



Selbst- und Sozialkompetenzen im Sport- und Bewegungsunterricht



Eine Broschüre für Lehrpersonen



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	4
Der Kompetenzbegriff	5
Annäherung an den Begriff «Volition» als Bestandteil des Kompetenzbegriffs	5
Arbeitsdefinition Kompetenz	5
Relevante Facetten der Selbstkompetenz	6
Selbstreflexion	6
• Eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen	6
• Realistische Ziele setzen	6
• Bedürfnisse wahrnehmen (und äussern)	6
Selbststeuerung	7
• Regulation der Aufmerksamkeit und Konzentration	7
• Regulation von Motivation und Wille	7
• Emotionsregulation resp. (Emotionale Kompetenzen)	8
Relevante Facetten der Sozialkompetenz	9
Kommunikation	9
Kooperation	10
Umgang mit Konflikten	10
Moral	11
Praxishinweise zum Umgang mit Selbst- und Sozialkompetenzen	12
Ausgangslage	12
Grundsätze	12
Literatur	14

Vorbemerkung

Der Auftrag von qims.ch (Qualitätsbetrachtung im Sport- und Bewegungsunterricht) ist es, eine umfassende und praxisorientierte Qualitätsbetrachtung inklusive zugehöriger Messinstrumente für den Schweizer Sport- und Bewegungsunterricht anzubieten. Die Qualitätsbetrachtung funktioniert dabei über den Q-Zyklus, die Instrumentenbox, das Q-Haus sowie eine spezifische Betrachtungssystematik. Diese Instrumente werden allesamt auf www.qims.ch, im Manual sowie den stufenbezogenen Leitfäden erläutert, mit Inhalten gefüllt und mit Beispielen illustriert.

Teil einer umfassenden Qualitätsbetrachtung des Sport- und Bewegungsunterricht müssen auch die zu erwerbenden Kompetenzen sein. qims.ch unterscheidet dabei zwischen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen, welche als Output des Sport- und Bewegungsunterricht im Q-Haus verortet werden.

Dem Sport wird eine massgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen. Diese schliesst die unmittelbar sportbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich ein. Während für die Sachkompetenzen recht klare Vorstellungen vorhanden sind, welche kognitiven und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Schuljahr erwerben sollen, zeigt sich bei den Sozial- und Selbstkompetenzen ein anderes Bild: Es existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und es fehlen klare Vorstellungen, welche Facetten dieser fächerübergreifenden Kompetenzen im Sport- und Bewegungsunterricht betrachtet und gefördert werden können.

Dieses Grundlagendokument zeigt, welches Verständnis von (Selbst- und Sozial-) Kompetenzen den Informationen und Instrumenten auf www.qims.ch zugrunde liegt, und was im Sport- und Bewegungsunterricht gut betrachtet und somit auch sinnvoll thematisiert werden kann.

Die folgenden Ausführungen wurden im Rahmen eines Mandats von qims.ch durch die Psychologin Dr. A. Mehr erarbeitet und durch eine Arbeitsgruppe aus Sportlehrpersonen und Dozierenden auf praktische Relevanz überprüft.

«Das Bundesamt für Sport BASPO hat im Herbst 2010 die Broschüre «Psyche – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele» veröffentlicht. Zu einzelnen Facetten der Selbst- bzw. Sozialkompetenz bietet die Broschüre «Psyche» weiterführende Informationen sowie Anwendungsbeispiele an. Auf diese wird jeweils am Ende des Kapitels verwiesen.»

Der Kompetenzbegriff

Annäherung an den Begriff

Die Ziele des Sport- und Bewegungsunterrichts werden in Form von zu erreichenden Kompetenzen formuliert. Doch was genau sind Kompetenzen? Der Begriff Kompetenz bedeutet, «was eine Person weiss, was sie kann und welche Fähigkeiten sie hat, bestimmte Kognitionen und Verhaltensresultate herzustellen» (Mischel & Peake, 1982, nach Zimbardo, Kanning, 2004). Andere Autoren erweitern die Definition um die allgemeine Bereitschaft, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen tatsächlich einzusetzen. So auch der häufig zitierte Weinert, der zwischen Fachkompetenzen und fachübergreifenden Kompetenzen unterscheidet. Unter fachübergreifenden Kompetenzen versteht er zum Beispiel Problemlösen, kritisches Denken, Teamfähigkeit, kooperatives und selbständiges Lernen oder kompetente Medienutzung. Er definiert sie als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001, S. 23, 27). Die ebenfalls häufig zitierten Autoren Klieme, Artelt und Stanat verweisen in dieser Hinsicht auf sogenannte Schlüsselqualifikationen. Darunter verstehen sie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf neue Situationen übertragen werden können. Sie stellen sicher, dass im späteren Privat- und Berufsleben immer neue, noch unbekannte Herausforderungen gemeistert werden können. Unter fächerübergreifenden Kompetenzen verstehen sie «komplexe Handlungskompetenzen». Dies bedeutet, «dass neben kognitiven Leistungen auch die Motivation (d. h. Interessen, Selbstbewertungen und Zielorientierungen der Schüler) und sogenannte volitionale Faktoren (Bereitschaft, Handlungsabsichten in konkrete Handlungen umzusetzen) berücksichtigt werden müssen» (Klieme et al. 2001, S. 204–205).

«Volition» als Bestandteil des Kompetenzbegriffs

Als gemeinsame und zentrale Elemente des Kompetenzbegriffs lassen sich «Wissen und Können» erkennen. Es fragt sich aber, ob die «Volition» – das Wollen, wie Weinert und die Klieme-Gruppe vorschlagen, auch in die Definition aufgenommen werden soll. Dagegen spricht, dass eine Person sich nicht in jeder Situation entsprechend ihrer Kompetenzen verhält (vgl. «Kompetenz-Performanz-Problem», z. B. Asendorpf, 2004). Ohne situative Motivation (und Umweltfaktoren «in günstigem Stand») werden Kompetenzen nicht in Verhalten transferiert. So reicht eine einzige Beobachtung nicht aus, um auf fehlende Kompetenz zu schliessen. Erst die Beobachtung mehrerer Situationen liesse diesen Schluss zu. Hingegen wird von einer kompetenten Person eine grundlegende Bereitschaft (überdauernde Motivation, Einstellung) erwartet, ihre Kompetenzen zu zeigen.

Arbeitsdefinition Kompetenz

Die situative Motivation kann also nicht als Teil der Kompetenz gelten. Anders die grundlegende Bereitschaft, die einbezogen wird. So gilt, abgeleitet aus den obigen Ausführungen, für die weitere Betrachtung:

Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Kognitionen und Verhaltensresultate herzustellen, sowie eine grundlegende Bereitschaft, diese auch zu zeigen.

In den nächsten beiden Kapiteln wird eine Auswahl an Facetten der Selbst- und der Sozialkompetenz dargestellt. Diese Auswahl wurde nach den Kriterien der

- Relevanz und
- Beobachtbarkeit

im Sport- und Bewegungsunterricht getroffen.

Relevante Facetten der Selbstkompetenz

Selbstkompetenz ist nach Kanning (2004) der Anteil aus allen Fähigkeiten, Fertigkeiten und allem Wissen eines Menschen, der nötig ist, um sich selbst steuern zu können. Als zentrale Facetten erachtet er die Selbstdiagnostik, die Verhaltenssteuerung und die Bereitschaft, sich kritisch mit dem eigenen Verhalten auseinanderzusetzen, das eigene Verhalten bewusst zu steuern und auch Entwicklungen zu initiieren. Laut Greif (2008) lassen sich die – von ihm absichtlich in Mehrzahl formulierten – Selbstkompetenzen als komplexe Gruppe von Kompetenzen zur «realistischen Selbstreflexion sowie zur bewussten Selbststeuerung und Selbstveränderung» verstehen, so dass mit folgender Definition gearbeitet werden kann:

Selbstkompetenz ist jener Anteil an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, der für Selbstreflexion und Selbststeuerung nötig ist.

Die für den Sport- und Bewegungsunterricht relevanten Facetten der Selbstkompetenz sind:

Selbstreflexion	Eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen
	Realistische Ziele setzen
	Bedürfnisse wahrnehmen (und äussern)
Selbststeuerung	Regulation der Aufmerksamkeit und Konzentration
	Regulation von Motivation und Wille
	Emotionsregulation (resp. Emotionale Kompetenzen)

Selbstreflexion

Unter Selbstreflexion versteht Greif (2008) das Reflektieren von eigenen Zielen, Bedürfnissen, Merkmalen und Entwicklungspotenzialen.

Eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen

Kinder entwickeln frühzeitig Vorstellungen und Wissen über sich selbst. Sie entwickeln dabei gemäss Asendorpf (1999, S. 232) ein Selbstkonzept. Er definiert dies als Bild, das Personen von sich selbst machen, also als die subjektive Wahrnehmung ihrer eigenen Person. Dieses Bild ist nie neutral, sondern verbunden mit einer Bewertung und damit auch dem Selbstwertgefühl.

Zwei Teile des Selbstkonzepts haben einen besonders starken Einfluss auf das Selbstwertgefühl. Die Kompetenzüberzeugung, d. h. das Selbstvertrauen, sowie die Selbstwirk-

samkeitserwartung (Oerter & Dreher, 2002). Diese bezieht sich darauf, wie eine Person sich einschätzt, eine in einer Situation erforderliche Handlung nicht nur durchführen zu können, sondern damit auch die gewünschten Handlungsergebnisse zu erzielen. (vgl. *Psyche: Selbstvertrauen*, S. 36ff)

Realistische Ziele setzen

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler ist eine wesentliche Determinante bei der Wahl ihrer Aktivitäten, beim Ausmass ihrer Anstrengung sowie beim Dranbleiben, wenn Hindernisse auftreten. Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird dabei die mehr oder weniger generalisierte Überzeugung verstanden, bestimmte Handlungen und Entscheidungen ausführen beziehungsweise treffen zu können, die notwendig sind, um ein spezielles Ziel zu erreichen (und dieses trotz Hindernissen auch erreichen zu können). Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung ist, desto anspruchsvoller sind die ausgesuchten – von ihnen bewältigbaren – Aufgaben, desto länger und mit höherer Anstrengung arbeitet man daran (Gabler, Nitsch & Singer, 2000).

Wesentlich ist, dass Schülerinnen und Schüler das Verhaltensergebnis nicht dem Zufall oder äusseren Umständen zuschreiben, sondern ihrer Kompetenz und ihrer Anstrengung. Es wird zwischen erfolgsorientierten und missverfolgsorientierten Menschen unterschieden. Erstere schreiben einen Erfolg ihrer Kompetenz und ihrer Anstrengung zu, letztere dem Zufall. Umgekehrt weisen Erfolgsorientierte die Schuld für einen Misserfolg mangelnder Anstrengung oder äusseren Umständen zu, Misserfolgsorientierte jedoch der fehlenden eigenen Kompetenz. Erfolgsorientierte setzen sich realistische Ziele, Misserfolgsorientierte nicht. Sie stecken ihre Ziele entweder zu hoch oder zu niedrig. Sie versuchen damit ihren Selbstwert zu schützen, scheitern jedoch. (vgl. *Psyche: Motivation*, S. 30ff)

Bedürfnisse wahrnehmen (und äussern)

Das Befriedigen körpernaher Bedürfnisse wie Hunger oder Durst sichert den Lebenserhalt. Weitere solche Mangelbedürfnisse, die sich in der Regel dann bemerkbar machen, wenn bestimmte innerorganische Defizite signalisiert werden, sind der Tatendrang und der Erlebnishunger (Rheinberg, 1997). Für den Sport- und Bewegungsunterricht sind neben diesen beiden besonders das Bewegungsbedürfnis und das Sicherheitsbedürfnis relevant. Das Sicherheitsbedürfnis liegt bei der Maslowschen Bedürfnispyramide nach den körperlichen Bedürfnissen auf der zweiten Stufe (z. B. Maslow, 1954, nach Rheinberg, 1997). Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler ihr Sicherheitsbedürfnis wahrnehmen. So können sie bei einer Übung eine Hilfestellung erbitten.

Weiter zeigt sich im Sport- und Bewegungsunterricht das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen (Anschlussmotiv) auf der dritten Stufe der Maslowschen Bedürfnispyramide. Schülerinnen und Schüler gehen Aufgaben oft lieber gemeinsam als alleine an. (vgl. *Psyche: Selbstvertrauen*, S. 36ff)

Selbststeuerung

Die Selbststeuerung wird im Folgenden im Sinne der Selbstregulation als Erlangen, Aufrechterhalten oder Wiedergewinnen von angestrebten Selbst-Zuständen verstanden. Beispielsweise wünscht sich ein Schüler, der gerade wegen eines missratenen Torwurfs «niedergeschlagen» ist, wieder eine fröhliche Stimmung und strebt diese durch Regulationsmassnahmen an.

Regulation der Aufmerksamkeit und Konzentration

Mit Aufmerksamkeit wird die gerichtete und eingegrenzte Wahrnehmung bezeichnet (Gabler, 2000). Sie ist vergleichbar mit einem Scheinwerfer, dessen Lichtstrahl auf einen Gegenstand fokussiert ist. Die Aufmerksamkeit kann durch einen Reiz angezogen werden oder bewusst gerichtet sein. Sie kann sich auf einen Gegenstand beschränken (Sicht des Torhüters auf einen Fussballspieler mit dem Ball) oder einen ganzen Raum einschliessen (das ganze Fussballfeld).

«Konzentration ist (...) als eine gesteigerte Intensitätsform der Aufmerksamkeit anzusehen, bei der sie sich auf einen engen Ausschnitt des möglichen Wahrnehmungsumfanges «konzentriert», was Eingrenzung und Intensität umfasst» (Gabler, 2005, S. 180). Beckmann (1991, S. 77 nach Gabler, 2005, S. 181) unterscheidet zwischen dem «aktiven Bemühen, die Aufmerksamkeit gerichtet zu halten und andere Dinge auszublenden» und dem Aufgehen in der Aufgabe. Die Schülerinnen und Schüler können bei erster Form durch selbstgewählte Anweisungen nachhelfen («konzentrier dich» oder «verlier den Ball nicht aus den Augen»). Nacheilend ist bei dieser sogenannten «angestregten Aufmerksamkeit», dass sie einen Teil der begrenzten menschlichen Verarbeitungskapazität aufbraucht. Beim Aufgehen in der Aufgabe selbst ist keine Verarbeitungskapazität erforderlich. Es ist damit eine optimale Voraussetzung für bestmögliche Leistungen gegeben (ebd.). Der Zustand vollständiger Konzentration und Aufgehens im Tun – genannt «Flow» – tritt ein, wenn unter anderem die Handlungsanforderungen genau den Kompetenzen entsprechen.

Die Facetten Aufmerksamkeits- und Konzentrationsregulation umfasst hauptsächlich drei Punkte. Dies sind das Fokussieren der Wahrnehmung trotz innerer oder äusserer Störfaktoren, die Fähigkeit zu unterscheiden, ob die Aufmerksamkeit eng (auf den Fussball oder einen einzelnen Spieler) oder weit (auf das ganze Spielfeld) gerichtet werden muss und der Fähigkeit, schnell zwischen den verschiedenen Arten wechseln zu können (enger/weiter Fokus, Aufmerksamkeit nach innen oder aussen). (vgl. *Psyche: Sich konzentrieren*, S. 48ff)

Regulation von Motivation und Wille

Solange wir für eine Aufgabe motiviert sind und keine Hindernisse auftreten, haben wir keine Mühe, sie zu erledigen. Im Gegenteil, es kann sich sogar ein Flowzustand einstellen. Das heisst, die Aufgabe erledigt sich wie von selbst. Mit einer solchen intrinsischen Motivation üben Schülerinnen und Schüler, wenn ihnen eine Aufgabe Spass macht. Extrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler üben, weil sie Anerkennung von anderen Schülerinnen und Schülern, Lob von der Lehrperson oder gute Noten anstreben. Unschwer vorzustellen ist, dass erstere mit grösserer Zufriedenheit bei der Sache sind als letztere. Vor allem aber halten Erstgenannte bei Hindernissen oder Durststrecken (eine Übung klappt nicht sofort) länger durch.

Sobald Hindernisse auftreten oder eine Aufgabe sogar abschreckt (z. B. Angst vor einer anspruchsvollen Geräteübung), ist es eine Frage des Willens, die Aufgabe trotzdem zu Ende zu führen oder nur schon anzupacken. Der Wille ermöglicht, eine Handlung trotz innerer oder äusserer Widerstände bis zum Schluss auszuführen. Nicht nur Motivationsmangel erfordert Willenskraft, sondern auch Angst. Die bei Selbstüberwindung auftretenden Kognitionen (Selbstermahnungen, Umbewertungen, Unterdrücken aversiver Vorstellungen, Akzentuieren positiver Folgen usw.) sind typischerweise von starkem Spannungsempfinden begleitet, die zum Anstrengungserleben beitragen (Rheinberg, 1997). (vgl. *Psyche: Motivation*, S. 30ff), (vgl. *Psyche: Willen steuern*, S. 68ff)

Eine Schülerin mag sehr motiviert sein, eine neue Trampolinfigur auszuprobieren. Dennoch muss sie sich überwinden, es tatsächlich zu tun. Die (Anfangs-)Motivation legt fest wie stark sie sich anstrengt. Eine von mehreren Strategien besteht darin, dass die Schülerin bei wachsenden Schwierigkeiten ihre Motivation erhöht, indem sie sich beispielsweise einen besonders verlockenden Gewinn ausmalt.

Emotionsregulation resp. (Emotionale Kompetenzen)

Die Emotionsregulation ist nur eine Facette einer Gruppe von mit Emotionen zusammenhängenden Kompetenzen. Beispielsweise gehören auch die Wahrnehmung und Bewertung von Emotionen sowie der Ausdruck von Emotionen dazu. Die emotionalen Kompetenzen könnten teilweise der Sozialkompetenz zugeordnet werden, der Einfachheit halber werden sie ausschliesslich in diesem Kapitel thematisiert.

■ Emotionen wahrnehmen, verstehen und ausdrücken
Emotionen haben Signalwirkung nach innen, geben damit «Handlungsanweisungen» und mobilisieren dafür – sofern nötig – Energie. Ärger tritt etwa auf, wenn ein Ziel blockiert ist; Traurigkeit tritt auf, wenn ein Ziel unerreichbar wird oder erscheint und eine Neuorientierung hinsichtlich eigener Ziele oder Absichten bedingt. Emotionen dienen einer besseren Anpassung des Menschen an die jeweilige Situation. Dafür ist es wichtig, die eigenen Emotionen wahrzunehmen und zu verstehen.

Emotionen haben auch nach aussen Signalwirkung. Mimik, Körper und Stimme zeigen dem Gegenüber, was in dem Menschen vorgeht und welche Reaktion wahrscheinlich ist.

■ Emotionsregulation

Bei starken Emotionen können automatische Reaktionen ausgelöst werden. Die Reaktionen «Flüchten bei starker Angst» oder «Kämpfen bei starker Wut» sind zur Überlebenssicherung entstanden. Zum einen ist für den Menschen wichtig, zu lernen, die automatischen Reaktionen von den Emotionen zu entkoppeln und überlegt zu handeln. Zum anderen können erst dann klare Gedanken entstehen, wenn die emotionale Erregung nicht übermässig stark ist. Darüber hinaus ist es für das längerfristige Wohlbefinden des Menschen nötig, dass er nicht in negativen Emotionen «hängen bleibt», sondern sich immer wieder in eine positive Stimmung versetzen kann.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen emotionaler Erregbarkeit und Regulationsprozessen. Erstere bestimmt die emotionale (Anfangs-)Intensität und Schwelle der Erregbarkeit (Friedlmeier, 1999). Die emotionale Erregbarkeit ist durch einen gewichtigen angeborenen Anteil bestimmt und ist dadurch nur schwer zu verändern. Beeinflusst werden kann aber, welches Ereignis überhaupt eine emotionale Veränderung auslöst.

Emotionsregulation umfasst Prozesse der Kontrolle, Bewertung und Veränderung emotionaler Reaktionen hinsichtlich Intensität und Dauer. Sie dient dazu, den Emotionen eben nicht ausgeliefert zu sein. Sie kann sowohl unbewusst als auch bewusst erfolgen und vom Individuum selbst oder aber

von anderen Personen durchgeführt werden (z. B. Eltern oder Freunde beruhigen, trösten, ermutigen oder tadeln). Emotionsbezogene Formen beziehen sich direkt auf die Regulierung des eigenen emotionalen Zustands. Problembezogene Formen zielen darauf ab, durch direkte Handlung die beispielsweise als Bedrohung wahrgenommene Situation zu ändern, zu meistern oder zu verhindern.

Im Sport verlieren manche die Kontrolle, wenn sie frustriert oder verärgert sind. In diesen Fällen spricht man von mangelnder Frustrationstoleranz. Nun kann der Mensch lernen, Situationen neu zu bewerten, so dass diese keine starken Frustrationen mehr auslösen. Auch kann der Mensch sein Regulationsrepertoire erweitern und verbessern, damit er gleich beim ersten Anzeichen der Emotion eine Regulation initiieren kann.

Die Fähigkeit zur Emotionsregulation ist im Sport von grosser Bedeutung. Zum einen, um sich trotz Enttäuschung über einen misslungenen Sprung auf einen neuen konzentrieren zu können und zum anderen – da zeigt sich der Zusammenhang mit der Motivation – um sich überhaupt für einen neuen Sprung aufzufassen zu können. Darüber hinaus ist sie für soziale Interaktionen wichtig. Eine Studie von Eisenberg (1997, nach Oerter, 2002) zeigte, dass Kinder, die es fertig bringen, ihre Emotionen und ihr emotionsbezogenes Verhalten zu kontrollieren, sich in der Schule und der Familie sozial angepasster verhalten und sozial kompetenter erscheinen. Auch konnte mit diesen Fähigkeiten ihre zwei und vier Jahre später noch einmal erfasste soziale Kompetenz gut vorhergesagt werden. (vgl. *Psyche: Psyche regulieren*, S. 59ff)

An einem Beispiel sei die Auswahl der Selbstregulationskompetenzen (Regulation von Aufmerksamkeit und Konzentration, Regulation von Motivation und Volition und Emotionsregulation) verdeutlicht: Um ernsthaft bei der Sache zu sein, müssen sich Basketballspieler auf das Spiel konzentrieren. Sie müssen die Aufmerksamkeit auf den Ball und je nach Situation auf einen oder mehrere Spielende richten. Erzielt die gegnerische Mannschaft immer mehr Körbe, kann Ärger oder Frustration entstehen. Ärger mobilisiert Kräfte, doch übermässiger Ärger blockiert das Denken. Die Emotion muss auf eine geringere Intensität reguliert werden. Wenn endlich ein entscheidender eigener Korb gelungen ist, bedarf es auch der Regulierung übermässiger Freude, um konzentriert weiterspielen zu können. Um eine drohende Niederlage kurz vor Schluss noch abzuwenden, sind gute Strategien erforderlich, um trotz Müdigkeit die dafür notwendige Motivation für das Spiel aufzubringen.

Relevante Facetten der Sozialkompetenz

Soziale Kompetenz ist laut Kanning die «Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert» (2003, S. 15). Sozial kompetentes Verhalten bezeichnet er als Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen. Gleichzeitig werde die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt. Klieme, Artelt und Stanat (2001, S.215) definieren sie als «facettenreiche und vielschichtige Handlungskompetenz». Diese werde durch verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensstrukturen, motivationale Tendenzen, Einstellungen, Präferenzen usw. bestimmt. Sie resultiere aus dem erfolgreichen Zusammenspiel dieser Faktoren in sozialen Situationen. Als «erfolgreich» werden Konstellationen bezeichnet, die es einer Person erlauben, ihre persönlichen Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive soziale Beziehungen zu erhalten. Die beiden Definitionen unterscheiden sich hauptsächlich durch die bei der Klieme-Gruppe explizit aufgeführten Bereitschaften, Kompetenzen zu zeigen. Für die folgenden Ausführungen gilt:

Sozialkompetenz ist jener Teil des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen, der für sozial kompetentes Verhalten notwendig ist. Das bedeutet, dass ein Mensch sowohl seine Ziele verwirklichen als auch die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahren kann.

(Auch hier wird die **Bereitschaft** zur Anwendung der Kompetenz eingeschlossen.)

Sozial kompetentes Verhalten ist vielschichtig und facettenreich. Für den Sport- und Bewegungsunterricht sind folgende Facetten zentral:

Kommunikation	Klare und angemessene verbale Ausdrucksweise. Zuhören und verstehen können. Angemessene nonverbale Kommunikation.
Kooperation	Rollen einnehmen und diese erfüllen. Aktiv teilnehmen. Distanz zur Gruppe und damit persönliche Identität wahren.
Umgang mit Konflikten	Konflikte erkennen und angehen. Interessen und Ziele beider Parteien berücksichtigen. Gemeinsam Lösungen erarbeiten.
Moral	Normen kennen und anwenden. Normen auch trotz anderer Bedürfnisse befolgen. Fair miteinander umgehen.

Während es in Bezug auf die Selbstkompetenzen durchaus möglich und sinnvoll ist, die einzelnen Konkretisierungen der Facetten Selbststeuerung und Selbstregulation zu thematisieren und auszuführen, wird dies bei den Facetten der Sozialkompetenz bewusst unterlassen. Die einzelnen Konkretisierungen (z. B. klare und angemessene verbale Ausdrucksweise, zuhören und verstehen können, angemessene nonverbale Kommunikation usw.) sind in der Praxis des Sport- und Bewegungsunterrichts so eng miteinander verknüpft, dass deren einzelne Thematisierung im vorliegenden Dokument eine Trennschärfe vorspielen würde, die real nicht existiert.

Dementsprechend werden im Folgenden die Konkretisierungen nur erwähnt und nicht als eigene Gliederungspunkte ausgeführt. Diese Praxis – Unterscheidung in den Selbstkompetenzen, keine Unterscheidung bei den Sozialkompetenzen – wurde übrigens auch für die Instrumente von qims.ch zu den Selbst- und Sozialkompetenzen übernommen.

Kommunikation

Da der Mensch im sozialen Kontext nicht nicht kommunizieren kann, können wir Kommunikation als grundlegend erachten. Auch wenn der Mensch keine verbalen oder beabsichtigten nonverbalen Äusserungen macht, kommuniziert er beispielsweise mit seiner Kleidung, seiner Körperhaltung und seiner Mimik. Die Fähigkeit, bewusst zu kommunizieren, legt das Fundament für jede gelingende Interaktion. Bei der zwischenmenschlichen Kommunikation besteht das grundlegende Modell darin, dass ein Sender eine Botschaft verschlüsselt und an einen Empfänger übermittelt, der sie entschlüsselt. Was als Modell sehr vereinfacht dargestellt ist, umfasst sehr viele Kompetenzen wie Fertigkeiten in der verbalen und nonverbalen Sprache sowohl im Ausdruck als auch im Verstehen. Auch zählt dazu die Fähigkeit Dialoge zu führen (z. B. an Diskussionen teilzunehmen, Kritikgespräche zu führen und damit auch Perspektivenübernahme, Offenheit für anderes oder auch sich selbst einbringen zu können) sowie die Fähigkeit zur Personenwahrnehmung (z. B. Menschenkenntnis), die es erst ermöglicht, die eigene Ausdrucksweise dem Gegenüber anzupassen. (vgl. *Psyche: Kommunizieren*, S. 76ff)

Kooperation

Kooperation wird verstanden als Zusammenwirken von Handlungen zweier oder mehrerer Personen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Die kooperative Tätigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass eine zumindest teilweise Übereinstimmung der Ziele der beteiligten Personen besteht, die Koordination der Einzelhandlungen aufgrund gemeinsamer Konventionen verabredet ist, die Regeln diskutiert und wenn nötig angepasst werden sowie Ressourcen gemeinsam genutzt werden (Wehner et al., 2004, nach Kiper & Mischke, 2008).

Bei der Kooperation steht die Lösung eines Problems oder einer Aufgabe im Zentrum. Doch neben der inhaltsbezogenen Kompetenz (hier Fachkompetenz und Methodenkompetenz) bedarf es allgemeiner Kompetenzen wie «in wechselnden Gruppen arbeiten können», «die eigene Position bei der Gestaltung der Kooperation kennen und umsetzen (d. h. die leitende, mitarbeitende oder beratende Rolle übernehmen)» und «aktiv und produktiv am Gruppenprozess teilnehmen, aber auch die notwendige Distanz zur Gruppe halten (die Gruppenidentität gegen die persönliche Identität balancieren und die mit Gruppen einhergehenden Zumutungen verarbeiten können)».

Schülerinnen und Schüler agieren zum Beispiel im Sport- und Bewegungsunterricht nicht unabhängig voneinander, sondern bauen gemeinsam eine Übungsanlage auf oder bilden temporäre Spielteams. Das heisst, die Schülerinnen und Schüler müssen kooperieren, um solche Aufgaben lösen zu können.

■ Kooperation und Wettbewerb

Gehen mindestens zwei Personen eine Kooperation ein, erwarten sie voneinander ein entsprechendes Verhalten. Wie bereits erwähnt, werden dazu meist Rechte und Pflichten bestimmt. Eine Kooperation kann aber auch ohne Absprache und ohne höhere «Zwänge» (Gesetze, Moral usw.) entstehen, nämlich dann, wenn sich die Partner dadurch den höchsten Gewinn versprechen. In einem dieser Frage nachgehenden Forschungszweige wurden Entscheidungssituationen verwendet, bei denen das Ergebnis des eigenen Verhaltens auch vom Verhalten des Partners abhängt. In einer Konstellation könnte ein hoher Gewinn erzielt werden, der Partner ginge leer aus. Doch dieser würde sich in der nächsten Situation dafür «rächen». Zur längerfristigen Gewinnmaximierung lohnt sich für beide Partner Kooperation. Auf den Sport- und Bewegungsunterricht bezogen würde das

bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler dann kooperieren, wenn sie sich dadurch kurz- oder langfristig den höchsten Gewinn erhoffen. Beispielsweise kann durch Kooperieren das Aufräumen nach einer Sportstunde schneller erledigt werden. Wer sich drückt (kurzfristig grosser Gewinn), dem wird beim nächsten Mal auch nicht geholfen. Vielleicht kann ein Ziel gar nicht alleine erreicht werden (das ist sogar bei manchen Autoren Bedingung der Kooperationsdefinition). Dies ist zum Beispiel beim Tragen eines schweren Gegenstandes oder beim Spielen eines Spiels der Fall. Als Gewinn kann aber auch das Kooperieren selbst, das gemeinsame Tun, gelten (vgl. intrinsische Motivation).

■ Hilfeverhalten

Für den Sport- und Bewegungsunterricht soll das Hilfeverhalten auch zu den kooperativen Kompetenzen gezählt werden. Dieses kann natürlich entsprechend der Kooperations-/Wettbewerbsthese mit einer erwarteten Gegenleistung begründet sein: Hilfe ich dir heute, so hilfst du mir morgen. Es kann aber auch altruistisch motiviert sein. Altruistisches Verhalten entspricht jenem prosozialem Verhalten, bei dem der Helfer dadurch motiviert ist, dass er die Perspektive des Hilfeempfängers einnimmt. Er erweist somit auf Grund seines Mitleidens dem Hilfeempfänger eine Wohltat. Altruistisches Verhalten setzt Empathiefähigkeit voraus. Empathie bezieht sich laut Bierhoff (2006a, S. 151) auf den Versuch eines Menschen, die Erfahrungen und speziell auch Gefühle anderer nachzuvollziehen und zu verstehen. Dafür versetzt er sich aktiv in die Position der anderen hinein, damit er wie diese empfindet. Dabei werden die beiden Komponenten der Empathie, «die Perspektive einer anderen Person übernehmen» und «Nachempfinden des emotionalen Zustands einer anderen Person» unterschieden.

Umgang mit Konflikten

Wo Menschen kommunizieren oder sogar kooperieren, kann es zu Missverständnissen, Meinungs- und Interessensverschiedenheiten und damit zu Konflikten kommen. Konfliktkompetenz erleichtert das Zusammenleben und ermöglicht erst gute Kooperation. Konfliktkompetenz bezeichnet das (frühzeitige) Erkennen und Angehen eines Konflikts mit Berücksichtigung der Interessen beider Parteien sowie auch den angemessenen Umgang mit Konflikten, die durch Missachtung von Regeln entstehen. Konflikte liegen dann vor, wenn zwei Schülerinnen, Schüler oder Gruppen einander durch gegensätzliche oder unvereinbare Handlungen behindern

(Berkel, 2006). Jeder Konflikt beinhaltet Spannung. Diese veranlasst dazu, Lösungen zu suchen. Typische Verhaltensweisen sind Ausweichen, Nachgeben, Durchsetzen, Delegieren an Drittperson, Kompromiss und Integration resp. Konsens (Schwarz, 2003, nach Berkel, 2006). «Der Konsens als Konfliktlösung ist der Abschluss eines gemeinsamen Prozesses, bei dem es darum geht, durch Kommunikation ein Verständnis für die Probleme des jeweiligen Gegenübers zu entwickeln und auf diese Weise durch Erweiterung des Weltbildes eine Lösung zu entwickeln, die eine neue Qualität beinhaltet» (Schwarz, 2003, nach Kiper und Mischke, 2008). Studien zeigen, dass die Kombinationen von Durchsetzen und Konsens resp. Integration Konflikte am wirksamsten beenden (Berkel, 2006, S. 672): «Die Parteien beziehen zunächst Position (klären ihre Standpunkte und Sichtweisen, formulieren ihre Erwartungen und Ziele) und explorieren danach Elemente für eine tragfähige Regelung. Integration ohne kraftvolle Selbstbehauptung reizt zum Ausnutzen. Durchsetzen ohne Integration endet in einem Patt (...) oder eskaliert (...). Die Abfolge Durchsetzen – Integration kann mehrmals durchlaufen werden, bis der Konflikt tatsächlich einen Abschluss findet.»

Wenn die Schülerinnen und Schüler ihren Konflikt direkt miteinander regeln wollen, kann das nur mit Aushandeln geschehen. In der Regel reicht es nicht, Missverständnisse aufzuklären und Emotionen auszusprechen. Es braucht eine Vereinbarung, die die Anliegen beider berücksichtigt (Kiper & Mischke, 2008).

Moral

Wichtiger noch als das bloße Einhalten von Spielregeln ist das respektvolle Verhalten gegenüber anderen. Dazu wird oft der Begriff Fairplay verwendet. Doch wegen dessen Unschärfe wird hier von Moralkompetenz gesprochen. Moralkompetenz bedeutet, relevante Normen zu kennen und auch anzuerkennen, diese zu befolgen sowie auch trotz anderer Bedürfnisse und Motive, Affekte oder sozialer Nötigungen und entsprechender Ängste zu erfüllen.

Moralisch kompetentes Handeln gilt als normkonformes Handeln, das durch (gesellschaftliche) moralische Normen geregelt ist. Moralische Normen wie auch Rechts- und Konventionsnormen regeln Handeln und liefern Bewertungsmaßstäbe für das eigene Handeln und das Handeln

anderer. Das wird erreicht, wenn Wissen über Normen erworben wird, wenn verstanden wird, was Normen in konkreten Situationen fordern, wenn der Geltungsanspruch anerkannt wird und die Normen befolgt werden (Montada, 2002, S. 621).

Werden sozial geltende Normen nicht anerkannt, werden sie als Nötigung erlebt. Anerkennen heisst, ihre Forderung auch nach eigener Überzeugung als berechtigt einzusehen. Vorgegebene Normen als eigene verpflichtende Normen zu akzeptieren, bedeutet, diese zu verinnerlichen (Montada, 2002, S. 623). Damit ist die Norm Teil des Selbstbildes geworden. Gelernt werden Normen über Argumente anderer, positive und negative Beispiele sowie Belohnung und Bestrafung von Handlungsweisen und Unterlassungen.

Verinnerlichte Normen sichern nicht automatisch moralisches Handeln. Sie müssen gegen andere Bedürfnisse und Motive, Affekte, Vorurteile, Interessen, soziale Nötigungen und Zwänge sowie entsprechende Ängste erfüllt werden. Eine bei sich selbst wahrgenommene Inkonsistenz zwischen Norm und Handeln zeigt sich durch Gefühle der Schuld und Scham. Wird die Konsistenz durch Erklärungen, Rechtfertigungen und Kompensationen wieder hergestellt, dient sie einer positiven Selbstwahrnehmung und einer positiven Wahrnehmung durch andere.

Am Beispiel der Basketballspielenden lässt sich unschwer erkennen, dass Kommunikationsfähigkeit sowie Kooperationsfähigkeit von grösster Bedeutung sind, sollen Erfolge erzielt werden. Wenn das Spiel nicht wie erwartet läuft, wird auch Konfliktfähigkeit wichtig. Ganz grundlegend für das Verhalten in der eigenen Mannschaft, aber auch gegenüber den Gegenspielern, ist die Moralkompetenz, die dem Spiel erst den Charakter eines Spiels gibt.

Praxishinweise zum Umgang mit Selbst- und Sozialkompetenzen

Die folgenden Praxishinweise sollen Lehrpersonen Leitplanken bei der Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bieten. Auf www.qims.ch stehen Lehrpersonen zudem Umsetzungsbeispiele und Querschnittsthemen zum Download zur Verfügung.

Ausgangslage

Selbst- und Sozialkompetenzen sind als **fächerübergreifende Kompetenzen** in der Schule zu thematisieren. Je länger und systematischer an den Selbst- und Sozialkompetenzen im Lebensraum Schule gearbeitet wird, desto eher sind Effekte feststellbar.

Zudem sollten die **Erwartungen** an die Möglichkeiten, die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen, **nicht überbewertet** werden: zu gross ist die Bedeutung der Erfahrungen im Kindesalter, der Einfluss von Gleichaltrigen, Erfahrungen in der Familie und im öffentlichen Leben. Möglich ist allenfalls die **Förderung einzelner Facetten** innerhalb eines vorgegebenen Rahmens.

Dennoch **bietet insbesondere der Sport- und Bewegungsunterricht Möglichkeiten**, die Schülerinnen und Schüler zu beobachten und deren Verhalten zu thematisieren. Er ermöglicht den Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler auf Selbst- und Sozialkompetenzen zu **sensibilisieren** und den Schülerinnen und Schülern, sich **persönliche Entwicklungsziele zu setzen**.

Die systematischen Darstellungen der Selbst- und Sozialkompetenzen auf den Seiten 6 und 9 sind als Gliederungshilfen zu verstehen. Lehrpersonen sollten sich stets bewusst sein, dass die dort **dargestellte Trennschärfe Modellcharakter besitzt**. D. h. die Fokussierung auf eine bestimmte Facette im Unterricht ist zwar möglich, weitere Facetten schwingen dabei aber immer auch mit und beeinflussen unter Umständen das Ergebnis.

Grundsätze

Die einmalige Betrachtung eines Verhaltens ist nicht ausreichend, um Aussagen über die Kompetenz einer Person zu machen. Je nach Situation, Umständen oder Befindlichkeiten zeigt eine Person nicht das, was sie imstande wäre zu leisten. Aus diesem Grund kann eine Kompetenzbetrachtung nur dann funktionieren, wenn **dieselbe Person über einen längeren Zeitraum betrachtet wird**.

Zentral ist die Betrachtung des «Lernprozesses», da die Ergebnisse auf diesem basieren. Nur wenn der Prozess betrachtet wurde, kann das Ergebnis richtig eingeschätzt und ein Mehrwert erzielt werden. Ausgehend von einer Standortbestimmung werden realistische individuelle Ziele gesetzt. Der anschliessende Lernprozess wird begleitet und unterstützt und bildet die Grundlage für eine Analyse des Erreichten. In der Unterrichtspraxis besteht die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler über eine Lektion, eine Sequenz oder ein Schuljahr zu betrachten. qims.ch stellt Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern verschiedene Instrumente zur Verfügung, welche zur Begleitung und Dokumentation des Prozesses eingesetzt werden können.

Nach Ansicht von qims.ch sollen die einzelnen Facetten der Selbst- und Sozialkompetenzen **in der Regel als «Querschnittsthemen»** aufgenommen werden. Das bedeutet, dass diese in verschiedenen Bereichen des Sport- und Bewegungsunterrichts ein Thema sein können und im Hintergrund mitlaufen. In Einzelfällen oder in zwingenden Situationen (besonders vorbildliches Verhalten oder bei Störungen) können Facetten der Sozialkompetenz auch in Einzelektionen fokussiert werden.

Auf den unteren Schulstufen sind die Schülerinnen und Schüler für ihre individuelle Entwicklung auf Beurteilungen durch die Lehrpersonen angewiesen. Es liegt daher in der Verantwortung der Lehrperson, die Entwicklung des Einzelnen durch angemessene Rückmeldungen «mitzusteuern» und Ziele, welche der gesellschaftlichen Norm entsprechen, von «ausen» vorzugeben. In der Betrachtung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollte demnach vornehmlich mit **Fremdevaluationen durch die Lehrperson** gearbeitet werden.

Zum Ende der Schulzeit hin haben die Schülerinnen und Schüler ein relativ stabiles Selbstbild entwickelt und meist sehr konkrete Vorstellungen vom sozialen Zusammenleben, wobei die Entwicklungsunterschiede sehr gross sind. Der Einfluss der Lehrperson auf die Vorstellungen ist eher geringer, bedeutsamer sind die Meinungen von Gleichaltrigen. Über den Einsatz von **Selbstevaluationsinstrumenten und Fremdevaluationen durch Mitlernende** können die Lernenden dazu ermuntert werden, sich Gedanken über sich selbst und ihr Sozialverhalten zu machen, Eigenverantwortung zu übernehmen und sich eigene Ziele zu setzen. Die Lehrperson übernimmt auf diesen Stufen eher die Rolle eines Coachs.

Die grosse Herausforderung auf den **mittleren Schulstufen** liegt darin, einen schrittweisen und gut begleiteten **Wechsel von Fremdevaluationen durch Lehrpersonen auf Selbstevaluation und Fremdevaluationen durch Mitlernende** zu organisieren. Verschiedene Evaluationsformen müssen eingeführt und erprobt, und den Schülerinnen und Schülern nach und nach die Verantwortung übergeben werden.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Beckmann, J. (1991). Erhöhte Konzentration als Folge von Aufmerksamkeitsstörungen: Ein Zwei-Phasen-Modell. In J.-P. Janssen, E. Hahn & H. Strang (Hrsg.), *Konzentration und Leistung* (S. 75–85). Göttingen: Hogrefe.
- Berkel, K. (2006). Konflikt. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (S. 669–675). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. (2006a). Empathie-Altruismus-Hypothese. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (S. 150–157). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. (2006b). Entwicklung prosozialen Verhaltens und prosoziale Persönlichkeit. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (S. 158–165). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.). (2006). *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bundesamt für Sport (Hrsg.) (2010). *Psyche. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Eisenberg, N., Fabes R. A. et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68 (4), 642–664.
- Friedlmeier, W. & Holodyski, M. (Hrsg.). (1999). *Emotionale Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum.
- Gabler, H. (2000). Kognitive Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J.R. Nitsch, R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 165–195). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (Hrsg.). (2000). *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen*. Schorndorf: Hofmann.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.). (2009). *Grundlagen für den Lehrplan 21. Bericht zur Vernehmlassung (28.1.2009–31.5.2009)*. Online verfügbar unter www.lehrplan.ch/dokumente/vernehmlassung/Bericht_zur_Vernehmlassung.pdf, zuletzt geprüft am 16. Dezember 2009.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Holodyski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 551–589). Weinheim: Beltz.
- Hummel, A. (2002). PISA-Studie und ihre Konsequenzen für den Schulsport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 43, 1–13.
- Jugend & Sport (2001). 30.95.044 2001/02d. FK-Dossier 2001/02: *Teilnehmende Leiterpersönlichkeit Selbstkompetenz*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.). (2008). *Taschenbuch Grundschule. 4. Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2004). *Standards der Personaldiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Keiner, R., Vagt, S. (2003). *Vor- und auserschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen der Erarbeitung der Veröffentlichung Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Unveröff. Manuskript.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Kohnstamm, R. (1996). *Praktische Psychologie des Schulkindes*. Bern: Huber.
- Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 675–710). Weinheim: Beltz.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maurer, H. & Gurzeler, B. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Kompetenzen*. Bern: h.e.p.
- Maurer, H. & Gurzeler, B. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzen für Lehrpersonen*. Bern: h.e.p.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (2002). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 619–647). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258–318). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 209–257). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Quasthoff, U. M. (2008). Mündliche Kommunikation. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule. 4. Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche* (S. 57–69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulze, R., Freund, P. A. & Roberts, R. D. (Hrsg.). (2006). *Emotionale Intelligenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition. Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 590–618). Weinheim: Beltz.
- Trudewind, C. (2006). Soziale und moralische Kompetenz. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (S. 515–522). Göttingen: Hogrefe.
- Watzlawick, P. (1985). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Zimbardo, P. G. & Gerig, R. J. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Education.

Herausgeber: Bundesamt für Sport BASPO
in Zusammenarbeit mit der Eidgenössischen Hochschule für Sport
Magglingen EHSM

Autorenteam

Astrid Mehr, Wolfgang Ulrich

Fachliche Beratung

Urs Böller, Esther Reimann, Mirko Schmidt, Alexandra Stuber

Lektorat: Ueli Känzig

Foto: Daniel Käsermann

Layout: Sportmedien EHSM

Ausgabe: 2010

www.qims.ch

info@qims.ch

Ausgabe: März 2010