhause sucht er das Gespräch mit seiner Schwester. Über die getroffene Wahl seines Gesprächspartners macht B einige Aussagen, auf welche hier näher eingegangen werden soll. Sie machen deutlich, welches Motiv bei der Wahl des Gesprächspartners beim Befragten zugrunde liegt. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf die Wirkungsweise der Strategie ziehen. B äußert sich dazu über die Sportlehrkraft und seine kleine Schwester. Das Verhältnis zu beiden ist einerseits durch das gemeinsame Attribut „Unverständnis“ und andererseits durch Gegensätzlichkeit gekennzeichnet. B befürchtet, durch seine Kritik bei der Sportlehrkraft auf Unverständnis zu stoßen, welche ihm zum Nachteil ausgelegt werden könnte. Über seine Schwester sagt er aus: „Aber die versteht davon noch nicht SO viel. (lachen) Die ist ja erst in der zweiten Klasse.“ Auch von ihr erwartet er aufgrund ihrer geringeren Erfahrungen und ihres geringen Alters nicht das volle Verständnis um sein Niederlageerleben. Ungeachtet dessen wählt er sie als Mitteilungspartnerin aus.

Die Gegensätzlichkeit beider Personen ergibt sich aus dem Alter, ihrer Beziehung und dem Vertrauensverhältnis zu B. Dieser steht zur Lehrkraft in einem Abhängigkeitsverhältnis, das sich aus dem Lehrer- Schülerverhältnis ergibt. Aufgrund ihres Amtes und ihres Alters erkennt B sie lediglich als Respekts- und Erziehungsperson an. Sein Verhältnis zu ihr betrachtet er unter anderem als auf Lob und Strafe, „[...] dass ich dann ein paar Stunden nachsitzen muss oder eine Strafe bekomme“, basierend. Daher traut sich der Befragte nicht, der Lehrkraft zu widersprechen. Das lässt den Schluss zu, dass kein Vertrauensverhältnis zwischen beiden Personen vorliegt. Eine mögliche Aussage der Lehrkraft gegenüber könnte eine Beurteilung nach sich ziehen. Dies impliziert die Möglichkeit einer positiven Be- oder negativen Verurteilung. Das lässt die Wahl der Lehrkraft als Gesprächspartner für den Befragten unattraktiv erscheinen.

Die Beziehung zu seiner Schwester hingegen ist primär durch die enge familiäre Bindung und seine Rolle als älterer Bruder gekennzeichnet. Als solcher nimmt er die Position des Stärkeren und Erfahreneren ein: „Die ist ja erst in der zweiten Klasse.“ Aus diesem Grunde befürchtet er keine negative Be- und Verurteilung von ihrer Seite. Ihre geringe Erfahrung, die im Interview noch mit einem Lachen belegt wird, erwächst zu einem positiven und ausschlaggebenden Merkmal dafür, dass sie in diesem Fall als Gesprächspartner besonders geeignet ist. Aufgrund ihrer physischen Reaktion auf seine Aussagen, „sie hat mich denn auch eben getröstet, in Arm

genommen“ ist anzunehmen, dass zwischen der Schwester und dem Befragten ein freundschaftliches Vertrauensverhältnis besteht. Beide Faktoren, das Fehlen der Angst vor Be- und Verurteilung, sowie ein auf Zuneigung und Vertrauen basierendes Verhältnis zur Schwester soll hier als ursächlich für seine Wahl der Schwester als geeignete Gesprächspartnerin angenommen werden.

Diese schlägt in Kenntnis um seine Bedürfnisse eine Strategie vor, die ihr für seine Niederlagenbewältigung hilfreich erscheint: „[...] und denn hat sie Mama gefragt, ob sie das ‚Nintendo‘ darf. Und sie weiß eben, dass ich sehr gern ‚Nintendo‘ spiele.“ B nimmt ihren strategischen Vorschlag zur Bewältigung der erlittenen Niederlage an. Dieser lautet „Ablenkung“ durch „zocken“. B nennt einen Zeitraum von einer bis anderthalb Stunden der erfolgreichen Ablenkung von dem Niederlageerleben. Diese erfolgt durch eine Ausblendung der negativer Gedanken und Emotionen. „Star Wars“, „Pokemon“ und „Inasuma Eleven“ bieten für den Befragten eine Basis der erfolgreichen Ablenkung durch den hohen Spielanreiz, durch welchen die Produkte der Firma „Nintendo“ für ihn kennzeichnet sind. B sagt dazu aus, dass er mit seinen Freunden dreimal wöchentlich spielen darf. Die Wortwahl „darf“ deutet auf eine Reglementierung seitens seiner Eltern hin und unterstützt die Annahme, dass der Anreiz zu Spielen und der Grad der daraus resultierenden Ablenkung sehr hoch sind. Die Bewältigungsstrategie, durch Verbalisieren der Niederlage die Wahl oder den Vorschlag einer geeigneten „Strategie der Anderen“ anzunehmen, ist hier in der Aussage des Schülers in Form der Strategie „Ablenkung“ erfolgreich vollzogen worden.

Muster 2: Suche nach Beistand

In ihren Äußerungen machen einige SchülerInnen deutlich, dass das Niederlageerleben bisweilen einhergeht mit einem subjektiven Gefühl des Ausgeschlossenenseins aus ihrer Bezugsgruppe, welche im Sportunterricht die Klassengemeinschaft darstellt. „Dann war er [der Lehrer, d. Verf.] halt immer bei den Gewinnern, hat ihnen gratuliert, und wir standen da, an dem anderen Ende der Sporthalle“ (Tamara, Interview 2, #00:11:03-1#). Das subjektive Empfinden des Ausgeschlossenenseins ergibt sich aus dem Blickwinkel des Unterlegenen auf das siegreiche Kind oder die siegreichen Kinder. Den Betroffenen ist es nicht gelungen, auf der angestrebten Seite der Erfolgreichen zu stehen, die möglicherweise ihrer Freude durch Worte und Gesten Ausdruck verleihen und dadurch das subjektive Gefühl der Isolation noch verstärken. Die zehnjährige Lena erinnert sich an ihre Zeit als Erstklässlerin, in welcher sich das Niederlageerleben für sie am problematischsten darstellte: „Die Verlierer waren dann halt

so irgendwie ein bisschen Außenseiter. Jetzt nur in der Sporthalle, weil dann halt alle so zusammen standen, sich gefreut haben. Und eine Hälfte der Klasse stand dann so alleine“ (Lena, Interview 5, #00:18:42-1#). Die Schülerin verwendet die Begriffe „zusammen“ für die Erfolgreichen und „alleine“ für die Unterlegenen. Obwohl es sich hier um ein Mannschaftsspiel handelt und die Unterlegenen keinesfalls alleine dastanden, macht die Befragte deutlich, dass das Niederlageerleben in ihr ein subjektives Gefühl der Isolation auslöste.

Treten Kinder einer Schulsportgruppe in einem Zweikampf gegeneinander an, ist anzunehmen, dass die Gefühlslage einiger unterlegener Kinder vergleichbaren Motiven zuzuordnen ist. Aus den ausgetragenen Zweikämpfen geht eine Anzahl von Kindern siegreich hervor, zu welchen sich der Unterlegene, obwohl erhofft, nicht zählen darf.

Im Verbalisieren der Niederlage besteht eine Möglichkeit, dem aktiv zu begegnen. Die Bezeichnung „Suche nach Beistand“ bezeichnet das Bestreben einer unterlegenen Schülerin oder eines Schülers, Gleichgesinnte zu finden, die eigene Ansichten und Emotionen teilen oder nachvollziehen können. Ziel ist es, sich von dem subjektiven Gefühl der Isolation zu lösen und einen verständnisvollen Partner nach dem Niederlageerleben zu gewinnen. Die subjektiv empfundenen Kräfte „Isolation“ und „Integration“ stellen bei diesen SchülerInnen gegenüberliegende Pole dar, die das Bewältigungsverhalten dieses Musters determinieren.

Die in den Befragungen genannten Gesprächspartner sind sowohl im schulinternen als auch im schulexternen Bereich zu finden. Es sind jene, von denen ein rasches Verständnis und Zustimmung erwartet werden kann: „Fandst du das nicht auch noch ein bisschen gemein irgendwie, dass die da geschummelt haben und wir deswegen verloren haben?“ Sie war dann ja in meiner Mannschaft. Ja, und denn hat sie gesagt ‚ja, eigentlich schon‘“ (Sina, Interview 1, #00:04:23-9#). Die Erwartungshaltung, im familieninternen Bereich Beistand zu finden, wird oft erfüllt: „Er hat gesagt, dass er das auch blöd findet, dass wir verloren haben, weil ich ja seine Schwester bin“ (Leila, Interview 22, #00:04:00-0#). Doch nicht immer sind die Bemühungen, Gleichgesinnte in einer Niederlagesituation zu finden, auf Anhieb zufriedenstellend oder erfolgreich. Daher äußerten sich die SchülerInnen oft darüber, dass eine erlittene Niederlage mit mehreren Personen nacheinander kommuniziert worden ist. Während die Befragte Mary beispielsweise unter ihren Mitschülerinnen vergeblich nach Zustimmung suchte, stieß sie schließlich bei ihrer Mutter auf Verständnis: „Und denn hat sie gesagt ‚Ja! Das ist unfair [...]‘“ (#00:12:19-7). Das häusliche Umfeld stellt in besonderem Maße einen Raum der Sicherheit, in welchem GrundschülerInnen auf Wunsch Beistand und Verständnis entgegengebracht wird, dar (vgl. dazu das Kapitel 5.5.2, „Familieninterne Rituale“). Doch oft

genügt bereits ein kurzer Austausch mit einem Freund oder einem der MitspielerInnen, um sich von dem subjektiven Gefühl des Ausgeschlossenenseins zu lösen.

Ankerbeispiel: Liliana, Interview 21 vom 11.06.2013

B: Das war so. Ich bin gegen meine Freundin gelaufen und dann bin ich ausgerutscht und dann ist sie weitergelaufen und unsere Lehrerin hat nicht „Stopp“ gedrückt. Das heißt, dass wir nicht noch mal laufen sollten, sondern sie hat das gildet [den Lauf gewertet, d. Verf.], dass ich hingefallen bin und dass sie dann Erster geworden [ist, d. Verf.]. #00:14:38-1#

I: Das war ein Wettlauf zwischen euch Beiden? #00:14:40-5#

B: Ja! #00:14:41-0#

I: Wo habt ihr den ausgetragen? #00:14:43-4#

B: Am Sportplatz, hinter diesen Gittern. #00:14:45-8#

I: Und was hast du dir in dem Moment gedacht, als du festgestellt hast, „das zählt, dieser Lauf“? #00:14:53-6#

B: Da war ich erst mal wütend, und das habe ich auch meiner Freundin gesagt. Und das fand sie auch ungerecht für mich. #00:15:05-3#

I: Und was hast du in dem ersten Moment der Wut gemacht? #00:15:08-7#

B: Also, wir waren ja draußen. Da habe ich erst mal ein- und ausgeatmet, um die Wut erst mal ein bisschen zu beruhigen. #00:15:19-4#

I: Hast du das ganz bewusst gemacht? Oder machst du das einfach so, wenn du wütend bist? #00:15:24-6#

B: Das haben wir gelernt beim „Faustlos“, dass das ein bisschen abregt. Ich mache das öfters so. #00:15:35-4#

I: Wie ging es dann weiter? Was habt ihr nach dem Sport gemacht? #00:15:44-9#

B: Da sind wir reingegangen und hatten dann Unterricht. Das hat mich ein bisschen abgelenkt, weil ich dann mit meiner Freundin auch [schon, d. Verf.] darüber geredet hatte. #00:15:57-3#

I: Weißt du noch, was du mit deiner Freundin besprochen hast? #00:16:00-1#

B: Ich habe ihr gesagt: „Fandst du das nicht auch unfair von Frau Hansen, dass sie die Zeit nicht gestoppt hat?“ #00:16:08-5#

I: Und was hat deine Freundin geantwortet? #00:16:11-7#

B: Sie fand das auch UNfair. #00:16:14-9#

I: Sprichst du manchmal mit deinen Eltern, wenn so etwas passiert? #00:16:31-7#

B: Wenn ich also RICHTIG RICHTIG wütend bin, dann muss ich das meinen Eltern erzählen. #00:16:39-4#

I: Aber dieses Mal hattest du es nicht besprochen? #00:16:42-8#

B: Nein. #00:16:43-1#

Die Befragte (B) unterliegt auf der Außensportanlage der Schule im Zweikampf ihrer Freundin. Die Art und Weise der Niederlage erfüllt sie akut mit der Emotion „Wut“. Diese resultiert aus dem Empfinden von Ungerechtigkeit, welche durch das Verhalten der Lehrerin entstanden ist, die den Lauf zur Wertung brachte. Die Ursachenzuschreibung der Niederlage formuliert sie deutlich. Daraus ist erkenntlich, dass sie diese für sich nicht akzeptiert. B hätte Verständnis und Beistand durch die Lehrkraft erfahren können, indem der Lauf möglicherweise wiederholt, zumindest aber nicht gewertet worden wäre.

B befindet sich in einer Lage, die sich in drei Punkten von der angestrebten unterscheidet:

- Sie hat einen Sturz erlitten.
- Sie hat den Wettlauf verloren.
- Ihr ist Ungerechtigkeit widerfahren.

Es ist anzunehmen, dass das Motiv der Isolation ein unbewusster Aspekt der Bewältigung dieser Niederlage darstellt. Einerseits ist der Sturz ein besonderes und dazu negatives Merkmal nur ihres Laufes. Andererseits lässt sie die Nichtbeachtung ihrer besonderen Situation durch die Lehrkraft dadurch eine Außenseiterposition gegenüber den MitschülerInnen einnehmen, dass ihr die Chancengleichheit aus ihrer subjektiven Sicht vorenthalten wird. Die finale Niederlage selbst stellt das letzte Glied in der negativ besetzten Ereigniskette dar, welche ihre Emotion „Wut“ hervorbringt. Den Bewältigungsvorgang leitet sie spontan ein, indem sie ihre Freundin mit den Worten „fandst du das nicht auch unfair von Frau Hansen, dass sie die Zeit nicht gestoppt hat“ um Beistand bittet. Aufgrund der freundschaftlichen Beziehung untereinander ist die Wahrscheinlichkeit, durch diese Schülerin Zustimmung zu erfahren, groß. Die Befragte erhält den erwünschten Beistand: „Und das fand sie auch ungerecht für mich.“ Obwohl die Freundin im Lauf ihre Kontrahentin war, ist diese in der Lage, die empfundene Ungerechtigkeit zu verstehen und ihr beizupflichten. Die identische Beurteilung der Szene schafft eine Verbundenheit, welche die Befragte in dem Gefühl, in ihrer Lage nicht isoliert zu stehen, stärkt. Durch die Zustimmung ihrer Freundin aus der Position der Siegerin heraus erhält der Beistand für die Bewältigung der Niederlage ein besonderes Gewicht. Es erfordert in höherem Maße die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, eine erlittene Niederlage aus der Sicht des siegreichen Gegners infrage zu stellen als aus der Sicht eines ebenfalls Unterlegenen. Der Beistand wird dadurch quasi „aufgewertet“. Der Grad der Wirkung, welcher dieser auf die Befragte ausübt, ist daher als hoch anzunehmen.

Die Bewältigung der Niederlage basiert in der geschilderten Episode auf mehreren Faktoren, die B zur Sprache bringt. Um darzustellen, wie sich ihr Ersuchen nach Beistand in den Bewältigungsprozess einfügt, werden hier zwei weitere wirksame Faktoren aufgezeigt, die B verbalisiert. Es handelt sich zum einen um eine Entspannungsübung, welche B in der Schule im Rahmen des Antiaggressionsprogramms „Faustlos“ gelernt hat: „Da habe ich erst mal ein- und ausgeatmet, um die Wut erst mal ein bisschen zu beruhigen.“ Zum anderen erwähnt B „Ablenkung“ durch den weiteren Unterricht im Klassenzimmer, welche als emotionsüberlagernd empfunden wird. Dies ist daher möglich, dass die Kombination der auf der einen Seite eher physisch und auf der anderen Seite eher psychisch wirkenden Strategien „Entspannung“ und „Beistand Suchen“ zu einer genügenden Abmilderung der negativen Emotion „Wut“ geführt hat. Es war nach Aussage der Befragten auch kein weiteres Ersuchen um Beistand bei den Eltern nötig, welches im Falle anhaltender negativer Emotionen von höherer Intensität angezeigt wäre. Die Strategien „Suche nach Beistand“, „Entspannung“, sowie der Mechanismus „Ablenkung“ ergänzen sich hier in positiver Weise. Die Suche nach

Beistand ist als entscheidender Faktor für die kognitive Bewältigung der Niederlage zu bewerten. In der Verbundenheit mit ihrer Freundin gelingt es ihr, vor allem der mentalen Isolation, hervorgerufen durch den Sturz, der Erfahrung von Ungerechtigkeit und der Niederlage selbst, zu begegnen.

Muster 3: Rat der Kuscheltiere

Während der Ausübung meiner Tätigkeit als Lehrkraft konnte ich vielfach beobachten, dass Grundschul Kinder den Klassenraum oder die Sporthalle in Begleitung eines oder mehrerer Kuscheltiere betreten. Teilweise erfüllen diese dabei die Funktion eines Sammelobjekts und dienen der Dekoration ihrer Schultaschen. Oft werden die Kuscheltiere, besonders bei den jüngeren SchülerInnen, auch als Schulbegleiter und Freund angesehen. Sie gehen dann von einem passiv-dekorativen Zustand in einen aktiv-belebten über. Indem sie bespielt werden, wird ihnen Lebendigkeit für einen begrenzten Zeitraum verliehen. Die Kuscheltiere sind dann KommunikationspartnerInnen und werden von ihren Besitzern wie reale Lebewesen behandelt. In meinem Sportunterricht dürfen sie dann, sofern sie keine Verletzungsgefahr bergen, als zu balancierende Objekte, Orientierungspunkte oder Zuschauer eines Spiels am Unterricht teilnehmen. Manchmal stellen die Kinder eine Verbindung zu einem real existierenden Lebewesen her: „Und diesen Hund gibt es auch wirklich, weil wir da den schon besucht hatten. Und der ist auch ganz süß. Und denn mit dem durfte ich ja auch immer an der Leine gehen“ (Mario, Interview 18a, #00:08:41-9#). Andererseits ist ein real existierendes Pendant oft nicht vonnöten, um in dem Kuscheltier einen wirklichen Kommunikationspartner zu sehen: „Da war ich auch in der ersten Klasse [...], und dann konnte ich mir das sehr gut vorstellen, dass auch die Kuscheltiere sprechen können“ (Vivi, Interview 6a, #00:25:57-5#).

Die Kraft der Phantasie ist das Medium, welches das Kuscheltier sprechen lässt. Die Auswertung der Stichprobe hat ergeben, dass Grundschul Kinder auch negative Emotionen, die aus einer empfundenen Niederlage resultieren, mit ihren Kuscheltieren besprechen: „Und denn war ich zuhause natürlich wütend und habe das auch mit meinem Kuscheltier besprochen“ (ebd., #00:25:57-5#). Diese sind dann kraft der Phantasie der Kinder in der Lage, ähnlich wie in dem Muster „Die Strategie der Anderen“ dieser Kategorie beschrieben, einen Ratschlag hinsichtlich einer geeignet erscheinenden Bewältigungsstrategie zu erteilen. Wie auch durch das Ankerbeispiel in M1 herausgestellt, hat der Kommunikationspartner „Kuscheltier“ eine Vertrauensposition gegenüber dem betroffenen Schüler inne, aufgrund derer

er als Gesprächspartner für geeignet erachtet wird: „So was erzähl ich denen immer sofort, weil ich denen dann immer vertraue“ (Toja, Interview 6a, #00:23:01-1#).

Es ist anzunehmen, dass der Grad an Lebendigkeit, welcher den Kuschtieren zugeschrieben wird, in Abhängigkeit des Alters und der Fähigkeit zu phantasievollem Denken variiert. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit sich die Kinder im Moment der Kommunikation des Niederlageerlebens bewusst sind, dass sie doch ein Gespräch mit sich selbst führen. Eine Schülerin berichtet dazu folgende Episode aus ihrer Zeit als Erstklässlerin: „Also, denn habe ich mir vorgestellt, dass sie [die Kuschtieren, d. Verf.] gesagt haben ‚Lass dich nicht einschüchtern. Erzähl das doch mal auch mal deinen Eltern.‘ Und denn habe ich das auch gemacht“ (Vivi, Interview 6a, #00:25:57-5#). Hieraus geht hervor, dass sich Fiktion und Realität bei der Schülerin im Gespräch vermischen. Das Ergebnis der Kommunikation entspricht dem des Musters „Die Strategie der Anderen“.

Ankerbeispiel: Mahila, Interview 10 vom 15.4.13

B: Da hatten wir nur Jason, Ben und Sam. Und dann hatten wir verloren, weil wir Susi und Marie haben. Die sind nicht SO gut. Denn habe ich, als ich zu Hause war, mit meinen Kuschtieren gesprochen, wie es denen geht, wenn sie mein Gefühl haben. #00:22:14-6#

I: Kannst du mir erzählen, wie das war, als das Spiel zu Ende war? #00:22:21-5#

B: Also, ich war schon ein bisschen traurig. Aber ich mag es auch, wenn ich mal verliere. Man muss ja nicht immer im Leben gewinnen. #00:22:29-8#

I: Gibt es einen ganz bestimmten Grund, der dich traurig gemacht hat? #00:22:38-8#

B: Ja! Also, da hat einmal Michael gesagt „haha, wir sind besser als ihr“. #00:22:48-0#

I: War das der Hauptgrund, warum du dich unwohl fühltest? #00:22:59-1#

B: Nee, wir hatten ja nur Jason. Und die hatten Simon und Ludwig. Das fand ich auch so ein bisschen doof. #00:23:07-0#

I: Hast du dir etwas Bestimmtes in dem Moment gedacht? #00:23:21-5#

B: Ja! Da hatte ich gedacht, ich muss es ja nicht unbedingt meiner Mutter sagen, weil die muss ja nicht alles erfahren. Und dann habe ich einfach mit meinen Kuscheltieren geredet. #00:23:36-9#

I: Kannst du dich noch daran erinnern, was du denen gesagt hast? #00:24:25-4#

B: [...] Ja! „Wie findet ihr das denn, wenn ihr mal verliert? Also, ich finde es manchmal toll. Wenn die nicht unfair sind und so.“ Und dann bin ich runtergegangen und habe dann erst mal Mittag gegessen. #00:24:46-1#

I: Haben dir die Kuscheltiere geantwortet? #00:24:49-3#

B: Die haben gesagt „ja, ich finde es auch gut, wenn du mal verlierst, denn man muss ja nicht immer gewinnen“. Und denn freue ich mich. #00:25:06-3#

I: Freust du dich wirklich über das Verlieren? [...] #00:25:11-7#

B: Als Erstes haben wir geführt, dann nicht mehr, und dann habe ich mich eigentlich gefreut, dass ich auch gespielt habe. #00:26:14-1#

I: [...] Wie war dein Gefühl, nachdem du mit den Kuscheltieren gesprochen hast? Hat sich das verändert? #00:26:53-5#

B: Ich hab Mama das gesagt, dass ich mit den Kuscheltieren geredet habe und dass dann alles wieder gut war. #00:27:04-7#

Die Befragte (B) ist eine Zweitklässlerin und beschreibt ihre Gedanken und Handlungen nach einer erlittenen Niederlage im Spiel „Zahlenfußball“. Sie führt zunächst externale Ursachenzuschreibungen für das Verlieren an. Dabei stellt sie die spielerische Stärke einiger Jungen und Schwäche einiger Mädchen heraus. Als resultierende Emotion gibt die Schülerin „Traurigkeit“ an. Die wird durch eine die Siegerposition betonende Äußerung eines Gegenspielers noch verstärkt. Dazu äußert sie sich in einer paradox erscheinenden Weise, welche die Schwierigkeit eines Kindes ihres Alters widerspiegelt, gegensätzliche oder sich widersprechende Sachverhalte in geeignete Worte zu fassen: „Aber ich mag es auch, wenn ich mal verliere. Man muss ja nicht immer im Leben gewinnen.“ Aus ihren weiteren Äußerungen geht hervor, dass sie trotz der erlittenen Niederlage bestrebt ist, auch positive Aspekte des Spiels zu gewichten. Diese Art der Bewältigung eines Niederlageerlebnisses hat die Befragte

für sich selbst herausgearbeitet. Im Interview gibt sie an, dass die Kuschtiere sie in dieser Haltung bestärkt haben. Der Umstand, dass sie ihre Mutter nicht mit der erlittenen Niederlage konfrontieren wollte, soll hier als Bestreben um zunehmende Autonomie und Selbständigkeit gewertet werden. B ist bereits dazu in der Lage, das Geschehen in einer für sie positiven Weise mittels Attribution und Herausstellen von positiven Spielelementen zu reflektieren. Das wiederholte Betonen der optimistischen Äußerungen lässt den Schluss zu, dass sich die Schülerin um ihren Reifeprozess bewusst wird. Sie stellt fest, dass ihr das gewonnene Vermögen, gegensätzliche Blickwinkel einzunehmen, neue Perspektiven öffnet. Die Möglichkeit einer reiferen Betrachtungsweise führt hier zu der geschilderten Art der Niederlagenbewältigung. Ihre Kuschtiere wirken dabei als Medium. Sie stellen eine vertraute und verlässliche Größe dar. In spielerischer Weise sind die eigenen Gedanken zur Niederlagenbewältigung in ihrer Gegenwart dialogisiert worden. Die noch enge Bindung zur Mutter und der dennoch im Prozess befindliche Vorgang der Abnabelung zeigt sich abschließend darin, dass die Schülerin ihr von dem Gespräch mit den Kuschtieren berichtet. Ihrer Mutter vermittelt sie auf diese Weise, dass sie zunehmend eigene Strategien im Umgang mit Konflikten entwickelt und im Fall der Niederlagenbewältigung selbständig und aus eigener Kraft erfolgreich war.

Muster 4: Problem abgeben

Mit der Bewältigung einer Niederlage werden in den Aussagen der Kinder häufig erwachsene Personen betraut, wenn ein Leidensdruck zugrunde liegt, der aus eigener Kraft nicht aufgelöst werden kann. Die Stichprobe hat ergeben, dass sich besonders SchülerInnen der unteren Klassenstufen an Erwachsene wenden, wenn das Niederlageerleben aus eigener Kraft nicht bewältigt werden kann. Kinder der ersten Klassenstufe haben, wenn sie keinem Verein angehören, wenig Erfahrung im Umgang mit Sieg oder Niederlage im Sport. Die neuen Eindrücke, die es zu verarbeiten gilt, rufen bisweilen Gefühle der Rat- oder Hilflosigkeit hervor. Selman definiert die Eltern-Kind-Beziehung für die meisten Angehörigen dieser Altersgruppe als „Beschützer-Helfer-Verhältnis“ (Selman, 1984, S. 170). Kinder verstehen ihre Eltern in der Rolle als Beschützer vor Gefahr und seelischem Leid. Übertragen auf die Schüler der Stichprobe bedeutet dies, dass die Lösung eines durch eine Niederlage hervorgerufenen Problems auch in die Hände eines Erwachsenen abgegeben werden kann. „Ich hab mit meiner Mama darüber geredet. [...] Und dann hat meine Mama Simone angerufen, die Mutter von

Merle und Klara und hat ihnen das mal erzählt.“ (Tamara, Interview 2, #00:08:26-6#). Schüleräußerungen beziehen sich in dieser Hinsicht auf die Lehrkraft⁴⁰, Eltern und Großeltern. Das Erleiden einer Niederlage geht in dieser Altersgruppe bisweilen noch einher mit dem Unverständnis für ein jeweiliges Regelwerk oder dem Sinngehalt eines Spiels. Ein Erstklässler sagt beispielsweise dazu, dass er nach einem Abticken im Spiel bis zu seiner „Befreiung“ auf einer Bank sitzen musste: „Eigentlich war ich dann ein bisschen sauer. Da hatte ich dann doch gar nichts gemacht“ (Mario, Interview 18a, #00:06:30-1#). Der Schüler hat das Regelwerk noch nicht verinnerlicht und glaubt, dass ihn nur eigenes Fehlverhalten in diese Situation bringen dürfte. Die Aussage der Erstklässlerin Lisa, welche sich zu dem Tickspiel „Affenhaus“ äußert, verdeutlicht die Möglichkeit eines Leidensdrucks, der aus einer derartigen Situation erwachsen kann: „Da habe ich gedacht, ich komme nie wieder raus“ (Interview 14, #00:13:43-7#). Die Strategie der Niederlagenbewältigung basiert auf dem Urvertrauen des Kindes dem Erwachsenen gegenüber als zuverlässigem Beschützer und Helfer. Im Unterschied zu den anderen Mustern der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ wird jedoch die Verantwortlichkeit der Niederlagenbewältigung vollständig auf die erwachsene Person übertragen, welche je nach Geschick und Einfühlungsvermögen eine tatsächliche Lösung bereithält.

Ankerbeispiel: Bella, Interview 12 vom 26.4.2013

B: Ich hatte den Ball. Dann hatte mich Katrin festgehalten. Und das fand ich nicht toll, weil ich dann nicht wegrennen konnte. #00:01:05-5#

I: Bei welchem Spiel? #00:01:06-6#

B: Bei „Schlafender König“. #00:01:09-7#

I: Hast du zu ihr irgendetwas gesagt? #00:01:13-2#

⁴⁰Im Kapitel „Ausgleich schaffen“ (s. Kapitel 5.2.2) wird von einer Schülerin eine Bitte um Hilfe durch die Lehrkraft beschrieben, welche einem „Abgeben“ des Problems im Sinne dieses Musters entspricht. Der Schülerin Mary ist es nicht aus eigener Kraft gelungen, den siegreichen Platz des „Schlafenden Königs“ einzunehmen: „Aber ich hab am Ende des Spiels noch mal zu dem Lehrer gesagt, ob ich nächstes Mal, wenn wir das spielen, ‚Schlafender König‘ sein darf“ (Interview 1, #00:13:33-7#).

B: „Lass mich bitte los.“ Und dann hat mich auch Florian festgehalten. #00:01:16-6#

I: Was hast du dir in dem Moment denn gedacht? #00:01:29-5#

B: Dass sie nur gewinnen wollten. #00:01:32-7#

I: Was für ein Gefühl hattest du dabei? #00:01:38-3#

B: Ein trauriges. #00:01:41-4#

I: Kannst du mir sagen, wann dieses traurige Gefühl wieder vorbei war? #00:01:48-7#

B: Nach der Schule. #00:01:52-6#

I: War das Lernen dann anders mit der Traurigkeit? Kannst du das mal beschreiben? #00:02:03-4#

B: (bejahend) Mhm. Also das war ganz blöd, weil auch ich dann keine Lust hatte zu schreiben. Aber ich habe trotzdem geschrieben. #00:02:16-6#

I: Konntest du genauso gut schreiben wie sonst auch? #00:02:19-7#

B: (verneinend) Mhm. #00:02:20-1#

I: Wo war denn da der Unterschied? #00:02:22-3#

B: Dass ich Krickelkrakel mal gemacht habe. #00:02:26-5#

I: Und gab es noch mehr Unterschiede? #00:02:30-6#

B: Also, dass ich nicht den Stift so gut halten konnte, weil ich gezittert habe. Und weil ich Angst hatte, dass das noch mal passieren könnte. #00:02:50-0#

I: Was hat denn dazu geführt, dass es dir wieder besser ging? #00:03:37-2#

B: Dass ich zu Oma gefahren bin, und dann dürfte ich drei Stunden länger fernsehen. #00:03:48-9#

I: Hast du mit deiner Oma denn darüber gesprochen? #00:04:03-8#

B: (bejahend) Hm. #00:04:04-4#

I: Was hast du deiner Oma gesagt? #00:04:06-3#

B: Dass das ganz BLÖD war für mich und dass die dann mit meiner Mutter darüber noch mal reden könnte. #00:04:18-8#

I: Und was hat deine Oma denn zu dir gesagt? #00:04:25-9#

B: Das macht sie. Und ich muss mir keine Sorgen machen, dass sie mich für immer ärgern. #00:04:34-5#

Die Befragte (B) ist eine Erstklässlerin und zum Zeitpunkt des Interviews sechs Jahre und zehn Monate alt. Nachdem es ihr bereits gelungen ist, den ersten Teil des Spieles „Schlafender König“ erfolgreich abzuschließen und in den Besitz des Balls zu kommen, wird sie am weiteren Fortkommen und Erreichen der siegreichen Position gehindert. Es erfüllt sie nach ihren eigenen Aussagen zunächst mit der Emotion „Traurigkeit“, weil ihre Mitspieler sie behindert haben und dann mit der Emotion „Angst“ vor einer Wiederholung. Indem sie über ihre Mitstreiter aussagt, „dass sie *nur* gewinnen wollen“, zeigt sie, dass sie einem derartigen Streben nach dem Sieg kein Verständnis entgegenbringt. Die Handlungsweise ihrer Kontrahenten empfindet sie als rau. Diese stellt sich für sie als problematisch dar und hat Folgen für den weiteren Verlauf des Schulvormittags. Anhand ihrer Reaktion wird deutlich, dass die Situation für die Befragte aufgrund ihres geringen Alters und möglichen Mangels an Erfahrung im Umgang mit Konkurrenz im Spiel sehr belastend ist. Die Auswirkungen zeigen sich in der folgenden Unterrichtsstunde sowohl psychisch als auch physisch. Sie ist demotiviert, und ihre Hand zittert beim Schreiben. Ihre Sorge, dass sich eine derartige Situation im Sportunterricht wiederholen würde, „weil ich Angst hatte, dass das noch mal passieren könnte“, ist groß.

Der Vorgang der Bewältigung vollzieht sich in zwei Schritten. B gibt an, dass sie am selben Tag zu ihrer Großmutter gefahren ist. Dort erfährt sie zum einen dadurch Ablenkung, dass sie länger als gewöhnlich fernsehen darf. Zum anderen öffnet sich die Befragte im Gespräch ihrer Großmutter, indem sie die belastenden Ereignisse und die daraus resultierenden Ängste schildert. B schlägt ein weiteres Gespräch, das zwischen der Großmutter und der Mutter stattfinden soll, vor. An dieser Stelle ist die gewählte Strategie der Befragten, die Niederlage

zu kommunizieren, als vollzogen zu betrachten. B distanziert sich mit der Weiterleitung des Problems gleichsam von der Eigenverantwortlichkeit, sich damit eingehender auseinanderzusetzen. Es ist, metaphorisch betrachtet, durch die Schülerin als Paket gebündelt abgegeben worden. Die Verantwortung für ihr Wohlbefinden nach dem belastenden Ereignis liegt jetzt in den Händen der Mutter und Großmutter. Die Befragte handelt im Urvertrauen auf zuverlässigen Schutz und immerwährende Unterstützung durch die erwachsenen Personen. Es ist daher anzunehmen, dass die Bewältigung dieses Ereignisses im Zuge der Kommunikation gleichermaßen abgeschlossen und ein Zustand der Zufriedenheit wiederhergestellt ist. Die Antwort der Großmutter entspricht dem Bedürfnis der Schülerin nach Sicherheit und Hilfe: „Und ich muss mir keine Sorgen machen [...].“ Es ist anzunehmen, dass die Großmutter aufgrund der engen familiären Bindung und in Kenntnis um die Bedürfnisse ihrer Enkelin in dieser Weise auf die Befragte eingegangen ist. Das Verbalhandeln der Befragten als Aktion korrespondiert in harmonischer Weise mit der Reaktion der Großmutter. Die Bewältigungsstrategie hat somit für B einen erfolgreichen Verlauf genommen.

Im Folgenden soll das Kommunikationsverhalten der SchülerInnen, welche sich im Prozess der Niederlagenbewältigung befinden, unter dem Aspekt der emotionalen Entwicklung näher betrachtet werden. Das Vermögen, Gefühle zu verbalisieren und mit anderen darüber zu sprechen, wird hier als effektive Strategie der Niederlagenbewältigung genutzt. Entwicklungsbedingten Ressourcen, die den Kindern dabei zur Verfügung stehen, bedingen im Laufe des Reifeprozesses differente Möglichkeiten des kommunikativen Umgangs mit Problemsituationen. Die Psychologin Maria von Salisch hat sich im Feld der emotionalen Entwicklung Heranwachsender mit der Thematik der Interpersonalen Prozesse beschäftigt und dazu ein Modell entworfen. Anhand dessen lässt sich verdeutlichen, dass das Vermögen, Emotionen im Konfliktfall verbal zu kommunizieren, ein wichtiger Bestandteil des Reifeprozesses eines Kindes ist und als nutzbringende Strategie zur Bewältigung von Niederlageerlebnissen angewendet werden kann.

5.7.3 Exkurs: Modell zur emotionalen Entwicklung nach von Salisch

Maria von Salisch hat es sich zur Aufgabe gemacht, Erkenntnisse über die emotionale Entwicklung in zwischenmenschlichen Beziehungen aus unterschiedlichen Forschungsansätzen zusammenzutragen und zu systematisieren. Von Salisch führte zudem eigene Untersuchungen mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in diesem Bereich

mittels unterschiedlicher Fragebögen, Interviews und Tagebucheinträgen durch. Ihre modellhafte Darstellung (vgl. v. Salisch, 2000 S. 259) erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Vielmehr macht von Salisch darauf aufmerksam, dass dem Einfluss interpersoneller Prozesse auf die moralische Entwicklung in unterschiedlichen Forschungsansätzen⁴¹ bisher zu wenig Beachtung zugemessen wurde und das Modell durch weitere Forschungsergebnisse zu ergänzen ist.

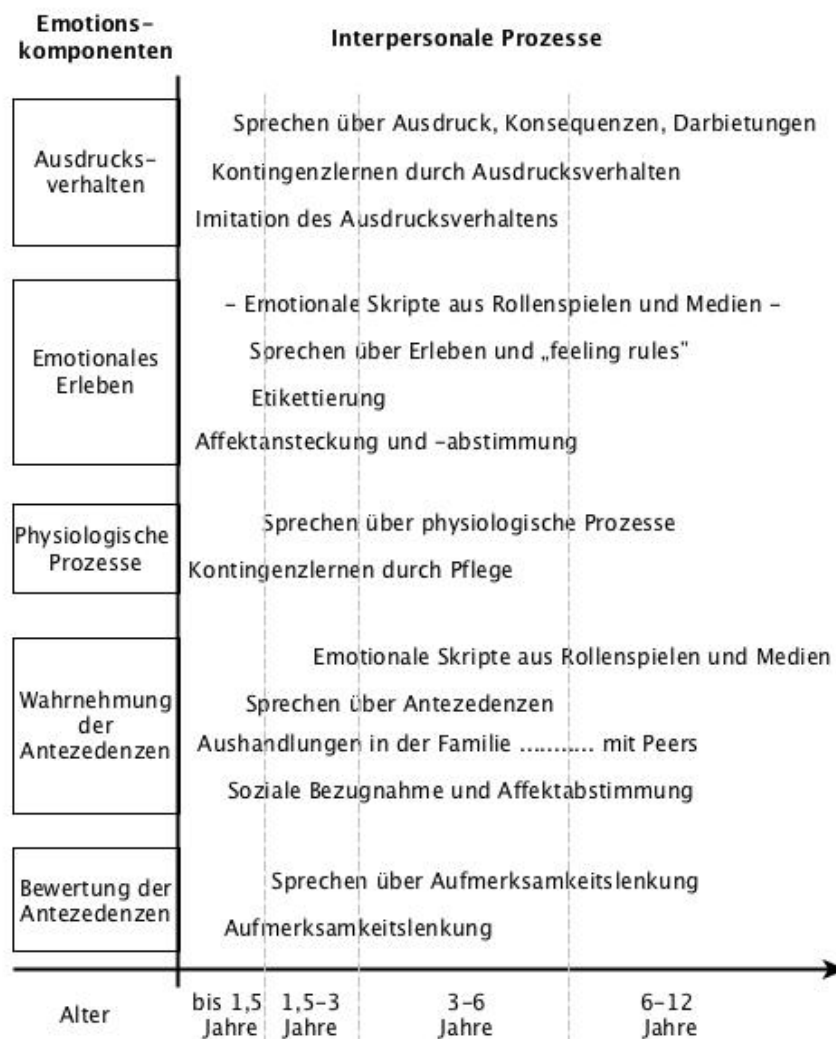


Abbildung 30: Modell zur emotionalen Entwicklung nach v. Salisch

⁴¹ Hier bezieht sich die Autorin auf ethnologische Theorien (z.B. Hinde, 1985), sozialpsychologische Theorien (z.B. Kelley, 1984), soziologische Theorien (z.B. Averill, 1982), bildungstheoretische und neopsychoanalytische Emotionstheorien (z.B. Stern, 1992) und die „Kognitiv-relationale Theorie“ von Dunn (1988).

Entlang der vertikalen Achse sind die zwischenmenschlichen Prozesse aufgeführt, welche im Laufe der Reife für die emotionale Entwicklung eines Kindes von Bedeutung sind. Auf der horizontalen Achse ist das ungefähre Alter abzulesen, in dem diese Prozesse zum Tragen kommen. Die Abbildung macht deutlich, dass das Verbalisieren der Emotionskomponenten ein wichtiger Einschnitt in der emotionalen Entwicklung eines Kindes ist. Seine Anwendung hat ihren Ursprung bereits zum Zeitpunkt des Spracherwerbs. Von Salisch vertritt die These, dass das Verständnis, welches Kinder für Gefühle entwickeln, auf den Erfahrungen in der zunächst nonverbalen und dann auch verbalen emotionalen Kommunikation mit ihren Beziehungspersonen basiert. „Die emotionale Kommunikation steht damit an der Schnittstelle zwischen der intrapsychischen Entwicklung und den Beziehungseinflüssen“ (vgl. ebd., S. 267). Zunächst finden die interpersonalen Prozesse überwiegend auf der Verhaltensebene durch operante Konditionierung, Imitation, Affektansteckung und Aufmerksamkeitslenkung, etwas später auch durch soziale Bezugnahme, Affektabstimmung und nonverbales oder halbverbales Aushandeln statt. Der Verlauf des Spracherwerbs und die Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen bilden die Grundlage für das Vermögen, verbale Kommunikation als Bewältigungsstrategie zu nutzen: „Dadurch, dass Sprache das subjektive Empfinden ordnet, es kontrolliert und verfügbar macht, hilft sie dem Individuum, Distanz zu seinem Erleben zu gewinnen“ (ebd., S. 81).

Dieser Prozess vollzieht sich zunächst im häuslichen Umfeld und ab dem Kindergartenalter auch zunehmend in Kommunikation mit den Peers. „Sprache“ bezeichnet von Salisch als ein Mittel, subjektives Erleben intersubjektiv austauschbar zu machen. Etwa ab einem Alter von drei Jahren beginnen Kinder, über Gefühle zu sprechen. Von Salisch unterscheidet diesbezüglich zwischen den Formen einer „direkten“ und einer „indirekten Kommunikation“ (vgl. ebd., S. 261). Die direkte Kommunikation betrifft Gefühlsbesprechungen über ein Ereignis und daran partizipierende Personen im „hier und jetzt“. Als „indirekte Kommunikation“ wird eine Besprechung über zu erwartende oder zurückliegende Gefühle nicht anwesender Personen im „dann und danach“ bezeichnet. Durch die Kommunikation im „hier und jetzt“ werden unterschiedliche Emotionskomponenten begrifflich gefasst. Dadurch ergeben sich, beispielsweise durch Austausch über das eigene körperliche und geistige Befinden, wechselseitiges Erörtern von Ursachenzuschreibungen oder Erwähnen von Gefühlsregeln (feeling-rules), Möglichkeiten zur Bewältigung einer Krise. Diese werden im folgenden Abschnitt, bezogen auf das Niederlageerleben der GrundschülerInnen, näher ausgeführt.

Die Bezugspersonen betreffend unterscheidet von Salisch Eigenschaften, die in interpersonalen Prozessen für ein emotional lernendes Kind situationsabhängig, zum Beispiel für einen

Bewältigungsvorgang, von Bedeutung sind. Seitens der Erziehenden wird der Wissensvorsprung um das Gefühlsleben anderer Menschen und ihre Lebenserfahrung genannt. Daraus resultiert auch deren Vermögen, sich in die emotionale Lage des Kindes hineinzusetzen und für seine Situation Verständnis aufzubringen. Gefühlsgespräche stehen hier eher im Kontext der Erziehung und Pflege. Etwa gleichaltrige Kinder verbindet ein vergleichbarer Entwicklungsstand. Sie stehen vor ähnlichen kognitiven Herausforderungen und Lebensaufgaben. Sie befinden sich zudem häufig in der gleichen Lebenssituation und nehmen selbige gesellschaftliche Position, z.B. die Schülerrolle oder im Fall von Geschwistern, die der Tochter oder des Sohnes, ein. Gefühlsgespräche stehen hier, von Salisch nimmt dabei Bezug auf die Untersuchungsergebnisse von Brown und Dunn (1992), in einem anderen Kontext, beispielsweise in dem von Spaß und Spiel, auch Rollenspielen und Aushandlungen.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

An dieser Stelle sollen die Muster M1 „Die Strategie der anderen“, M2, „Suche nach Beistand“, M3, „Rat der Kuschtiere“ und M4, „Problem abgeben“ auf das Modell der emotionalen Entwicklung von Salischs bezogen werden. So, wie das Modell die Entwicklung und fortschreitende Lernmöglichkeiten von Kindern unter dem Einfluss interpersonaler Prozesse aufzeigt, soll die folgende Tabelle die Bedeutung der Kommunikation von Niederlageerlebnissen im Sportunterricht für den Bewältigungsprozess veranschaulichen. Die Elemente, welche die Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ betreffen, werden hier, nach Emotionskomponenten aufgeschlüsselt, aufgeführt.

<i>Tabelle 18: Interpersonale Prozesse und Emotionskomponenten der Niederlagenbewältigung</i>	
Emotionskomponenten	Interpersonale Prozesse
Ausdrucksverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen über Ausdruck und Konsequenzen mit Bezugspersonen
emotionales Erleben	<ul style="list-style-type: none"> • eigene und fremde emotionale Skripte aus vergangenen Bewältigungsvorgängen und Beobachtungen • Sprechen über Erlebtes und Gefühlsregeln mit Eltern, Geschwistern, Peers und sich selbst • Benennen der Emotionen, z.B. Traurigkeit, Wut • Veränderung der Affekte, z.B. durch Trost

physiologische und physische Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen über physiologische und physische Prozesse • Eltern, Geschwisterkinder und Peers üben Zuwendung aus
Bewertung der Antezedenzen	<ul style="list-style-type: none"> • eigene und fremde emotionale Skripte aus vergangenen Bewältigungsvorgängen und Beobachtungen • Sprechen über Antezedenzen mit Eltern, Geschwistern, Peers und sich selbst
Wahrnehmung der Antezedenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen über Aufmerksamkeitslenkung mit Eltern, Geschwistern, Peers und sich selbst • Aufmerksamkeitslenkung durch Eltern, Geschwister, Peers

Das Muster M1 birgt die Möglichkeit der Kommunikation und Bewältigung einer Niederlage auf allen Emotionsebenen. Dies steht in Abhängigkeit zum Alter und der Persönlichkeit des Gesprächspartners. Dessen individueller „weiser Rat“ umfasst, je nach Ausprägung, eine oder mehrere Emotionskomponenten. Eltern streben oft eine Bewältigung mit nachhaltiger und vorbeugender Wirkung unter dem erzieherischen Aspekt an. Aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs werden dabei auch emotionale Skripte aus ihrer Vergangenheit im „dann und damals“ auf das Niederlageerleben des Kindes übertragen: „Ich hab denen das halt erzählt. Und sie haben mir dann noch ein bisschen von ihrem Schulleben erzählt“ (Roshin, Interview 2, #00:19:03-9#). Dies betrifft überwiegend die Komponenten „emotionales Erleben“ und „Bewertung der Antezedenzen“. Gleichaltrige hingegen wirken in der Darstellung betroffener SchülerInnen eher kurzfristig und akut tröstend im „hier und jetzt“ auf die Betroffene oder den Betroffenen ein. Ein Geschwisterkind beispielsweise, welches zur Ablenkung elektronische Spiele anbietet, „denn hat sie da ‚Pokemon‘ reingesteckt und mir das gegeben“ (Stefan, Interview 19, #00:05:49-5#), bezieht sich in seinem Bewältigungsangebot auf die Emotionskomponente „Wahrnehmung der Antezedenzen“. Es ist in der Darstellung der SchülerInnen zumeist um eine rasche Verbesserung des Befindens durch Ablenkung von dem Niederlageerlebnis bemüht. Die aufgeführten Beispiele sollen nicht ausschließen, dass auch Gleichaltrige den indirekten Weg der Kommunikation des „dann und damals“ im Prozess der Bewältigung gehen können. Das Grundschulalter ist gekennzeichnet durch ein hohes Spektrum an durchlaufbaren Entwicklungsschritten. Insbesondere die Dritt- und ViertklässlerInnen verfügen über genügend gewonnene Erfahrungen im Umgang mit Niederlagesituationen im Sportunterricht, auf welche sie im eigenen oder fremden Niederlagefall zur Emotionsregulierung zurückgreifen können.

Das Muster M2, „Suche nach Beistand“, findet seine Zuordnung ebenfalls überwiegend in den Bereichen „Emotionales Erleben“ und „Bewertung der Antezedenzen“. Neben der Benennung der vorherrschenden Emotionen „Verärgerung“ und „Traurigkeit“ ist das für die GrundschülerInnen vorherrschende Gefühl der Isolation bei der Suche nach Beistand herausgestellt worden. Das emotionale Erleben ist hier bestimmt durch den Wunsch nach Integration und Zugehörigkeit. Das Verständnis anderer vom eigenen Befinden und die Bedingungen der Niederlage, wenn auch nur durch einige Worte der Beipflichtung kommuniziert, ist hier von Nutzen: „Er hat gesagt, dass er das auch blöd findet, dass wir verloren haben, weil ich ja seine Schwester bin“ (Leila, Interview 22, #00:04:00-0#). Im Streben nach zunehmender Selbständigkeit ist dabei die Kommunikation mit Gleichaltrigen im „hier und jetzt“ wichtig. Das Gespräch mit den Eltern ist hingegen bei den älteren GrundschülerInnen auch dann notwendig, wenn der Zorn oder der Leidensdruck sehr groß ist: „Wenn ich also RICHTIG RICHTIG wütend bin, dann muss ich das meinen Eltern erzählen“ (Liliana, Interview 21, #00:16:39-4#).

Gegenstand eines Gespräches können, ebenso die Muster M1, M3 und M4 betreffend, auch physiologische Prozesse, „mein Kopf wurde total rot“ (Stefan, Interview 19, #00:04:19-3#), sein. Dieser Emotionsbereich wurde um die Komponente „Physische Prozesse“ erweitert, da es sich hinsichtlich der Kommunikation des Niederlageereignisses nicht nur um physikalische und biomechanische Funktionen, sondern auch um sensorische und sensomotorische Vorgänge handelt⁴². Es kommt bisweilen vor, dass Kinder zum Ausdruck ihres seelischen Leids körperlichen Schmerz betonen, zum Beispiel nach einem Geticktwerden: „Sie [die Mutter, d. Verf.] hat gesagt, dass Anke das nicht machen soll, weil das kann ja auch richtig im Bauch stechen oder sie kann ja auch mal das Herz treffen“ (Vanessa, Interview 20, #00:11:35-3#). Bisweilen wird so psychisches Leid anhand körperlicher Schmerzen metaphorisch erläutert. Die verbale Kommunikation dient dann nicht nur der Situationswiedergabe, sondern auch der Betonung der emotionalen Notlage. Dies fördert, vorausgesetzt der Adressat schlussfolgert richtig, den Prozess der Bewältigung, durch Beistand und Mitleidsbekundungen.

Das Muster M3, „Rat der Kuschtiere“, spiegelt im Zwiegespräch mit ihren Stofftieren im Besonderen die emotionalen Kenntnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen wider. In den jeweiligen Bereichen der interpersonalen Prozesse des emotionalen Erlebens und der

⁴² Vergleiche dazu die Ausführungen über emotionsregulierende Techniken (s. Kapitel 5.9). Relaxation durch Ballen der Fäuste ist beispielsweise zunächst ein physischer Vorgang. Das Antiaggressionsprogramm „Faustlos“ hat es zum Ziel, emotionales Wahrnehmen mit allen Sinnen, auch durch körperliche Bewegung, zu fördern.

Bewertung der Antezedenzen ist das Gespräch mit einem Kuscheltier unter „Sprechen mit sich selbst“ aufgeführt. Diese Form der Selbstberatung kann, je nach Ausprägung des Dialogs, alle Emotionskomponenten, einschließlich physiologischer und physischer Prozesse im haptischen Umgang mit dem Stofftier, beinhalten. Das Gespräch mit einem Kuscheltier ist eine Form der Selbstreflektion in teilweise spielerischer Art und Weise. Einerseits ist es mittels der Spielfigur möglich, Erlebtes und die korrespondierenden Gefühle real zu äußern und zu bewerten. Andererseits werden im fiktiven Zwiegespräch auch emotionale Skripte aus vergleichbaren Situationen der Vergangenheit aufgerufen, welche die Selbstanalyse und Lösungsfindungen unterstützen. Von Salisch macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der Spracherwerb die Kinder dazu befähigt, sich an Differenzierungen, Ausdrucksformen und Regulierungsstrategien der Verärgerung besser zu erinnern. „Damit können sie auch besser über sie nachdenken, auch in Form von Phantasiespielen mit Puppen oder anderen Kindern“ (v. Salisch, 2000, S. 81). Auch nimmt sie an, dass sich die wachsende Fähigkeit zur Selbstinstruktion auf das Sprechen über Gefühle innerhalb der Familie zurückführen lässt (vgl. ebd., S. 142). Im Umgang mit den Beziehungspersonen innerhalb der Familie lernen die Kinder schon sehr früh, welche emotionalen Regeln das Umfeld bestimmen und welche eigenen Reaktionen einer Situation angemessen sind und akzeptiert bzw. abgelehnt werden. Diese „Gefühlsregeln“ oder „feeling rules“ werden im Modell von Salisch unter der Emotionskomponente „Emotionales Erleben“ aufgeführt. Es sind innerhalb der eigenen Kultur moralisch vertretbare Denk- und Handlungsweisen, die in der Regel vor eigener Anwendung eines Heranwachsenden im Elternhaus im Rahmen der Erziehung besprochen werden. In der Form des spielerischen Selbstgesprächs mit den Kuscheltieren kann sich an Skripte aus zurückliegenden Ereignissen und in der Vergangenheit erörterte Gefühlsregeln erinnert werden. Sie stehen dann dem Prozess der Bewältigung indirekt, in bereits in der Vergangenheit kommunizierter Form, zur Verfügung: „Man muss ja nicht immer gewinnen“. Und denn freue ich mich“ (Mahila, Interview 10, #00:25:06-3#).

Das Sprechen über Gefühlsregeln erfolgt hingegen in den Mustern M1, M2 und M4 in direkter Weise. Ein verärgertes oder trauriges Kind kann eine Gefühlsregel als Trostofferte angeboten bekommen: „Und dann hat sie [die Mutter, d. Verf.] mir das noch mal alles erklärt. Und denn habe ich das alles vergessen“ (Carolin, Interview 20, #00:14:20-8#). Sie kann auch in der Form einer missbilligenden Ermahnung vermittelt werden, die zum Überdenken der eigenen Einstellung zum Niederlageerleben führt: „Also, dass man ‚Idiot‘ und ‚Scheiße‘ nicht zu anderen sagen soll“ (Tom, Interview 4, #00:05:17-0#). „Denn haben Dennis und ich versprochen, dass wir die nicht mehr zu uns sagen“ (ebd., #00:05:01-0#).

Der interpersonale Prozess, der das Muster M4, „Problem abgeben“ widerspiegelt, ist ein aus dem Blickwinkel des von einer Niederlage betroffenen Kindes einseitig angelegter Vorgang. Das Kind verbalisiert die für seine Lage relevanten Emotionskomponenten gegenüber seiner Bezugsperson und leitet durch das intendierte Abgeben des Problems den Bewältigungsvorgang im Vertrauen auf Schutz und Hilfe ein. Der weitere Verlauf des interpersonalen Prozesses ist abhängig von individuellen Umständen, z.B. der Persönlichkeit der Bezugsperson, des leidenden Kindes oder den des Niederlageerlebens zugrundeliegenden Bedingungen. Seitens der Bezugsperson kann der Bewältigungsvorgang im Dialog unter Berücksichtigung einer oder mehrerer emotionaler Komponenten unterstützt werden. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, der Intention des Kindes nachzugeben. Die Bezugsperson kann dann an seiner Stelle zugrundeliegende Probleme mit anderen direkt oder indirekt Beteiligten kommunizieren und damit auf sekundäre Weise den Bewältigungsprozess fördern: „Als ich am Freitag wiederkam, habe ich das [Niederlageerlebnis im Sportunterricht, d. Verf.] Mama erzählt. Dann hat die Laras Mutter angerufen und hat ihr das gesagt und dann hat die Mutter mit Lara geschimpft“ (Claudine, Interview 27, #00:16:21-2#).

Von Salisch führt in ihrem Modell für jüngere Kinder zuerst Mitglieder der Familie und dann die Peers als mögliche Personen der Ansprache an. Die Wahl der im Niederlagefall bevorzugten KommunikationspartnerInnen ist sowohl bei den jüngeren, als auch bei den älteren GrundschülerInnen individuell unterschiedlich: „Eher bespreche ich das denn mit meinem kleinen Bruder“ (Jo, Interview 19, #00:11:37-4#). „Gegenüber der Lehrerin will ich das nicht aussprechen. Das mache ich lieber bei meinen Eltern“ (Fabian, Interview 25, #00:15:10-6#). Die Aussagen der SchülerInnen diesbezüglich sind ambivalent. Sie machen jedoch deutlich, dass das Verhalten ihrer Altersgruppe eine große Bandbreite an Entwicklungsschritten und Phasen des Ausprobierens, Verwerfens und Lernens beinhaltet. Ihr Reifeprozess ist bestimmt durch eine zunehmende Eigenständigkeit im Finden von Schutz und Strategien der Bewältigung. Dies geschieht aus einer Ausgangsposition heraus, welche durch das durch Urvertrauen gekennzeichnete Verhalten im Muster M4 dargestellt wird. An dieser Stelle sei abschließend angemerkt, dass Kommunikation im Allgemeinen und Sprache als Medium sowohl die Reifung des Einzelnen auf individueller Ebene, als auch die Entwicklung der Menschheit auf höchster Ebene, u.a. durch die Lösung und Bewältigung von Krisen gefördert hat und fördert.

5.7.4 Zusammenfassung

Das Sprechen über das eigene Niederlageerleben stellt für einen Teil der SchülerInnen eine effektive Strategie der Bewältigung dar. Die Analyse der Interviews hat unterschiedliche Arten des kommunikativen Vorgehens für den Prozess der Bewältigung hervorgebracht, welche die Muster M1 „Die Strategie der anderen“, M2, „Suche nach Beistand“, M3, „Rat der Kuschtiere“ und M4, „Problem abgeben“ wiedergeben.

Das Muster M1 ist durch das Bestreben gekennzeichnet, im Niederlagefall eine Bewältigungsofferte, einen „weisen Rat“ Dritter zur Emotionsregulierung zu erhalten. Als Adressaten der Ansprache sind im familiären Umfeld Eltern, Großeltern und jüngere Geschwisterkinder angegeben worden. Außerhalb dieses Bereiches steht die Peer-Gruppe, das sind hier FreundInnen und betroffene MitschülerInnen, für eine Ansprache zur Verfügung. Im Muster M2 sind die KommunikationspartnerInnen diejenigen, von denen ein rasches Verständnis für die persönliche Notlage erwartet werden kann. Diese ist in den Aussagen der SchülerInnen gekennzeichnet durch ein subjektiv empfundenenes Gefühl des Ausgeschlossenenseins aus der Gruppe der erfolgreichen Kinder. Das Erfahren von Beistand wirkt hier dem Gefühl der Isolation entgegen und unterstützt damit den Bewältigungsvorgang. Das Muster M3 beschreibt eine Form der Selbstinstruktion. Das Zwiegespräch mit einem Kuschtier erleichtert der Schülerin oder dem Schüler in einer teils ernsthaften und teils spielerischen Art die Reflektion über die erlebte Niederlage. In diesen Vorgang fließen alle bisher gesammelten Erfahrungen und in der Vergangenheit angeeignetes Wissen zur Problemlösung und Bewältigung mit ein. Es kann als ein Schritt der Reife im Prozess der Autonomiefindung des Heranwachsenden betrachtet werden, wenn die Emotionsregulierung auf diese Weise erfolgreich verläuft. Dem Muster M4 liegt ein durch das Niederlageerleben hervorgerufener Leidensdruck zugrunde, dessen Bewältigung in die Verantwortung einer vertrauten Person gegeben wird. Der Prozess der Bewältigung basiert auf der verbalen Darstellung der Niederlagesituation, des eigenen Empfindens und dem Urvertrauen jüngerer betroffener SchülerInnen dem Erwachsenen gegenüber als Beschützer und Helfer.

Die Psychologin Maria von Salisch betont die Bedeutung interpersoneller Prozesse für die moralische Entwicklung von Heranwachsenden. Anhand ihres Modells zur emotionalen Entwicklung in den Interaktionen und Beziehungen zu anderen Menschen (v. Salisch, 2000) konnten hier kommunikative Prozesse in der Bewältigung von Niederlageerlebnissen der befragten GrundschülerInnen unterschiedlichen Emotionskomponenten zugeordnet werden. Die Bedeutung der Verbalisierung der zugrundeliegenden Situationen und resultierenden

Empfindungen anderen Personen gegenüber ist auf diese Weise für den Vorgang der Bewältigung veranschaulicht worden.

5.8 Ablenkung

5.8.1 Einführung

„Ablenkung“ als Bewältigungsstrategie oder Bewältigungsmechanismus bedeutet hier „Lenken der Aufmerksamkeit vom Niederlageerleben (A) auf ein anderes Objekt oder eine andere Situation (B)“. B ist bestimmt durch die in den Interviews genannten Objekte oder Umstände, welche die Gedanken an das Niederlageerleben in konkreten Situationen überlagerten. Die folgende Darstellung soll dies veranschaulichen.

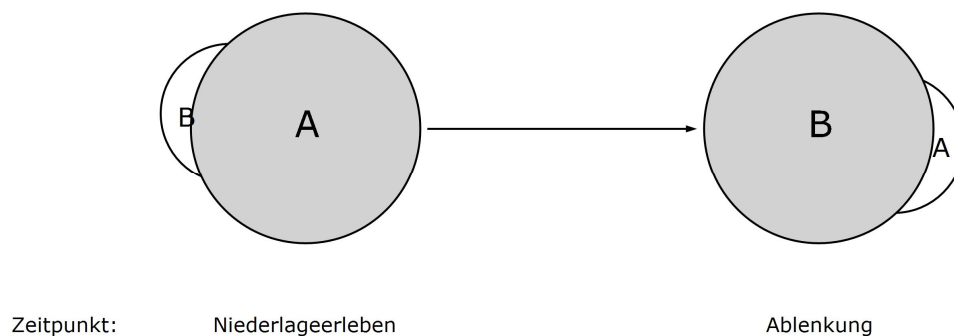


Abbildung 31: Überlagerung der Gedanken an das Niederlageerleben (A) durch ein anderes Objekt der Aufmerksamkeit (B).

Zum Zeitpunkt des Niederlageerlebens steht der Gedanke an dieses Ereignis für ein betroffenes Kind im Vordergrund. B ist ein variables, durch die SchülerInnen genanntes Objekt der Aufmerksamkeit. Die Intensität der Aufmerksamkeit, welche A oder B jeweils zum Zeitpunkt der Niederlage und der Ablenkung bestimmt, wird durch die Größe der Kreise veranschaulicht. Zum Zeitpunkt der Ablenkung verliert A an Gewicht und wird durch die Aufmerksamkeit, welcher B zuteil wird, überlagert.

Die Darstellungen der Stichprobe weisen folgende Unterschiede hinsichtlich des bewussten Wahrnehmens der Ablenkung auf:

- Die SchülerInnen planen und leiten die Ablenkung bewusst ein: „Ja, und Stickern, das hat mich auch ein bisschen beruhigt (Leila, Interview 22, #00:06:03-7#).

- Die Gedanken an das Niederlageerleben *werden* abgelenkt. Die Schülerin oder der Schüler ist sich dessen bewusst. Die Ablenkung ist externalen Ursprungs und wirkt auf die Kinder ein: „Dann habe ich (das Spiel, d. Verf.) im Laufe des Unterrichts wieder vergessen. [...] Dann habe ich mich auch nicht mehr drüber geärgert“ (Sam, Interview 10, #00:10:50-8#).
- Die Ablenkung vollzieht sich unbewusst: „Einfach nicht mehr daran gedacht“ (Timo, Interview 15, #00:02:37-3#).

Die durch die SchülerInnen genannten Objekte der Ablenkung lassen sich den Orten „Schule“ und „häuslicher Bereich“ zuordnen. Häufig wird „die Pause“ als Zeitpunkt oder „der Pausenhof“ als Ort im Zusammenhang mit „Ablenkung vom Niederlageerleben“ genannt. Der Ort „Klassenzimmer“ bietet in den Aussagen der SchülerInnen sowohl Ablenkung durch den Unterricht als auch durch pausenbezogene Aktivitäten wie Frühstücken und Spielen. Bisweilen wird auch der häusliche Bereich als Ort der Ablenkung genannt. Es ist dann davon auszugehen, dass die durch das Niederlageerleben entstandenen negativen Emotionen in ihrer Intensität höher anzusiedeln sind als diejenigen, welche kurz- oder mittelfristig im Schulbereich bewältigt werden konnten. Es ist daher für die schulpädagogische Arbeit mit Kindern sinnvoll, im Detail darzustellen, wo und wann eine Ablenkung von negativen Ereignissen, hier speziell die Ablenkung vom Niederlageerleben im Sportunterricht, in den Aussagen der SchülerInnen stattfindet. So lässt sich herausstellen, auf welche Weise „Schule“ der Bewältigung von Niederlagen im Sportunterricht, hier insbesondere durch Ablenkung, akut förderlich sein kann und welche Aspekte dabei als besonders positiv und hilfreich sowohl für die SchülerInnen als auch für die Lehrkraft zu bewerten sind.

5.8.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

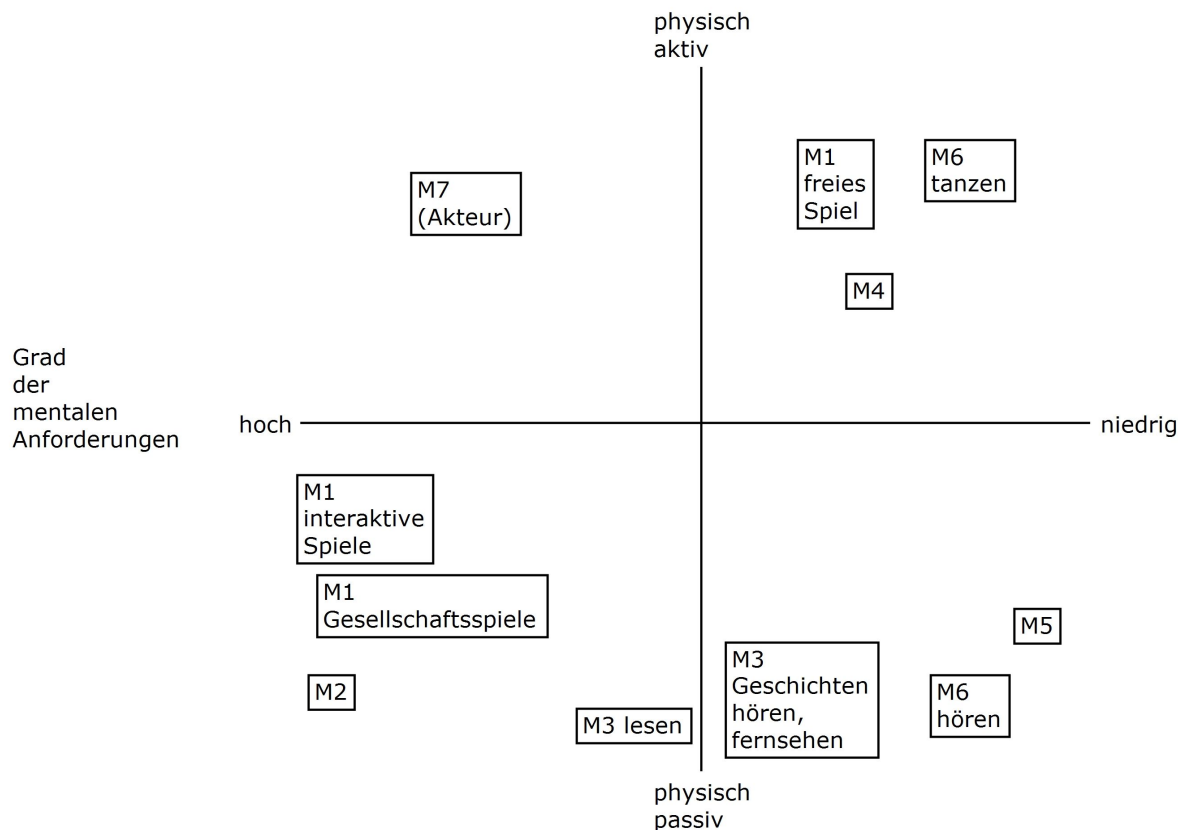


Abbildung 32: Dimensionierung „Ablenkung“

Die Kategorie „Ablenkung“ zeichnet sich durch Vielseitigkeit aus. Die Muster „Spielen“, „auditive und visuelle Unterhaltung“ und „Musik“ erweisen sich auch innerhalb ihrer Bereiche als mehrschichtig. „Musik“, auch ein Medium der Unterhaltung, ist als eigenständiges Muster aufgrund seiner besonderen Wirkungsweise hier aufgeführt worden. Zur Veranschaulichung werden die Muster M1, M3 und M6 in aufgeschlüsselter Form und mit erläuternden Stichworten versehen dargestellt. Die Anordnungen der Muster an den dimensional Kontinua spiegeln eine Tendenz wider, die sich aus den Aussagen der SchülerInnen ergeben hat. Abweichungen, die durch eine weitere Spezifizierung eines Musters auftreten können, sind außerhalb der beschriebenen Ereignisse möglich.

Auf der horizontalen Achse wird der Grad der mentalen Anforderungen durch das Objekt der Ablenkung auf die SchülerInnen aufgezeigt. Dieser ist beispielsweise beim interaktiven Spielen als sehr hoch und beim Essen als niedrig anzusiedeln. Die vertikale Achse zeigt in der Tendenz den Grad an körperlicher Bewegung auf, der mit dem Prozess der Ablenkung in den dargestellten Mustern einhergeht. Während das Initiieren einer humorvollen Darbietung zum

Beispiel mit physischer Aktivität verbunden ist, nehmen SchülerInnen beim Lesen in der Regel eine Ruhestellung ein.

Die Musterbildung gestaltet sich wie folgt:

- Muster 1: Spielen

„Also das Beste, was mich abgelenkt hat, waren die langen Pausen, wo ich dann draußen sein konnte und frische Luft schnappen konnte“ (Fabian, Interview 25, #00:12:01-3#).

- Muster 2: Kreatives und kognitives Arbeiten

„Ja, dass ich mich denn nur noch aufs Arbeiten konzentriert habe und gar nicht mehr an die Sache gedacht habe“ (Sam, Interview 10, #00:12:03-8#).

- Muster 3: Auditiv und visuelle Unterhaltung

„Die Sendungen sind meistens immer so lustig. Da lache ich mich immer tot. Und deswegen kann mich das trösten“ (Bella, Interview 32, #00:00:35-6#).

- Muster 4: Umgang mit Haustieren

„Er bringt mit immer sehr viel Glück, und das macht Spaß, mit ihm zu spielen“ (Shaqiri, Interview 18a #00:02:45-1#).

- Muster 5: Essen

„Ich habe einfach aufgeessen, und dann habe ich es mit dem Essen verdaut“ (Maria, Interview 17, #00:09:53-0#).

- Muster 6: Musik

„Als wir den ‚Stopptanz‘ getanzt haben, da kam mein Lieblingslied. Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune (Paul, Interview 31, #00:06:06-4#).

- Muster 7: Humor

„Und die anderen, die da auf dem Feld waren, die haben eher gelacht“ (Roman, Reus, Interview 26, #00:04:04-3#).

Muster 1: Spielen

Mögliche Formen und Eigenschaften des Spiels gestalten sich vielfältig. Um die Musterbildung der Kategorie „Ablenkung“ anschaulich und überschaubar zu gestalten, werden alle genannten Formen des Spiels unter der oberbegrifflichen Bezeichnung „Spielen“ zusammengefasst. Unter diesen beschreiben die SchülerInnen in ihren Aussagen zum Thema „Ablenkung“ folgende:

- Freies Spiel
- Gesellschaftsspiel
- Computerspiel

Anhand ausgewählter Interviewbeispiele werden diese hier überblicksartig in tabellarischer Form sowohl für den häuslichen Bereich als auch für das schulische Umfeld aufgezeigt und anschließend erläutert.

<i>Tabelle 19: Interviewbeispiele für „Ablenkung durch Spielen“</i>		
Ort	Spielform	Interviewbeispiel
häuslicher Bereich	freies Spiel	„Dass halt meine Freundin denn am Tag kam, und denn hat sie halt mit mir gespielt. Da wusste ich das gar nicht mehr alles. Das hat mich so richtig ein bisschen auch aufgemuntert“ (Carolin, Interview 20, #00:16:26-2#).
schulischer Bereich	freies Spiel	„Wenn wir wieder draußen sind. Und dann spiele ich“ (Katrin, Interview 11, #00:06:36-9#), antwortet die Schülerin antwortet auf die Frage, wann sie nicht mehr an die erlittene Niederlage denkt.
häuslicher Bereich	Computerspiel	„Und denn hat sie da „Pokemon“ reingesteckt und mir das gegeben. Und denn habe ich erst mal so eine Stunde, anderthalb Stunden gespielt“ (Stefan, Interview 19, #00:05:49-5#).
schulischer Bereich	Gesellschaftsspiel	Die Schülerin antwortet auf die Frage, ob sie etwas unternommen hat, um ihre negative Stimmung zu verbessern: „Ja! Ich bin erst mal hochgegangen in die Klasse [...] und habe denn mit Johanna in der Pause noch ein Spiel gespielt“ (Leila, Interview 22, #00:05:06-9#).

In der Stichprobe wird die Ablenkung durch das freie Spiel im schulischen oder häuslichen Außenbereich öfter beschrieben. Die Kinder nennen dazu Spiele mit einem oder mehreren Partnern. Die Bezeichnung „frei“ bestimmt hier die Art des Spielens außerhalb eines Gebäudes, welche durch eine hohe Raumforderung im Vergleich zum Innenbereich und physische Aktivität gekennzeichnet ist. Die Ablenkung erfolgt hier auch ohne einen dahingehend gefassten Plan, wohingegen „Spielen“ im schulischen und häuslichen Innenbereich in den Aussagen der SchülerInnen bewusst als Art der Ablenkung gewählt wird.

Die Nutzung von Computerspielen wird dem häuslichen Bereich zugeordnet. Diese Spielart unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass sie in den Äußerungen der ausschließlich männlichen Schüler in der Absicht einer Ablenkung vom Niederlageerfahren stets alleine durchgeführt worden ist.

Es ist davon auszugehen, dass Gesellschaftsspiele zur Arbeits- und Pausengestaltung in Grundschulen vorhanden und zugänglich sind. Diese werden zum Zwecke des Wissenserwerbs, zum Zeitvertreib und, wie im Interviewausschnitt der Schülerin Leila beschrieben, auch zur Ablenkung von einer erlittenen Niederlage im Sportunterricht genutzt. Die leichte Verfügbarkeit und das Vorhandensein möglicher Spielpartner während der Schulzeit ermöglicht eine zeitnahe Ablenkung.

Im Folgenden soll das Muster „Spielen“ anhand eines Ankerbeispiels der Spielform „Freies Spiel“ erfolgen.⁴³

Ankerbeispiel: Fabian, Interview 25 vom 15.9.2013

B: Und so ging das immer weiter. Und dann war ich dran und ich bin ja immer so LANGSAM. Und dann war der andere schneller als ich. [...] Und die anderen haben das nicht mehr geschafft auszubügeln. Haben die nachher alle gesagt, wegen mir haben sie so verloren. Und ich finde, „Verlieren“ und „Gewinnen“ ist nicht so wichtig. Hauptsache, man hat Spaß. #00:03:07-8#

I: Ja. Kannst du dich daran erinnern, wer das zu dir gesagt hat? #00:03:13-2#

B: Also, ich weiß auf jeden Fall, meine HALBE Klasse, aber nicht die Mädchen. #00:03:22-4#

⁴³ Auf die Darstellung der Spielformen „Computerspiel“ und „Gesellschaftsspiel“ wird an dieser Stelle verzichtet. „Computerspiel“ findet an anderer Stelle Erwähnung (vgl. Ausführungen zum Muster „Individuelle ritualisierte Handlungen“ der Kategorie „Ritualisierte Handlungen“, Kapitel 5.5). Die Wirkungsweise der Ablenkung durch „Gesellschaftsspiele“ lässt sich in Teilbereichen mit der Wirkungsweise des Musters „kognitives Arbeiten“ der hier behandelten Kategorie vergleichen, da ein Aspekt der Spielhandlung kognitives Denken durch eigene Strategieentwicklung ist.

I: Ja! Kannst du mir einmal sagen, was die Jungen zu dir gesagt haben? #00:03:27-7#

B: „Ja toll, jetzt haben wir gegen wegen dir verloren“ und „ich möchte nicht, dass du in meiner Gruppe bist“ und so. #00:03:47-0#

I: Wie hast du reagiert, als die das zu dir gesagt haben? #00:04:09-9#

Fabian: Ich habe mich mies gefühlt. #00:04:16-7#

I: Das Spiel selber hast du ja verloren. Und du hast gesagt, es ist eigentlich egal, ob du gewinnst oder verlierst. #00:07:02-3#

B: Ganz egal schon nicht. War ein bisschen traurig. #00:07:30-2#

I: Kannst du einmal beschreiben, wann du vergessen hast, dass du etwas traurig warst wegen der Niederlage? #00:07:59-2#

B: In der Pause habe ich noch ein bisschen darüber nachgedacht. Aber dann war eigentlich auch schon fast gut. #00:08:25-5#

I: Welches Gefühl war stärker, die Enttäuschung oder die Verärgerung darüber, dass die so mit dir geredet haben oder dass du das Spiel verloren hast? #00:08:40-6#

B: Dass sie so über mich geredet haben. #00:08:45-7#

I: War das eine einmalige Situation, oder kommt das öfters vor, dass die Jungen so reagieren? #00:09:15-1#

B: Ja, öfters. Also, es ist keine Neuheit. #00:09:18-9#

I: Was ist in der Zeit zwischen dem Sportspiel und dem Schulende passiert, dass es dir wieder besser ging? #00:11:06-5#

B: Die Ablenkung durch Schule und Schreiben und Pause. #00:11:16-9#

I: Erinnerst du dich noch dran, was dich besonders gut abgelenkt hat? #00:11:44-9#

B: Also, das Beste, was mich abgelenkt hat, waren die langen Pausen, wo ich dann draußen sein konnte und frische Luft schnappen konnte. Also das hat mich am meisten abgelenkt. #00:12:01-3#

I: Was machst du denn in der Pause? #00:12:04-4#

B: Also, wir spielen halt so ausgedachte Spiele, zu denen wir noch keine Namen ausgesucht haben. Deswegen kann ich das Spiel nicht nennen. Also, es sind eigentlich immer nur so kurz ausgedachte Spiele. #00:12:39-5#

I: Mit wem spielst du die denn? #00:12:42-3#

B: Mit zwei Mädchen. #00:12:46-4#

I: Und freust du dich jedes Mal auf die Pause und auf die Spiele? #00:12:53-6#

B: Ja. #00:12:55-9#

I: Ich versuche herauszufinden, warum dich das abgelenkt hat. #00:13:02-5#

B: Also, weil ich von den anderen Spielen, wo ich NICHT von den Jungs irgendwie provoziert werde [...] dann einfach wieder abgelenkt [werde, d. Verf.]. Weil ich denke dann, dass keiner mehr sagen kann „ach jetzt haben wir verloren“ und „jetzt haben wir wegen DIR verloren“. #00:13:36-5#

Der Befragte (B) schildert ein Laufspiel zweier konkurrierender Mannschaften. Er ist aufgrund einer angeborenen Behinderung nicht in der Lage, schnell zu laufen. Sein Niederlageerleben bestimmen zwei Aspekte. Zum einen erfüllt ihn das Verlieren des Spiels mit Traurigkeit, zum anderen beschreibt er das Gefühl, welches die Schuldzuweisungen der männlichen Mitspieler hervorgerufen hat, mit „mies“. Letzteres gestaltet sich für den Befragten als besonders problematisch. Die Traurigkeit über die erlittene Niederlage hingegen stellt er als vergleichsweise gering dar. Zur Bewältigung dieser Traurigkeit könnte seine zu Beginn des Interviewausschnitts erwähnte Strategie der Bagatellisierung (vgl. Muster 1 „Nur zum Spaß“, Kapitel 5.6.2) genügen: „Und ich finde, ‚Verlieren‘ und ‚Gewinnen‘ ist nicht so wichtig. Hauptsache, man hat Spaß.“ Doch diese Strategie allein reicht nicht aus, um dem gesamten Niederlageerleben erfolgreich zu begegnen. B wendet im Umgang mit der Niederlage selbst, den Schuldzuweisungen und seine eigene Person ablehnenden Worten der männlichen

Mitspieler mehrere Strategien an. Diese umfassen unterschiedliche Zeiträume. Um aufzeigen zu können, wie sich „Ablenkung“ durch das freie Spiel in den Vorgang der Bewältigung des Befragten einfügt, werden die Schritte seiner Bewältigung im Folgenden kurz skizziert:

Im akuten Fall wendet B die Strategie der Bagatellisierung und der direkten Ansprache der Beteiligten, „dann spreche ich mit dem, dass ich halt so BIN und dass es jetzt halt so ist“ (ebd., #00:15:35-7#), an. Kurzfristig bietet das Lernen, „Schule und Schreiben“, und das freie Spiel auf dem Pausenhof Ablenkung vom Niederlageerleben: „Also, das Beste, was mich abgelenkt hat, waren die langen Pausen, wo ich dann draußen sein konnte und frische Luft schnappen konnte.“ Einem längerfristigen Zeitraum der Bewältigung ist das Gespräch mit der Mutter zu einem späteren Zeitpunkt, „Mama hat gesagt, dass ich nicht drauf hören soll“ (ebd., #00:14:19-7#), zuzuordnen.

Da an B nach einem Spiel im Sportunterricht in der Vergangenheit öfter derartige Schuldzuweisungen vorgenommen worden sind, „es ist keine Neuheit“, ist davon auszugehen, dass er im Umgang mit den genannten Strategien erfahren ist und sich diese bei der Linderung der entstandenen negativen Emotionen im Rahmen seiner Möglichkeiten bewährt haben. Daher ist er auch in der Lage, Vergleiche anzustellen und kommt zu dem Schluss, dass die Bedingungen der langen Pausen für eine erfolgreiche Ablenkung besonders geeignet sind. Unter diesen nennt B die Verfügbarkeit eines genügend ausgedehnten zeitlichen Rahmens, den Ort „draußen“, welcher eine ausgedehntere Aktionsfläche impliziert, und die „frische Luft“. Da diese in der Alltagssprache auch in der Bedeutung „neue Impulse“⁴⁴ verwendet wird, bringt er damit möglicherweise eine intendierte „Ablenkung durch einen Ortswechsel und andere Gedanken“ zum Ausdruck.

Die lange Pause ist eine Voraussetzung für das freie Spiel, welches auf einigen Merkmalen, die Gegenpole zu dem Spiel in der Sporthalle darstellen, basiert. Es handelt sich zum einen um ausgedachte Spiele, „zu denen wir noch keine Namen ausgesucht haben“. B ist hier keinem bestehenden Regelwerk unterworfen, welches sich für ihn als nachteilig erweisen könnte. Zum anderen führt B die Spiele mit zwei Mitschülerinnen durch. Der ausgewählte Personenkreis der mitspielenden Kinder ist im Gegensatz zum Hallenspiel geschlechterbezogen, frei gewählt und überschaubar. Damit kann B nahezu ausschließen, dass er weiterhin Demütigungen und Provokationen ausgesetzt ist. Zu Beginn des Interviewausschnitts betont B, dass „meine

⁴⁴ Frische Luft in etwas bringen (1992). In Dudenredaktion (Hrsg.), *Der in 12 Bänden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (Bd. 11, S. 463). Mannheim: Dudenverlag.

HALBE Klasse, aber nicht die Mädchen“ die Urheber der negativen Äußerungen sind. B kann seine Aufmerksamkeit dadurch, dass er „NICHT von den Jungs irgendwie provoziert“ werden würde, auf das freie Spiel mit den Mädchen lenken.

Ein Aspekt der gelungenen Ablenkung ist nicht zuletzt durch die Erwartungshaltung, welche sich im Laufe der schulischen Vergangenheit durch das Niederlageerleben dem freien Spiel gegenüber gebildet hat, gegeben. Durch die Wiederholbarkeit hat sich in B eine Erwartungshaltung gebildet, welche eine positive Ausprägung hat. Er gibt an, er freue sich auf die Möglichkeit, in der beschriebenen Weise frei spielen zu können. Mit dem temporalen Auftreten des Gedankens an das Spiel wird die Ablenkung vom Niederlageerleben bereits (A) eingeleitet. Der negativen Emotion stellt sich die Vorfreude auf das Spiel entgegen.

Die vollständige Leitung der Aufmerksamkeit auf das freie Spiel (B) ist durch die dargestellten Bedingungen der Pause und Eigenschaften des Spiels kurzfristig und mindestens für den Zeitraum der Spielhandlung erfolgreich.

Muster 2: Kreatives und kognitives Arbeiten

Diesem Muster werden alle in der Stichprobe beschriebenen Bereiche, in welchen eine Schülerin oder ein Schüler sich gedanklich mit einem Sachverhalt oder einem Objekt seines Interesses erkenntnisgenerierend oder kreativ auseinandersetzt, zugeordnet. Kreatives und kognitives Arbeiten, das von erlebtem Niederlageerleben ablenkt, wird durch die Befragten sowohl aus dem schulischen, als auch aus dem häuslichen Umfeld beschrieben. Es betrifft in den Aussagen der SchülerInnen einerseits den Arbeitsbereich „Schule“, welcher die Unterrichtsstunden und die Hausarbeiten beinhaltet, „[...] aber ich war immer noch ein bisschen wütend. [...] Und dann muss ich Hausaufgaben [machen, d. Verf.]“ (Ben, Interview 10, #00:17:48-4#), und andererseits den häuslichen Freizeitbereich.

Zeitnahe Ablenkung durch kognitive Arbeit wird durch die Unterrichtsinhalte im Klassenraum beschrieben. „Aber da muss man sich ja auch mehr konzentrieren, und deshalb ist es denn verblasst“ (Interview 19, Jo, #00:10:36-9#), antwortet ein Viertklässler auf die Frage, ob ihn die erlittene Niederlage auch noch im Klassenzimmer beschäftigt habe. Die Ablenkung erfolgt hier external. Sie ist als Bewältigungsmechanismus zu bezeichnen, wenn der Schüler oder die Schülerin keine Absicht der Ablenkung verfolgt, diese dennoch als Ablenkung vom Niederlageerleben wahrgenommen und letztlich in den Interviews so beschrieben wird. Eine bewusst eingeleitete Strategie der Bewältigung durch ein hohes Maß an Konzentration auf die Unterrichtsinhalte ist durch die SchülerInnen nicht beschrieben worden. Es besteht allerdings

auch keine Notwendigkeit dafür, da die SchülerInnen auch ohne eigene Aktivität in den Unterrichtsablauf eingebunden sind und ihre Konzentration von der Lehrkraft erwartet wird. Die Ablenkung vom Niederlageerleben durch den Unterricht im Klassenzimmer lässt sich daher auch als „Automatismus“ bezeichnen. Eine potentielle Erwartungshaltung hinsichtlich des Effekts der Ablenkung seitens der betroffenen Kinder ist anzunehmen. Daher lässt sich „Ablenkung durch Unterricht“ in seiner Ausprägung sowohl als „unbeabsichtigt“, als auch als „teilweise beabsichtigt“ oder „beabsichtigt“ annehmen. „Also ich habe [mich, d. Verf.] danach auf den Unterricht konzentriert“ (Karla, Interview 9, #00:13:31-8#), sagt eine Viertklässlerin nach einer erlittenen Niederlage im Sportunterricht aus. Hier lässt sich durch den Gebrauch der aktiven Verbform zumindest eine teilweise Absicht deuten.

Ablenkung vom Niederlageerleben zu einem späteren Zeitpunkt im kreativen Bereich schildert eine Zweitklässlerin aus dem häuslichen Bereich: „Dann habe ich das Malen wieder weggepackt und habe was geschrieben. Und denn war ich richtig aufgemuntert. Dann habe ich das alles vergessen“ (Carolin, Interview 20, #00:15:08-6#). Die Objekte, auf welche sie ihre Aufmerksamkeit richtet, sind durch die Schülerin im Gegensatz zur Ablenkung durch den Unterricht frei und gezielt ausgewählt worden. Auch folgende Beschäftigung ist der Ablenkung durch Arbeit im kreativen Bereich zuzuordnen: „Und ich habe noch ein Bilderalbum, ‚Sweet Home‘, ausgefüllt. Stickern, das hat mich auch ein bisschen beruhigt“ (Leila, Interview 22, #00:06:03-7#).

Über die Effizienz der Ablenkung vom Niederlageerleben werden unterschiedliche Angaben gemacht. Die Schülerin Karla beispielsweise greift das Niederlageerleben zuhause nach erfolgreicher Ablenkung durch den Unterricht wieder auf: „Da habe ich mit Mama darüber geredet“ (Karla, Interview 9, #00:06:10-0#). Andere SchülerInnen, wie auch der Befragte des folgenden Ankerbeispiels, sind mit einer erfolgten Ablenkung gleichsam in der Lage, mit dem Niederlageerleben abzuschließen.

Ankerbeispiel: Sam, Interview 10 vom 25.4.2013

B: Das war Affenticker. Und da fand ich doof, dass der Ticker sich ganz leise von hinten angeschlichen hat und mich dann von hinten getickt hat. Und das fand ich RICHTIG doof. #00:10:13-4#

I: Darf der Ticker das oder darf der das nicht? #00:10:21-2#

B: Weiß ich nicht. Aber ich finde es ein bisschen unfair, dass er auch von hinten ticken darf. Und der schleicht sich ja auch noch an. #00:10:29-8#

I: Und was dann? #00:10:36-4#

B: Dann habe ich es im Laufe des Unterrichts wieder vergessen. Und dann war die Sache wieder weg. Dann habe ich mich auch nicht mehr drüber geärgert. #00:10:50-8#

I: Wie bist du den Ärger losgeworden? Kannst du da ein paar Einzelheiten zu erzählen? #00:11:03-9#

B: Ja, dann habe ich mich ganz schnell umgezogen, habe mit keinem ein Wort gesprochen. Und dann bin ich in die Klasse gegangen. Und dann habe ich wieder mit ein paar [Kindern, d. Verf.] gesprochen. #00:11:15-7#

I: Wie hat sich denn dein Gefühl langsam verändert? Zuerst warst du ja wütend. Ab wann ist es besser geworden? #00:11:39-1#

B: Also, es war so in der nächsten Stunde, als die Hälfte vorbei war. Dann war ich wieder guter Laune. #00:11:49-1#

I: Weißt du, was dazu geführt hat, dass deine Laune besser wurde? #00:11:57-9#

B: Ja, dass ich mich denn nur noch aufs Arbeiten konzentriert habe und gar nicht mehr an die Sache gedacht habe. #00:12:03-8#

Der Befragte (B) ist ein Schüler der zweiten Klassenstufe und zum Zeitpunkt des Interviews sieben Jahre und elf Monate alt. Sein Niederlageerleben besteht darin, dass er abgetickt worden ist und gemäß dem Regelwerk des Spiels „Affenticker“ für einen gewissen Zeitrahmen oder gar nicht mehr aktiv am Spiel teilnehmen konnte. Seiner Verärgerung verleiht er dadurch Ausdruck, dass er die Art und Weise der an ihm vorgenommenen Handlung kritisiert. Das Erfahren von Ungerechtigkeit an seiner eigenen Person ist ursächlich für die Entstehung seiner negativen Emotionen. Diese umschreibt er mit den Worten „RICHTIG doof“ und „geärgert“. Das Ticken von hinten und das Anschleichen versteht B nicht als Strategie des agierenden Kindes in der Position des Fängers, sondern als unfaires Verhalten ihm selbst gegenüber. Obwohl „Affenticker“ für Kinder mit einem einfachen Regelwerk als „Einstiegsspiel“ konzipiert ist, scheint sich dem Befragten selbiges als strategische

Interaktionsform noch nicht zu erschließen. Dies lässt den Schluss zu, dass sein Denken und Empfinden noch primär an seiner eigenen Person ausgerichtet und auf diese bezogen ist.

Die Dauer, die seine Verärgerung kennzeichnet, ist nur von kurzer Zeit. Sie umfasst in seiner Schilderung einen Zeitraum vom akuten Niederlageerleben bis hin zur Hälfte der folgenden Unterrichtsstunde. Die negative Emotion drückt sich physisch in raschem Umziehen aus, währenddessen er mit keinem anderen Kind spricht. Über die folgende Unterrichtsstunde sagt er aus, „dass ich mich denn nur noch aufs Arbeiten konzentriert habe und gar nicht mehr an die Sache gedacht habe“. Seinem Bestreben, zu erläutern, wie der Vorgang der Bewältigung sich gestaltet, ist zu entnehmen, dass die Ablenkung durch den Unterricht eher unbewusst erfolgte. Er äußert kein intendiertes Bemühen, der Verärgerung aktiv durch Konzentration auf die Themen des Unterrichts zu begegnen. Dennoch hat er die Aufmerksamkeit dadurch, dass er als Schüler der Klasse in den Unterricht eingebunden ist, auf dessen Inhalte gelenkt. Insofern ist die Ablenkung durch kognitives Arbeiten im Klassenunterricht hier als „Automatismus“ zu bezeichnen.

B beschreibt, wie seine Gefühle aus dem Zustand der akuten Verärgerung infolge der Ablenkung durch kognitives Arbeiten in einen konträren übergehen: „Dann war ich wieder guter Laune.“ Im Falle des Befragten hat die Ablenkung durch kognitives Arbeiten eine nachhaltige Wirkung. Er habe „gar nicht mehr an die Sache gedacht“. An späterer Stelle des Interviews äußert er, auch mit keiner Person weiter über das Niederlageerleben gesprochen zu haben. B gelingt es hier mit dem Niederlageerleben in der beschriebenen Weise vollständig abzuschließen: „Ja, dann ist es vorbei“ (ebd., #00:12:28-0#).

Muster 3: Auditive und visuelle Unterhaltung

Durch die Bezeichnung „Auditive und visuelle Unterhaltung“ des hier dargestellten Musters soll die Art und Weise der Ablenkung, die hier auf die Schülerin oder den Schüler wirkt, zum Ausdruck gebracht werden. Mikos macht auf das Problem einer genauen Bestimmung des Begriffes „Unterhaltung“ in der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft aufmerksam. Darauf soll eingangs zum Verständnis des Begriffes „Unterhaltung“, wie er hier verwendet wird, eingegangen werden. Das Problem resultiert aus der Diskrepanz zwischen der einerseits notwendigen Begriffsbestimmung für die neuere Unterhaltungsforschung und der alltagssprachlich allgemein verstandenen und nicht weiter hinterfragten Bedeutung von „Unterhaltung“.

Sie [die Kategorie der Unterhaltung, d. Verf.] wird einerseits zur Bezeichnung einer Gruppe von Medienprodukten verwandt, die andererseits der Unterhaltung als einem nicht näher bestimmten Rezeptionserleben dienen. Außerdem ist die Kategorie der Alltagssprache entlehnt. [...] Sie bezeichnet ein positives Erlebnis, das Menschen im Wesentlichen in ihrer Freizeit haben. Allerdings ist die Kategorie in Bezug auf ein Rezeptionserlebnis uneindeutig. (Mikos, 2006, S. 127)

Als sinnverwandte Wörter sind unter dem Stichwort „Unterhaltung“ im Bedeutungswörterbuch des Dudens unter anderem die positiven gehaltenen Begriffe „Abwechslung“, „Vergnügen“ und „Zerstreuung“⁴⁵ nachzulesen, welche das hier darzustellende Muster umschreiben. Im Folgenden wird, in Ermangelung einer allgemeingültigen wissenschaftlichen Definition des Unterhaltungsbegriffes, auf den alltagssprachlich verwendeten Begriff der Unterhaltung, wie bei Mikos und im Duden beschrieben, zurückgegriffen.

Mithilfe ausgewählter Medien wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen vom Niederlageerleben hin zum Objekt der auditiven oder visuellen Unterhaltung gelenkt. Die negativen Gedanken an das Niederlageerleben werden durch deren ansprechende Inhalte überlagert. Die SchülerInnen befinden sich dabei in der Position des Rezipienten. Nachfolgend werden die durch die SchülerInnen beschriebenen Medien, welche zur Unterhaltung auditiv oder visuell genutzt werden, dargestellt.

Das selbst gelesene Buch stellt unter den in der Stichprobe beschriebenen Medien die größte Anforderung an das mentale Bewusstsein dar, da die Sinnentnahme und Vorstellung vom Inhalt selbstständig vollzogen werden muss. Eine Zweitklässlerin greift nach einer erlittenen Niederlage im Sportunterricht auf diese Methode der Ablenkung zurück, da sie sich bereits bewährt hat: „Ich habe mich ein bisschen ins Bett gelegt und habe gelesen. Das hilft bei mir meistens, wenn ich lese“ (Marie, Interview 23, #00:05:03-1#).

Die Vorstellungskraft der SchülerInnen wird ebenso durch das Vorlesen einer anderen Person angeregt: „Ich war da noch ganz schön wütend. Aber Frau Hansen hat uns dann in der letzten Stunde was vorgelesen. Dann ging es eigentlich wieder besser. Also, weil ich dann ein bisschen Ruhe hatte [...]“ (Leila, Interview 22, #00:03:14-6#). Die Form der Ablenkung wurde durch die Schülerin nicht selbst gewählt, aber als solche bewusst angenommen. Positiv ist hier zu bewerten, dass die Ablenkung durch Zuhören bereits zeitnah in der Schule zu einer Abmilderung der negativen Emotionen führen konnte.

Das Medium „CD-Player“ oder vergleichbare Geräte zum Hören einer Geschichte ersetzen das Selbstlesen. Ein Vorteil aber ist, dass die Ablenkung gleichzeitig durch eine weitere Handlung

⁴⁵ Unterhaltung (1985). In Dudenredaktion (Hrsg.), *Der Duden in 12 Bänden. Bedeutungswörterbuch* (Bd. 10, 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl., S. 684). Mannheim: Dudenverlag.

verstärkt werden kann: „Und habe halt meine Geschichte angemacht und bin halt auf mein Bett gegangen, habe mir was zu malen genommen, und denn war ich auch schon so ein bisschen aufgemuntert“ (Carolin, Interview 20, #00:15:08-6#).

Die geringste Anforderung an Vorstellungskraft oder eigene Aktivität erfordert das Medium Computer oder Fernseher, wenn Geschichten oder andere Inhalte angesehen werden. Der Schüler Ben beschreibt eine „Ablenkung“ vom Niederlageerleben durch das Medium Computer: „Dann denke ich über was anderes nach. Also entweder ich spiele selbst oder ich kucke mir Videos an“ (Ben, Interview 10, #00:18:01-1#). Die Ablenkung ist eingebunden in jene Zeit, die er täglich nach der Schule am Computer verbringt.

Ein gemeinsames Merkmal dieser Formen der medialen Ablenkung ist das Ausführen unter der Bedingung der Ruhe. Selbst im Klassenraum, betont die Schülerin Leila, hätte sie die Ruhe während des Vorlesens als wohltuend empfunden.

Ablenkung durch auditive oder visuelle Unterhaltung wird teilweise als ein Aspekt eines komplexen Bewältigungsvorgangs durch die SchülerInnen beschrieben. Das Interview der Erstklässlerin Bella ist ein Beispiel dafür.

Ankerbeispiel: Bella, Interview 32 vom 16.5.2014⁴⁶

I: Bella, ich fasse noch einmal zusammen, was du im Interview erzählt hast. Nachdem du schon fast „Schlafender König“ warst, haben die Kinder dich behindert, dich festgehalten und dir den Ball weggenommen. Du warst traurig und ängstlich. Und danach bist du zu deiner Oma gegangen. Du hast mit ihr gesprochen und Fernsehen geschaut. Kannst du mir über das Fernsehen mehr erzählen? #00:00:26-8#

B: Die Sendungen sind meistens immer so lustig. Da lache ich mich immer tot. Und deswegen kann mich das trösten. #00:00:35-6#

I: Du hast da eine besondere Sendung gekuckt bei deiner Oma, nicht? #00:00:40-9#

B: Ja, „Meine Schwester Charly“. #00:00:43-1#

I: Was ist das für eine Sendung? #00:00:45-2#

⁴⁶ Dieses Ankerbeispiel nimmt Bezug auf die Äußerung der Schülerin Bella hinsichtlich der Erlaubnis der Großmutter, am Wochenende fernsehen zu dürfen (vgl. Bella, Interview 12, Ankerbeispiel des Musters „Problem abgeben“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“, Kapitel 5.7.2).

B: Also, das ist eine Sendung, in der eine Familie ist und da kriegt die Mutter ganz viele Kinder. Und da ist noch die Charly. Und in einer Folge [...], weil die Mutter überall Quietscheentchen hinlegt. Da ist er auf einem ausgerutscht und das Baby ist in die Luft geflogen. Er hat sich so die Treppe runtergeworfen. Und danach hat er es gefangen. [...] Und denn hat die Mutter ihn auch im Krankenhaus gesehen. #00:01:25-6#

I: Und wo darfst du diese Sendung gucken? #00:01:35-8#

B: Bei meiner Oma und bei Papa. #00:01:38-4#

I: Und zu Hause, wenn du in der Woche zur Schule gehst? #00:01:42-0#

B: Nein! #00:01:42-9#

I: Dann ist es etwas Besonderes? #00:01:45-2#

B: (bejahend) Mhm. #00:01:45-8#

I: Freust du dich schon im Voraus darauf, die zu sehen? #00:01:50-6#

B: (bejahend) Mhm. #00:01:51-9#

I: Und wie war das jetzt mit deiner Traurigkeit, nachdem du Sport in der Schule hattest? #00:01:58-6#

B: Also, ich habe ja mit da mit meiner Oma gesprochen, und die hat gesagt, „ist ja nicht schlimm“. Da habe ich mir den Fernseher angemacht, habe ein bisschen geguckt, und dann kam diese lustige Sendung, und da habe ich mich totgelacht. #00:02:12-9#

I: Und die Gedanken an den Sport? #00:02:16-0#

B: Habe ich vergessen. #00:02:16-0#

Der Aussage der Schülerin Bella liegt ein Niederlageerleben als Erstklässlerin im Spiel „Schlafender König“ zugrunde. Sie äußert sich über zwei vollzogene Strategien der Bewältigung. Diese sind „Problem abgeben“ der Kategorie „Kommunizieren der

Niederlage“ und „visuelle Unterhaltung“ der Kategorie „Ablenkung“. An dieser Stelle soll die Strategie „Ablenkung“ durch das visuelle Medium „Fernseher“ erörtert werden. Diese schließt sich unmittelbar an das problemlösende Gespräch mit ihrer Großmutter an. Es ist davon auszugehen, dass die Befragte unmittelbar zum Zeitpunkt des Gesprächsendes zwar getröstet, aber dennoch von den Gedanken an das Niederlageerleben erfüllt war. Die Analyse des Interviewausschnittes ergibt, dass der sich anschließende Mechanismus der Ablenkung durch drei Faktoren bestimmt ist. Diese sind der emotionalen und temporalen Ebene zuzuordnen:

- Vorfreude, Anreiz durch Reglementierung (emotional, temporal)
- Anreiz durch Komik (emotional)
- zeitliche Abfolge des Geschehens (temporal)

Der Fernsehkonsum ist für die Schülerin reglementiert. Die Sendung „Meine Schwester Charly“ darf B nur am Wochenende, wenn sie sich bei ihrem Vater oder ihrer Großmutter aufhält, sehen. Es ist daher anzunehmen, dass der Anreiz fern zu schauen, aufgrund der temporären Einschränkung als hoch einzustufen ist. Die Vorfreude und die Gedankenaufnahme an das Fernsehereignis leiten den Prozess der Ablenkung vom Niederlageerleben ein.

„Meine Schwester Charly“, eine Produktion der „The Walt Disney Company“, ist dem Genre „Sitcom“ (dt. „Situationskomödie“) zuzuordnen. Im Fokus steht die Darstellung des unfreiwillig Komischen im Alltag, eingebunden in einen Handlungskontext. B gibt eine Sequenz des Inhaltes einer Folge detailliert wider und zeigt dadurch, dass das Geschehen um die Fernsehfamilie ihre ungeteilte Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt. Sie verfolgt als passive Rezipientin das Geschehen, wobei ihr vordergründiges Interesse der Situationskomik gilt: „Die Sendungen sind meistens immer so lustig. Da lache ich mich immer tot.“ Das komödiantische Merkmal der Sendung ist als primärer Reiz für die Ablenkung der Gedanken an das Niederlageerleben anzunehmen, da B aussagt, dass ihr die komischen Elemente der Sendung Trost spenden und das Niederlageerleben um das Spiel „Schlafender König“ vergessen lassen. Die Wirkung der positiven Emotion, die aus der belustigenden audiovisuellen Unterhaltung resultiert, ist in ihrer Wirkung höher einzuschätzen als die zuvor vorherrschende negative Emotion. Die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit auf das Fernsehereignis und der positiven Emotion wird durch eine rasche Abfolge von komischen Elementen begünstigt.

An letzter Stelle ist die zeitliche Abfolge des Geschehens vom Zeitpunkt des Niederlageerlebens bis zum Ansehen der Sitcom als ablenkender Faktor zu nennen. Während die Wahrnehmung der Befragten, begünstigt durch seinen hohen Anreiz, auf das präsente

Objekt ihres Interesses gerichtet ist, verblassen die Gedanken an das zuvor Erlebte. Das Fortschreiten der Zeit führt dazu, dass das Ereignis „Niederlageerleben“ in den Hintergrund rückt und schließlich vollständig verblasst: „Habe ich vergessen.“

Die Bewältigungsstrategien „Abgeben des Problems“ und „Ablenkung durch visuelle Medien“ werden nacheinander vollzogen. Während erstere als kurz- und längerfristig zu klassifizieren ist, wirkt „Ablenkung“ zum Zeitpunkt des Ausführens akut. „Ablenkung durch Fernsehen“ ist hier für B als ergänzende und thematisch abschließende Strategie zu verstehen.

Muster 4: Umgang mit Haustieren

Einige der interviewten SchülerInnen äußern sich über Tiere, durch welche sie direkt oder indirekt Trost nach einer erlittenen Niederlage empfangen. Dabei handelt es sich teilweise um Stofftiere (vgl. Muster „Rat der Kuschtiere“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“, Kapitel 5.7.2) und teilweise um echte Haustiere. Bisweilen haben diese Stofftiere ein reales Pendant. Dazu sagt ein Erstklässler aus, dass er sich mit seinem kleinen Stoffhund in Assoziation mit einem realen Tier in der Umkleidekabine der Sporthalle getröstet hätte: „Also den [seinen Stoffhund, d. Verf.] mag ich sehr. Ich habe dem auch einen Namen gegeben“ (Mario, Interview 17a, #00:08:29-0#). Dabei denkt er an dessen reales Pendant: „Johann. Diesen Hund gibt es auch wirklich, weil wir den schon besucht hatten. Und der ist auch ganz süß. Und mit dem durfte ich ja auch immer an der Leine gehen“ (ebd., #00:08:41-9#). Die Ablenkung vom Niederlageerleben erfolgt hier indirekt durch das Haustier, indem der Schüler seine Gedanken beim Anblick seines Stofftieres auf das real existierende Pendant lenkt. Die positiven Gedanken an das real existierende Tier vermag akut die negativen Emotionen vor Ort zu lindern. Dadurch, dass nur ein Teil der Kinder Haustiere hat, übernehmen Stofftiere oft eine Ersatzfunktion. Es ist anzunehmen, dass nicht nur in die Schule mitgebrachte Stofftiere durch Gedanken an ein reales Pendant von negativen Ereignissen ablenken können, sondern auch die Vorstellung, jenes Stofftier sei real. Die Ablenkung basiert hier auf der Kraft der Phantasie.

Im Folgenden wird ausschließlich auf die Aussagen von SchülerInnen über real existierende Haustiere eingegangen. Zunächst gestaltete es sich in den Interviews als schwierig, in Worte zu fassen, welche Mechanismen bei der Ablenkung durch den Umgang mit Haustieren wirksam sind. Dazu sagt ein Viertklässler aus, dass sich seine auf eine Niederlage im Sportunterricht bezogene Wut zuhause legte. Auf welche Weise dies geschehen ist, bleibt unklar: „Also, ich habe mit meinen Meerschweinchen gespielt und mit meiner Schwester draußen im Sandkasten.

Und ja. Dann ist die Wut einfach verschwunden“ (Alec, Interview 17, #00:03:56-8#). Der genaue Mechanismus, welcher das Verschwinden der Wut bewirkt, ist hier nur zu vermuten. Die Wortwahl „einfach“ deutet darauf hin, dass die Ablenkung für den Befragten unbewusst verläuft. Um den Mechanismus, welcher bei der Ablenkung durch den Umgang mit Haustieren abläuft, präziser darstellen zu können, wurden im Sachkundeunterricht einer ersten Klassenstufe einzelne Aussagen zum Thema „Erlebnisse mit Haustieren“ auf einem Audiorekorder aufgenommen. Diese beziehen sich auf „Trost“ im Allgemeinen. Es wurde thematisiert, dass sich „Trost“ durch Haustiere ohne gedankliche Vorbereitung schwer in Worte fassen lässt: „Dann ist die Wut einfach verschwunden“ (ebd., #00:03:56-8#) und ähnliche Aussagen sind geäußerte spontane Antworten in der Interviewsituation. Die Aussagen der Klasse ergänzen das folgende Ankerbeispiel, indem sie den angedeuteten Mechanismus der Ablenkung durch den Umgang mit Haustieren präzisieren.

Ankerbeispiel a: Shaqiri, Interview 18a vom 03.06.2013

I: Du hast mir von einem Spiel berichtet, das du verloren hast. Kannst du davon mal erzählen?
#00:00:49-3#

B: Ja! Als ich da verloren habe, habe ich mich mies gefühlt, und ich habe einfach gar nichts gesagt.
#00:00:59-4#

I: Von welchem Spiel sprichst du? #00:00:59-4#

B: Von „Schlafender König“. #00:01:04-8#

I: Was ist denn da genau passiert? #00:01:07-1#

B: Als ich den Ball hatte, wurde ich andauernd getickt. #00:01:10-7#

I: Und das heißt, du bist schon nach vorne gekommen? #00:01:14-3#

B: Ja! #00:01:14-9#

I: Ist dir das einmal oder öfters passiert an dem Tag? #00:01:27-4#

B: Öfters. #00:01:27-8#

I: Wie hast du dich da gefühlt? #00:01:31-4#

B: Sehr mies. #00:01:34-0#

I: Was hast du gedacht? #00:01:38-8#

B: Ich hab an mein Hund gedacht. #00:01:43-9#

I: Und was ist dann passiert, als du an deinen Hund gedacht hast? #00:01:50-3#

B: Da war ich wieder fröhlich. #00:01:51-8#

I: Hast du irgendetwas gemacht, zum Beispiel mit den Füßen aufgestapft? #00:02:07-3#

B: Nee. Ich war nur sauer. #00:02:10-4#

I: Kannst du mir noch mal etwas mehr über den Hund erzählen? #00:02:34-0#

B: Er bringt mit immer sehr viel Glück, und das macht Spaß, mit ihm zu spielen. #00:02:45-1#

I: Wie heißt der Hund? #00:02:51-8#

B: Nitro. #00:02:57-9#

I: Passiert das öfters, wenn du traurig bist, dass du an den Hund denkst oder mit dem Hund dann spielst, um dich wieder aufzumuntern? #00:03:09-3#

B: Ja! #00:03:13-0#

Der Befragte (B) berichtet über das Spiel „Schlafender König“. Nachdem es ihm mehrmals in aufeinanderfolgenden Spielen gelungen ist, als einziger erfolgreich aus der ersten Spielhälfte hervorzugehen, konnten seine Kontrahenten einen endgültigen Sieg in der zweiten Runde verhindern. Daraus resultiert eine negative Emotion, die B mit „sehr mies“ und „sauer“ umschreibt. Die Wortwahl „sehr“ lässt darauf schließen, dass die negative Emotion von

hoher Intensität ist. Die Ablenkung erfolgt hier, wie auch einleitend beim Schüler Mario beschrieben, durch Gedanken an ein real existierendes Haustier. Sie vollzieht sich augenblicklich und noch vor Ort, obwohl die zugrundeliegende Verärgerung von hoher Intensität ist: „Da war ich wieder fröhlich“. Hier liegen nur die Gedanken an das Haustier der Ablenkung vom Niederlageerleben zugrunde. Es bedarf keiner weiteren Strategie, die negative Emotion abzumildern. Das lässt den Schluss zu, dass schon der bewusst hervorgebrachte Gedanke an den Umgang mit einem real existierenden Haustier eine erfolgreiche Bewältigungsstrategie oder, wenn unbewusst vollzogen, ein erfolgreicher Bewältigungsmechanismus ist.

B gibt an, dass Gedanken an seinen Hund „Nitro“ überaus positive Assoziationen hervorrufen. Er bringe ihm „immer sehr viel Glück“ und „das macht Spaß, mit ihm zu spielen“, sagt B aus. Welche konkreten Ereignisse oder Emotionen sich hinter der Bezeichnung „Glück“ verbergen, bleibt hier offen. Der Schüler drückt durch seine Wortwahl „Glück“ aus, dass er den Umgang mit seinem Haustier als sehr positiv erachtet. Die genaue Wirkungsweise dessen, was B mit „Glück“ umschreibt, bleibt verborgen. Festzuhalten ist, dass schon die Gedanken an das positive Ereignis „Umgang mit dem eigenen Haustier“ eine derart große Kraft hat, dass durch sie auch negative Emotionen von hoher Intensität akut abgelenkt werden können.

Das die Aussagen des Befragten ergänzende Ankerbeispiel soll an dieser Stelle angefügt werden. Der Befragte selbst, im Folgenden Gesprächsmitschnitt als „S“ bezeichnet, meldet sich hier auch zu dem Thema „Erlebnisse mit Haustieren“ zu Wort.

Ankerbeispiel b: Bella, Helen, Shaqiri & Lotta: Interview 18b vom 18.09.2013

I: Wie schafft es das Haustier, dass es euch trösten kann? #00:00:05-8#

S: Wenn ich zum Beispiel sauer bin, dann gehe ich zu meinem Hund, und dann ist es ganz lustig, weil er immer meinen Schuh wegnimmt. #00:00:17-4#

I: Und wie geht es dir dann? #00:00:20-3#

S: Dann ist es lustig, und dann vergesse ich das immer wieder schnell. #00:00:26-7#

I: Wie geht dir das? #00:00:30-1#

B: Mich hat mal Elvis getröstet, als ich mir ganz doll wehgetan habe. Und Mama und Papa haben das nicht gehört, weil die im Wohnzimmer waren. Und dann ist Elvis, weil der draußen war, heimlich durch mein Zimmer gekrochen. Da war nämlich eine Lücke offen. #00:00:47-2#

I: Wie hat es Elvis geschafft, dass es dir wieder besser ging? #00:00:50-7#

B: Elvis hat meine Decke runtergewühlt und hat die dann in meine Puppenkiste getan. Und ich habe die rausgeholt, und Elvis hat sie dann in den Kleiderschrank getan, die Decke. #00:01:03-3#

I: Und wie ging es dir dann? #00:01:06-1#

B: Gut, weil Elvis dann die immer wieder rausnimmt und woanders hintut. #00:01:11-1#

H: Wenn ich sauer bin, dann sage ich das meiner Katze, und dann kuschle ich mit meiner Katze. Und dann schnurrt die und schnuppert auch manchmal an meinem Gesicht. #00:01:35-7#

I: Und wie geht es dir dann? #00:01:38-5#

H: Dann geht es mir besser. #00:01:40-5#

I: Kannst du das näher beschreiben? #00:01:48-0#

H: Die kitzelt mich immer mit den Schnurrbarthaaren. #00:01:51-8#

I: Und dadurch geht es dir besser? #00:01:55-4#

H: (Nicken) #00:01:55-1#

L: Wenn ich traurig bin oder wütend, gehe ich zu meinem Hund und der schlabbert mich meistens ab. #00:02:07-2#

I: Während des Abschlabbers, was passiert dann mit deiner Traurigkeit? #00:02:16-0#

L: Die geht dann weg, weil es lustig ist. Das ist lustig, wenn sie das immer so am Hals macht. Weil es kitzelt dann immer. #00:02:33-2#

I: Und wie geht es dir dann hinterher? #00:02:35-2#

L: Besser. #00:02:37-0#

I: Dankeschön. #00:02:38-4#

Die Aussagen der Schülerinnen schildern das Erfahren von Trost und Linderung negativer Emotionen durch den Umgang mit ihren Haustieren. Dabei beschreiben die Befragten Tätigkeiten wie Spielen, Beobachten, Hören, Sprechen und Kuschneln im häuslichen Bereich. Die genannten Erzählbeispiele sollen ausreichen, um den Kern der Wirkungsweise des Umgangs mit Haustieren auf Kinder in belastenden Situationen, welche in ihrer Art und Intensität mit der eines Niederlageerlebens im Sportunterricht vergleichbar sind, zu veranschaulichen. Das zeigt, dass bei der Ablenkung durch Haustiere unterschiedliche Mechanismen wirksam sein können. Der gemeinsame Nenner dieser Mechanismen zeichnet sich durch ein positives Ergebnis aus, indem es den Kindern „besser“ oder „gut“ geht. Die einzelnen Tätigkeiten im Umgang mit den Tieren sollen an dieser Stelle näher erörtert werden. Der Befragte S erfährt durch Beobachtung seines Hundes „Nitro“ Ablenkung. Dieser wirkt in der Rolle eines „Unterhalters“. Sein Verhalten führt bei S zu Belustigung, welche eine rasche Ablenkung von negativen Emotionen bewirkt: „Dann ist es lustig, und dann vergesse ich das immer wieder schnell.“

Der Aussage der Befragten B ist zu entnehmen, dass „Ablenkung“ ebenfalls durch Beobachtung ihres Haustieres „Elvis“ hervorgerufen worden ist. B greift allerdings aktiv in das Geschehen ein. Elvis kommt hier die Rolle eines „Unterhalters“ und „Animators“ zu, der sein Gegenüber zu einer Gegenreaktion, zum Spielen herausfordert.

Die Befragte H sucht das Gespräch mit ihrer Katze. Vergleichbar mit dem Muster „Rat der Kuschneltiere“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ führt sie so eine Linderung der negativen Emotionen durch ihre eigenen Gedanken herbei. Unterstützt wird dieser Prozess durch „Kuschneln“. Hierbei wird die taktile und haptische Wahrnehmung der Befragten in hohem Maße angesprochen. Der Mechanismus der Ablenkung erfolgt über die Verarbeitung der über die Haut aufgenommenen taktilen Reize, wie z.B. die Körperwärme der Katze, und haptischer Reize. Unter denen ist die Beschaffenheit des Fells als besonders wirksam anzunehmen. Die taktile und gleichzeitig auditive Wahrnehmung wird durch das Schnurren der Katze angesprochen, welches mit einer spürbaren Körpervibration des Tieres einhergeht.

Auch die Befragte L äußert sich positiv über die Wirkung der durch ihre Katze hervorgerufenen taktilen Reize: „Das ist lustig, wenn sie das immer so am Hals macht. Weil es kitzelt dann

immer.“ L bringt ebenso wie der Schüler S den Begriff „lustig“ in das Gespräch ein. In ihrem Fall besteht der wirksame Mechanismus der Ablenkung in der Verbindung von taktilen Reizen und positiver Verstärkung durch Belustigung und Freude.

Die Aussagen zeigen auf, dass die Ablenkung vom Niederlageerleben durch den Umgang mit einem Haustier oder den Gedanken an den Umgang mit einem real existierenden Haustier im Besonderen auf der Wahrnehmung multipler Sinnesreize, von denen taktile, haptische und auditive genannt worden sind, beruht. Es ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass im Umgang mit Haustieren auch die visuelle und olfaktorische Wahrnehmung angesprochen wird. Es wird weiter deutlich, dass die von negativen Gedanken ablenkende Wirkung von Haustieren auf deren Fähigkeit beruht, Kinder durch ihr Verhalten zum aktiven Handeln und Spielen aufzufordern. Dabei wirkt tierisches Verhalten oft belustigend. Dadurch wird der Fokus der Aufmerksamkeit fort vom negativen Ereignis auf das freudegenerierende Ereignis gelenkt. Diese Aspekte berücksichtigend, ist der Begriff „Glück“ im Sinne des Befragten S (Interview 18a, #00:02:45-1#) eine treffende Wahl, um den dargestellten Sachverhalt in einem markanten Wort auszudrücken.

Muster 5: Essen

Bisher konnte eine Ablenkung vom Niederlageerleben auf der Ebene der auditiven, taktilen und haptischen Wahrnehmung im Kapitel „Ablenkung“ dargestellt werden. Aus diesen Erkenntnissen resultierte die Frage, ob Ablenkung auch durch olfaktorische und gustatorische Reize in den Interviews der Stichprobe Erwähnung findet. Auf der Suche nach Übereinstimmungen und Unterschieden in den Aussagen der SchülerInnen fiel dazu die häufige Nennung von Begriffen auf, die in Zusammenhang mit „Nahrungsaufnahme“ stehen. Bisweilen sind diese auch mit der Beschreibung eines verbesserten Wohlbefindens verbunden: „Aber da war ich dann auch ein bisschen traurig. Beim Umziehen war ich dann ein bisschen glücklicher. Aber danach, beim Frühstück, da war ich nicht mehr wütend, traurig“ (Frank, Interview 16, #00:02:52-4#). Die Vermutung liegt nahe, dass gustatorische und olfaktorische Reize in Verbindung mit dem Stillen des Hungergefühls auf den betroffenen Schüler eine vom Niederlageerleben ablenkende Wirkung ausübt. Doch „Nahrungsaufnahme“ wird an keiner Stelle durch die SchülerInnen als bewusst eingeleitete Strategie zur Niederlagenbewältigung beschrieben. Daher kann für dieses Muster festgestellt werden, dass gustatorische und olfaktorische Reize sowie das Sättigungsgefühl eine vom Niederlagenerleben ablenkende Wirkung auf die SchülerInnen ausüben. Dies wird aber nicht gezielt herbeigeführt. Es wäre

denkbar, dass sich eine Ablenkung durch „Essen“ für die SchülerInnen, welche sich dazu geäußert haben, unbewusst vollzieht. Eine Zweitklässlerin drückt beispielsweise indirekt aus, dass „Mittagessen“ für sie mit einer gedanklichen Abkehr von kurzfristig vergangenen Ereignissen verbunden ist. Sie spricht zunächst mit ihren Kuscheltieren über eine erlittene Niederlage, bevor sie das Thema „Niederlage“ ausblendet: „Wie findet ihr das denn, wenn ihr mal verliert? [...] Und dann bin ich runtergegangen und habe erst mal Mittag gegessen“ (Mahila, Interview 10, #00:24:46-1). Die Wortwahl „erst mal“ impliziert eine Ausblendung vergangener Ereignisse. Bereits die lokale Hinwendung „runtergehen“ bewirkt eine mentale Fokussierung auf das bevorstehende Ereignis „Essen“. Auch der Viertklässler Jo erwähnt das „Mittagessen“ im Zusammenhang mit einer Abkehr seiner Gedanken an die Niederlage, auch wenn eine andere Strategie der Bewältigung im Vordergrund steht: „Also eigentlich ist es immer beim Mittagessen, weil ich da immer alle möglichen Sachen frage. Und deshalb denke ich da denn nicht so dran“ (Jo, Interview 19, #00:11:06-3#).

In den Aussagen der SchülerInnen geben auch metaphorische Redewendungen, die sich auf die Nahrungsaufnahme und deren Verarbeitung im Körper beziehen, Hinweise auf dessen ablenkende Wirkungsweise. Auf die Frage, wie sie sich nach einem Gespräch mit ihrer Mutter über ein Niederlageerleben im Sportunterricht gefühlt habe, antwortet eine Viertklässlerin: „Noch besser. Also das ist ja meine Mama. Die versteht das ja. Und deswegen, ja, war das dann eigentlich auch schon *gegessen*“ (Karla, Interview 9, #00:06:36-8#). „Das war gegessen“ steht hier für „das Ereignis ist unwiederbringlich abgeschlossen“.

Das Ereignis „Nahrungsaufnahme“ unterstützt in den Aussagen der SchülerInnen akut und kurzfristig in der Schule oder im häuslichen Bereich eine Ablenkung von dem Niederlageerleben: „Als ich in der Umkleidekabine war, da habe ich mich angezogen, bin nach oben gegangen, und da habe ich gegessen. Und in der nächsten Unterrichtsstunde ging es schon wieder besser“ (Mia, Interview 14, #00:04:00-8#).

Das folgende Ankerbeispiel schließt sich in seiner Aussage den hier aufgezeigten Zitaten über die Nahrungsaufnahme als Quelle der Ablenkung vom Niederlageerleben in einer nicht beabsichtigt herbeigeführten Form an.

Ankerbeispiel: Maria, Interview 17, 24.05.2013

I: Kannst du mir jetzt von einem Spiel erzählen, das du verloren hast? #00:07:17-6#

B: (bejahend) Mhm. Also das war mal beim Völkerballspiel am Ende der Dritten. Und da haben wir verloren. Und denn hat die Gewinnermannschaft immer gesagt, dass sie die Besseren sind und dass wir schlecht sind und so. #00:07:41-5#

I: Wie hast du dich gefühlt, als sie das gesagt haben? #00:07:55-1#

B: Ich war böse auf die und traurig. #00:08:01-2#

I: Und was war schlimmer für dich, dass du das Spiel verloren hast oder dass die dann so über dich geredet haben? #00:08:10-4#

B: Dass sie so über mich geredet haben. #00:08:11-8#

I: Kannst du denn einmal beschreiben, was du danach gemacht hast? #00:08:56-9#

B: Dann habe ich mich umgezogen und bin in die Pause rausgegangen. Und dann haben wir noch Unterricht gemacht, und dann bin ich nach Hause gegangen. #00:09:13-7#

I: Wie lange bist du traurig und wütend gewesen? #00:09:21-4#

B: Also, bis ich nach Hause gekommen bin oder bis zum Mittag. #00:09:26-3#

I: Und kannst du mir sagen, wann und an welchem Ort es dir wieder besser ging? #00:09:32-1#

B: In der Küche nach dem Essen. #00:09:39-3#

I: Was ist da passiert, dass es dir wieder besser ging? #00:09:42-7#

B: Ich habe einfach aufgegessen, und dann habe ich es mit dem Essen verdaut. #00:09:53-0#

Die befragte Viertklässlerin (B) beschreibt ein Niederlageerleben aus der dritten Klassenstufe. Die primär aus der Niederlage resultierenden Demütigungen der Unterlegenen sind ursächlich für die Emotionen, welche sie mit „böse“ und „traurig“ ausdrückt. Da das Ereignis weiter in der Vergangenheit zurückliegt und die Befragte sich noch erinnert, ist anzunehmen, dass die genannten negativen Emotionen akut und kurzfristig in ihrer Intensität als hoch einzustufen sind. Die vorherrschenden Emotionen „Wut“ und „Traurigkeit“ dauern über die verbleibende

Unterrichtszeit am Vormittag an. Die Befragte beschreibt eine Besserung der emotionalen Lage temporal und lokal mit dem Aufenthalt in der Küche ihres Elternhauses zur Mittagszeit: „Ich habe einfach aufgeessen, und dann habe ich es mit dem Essen verdaut.“

B stellt den Vorgang der Ablenkung vom Niederlageerleben farbig dar. Indem B isst, verändert sich ihre Betrachtungsweise auf das Ereignis „Niederlageerleben“. Vergleichbar mit der Bedeutung des Begriffes „gegessen“ in der Aussage der Schülerin Karla (Interview 9, #00:06:36-8#) wird „aufgegessen“ hier als Synonym für „das Ereignis ist abgeschlossen“ verwendet. Sie sieht während des Prozess der Nahrungsaufnahme die erlittene Niederlage und ihre Auswirkungen als nunmehr der Vergangenheit angehörig an. Durch die Wortwahl „verdaut“ bekräftigt B ihre Aussage und drückt gleichermaßen aus, dass sie mit den Gedanken an die aus der Niederlage resultierenden persönlichen Demütigungen abschließen kann.

Es ist anzunehmen, dass der Prozess der Ablenkung während des Mittagessens für die Befragte unbewusst verläuft, da sich ihre Darstellung auf die metaphorische Ebene beschränkt. Sie isst nicht um sich abzulenken und hat auch keinen Gedanken daran. Daher finden sich sowohl in ihrem Interview als auch in den Aussagen anderer SchülerInnen zu diesem Thema keine expliziten Beschreibungen der Wirkungsweise des ablenkenden Mechanismus. Es wird hier daher von der Annahme ausgegangen, dass die vom Niederlageerleben ablenkende Wirkung des Mittagessens auf dem Fokussieren der Nahrungsaufnahme beruht. Damit verbunden sind die Befriedigung des Esstrieb und das Wahrnehmen gustatorischer und olfaktorischer Reize.

B schildert die ablenkende Wirkung des Essens zur Mittagszeit. Das Mittagessen ist eine Hauptmahlzeit und dient der Aufrechterhaltung aller Körperfunktionen. Es ist anzunehmen, dass die Ablenkung vom Niederlageerleben auf einer Wechselwirkung zwischen der physischen Nahrungsaufnahme und der Psyche basiert. Durch das Essen wird ein Mangel ausgeglichen oder diesem vorgebeugt. Setzt der Sättigungsmechanismus durch die Nahrungsaufnahme in einer für den Körper angemessenen und positiven Weise ein, wird der Esstrieb gestillt und das physische Wohlbefinden in Form eines angenehmen Sättigungsgefühls gesteigert. Dieser Prozess geht einher mit der Wahrnehmung olfaktorischer und gustatorischer Reize. Ein angenehmer Geschmack oder Geruch begünstigt positive Emotionen. Tradierte und vereinbarte Verhaltensnormen unterstützen während des Essens bisweilen eine Fokussierung auf die Nahrungsaufnahme und damit eine Ablenkung von anderen Themen.

Der Grad der vom Niederlageerleben ablenkenden Wirkung durch das Mittagessen ist im Falle der Befragten in ihrer Intensität als hoch einzuschätzen, da sie das Thema für sich langandauernd ausblenden konnte.

Muster 6: Musik

Ablenkung durch Musik wird an dieser Stelle als eigenständiges Muster aufgeführt, obwohl eine Zuordnung zum Muster „Auditive und visuelle Unterhaltung“ ebenfalls möglich ist.

Ursächlich für die Bildung eines eigenen Musters ist der durch die SchülerInnen beschriebene Mechanismus der Ablenkung, welcher sich auf den besonderen Gehalt des Mediums „Musik“ zurückführen lässt. Dieser soll hier skizziert werden, um nachfolgende Darstellungen der SchülerInnen zu verdeutlichen.

Im Falle der Musik verbinden sich die Komponenten „Form“ und „Inhalt“ zu einer charakteristischen klanglichen Einheit. Die Form ist gekennzeichnet durch eine geordnete und meist rhythmisierte Abfolge von Tönen unterschiedlicher Instrumente, welche „Musik“ in ihrem Wesen einzigartig macht. Teilweise wird diese gesanglich durch einen Text oder anderweitige Einspielungen ergänzt. Der Inhalt ist die Aussage, welche das Klangereignis vermittelt. Diese drückt sich häufig in der Darstellung von Emotionen aus. Ein Text kann gesanglich dazu eine konkrete Geschichte oder eine bestimmte Darstellung eines Sachverhalts wiedergeben. Das Lied „Happy“ von Pharrell Williams⁴⁷ ist ein aktuelles Beispiel für den inhaltlichen Ausdruck der Emotion „Freude“ durch Musik. In meinem Sportunterricht konnte ich beobachten, dass dieses Lied einen hohen Aufforderungscharakter hat, sich zu bewegen. Durch seine motivationale Funktion ist es nicht nur für einen Einsatz in der Aufwärmphase sehr geeignet. Die Äußerungen der SchülerInnen lassen erkennen, dass Musikhören bisweilen auch die Verarbeitung von Frustrationserlebnissen im Sportunterricht durch Ablenkung von den daraus resultierenden negativen Emotionen unterstützt.

Das Hören von „Musik“ erweist sich hier als ein geeignetes Medium zur Ablenkung vom Niederlageerleben unter unterschiedlichen temporalen und lokalen Bedingungen. Die Aufnahme und Wirkungsweise ist individuell verschieden. Übereinstimmend ist das Ergebnis „Ablenkung vom Niederlageerleben“. Die folgenden zwei Schüleraussagen und das anschließende Ankerbeispiel sollen dies verdeutlichen.

Ist der Fokus der Aufmerksamkeit unter der Bedingung von Ruhe auf den Inhalt eines Liedes gerichtet, lässt sich dies mit dem Lesen oder Hören einer Geschichte vergleichen: „Und denn bin ich in mein Zimmer gegangen, habe Musik gehört, und dann habe ich mich so ein bisschen noch beruhigt“ Carolin, Interview 20, #00:14:20-8#). „Musikhören“ ist hier eine bewusst im

⁴⁷ Williams, P. (2014). Happy [aufgenommen von P. Williams]. Auf *GIRL* [CD]. Berlin: Columbia.

häuslichen Bereich eingeleitete Strategie der Schülerin. Hinsichtlich der Wirkungsweise ist eine Erwartungshaltung ihrerseits anzunehmen, welche eine erfolgreiche Ablenkung verspricht. Dass Musik auch ohne einen bewussten Plan der Ablenkung einen positiven Einfluss auf die persönliche Stimmungslage nehmen kann, macht folgendes Zitat eines Erstklässlers, welcher am Ausführen eigener Spielzüge im Sportspiel gehindert worden ist, deutlich: „Mit der MUSIK war es auf einmal weg. Auf einmal war es mit der MUSIK richtig schön. Und ich habe die WUT einfach unter der Erde rausgelassen aus meinen Füßen“ (Kevin, Interview 12, #00:18:11-4#). Der Schüler bezieht sich in seiner Aussage auf den anschließenden Musikunterricht. Er hat die Strategie einer Ablenkung nicht bewusst verfolgt. Dennoch zeigt sich im Ergebnis die Wirkung der Ablenkung: „Das war richtig hier im Bauch. Und denn hier auch noch im Gehirn“ (ebd., #00:18:16-7#)“.

Das folgende Interview zeigt auf, dass der Einsatz von Musik im Sportunterricht bereits zu einer akuten Ablenkung vom Niederlageerleben vor Ort und zu einer Abmilderung der daraus resultierenden negativen Emotionen führen kann.

Ankerbeispiel: Paul, Interview 31 vom 15.5.2014

I: Kannst du mir von einem Spiel im Sportunterricht erzählen, das du verloren hast? #00:01:45-5#

B: Wir haben „Dritter-Abschlag“ gespielt, und dann haben wir verloren. Danach haben wir „Stopptanz“ getanzt, und dann hatte ich wieder gute Laune durch die Musik. #00:02:15-9#

I: Kannst du noch etwas zu dem „Dritter-Abschlag“ erzählen? Wie ist das da gelaufen? Du hast hier auch schon die Spielsteine aufgebaut. #00:02:26-4#

B: [...] Dann wurden wir gefangen. Und die, die da drin waren, haben gewonnen. Und dann war nur noch einer von uns übrig. Und dann hat er ABGEKLATSCHT, ABGEKLATSCHT. [...] Und dann hatten wir niemanden mehr, und die haben dann gewonnen. #00:05:20-8#

I: Wie hast du dich gefühlt, als du verloren hattest? #00:05:25-8#

B: Ein bisschen traurig. #00:05:27-8#

I: Was passierte, dass es dir wieder besser ging? #00:05:58-4#

B: Als wir den „Stopptanz“ getanzt haben, da kam mein Lieblingslied. Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune. #00:06:06-4#

I: Welches ist denn dein Lieblingslied? #00:06:08-8#

B: Ein Lied von „Tomorrowland“. #00:06:11-4#

I: Was macht das Lied mit dir, dass deine Laune besser wird? #00:06:20-7#

B: Da drinne kommt Bass vor und ich mag es dann so, wenn das ein bisschen lauter ist und ein bisschen „bum“ macht. Und dann mag ich das immer so, wenn das richtig schön ist. #00:06:39-2#

I: Hörst du gerne Musik? #00:06:41-7#

B: Ja! #00:06:42-6#

I: Wo hörst du überall Musik? #00:06:44-6#

B: In meinem Zimmer, bei meinem großen Bruder, und das war es. #00:06:54-4#

I: Was für Gefühle hast du, wenn die Musik an deine Ohren dringt? #00:06:58-5#

B: Gute Gefühle. Weil dann fühle ich mich auch sicherer, wenn Musik ist. #00:07:08-6#

I: Sicherer wovor? #00:07:11-3#

B: Vor irgendwelchen Sachen. Wie zum Beispiel, wenn ich jetzt am Tag irgendwas mit Horror geguckt habe und dann einschlafe und die Musik aus ist, dann träume ich immer schlecht davon. Und dann, wenn die Musik an ist, schlafe ich gut. #00:07:30-6#

I: Du hast dich nach der Niederlage traurig gefühlt, und dann kam der Stopptanz. Funktioniert das da genauso? #00:07:40-4#

B: Ja! #00:07:42-4#

I: Wie verschwindet die Traurigkeit? Kannst du das noch mal beschreiben? #00:07:50-0#

B: Ja! Also, wenn die Musik erscheint, dann kommt in meinem Lieblingslied immer so ein bisschen „bum“ vor. Und wenn ich das dann höre, dann bin ich sofort wieder glücklich. #00:08:04-7#

I: Hast du später noch mal dran gedacht oder war das für immer weg? #00:08:15-9#

B: Das war für immer weg. #00:08:17-2#

Eine Niederlage beim Spiel „Dritter-Abschlag“ im Sportunterricht ist ursächlich für die Emotion „Traurigkeit“ des Befragten (B). Diese beschreibt er in ihrer Intensität als gering, „ein bisschen traurig“, und von kurzer Dauer.

Im nachfolgenden Spiel „Stopptanz“ lenkt er seine Aufmerksamkeit auf die begleitende Musik. Er gibt an, dass sein Lieblingslied gespielt wurde. Seiner Aussage, dass das Lieblingslied „von Tomorrowland“ sei, ist zu entnehmen, dass es sich um das Genre „Electronic Dance Music“, auch „EDM“ genannt, handelt. „Tomorrowland“ ist ein seit dem Jahre 2005 jährlich stattfindendes Open-Air-Festival in der belgischen Stadt Boom, veranstaltet von dem Medienunternehmen ID&T. EDM basiert auf repetitiven Arrangements. Harmonische und rhythmische wiederkehrende Strukturen determinieren diese in der Jugendbewegung angesagte Form der Tanzmusik. Der Befragte sagt aus, diese Musik im häuslichen Bereich in seinem Zimmer und bei seinem großen Bruder zu hören. Es ist anzunehmen, dass dieser ihm das Musikgenre nahegebracht hat.

Die von der negativen Emotion ablenkende Wirkung des Liedes ist als sehr hoch einzuschätzen. Sie tritt augenblicklich ein und ruft eine vollständige Umwandlung der Traurigkeit in eine positive Stimmung hervor: „[...] da kam mein Lieblingslied. Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune.“ B beschreibt eingehender, welche Aspekte von „Musik“ ihn derart mit positiver Emotion erfüllen, dass er von den Gedanken an die Niederlage akut und vollständig abgelenkt wird. Der Mechanismus der Ablenkung durch Musik basiert in seinen Aussagen auf zwei Faktoren:

- Form: „Da drinne kommt Bass vor, und ich mag es dann so, wenn das ein bisschen lauter ist und ein bisschen ‚bum‘ macht.“
- Inhaltliche Assoziation: „Weil dann fühle ich mich auch sicherer, wenn Musik ist.“

Auch durch folgende Aussage beschreibt B den formalen ablenkenden Aspekt der Musik, welcher die Ablenkung anteilig bewirkt: „Also, wenn die Musik erscheint, dann kommt in meinem Lieblingslied immer so ein bisschen „bum“ vor. Und wenn ich das dann höre, dann bin ich sofort wieder glücklich.“ Es ist anzunehmen, dass der Befragte mit „bum“ die starken Resonanzen der tiefen Töne umschreibt, welche den Takt und den Rhythmus des Musikgenres bestimmen. Der Art des Rhythmus und die Intensität der Lautstärke, „ich mag es dann so, wenn das ein bisschen lauter ist“, sind die von ihm genannten positiv wirkenden formalen Eigenschaften seiner Lieblingsmusik. Sie bringen im Augenblick der Ablenkung „gute Gefühle“ hervor. Der Fokus der Aufmerksamkeit wird von der „Traurigkeit“ abgewendet.

Der Befragte kann sich nicht mehr an den Titel des Liedes erinnern. Doch die Darstellungen der Umstände lassen auf einige Eigenschaften des Liedes schließen, welche eine auf den Inhalt der Musik bezogene Ablenkung beim Befragten bewirken. Da die Sportlehrkraft es für ein Tanzspiel verwendet hat, ist davon auszugehen, dass es von hohem motivationalen Charakter für die SchülerInnen ist, sich dazu rhythmisch zu bewegen. Es ist daher auch anzunehmen, dass es sich inhaltlich um den Ausdruck einer positiven Emotion oder eines emotionalen Zustands wie z.B. „Freude“ oder „Sorglosigkeit“ handelt.

B äußert sich über positive Assoziationen, welche beim Hören seiner bevorzugten Musik auftreten. Es handelt sich um den positiven Zustand „Sicherheit“. Auf die Frage, welche Gefühle diese Musik bei ihm hervorbringen, antwortet B: „Gute Gefühle. Weil dann fühle ich mich auch sicherer, wenn Musik ist.“ Er gibt an, mit seiner Lieblingsmusik besser einschlafen zu können, insbesondere wenn er sich, zum Beispiel aufgrund von „Horror“ aus dem Fernsehen, ängstigt. Die Gefühle subjektiv empfundener Sicherheit und Traurigkeit sind als annähernd gegensätzlich zu betrachten. Unter der Musik wird B im Augenblick des Tanzes von der positiven Assoziation beherrscht. Es ist anzunehmen, dass dies intuitiv geschieht, da sich B bewusst auf den Stopptanz konzentriert. Ungeachtet dessen ist sich B dieser Wirkung bewusst. Der Verknüpfung mit bereits positiven erlebten Episoden durch die Musik folgt eine gedankliche Abkehr von dem negativen Ereignis des Niederlageerlebens. B konnte noch am Ort mit der erlittenen Niederlage abschließen: „Das war für immer weg.“

Dieses Ankerbeispiel zeigt auf, dass der Einsatz von Musik im Sportunterricht zur raschen Abmilderung entstandener negativer Emotionen nach einem Spiel vor Ort sehr positiv zu beurteilen ist. Unter Einsatz eines nur geringen Aufwands für die Lehrkraft ist B hier mithilfe der Musik in der Lage, den negativen Emotionen alleine wirksam zu begegnen.

Muster 7: Humor

Der Begriff „Humor“ umschreibt die „Gabe des Menschen, [...] den Schwierigkeiten und Mißgeschicken [sic] des Alltags mit heiterer Gelassenheit zu begegnen, sie nicht so tragisch zu nehmen und über sie und sich lachen zu können“⁴⁸. Diese Definition des Humors impliziert eine potentielle Strategie der Bewältigung zugrundeliegender negativer Ereignisse durch Personen, welche entsprechende charakteristische Merkmale aufweisen. Sie ist hier auf die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht der Grundschule anwendbar, wenn man „Missgeschicke“ und „Schwierigkeiten“ im Zusammenhang mit ihrem Niederlageerleben im Sportunterricht betrachtet. „Etwas nicht so tragisch zu nehmen“ entspricht einer Bewältigung negativer Ereignisse durch Bagatellisierung, wie sie in dem Kapitel des Musters „Nur zum Spaß“ und dem des Musters „Nichts Wertvolles“ der Kategorie „Bagatellisierung“ (s. Kapitel 5.6) aufgezeigt wird. Doch im Vergleich zum Muster „Humor“ der Kategorie „Ablenkung“ beruhen die Bagatellisierungen der Niederlagen auf anderen Faktoren. Zum einen ist es die Einsicht, dass man Sportspiele unbeschwert genießen kann, da keine negativen Konsequenzen aus einer Niederlage zu erwarten sind. Zum anderen ist es die Feststellung, dass ein Sieg kein materieller Zugewinn bedeutet, da keine Belohnung zu erwarten ist. Diese Einsichten und Erkenntnisse basieren auf rationalen Erfahrungen und Erkenntnissen. Vorgenommene Bagatellisierungen des Musters „Humor“ lassen sich hingegen auf das Vermögen und die Absicht einer Person zurückführen, einem an sich ernsthaften Sachverhalt etwas Komisches abzugewinnen. Dabei ist dem Humor nicht nur eine Wirkung auf den Initiator zuzuschreiben. „Humor“ impliziert auch eine Wirkung auf Außenstehende oder auf Beteiligte einer Situation.

Während viele Aussagen der SchülerInnen der Kategorie „Bagatellisierung“ zugeordnet werden können, ist „Humor“ nur in einem Interview für die Bewältigung einer Niederlage von zentraler Bedeutung. Für die Teilnehmer der Stichprobe gilt, dass „Ablenkung vom Niederlageerleben durch Humor“ im Grundschulsport eine weniger häufig gewählte Bewältigungsart ist. Diese Feststellung wird durch die Erfahrungen in meiner Funktion als Sportlehrkraft weiter gestützt. Es ist oft zu beobachten, dass Schülerinnen und Schüler zwar eine Niederlage bagatellisieren, allerdings selten darüber Späße machen und sich und andere dabei zum Lachen bringen.

⁴⁸ Humor (1990). In Dudenredaktion (Hrsg), *Der Duden in 12 Bänden. Fremdwörterbuch* (Bd. 5, 5., neu bearb. und erw. Aufl., S. 320). Mannheim: Dudenverlag.

Dass „Humor“ primär ein Aspekt der Kategorie „Ablenkung“ sein kann, zeigt folgendes Ankerbeispiel auf und begründet damit gleichsam die Zuordnung zu selbiger Kategorie.

Ankerbeispiel: Roman & Reus, Interview 26 vom 11.09.2013

I: Roman, du hast am Donnerstag beim Brennball eine Niederlage erlitten. Kannst du einmal erzählen, was da passiert ist? Du hast auch schon die Figuren dazu hier aufgebaut. #00:00:44-3#

B1: Also Reuss hat geworfen. Ich bin von da nach da gelaufen. [...] und denn war ich ab. Und denn: „ICH HASSE DICH“. #00:01:37-6#

I: Zu wem hast du das gesagt? #00:02:18-6#

B1: Zu der Stange habe ich das denn gesagt. #00:02:24-5#

I: Reus, kannst du einmal beschreiben, wie du das gesehen hast? #00:02:33-9#

B2: Also, ich habe ja geworfen. Und dann war DA Roman. Und da dachte ich, dass er das zu mir gesagt hat, weil ich das einmal kurz nicht gesehen habe. Und denn habe ich das schon noch noch am Ende gesehen, dass er das zu der Stange gesagt hat. #00:02:58-3#

I: Wie hat das auf dich gewirkt? #00:03:01-0#

B2: Ich dachte also, dass er ganz doller sauer auf mich war. #00:03:19-3#

I: Wie hast du dich gefühlt, als du gemerkt hat, dass du dort nicht ans Ziel kommst? #00:03:37-0#

B1: Sauerei. #00:03:41-5#

I: Du hast dir den Stab genommen und angeschimpft. (Lachen) (3) Hast du gemerkt, wie die Kinder reagiert haben? #00:03:52-3#

B1: Die waren wohl eher traurig. Und die anderen, die da auf dem Feld waren, die haben eher gelacht. #00:04:04-3#

I: Nachdem dir klar war, dass er dich gar nicht angesprochen hat, was hast du da gedacht? #00:04:28-3#

B2: Das war eigentlich für mich auch ganz witzig, dass er das gesagt hat. #00:05:17-0#

I: Kennst du vergleichbare Situationen, in denen du so humorvoll reagierst? #00:05:49-6#

B1: Ich hatte das da mal von [einem, d. Verf.] Fußballspieler. Von Marco Reus. Der hat [das, d. Verf.] ja auch so, wo er noch bei Gladbach war, gemacht. Beim Training, da hatten die auch so einen Stab. #00:06:02-7#

B2: Also hast du an ihn gedacht. #00:06:04-2#

B1: (gestikuliert) Ja, und denn hat der auch so gesagt, „ich hasse dich“. Das war genauso, nur, dass die nicht geworfen haben, sondern geschossen. Deswegen ist Marco auf dem großen Feld schnell gelaufen. Und denn ist er auch hier gelandet. #00:06:40-9#

I: Wie findet ihr das, wenn jemand so humorvoll reagiert? #00:06:52-7#

B2: (pustet) Ich denke wohl, dass der sich schlecht fühlt. #00:07:05-6#

Der Befragte (B1) und sein Freund (B2) sind fußballbegeisterte Schüler. Daher haben sie auch als Pseudonyme jeweils einen Vor- und Nachnamen ihrer favorisierten professionellen Fußballspieler, Marco Reus und Roman Weidenfeller gewählt. Für die Bewältigung seiner Niederlage ist dies für B1 von Bedeutung, da er sein Verhalten im akuten Fall der Niederlage an jenem von Marco Reus in einer vergleichbaren Situation ausgerichtet hat. B1 hat zu einem früheren Zeitpunkt beim Training der Fußballmannschaft Borussia Mönchengladbach beobachtet, dass Reus nach einem Missgeschick eine humorvolle Reaktion zeigte. Es ist davon auszugehen, dass B1 dieses Verhalten als positiv bewertet und für sich als potentielle Strategie des Umgangs mit negativen Ereignissen angenommen hat. Für die Niederlage im beschriebenen Brennballspiel stellt B2 fest: „Also hast du an ihn gedacht.“

Die akut aus der Niederlage resultierenden Emotionen umschreibt B1 mit dem umgangssprachlichen Begriff „Sauerei“. Auch in der Interviewsituation deutet der Befragte durch diese Wortwahl an, dass er bisweilen geneigt ist, unangenehmen Umständen mit Humor zu begegnen.

Da die Spielsituation teilweise durch die Schüler nonverbal mit Hilfe der Holzfiguren dargestellt wurde, wird diese zur Veranschaulichung hier kurz skizziert. Der Befragte B1 hatte bereits im Spiel „Brennball“ mehrere Haltepunkte passiert und wartete auf den Abwurf seines Freundes B2. Nachdem dieser erfolgt war, gelang es B1 nicht, die Runde zu beenden, da die gegnerische Mannschaft den Ball zuvor an ihren Zielpunkt bringen konnte. Seine akute Reaktion stellt B1 pantomimisch dar, indem er andeutet, die Stange in beide Hände zu nehmen und diese mit den Worten „ICH HASSE DICH“ anspricht. Die humoristische Ausprägung dieser Handlung besteht darin, dass er den Markierungspfosten einerseits personifiziert und seine Worte indirekt eine Schuldzuweisung an die Stange als unbelebtes Objekt beinhalten.

Über die gegnerische Mannschaft sagt B1 aus: „[...] die haben eher gelacht“. Auch auf B2, der von der Niederlage ebenfalls betroffen war, hat die humorvolle Reaktion eine positive Wirkung: „Das war eigentlich für mich auch ganz witzig, dass er das gesagt hat.“ Die Wortwahl „eigentlich“ und „auch“ deutet darauf hin, dass er in der Interviewsituation den negativen Aspekt der Niederlage gegen den positiven der humorvollen Reaktion abwägt. Die Spielsituation zum Zeitpunkt der Niederlage ist, aus dem Blickwinkel der Unterlegenen betrachtet, bestimmt durch das Niederlageerleben einerseits und die humorvolle Darbietung andererseits. Beide Komponenten erzielen auf die beteiligten Personen gegenteilige Wirkungen.

Der beabsichtigte Effekt des humorvollen Verhaltens lässt sich aus folgender Annahme des Befragten B1 schließen: „Die [Verlierer, d. Verf.] waren wohl eher traurig.“ Die humorvolle Reaktion auf die selbst verursachte finale Niederlage soll die Mitspieler von potentiellen negativen Reaktionen und Emotionen ablenken und sie fröhlich stimmen. B1 offeriert den betroffenen SchülerInnen aus seiner misslichen Lage heraus das Angebot, über ihn zu lachen, anstatt in einer negativen Art und Weise auf ihn und die Situation zu reagieren.

„Ablenkung“ und „Bagatellisierung“ bestimmen als wirkende Kräfte das Muster „Humor“ in folgender Weise: Die Intention des Befragten ist die Ablenkung der anderen vom Niederlageerleben. Indem diese seine „Offerte“ annehmen und über das humorvolle Verhalten lachen, bagatellisieren sie gleichsam die erlittene Niederlage. B2 versetzt sich in die Lage seines Freundes B1 und deutet dessen Verhalten aus seiner Perspektive heraus: „Ich denke wohl, dass der sich [zunächst, d. Verf.] schlecht fühlt.“ Indem das humorvolle Verhalten durch die SchülerInnen angenommen wird, ist B1 ebenfalls in der Lage, zu bagatellisieren und sich dadurch wieder besser zu fühlen, dass er keinerlei weitere negative Reaktionen seitens seiner Mitspieler befürchten muss.

Die Aussagen der SchülerInnen zeigen, dass der Begriff „Ablenkung“ kontextabhängig zu betrachten ist. Eine Ablenkung kann sich sowohl positiv als auch negativ auf eine Person auswirken. In dem Kontext „Bewältigung von Niederlagen“ wird „Ablenkung“ durch die SchülerInnen als ein Phänomen mit positiver Wirkung beschrieben. Im Kontext „Lernen“ ist „Ablenkung“ mit negativen Attributen behaftet. In der Schulpsychologie, der Kinderpsychiatrie, der Neurophysiologie und der klinischen Psychologie werden traditionell die auf ein Kind wirkenden Mechanismen der Ablenkung mit negativen Folgen erforscht und untersucht. Von besonderem Interesse ist hier der Ablauf von Lernprozessen in Abhängigkeit des Vermögens, die Aufmerksamkeit gezielt auszurichten.

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Ausprägung von „Ablenkung“, welche ein positives Ergebnis für eine von negativen Ereignissen betroffene Person hervorbringt. Als Bewältigungsstrategie oder Bewältigungsmechanismus ist dieser Begriff einleitend als „Lenken der Aufmerksamkeit vom Niederlageerleben (A) auf ein anderes Objekt oder eine andere Situation (B)“ (s. Kapitel 5.8.1) umschrieben worden. Der Begriff „Aufmerksamkeit“ beinhaltet einen Teilaspekt des Begriffes „Ablenkung“. Daher werden „Ablenkung“ und „Umlenkung der Aufmerksamkeit“ im weiteren Verlauf dieses Kapitels wechselseitig zur Darstellung des Ablenkungsverhaltens der GrundschülerInnen verwendet.

Um im Folgenden die Ergebnisse der Befragungen darstellen zu können, wird zunächst an dieser Stelle die Art von „Aufmerksamkeit“, welche für das Ablenkungsverhalten der SchülerInnen relevant ist, anhand des Schaubildes von Berg verdeutlicht (Berg, 1991, S. 44). Anschließend wird auf die Untersuchungsergebnisse von Kaplan und Kaplan bezüglich der Bedeutung der Natur als „restorative experience“ (Kaplan & Kaplan, 1995, S. 182) eingegangen. Beide Autoren gehen zunächst auf den Begriff „Aufmerksamkeit“ mit positivem und negativem Ergebnis für eine betroffene Person ein, um dann deren erstere Ausprägung eingehender zu beschreiben. Die Ergebnisse werden vergleichend auf die Aussagen der SchülerInnen bezogen. Des Weiteren wird die Mood-Management-Theorie von Zillmann unter Anmerkung einiger Kritikpunkte dargestellt, um „Ablenkung“ als Bewältigungsvorgang nach einem Niederlageerleben bei GrundschülerInnen konkretisieren und mit seinen Forschungsergebnissen vergleichen zu können. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob ein räumlicher Aktualisierungseffekt bei jenen SchülerInnen wirksam sein könnte, die zwar vom Niederlageerleben abgelenkt worden sind, dies allerdings nicht bewusst herleiten können: „Einfach nicht mehr daran gedacht“ (Timo, Interview 15 vom 17.5.2013, #00:02:37-3#).

5.8.3 Exkurs: Arten von „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ bei Berg

Berg hat ein allgemeines Modell zur Unterscheidung verschiedener Arten von Aufmerksamkeit und Konzentration erstellt (vgl. Berg, 1991, S. 44). Dem Autor geht es primär um die Möglichkeit einer Spezifizierung von Konzentrationschwächen. Ungeachtet dessen lässt sich sein Schaubild auf die GrundschülerInnen dieser Stichprobe anwenden, um die Art der Aufmerksamkeitslenkung mit einem positiven Ergebnis für die von einer Niederlage im Sportunterricht Betroffenen veranschaulichen zu können.

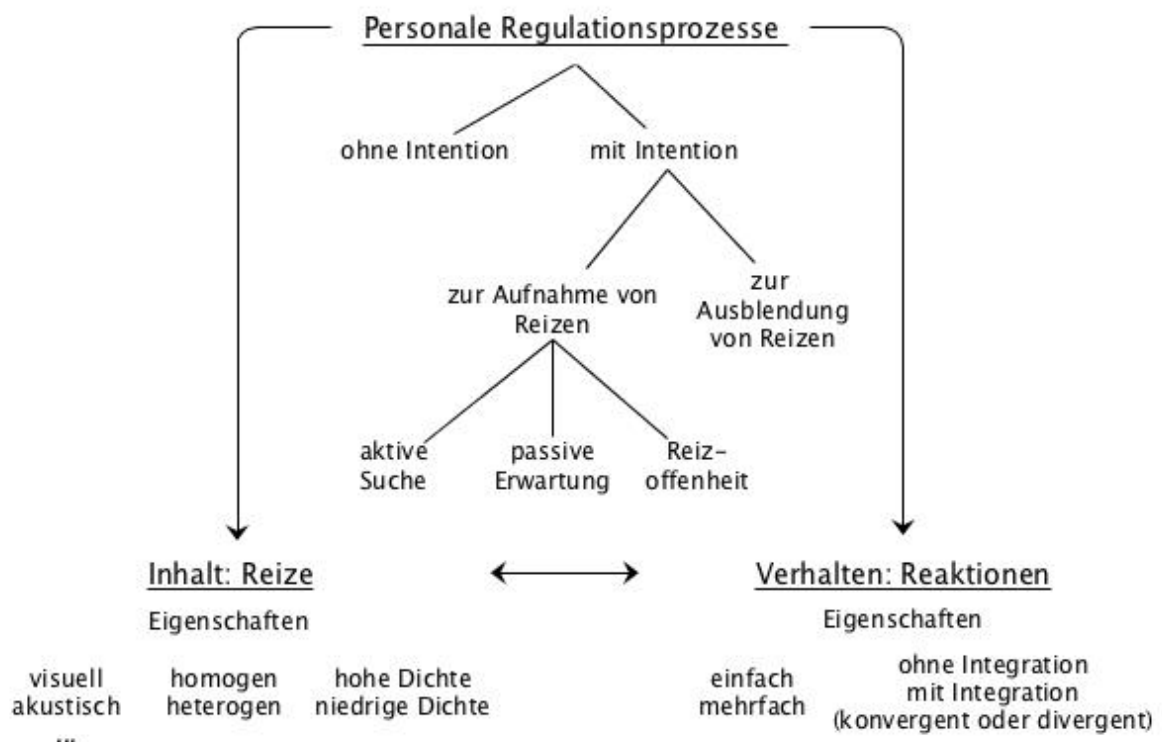


Abbildung 33: Modell zur Unterscheidung verschiedener Arten von „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ nach Berg

Die Aufmerksamkeitsprozesse werden hier auf der Ebene der personalen Regulationsprozesse, der Inhaltsebene und der Verhaltensebene dargestellt. Auf der Ebene der personalen Regulationsprozesse wird zunächst unterschieden, ob eine Person seine Aufmerksamkeit beabsichtigt oder unbeabsichtigt auf bestimmte Reize lenkt. Im Falle der beabsichtigten Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Reize kann diese der Aufnahme oder Ausblendung von Reizen dienen. Als Beispiel für die Ausblendung von Reizen nennt Berg als Beispiel die „Meditation“ als Entspannungsmethode (vgl. 1991, S. 45). Innerhalb der „Selektion“ wird differenziert zwischen der aktiven Suche nach Reizen, die an eine oder keine spezifische

Erwartung gebunden ist. Es besteht weiter die Möglichkeit der „Reizoffenheit“, z.B. bei der Durchführung eines Experiments mit ungewissem Ausgang. Auf der inhaltlichen Ebene macht Berg deutlich, dass Aufmerksamkeit generierende Reize unterschiedliche Sinne ansprechen und diese in homogener oder heterogener Form bei unterschiedlicher Reizdichte rezipiert werden. Auf der Verhaltensebene wird eine mögliche einfache oder mehrfache Reaktion des Rezipienten in der Form ohne oder mit konvergenter oder divergenter Integration dargestellt.

Bezug auf das Ablenkungsverhalten der SchülerInnen

Auf der Ebene der personalen Regulationsprozesse ist das Ablenkungsverhalten nach einem Niederlageerleben im Sportunterricht bei den SchülerInnen in seiner Ausprägung teilweise ein präattentiver und teilweise ein intentionaler Prozess. Die Aussagen der SchülerInnen lassen den Schluss zu, dass sich die Aufmerksamkeitsumlenkung vom Niederlageerleben auf das Spielen sowohl in automatisierter Form als auch bewusst vollzieht. Der Schüler Fabian beschreibt beispielsweise ein konkretes Ereignis, generalisiert aber den ablenkenden Effekt von Pausen (vgl. M1 „Spielen“). Dies deutet auf eine zumindest teilweise automatisierte Form der Ablenkung hin: „Also das Beste, was mich abgelenkt hat, waren die langen Pausen, wo ich dann draußen sein konnte und frische Luft schnappen konnte. Also das hat mich am meisten abgelenkt“ (Fabian, Interview 25, #00:12:01-3#). Im Falle der Schülerin Bella handelt sich bei dem Ablenkungsvorgang sowohl um eine intendierte Aufnahme als auch um eine intendierte Ausblendung von Reizen. Die Schülerin erreicht eine gezielte Ausblendung des Niederlageerlebens durch eine bewusste vollzogene Ablenkung mit Hilfe des Mediums „Fernsehen“. „Die Sendungen sind meistens immer so lustig. Da lache ich mich immer tot. Und deswegen kann mich das trösten“ (Bella, Interview 23, #00:00:35-6#). Auch der Gedanke an den Umgang mit Haustieren bei dem Schüler Shaqiri (Interview 18a vom 3.6.2013) kann sowohl einer intentionalen Aufnahme als auch einer intentionalen Ausblendung von Reizen zugeordnet werden. Es handelt sich hier aber um ein Zulassen der zur Ausblendung des Niederlageerlebens führenden Reize. Ob diese aktiv gesucht werden, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen.

Die inhaltliche Ebene zeigt die Aufnahme der Reize in den unterschiedlichen Arten, wie sie in den Schilderungen der SchülerInnen der Stichprobe vorkommen. Da die Bewältigung des Niederlageerlebens durch „Ablenkung“ ein Prozess ist, welcher im besonderem Maße über die

Sinne abläuft, soll an dieser Stelle in tabellarischer Form aufgezeigt werden, welche Sinne in den Ausprägungen der Muster M1 bis M7 besonders angesprochen werden.⁴⁹

<i>Tabelle 20: Bewältigung durch Ablenkung über die Sinne</i>	
Muster (M)	sensorische Wahrnehmung
M1: Spielen	visuell, auditiv, taktil, haptisch, propriozeptisch (Körperempfinden, Bewegungssinn der Muskeln)
M2: Kreatives und kognitives Arbeiten	visuell, haptisch
M3: Auditive und visuelle Unterhaltung	visuell, auditiv
M4: Umgang mit Haustieren	visuell, auditiv, taktil, haptisch, olfaktorisch
M5: Essen	visuell, olfaktorisch, gustatorisch
M6: Musik	auditiv, propriozeptisch
M7: Humor	auditiv, visuell für den Rezipienten, propriozeptisch, auditiv und visuell für den Ausführenden (er handelt körperlich, beobachtet die Reaktionen der Zuschauer und hört ggf. deren Lachen)

Die Tabelle verdeutlicht, dass sich die Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Niederlageerleben in den Mustern M1 bis M7 über unterschiedliche Sinne vollzieht. Diese Erkenntnis kann hilfreich sein, indem eine intendierte Ablenkung durch die Lehrkraft im Falle eines problematischen Niederlageerlebens von SportschülerInnen alle Sinne als potentielle Rezipienten ablenkender Reize berücksichtigt. So kann man beispielsweise einen Trost nicht nur verbal aussprechen, sondern ihn auch durch haptische und taktile Reize unterstützen. Aus diesem Kontext heraus lässt sich das Halten eines Klassentieres begründen. Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass neben M1 „Spielen“ das Muster „Haustiere“ eine vergleichsweise hohe

⁴⁹ Die Zuordnung der Wahrnehmung basiert auf Rückschlüssen des Verfassers aufgrund der Aussagen der SchülerInnen in ihren Interviews. So wurde beispielsweise der olfaktorische Aspekt in den Aussagen der SchülerInnen über Haustiere nicht erwähnt. Es ist allerdings nicht von der Hand zu weisen, dass ein Merkmal von Haustieren ihr charakteristischer Geruch ist.

Bandbreite an unterschiedlichen sensorischen Wahrnehmungsmöglichkeiten bietet und damit auch eine große Anzahl an Wahrnehmungstypen anspricht.

Bezugnehmend auf die Verhaltensebene des Modells lässt sich über die befragten SportschülerInnen aussagen, dass sowohl einfache als auch mehrfache Reaktionen der intendierten ablenkenden Reizaufnahme beschrieben werden.

Die Schülerin Carolin sagt beispielsweise aus:

Und habe halt meine Geschichte angemacht und bin halt auf mein Bett gegangen, habe mir was zu malen genommen, und denn war ich so ein bisschen auch schon aufgemuntert. Dann habe ich das Malen wieder weggepackt und habe und habe was geschrieben. Und denn war ich richtig aufgemuntert. Dann habe ich das alles vergessen. (Interview 20, #00:15:08-6#)

Die Schülerin beschreibt drei unterschiedliche ablenkende Quellen, welche ihre Aufmerksamkeit weg vom Niederlageerleben hin zu den selbst gewählten Inhalten lenken. Der Schüler Paul hingegen sagt aus, dass lediglich das Ereignis „Musik“ seine volle Aufmerksamkeit erregt und vom Niederlageerleben abgelenkt hätte: „Als wir den ‚Stopptanz‘ getanzt haben, da kam mein Lieblingslied. Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune“ (Interview 31 vom 15.05.2014, #00:06:06-4#). Nach Berg lässt sich hier ein Zusammenhang zwischen der einwirkenden Reizdichte und der Art von Reaktion, einfach oder mehrfach, herstellen. Auf den Schüler Paul bezogen bedeutet dies, dass die Reizdichte des Mediums „Musik“ von genügender Höhe war, um eine akut erfolgreiche Ablenkung vom Niederlageerleben hervorzubringen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Dimension „Dichte“ hier nicht allein und nicht ausschlaggebend für die Ablenkung verantwortlich zu machen ist. Das wird besonders in den Fällen deutlich, in denen es um ein positives Ergebnis der Umleitung von „Aufmerksamkeit“ geht. Der Prozess, welcher die inhaltliche Ebene mit der Verhaltensebene verbindet, ist als wesentlich komplexer anzusehen. Der Schüler Paul macht in seiner Aussage beispielsweise deutlich, dass in seinem Fall sein Musikgeschmack und die Vorliebe für bestimmte Rhythmen ausschlaggebend für den Vorgang der Ablenkung sind.

Um das Wesen und die Wirkungsweise der positiven Ablenkung für die SchülerInnen eingehender darstellen zu können, wird daher das Phänomen „Ablenkung“, wie es bei Kaplan et al. (1995) und Kaplan (1995) beschrieben wird, in abstrahierter Form auf das Ablenkungsverhalten der SchülerInnen angewendet.

5.8.4 Exkurs: „Ablenkung“ bei Kaplan und Kaplan

Die ForscherInnen Kaplan et al. untersuchten in den 80er Jahren die Mechanismen und Wirkungsweise von „Aufmerksamkeit“ und „Ablenkung“, welche beim Menschen „Erholung

durch die Natur“ bewirken. Das Aufzeigen der Forschungsergebnisse an dieser Stelle liegt darin begründet, dass die Wirkungsweise von „Ablenkung“, wie sie durch die SchülerInnen in den Mustern M1 bis M7 beschrieben wird, anhand der Wirkungsweise der „Ablenkung durch die Natur“ bei Kaplan et al. verdeutlicht werden kann. Durch die vergleichende Betrachtungsweise lassen sich Rückschlüsse auf das Ablenkungsverhalten der GrundschülerInnen in unserer modernen und technisierten Zeit auch unter den Bedingungen des Niederlageerlebens im Sportunterricht ziehen.

In der „Attention Restoration Theorie“ (Kaplan et al., 1995; Kaplan, 1995) wird die Erholung verbrauchten Aufmerksamkeitsvermögens „fatigue of directed attention“ (vgl. Kaplan, 1995, p. 169) durch die Beschaffenheit der Natur beschrieben. Die Theorie lässt sich in einigen wesentlichen Punkten auf das Ablenkungsverhalten der von einer Niederlage im Sportunterricht betroffenen SchülerInnen übertragen. Ursächlich dafür ist die Darstellung der Aufmerksamkeitsumleitung mit einem für eine betroffene Person positiven Ergebnis. Den ForscherInnen Kaplan et al. geht es primär um eine Bewältigung von Stress und die Wiederherstellung mentaler Leistungsfähigkeit. Im Falle der geschilderten Episoden der SchülerInnen geht es um die Bewältigung eines Niederlageerlebens im Sportunterricht, welches als eine spezielle Form von „Stressor“ angesehen werden kann. Hier sollen jetzt anstelle einer eingehenden Explikation der „Attention Restoration Theorie“ jene Forschungsergebnisse von Kaplan et al. stichwortartig wiedergegeben werden, welche die Darstellung und Wirkungsweise von „Ablenkung“ mit einem positiven Ergebnis für eine Person enthalten und für eine vergleichende Betrachtung infrage kommen:

- Kaplan et al. benennen zwei Arten von „Aufmerksamkeit“. Die „involuntary attention“ (1995, p. 179) ist auf etwas subjektiv Interessantes oder Spannendes gerichtet. Die „directed attention“ zwingt eine Person ihre Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand zu lenken, der möglicherweise nicht von Interesse ist. Während Letztere viel Energie verbraucht und zur Ermüdung führt, erfolgt Erstere mühelos und hat einen positiven Effekt auf den Menschen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Unterscheidung dieser zwei Arten von „Ablenkung“ hinsichtlich eines positiven und eines negativen Effekts auf eine Person sinnvoll ist, ihre Bezeichnungen allerdings nicht treffend oder unzureichend sind. Sie entsprechen nur einem Teil der Eigenschaften, welche „Aufmerksamkeit“ beinhalten kann (vgl. Abbildung 33). So kann eine Naturwahrnehmung, z.B. „visiting zoos“ (Kaplan, 1995, p. 174), unter dem Aspekt der

Kompatibilität beispielsweise auch als intendiert kategorisiert werden, obwohl sie bei Kaplan als „involuntary“ bezeichnet wird.

- Die Natur weckt das Interesse von Personen. Die Fokussierung auf die Natur erfolgt daher mühelos. Die Ablenkung ist mit keinerlei Anstrengung verbunden und verbraucht im Vergleich zum Lernen in der Schule beispielsweise wenig Aufmerksamkeitsenergie.
- Das positive Ergebnis der Ablenkung durch die Natur wird bei Kaplan als „restoration“ (ebd., p. 169) bezeichnet. „Restoration“ lässt sich mit „Wiederherstellung eines ursprünglichen Zustands“ umschreiben. Für eine Erholungsbedürftigkeit von Personen nennt Kaplan folgende Gründe: Aufgabenanforderungen, Stressreaktionen und aversive Stimuli (vgl. ebd., p. 179). Zuletzt genannter Begriff beinhaltet auch eine Bewältigung von Problemen oder Stressoren, wie sie in Zusammenhang mit einer erlittenen Niederlage im Sportunterricht stehen können: „Even a cursory look at problem-solving reveals the central role of attention“ (ebd., p. 171).
- Der positive Effekt der Ablenkung erfolgt durch eine „soft fascination“ (Kaplan et al., 1995, p. 192), welche als „mixture of fascination and pleasure“ (ebd. p. 192) definiert ist. Sie erfolgt beispielsweise beim Beobachten von Wolken und Sonnenuntergängen und kann von einer derartigen Intensität sein, dass es nicht möglich ist, andere Gedanken gleichzeitig zu verfolgen.
- Eine Ablenkung durch die Natur vermittelt das Gefühl, einen Abstand von den Ereignissen des täglichen Lebens, „Being Away“ (ebd., 1995, p. 183), und damit verbundenen Stressoren zu haben.
- Die erholungsbedürftige Person nimmt die Natur als „whole other world“ (ebd., p. 184) mit bestimmter Ausprägung, „concept of extent“, (ebd., p. 183) wahr. Sie wird als eine eigene Welt außerhalb des alltäglichen Aufenthaltsortes beschrieben, die „Ablenkung“ mit einem positiven Effekt für einen Betroffenen verursacht.
- Die Kompatibilität von Mensch und Natur bewirkt in unterschiedlichen Bereichen eine Ablenkung mit einem positiven Effekt. Diese sind beispielsweise die Domestizierung der Wildnis durch Anlegung eines Gartens oder Pflege von Haustieren, Tierbeobachtungen im Freien, Wildhege und Praktizieren von Überlebensstrategien wie dem Anlegen eines Feuers. Auch Menschen, die zunächst nicht beabsichtigen, derartige Ablenkungen zu verfolgen, richten ihre Aktivität bisweilen dahingehend aus (vgl. ebd., p. 185 f).
- Naturbeobachtungen oder naturbezogene Aktivitäten sind realitätsbezogen. Einigen Menschen fällt es schwer, sich unter realitätsfernen Bedingungen „just a game“ (ebd., p.

194) von Alltagsstressoren abzulenken. In diesen Fällen ist eine Ablenkung durch die Natur zu Erholungszwecken anderen Ablenkungsquellen in ihrer Wirkung überlegen.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Die Art von Aufmerksamkeit, welche im Fall der Ablenkung vom Niederlageerleben im Sportunterricht durch die SchülerInnen beschrieben wird, ist die der mühelosen Art, welche einen positiven Effekt auf betroffene Personen hat.

Die Feststellung der AutorInnen Kaplan et al., dass „Ablenkung“ durch das Interesse an der Natur in einer mühelosen Art und Weise erfolgt und einen positiven Effekt auf den Menschen hat, lässt sich auf das Ablenkungsverhalten der SchülerInnen übertragen. Die SchülerInnen fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf die in M1 bis M7 beschriebenen Objekte überwiegend mühelos, da sie von persönlichem Interesse sind und bisweilen einen hohen Aufforderungscharakter haben. In direkter Weise lässt sich der Umgang mit Haustieren und das Spielen im Freien der Theorie Kaplans zuordnen, da die Ablenkung durch Elemente der Natur (Tiere) vollzogen wird oder innerhalb eines natürlichen Raumes stattfindet (Pausenhof). Die benötigte Aufmerksamkeitsenergie ist jedoch, was Ablenkung durch Computerspiele betrifft, als hoch anzunehmen. „Und dann habe ich mich eben über andere Sachen unterhalten wie „Star Wars“, „Pokémon“, „Inasuma 11“ und so“ (Stefan, Interview 19, #00:06:29-8#). Es ist davon auszugehen, dass die Durchführung eines Computerspiels wesentlich mehr Aufmerksamkeitsenergie verbraucht als beispielsweise das Lesen eines Buches. Die Aufmerksamkeitsenergie wird durch komprimierte audiovisuelle Bildschirmindrücke und erforderliche Reaktionen des Spielers eher belastet als durch lediglich visuell zu rezipierende Buchseiten. Lesen erfordert keine Handlungsgeschwindigkeit. Whitaker, Velez und Knobloch-Westerwick machen in diesem Zuge darauf aufmerksam, dass es aufgrund der Interaktivität schwieriger ist, den Nutzen neuer Medien und ihre Wirkung auf den Rezipienten zu verstehen (vgl. Whitaker, Velez & Knobloch-Westerwick 2012, S. 42). Der Gebrauch neuer Medien ist mit andersartigen Anforderungen und Stressoren verbunden als der Gebrauch klassischer Medien wie zum Beispiel das Buch oder das Fernsehen.

Für die SchülerInnen ist die Ablenkung durch die in den Mustern M1 bis M7 beschriebenen Formen eine Art von „restauration“ in dem Sinne Kaplans. Es handelt sich um eine Wiederherstellung eines ausgeglichenen emotionalen Zustands, der aus einem unfreiwillig herbeigeführten Zustand des Traurig- oder Wütendseins resultiert. Die SchülerInnen nehmen andere Inhalte wahr, welche bei Kaplan et al. durch die Natur und im Falle der befragten

SchülerInnen durch Spielen, kreatives und kognitives Arbeiten, auditive und visuelle Unterhaltung, Umgang mit Haustieren, Essen, Musik und Humor bestimmt sind.

Von allen Objekten der Ablenkung, welche die SchülerInnen nennen, geht eine Faszination aus, welche Vergnügen bereitet: „Die Sendungen sind meistens immer so lustig. [...] Und deswegen kann mich das trösten“ (Bella, Interview 32, #00:00:35-6#). Der Begriff „soft“, der von Kaplan et al. auf die Natur angewendet wird, lässt sich allerdings nur bedingt auf Objekte der Ablenkung der SchülerInnen anwenden. Unter der Prämisse „soft fascination“ wäre eine Ablenkung durch den Umgang mit Haustieren zu nennen, da Haustiere unter allen in der Stichprobe genannten Objekten der Ablenkung am ehesten der Natur zuzuordnen sind: „Wenn ich sauer bin, dann sage ich das meiner Katze, und dann kuschle ich mit meiner Katze. Und dann schnurrt die und schnuppert auch manchmal an meinem Gesicht“ (Helen, Interview 18b, #00:01:35-7#). Es ist anzunehmen, dass eine „soft fascination“ von der Beschaffenheit des natürlichen Fells, der Wärme des Tieres, seines Geruches und dessen Verhalten ausgeht, welches die Schülerin Helen haptisch, olfaktorisch und audiovisuell wahrnimmt.

Während bei Kaplan die Natur einen Abstand von den Ereignissen des täglichen Lebens und dessen Stressoren suggeriert oder bietet, stellen die von den SchülerInnen gewählten oder angenommenen Objekte der Ablenkung einen Abstand zum Niederlageerleben her. Der Schüler Sam äußert sich dahingehend zum Beispiel in der Darstellung des Musters „Kreatives und kognitives Arbeiten“ in folgender Weise: „Ja, dass ich mich denn nur noch aufs Arbeiten konzentriert habe und gar nicht mehr an die Sache gedacht habe“ (Sam, Interview 10, #00:12:03-8#). Aus diesem Blickwinkel heraus ist zudem eine Verbindung zur Kategorie „Distanzbildung“ und den wirkenden Mechanismen einer Distanzierung (s. Kapitel 5.1.3 und 5.1.4) ersichtlich.

Der Ort der Ablenkung, der bei Kaplan als „eigene Welt“ mit der Eigenschaft „Weite“ und der Befindlichkeit außerhalb des alltäglichen Aufenthaltsraumes liegt, ist hinsichtlich des Ablenkungsverhaltens der SchülerInnen der Stichprobe unter zweierlei Aspekten zu betrachten. Einerseits können audiovisuelle Medien wie Computer, Fernseher und Buch den SchülerInnen eine „eigene Welt“, welche vom Ort des Niederlageerlebens und dem Niederlageerleben selbst ablenken, suggerieren. Andererseits kann der Pausenhof den Anspruch eines Erholungsortes im Kaplanschen Sinne erfüllen, sofern er in den Augen der SchülerInnen eine „eigene Welt bildet“, welche durch ihre besonderen Merkmale von Stressoren ablenkt. „Also das Beste, was mich abgelenkt hat, waren die langen Pausen, wo ich dann draußen sein konnte und frische Luft schnappen konnte“ (Fabian, Interview 25, #00:12:01-3#). Die Ausführungen zum Muster „Spielen“ machen die Bedeutung des Ortes „Pausenhof“ für die Bewältigung von Stressoren,

auch dem des Niederlageerlebens, deutlich. Im Vergleich zum Klassenzimmer und der Sporthalle bietet der Pausenhof eine größere Weite und je nach Pausenhofgestaltung auch Raum für Spiele auf naturbelassenem Grund.

Eine „restauration“ im Sinne Kaplans wird begünstigt durch „Kompatibilität“. Auf die SchülerInnen der Stichprobe übertragen bedeutet dies, dass eine Beziehung zwischen den Objekten der Ablenkung und den SchülerInnen zu erwarten ist, welche eine Bewältigung des Niederlageerlebens begünstigt. Dies trifft insbesondere auf die Muster M2, „Kreatives und kognitives Arbeiten“, M3, „Auditiv und visuelle Unterhaltung“, M4, „Umgang mit Haustieren“ und M6, „Musik“, zu. Bei der Schülerin Helen beispielsweise ist die Kompatibilität durch den Besitz ihres Haustieres gegeben. Ihre Katze ist quasi ein Familienmitglied. Daher ist anzunehmen, dass die Schülerin der Katze gegenüber eine gewisse familiäre Affinität aufweist: „Wenn ich sauer bin, dann sage ich das *meiner* (Kursivschreibung durch den Verf.) Katze, und dann kuschle ich mit meiner Katze. Und dann schnurrt die und schnuppert auch manchmal an meinem Gesicht“ (Helen, Interview 18b, #00:01:35-7#). Im Interview des Schülers Paul zum Muster M6, „Musik“, ist die Kompatibilität durch seine Vorliebe für eine gewisse Stilrichtung gegeben: „[...] da kam mein Lieblingslied. Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune“ (Paul, Interview 31, #00:06:06-4#). Es ist anzunehmen, dass ein fremdes Haustier für die Schülerin Helen oder ein Lied einer anderen Stilrichtung für den Schüler Paul keine ablenkende Wirkung in der beschriebenen Intensität aufweisen würde.

Die „Realitätsbezogenheit“ unterstützt die ablenkende Wirkung vom Alltag oder einem Stressor in den Aussagen Kaplans. Den Aussagen der SchülerInnen ist zu entnehmen, dass die unterschiedlichen genannten Objekte eine erfolgreiche Ablenkung vom Niederlageerleben hervorgebracht haben. Dazu ist anzumerken, dass das Spielen für Kinder in weitaus höherem Maße realitätsbezogen ist als für Erwachsene und daher auch der Aussage Kaplans zugeordnet werden kann. In diesem Zuge ist auch anzunehmen, dass das Rezipieren eines Buches oder einer Fernsehsendung in den Augen von GrundschülerInnen von realistischerer Ausprägung ist als für Erwachsene.

Die vorgenommenen Vergleiche zwischen den Mustern der Ablenkung der SchülerInnen der Stichprobe und der Ablenkung bei Kaplan et al. führen zu der Unterscheidung, dass die SchülerInnen der Stichprobe sowohl naturnahe als auch naturferne Formen der Ablenkung vom Niederlageerleben wählen.

Kaplan et al. stellen heraus, dass die Natur für die Regeneration der Kräfte von belastenden Stressoren einen hohen Wert hat. Sie kann hier als „Urform“ oder als „archaischer Ursprung“ auch von „Bewältigung“ bezeichnet werden. Der Umgang mit Haustieren und das

Spielen auf dem Pausenhof sind beispielsweise Muster der bewusst vollzogenen Ablenkung, welche dieser „Urform“ nahe sind. Audiovisuelle Medien oder Spielformen am Computer sind Ablenkungsformen, die ausschließlich der modernen und technisierten Welt zuzuordnen sind. Welche Formen der Ablenkung zur Bewältigung einer erlittenen Niederlage unter dem Aspekt der Bewältigung von Stressoren als pädagogisch wertvoll zu bezeichnen sind, soll an dieser Stelle nicht eingehender erörtert werden. Es lässt sich allerdings herausstellen, dass ein weiter und natürlicher Raum für die Bewältigung von Stressoren ideal ist. Im schulischen Umfeld bietet dies der Pausenhof. Unter den genannten Aspekten wäre eine großzügige und weitgehend naturbelassene Gestaltung des Pausenhofes ideal für die Bewältigung von Stressoren unterschiedlicher Art, auch der des Niederlageerlebens im Sportunterricht.

5.8.5 Exkurs: „Mood“ in der Unterhaltungsforschung

Der Prozess der Ablenkung von negativen Stimuli wird in jüngerer Zeit häufiger durch die Forschungen auf dem Gebiet der Kommunikationswissenschaften, insbesondere der Unterhaltungsforschung, Beachtung geschenkt. Diese ist durch den raschen Zuwachs an Unterhaltungsangeboten auf dem Mediensektor auch für die Verhaltensforschung zunehmend von Bedeutung.

Im Folgenden wird zunächst näher auf den Begriff „mood“, wie er im Zuge der neueren Unterhaltungsforschung inhaltlich belegt ist, eingegangen. Unter Einbeziehung der Ausdrucksweise der SchülerInnen erfolgt eine Klärung hier verwendeter Begriffe. Anschließend wird die Mood-Management-Theorie Zillmanns näher erläutert und nach Anmerkung einiger Kritikpunkte auf die Ergebnisse der Interviews der GrundschülerInnen angewendet.

Für den englischen Begriff „mood“ wird in der Unterhaltungsforschung die deutsche Übersetzung „Stimmung“ verwendet. Die Mood-Management-Theorie Zillmanns wird daher auch als „Stimmungsregulationstheorie“ (Schramm, 2005, S.32) bezeichnet. Es ist an dieser Stelle notwendig aufzuzeigen, dass diese Theorie auch auf Emotionen, welche durch das Niederlageerleben der GrundschülerInnen der Stichprobe akut hervorgerufen werden, angewendet werden kann. Schramm legt seiner Untersuchung „Mood-Management durch Musik“ die Definition von Parkinson zugrunde (Parkinson, Totterdell, Briner & Reynolds, 1996, p. 19). Demnach unterscheidet er „Stimmung“ als unter anderem langfristigen und „Emotion“ als kurzfristigen Zustand. Doch im gleichen Zuge stellt Schramm fest, dass die Übergänge zwischen „Stimmung“ und „Emotion“ bisweilen fließend sind. Stimmungen und

Emotionen können demnach sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Als Beispiel benennt er „Angst“ als Emotion, welche akut durch ein Ereignis oder ein Objekt ausgelöst werden kann. Als Stimmung kann diese „auch als längerfristige, kontinuierliche ‚Tönung‘ des eigenen Zustands wahrgenommen werden, die sich nicht generell, sondern nur graduell verändert (Schramm, 2005, S. 21).

In dieser Arbeit soll der Bedeutung der Begrifflichkeiten Priorität zugemessen werden, welcher aus den Aussagen der SchülerInnen aus der praxisbezogenen Verwendung hervorgeht. In der Stichprobe wird überwiegend der Begriff „Laune“ verwendet. Er kann als das alltagssprachliche Synonym für „Stimmung“ betrachtet werden. Dieser wird sowohl für den kurzfristigen, als auch für den längerfristigen Bereich verwendet: „Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune“ (Paul, Interview 31, #00:06:06-4#), sagt ein Zweitklässler beispielsweise über einen kurzen Zeitraum aus, der die Sportstunde der beschriebenen Niederlage umfasst. Eine Zweitklässlerin verwendet hingegen selbigen Begriff für einen Zeitraum, der eine Zeitspanne vom Vormittag bis zum Abend desselben Tages umspannt: „Weil ich war so schlecht gelaunt, dass ich keine Lust dadrauf hatte“ (Marie, Interview 23, #00:04:49-4#). Nachfolgend sagt sie: „Am nächsten Tag war es schon verschwunden“ (ebd., #00:04:05-3#). Daher soll hier gelten: Stimmung, Laune und Emotion werden nicht auf temporaler Ebene unterschieden. Bei Gabler werden Emotionen als „subjektive Befindlichkeiten [...], die mit Bewertungen der eigenen Situation und physiologischen Erregungs- und Aktivierungsprozessen sowie mit Verhaltensimpulsen verbunden sind“ (Gabler, 2002, S. 171), bezeichnet. „Emotion“ können demnach als eine Form der Konkretisierung von „Laune“ und „Stimmung“ bezeichnet werden. So lässt sich beispielsweise sagen, dass die Laune des Schülers Paul nach der erlittenen Niederlage durch die Emotion „Traurigkeit“ (Interview 31, #00:05:27-8#) und nach dem Prozess der Ablenkung durch die der Freude bestimmt ist. Insofern wird im Folgenden auch der Begriff „Stimmungsregulation“ auf die durch die SchülerInnen verwendete Begriff „Laune“ und dessen Konkretisierung in Form des Begriffes „Emotion“ angewendet werden.

5.8.6 Exkurs: Die Mood-Management-Theorie nach Zillmann

Die Bezeichnung „Mood-Management-Theorie“ geht auf Untersuchungen Bryants und Zillmanns in den 1980er Jahren zurück und wurde 1988 durch Zillmann in diesem Wortlaut benannt. Sie zeigt auf, dass Menschen zur Regulierung von Stimmungen auf Unterhaltung durch Medienangebote zurückgreifen. Die Untersuchungsergebnisse basieren hauptsächlich

auf Ergebnissen aus einer Vor- und einer Hauptstudie mit jeweils unterschiedlichen Probanden. In einer Vorstudie bewerten die TeilnehmerInnen die Eigenschaften von dargebotenen Medienstimuli. Daraufhin wird eine Medienauswahl für die Hauptstudie getroffen. Hier wird schließlich der Bezug zwischen unterschiedlichen Stimmungslagen und Medienangeboten untersucht.

Zillmann setzt voraus, dass der Mensch ein hedonistisches Wesen ist. Als solches ist er bestrebt, eine angenehme Stimmung herbeizuführen, zu erhalten oder zu verstärken und unangenehme zu verhindern oder zu minimieren. Seine Theorie basiert auf Aussagen, welche er in elf Hypothesen formuliert (Zillmann, 1988, p. 148ff.). An dieser Stelle werden diejenigen Hypothesen aufgeführt, welche im Zusammenhang mit dem Verhalten von SchülerInnen zur Bewältigung erlittener Niederlageerlebnisse betrachtet werden können:

1. Soweit es möglich ist, werden interne und externe Bedingungen für Stimuli so arrangiert, dass negative Stimmungen minimiert und positive maximiert werden. Dies ist bezogen auf die Dimensionen „Zeit“ und „Intensität“.
2. In dem Maße, in dem die Stimmungsregulation durch die externe Umgebung erfolgt, wird die Umgebung dem Bedürfnis nach Maximierung von positiven Stimmungen und Minimierung von negativen Stimmungen angepasst und entsprechend gestaltet.
3. In dem Maße, in welchem die Stimmungsregulation durch Unterhaltungsangebote erfolgt, wird das Umfeld dementsprechend gestaltet. Negative Stimuli sollen dabei hinsichtlich der Dauer und Intensität minimiert und positive maximiert werden.
4. Besonders fesselnde und mental in Anspruch nehmende Stimulationstypen werden von Personen zur Linderung unangenehmer Situationen herangezogen.
5. Personen, welche sich in einem unangenehmen Zustand befinden, suchen nach hedonistisch positiven Impulsen, um ihre Stimmungen zu verbessern.

Zillmann geht davon aus, dass der Auswahl der Stimuli ein operanter Lernprozess zugrunde liegt. Zunächst erfolgt die Stimmungsregulation unbewusst. Aufgrund positiver Erfahrungen wird dann in einer vergleichbaren Stimmungslage eher auf jenen Stimulus zurückgegriffen, der eine positive Wirkung hervorgebracht hat. Hierbei unterscheidet Zillmann unterschiedliche Stimuli, welche eine positive Stimmungsregulation herbeiführen. Wirksam sind beispielsweise eine häusliche oder außerhäusliche Umgebung oder die eigene physische Aktivität oder Passivität. Als Beispiele einer aktiven Stimmungsregulation in fremder Umgebung gibt Zillmann sportliche Aktivitäten wie Joggen oder Tennis spielen, Verreisen und auch Angeln

und Tierbeobachtungen an. Beispiele für eine aktive Stimmungsregulation in häuslicher Umgebung sind Karten spielen mit Freunden oder Kochen. Für eine physisch passive Stimmungsregulation nennt Zillmann das Lesen eines Buches oder das Konsumieren moderner elektronischer Medien. Die Regulation der Stimmung vollzieht sich dann aufgrund mentaler Erfahrungen und der eigenen Vorstellungskraft. Als Beispiele von Unterhaltungsereignissen bezeichnet der Autor der Mood-Management-Theorie die Musik, die Komödie, das Drama und den Sport (ebd, p. 149).

Im engeren Kontext der Nutzung von Unterhaltungsmedien wird ein Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Stimmungen und der korrespondierenden Art der Mediennutzung von Personen herausgestellt. Für die Stimmungsregulation sind folgende Potentiale, welche die Medien bestimmen, maßgebend (ebd, p. 151f):

- das Erregungspotenzial,
- die hedonistische Valenz,
- die behaviorale Affinität
- das Absorptionspotenzial

Zillmann nimmt an, dass Personen, die überstimuliert sind, sich eher einem Medienangebot mit einem geringen Erregungspotenzial zuwenden, während unterstimulierte Personen eher eine Unterhaltung mit einem hohen Erregungspotenzial bevorzugen. Zur Abwendung negativer Stimmungen sind seinen Aussagen nach besonders Medienangebote mit einer positiven Valenz geeignet. Solche, die einen engen Bezug zur Ursache negativer Stimmungen aufweisen, werden gemieden. Das Absorptionspotenzial einer medialen Unterhaltung ist entscheidend für den Grad der Ablenkung, den ein Rezipient erfährt. Ein gering absorbierender Medieninhalt führt zu einer Beibehaltung der aktuellen Stimmung, während ein hoch absorbierender in der Tendenz zum Effekt der Ablenkung vom vorausgehenden Gedankengut führt.

Kritische Anmerkung

Ein häufig geäußelter Kritikpunkt an der Mood-Management-Theorie Zillmanns ist der Zweifel an dem Hedonismusmotiv für eine Stimmungsregulation, wie sie bei ihm beschrieben wird. Wirth und Schramm gehen dem Gedanken nach, dass belastende Medienangebote dann nicht konsumiert werden würden (Wirth & Schramm, 2006, S. 65). Dem kann wiederum

entgegengesetzt werden, dass belastende Medien nicht nur zur Stimmungsregulation, sondern auch zu anderen Zwecken, zum Beispiel denen der Information, genutzt werden.

Der Zweifel am Hedonismusmotiv liegt darin begründet, dass eine Person eine Stimmung negativer Art mit Hilfe von Medien bewusst herstellen oder aufrechterhalten kann, beispielsweise in einer Phase des Trauerns. Vorderer und Reinecke sprechen im ironischen Sinne von einer „Ära des hedonischen Menschenbildes“ (2012, S. 13) und machen in diesem Zuge auch darauf aufmerksam, dass in der aktuellen Unterhaltungsforschung im Bereich der traditionellen Unterhaltungsmedien, also auch bei Zillmann, eine „Unterfundiertheit des zentralen Forschungsgegenstandes“ vorherrscht (ebd., S. 13).

Zillmann benennt in seiner Forschungsarbeit die Bereiche, in welchen „Unterhaltung“, stattfindet (Zillmann, 1988, p. 149). Es ist aber davon auszugehen, dass der Prozess des Rezipierens hier auch dem Begriff „Unterhaltung“ zuzuordnen ist. Von dem Leser der Mood-Management-Theorie wird ein alltagssprachliches Verständnis von „Unterhaltung“ vorausgesetzt. Früh hingegen macht auf die Problematik der Uneindeutigkeit aufmerksam und unterscheidet „eine Klasse bestimmter Produktangebote [...] oder eine Klasse mentaler Zustände“ (Früh, 2006, S. 158). Der Begriff „Unterhaltung“ ist inzwischen zwar vielfach, allerdings nicht einheitlich definiert worden. Daher fordert auch Früh für die Forschung in diesem Bereich eindringlich: „Man muss also die essentiellen Merkmale und den Geltungsbereich des Konstrukts festlegen“ (ebd., S. 27). Mikos macht darauf aufmerksam, dass eine Definition von „Unterhaltung“ kompliziert ist und beispielsweise unterschiedliche Aspekte des Erlebens wie z.B. „Schadenfreude, Suspense, Thrill, Komik, und Human Interest (vgl. Mikos, 2006, S. 137) beinhalten sollte. Er stellt aber auch im Sinne Zillmanns simpel fest: „Im Mittelpunkt dieses Erlebnisses scheint so etwas wie Vergnügen zu stehen“ (ebd., S. 138). Der Anwendung der Mood-Management-Theorie auf die Schilderungen der GrundschülerInnen muss daher der Begriff „Unterhaltung“, wie er bei Zillmann zwar nicht explizit definiert worden ist, aber dennoch alltagssprachlich verstanden werden soll, zugrunde gelegt werden. Es wäre allerdings auch der Untersuchung des Ablenkungsverhaltens der Schülerinnen im Falle eines Niederlageerlebens im Sportunterricht nicht zuträglich, auf eine umfassende Theorie von „Unterhaltung“ zurückzugreifen, welche keine Allgemeingültigkeit besitzt.

Bezug zu den eigenen Ergebnissen

Die Aussagen der GrundschülerInnen, welche der Kategorie „Ablenkung“ zugeordnet sind, stützen das Hedonismusmotiv Zillmanns. Es ist anzunehmen, dass dies dem Alter der

ProbandInnen zuzuschreiben ist. Eine Ausnahme lässt sich im Ankerbeispiel des Musters „Sich der Emotion hingeben“ der Kategorie „Ausleben der Emotion“ finden. Die Schülerin Marie lässt auch am Nachmittag noch ihre negative Stimmung, welche aus einer erlittenen Niederlage am Vormittag im Sportunterricht resultierte, zu: „Weil ich war so schlecht gelaunt, dass ich keine Lust da drauf hatte“ (Marie, Interview 23, #00:04:49-4#).

„Ablenkung“ zur Bewältigung eines Niederlageerlebens im Sportunterricht lässt sich nach Analyse der Interviews der Stichprobe folgendermaßen darstellen:

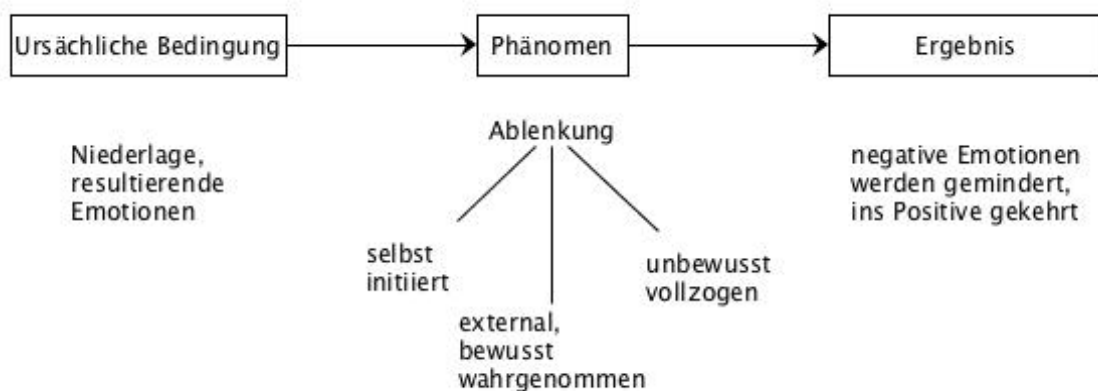


Abbildung 34: Prozess der Ablenkung zur Bewältigung eines Niederlageerlebens im Sportunterricht

Jene Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, die der Kategorie „Ablenkung“ zugehörig sind, weisen hedonistische Merkmale auf. Die Darstellungen der SchülerInnen zeugen von dem aktiven Bestreben nach Verbesserung der emotionalen Lage oder von einem unwillkürlich aufgetretenen positiven Effekt der Ablenkung. Der Schüler Fabian äußert sich beispielsweise diesbezüglich über das freie Spielen auf dem Pausenhof: „Weil ich denke dann, dass keiner dann mehr sagen kann ‚ach jetzt haben wir verloren‘ und ‚jetzt haben wir wegen DIR verloren‘“ (Interview 25, #00:13:36-5#). Der Schüler Sam leitet den Prozess der Ablenkung, welcher durch die folgenden Unterrichtsstunden stattfindet, zwar nicht selbst ein, nimmt ihn aber dennoch als einen solchen im positiven Sinne wahr: „Also, es war so in der nächsten Stunde, als die Hälfte vorbei war. Dann war ich wieder guter Laune“ (Interview 10, #00:11:49-1#). Selbiges trifft auf die Schülerin Leila zu: „Aber Frau Hansen hat uns dann in der letzten Stunde was vorgelesen. Dann ging es eigentlich wieder besser“ (Interview 22, #00:03:14-6#). Die Erstklässlerin Bella sagt aus: „Die Sendungen sind meistens immer so lustig. Da lache ich mich immer tot. Und deswegen kann mich das trösten“ (Interview 32, #00:00:35-6#). Bezogen auf die Kinder, welche bewusst das Buch, den CD-Player, den Computer oder den Fernseher

als Medium der Ablenkung gewählt haben, trifft die Aussage Zillmanns voll zu: „Bad moods can be effectively diminished or terminated by consumption of highly pleasant entertaining material“ (Zillmann, 1988, S. 157). Der Begriff „pleasant“ sollte hier in Verbindung mit charakteristischen Vorlieben der Altersgruppe der GrundschülerInnen gesehen werden.

Das Muster „Humor“ lässt sich aus zwei Perspektiven betrachten, aus der des Akteurs und der des Rezipienten: „Das war eigentlich für mich auch ganz witzig, dass er das gesagt hat“ (Reus, Interview 26, #00:05:17-0#). Im aufgezeigten Ankerbeispiel ist „Humor“ ein selbstgewähltes Objekt der Ablenkung, welches auf die beteiligten SchülerInnen zum Schutze vor Anfeindungen ausgerichtet ist. Also wirkt es auf die Rezipienten direkt und auf den Initiator indirekt erst in zweiter Instanz. In diesem Sinne handelt es sich um eine Darbietung eines „highly pleasant entertaining material“, welches im Sinne Zillmanns auf die Rezipienten ablenkend und stimmungsregulierend wirkt. Im Falle eines erfolgreichen Ablenkungsversuches setzt gleichsam auch die Stimmungsregulierung des Initiators ein.

Der Schüler Paul beschreibt in seinem Interview die Wirkung von „Musik“ auf seine Stimmungslage und deren ablenkende Wirkung auf die erlebte Niederlage im Sportunterricht: „Als wir den „Stopptanz“ getanzt haben, da kam mein Lieblingslied. Und dann hatte ich wieder sofort gute Laune“ (Paul, Interview 31, #00:06:06-4#). Schramm kommt in seiner Studie „Mood-management durch Musik“ zu dem Schluss, dass „die Hörweisen sowohl in positiven als auch in negativen Stimmungslagen in signifikanter Weise zur Stimmungsregulierung beitragen können“ (Schramm, 2005, S. 232). Mit „Hörweise“ ist die Art des Rezipierens der Musik gemeint. Diese kann in ihrer Ausprägung emotional, analysierend-distanziert, diffus, assoziativ oder, wie im Fall des Schülers Paul, der in der Sporthalle zu seiner Lieblingsmusik tanzt, motorisch sein. Schramm kommt außerdem zu dem für diese Arbeit relevanten Schluss, dass seine Testpersonen für die Stimmungslage „Wut“ und „Ärger“ überwiegend hedonistische Züge aufweisen. Das heißt, sie waren bestrebt, Wut und Verärgerung in eine positive Stimmungslage zu kehren. Circa vier Fünftel jeder Altersgruppe werden diesem Verhalten zugeordnet (vgl. ebd., S. 179). Schramm beschreibt in seiner Studie auch einen Personentyp, welcher zur Kompensation der Stimmungslage „Melancholie/Trauer“ fröhliche Musik hört. Allerdings bleibt dahingestellt, ob der in dieser Arbeit von den SchülerInnen verwendete Begriff „Traurigkeit“ den von Schramm verstandenen Inhalten der Begriffe „Trauer“ und „Melancholie“ zugeordnet werden kann.

Das Muster M5, „Essen“, betreffend soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass keine der SchülerInnen die Nahrungsaufnahme in der Absicht vollziehen, sich vom Niederlageerleben abzulenken: „Ich habe einfach aufgegessen, und dann habe ich es mit dem Essen

verdaut“ (Maria, Interview 17, #00:09:53-0#). Der Effekt der Ablenkung wird ungeachtet dessen beschrieben und wahrgenommen, kann aber daher nicht dem „Mood-Management“ zugeordnet werden.

Abschließend soll auf diejenigen SchülerInnen und Schüler eingegangen werden, deren Prozess der Ablenkung sich gänzlich unbewusst vollzieht: „Einfach nicht mehr daran gedacht“ (Timo, Interview 15, #00:02:37-3#). Hinweise auf eine Ursache erfolgen nicht oder nur in Ansätzen. Einige dieser Hinweise konnten im Vergleich zueinander zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Ihr übereinstimmendes Merkmal ist die Erwähnung eines lokalen Wechsels vor dem Vergessen des Niederlageerlebens. Dieser Zweitklässler äußert sich beispielsweise darüber, wo die Emotion „Verärgerung“ nach einem Niederlageerleben im Sportunterricht wieder verblasst ist: „Dann habe ich mich ganz schnell umgezogen, habe mit keinem ein Wort gesprochen. Und dann bin ich in die Klasse gegangen. Und dann habe ich wieder mit ein paar [Kindern, d. Verf.] gesprochen“ (Sam, Interview 10, #00:11:15-7#). Dass dieser Mechanismus nicht explizit als Muster der Kategorie „Ablenkung“ aufgeführt wird liegt darin begründet, dass die SchülerInnen in ihren Aussagen zum Ortswechsel von der Sporthalle in den Klassenraum oder auf den Pausenhof keinen kausalen Zusammenhang zwischen einem Ortswechsel und einer Linderung der negativen Emotionen herstellen oder zumindest andeuten. Da ein Anteil am Prozess der Bewältigung des Niederlageerlebens durch Ablenkung hier jedoch angenommen werden kann, soll dieser im Folgenden explizit gemacht werden.

5.8.7 Exkurs: Der räumliche Aktualisierungseffekt nach Radvansky, Kravietz und Tamplin

Die Frage nach dem wirkenden Mechanismus einer unbewussten Ablenkung im Falle eines Raumwechsels führt zu den Untersuchungen von Radvansky, Kravietz und Tamplin. Die ForscherInnen führten Studien auf dem Gebiet der Wahrnehmungsforschung zum ortswechselbedingten Verlust von Erinnerungen in virtuellen und realen Umgebungen durch. Sie gehen dem Phänomen nach, dass sich an Gedanken im Kurzzeitbereich nach einem Wechsel von einem Raum in einen nächsten plötzlich nicht mehr erinnert wird. Dies gilt beispielsweise beim Durchschreiten von Türen in ein anderes Zimmer, nicht aber bei einem Ortswechsel innerhalb eines größeren Zeitraumes. In einer Studie konnte belegt werden, dass der Wechsel von einer Lokalität in eine andere unter realen Bedingungen mit dem Verlust von Erinnerungen einhergeht (Radvansky, Kravietz & Tamplin, 2011). Dazu wurden weibliche und männliche

Studenten virtuell und real durch mehrere Räume, in welchen sie Aufgaben zu erfüllen hatten, geführt. Anschließend wurde die Erinnerung an unterschiedliche Ereignisse überprüft.

Die Untersuchungen haben ergeben, dass ein Ortswechsel mit einem Verlust an Erinnerungen, die während des Aufenthaltes an einem anderen Ort verfügbar waren, einhergeht: „[...] a change in location brought about a cost in memory performance. Information associated with a prior location became less available though it continued to be task relevant“ (ebd., p. 1638). Das menschliche Gedächtnis ist demnach auch an räumliche Umgebungen gebunden. Auch eine Rückkehr an einen vormals besuchten Raum ist laut der Studie dem Erinnerungsvermögen nicht förderlich: „Of most importance here was that there was no improvement by returning to the original context.“ (ebd., p. 1641).

Der Sportunterricht der SchülerInnen ist mit einigen kurzfristigen Ortswechseln verbunden. Nach Beenden der Sportstunde erfolgt der erste Wechsel in die Umkleidekabine. Der nächste Wechsel ist durch den Weg von der Sporthalle auf den Pausenhof oder das Klassenzimmer bestimmt. Oft kann der räumliche Aktualisierungseffekt einem der aufgeführten Muster der Kategorie „Ablenkung“ zugeordnet werden. Dies betrifft beispielsweise das Zitat eines Viertklässlers, welches dem Muster „Kreatives und kognitives Arbeiten“ zugehörig ist: „Im Unterricht da ist die [Wut, d. Verf.] denn ganz verblasst, weil ich mich da denn eben auf den UNTERRICHT konzentriert habe“ (Tom, Interview 24, #00:09:50-6#). Die anschließende Aussage lässt einen Zusammenhang zwischen dem räumlichen Aktualisierungseffekt und dem Muster „Spielen“ erkennen: „Nach dem Umziehen hab ich meinen Ranzen zur Hausaufgabenbetreuung [gebracht, d. Verf.]. Dann bin ich rausgegangen, und das hat mich auch wieder fröhlich gemacht“ (Mario, Interview 18a, #00:09:27-2#). Auch die Aussage der Schülerin Mia zeigt neben den Merkmalen des Musters „Essen“ anteilig Merkmale eines räumlichen Aktualisierungseffektes auf: „Als ich in der Umkleidekabine war, da habe ich mich angezogen, bin nach oben gegangen, und da habe ich gegessen. Und in der nächsten Unterrichtsstunde ging es schon wieder besser“ (Mia, Interview 14, #00:04:00-8#).

5.8.8 Zusammenfassung

Das Phänomen der Ablenkung ist vielschichtig. „Ablenkung“, wie sie durch die Schülerinnen beschrieben wird, ist ein Phänomen mit einem positiven Ergebnis in Form einer Linderung oder Kompensation der durch das Niederlageerleben hervorgerufenen negativen Emotionen. Anhand des Modells zur Unterscheidung verschiedener Arten von „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ bei Berg ist die Einordnung derer Muster in ein Gesamtkonzept

veranschaulicht worden. Es wird aufgezeigt, dass die Ablenkung teilweise intentional und teilweise ohne Intention erfolgt. Im zweiten Fall kann der Effekt der Ablenkung durch die SchülerInnen dennoch wahrgenommen werden, oder er vollzieht sich völlig unbewusst. Die Muster M3, „Auditive und visuelle Unterhaltung“, und M7, „Humor“, aus der Perspektive des Initiators, sind der Form der intentionalen Ablenkung zuzuordnen. Die Muster M1 „Spielen“, M2, „Kreatives und kognitives Arbeiten“, M4, „Umgang mit Haustieren“, und M6, „Musik“, sind, je nach individueller Ausprägung, sowohl der intentionalen, als auch der nicht intentionalen, aber bewusst wahrgenommenen Form der Ablenkung zuzuordnen. Das liegt teilweise darin begründet, dass Ort und Art der Ablenkung, wie zum Beispiel das Spielen auf dem Pausenhof oder die Konzentration auf Inhalte einer folgenden Unterrichtsstunde, im Tagesablauf der SchülerInnen integriert sind. Eine Ablenkung erfolgt hier oft in automatisierter oder teilautomatisierter Form. Beim Muster M6, „Essen“, wird nur eine wahrgenommene, aber nicht intendierte Form der Ablenkung durch die SchülerInnen beschrieben. Das bedeutet, dass „Essen“ als Form des Trostes für die Kinder dieser Stichprobe keine Rolle spielt. Darstellungen über eine nicht intendierte und gänzlich unbewusst vollzogene Form der Ablenkung enthalten Hinweise darauf, dass ein räumlicher Aktualisierungseffekt beim Prozess der Ablenkung eine Rolle spielt. Die ForscherInnen Radvansky, Kravietz und Tamplin haben herausgefunden, dass das menschliche Gedächtnis an räumliche Umgebungen gebunden ist. Daraus lässt sich eine Erklärung darüber ableiten, dass das Vergessen des Niederlageerlebnisses durch den Wechsel von der Sporthalle in den Klassenraum oder auf den Pausenhof bedingt sein kann. Angenommen wird hier, dass dies anteilig der Fall ist.

Anhand des Bergschen Modells konnte weiter aufgezeigt werden, dass die Bewältigung eines Niederlageerlebens durch Ablenkung in besonderem Maße über die sensorische Wahrnehmung abläuft. Die durch das Objekt der Ablenkung ausgehenden Reize sprechen in Abhängigkeit von ihren spezifischen Merkmalen sowohl das Körperbewusstsein als auch die visuellen, auditiven, taktilen, haptischen, olfaktorischen und gustatorischen Sinne an. Die Muster „Spiele“ und „Haustiere“ beinhalten eine hohe Bandbreite an sensorischen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Dies spricht vergleichsweise viele unterschiedliche Rezeptionstypen von Kindern an.

Die ForscherInnen Kaplan et al. lieferten erste Hinweise auf die Wirkungsweise des Phänomens „Ablenkung“. Sie beschreiben eine positive ablenkende und erholsame Wirkung der Natur auf Stressoren und aversive Stimuli. Die Ergebnisse der Studien zur „Attention Restoration Theorie“ sind in Teilbereichen hier auf das Ablenkungsverhalten der GrundschülerInnen übertragen worden. Daraus gehen charakteristische Merkmale der Objekte der Ablenkung hervor, die sowohl für das der Natur als auch für die von den SchülerInnen beschriebenen

gelten. Das sind die Faszination, die vom Objekt der Ablenkung ausgeht, der Abstand vom Stressor, ihre Kompatibilität mit einem betroffenen Schüler und teilweise der Realitätsbezug. Kaplan et al. messen der Natur einen besonders hohen restaurativen Stellenwert zu. Das freie Spielen im Außenbereich und der Umgang mit Haustieren wären als naturnahe und archaische Formen der Ablenkung demnach qualitativ als besonders wertvoll zu erachten. Der Vergleich der Objekte der Ablenkung ergab weiterhin, dass der Umgang mit interaktiven Spielen einer eingehenderen Betrachtung hinsichtlich seiner wirksamen Eigenschaften auf den Nutzer bedarf. Interaktives Spielen ist mit einem hohen Grad an Aufmerksamkeitsenergie verbunden. Das lässt unter Vorbehalt den Schluss zu, dass es einerseits einen hohen Ablenkungswert, andererseits einen geringen restaurativen Wert hat. Festzuhalten bleibt, dass interaktive Medien in den Aussagen der SchülerInnen einen hohen Ablenkungswert haben.

Mithilfe der „Mood-Management-Theorie“ Zillmanns konnte ein Zusammenhang zwischen der Wahl von Unterhaltungsmedien und intendierter Stimmungsregulation der SchülerInnen aufgezeigt werden. In die Kritik geraten ist Zillmanns Theorie wegen der Unterstellung eines diesbezüglichen Hedonismusmotivs. Die Analyse der Stichprobe hat hingegen ergeben, dass dieses Motiv hier Gültigkeit besitzt. Dies wird auf die Altersgruppe der ProbandInnen zurückgeführt.

Schramm unterscheidet in seiner Studie zum Mood-Management durch Musik unterschiedliche Rezeptionsweisen, die bei der Stimmungsregulierung wirksam sein können. In den Darstellungen der SchülerInnen wird eine positive ablenkende Wirkung durch Musik sowohl über die auditive Wahrnehmung als auch über den Bewegungssinn beschrieben. Das führt zu der Erkenntnis, dass nicht nur die unterschiedlichen Objekte der Ablenkung, sondern auch die Art und Weise der Nutzung zu differenziert zu betrachten sind.

Das schulische Umfeld bietet Orte und Möglichkeiten, in denen eine akute Ablenkung von Stressoren, hier dem Niederlageerleben im Sportunterricht, stattfinden kann. Sich dies bewusstzumachen, zu erkennen und weitere geeignete Möglichkeiten der Ablenkung aufzufinden, unterstützt die SchülerInnen in der Suche und dem Auffinden geeigneter Wege zur Stimmungsregulation. Dies ist metaphorisch betrachtet eine tragende Säule, auf die eine entspannte und positive Unterrichtsatmosphäre sowohl für SchülerInnen als auch für die Lehrkräfte aufgebaut ist.

5.9 Techniken der Emotionskontrolle

5.9.1 Einführung

Die Kategorie „Techniken der Emotionskontrolle“ beschreibt das Verhalten von SchülerInnen zeitnah zum Ereignis der erlittenen Niederlage im Sportunterricht. Dabei sind die betroffenen Kinder bestrebt, beispielsweise eine Verärgerung oder Wut durch zielgerichtetes Handeln oder Denken derart zu beherrschen, dass sich diese nicht negativ in Wort und Tat auf das Umfeld auswirken. Es ist eine kognitiv gesteuerte Selbstregulation. Ziel ist der Selbstschutz und der Schutz anderer vor möglichen negativen mentalen, physischen oder verbalen Auswirkungen. Der Erstklässler Kevin sieht beispielsweise folgendes Erlebnis im Zusammenhang mit dem Antiaggressionsprogramm „Faustlos“ (vgl. Kapitel 5.9.2), das in seiner Klasse durchgeführt wird: „Ich wollte Lorenz so richtig einschlagen. Aber auf einmal, durch die MUSIK, war es SO SCHÖN“ (Kevin, Interview 12, #00:18:47-4#)“. K befindet sich im Prozess des Erlernens einer derartigen Technik. Man kann hier noch nicht von einer gezielt vorgenommenen Anwendung sprechen. Der Begriff „angewandte Techniken“ bringt zum Ausdruck, dass es sich hier um eine über einen gewissen Zeitraum erworbene Kompetenz zur Emotionsregulation handelt. Diese kann auf unterschiedlichen Wegen, beispielsweise durch das Elternhaus, durch Psychologen oder durch Trainingsprogramme, die in der Schule angeboten werden, erworben werden.

Im Gegensatz zu anderen in dieser Arbeit beschriebenen Strategien und Mechanismen der Bewältigung vollzieht sich diese in immer gleich ablaufenden erlernten Schritten, welche dem Nutzer in ihrer Ausführung und Wirkung gegenwärtig sind. Ein Kind, das in der Anwendung derartiger Techniken geübt ist, gewinnt in Kenntnis um den Umgang mit schwer zu regulierenden Affekten über die Zeit Sicherheit und kann diese daher gezielt nutzen. Im Erwerb dieser Techniken liegt gleichsam ein Bewusstmachen um die eigene Persönlichkeit und ein Begreifen von emotionalen Prozessen hinsichtlich ihrer Ursachen und möglichen Auswirkungen.

Der Begriff „Emotionskontrolle“ wurde an dieser Stelle gewählt, um zu veranschaulichen, dass es sich nicht primär um einen hedonistisch geprägten Vorgang handelt, sondern um einen der Beherrschung eigener negativer Emotionen. Begriffe, die diesen Umstand umschreiben, sind auch „Unterdrückung“ und „Ausleitung“. Während „Ausleitung“ in der Regel mit einem positiven Ergebnis in Verbindung gebracht wird, ist die Wortwahl „Verdrängung“ bisweilen in dem Sinne negativ besetzt, dass ein Ereignis oder ein Umstand zur Bewältigung nicht aufgearbeitet wird. Beide Begriffe sind jedoch auf die Aussagen der SchülerInnen anwendbar,

allerdings mit dem als positiven zu bewertenden Ergebnis der Selbstkontrolle hinsichtlich der oben beschriebenen Schutzfunktion.

5.9.2 Dimensionierung und Musterbildung: Darstellung und Interpretation

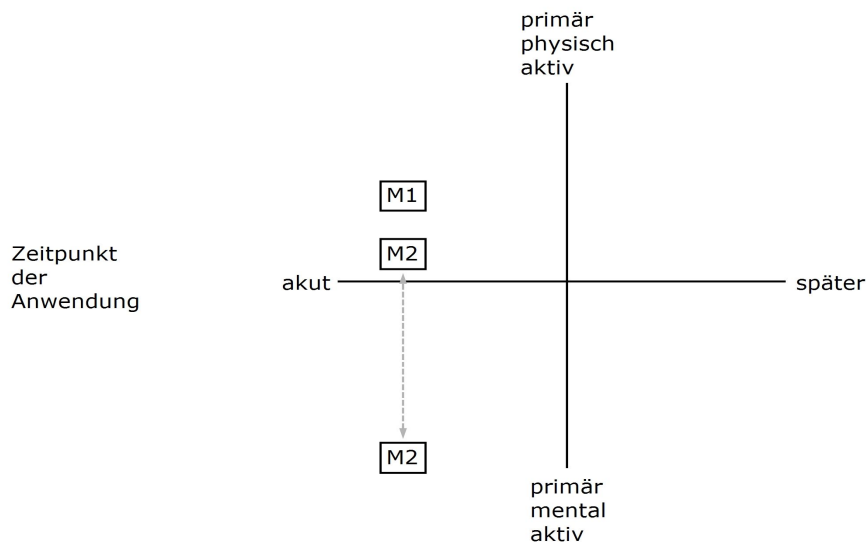


Abbildung 35: Dimensionierung von „Techniken der Emotionskontrolle“

Das Schaubild zeigt einerseits den Zeitraum und andererseits die Formen der Emotionskontrolle durch angewandte Techniken in ihren Ausprägungen „primär physisch“ und „primär mental“ auf. M1 ist durch eine ausschließliche physische Anwendung einer Technik bestimmt. Im Schaubild ist für M2 abzulesen, dass die angewandte Technik in der Beschreibung der Befragten des Ankerbeispiels mehrschichtig ist. Es enthält ein physisches und ein ausschließlich mentales Element. Beide Elemente könnten für sich stehen und müssen daher auf diese Weise im Schaubild angeordnet werden. Die Musterbildung gestaltet sich wie folgt:

- Muster 1: Entspannungstechniken

„[...] dann spannt man ja die Muskeln ganz doll an, um die durch die Wut gewonnene Energie wieder loszuwerden“ (Kody, Interview 21, #00:01:43-2#).

- Muster 2: Programm „Faustlos“

„Also im ‚Faustlos‘ haben wir so ein Plakat. Und da soll man, wenn man wütend ist, halt die Sachen machen. Und da habe ich mich halt an das Plakat erinnert und habe die Sachen gemacht“ (Vanessa, Interview 21, #00:10:21-5#).

Muster 1: Entspannungstechniken

Einige der beschriebenen Muster der Kategorie „Ritualisierte Handlungen“ und „Ablenkung“ beinhalten bereits den Aspekt der Entspannung zur Bewältigung des Niederlageerlebens. Das Vorlesen einer Gutenachtgeschichte, ein regelmäßig durchgeführter Gesprächskreis nach einer Spielphase (vgl. Kapitel 5.5.2), das Lesen eines Buches oder Hören von Musik im häuslichen Bereich (vgl. Kapitel 5.8.2) sind bestimmt durch eine Reduktion von Unruhe und physikalischer Aktivität.

Die Bildung eines Musters mit der Bezeichnung „Entspannungstechniken“ an dieser Stelle ist damit begründet, dass der Vollzug der Bewältigung eines Niederlageerlebens dem der Anwendung einer Technik entspricht. Dies wird einerseits aus der Bedeutung des Begriffes „Technik“ und andererseits aus der Ähnlichkeit eines in der Literatur beschriebenen und in der Praxis angewendeten Verfahrens hergeleitet.

Eine Technik lässt sich als eine fachgemäße Methode des Vorgehens umschreiben. Es erfordert also ein gewisses Maß an Sachverstand, um eine Entspannungstechnik als Strategie der Bewältigung anwenden zu können.

Therapeutische Techniken der Entspannung sind beispielsweise das von Johannes Heinrich Schultz entwickelte „Autogene Training“ (1932) oder die „Progressive Muskelrelaxation“ durch Edmund Jacobson (1938) in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Darstellung des Entspannungsvorgangs von Schülerseite entspricht in Ansätzen der Technik der „Progressiven Muskelrelaxation“. Hier wird eine physische Entspannung durch zunächst gegenteiliges Verhalten erreicht. Bestimmte Muskelpartien werden angespannt, um während deren Lockerung auch gleichsam einen Zustand mentaler Entspannung zu erzielen.

Dieser Vorgang ist auch in Ansätzen im Muster „Physisches Abreagieren“ der Kategorie „Ausleben der Emotionen“ zu erkennen. Die Art der physischen und nachfolgenden mentalen Relaxation ist auch hier dadurch gekennzeichnet, dass zunächst einzelne Muskelgruppen angespannt werden, bevor sich sowohl die physische als auch die mentale Entspannung einstellt: „[...] da bin ich erst mal so ein bisschen sauer geworden und habe gegen die Wand getreten. Dann ist das auch so ein bisschen weniger geworden [...]“ (Tom, Interview 24, #00:06:37-7#). Der Zweitklässler Ben sagt aus: „Und manchmal da bin ich darüber (eine Niederlage im Sportunterricht, d. Verf.) ein bisschen sauer. Und da schlage ich gegen die Wände. Also, um meine Wut herauszuschlagen“ (Interview 10, #00:02:34-7#). Im Unterschied zur Form der Entspannung der Kategorie „Techniken der Emotionskontrolle“ basieren die Reaktionen der Schüler hier eher auf Intuition als auf kognitivem und sachkundigem Handeln.

Anhand des Ankerbeispiels wird verdeutlicht, dass „Entspannung“ auch in Form einer emotionsregulierenden Technik eine Bewältigungsstrategie von SchülerInnen im Grundschulalter darstellt.

Ankerbeispiel: Kody, Interview 21, vom 11.6.2013

B: Wir haben mal einen Staffellauf gemacht. Und als wir den dann verloren hatten, hat sich die Gegenmannschaft darüber lustig gemacht. Wir wären einfach zu schwach für die, und das würde dann nicht klappen. Da habe ich einfach meine Zähne zusammengebissen und mir eingeredet, dass es beim nächsten Mal klappt. Das soll zwar nichts heißen, dass es dann beim nächsten Mal auch wirklich klappt. Aber irgendwann (lachen) im Leben gewinnt man natürlich noch mal irgendein Spiel. #00:00:46-4#

I: Was hast du gemacht, als sie dich so angesprochen haben? #00:01:21-5#

B: Also, man kennt ja auch so den typischen „Wutfaktor“. Wenn man sich da so ZUSAMMENNEHMEN möchte, dann spannt man ja die Muskeln ganz doll an, um die durch die Wut gewonnene Energie wieder loszuwerden. Das habe ich denn auch versucht. #00:01:43-2#

I: Als du die Muskeln angespannt hattest, ist die Wut dann wirklich weggegangen? #00:01:53-6#

B: Also, zusammenreißen musste ich mich schon auch. Ja, aber es hat funktioniert. #00:01:59-6#

I: Kannst du einmal zeigen, wie du sie angespannt hast? #00:02:03-4#

B: (steht auf und demonstriert) Also ich habe mich erstmal ganz gerade hingestellt. Und denn habe ich die Arme einfach so GANZ gerade gemacht. #00:02:18-9#

I: Und eine Faust geballt, das sehe ich gerade. #00:02:20-8#

B: Genau. Ganz fest. #00:02:23-9#

I: Kannst du beschreiben, was das im Körper bewirkt? #00:02:33-2#

B: Man bekommt ja im Notfall Kraft, damit man sich wehren kann, falls es gefährlich wird. Und dann nutzt man die Kraft aus zum Wehren. Dann kann man in dieser Situation die Kraft ja von sich nehmen,

indem man die Muskeln einfach ganz stark anspannt. Dadurch können wir dann die Energie abbauen. Das sage ich jetzt mal so, so dass man sich dann auch einigermaßen beruhigen kann. #00:03:14-3#

Der Befragte ist ein Schüler der vierten Klassenstufe. Sein Niederlageerleben ist zum einen durch die Niederlage selbst und zum anderen durch die herablassende Reaktion der siegreichen Mannschaft den Unterlegenen gegenüber bestimmt. Daraus resultiert die negative Emotion „Wut“.

In dem Interviewausschnitt beschreibt B den Prozess der Emotionskontrolle in zwei Schritten. Die erlittene Niederlage selbst betrachtet er zunächst in einem größeren temporären Zusammenhang (vgl. M3 der Kategorie „Ausgleich schaffen“, Kapitel 5.2.2). Er setzt diese in Bezug zu vergleichbaren Spielereignissen, die noch im Sportunterricht stattfinden werden: „Da habe ich [...] mir eingeredet, dass es beim nächsten Mal klappt. [...] irgendwann im Leben gewinnt man natürlich noch mal irgendein Spiel.“ Den Demütigungen seitens der gegnerischen Mannschaft begegnet er in Form der Technik der „Progressiven Muskelrelaxation“. Beiden Schritten ist gemeinsam, dass B den Willen zeigt, seine Wut zu beherrschen. Seine erste Reaktion dahingehend schildert er in dieser Weise: „Da habe ich einfach meine Zähne zusammengebissen [...]“. Mithilfe dieser umgangssprachlichen Redewendung drückt B metaphorisch sein Streben danach aus, die unangenehme Situation zu erdulden und eine physische oder verbale Gegenreaktion von höherer Intensität zu vermeiden. Im nächsten Schritt beschreibt und demonstriert er die Art, wie er physisch mit der Situation umgeht. Er streckt seinen Körper und die Arme. Dabei spannt er die Arm- und Handmuskulatur „ganz fest“ an. Auch dieses Handeln weist auf seine Intention der Beherrschung und Kontrolle der Emotion „Wut“ hin. Durch die physische Anspannung unterbindet er gleichsam akut andersartige Reaktionen, welche den MitschülerInnen oder ihm selber schaden könnten.

B ist in der Lage, seine Reaktionsweise sachverständig zu erklären. Er erläutert den „Wutfaktor“⁵⁰. Daraus geht hervor, dass sich der Befragte kognitiv mit dem Thema „Wut“ und dem Umgang mit Konfliktsituationen auseinandergesetzt hat: „Man bekommt ja im Notfall Kraft, damit man sich wehren kann [...]. Dann kann man in dieser Situation die Kraft ja von sich nehmen, indem man die Muskeln einfach ganz stark anspannt. Dadurch können wir dann die Energie abbauen.“

⁵⁰ „Wutfaktor X“ ist der Name eines 2013 erschienenen Spiels aus dem Sternwiese-Verlag für Kinder ab 6 Jahren, welches auch im pädagogischen und therapeutischen Bereich Anwendung findet. Hier können sich Kinder spielerisch mit der Emotion „Wut“ auseinandersetzen. Es geht um Verständnisgenerierung und den Umgang mit Konfliktsituationen.

Seine Handlungsweise beschreibt er als einen „Versuch“, der erfolgreich verlaufen ist: „Das habe ich denn auch versucht.“ B differenziert hier allerdings zwischen einem externalen und einem internalen Anteil der erfolgreichen Emotionskontrolle. Mit „das“ benennt er den externalen Anteil durch die erworbene Technik. Mit der Wortwahl „ich“ und „versucht“ stellt er seinen eigenen Anteil an dem Prozess der Induktion heraus. Folgende Aussage unterstreicht, dass sein Wille und seine Anstrengungsbereitschaft, die Wut auch gegen einen gewissen eigenen Widerstand zu überwinden, für die Anwendung der Entspannungstechnik vonnöten ist: „Also zusammenreißen musste ich mich schon auch. Ja, aber es hat funktioniert.“ Unter der Voraussetzung, dass eine Entspannungstechnik erprobt ist und sich bewährt hat, lässt sich daraus folgendes ableiten: Das Ereignis „Niederlage“ bedingt in seiner Ausprägung den Grad der Emotion. Proportional dazu ist ein Maß an Willenskraft und Bereitschaft zur Überwindung notwendig, um dann durch die Anwendung der Technik die Ausleitung der negativen Emotion überhaupt zu ermöglichen. Die folgende Abbildung zeigt grafisch die Bedingungen für eine erfolgreiche Emotionskontrolle bei der Anwendung einer Entspannungstechnik durch den Ergebnisbereich der „+“- Markierungen auf. Das heißt, der Wille und die Überwindungskraft einer Schülerin oder eines Schülers müssen gleich oder höher sein als die Intensität des Niederlageerlebens und der negativen Emotion. „Zusammenreißen musste ich mich schon“ ist also dem mit „+“ gekennzeichneten Bereich zuzuordnen und bedingt ein zufriedenstellendes Ergebnis.

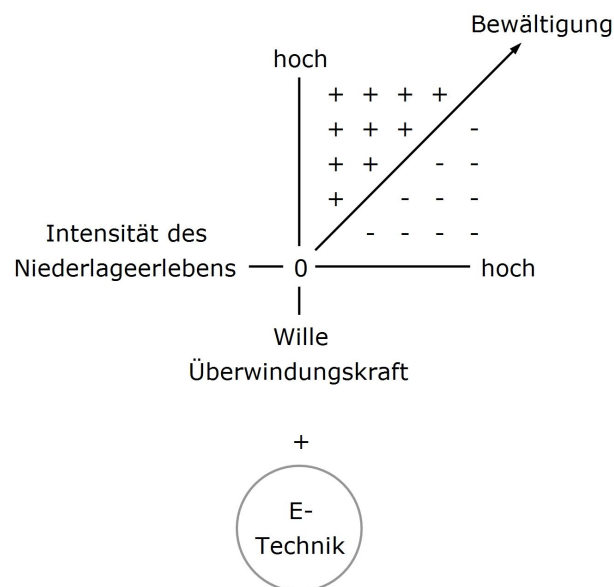


Abbildung 36: Erfolgsbedingende Faktoren bei der Anwendung einer Entspannungstechnik (E-Technik).

Muster 2: Programm „Faustlos“

Einige der InterviewpartnerInnen gaben an, angesichts des Niederlageerlebens Ablenkung durch Gedanken an positive Erlebnisse zu suchen: „[...] sich entspannen und an was Schönes, was man schon mal erlebt hat, zu denken. Dein schönster Geburtstag oder einen Freund sehen, nachdem du ihn schon lange nicht mehr getroffen hast“ (Ben, Interview 10, #00:18:37-7#). Diese Form der Bewältigungsstrategie ist ein Element des Antiaggressionsprogramms „Faustlos“, welches ein Bestandteil des Stundenplans der Befragten ist: „Zuletzt hatten wir ‚Faustlos‘ letzte Woche Mittwoch. Das haben wir immer“ (Nicki, Interview 21, #00:08:06-5#). Ein Niederlageerleben geht oft mit den Emotionen „Wut“ und „Verärgerung“ einher. Die ursächlichen Bedingungen für derartige Emotionen, welche ein aggressives Potential bergen, treten in unterschiedlichen Konfliktsituationen auf. Für die betroffenen SchülerInnen stellt ein Niederlageerleben offensichtlich eine derartige Konfliktsituation dar, wenn sie angesichts dessen an das Programm „Faustlos“ denken und diese Technik zur Emotionskontrolle anwenden. Der Schnittpunkt zwischen Antiaggression und Niederlagebewältigung liegt in der Vermeidung primär schädlicher physischer Reaktionen in einem Zustand von „Wut“ und „Verärgerung“: „Aber wenn man die [Wut, d. Verf.] rauslässt, an KEINEN anderen Kindern“ (Nicki, Interview 21, #00:08:32-8#).

Techniken von „Faustlos“ werden kognitiv vermittelt: „Das haben wir dann auch noch mal geübt. Also erstmal soll man tief ein- und ausatmen, an die frische Luft gehen, an was ganz Schönes denken und sich dann so langsam abregen“ (Kody, Interview 21, #00:08:59-4#). Die SchülerInnen eignen sich die induktiven Schritte mittels Fallgeschichten, Rollenspiel, anderweitigen Spielen und Gesprächen in der Theorie an. Indem einige SchülerInnen im Zusammenhang mit ihrem Niederlageerleben im Sportunterricht Techniken von „Faustlos“ nennen, wird deutlich, dass das Programm als Angebot zur Bewältigung von Konflikten unterschiedlicher Art auch in der Praxis seine Anwendung findet.

Die Aussage des Schülers Kody macht deutlich, dass der Prozess der Emotionskontrolle bei „Faustlos“ mehrschichtig ist. Es ist eine Aneinanderreihung mehrerer im akuten Fall zu nutzender Strategien. Hier lässt sich ein Bogen zu jenen SchülerInnen spannen, die zur Bewältigung des Niederlageerlebens im Sportunterricht mehrere unterschiedliche Schritte angaben, um damit abschließen zu können. Dies trifft auch auf die Zweitklässlerin des folgenden Ankerbeispiels zu, die sowohl Elemente von „Faustlos“ als auch eigene Strategien anwendet.

Ankerbeispiel: Vanessa, Interview 20, vom 4.6.2013

B: Also, das war halt „Chinesische Mauer“. Und da war das so, dass Anke gesagt hat, dass ich durchlaufen soll. Und dann hat sie die Hände weggemacht, und bin ich da durchgelaufen. Dann hat sie mich richtig dolle getickt. Das hat halt im Bauch gedrückt, und denn hat es halt ein bisschen wehgetan. Ich war auch sauer, dass sie gesagt hat, dass ich da durchlaufen kann. Und dann tickt sie mich trotzdem. Das fand ich ein bisschen gemein. #00:09:06-9#

I: Hast du da irgendwie reagiert, ihr etwas gesagt oder etwas gemacht? #00:09:13-6#

B: Also, ich habe nur gesagt, dass sie das nicht mehr machen soll, sonst tut sie andere Kinder noch doller weh. Oder sie ärgern sich sehr. Oder sie WEINEN deswegen. [...] Und das wäre ja nicht so toll, wenn Kinder deswegen weinen. #00:09:30-4#

I: Hast du irgendetwas körperlich gemacht? #00:09:36-6#

B: Nein! Dann habe ich mich einfach dazugestellt und als Mauer mitgemacht. #00:09:43-0#

I: Ja! Du hattest mir im Vorgespräch gesagt, dass deine Wut schon richtig doll war. Ist das richtig? #00:09:50-3#

B: Ja, also ein bisschen. Die war zwar nicht so richtig doll, aber ein bisschen war sie schon. #00:09:59-5#

I: Jetzt wollen wir herausfinden, wie es dir wieder besser ging. #00:10:09-0#

B: Also im „Faustlos“ haben wir so ein Plakat. Und da soll man, wenn man wütend ist, halt die Sachen machen. Und da habe ich mich an das Plakat erinnert und die Sachen gemacht. #00:10:21-5#

I: Was war denn auf dem Plakat drauf? #00:10:24-0#

B: Ich kann mich nicht an alle Sachen erinnern, aber eine Sache stand da: „Ich atme dreimal tief aus.“ Und dann habe ich es gemacht, und ich habe auch an was Schönes gedacht. #00:10:45-3#

I: Kannst du mir sagen, an welchem Ort und oder zu welcher Zeit dieses wütende Gefühl weg war? #00:10:55-4#

B: So in der Umkleide, als ich das halt den anderen Mädchen gesagt habe. Da war es ein bisschen besser geworden. Und als ich dann zu Hause war, habe ich es auch Mama erzählt, und dann war es ganz weg. #00:11:12-2#

Die Befragte bedient sich in der Absicht, möglichst lange erfolgreich im Spiel zu bleiben, unter anderem des versuchten Mittels der Vorteilsnahme. Doch es stellte sich für sie als eine Falle heraus. Daraus ergibt sich für die Befragte die Möglichkeit einer Schuldzuweisung, welche sie durch das Mittel der Verstärkung, „richtig doll ge tickt“, erhärtet. Diese spricht sie gegenüber ihrer Freundin auch derart aus, dass sie an ihr Empathiebewusstsein appelliert und sie auf mögliche hypothetische Folgen ihres Verhaltens hinweist. Die aus der Situation resultierende negative Emotion beschreibt sie als „Wut“ von geringerer Intensität: „Die war zwar nicht so richtig doll, aber ein bisschen war sie schon.“

Eine Linderung der negativen Emotion erreicht sie akut, indem sie zwei Elemente aus dem Programm „Faustlos“ anwendet. Sie bedient sich einer Atem- und Visualisierungstechnik: „Ich atme dreimal tief aus. [...] und ich habe auch an was Schönes gedacht.“ Im Anfangsstadium der Erregung konnte sich B an ein im Klassenraum angebrachtes Plakat von „Faustlos“ erinnern. Den Inhalt des Plakats versteht sie als Anweisung, welcher sie im akuten Konfliktfall Folge leisten sollte: „Und da soll man, wenn man wütend ist, halt die Sachen machen.“ Mit den Worten „und dann habe ich es gemacht“ drückt sie aus, dass sie das Angebot der Emotionskontrolle durch das Programm und die Schule für sich annimmt und auch in der Lage ist, es in der Praxis zu realisieren. Es ist umso bemerkenswerter, als dass die Schülerin sich zum Zeitpunkt der akuten Erregung und Anwendung der Technik noch auf dem Spielfeld und im weiteren Handlungsablauf des Spieles befindet. Das bedeutet wiederum, dass B die Technik während der theoretischen Schulung soweit verinnerlicht hat, dass sie diese als Teil eines Multitaskings erfolgreich nutzen kann.

Die Anwendung von „Faustlos“ hat ihr akut geholfen, die negativen Emotionen zu kontrollieren und zu mindern. Den vollständigen Prozess der Bewältigung führt B auf die Elemente „Faustlos“, ein Gespräch mit den Mitschülerinnen in der Umkleidekabine und das Informieren ihrer Mutter nach Beendigung der Schule zurück. Insofern ist die Anwendung von „Faustlos“ hier als ein Glied in einer Kette von Strategien zur Bewältigung zu sehen, die zusammen erfolgreich wirksam sind.

Die von den SchülerInnen beschriebenen Techniken der Emotionsregulation sind zum einen dem Bereich der vorwiegend physischen Entspannungsverfahren und zum anderen dem der

kognitiven Aggressionsbewältigung zuzuordnen. Der in M1 dargestellte Weg bedient sich in Ansätzen dem Verfahren der „Progressiven Muskelrelaxation“ nach Jacobson, welches hinsichtlich seiner Entstehung zeitlich lange vor der Konzipierung gewaltpräventiver Techniken in Schulen anzusiedeln ist. Der Chronologie folgend wird hier zunächst auf die Form und Wirkung einer physischen Entspannungstechnik eingegangen. Anschließend erfolgt eine Darstellung und kritische Betrachtung des Antiaggressionsprogramms „Faustlos“. Der Bezug zum Forschungsgegenstand wird nachfolgend hergestellt. Um den Prozess der emotionsorientierten Regulation detailliert veranschaulichen zu können, wird dann auf die Theorie der emotionalen Intelligenz (EI) nach Meyer und Salovey eingegangen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der „emotionalen Intelligenz“ einer kritischen Betrachtung unterzogen. Durch eine vergleichende Betrachtung der Elemente „Faustlos“, „EI-Modell nach Meyer und Salovey“ und dem Bewältigungsverhalten der SchülerInnen der Muster M1 und M2 soll herausgestellt werden, welche Emotionen betreffende Eigenschaften bzw. Fähigkeiten von Kindern einer erfolgsversprechenden Anwendung emotionsregulierender Techniken zugrunde liegen. Abschließend wird diskutiert, ob im Kontext einer Anwendung emotionsregulierender Techniken zur Bewältigung eines Niederlageerlebens von einer „emotional intelligenten Handlung“ gesprochen werden kann.

5.9.3 Exkurs: Die „Progressive Relaxation“ nach Jacobson

Als praktizierender Internist konzipierte Edmund Jacobson die Technik der progressiven Muskelentspannung, welche im Jahre 1909 als Lehrmethode an der Universität Harvard eingeführt wurde. Sein Ziel war es, „spannungsbedingte Beschwerden“ (Jacobson, 1996, S. 13), zu denen er unterschiedliche Erkrankungen physischer und psychischer Art rechnete, primär zu vermeiden. Die Begriffe „Relaxation“, „Beruhigung“ und „Entspannung“ werden in seiner Abhandlung synonym verwendet. „Entspannung“ definiert er als das direkte physiologische Gegenteil von „Erregung“ (ebd., S. 12) und „Aussetzen von Muskelkontraktionen“ (ebd., S. 32), für welches er auch die Wortwahl „auf Null gehen“ (ebd., S. 33) verwendet, weil dies ohne Anstrengung geschieht.

Eine Person wird in einzelnen Lektionen geschult, sich selbst nach einer im Rahmen von Laboruntersuchungen entwickelten Methode zu entspannen. Der physischen Durchführung der Übungen geht dabei der Kenntniserwerb um den Vorgang der Entspannung voraus: „Offensichtlich ist es wichtig, zu lernen, wie die persönliche Energie im Rahmen von Muskelkontraktionen verbraucht wird“ (ebd., S. 141). Der bewusst vorgenommene

Energieverbrauch durch kontrolliertes Anspannen der Muskulatur und ein ebenso bewusstes Wahrnehmen der Entspannung sind ein zentrales Merkmal dieser Technik. Der Begriff „progressiv“ umschreibt hier eine tiefgreifende stufenweise sich steigernde Art des Vorgehens, die sowohl zur Beruhigung der Muskulatur als auch der Psyche führt. Die Übungen können sowohl lokal auf einige Muskelgruppen begrenzt oder auf den ganzen Körper bezogen durchgeführt werden. Jacobson bezeichnet dies als „lokale“ und „allgemeine Entspannung“ (ebd., S. 141).

Mittels eines eigens entwickelten Neurovoltmeters maß er den Grad eines jeweiligen Entspannungsniveaus, welchen es durch wiederholtes Üben zu reduzieren galt. Dabei stellte er fest, dass mentale Vorgänge anhand von geringen Muskelkontraktionen auch in scheinbar physischem Ruhezustand messbar sind. Dies wird als „Restspannung“ (ebd., S. 137) bezeichnet. Jacobson sagt dazu aus, dass im Zuge einer progressiven Entspannung mentale und „emotionale Aktivitäten“ (ebd., S. 137) abnehmen oder vollständig zurückgehen würden. In dem Maße, wie sich der Patient entspanne, würden auch die „Gefühlsregungen“ (ebd., S. 138) verblassen.

Kritisch ist anzumerken, dass das ursprüngliche Verfahren der Muskelentspannung sehr zeitaufwendig ist und eine Vielzahl von Anweisungen die Durchführung unübersichtlich erscheinen lässt. Zur Selbstentspannung wird die Technik daher meist in modifizierter Form dargeboten.

Das Verfahren hat einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht. Seit der Kassenzulassung 1987 gilt das Verfahren der progressiven Muskelrelaxation als Bestandteil der psychosomatischen Grundversorgung in Deutschland. Es wird vielerorts als Kursus an Volkshochschulen angeboten und ist oft als Handout in ärztlichen Praxen und Kliniken erhältlich. Die Forscher Goetz, Frenzel, Pekrun und Hall, welche sich mit dem Thema „emotionale Intelligenz“ im Lern- und Leistungskontext beschäftigen, sehen im Unterrichten des Verfahrens an Schulen eine Möglichkeit „vor allem für die Regulation negativer Emotionen wie Angst und Ärger“ (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006, S. 247).

5.9.4 Exkurs: „Faustlos“

Emotionales Verhalten wird in Schulen zunehmend thematisiert, um Kindern und Jugendlichen in Konfliktsituationen Konzepte zur Problemlösung nahezubringen. Es gibt inzwischen eine Reihe von Programmen, die an Schulen neben den herkömmlichen Unterrichtsfächern in den Stundenplan integriert sind oder projektweise durchgeführt werden. Einleitend sollen einige

Beispiele genannt werden, bevor anschließend im Speziellen auf die „Faustlos“- Technik zur Emotionsregulation eingegangen wird.

Ein effektives Emotionsmanagement wird auf unterschiedlichen Ebenen als förderlich angesehen. Im Rahmen der schulischen Leistungsförderung steht die Wirkung und „intelligente“ Verarbeitung“ (vgl. ebd., S. 241ff.) von leistungsbezogenen Emotionen im Vordergrund. Das Programm „Klasse 2000“ (Verein Programm Klasse 2000 e.V., 2013) verfolgt primär das Ziel der Gesundheitsförderung unter Einbeziehung emotionsbezogener Inhalte. Die Inhalte richten sich an SchülerInnen der Elementarstufe mit der Intention, diese frühzeitig für Suchtgefahren zu sensibilisieren. Primär um eine Förderung der Kommunikations- und Empathiefähigkeit zur Vermeidung von Aggressionen unter SchülerInnen und Kindergartenkindern geht es in dem Trainingsprogramm „Faustlos“ (Schick & Cierpka, 2005). Unter den sportspezifischen Programmen ist das in Österreich konzipierte Programm „Xund“ zu nennen. Hier liegt der Fokus auf einer Gewaltprävention *durch* Sport für SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe. Der besondere Rahmen verbindet die Schulung von Problemlösungsstrategien in alltäglichen, schulischen und sportbezogenen Belastungs- und Konfliktsituationen. Hier ist auch der Untersuchungsgegenstand „Umgang mit Sieg und Niederlage“ zuzuordnen.

Das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ basiert auf den Originalmaterialien des amerikanischen Programms „Second Step“. Es wurde in den 70er Jahren vom „Committee for Children“ in den USA, Seattle, für SchülerInnen im Alter von ca. 5 bis 14 Jahren entwickelt. „Faustlos“ richtet sich heute an Kindergartenkinder, SchülerInnen der Primarstufe und seit 2011 auch an SchülerInnen der Sekundarstufe. Schick und Cierpka gehen davon aus, dass eine breitenwirksame und psychosozial orientierte Gewaltprävention einen günstigeren Effekt auf aggressives Verhalten hat als Interventionsmaßnahmen. Die regelmäßig an Schulen und Kindergärten durchgeführten Lerneinheiten basieren auf der Annahme, dass innerpsychische Strukturen der Kinder noch nicht gefestigt sind und dass eine „kindgemäße, spielerische und dadurch sehr lernförderliche Art und Weise“ (ebd., S. 463) prosoziales Verhalten in besonderem Maße schulen kann. Im Fokus des Programms steht die Förderung von Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit den Emotionen „Ärger“ und „Wut“. Im folgenden Schaubild wird überblicksartig der angestrebte Kompetenzerwerb der SchülerInnen und Kindergartenkinder dargestellt (vgl. ebd., S. 463f.).

<i>Tabelle 21: Inhalte des „Faustlos“-Curriculums</i>	
Bereich	Kompetenzerwerb
Empathiefähigkeit	Emotionen anderer einschätzen, Perspektivübernahme, angemessene Reaktionsweise
Impulskontrolle	Problemlösungsverfahren durch Rollenspiel, Brainstorming, lautes Denken, Selbstgespräch, Einübung sozial kompetenter Verhaltensweisen
Umgang mit „Wut“ und „Ärger“	Erkennen von Auslösern, Erlernen von affektiven Komponenten physischer Entspannungstechniken, Erlernen kognitiver Strategien der Selbstinstruktion und kognitive Strategien der Problemlösung,

Da der Umgang mit „Wut“ und „Ärger“ im besonderen Maße das in M2 beschriebene Schülerverhalten betrifft, soll dieser Bereich näher ausgeführt werden. Den Umgang mit „Ärger“ und „Wut“ betreffend legen die Autoren Wert darauf, dass diese Emotionen nicht abtrainiert, sondern vielmehr in eine „sozial verträgliche Richtung gelenkt“ werden sollen (ebd., S. 464). Dieser Aussage liegt die Unterscheidung von angeboren-konstruktiver und erfahrungsabhängig-destruktiver Aggression zugrunde. Der konstruktiven Aggression schreibt Cierpa die Fähigkeit zu, Interessen und Bedürfnisse mit dem Ziel in Beziehungen einzubringen, sich zu behaupten (Cierpka, 2011, S. 88). Über die destruktive Aggression sagt er aus, dass diese infolge starker Unlust- und Frustrationserlebnisse auftrete. Konkreter definiert er ihre Ausprägung durch die Wortwahl „unlustgetönte Qualität“, welche für Gefühle von Wut, Feindseligkeit und Hass typisch sei (vgl. ebd, S. 88). Cierpas Konzept des Aggressionsmanagements beruht auf dem Umgang mit Ausprägungen der destruktiven Aggression. Feindselig-aggressives Verhalten bei Kindern führt Cierpa auf häufiges Erleben von Scham, Demütigungen und Wut zurück, welches die Grundlage für eine Minderung des Selbstwertgefühls ist. Das Erlernen der „Faustlos“-Technik soll Kinder dazu befähigen, in der Intensität hohe negative Gefühle⁵¹ anzunehmen, auszuhalten und zu regulieren, ohne an

⁵¹ Cierpka verwendet überwiegend den Begriff „Gefühle“ (vgl. Cierpka, 2011, S. 91), allerdings auch teilweise Ableitungen von „Emotion“, z.B. „hochemotional“ (ebd., S. 122).

Selbstwert zu verlieren. Das konkrete Verfahren hierzu erfolgt in vier Schritten (vgl. ebd., S. 93):

1. Körperwahrnehmung, Gefühle erkennen
2. Beruhigung durch dreimaliges tiefes Ein- und Ausatmen, langsames Rückwärtszählen, an etwas Schönes denken, verbale Selbstinstruktion
3. Lautes Nachdenken über die Lösung des Problems und Anwenden der erdachten Strategie
4. Reflektion über die Ursache des Problems, Beurteilung der einzelnen Schritte der Emotionsregulation, Nachdenken über weitere mögliche Lösungsstrategien und eigene Zufriedenheit

Die Durchführung des Programms an Schulen erfolgt durch deren Lehrkräfte, welche im Idealfall durch spezielle Fortbildungen in der Vorgehensweise und der Handhabung des Unterrichtsmaterials vertraut sind. In einem Zeitraum von drei Jahren sollen die Kinder dazu befähigt werden, Sicherheit in Konfliktsituationen zu gewinnen. Das beinhaltet ein angemessenes Durchsetzen eigener Interessen, aber auch Anpassung und Kompromissbereitschaft im Umgang mit den jeweils beteiligten Personen.

Zur Kritik an „Faustlos“

Die Schülerinnen und Schüler werden in der Theorie unterwiesen. Kinder, die sich nur ungern äußern, wenig sprachgewandt und auch im Rollenspiel zurückhaltend sind, partizipieren möglicherweise nicht in demselben Maße wie aufgeschlossene und verbal aktive Kinder. In dem Zusammenhang geben Mayer und Salovey zu bedenken, dass nicht von allen Kinder erwartet werden kann, dass diese sich bereitwillig und gerne an Gesprächen über Emotionen vor ihren MitschülerInnen äußern und dies als zwanghaft empfunden werden könnte (Meyer & Salovey, 1997, p. 21). Aus diesen Überlegungen heraus stellt sich die Frage, ob die Umsetzung der „Faustlos“-Inhalte in der Praxis in dem Maße erfolgt, wie es von den Initiatoren erwartet wird. Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum „Faustlos“ (vgl. Schick, 2006) haben jedoch gezeigt, dass nach Durchführung des Programms an Schulen in der Primarstufe, Sekundarstufe und in Kindergärten durchweg positive Effekte zu beobachten waren. Schick selbst bezeichnet die Effektivität des Faustlos-Curriculums als „gesichert“ (Schick, 2012, S. 455), betont aber auch, dass eine Kooperation sämtlicher beteiligter Sozialinstanzen für ein positives Ergebnis vonnöten ist. Dass der Erfolg des

Programms abhängig von der individuellen Umsetzung in den Schulen ist, stellen auch Wilson, Lipsey und Derzon (2003) heraus. Eine ideale Umsetzung kann nur durch einen regelmäßigen Unterricht und eine gut geschulte Lehrkraft erfolgen.

Bowie, Ott und Tress konnten in einer von den „Faustlos“-Initiatoren unabhängigen Studie an 13 Grundschulklassen einen Rückgang von Aggressionskennwerten, insbesondere bei SchülerInnen mit einem zugrundeliegenden hohen Aggressionskennwert, und eine allgemeine Steigerung der Empathiefähigkeit nachweisen (Bowi, Ott & Tress, 2008). Angesichts der Zielsetzung und allgemeinen Akzeptanz ist „Faustlos“ ein Programm, das sich hinsichtlich der aktuellen Problematik zunehmender Gewaltbereitschaft positiv in den Ablauf von Schul- und Kindergartenstrukturen einfügt.

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

An dieser Stelle ist auf das Muster „Die Strategie der anderen“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ (vgl. Kapitel 5.7.2) zu verweisen. In dem Bestreben, einen Vorschlag zur Bewältigung des Niederlageerlebens zu erhalten, wendet sich ein betroffenes Kind an eine Person ihres Vertrauens und führt ein Gespräch über das Erlebte. In der Hoffnung auf Trost und einen „weisen Rat“ hinsichtlich einer erfolgreichen Bewältigung wird diesem im Idealfall ein geeigneter Weg avisiert. Die Anwendung einer emotionsregulierenden Technik durch ein bekanntes und ausgearbeitetes Verfahren entspricht in einigen Punkten diesem Muster. Eine Technik, die in ihren Grundzügen der „Progressiven Muskelrelaxation“ nach Jacobson oder der Vorgehensweise nach „Faustlos“ entspricht, ist ein externes Angebot der Emotionsregulierung. Es entspricht einem „weisen Rat“ einer anderen Person, da es erprobt und anerkannt ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass seine Anwendung erfolgversprechend ist. Es ist anzunehmen, dass die Vertrauensbildung der SchülerInnen im Falle der „Progressiven Muskelrelaxation“ nach Jacobson auf dessen hohem Bekanntheitsgrad und seiner allgemeinen Akzeptanz als wirksames Entspannungsverfahren beruht. Ein Eintrag im Wörterbuch der Sportwissenschaft und Sportmedizin definiert die „Progressive Muskelrelaxation“ beispielsweise ausschließlich positiv: „Effektive Entspannungstechnik zur Bewältigung von Stress [...] und Ärger. [...] Die Technik ermöglicht es, innerhalb von Sekunden einen Entspannungszustand zu erreichen“⁵². Der Schüler Kody beschreibt in seiner Aussage die Verwendung von Elementen dieser Technik in der Situation des Niederlageerlebens. Seine

⁵² Progressive Muskelrelaxation (1998). In Michael Kent (Hrsg.), *Wörterbuch der Sportwissenschaft und Sportmedizin* (unveränd. Nachdr. der Orig.-Ausg. von 1996, S. 329). Wiesbaden: Limpert.

Wortwahl „man“ unterstreicht sein Vertrauen auf die angenommene allgemeine Bewährtheit der Methode und dass er sie daher auch auf seine individuelle Situation anwenden kann: „[...] dann spannt man ja die Muskeln ganz doll an, um die durch die Wut gewonnene Energie wieder loszuwerden. Das habe ich denn auch versucht“ (Interview 21, #00:01:43-2#).

Die Akzeptanz der „Faustlos“-Technik unter den SchülerInnen liegt zum Teil ursächlich am Ort, an der durchführenden Person und an der Art der Vermittlung: „Das haben wir immer“ (Nicki, Interview 21, #00:08:06-5#). „Jede Woche Dienstag, [...]“ (Vanessa, Interview 20, #00:12:38). „Faustlos“ ist, wie alle anderen Fächer, bei den Befragten in den Stundenplan integriert. Es ist Bestandteil des wöchentlichen schulischen Ablaufs. Es ist fraglich, ob die SchülerInnen hier in einer Wertigkeit zwischen den Pflichtfächern und „Faustlos“ differenzieren und ihr Lernverhalten auf diesen Umstand ausrichten. Es ist vielmehr anzunehmen, dass die SchülerInnen dem „Faustlos“-Unterricht undifferenziert mit einem vergleichbaren Grad an Motivation und Lernbereitschaft folgen wie auch den anderen Unterrichtsfächern. Wie auch die klassischen Fächer Mathematik und Deutsch wird „Faustlos“ als Lernfach verstanden: „Das haben wir dann auch noch mal geübt. Also erstmal soll man tief ein- und ausatmen, an die frische Luft gehen, an was ganz Schönes denken und sich dann so langsam abregen“ (Kody, Interview 21, #00:08:59-4#). Die Lerninhalte unterstützend wird das „Faustlos“-Material lokal eingebunden. Dies geschieht beispielsweise durch das Anbringen des „Faustlos“-Plakats an einer Klassenzimmerwand. „Ich habe an das Plakat gedacht. Das ist ja halt auch dafür da, dass man daran denkt, wenn was ist. Und denn habe ich es halt gemacht (Vanessa, Interview 21, #00:12:23-3#). Die Aussage der Schülerin Vanessa unterstützt die Vermutung, dass der „Faustlos“-Unterricht nicht hinterfragt, sondern als Unterrichtsfach betrachtet und akzeptiert wird. Dadurch, dass im Grundschulbereich in der Regel noch eine enge Bindung der SchülerInnen an ihre Lehrkraft besteht, ist die Vermittlung der „Faustlos“-Technik durch schuleigenes Personal zudem eine vertrauensbildende Maßnahme in die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des Programms.

Die Art der Vermittlung ist überwiegend kognitiver Ausprägung. Dennoch bieten insbesondere die Rollenspiele Raum für praxisnahe Erfahrungen. Auch das Einüben von Entspannungstechniken ist zwar primär ein Übernehmen vorgegebener Lerninhalte, dennoch wurde die Methode beispielsweise durch den Schüler Kody (vgl. Interview 21, #00:08:59-4#) physisch handelnd ausprobiert und konnte sich so über unterschiedliche Sinne einprägen.

Neben den Faktoren „Ort“, „Art der Vermittlung“ und „Lehrperson“ spielt auch die individuelle kognitive Affinität zum Programm eine Rolle für dessen Akzeptanz. Diese basiert auf einer persönlichen, nicht schulgebundenen Beurteilung. Diese kann aufgrund einer rein

kognitiven rationalen Einsicht oder dadurch, dass es einen persönlichen Bezug aufgrund möglicher negativer Erfahrungen in der Vergangenheit gibt, positiv ausfallen. Es ist zu erkennen, dass im Falle des Viertklässlers Nicki das kognitive Verstehen maßgeblich an der Akzeptanz des Programms beteiligt ist: „Man baut Kraft auf, indem man Wut kriegt. Und diese überschüssige Energie habe ich denn ausgelassen“ (Nicki, Interview 21, #00:07:39-4#).

In diesem Zusammenhang soll auch der potenzielle Grad der Nachhaltigkeit der Wirkung des „Faustlosprogramms“ betrachtet werden. Die Zweitklässlerin Vanessa sagt aus, dass sie unmittelbar vor dem Sportunterricht in „Faustlos“ unterrichtet worden ist“ (Interview 20, #00:12:55-6#). Für diese Schülerin gilt, dass jene erworbene Technik zumindest im schulischen Umfeld und zeitnah zum Unterricht nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis angewendet werden kann. SchülerInnen wie Vanessa sind in der Lage, die Inhalte des Programms auch in solchen persönlichen Konfliktfällen anzuwenden, welche im „Faustlos“-Programm nicht unterrichtet wurden.

Das Niederlageerleben im Sportunterricht ist zunächst nicht dessen Unterrichtsinhalten zugeordnet. Einige Grundschulkinder erkennen jedoch, dass interpersonelle Konflikte und ein Niederlageerleben im Sportunterricht vergleichbare negative Emotionen hervorrufen können und eine Anwendung der „Faustlos“-Technik auch hier sinnvoll sein kann. „Alles bei ‚Faustlos‘ [gelernt, d. Verf.]“ (Kevin, Interview 12, #00:18:38-5#), kommentiert ein Erstklässler seinen Umgang mit „Wut“ und „Verärgerung“ im Spiel in einer Sportstunde. Doch die Aussage des Schülers Nicki macht deutlich, dass die Inhalte des Antiaggressionsprogramms grundlegende Bestandteile der emotionalen Kompetenzen sind, die normalerweise im häuslichen Umfeld im Rahmen der elterlichen Erziehung erworben werden: „Das wusste ich schon vorher, dass man die Wut rauslassen soll“ (Nicki, Interview 21, #00:08:32-8#). Insofern ist die „Faustlos“-Technik der Emotionsregulierung im Falle eines Niederlageerlebens im Sportunterricht eine Option, die vielen SchülerInnen durch dessen Präsenz in der Schule näher ins Bewusstsein rückt. Inwieweit „Faustlos“ auch außerhalb der Schule wirksam ist, lässt sich hier nicht bestimmen. Doch es ist anzunehmen, dass die SchülerInnen, welche zu der Transferleistung fähig sind, „Faustlos“ auch auf ein Niederlageerleben im Sportunterricht zu übertragen, diese Art der kognitiven Emotionsregulierung auch dauerhaft anwenden können.

5.9.5 Exkurs: Theorie der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey

Der Begriff „Emotionale Intelligenz“ wurde durch die Psychologen Mayer und Salovey geprägt. Sie betrifft in den Aussagen der Forscher alle sozialen Bereiche wie beispielsweise das

Zuhause, den Arbeitsplatz oder die Schule. Die in den 90er Jahren entwickelte Theorie der emotionalen Intelligenz bietet eine Grundlage für die Erörterung der Niederlagenbewältigung von GrundschülerInnen, insbesondere im Bereich der Emotionsregulation durch Anwendung entsprechender Techniken.

Meyer und Salovey sagen aus, dass die emotionale Intelligenz möglicherweise in der Literatur ihr erstes Zuhause hat (vgl. Meyer et al., 1997, p. 20). Beim Evaluieren einer Fabel beispielsweise würde man der Frage nachgehen, was ein Charakter vor dem Hintergrund seiner Geschichte und Persönlichkeit in einer bestimmten Situation fühlen würde und wie nachvollziehbar dies wäre. Hier stehen zwei intelligente Komponenten, die kognitive und die emotionale, zueinander in Beziehung. Die besondere Situation, in der sich der Charakter der Fabel befindet, ruft Affekte hervor. Diese beeinflussen sein weiteres Denken und Handeln. Ein positives Ergebnis ist für ihn aber nur durch ein zielgerichtetes Zusammenspiel beider Komponenten zu erreichen. „Emotionale Intelligenz“ ist also ein Phänomen, welches einer Person hinsichtlich erfolgreichen Handelns und der Erlangung von Zufriedenheit dienlich ist. Meyer und Salovey definieren diese wie folgt:

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and / or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth⁵³. (ebd., p. 10)

Die Forscher haben diese Fähigkeiten in einem Modell beschrieben und dabei deren Wirkungsweise von grundlegenden psychologischen Abläufen zu komplexeren Prozessen im Menschen dargestellt. Die grundlegenden Fähigkeiten werden auf vier Zweigen (A-D), von den Autoren als „branches“ (ebd., p. 10) bezeichnet, dargestellt. Jeder Zweig beinhaltet wiederum vier untergeordnete repräsentative Fähigkeiten, welche bei Mayer und Salovey in „boxes“, Kästchen, unterteilt werden. Die folgende Abbildung gibt das Gerüst dieses Modells (vgl. ebd., p. 11) zum Zweck eines späteren Vergleichs mit den Inhalten des „Faustlos“-Curriculums wieder. Meyer und Salovey beschreiben ihr Modell beginnend mit A1 und aufsteigend bis D4. Diese Vorgehensweise wird hier übernommen.

⁵³ Emotionale Intelligenz beinhaltet das Vermögen, Emotionen genau zu erkennen, zu beurteilen und auszudrücken; das Vermögen, dem Denken unterstützende Gefühle zu haben und / oder zu entwickeln; das Vermögen, Emotionen und emotionales Wissen zu verstehen; und das Vermögen, Emotionen zu regulieren, um emotionales und geistiges Wachstum zu fördern.

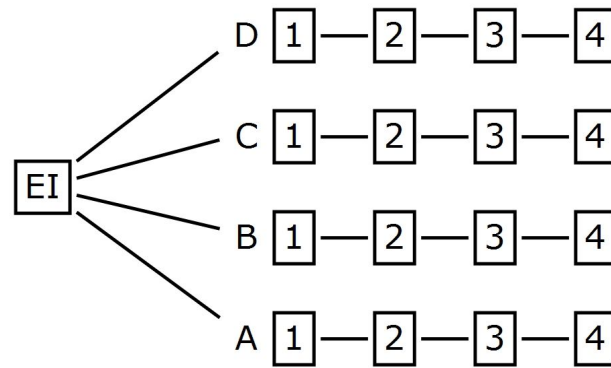


Abbildung 37: Gerüst des Modells der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey

Die grundlegende Fähigkeit der Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen (A) betrifft die Genauigkeit, mit der eine Person eine Emotion und ihre Bedeutung erkennen kann. Im ersten Entwicklungsstadium können Kleinkinder schon früh unterschiedliche Mimiken ihrer Eltern unterscheiden und erwidern. Sie lernen Emotionen zunehmend anhand eigener Körperempfindungen und Gedanken kennen (1). In einem reiferen Stadium gewinnen Kinder die Fähigkeit, Emotionen, welche andere Menschen, Tiere oder Objekte anhand ihres Auftretens, ihrer Sprache oder ihrer Gestaltung ausdrücken, zu erkennen. (Ein Objekt kann beispielsweise ein Gemälde sein, welches sowohl „Traurigkeit“ ausdrücken als auch beim Betrachter hervorrufen kann.) Dabei können in einem Sinnzusammenhang unterschiedliche Emotionen, welche gleichzeitig zusammenspielen, benannt werden. Die kindliche Phantasie geht bisweilen spielerisch mit der Wahrnehmung und dem Ausdrücken von Emotionen um. Sie belebt bisweilen Objekte und versetzt diese in unterschiedliche emotionale Zustände. Das Deuten fremder Emotionen geschieht hier nur aus dem eigenen, eingeschränkten Blickwinkel heraus (2). Die oder der Heranwachsende lernt, Emotionen und daran gebundene Bedürfnisse präzise auszudrücken. Emotionen, ausgehend von anderen Personen oder Dingen, werden analysiert und bewertet. So kann eine Emotion, welche beispielsweise durch die Betrachtung eines Gemäldes hervorgerufen wird, gleichzeitig benannt und in einen Kontext mit dessen Geschichte und Aussage gestellt werden. Es erfolgt eine Art von Abstraktionsvorgang, der die zunehmende Komplexität des emotionalen Wahrnehmens widerspiegelt (3). Personen, welche man als „emotionally intelligent individuals“ (ebd., p. 12), als emotional intelligent, bezeichnen kann, sind dazu fähig, aufrichtige Emotionen von vorgetäuschten zu unterscheiden (4).

Die Fähigkeit, Emotionen zu nutzen, um das Denken zu unterstützen (B), betrifft emotionale Ereignisse, welche intellektuellen Prozessen dienlich sind. Emotionen wirken von Geburt an und signalisieren wichtige Veränderungen am eigenen Zustand oder der Umgebung. Gemeint ist in einem frühen Stadium beispielsweise das Schreien eines Babys zum Zweck der

Befriedigung von Bedürfnissen wie Zuneigung oder Nahrungsaufnahme. Beim heranwachsenden Kind bewirkt der emotionale Zustand, dass die Aufmerksamkeit auf eine aktuell bedeutende Information gelenkt wird, die kognitives Denken zur Problemlösung erfordert (1).

Emotionen nach Bedarf abrufen zu können, ist ein weiterer Aspekt der Fähigkeit, Denkprozesse zu unterstützen. Das Kind lernt zunehmend, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Es kann sich zunehmend in verschiedene Situationen hereinversetzen und korrespondierende Emotionen nachvollziehen. Diese Fähigkeit bezeichnen Meyer und Salovey als „emotional theater of mind“ (ebd., p. 13). In der deutschen Alltagssprache wird „theater of mind“ auch als „Kopfkino“ bezeichnet. Mental unterschiedliche emotionale Zustände können zum Zwecke einer Entscheidungsfindung verglichen und beurteilt werden (2). Dabei kann ein Wechsel unterschiedlicher Stimmungen gleichsam unterschiedliche Perspektiven offenbaren. Die Forscher Meyer und Salovey setzen voraus, dass gute Stimmungen optimistische Gedanken und schlechte Stimmungen pessimistische Gedanken hervorbringen. Das ermöglicht es unterschiedliche Standpunkte einzunehmen, welches eine kognitive Entscheidungsfindung oder Beurteilung unterstützt (3). Demzufolge würden unterschiedliche emotionale Zustände eine Situation betreffend dementsprechend viele unterschiedliche Perspektiven offenbaren. Diverses Handeln und Denken (z.B. deduktiv versus induktiv) könnte unter Einfluss unterschiedlicher möglicher Stimmungsfärbungen real oder im „theatre of mind“ unterstützt werden (4).

Der dritte Zweig beschreibt die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen, zu analysieren und erworbene Kenntnisse auf dem Gebiet zu nutzen (C). Sobald ein Kind dazu in der Lage ist, Emotionen wahrzunehmen, wird es diese auch bezeichnen und Zuordnungen unterschiedlicher Emotionen und ihrer Bezeichnungen herstellen. Zunehmend werden Nuancen zwischen ähnlichen emotionalen Zuständen, z.B. „Verärgerung“ und „Wut“, begriffen (1). Ein Kind lernt neben der Bezeichnung einer Emotion gleichzeitig dessen inhaltlichen Gehalt. Dies geschieht beispielsweise durch die Art und Weise, wie Eltern emotionale Zustände an bestimmte Situationen binden und diese begründen. Ein Kind ist beispielsweise traurig, weil es von einer Freundin oder einem Freund allein gelassen worden ist. Die Kenntnisse auf dem Gebiet der Emotion und ihre Anbindung an typische beispielhafte Situationen basieren in den Aussagen der Autoren des Modells auf einem über die Jahrhunderte entwickelten Konsens tradierten Wissens (2). In einem reiferen Stadium erkennt ein Kind, dass unterschiedliche, auch widersprüchliche Emotionen eine Situation beherrschen können. So ist es beispielsweise möglich, zur gleichen Zeit eine Person aus einem bestimmten Motiv heraus zu verachten und

aus einem anderen zu lieben. Es versteht auch zunehmend, dass eine bestimmte Emotion verschiedene Komponenten beinhalten kann. Die als „Ehrfurcht“ bezeichnete Emotion kann Elemente von „Furcht“ und „Bewunderung“ tragen (3). Die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen, beinhaltet auch das Vermögen, fortschreitende und sich verändernde Gefühle in einem Sinnzusammenhang zu erkennen. Gefühle können wie sich bedingende Glieder an einer Kette aneinandergereiht sein. Dies erklären Mayer und Salovey anhand der Emotion „Verärgerung“, welche sich in einer bestimmten Situation in „Rage“ steigern und nach einem Prozess des Abreagierens in „Zufriedenheit“ oder „Schuld“ verwandeln kann. Diese Übergänge zu verstehen, ist im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen in den Aussagen von Meyer und Salovey von großer Bedeutung (4).

Der vierte Zweig betrifft die Handhabung der Emotionen und wird als „reflektierende Regulation der Emotionen zum Zwecke emotionaler und intellektueller Weiterbildung“ bezeichnet (D). Das persönliche intellektuelle und emotionale Wachstum macht durch das Annehmen positiver und negativer Emotionen Fortschritte. Nur wenn ein Individuum zu seinen Gefühlen steht, seien es angenehme oder unangenehme, kann es im emotionalen Bereich Lernfortschritte machen (1). Durch ihre Eltern lernen Kinder allerdings auch, den Ausdruck echter Gefühle in bestimmten Situationen zu kontrollieren und zu unterdrücken. In der Öffentlichkeit kann ein emotionaler Zustand von Traurigkeit beispielsweise durch Lächeln überspielt werden. Die Autoren bezeichnen es als elterliche „rudimentary emotion control strategies“ (ebd. p. 14), wenn ein Kind beispielsweise im Zustand einer Verärgerung bis zehn zählen soll. In der Anwendung einfacher Emotionskontrollstrategien dieser Art differenziert der Heranwachsende zwischen der Emotion selbst und dem zugehörigen Verhalten. Er beherrscht es zunehmend, je nach Beurteilung einer Situation, an einer Emotion festzuhalten oder sich davon zu lösen. Reifere Personen können im emotionalen Konfliktfall auf Strategien wie z.B. einen Rückzug oder eine Diskussion mit neutralen Beobachtern zurückgreifen (2). Im Gegensatz zu einer einfachen Wahrnehmung von Emotionen erfolgt im nächsten Fähigkeitsbereich ein tiefgreifendes, reflektierendes Bewusstmachen emotionaler Ereignisse. Meyer und Salovey bezeichnen dies als „meta-experience“ (ebd., p. 14). Hier kann man eine Meta-Evaluation und eine Meta-Regulation unterscheiden. Inhaltlich ist eine Meta-Evaluation bestimmt durch den Grad an Aufmerksamkeit, mit welcher sich eine Person der Analyse seiner Emotionen widmet und wie eindeutig, typisch, annehmbar und Handlungen beeinflussend diese sind (3). Der vierte Abschnitt thematisiert die Fähigkeit des Umgangs mit eigenen oder fremden positiven und negativen Emotionen. Hier ist das hedonistische Bestreben, eine schlechte Laune zu

minimieren, eine gute Laune zu dämpfen oder eine Emotion zu ignorieren, zuzuordnen. Eine Regulation von Emotionen auf einer komplexeren und fortgeschrittenen Ebene beinhaltet das Vermögen, diese sachlich ohne Über- oder Unterbewertung korrespondierender Informationen vorzunehmen. Auch hier äußern sich die Autoren über eine Meta-Ebene. Die Gesetze der Meta-Erfahrungen seien allerdings noch unklar und bedürften weiterer Forschung (ebd., p. 14f.). Hier wäre beispielsweise die Frage nach dem Zeitraum einer Bewältigung traumatischer Erfahrungen anzusiedeln (4).

Meyer und Salovey betrachten die Förderung emotionaler Intelligenz als ein „good goal for a democratic culture“ (ebd., p. 16) und sehen dieses unter anderem in der Durchführung entsprechender Programme an Schulen thematisiert, sofern Unterrichtsmaterial sorgfältig ausgearbeitet und die Lehrkräfte gut unterwiesen worden sind.

„Emotionale Intelligenz“ in der Diskussion

Im Fokus der Kritik stehen der Begriff der „Emotionalen Intelligenz“ (EI) selbst, die Frage nach ihren Eigenschaften und ihrer Nachweisbarkeit. Es existieren unterschiedliche Definitionen von EI. Hier unterscheidet man im Wesentlichen zwischen „ability models“, die Bezug nehmen auf mentale Fähigkeiten und der Verbindung zwischen Kognition und Emotion und „mixed models“, die Aspekte der Persönlichkeit eines Menschen, seiner Wesenszüge und seiner Veranlagung, verkörpern (Freeland, Terry & Rodgers, 2008, p. 98ff.). Freeland, Terry und Rodgers beschreiben die Tendenz einiger Forscher, in der Begrifflichkeit der EI eine kurzlebige Modeerscheinung, eine „short-lived fad“, (ebd., p. 93f.) zu sehen, und den Wunsch nach einer einheitlich verwendbaren Definition des Konstrukts EI (ebd., p. 98). Die Theorie der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey ist den fähigkeitsbasierten Modellen zuzuordnen. Ein Vertreter der „mixed models“ ist beispielsweise der Psychologe Daniel Goleman. Durch die Darstellung einer offeneren und weniger bindenden Definition von EI ist dieser in den 90er Jahren in der Öffentlichkeit populär geworden. „Selbstbeherrschung, Eifer und Beharrlichkeit und die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren“ (Goleman, 1997, S. 12) sind seinen Aussagen nach die zentralen Aspekte der EI .

Goetz, Frenzel, Pekrun und Hall bemängeln ebenfalls eine „klare Definition des Konstrukts ‚Emotionale Intelligenz‘“ (Goetz et al., 2006, S. 240), insbesondere bei dessen Verwendung im schulischen Kontext. Im Bestreben, einen Brückenschlag zwischen der Forschung zu emotionaler Intelligenz und der traditionellen Emotionsforschung herzustellen, kommen sie dieser Forderung mit einem eigens entwickelten Rahmenmodells nach (vgl. ebd., S. 241ff.). Die

Forscher gehen von der Annahme aus, dass emotionale Intelligenz von SchülerInnen durch „Vermittlung von Wissen und Regulationsmethoden bezüglich Emotionen bei gleichzeitiger Verdeutlichung der Kontrollierbarkeit und Valenz emotionalen Erlebens gefördert werden“ (ebd., S. 243) kann. Chang weist in diesem Zusammenhang auf die umstrittene Frage hin, ob emotionale Intelligenz eine unveränderbare persönliche Eigenschaft oder eine lehrbare Fähigkeit sei (Chang, 2008, p.27).

Die Forscher Meyer und Salovey geben sich in diesem Punkt diplomatisch. Sie unterscheiden in der Begrifflichkeit zwischen einem (hypothetischen) Programm zur Förderung emotionaler Intelligenz und einem schulischen Programm zur Konfliktlösung (ebd, p. 20f.). Das Erlernen einfacher sozioemotionaler Fähigkeiten sei keine Aneignung von Intelligenz, sondern vielmehr eine Aneignung von Strategien. Der durch die Autoren hinzugezogene Vergleich mit einem eher unerfahrenen Koch, der nach Rezept ein köstliches Mahl zubereitet, dabei aber die Eigenschaften der Zutaten nicht im Detail kennt, soll dies verdeutlichen. In vielen Schulen basiere die Förderung emotionaler Fähigkeiten auf vergleichbaren „Rezepten“ der Emotionskontrolle. Dies sei positiv zu bewerten, da davon ausgegangen werden kann, dass entsprechende Programme interpersonelle Konflikte minimieren. Die Frage, ob man Programmen der Emotionsregulierung eine Förderung der emotionalen Intelligenz absprechen kann, lassen die Autoren offen: „Might these programs teach a bit of emotional intelligence? Perhaps; [...]“ (ebd. P. 22f.).

Der Nachweisbarkeit der emotionalen Intelligenz wird mit unterschiedlichen Messverfahren auf den Grund gegangen (vgl. Meyer et al, 1997, p. 16). Unter den bekannten Testverfahren ist beispielsweise der von den Forschern Mayer, Salovey und Caruso entwickelte MSCEIT zu nennen (Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G., 2003, p. 97ff.). Viele Fragen bezüglich der emotionalen Intelligenz bleiben noch offen, doch die Forschung durchläuft einen vielversprechenden Prozess, „at least moving forward in the right direction“ (Chang, 2008, p. 40).

Bezug zu den eigenen Untersuchungsergebnissen

Das Problem, welchem die SchülerInnen in den Ankerbeispielen der Muster „Entspannungstechniken“ und „Programm ‚Faustlos‘“ durch die Anwendung erlernter Techniken zu begegnen suchen, ist die Minimierung der negativen Emotion „Wut“. Inhaltliche Aspekte des Niederlageerlebens wie das Ausbleiben des Erfolges, Hänseleien der MitschülerInnen (Kody, Interview 21, #00:00:46-4#) oder der durch die Schülerin Vanessa

geschilderte erlittene Vertrauensbruch (Interview 20, #00:09:06-9#) bleiben im ersten Schritt der Bewältigung unberücksichtigt. Die primäre Intention ist die Selbstkontrolle durch die Reduzierung der Emotion „Wut“. Die Anwendung von Elementen der progressiven Muskelrelaxation und des Antiaggressionsprogramms „Faustlos“ sind die spontanen Mittel ihrer Wahl. Die Aneignung dieser Techniken ist extern im häuslichen und schulischen Umfeld erfolgt. Aus den Interviews geht hervor, dass deren Gebrauch noch nicht gefestigt ist, die SchülerInnen also ihre Vorgehensweise noch ausprobieren. Die Zweitklässlerin Vanessa „erinnert“ (ebd., #00:10:21-5#) sich an das „Faustlos“-Plakat in ihrem Klassenzimmer. Ihre Aussage deutet darauf hin, dass sie zu dem Zeitpunkt noch über wenig eigene Erfahrung im Umgang mit der Technik verfügte. Der Viertklässler Kody beschreibt seine Vorgehensweise als „Versuch“ (vgl. Interview 21, #00:01:43-2#), was den Schluss zulässt, dass er zwar eine gewisse positive Erwartungshaltung hinsichtlich der angestrebten Emotionsregulation aufwies, hinsichtlich des Ergebnisses aber noch unsicher war.

Im Folgenden sollen die Inhalte des „Faustlos“-Programms, die Theorie der emotionalen Intelligenz von Meyer und Salovey und das Verhalten der SchülerInnen in der Niederlagesituation einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden. Auf diese Weise wird aufgezeigt, welche emotionalen Fähigkeiten der SchülerInnen im Prozess der Bewältigung als zugrundeliegend betrachtet werden können. Zur Emotionsregulierung angewandte Elemente der progressiven Muskelrelaxation nach Jacobson finden im Vergleich mit dem tatsächlichen Verhalten der SchülerInnen Beachtung.

Zur visuellen Verdeutlichung werden zwei Schaubilder herangezogen. Der angestrebte Kompetenzerwerb des „Faustlos“-Programms wird in der folgenden Darstellung den Zweigen A bis D des Modells von Meyer und Salovey zugeordnet. Die im Modellgerüst grau gekennzeichneten Bereiche weisen Übereinstimmungen mit den Zielvorgaben des Antiaggressionsprogramms auf.

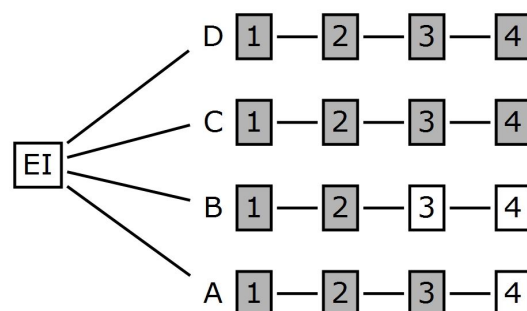


Abbildung 38: Gerüst des Modells der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey im Vergleich mit den angestrebten Kompetenzen des „Faustlos“-Programms

Das Handeln der SchülerInnen wird im nachfolgenden Schaubild ebenfalls auf das Gerüst selbigen EI-Modells bezogen. Hier zeigen die grau markierten Felder jene Fähigkeiten auf, welche der Verwendung emotionsregulierender Techniken im Zusammenhang mit dem geschilderten Niederlageerleben der Muster M1 und M2 zugrunde liegen. Es ist sicher anzunehmen, dass die SchülerInnen auch über weitere Fähigkeiten verfügen. Die vergleichende Betrachtung soll aber hier ausschließlich hinsichtlich der sich ähnelnden Muster M1 und M2 durchgeführt werden.

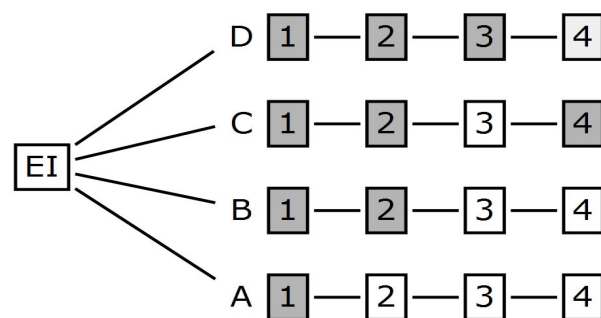


Abbildung 39: Gerüst des Modells der emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey im Vergleich mit den zugrundeliegenden emotionalen Fähigkeiten der SchülerInnen

Die vergleichende Betrachtung bringt folgende Übereinstimmungen hervor:

Der erste Schritt des „Faustlos“-Curriculums betrifft die Körperwahrnehmung und das Erkennen von Gefühlen. Dies entspricht dem Zweig A des EI-Modells in seinen Ausprägungen 1-3. Die Schülerinnen und Schüler werden im Erkennen und Unterscheiden verschiedener Emotionen, beispielsweise anhand von Dilemmata in Form von Bildergeschichten in konkreten Kontexten, geschult (1). Dabei wird auch auf die Möglichkeit eingegangen, mehrere unterschiedliche Emotionen gleichzeitig zu haben (2). Das Einüben einfacher Formen des Ausdrucks von Bedürfnissen, beispielsweise durch „Ich-Botschaften“ (Cierpka, 2011, S. 65), entspricht hier dem dritten untergeordneten Fähigkeitsbereich.

Die den Mustern M1 und M2 zuzuordnenden SchülerInnen benennen ihre hervorgerufene Emotion als „Wut“. Ihre grundlegenden Kenntnisse hinsichtlich der Wahrnehmung von „Wut“ als eigene Körperempfindung sind im Fähigkeitsbereich A1 anzusiedeln.

Im Zweig B des Modells lässt sich das Lenken der Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen dem Bewusstmachen zugrundeliegender Bedingungen eines Konfliktfalls im „Faustlos“-Curriculum zuordnen (1). Dabei auch die Perspektiven anderer einnehmen zu können entspricht dem zweiten untergeordneten Fähigkeitsbereich. Dies wird im „Faustlos“-Programm u.a. durch Rollenspiele und Diskussion von Reizbildern eingeübt.

Den SchülerInnen werden aufgrund der hervorgerufenen Emotion „Wut“ auf die wichtige Information, welche hier als „Unzufriedenheit“ bezeichnet werden soll, gelenkt (1). Diese gilt es akut durch die Anwendung emotionsregulierender Techniken abzumildern. Das Vorhaben geht einher mit einem „emotional theatre of mind“, einer Zielvorstellung bezüglich des erwünschten emotionalen Zustands (2). Dadurch wird die Entscheidung, eine emotionsregulierende Technik anzuwenden, unterstützt.

Durch Rollenspiele und Erörtern bildhafter Dilemmata werden im „Faustlos“-Curriculum Aspekte des *Zweiges C*, das Verstehen von Emotionen (1) und das Beziehen einer Situation auf eine korrespondierende Emotion (2), vermittelt. Im Bereich Empathieförderung beinhaltet das „Faustlos“-Curriculum die Wahrnehmung unterschiedlicher Gefühle bezüglich eines Sinnzusammenhangs (3), sowie sich verändernde Gefühle und deren Ursachen (4). Diese sieht Cierpa bedingt durch veränderte Umstände oder Reifeprozesse (vgl. ebd., S. 64f).

Die SchülerInnen sind in der Lage, ihre negative Emotion zu verbalisieren (1) und sie konkreten zugrundeliegenden Fakten zuzuordnen (2). Die in den Mustern M1 und M2 beschriebenen ursächlichen Bedingungen lassen sich unter dem Oberbegriff „Niederlageerleben“ zusammenfassen. Dieser beinhaltet Konkretisierungen wie das Erleben der Erfolglosigkeit, Hänseleien (Kody, Interview 21, #00:00:46-4#) und Vertrauensbruch (Vanessa, Interview 20, #00:09:06-9#). Der untergeordnete vierte Fähigkeitsbereich findet Bezug zum Bewältigungsverhalten der SchülerInnen, indem sie eine Veränderung der zugrundeliegenden negativen Emotion zum Positiven hin beschreiben können: „Ja, aber es hat funktioniert“ (Kody, Interview 20, #00:01:59-6#).

Der Zweig D berührt dadurch, dass es um den Umgang mit den eigenen Emotionen geht, in besonderem Maße den zentralen Forschungsgegenstand dieser Arbeit. Der Umgang mit „Wut und Ärger“ basiert im „Faustlos“-Curriculum auf dem Annehmen eigener Emotionen in einer Konfliktsituation (vgl. Schick et al., 2005, S. 464). Nur auf dieser Basis sind in den Aussagen der Forscher Mayer und Salovey Lernfortschritte im emotionalen Bereich zu realisieren (1). Jene Lerneinheiten des „Faustlos“-Programms, welche das Erkennen von Auslösern negativer Emotionen und Anwenden unterschiedlicher Strategien zur Problemlösung thematisieren, lassen sich dem Fähigkeitsbereich der Beurteilung von Emotionen des Modells von Meyer und Salovey zuordnen (2). Dadurch, dass im „Faustlos“-Curriculum Konfliktsituationen und daraus resultierende Emotionen durch bildhafte Dilemmata und Rollenspiele mithilfe der Lehrkraft evaluiert werden, lässt sich auch der dritte Fähigkeitsbereich dem EI-Modell zuordnen. Eine kompetente Unterweisung durch die Lehrkraft beinhaltet gleichsam die Förderung einer

rationalen Vorgehensweise. Es ist daher auch davon auszugehen, dass Über- und Unterbewertungen von Emotionen thematisiert werden (4).

Das Annehmen der negativen Emotion „Wut“ ist eine Voraussetzung für die Einleitung emotionsregulierender Techniken. Erst aufgrund der Einsicht, dass diese spezifische Emotion vorherrschend ist, kann der Prozess der Bewältigung eingeleitet werden (1). Dieser Prozess selbst, die Wahl der Strategie emotionsregulierender Techniken, ist dem zweiten untergeordneten Fähigkeitsbereich zuzuordnen. Auch der nachfolgende Fähigkeitsbereich lässt sich auf die SchülerInnen beziehen. Die Kinder haben bereitwillig an den Interviews teilgenommen und ihre Erlebnisse einer erneuten Evaluation unterzogen. Das Vermögen der Kinder, emotionale Ereignisse in dieser Weise auf einer Art Meta-Ebene zu betrachten, soll an dieser Stelle betont werden. Es steht zwar nicht in direktem Zusammenhang mit der akuten Reaktion auf das Niederlageerleben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass zu vergleichbaren Situationen ebenfalls reflexive Betrachtungen stattgefunden haben. Dies soll hier auch als ein Glied in der Kette von Voraussetzungen genannt werden, emotionsregulierende Strategien mit Aussicht auf Erfolg anwenden zu können (3). Die tatsächlich erfolgte Abmilderung der negativen Emotion im akuten Zeitraum ist dem Fähigkeitsbereich D4 zuzuordnen. Mayer und Salovey fügen diesem Bereich allerdings den Aspekt der wertfreien Betrachtungsweise ohne Über- und Untertreibungen hinzu. Dies kann nicht ohne weiteres auf die Altersgruppe der GrundschülerInnen übertragen werden. Um einen Standpunkt deutlich zu machen, greifen Kinder bisweilen zum Mittel der Übertreibung: „Dann hat sie mich richtig dolle getickt. Das hat halt im Bauch gedrückt [...]“ (Vanessa, Interview 20, #00:09:06-9#). Jenes Feld im Gerüst des EI-Modells ist daher heller nuanciert dargestellt. Es zeigt in dieser Weise die noch in der Entwicklung begriffene Fähigkeit an, emotionsregulierende Techniken zuverlässig und erfolgreich in Niederlagesituationen des Sportunterrichts anwenden zu können.

Der Vergleich der Fähigkeitsbereiche des EI-Modells von Meyer und Salovey mit den angestrebten Kompetenzen des „Faustlos“-Programms zeigt auf, dass sich die Inhalte des „Faustlos“-Curriculums größtenteils dem EI-Modell zuordnen lassen. Nicht zuzuordnen sind die untergeordneten Fähigkeitsbereiche, welche auf dem Einnehmen unterschiedlicher emotionaler Standpunkte basieren (B3, B4), sowie die Fähigkeit zur Unterscheidung aufrichtiger und vorgetäuschter Emotionen (A4). Neun von sechzehn für die Strategie der Bewältigung benötigten Fähigkeiten hingegen lassen sich dem EI-Modell zuordnen. Dies bedeutet nicht, dass die SchülerInnen nicht über andere Fähigkeiten verfügen, sondern dass für die Anwendung emotionsregulierender Techniken nur diese besonderen Fähigkeiten vonnöten sind. Im Moment der Emotionsregulation sind die SchülerInnen ausschließlich auf sich selbst

bezogen und kommunizieren mit keinem potenziellen Konfliktpartner. Daher sind die Fähigkeitsbereiche A2, A3 und A4 nicht betroffen. Der Situation des Niederlageerlebens vor Anwendung der emotionsregulierenden Techniken liegt eine reale, eindeutig negative Emotion zugrunde. Daher werden auch die Fähigkeitsbereiche B3, B4 und C3 nicht berührt. Um emotionsregulierendes Handeln an sich selbst vornehmen zu können, bedarf es einer entsprechend entwickelten Körperwahrnehmung (A1), die Fähigkeit, die negative Emotion als solche und das zugrundeliegende Problem zu erkennen (C1, C2; B1) und die Fähigkeit, den emotionalen Zustand als zunächst gegeben anzunehmen (D1). Der Vorgang des Erlernens einer emotionsreduzierenden Technik macht es dazu vorab erforderlich, sich mit dem Thema „Konfliktlösung“ auf einer übergeordneten Ebene auseinanderzusetzen (D3). Das Vermögen, das weitere Denken auf die Information auszurichten, dass die eigene emotionale Lage unbefriedigend ist, betrifft den Fähigkeitsbereich B1. Aufgrund ihres Potenzials in diesen Bereichen waren die SchülerInnen dazu in der Lage, eine Entscheidung zugunsten des Lösens von der negativen Emotion vorzunehmen und ihre Strategie zu wählen (D2). Die Bereitschaft, zunächst eine Form der selbstregulierenden Techniken zu wählen, bedarf einer konkreten Zielvorstellung durch ein „emotional theatre of mind“ (B2). Die SchülerInnen wiesen das Bestreben auf, die Vorstellung von einem verbesserten emotionalen Zustand durch die gewählte Strategie zu realisieren. Eine erfolgreiche Anwendung der emotionsregulierenden Techniken führte schließlich zur Reduzierung der negativen Emotion im akuten Zeitraum des Niederlageerlebens (D4). Von diesem Fähigkeitsgebiet ist allerdings anzunehmen, dass dieser einem ständigen Lernprozess unterworfen ist. Auch im Erwachsenenalter stellen dem Wandel der Zeit unterworfenen Ereignisse ständig neue Herausforderungen dar.

Weitere Leistungsmerkmale, welche den SchülerInnen insbesondere durch die Anwendung emotionsregulierender Techniken zuzuschreiben sind, ergeben sich aus folgenden Umständen: Die SchülerInnen waren vorab dazu in der Lage, die Techniken der Emotionsreduktion für sich auch ggf. ohne konkreten realen Anlass als relevant zu erachten. Sie eigneten sich diese zunächst in der Theorie an. Eine relevante Situation in der Realität zu erkennen und dann spontan zu handeln ist eine weitere rationale Leistung. Die Kinder zeigten durch ihr Bewältigungsverhalten das Vermögen, ihre theoretischen Kenntnisse auf den Bereich des Niederlageerlebens im Sportunterricht zu transferieren und anzuwenden.

Die Befragten dieser Stichprobe gaben jeweils an, danach weitere emotionsreduzierende Strategien wie beispielsweise das Kommunizieren der Niederlage zu verwenden: „Wir haben darüber gesprochen, dass wir das voll unfair fanden“ (Kody, Interview 21, #00:04:05-4#).

Zu diskutieren bleibt hier, ob die Anwendung emotionsregulierender Techniken als „emotional intelligent“ bezeichnet werden kann, bzw., ob das Vermögen, Handlungen dieser Art auszuführen, von emotionaler Intelligenz zeugt. Wie Meyer und Salovey aussagen, werden nicht emotionale Intelligenz, sondern Techniken durch derartige Programme erlernt (vgl. Meyer et al., 1997, p. 21). Hier gilt es vorab zu klären, was als „intelligent“ bezeichnet werden darf. Doch darüber herrscht Uneinigkeit. Die PsychologInnen Stern und Neubauer machen auf das Problem einer eindeutigen Begriffsdefinition durch unterschiedliche Intelligenztheorien aufmerksam (Stern & Neubauer, 2013, S. 45f.). Sie selbst legen beispielsweise die sprachlichen, visuell-räumlichen und mathematischen Fähigkeiten als primäre Inhaltsklassen zugrunde und verweisen auf den hier möglicherweise besser zu verwendenden Begriff „Kompetenz“. „Kompetenzen sind bereichsspezifisch und können nur in bereichsspezifischen Lerngelegenheiten erworben werden“ (ebd., S. 50). Die AutorInnen betrachten z.B. die Fähigkeit der Perspektivübernahme nicht als einen Aspekt der emotionalen Intelligenz, sondern als soziale Kompetenz. Über SchülerInnen, welche eine emotionsregulierende Technik anwenden oder sich im Prozess der übenden Anwendung befinden, lässt sich im Sinne der AutorInnen Stern und Neubauer aussagen, dass sie über eine entsprechende soziale Kompetenz verfügen. Emotional kompetent oder emotional intelligent, diese Begriffe bergen dennoch identische Inhalte.

Das Üben emotionsregulierender Techniken fördert in jedem Fall das Bewusstsein für emotionale Phänomene und führt zu einem Wachstum kognitiver Kompetenzen. Die gezielte und erfolgreiche Anwendung beruht auf einsichtigem Verhalten. Der Begriff „einsichtig“ leitet sich von dem lateinischen Wort „intellegere“, „einsehen“, ab. In seiner ursprünglichen Verwendung ist „einsichtiges Verhalten“ gleichsam „intelligentes Verhalten“. Aus dieser Überlegung heraus erscheint es hier angemessen, bei der Anwendung emotionsreduzierender Techniken von einer „emotional intelligenten Handlung“ zu sprechen. Es bleibt im Sinne von Meyer und Salovey die Möglichkeit, derartige Aussagen mit einem „perhaps“ (Meyer et al., 1997, S. 21f.) zu versehen.

5.9.6 Zusammenfassung

Als Strategie der Bewältigung in der akuten Phase des Niederlageerlebens wurde durch einige SchülerInnen die Verwendung emotionsregulierender Techniken beschrieben. Diese sind zum einen Elemente der progressiven Muskelrelaxation nach Jacobson und zum anderen Techniken des Gewaltpräventionsprogramms „Faustlos“. Die physische Entspannungstechnik nach

Jacobson beruht im Wesentlichen auf dem An- und Entspannen unterschiedlicher Muskelpartien. Sie hat dadurch Anerkennung und einen hohen allgemeinen Bekanntheitsgrad erreicht, dass deren positive Wirkung schon zu Beginn des 20sten Jahrhunderts wissenschaftlich belegt wurde und heute als gängiges Heilverfahren gilt. Das Antiaggressionsprogramm „Faustlos“ wird aktuell in Kindergärten und Schulen unterrichtet. Die Inhalte des „Faustlos“-Curriculums lassen sich den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit „Ärger“ und „Wut“ zuordnen. Durch die Förderung emotionaler Kompetenzen sollen die Kinder im Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten gestärkt werden.

Die Anwendung der emotionsregulierenden Techniken basieren auf der Hoffnung und dem Vertrauen, dass diese eine positive Wirkung hervorbringen.

Sie wurden hier als externes Angebot der Bewältigung beschrieben. Die fachkundig ausgearbeiteten und erprobten Verfahren entsprechen einem „weisen Rat“ außenstehender Personen, welcher auch ein Aspekt des Musters „Die Strategie der anderen“ der Kategorie „Kommunizieren der Niederlage“ ist. Vertrauensbildend wirkt im Falle des Programms „Faustlos“ zudem, dass es im schulischen Umfeld wie ein gleichberechtigtes Unterrichtsfach behandelt und von den eigenen Lehrkräften unterrichtet wird. Das Vermögen der SchülerInnen, die theoretischen Lerninhalte der Techniken auf das reale Niederlageerleben im Sportunterricht zu transferieren, wurde ebenfalls als Bedingung für deren Verwendung als Bewältigungsstrategie herausgestellt. Um detailliert aufzeigen zu können, welche emotionalen Fähigkeiten in der Anwendung emotionsregulierender Techniken im Falle eines Niederlageerlebens wirksam sind, wurde Bezug zum Modell der emotionalen Intelligenz von Meyer und Salovey genommen. Das Modell zeigt in vier Zweigen unterschiedliche Fähigkeiten auf, welche den Grad der emotionalen Intelligenz einer Person bestimmen. Die Fähigkeitsbereiche sind dem Vermögen des Erkennens, Beurteilens und Ausdrückens von Emotionen (A), dem schlussfolgernden Denken mittels Emotionen (B), dem rationalen Verständnis um Emotionen (C) und der Emotionsregulation zur Förderung emotionalen und geistigen Wachstums (D) zuzuordnen. Im ersten Schritt wurden die aufgezeigten Fähigkeiten des EI-Modells mit den Zielkompetenzen des „Faustlos“-Curriculums verglichen. Dies hat ergeben, dass sich die angestrebten Kompetenzen des „Faustlos“-Programms überwiegend, mit Ausnahme jener untergeordneten Fähigkeiten, die zur Schulung emotionsregulierender Verfahren im akuten Konfliktfall nicht relevant sind, dem EI-Model zuordnen lassen. D.h., diese Fähigkeitsbereiche werden durch die Lehrkräfte in den „Faustlos“-Stunden auch tatsächlich geschult. In einem zweiten Schritt wurden die vergleichenden Betrachtungen auf

das durch die SchülerInnen beschriebene Verhalten in der akuten Situation des Niederlageerlebens bezogen. Daraus wurde ersichtlich, welche Fähigkeitsbereiche der SchülerInnen entsprechend gereift und entwickelt sein müssen, um so reagieren zu können. Bei der Verwendung emotionsregulierender Techniken ist das Vermögen, sich auf einer übergeordneten und theoretischen Ebene mit der Problematik auseinanderzusetzen, grundlegend. Die Fähigkeit, Emotionen am eigenen Körper wahrzunehmen, diese, sowie das resultierende Problem zu erkennen und die emotionale Situation als zunächst gegeben anzunehmen, sind in der akuten Situation des Niederlageerlebens im ersten Schritt wirksam. Das Vermögen, das weitere Denken auf die als unbefriedigend empfundene Lage auszurichten, führt im weiteren Verlauf zur mentalen Leistung der Entscheidung für eine Emotionsregulation. Dieser Schritt basiert wiederum auf der Fähigkeit, sich in Gedanken, in einem „theatre of mind“, eine Zielvorstellung eines angestrebten emotionalen Zustands zu setzen. Das tatsächliche Erreichen der Zielvorstellung ist die an letzter Stelle zu nennende Leistung, welche in Übereinstimmung mit dem EI-Modell und den Zielvorstellungen des „Faustlos“-Programms zu nennen ist.

Das Verwenden emotionsregulierender Techniken ist den Aussagen der SchülerInnen nach das erste Glied in einer Kette angewandter Strategien der Bewältigung der Niederlage. Es dient vor den inhaltlichen Aspekten des Niederlageerlebens ausschließlich akut und primär der Reduzierung der hervorgerufenen negativen Emotion. Ihre Darstellungen machten deutlich, dass die Anwendung jener Techniken noch nicht gefestigt ist und die SchülerInnen sich in einem Lernprozess befinden.

Das Aufzeigen der zugrunde liegenden Fähigkeiten anhand des EI-Modells von Meyer und Salovey führte zu der abschließenden Diskussion, ob derartiges Verhalten als „emotional intelligent“ bezeichnet werden kann. Unter der Voraussetzung der Annahme eines Phänomens der „emotionalen Intelligenz“ ist der Begriff der emotionalen Intelligenz durchaus auf die SchülerInnen anzuwenden. Es ist anzunehmen, dass die Fähigkeitsbereiche der GrundschülerInnen Unterschiede aufweisen und nicht zuletzt auch deswegen verschiedene Formen der Bewältigung gewählt werden. Der Fähigkeit einer einsichtigen und rational durchdachten Handlung in der persönlichen Krisensituation des Niederlageerlebens liegen jene dargestellten Kompetenzen zugrunde, welche u.a. eine Bereitschaft zum Erwerb und die Fähigkeit einer Durchführung in einer anderen als der Lernsituation zugrunde liegen. Dieses Verhalten lässt sich als „einsichtig“ und seiner lateinischen Wortherkunft nach als „intelligent“ bezeichnen.

5.10 Kernkategorie: Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

5.10.1 Einführung

Diese Forschungsarbeit befasst sich mit Verhalten von Heranwachsenden, welches teilweise bewusst und teilweise intuitiv abläuft. Es wird hier davon ausgegangen, dass im Normalfall bei einem Menschen sowohl bewusstes, als auch unbewusstes Handeln in konkreten Situationen seinen Sinn in der Aufrechterhaltung physischen und psychischen Wohlergehens zur Sicherung der Lebensqualität und Gesundheit hat. Bewusstes Handeln ist zielgerichtet, unbewusstes Handeln ist allerdings auch der Erreichung selbigen Zustands zuzuordnen und wird hier mitberücksichtigt.

Unwillkürliche Reaktionsweisen sind zunächst nicht kognitiv motiviert. Diese Handlungen werden unbewusst vollzogen, gehen aber dann in einen bewussten und reflektierbaren Zustand über. Ein Kind kann beispielsweise nach einer erlittenen Niederlage gegen die Wand treten oder anfangen zu weinen. Im Folgenden wird es sich aber seiner Handlungsweise bewusst und kann über die Wirkungsweise auf sich und andere beteiligte Personen nachdenken. So konnten die Kinder in ihren Interviews auch unwillkürliche Verhaltensweisen darstellen und sie teilweise als Teil des Bewältigungsprozesses einordnen.

Die Reaktionsweisen der SchülerInnen sind in neun Kategorien und der Kernkategorie „Bewältigung psychischer Grundbedürfnisse“ zusammengefasst worden. In der Darstellung des Zusammenhangs der Kategorien zur Kernkategorie werden zunächst die psychischen Grundbedürfnisse konkretisiert und auf das Niederlageerleben im Sportunterricht bezogen. Es werden korrespondierende Arten von Bedrohung oder Mangelzuständen aufgezeigt, welche individuelles Niederlageerleben bestimmen. Sowohl die kognitiven Strategien der SchülerInnen, als auch die unbewussten Mechanismen der Bewältigung werden hier als Antagonismus einer Bedrohung oder eines Mangels dargestellt. Im Anschluss erfolgt ein Exkurs zur Konsistenztheorie Grawes und eine Bezugnahme auf das Niederlageerleben der Grundschulkinde. Abschließend erfolgt der Entwurf einer Theorie, welche die Ausprägungen und die Wirkungsweise der Bewältigungsstrategien und -mechanismen hinsichtlich individueller Bedingungen aufzeigt.

5.10.2 Bezug der Kategorien zur Kernkategorie

Um die Herausarbeitung der Kernkategorie nachvollziehbar zu gestalten, werden nachfolgend alle neun Kategorien und die Kernkategorie überblicksartig aufgeführt.

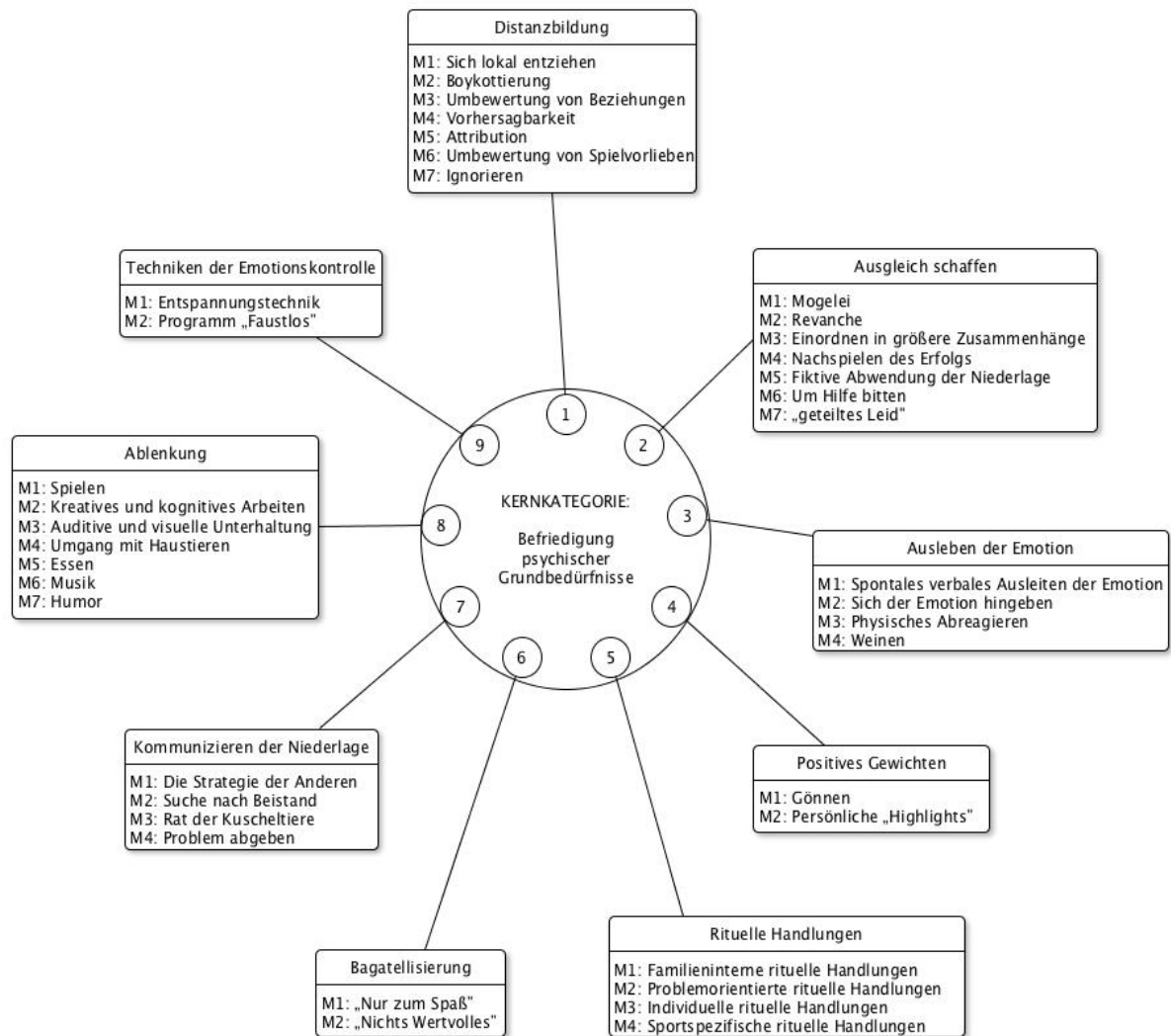


Abbildung 40: Niederlageerleben im Sportunterricht: neun Kategorien und eine Kernkategorie

Jedes Bewältigungsverhalten oder -muster lässt sich der Kernkategorie, die alle Subkategorien umfasst, zuordnen. Der Bezeichnung „Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse“ bezieht sich auf die in Anlehnung an Epsteins „Cognitive-Experimental Self-Theory (CEST)“ von Grawe benannten psychischen Grundbedürfnisse (Epstein, 1996, p. 404ff.; Grawe, 2004, S. 185f). Diese sind:

- das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle⁵⁴,

⁵⁴ Epstein postuliert ein Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz. Grawe hingegen geht von einem den Grundbedürfnissen übergeordneten Streben nach Kohärenz aus, welches er in seiner Forschung als Konsistenzprinzip bezeichnet (vgl. Grawe, 2004, S. 186).

- das Bedürfnis nach Lusterhöhung und Vermeidung von psychischem Leid,
- das Bedürfnis nach Bindung,
- und das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung.

Im Unterschied zu weiteren psychischen Bedürfnissen sind diese notwendig für den Erhalt psychischer Gesundheit. Das Macht- und Leistungsmotiv Heckhausens (2006) beispielsweise findet hier keine Zuordnung, da ein Mensch auch ohne Machtansprüche glücklich sein kann. Dauerhafte und schwere Verletzungen der Grundbedürfnisse führen zur Schädigung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens (vgl. auch Grawe, 2004, S. 190). Eine ausgeglichene und gesunde Psyche hingegen ist notwendig für die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen und Lebensaufgaben.

Hier wird nicht davon ausgegangen, dass das Niederlageerleben im Sportunterricht die Bedingung einer dauerhaft schweren psychischen Verletzung erfüllt. Niederlageerlebnisse beinhalten allerdings die Möglichkeit einer Verletzung oder sie verletzen tatsächlich, allerdings in geringerem Ausmaß. In Verbindung mit sportschulexternen individuellen Umständen kann ein Niederlageerlebnis auch bestehendes Leid ergänzen oder verstärken. In dem Sinne werden Mechanismen und Strategien der Bewältigung hier als tendenzielle Förderungsstrategien psychischer Gesundheit verstanden. Sie dienen dem Ausgleich eines durch ein nicht erreichtes Ziel empfundenen Mangels, welcher die Sicherung psychischer Grundbedürfnisse gefährdet.

In unterschiedlichen Lebensbereichen ist es ersichtlich, dass bestimmte Gruppierungen von Personen in konkreten Situationen bestrebt sind, stets primär die größte Bedrohung oder den größten Mangel zu beseitigen. So steht rassistischer Unterdrückung in erster Linie der Forderung nach Gleichberechtigung entgegen. Gefangenschaft weckt das primäre Bedürfnis nach Freiheit, Krankheit nach Gesundheit, usw. Zustände von Bedrohung oder Mangel können psychischer und physischer Natur sein. Hinsichtlich des Niederlageerlebens der SchülerInnen geht es nur um mögliche Ausprägungen psychischer Art, welche Anlass zu Strategiefindungen geben.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wodurch ein jeweiliges Bewältigungsverhalten oder -handeln bewusst oder unbewusst motiviert ist. Dabei sind zunächst zwei Zielebenen zu unterscheiden. Auf dem Spielfeld ist z.B. Siegen eine bewusste primäre Zielvorstellung der SchülerInnen. Dieses Szenario lässt sich allerdings nicht isoliert betrachten. Das Niederlageerlebnis löst bei ihnen unterschiedliche Reaktionen und Emotionen aus, die nur im Kontext der eigenen Persönlichkeit und unterschiedlichen äußeren Umständen zu verstehen sind. Die Persönlichkeit eines Kindes ist geprägt durch individuelle genetische

Merkmale sowie sein familiäres und äußeres Umfeld. Welche sekundären Merkmale die Wunsch- oder Zielvorstellung „Siegen“ außer dem Gewinnen des Spiels selbst beinhaltet und wie wichtig dies genommen wird, ist also a priori individuell unterschiedlich. Anders als die individuellen Wunsch- und Zielvorstellungen sind die psychischen Grundbedürfnisse bei allen SchülerInnen gleich. Aus ihrer individuellen Ausgangslage heraus ergeben sich aber unterschiedliche Ausprägungen von Niederlageerleben. Diese ziehen bisweilen wiederum subjektive Gefühle von Bedrohung nach sich oder decken bestehende Mangelzustände in Bezug auf psychische Grundbedürfnisse auf. Die Darstellungen der SchülerInnen hinsichtlich ihres Niederlageerlebens geben Anlass zu der Annahme, dass einer Strategie oder einem Mechanismus der Bewältigung ein empfundener Mangel oder eine empfundene Bedrohung eines oder mehrerer Grundbedürfnisse zugeordnet werden können.

Im Folgenden werden jene Grundbedürfnisse auf eine Kategorie bezogen, die bei einer Niederlagenbewältigung im Allgemeinen als vordergründig erachtet werden. Anzumerken ist, dass die Analyse individueller Fälle einen höheren Grad an Differenziertheit hervorbringt und auch abweichen kann.

Distanzbildung zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Die anderen haben immer geschummelt“ (Roshin, Interview 2, #00:13:00-7#).

Das bewusste Herstellen einer Distanz zwischen dem negativ behafteten Niederlageereignisses und der eigenen Person ermöglicht es einem Kind, seine positive Vorstellung vom eigenen Ich aufrechtzuerhalten bzw. zu schützen. Dieses Verhalten befriedigt primär das Grundbedürfnis nach Selbstwerterhöhung im Sinne von Epstein. Im Kontext des Niederlageerlebens spiegelt der Begriff „Selbstwerterhalt“ den Sachverhalt allerdings treffender wider. Wird eine Distanzbildung beispielsweise durch eine externale Attribution erfolgreich vollzogen, entgeht das betroffene Kind damit einer Neubewertung seiner eigenen Person durch sich selbst und möglicherweise auch durch andere zu seinen Ungunsten. Es wird hier angenommen, dass dem häufig die Vorstellung eines bedrohten oder (noch) nicht ausgebildeten Selbstwerts zugrunde liegt, welches hier eine „Sicherheitslücke“ aufweist. Auch ein auf Vermeidung ausgerichtetes Verhalten, zum Beispiel die Umbewertung einer Beziehung oder einer Spielvorliebe, kann dem Selbstwerterhalt dienlich sein. Hier soll eine Bedrohung des Selbsts durch zukünftige Spiele einer Art oder durch eine bestimmte Person vermieden werden.

Der Mechanismus „Sich-lokal-Entziehen“ ist differenziert zu betrachten, da es ein durch die Kinder beschriebener unwillkürlicher Vorgang ist. Er zeugt ebenfalls von einem Mangel hinsichtlich des Bedürfnisses nach Selbstwerterhalt und/oder Orientierung und Kontrolle. Als Mechanismus verschafft er den Kindern Erleichterung. Für die akute Situation liegt allerdings noch keine Strategie der Bewältigung vor.

Einen Ausgleich zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse schaffen

„Da habe ich einfach gedacht, vielleicht werden wir mal nächstes Mal gewinnen“ Gah, Interview 20, #00:04:06-2#).

Die Strategien der SchülerInnen zum Schaffen eines Ausgleichs weisen auf das Bedürfnis hin, auch im Niederlagefall ein möglichst hohes Maß an Kontrolle über die Situation zu gewinnen und eine ausgeglichene oder positive Bilanz herzustellen. Es ist eine Strategie der Annäherung an das primär avisierte Ziel, das bis dahin der eigenen Kontrolle entzogen worden ist. Als Annäherungsstrategie ist sie auch orientiert am idealen Selbst und dient dem Bedürfnis nach Selbstwerterhalt und Selbstwerterhöhung. Der Kontrollverlust wird hier als psychischer Mangelzustand verstanden, dem durch Ausgleich schaffende Strategien der Bewältigung in einer durch Optimismus geprägten Weise zu begegnen versucht wird. Der zunehmende moralische Reifegrad einer Schülerin oder eines Schülers ermöglicht die Verwendung entsprechender „fortgeschrittener“ Strategien zur Wiedererlangung der Kontrolle, beispielsweise die Betrachtung einer Niederlage im Kontext vergangener und zu erwartender zukünftiger Spiele.

Ausleben der Emotion zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Als ich das gemerkt habe, da bin ich erst mal so ein bisschen sauer geworden und habe gegen die Wand getreten. Dann ist das auch so ein bisschen weniger geworden, und denn war es nicht mehr so heftig“ (Tom, Interview 24, #00:06:37-7#).

Es ist erforderlich, die Kategorie „Ausleben der Emotion“ einer eingehenderen Betrachtung zu unterziehen. Spontane körperliche oder verbale Reaktionen und längeres bewusstes Verweilen im Zustand der Verärgerung lassen sich der Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhalt und Selbstwerterhöhung zuordnen. Wie mithilfe der Forschungsergebnisse

von Carver und Harmon-Jones (2000) dargestellt, kann Verärgerung im Kontext eines annäherungsbezogenen Affektes betrachtet werden, wenn diese der Befriedigung eigener Bedürfnisse dienlich ist. Bei verbal vorgenommenen Attributionen in Form von Schuldzuweisungen an andere SchülerInnen ist dies sofort ersichtlich. Die auf die eigene Person bezogene Niederlage bewirkt eine Bedrohung des Selbstwerts durch die entstandene Diskrepanz zwischen den eigenen Zielvorstellungen und der Realität. Aber auch das physische Abreagieren, beispielsweise ein Schlag gegen die Wand als metaphorischer Akt der Bestrafung, ist in diesem Kontext zu verstehen. Ebenso verhält es sich beim länger andauerndem bewusstem Verweilen im Zustand der Verärgerung, wenn äußere Umstände, z.B. die respektvolle Duldung der Eltern, das Selbstwertgefühl stützen. Anhand einiger Ankerbeispiele ist dargestellt worden, dass nach einer erlittenen Niederlage oftmals mehrere Bewältigungsvorgänge nacheinander vollzogen worden sind. In diesem Zusammenhang können ausgelebte Wut und Verärgerung auch an erster Stelle als annäherungsbezogener Motivator wirken, der dem Bedürfnis nach Selbstwerterhalt und Selbstwerterhöhung auf einem der Sachebene übergeordneten Niveau zuzuordnen ist.

„Weinen“ hingegen zeigt sich in der Stichprobe als ein Ausdruck der Erkenntnis, dass Identitätsansprüche und äußere Umstände, bisweilen die Niederlage als letztes Glied in der Kette, nicht übereinstimmen. Hier bewirkt das Verhalten zum Teil nur eine Emotionsregulierung und wird als Verzweiflung darüber gewertet, dass die Beseitigung eines vorhandenen Mangels an Bedürfnisbefriedigung aus eigener Kraft nicht erfolgt. Als äußeres Zeichen der Resignation bewirkt Weinen im individuellen Fall allerdings aufgrund folgenden Zuspruchs und Trosts durch andere Kinder oder Erwachsene eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhalt oder Selbstwerterhöhung.

Positives Gewichten zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Wir hatten auch mehr als ein Tor. Und das fand ich denn auch halt gut, dass wir mindestens ein Tor geschossen haben“ (Vanessa, Interview 20, #00:18:07-2#).

SchülerInnen, die in der Lage sind, angesichts einer erlittenen Niederlage gute Laune zu bewahren, denken positiv. Sie wollen Freude am Spiel haben und nehmen dazu mögliche eigene Niederlagen in Kauf. Ihr Handeln ist im Wesentlichen bestimmt durch das Bedürfnis nach Lusterhöhung und Vermeidung von psychischem Leid. Dem liegt als Voraussetzung ein entsprechend entwickelter moralischer Reifegrad zugrunde. Doch nicht allein die Fähigkeit,

Niederlagesituationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und bewerten zu können, erscheint hier ursächlich. Die Reaktionen dieser SchülerInnen lassen auf eine grundlegende Ausgewogenheit aller psychischen Grundbedürfnisse schließen, welche sich über die Zeit gefestigt hat. Aus diesem Grund ist kein Anlass gegeben, Maßnahmen zum Ausgleich eines aufgedeckten Mangels zu ergreifen. Die Bewältigungsstrategie „Positives Gewichten“ ist im Kontext eines Antagonismus gegen eine potenzielle Bedrohung von Freude und Lust zu verstehen. Es ist eine erfolgreiche Strategie, drohendem psychischem Leid entgegenzuwirken, bevor es auftritt.

Ritualisierte Handlungen zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Wir geben uns immer auch nach dem Spiel sofort die Hand und sagen dann ‚gut gespielt‘ (Luca, Interview 28, #00:01:19-6#).

Ritualisierte Handlungen befriedigen durch ein stets gleichbleibendes Gerüst, das den Ablauf eines Vorhabens festlegt, das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle. In Abhängigkeit davon, was im Niederlageerleben individuell als problematisch empfunden wird, lässt sich die Befriedigung des Kontrollbedürfnisses in einen gleichwertigen Zusammenhang mit der Befriedigung anderer psychischer Bedürfnisse stellen. Innerhalb der Familie können Handlungen, wie das allabendliche Vorlesen aus einem Buch, dem Gefühl einer durch das Niederlageerleben empfundenen Isolation und dem Bedürfnis nach Bindung entgegenkommen. Sportbezogene ritualisierte Handlungen vereinfachen die erste Kontaktaufnahme nach einer erlittenen Niederlage und ebnen den Weg für einen würdevollen Umgang unter allen am Spiel beteiligten Personen. Dies wirkt einer empfundenen Bedrohung des Selbstwertgefühls entgegen. Individualisierte rituelle Handlungen, wie z.B. tägliches Spielen an neuen Medien im Anschluss an den Schulbesuch, stehen im Kontext der Beseitigung eines Mangels an Lust aufgrund von Frustrationserlebnissen. Das den Vorgang jeder Art von Bewältigung umgebende rituelle Handlungsgerüst lässt den Aufbau einer positiven Erwartungshaltung hinsichtlich einer kontrollierten Emotionsregulation einerseits und den Ausgleich weiterer individueller Bedürfnisse andererseits, zu.

Bagatellisierung zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Weil es ja nur ein Spiel ist. Und da kriegt man ja nichts. Nichts Wertvolles so, oder Gold.“ (Katrin, Interview 11, #00:05:36-7#).

Das Vornehmen von Bagatellisierungen ist primär der Befriedigung der Bedürfnisse nach Lust und Selbstwerterhöhung bzw. Selbstwerterhalt dienlich. Indem SchülerInnen den Spaß am Spiel gegenüber dem Ernst in Konkurrenzsituationen anderer lebenswichtiger Bereiche betonen, schließen sie drohendes psychisches Leid für sich aus. Diese Art der perspektivischen Betrachtungsweise ist motiviert durch die Befriedigung des Bedürfnisses nach Lustgewinn und Freude am gemeinsamen Spiel. Eine Geringbewertung des schulischen Spiels an sich lässt hingegen den Schluss zu, dass eine Schülerin oder ein Schüler seinen Selbstwert als bedroht empfindet, wenn die Niederlage als Folge eines höher gewichteten Ereignisses auf die eigene Person bezogen wird. Eine Bagatellisierung im Sinne einer Geringachtung des Spiels ist somit dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung oder Selbstwerterhalt zuzuschreiben.

Kommunizieren der Niederlage zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Und denn habe ich das als Erstes meinen Kuscheltieren gesagt. Dann habe ich mir vorgestellt, dass sie gesagt haben ‚Lass dich nicht einschüchtern. Erzähl das doch mal auch mal deinen Eltern.‘ Und denn habe ich das auch gemacht. Da war ich auch in der ersten Klasse und konnte mir das sehr gut vorstellen, dass auch die Kuscheltiere sprechen konnten“ (Vivi, Interview 6a, #00:25:57-5#).

Im Einbeziehen anderer Personen in das eigene Niederlageerleben wird der Fokus auf das Bedürfnis nach Bindung gerichtet. Dieses bezieht sich in früheren Lebensabschnitten auf die für den weiteren Reifeprozess grundlegende Bindung an die Eltern. Im Kindergarten- und Schulalter stellt es für die Kinder eine Herausforderung dar, sich allmählich in vielen Bereichen auf neue BezugspartnerInnen, Lehrkräfte, ErzieherInnen und Peers einzustellen. Diese bieten zusätzlich oder, im Rahmen der Autonomiegewinnung, anstelle von Eltern Orientierung und Stabilität.

Es wurde herausgestellt, dass das Niederlageerleben bei einigen SchülerInnen das subjektive Gefühl der Isolation hervorruft. Dies wird hier als ein Mangel hinsichtlich des Grundbedürfnisses nach Beziehung gewertet. Durch Kommunikation der SchülerInnen

untereinander besteht die Möglichkeit, diesen empfundenen Mangel wieder auszugleichen und das Gefühl, trotz Niederlage nicht im Abseits zu stehen, zu stärken.

Gespräche nicht nur mit den Peers, sondern auch mit Familienmitgliedern oder fiktiven Gesprächspartnern in einer rollenspielartigen Situation können zudem ausgleichend auf das Bedürfnis nach Selbstwerterhalt und Selbstwerterhöhung wirken. Wenn das Niederlageerleben hinsichtlich des Selbstwertgefühls einen Mangel offenbart oder als eine Bedrohung empfunden wird, wird durch ein Gegenüber, welches Verständnis ausdrückt oder eine Meinung bestätigt, eine Korrektur unterstützt.

Ablenkung zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Mit der MUSIK war es auf einmal weg. Auf einmal war es mit der MUSIK richtig schön. Und ich habe einfach die WUT unter der Erde rausgelassen aus meinen Füßen“ (Kevin, Interview 12, #00:18:11-4#).

Die Muster der Kategorie „Ablenkung“ zeigen die Formen auf, in denen SchülerInnen bestrebt sind, sich selbst oder andere Beteiligte vom eigenen Misserfolg abzulenken. Letzteres zeugt von dem Bestreben, ein geringes oder als bedroht empfundenen Selbstwertgefühl zu erhöhen oder zu sichern. Es ist eine auf das Bedürfnis nach Selbstwerterhalt bzw. Selbstwerterhöhung ausgerichtete Strategie, die gleichzeitig stark durch ein mögliches hohes Maß an Kontrollgewinn motiviert ist. Die Ablenkung der eigenen Person hingegen ist eine Reaktion auf die durch das Niederlageerlebnis hervorgerufenen negativen Emotionen. Der entstandene Mangel an Freude und Lust wird einerseits bewusst durch Aktivitäten ausgeglichen, die dem Bedürfnis nach Lustgewinn nachkommen. Sie haben in der Regel einen individuell starken motivationalen Charakter, wie z.B. Spielen auf dem Pausenhof oder häusliches Fernsehen. Andererseits kann sich auch eine Ablenkung unbewusst vollziehen, indem neue Reize, beispielsweise interessante Inhalte einer nachfolgenden Unterrichtsstunde oder einfach nur ein Wechsel der Umgebung, das Niederlageerleben überlagern.

Techniken der Emotionskontrolle zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse

„Das haben wir dann auch noch mal geübt. Also erstmal soll man tief ein- und ausatmen, an die frische Luft gehen, an was ganz Schönes denken und sich dann so langsam abregen“ (Kody, Interview 21, #00:08:59-4#).

In der Schule unterrichtete oder schuleextern vermittelte Techniken der Emotionskontrolle können dann im Sinne einer Strategie der Niederlagenbewältigung wirksam sein, wenn eine persönliche Akzeptanz und generelle Bereitschaft zur Anwendung vorhanden ist. Sie unterstützen den Prozess der Bewältigung durch eine kognitiv schrittweise vorgenommene Emotionsregulierung. Damit wird besonders dem Bedürfnis der SchülerInnen Rechnung getragen, in unbeherrschbaren Situationen Kontrolle über die eigenen Affekte zu gewinnen. Die Anwendung entsprechender emotionsregulierender Techniken zeugt von der Absicht, einem drohenden Kontrollverlust und damit verbundenen möglichen negativen Folgen für sich selbst und andere entgegenzuwirken.

Das Beziehen der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse auf Strategien der Bewältigung erlaubt einen Rückbezug auf die Art von kritischen Situationen oder kritischen Zuständen, in welchen sich ein im Spiel unterlegenes Kind akut befindet und welche das Niederlageerleben der SchülerInnen kennzeichnen. Sie lassen sich in vier Ausprägungen darstellen, welche im konkreten Fall von unterschiedlicher Intensität sein und auch zu unterschiedlichen Anteilen zusammen wirken können. Diese sind

- die selbstbezogene Krise,
- die peerbezogene Krise,
- die normative Krise,
- und die emotionsbezogene Krise.

Die selbstbezogene Krise bezieht sich auf einen drohenden Verlust des Selbstwerts. Die peerbezogene Krise steht im Kontext negativer Auswirkungen auf der Beziehungsebene. Einer normativen Krise geht der subjektiv empfundene Verlust Sicherheit gebender Maßstäbe, Übereinkünfte und Regeln voraus. Die emotionsbezogene Krise bezieht sich in diesem Zusammenhang auf einen Zustand mangelnder Freude und Fehlen von Spaß. In ihrer niedrigsten Intensität tritt die Krise so gut wie nicht auf, weil möglicherweise langfristige Strategien der Bewältigung wirksam sind oder ihr keine Bedeutung zugeschrieben wird.

5.10.3 Exkurs: Das konsistenztheoretische Modell psychischen Geschehens nach Grawe

Der Konsistenzbegriff ist u.a. geprägt durch die Forschungen Klaus Grawes auf dem Gebiet der Psychotherapieforschung. Mithilfe seines Ansatzes, Erkenntnisse aus Neurowissenschaft, Grundlagenpsychologie und Psychotherapie aufeinander zu beziehen, bewirkte er ein tiefergehendes Verständnis für die Wirkungsweise psychotherapeutischer Prozesse. Diese Vorgehensweise bildete die Grundlage seiner theoretischen Annahmen und bestimmte seine Forschungstätigkeit und klinische Arbeit an der Universität Bern bis 2005. „Konsistenz“ bezeichnet die Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit gleichzeitig ablaufender psychisch-neuronaler Prozesse (vgl. Grawe, 2004, S. 186). Der Zustand von Inkonsistenz stellt den Gegenpol dazu dar. Von diesem wird angenommen, dass er dauerhaft zu psychischen Störungen führt. „Konsistenz“ bildet auf der Systemebene als oberstes Prinzip die Spitze einer Gruppe von Komponenten, deren optimales Zusammenwirken in individuellen Situationen und Lebenslagen ein hohes Konsistenzniveau und infolge dessen psychisches Wohlbefinden hervorruft. Das folgende Schaubild zeigt die am Prozess der Konsistenzregulierung beteiligten Elemente auf (vgl. ebd., S. 189).

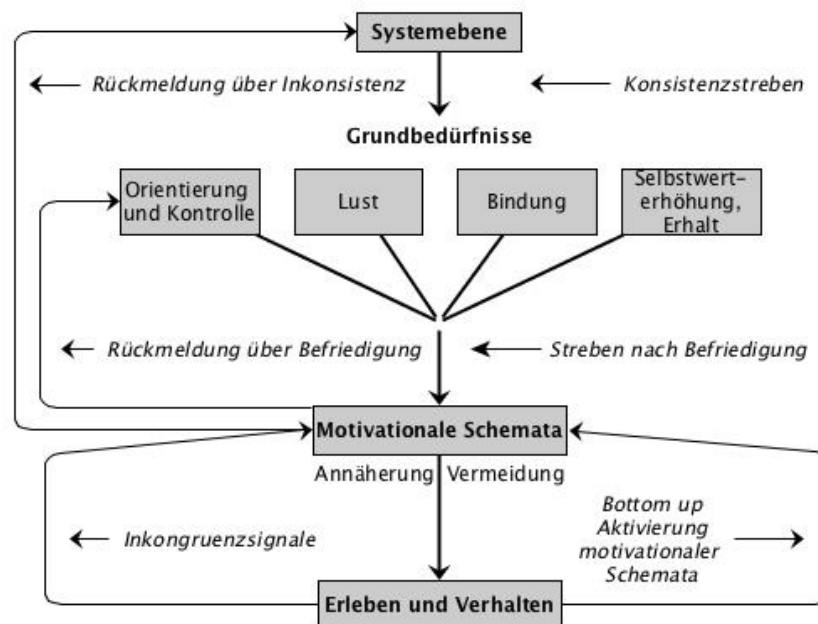


Abbildung 41: Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens nach Grawe

Grundlegend sind externe Abläufe, welche bei genügend Involviertheit und Interesse ursächlich für Reaktionen von Personen sind. Die drei untergeordneten Ebenen sind dem Verhalten und

korrespondierenden psychischen Prozessen zuzuordnen. Denken und Handeln erfolgen auf der untersten Ebene sowohl bewusst als auch unbewusst. Die Ebene des Verhaltens ist durch kognitiv-subjektive Beurteilungen oder unbewusste Gefühle geprägt. Diese rufen vorhandene Annäherungs- oder Vermeidungsschemata auf, welche sich im Laufe des Lebens anhand von Erfahrungen und persönlichen Eigenschaften sowie Umständen herausgebildet haben. Eine Person ist dabei stets bestrebt, seine psychischen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Das Nutzen der Annäherungsschemata geschieht in Hinblick auf das ursprüngliche Ziel. Das Verwenden von Vermeidungsschemata dient der Minimierung psychischen Leids. Es ist auf das Ziel des Umgehens von Ereignissen oder Umständen ausgerichtet. Grawe bezieht sich, wie es auch für diese Forschungsarbeit gilt, ebenfalls auf die von Epstein benannten Grundbedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, Lustgewinn und Unlustvermeidung, Bindung, sowie Selbstwerterhöhung und –schutz. Die Grundbedürfnisse befinden sich dann in einem befriedigten Zustand, wenn

- zwei oder mehr motivationale Tendenzen übereinstimmen und
- avisierte Ziele mit der Realität übereinstimmen (vgl. ebd., S. 190).

Ersteres wird als Zustand von Konkordanz und im gegenteiligen Fall als Diskordanz bezeichnet. Ein Beispiel für Diskordanz wäre ein Handeln nach Anordnung gegen besseres Gewissen. Zweites beschreibt einen Zustand von Kongruenz. Als kongruent wäre es auch zu bezeichnen, wenn anstelle der Erfüllung eines primären Zieles ein sekundäres nach einer Phase der Umorientierung erreicht wird (vgl. Kapitel 5.6, „Bagatellisierung“). Das Verfehlen eigener Annäherungs- und Vermeidungsziele hingegen führt zu einem erhöhten Inkongruenzniveau. Als dafür in Anteilen ursächlich gibt Grawe Faktoren, wie beispielsweise ein ungünstiges Beziehungsverhalten, fehlende Ressourcen, problematische Kognitionen und Überzeugungen, schlechtes Wohlbefinden oder motivationale Konflikte an. Es wird angenommen, dass Inkongruenz „stärker als andere Formen der Inkonsistenz mit schlechtem Wohlbefinden und schlechter psychischer Gesundheit“ (Grawe, 2004, S. 343) einhergeht (vgl. auch Grosse Holtforth, Grawe & Tamcan, 2003).

Das Erreichen motivationaler Ziele steht in direktem Zusammenhang mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse, ist dieser aber noch vorgelagert. Menschen befinden sich, indem sie empfinden und handeln, in verschiedenen konkreten Situationen. Sie unterscheiden sich hier im Anstreben unterschiedlicher Ergebnisse. Bezüglich der Grundbedürfnisse hingegen stimmen alle Personen überein. Insofern nimmt das Verfolgen persönlicher Ziele indirekt bzw.

sekundär Einfluss auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse und erfolgt nach Grawe eher unbewusst.

Das erreichte Maß an Konkordanz und Kongruenz bestimmt auf der Systemebene den Grad an Konsistenz. Ein hoher Grad an Konsistenz ist der psychischen Gesundheit förderlich, weil dieser im Zusammenhang mit der Aktivierung unterschiedlicher motivationaler Schemata und daraus resultierender positiver Emotionen steht. Ein hohes Inkonsistenzniveau lässt hingegen auf Stresszustände schließen, die aus Inkongruenz oder Diskordanz hervorrufende Umstände entstanden sind. Grawe betont, dass befriedigte Grundbedürfnisse nicht ausschließlich mit einem hohen Grad an Konsistenz gleichzusetzen sind. Zum einen müssen diese zueinander in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Zum anderen liegt dem eine Synergie psychischer und neuronaler Prozesse zugrunde, welche beide nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, da sie zusammenwirken. „Konsistenz“ wird daher als ein „Grundprinzip psychischen Funktionierens“ (Grawe, 2004, S. 186) bezeichnet.

Kritische Anmerkung

Grawe verwendet in der Beschreibung seiner Konsistenztheorie eine komplizierte Terminologie, die bisweilen in der weiterführenden Literatur zu unbeabsichtigten Verwechslungen grundlegender Positionen (vgl. Krampe, 2014, S. 8) führt und bezüglich des im Modell verwendeten Terminus „Inkongruenzsignale“ nicht eindeutig ist. Bezogen auf die Verwendung des Begriffes „Inkongruenz“ könnte man annehmen, dass ausschließlich negative Rückmeldungen gemeint sein. Aus Grawes Erläuterungen geht hervor, dass dieser mit dem Begriff eine Rückmeldung über die Realisierung motivationaler Ziele auf der Erlebens- und Verhaltensebene bezeichnet.

Die Termini „Streben nach Konsistenz“ und „Verhindern von Inkonsistenz“ (vgl. Grawe, 2004, S. 191) fordern eine Klärung hinsichtlich bewussten und unbewussten Verhaltens, da die Begrifflichkeit auch an anderer Stelle nicht immer eindeutig ist. Hier ist zu verdeutlichen, dass die Begriffe zwar aktiv besetzt sind, die Konsistenzregulation dennoch als ein nahezu unbewusster Vorgang dargestellt wird, der lediglich in Hinblick auf der Verfolgung individueller Ziele anteilig aktiv und bewusst gesteuerte Elemente beinhaltet bzw. beinhalten kann.

Über die motivationalen Schemata wird ausgesagt, dass diese sich in der Vergangenheit gebildet haben und sich in der bestehenden Form auf eine Denk- oder Handlungsweise auswirken. Es ist deutlich, dass Grawe diese Aussage aus der Perspektive desjenigen trifft, der

bereits vorhandene negative motivationale Schemata analysiert und therapiert. Hinsichtlich des Niederlageerlebens der GrundschülerInnen ist dem hinzuzufügen, dass gerade im Grundschulalter etliche motivationale Schemata in bislang unbekanntem Situationen oder in einem neuen Lebensumfeld geprägt werden. Es bleibt unbelassen, dass bestehende Schemata Auswirkungen auf die Niederlagereaktion der SchülerInnen haben. Es ist aber auch, z.B. in der Verwendung mehrerer Strategien nach einem Niederlageerlebnis, ersichtlich, dass sich die SchülerInnen oft in einer Phase des Ausprobierens und Testens, sozusagen in einer Prägungsphase motivationaler Schemata, befinden.

Positiv ist anzumerken, dass Grawes konsistenztheoretische Annahmen mittlerweile ihre praktische Anwendung auch in Bereichen außerhalb der klinischen Psychologie finden. In der Wirtschaftswissenschaft beispielsweise wird dem „Neuroleadership“ eine große Bedeutung zugeschrieben. Psychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse, u.a. die Forschungsergebnisse Grawes, finden hier ihre Anwendung (z.B. Peters, Ghadiri, 2011; Reinhardt, Kaczynski, Krampe & Schweizer, 2014). Im Folgenden werden die dargestellten Forschungsinhalte in Beziehung zu den eigenen Ergebnissen gesetzt.

Bezug zu den eigenen Ergebnissen

In diesem Abschnitt sollen zunächst die motivationalen Ziele der SchülerInnen, die dem Sportspiel selbst und der Bewältigung des Niederlageerlebens zuzuordnen sind, in Beziehung zu ihren psychischen Grundbedürfnissen gesetzt werden. Anschließend wird der Konsistenzbegriff im Zusammenhang mit dem Reifeprozess der SchülerInnen eingehender betrachtet.

Bezüglich der Frage, inwieweit der Vorgang der Bedürfnisbefriedigung direkt oder indirekt vollzogen wird, vertritt Grawe generell den Standpunkt, dass die Grundbedürfnisse hinter den motivationalen Zielen stehen: „Sie nehmen nicht direkt auf das Verhalten Einfluss, sondern über die motivationalen Ziele, die sich um sie herum entwickelt haben“ (Grawe, 2004, S. 190). Doch an anderer Stelle finden sich Einschränkungen, welche die Möglichkeit einer Befriedigung der Grundbedürfnisse in nicht näher beschriebenen Ausnahmesituationen offenhalten (vgl. ebd., S. 191). Insofern ist es nicht als Widerspruch zu werten, wenn sich im Bereich Grundschulsport und Niederlagenbewältigung derartige Situationen offenbaren. Aus den SchülerInnenaussagen geht hervor, dass die Befriedigung psychischer Bedürfnisse durch Strategien und Mechanismen der Bewältigung sowohl mittelbar, als auch unmittelbar erfolgt.

Die nachfolgend aufgeführten Zitate geben die Handlungsziele, welche für die Kinder hier vordergründig sind, wieder.

- Siegen: „Und deswegen wollten wir denn auch mal gewinnen. Dann haben wir uns halt eine Taktik ausgedacht, wie wir das machen“ (Tamara, Interview 2, #00:28:53-9#).
- Spaß: „Also das Wichtigste ist, dass man Gefallen daran hat, Spaß hat und dass man einfach Lust an dem Spiel hat“ (Karla, Interview 9, #00:16:03-4#).
- Bindung und Selbstdarstellung: „In der dritten Klasse da mochte ich einen sehr gerne. Der war ziemlich schnell. Da wollte ich einen guten Eindruck machen“ (Sina, Interview 1, #00:27:08-1#).
- Orientierung und Kontrolle: „[Mir gefällt, d. Verf.] [...], dass es da bestimmte Regeln gibt. Und wenn man gegen die verstößt, dann wird es wieder durch etwas für die gegnerische Mannschaft oder für seine ausgeglichen“ (Stefan, Interview 19, #00:00:42-1#).

Neben der Orientierung an einem Regelwerk, welches Sicherheit bezüglich der geltenden Verhaltensnormen gibt, stellt auch die Orientierung im Raum einen Favorisierungsgrund für bestimmte Spiele dar: „Dass man da auch bei manchen Sachen gut aufpassen und auch mal springen muss, um den Ball zu fangen und gute Reflexe haben muss, [...] dass man dann schnell ausweichen kann und so was“ (Neon, Interview 3, #00:00:45-9#).

In Anlehnung an Grawes Ergebnisse ist das Ziel „Siegen“ im Kontext einer indirekten Befriedigung der Bedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, Lust, Bindung und Selbstwerterhalt oder Selbstwerterhöhung zu sehen. Von der auf den nicht erreichten Sieg bezogenen Strategie oder von dem Mechanismus wird daher auch angenommen, dass diese oder dieser indirekt auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse wirkt. Die Primärziele „Spaß“, „Bindung“, „Positive Selbstdarstellung“ und „Orientierung und Kontrolle“ hingegen dienen in direkter Weise der Befriedigung der korrespondierenden Grundbedürfnisse. Infolgedessen zielen auch die dazugehörigen Strategien oder Mechanismen der Niederlagenbewältigung direkt auf deren Sicherung ab.

Die Abbildung 42 veranschaulicht die direkten oder indirekten Zuordnungen zu den Grundbedürfnissen. Im Fall des Primärziels „Siegen“ kann der Gedanke an Selbstbestätigung oder Anerkennung der Peer-Gruppe indirekt zugrunde liegen: „Wenn ich da nicht immer gewonnen hab, dann fand ich das ein bisschen doof. Und dann dachte ich, dass die anderen denken, meine Mannschaft hat nicht gewonnen, weil ich so klein bin. Und deswegen wollte ich auch immer gewinnen“ (Leni, Interview 5, #00:15:20-4#). Der Siegeswille ist auch indirekt im

Kontext der Lustbefriedigung zu sehen: „Also ich hatte ein TOLLES Gefühl“ (Alex, Interview 8a, #00:15:39-9#). Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kontrolle und das Konzept Zufall, welches das Wesen eines Spiels ausmacht, scheinen hingegen zunächst widersprüchlich zueinander zu stehen. Dennoch haben die Auswertungen der Interviews gezeigt, dass die Kinder auch im Spiel ein möglichst hohes Maß an Kontrolle anstreben. Sie analysieren die Spielbedingungen zu ihren Gunsten oder Ungunsten und empfinden dadurch einen subjektiven Kontrollgewinn oder Kontrollverlust: „Und das ist dann eben auch unfair, wenn dann die zehn Besten gegen die anderen spielen, die nicht so gut sind“ (Stefan, Interview 19, #00:02:57-2#). Ungeachtet dessen besteht hier auch die Möglichkeit, die Befriedigung des Kontrollbedürfnisses im Kontext einer Kontrolle der allgemeinen persönlichen schulischen und außerschulischen Erfolgsbilanzen zu sehen. Daher lässt sich die Befriedigung des Bedürfnisses nach Orientierung und Kontrolle auch dem Primärziel „Siegen“ als indirektes Ziel zuordnen. Überschneidungen bzw. Mehrfachzuordnungen sind hier möglich. Wird ein Sieg nicht erreicht, werden die Strategien und Mechanismen der Bewältigung hier entweder auf das Primärziel oder auf die bedrohten oder einen Mangel aufweisenden Grundbedürfnisse ausgerichtet. Im ersten Fall geschieht dies durch Strategien des Ausgleichs, z.B. dem Einfordern einer Revanche. Im zweiten Fall korrespondieren andere Strategien und Mechanismen der Bewältigung, unter denen hier vornehmlich die Kategorien „Distanzbildung“, „Ausleben der Emotion“, „Ritualisierte Handlungen“, „Kommunikation der Niederlage“, „Techniken der Emotionskontrolle“, das Muster „Nichts Wertvolles“ der Kategorie „Bagatellisierung“ und einige Formen der Ablenkung zu nennen sind.

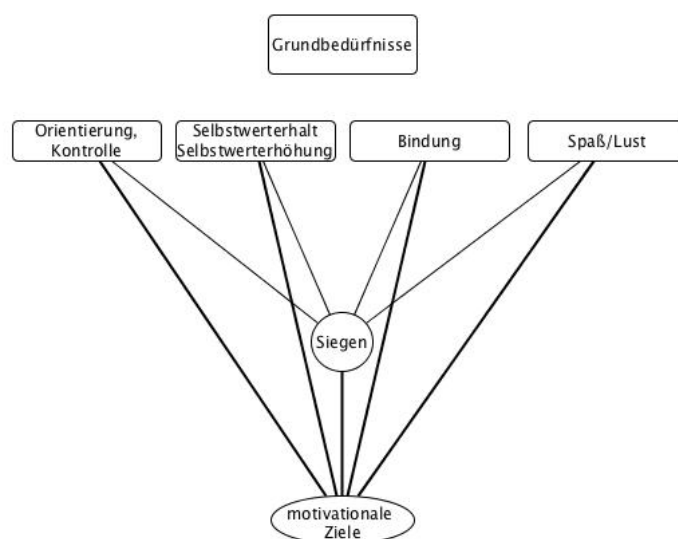


Abbildung 42: Direkte und indirekte Befriedigung der Grundbedürfnisse durch motivationale Ziele

Kinder, die ungeachtet des Spielausgangs einfach nur Spaß haben wollen oder denen Sozialkontakte, Geselligkeit und in dem Kontext die eigene Selbstdarstellung wichtiger sind als ein Sieg, befriedigen, sofern die Erreichung des Primärziels gefährdet erscheint, in direkter Weise ihre Bedürfnisse. Hinsichtlich des Primärziels „Spaß“ äußern sich die SchülerInnen über geringen Unmut, der aber nur einen Moment lang anhält: „Ich war halt auch ein bisschen traurig, weil wir verloren haben. Aber es ist ja nur ein Spiel, finde ich. Soll ja Spaß bringen“ (Tamara, Interview 2, #00:04:04-7#). Aussagen wie diesen ist zu entnehmen, dass das primäre Ziel kognitiv gesetzt wurde, die erlittene Niederlage aber bisweilen trotzdem geringe negative Emotionen von sehr kurzer Dauer hervorruft. Dem sind insbesondere die Kategorien „Positives Gewichten“, „Ablenkung“ und das Muster „Nur zum Spaß“ der Kategorie „Bagatellisierung“ zuzuordnen. Das Primärziel „Bindung“ definiert sich über die gleichzeitige Absicht der positiven Selbstdarstellung. In der Stichprobe ergibt sich hier eine Korrelation zum Muster „Mogelei“ der Kategorie „Ausgleich schaffen“. Andere Strategien, die eine positive Außenwirkung auf andere Beteiligte haben, z.B. „Positives Gewichten“, wären denkbar.

Eine vergleichende Betrachtung der Primärziele „Spaß“, „Siegen“, „Bindung“, „Selbstdarstellung“ und „Orientierung und Kontrolle“ lässt den Schluss zu, dass sich die Bewältigung des nicht erreichten mittelbaren Zieles „Siegen“ komplizierter gestaltet als die der nicht erreichten Primärziele „Spaß“, „Bindung“, „Selbstdarstellung“ und „Orientierung und Kontrolle“. Die SchülerInnen richten ihr Denken und Handeln hier direkt an dem zu befriedigenden Grundbedürfnis aus, während das Zielstreben der anderen Gruppe zusätzlich durch anderweitige Bedürfnisse motiviert ist. In Anlehnung an Grawes Konsistenztheorie ist anzunehmen, dass diese den Kindern eher nicht bewusst sind. Aus jenem Blickwinkel heraus ist es zu verstehen, dass die Niederlagenbewältigung für die „Sieg“ anstrebenden Kinder eine ungleich größere Herausforderung darstellt.

Um ein vollständiges Bild der Niederlagenbewältigung aufzeigen zu können, soll an dieser Stelle auf die Äußerungen der Kinder eingegangen werden, welche das Niederlageerleben betreffen, jedoch als sekundäre Umstände bezeichnet werden können. Diese beziehen sich nicht auf den Ausgang des Spiels, sondern auf das Verhalten involvierter SchülerInnen. Diese befinden sich selbst im Prozess der Niederlagebewältigung und fügen im Zuge dessen bisweilen anderen Leid zu: „Ja, wegen dir haben wir das Spiel verloren. Den könnte man doch ganz einfach da ins Tor schießen.“ Und dann habe ich mich schon wieder aufgeregt und dann bin ich einfach rausgegangen“ (Olaf, Interview 27, #00:06:49-0#). Verbale Angriffe dieser Art sind auch Bestandteil des Niederlageerlebens der SchülerInnen. Diese fließen als sekundärer Anlass neben der nicht erreichten Zielvorstellung „Sieg“, „Spaß“, „Bindung“, „Positive

Selbstdarstellung“ oder „Orientierung und Kontrolle“ mit in den Bewältigungsprozess ein und bestimmen seinen Verlauf. Hier ist ausschlaggebend, ob ein betroffenes Kind auf die Provokation anspricht und ob daraus psychisches Leid resultiert. Dieses Verhalten ist jenen aggressiv-assoziierten Reaktionen auf ein negatives Event zuzuordnen, die nach Berkowitz den Zweck einer Bestrafung, Abrechnung oder Wiederherstellung von Gerechtigkeit haben. Der Agierende verfolge dabei die Absicht, sein Gegenüber zu schädigen (Berkowitz, 2011, p. 28). An dieser Stelle soll den SchülerInnen keine dahingehende kognitiv motivierte Absicht unterstellt werden, möglicherweise aber eine unbewusste. Die in Kapitel 5.3.2 als „Spontanes verbales Ausleiten der negativen Emotion“ beschriebene Strategie der Niederlagenbewältigung trägt u.a. das Merkmal, dass das intuitive Sprachhandeln das kognitive überlagert. Die Folge dieses Verhaltens ist jedoch oftmals eine psychische Verletzung der angesprochenen Kinder. Verbale Anfeindungen können dadurch sehr verletzend sein, da sie direkt auf die Bedrohung psychischer Grundbedürfnisse ausgerichtet sind. Ausgehend von den in den Interviews beschriebenen Hänseleien, Schuldzuweisungen und Anfeindungen gestaltet sich der Vorgang der Bewältigung hier wiederum in direkter Ausrichtung auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Bewältigung des nicht erreichten motivationalen Zieles „Siegen“ in mittelbarem Zusammenhang mit der Befriedigung der vier hier zugrundeliegenden psychischen Grundbedürfnisse steht. Die motivationalen Ziel „Spaß“, „Bindung“, „Selbstdarstellung“ und „Orientierung und Kontrolle“ hingegen stehen in unmittelbarer Verbindung zur Befriedigung der entsprechenden psychischen Grundbedürfnisse. In unmittelbarer Weise erfolgt auch die Bewältigung niederlagebegleitender Umstände, die aus dem Bewältigungsverhalten Beteiligter resultieren: „Die haben gesagt ‚LOSER‘ und ‚ihr seid ziemlich SCHLECHT‘, und sie haben gesagt, dass wir GAR NICHTS können, dass wir einfach nur Nullen sind“ (Nicki, Interview 21, #00:06:16-0#). Selbstwertverletzende Äußerungen können unmittelbar durch korrespondierende Strategien eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhalt bewirken. Je nach inhaltlicher Ausprägung der verbalen Anfeindungen ist auch das Bedürfnis nach Bindung, Orientierung und Kontrolle oder Lust als unmittelbares Ziel des Bewältigungsstrebens möglich. Folgende Abbildung soll das veranschaulichen, indem die direkte Verbindung zwischen den zu bewältigenden Faktoren und den zu befriedigenden Grundbedürfnissen mit einer kräftigen Linie und die mittelbare oder indirekte mit einer feinen gekennzeichnet ist.

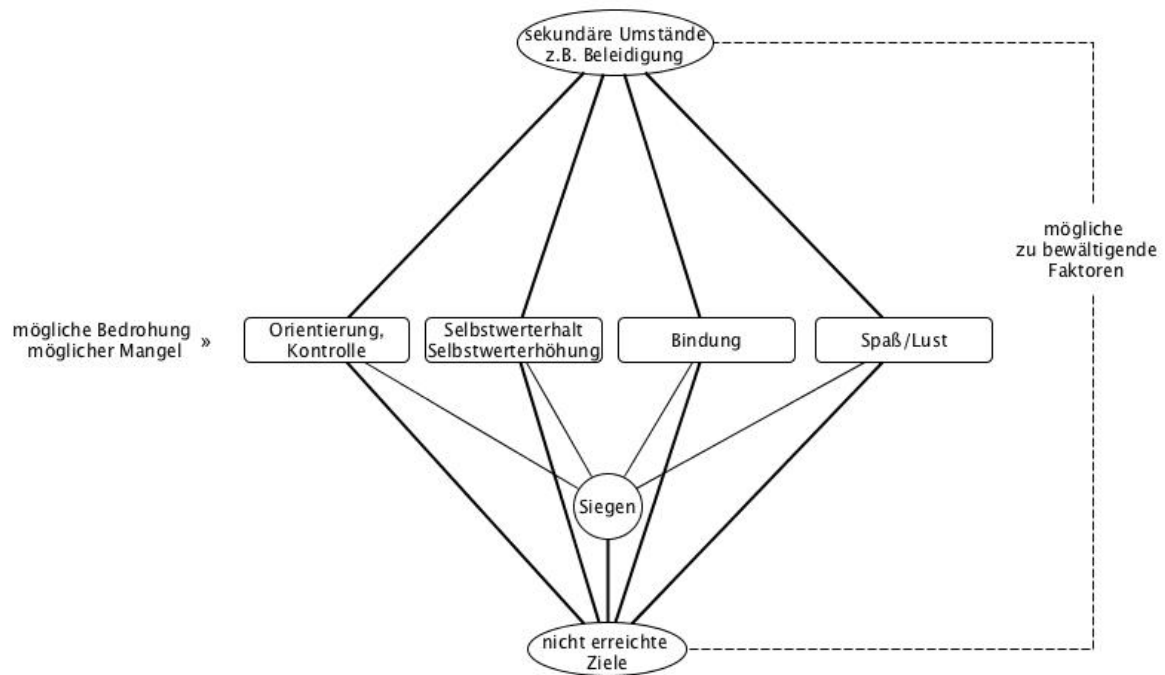


Abbildung 43: im Niederlageerleben mögliche zu bewältigende Faktoren

Diesem strukturellen Schema lassen sich individuelle Reaktionen der SchülerInnen auf ein Niederlageerlebnis zuordnen. Dies soll auszugsweise anhand eines Interviews (Britta, Interview 21) verdeutlicht werden.

B: Ich war in der gelben Mannschaft, und dann bin ich aber die ganze Zeit hingefallen, als ich dran war. Der vor mir hat die ganze Zeit nur gehetzt. Und dann hat halt die diese Gruppe gewonnen. Und dann haben die aus meiner Gruppe gesagt, dass, dass ich total schlecht bin und dass die nur wegen mir verloren haben. #00:11:43-8#

I: Welches Gefühl hattest du da? #00:11:46-5#

B: Ich hatte da ziemlich viel Wut. #00:11:50-3#

I: Was hat dich mehr wütend gemacht, dass das Spiel verloren war oder dass die anderen so hässlich zu dir waren? #00:11:59-1#

B: Dass die anderen so hässlich zu mir waren. #00:12:01-4#

I: Wie hast du da reagiert, als die das gesagt haben? #00:12:04-4#

B: Also, ich habe es dann zu Hause meinen Eltern erzählt. Und die haben mich dann beruhigt und gesagt, „das kann jedem mal passieren, das hätte genauso gut den anderen Kindern passieren können“ und dass ich da man nicht so traurig sein soll. #00:12:25-0#

I: Was hast du gemacht, als der Sportunterricht zu Ende war? #00:12:29-9#

B: Pause, und dann habe ich mich erstmal auf eine Bank gesetzt und wollte da auch ganz alleine sein. #00:12:44-6#

I: Dann hattest du Unterricht. Hattest du da noch daran gedacht? #00:12:50-0#

B: Ja! In Mathe war ich ein bisschen abgelenkt deswegen. #00:12:55-7#

Der zu bewältigende Faktor, der das Niederlageerleben der Schülerin bestimmt, ist die Schuldzuweisung der MitspielerInnen ihrer Mannschaft. Das verlorene Spiel bietet hier keine Bewältigungsgrundlage, so dass ihr Primärziel im Bereich des Grundbedürfnisses nach Lustbefriedigung anzusiedeln ist. Das lässt den Schluss zu, dass die mittelbare Befriedigung der Bedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhöhung und Bindung über das direkte Ziel „Siegen“ von sehr geringer oder keiner Bedeutung ist. Das primäre Ziel „Spaß“ wird durch begleitende Umstände, die Schuldzuweisung und negative Beurteilung ihrer Person, nicht erreicht. Zwei diesbezüglichen Strategien und ein Mechanismus der Bewältigung wirken unmittelbar der Bedrohung psychischer Grundbedürfnisse entgegen. Das Elterngespräch ist dem Bedürfnis nach Selbstwerterhalt zuzuordnen. Ihr Trost liegt hier in der Übermittlung, dass sich die eigene grundlegende Position nicht von der der anderen Kinder unterscheidet und damit eine Gleichwertigkeit zwischen ihr und den Peers besteht. Die lokale Distanzierung hilft der Schülerin, einen Raum zwischen ihrer eigenen Person und dem Ort der Niederlage zu schaffen und sich weiteren Anfeindungen zu entziehen. Dies betrifft in direkter Weise sowohl das Grundbedürfnis nach Orientierung und Kontrolle als auch nach Selbstwerterhalt. Die zunehmende Ablenkung durch den Mathematikunterricht ist ein hier nicht kognitiv gesteuerter Mechanismus, der dennoch einen Beitrag zur Emotionsregulierung leistet. Die Aufmerksamkeitsumleitung erfolgt dadurch, dass das Interesse an neuen Inhalten die Gedanken an das Niederlageerleben überlagern. Als positives Ereignis wird dies hier in direkter Verbindung zum Bedürfnis nach Lust gesehen.

Ihre MitschülerInnen, welche selbst durch ihr Verhalten die erlebte Niederlage bewältigen, bedrohen in direkter Weise das Bedürfnis der Schülerin nach Selbstwerterhalt. Indem sie ihre Ablehnung äußern, ist auch das Bedürfnis nach Bindung an die Peer-Gruppe betroffen.

An dieser Stelle muss ergänzend hinzugefügt werden, dass die in Abb. 44 aufgeführten mittelbaren und unmittelbaren motivationalen Ziele Annäherungsziele sind, die den Aussagen der SchülerInnen entnommen werden konnten. D.h., die SchülerInnen der Stichprobe freuen sich nahezu ausnahmslos auf Spiele im Sport und sind grundsätzlich motiviert. Dem gegenüber steht die Möglichkeit des Spielens als Vermeidungsziel⁵⁵: „Ich mag Fußball nicht, weil ich beim Fußball schlecht bin. Und ich kenne das eigentlich nicht so gut“ (Ben, Interview 10, #00:02:34-7#). Das könnte als motivationales Ziel beispielsweise ein Durchhalten oder eine möglichst geringe spielerische Aktivität beinhalten. Aus meiner persönlichen Erfahrung als Sportlehrkraft betrifft diese Haltung weniger Kinder im Grundschulalter, als eher Jugendliche in nachfolgenden Klassenstufen.

Abschließend soll der Konsistenzbegriff auf die GrundschülerInnen unter Einbeziehung ihrer besonderen Situation als Heranwachsende und Lernende bezogen werden. Grawe weist darauf hin, dass Mechanismen zur Regulierung von Inkonsistenz in der Psychologie als „Coping“, „Abwehrmechanismen“, und „Emotionsregulierung“ bezeichnet werden (Grawe, 2004, S. 191, 322). An dieser Stelle soll noch einmal ergänzend betont werden, dass der Inkonsistenzregulierung hier auch kognitive Strategien der Niederlagebewältigung als vorgelagerte Handlungen zuzuordnen sind. Die Konsistenzregulierung selbst findet auf übergeordneter Ebene „ganz überwiegend unbewusst statt und durchzieht so sehr das ganze psychische Geschehen, dass es angemessen erscheint, von einem obersten oder pervasiven Regulationsprinzip im Geschehen zu sprechen“ (ebd., S. 191).

⁵⁵ Die Bestimmung der Begriffe „Annäherungsziel“/„Annäherungsverhalten“ und „Vermeidungsziel“/„Vermeidungsverhalten“ hinsichtlich des Niederlageerlebens von SchülerInnen birgt eine Paradoxie in sich, da ein Anstreben eines Sieges gleichzeitig auch ein Vermeiden einer Niederlage ist. Daher sind die Begriffe dadurch zu unterscheiden, in welcher Art und Weise dies geschieht. Ein Ziel oder Verhalten kann als annähernd bezeichnet werden, wenn ein Sieg aktiv angestrebt oder eine Niederlage aktiv vermieden wird. Vermeidungsziele werden hier als solche verstanden, die in der Absicht, einem Spiel von vornherein auszuweichen, vollzogen werden.

Daraus lassen sich folgende Aussagen ableiten:

- Das Erreichen der primären und damit verbundenen indirekten Ziele der Niederlagenbewältigung ist der Konsistenzregulierung zuträglich.
- Ein erfolgreicher Prozess der Bewältigung nach Nichterreichen eines direkten oder indirekten Ziels begünstigt auch ein höheres Konsistenzniveau.

In Hinblick darauf, dass die Kinder im Grundschulalter viele neue Herausforderungen meistern und zunehmende Selbständigkeit gefordert ist, soll der Konsistenzbegriff hier unter dem Aspekt des Reifeprozesses der SchülerInnen betrachtet werden. Konsistenz lässt sich aus diesem Betrachtungswinkel heraus als das Ziel ihres Bemühens bezeichnen, der Umgebung bzw. der Umwelt gerecht zu werden, dies geschieht allerdings bei gleichzeitiger Erfüllung der Erwartung, dass auch die Umgebung bzw. die Umwelt den eigenen Bedürfnissen gerecht wird. Die SchülerInnen sind normalerweise bestrebt, Regeln der Gemeinschaft, auch Sportspielregeln, zu lernen und diese einzuhalten. Damit wachsen sie in einen Zustand zunehmender Selbständigkeit und Eigenverantwortung im gesellschaftlichen Leben hinein. Wird dabei die Umgebung nicht den Bedürfnissen des Kindes gerecht, entsteht ein Konflikt. Ursächlich dafür können z.B. Elemente des Niederlageerlebens oder auch zu hohe Anforderungen sein. In Hinblick auf den Reifeprozess ist dieser Konflikt eine Erfahrung, der die Möglichkeit des Erprobens und Lernens von Bewältigungsstrategien und damit des allgemeinen Fortkommens beinhaltet. Verläuft der Lernprozess in der Tendenz positiv, geht dies einher mit einem positiven Konsistenzniveau. In diesem Zusammenhang ist der Aussage Grawes beizupflichten, dass u.a. das Lernen durch Inkonsistenzreduktion eine besonders wirksame Form des Lernens ist (vgl. ebd., S. 323) und als „Motor der psychischen Entwicklung“ (ebd., S. 319) bezeichnet werden kann.

5.10.4 Zusammenfassung

Insgesamt konnten neuen Kategorien der Bewältigung herausgearbeitet werden. Der Prozess erfolgt teilweise kognitiv als Strategie und teilweise eher unbewusst als Mechanismus. Die Kategorien lassen sich vier psychischen Grundbedürfnissen zuordnen. Basierend auf den Forschungsergebnissen Grawes (2004) werden hier die Bedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhöhung, hier auch teilweise als Bedürfnis nach Selbstwerterhalt formuliert, Bindung und Lust zugrunde gelegt. Von diesen wird angenommen, dass sie für den

Erhalt der psychischen Gesundheit notwendig sind. Im individuellen Fall lassen eine Strategie oder ein Mechanismus der Bewältigung Rückschlüsse auf eine Bedrohung oder einen aufgedeckten Mangel hinsichtlich eines oder mehrerer Grundbedürfnisse zu. Beides kann durch das Niederlageereignis selbst hervorgerufen werden und/oder durch die Persönlichkeit und gesammelten Erfahrungen der SchülerInnen auftreten. Die Strategien und Mechanismen werden hier als Antagonismus der Bedrohung oder des Mangels betrachtet und dienen der Wiederherstellung des psychischen Gleichgewichts und Wohlbefindens nach einem Niederlageerlebnis.

Das Erleben dieses Ereignisses lässt sich, unter Bezugnahme auf die psychischen Grundbedürfnisse, auch als „selbstbezogene Krise“, „peerbezogene Krise“, „normative Krise“ und „emotionsbezogene Krise“ bezeichnen.

Dem Spiel im Sportunterricht gehen motivationale Zielsetzungen voraus, welche das individuelle Erleben des Ereignisses bestimmen. Auch diese sind hinsichtlich der Befriedigung der Grundbedürfnisse einer eingehenden Betrachtung unterzogen worden. Hier können eine direkte und eine indirekte Zielebene unterschieden werden. Die SchülerInnen beschrieben die primären Annäherungsziele „Siegen“, „Spaß“, „Kontakt“ und „positive Selbstdarstellung“. Als Vermeidungsziel war „Spiele im Sportunterricht“ hier kein Thema.

Die Annäherungsziele „Spaß“, „Kontakt“ und „Positive Selbstdarstellung“ dienen unmittelbar der Befriedigung der Bedürfnisse nach Lust, Bindung und Selbstwerterhöhung. Das Ziel „Siegen“ dient auf einer zweiten Ebene mittelbar, je nach individueller Ausprägung, auch der Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse.

Nach einem Niederlageerlebnis stellen nicht nur die Primärziele „Siegen“, „Spaß“, „Kontakt“ und „Positive Selbstdarstellung“ eine Bewältigungsgrundlage dar, sondern auch sekundäre Umstände, wie z.B. verbale Anfeindungen und Schuldzuweisungen Dritter. Von dem Primärziel „Siegen“ wird angenommen, dass sich die Bewältigung komplizierter gestaltet als die der direkt auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse ausgerichteten Ziele „Spaß“, „Kontakt“ und „Positive Selbstdarstellung“. Hier sind mittelbar, je nach individueller Ausprägung, auch die Bedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhalt und Selbstwerterhöhung, Bindung und Lust betroffen und bestimmen bewusst oder auch unbewusst den Prozess der Bewältigung.

Die Notwendigkeit der Bewältigung sekundärer Umstände resultiert aus dem Bewältigungsverhalten von MitschülerInnen, die selbst von einer Niederlage betroffen sind. Dieses als „Spontanes verbales Ausleiten der Emotion“ bezeichnete Muster der Kategorie „Ausleben der Emotion“ wurde den aggressiv-assoziierten Reaktionen auf ein negatives Event

zugeordnet, das nach Berkowitz (2011) den Zweck einer Bestrafung, Abrechnung oder Wiederherstellung einer Gerechtigkeit erfüllt. Dadurch, dass verbale Angriffe direkt auf eine Bedrohung psychischer Grundbedürfnisse ausgerichtet sind, erfolgt die Bewältigung dementsprechend unmittelbar.

Bezugnehmend auf die Forschungsergebnisse Grawes sind Strategien und Mechanismen der Bewältigung dem Streben nach Konsistenz zuzuordnen. Niederlageerlebnisse stellen als Form von Inkonsistenz eine Herausforderung für die GrundschülerInnen dar. Das erfolgreiche Erlernen von Bewältigungsstrategien dient kurz- und langfristig auch dem Bewältigen anderer Lebensaufgaben und dem Erreichen eines hohen Konsistenzniveaus.

6 Entwurf einer Theorie: Strategien der Bewältigung als Aspekt konsistenzorientierter Prozesse sozialen Lernens

Anhand der Analyse der vorliegenden Daten konnte aufgezeigt werden, über welche Strategien und Mechanismen die GrundschülerInnen zur Bewältigung erlittener Niederlageerlebnisse verfügen, bzw. welche Strategien verwendet und ausprobiert werden, um einer Niederlage und deren emotionalen Folgen in zufriedenstellendem Maße zu begegnen. Dazu sind individuell bedeutsame Faktoren, welche einerseits das Feld des Niederlageerlebens kennzeichnen und andererseits den Vorgang der Bewältigung bestimmen, herausgestellt worden. In diesem Zuge konnte auch transparent gemacht werden, um welche konkreten Gegenstände der Bewältigung es sich im Feld der Niederlagenbewältigung der Kinder dieser Altersgruppe handelt.

Im Folgenden sollen alle herausgearbeiteten Elemente in einen komplexen Sinnzusammenhang gestellt und als wirkende Mechanismen in einem allgemeingültigen Modell dargestellt werden. Anschließend wird das Modell zur Veranschaulichung auf ein konkretes Fallbeispiel der Stichprobe angewandt. Anhand der Aussagen eines Kindes über dessen Niederlageerlebnis wird aufgezeigt, welche wechselseitig wirkenden Komponenten einer gewählten Strategie motivational zugrunde liegen und/oder welche Faktoren den Mechanismus der Bewältigung hervorrufen. Das Modell ist darauf ausgerichtet, einen Verlauf des Niederlageerlebens vom Anbeginn bis zum Schritt der Bewältigung sichtbar zu machen. Es bietet in Bezug auf einen konkreten Fall die Möglichkeit, Rückschlüsse bezüglich des motivationalen Verhaltens einer Schülerin oder eines Schülers zu ziehen. Anhand so gewonnener Erkenntnisse könnte eine Herangehensweise an ein eventuell problematisches SchülerInnenverhalten abgestimmt und optimiert werden. Es sollte für eine Sportlehrkraft möglich sein, eine Schülerin oder einen Schüler in seinem Bewältigungsverhalten, wenn notwendig, langfristig effektiv zu unterstützen und eine Emotionsregulation auch in akut problematischen Situationen durch die Erfassung des Grundproblems rasch und in einem für das Kind zufriedenstellenden Maße herbeizuführen. Die Abbildung 44 zeigt das Modell konsistenzorientierten Bewältigungsverhaltens von Niederlageerlebnissen im Sportspiel der Grundschule, basierend auf den Aussagen der SchülerInnen der Stichprobe.

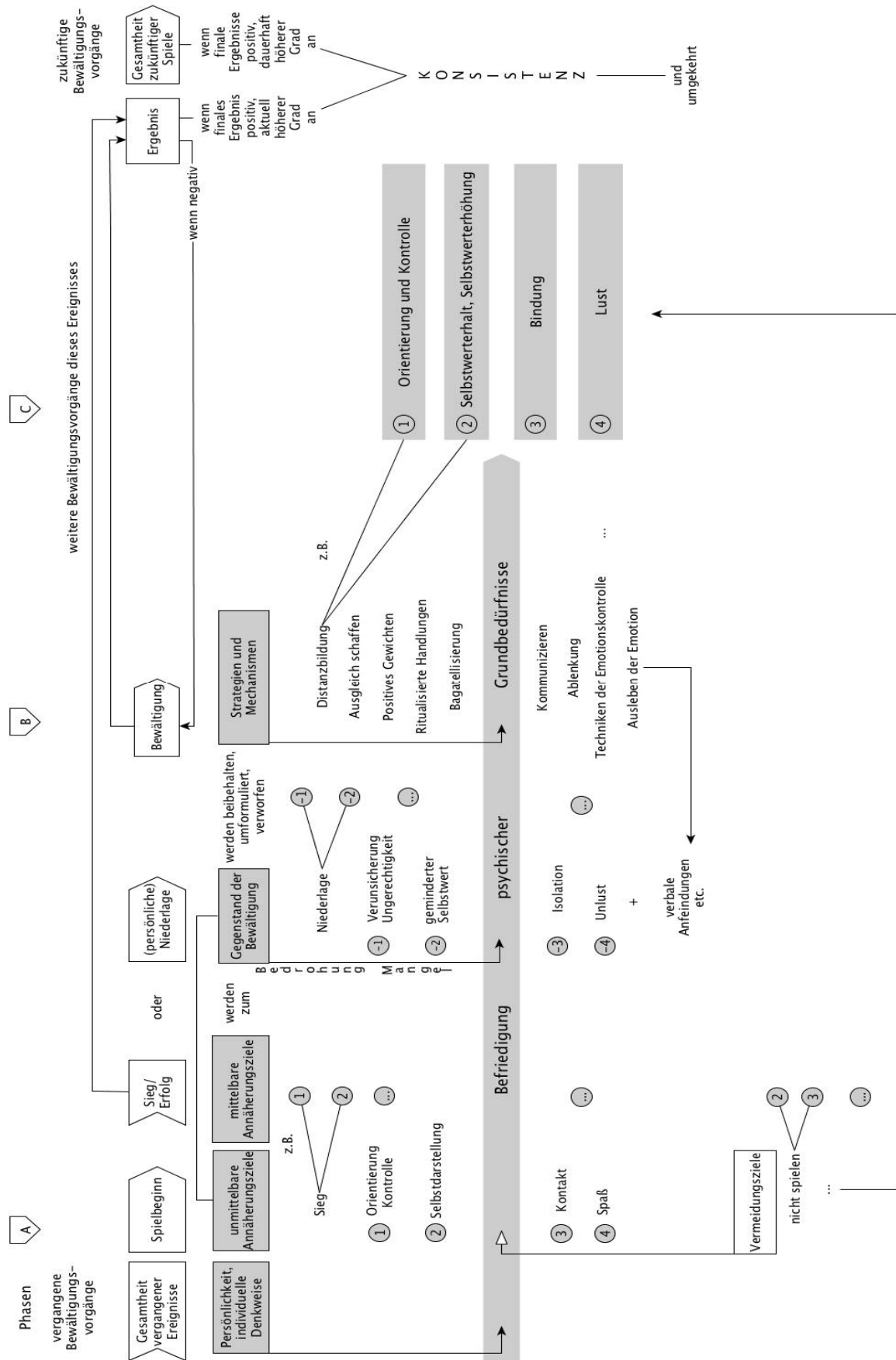


Abbildung 44: Bewältigung von Niederlageerlebnissen im Sportunterricht

Das Spiel wird als ein aktuelles Ereignis in einer Reihe von Ereignissen der Vita einer Person dargestellt. Es steht hinsichtlich des Bewältigungsverhaltens im Lebenslauf eines Kindes nicht als isolierter Event. Dieses wird vielmehr vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Vergangenheit, der Gegenwart und daraus resultierenden möglichen zukünftigen Reaktions- und Verhaltensweisen als ein sich bedingender Erfahrungs- und Handlungsstrang betrachtet. Der Gesamtheit vergangener Ereignisse folgt der Spielbeginn, die Phase „A“ des aktuellen Geschehens. Der Ausgang ist ein Sieg oder eine Niederlage. Im Fall eines Spiels aus der Gruppe der Kleinen Spiele handelt es sich hier mitunter um einen als derart empfundenen Erfolg oder eine persönliche Niederlage. Phase „B“ stellt den ersten Vorgang der Bewältigung dar, welcher im unbefriedigt verlaufenden Fall weitere Bewältigungsvorgänge, hier in einer Schleife als Phase „C“ dargestellt, nach sich ziehen kann. Die Bewältigung des akuten Spielereignisses schließt mit einem diesbezüglichen Ergebnis, welches positiv oder negativ sein kann, ab. Es stellt für die Gesamtheit zukünftiger Spiele gleichzeitig die Ausgangssituation, „Gesamtheit vergangener Ereignisse“, dar. Dies verdeutlicht zum einen, dass es sich um vergleichbare, sich wiederholende Prozesse handelt, deren Lern- und Erfahrungszuwachs für zukünftige Prozesse von Bedeutung ist. Zum anderen ist zu erkennen, dass die Persönlichkeit eines Kindes nicht eine feste, sondern durch Handlungs- und Bewältigungsergebnisse beeinflusste, flexible und wandelbare Größe darstellt.

Ist es einer Schülerin oder einem Schüler gelungen, den Bewältigungsvorgang in einer zufriedenstellenden Weise abzuschließen, so ist der Grad der allgemeinen Konsistenz erhöht und das Wohlbefinden gesteigert. Im negativen Fall erfolgen, wenn das Bewältigungsverhalten durch Annäherungsbereitschaft oder -fähigkeit gekennzeichnet ist, weitere Bewältigungsvorgänge. Anderenfalls, wenn Vermeidungsverhalten das Denken und daraus resultierende Handlungen maßgeblich beeinflusst, resultiert eine Reduzierung persönlicher Konsistenz, einhergehend mit einem erhöhten Grad an Unwohlsein, bzw. Frustration und Hoffnungslosigkeit.

Die unterhalb nachfolgend grau gekennzeichneten Felder nehmen Bezug auf zugrundeliegende individuelle Eigenschaften eines Kindes, seine Ziele, dessen motivationale Aspekte und daraus resultierende Denk- und Handlungsweisen im Niederlageerleben. Das Spiel erwartend bringen die SchülerInnen ihre Persönlichkeit, individuelle Denkweise und sich daraus ergebende unmittelbare und mittelbare Annäherungsziele mit ein. Im Falle einer erlittenen Niederlage oder subjektiven Niederlageerlebens werden diese zu Gegenständen der Bewältigung. Je nach zugrundeliegender Zielvorstellung können diese variieren. Die möglichen motivationalen Ziele, Gegenstände der Bewältigung und Strategien bzw. Mechanismen der Bewältigung sind

den Aussagen der SchülerInnen direkt, gekennzeichnet durch durchgehende Umrandungsformen oder Linien, und indirekt oder durch logische Schlussfolgerung, gekennzeichnet durch unterbrochene Umrandungsformen oder Linien, entnommen worden.⁵⁶ Dem Ziel „Orientierung und Kontrolle“ wird beispielsweise eine mögliche „Verunsicherung“ oder empfundene „Ungerechtigkeit“ als Gegenstand der Bewältigung gegenübergestellt: „Da hab ich denn fair weiter gespielt [...]. Und das fand ich unfair, weil am Ende wieder ein Junge den Ball gekriegt hat. Der war vorne wieder der König“ (Mary, Interview 1, #00:10:51-0#). Das nicht erfüllte Annäherungsziel „Selbstdarstellung“ steht in Bezug zur Bewältigung eines durch Mangel oder durch Bedrohung geminderten Selbstwertgefühls: „Ich werde sehr sehr traurig und [...] hab denn noch das Gefühl, dass ich gar nicht GEMOCHT werde in meiner Klasse.“ (Claudine, Interview 27, #00:18:53-2#). „Kontakt“ steht der Angst vor Isolation gegenüber: „Die wollte immer gewinnen und hat dann gedacht, sie kann sich damit mehr Freunde verschaffen“ (Tamara, Interview 2, #00:33:08-6#), usw.

Die ursprünglichen Ziele werden im Ablauf der Bewältigung entweder beibehalten oder umformuliert bzw. verworfen. Dies erfolgt mittels kognitiver Strategien und zu unterschiedlichen Anteilen wirkenden intuitiven Mechanismen. Psychische Grundbedürfnisse werden mittelbar und unmittelbar befriedigt. Das Niederlageerleben kann hier eine Bedrohung darstellen oder einen vorhandenen Mangel aufdecken.

Konkrete Strategien und Mechanismen der Bewältigung stehen in Beziehung zu bestimmten psychischen Grundbedürfnissen. Das Modell ist diesbezüglich orientiert an den Forschungsergebnissen Epsteins (1996) und Grawes (2004), welche als psychische Grundbedürfnisse Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhalt und Selbstwerterhöhung, Bindung und Lust herausstellen. Diese bilden den Mittelpunkt und Kern des Modells. Die motivationalen Ziele und Strategien bzw. Mechanismen der Niederlagenbewältigung sind an diesen gebunden. Das stetige Streben nach der Befriedigung der Grundbedürfnisse wird hier als zugrundeliegendes, bewusst wahrgenommenes oder unterbewusst vorhandenes Leitmotiv, im Modell als grau gekennzeichnete Pfeile dargestellt, betrachtet.

Aufgrund der vergleichbaren äußeren Bedingungen, gegeben durch die Homogenität des Alters und der schulischen Ausgangssituation, weisen die Zielvorstellungen im Grunde viele Übereinstimmungen auf. Dennoch ist davon auszugehen, dass diese durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale langfristig und durch akute variierende situative Bedingungen

⁵⁶ Für die gesamte Gruppe derzeitiger Kinder im Grundschulalter unseres Kulturkreises erhebt das Modell bezüglich der Ausprägungen nicht den Anspruch der Vollständigkeit und ist ggf. zu ergänzen.

kurzfristig auch unterschiedlich beeinflusst sind. Daher sind die unmittelbaren und mittelbaren Ziele im Spiel individuell geprägt. So ist es denkbar, dass ein Schüler Gerechtigkeit, Zuverlässigkeit und Regelkonformität, welche der Befriedigung des Bedürfnisses nach Orientierung und Kontrolle zuzuordnen sind, hoch gewichtet, z. B. „die Teamarbeit oder auch, dass es da bestimmte Regeln gibt. [...], aber natürlich nur, wenn der Schiri auch gerecht ist. Also er soll nicht parteiisch sein für irgendeine Mannschaft“ (Stefan, Interview 19, #00:00:42-1#)“. Für einen anderen Schüler mag hingegen die eigene Selbstdarstellung im Spiel im Zusammenhang mit Selbstwerterhöhung und Bindung an die Peer-Gruppe von größerer Bedeutung sein: „Einige denken, wenn man dauerhaft gewinnt, dann kriegt man mehr Freunde“ (Tamara, Interview 2, #00:32:47-0#). Andere wiederum stellen den Spaß am Spiel für sich in den Vordergrund und sind trotz erlittener Niederlage oft positiv gestimmt: „Ich habe verloren, und eigentlich war ich darüber gar nicht sauer“ (Bastian, Interview 20, #00:01:16-7#). Der untere Abschnitt des Modells lässt Raum für Vermeidungsziele. Sie können im Zuge häufiger oder einschneidender Frustrationserlebnisse entstehen und die Sicherung unterschiedlicher Grundbedürfnisse bedrohen: „Da war ich ziemlich genervt wegen den anderen. Und da hatte ich auch eigentlich nicht mehr so Lust jetzt halt noch mal Sport zu machen“ (Neon, Interview 3, #00:02:22-5#).

Im Niederlagefall zielt die Bewältigung der individuell unterschiedlichen Ursachen negativer Emotionen in gleicher Weise auf die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse ab, wie die zuvor avisierten Ziele. Die einzelnen Strategien und Mechanismen der Bewältigung sind infolgedessen an die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse geknüpft. In dem Fall, dass ein Bewältigungsvorgang positiv abgeschlossen werden kann, stellt sich diesbezügliche Zufriedenheit ein und ein akut erhöhter Grad an Konsistenz. Es können auch mehrere aufeinanderfolgende Strategien der Bewältigung, im Modell als Phase C gekennzeichnet, erfolgen. Bisweilen reicht eine Strategie zur Bewältigung nicht aus oder es werden verschiedene Möglichkeiten ausprobiert, die das schulische und häusliche Umfeld bieten. Gelingt es einer Schülerin oder einem Schüler dauerhaft, Niederlageerlebnissen im Sportunterricht in zufriedenstellender Weise zu begegnen, so ist auch ein erhöhter Grad an Konsistenz, zumindest was das Niederlageerleben im Sportunterricht betrifft, zu erwarten.

Erfolgt das Erfassen der motivationalen Ziele, Bewältigungsgegenstände, sowie Strategien und Mechanismen der Bewältigung im Niederlageerleben eines Kindes im Sportspiel unter Berücksichtigung des zugrundeliegenden Leitmotivs, so werden die Beziehungen der Faktoren untereinander deutlich. Das Ergebnis der Anwendung des Modells auf eine bestimmte SchülerInnenreaktion nach einem Niederlageerleben im Sportunterricht kann Aufschluss

darüber geben, welche Bedürfnisse für das Kind aktuell von besonderer Bedeutung sind und erstrangig befriedigt werden. Dies ermöglicht erwachsenen Personen wiederum eine adäquate Ansprache und Unterstützung, besonders im Falle eines problematischen Verhaltens. Im Sportunterricht kann dies nicht nur für das von der Niederlage betroffene Kind, sondern auch für die Gruppe und die Lehrkraft notwendig und hilfreich sein. Ein wohlgemeinter Trost, dass es sich beim verlorenen Spiel nur um Spaß handelt, wäre z.B. bei einem im Stolz und Selbstwert verletzten Kind eine unpassende Ansprache und wenig hilfreich.

Anhand von Auszügen der Aussagen des Schülers Fabian (Interview 25 vom 15.9.2013, Ankerbeispiel des Musters „Spielen“ der Kategorie „Ablenkung“) soll aufgezeigt werden, wie sich die Beziehungen einflussnehmender Faktoren für den Prozess der Bewältigung im Modell veranschaulichen lassen.

B: Und dann war ich dran und ich bin ja immer so LANGSAM. Und dann war der andere schneller als ich. [...] Und die anderen haben das nicht mehr geschafft auszubügeln. Haben die nachher alle gesagt, wegen mir haben sie so verloren. Und ich finde, „Verlieren“ und „Gewinnen“ ist nicht so wichtig. Hauptsache, man hat Spaß. #00:03:07-8#

I: Kannst du mir einmal sagen, was die Jungen zu dir gesagt haben? #00:03:27-7#

B: „Ja toll, jetzt haben wir wegen dir verloren“ und „ich will nie, möchte nicht, dass du in meiner in meiner Gruppe bist“ und so. #00:03:47-0#

I: Wie hast du reagiert, als die das zu dir gesagt haben? #00:04:09-9#

B: Ich habe mich mies gefühlt. #00:04:16-7#

I: Hast du etwas zu denen gesagt oder etwas gemacht? #00:04:21-0#

B: Nö, eigentlich nicht. Bin eher so ein bisschen weggegangen, weil ich das nicht so gerne hören wollte. #00:04:35-6#

I: Was hast du dir da für Gedanken gemacht? #00:05:07-8#

B: Also, ich habe gedacht, meine Klasse würde meine Situation im Moment nicht verstehen. Also, wie ich mich gerade gefühlt habe, als die das zu mir gesagt haben. #00:05:48-9#

I: *Du hast gesagt, es ist eigentlich egal, ob du gewinnst oder verlierst.* #00:07:02-3#

B: *Ganz egal schon nicht. War ein bisschen traurig. Oh Gott, wie soll ich denn das jetzt beschreiben? Weiß ich jetzt nicht.* #00:07:30-2#

I: *Welches Gefühl war stärker, die Enttäuschung oder die Verärgerung darüber, dass die so mit dir geredet haben oder dass du das Spiel verloren hast?* #00:08:40-6#

B: *Dass sie so über mich geredet haben.* #00:08:45-7#

I: *War das eine einmalige Situation oder kommt das öfters vor, dass die Jungen so reagieren?* #00:09:15-1#

B: *Ja, öfters. Also es ist keine Neuheit.* #00:09:18-9#

I: *Was ist in der Zeit zwischen dem Sportspiel und dem Schulende passiert, dass es dir wieder besser ging?* #00:11:06-5#

B: *Also, das Beste, was mich abgelenkt hat, waren die langen Pausen, wo ich dann draußen sein konnte und frische Luft schnappen konnte.* #00:12:01-3#

I: *Was machst du denn in der Pause?* #00:12:04-4#

B: *Also, wir spielen halt so ausgedachte Spiele, von denen wir noch keine Namen ausgesucht haben. Deswegen kann ich das Spiel nicht nennen. Also es sind eigentlich immer nur so kurz ausgedachte Spiele.* #00:12:39-5#

I: *Mit wem spielst du die denn?* #00:12:42-3#

B: *Mit zwei Mädchen.* #00:12:46-4#

I: *Hast du mit deinen Eltern drüber gesprochen?* #00:13:49-5#

B: *Ja. Mama hat gesagt, dass ich nicht drauf hören soll und dass die halt sauer sind auf mich. „Aber du musst ja nicht drauf hören“, hat sie gesagt.* #00:14:19-7#

I: Kannst du sagen, was am meisten hilft, die Ablenkung kurz nach dem Spiel oder dass du mit deinen Eltern drüber sprichst? #00:14:52-7#

B: Am meisten, dass ich mit meinen Eltern darüber spreche. Dann kann ich mich nämlich aussprechen. Vor der Lehrerin will ich das nicht aussprechen. Ich mache das lieber bei meinen Eltern. #00:15:10-6#

I: Hast du auch noch andere Gesprächspartner, mit denen du darüber redest? #00:15:14-3#

B: Also, ich habe gesagt, dass sie es lassen sollen und dass es halt nicht so um Gewinnen und Verlieren geht. #00:15:48-1#

Zwei Glieder bestimmen das Niederlageerleben des Befragten B. Dies sind zum einen das Erleben der Niederlage selbst, im folgenden Schaubild als „primäre Umstände“, und zum anderen das Erdulden der verbalen Anfeindungen vornehmlich männlicher Mitspieler, hier als „sekundäre Umstände“ bezeichnet. Die nachfolgend dargestellten Beziehungen der wirkenden Komponenten der primären und sekundären Umstände sind zur besseren Überschaubarkeit räumlich getrennt voneinander angeordnet worden. Primäre Umstände Betreffendes ist im oberen Teil, sekundäre Umstände Betreffendes im unteren Teil der Abbildung zu sehen. Einzig das mittelbare Ziel „Siegen“ steht in Verbindung zu beiden Ebenen. Der Befragte (B) verfolgt zu Beginn des Spiels das unmittelbare Annäherungsziel „Spaß“, welches auch der unmittelbaren Befriedigung des Grundbedürfnisses nach Lust dient und für die primären Umstände als Leitmotiv angesehen wird. Die sich nicht in dem erhofften Maß eingestellte Freude am Spiel wird zum Gegenstand der Bewältigung.

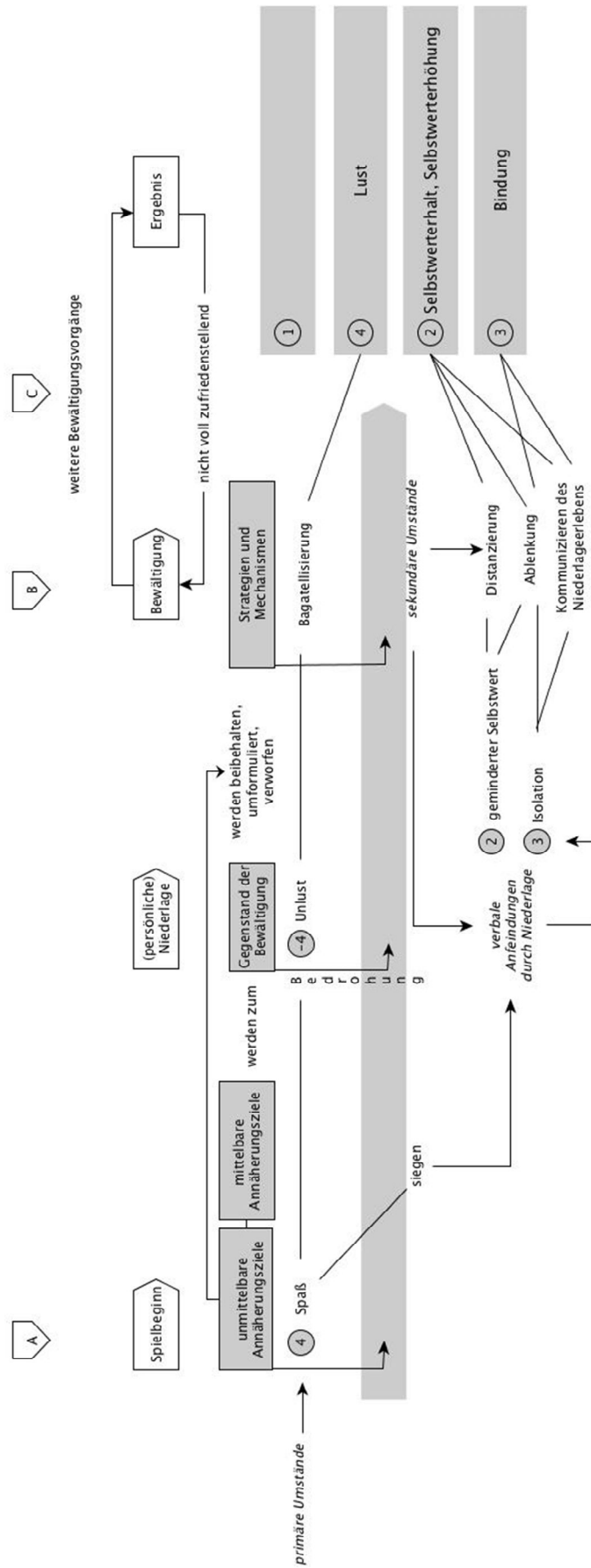


Abbildung 45: Grafische Darstellung der Bewältigung des Niederlageerlebens am Beispiel des Befragten Fabian

Die grafische Darstellung veranschaulicht, dass das ursprüngliche unmittelbare motivationale Ziel, der Gegenstand der Bewältigung und die Strategie der Bewältigung ausschließlich einem Leitmotiv, der Befriedigung des Grundbedürfnisses nach Lust, folgen. Mithilfe der kognitiven Strategie der Bagatellisierung scheint dieses Bedürfnis schließlich rasch wieder ausgeglichen zu sein. Diese wirkt durch die Herausstellung der Freiwilligkeit des Spiels, indem Siegen und Verlieren nur eine sehr geringe Bedeutung zugemessen wird.

Aufgrund sekundärer Umstände wird B zur Bewältigung weiterer Gegenstände herausgefordert. Dieser nahezu parallel laufende Ereignisstrang wird im Schaubild folgendermaßen dargestellt: Aufgrund der Aussage des Befragten, dass ihm die Niederlage nicht ganz egal sei, „oh Gott, wie soll ich denn das jetzt beschreiben?“, wird „siegen“ als ein mittelbares Annäherungsziel in Hinblick auf mögliche Anfeindungen anderer Kinder im Niederlagefall dargestellt. B sagt dazu aus: „Also, es ist keine Neuheit.“ Die verbalen Anfeindungen gegen B zielen auf einen drohenden geminderten Selbstwert und eine drohende Isolation ab. Dem zu begegnen, wendet B mehrere kognitive Strategien der Bewältigung an. Bezüglich der neuen Problematik und Herausforderung, welche die Peer-Gruppe ihm bereitet, liegt hier vornehmlich die Befriedigung der Bedürfnisse nach Selbstwerterhalt und Bindung als Leitmotiv zugrunde. Zunächst bedient B sich des Mittels der Distanzierung, „weil ich das nicht so gerne hören wollte“. Der lokale Abstand zu jenen Schülern, welche verbale Anfeindungen aussprechen, ist im Zusammenhang mit akutem Selbstschutz und Selbstwerterhalt zu sehen. Im weiteren temporalen Verlauf der Bewältigung wirkt das Pausenspiel als Ablenkung. B beschreibt, dass dieses oft in der gleichen Weise und mit den gleichen Personen, zwei Mädchen und sich selbst, stattfindet. Er ist sich der ablenkenden Wirkung bewusst, und so bietet das Spiel einerseits eine Insel des Selbstschutzes und andererseits eine Gelegenheit, das Bedürfnis nach Bindung auszugleichen. Des Weiteren bedient sich B des Mittels der Kommunikation. Zum einen macht er die verbal verletzenden Jungen auf ihr Verhalten aufmerksam, zum anderen bespricht er das Problem mit seinen Eltern. Dies steht wieder in direkter Beziehung zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Selbstwerterhalt und Bindung. Der Rat der Eltern, „du musst ja nicht drauf hören“, kann als Unterstützung für sein Bemühen, selbständig in annäherungsbezogener Weise Wege der Problemlösung und Bewältigung zu finden, angesehen werden. Es bleibt zu ergänzen, dass der Schüler sich in einer Phase der Orientierung befindet und sein Handeln letztlich auch der wenig aussichtslos erscheinenden Kontrolle der männlichen Mitspieler im Niederlagefall und seiner eigenen Emotionen dient. Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle wird also auch hier gesehen, ist aber für die Rekonstruktion des Bewältigungsverhaltens dieses Ereignisses nicht maßgeblich.

Das Aufzeigen derartiger zusammenhängender Strukturen macht deutlich, ob und an welcher Stelle, bzw. vor welchem Hintergrund Hilfe benötigt wird. Im Falle des Befragten Fabian wird deutlich, dass dieser sowohl in Hinsicht auf das Niederlageereignis selbst, als auch auf die Anfeindungen der Mitspielenden Kinder in annäherungsbezogener Weise reagiert. Sein Bewältigungsverhalten ist von dem Streben geprägt, einen für sich zufriedenstellenden Zustand zu erreichen, das Sportspiel betreffend hinsichtlich der Befriedigung des Bedürfnisses nach Lust, bezüglich der verbalen Anfeindungen hinsichtlich der Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhalt und Bindung. Ein derartiges Verhalten zeugt davon, dass der Schüler über ein genügendes Maß an Widerstandskraft verfügt, um dem Niederlageerleben wiederholt zu begegnen. Die Rekonstruktion seines Niederlageerlebens führt allerdings auch zu der Erkenntnis, dass dies bezüglich der verbal demütigenden Kinder nicht der Fall ist. Hier wird die Aufgabe der Lehrkraft deutlich, mit geeigneten pädagogischen Mitteln akut und dauerhaft, nach Möglichkeit alle SchülerInnen in die Problemlösung einbeziehend, regulierend einzuwirken.

Bezug zum Bildungsauftrag „Erziehung zum Sport“

Der Sportunterricht verfolgt das Ziel, SchülerInnen an den Sport heranzuführen und sie zwecks einer gesunden Lebensführung dafür zu begeistern. Bewältigungsansätze, welche in der Tendenz zu dauerhaften Vermeidungszielen hinsichtlich des Spielens im Sportunterricht führen, gilt es daher in besonderem Maße auf den Grund zu gehen. In Bezug darauf sind sogar annäherungsbezogene Strategien der Bewältigung, welche für eine Sportlehrkraft als befremdlich oder störend empfunden werden, eher in einem positiven Licht zu sehen. Ein beabsichtigter Boykott im Spiel kann beispielsweise als noch nicht geglückter Versuch einer Reihe ausprobiertener Bewältigungsstrategien in der Phase des Heranwachsens und der Orientierung gewertet werden (vgl. das Muster M2, „Boykottierung“ der Kategorie „Distanzierung“, Kapitel 5.1.2). Ein solcher ist zwar in Hinblick auf gemeinschaftliches und rücksichtsvolles Verhalten unangemessen, aber doch selbständig und in annäherungsbezogener Absicht angelegt worden ist. Die psychischen Grundbedürfnisse erfahren durch das Niederlageerleben akut besondere Aufmerksamkeit oder wirken unterschwellig in höherem Maße auf das Bewusstsein ein. Hinsichtlich dessen stellt das Sportspiel jedes Mal eine Herausforderung für die SchülerInnen dar. Sie werden insbesondere im Niederlagefall mit ihrem bisher erlernten Vermögen konfrontiert, dem Misserfolg zu begegnen und ihr Denken und Handeln zugunsten eines persönlich zufriedenstellenden Ergebnisses weiter auszubilden.

Mithilfe bereits erlernter oder im Ausprobieren neuer hilfreich erscheinender Strategien erwerben die Kinder zunehmende Selbständigkeit im Management ihrer eigenen Konsistenz. Diese Entwicklung verläuft nicht unbedingt stetig. Sie ist, wie letzteres Beispiel zeigt, auch durch Lernen am Versuch und Irrtum gekennzeichnet. Das Entdecken, Erproben und Annehmen persönlich befriedigender Strategien wird hier als ein Prozess der Sozialisation angesehen, der bereichsübergreifend, d.h. auch in anderen Bereichen als dem des Sports, stattfindet.

Andauernde unbewältigte Frustrationserlebnisse, wie auch z.B. Niederlageerlebnisse im Sportspiel, können zu einer stetigen diesbezüglichen Vermeidungshaltung führen (vgl. z.B. Epstein 1996; Flammer 1990; Grawe 2004; Higgins 2012; Seligman 1999). Dies zu verhindern und sportaffines Verhalten beim Heranwachsenden zu fördern, sollte ein wichtiges Ziel erwachsener Bezugspersonen sein: „Falls Ihr Kind nicht gern am Sportunterricht teilnimmt, sollten Sie nach Gründen forschen und das Gespräch mit der Sportlehrerin oder dem Sportlehrer suchen“ (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, 2008, S. 1). Auch bezüglich einer derartigen Fragestellung kann die Anwendung des Bewältigungsmodells hilfreich sein, indem es eine Wechselwirkung und Bedingungen zwischen zugrundeliegenden Zielvorstellungen, Gegenständen der Frustration und unterschiedlichen missglückten Bewältigungsversuchen aufzeigt.

Dem Bewältigungsverhalten einer Schülerin oder eines Schülers, die Aussagen wie die folgende tätigen, sollte also in Hinblick auf das Desiderat der Erziehung zum Sport besondere Aufmerksamkeit geschenkt, sowie das zugrundeliegende Leitmotiv des Niederlageerlebens herausgearbeitet und analysiert werden: „Ich habe mir gedacht, dass ich so schnell nicht mehr Völkerball spielen möchte, weil da eigentlich immer ungerechte Mannschaften herauskommen und ich eigentlich nie mit meinen Freunden zusammenkomme“ (Stefan, Interview 19, #00:03:26-9#). Eine mit Hilfe des Bewältigungsmodells durchgeführten Analyse zeigt auf, dass als Leitmotiv hier die Grundbedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, Bindung und Selbstwerterhalt wirken. Die gewählten Strategien der Bewältigung deuten darauf hin, dass das Bedürfnis der Befriedigung nach Orientierung und Kontrolle für den Schüler von besonderer Bedeutung ist.

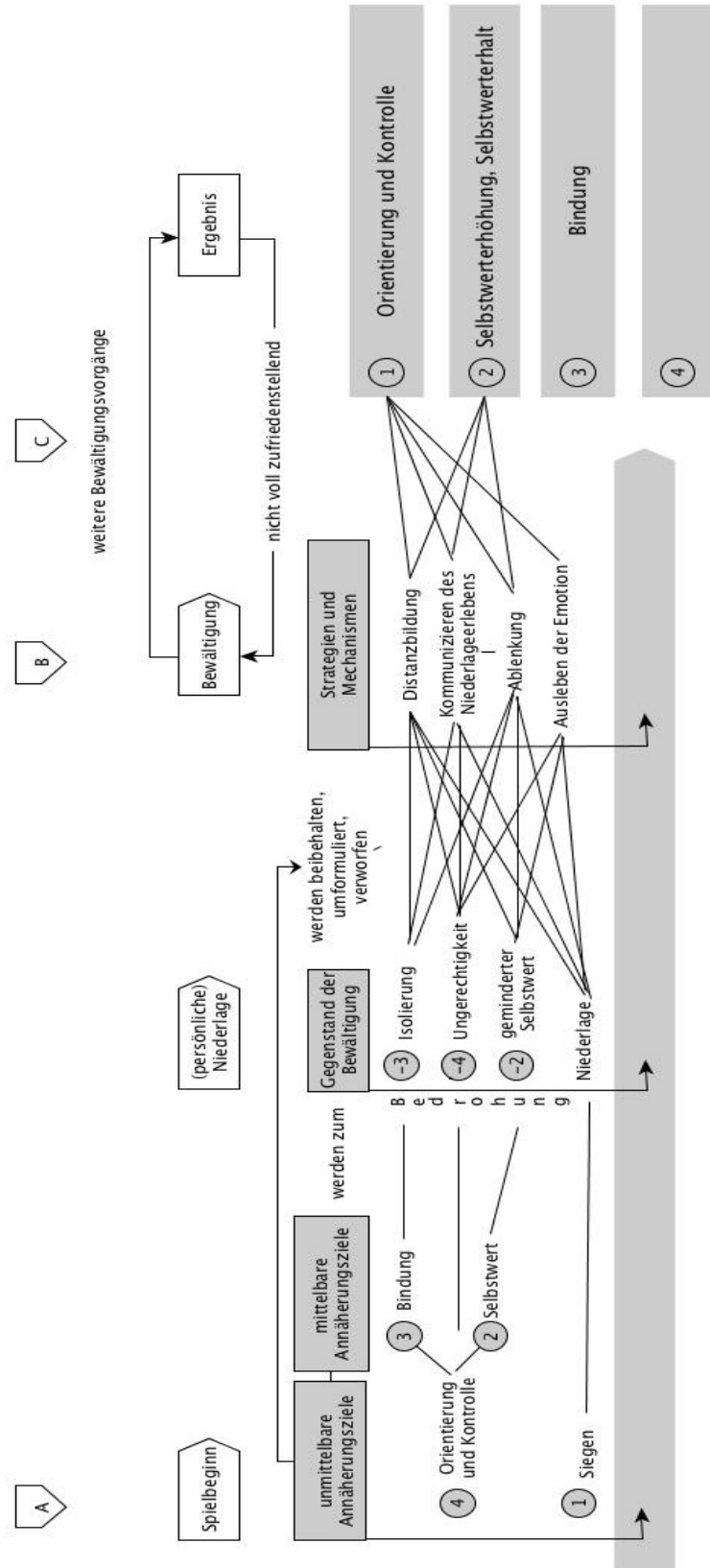


Abbildung 46: Grafische Darstellung der Bewältigung des Niederlageerlebens am Beispiel des Befragten Stefan

„S.P.A.S.S.“ im Problemlösungs- und Bewältigungsprozess

Diese Erkenntnis zugrunde gelegt kann es einer Lehrkraft helfen, den Schüler zugunsten einer sportaffinen Haltung im Problemlösungs- und Bewältigungsprozess durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen. Dabei lässt sich die Vorgehensweise im Falle eines problematischen Niederlageverhaltens nach den Vorgaben des aus den Ergebnissen dieser Arbeit entwickelten und vorgeschlagenen Begriffs „S.P.A.S.S.“ ausrichten.

Die Benennung erfolgte im Zusammenhang mit der Ausarbeitung des Bewältigungsmodells und in Hinblick auf das wesentliche Ziel im Sportunterricht, Freude an Bewegung zu vermitteln.

- S: Das *SchülerInnenverhalten* wird eingehend beobachtet.
- P: Ein *Problem* wird erkannt.
- A: Das Bewältigungsverhalten wird z.B. mithilfe des Modells *analysiert*.
- S: Die SchülerInnen werden dabei begleitet, *selbständig* ...
- S: ... *Strategien* des Umgangs und/oder der Bewältigung zu entwickeln.

Dabei ist anzumerken, dass zum Gelingen von S.P.A.S.S. nicht nur SchülerInnen, sondern auch Lehrkräfte in der Position der Lernenden und Erfahrung Sammelnden vonnöten sind. Den Lehrkräften wird ein besonderes Maß an Empathiefähigkeit abverlangt, welches generationsbedingt durch Dazulernen und ein Mehr an Erfahrungen Sammeln erreicht werden kann. Während Heranwachsende in der Fähigkeit der Perspektivübernahme geschult werden, fordert die moderne Schulsportforschung zurecht auch die Entwicklung eines tieferen Verständnisses Erwachsener für Kinder und Jugendliche. Schließlich soll der Sportunterricht an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sein und auch diejenigen ansprechen, welche von Haus aus an keine Sportart herangeführt und sportfern erzogen worden sind.

Fazit

In diesem Kapitel wurden Niederlageerlebnisse zweier Schüler exemplarisch auf das entworfene Modell der konsistenzorientierten Bewältigung übertragen. Einzelne Aspekte des Erlebens konnten so in einen Sinnzusammenhang gestellt und wirkende Mechanismen der Bewältigung aufgedeckt werden. Die Anwendung des Modells ist in der Praxis dann möglich,

wenn eine Lehrkraft im Falle auffälliger oder problematischer Reaktionen eines Kindes nach einer Niederlage im Sportspiel über genügend Hintergrundinformationen und Kenntnisse verfügt, diese zuzuordnen. In der Regel bauen LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule eine Beziehung zueinander auf, die derartige Zuordnungen nach einer entsprechenden Zeit des Kennenlernens ermöglichen. Wie hier aufgezeigt, besteht auch die Möglichkeit, noch unbekannte Schülerinnen und Schüler eingehender zu befragen, um genügend Informationen für eine Zuordnung zum Modell zu erhalten. Nach Analyse der Daten wird hier folgendes Fazit gezogen: Es genügt einerseits nicht, SchülerInnen, die Gewinnen und Verlieren zu ernst nehmen, zu vermitteln, dass Sportspiele nur der Generierung von Spaß dienen. Damit wäre nur ein Teilaspekt der zugrundeliegenden Problematik, welche nicht unbedingt alle SchülerInnen betreffen, angesprochen. Andererseits obliegt es im Sportunterricht und in der akuten Phase nach einem Spiel nicht nur der Lehrkraft, Kinder zu trösten und den Prozess der Bewältigung einzuleiten, bzw. voranzutreiben. Vielmehr wird hier die Ansicht vertreten, dass das selbständige Erlernen und Vollziehen von Bewältigungsstrategien, bestenfalls durch eine indirekte Einwirkung der Lehrkraft, akut und nachhaltig Erfolge verspricht. Individuelle Ausnahmen dürften auch hier die Regel bestätigen, denn gerade der Sportunterricht hält eine vergleichbar hohe Vielfalt an individuellen und nicht vorhersehbaren Vorkommnissen bereit.

7 Diskussion und Ausblick

Angewandte Strategien der Bewältigung, hier als Aspekt konsistenzorientierter Prozesse sozialen Lernens angesehen, zeigen ein Bild von einer Schülerin oder einem Schüler auf, das seine bis dahin erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit Niederlageerlebnissen widerspiegelt. Durch das kontinuierliche Sammeln von Erfahrungen erfolgt ein Lernzuwachs, durch welchen individuelles Verhalten stetig an die Erkenntnisse aus den jüngsten Ereignissen anpasst wird. In dieser Hinsicht offenbart die Persönlichkeit eines Menschen ein gewisses Maß an Flexibilität. Verhalten und Reaktionen resultieren aus der Summe aller bis daher gesammelten Erfahrungen. Sportlehrkräfte befinden sich bezüglich des Niederlageerlebens von SchülerInnen an einer Schnittstelle, die es ihnen ermöglicht, auf aktuelle Erfahrungen der Kinder Einfluss zu nehmen. Probleme im Umgang mit Niederlageerlebnissen lassen sich durch auffälliges Verhalten leicht feststellen. Dies sollte weniger als störendes Ereignis, sondern vielmehr wertfrei als Ausgangsposition helfenden und regulierenden Einwirkens wahrgenommen werden. Dies kann sowohl individuell, als auch gemeinschaftlich, eine ganze Schulklasse einbeziehend, geschehen. Es dient letztlich dem Wohlbefinden des Einzelnen und der Harmonisierung des Sportunterrichts für alle SchülerInnen. Für eine diesbezüglich gelingende Wechselwirkung zwischen SchülerInnen und der Lehrperson ist allerdings nicht nur ein stetiger Lernzuwachs seitens der Kinder, sondern auch der Lehrkräfte vonnöten. Es bedarf einer zunehmenden Empathiefähigkeit beider Seiten, um eine gelingende Niederlagebewältigung zu fördern. Seitens der Lehrkräfte erfolgt dies zum einen durch ein gut ausgeprägtes allgemeines Einfühlungsvermögen, das Kennenlernen ihrer SchülerInnen im Laufe gemeinsam verbrachter Unterrichtszeit und durch Aus- und Weiterbildung. Eine engere Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft wäre hier sicherlich hilfreich, da Erkenntnisse überwiegend an der Basis, in den Unterrichtsräumen der Schulen, zur Optimierung des Unterrichts gewonnen werden.

Abschließend bleibt es, die mögliche Umsetzung der Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit zu betrachten. Die Sportlehrkraft ist in der Position, sowohl einen Rahmen für physische und mentale Erfahrungen zu schaffen, als auch theoretische Informationen zu vermitteln. Es gilt als erwiesen, dass Erfahrungslernen besonders nachhaltig ist, wenn es in Bezug zur eigenen Person steht. Eine sehr gute Methode, einen zufriedenstellenden Umgang mit Niederlageerlebnissen als Aspekt sozialen Lernens zu fördern, liegt sicherlich in einem individuellen, auf die Bedürfnisse einer Personengruppe oder Klassengemeinschaft zugeschnittenen Weg. Hinweise dazu bietet beispielsweise die Literatur auf dem Gebiet der Resilienzforschung (z.B. Brooks &

Goldstein, 2009; Werner & Smith, 1992; Wustmann, 2004). Hier wird die Wichtigkeit der Unterstützung beim selbständigen Erwerb von Strategien der Problemlösung und Bewältigung betont: „Sie müssen ihre Kinder [...] dazu anhalten, über mögliche Lösungen selbst nachzudenken“ (Brooks et al., 2009, S. 37). Methodische Vorgehensweisen, welche dieses leisten können, sind auch hier in Ansätzen von den Kindern beschrieben worden (vgl. das Muster M4, „Sportspezifische ritualisierte Handlungen“, des Kapitels „Ritualisierte Handlungen“). Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit unterstreichen die Notwendigkeit, sich neben der Vermittlung von Fertigkeiten im Sportunterricht auch mit dem Niederlageerleben der SchülerInnen auseinanderzusetzen. Sie stellen heraus, dass der Erwerb diesbezüglicher sozialer Fähigkeiten auch auf Bereiche außerhalb des Sportunterrichts und der Schule übertragbar sind. In diesem Sinne würden wir „nicht mehr fragen, was der Schüler im Sport leisten muss, sondern welche existenzielle Bedeutung der Sport für den Schüler haben kann“ (Volkamer, 2015, S. 52). Welche Methoden sich zur systematischen Unterstützung eines positiven Selbstbildes im Unterricht als besonders wirksam und effektiv herausstellen, bliebe durch eine an diesen Forschungsgegenstand anschließende Arbeit zu untersuchen.

Literaturliste

- Affolter, F. (1990). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. (Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher, 4, 4. unveränd. Aufl.). Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Ahlheim, R. (2000). Wie entsteht eine psychoanalytische Fallstudie? In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 279-294). Weinheim: Juventa.
- Albert, A. (2012). Spielen in und mit Regelstrukturen – Zielschusspiele. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 191-205). Wiebelsheim: Limpert.
- Allmer, H. & Allmer, M. (1995). Diagnostik der Ärgerentstehung. In J. R. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Emotionen im Sport. Zwischen Körperkult und Gewalt* (Betrifft: Psychologie und Sport, 27, S. 119-125). Köln: bps.
- Altenberger, H., Erdnöß, S., Fröbus, R. Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Sigleitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Althof, W., Noam, G. & Oser, F. (Hrsg.).(1996). Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Amelsberg, M. (1985). Schülertaktiken im Sportunterricht. Bedeutung und Erscheinungsformen. In G. Köppe (Hrsg.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung*. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – Empirische Unterrichtsforschung“ (S. 76-83). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Artus, H. G. (1974). *Jugend- und Freizeitsport*. Gießen: Achenbach.
- Audehm, K. (2007). *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie der Familienrituale*. Bielefeld: Transcript.
- Aust, T. (2009). *Sportunterricht aus Schülersicht. Eine Überprüfung und Konkretisierung der „Sprint-Studie“ im Grundschulsport* (Examensarbeit). Norderstedt: Grin.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression. An Essay on Emotion*. New York: Springer.
- Balz, E. (2013). Zum Wohlbefinden von Kindern im Spielunterricht. In F. Mess, M. Gruber, & A. Woll (Hrsg.), *Sportwissenschaft grenzenlos?* 21. dvs-Hochschultag in Konstanz vom 25.-27. September 2013 (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 230, S. 230). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (2014). Wie sich Greta und Noah im Sportunterricht fühlen. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D Miethling & V. Oesterhelt (Hrsg.), *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung*. 27. dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 1.-3. Mai in Kiel (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 232, S. 40). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E., Bindel, T. & Frohn, J. (2014). So erleben Kinder ihren Sportunterricht. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D Miethling & V. Oesterhelt (Hrsg.), *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung*. 27.

- dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 1.-3. Mai in Kiel (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 232, S. 48-43). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E., Bräutigam, M., W.-D. Miethling & Wolters, P. (Hrsg.) (2013). *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, 20, 2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Barney, D. C. (2003). Factors that Impact Middle School Student's Attitudes and Perceptions in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 [Suppl.1], A-36.
- Barney, D. C. & Deutsch, J. (2010). The Effect of Middle School Physical Education Curriculum on Student Attitudes. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 15(1), 12-20.
- Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L., Pratt, C., ... Pate, R. R. (2008). But I Like PE: Factors Associated with Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 18-27.
- Baur, P. & Burrmann, U. (2001). Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen. Ein empirischer Bericht über drei brandenburgische Landkreise. *sportunterricht*, 50(12), 370-376.
- Behrens, C. (2011). Tänzerische Bewegungsgestaltungsprozesse erfassen und rekonstruieren - von der Kameraethnographie zum Video-Simulated-Recall-Interview. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* (Forum Sportpädagogik, 2, S. 191-207). Aachen: Shaker.
- Berg, D. (1991). Psychologische Grundlagen und Konzepte von Aufmerksamkeit und Konzentration. In H. Barchmann, W. Kinze, & N. Roth (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter: interdisziplinäre Aspekte* (S. 39-46). Berlin: Gesundheit GmbH.
- Beringer, T. (2008). *Erfassung von Ursachenzuschreibungen im Sport. Eine empirische Analyse dargestellt am Beispiel von Einzel- und Mannschaftssportarten*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Berkowitz, L. (2011). Anger: Its nature and its Relation to Aggression. In F. Pahlavan (ed.), *Multiple Facts of Anger. Getting Mad or Restoring Justice?* New York: Nova.
- Berndt, I., Endrikat, K., Kurz, D., Menze-Sonneck, A., Sygusch, R. & Tietjens, M. (2000). Jugend und Sport in Deutschland – Ausgewählte Ergebnisse aus Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3. - 5.6.1999 in Regensburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 123-141). Hamburg: Czwalina.
- Berndt, I. (1984). Erfolg und Misserfolg im Sportunterricht. Wie Schüler darüber denken. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler*. IX. Kongress für Leibeserziehung, 28.-30. September 1983 in Bielefeld (S. 436-440). Schorndorf: Hofmann.
- Berndt, I. (2007). Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 96, 5. Aufl., S. 187-201). Schorndorf: Hofmann.
- Berndt, I., Schmidt, G. & Werpup, M. (1987). Schulsport als Motivation zum Life-time Sport? Wie Mädchen und Jungen den Sportunterricht erleben. In W. Brehm & D. Kurz (Hrsg.),

- Forschungskonzepte in der Sportpädagogik*. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25. und 26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (DVS-Protokolle, 28, S. 118-129). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69–83.
- Bibik, J., Goodwin, S., & Orsega-Smith, E. (2007). High school students' attitude toward physical education in Delaware. *The Physical Educator*, 64(4), 192-204.
- Bielefeld, J. (1981). *Einstellungen zum Sport. Begründung und Überprüfung eines zentralen Anliegens des Sportunterrichts*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 75). Schorndorf: Hofmann.
- Biemann, A. (2006). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulern im Sportunterricht. Studien zur Entwicklung und Förderung* (Dissertation, Universität Bayreuth). [CD-Rom]. Universität Bayreuth: Selbstdruck.
- Bindel, T. (2014). Lina, Lewin und das Ende uneingeschränkter Ergriffenheit- Spielen lernen als Thema der Generationsvermittlung. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D Miethling & V. Oesterheld (Hrsg.), *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung*. 27. dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 1.-3. Mai in Kiel (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 232, S. 41). Hamburg: Czwalina.
- Birtwistle, G., & Brodie, D. (1991). Children's attitudes toward activity and perceptions of physical education. *Health Education Research*, 6(4), 465-478.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Bildung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleul-Gohlke, C. (1998). *Grundschulsport zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine empirische Untersuchung zum Schulsportunterricht durchgeführt an einer Berliner Grundschule* [Mikrofilm]. Berlin: Mikrofilm-Center Klein.
- Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien. Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht* (Dissertation, TU Dortmund). Zugriff am 14. 10. 2015 unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/22524/1/Blotzheimgesamt.pdf>
- Blücher, V. (1966). *Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet*. Hamburg: Jugendwerk der Dt. Schell.
- Blum, P. & Stüber, J (1972). Der Einfluss der Sportnote auf die Motivation der Schüler im Sportunterricht. *Die Leibeserziehung*, 21(11), 376-382.
- Bösche, M. & Butler, J. (2006). *Bewegung und Bewegungsverhalten bei Siebtklässlern in Berlin-Mitte: Ausgewählte Ergebnisse einer Erhebung in acht Oberschulen in Berlin-Mitte*. (Beiträge zur Gesundheitsförderung und Gesundheitsberichterstattung des Bezirksamtes Berlin Mitte, 8). Zugriff am 20.9.2015 unter https://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/publikationen/ges/gs_pl_gb_bew_7klaessler.pdf?start&ts=1166182368&file=gs_pl_gb_bew_7klaessler.pdf
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis Kinderpsychologie Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.

- Braun, L. M. & Gilligan, C. (1994). *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *sportunterricht*, 43(6), 236-244.
- Bräutigam, M. (1999a). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“. Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, 48(3), 100-111.
- Bräutigam, M. (1999b). „Da kann man sich selbst machen!“ Eine Schulsportkindheit am Fallbeispiel Fatmana. *sportunterricht*, 48(4), 150-157.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung* (S. 14-50). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2013). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, Miethling, W.-D. & P. Wolters, (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, 20, 2. Aufl., S. 65-94). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brazendale, K., Graves, B. S., Penhollow, T., Whitehurst, M., Pittinger, E. & Randel, A. B. (2015). Children's Enjoyment and Perceived Competence in Physical Education and Physical Activity Participation Outside of School. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 15(3), 65-69.
- 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.
- Brehm, W. (1993). Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7(2), 153-165.
- Brehm, W. (1999). Wohlbefinden durch Sport – eine Kategorie des Schullebens. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts: Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 360-374). Baltmannsweiler: Schneider.
- 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*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5.6.1999 in Regensburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 179-187). Hamburg: Czwalina.
- Bremer, D., Pfister, J. & Weinberg, P. (Hrsg.) (1981). *Gemeinsame Strukturen großer Sportspiele*. Wuppertal: Putty.
- Brettschneider, W.-D. & Kramer, J. (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen. Darstellung und Interpretation einer Untersuchung zum schulischen und außerschulischen Sport* (Sportsoziologische Arbeiten, 2). Berlin: Bartels & Wernitz.
- Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (Hrsg.) (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Forschungsbericht* (Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, 27). Düsseldorf: Ritterbach.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2009). *Das Resilienzbuch* (3. Aufl.). Stuttgart: Gotta'sche Buchhandlung.
- Brown, J. & Dunn, J. (1992). Talk with Your Mother or Your Sibling? Developmental Changes in Early Family Conversations about Feelings. *Child Development*, 63(2), 336-349.

- Cairney, J., YW Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 26. doi:10.1186/1479-5868-9-26
- Cárcamo, Jaime. (2012). *Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schüler und Schülerinnen. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Saarland und der Region de la Araucania* (Dissertation, Universität Saarland). Zugriff am 22.9.2015 unter http://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/schriftenreihe/dvs212_Abstract-Sporpaedagogik-HD.pdf
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24 - 43.
- Carver, C. & Harmon-Jones, E. (2009). Anger Is an Approach-Related Affect. Evidence and Implications. *Psychological Bulletin*, 135(2), 183-204.
- Chang, K. B. T. (2008). Can We Improve Emotional Intelligence? Addressing the Positive Psychology Goal of Enhancing Strengths. In J. C. Cassady & M. A. Eissa (eds.), *Emotional Intelligence. Perspectives on Educational and Positive Psychology*. (Counterpoints. Studies in the Postmodern Theorie of Education, 336, p. 25-46). New York: Peter Lang.
- Chedzoy, S., & Burden, R. (2009). Primary school children's reflections on Physical Education lessons: An attributional analysis and possible implications for teacher action. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 185-193.
- Chung, M.-H., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *The Physical Educator*, 59(3), 126-138.
- Cierpka, M. (2011). *Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Cockburn, C. (2000). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 62(4), 91-101.
- Collins, R. (2012). *Attitudes of Middle School Students With Disabilities Toward Physical Education: A Mixed Methods Examination* (Dissertation, Northcentral University). Zugriff am 15.10.2015 unter <http://gradworks.umi.com/3536032.pdf>
- Colquitt, G., Walker, A., Langdon, J. L., McCollum & S., Pomazal, M. (2012). Exploring Student Attitudes Toward Physical Education and Implications for Policy. *Sport SPA*, 9(2), 5-12.
- Couturier, L., Chepko, S., & Coughlin, M. A. (2005). Student Voices - What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *The Physical Educator*, 62(4), 170-177.
- Deacove, J. (1988). *Sport ohne Sieger* (4. Aufl). Ettlingen: Ettlinger.
- Dietrich, K. (1984). Sportspiele im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 8(1), 17-18.

- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). *sportunterricht*, 45(8), 324-339.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2010). „It’s been a bit of a rocky start“: attitudes toward physical education following transition. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 175-191.
- Dismore, H., Bailey, R., & Izaki, T. (2006). Japanese and English School Students’ Views of Physical Education: A comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, 4, 74-85.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2006). *DSB Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dresing, T & Pehl, T. (Hrsg.) (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Dyson, B. (1995). Students Voices in Two Alternative Elementary Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 394-407.
- Eckensberger, L. H. (2010). Kontextualisierung moralischer Urteile – etwas *anderes* als moralische Urteile plus Kontextvariablen. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 17-45). Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behaviour in Children*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Epstein, S. (1996). Implications of Cognitive-Experimental Self-Theory for Personality and Developmental Psychology. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (eds.), *Studying Lives Through Time. Personality and Development* (2nd ed., pp. 399-438). Washington DC: American Psychological Association.
- Erhorn, J. (2010). „Und dann wird es zum Spiel irgendwie“ – Geschlechterbeziehungen im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)*. Jahrestag der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18.-20. November 2010 in Hamburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 218, S. 66-72). Hamburg: Czwalina.
- Erhorn, J. (2012). *Dem „Bewegungsmangel“ auf der Spur. Zu schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie* (Theorie Bilden, 27). Bielefeld: transcript.
- Fairclough, S. (2003). Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.
- Fiedler, K., Senim, G., & Finkenauer, C. (1994). Welchen Spielraum lässt die Sprache für die Attribution? In F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), *Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendungen* (S. 27-54). Göttingen: Hogrefe.
- Fiese, B. H. (2006). *Family Routines and Rituals*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Figley, G. (1985). Determinants of Attitudes Toward Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 229-240.

- Fischer, B. (1989). *Einstellungen zum Sport. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen von Schülern zu Lernfeldern des Sportunterrichts in der Sekundarstufe II* (Internationale Hochschulschriften, 20). Münster: Waxmann.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Freeland, E. M., Terry, R. A. & Rodgers, J. L. (2008). Emotional Intelligence: What's in a Name? In J. C. Cassady & M. A. Eissa (eds.), *Emotional Intelligence. Perspectives on Educational and Positive Psychology*. (Counterpoints. Studies in the Postmodern Theorie of Education, 336, pp. 93-117). New York: Peter Lang.
- Frei, P. (1997). Die Bedeutung einer kommunikativen Sportpädagogik für Erziehung im Sportunterricht: Sichtweisen und Bedeutungsbeimessung von Sportlehrern und Schülern. In G. Friedrich & E. Hildenbrant (Hrsg.), *Sportlehrer-in heute. Ausbildung und Beruf*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23. - 25. Mai 1996 im Schloß Rauischholzhausen (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 79-88). Hamburg: Czwalina.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht*. Sankt Augustin: Akademia.
- Frei, P. (2005). Der Sache auf den Grund gehen ... Forschen mit der Grounded Theory. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148, S. 53-67). Schorndorf: Hofmann.
- Frohn, J. (2013). Wie erleben Kinder Heterogenität im Sportunterricht?. In F. Mess, M. Gruber, & A. Woll (Hrsg.), *Sportwissenschaft grenzenlos?* 21. dvs-Hochschultag in Konstanz vom 25.-27. September 2013 (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 230, S. 232). Hamburg: Czwalina.
- Frohn, J. (2014). Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen im Grundschulsport. In C. Ernst, G. Gawrisch, C. Kröger, W.-D Miethling & V. Oesterhelt (Hrsg.), *Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung*. 27. dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 1.-3. Mai in Kiel (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 232, S. 42). Hamburg: Czwalina.
- Früh, W. (2006). Unterhaltung: Konstrukt und Beweislogik. In W. Wirth, H. Schramm & V. Gehrau (Hrsg.), *Unterhaltung durch Medien* (Unterhaltungsforschung, 1, S. 25-46). Theorie und Messung. Köln: Harlem.
- Früh, W. (2012). Triadisch-dynamische Unterhaltungstheorie und Computerspiele. In L. Reinecke, S. Trepte (Hrsg.), *Unterhaltung in neuen Medien. Perspektiven zur Rezeption und Wirkung von Online-Medien und interaktiven Unterhaltungsformaten* (Unterhaltungsforschung, 7, S. 158-176). Köln: Harlem.
- Gabler, H. (2002). *Motive im Sport: Motivationspsychologische Analysen und empirische Studien*. (Sportwissenschaftliche Ansätze und Ergebnisse, 31). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.

- Gertröst, V. & Schnitzspan, W. (1974). Möglichkeiten eines auf Schülerinteressen beruhenden Sportunterrichts. *sportunterricht*, 23(12), 410-415.
- Gibbs, J. C. (2014). *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt* (3rd ed.). New York: University Press.
- Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme: Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Schulsport heute – Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (S. 166 - 186). Sankt Augustin: Academia.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei SchülerInnen und jungen Frauen. Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts*. Hamburg: Kovač.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 237-256). Göttingen: Hogrefe.
- Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, ... Zirfas, J. (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur Performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 119-204). Opladen: Leske + Budrich.
- Goleman, D. (2009). *EQ Emotionale Intelligenz* (21. ungek. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gosse Holtforth, M., Grawe, K. & Tamcan, Ö. (2003). Inkongruenzfragebogen. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Greier, K. (2010). Die Bedeutung des Sportunterrichts aus gesundheitspräventiver und aus Schülersicht. *Bewegungserziehung*, 64(1), 24-29.
- Grimes, R. (2006). Typen ritueller Erfahrungen. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl., S. 117-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. Die Bedeutung von Machtquellen für die Gestaltung sozialer Peer-Beziehungen. *Sportwissenschaft* 42(2), 105-114.
- Grimminger, E. (2014). Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. *Pedagogies: An International Journal*, 9(2), 155-171. DOI: 10.1080/1554480X.2014.899546
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 199-220). München: Hogrefe.
- Heckers, H. (1977). *Sportunterricht, Freizeit- und Spitzensport. Eine Einstellungs- und Motivationsanalyse unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsprinzips*. Göttingen: Kümmerle.

- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.) (2006). *Motivation und Handeln* (3. überarb. und akt. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Heemsoth, T. Miethling, W.-D. (2012) Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft* 42(4), 228-239.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Helfferrich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Hempfer, P. (1973). Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht. *sportunterricht*, 22(5), 157-160.
- Higgins, E. T. (2012). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. In K. D. Vohls & Roy F. Baumeister (eds.), *Self and Identity. Self-Concept and Self-Esteem* (vol. 1, pp. 95-141). Los Angeles: Sage.
- Hill, G. & Hannon, C. (2008). An Analysis of Middle School Students Physical Education Physical Activity Preferences. *The Physical Educator*, 65(4), 180-194.
- Hinde, R. (1985). Expression and negotiation. In G. Zivin (ed.), *The Development of Expressive Behaviour: Biology-Environment Interactions* (pp. 103-116). New York: Academic Press.
- Hopple, C., & Graham, G. (1995). What Children Think, Feel, and Know About Physical Fitness Testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 408-417.
- Horter, P. (1998). Mädchen im Schulsport – Verweigerung, Anpassung oder Selbstbestimmung? In K. Behm & K. Petzsche (Hrsg.), *Mädchen und Frauen im Sport - Natur- und Geisteswissenschaften im Dialog*. 4. Tagung der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ vom 31.10. - 2.11.1996 in Berlin (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 91, S. 55-62). Hamburg: Czwalina.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (19. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hülst, D. (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 37-58). Weinheim: Juventa.
- Hummel, A. (1998). Empirische Befunde zum Schulsport in Sachsen. *Körpererziehung*, 48 [Sonderheft], 22-45.
- Hummel, A., Erdtel, M. & Adler, K. (2006). Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen. In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 137-170). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust. Schulsport aus Sicht „sportschwacher“ Schülerinnen. *Sportpädagogik*, 24(6), 28-32.
- Hunger, I. (2001). „Und mache machen’s wegen Vergnügen“ – Zur Bedeutung von Sport aus der Perspektive von Kindern. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe: sportpädagogische Reflexionen* (S. 116-132). Schorndorf: Hofmann.

- Hunger, I. (2008). Die Schülerperspektive im Kontext der „Täglichen Sportstunde“ – theoretisch-methodische Rahmung und erste Ergebnisse. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (Edition Schulsport, 10, S. 217-230). Aachen: Meyer & Meyer.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jacobson, E. (1996). *Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis* (3. Aufl.). München: Pfeiffer.
- Janalik, H., Sprenger, J., Treutlein, G. & Hanke, U. (1984). Schülerperspektiven im Sportunterricht – Nebensächlichkeiten oder bedeutsame Faktoren im Unterrichtsgeschehen? In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler*. IX. Kongress für Leibeserziehung, 28.-30. September 1983 in Bielefeld (S. 436-440). Schorndorf: Hofmann.
- Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. *sportunterricht*, 44(2), 45-53.
- Kaiser, D. (2001). Gratulation. In O. Gruppe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99, 3. unveränd. Aufl., S. 241-244). Schorndorf: Hofmann.
- Kaplan R. & Kaplan, S. (1995). The Experience of Nature. A Psychological Perspective. Ann Arbor: Ulrich's.
- Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward an Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182.
- Kelley, H. H. (1978). *Interpersonal relations: a theory of independence*. New York: Wiley.
- Kelley, H. H. (1984). Affect in interpersonal relations. In P. Shaver (ed.), *Review of personality and social psychology* (vol. 5, pp. 89–115). Beverly Hills, CA: Sage.
- Kettenis, L. (2014). *Sportlehrerkompetenzen - Status quo und handlungstheoretische Betrachtungen* (Dissertation, Universität des Saarlandes). Zugriff am 20.9.2015 unter http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2014/5813/pdf/Diss_lkettenis.pdf
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kläß, P. (1976). *Schulsport und Schülereinstellung*. Ahrensburg: Czwalina.
- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kleindienst-Cachay, C. (1991). Schulsport und Sportsozialisation von Hauptschülerinnen. *sportunterricht*, 40(6), 205-215.
- Klenk, C. (2004). Schulsport in Baden-Württemberg. Eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. *sportunterricht*, 53(8), 233-239.
- Klumpp, P. & Miethling, W.-D. (1997). Die Schülerperspektive: Neue Schüler stellen neue Anforderungen an Lehrer - Rekonstruktion bedeutsamer Unterrichtserfahrungen aus Sicht heutiger Schüler. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23. - 25.5 1996 im Schloss Rauischholzhausen (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 237 - 245). Hamburg: Czwalina.

- Klumpp, P. & Miethling, W.-D. (1998). Das Projekt ‚REKRISIS‘ – Zur Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht: Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Sportpädagogischer Workshop vom 29. - 30. Mai 1997 in Konstanz (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 71 - 86). Hamburg: Czwalina.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Sozialisation. In D. A. Goslin (ed.), *Handbook of Sozialisation Theory and Research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1996a). Moralische Entwicklung (1968). In W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 7-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1996b). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 123-174). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (mit Candee, D.) (1996c). Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln (1984). In W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 373-493). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (mit Kramer, R.) (1996d). Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter (1969). In W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 41-80). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (mit Levine, C. & Hower, A.) (1996e). Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen (1984). In W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 217-372). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- König, S. (2003). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten im Sportunterricht. *sportunterricht*, 52(7), 201-207.
- König, S. (2014). Teaching Games for Understanding – eine Chance für den Sportspielunterricht in der Sekundarstufe?. In N. Hagemann et al. (Hrsg.), *Sport. Spiel. Trends: interdisziplinär, innovativ, international*. Abstractband zum 9. Symposium der dvs-Kommission Sportspiele vom 24.-26- September 2014 in Kassel (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 238, S. 46). Hamburg: Czwalina.
- Köppe, G. & Warsitz, K. (1989). *Sportabstinez bei Jugendlichen: Deutungsmuster, Interpretationen, Schlussfolgerungen*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Kornexl, E., von Grebmer, E., Hilpold, F. & Savoia, L. (2010). *Schulsportstudie* (Bericht der Autonomen Provinz Bozen (Hrsg.). Zugriff am 6.10.2015 unter http://www.provinz.bz.it/oertliche-koerperschaften/themen/publikationen.asp?somepubl_action=300&somepubl_image_id=179106
- Krampe, D. (2014). *Selbstwert als kritische Variable des Unternehmenserfolges. Eine empirische Analyse im Rahmen des Neuroleadership-Gedankens*. Wiesbaden: Springer.
- Kretschmann, R. (2015). Pupil's and student's attitudes towards physical education: A review. *International Journal of Physical Education*, 2, 2-13.

- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-63). Hofmann: Schorndorf.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2001). Schüler im Unterrichtsalltag. Thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen. *Sportwissenschaft*, 31(2), 126-147.
- Krieger, D. J. & Belliger, A. (2006). Ritual und Ritualforschung. In A. Belliger & D. J. Krieger, (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl., S. 7-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *sportunterricht*, 45(1), 4-8.
- Kubicek, H. (1977). Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In R. Köhler (Hrsg.), *Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 3-36). Stuttgart: Poeschel.
- Kuhn, P. (2003). Thematic Drawing and Focused, Episodic Interview upon the Drawing - A Method in Order to Approach to the Children's Point of View on Movement, Play and Sports at School. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(1). Zugriff am 25.9.2015 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/750>
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Langen, H. J. (1974). Positive und negative Seiten des Sports und des Schulsports aus der Sicht von Schülern. *sportunterricht*, 23(2), 36-45.
- Lazarus, S. (1985). The Costs and Benefit of Denial. In A. Monat & S. Lazarus (eds.), *Stress and Coping. An Antologie* (pp. 154-173). New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lee, A., Carter, J. & Xiang, P. (1995). Children's Conceptions of Ability in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 384-393.
- Luke, M. D., & Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51, 57-66.
- Luke, M. D. & Sinclair, G. D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31-46.
- Lutz, S. (1974). Geschlechterspezifisches Rollenverhalten im Schulsport. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Sozialisation im Sport* (S. 375-385). Schorndorf: Hofmann.
- Mann, L. & Dashiell, T. (1975). Reactions to the Draft Lottery: A text of Conflict Theory. *Human Relations*, 28, 155-173.
- Martin, D. & Ziegler, H.-J. (1974). Untersuchungen von Schülereinstellungen zum Schulsport. *sportunterricht*, 23(12), 404-409.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. akt. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McKenzie, T., Alcaraz, J. E., & Sallis, J. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 206-215.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist* (edited by Charles W. Morris). Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Messing, M. (1980). *Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht. Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14 bis 16 Jahren.* (Sportsoziologische Arbeiten, 5). Berlin: Bartels & Wernitz.
- Messing, M, Voigt, D. & Türschmann, C. W. (1983). Wie ängstliche Schüler ihren Sportlehrer sehen. In G. Hecker, W. Baumann, M. Grossner, W. Hollmann & E. Meinberg (Hrsg.), *Schulsport – Leistungssport – Breitensport.* Wissenschaftliches Symposium, 10.-12. Juni 1981 (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 10, S. 205-209). Sankt Augustin: Richarz.
- Miethling, W.-D. (1977). *Lehrer- und Schülerverhalten im Sportunterricht.* Bad Homburg: Lippert.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer – ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht.* Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS).* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 140). Schorndorf: Hofmann.
- Mikos, L. (2006). Unterhält Unterhaltung? Überlegungen zur Unterhaltung als Rezeptionskategorie. In W. Wirth, H. Schramm & V. Gehrau (Hrsg.), *Unterhaltung durch Medien* (Unterhaltungsforschung, 1, S. 127-141). Theorie und Messung. Köln: Harlem.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2008). *Schulsport in Schleswig-Holstein* [Broschüre]. Oldenburg: Flyerheaven.
- Minnameier, G. (2010). Entwicklung moralischen Denkens aus einer neo-kohlbergschen Perspektive. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 48-67). Göttingen: Hogrefe.
- Möhwald, A. (2014). Sportunterricht aus Sicht adipöser Schülerinnen und Schüler. Eine qualitativ-explorative Studie. *Sportpädagogik*, 5(14), 38-41.
- Moschert, T. (2013). *Die Wahrnehmung des Sportunterrichts aus der Schülerperspektive in der Sekundarstufe in Luxemburg* (Dissertation, Uelzecht-Lycée). Zugriff am 4.10.2015 unter <https://portal.education.lu/inno/PUBLICATIONS/Travauxdecandidature/TabId/2272/ArtMID/3717/ArticleID/516551>
- Müller, C. & Petzold, R. (2003) Was kann bewegte Grundschule wirklich bewegen? *sportunterricht*, 52(4), 101-107.

- Müller-Wolf, H.-M. & Miethling, W.-D. (1986). Sportunterricht. Das Lehrverhalten von Sportlehrern. Analysen – Zusammenhänge – praktische Konsequenzen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Münster, H.-P. (1994). Methodenkonstruktion und Schülerpartizipation in der schulischen Leichtathletik – Ein Projektbericht. In M. Schierz, A. Hummel, & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen - Leitideen - Konzepte*. Jahrestagungen der dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58, S. 281-294). Sankt Augustin: Academia.
- Naul, R., Falkenberg, G. & Fischer, B. (1992). Kognitives Lernen im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. *sportunterricht*, 41(3), 101-114.
- Neumann, P. (2011). *Spielen lernen im Anfangsunterricht: Kleine Spielesammlung mit „planungsdidaktischem“ Fokus*. Seelze: Friedrich.
- Neumann, P. & v. Hirschheydt, U. (2012). Mit Ausscheiden spielen ist spannender! *Sportpädagogik*, 2(12), 10-15.
- Olafson, L. (2002). „I Hate Physical Education“: Adolescent Girls Talk About Physical Education. *The Physical Educator*, 59(2), 67-74.
- Olufemi, C. F. (2013). *Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht. Unterschiedliche Sichtweisen auf wahrgenommene Ereignisse im Sportunterricht und deren Ursachenzuschreibungen* (Dissertation, Technische Universität München). Zugriff am 19.10.2015 unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:91-diss-20131030-1165679-0-1>
- Opper, E. (1996a). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45(8), 340-348.
- Opper, E. (1996b). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45(8), 349-357.
- Osborne, K., Bauer, A., & Sutliff, M. (2002). Middle School Student's Perceptions of Coed versus Non-Coed Physical Education. *The Physical Educator*, 59(2), 83-89.
- Osterroth, A., Spang, F. & Gießing, J. (2012). Die kurzfristigen physiologischen Auswirkungen einer täglichen Sportstunde. Ergebnisse einer Pilotstudie mit Schülerinnen und Schülern einer vierten Klasse. *sportunterricht*, 61(1), 14-21.
- Oswald, H. (2002). Selbstdarstellung und Weinen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In H. Uhlendorff & H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst: Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 157-180). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Ott, M. (2015). *Das Wohlbefinden übergewichtiger Grundschüler im Sportunterricht* (Dissertation, Frankfurt a.M.). Zugriff am 19.10.2015 unter <http://d-nb.info/1072463598/34>
- Pache, D. 1978. *Einstellungen und Schulleistungen. Vergleichende Untersuchungen zwischen Schulunterricht und Hauptfächern*. München: Reinhardt.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B. & Reynolds, S. (1996). *Changing Moods: The Psychology of Mood and Mood Regulation*. Harlow, UK: Longman.
- Peters, T. & Ghadiri, A. (2011). *Neuroleadership - Grundlagen, Konzepte, Beispiele*. Wiesbaden: Gabler.

- Phillips, S. R. & Silverman, S. (2012). Development and validation of scores of an instrument to measure fourth and fifth grade student attitude toward physical education. *Measurement of Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 316-327.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Portman, P. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 445-453.
- Prenner, K. (1978). Zur Sozialpsychologie des leistungsschwachen Schülers im Sportunterricht. In H. Langenfeld, H. Aschebrock, L. Pfeiffer & H.-M. Storck (Hrsg.), *Einführung in das sportpädagogische Studium* (S. 131-150). Ahrensburg: Czwalina.
- Pritchard, O. (1988). Attitudes towards physical education in England – An investigation among Parents, Pupils and Teachers. *The Physical Educator*, 45(3), 154-156.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Radvansky, G. A., Kravietz, S. A. & Tamplin, A. K. (2011). Walking through doorways causes forgetting: Further explorations. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(8), 1632-1645.
- Rees, T., Ingledew, D. K. & Hardy, L. (2005). Attribution in sport psychology: seeking congruence between theory, research and practise. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(2), 189-204.
- Reinhardt, R., Kaczynski, A., Krampe, D & Schweizer, K. (2014). Die Konsistenztheorie: Einführung für Führungskräfte. In R. Reinhardt (Hrsg.), *Neuroleadership. Empirische Prüfung und Nutzpoteziale für die Praxis* (S. 141-160). München: Oldenburg.
- Rethorst, S. (1994). Attribution und Emotion in der sportpsychologischen Forschung. In F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), *Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendungen* (S. 163-183). Göttingen: Hogrefe.
- Rice, P. (1988). Attitudes of High School students toward physical education activities, teachers, and personal health. *The Physical Educator*, 45(2), 94-99.
- Rikard, G. L. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Röblitz, G. (1964). Sportunterricht und körperliche Betätigung in der Freizeit. Eine Studie aus dem 11. Schuljahr. *Körpererziehung*, 6, 291-297.
- Röller, F. (2006). *Rituale im Sport. Der Kult der RELIGIO ATHLETAE. Eine Zusammenschau religionsanaloger und religionshomologer Phänomene im weiten Feld des Kulturphänomens Sport*. Homburg: Invoco.
- Roth, S., & Kubal, L. (1975). Effects of noncontingent reinforcement on tasks of differing importance: Facilitation and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 680-691.
- Rütten, A. & Ziemainz, H. (2001). Lebenswelt, Sportunterricht und Gesundheit. Empirische Befunde zur Bedeutung alltäglicher Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche. *sportunterricht*, 50(3), 73-78.

- Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. *The Physical Educator*, 60(2), 28-42.
- Salisch, M. v. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Salomon, S. (2015). Operationalisierung des Variablenmodells „Balanciertes Junge-Sein im Sport“ – eine empirische Überprüfung und Instrumentenentwicklung. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen*. (Bildung und Sport, 6, S. 225-244). Wiesbaden: Springer.
- Saß, I. (1999). Jugendliche Migranten im Schul- und Freizeitsport: Interkulturelles Lernen unter besonderer Beachtung von Integration. *Körpererziehung*, 49(6), 343-350.
- Schick, A. (2006). Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16(1/2), 169-181.
- Schick, A. (2012). Faustlos – Effektive und nachhaltige Gewaltprävention vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe. *Psychologie in Österreich*, 5, 452-457.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos- Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule und im Kindergarten. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 55(11), 462-468.
- Schierz, M. (2015). Sportdidaktik – auf dem Weg aus den Humanities in die Social Sciences. In R. Brand, C. Ernst, C. Krieger, C. Kröger & J. Sohnsmeier (Hrsg.), *Schulsport und Sportspiele. Facetten von Sportwissenschaft* (S. 37-45). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W., Haupt, B. & Süßenbach, J. (2000). Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder. *sportunterricht*, 49(4), 116-121.
- Schramm, H. (2005). *Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen*. Köln: Halem.
- Schultz, J. H. (1932). *Das autogene Training (Konzentrierte Selbstentspannung). Versuch einer klinisch-praktischen Darstellung*. Leipzig: Thieme.
- Schulz, N. (2003). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *sportunterricht*, 52(1), 16-21.
- Schwier, J. (1995). *Spiel- und Bewegungskarrieren sehgeschädigter Kinder und Jugendlicher*. (Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen, 36). Hamburg: Czwalina.
- Schwier, J. (1998): Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft: Perspektiven der „Grounded Theory“. In D. Tempel, R. Kemper & D. Heinemann (Hrsg.), *Sportpädagogische Diagnostik, Prognostik, Intervention* (S. 257-262). Köln: bps.
- Schwier, J. (1999). Die komparative Datenanalyse als ein Weg zur Entdeckung „begründeter Theorien“. In B. Strauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft. Hermeneutische und statistische Verfahren* (S. 99-105). Schorndorf: Hofmann.
- Scupin, M. (1974). Zur Lehrplandiskussion im Fach Sport unter Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen der Schüler – Eine empirische Untersuchung. *sportunterricht*, 23(12), 416-421.

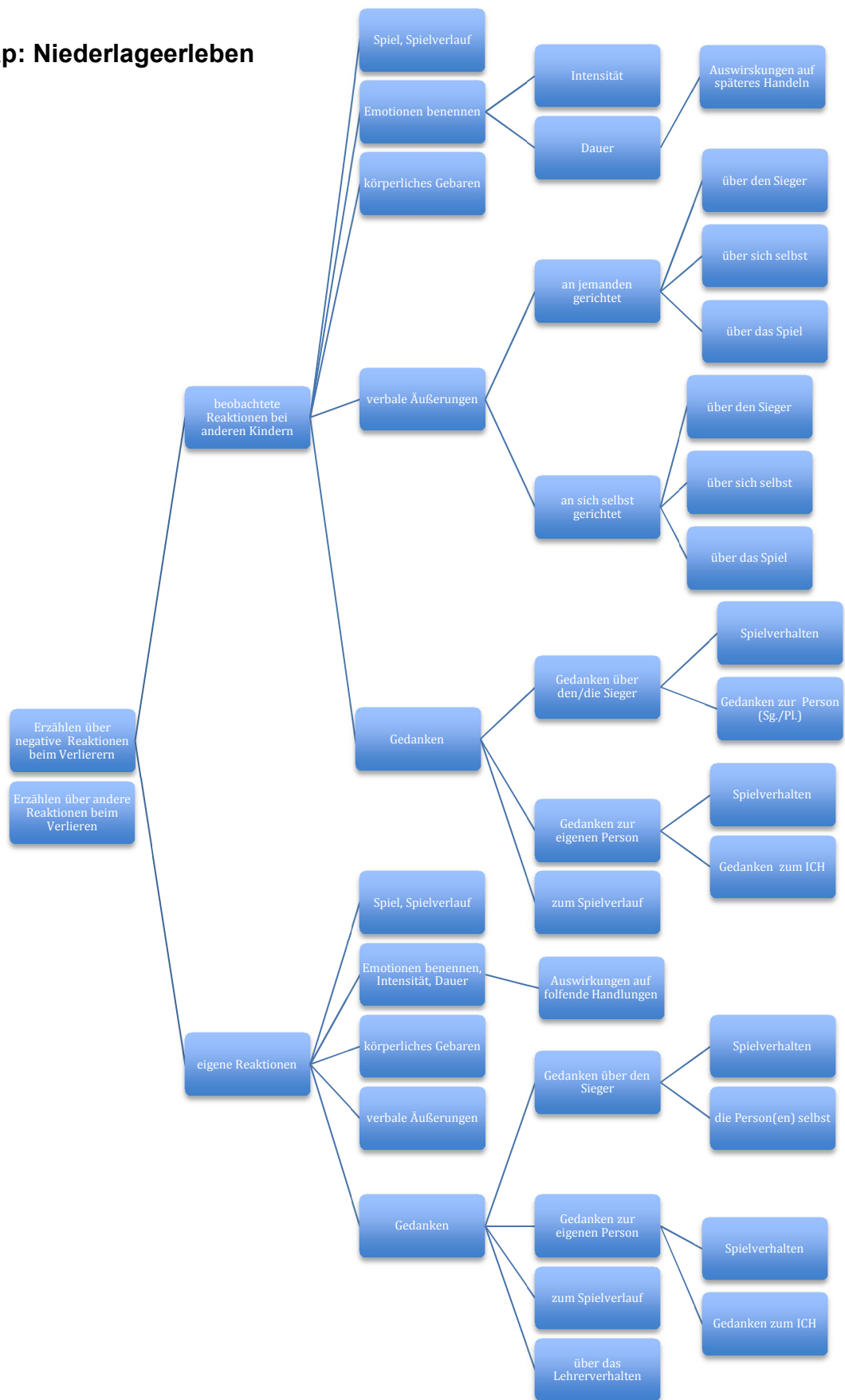
- Seelig, H. (2008). Selbstkonkordanz und sportliche Aktivität. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 161, S. 61-67). Schorndorf: Hofmann.
- Seligman, M. E. P. (1999). *Erlernte Hilflosigkeit* (2.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seyda, M. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter*. (Sportforum , 27). Aachen: Meyer & Meyer.
- Shimon, J. M., Johnson, T., Moorecroft, S. & Bell, K. (2013). *Fitness and Enjoyment Outcomes of a Physical Education Fitness Conditioning Curriculum* (Faculty Publication, Boise State University). Zugriff am 15. 10.2015 unter http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=kinesiology_facpubs
- Shropshire, J., Carroll, B., & Yim, S. (1997). Primary School Children's Attitudes to Physical Education: Gender Differences. *European Journal of Physical Education*, 2(1), S. 23-38.
- Sinning, S. (2008). Sportspiele vermitteln. *Sportpädagogik*, 32(1), 4-9.
- Smith, M. A. & St. Pierre, P. E. (2009). Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *Physical Educator*, 66(4), 209-221.
- Spagnola, M. & Fiese, B. H. (2007). Family Routines and Rituals. A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299.
- Stahl, G. (1985). Vorstellungen von Schülern von „gutem“ Sportunterricht. In G. Köppe (Hrsg.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – Empirische Unterrichtsforschung“* (S. 76-83). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Steiner, M. (2014). Gewaltprävention durch Sport an Schulen - Xund ins Leben. *Bewegung & Sport*, 68(3), 19-21.
- Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries: Austria, Czech Republic, England and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171-178.
- Stern, D. N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Storf, V. (1981). Zu den Einstellungen von Schülern zu den Sommer – Bundesjugendspielen vor dem Hintergrund der neuen Wertung. *sportunterricht*, 30(6), 219-223.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Subramaniam, P., & Silverman, S. (2000). Validation of Scores From a Instrument Assessing Student Attitude Toward Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(1), 29-43.

- Süßenbach, J. (2011). Geschlechterverhältnisse in sportbezogenen Angeboten an Offenen Ganztagschulen. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)*. Jahrestag der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18.-20. November 2010 in Hamburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 218, S. 133-137). Hamburg: Czwalina.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB- SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland* (S. 228-251). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student Attitudes Towards Physical Education: A Multicultural Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(1), 78-84.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive. Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht* (Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport, 174). Schorndorf: Hofmann.
- Thomann, C. (1990). Sport in der Schule – Sport im Verein. Aus der Sicht von Schülern und Eltern. *sportunterricht*, 39(2), 71 - 73.
- Tjeerdsma, B. (1997). A Comparison of Teacher and Student Perspectives of Tasks and Feedback. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 388 - 400.
- Verein Klasse2000 e.V. (Hrsg.) (2015). *Klasse 2000. Stark und gesund in der Grundschule* [Homepage]. Zugriff am 14.11.2015 unter <http://www.klasse2000.de/impressum.html>
- Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinsport – zwei völlig verschiedene Dinge? *sportunterricht*, 45(1), 9-19.
- Volkamer, M. (2015). Eine Leitidee Glück. In R. Brand, C. Ernst, C. Krieger, C. Kröger & J. Sohmeyer (Hrsg.), *Schulsport und Sportspiele. Facetten von Sportwissenschaft* S. 47-52). Schorndorf: Hofmann.
- Vorderer, P. & Reinecke, L. (2012). Zwei-Prozess-Modelle des Unterhaltungserlebens: Unterhaltung im Schnittbereich hedonischer und non-hedonischer Bedürfnisbefriedigung. In L. Reinecke & S. Trepte (Hrsg.), *Unterhaltung in neuen Medien. Perspektiven zur Rezeption und Wirkung von Online-Medien und interaktiven Unterhaltungsformen* (Unterhaltungsforschung, 7, S. 12-29). Köln: Harlem.
- Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theorie of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Weis, J. (1997). *Situationsanalyse Schulsport: eine Repräsentativerhebung für Rhein- hessen- Pfalz*. Aachen: Shaker.
- Werner, E. & Smith, S. (1992). *Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca: Cornell.
- Whitaker, J., Velez, J. A., & Knobloch-Westerwick, S. (2012). Mood-Management und Selektive Exposure in interaktiven Unterhaltungsmedien. In L. Reinecke & S. Trepte (Hrsg.), *Unterhaltung in neuen Medien. Perspektiven zur Rezeption und Wirkung von Online-Medien und interaktiven Unterhaltungsformen* (Unterhaltungsforschung, 7, S. 30-47). Köln: Harlem.

- Wieprecht, V. & Skuppin, R. (2010). Das Lexikon der Rituale. Vom Abschied bis Zigarette danach. Berlin: Rohwolt.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149.
- Wirth, W. & Schramm, H. (2006). Hedonismus als zentrales Motiv zur Stimmungsregulierung durch Medien? Eine Reflexion der Mood-Management-Theorie Zillmanns. In W. Wirth, H. Schramm & V. Gehrau (Hrsg.), *Unterhaltung durch Medien* (Unterhaltungsforschung, 1, S. 59-79). Theorie und Messung. Köln: Harlem.
- Wolters, P., & Cunis, M. (2000). „Und ich möchte lernen, wie man so richtig wirft.“ Ein Interview mit zwei Grundschülerinnen. *Sportpädagogik*, 24(6), 8-12.
- Wortman, C. B., & Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: an integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 8, pp. 277–336). New York: Academic Press.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Wydra, G. & Förster, D. (2000). „Sportunterricht – nein danke!“: Eine Sekundäranalyse der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, denen der Sportunterricht egal ist. *Körpererziehung* 50(2), 90-95.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht* 50(3), 67-72.
- Zillmann, D. (1988). Mood Management: Using Entertainment to Full Advance. In L. Donohew, E. Sypher & E. T. Higgins (eds.), *Communication, Social Cognition and Affect* (pp. 147-171). Hillsdale: LEA Publishers.

Anhang

Mindmap: Niederlageerleben



Leitfaden

1a) Welches Spiel spielst du im Sportunterricht am liebsten?

1b) Was bereitet dir daran besondere Freude?

2a) Kannst du von einem Spiel im Sportunterricht erzählen, dass du (ihr) verloren hast (habt)?

2b) Wie hast du dich da gefühlt?

2c) Was hast du da im ersten Moment gedacht, gesagt oder gemacht?

2c) Wie haben die anderen Kinder reagiert?

2d) Wie hat die Lehrerin/ der Lehrer sich verhalten?

2e) Was hast du (habt ihr) danach gemacht?

- * Kannst du mir erzählen, wie es dann in der Umkleidekabine (im Klassenraum, in der Pause, auf dem Heimweg, ... war?
- * Wie verlief der Tag weiter?
- * Hast du mit jemandem darüber gesprochen? Was habt ihr da besprochen?

bei negativer Emotion:

2f) Wie lange hast du noch an die Niederlage gedacht (hat dich die Niederlage noch beschäftigt)?

2g) Hatte das Auswirkungen auf die Zeit danach?

 Hatte das Auswirkungen auf den Unterricht?

2h) Kannst du mir sagen, wann und wo du nicht mehr daran gedacht hast?

- * Was hat dir dabei geholfen, darüber hinwegzukommen?

4) Hast du einen Wunsch für deinen Sportunterricht oder an deine Sportlehrerin/ deinen Sportlehrer?

Aufrechterhaltungsfragen:

- Kannst du das genauer beschreiben?
- Erinnerst du dich noch an Einzelheiten?
- Kannst du das noch einmal (mit anderen Worten) sagen?
- Kannst du das ausführlich erzählen?

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen / Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.“
