



Zieffle, Tanja
Klettern an der Förderschule – Auswirkungen auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und
Schülern
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2012**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT IN TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Klettern an der Förderschule – Auswirkungen auf das Selbstkonzept von
Schülerinnen und Schülern**

REFERENT: Prof. Dr. Friedhold Fediuk

KOREFERENTIN: AkadR Florian Pochstein

Name: Zieffle, Tanja

Vorwort

Die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit entstand im Zeitraum November 2011 bis Januar 2012 an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen.

Seitens der Hochschule gilt mein besonderer Dank meinem beiden Betreuern Herrn Prof. Dr. Fediuk und Herrn Dr. Pochstein, die immer kompetente Ansprechpartner bei Sachfragen, dem allgemeinen Aufbau der Arbeit, Literaturhinweisen sowie dem Aufbau und der Auswertung meiner empirischen Untersuchung waren.

Weiterhin danke ich Frau Michel als meine Ansprechpartnerin an der Berger Schule und den beiden beteiligten Sportlehrern Herr Marszalek und Frau Höschele für alle organisatorische Hilfe und Unterstützung. Ganz besonders bedanken möchte ich mich auch bei den Schülerinnen und Schülern der Klasse 5/6 für ihre aktive Teilnahme am Kletterprojekt inklusiv den Befragungen.

Stuttgart, Januar 2012

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Inhaltsverzeichnis.....	2
1 Einleitung.....	5
1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	5
1.2 Hinführung zum Thema	6
1.3 Aufbau der Arbeit.....	7
2 Klettern.....	9
2.1 Klettern – Eine Einführung.....	9
2.1.1 Geschichte	9
2.1.2 Definition	10
2.1.3 Der Sicherheitsaspekt beim Klettern	12
2.2 Klettern im Schulsport	13
2.2.1 Der motorische Bereich	14
2.2.2 Der psycho-physische Bereich.....	14
2.2.3 Der sozial-kommunikative Bereich	15
2.2.4 Der ethische Bereich.....	15
2.2.5 Sonstige Förderbereiche.....	16
2.3 Mehrperspektivischer Sportunterricht	17
2.3.1 Die sechs pädagogischen Perspektiven nach Kurz	17
2.3.2 Mehrperspektivischer Kletterunterricht	18
2.3.3 Klettern mehrperspektivisch vermitteln - aber wie?.....	23
2.3.4 Kritik am mehrperspektivischen Sportunterricht.....	26
2.4 Naturfels oder künstliche Kletteranlage?	27

3 Förderschule	28
3.1 Lernbehinderung – Definitionen und Betrachtungsweisen.....	29
3.1.1 Der soziologische Aspekt	32
3.1.2 Der psychologische Aspekt	33
3.1.3 Der medizinische Aspekt	34
3.1.4 Der pädagogische Aspekt	35
3.2 Schülergruppe der Förderschule.....	35
3.3 Klettern an der Förderschule - Bildungsplanbezug.....	36
4 Selbstkonzept.....	39
4.1 Definition von Selbstkonzept	39
4.1.1 Selbstkonzept gleich Identität?	40
4.2 Der Begriff des Selbst	42
4.3 Die Entwicklung der Selbstkonzept-Forschung.....	43
4.4 Der hierarchische Aufbau des Selbstkonzepts.....	44
4.5 Selbstkonzeptentwicklung	46
4.5.1 Selbstkonzeptentwicklung in der Kindheit	47
4.5.2 Selbstkonzeptentwicklung von Jugendlichen	49
4.4.3 Allgemeine Überlegungen zur Veränderung des Selbstkonzepts	50
4.5 Aufgaben des Selbstkonzepts	52
4.6 Elemente des Selbstkonzepts	53
4.7 Messung des Selbstkonzepts	55
4.7.1 Gütekriterien in der Selbstkonzeptmessung	55
4.7.2 Probleme der Selbstkonzeptmessung	56
4.7.3 Methoden der Selbstkonzeptmessung.....	58
4.7.4 Die Fragebogen-Methode.....	60
4.8 Selbstkonzept von Förderschülern	61
4.9 Sport und Selbstkonzept	65
4.9.1 Das physische Selbstkonzept	65
4.9.2 Die Wechselwirkung zwischen Sport und Selbstkonzept – einige Ergebnisse	66
4.9.3 Das Exercise and Self-Esteem-Modell (EXSEM)	70
4.9.4 Studien zu Sport und Selbstkonzept bei Personen mit Behinderung.....	71
4.9.5 Selbstkonzeptentwicklung durch Klettern.....	72

5 Empirische Untersuchungen an der Berger Schule	74
5.1 Design und Fragestellung der Untersuchung.....	74
5.2 Rahmenbedingungen des Projekts	75
5.2.1 Die Berger Schule.....	75
5.2.2 Die Probanden	75
5.2.3 Aufbau des Projekts.....	76
5.3 Durchführung des Projekts und erste Reflexion	76
5.3.1 Erste Unterrichtsstunde (17.11.2011)	76
5.3.2 Zweite Unterrichtsstunde (24.11.2011)	79
5.3.3 Die Besuche der Kletterhalle (01./08.12.2011)	81
5.4 Übersicht und Begründung der angewandten Untersuchungsmethoden	83
5.4.1 Selbstkonzept-Fragebogen	83
5.4.2 Gefühlsuhr	89
5.5 Hinweis zur statistischen Datenauswertung.....	90
5.6 Darstellung der Ergebnisse	91
5.6.1 Ergebnisse des Selbstkonzept-Fragebogens.....	91
5.6.2 Ergebnisse der Gefühlsuhr-Befragung.....	95
5.7 Interpretation der Ergebnisse	97
6 Fazit	101
Literaturverzeichnis.....	103
Abbildungsverzeichnis	113
Tabellenverzeichnis	114
Anhang	115

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Im Zentrum des Unterrichts an der Förderschule steht die *Persönlichkeitsbildung* der Schüler¹ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg²). Schon seit vielen Jahren ist die Frage, ob und wie die Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport beeinflusst werden kann, Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen. Aus dieser Überlegung heraus haben sich in den letzten Jahren einige Schulen bereits dazu entschieden, die Sportart Klettern in den Schulsport zu integrieren und das große Lern- und Förderpotential, das von dieser Sportart ausgeht, zu nutzen.

Da ich selbst seit einigen Jahren begeisterte Kletterin und zudem angehende Lehrerin der Förderschule bin, war es für mich interessant der Fragestellung nachzugehen,

ob und ggf. warum es sinnvoll ist, Klettern in den Sportunterricht der Förderschule zu integrieren.

Aufgrund eigener Erfahrungen und besonders auch durch Erfahrungen von Freunden (vgl. hierzu z.B. den Klettererlebnisbericht auf S.6), wurde mir zunehmend deutlich, dass sich Klettern positiv auf die Persönlichkeit bzw. das Selbstbewusstsein auswirken kann. Daraufhin stellte sich mir eine weitere Frage:

Kann Klettern die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen und somit Auswirkungen auf das Selbstkonzept von Förderschülern haben?

Diese Fragestellung ist Thema der vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeit, die ich an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen schreibe.

¹ Auf eine "weibliche Grammatik" habe ich in der vorliegenden Arbeit mit Rücksicht auf die Lesbarkeit verzichtet. Die Leserinnen bitte ich um Verständnis für dieses Konstrukt.

² Vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189360/index.html?ROOT=1146607>

1.2 Hinführung zum Thema

„Klettern löst etwas in mir hervor, das ich selten bei anderen Aktivitäten oder Sportarten erlebt habe. Ich bin herausgefordert, einen Berg zu erklimmen, der mir auf den ersten Blick zu groß und zu schwer erscheint. In mir beginnt ein innerlicher Kampf, in dem sich ein Teil in mir traut und der andere Angst zu scheitern hat. Wenn ich mich jedoch der Herausforderung stelle, erfahre ich, wie viel in mir steckt, wenn andere - und vor allem ich selbst - an mich glauben. In mir entsteht ein unbeschreibliches Glücksgefühl, welches mich für andere Hürden des Lebens stärkt und neu motiviert.“

Klettererlebnisbericht von Verena Z., Studentin (24 Jahre), „Gelegenheitskletterin“

Klettern hat sich mittlerweile als Breitensportart profiliert. Die Kletterhallen werden zunehmend voller; immer mehr Menschen fühlen sich zu der Sportart hingezogen. Dies liegt unter anderem daran, dass Klettern eine Bewegungsform ist, die viele verschiedene Erlebnisse

möglich macht: Freundschaft und Spaß in der Gruppe. Spannung, Abenteuer und individuelle Grenzerfahrungen. Klettern bedeutet das Erleben von Freude, Stolz, Erfüllung und anderen starken Gefühlen. Diese Mischung scheint auf viele Menschen sehr anziehend zu wirken. Viele begeisterte Sportler gehen sogar so weit, Klettern als eine Art Lebensstil zu bezeichnen, der ihre Persönlichkeit prägt. So z.B. Stefan Glowac, der seit einigen Jahren zu den besten Kletterern der Welt zählt, (vgl. Glowac, in: Braun/Heidorn, 2006, S. 4).

Abbildung 1 zeigt ein Erlebnis, welches fast jeder, der schon öfters klettern war, bereits erlebt hat. Klettern bedeutet fast immer, sich Wagnissituationen auszusetzen. Solche Grenzerfahrungen bzw. Spannungszustände zwischen Angst und Freude sind eng verbunden mit der Sportart des Klet-

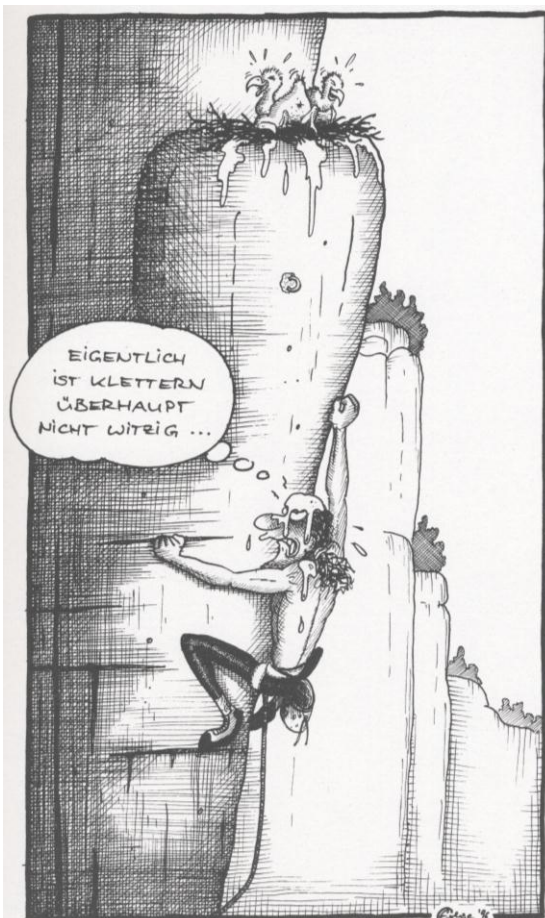


Abbildung 1: Erbses Klettercomic. Band 1, 2009

terns. Im Überwinden der Angst liegt auch das besondere Erfahrungs- und Lernpotenzial des Kletterns: „Leistungserfolge dieser Art sind eine entscheidende Grundlage für die Steigerung des Selbstwertgefühls“ (Ullmann/Winter, 2002, S. 21).

Das Selbstwertgefühl wird als „Kopf“ des sogenannten Selbstkonzepts angesehen (vgl. Kapitel 4.6). Dieses wird zunächst grob als das Bild beschrieben, welches eine Person im Laufe ihres Lebens über sich selbst entwickelt. „Ein stabiles positives Selbstkonzept ist eine wichtige Ressource für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Alltagsanforderungen und Belastungen in Schule, Familie, Freizeit, Sport, etc. Wer mit sich zufrieden ist, ein positives Bild seiner Eigenschaften besitzt und von der Wirksamkeit eigener Fähigkeiten überzeugt ist, der ist eher in der Lage, Anforderungen und Belastungen Stand zu halten, aktiv anzugehen und zu bewältigen“ (Sygusch, 2008, S. 140).

Es gibt zwar schon viele wissenschaftliche Berichte über die Auswirkungen von Sport und Bewegung auf das Selbstkonzept, jedoch wurde der Frage nach den Auswirkungen von Klettern auf das Selbstkonzept bis jetzt nur selten und unvollständig nachgegangen (vgl. Kapitel 4.9.5). Um diese Lücke zu schließen, wird in dieser Arbeit auf den Zusammenhang zwischen der Sportart Klettern und dem Selbstkonzept näher eingegangen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema (Kapitel zwei bis vier) und einem praktischen Teil (Kapitel fünf).

Nach der einleitenden Hinführung zum Thema soll im zweiten Kapitel ein erster Einblick in die Sportart Klettern gegeben werden. Neben einer Definition wird näher auf die Entstehung, Entwicklung und den Reiz dieser Sportart eingegangen. Anschließend werden die Erfahrungs- und Erlebnisbereiche des Kletterns thematisiert, um der Frage nachzugehen, ob es Sinn macht Klettern in den Schulsport zu integrieren. Es folgen Gedanken zu einem mehrperspektivischen Sport- bzw. Kletterunterricht, die näher konkretisieren, wie Klettern in der Schule sinnvoll umgesetzt werden kann.

Da diese Arbeit den Fokus auf die Förderschule legt, erfolgt im dritten Kapitel eine Einführung in diese Schulart und eine kurze Behandlung der Grundlagen der Lernbehindertenpädagogik bzw. der Schülergruppe der Förderschule. Durch den Bezug zum

Bildungsplan der Förderschule wird in einem weiteren Schritt – gemäß dem Thema dieser Arbeit –näher auf das Klettern an der Förderschule eingegangen.

Da die vorliegende Arbeit der Frage nach den Auswirkungen auf das Selbstkonzept nachgeht, werden in Kapitel vier Gedanken zum Selbstkonzept zusammengetragen. Neben einer ersten Klärung der Begrifflichkeiten werden die Entwicklung der Selbstkonzept-Forschung und ein Model bezüglich der Struktur des Selbstkonzepts beschrieben, bevor auf die Entwicklung, die Aufgaben und die Elemente des Selbstkonzepts eingegangen wird. Diese grundlegende Einführung in das Konstrukt des Selbstkonzepts ist notwendig. Das darauffolgende Unterkapitel zu den Problemen und Methoden der Messung des Selbstkonzepts dient als Grundlage für die folgenden Zusammenstellungen der Ergebnisse zum Selbstkonzept von Förderschülern und zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Sport. Zudem ist es auch für den zweiten praktischen Teil von Bedeutung.

Neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit der titelgebenden Fragestellung habe ich die vorliegende Arbeit auch durch empirische Untersuchungen ergänzt. Im Zeitraum November/Dezember 2011 führte ich dazu ein Kletterprojekt an einer Förderschule, einschließlich einer Befragung dieser Schüler, durch. In Kapitel fünf folgt die Darstellung dieser empirischen Untersuchung. Anfangs werden das Design, die Fragestellung und die Rahmenbedingungen der Untersuchung beschrieben. Nach der Darstellung der Projekt-Durchführung und der Übersicht und Begründung der angewandten Untersuchungsmethoden erfolgt die abschließende Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.

Schließlich werden in Kapitel sechs als Fazit alle Ergebnisse zusammengefasst.

2 Klettern

2.1 Klettern – Eine Einführung

2.1.1 Geschichte

Ende des 19. Jahrhunderts wurden die ersten Gipfel aus sportlicher Motivation erklettert. Schnell wurden die bewältigten bergsteigerischen Schwierigkeiten durch verschieden bekannte Alpinisten (Hans Dülfer, Paul Preuß, etc.) deutlich angehoben. In den 50er Jahren begann man erstmals technische Hilfsmittel, wie Trittschlingen oder Bohrhaken einzusetzen, um Felswände erklettern zu können, die damals ohne Hilfsmittel nicht machbar waren. Zur selben Zeit entstand an den Küstenklippen Englands und im sächsischen Elbsandgebirge eine Kletterkultur, aus der sich die Bewegung des heutigen Felskletterns entwickelte. Bis dahin war das Ziel und wesentliches Element des alpinen Kletterns³ immer der Gipfel gewesen und nicht der Weg zum Gipfel, also das Klettern selbst. Um 1970 brachte Kurt Albert das amerikanische Kletterverständnis (*Free Climbing*) nach Deutschland, wo die Idee des *freien Kletterns*⁴ schnell übernommen wurde und einen großen Aufschwung erlebte. Diese Zeit ist durch gewaltige Leistungssteigerungen geprägt. In Folge wurde Klettern immer mehr zum professionellen Hochleistungssport, es emanzipierte sich aus der Rolle nur ein Teil des Bergsteigens zu sein und wurde zum eigenen Selbstzweck und somit eine eigene Sportart. Um diese Entwicklung und den Unterschied zum bisherigen Kletterverständnis deutlich zu machen, verbreitete sich nach und nach der Begriff des *Sportkletterns*. Das Sportklettern hat sich in den letzten Jahren stark weiterentwickelt und die Entwicklung ist bis heute noch nicht abgeschlossen (vgl. Boecker, 2004, S. 11f.). So hat es sich „von einer reinen Risikosportart, die nur von wenigen Menschen ausgeübt wird, über eine Trendsportart, die vor allen Dingen von jüngeren Menschen betrieben wird, zu einer Breitensportart entwickelt, die von jedermann, egal welchen Alters, ausgeübt wird“ (Hartz, 2010, S. 11).

³ Unter Alpinen Klettern wird das Klettern verstanden, welches das Besteigen eines Berggipfels als oberstes Ziel sieht. Meistens werden mehrere Seillängen geklettert und neben den vorhandenen Haken werden oft noch zusätzliche Zwischensicherungen angebracht. Es erfordert viel Erfahrung und die Fähigkeit Sicherheitsaspekte selbst richtig einzuschätzen.

⁴ *Free Climbing* oder freies Klettern wird im folgenden Kapitel 2.1.2 noch näher erläutert.

2.1.2 Definition

In der klassischen sportwissenschaftlichen Literatur wird Klettern oft als „das Besteigen von hohen, schwierig zu erreichenden Berggipfeln“ (Krombholz, 1995, S. 17) beschrieben. Allerdings liegt diese Definition viel näher an unserem Verständnis des Bergsteigens. (Sport-) klettern und Bergsteigen sind jedoch keinesfalls gleichzusetzen, da es sowohl Kletterdisziplinen gibt, die man nicht in der alpinen Bergwelt ausübt und auch das Bergsteigen nicht ausschließlich aus der Klettertätigkeit besteht. Es ist sinnvoll Bergsport als Oberbegriff für mögliche sportliche Aktivitäten in den Bergen zu verwenden, worunter Klettern, aber auch Bergsteigen/Bergwandern oder Skitourismus einzuordnen sind. Abbildung 2 zeigt eine mögliche Einteilung des Bergsports bzw. des Kletterns. Jedoch sind auch andere und differenziertere Anordnungen möglich.

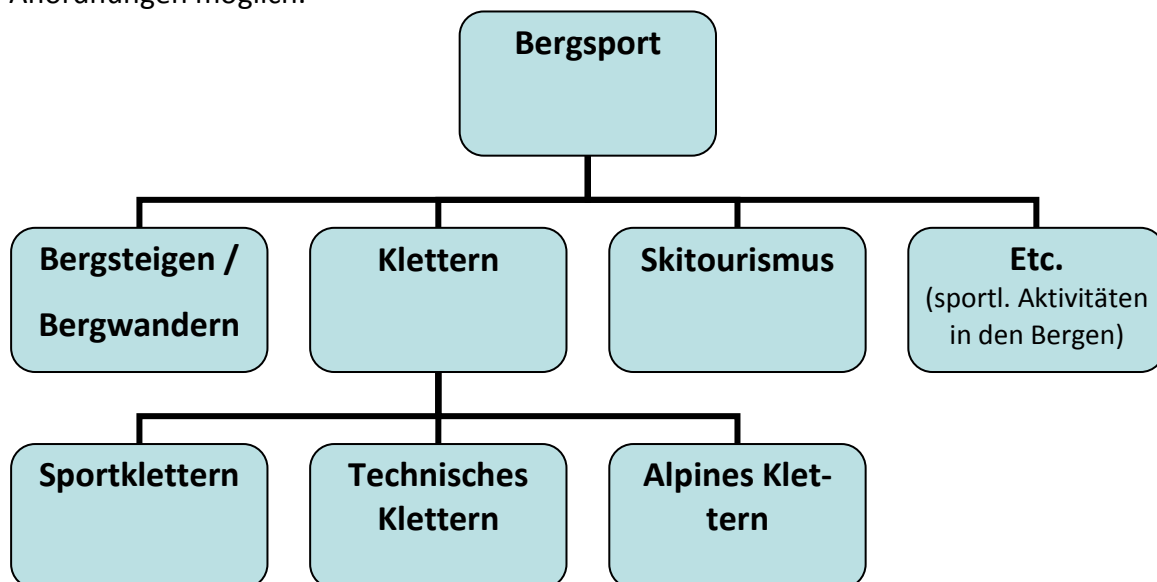


Abbildung 2: Übersicht Bergsport

Damit diesbezüglich ein Konsens für die Betrachtung des Kletterns besteht, folgt eine Definition bzw. Abgrenzung relevanter Kletter-Begriffe:

- **Bergsteigen:** Oberbegriff für körperliche Aktivitäten in den Bergen, meistens mit dem Ziel einen vorher bestimmten Ort zu erreichen.
- **Klettern:** In seiner Grundform ist Klettern als Bewegungsabfolge zu sehen, deren Ziel es ist sich unter Zuhilfenahme von Händen und Füßen vom Boden weg in unterschiedliche Bewegungsrichtungen, meistens in die Vertikale, zu bewegen (vgl. Witzel, 1998, S. 133).

- **Sportklettern:** Wie im vorherigen Abschnitt bereits beschrieben, dient Sportklettern dem Selbstzweck und hat sich mittlerweile als eigenständige Sportart etabliert. Der Fokus liegt auf der sportlichen Betätigung. Dies ist u.a. deshalb möglich, da die Kletterrouten meistens sehr gut abgesichert sind und der Sicherheitsaspekt so als gegeben in den Hintergrund rücken kann (vgl. Hepp et al., 1992, S. 16f.).
- **Technisches Klettern:** Werden Haken, Seile, Klemmkeile oder andere künstliche Kletter- oder Steighilfen eingesetzt, die zur aktiven Fortbewegung dienen, so wird dies als technisches oder künstliches Klettern bezeichnet (vgl. Hochholzer/Schöffl, 2001, S. 4).
- **Freies Klettern:** Entgegen dem technischen Klettern werden beim freien Klettern nur die Haltepunkte zur Fortbewegung genutzt, die von der natürlichen Struktur der Kletterfläche gegeben sind (in der Halle: Griffe und Löcher). Technische Hilfsmittel dienen nur zur Absturzsicherung.

In dieser Arbeit soll es nur um das freie Sportklettern, also das Klettern ohne technische Hilfsmittel an gut abgesicherten Strecken, gehen. Daher ist im Folgenden der Begriff Klettern nur noch in diesem Sinne zu verstehen.

Eine Eigenschaft, welche das Klettern von vielen anderen Sportarten unterscheidet, ist der größtmögliche Verzicht auf künstliche Regeln. So gibt es z.B. keine normierten Bewegungsabläufe. Dient eine Bewegung dem Besteigen einer Kletterroute, so kann sie höchstens uneffektiv, niemals aber falsch sein (vgl. Hepp et al., 1992, S. 10).

Das übliche Klettern kann nicht alleine stattfinden. Man ist immer auf einen Kletterpartner angewiesen, der als Sichernder die Funktion der Absturzsicherung übernimmt. Die kletternde Person muss sich vollständig und jederzeit auf seinen Partner verlassen können.

Klettern kann sowohl drinnen als auch draußen, an künstlichen Wänden sowie an natürlichem Fels betrieben werden. Den Kletterrouten wurden verschiedene Schwierigkeitsgrade zugeordnet. Dies spiegelt den Versuch wieder, eine objektive

Bewertung vorzunehmen. Der Schwierigkeitsgrad einer Route ist als Schätzwert zu sehen, der vom Erstbegeher vergeben wird und anschließend von unterschiedlichen Wiederholern korrigiert oder bestätigt wird. Trotzdem muss Sportklettern „völlig unabhängig vom Schwierigkeitsgrad gesehen werden! Entscheidend für das Sportklettern ist die Art, wie geklettert wird“ (Gabl, 1993, S. 38). Gesichert wird über fest angebrachte Haken an der Wand, wodurch das Sportklettern zu einer sehr sicheren Sportart wird⁵. „Die Erlebniswelt des Sportkletterns liegt nicht mehr unbedingt in der ausgestandenen riskanten, gefährlichen und spannenden Situation, sondern im geglückten Versuch, eine schwierige Route zu klettern“ (Neumann, 1993, S. 7).

2.1.3 Der Sicherheitsaspekt beim Klettern

Geht es um das Thema Klettern, kommt schnell die Frage auf, wie sicher bzw. gefährlich dieser Sport wirklich ist.

„Einst waren die Kletterer wilde Gesellen, vom Sturmwind umweht. An Eisenstiften, die kaum ihr Körpergewicht hielten, baumelten sie über den Abgründen der Alpen. Nur Männer mit Bärenkräften konnten den Sturz eines Gefährten halten“ (DAV, 1996b, S. 5).

Dies hat sich jedoch gewandelt. Heute kann das Sportklettern als ein Sport bezeichnet werden, der, wenn er richtig ausgeführt wird, ungefährlich ist und nur sehr geringe Unfallzahlen hat (vgl. Boecker, 2004, S. 43f.).

„Klettern ist wie Autofahren. Hält man sich an die Regeln und beachtet die Sicherheitsvorschriften, kann eigentlich nichts passieren“ (Hepp et al., 1992, S. 19).

Das Klettern an fertig eingerichteten Sportkletterrouten (wie es in Hallen immer der Fall ist) weist lediglich ein minimales Unfallrisiko auf. Einzeln vorkommende Unfälle lassen sich fast immer auf eindeutiges und grobes menschliches Fehlverhalten zurückführen. Werden grundlegende Sicherheitsaspekte wie die richtige Beherrschung der Sicherungstechnik und eine passende Ausrüstung, die in regelmäßigen Abständen kontrolliert und je nach Verbrauch

⁵ Da der Sicherheitsaspekt beim Sportklettern sehr bedeutend ist, wird auf diesen im folgenden Kapitel 2.1.3 noch näher eingegangen.

gewechselt wird, beachtet, so lassen sich schwere Unfälle weitgehend ausschließen (vgl. Boecker, 2004, S. 43f.).

2.2 Klettern im Schulsport

„Das Klettern in der Schule, im Schulsport und Sportunterricht eröffnet eine Vielzahl pädagogisch bedeutsamer Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler in der Primastufe und den Sekundarstufen“ (Dr. Annette Schavan, in: Ullman/Winter, 2002, S. 5).

So nimmt die ehemalige Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg Stellung zum Thema *Klettern im Schulsport* und sieht neben dem motorischen und psycho-physischen vor allem den verantwortungsethischen und sozial-kommunikativen Bereich als bedeutend an (vgl. Ullmann/ Winter, 2002, S. 5). Klettern kann auf vielfältige Weise motorische und pädagogische Ziele des Bildungsplans verwirklichen (vgl. Kapitel 3.3). Das Kultusministerium ist sich dieser pädagogischen Bedeutung des Kletterns bewusst. In Frankreich ist Klettern schon seit einiger Zeit fester Bestandteil des Schulsports. Doch was spricht dafür, diese neue Sportart auch in Deutschland als festen Bestandteil des Schulsports zu verankern?

Klettern fasziniert! Das steht außer Frage. Doch der Schulsport soll nicht nur faszinieren und Spaß machen, sondern hat, wie andere Schulfächer auch, einen pädagogischen Doppelauftrag zu erfüllen: Zum einen soll er der Förderung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten jedes einzelnen Schülers dienen, zum anderen sollen die Schüler befähigt werden, im gesellschaftlichen Sport zu handeln (vgl. Kurz, 2000, S. 73f.). Wie passt jedoch das Klettern hier herein? Kann das Klettern als Teil des Schulsports überhaupt als sinnvoll erachtet werden?

Klettern ist, genau wie Laufen, Balancieren oder Springen, eine Grundform unserer menschlichen Bewegungen und stellt innerhalb der kindlichen Entwicklung ein Grundbedürfnis da. Ullmann und Winter betonen die vielfältigen Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten des Kletterns und differenzieren vier Bereiche, die wechselseitig aufeinander einwirken: den

motorischen, psycho-physischen, sozial-kommunikativen und den ethischen Bereich (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 15).

2.2.1 Der motorische Bereich

„Durch die Aneinanderreihung und Ausbalancierung der Bewegungen beim Klettervorgang werden besonders konditionelle (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Gelenkigkeit) und koordinative Fähigkeiten, insbesondere die Gleichgewichtsfähigkeit, geschult“ (Witzel, 1998, S. 133). Je nach angewandter Klettertechnik und abhängig von der Größe der Tritte und Griffe ist die Beanspruchung durch die Kletterbewegung verschieden. Viele Kletterer sehen in dem Überwinden schwieriger Stellen durch kreative Bewegungsabfolgen den Bewegungsanreiz des Kletterns. Wertvolle Erfahrungen werden einerseits durch die vielen Sinneswahrnehmungen, durch die erlernten und bewährten Klettertechniken und durch die erlebnisreichen Körper- und Bewegungsempfindungen gewonnen; genauso können sie auch durch Experimentieren und Erproben von neuen Bewegungsformen gemacht werden (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 15). Der Erwerb dieser neuen Bewegungstechniken ist immer eng an die Wahrnehmungsleistung gebunden. Die Schüler lernen beim Klettern durch die fortwährende Suche nach dem optimalen Gleichgewichtszustand, ihren Körper auf verschiedene Art und Weise einzusetzen und ihre Füße und Hände richtig zu positionieren. Die Wechselwirkung von Wahrnehmung und Bewegung steht hier wiederkehrend im Blickfeld und der Kletterer wird zunehmend für den eigenen Körper sensibilisiert (vgl. Witzel, 1998, S. 134).

2.2.2 Der psycho-physische Bereich

Neben den motorischen Anforderungen sind beim Klettern auch psychische Kräfte, wie Willenskraft, Konzentration, Mut, Selbstvertrauen und Entschlossenheit, notwendig. Klettern bedeutet meistens, sich *Wagnis-Risiko-Situationen* auszusetzen, bei denen man auch mal die Kontrolle über die aktuelle Kletterposition verlieren kann und somit emotional in wechselseitige Spannungszustände kommt (z.B. Unsicherheit-Sicherheit, Freude-Angst). Klettern ist eng von der geistigen Auseinandersetzung mit der vor einem liegenden Kletteraufgabe ab-

hängig sowie von der eigenen Stimmungslage und der Konzentrationsfähigkeit (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 15).

Der psycho-physische Bereich ist sehr bedeutend für das später erläuterte Lernzonenmodell (vgl. Kapitel 4.9.5), welches Grenzerfahrungen als Wachstumsmöglichkeit versteht.

2.2.3 Der sozial-kommunikative Bereich

Beim Klettern ist man nie allein, sondern ist stets auf einen Kletterpartner angewiesen. Dieser ist nicht nur als Sichernder von Bedeutung; gerade im sozial-kommunikativen Bereich kommt ihm eine besondere Bedeutung zu. Den Kletterpartner anzufeuern und zu ermutigen, sich zusammen die Schlüsselstellen einer Kletterroute anzuschauen und sich gemeinsam Bewegungsalternativen zu überlegen, ist genauso essenziell beim Klettern, wie sich nach einer gelungenen Route gemeinsam zu freuen. Neben diesen (non-)verbalen geäußerten Gefühlen ist es beim Klettern unerlässlich, für einen reibungslosen sicherheitstechnischen Ablauf zu sorgen (z.B. durch sogenannte *Kletterkommandos*) und die gegenseitige Verständigung zu fördern (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 15). Diese Erfahrungen (Kommunikation, Einfühlungsvermögen, Vertrauen, Angewiesen sein auf den Partner) „sind gerade in einer hochtechnisierten Gesellschaft mit der Tendenz zur Individualisierung, Bindungslosigkeit und Rückgang von sozialer Anteilnahme für die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen von großer Bedeutung“ (Witzel, 1998, S. 135). Klettern bietet vielfältige und neue Erfahrungsmöglichkeiten, welche die Einsichten und das Sozialverhalten anderen gegenüber verändern können; trotzdem kann man nicht davon ausgehen, dass Klettern in der Schule als Allheilmittel gegen soziale Destabilisierung einsetzbar ist (vgl. ebd.).

2.2.4 Der ethische Bereich

Klettern fordert mehr als die meisten anderen Sportarten einen hohes Verantwortungsbewusstsein, das nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern auch lebensnah erfahrbar ist. Als Sichernder muss beim Klettern Verantwortung für den Kletternden übernommen wer-

den. Angefangen beim Partnercheck⁶ bis hin zu einer achtsamen Sicherung des Partners ist es beim Klettern notwendig, für bestimmte Werte und Pflichten einzutreten. Hier können Kinder und Jugendliche ganz konkret und praktisch erleben, wie es ist Verantwortung für das Leben eines anderen zu übernehmen und dass Handeln bzw. Nicht-Handeln Folgen hat, für die sich jeder Einzelne zu rechtfertigen hat. Beim Klettern mit Kindern und Kletter-Anfängern wird jedoch mit einer zusätzlichen Person als Hintersicherung (Prinzip der Redundanz) gearbeitet. So kann die Verantwortung auf mehrere Personen verteilt und Unfälle vermieden werden (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 15).

2.2.5 Sonstige Förderbereiche

Auch Benthues stellt fest, dass im Klettern ein enormes Förderpotenzial für Kinder und Jugendliche liegt, das erkannt werden muss. Er nennt unterschiedliche Förderbereiche, die größtenteils mit den bereits beschriebene Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten korrelieren. Ergänzend beschreibt er, dass Klettern auch zur Förderung von Problemlösestrategien und Abstraktionsfähigkeit beitragen kann, zum Beispiel beim Klettern eines Überhangs oder allgemein einer schwierigen und herausfordernden Kletterpassage (vgl. Benthues, 2002, S. 6).

Auch das Spektrum kletterspezifischer Wirkungsdimensionen nach Neumann und Schädle-Schardt (2001) kann ergänzend herangezogen werden. So schreiben sie dem Klettern eine kognitive und motivationale Wirkung zu. Beim Klettern sind verschiedene Kenntnisse zu erwerben, wie zum Beispiel die Sicherungstechnik oder das Binden verschiedener Knoten, wodurch kognitive Fähigkeiten beansprucht werden. Außerdem befriedigt Klettern individuelle Bedürfnisse, wie zum Beispiel die Suche nach Abenteuer, Risiko und Grenzerfahrungen und kann somit motivational wirken (vgl. Neumann/Schädle-Schardt, 2001, S. 9).

„In diesem Sinne ist Klettern im Schulsport ein Erlebnis mit Grenzerfahrungsmöglichkeit, bei dem Spannung erfahren wird, zu dem Vertrauen notwendig ist und bei dem die Sinne für die Wahrnehmung des/der Partners/Partnerin bzw. der Gruppe sowie für die Natur und Umwelt

⁶ Der Partnercheck bedeutet, dass vor jedem Einsteigen in eine neue Kletterroute beide Kletterpartner sich gegenseitig prüfen, ob sie den Klettergurt richtig angezogen und verschlossen haben, ihrer Anseil-/Sicherungsknoten richtig gebunden sind und der Sicherungskarabiner richtig verschlossen ist.

geschärft werden“ (Witzel, 1998, S. 138). Daher wird Klettern auch als *präventiver Jugendschutz*⁷ bezeichnet, was insbesondere für Kinder und Jugendliche gilt, die im Großstadt-Gebieten leben und dadurch immer weniger Möglichkeiten zu kontrollierbar risikoreichen und sinnlichen (Bewegungs-)Erfahren haben (vgl. ebd.).

2.3 Mehrperspektivischer Sportunterricht

Perspektive ist eines der Wörter, das sich in letzter Zeit sowohl in der Sprache des Alltags, als auch in der der Wissenschaften gleichermaßen ausgebreitet hat. Seit den frühen 1970er Jahren gehören Ansätze zur Pädagogik und Didaktik, die in der Vorbereitung der nächsten Generation auf eine Welt voller verschiedener Perspektiven und Betrachtungsweisen, die Hauptaufgabe der Schule sehen. In Folge wurde auch in Bezug auf den Sportunterricht die Forderung erhoben, diesen mehrperspektivisch zu gestalten (vgl. Klein, 2008, S. 162).

„Mehrperspektivität dient im Sportunterricht nicht vorrangig dem Ziel, die Relativität allen Wissens zu erschließen [...]. Im mehrperspektivischen Sportunterricht geht es vielmehr zunächst um die Förderung von Handlungsfähigkeit“ (Kurz, 2008, S. 162). Mit Handlungsfähigkeit meint Kurz hier, durch Erfahrungen zu wissen, was aktiver Sport für unterschiedliche Sinndimensionen haben kann und daraufhin sein Leben gestalten zu können. Dabei ist die Grundannahme, dass Sportarten über ein facettenreiches Sinnpotenzial verfügen und dass es beim Sporttreiben grundsätzlich möglich ist, diesem einen individuellen Sinn zuzuweisen. Das Grundanliegen des mehrperspektivischen Ansatzes kann folgendermaßen zusammengefasst werden: „Sportarten, sprich klettersportliche Aktivitäten, (kennen) lernen, persönliche Bedürfnisse berücksichtigen und nachhaltig verfolgen“ (Ullmann/Winter, 2002, S. 10).

2.3.1 Die sechs pädagogischen Perspektiven nach Kurz

Kurz schlägt vor im Sportunterricht insgesamt sechs pädagogische Perspektiven zu unterscheiden. Durch den Begriff *pädagogische Perspektiven* wird versucht, neben den rein sportbezogenen Intentionen auch erzieherische Effekte mit einzubringen und zu verfolgen. Fol-

⁷ Dieser Begriff wird vom dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg verwendet: „Ausübung und Erlernen des Klettersports ist in diesem Sinne auch präventiver Jugendschutz“ (DAV, 1996, S. 9).

gende pädagogische Perspektiven sollen Grundlage eines mehrperspektivischen Sportunterrichts sein (vgl. Kurz, 2000, S. 74ff.):

1. Leistung:

- Sich Bemühen Leistung im Sport zu erfahren
- Eigene Einstellung zu Leistung reflektieren und weiterentwickeln
- Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten

2. Miteinander:

- Mit anderen Menschen Gemeinschaft verbringen
- Gemeinsam spielen und handeln, als wesentlicher Bestandteil von Sport

3. Ausdruck:

- Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten können

4. Eindruck:

- Ansprechen aller Sinne
- Neue Körpererfahrungen durch Bewegung
- Die Förderung einer vielseitigen Wahrnehmungsfähigkeit

5. Wagnis:

- Sich in reizvolle Situationen begeben, bei denen der Ausgang ungewiss ist und sich in ihnen bewähren (Angst überwinden)
- Risiken erkennen und einschätzen lernen

6. Gesundheit:

- Verbesserung von Fitness und Gesundheit
- Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins

2.3.2 Mehrperspektivischer Kletterunterricht

Die Grundgedanken zum mehrperspektivischen Sportunterricht können nun auf einen *mehrperspektivischen Kletterunterricht* übertragen werden. Dieser beabsichtigt es, Schülern das Klettern und seine mehrdimensionale Bedeutung zu erschließen. „Klettern lehren und gleichzeitig erzieherische Absichten im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung bewusst anstreben und nachhaltig verfolgen ist das Grundanliegen des mehrperspektivischen Ansatzes“ (Ullmann, 2002, S. 38). Ullmann und Winter unterscheiden hierbei zwei unterschiedliche

Bezugspunkte. Zum einen die *subjektive Perspektive*, welche durch die Frage „Was reizt mich am Klettern?“ gekennzeichnet wird und zumeist mit dem Hauch von Abenteuer und dem Heranwagen an psychische und körperliche Grenzen beantwortet wird. Zum anderen gibt es empirische Untersuchungen, die zeigen, dass durch Klettern ein Wert, im Sinne von „Entwicklung, Bildung und Lebenssinn“ (Kurz, 2000, S. 72), vermittelbar ist. Dies kennzeichnet die *pädagogische Perspektive*, welche sich damit beschäftigt, wie Klettern unter mehreren Perspektiven thematisiert und zum Unterrichtsthema gemacht werden kann (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 17).

Neben dieser Differenzierung zwischen subjektiver und pädagogischer (Sinn-)Perspektive erscheint es sinnvoll, die vielen verschiedenen Perspektiven noch in drei Perspektivenkomplexe zu unterteilen, die unter anderem im Unterricht als Orientierungs- und Entscheidungshilfe dienen können (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 17f.).

Obwohl alle Perspektiven gleichwertig sind, gibt es einige Teilaspekte (wie etwas verantworten, sich verständigen, reflektieren), die als übergeordnet anzusehen sind. Sie sind in allen Perspektiven vorhanden und wirksam und werden von Ullmann und Winter den *kletteruniversellen Perspektiven* zugeordnet. In diesem Sinn kann Klettern ...

... Verstehen und Verständigung fördern (vgl. 2. Päd. Perspektive: *Miteinander*).

... Verantwortungsbewusstsein entwickeln (vgl. 2. Päd. Perspektive: *Miteinander*).

An zweiter Stelle stehen die *kletterzentralen Perspektiven*, welche aus der „wechselhaften Perspektivenlandschaft“ die Perspektiven wählen, die dem Klettern näher stehen. Klettern kann ...

... Könnens- und Leistungserfahrungen erschließen (vgl. 1. Päd. Perspektive: *Leistung*).

... Abenteuer, Spannung und Grenzerfahrungen vermitteln (vgl. 5. Päd. Perspektive: *Wagnis*).

... Gemeinsames Handeln und soziales Wohlgefühl bewirken (vgl. 2. Päd. Perspektive: *Miteinander*).

... Kreativität, Ästhetik und Gestaltung zum Ausdruck bringen (vgl. 3. Päd. Perspektive: *Ausdruck*).

Im Gegensatz zu den kletterzentralen Perspektiven sind als drittes die *kletterperipheren Perspektiven* zu nennen, welche aus fremden und noch ungewohnten Perspektiven bestehen

und weniger Beachtung finden, jedoch jederzeit wieder anders gewichtet werden können. Klettern kann ...

... Körper- und Umwelterfahrungen ermöglichen (vgl. 4. Päd. Perspektive: *Eindruck*).

... Wohlbefinden und Fitness erzeugen (vgl. 6. Päd. Perspektive: *Gesundheit*).

Im Folgenden soll noch kurz näher auf die **vier kletterzentralen Perspektiven** eingegangen werden, da diese, wie der Name schon sagt, zentral sind, wenn es um die Frage nach dem Sinn von Klettern geht.

Klettern kann Könnens- und Leistungsperspektiven erschließen. Beim Klettern können gerade Leistungsanfänger schnell Erfolgserlebnisse machen. Kletterrouten (mit für den Kletterer passendem Schwierigkeitsgrad) können eigenständig gesucht und eingeschätzt werden. Anhand dessen kann die eigene Kletterleistung bewertet werden. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die bei den Kletterrouten angegebenen numerischen Schwierigkeitsgrade nicht objektiv sind, sondern sehr von Körpergröße, Vorlieben und Tagesform des Bewerter abhängen. Nicht selten hört man einen Satz wie „*Eine Fünfer-Route konnte ich letztes Mal aber ohne Probleme klettern*“. Dies führt erfahrungsgemäß gerade bei Kletteranfängern leicht dazu, dass diese anfangen an ihrer Leistungsfähigkeit zu zweifeln. Die deutliche Rückmeldung, die man beim Klettern über Erfolg oder Misserfolg bekommt, kann sehr motivierend sein. Jedoch besteht auch die Gefahr, dass sich einige Kinder und Jugendliche als „ewige Verlierer“ sehen, da sie konditionell, konstitutionell, motorisch und physisch nicht beim „Immer-Schwieriger-Klettern“ mithalten können. Gerade um solche demotivierenden Erfahrungen zu vermeiden, sollte mit den Schülern über die Leistungskomponente gesprochen und die Aussagekraft der reinen Schwierigkeitsgrade weitgehend relativiert werden (vgl. Neumann/Schädle-Schardt, 2000, S. 246f.). Ullmann und Winter plädieren hier für eine umfassende Auslegung zugunsten subjektiver Leistungsansprüche, so „dass jedes Mehr an Können und Wissen im Zusammenhang mit Klettern den Lernenden als ‚relative‘ Leistungsverbesserung bewusst zu machen ist“ (Ullmann/Winter, 2002, S. 21).

Klettern kann Abenteuer, Spannung und Grenzerfahrungen vermitteln. Beim Klettern verlässt man den sicheren Bodenkontakt und versucht in der vertikalen Wand Halt zu finden. Die

Offenheit des Ausgangs bzw. die Ungewissheit, ob die Route gelingt, gibt dem Klettern eine gewisse Bedrohungs Komponente. Dieses Wagnis, dieser Nervenkitzel kann sowohl als positiv als auch als negativ erlebt werden. Diese individuelle Bewertung hängt von persönlichen Dispositionen und von der Art und Weise ab, wie der Kletterunterricht gestaltet wird. Um diese Perspektive des Wagnisses positiv zu gestalten, ist es essenziell, als Lehrperson sensibel gegenüber Gefühlen der Schüler zu sein und sie langsam an das Wagnis des Kletterns heranzuführen (vgl. Neumann/Schädle-Schardt, 2000, S. 245).

Klettern kann gemeinsames Handeln und soziales Wohlfühl bewirken. Beim Klettern ist man wie bei kaum einer anderen Sportart auf einen Partner angewiesen. Die Beziehung zwischen Kletternden und Sichernden basiert auf einem existenziellen Vertrauensverhältnis. Der Kletterer vertraut sein Leben seinem Sicherungspartner an, welcher sich um dessen leibliche Unversehrtheit kümmern muss. Hierfür ist es notwendig im Kletterunterricht den Schülern die Folgen ihres Handelns und somit eines möglichen Vertrauensbruches bewusst zu machen. Zudem ist die Vermittlung von materialkundlichem Wissen nicht zu vernachlässigen. Dadurch kann das Zutrauen in das Klettermaterial hervorgerufen und vergrößert und ein bedingungsloses „Sich-Ausliefern“ ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 245f.).

Klettern kann Kreativität, Ästhetik und Gestaltung zum Ausdruck bringen. Für einen Außenstehenden ist es nicht immer ersichtlich, dass beim Klettern Kreativität, Gestaltung und Ästhetik aufzubringen sind. Bereits Kleinkinder führen, wenn ihnen im Bereich der Alltagsmotorik entsprechende Möglichkeiten gegeben werden, beeindruckende Kletterbewegungen durch. Hier sind zum Beispiel Greifen, Beugen, Stützen, Ziehen oder Strecken des Rumpfes zu nennen, die kombiniert werden, um Hindernisse zu überwinden oder zu besteigen. Auch bei Kletterern, unabhängig ob spaß- oder leistungsorientiert, ist das Bestreben beobachtbar, ständig neue Bewegungsabläufe für die vor ihnen liegende Kletterstelle zu finden. Eine Vielzahl an verschiedenen Klettertechniken ermöglicht das Beklettern verschiedener Passagen (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 25f.). „Dieses kreativ-ästhetische Spiel mit der Bewegung, mit

dem Körper und der Schwerkraft wird von Emotionen begleitet. Für viele Kletterer liegt im Erfahren dieser emotionalen Zustände der eigentliche Reiz des Kletterns“ (ebd.).

Neben dem hier beschriebenen mehrperspektivischen Kletteransatz nach Ullmann und Winter kommen Neumann und Schädle-Schardt bei ihren Überlegungen zu einem mehrperspektivischen Ansatz im Klettern zu sechs anderen Perspektiven: Wagnis, Kooperation, Vertrauen, Leistung, Innensicht und Variation. Besonders die Bereiche Innenansicht und Variation können als Ergänzung zu den vorher beschriebenen Kletterperspektiven gesehen werden und werden hier deswegen noch kurz erläutert.

Innensicht und Außensicht: „Das zentrale Anliegen beim Klettern liegt in der erfahrungsgeliteten Ausbildung situativ erfolgreicher Lösungsverfahren, die es ermöglichen, den Körper mit Hand und Fuß sicher und ökonomisch fortzubewegen“ (Neumann/Schädle-Schardt, 2001, S. 12). Diese Verhaltenskompetenz lässt sich, in der an die Route angepassten Umsetzung von bestimmten Klettertechniken, äußerlich beobachten. Zudem ist ein differenzierter Umgang mit der Innensicht über den persönlichen Wahrnehmungsraum in verschiedenen Situationen essenziell beim Klettern (wie zum Beispiel der innere Drang beim Klettern ständig Stabilität herstellen und behalten zu wollen) (vgl. ebd., S. 12f.). Dieser enge Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung spielt eine große Rolle beim Klettern: „Nicht die situativ optimale Aneinanderreihung von Klettertechniken leitet auf dem Weg nach oben, sondern primär führt der Gefühlsfluss relativer Sicherheit“ (ebd., S. 13).

Variation: Beim Klettern sammeln wir Erfahrungen und eignen uns dadurch eine Fülle verschiedener Klettertechniken an. Verschiedene Routen haben verschiedenen Anforderungen und durch eine erarbeitete Variationskompetenz soll es dem Kletterer möglich werden, in einem harmonischen Wechsel zwischen unterschiedlichen Klettertechniken sich passend zu den veränderten Ausführungsbedingungen zu bewegen (vgl. ebd., S. 14f.). „Die Fülle hierdurch geschaffener Variationserfahrungen bildet unser Kletterkönnen“ (ebd., S. 15).

2.3.3 Klettern mehrperspektivisch vermitteln - aber wie?

Geht es um die Frage wie Klettern im Sportunterricht vermittelt werden kann, sind insbesondere drei Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 18):

- 1) Kletterbewegungen sind zwar einerseits *offene Bewegungsfertigkeiten* (sie haben sich ständig neu und situationsabhängig an die veränderten Umgebungsbedingungen anzupassen); andererseits zählen sie auch zu den *geschlossenen Bewegungsfertigkeiten* (z.B. wenn eine bekannte Route mehrmals durchgestiegen wird, um dieselben Bewegungsabfolgen anzuwenden und einzuüben).
- 2) Um sich neue, innovative Bewegungsformen anzueignen, setzen Heranwachsende meist auf sehr eigenwillige Lernstrategien, wie Ausprobieren und Entdecken, sowie Nachahmen und Modifizieren; auf der anderen Seite ist das Gefahrenpotenzial in der Risikosportart Klettern durch effiziente Lehr- und Lernstrategien so weit wie möglich zu reduzieren.
- 3) Die Vorgabe von eindeutigen Bewegungs- und Sinnvorschriften schränkt den Umgang mit Sinn-Vielfalt sehr ein; jedoch sind gezielte Sinn-Anregungen notwendig, um ungewohnte Sinn-Anregungen aufzuzeigen.

Diese „Gegensatzstruktur“ macht es notwendig, die Vermittlung einerseits auf personenbezogene Interessen und andererseits auf sachbezogene Aufgabenstellungen auszurichten. Ullmann und Winter nennen zwei Konsequenzen, die sich hieraus aus methodischer Sicht ergeben.

„Zum einen ist das breite Methodenspektrum von der ‚Erfahrungsmethode‘ bis zur ‚Schulmethode‘ zu nutzen“ (Ullmann/Winter, 2002, S. 18). Erfahrungsmethode meint hier, dass es den Schülern ermöglicht werden soll, spontan und selbstständig auf die arrangierte Bewegungssituation einzugehen und ihre eigenen Handlungsabsichten im Klettern und Zielstellungen davon einzubringen. Der Lehrer nimmt eher die Rolle des Beraters ein, der Anregungen und sogenannte *offene Vermittlungsimpulse* gibt („Welcher Griff ist gut/schlecht?“, „Wie kannst du deinen Fuß ohne Abzurutschen weiterversetzen?“). Die Schulmethode beinhaltet hingegen einen organisatorisch und bewegungstechnisch stark formalisierten Lehrgang, dessen Ziel es ist, die Schüler systematisch in anspruchsvollen Klet-

tertechnikvariationen auszubilden; die sogenannten *geschlossenen Vermittlungsformen* sind in diesen Kontext einzuordnen. Das Erlernen grundlegender Sicherungstechniken und spezieller Klettertechniken bei herausfordernden Passagen erfordert häufig den Einsatz solcher *geschlossenen Formen* der Vermittlung. Hierbei orientiert sich die Lehrkraft an den methodischen Vorgehensweisen der Unterweisung, Belehrung und Lenkung.

Zusammenfassend ist es als erste Konsequenz für die mehrperspektivische Vermittlung des Kletterns wichtig, zwischen erfahrungsoffenen und (vor-)strukturierten Lernsituationen abzuwechseln (vgl. Ullmann/Winter, 2002, S. 19).

„Zum andern sind mehrperspektivische ‚Vermittlungs- bzw. Inszenierungsformen‘ anzubieten“ (Ullmann/Winter, 2002, S. 18). Dies beinhaltet, dass für den Lehr-/Lernprozess eine rein sachstrukturelle Methodik nicht ausreicht. Die subjektive Lernstruktur der Kinder und Jugendlichen ist angemessen miteinzubeziehen. Es ist notwendig, die Kinder dazu zu bringen, sich mit verschiedenen Sinnbezügen auseinanderzusetzen und daraufhin ihren eigenen, individuellen Sinn zu finden. Dies lässt sich am besten durch die drei methodischen Leitgedanken *Akzentuieren*, *Kontrastieren* und *Integrieren* erreichen. Durch spezielle Aufgaben werden einzelne Sinnbezüge des Kletterns *akzentuiert*. So kann z.B. durch Abseilübungen oder Falltests der Wagnischarakter (vgl. 5. päd. Perspektive *Wagnis*) des Kletterns intensiviert zum Thema gemacht werden. Zudem kann es sinnvoll sein, durch Aufgaben die verschiedenen Sinnperspektiven einander gegenüberzustellen und zu *kontrastieren*. Eine Aufgabe kann es z.B. sein, eine Kletterpassage zuerst betont ästhetisch (vgl. 3. päd. Perspektive *Ausdruck*) und anschließend besonders schnell (vgl. 1. päd. Perspektive *Leistung*) zu klettern. Dadurch können die Besonderheiten der einzelnen Perspektiven leichter erkannt und erfahren und dadurch kritischer beurteilt werden. Neben dem Akzentuieren und Kontrastieren können verschieden Sinnaspekte auch ineinander *integriert* werden, indem eine komplexere Aufgabenstellung mehrere ineinandergreifende Sinnaspekte beachtet (vgl. ebd., S. 19f.). Eine beispielhafte Situation wäre: „Gemeinsame Absprache über die geeignetste Kletterroute für die Seilschaft⁸, Bewältigung an der Leistungsgrenze unter verantwortungsvoller Mithilfe des wechselnden Sicherungspartners, Herausfiltern der schwierigsten Passagen,

⁸ Seilschaft = Eine Gruppe, die durch ein Seil miteinander verbunden klettert oder wandert.

Lösungsmöglichkeiten für Kletterprobleme und angstreduzierende Lösungsstrategien besprechen“ (ebd., S. 20).

2.3.3.1 Ambivalentes Erleben im Kletterunterricht anhand der pädagogischen Perspektiven

Im Handeln und Erleben der Schüler während des Kletterunterrichts ist immer die pädagogische Ambivalenz bestimmend. Dies meint, dass die verschiedenen pädagogischen Perspektiven zwar bestimmte Wirkungs- und Erfahrungsmöglichkeiten wahrscheinlich und wünschenswert machen, jedoch auch immer andere Eindrücke, Erlebnisse oder Wirkungen auftreten können. Einige Beispiele sind in Abbildung 3 (Beispiele für ein ambivalentes Erleben im Kletterunterricht) dargestellt.

„Guckt mal, die hebt ja gar nicht vom Boden ab!“

→ **Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (*Leistung*).**

„Ich will da nicht hoch, ich habe totale Angst!“

→ **Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (*Eindruck*).**

„Gib mir mal das Seil. Ich bin Cliffhanger und hänge mich nur an die Griffe!“

→ **Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten (*Ausdruck*).**

„Ey, der hat ja voll Schiss!“

→ **Etwas wagen und verantworten (*Wagnis*).**

„Den sichere ich nicht, der Fettsack ist mir zu schwer!“

→ **Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (*Miteinander*).**

„Die Scheißgriffe tun doch voll weh!“

→ **Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (*Gesundheit*).**

Abbildung 3: Beispiele für ein ambivalentes Erleben im Kletterunterricht (nach Neumann/Kößler, 2010, S. 5)

Als Lehrkraft ist es notwendig, sich diesen „unerwünschten Wirkungen“ bewusst zu sein. Wie kann reagiert werden, wenn Klettern für die Schüler so erlebt und ausgelegt wird und somit ein Widerspruch zu den im Sportunterricht eigentlich intendierten pädagogischen Perspektiven entsteht? Klettern ist keinesfalls als Selbstläufer anzusehen, der eine vorausschauende Planung unnötig macht (vgl. Neumann/Kößler, 2010, S. 4f.).

2.3.4 Kritik am mehrperspektivischen Sportunterricht

„Im Kletterunterricht der Schule (muss) die ganze Breite kletterspezifischer Sinn- und Bewegungserfahrungen aufgegriffen, präsentiert und erfahrbar gemacht werden. [...] Gleich welche individuellen Ausrichtungen im weiteren Verlauf des ‚Kletterlebens‘ präferiert werden (z.B. Wettkampfklettern oder Genuskkletterei), so werden sie doch alle von den Perspektiven mitbestimmt“ (Neumann/Schädle-Schardt, 2000, S. 248f.).

Im Gegensatz zu dieser Meinung von Neumann und Schädle-Schardt, gibt es allerdings auch kritische Äußerungen gegenüber dem didaktischen Ansatz der Mehrperspektivität, die ernst genommen werden müssen. So sieht Hummel (2001) in der Erziehung zur Vielheitsfähigkeit (eine) pseudopädagogische „Überforderung und Überschätzung dessen, was Schulsport überhaupt zu leisten vermag“ (Hummel, 2001, S.1). Jedoch ist hier wieder auf den pädagogischen Doppelauftrag des Sportunterrichts zu verweisen, auf den in Kapitel 2.2 schon näher eingegangen wurde und der eine Mehrperspektivität des Sportunterrichts schon indirekt fordert. Der erste Auftrag des Sportunterrichts ist die ganzheitliche Förderung der individuellen persönlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Genau hier setzt auch der mehrperspektivische Ansatz an, dessen Grundanliegen es ja gerade ist, nicht nur den reinen Sport, das Klettern, zu lehren, sondern gleichzeitig den erzieherischen Auftrag im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung umzusetzen. Als zweiter Auftrag gilt es, den Schülern die Vielfalt des Sports näher zu bringen und sie dadurch handlungsfähig zu machen. Die Förderung der Handlungsfähigkeit der Schüler ist das zentrale Anliegen im mehrperspektivischen Sportunterricht. Sicherlich ist es kein leichtes Unterfangen, Klettern mehrperspektivisch zu unterrichten. „Doch wem von Berufs wegen die Erziehungsaufgabe auferlegt wurde, Schüler in ihrer Persönlichkeit zu bilden, sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Bewegungs- und Sporttrends zu befähigen, kann nicht ohne Vermittlungsformen auskommen, die auch ein Lernen an Widerständen und Anstöße zu neuen Einordnungen des Erlebten anbieten“ (Ullmann, 2002, S. 42). Trotzdem ist es sicherlich sinnvoll nicht den Anspruch zu haben alle Sinnaspekte vermitteln zu müssen, sondern diese dosiert, könnens- und interessenangemessen zu thematisieren (*Mehrperspektivität der kleinen Schritte*).

2.4 Naturfels oder künstliche Kletteranlage?

Der DAV vertritt im „Fachlehrplan für differenzierten Sportunterricht: Sportklettern“ (DAV 1996) die Meinung, dass Klettern „im Sportunterricht nur an künstlichen Kletterwänden durchgeführt werden (kann)“ (DAV, 1996, S. 1). Der Besuch von Naturfelsen hingegen soll nur in Ausnahmefällen stattfinden, wie zum Beispiel im Rahmen eines Schulprojekts oder einer Abschlussfahrt. Hierdurch können die sowieso schon stark besuchten Naturfelsen entlastet werden, Klettern kann unabhängig von Wettereinflüssen durchgeführt werden, es gibt keine langen An- und Abfahrtswege, Material/Ausrüstung ist unmittelbar verfügbar und eine relativ unkomplizierte Eingliederung in den Stundenplan bzw. die Unterrichtsorganisation ist meistens möglich. Zudem sind Indoor-Kletteranlagen meist besser überschaubar, die einzelnen Klettertechniken können spezifischer trainiert werden und die Kletterwände sind meist besser an die Entwicklung der sportmotorischen Fähigkeiten der Schüler angepasst (vgl. Witzel, 1998, S. 138f.). Beschränkt sich der Kletterunterricht nur auf das Klettern in künstlichen Anlagen „werden jedoch immer Aspekte wie Ernstfallcharakter, Ganzheitlichkeit, Naturbezogenheit, Erfahrungs- und Sinnesvielfalt, Natur- und Umweltschutz, Wetterabhängigkeit und Erlebnisvielfalt reduziert oder ausgeblendet“ (Witzel, 1998, S. 139). Neumann und Kößler betonen als einen didaktischen Problembereich im Schulklettern, dass dieses kaum Bezug zum Felsklettern hat. „Klettern war und ist Natursport, auch wenn es faktisch deutliche Tendenzen zum Klettern an künstlichen Wänden gibt“ (Neumann/Kößler, 2010, S. 2). Besonders bemängeln sie, dass durch reines Klettern an künstlichen Wänden das kletterspezifische Anforderungsprofil reduziert und der Erlebnisraum beschränkt wird. Als Anregung zum Klettern an Naturfelsen verweisen sie auf sogenannte *Schulfelsen*, welche durch besonders gute Absicherung (z.B. kleine Hakenabstände, keine Gefahr des Steinschlags, regelmäßige Wartung), als besonders geeignet für den Schulsport erscheinen und an denen Kletterunterricht stattfinden darf. Da viele Alpenvereinssektionen schon solche Klettergärten besitzen wäre eine Kooperation dieser Sektionen sinnvoll (vgl. Neumann/Kößler, 2010, S. 5).

3 Förderschule

„Die Förderschule (ehemals: Schule für Lernbehinderte) ist eine Schule, an der Kinder und Jugendliche mit umfassenden und lang andauernden Lernproblemen und Entwicklungsverzögerungen ein differenziertes Unterrichts- und Förderangebot erhalten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg⁹).

Diese Kinder und Jugendliche sind Schüler, die an den allgemeinen Schulen zeitweise oder dauerhaft schulisch nicht erfolgreich gefördert werden können, woraus ein sonderpädagogischer Förderbedarf resultiert.

Die Zielsetzungen des Bildungsgangs Förderschule sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008, S. 8):

- Den Bildungsanspruch dieser Kinder und Jugendlichen aufnehmen und ihnen durch Bildung, Hilfen zur Erziehung sowie Eingliederungshilfen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.
- Kinder und Jugendliche fördern und stärken, damit sie eine stabile Identität und das notwendige Selbstbewusstsein für ihre individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft entwickeln können.
- Nicht in erster Linie prüfbares Wissen vermitteln, sondern Einstellungen, Haltungen und die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, die die Teilhabe am sozialen und beruflichen Leben unterstützen.

Im Zentrum des Unterrichts an der Förderschule steht immer die *Persönlichkeitsbildung* im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen und das Selbstwertgefühl, genauso wie die Entwicklung einer realistischen Selbstbildung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg¹⁰). Zudem sind, wie Hartmut von Hentig betont, „wesentliche Grundlage der schulischen Arbeit der Förderschule [...] Individualisierung und Lebensweltorientierung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008, S. 8).

⁹ Vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189360/index.html?ROOT=1146607>

¹⁰ Vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189360/index.html?ROOT=1146607>

3.1 Lernbehinderung – Definitionen und Betrachtungsweisen

Der Begriff der *Lernbehinderung* löste Ende der 1950er die Bezeichnung der *Hilfsbedürftigkeit* ab. Aus der *Hilfsschule* wurde somit die *Sonderschule für Lernbehinderte* und in den 70er Jahren die *Schule für Lernbehinderte*. Als diese, als Schule für Schulleistungsschwache, in den 1980er Jahren erneut in Kritik geriet, erfolgte in den Bundesländern der BRD die Umbenennung in unsere heutige *Förderschule* (vgl. Vernooij, 2007, S. 265).

Die vorherige Bezeichnung als *Schule für Lernbehinderte* ordnete deren Schüler als lernbehindert ein. In den letzten vier Jahrzehnten ist es üblich gewesen von einer Lernbehinderung zu reden. Obwohl diese Bezeichnung veraltet und mittlerweile oft in der Kritik ist, wird sie in der Literatur der Lernbehindertenpädagogik – wie der Name ja schon sagt – noch verwendet. Jedoch darf hierbei nicht vergessen werden, dass *Lernbehinderung*, als Arbeitsbegriff konzipiert, seit seiner Einführung eher kritisch betrachtet wird und es schon lange Stimmen gibt, die seine Abschaffung fordern (vgl. Eberwein, 1996, S. 52). „Er sei wissenschaftlich nicht haltbar. Die Auffassung von Lernbehinderung als Persönlichkeitseigenschaft ist überholt. Vor allem leistet er Etikettierung und Stigmatisierung Vorschub, die massive lebenspraktische und subjektive Nachteile für die Betroffenen nach sich ziehen“ (Leonhardt/Wember, 2003, S. 443). Diese Kritikpunkte sind ernst zu nehmen. Begriffe wie *sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen* oder *Förderschwerpunkte im Bereich des Lern- und Leistungsverhalten* stellen Alternativen dar, die heute als offizielle Sprachregelungen in der Bildungspolitik gelten (vgl. ebd., S. 443).

Um einen Einblick in die Schülergruppe der Förderschule zu bekommen, soll im Folgenden trotzdem dem eher defizitorientierten Begriff der Lernbehinderung nachgegangen werden, da dieser wie schon erwähnt in der Literatur noch oft Verwendung findet. Der Paradigmenwechsel, der mittlerweile in der Lernbehindertenpädagogik stattgefunden hat, muss dabei jedoch immer Beachtung finden: Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf verweist auf die „besondere, über das auffällige Maß hinausgehende pädagogische Hilfe, damit das Kind, soweit immer möglich, seine eigenen Potenziale entwickeln, sein Leben gestalten sowie den Lern- und Leistungsanforderungen seiner Lebenswelt und der Gesellschaft entsprechen kann“ (Kanter, 1998, S.45).

„Es gibt bis heute keine verbindliche überregionale Definition von Lernbehinderung“ (Graunke/Schmidt, 1983, S. 7). Dies stellen Graunke und Schmidt fest und beschreiben vor diesem Hintergrund die Feststellung von Gerhard Klein (1973) als sehr treffend, *„lernbehindert sind Kinder, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen“* (Klein, 1973, S. 159). Der Nährwert dieser Aussage erscheint zuerst sehr gering, doch sie weißt genau darauf hin, dass es, außer dem gemeinsamen Besuch der Förderschule, nur wenige Eigenschaften gibt, die *Lernbehinderte* gemeinsam haben. Dies zeigt, dass es keinesfalls leicht sein wird, die Gruppe der Kinder und Jugendliche zu definieren, die als *lernbehindert* gelten sollen (vgl. Elbert & Ellinger, 2005, S. 315).

Trotzdem gibt es eine Definition für Lernbehinderung von Kanter, die sich im engeren Sinne durchgesetzt hat:

„Als lernbehindert wird ein Mensch bezeichnet, der in seinem Leben schwerwiegend, langdauernd und umfänglich so beeinträchtigt ist, dass deutlich normabweichende Verhaltens- und Leistungsformen sichtbar werden“ (Kanter, 1980, S.47).

Von der Lernbehinderung unterscheidet Kanter die Lernstörungen, von welcher man „bei weniger gravierenden, temporären oder partiellen Beeinträchtigungen spricht“ (ebd.). Jedoch ist für Kanter der Übergang zwischen beiden Formen und Gradausprägungen fließend und unter ungünstigen Bedingungen können sich Lernstörungen zu einer Lernbehinderung ausweiten und verfestigen.

Auf diese ungünstigen Bedingungen geht Kanter in seinem *Modell der bio-sozialen Interaktion und Kumulation* (vgl. Abbildung 4) näher ein. Darin beschreibt er vier Faktoren, die Lernbehinderung bedingen. Sie wirken die wechselseitig zusammen und beeinflussen sich gegenseitig.

Als erstes Bedingungsfeld nennt Kanter die biologisch-organischen Bedingungen. „Intakte somatische Gegebenheiten unter Einschluss ungestörter biologischer Reifungsvorgänge, vor allem die Funktionstüchtigkeit des Zentralnervensystems“ (ebd., S. 48) sieht er als organisch-biologische Grundlage für ungestörte Lernprozesse.

Weiterführend ist als zweites die Wechselwirkung zwischen Umweltwirkung und Organusbildung zu nennen. Erst in letzter Zeit ist man sich über die Bedeutung des *primären Lernens* für die spätere Lerntüchtigkeit bewusst geworden. So kann die Ausbildung des Zentralner-

vensystems durch Mangel an Lerngelegenheiten über Umweltkontakte und Eigenerfahrungen erschwert werden (vgl. ebd., S. 49).

Lernen geschieht immer in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Soziale und kulturelle Umweltfaktoren bilden somit die dritte wesentliche Bedingungsgruppe und sind für die Entstehung von Lernbehinderung nicht weniger wichtig wie die biologisch-organischen Bedingungen (vgl. ebd., S. 49f.).

Um den Kreis zu schließen, ist noch eine letzte bestimmende Gruppe einzubringen, die Kanter mit dem Begriff *Stabilisierungstendenzen* umschreibt. „Gemeint sind damit Prozesse im Entwicklungsgang, vor allem des heranwachsenden Menschen, die eine Profilierung und Verfestigung des einzelmenschlichen Verhaltensrepertoires im Sinne der sich ausbildenden Persönlichkeitsstruktur bewirkt“ (ebd., S. 51). Diese Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen bzw. steuern gewollt oder ungewollt immer mehr das Lern- und Leistungsverhalten dieses Menschen (vgl. ebd.).

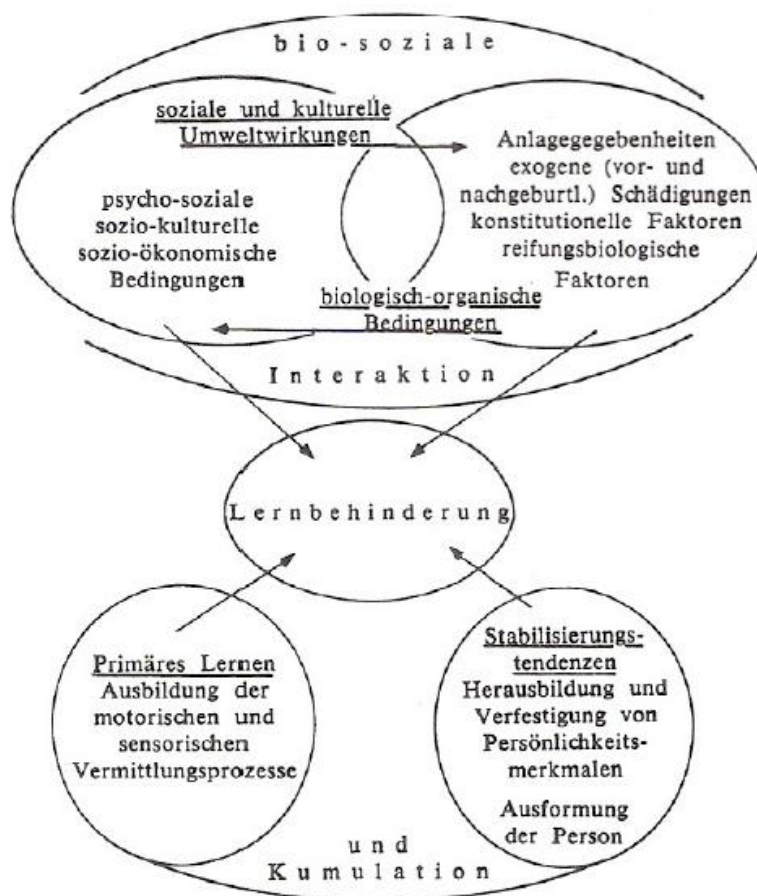


Abbildung 4: Modell der bio-sozialen Interaktion und Kumulation (nach Kanter, 1980, S. 51)

Wenn es um Lernbehinderung geht, dürfen die Gedanken Ulrich Bleidicks zu Ursachen und Erscheinungsweisen der Lernbehinderung nicht außer Acht gelassen werden. Schon in den 70er Jahren wurde das Phänomen Lernbehinderung als *multifaktoriell* diskutiert; 1977 beschreibt Ulrich Bleidick vier Aspekte der Lernbehinderung: einen soziologischen, psychologischen, medizinischen und pädagogischen Aspekt. Auf diese soll im Folgenden kurz näher eingegangen werden.

3.1.1 Der soziologische Aspekt

Seitdem 1970 lernbehinderte Schüler von Begemann als *sozio-kulturell Benachteiligte* erklärt wurden (vgl. Begemann, 1970, S. 104) und seitdem man erkannt hat, dass 80-90% der lernbehinderten Kinder und Jugendlichen aus der Unterschicht stammen (vgl. Hensle/Vernooij, 2002, S. 192), wird der soziokulturellen Umwelt der lernbehinderten Kinder immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Vor dem Hintergrund, dass die meisten lernbehinderten Schüler aus Familien der unteren Sozialschicht kommen, stellt Begemann Lernen als *Eigenwelterweiterung* dar: „der (lernbehinderte) Lerner denkt und fühlt in seiner (Unterschichts-) Welt und wird mit den Ansprüchen und Lerninhalten der Mittel- bzw. Oberschicht konfrontiert“ (Ellbert und Ellinger, 2005, S. 319). Daher müsste sich Lernförderung vielmehr an den Erfahrungen, Werten, Lebensgewohnheiten, Vorstellungen, etc. der Lebenswelt dieser Kinder orientieren.

Trotz diesen Ergebnissen darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder, die in unteren Schichten aufwachsen, automatisch in ihrer Entwicklung und ihrem späteren Lernverhalten beeinträchtigt sind. Obwohl viele Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen aufweisen, aus sozio-ökonomisch schwachen und aus ausländischen Elternhäusern kommen, gelten nur 10% der Kinder aus der Unterschicht als förderschulbedürftig lernbehindert (vgl. Cloerkes, 1997, S. 68).

Der enge Zusammenhang der Lernbehinderung mit sozialen Faktoren ist, im Gegensatz zu anderen Arten der Behinderung, besonders offensichtlich; Lernen ist immer stark von sozialen Einflussfaktoren abhängig und somit ist es leicht verständlich, dass sich soziale Konstellationen negativ auf das Lernverhalten auswirken können. Jedoch dürfen hier nicht vorschnelle Rückschlüsse gezogen werden; signifikante Sozialmerkmale der Lernbehinderten dürfen

keinesfalls monokausal als einzige Ursache von Lernbehinderung gesehen werden. Sie drücken ein komplexes Bedingungsgefüge aus, das mit zur Entstehung von Lernbehinderung beiträgt. So treten sozial auffällige Faktoren zwar gleichzeitig mit Lernbehinderung auf, jedoch ist die Richtung dieses ätiologischen Zusammenhanges nicht hinreichend geklärt (vgl. Bleidick, 1998, S. 106).

3.1.2 Der psychologische Aspekt

Bleidick nennt den psychologischen Aspekt die Persönlichkeitsstruktur der Lernbehinderten, welche durch die vielfältigen Entstehungsbedingungen von Lernbehinderung nur schwer durchgängig zu charakterisieren ist. Zudem ist die Überzeugung der Dynamik und Veränderbarkeit der Lernbehinderung heute fester Bestandteil des pädagogischen Denkens: Lernbehinderte sind lernfähig. Begabung wird nicht nur als genetisches Potenzial, sondern zugleich als die Summe der bisherigen Lernprozesse verstanden (vgl. Bleidick, 1998, S. 111f.).

Obwohl das Wesen und die Bestimmbarkeit von Intelligenz nicht eindeutig festgelegt sind, werden psychologische Bestimmungen von Intelligenz meistens hinsichtlich der intellektuellen Leistung vorgenommen. Über folgende Grenzwerte gilt aktuell weitläufig Konsens:

IQ 0-50	geistige Behinderung (schwerste – mittlere)
IQ 55-65	Grenzbereich geistige Behinderung – Lernbehinderung
IQ 65-85	Lernbehinderung
IQ 100	durchschnittliche Intelligenz
IQ >130	Hochbegabung

(vgl. Elbert/Ellinger, 2005, S. 322).

Schröder (2000b) beschäftigt sich mit der Metakognition¹¹ bei lernschwachen und leicht geistig retardierten Schulkindern (IQ 50/55-70/75) und analysiert hierzu empirische Studien im angloamerikanischen Raum. Er kommt zu dem Ergebnis, dass „alle Gruppen von Personen, die deutliche Schwierigkeiten im schulischen Lernen aufwiesen, [...] auch deutliche De-

¹¹ „Unter der Metakognition versteht man Erkenntnisfunktionen des Menschen, die die eigenen kognitiven Funktionen (also z.B. meine Gedächtnisleistung, meine Problemlösefähigkeit, meine Aufmerksamkeitsfähigkeit, mein Konzentrationsvermögen etc.) zum Gegenstand haben“ (Elbert/Ellinger, 2005, S. 323).

fizite im Bereich der Metakognition erkennen (ließen)“ (Elbert/Ellinger, 2005, S. 323). Dies bedeutet, dass sie, im Vergleich mit unauffälligen Kindern, weniger über ihre Kognition wissen und im Bereich des Lernens bei auftretenden Schwierigkeiten nur wenig Problemlösestrategien oder Handlungsalternativen zur Verfügung haben. Zudem fällt es ihnen schwerer Aufgabenschwierigkeiten richtig einzuschätzen, was negative Lernerfahrungen bzw. ausbleibende Lernerfolge mit sich zieht (vgl. ebd.).

3.1.3 Der medizinische Aspekt

Für Bleidick ist die Abgrenzung zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung in der Abwesenheit einer organischen (und somit medizinisch fassbaren) Ursache bei ersterer zu sehen (vgl. Kapitel 3.2).

Trotzdem gibt es einige Reihenuntersuchungen, die Folgendes zeigen: Auch bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen sind Entwicklungsverzögerungen nachzuweisen (im Längenwachstum, Gewicht, bei motorischen Fertigkeiten, etc.). Bleidick weist hierbei jedoch auf eine kritische Interpretation dieser Ergebnisse hin, da diese auf die Zugehörigkeit zur untersten Sozialschicht, auf Armut und mangelnde Versorgung zurückzuführen sind (vgl. Bleidick 1998, S. 113f.).

Zudem haben neurologische Feindiagnosen gezeigt, dass es unter Lernbehinderten eine starke Überrepräsentation von Kindern mit einer leichten Hirnschädigung gibt. Jedoch ist hier Vorsicht mit einer vorschnellen Diagnose einer *minimalen cerebralen Dysfunktion (MCD)* geboten, da keine organische Schädigung vorhanden sein muss; beobachtbar ist vorerst nur eine Schwäche des Großhirns. Die Annahmen hierzu differenzieren sich wegen nicht vergleichbarer Untersuchungsmethoden und verschiedener klinischer Erhebungsgruppen stark (vgl. ebd., S. 114).

„Wie bei allen anderen Behinderungsarten spielen Erbfaktoren oder exogen erworbene Schädigungen prä-, peri-, und postnatal auch bei Lernbehinderung eine Rolle“ (Vernooij, 2007, S. 272). Lernschwierigkeiten und Lernbehinderung können durch schwere Krankheiten beim Kleinkind und dadurch bedingte Entwicklungsverzögerungen, aber auch durch äußerliche Deformationen entstehen; bei einem Kind, welches unter neurologischen Dysfunktionen

leidet oder ein negatives Selbstwertgefühl hat, können sich gegebenenfalls ‚generalisierte Lernstörungen‘ entwickeln (vgl. Elbert/Ellinger, 2005, S. 327).

3.1.4 Der pädagogische Aspekt

Die Erkenntnisse aus den Hilfswissenschaften der Sonderpädagogik (Medizin, Psychologie, Philosophie/Theologie und Soziologie) münden zusammen in ein Gesamtverständnis der Lernbehindertenpädagogik. Sie sind wichtig und dürfen nicht verachtet werden, jedoch erhalten sie ihre Bedeutung in der Sonderpädagogik erst dadurch, dass sie dazu beitragen, gute pädagogische Arbeit mit lernbehinderten Kindern und Jugendlichen zu leisten (vgl. Elbert/Ellinger, 2005, S. 324f.). Gemäß dem vorher angedeuteten Paradigmenwechsel in der Lernbehindertenpädagogik und dem neuen Verständnis als Pädagogik der Lernförderung muss hier also immer die Frage im Vordergrund stehen: Was braucht das Kind angesichts seiner Lernprobleme an (sonder-)pädagogischer Hilfe?

Trotz der großen Heterogenität der lernbehinderten Schülergruppe kann man sie aus pädagogischer Sicht durch die folgenden vier Schwerpunkte beschreiben:

- Beim Lernen benötigen sie eine sorgfältige und systematische Unterstützung und sind in ihren Metakognitionen zu fördern.
- Sie müssen in besonderer Weise in ihrer Persönlichkeit ermutigt und gestärkt werden (dies gilt besonders in den bedeutenden Entwicklungsphasen).
- Eine spezielle Erziehung und Bildung ist notwendig, die auf die Angebote und Anforderungen der Hauptkultur angepasst sind.
- Bei der beruflichen Eingliederung müssen lernbehinderte Kinder und Jugendliche intensiv gefördert und begleitet werden (vgl. ebd., S. 325).

3.2 Schülergruppe der Förderschule

Vieles wurde schon im vorherigen Kapitel 3.1 über sogenannte lernbehinderte Schüler gesagt. Trotzdem hier noch einige Gedanken zur Schülergruppe der Förderschule.

Für Vernooij sagt der häufige Namenswechsel schon etwas über das Klientel dieser Schule aus bzw. zeigt die Problematik, „die eine Schülergruppe zwischen Nichtbehinderung und schwerer intellektueller Schädigung betrifft, eine Gruppe von Kindern, für die immer wieder die Forderung nach Verbleib in der Regelschule erhoben wird, nach Förderung im Rahmen der Allgemeinen Schulpädagogik, und die doch einen besonderen Förderbedarf aufweisen“ (Vernooij, 2007, S. 265). Vernooij sieht in den immer wieder wechselnden Namen das leider erfolglose Bemühen, gegen die negative Etikettierung als „Dummschule“ und somit auch die Diskriminierung gegen ihre Schüler anzukämpfen. Bis heute müssen lernschwache Schüler mit Problemen in Bezug auf gesellschaftliche Akzeptanz oder sozialem Mitgefühl rechnen. Vernooij nennt hierfür folgende drei Gründe:

- **Kein Impairment**, d.h. bezogen auf die WHO-Klassifikation von Behinderung weisen diese Kinder meistens keine organischen Schädigungen auf und sind äußerlich nicht von nicht behinderten Schülern zu differenzieren.
- **Nicht Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen** in Bezug auf Leistung, Verhalten und/oder Kommunikationsfähigkeit, was von der Gesellschaft als negativ bewertet wird.
- Gefahr der Einschätzung als **selbst verschuldet unzulänglich**, d.h. ihre Leistungsschwäche wird als Faulheit, fehlender Ehrgeiz oder Leistungsverweigerung gedeutet (vgl. ebd., S. 266).

3.3 Klettern an der Förderschule - Bildungsplanbezug

Neben schon erfolgter Begründung, warum Klettern im Schulsport allgemein als sinnvoll zu erachten ist und welches enorme Förderpotenzial diese Sportart mit sich bringt (vgl. Kapitel 1), zeigt ein Blick in den aktuellen Bildungsplan 2008 der Förderschule, warum Klettern gerade an der Förderschule bereichernd sein kann. Der Bezug zum Klettern ist am deutlichsten im Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport und in den folgenden Bildungsbereichen zu finden: Identität und Selbstbild, selbstständige Lebensführung, Umgang mit anderen, Leben in der Gesellschaft, Anforderungen und Lernen. Im Folgenden werden die wichtigsten Bezüge zum Bildungsplan zusammengefasst (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008, S. 16-23, S. 31-42, S. 50-52, S. 66-74, S. 202-206):

1) Bildungsbereich: Identität und Selbstbild

- **Wahrnehmung der eigenen Person:** „Die Wahrnehmung der eigenen Person mit Stärken und Schwächen, Fähigkeiten und Grenzen, Hoffnungen und Enttäuschungen ist Voraussetzung für ein positives Selbstkonzept. Darum fördert die Schule in allen Bereichen die Selbstwahrnehmung der Schüler und macht auf unterschiedlichen Ebenen Lern- und Erfahrungsangebote, in denen sich die jungen Menschen bewusst wahrnehmen und einschätzen können“ (Ebd., S. 16).

(→ vgl. 2.2.1 Der motorische Bereich)

2) Bildungsbereich: Selbstständige Lebensführung

- **Mobilität:** Die Schüler sollen verschiedene Bewegungsformen beherrschen (u.a. Klettern); sie sollen ihre Bewegungsfähigkeiten entwickeln und angemessen einsetzen.

3) Bildungsbereich: Umgang mit anderen (→ vgl. 2.2.3 Der sozial-kommunikative Bereich)

- **Grundhaltungen entwickeln:** Die Schüler sollen Grundhaltungen entwickeln, die durch Verantwortlichkeit, Vertrauen, Mitgefühl, Toleranz, Anteilnahme und der Bereitschaft, den anderen verstehen zu wollen, gekennzeichnet sind.
- **Beziehungen gestalten:** Der Unterricht an der Förderschule soll die Fähigkeit zur Interaktion mit anderen fördern (kommunizieren, kooperieren).

4) Bildungsbereich: Leben in der Gesellschaft

- **Natur, Wirtschaft und Kultur:** Die Schule soll dafür sorgen, dass die Schüler eine wertschätzende Haltung gegenüber der Umwelt und der Natur entwickeln. Sie sollen zu eigenständig und verantwortlich handelnden Gesellschaftsmitgliedern werden, die einen verträglichen Umgang mit der Natur pflegen.

(Nur in Bezug auf Felsklettern/Klettern in der Natur bedeutsam

(vgl. 2.4 Naturfels oder künstliche Kletteranlage?))

5) Bildungsbereich: Anforderung und Lernen

- **Lernvoraussetzungen schaffen:** Die Schüler sollen die Wahrnehmung und richtige Einschätzung ihrer (körperlichen) Fähigkeiten und ihres Körpers lernen; sie sollen lernen für ihren Körper zu sorgen; zudem sollen ihre koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden.

(→ vgl. 2.2.1 *Der motorische Bereich*)

- **Handlungen planen und Lernen steuern:** Die Schüler sollen lernen sich realistische Ziele zu setzen; zudem soll Lernen in sozialen Zusammenhängen möglich sein und verschiedene Formen der Zusammenarbeit angeboten werden.

*[Persönliche Zielsetzung ist meistens grundlegend für sportliche Tätigkeiten; gerade beim Klettern ist dies oft und leicht zu beobachten („Jetzt probiere ich mal bis zum 3. Haken zu kommen“
(Zitat aus der Unterrichtspraxis, diese Arbeit, S. 82)]*

6) Fächerverbund: Bewegung, Spiel und Sport

- **Körper und Sinne:** Durch vielfältige Bewegungsangebote erfahren die Schüler ihren Körper.
- **Grundtätigkeiten:** Die Schüler beteiligen sich aktiv in den Bewegungsgruppen Drehen, Rollen, ... und Klettern.
- **Freizeitangebote (Pausen-, Natur- und Vereinssport, Trendsportarten):** Die Schule soll die Kooperation im Bereich Bewegung, Spiel und Sport fördern und somit die Schüler dazu bewegen, dass sie auch außerunterrichtliche Angebote nutzen (sie sollen an anderen sportiven Handlungsfeldern, wie z.B. Klettern teilnehmen).

Diese verschiedenen Bezüge zum Bildungsplan der Förderschule geben genug Grund, das Klettern an der Förderschule als sinnvoll und bereichernd zu erachten.

4 Selbstkonzept

Sullivan (1953) sieht in dem Selbstkonzept oder auch der Selbstdynamik das Herz unserer menschlichen Persönlichkeit. Auch Dreikurs (1972, S. 50) ist der Meinung, dass unsere Zukunft, unsere Begrenzungen und Möglichkeiten mehr als alles andere durch die Selbsteinschätzung bestimmt werden und Rosenberg (1965, S. 3) betont die vitale Funktion des Selbstbildes, die es bei wichtigen Entscheidungen im Leben einnimmt. Die besondere Bedeutung, die das Selbstkonzept eines Menschen hat, ist dementsprechend nicht zu leugnen.

4.1 Definition von Selbstkonzept

Betrachtet man die Selbstkonzeptansätze der letzten 20 Jahre, so ist erkennbar, dass trotz einer Unmenge an Studien bis heute kein einheitlicher Forschungsgegenstand vorliegt. Die Anzahl der (psychologischen) Veröffentlichungen zu dem Thema *Selbst* bzw. *Selbstkonzept* und dadurch auch die Menge an verschiedenen bestehenden Definitionen wächst enorm. Zudem benutzt nicht jeder Autor den Begriff *Selbstkonzept*. Andere Begriffe sind z.B. „Selbstbild, Selbstschema, Selbstmodell und Selbsttheorie, Selbstwertgefühl“ (Eggert et al., 2010, S. 14). Diese Begriffe werden meistens synonym gebraucht, jedoch schwankt die inhaltliche Bedeutung von Autor zu Autor, da bis heute keine einheitliche und allgemein akzeptierte Definition des Konstrukts Selbstkonzept vorliegt (vgl. ebd.).

Tausch und Tausch (1977) beschreiben das Selbstkonzept als „die zusammengefasste, konzentrierte, aber änderbare Summe der tausendfachen Erfahrungen eines Menschen mit sich selbst und über sich: Wie er ist, wie er lebt, was er kann und was er nicht kann“ (Tausch/Tausch, 1998, S. 57).

Eggert et al., die auch das in dieser Arbeit verwendete Selbstkonzeptinventar entwickelt haben, sehen im Selbstkonzept „sowohl die Summe individueller Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsziele, als auch das individuelle Abbild der gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt“ (Eggert, 1996, zitiert nach Eggert et al., 2010, S. 15).

Gregen (1981) sieht das Selbstkonzept als „strukturiertes System selbstbezogener Kognitionen“ (Gregen, 1981, zitiert nach Stiller/Alfermann, 2008, S. 14).

Markus und Wurf (1987) beschreiben das Selbstkonzept als „einen Satz von Selbstschemata“ (Markus/Wurf, 1987, zitiert nach Stiller/Alfermann, 2008, S. 14), im Sinne von kognitiven Strukturen, die Informationen über die eigene Person organisieren und immer wieder neu integrieren.

Mummendey (1990) versteht unter dem Selbstkonzept „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen. (...) Wird vom Selbstkonzept gesprochen, so wird stillschweigend vorausgesetzt, dass es sich um mehr oder weniger überdauernde Merkmale, also um Merkmale im Sinne von Eigenschaften handelt, die man der eigenen Person zuschreibt. (...) Daher liegt es nahe, Selbstkonzepte als Einstellungen aufzufassen, und zwar als Einstellungen mit der Besonderheit, dass das Einstellungsobjekt die eigene Person ist“ (Mummendey, 1995, S. 55). Diese Bewertungen können sich auf psychische und körperliche Merkmale aller Art beziehen, sie können beschreibend aber auch bewertend sein und sich auf gegenwärtige und vergangene, genauso wie auf erwünschte und angestrebte Merkmale beziehen. Wichtig ist, dass diese Merkmale mehr oder weniger überdauernd sind, es sich also um feste Eigenschaften handelt, die einer Person zugeschrieben werden.

Zusammenfassend kann das Selbstkonzept also als Verdichtung oder Summe der durch ein Individuum gemachten Erfahrungen mit und über sich verstanden werden, die sich auf Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsziele dieser Person auswirken und somit (nach Mummendey) *ein Gesamtkonzept der Einstellungen bezüglich der eigenen Person* bilden. Diese zusammenfassende Definition soll Grundlage dieser Arbeit sein.

4.1.1 Selbstkonzept gleich Identität?

Identität entsteht „aus situativer Erfahrung (...), welche übersituativ verarbeitet und generalisiert wird ... (Diese) Generalisierung über verschiedene Lebensbereiche und Zeitabschnitte werden in Form von Konzepten (wie etwa dem Selbstkonzept) gespeichert“ (Frey/Hausser, 1987, S. 20). Dieses Zitat ist nur ein Beispiel dafür, dass in der wissenschaftlichen Literatur die Begriffe Identität und Selbstkonzept meistens nicht sehr klar voneinander unterschieden werden.

Krupitschka versucht die Trennung der beiden Begriffe und sieht das Selbstkonzept als Teilbereich der Identität an, „der sich auf die individuelle Einzigartigkeit der identifizierbaren, selbsterfahrbaren, selbst- und fremdbewerteten Merkmalsausstattungen einer Persönlichkeit bezieht“ (Krupitschka, 1983, S. 16f.).

Auch Epstein beschäftigt sich mit Identität und Selbstkonzept und liefert ebenfalls eine interessante Betrachtungsweise. „Jeder von uns – willentlich oder unwillentlich – konstruiert seine Theorie von der Wirklichkeit und ordnet somit, was ohne eine solche Theorie chaotische Erfahrungswelt bliebe“ (Epstein, 1979, S. 15). Der Mensch braucht diese Theorie, um der Welt Sinn zu geben. Sie besteht aus zwei Subtheorien, zum einen über die eigene Person (Selbsttheorie), welche mit dem Selbstkonzept gleichzusetzen ist, zum anderen über die Außenwelt (Umwelttheorie). Dabei stehen die beiden Subtheorien in wechselseitiger Beziehung zueinander und beeinflussen sich somit gegenseitig. Wie ein Mensch sich selbst sieht, geschieht immer abhängig von der Wahrnehmung seiner Umwelt; ebenso ist die Art und Weise, wie sich ein Mensch seine Umwelt konzeptualisiert, stark dadurch geprägt, wie die Selbstkognitionen reflektiert werden. Für Epstein ist Identität genau diese eben beschriebene Theorie des Individuums über die Wirklichkeit und das Selbstkonzept somit ein Teilbereich der Identität (vgl. ebd., S. 15f.).

Auch Mummendey sieht die Schwierigkeit in der Abgrenzung der Begriffe *Identität* und *Selbst* bzw. *Selbstkonzept* und hinterfragt die Zweckmäßigkeit des Begriffes *Identität*. Er sieht die Besonderheit darin, dass Identität gerne „als Gegenbegriff zum Konzept der sozialen Rolle, einem Kernbegriff sowohl der Soziologie als auch der Sozialpsychologie verwendet (wird)“ (Mummendey, 1995, S. 57). Obwohl man als Individuum oft viele verschiedene, heterogene Rollen einnimmt – so spielt man z.B. die Eltern- und Kind-Rolle gleichzeitig – ist man trotzdem die gleiche Person und hat somit eine Identität. Obwohl die Identität noch stärker als das Selbst und das Selbstkonzept „das Unverwechselbare, Einmalige und Gleichbleibende an einem Individuum“ (Mummendey, 2006, S. 85) ausdrückt, scheint der Begriff der Identität nichts essenziell Anderes zu meinen als die Begriffe Selbst und Selbstkonzept. Obwohl ein Mensch verschiedene soziale und situative Identitäten zugleich ist, ist er immer mit sich selbst identisch; obwohl er verschiedene Arten des Selbst präsentiert, hat er zugleich ein recht stabiles Selbstkonzept (vgl. Mummendey, 1995, S. 57).

4.2 Der Begriff des Selbst

Der Begriff des *Selbst* wird auch heute noch in einigen Arbeiten im substantivischen Modus verwendet. Solche Aussagen findet man z.B. bei Calhoun und Acocella: „Das Selbst lässt sich definieren als hypothetisches Konstrukt, welches sich bezieht auf ein komplexes System von physischen, behavioralen und psychischen Prozessen, die für ein Individuum charakteristisch sind“ (Calhoun/Acocella, 1978, S. 32, zitiert nach Filipp, 1981, S. 331). Diese verwirren meistens jedoch eher, als dass sie dazu beitragen, das Konstrukt des *Selbst* zu präzisieren (vgl. Filipp, 1981, S. 331).

Auch in unserem Alltagsgebrauch lässt sich das Selbst wiederfinden in Sätzen wie „Monika muss mal wieder etwas für ihr Selbst tun“ (Mummendey, 2006, S. 17) oder „Klaus hat immer noch nicht zu seinem Selbst gefunden“ (ebd.). *Selbst* steht hier für psychologische Prozesse des Wahrnehmens und Beurteilens, die auf die eigene Person bezogen werden. So will Monika vermutlich sich selbst wieder besser wahrnehmen und sich eventuell etwas Gutes tun; Klaus ist immer noch auf der Suche dem seinem zu ihm passenden Lebensstil.

Mummendey grenzt den Begriff des Selbst von dem Persönlichkeitsbegriff ab, welcher eine objektive Darstellung von Merkmalen oder Eigenschaften eines Individuums darstellt. Der Begriff des Selbst bezieht sich jedoch hauptsächlich auf das subjektive Bild des Individuums. Eine Person nimmt sich selbst als eine Persönlichkeit wahr, schreibt sich also selbst bestimmte Merkmale oder Eigenschaften zu. „Anhand dieser Überlegungen mag deutlich werden, dass das *Selbst* eigentlich nur als *Begriff von sich selbst*, als Konzept von der eigenen Person, also als Selbstkonzept existiert“ (ebd., S. 54). Mummendey schlägt vor, für den wissenschaftlichen Gebrauch *das Selbst* (dessen literarischer Wert er nicht anzweifelt) durch *Selbstkonzept* bzw. *Selbstkonzepte* zu ersetzen, da dies ein handlicheres Konzept darstellt, mit dem sich auch methodisch arbeiten lässt und empirisch etwas anzufangen ist. So kann empirisch herausgefunden werden, was für ein Bild eine Person von sich hat, also welche Eigenschaften sie sich zuschreibt, wohingegen mit psychologischen Mitteln nur sehr schwer beschrieben und analysiert werden könnte, was jemand selbst ist (vgl. ebd., S. 54f.). Hieraus leitet sich Mummendey auch seine Definition von Selbstkonzept ab, die im vorherigen Kapitel 4.1 beschrieben wurde.

4.3 Die Entwicklung der Selbstkonzept-Forschung

„Seit James (1890) in seinem Werk ‚Principles of Psychology‘ dem ‚Selbst‘ einen zentralen Stellenwert innerhalb der psychologischen Theorienbildung zugewiesen hat, ist die Beschäftigung mit dem ‚Selbst‘ keineswegs ein neues, wohl aber ein Forschungsthema, welches in zunehmenden Maße aufgegriffen wird“ (Filipp, 1981, S. 331).

Der Ausgangspunkt der Selbstkonzept-Forschung kann jedoch schon früher, nämlich in griechischen Quellen gefunden werden. Aristoteles (384-322 v.Chr.) differenzierte zwischen seelischen und körperlichen Merkmalen des Menschen. Sein Seelenbegriff kann als Ausgangspunkt der Selbstkonzept-Forschung betrachtet werden (vgl. Mummendey, 1995, S. 64f.).

Der französische Philosoph, Mathematiker und Naturwissenschaftler René Descartes (1596-1650) betonte das *Ich* (*Cogito ergo sum*) und erkannte den Menschen als über sich selbst reflektierendes Wesen (vgl. ebd., S. 65).

Weiterverfolgen kann man die Beschäftigung mit dem Ich bzw. dem Selbst besonders in der angelsächsischen Tradition. So konzipierte James (1842-1910) das Selbst und Selbstkonzept schon in sehr moderner Weise. Seine Unterscheidung in *material self* (eigener Körper und umgebende Objekte), *social self* (eigenes Ansehen bei anderen) und *spiritual self* (Persönlichkeitseigenschaften, Bewusstseinszustände, etc.) kann als Vorläufer der bereichsspezifischen Selbstkonzepte¹² angesehen werden (vgl. Tietjens, 2009, S. 17).

Als Klassiker der Selbstkonzeptforschung sind Cooley (1864-1929) und Mead (1863-1931) zu erwähnen, die oft – beide der interaktionistischen Richtung innerhalb der Soziologie zugeordnet - in einem Atemzug genannt werden. Mit Cooley wird meist sein Gedanke des *looking-glass self*, des *Spiegelbild-Selbst* verbunden, welcher sich stark mit der Beziehung des Individuums und seiner Umwelt beschäftigt. „Das Individuum sieht sich selbst durch die Reaktionen anderer Personen auf die eigene Person mehr und mehr so, wie die anderen Personen es sehen“ (Mummendey, 1995, S. 67). Man betrachtet sich selbst also gewissermaßen mit den Augen der anderen. Mead entwickelte Cooleys Spiegelbild-Selbst weiter und brachte den Begriff der *significant others* ein, als Konkretisierung der mit dem Individuum hauptsächlich agierenden und für dieses bedeutsamen Personen (vgl. ebd., S. 66f.).

¹² Vgl. Kapitel 4.4 Der hierarchische Aufbau des Selbstkonzepts, S.34: Die multidimensionale Struktur des Selbstkonzeptes nach Shavelson et al. besagt, dass verschieden bereichsspezifische Selbstkonzepte bestehen (akademisches, soziales, emotionales, physisches Selbstkonzept).

Aus der Psychoanalyse kommt die Auffassung des Menschen als mehrschichtiges Wesen. Sigmund Freud (1856-1939) unterteilt den Menschen in das *Es*, das *Über-Ich* und das *Ich*, wodurch er das ‚Hin-und Hergerissen-Sein‘ des Individuums zwischen normativen und triebhaften Instanzen ausdrückt. „Fasst man vereinfachend das Ich der Psychoanalytiker als Selbst auf, dann sind die Lehren Freuds und seiner Schüler zu wesentlichen Teilen auch Psychologien des Selbst“ (ebd., S. 69).

Filipp betrachtet die Selbstkonzept-Forschung der letzten zwanzig bis dreißig Jahre und sieht einen Paradigmenwechsel, eine wissenspsychologische Reformulierung des Selbstkonzepts, welche Ende der 70er Jahre eingeläutet wurde. Hierbei ist die Frage nach der Informationsverarbeitung und Manifestierung von selbstbezogenem Wissen und nach dessen Funktion für das menschliche Handeln in das Blickfeld geraten. Obwohl dieser Bereich bis heute noch eher Forschungs- als Befundlandschaft ist, hat diese neue wissenspsychologische Seite auch viele Erträge gebracht und somit zum Beispiel die Dynamik des Selbstkonzepts viel stärker in den Vordergrund gerückt, als dies früher der Fall war (vgl. Philipp, 2000, S. 7f.).

4.4 Der hierarchische Aufbau des Selbstkonzepts

„Wollte man die Frage beantworten, was Menschen im Verlaufe ihres Lebens über sich erfahren und woher dieses Wissen stammt, dann könnte man diesen nie abreißenden Informationsstrom wohl auch nicht annähernd nachzeichnen“ (Fillipp/Mayer, 2005, S. 262). Durch diesen nie abreißenden Informationsstrom häufen sich im Laufe eines Lebens viele Informationen über die eigene Person an und es stellt sich die Frage, wie diese Menge an Wissensbeständen sinnvoll organisiert und strukturiert wird.

„In der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und seiner Umwelt speichert der Mensch die eigenen und mit seiner Umwelt gemachten Erfahrungen nicht einfach summativ ab, sondern verknüpft sie miteinander, so dass dieses Erfahrungspotential schließlich zu einem organisierten und integrierten Konstruktsystem abrufbereit zur Verfügung steht“ (Kemper/Teipel, 2008, S. 25).

Markus und Wurf (1987) führen für diese Sammlung an selbstbezogenem Wissen den Begriff der Selbstschemata ein. Demnach bilden ähnliche Informationen eine Kategorie, die dann

weiter zu kompakten Netzwerken zusammengefasst werden und im Endeffekt vergleichbar mit einer Landkarte alles Wissen über uns selbst enthalten. Hierbei finden Selektionsprozesse statt, wobei unwichtigere Informationen wieder vergessen werden.

Ähnlich wie Markus und Wurf gehen auch Shavelson et al. von einer hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts aus, die netzwerkähnlich aufgebaut ist (vgl. Abbildung 5).

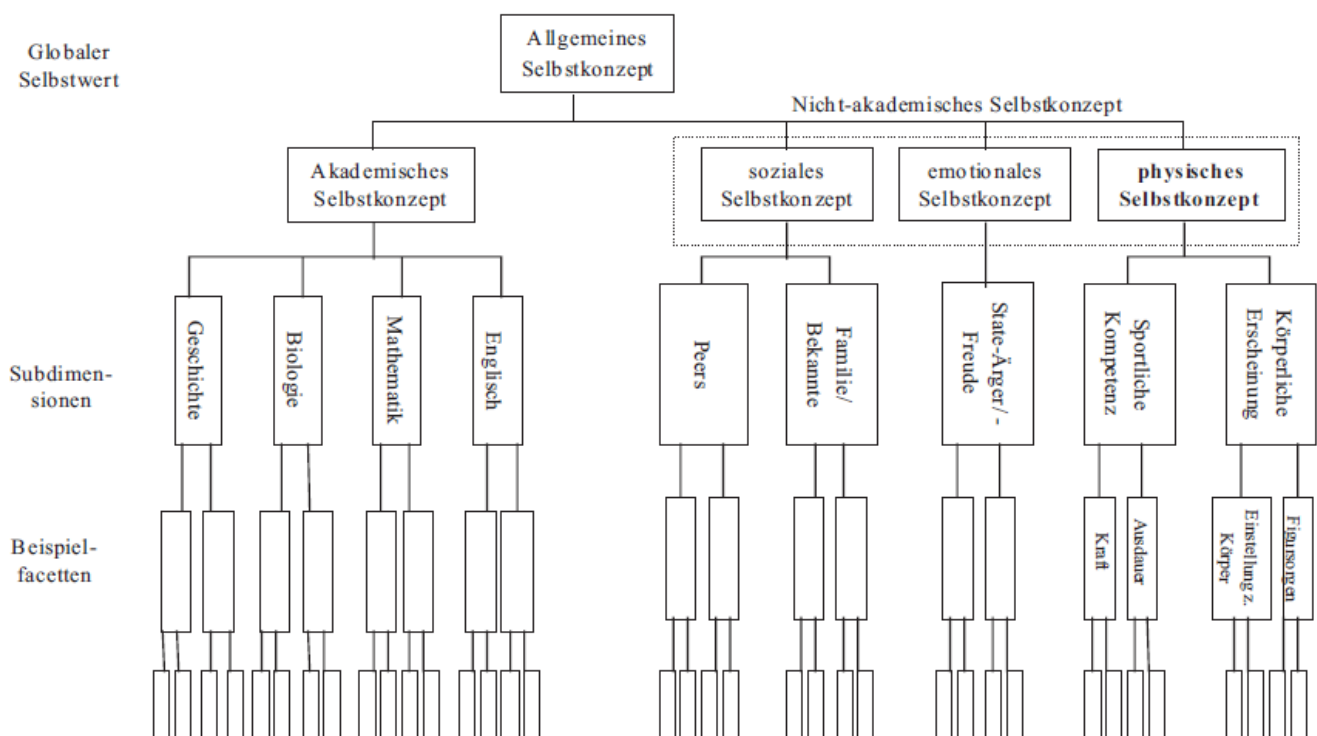


Abbildung 5: Hierarchisches Selbstkonzept in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, S.13)

Über allem steht das allgemeine Selbstkonzept, welches sich in das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept aufgliedert. Hierbei wird das nicht-akademische Selbstkonzept erneut unterteilt in das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept. Shavelson et al. weisen dem Selbstkonzept sieben Eigenschaften zu (vgl. Shavelson et al., 1976):

- 1) Das Selbstkonzept ist nach einer Struktur aufgebaut, in die eingehende Informationen nach Kategorien geordnet und in Beziehung zueinander gebracht werden.
- 2) Das Selbstkonzept hat viele Dimensionen, die in den oben genannten Kategorien wiederzufinden sind.

- 3) Das Selbstkonzept hat eine hierarchische Organisation; von oben nach unten werden in den verschiedenen Ebenen immer spezifischere Informationen gespeichert.
- 4) Das Selbstkonzept ist allgemein als stabil anzusehen; trotzdem ist die untere Ebene eher veränder- bzw. beeinflussbar als das obere globale Selbstwertgefühl.
- 5) Das Selbstkonzept entwickelt sich immer weiter, sodass bis hin ins Erwachsenenalter die verschiedenen Dimensionen zunehmend ausdifferenziert werden.
- 6) Das Selbstkonzept besteht aus einer beschreibenden und bewertenden Komponente.
- 7) Das Selbstkonzept diskriminiert zwischen anderen Konstrukten.

Zu diesen sieben Eigenschaften ist jedoch kritisch zu vermerken, dass sie noch nicht alle als empirisch belegt gelten. Durch bisherige Studien kann die Multidimensionalität des Selbstkonzepts zwar als ausreichend abgebildet angesehen werden, jedoch ist dies für den postulierten hierarchischen Aufbau nicht der Fall (vgl. Stiller/Alfermann, 2008, S. 19).

Aufgrund der hier erläuterten hierarchischen bzw. multidimensionalen Struktur des Selbstkonzepts, wird dieses heute oft im Plural als *Selbstkonzepte* verwendet.

4.5 Selbstkonzeptentwicklung

„Sich selbst wahrzunehmen, über sich nachzudenken, sich selbst zu beurteilen und zu bewerten, beginnt im Lebenslauf eines Individuums schon recht früh und ‚hört nimmer auf‘“ (Mummendey, 2006, S. 87). Bereits sehr kleine Kinder geben spontane selbstbezogene Äußerungen von sich. Die Selbstkonzeptentwicklung kann als ein lebenslanger Prozess angesehen werden, wobei ein Mensch sich selbst interpretiert und dementsprechend definiert (vgl. ebd.).

„Die Quellen, aus denen sich das Selbstkonzept aufbaut, sind die Beobachtung des eigenen Verhaltens, die Interaktion mit anderen und der soziale Vergleich“ (Kemper/Teipel, 2008, S. 29). Folgende Merkmale dieses Systems unterliegen einem Reifungsprozess bis das Selbstkonzept schließlich eine gewisse Stabilität hat:

- 1) „Körperliche und psychische Merkmale,
 - 2) Merkmale aus der Vergangenheit (an die man sich erinnert),
 - 3) Merkmale, die man sich gegenwärtig zuschreibt,
 - 4) Merkmale, die man sich wünscht und nach denen man strebt“
- (Kemper/Teipel, 2008, S. 29).

4.5.1 Selbstkonzeptentwicklung in der Kindheit

Harter (1999) hat festgestellt, dass schon das Kleinkind (unabhängig von Eindrücken aus der Umgebung) über seine Sinne den eigenen Körper empfinden und erleben kann, wie zum Beispiel das Erleben von Wärme oder Schmerz. Trotzdem ist es in der Phase des Kleinkindalters noch so, dass „dasjenige, was nach Auffassung kognitiv-psychologisch orientierte Selbstkonzept-Forscher das Selbstkonzept eigentlich erst ausmacht und für die psychologische Selbstkonzeptforschung besonders interessant wird, nämlich die kognitive Repräsentation der eigenen Person, (...) sich zunächst noch als recht einfach dar(stellt) und (...) auf äußerlich beobachtbare, konkrete Merkmale des Individuums beschränkt (ist)“ (Mummendey, 2006, S. 94). Die meisten Arbeiten zur kleinkindlichen Selbstentwicklung sind von der leitenden Annahme geprägt, dass die Herausbildung des Selbst in den ersten intimen Sozialbeziehungen stattfindet und somit das Ergebnis frühester Interaktionserfahrungen ist (vgl. z.B. Case, 1991). Diese Fähigkeit mit anderen Personen sozial zu interagieren, die bereits Kleinkinder besitzen, wird als Voraussetzung zur Entwicklung eines Selbst angesehen (vgl. Fuhrer et al., 2000, S. 39).

Das Selbstkonzept differenziert sich im weiteren Verlauf der Kindheit immer weiter aus; hierbei wird Bezug auf emotionale und kognitive Selbstrepräsentationen ebenso wie auf Beurteilungen der eigenen Person genommen (vgl. Mummendey, 2006, S. 94f.). Filipp (1980) versucht die vorhandenen Ergebnisse zusammenzufassen und unterteilt die Selbstkonzeptentwicklung in der frühen Kindheit (0-24 Monate) in vier Phasen. Chronologisch geordnet beinhalten diese den Aufbau eines Körperschemas, die Differenzierung zwischen *Ich* und *Nicht-Ich*, erste Selbstkategorisierungen (bezüglich Alter, Geschlecht) bis hin zu einer Verfestigung der kategorialen Selbstschematisierung (z.B. Lageschema) (vgl. Filipp, 1980, S. 110f.).

Auf den Bereich der Selbstkonzeptentwicklung im Kleinkindalter wird im Folgenden nicht näher eingegangen, da dies sonst den Rahmen dieser Arbeit sprängen würde (vertiefend hierzu: Filipp, 1980; Mummendey, 2006, S. 95f.).

In der weiteren Kindheit (meistens zwischen 5-7 Jahren) entwickelt sich langsam die Fähigkeit zur Empathie. Kinder lernen zu erkennen, dass es noch andere, sie bewertende Personen gibt. Aussagen von wichtigen anderen Personen über die eigene Person können als Leitfaden für die eigene Selbsteinschätzung herangezogen werden. Obwohl soziale Vergleiche immer mehr zunehmen, bilden Vergleiche innerhalb des Individuums (so war ich früher – so bin ich jetzt) die Mehrheit. Harter (1999) bestätigt jedoch mit seiner Untersuchung von Kindern zwischen 4 und 7 Jahren, dass die „innere“ Struktur der kindlichen Selbstkonzepte immer noch recht einfach ausfällt. Obwohl die eigene Beurteilung bereits in mehreren unterschiedlichen Hinsichten stattfindet, ist sie noch recht grob gegliedert (vgl. Mummendey, 2006, S. 98f.).

Das mittlere und späte Kindesalter (8-11 Jahre) ist durch große und offensichtliche Fortschritte in der Selbstkonzeptualisierung gekennzeichnet. Erste Beschreibungen anhand von Persönlichkeitsmerkmalen finden statt, was vermutlich auch zur Ausbildung einer allgemeinen Form der Selbstbewertung (Selbstwert) beiträgt. Erste Erkenntnisse über mögliche ambivalente Merkmale („Ich bin zwar nicht so gut in Mathe, aber ich mag mich trotzdem“) sind möglich. Zudem werden Meinungen anderer über die eigene Person als Informationsquelle für Selbstkonzepte immer bedeutender, was entscheidend für die Entwicklung des Selbstkonzepts ist (vgl. ebd., S. 99f.). Zusammenfassend kann die Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter als „eine Entwicklung von Subjekt-Objekt-Beziehungen, und zwar im Sinne einer zunehmenden Differenzierung gesehen werden. Ein Selbstbild entwickelt sich beim Kleinkind, wenn es sich als von seiner Umgebung, vor allem auch der sozialen Umgebung, abgehoben erkennt“ (ebd., S. 100).

4.5.2 Selbstkonzeptentwicklung von Jugendlichen

Als Jugend wird die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter (etwa 11-20 Jahre) bezeichnet. Sie wird unter den Stichwörtern *Identität* und *Identitätsentwicklung*, oft als Phase der Beschäftigung mit der eigenen Person und somit als Phase der Selbstkonzeptualisierung beschrieben. Oerter und Dreher (2002) stellen fest, dass der Mensch in dieser Phase vor einer großen Zahl an Entwicklungsaufgaben steht (vgl. Oerter/Dreher, 2002, S. 259). „Das Jugendalter ist eine Phase des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird“ (ebd., S. 258). Hierbei gibt es große und offensichtliche Geschlechtsunterschiede. „Männliche Jugendliche fassen sich als selbstkontrollierte und ausgeglichener auf als weibliche; Mädchen beurteilen sich häufiger als weniger attraktiv, ängstlicher und emotional labiler“ (Mummendey, 2006, S. 101). Das schulische und berufliche Selbstkonzept gewinnt im Jugendalter immer mehr an Bedeutung (vgl. ebd., S. 100f.).

Jugendliche lernen immer mehr abstrakt zu denken und sind dadurch in der Lage, formale Theorien zu entwickeln, was einen enormen Fortschritt in der Selbstkonzeptentwicklung mit sich bringt. Wird das *Selbst* als Theorie über die eigene Person angesehen, so können Menschen im Jugendalter immer mehr handliche, empirisch begründete und überprüfbare, intern konsistente und kohärente Selbstkonzeptualisierungen generieren (vgl. ebd., S. 102).

In der frühen Jugendzeit (etwa 11-14 Jahre) haben die Jugendlichen oft noch ein unzureichendes Wissen über die eigenen Merkmale. Es kommt nicht selten zu falschen Generalisierungen bezüglich der eigenen Person und es werden weniger soziale Vergleiche vorgenommen. Im mittleren Jugendalter (etwa 14-18 Jahre) denken Jugendliche zudem vermehrt über das eigene und wahrscheinlich das „wahre“ Selbst nach. Die Selbstbeschreibungen werden genauer, Persönlichkeitsmerkmale werden erkannt und ausgedrückt. Es kommt zunehmend zu der Erkenntnis, dass man eine Person mit Stärken und Schwächen, mit positiven und negativen Eigenschaften ist und dass man sich in verschiedenen Situationen unterschiedlich gibt und verhält (vgl. Flammer/Alsaker, 2002, S. 154). Erst im späteren Jugendalter (etwa 18 bis 20 Jahre) kommt es zu einer Verfestigung vieler Selbstkonzepte. Dies trägt zu einer genaueren und auch stabileren Sicht der eigenen sowohl positiven als auch negativen Merkmale bei. Wurde das eigene Selbstkonzept bisher vor allem im sozialen Vergleich be-

trachtet, wird es nun eher mit einem eigenen Idealbild verglichen und es kommt zur Entwicklung zukunftsbezogener Selbstkonzepte. Zudem rücken persönliche Eigenschaften, Einstellungen, Werte und Normen immer mehr in den Vordergrund, und die bisherige Orientierung an sozialen Rollen und Beziehungen zu Gleichaltrigen verliert an Bedeutung (vgl. Harter, 1999, S. 85f.).

Insgesamt ist das Jugendalter als eine Zeit zu charakterisieren, in der viele und wichtige Änderungen im Selbstkonzept stattfinden. Ausschlaggebend hierfür ist vor allem die Labilität der als bedeutsam empfundenen Werte, Normen und Einstellungen ebenso wie des Selbstwertgefühls im frühen Jugendalter. Das Gefühl für die eigene Identität und Stabilität wird zwar im mittleren und späten Jugendalter aufgebaut, jedoch kann es auch zu Abweichungen in dieser Entwicklung kommen. Pinquart und Silbereisen nennen hier als Risikofaktor für ein instabiles Selbstbild z.B. fehlende elterliche Zuneigung oder die Abneigung durch Gleichaltrige (vgl. Pinquart/Silbereisen, 2000, S. 75 & 84f.).

4.4.3 Allgemeine Überlegungen zur Veränderung des Selbstkonzepts

Eggert et al. äußern generelle Überlegungen, wie das Selbstkonzept beeinflusst bzw. verändert werden kann. Basierend auf der Annahme, dass das Selbstkonzept den meisten Menschen gar nicht oder nur unzureichend bewusst ist und dementsprechend höchstwahrscheinlich auch nicht oder kaum beschrieben werden kann, halten sie es für sinnvoll eine positive Erlebnisbasis zu schaffen und konkretisieren diese in neun Punkten (vgl. Eggert et al., 2010, S. 49f.):

- Positive Erlebnisse sind zu schaffen, da emotional bedeutsame Ereignisse die Konstruktion des Selbstkonzepts stark beeinflussen.
- Eine persönliche Bewusstwerdung der eigenen Möglichkeiten ist anzustreben, da ein Individuum in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt ist, wenn es sich seiner impliziten Annahmen nicht bewusst ist.
- Durch eine selbst zentrierte Aufmerksamkeit (im positiven Sinne) sollte die Eigenwahrnehmung intensiviert werden.
- Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit ist zu erhöhen.
- Eine Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft ist anzustreben.

- Ablenkungen, Hemmungen und Widerstände sollten beschrieben und dadurch Schritt für Schritt reduziert werden können.
- Durch eine positive Interpretation der Vorgänge sollten negative Erfahrungen umgedeutet werden (Reframing).
- Das eigene Anspruchsniveau ist anzuheben.
- Eigene Ziele sind zu finden.

Besonders im Rahmen einer ökologisch-systemischen Förderdiagnostik und in der Psychomotorik lassen sich gute Methoden finden, die sich positiv auf die Entwicklung des Selbstkonzepts auswirken (vertiefend hierzu ebd., S. 97ff.).

Gerade bei älteren Kindern und Jugendlichen kann es schwer und mit vielen Rückschritten verbunden sein, das Selbstkonzept positiv zu verändern. Trotzdem beschreiben Eggert et al. es als eine lohnende pädagogische Anstrengung, da sich Kinder mit einem positiven Selbstkonzept langsam, aber zunehmend immer mehr auf der Gewinnerseite des Lebens sehen (vgl. ebd., S. 51). Hier ist im Sinne einer pädagogischen Perspektive jedoch zu fragen, wohin die Reise gehen soll bzw. in welcher Form das Selbstkonzept oder eine Selbstkonzeptfacette überhaupt ausgeprägt sein soll? „Es kann nicht das Anliegen pädagogischer Programme oder des Sportunterrichts sein, das Selbstkonzept quasi ‚blind‘ zu erhöhen, wenn die entsprechenden Fähigkeiten diesen Selbsteinschätzungen nicht entsprechen“ (Gerlach, 2008, S. 7). Helmke (1992) spricht in diesem Zusammenhang von dem Begriff der *Veridikalität*, also der Realitätsangemessenheit von Selbstkonzepten. So kann es z.B. nicht alleiniges pädagogisches Ziel sein, das Selbstkonzept der Schüler möglichst in die Höhe zu treiben bzw. möglichst positiv zu verändern. Ein unrealistisch hohes Selbstkonzept kann auch gefährlich sein, wenn es dadurch z.B. zur Überschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit (z.B. im Sport) kommt. „Es muss also um die Ausbildung eines realitätsangemessenen, aber dennoch positiv gefärbten und damit optimistischen Selbstkonzepts gehen“ (Butler, 2005 zitiert nach Gerlach, 2008, S. 8). Von pädagogischer Seite sollte darüber nachgedacht werden, ob es nicht eigentlich gerade um eine Stabilisierung der Selbstkonzeptfacetten und des Selbstwertgefühls geht. Denn wenn Jugendliche stabile und widerstandsfähige Ressourcen aufgebaut haben, sind sie den

Anforderungen der Schule, des Alltags und des Sports vermutlich besser gewachsen (vgl. Gerlach, 2008, S. 7f.).

4.5 Aufgaben des Selbstkonzepts

„Würden wir unsere Erfahrungen nicht verknüpfen, ordnen und zu einer naiven Theorie integrieren, blieben unsere Erfahrungen chaotisch und aussagenlos. Menschen brauchen sie (Wirklichkeitstheorie), um Ereignisse globaler Art und in der persönlichen Umgebung interpretieren zu können, denn sie ist Grundlage dafür, dass das Leben weitgehend sinnvoll gesteuert werden kann“ (Epstein, 1979, S.40).

Epsteins Aussage kann als eine erste Antwort auf die Frage nach Aufgaben und Zielen des Selbstkonzepts gesehen werden. Das Selbstkonzept dient demnach als Orientierungs- und Strukturierungshilfe. Es hilft bei der Verarbeitung und Einordnung neuer Erfahrungen bzw. neuer Informationen, bei der Interpretation von Ereignissen und bei der eigenen Lebenssteuerung (vgl. Mrazek, 1991, S. 224).

Neben diesem bereits genannten Zweck der Assimilation von Erfahrungsdaten nennt Epstein zwei weitere Funktionen der menschlichen Konstruktion einer Wirklichkeitstheorie. Diese sind das Erreichen einer günstigen Lust-Unlust-Balance und die Aufrechterhaltung der Selbstwertschätzung (vgl. Epstein, 1979, S. 42).

Eine günstige Lust-Unlust-Balance meint hier eine Maximierung von Lust und eine Minimierung von Unlust. Das Selbstkonzept nimmt Einfluss auf das Handeln und Verhalten eines Menschen und steuert dadurch dessen Motivation. Ob sich ein Mensch eher erfolgs- oder misserfolgsorientiert, eher lustvoll oder lustlos auf die Interaktion mit seiner Umwelt einlässt, ist abhängig von seinem Selbstkonzept (vgl. Eggert et al., 2010, S. 27).

Die Sicherung einer positiven Selbstwertschätzung geschieht dadurch, dass das Selbstkonzept dem Individuum einen Rahmen zur Interpretation und Bewertung von eingehenden Informationen bzw. gemachten Erfahrungen bietet. Gehen Informationen ein, die den Selbstwert eher infrage stellen und somit gefährden, können sie verzerrt wahrgenommen oder anders interpretiert werden (vgl. ebd., S. 26f.).

4.6 Elemente des Selbstkonzepts

Neubauer unterteilt das Selbstkonzept in zwei wesentliche Elemente. Zum einen das Element der Kenntnis, zum anderen das Element der Bewertung. Erstes ist die kognitive Komponente, das *Selbstbild* (Selbst-Beschreibung), zweites die emotional, evaluative Komponente, die *Selbstwertschätzung* (Selbst-Bewertung) (vgl. Neubauer, 1976, S. 29f.). Kemper und Teipel ergänzen hier noch als drittes Element die Verhaltenskomponente. Diese meint zum Beispiel, ob man die eigene Person eher selbstkritisch oder selbstbewusst sieht (vgl. Kemper/Teipel, 2008, S. 25).

Vor diesem Hintergrund kann die *Selbstwertschätzung*, welche auch oft als Selbstwertgefühl bekannt ist, als „ein persönliches Werturteil, das in den Einstellungen des Individuums zu sich selbst zum Ausdruck kommt“ (Krupitschka, 1983, S. 7) beschrieben werden. Sie ist somit als die wertende Komponente des Selbstkonzepts zu verstehen. Heim und Brettschneider schlagen vor die oberste Ebene des hierarchischen Modells (vgl. Kapitel 4.4), das allgemeine Selbstkonzept oder generelle Selbstbild, präziser auch als Selbstwertgefühl zu bezeichnen (vgl. Heim/Brettschneider, 2002, S. 120). Daraus schlussfolgern sie, dass die bereichsspezifischen Selbstbilder an der Konstitution und Genese des Selbstwertgefühls beteiligt sind. Zudem beschreiben sie das Selbstwertgefühl „als Kristallisationspunkt der Wahrnehmung der eigenen Person und wichtige Säule im Prozess des Aufwachsens“ (Heim/Brettschneider, 2002, S. 131).

Eine andere Unterteilung nehmen Eggert, Reichenbach und Bode vor. Sie haben sich aus verschiedenen theoretischen Ansätzen ein Konzept entwickelt bzw. zusammengefügt, welches sie als praktikabel für die Diagnostik des Selbstkonzepts ansehen. Hierbei schreiben sie dem Selbstkonzept, als vernetztes, lebendiges und sich wandelndes System, fünf Elemente zu: die Selbsteinschätzung, das Körperkonzept, das Fähigkeitskonzept, die Selbstbewertung und das Selbstbild.

Wie der Begriff schon sagt, beschreibt die **Selbsteinschätzung** eines Menschen, wie positiv / negativ er sich und seine Fähigkeit einschätzt. Umwelt-Faktoren, wie (Miss-) Erfolgserwartung, Kausalattribution, Zielorientierung, moralische Selbsteinschätzung sowie Beloh-

nungsstrukturen des Umfelds bestimmen die Selbsteinschätzung wesentlich (vgl. Eggert et al., 2010, S. 30). Neubauer unterteilt die Selbsteinschätzung wiederum in drei Teile: das *Selbstvertrauen* als gedankliche Vorwegnahme (übersituative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bezüglich kommender Herausforderungen); das *Selbstwertgefühl* als aktuelle Komponente (aktuelle Einschätzung der eigenen Kompetenzen direkt nach Tätigkeit); die *Selbstwertschätzung* als generelle Komponente (generelle Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bezüglich bestimmter Anforderungen) (vgl. Neubauer, 1976, S. 39f.).

„Das individuelle **Körperkonzept** eines Menschen kann als Grundlage für die Entwicklung des Selbst und eines Selbstkonzepts betrachtet werden, da der Körper der Ausgangspunkt für jegliche Erfahrung (affektiv wie kognitiv, bewusst wie unbewusst) ist“ (Eggert et al., 2010, S. 32). Da der Körper im Jugend- und Erwachsenenalter den einzigen direkt erfahrbaren Teil des Selbst darstellt, spielt er für die Entwicklung des Selbstkonzepts eine bedeutende Rolle. Sportlich aktive Jugendliche scheinen ein positiveres Körper- und Selbstkonzept zu besitzen als nicht aktive (vgl. ebd., S. 32f.). Da das Körperkonzept, welches im Folgenden als physisches Selbstkonzept bezeichnet wird, für diese Arbeit von Bedeutung ist, wird darauf in Kapitel 4.9.1 noch näher eingegangen.

Die Selbstwahrnehmung der individuellen Fähigkeiten und Leistungen wird dem **Fähigkeitskonzept** zugeordnet. Neben dem reinen Wissen über die eigene Leistungsfähigkeit beinhaltet das Fähigkeitskonzept auch die Gefühle und Bewertung dieser. Zusammenfassend können dem Fähigkeitskonzept drei Aspekte zugeordnet werden: die Wahrnehmung, die Kenntnis und die Bewertung eigener Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 35f.).

„Aus den Komponenten der Selbsteinschätzung, verbunden mit dem Körperkonzept und dem Fähigkeitskonzept entwickeln sich individuell die **Selbstbewertung** und das **Selbstbild**“ (ebd., S. 37). Diese Unterteilung ist ähnlich der zu Beginn dieses Kapitels schon beschriebenen Elemente nach Neubauer. Die emotionale Bewertung seiner eigenen Handlungen und die Gefühle dieser gegenüber spiegeln sich im Begriff der Selbstbewertung wieder. Das Selbstbild hingegen meint die rein „objektive“ Einschätzung der eigenen Handlungen. Hierzu gehören das *Idealself* [Wunschvorstellung über sich selbst], das *Realself* [Betrachtungen über eigenes wirkliches (äußeres) Erscheinungsbild, Wissen über eigene soziale Identität, Hervorhebung von Personen/Gegenständen im eigenen Leben und psychische Dispositio-

nen] und zuletzt das *soziale Selbst* [eigenes Bild über Stellung zu anderen Menschen und über Verhalten und Darstellung diesen gegenüber] (vgl. ebd., S. 37f.).

Für die vorliegende Arbeit sind besonders die Bereiche Selbsteinschätzung, physisches Selbstkonzept und Fähigkeitskonzept (spezifischer das schulische Fähigkeits-/Selbstkonzept) von Bedeutung und werden in der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5.4.1 Selbstkonzept-Fragebogen) wieder aufgenommen.

4.7 Messung des Selbstkonzepts

4.7.1 Gütekriterien in der Selbstkonzeptmessung

Wie jede andere empirische Untersuchung erhebt auch die Selbstkonzeptmessung den Anspruch objektiv, reliabel und valide zu sein.

Objektivität meint das Ausmaß, in dem das Untersuchungsergebnis unabhängig von jeglichen Einflüssen außerhalb der untersuchten Person ist (vgl. Rost, 1996, S. 37). Obwohl das Selbstkonzept etwas höchst Subjektives ist und somit den Anschein macht, objektiv nicht fassbar zu sein, ist die Forderung nach Objektivität nur ein scheinbares Problem. Denn das Kriterium der Objektivität meint lediglich eine relative Unverfälschbarkeit der subjektiven Angaben. Kommen so z.B. zwei unabhängige Beurteiler bezüglich Merkmale eines Individuums zu einer objektiv übereinstimmenden Feststellung, dann ist das Kriterium der Objektivität erreicht (vgl. Mummendey, 2006, S. 214).

Bei dem Kriterium der *Reliabilität* geht es darum, dass die Messung möglichst genau und fehlerfrei abläuft. Auch in dieser Hinsicht besteht für die Selbstkonzeptmessung kein Problem, das größer ist als bei anderen Messungen (z.B. von Leistungsmerkmalen oder Fähigkeiten) (vgl. ebd., S. 214). Selbstkonzeptmaße können ebenso wie andere psychologische Analysen mit dem Reliabilitätskoeffizienten als Index der gemessenen Zuverlässigkeit überprüft werden.

Etwas schwieriger steht es in der Selbstkonzeptmessung mit dem Gütekriterium der *Validität*. Dieses untersucht, ob das, was gemessen werden soll, auch wirklich gemessen wird. „Die Prüfung der Überprüfung der Gültigkeit oder des Zutreffens der meisten Selbsteinschätzun-

gen an einem unabhängig gemessenen äußeren Kriterium ist wegen des Mangels an Außenkriterien für die Selbstkonzeptmessung schwierig zu bestimmen“ (ebd., S. 215). Solche, aus der Testtheorie vertrauten Außenkriterien, kann es bei der Selbstkonzepterfassung nicht geben, da es sich hier um eine rein subjektive Beurteilung handelt. Nur das Individuum selbst weiß wirklich, ob seine Beurteilung zutreffend ist oder nicht. Die Gültigkeit von Messungen des Selbstkonzepts kann lediglich durch weitere andersartig erworbene Selbsteinschätzungen der gleichen Person oder anhand anderer Variablen, die erfahrungsgemäß in Zusammenhang mit der Selbstkonzeptmessung stehen (z.B. Vergleich schulisches Mathematik-Selbstkonzept mit schulischer Mathematikleistung) überprüft werden (vgl. ebd.).

4.7.2 Probleme der Selbstkonzeptmessung

Ein wesentliches Problem der Selbstkonzeptmessung beschreibt der Begriff der sozialen Erwünschtheit. Dieses Problem ist durch die Aufgabe sich selbst zu beurteilen und die Möglichkeit, dies in beschönigender Weise zu tun, gegeben. Im Gegensatz zu der Persönlichkeitsmessung, welche Persönlichkeitsmerkmale möglichst objektiv erfassen und somit die soziale Erwünschtheit unterbinden will, „ist bei der expliziten Selbstkonzeptmessung die Selbstkonzeptualisierung unter Einschluss von Tendenzen sozialer und persönlicher Erwünschtheit geradezu gefragt“ (Mummendey, 2006, S. 224). Ziel dieser ist es ja gerade zu erfahren, wie sich eine Person selbst sieht und oft will man gerade die sozial und persönlich erwünschten Selbstbilder herausfinden (vgl. ebd., S. 224f.). Trotzdem besteht hier weiterhin ein Problem der Selbstkonzeptmessung, da nicht jede Selbstkonzeptforschung zugleich Selbstdarstellungsforschung ist und „viele Selbstkonzeptforscher (...) bei ihren Probanden (ja schließlich) ein möglichst ‚zutreffendes‘ und nicht ein beschönigtes Selbstkonzept erheben (möchten)“ (Mummendey, 1995, S. 73).

Vielen Untersuchungen zu Selbstkonzepten liegt ein methodisches Problem zugrunde, welches durch die Notwendigkeit entsteht, Veränderungen von Selbstkonzepten über einen gewissen Zeitraum zu erfassen. Sowohl der Vergleich der Selbstkonzepte von Personengruppen unterschiedlichen Alters (einfacher Querschnitt), als auch eine über einen bestimmten Zeitraum immer wiederholte Selbstkonzeptmessung der gleichen Personengruppe (einfacher Längsschnitt) kann als naiv bezeichnet werden. Bei einer einfachen Querschnittsuntersu-

chung ist dies der Fall, da der Vergleich von Personengruppen gezogen wird, die nicht zu gleichen Zeitpunkten geboren wurden und dadurch unterschiedliche Entwicklung durchlaufen haben, welche nicht vergleichbar sind. Bei einer einfachen Längsschnittstudie kann nicht sicher festgestellt werden, ob die Selbstkonzeptänderungen nicht durch dazwischentretende Ereignisse oder Änderungen des Messinstrumentes erzeugt wurden (vgl. Mummendey 2006, S. 221).

Ein weiteres Problem tritt auf, wenn Selbstkonzeptänderungen auf Differenzmaße erfasst werden. Selbstkonzeptforscher versuchen oft Merkmale des Selbstkonzepts zu zwei verschiedenen Zeitpunkten zu erfassen, wie z.B. vor und nach einem Erfolgserlebnis. Hierzu wird die Differenz zwischen beiden Zeitpunkten erfasst. Verwendet man solche Diskrepanzmaße unkorrigiert und verarbeitet sie weiter, so sind sie vor allem durch den Regressions-effekt fehlerhaft: „Die zweite Selbstkonzeptmessung ist abhängig von der ersten, und so korreliert die Differenz zwischen den beiden Messungen mit dem Ausgangswert“ (ebd., S. 223). Dementsprechend ist es schwieriger bzw. unwahrscheinlicher, wenn bei der ersten Messung schon ein extremer Wert festgestellt wurde, dass dieser bei der zweiten Messung noch extremer ausfällt; dagegen ist es bei mittelhohen Werten wahrscheinlicher, dass eine Veränderung hin zu den Extremwerten stattfindet (vgl. ebd., S. 91).

Bezüglich der Erforschung der Selbstkonzeptentwicklung nennt Mummendey weiterführend noch andere allgemeine Problemfelder. So kann es sich unter Umständen als sehr schwierig erweisen herauszufinden, ob die beobachteten Veränderungen des Selbstbildes alters- bzw. entwicklungsbedingt (z.B. auf körperliche Veränderungen zurückführbar) sind, oder ob sie auf veränderte Umgebungsbedingungen (z.B. durch veränderte Wohn- oder Beschulungs-/Berufssituation) zurückzuführen sind. „Zum Beispiel kann sich das Problem ergeben, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche psychische Bereiche oder Funktionen unterschiedlich bedeutsam für die Selbstkonzeptentwicklung sein können“ (ebd., S. 87). Ähnliches gilt für das Problem der Geschlechtsabhängigkeit. Die Unterschiede in den Geschlechtsrollen sind vielfach erforscht und belegt. Die dadurch bedingten und sie bedingenden Rollenerwartungen sind so offenkundig, dass sie hier keine nähere Erläuterung bedürfen (vgl. ebd., S. 87ff.).

Mit einer besseren Kontrolle solcher Fehler haben sich u.a. Cronbach & Fury (1970) in ihrer Arbeit „How we should measure change – or should we?“ beschäftigt. Auch Schaie (1965) und Baltes (1968) haben hierzu kombinierte Querschnitt-Längsschnitt-Untersuchungspläne entworfen, die der Mehrheit der methodischen Bedenken in Bezug auf Longitudinalstudien entgegen wirken. Aus Ökonomiegründen werden sie jedoch meistens nicht eingesetzt (vgl. ebd., S. 92).

4.7.3 Methoden der Selbstkonzeptmessung

Quantitative und qualitative Verfahren

Die Messung des Selbstkonzepts ist immer abhängig von der theoretischen Grundlegung, also von der Art und Weise, was man unter dem Selbstkonzept versteht. Grundlage dieser Arbeit ist ein erweitertes Verständnis von Mummendeys Sicht des Selbstkonzepts als Gesamtheit der selbstbezogenen Beurteilungen bzw. Einstellungen. Diesbezüglich bedarf es bei der Messung von Selbstkonzepten im Wesentlichen nomothetischer¹³ psychologischer Verfahren, durch die Einstellungen gemessen werden können. Konsequenterweise können zur Selbstkonzeptmessung daher fast alle Methoden bzw. Verfahren angewendet werden, die traditionellerweise auch in der Einstellungsmessung Verwendung finden; als Einstellungsobjekt dient hierbei die eigene Person. Zusätzlich können, zur Hypothesenbildung und um die *quantitative* Selbstkonzeptmessung zu ergänzen und zu interpretieren, gewisse *qualitative* Erhebungsverfahren angewendet werden. Eine freiere und rein qualitative Messung, im Sinne von idiografischen Verfahren wäre sinnvoll, wenn als Grundlage das Verständnis von Selbstkonzept als reine Zusammenfassung von Ideen der Selbstverwirklichung einer Person besteht. Jedoch wird in der Selbstkonzeptforschung meist nicht dieser, sondern der zuerst beschriebene Weg gewählt (vgl. Mummendey, 1995, S. 71).

Strukturierte und unstrukturierte Verfahren

Die meisten Verfahren, die in der Selbstkonzeptmessung Verwendung finden, sind sowohl auf der Stimulus-Seite (betrifft die gestellte Frage/das vorgelegte Urteilsschema), als auch

¹³ Nomothetisch = „auf die Aufstellung von Gesetzen, auf die Auffindung von Gesetzmäßigkeiten zielend“ (Duden. Fremdwörterbuch, 2007, S. 938).

auf der Reaktions-Seite (betrifft die Antwortform/-möglichkeit), eher als *strukturiert* zu bezeichnen. Ein Beispiel für strukturierte Verfahren sind z.B. Persönlichkeitsfragebogen, bei denen die Fragen klar formuliert sind, und die befragte Person zwischen vorstrukturierten Antwortmöglichkeiten auswählen kann. Es ist jedoch auch möglich Selbstkonzepte unstrukturiert zu erfassen, indem z.B. frei formulierte Fragen beantwortet werden, die der untersuchten Person mehr Offenheit in ihrer Antwort ermöglichen. Zudem sind auch jegliche Mischformen zwischen den Verfahren möglich (vgl. Mummendey, 2006, S. 227f.).

Reaktive und nichtreaktive Verfahren

Die Selbstkonzeptmessung arbeitet meistens mit reaktiven Verfahren, was bedeutet, dass von dem Probanden verlangt wird, auf Fragen oder Feststellungen zu antworten. Hierbei tritt das Problem der sozialen Erwünschtheit auf, welches in Kapitel 4.7.1 Gütekriterien in der Selbstkonzeptmessung schon näher besprochen wurde. Selten werden auch nichtreaktive Messungen, wie z.B. die Auswertung von privaten Berichten über die eigene Person (z.B. Tagebuch), angewandt (vgl. Mummendey, 2006, S. 228).

Offene und getarnte Verfahren

Die Messung von Selbstkonzepten kann unterschiedlich transparent ablaufen. Sie können eher getarnt ablaufen, wobei ein anderes Untersuchungsziel als das eigentliche angegeben wird. So kann zum Beispiel eine allgemeine Leistungs- und Fähigkeitserfassung als Ziel genannt werden. Das eigentliche Ziel, das Selbstkonzept zu untersuchen, bleibt dann getarnt. Auf der anderen Seite kann auch völlig offen vorgegangen werden, indem ganz klar das Ziel formuliert und offen dargelegt wird (vgl. Mummendey, 2006, S. 228). Meistens handelt es sich bei der Selbstkonzepterfassung jedoch um offene, ungetarnte Verfahren (vgl. Mummendey, 1995, S. 74).

Ein- und mehrdimensionale Erfassung des Selbstkonzepts

Messungen können sich lediglich auf eine Dimension des Selbstkonzepts beziehen und so z.B. nur das schulische Selbstkonzept oder nur das physische Selbstkonzept in den Blick nehmen. Sie können jedoch auch mehrdimensional stattfinden, wenn in ein und demselben

Verfahren mehrere vorher definierte Selbstkonzeptdimensionen untersucht werden (vgl. Mummendey, 2006, S. 228).

Spezifische und generelle Messung des Selbstkonzepts

In Zusammenhang zur vorherigen Klassifikation in ein- und mehrdimensionale Selbstkonzeptmessung steht die Charakterisierung der Messung in spezifische und generelle Aspekte. Die Messung kann demnach entweder auf bereichsspezifische (z.B. im Beruf) und situationspezifische (z.B. bei Streit) Selbstkonzepte oder auf generelle, situations- und bereichsunspezifische Selbstbilder („Ich halte mich im Allgemeinen für ...“) ausgerichtet sein (vgl. Mummendey, 2006, S. 228).

Ausgehend von diesen verschiedenen Klassifikationen der Selbstkonzeptmessung führt Mummendey einige übliche Methoden auf, die er überwiegend, als stark strukturiert, meist reaktiv und transparent charakterisiert und die sowohl spezifische als auch generelle sowohl ein- als auch mehrdimensional zu untersuchen versuchen. Er nennt adjektivische Selbstbeschreibungsmethoden, Sortierverfahren, Selbstratingverfahren, semantische Differenzial- und Persönlichkeitsfragebogen (vgl. Mummendey, 2006, 229f.). Da die empirischen Untersuchungen dieser Arbeit vorwiegend die Fragebogen-Methode benutzen, wird nur diese im Folgenden noch näher erläutert.

4.7.4 Die Fragebogen-Methode

„Fragebogen oder Persönlichkeitsinventare sind die in der psychologischen Forschung vermutlich am häufigsten angewendeten Messmittel“ (Mummendey, 2006, S. 237). Ihr Ziel ist es, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen möglichst überdauernder Art zu erheben. Ohne dass es richtige und falsche Antworten gibt, soll möglichst objektiv festgestellt werden, wie eine Person sich selbst, ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen sieht bzw. einschätzt (vgl. ebd., S. 237). Mummendey zieht hieraus den Schluss, dass „Persönlichkeitsfragebogen oft nichts anderes als Instrumente zur Erfassung mehr oder weniger bereichsspezifischer Selbstkonzepte sind“ (Mummendey, 1999, S. 38). Da diese normalerweise selbstbezogene Fragen oder Aussagen enthalten, zu denen Stellung genommen werden soll,

eignen sich Fragebogen ganz offensichtlich gut um Selbstkonzepte zu erfassen (vgl. ebd., S. 38).

Die antwortenden Personen müssen bei der Fragebogen-Methode sprachlich klar strukturierte Vorlagen beurteilen; d.h., dass sich alle Personen bezüglich der gleichen Eigenschaften oder Merkmale einschätzen. Wichtig ist, dass die Antwortmöglichkeiten nicht offen, sondern stets klar vorgegeben sind und so nur die passenden Antworten anzukreuzen sind. Bei der Auswertung und Interpretation werden die einzelnen Antworten nicht für sich genommen, sondern mehrere Antworten auf mehrere Fragen oder Aussagen in einem Messwert zusammengefasst (vgl. ebd., S. 15f.).

In der Selbstkonzept-Forschung wird nicht selten mit personenzentrierten Vorgehensweisen sympathisiert, wobei von den Individuen selbst entworfene Beschreibungsbegriffe verwendet werden. Solche Methoden, die eher dem idiografischem Prinzip folgen, sind jedoch nicht mehr der Fragebogen-Methode zuzuordnen, da dort alle befragten Personen anhand des gleichen Maßstabes gemessen werden (nomothetisch), hier also allgemeiner und grober, dadurch jedoch auch forschungsökonomischer arbeiten (vgl. ebd., S. 16).

Der Fragebogen behauptet trotz vorhandener Anfechtungen immer noch seine dominante Position. Diese Vorrangstellung hat sicherlich viel mit seiner besonderen Zwischenstellung zwischen einem objektiven und einem subjektiven Erhebungsverfahren zu tun. So fragt dieser einerseits nach Erlebnisweisen, inneren Zuständen und Kognitionen, die sonst kaum von außen beobachtbar sind. Andererseits wird beim Fragebogen eine standardisierte Form angewandt, die eine Reaktion auf einen in immer gleicher Weise angebotenen Reiz (Frage oder Feststellung) fordert und dadurch ein objektiv messbares Konstrukt ist (vgl. ebd., S. 17f.).

Auf den in dieser Arbeit verwendet Fragebogen wird in Kapitel 835.4.1 näher eingegangen.

4.8 Selbstkonzept von Förderschülern

In den Kapiteln 3.1 und 3.2 wurde schon näher darauf eingegangen, welche Schülergruppe eine Förderschule besucht und welche Merkmale für diese charakteristisch sind. „Es stellt sich die Frage, inwieweit mit diesen Merkmalen (Schulleistungsversagen, sozio-kulturelle Benachteiligung, Intelligenzminderung) ein bestimmt geartetes Selbstbild einhergeht, das

sich u.U. ungünstig auf gegenwärtiges und zukünftiges schulisches und außerschulisches Verhalten auswirken kann“ (Dönhoff-Kracht, 1980, S. 8).

Eine erste Herangehensweise an diese Fragestellung bietet der Bildungsplan der Förderschule, in dem an einigen Stellen vom Selbstkonzept die Rede ist.

„Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens haben vielfach erlebt, dass sie im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern die geforderten Leistungen nicht ausreichend erbringen können. Teilweise erleben sie auch persönliche Zurückweisung in ihrem sozialen Umfeld. Diese Erfahrungen des Misserfolgs führen häufig dazu, dass das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler von Versagen und Scheitern geprägt ist“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008, S. 14).

Nicht nur der Bildungsplan schreibt den Förderschülern ein eher negatives Selbstbild zu. Das Selbstkonzept von lernbehinderten Schülern wurde in einer Vielzahl an internationalen Studien untersucht. Neben der generellen Frage, ob es Unterschiede im Selbstkonzept von Schülern mit und ohne Lernbehinderung gibt, wird nicht selten das Selbstkonzept von Schülern in separativer und integrativer Beschulung vergleichend untersucht¹⁴. Die Ergebnisse sind sehr vielfältig, teilweise auch widersprüchlich und jeweils dadurch beeinflusst, welche Komponenten des Selbstkonzepts näher betrachtet werden (vgl. Sauer et al., 2007, S. 136). Erschwert wird die Forschung auch durch die Heterogenität dieses Personenkreises, ebenso wie durch milieubedingte und eventuell intellektuelle Beeinträchtigungen, die einer ausführlichen Selbstbetrachtung im Weg stehen und diese blockieren können (vgl. Dönhoff-Kracht, 1980, S. 197).

Bless und Schleenbecker kommen in Bezug auf das allgemeine Selbstkonzept zu dem Schluss, „dass das Selbstkonzept integriert beschulter Lernbehinderter gleich oder niedriger ausgeprägt ist, als dasjenige nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler sowie als dasjenige separiert beschulter Lernbehinderter“ (Bless/Schleenbecker, 2007, S. 380). Die Literatur be-

¹⁴ Obwohl es in dieser Arbeit lediglich um das Selbstkonzept von Schülern der Förderschule geht, soll der Vergleich zwischen integrativer und separativer Beschulung hier nicht völlig ausgeblendet werden. Das Thema der integrativen Beschulung ist sehr aktuell und dadurch für jegliche Arbeit, die dem Bereich der Sonderpädagogik zuzuordnen ist, bedeutsam.

richtet in Bezug auf Schüler mit und ohne Lernbehinderung besonders über die Selbstkonzeptdimensionen *soziales Selbstkonzept* und *leistungsbezogenes Selbstkonzept*. Bezüglich des sozialen Selbstkonzepts wird mehrheitlich festgestellt, dass Schüler mit Förderbedarf gegenüber ihren Mitschülern ohne Förderbedarf in integrativer Beschulung ein schlechteres soziales Selbstkonzept haben (Bless, 2000). Kenny und Ghany (2003) berichten Ähnliches über das im Vergleich zu ihren nicht behinderten Klassenkameraden negativere leistungsbezogene Selbstkonzept von lernbehinderten Schülern (vgl. Sauer et al., 2007, S. 136).

Auch Dönhoff-Kracht (1980) beschäftigte sich mit den Aspekten des Selbstkonzepts von lernbehinderten Schülern und kommt anhand von internationalen Studien, die ebenso auf den deutschsprachigen Raum angewendet werden können, zu folgenden Ergebnissen (vgl. Dönhoff-Kracht, 1980, S. 194ff.):

Schüler mit Lernbehinderung haben im Vergleich zu Schülern ohne Lernbehinderung meistens...

- ... ein negativeres und weniger stabiles Selbst.
- ... häufiger Schwierigkeiten im Verhaltens- und Persönlichkeitsbereich.
- ... ein unangemesseneres Sozialverhalten.
- ... ein schlechter ausgebildetes Identitätsbewusstsein (dadurch entstehen aber auch seltener Identitätsprobleme).
- ... ein schlechteres leistungsbezogenes, ebenso wie soziales Selbstkonzept (beide nehmen mit ansteigender Leistungsfähigkeit zu).

Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und der soziologischen Struktur festgestellt werden. Bei Kindern und Jugendlichen mit einem höheren sozio-ökonomischen Status wurde auch ein höheres Selbstkonzept festgestellt als bei solchen mit niedrigerem sozio-ökonomischem Status.

Im Gegensatz zu den vielen internationalen Studien zum Selbstkonzept von Schülern mit Lernbehinderung gibt es aus dem deutschsprachigen Raum nur wenige empirische Studien. Haeberlin et al. (1990) untersuchten das Selbstkonzept von Schülern der Klassen vier und fünf an Schweizer Schulen und Randoll (1991) von Schülern der Klassenstufe vier aus Integrationsklassen. Beide Studien zeigen eine stärkere Ausprägung der sozialen Komponente bei

Schülern ohne Förderbedarf. Das leistungsbezogene Selbstkonzept ist bei Schülern mit Förderbedarf in integrativer Beschulung sowohl im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Förderbedarf als auch im Vergleich zu Schülern, die an Förderschulen unterrichtet werden, negativer (vgl. Sauer et al., 2007, S. 136).

Ein Erklärungsansatz der dargestellten Ergebnisse bezüglich des Selbstkonzepts von Förderschülern bietet der Bezugsgruppeneffekt, der auch als *Fischteicheffekt* bzw. *Big-Fish-Little-Pond-Effect* (BFLPE) (vgl. Marsh, 1987) bezeichnet wird. Er „besagt, dass eine Person in einer Bezugsgruppe mit insgesamt höheren Leistungen ein niedrigeres Selbstkonzept besitzt als in einer Gruppe mit niedrigerem Leistungsniveau“ (Gerlach, 2006, S. 105). Auf Schulebene konnte der BFLPE von Marsh und Hau (2003) bei fast allen Staaten, die an der PISA-Studie teilnahmen, nachgewiesen werden. Diese Abhängigkeit des Selbstkonzepts von der Bezugsgruppe bestätigt dementsprechend die Ergebnisse, dass Schüler mit Lernbehinderung, die an einer Förderschule unterrichtet werden, auf Dauer ein deutlich positiveres Selbstkonzept aufweisen dürften, als solche, die zwar auch als lernbehindert gelten, jedoch an Regelschulen unterrichtet werden.

Ergänzend soll hier jedoch auch Brigitte Schumanns wissenschaftliche Untersuchung „Ich schäme mich ja so!“ über das Selbstkonzept von Schülern der Förderschule herangezogen werden. Sie fand heraus, „dass der stigmatebehaftete Sonderschulstatus fast alle Beschämten (Schüler der Förderschule) dazu zwingt, ihren Schülerstatus in Alltagssituationen zu verschweigen bzw. zu verleugnen“ (Schumann, 2008, S. 88), woraus sie auf ein negatives Selbstkonzept dieser Schüler schließt.

Diese beiden Sichtweisen auf das Selbstkonzept von Förderschülern müssen so stehen gelassen werden und können durch ein Zitat von Dönhoff-Kracht zusammengefasst werden:

„Die vorliegende Literatur legt die Annahme eines negativ getönten Selbstbildes nahe, während andererseits unter dem Gesichtspunkt des Schonraumcharakters der Schule für Lernbehinderte durchaus auch stabile, positiv getönte Selbstkonzepte zu erwarten sind“ (Dönhoff-Kracht, 1980, S. 11).

Abschließend ist es hier nochmals interessant, den Bildungsplan der Förderschule heranzuziehen und zu schauen, welche Rückschlüsse bezüglich der Gestaltung der bzw. der Beschulung an der Förderschule aus den oben dargestellten Ergebnissen gezogen werden.

„Die Förderschule schafft die Voraussetzung für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008, S. 18).

„Die Förderschule hilft ihren Schülerinnen und Schülern sich zu handlungsfähigen Persönlichkeiten zu entwickeln. Ein positives Selbstkonzept ist Voraussetzung für gelingendes Lernen. Wer sich selbst akzeptieren kann, ist offen für Neues und interessiert, Sichtweisen zu erweitern. (...) Darum fördert die Schule die Wahrnehmung der eigenen Person in vielfältiger Weise“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008, S. 14).

4.9 Sport und Selbstkonzept

Wie im Kapitel 4.6 unter dem Bereich *Körperkonzept* schon erwähnt, scheinen sportlich aktive Jugendliche ein positiveres physisches und auch generelles Selbstkonzept zu besitzen als nicht aktive. „Die These, dass Sporttreiben Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit habe, ist alt“ (Alfermann, 1998, S. 218). Im Folgenden sollen einige Untersuchungsergebnisse hierzu vorgestellt werden. Vorher soll noch kurz auf das physische Selbstkonzept eingegangen werden, da dieses bei Untersuchung bezüglich der Wechselwirkung zwischen Sport und Selbstkonzept meistens als abhängige Untersuchungsvariable genutzt wird. Dies liegt u.a. daran, dass „Effekte sportlicher Aktivitäten (...) sich eher auf der Ebene des physischen Selbstkonzepts und seinen Subdimensionen erwarten (lassen), bevor höher stehende Bereiche wie das Selbstwertgefühl beeinflusst werden“ (Gerlach, 2008, S.7).

4.9.1 Das physische Selbstkonzept

Ebenso wie bei der Kennzeichnung des Selbstkonzepts finden neben dem Begriff des *physischen Selbstkonzepts* noch andere Bezeichnungen, wie z.B. *Körperkonzept*, Verwendung. Um

einer begrifflichen Verwirrung entgegenzuwirken, wird in der vorliegenden Arbeit durchgängig der Begriff des *physischen Selbstkonzepts* benutzt.

In Anknüpfung an das bereits erläuterte Selbstkonzept-Modell nach Shavelson et al. kann das physische Selbstkonzept als ein Teilbereich des generellen Selbstkonzepts angesehen werden, der alle auf den eigenen Körper bezogenen Information beinhaltet. Das physische Selbstkonzept besteht demnach aus Informationen über die eigenen körperlichen Fähigkeiten (Beweglichkeit, Kraft, Ausdauer, etc.) und der physischen Attraktivität, die sich auf einer nächsthöheren Ebene zum physischen Selbstwert zusammenfassen lassen. Somit kann das physische Selbstkonzept selbst wiederum als multidimensional und hierarchisch aufgebaut angesehen werden (vgl. Stiller/Alfermann, 2005, S. 121).

4.9.2 Die Wechselwirkung zwischen Sport und Selbstkonzept – einige Ergebnisse

Geht es um die Frage nach der Wechselwirkung zwischen Sport und Selbstkonzept, kann diese einerseits durch die *Sozialisationshypothese* und andererseits durch die *Selektionshypothese* beschrieben werden. Die bisherige Selbstkonzeptforschung beschäftigte sich hauptsächlich mit der Frage nach dem Einfluss von Sport auf das Selbstkonzept. Solche Arbeiten, die davon ausgehen, dass sportliche Aktivitäten eine Wirkung auf die Persönlichkeit bzw. spezifischer auf das Selbstkonzept haben, werden der Sozialisationshypothese zugeordnet. Dieser gegenüber steht die Selektionshypothese, welche in den Persönlichkeitsmerkmalen den Grund für das Beginnen bzw. Ausführen von sportlichen Aktivitäten sieht (vgl. Gerlach, 2008, S.6f.). „Die Frage, ob eine der beiden idealtypischen Wirkungsrichtungen die richtige sei – ob also zuerst das Ei oder die Henne da war – muss man mit ‚Jein‘ beantworten. Eine mit den zugrunde liegenden theoretischen Annahmen kompatible und zugleich realistische Betrachtungsweise ist die der gegenseitigen Beeinflussung von Sport und Selbstkonzept“ (vgl. Marsh & Craven, 2006, zitiert nach Gerlach, 2008, S. 6). Obwohl auch der zweitgenannten Richtung Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, liegt dieser Arbeit die Frage nach der Beeinflussung des Selbstkonzepts durch Sport zugrunde und wird daher im Folgenden näher beleuchtet.

Widmet man sich nun der Sozialisierungshypothese und fragt danach, welche Effekte von Sport und Bewegung vorliegen, findet man zwar einige experimentelle Untersuchungen, die sich diesem Feld widmen, stößt jedoch zugleich auf ein Problem: Diesen Studien liegt meist eine unterschiedliche Konzeption und Terminologie sowie die Verwendung verschiedener Messinstrumente zugrunde. Dadurch sind sie schwer vergleichbar. „... Definitions of self-concept are imprecise and vary from one study to the next“ (Shavelson et al., 1976, S. 408). Im Folgenden sollen trotzdem einige Untersuchungsergebnisse vorgestellt werden, die sich hinsichtlich der Intervention (Dauer, Inhalte), des Untersuchungsplans (Längs- vs. Querschnittstudie) sowie durch verschiedenen Konzepte von Sport und Bewegung (Leistungs- vs. Freizeitsport) unterscheiden (vgl. Stiller/Alfermann, 2005, S. 122).

Die folgenden Studien bzw. Studienergebnisse wurden so ausgewählt, dass ihr Fokus auf der Altersgruppe Kindheit und Jugend liegt¹⁵ und somit auf die Zielgruppe dieser Arbeit, Förder-schüler, passt. Sowohl Stiller und Alfermann (vgl. Stiller/Alfermann, 2005, S. 122f.), als auch Burrmann (vgl. Burrmann, 2004, S. 72f.) haben verschiedene Studien zur Wechselwirkung zwischen Sport und Selbstkonzept zusammengestellt. Folgende Ergebnisse liegen vor:

- 1) Querschnittstudien für das Kindes- und Jugendalter zeigen, dass regelmäßige sportliche Aktivitäten einen gesünderen Lebensstil, sowie die Reduktion von Gefühlen der Belastung, Depression, Stress oder Angst mit sich bringen können (vgl. z.B. Calfas & Taylor, 1994). Auch Brettschneider stellt im Hinblick auf das emotionale Selbstkonzept fest, dass sportlich aktive Jugendliche zumindest tendenziell als emotional stabiler beschrieben werden können und seltener psychosomatische Beschwerden aufweisen. Jedoch gilt hier, dass die Sozialisierungshypothese bislang noch nicht durch Längsschnittstudien belegt werden konnte (zusammenfassend vgl. Brettschneider, 2003).

¹⁵ Bezüglich der Altersgruppe ist zu vermerken, dass die bisherigen Untersuchungen bezüglich Sport und Selbstkonzept sich vorrangig mit der Altersgruppe der Jugendlichen beschäftigt haben. Jedoch „lassen sich sozialisierende Funktionen des Sport (möglicherweise) stärker im Kindesalter erwarten, weil die meisten Sportkarrieren in der Kindheit beginnen, körperbezogene Themen einen hohen Stellenwert haben und gleichzeitig die Persönlichkeit von Heranwachsenden noch nicht die Stabilität erlangt hat wie im Jugend- oder Erwachsenenalter“ (Gerlach, 2008, S. 8).

- 2) Bezüglich des physischen Selbstkonzepts bestätigen Mrazek und Hartmann, dass Sport und Bewegung dieses positiv beeinflussen kann: „Formen sportlicher Aktivität (beeinflussen) das Selbstkonzept stärker (positiv) (...) als die Persönlichkeitsfaktoren“ (Mrazek/Hartmann, 1989, S.225). Auch andere Querschnittstudien (z.B. Späth & Schlicht, 2000) belegen, dass sportlich aktive und nicht aktive Jugendliche sich in den Merkmalen ihres physischen Selbstkonzepts unterscheiden.
- 3) Entgegen diesen Ergebnissen beobachten Brettschneider und Kleine (2002) bei jugendlichen Vereinssportlern keine generell positiven Effekte von Sport und Bewegung. Vielmehr sehen sie die Selektionshypothese bestätigt, wonach gerade solche Jugendlichen Sportvereinen angehören, die über ein positives psychisches Selbstkonzept verfügen.
- 4) Bezüglich des sozialen Selbstkonzepts gehen die Befunde innerhalb der Querschnittstudien weit auseinander. Tietjens (2001) und Burrmann et al. (2002) kommen zu dem Ergebnis, dass sportlich aktive Jugendlichen kompetenter im Umgang mit Gleichaltrigen sind. Brettschneider und Kleine (2002) sehen hier jedoch keine wirklichen Zusammenhänge.
- 5) Die Längsschnittstudie von Alfermann, Stiller und Würth (2003) zeigt, dass Leistungssport Jugendlicher mit einer positiven Leistungsentwicklung einhergeht und nach einem Jahr auch zu einem positiveren Selbstkonzept, jedoch nur in den Teilbereichen koordinative Fähigkeiten und Kraft, führt. Brettschneider und Heim (2007) zeigen zudem, dass Leistungssport helfen kann, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und intellektuelle Fähigkeiten zu fördern. Dies würde die Ergebnisse der oben genannten Querschnittstudien bezüglich des sozialen Selbstkonzepts bestätigen.
- 6) Auch Withehead und Corbin (1997) stellen fest, dass Bewegung und Sport sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken können; Kinder mit einem geringen Selbstwertgefühl profitieren hierbei am meisten.
- 7) Geschlechterspezifisch konnten sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen ein positiver Zusammenhang zwischen Facetten des Selbstkonzepts und sportlichen Aktivitäten beobachtet werden. Jungen profitieren jedoch stärker von sportlichen Betätigun-

gen bzw. von einer Vereins-Zugehörigkeit als Mädchen (vgl. z.B. Späth & Schlicht, 2000).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sport sich positiv auf Kinder und Jugendliche auswirkt. Es kann als gesichert gelten, dass sportliche Aktivitäten und Bewegung das physische Selbstkonzept positiv beeinflussen. Stiller und Alfermann gehen sogar so weit, „Sport und Bewegung speziell im Kindes- und Jugendalter als wichtige Moderatoren für eine positive Entwicklung des allgemeinen Selbstkonzepts, vor allem bei niedrigem Selbstwertgefühl (zu deuten)“ (Stiller/Alfermann, 2005, S. 124). Da Förderschüler, wie in Kapitel 4.8 schon beschrieben, meistens eher ein negatives Selbstkonzept zugeschrieben wird, sind solche Ergebnisse gerade für diese Arbeit interessant.

Trotz dieser Ergebnisse ist auch die Bilanz von Heim (2002) nicht zu vergessen, wonach „insgesamt gesehen (...) das Selbstkonzept der sportlich aktiven und (der sportlich) unauffälligen Heranwachsenden beiderlei Geschlechts weit mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede (aufweist)“ (Heim, 2002, S.310).

Beschäftigt man sich mit der wechselseitigen Wirkung von Sport und Selbstkonzept, ist genauer darüber nachzudenken, welcher Sport welche Selbstkonzeptmerkmale fördern soll bzw. fördern kann. Gerlach differenziert hierzu zwischen dem obligatorischen Schulsport, dem Vereinssport (Hochleistungssport) und dem frei gewählten informellen Sport (Breitensport). Dieser Arbeit liegt die Frage nach den Auswirkungen auf das Selbstkonzept durch Schulsport zugrunde. Auf die Frage nach möglichen Wirkungen des Sportunterrichts gibt es jedoch bislang noch keine abschließenden Ergebnisse. Eine Schwierigkeit hierbei ist die Trennung zwischen Effekten, die einerseits durch den Schulsport und andererseits durch den außerschulischen Sport verursacht wurden. Besonders seit der PISA-Studie ist der Sportunterricht einem steigenden Legitimationsdruck ausgesetzt und muss sich dadurch immer mehr mit den Wirkungen des Sportunterrichts einerseits auf motorischer Lernzielebene, aber auch auf sozialer, emotionaler und kognitiver Ebene auseinandersetzen. Konsequenterweise sind Arbeiten zu diesem Thema immer mehr von Nöten (vgl. Gerlach, 2008, S. 8f.).

4.9.3 Das Exercise and Self-Esteem-Modell (EXSEM)

„Die Beziehung zwischen Sportengagement und körperlicher Aktivität und Selbstwertgefühl sind deshalb von besonderem Interesse, weil die Ausformung des Selbstwertgefühls vor allem im Jugendalter mit Erfahrungen in und Rückmeldungen zu leistungs- und körperthematischen Situationen in Verbindung gebracht werden, wobei die potenziellen Wirkmechanismen komplex gelagert und noch weitgehend unerforscht sind“ (vgl. Fox, 2000, S. 113, zitiert nach Heim/Brettschneider, 2002, S. 131).

Im Hinblick auf die im vorherigen Kapitel aufgeführten Ergebnisse ist zu beachten, dass Sport und Bewegung nicht automatisch das Selbstwertgefühl und somit im weiteren Sinn das Selbstkonzept erhöhen. Im folgenden *Exercise und Self-Esteem-Model (EXSEM)* nach Sonstroem und Morgan (1989) werden Sport und Bewegung eher als Moderatorvariablen gesehen.

Sonstroem und Morgan stellen in ihrem Modell (vgl. Abbildung 6) dar, dass Sport und Bewegung im Sinne von *Bottom-up-Prozessen* zu einer Vergrößerung der physischen Selbstwirksamkeit führen. Diese erhöhte physische Selbstwirksamkeit wirkt sich auf einer nächsten Ebene auf die wahrgenommene sportliche Kompetenz aus und führt zudem zu einer Verstärkung der physischen Akzeptanz. Das auf der obersten Ebene verortete Selbstwertgefühl wird schließlich durch beide Faktoren, die sportliche Kompetenz und die physische Akzeptanz, beeinflusst (vgl. Stiller/Alfermann, 2005, S. 123).

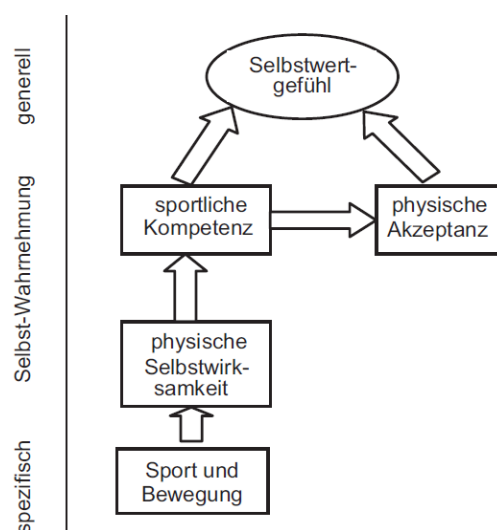


Abbildung 6: Exercise and Self-Esteem-Modell (in Anlehnung an Sonstroem & Morgan, 1989) (Stiller/Alfermann, 2005, S. 123)

Führt man dieses Modell weiter, kann der *Bottom-up-Prozess* durch einen *Top-down-Prozess* ergänzt werden: Hierbei wird dem Selbstwertgefühl eine Rückwirkung auf Sport und Bewegung beigemessen, da unser Verhalten auch immer durch das Erleben eigener Kompetenz beeinflusst wird.

Bisher konnte lediglich unter Erwachsenenstichproben die Grundannahme bestätigt werden, dass Sport und Bewegung das Erleben von sportlicher Kompetenz und physischer Akzeptanz erhöht, jedoch nicht der allgemeine Einfluss auf das Selbstwertgefühl (vgl. ebd.).

4.9.4 Studien zu Sport und Selbstkonzept bei Personen mit Behinderung

Der Bereich von Sport und Selbstkonzept bei Personen mit Behinderung ist bislang noch nicht sehr intensiv erforscht worden.

Van der Schoot und Seeck (1990) haben sich intensiv mit den Auswirkungen von Bewegung, Spiel und Sport auf behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen beschäftigt. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, „dass spezifische Formen der Bewegung und des Sports bei geistig behinderten Personen und Rollstuhlfahrern offensichtlich positive Auswirkungen auf Aspekte des Selbstkonzepts (haben können)“ (Kemper/Teipel, 2008, S. 39).

Das Phänomen ‚Sport‘ als Motivationsfaktor erforschten van der Schoot und Bauer (1976) bei geistig retardierten Kindern. Sie gingen davon aus, dass geistig Retardierte eine durch Misserfolgserfahrungen negativ geprägte Motivations- und Persönlichkeitsstruktur aufweisen und kommen zu der Annahme, dass durch Sport auf dieses negative Selbstkonzept eingewirkt werden kann (vgl. ebd., S. 37).

Mit verhaltensauffälligen Kindern und deren Leistungsmotivation und Handeln im Sportunterricht beschäftigte sich Hölter (1982). Bezüglich der in den Sportunterricht integrierten Motivschulung kommt er zu der Schlussfolgerung, „dass eine Motivförderung in der Anfangsphase der Sonderschulzeit nicht sinnvoll erschien, dass sie später jedoch besonders bei hoch Misserfolgsmotivierten den Rückfall in ein negatives leistungsbezogenes Selbstkonzept mit den damit verbundenen Verhaltensstrategien wie totaler Leistungsverweigerung und Flucht vor der Leistung verhindern konnte“ (ebd., S. 38).

4.9.5 Selbstkonzeptentwicklung durch Klettern

Neben dem EXSEM-Modell, welches sich mit der Beziehung zwischen Sport und Bewegung und dem Selbstwertgefühl beschäftigt, versucht Deffner spezifischer auf den Zusammenhang des Kletterns und dem Selbstkonzept einzugehen.

„Ein Medium der Selbstkonzeptförderung ist das Klettern mit Kindern“ (Deffner, 2009, S. 159). Deffner begründet diese Aussage einerseits durch den besonderen Aspekt des Kletterns, welcher in der „Unmittelbarkeit des selbstbewirkten Ursache-Wirkungs-Erlebnisses (liegt)“ (ebd.). Der Kletterer wird unverfälscht mit den Auswirkungen seines Handelns konfrontiert, wie z.B. beim Sturz in das Seil durch ungenaues Setzen des Fußes. Vor diesem Hintergrund beschreibt sie die Kletterwand als „dritten Erzieher“, der zwischen Therapeut und Klient, bzw. zwischen Lehrer und Schüler tritt. Dadurch kann die Lehrperson als Feedbackgebende in den Hintergrund treten (vgl. ebd.).

Neben diesem Aspekt ist die mit dem Klettern einhergehende Grenzerfahrung¹⁶ wichtig für die Förderung und Entwicklung des Selbstkonzepts. Hierzu stellt Deffner folgendes Lernzonenmodell vor. Dieses wird in der Erlebnispädagogik oft herangezogen, um handlungsbezogene Lernprozesse zu erklären. Es macht deutlich, dass hinter Grenzerfahrungen eigentlich Wachstum, im Sinne einer Kompetenzerweiterung, steht: *An Grenzen wachsen!* (Vgl. ebd.)

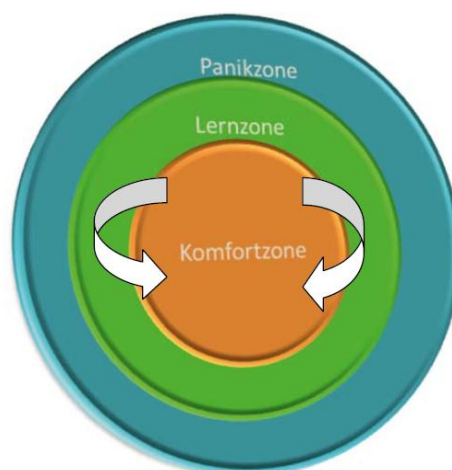


Abbildung 7: Das Lernzonenmodell (Deffner, 2009, S. 160)

¹⁶ Grenzerfahrungen. hier als Erfahren der eigenen, persönlichen (Leistungs-)Grenzen, sind besonders durch den hohen *Wagnis-Risiko-Charakter* (vgl. Kapitel 2.2.2) und durch häufig erlebte Situationen der Überwindung der eigenen Angst beim Klettern, eng mit dieser Sportart verbunden.

Das Lernzonenmodell (vgl. Abbildung 7) besteht aus drei Zonen: der Komfortzone, der Lernzone und der Panikzone. Fühlt sich eine Person in ihrem Tun und Handeln sicher und kompetent, befindet sie sich in der Komfortzone. Dort ist routiniertes und erfahrenes Handeln möglich. Jedoch ist in dieser Zone auch alles Handeln und Tun geläufig, wodurch das Lernen von neuen Dingen nicht ermöglicht wird. Durch den dem Menschen angeborenen Neugier- und Explorationsantrieb ist dieser immer wieder dazu motiviert, die Komfortzone zu verlassen und Neues zu lernen. Diesen Schritt in die Lernzone, also das zumindest zeitweise Verlassen des Zustandes der Sicherheit, ist notwendig, um den eigenen Kompetenzbereich ausweiten zu können. Unser Körper signalisiert uns durch Schweißausbrüche, Herzklopfen oder auch allgemein durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit, dass wir uns in einer solchen Situation und somit in der Lernzone befinden. Werden diese körperlichen Anzeichen und die mentale Anforderung jedoch zu hoch, geraten wir in die Panikzone. Diese ist gekennzeichnet durch ein Gefühl der Überforderung und des Kontrollverlustes über das eigene Handeln. Lähmung und panische Angst machen das Lernen in dieser Phase unmöglich (vgl. Senninger, 2000, S. 18ff.).

Damit Schüler beim Klettern nicht in die Panikzone kommen, ist es wichtig als Lehrer sensibel für die Gefühle der Schüler, besonders für Angstgefühle, zu sein. Sie sind ernst zu nehmen und im Gespräch mit dem Schüler zu thematisieren. Oft können geplante methodische Zugänge oder kleine hilfreiche Anweisungen helfen, Angst zu reduzieren. Schädle-Schardt beschreibt mögliche Vorgehensweisen zur Angstminderung, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann (vgl. vertiefend Schädle-Schardt, 1993).

Für das Klettern ist gerade der Bereich der Grenzüberschreitung, also der Schritt in die Lernzone, von Bedeutung. Jedoch vermerkt Deffner, dass dieser Schritt in die Unsicherheit gerade Menschen mit einem negativen Selbstkonzept sehr schwer fällt. Doch nur wer diesen Schritt trotzdem wagt, „nur wer Dinge ausprobiert, die er als schwierig einstuft und diese erfolgreich löst, kann Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und die positive Überzeugung zu sich und den Qualitäten seiner Kompetenz aufbauen“ (Deffner, 2009, S. 160). Dieser Lernprozess kann jedoch nur stattfinden, wenn das Kind den mutigen Schritt ins Ungewisse aus eigener Motivation heraus geht (vgl. ebd.).

5 Empirische Untersuchungen an der Berger Schule

5.1 Design und Fragestellung der Untersuchung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob Klettern an der Förderschule Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schüler haben kann. Im theoretischen Teil wurde näher auf den Zusammenhang zwischen Sport und Selbstkonzept eingegangen und festgestellt, dass sich Sport u.a. auf das (physische) Selbstkonzept positiv auswirken kann. Anhand des *Exercise and Self-Esteem-Modell* nach Sonstroem und Morgan (vgl. Kapitel 4.9.3) und dem Lernzonenmodell der Abenteuerpädagogik (vgl. Kapitel 4.9.5) wurde versucht, dem Zusammenhang zwischen Sport bzw. Klettern und Selbstkonzept ein theoretisches Gerüst zu verleihen. Jedoch fallen die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen sehr unterschiedlich aus. Aufgrund dieser Befundlage und aufgrund der bisher noch unzureichenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Auswirkungen des Kletterns auf das Selbstkonzept versteht sich diese Untersuchung als explorativ orientiert.

In Rahmen des praktischen Teils dieser Arbeit wurde an einer Förderschule in Stuttgart, der Berger Schule, ein Kletterprojekt durchgeführt. Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob dieses Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schüler hat. Durch eine empirische Untersuchung wurden die Auswirkungen des Kletterns auf das Selbstkonzept von Förderschülern näher untersucht. Gemäß dem Titel dieser Arbeit liegt der empirischen Untersuchung folgende Fragestellung zugrunde:

Kann Klettern Auswirkungen auf das Selbstkonzept von Förderschülern haben?

Hierbei wird es jedoch nicht um das Erstellen empirischer Belege gehen, welche allen sozialwissenschaftlichen statistischen Voraussetzungen genügen. Dazu hätte eine Längsschnittstudie über einen längeren Zeitraum stattfinden müssen, die die längerfristige Selbstkonzeptentwicklung der Schüler untersucht. Um eindeutig das Klettern als Grund für eventuell auftretende Veränderungen charakterisieren zu können, hätte zudem eine vergleichbare, nicht am Kletterprojekt teilnehmende Kontrollgruppe untersucht werden müssen. Obwohl diese hier vorgenommen empirische Studie demzufolge eher nicht repräsentativ ist, konnte sie trotzdem interessante Tendenzen aufzeigen.

5.2 Rahmenbedingungen des Projekts

5.2.1 Die Berger Schule

Die Berger Schule befindet sich im Stuttgart Osten und fördert seit 1949 Schüler mit Lernschwierigkeiten. Im Mittelpunkt ihrer Pädagogik stehen die jungen Menschen samt ihren Stärken und Schwächen. Die Schüler erfahren eine ganzheitliche Betreuung, die neben dem sozialen Lernen auch den ethischen und musischen Bereich miteinbezieht. Zudem ist die Berger Schule seit dem Schuljahr 2004/2005 eine Schule mit „ganztäglichem Angebot“ und einem Mittagstisch. Die Klassen 1-9 mit jeweils etwa zehn Schülern werden im Klassenlehrerprinzip unterrichtet. Nachdem sie ihre Schulzeit an der Berger Schule beendet haben, werden sie bei einem Übergang an die beruflichen Schulen oder an andere berufsvorbereitende Einrichtungen begleitet. 2002 hat die Berger Schule als erste Förderschule Baden-Württembergs das Prädikat „Bildungswerkstatt Baden-Württemberg“ erhalten (vgl. www.bergerschule.de).

Die Berger Schule ist bemüht, ihren Schülern vielfältige Erfahrungen auch außerhalb der Schule zu ermöglichen. Daher schließt sie Lern- und Erlebnisangebote außerhalb der Schule, wie z.B. erlebnispädagogische Veranstaltungen, Schullandheimaufenthalte oder Waldarbeitswochen, in ihr Profil mit ein. Daher passt auch das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt Kletterprojekt sehr gut an die Berger Schule (vgl. www.bergerschule.de).

5.2.2 Die Probanden

Das Kletterprojekt wurde mit Schülern der beiden jahrgangsgemischten Klassen 5/6 der Berger Schule durchgeführt. Jeder von diesen Schülern hat einen diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Lernen. Insgesamt besteht dieser Jahrgang aus acht Mädchen und neun Jungen, von denen fünf 10 Jahre, neun 11 Jahre und drei 12 Jahre alt sind (vgl. Abbildung 8). Der Sportunterricht wird für Mädchen und Jungen separat gestaltet. Das Kletterprojekt wurde jeweils nacheinander zuerst in der Mädchen-, dann in der Jungen-Gruppe durchgeführt.

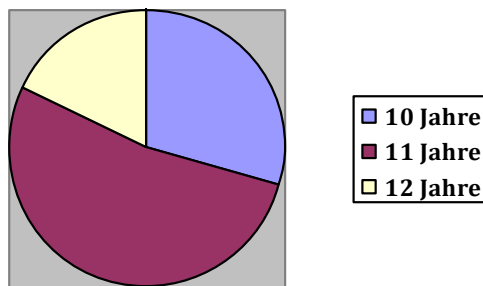


Abbildung 8: Altersverteilung der Probanden

5.2.3 Aufbau des Projekts

Das Kletterprojekt fand im November und Dezember 2011 im Rahmen von vier Einheiten statt. Da mir die Schüler schon aus einem vorherigen Praktikum bekannt waren, musste keine Kennenlernphase eingeplant werden. Die Einheiten wurden im Rahmen des Sportunterrichts durchgeführt, welcher im Laufe des Donnerstag Vormittags (9.25h-10.55h / 11.20h-12.50h) stattfindet.

Die ersten beiden Einheiten fanden in der schuleigenen Sporthalle statt. Ziel war es, hier zuerst durch eine Kletterlandschaft in das Kletterprojekt einzuführen und die Schüler mit den Kletter-Materialien (Klettergurt, Seil, Karabiner) und ersten Knoten und Sicherungstechniken vertraut zu machen (näheres hierzu in Kapitel 5.3). Anschließend fanden jeweils mit der Mädchen- und Jungengruppe zwei Klettereinheiten in der nahegelegenen Kletterhalle (*Cityrock*) des EJS (Evangelische Jugend Stuttgart) statt.

5.3 Durchführung des Projekts und erste Reflexion

Das Projekt wurde mit dem Schulleiter der Berger Schule und mit den betroffenen Klassen- und Sportlehrern abgesprochen und von diesen genehmigt. Da das Projekt im Rahmen des Unterrichts stattfand, wurde es als schulisches Vorhaben deklariert.

5.3.1 Erste Unterrichtsstunde (17.11.2011)

Wesentlicher Inhalt dieser Stunde war das Bewegen in einer Kletterlandschaft, welche sich an den Stationen des Kletterkonzepts nach Schönfeld und Brinkmann (2008) orientierte. Die

Aufwärmphase wurde durch ein Fangspiel gestaltet, bei welchem die Klettergurte getragen wurden, um ein erstes Gefühl für diese zu bekommen. Danach konnten sich die Schüler frei in der mit ihnen gemeinsam aufgebauten Kletterlandschaft bewegen. Die Kletterlandschaft bestand aus sechs verschiedenen Stationen (vgl. Anhang 3):

1. *Der Treppenstation*: Überklettern von kleinen Kästen und Pferden.
2. *Der Sprossenwand*: An einem Tau konnte hochgeklettert und anschließend auf einer Turnbank runtergerutscht werden.
3. *Balancieren*: Auf Reckstangen, Leitern und Bänken, die jeweils zwischen zwei Kästen gelegt wurden, konnte von einem zum anderen Ende balanciert werden.
4. *Dem Schrägbaren*: Zwischen den beiden Holmen des Barrens wurden Springseile als Trittschlaufen befestigt. Die dadurch entstandene Hängebrücke konnte von Seil zu Seil entlang überbrückt werden. Die Barrenholme halfen zur Stabilisierung.
5. *Die schwankende Turnbank*: Eine Turnbank wurde an einer Seite auf den Boden gestellt und auf der anderen an Schaukelringen befestigt. Die schwankende Turnbank konnte so nach oben beklettert werden. Anschließend erfolgte der Sprung in eine Weichbodenmatte.
6. *Die wippende Turnbank*: Unter die Turnbank wurde ein Reuther-Brett gelegt. Dadurch wurde diese zur Wippe umfunktioniert, die überquert werden konnte.

Ziel der Kletterlandschaft war es motorische Grundfähigkeiten, wie Balanciervermögen, Klettervermögen, Koordination, Körperspannung, Gewandtheit oder Halte-/Zug-/Stützkraft einzuüben. Zudem sollten durch ungewohnte Körperpositionen und Höhererlebnisse persönliche Grenzerfahrungen ermöglicht und neue Bewegungsabläufe als lustvoll erlebt werden (vgl. Klein/Schunk, 2009, S. 96f.).

Da das Vertrauen in den (Kletter-)Partner beim Klettern essenziell ist, sollte dies in die Kletterlandschaft mit aufgenommen werden. So hatten die Schüler die Aufgabe Zweier-Teams zu bilden und sich gegenseitig blind durch die verschiedenen Stationen zu führen.

Abschließend sollte jeder Schüler einmal die Gelegenheit bekommen, angebunden ans Seil die Sprossenwand hochzuklettern, sich oben „ins Seil zu setzen“ und anschließend durch

mich, als Sichernde, abgelassen zu werden. Dies sollte den Schülern helfen, dem Klettern bzw. dem Gurt und der Seilsicherung ein erstes Vertrauensgefühl entgegen zu bringen.

Reflexion der Stunde¹⁷

Die Ankündigung des Kletterprojekts wurde von den Schülern wie erwartet sehr freudig aufgenommen. Die meisten freuten sich laut eigenen Aussagen darauf, etwas für sie Neues und Spannendes ausprobieren zu können.

Die verschiedenen Stationen, die besonders das Klettern und Balancieren thematisierten, hatten hohen Aufforderungscharakter. Jeder Schüler probierte alle Stationen aus und fand in diesen persönliche Herausforderungen. Besonders intensiv wurde das Durchgehen mit verbundenen Augen erlebt. Erste Reaktionen wie „*das können wir nicht*“ oder „*wie soll das gehen*“ wurden schnell vergessen. Eine besondere Herausforderung war es, sich in die Hände des führenden Partners zu geben und diesem zu vertrauen. Im anschließenden Austausch äußerten die meisten Schüler, dass sie sich trotz verbundenen Augen bei den einzelnen Stationen sicher gefühlt haben und ihren Partnern vertrauen konnten. Nur wenige äußerten, dass ihre Partner sie im Stich gelassen haben, sie zusätzlich geärgert haben (an der Bank gewackelt, ...) und sie sich als „Blinde“ nicht sicher fühlen konnten.

Im anschließenden Gespräch mit den Schülern wurde die Verknüpfung zum Klettern hergestellt. Dort ist es notwendig, sich völlig auf seinen Partner (Sichernder) verlassen zu können, der sogar mehr als man selbst für die eigene Sicherheit verantwortlich ist. Durch die vorherige Übung machten die Schüler den Eindruck, dies verinnerlicht und begriffen zu haben.

Beim Klettern an der Sprossenwand trauten sich die meisten Schüler bis nach ganz oben (Höhe: 260cm). Trotzdem war bei den Meisten deutlich die Überwindung beobachtbar, die es sie kostete, sich oben in das Seil zu setzen und diesem zu vertrauen. Einige kletterten auch nur halb hoch. Näher betrachtet werden hier besonders die Reaktionen zweier Schüler.

Eine Schülerin äußert selbst, dass sie, unter anderem wegen ihrer etwas korpulenteren Figur, nicht sehr gerne Sport macht, sich eingeschränkt fühlt und oft Angst hat, den schulsportlichen Aufgaben und Herausforderungen nicht gerecht zu werden. Zuerst traute sie sich gar nicht die Sprossen hoch. Nach einigen Mut machenden Worten von mir, der Lehrperson und ihren Mitschülern traute sie sich die Sprossenwand zu Hälfte hoch. Es kostete sie dann

¹⁷ Obwohl die Unterrichtseinheiten geschlechtergetrennt stattfanden, werden sie im Folgenden zusammenfassend reflektiert.

aber viel Zeit und Überwindung sich ins Seil zu setzen und sowohl diesem als auch mir (als Sichernde) zu vertrauen. Immer wieder äußerte sie ihre (Höhen-)Angst. Als sie jedoch wieder unten stand, strahlte sie und antwortete auf die Frage, ob es schwierig war, mit „*Nein, es hat Spaß gemacht!*“

Ein anderer Schüler mit der Diagnose ADHS nimmt am Sportunterricht oft nur begrenzt teil, was er durch seine Angstgefühle (z.B. vor dem Ball) begründet. Obwohl ihm deutlich die innerliche Überwindung seiner Angst deutlich anzusehen war, traute er sich nach etwas Zeit auch die Hälfte der Sprossenwand hoch. Durch die bestandene Herausforderung waren bei ihm ähnliche Freuden-Gefühle wie bei der vorher beschriebenen Schülerin zu beobachten. Er wollte am liebsten gleich nochmals klettern.

5.3.2 Zweite Unterrichtsstunde (24.11.2011)

Übergeordnetes Ziel der zweiten Unterrichtsstunde war es, den Schüler eine Einführung in die Sicherungstechniken beim Klettern zu geben und sie auf dieser Grundlage ihre ersten Sicherungs-Erfahrungen machen zu lassen.

Nachdem erneut geübt wurde, die Klettergurte richtig anzuziehen, erfolgt ein erster Verweis auf den beim Klettern essenziellen Partnercheck¹⁸. Anschließend wurde das Binden eines Achterknoten geübt, der man üblicherweise verwendet, um das Seil sicher mit dem Klettergurt zu verbinden. Die Knoten wurden durch vorher zusammengestellte Bilder-Instruktionen von den Schülern selbst erlernt. Anschließend wurden die acht bzw. neun Schüler in zwei Gruppen eingeteilt, um in einer kleineren Gruppe das Sichern mit dem HMS-Knoten¹⁹ einzuüben. Die restlichen Schüler konnten während dieser Zeit auf einer Slackline²⁰ balancieren und eine richtige Gleichgewichtsverlagerung üben, was auch für das spätere Klettern von Bedeutung ist. Nachdem die Schüler den für diese Sicherungstechnik bedeutenden HMS-

¹⁸ vgl. Fußnote 6, S.11.

¹⁹ Auf die verschiedenen Sicherungstechniken des Kletterns wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen. Die HMS-Sicherung ist eine reine Knotensicherungsmethode, die mit Hilfe eines speziellen Karabiners arbeitet und im Schulsport sehr verbreitet ist. Sie wurde wegen der relativ einfachen Handhabung, der hohen Bremskraft, dem geringen Materialaufwand und vor allem auch wegen der leichten Erlernbarkeit gewählt.

²⁰ Slacklines ist eine neue Trendsportart, bei der ein Band zwischen zwei fixierten Punkten befestigt wird, um anschließend darauf zu balancieren und andere Tricks zu üben.

Knoten erlernt hatten, brachte ich ihnen das Sichern anhand von drei Schritten, die eine lineare Bewegungsabfolge bilden, bei. Anschließend sollte jeder Schüler je einmal die Sprossenwand hochklettern und seinen Mitschüler sichern. Dabei übernahm ich, gemäß dem Prinzip der Redundanz²¹, die Hintersicherung. So konnte, auch für den Fall, dass einem Schüler beim Sichern ein Fehler passiert, eine vollkommene Sicherheit gewährleistet werden.

Reflexion der Stunde

Das Anziehen der Klettergurte verlief viel schneller als in der vorherigen Einführungsstunde. Die Schüler halfen sich gegenseitig. Auch der Achterknoten war sehr schnell gelernt. Das Erfolgserlebnis der Schüler, als sie ihre Knoten den Lehrpersonen präsentieren konnten, war ihnen deutlich anzusehen.

Sowohl die Slackline als auch das Klettern und Sichern an der Sprossenwand übten einen großen Anreiz auf die Schüler aus. Die Einteilung in zwei Gruppen erwies sich als sehr sinnvoll, da dadurch gezielter mit den einzelnen Schülern gearbeitet werden konnte.

Bei einigen klappte das Sichern an der Sprossenwand auf Anhieb ohne Probleme; viele taten sich aber auch schwer. Nur ein Schüler äußerte sein Misstrauen in den ihn sichernden Mitschüler. Diese Unsicherheit wurde thematisiert und im Gespräch mit dem Sichernden hinterfragt. Durch Verweis auf die Partnerübung der letzten Stunde (blindes Bewegen in der Kletterlandschaft) wurde sich der Schüler der großen Verantwortung erneut bewusst, die er als Sicherungsperson beim Klettern hat.

Ist es sinnvoll die Schüler selber sichern zu lassen?

Diese Frage wurde zu Beginn des Kletterprojekts in die Planungen mit eingenommen. Ich habe mich dafür entschieden, die Schüler sich auch gegenseitig sichern zu lassen, da ich dem Aspekt des Sicherns, besonders in den Bereichen des sozialen Lernens und der Verantwortungsübernahme, ein großes Lernpotenzial zuspreche.

Bestätigt wurde ich in dieser Entscheidung durch einen Artikel, der im Dezember 2011 in dem Magazin des Deutschen Alpenvereins (Panorama) erschienen ist. Er beschäftigt sich

²¹ Vom Lateinischen *redundare* = überlaufen, im Überfluss vorhanden sein. Im Klettersport ist hiermit die Hintersicherung oder die Verdopplung bestimmter sicherungstechnisch wichtiger Elemente (z.B. Karabiner) gemeint. Hintersicherung bedeutet, dass neben dem Sicherungspartner eine zusätzliche Person das sogenannte Bremsseil hält. Bei Fehlern der sichernden Person kann somit jederzeit eingegriffen werden.

ebenfalls mit der Frage, ob Kinder überhaupt dazu in der Lage sind, die ihnen zugemuteten Sicherungstechniken zu bewältigen. Der Artikel kommt zu dem gut begründeten Schluss, dass Kinder unter der richtigen Aufsicht durchaus in der Lage sind, selber zu sichern und so Verantwortung für andere zu übernehmen. „Der Prozess muss behutsam begleitet werden und führt über eine stufenweise Übernahme von Sicherungsverantwortung“ (DAV, 2011, S. 63). Dieser stufenweise Prozess beginnt mit dem *Sichern unter Kontrolle* (unmittelbare Beaufsichtigung des Sichernden mit Hintersicherung durch erwachsene bzw. kletterkundige Person) über die *Sicherung mit Betreuung* (mehrere Seilschaften werden durch einen Betreuer beaufsichtigt, vorausgesetzt ist fortgeschrittenes Sicherungskönnen) hin zum *Selbstständigen Sichern* (Sichern ohne Kontrolle und Betreuung) (vgl. DAV, 2011, S. 60ff.).

Das hier vorgestellte Projekt lässt sich in die erste Stufe des Prozesses (*Sichern unter Kontrolle*) einordnen.

5.3.3 Die Besuche der Kletterhalle (01./08.12.2011)

Nach den beiden ersten Unterrichtsstunden wurde zweimal die Kletterhalle ‚Cityrock‘ des Evangelischen Jugendwerks Stuttgart (EJS) besucht. Von dort wurde zusätzlich ein Kletter-Übungsleiter zur Verfügung gestellt. Die Kletterhalle erstreckt sich über drei Stockwerke (10-11m Höhe) und bietet auf einer Grundfläche von 90m² 70 definierte Kletterrouten an. Zudem sind Boulderwände für das Klettern ohne Seil vorhanden²².

Zu Beginn der Kletterhallen-Besuche wurden die Sicherungstechniken und die entsprechenden Knoten nochmals wiederholt. Anschließend wurde in Dreier-Teams bestehend aus einem Kletternden, einem Sichernden und einem Hintersichernden geklettert. Geklettert wurde immer nach dem Prinzip der Topropesicherung²³. Durch die hohe Anzahl an Betreuungspersonen (Übungsleiter, Lehrperson und ich) konnte jedes Dreier-Team noch durch eine zusätzliche erwachsene Person ergänzt werden (*Sichern unter Kontrolle*).

²² Vgl. <http://www.cityrock.de>

²³ Bei der Topropesicherung ist der Kletternde immer durch ein Seil, über eine Umlenkung von oben zu ihm laufend, gesichert.

In den Vorbereitungen des Kletterhallen-Besuchs schien mir noch folgendes Problem von Bedeutung zu sein. Grundsätzlich bin ich (auch entsprechend den Äußerungen der Schüler bezüglich des Besuchs der Kletterhalle) davon ausgegangen, dass ich mit 17 kletterinteressierten und –begeisterten Schülern klettern gehen werde. Was ist aber, wenn sie nicht motiviert sind bzw. die Motivation schnell verlieren? Welche äußeren und inneren Differenzierungen sind möglich?

Die räumlichen Gegebenheiten des Cityrocks lassen aus Platzmangel neben dem Klettern keine anderen Bewegungsangebote zu. Deswegen habe ich mir im Vorfeld andere Differenzierungsmaßnahmen überlegt. So konnten Schüler z.B. auch den kleinen Boulder-Bereich ohne Sicherung zum eher spielerischen Herumklettern benutzen. Als weitere Möglichkeit überlegte ich mir Spiele, wie z.B. das „Aneinander-Vorbeiklettern“ ohne den Boden zu berühren, welches mit der Jungengruppe beim zweiten Kletterhallen-Besuch auch durchgeführt wurde.

Reflexion der Kletterhallen-Besuche

Das selbstständige Sichern der Schüler funktionierte ohne große Probleme. Die meisten Schüler waren sich der Verantwortung, die eine Sicherungsperson hat, bewusst und die restlichen konnten durch die Betreuungspersonen immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden.

Bei der Mehrzahl der Schüler konnte beobachtet werden, dass es sie große Überwindung kostete, eine Route hoch zu klettern und dem Seil bzw. der Sicherung vollständig zu vertrauen. Dies drückt auch das folgende Zitat eines Schülers aus:

„Ich wäre ja bis ganz nach oben geklettert, wenn ich nicht Angst gehabt hätte.“

Die meisten Schüler trauten sich nicht, bis ganz nach oben zu klettern. Viele kletterten am Anfang nur einen Meter bis über den Boden und wollten schnell wieder herabgelassen werden. Jedoch konnten bei vielen Schülern diesbezüglich Entwicklungen beobachtet werden, da die meisten Schüler nach den ersten Misserfolgs-Erlebnissen nicht aufgaben, sondern sich neue Ziele setzten, wie z.B. beim nächsten Mal doch noch etwas höher zu klettern. Dies zeigt z.B. folgendes Zitat eines Schülers:

„Jetzt probiere ich mal bis zum 3. Haken zu kommen.“

Viele hatten große Probleme, sich oben in das Seil zu setzen um abgelassen zu werden. Eventuell wäre es hier sinnvoll gewesen, jeden Schüler anfangs einmal durch eine klettererfahrene Lehrperson zu sichern. Es ist anzunehmen, dass die Schüler sich dann sicherer gefühlt hätten und ihre erste Angst so hätten besser überwinden können. Trotzdem hatten am Ende meines Projekts alle Schüler mindestens zwei verschiedene Kletterrouten (wenn auch nicht immer bis ganz oben) geklettert und die Rolle des Sichernden und Hintersichernden eingenommen.

In den abschließenden Reflexionen, die im gemeinsamen Sitzkreis stattfanden, antworteten die meisten Schüler auf die Frage, wie sie das Klettern fanden, mit „gut“. Wenige Schüler äußerten, dass sie Angst hatten, weil ihre Mitschüler nicht gut gesichert haben bzw. sie ihnen nicht vertrauen konnten. Einige äußerten die beobachtete Angst, sich in das Seil zu setzen.

5.4 Übersicht und Begründung der angewandten Untersuchungsmethoden

Der hier angewandte Typ der Erhebungsmethode ist die schriftliche Befragung. Diese wurde u.a. deshalb ausgewählt, damit die Schüler ihre Antworten besser überdenken können und der Einfluss durch Merkmale und das Verhalten des Interviewers ausgeschlossen werden kann. Um eventuell auftretenden Verständnisproblemen Abhilfe zu schaffen, waren ständig mehrere Helfer (Lehrpersonen) anwesend, die bei Bedarf unterstützen konnten.

5.4.1 Selbstkonzept-Fragebogen

Der hier verwendete Fragebogen (vgl. Anhang 4) ist auf Grundlage des *Fragebogens zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschätzungen bei Kindern (K-FSK)* entstanden, welcher auf dem *Self-Perception-Profile for children* von Susan Harter (1983) basiert. Die deutschsprachige Version des K-FSK wurde von Wünsche und Schneewind entwickelt und ist sehr stark an die englische Originalversion angelehnt. Der K-FSK ist in seiner Originalversion in sechs Subskalen gegliedert: schulische Kompetenz, soziale Akzeptanz, sportliche Kompetenz, Attraktivität, Selbstsicherheit im Verhalten und Selbstwert. Er ist nach dem sogenannten *structure alternative format* entwickelt, welches jeweils zwei gegensätzliche Aussagen ent-

hält. Die befragte Person muss sich eine der beiden Aussagen zuordnen. Dies wurde für die Zielgruppe dieser Untersuchung jedoch als zu herausfordernd und verwirrend erachtet. Deshalb wurde in den für dieses Projekt verwendeten Selbstkonzept-Fragebogen jeweils nur eine Aussage aufgenommen, die dann auf einer fünfstufigen Antwortskala von 1-5 zwischen zutreffend (1 = *stimmt genau*) oder unzutreffend (5 = *stimmt gar nicht*) bewertet werden muss (vgl. Abbildung 9). Den antwortenden Personen wird dadurch auch die Möglichkeit gegeben sich neutral (3 = *weder noch*) zu äußern.

	Stimmt genau	stimmt	weder noch	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
Ich gehe gerne zur Schule.	1	2	3	4	5

Abbildung 9: Beispiel für die fünfstufige Antwortskala des Selbstkonzept-Fragebogens

Als weitere Grundlage dieses Selbstkonzept-Fragebogens gilt der *Beobachtungsbogen von Aspekten des Selbstkonzepts* und der *Fragebogen zur Selbsteinschätzung*, beide von Eggert und Reichenbach (2003) (vgl. Eggert et al., 2010, S. 298ff.), und deren Einteilung in die verschiedenen Elemente des Selbstkonzepts (vgl. hierzu Kapitel 4.6 Elemente des Selbstkonzepts).

Um den Fragebogen möglichst einfach zu gestalten, wurde dieser auf zwölf Aussagen begrenzt. Obwohl, wie in Kapitel 3 schon näher beschrieben, die Schülergruppe der Förderschule sehr heterogen und nicht leicht zusammenfassend charakterisierbar ist, ist ihnen allen gemeinsam, dass sie in ihrem Lernen beeinträchtigt sind. Eine Reduzierung der Aussagen von den üblichen 30 Aussagen des K-FSK auf 12 erfolgte, um der Schülergruppe gerecht zu werden und sie nicht mit einer Flut an Fragen zu überfordern. Durch zu viele Fragen wäre eventuell Konträres erreicht worden: Die Schüler hätten sich nicht mehr konzentrieren können, wären nicht mehr motiviert gewesen und hätten schon nach wenigen Fragen nicht mehr ehrlich geantwortet.

Bei der Reduzierung eines vorhandenen Fragebogens bzw. dem Entwerfen eines eigenen Fragebogens ist immer kritisch zu hinterfragen, ob die Auswahl der Fragen bzw. Aussagen sinnvoll ist und ob die wenigen Fragen ausreichen, um fundierte Aussagen zu treffen. Zudem ist bei dieser Untersuchung keine Kontrollgruppe vorhanden und es wurde kein Pretest

durchgeführt, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschritten hätte. Aus oben genannten Gründen wurde für die vorliegende Arbeit trotzdem dieser Weg gewählt.

Um die Entwicklung innerhalb des Kletterprojekts bzw. die Auswirkungen des Kletterns auf das Selbstkonzept der Schüler zu untersuchen, wurde der Fragebogen zu zwei Zeitpunkten ausgefüllt. Einmal vor dem ersten Besuch in der Kletterhalle (Abschluss zweite Unterrichtsstunde, 24.11.2011 = Zeitpunkt 1) und einmal nach dem zweiten Besuch der Kletterhalle, also am Ende des Kletterprojekts (08.12.2011 = Zeitpunkt 2).

5.4.1.1 Zum Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen beginnt mit einer kurzen Einleitung und Erklärung: „Bei diesem Fragebogen, interessiert mich, welche Erfahrungen du normalerweise machst. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht um deine ganz persönlichen Erfahrungen. Richtig ist, was du denkst!“ (vgl. Anhang 4). Zudem wurde betont, dass nur ich und nicht ihre Lehrpersonen die Fragebogen lesen dürfen, bevor sie nicht anonymisiert wurden²⁴. Durch dies sollte der Einfluss der sozialen Erwünschtheit, welcher gerade bei der Selbstkonzeptmessung ein wesentliches Problem darstellt (vgl. Kapitel 4.7.2), möglichst gering gehalten werden.

Anschließend folgte die Anweisung zum richtigen Ausfüllen des Fragebogens.

Neben dem Namen sollte jeder Schüler noch sein Alter auf dem Fragebogen vermerken.

Der Fragebogen besteht aus zwölf Aussagen, wovon folgende sieben direkt aus dem K-FSK übernommen wurden:

- 1) Ich bin gut im Unterricht.
- 2) Ich bin froh über mein Aussehen.
- 3) Ich bin meistens zufrieden mit mir selbst.
- 4) Ich halte mich für genauso schlau, wie andere Kinder in meinem Alter.
- 5) Ich bin zufrieden mit meinem Gewicht und meiner Größe.
- 6) Ich habe eine Menge Freunde.
- 7) Ich habe oft Angst, das Falsche zu tun.

²⁴ Die ursprüngliche namentliche Zuordnung war notwendig, um die Entwicklungen der einzelnen Personen nachvollziehen zu können.

Anlehnend an Eggert et al. (2010) wurden zwei weitere Aussagen hinzugefügt:

- 8) Ich mache gerne Sport.
- 9) Beim Sport habe ich keine Angst vor neuen Aufgaben.

Die letzten drei Aussagen beziehen sich lediglich auf das Klettern und sind keine direkten „Selbstkonzept-Aussagen“, sondern werden eher als beschreibende Variable behandelt:

- 10) Ich war schon einmal klettern.
- 11) Ich hab Angst vor dem Klettern.
- 12) Ich glaube ich kann gut klettern.

Der Fragebogen arbeitet mit einer mehrdimensionalen Selbstkonzeptmessung (vgl. Kapitel 4.7.3). Die ersten neun Aussagen sind jeweils verschiedenen Dimensionen bzw. Elementen des Selbstkonzepts zuzuordnen, nach welchen später auch die statistische Auswertung erfolgt.

Wie in Kapitel 4.9.1 schon erwähnt, wird das *physische Selbstkonzept* bei Untersuchung bezüglich der Wechselwirkung zwischen Sport und Selbstkonzept meistens als abhängige Untersuchungsvariable genutzt. Auch in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragebogen nimmt das physische Selbstkonzept eine übergeordnete Rolle ein. Ihm werden vier Aussagen zugeordnet (Aussagen 2/5/8/9). Da diese Arbeit Klettern im Rahmen des Sportunterrichts durchführt, ist auch das *schulische Selbstkonzept* interessant, welchem sich zwei Aussagen widmen (Aussagen 1/4). Die Aussagen 3 und 7 würden gemäß Eggerts Elementen des Selbstkonzepts dem Bereich der Selbsteinschätzung zuzuordnen sein. Da sie beide jedoch zu unterschiedlichen Bereichen des Selbstkonzepts abfragen, wurde sich entschieden, diese separat auszuwerten. In Aussage 3 geht es um den Bereich des *Selbstwerts* bzw. der Selbstbewertung. Aussage 7 fragt nach der *Selbstsicherheit*. Aussage 6 beschäftigt sich mit dem *sozialen Selbstkonzept*. Dieses wird im Rahmen der Auswertung als beschreibende Variable gewertet, da nicht angenommen wird, dass sich das Bild über die Anzahl an eigenen Freunden über den kurzen Zeitraum der Untersuchung stark ändert.

5.4.1.2 Gütekriterien

Im Laufe der Entwicklung oder Auswahl eines Fragebogens stellt sich die Frage, wie effektiv dieser Fragebogen eigentlich das misst, was der Untersuchungszweck also die Fragestellung der Untersuchung ist. Hiermit beschäftigen sich die Gütekriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität.

Die *Objektivität* lässt sich in drei Ebenen unterteilen. Die *Durchführungsobjektivität* meint die Konstanz der Untersuchungsbedingungen. Diese wurde bei dieser Befragung dadurch eingehalten, dass der Fragebogen von allen Schülern zeitgleich und im gleichen Raum ausgefüllt wurde. Jedoch wurde einzelnen Schülern bei Verständnis-Fragen geholfen, wodurch die Durchführungsobjektivität eingeschränkt sein kann. Unter anderem durch die standardisierte Form des Fragebogens kann eine relativ hohe *Auswertungsobjektivität* angenommen werden, welche sich auf die Fehler bezieht, die bei der Auswertung, also der Umsetzung der Antworten in Zahlenwerte, auftreten können. Zudem wurde der Fragebogen in Teamarbeit mit dem Programm SPSS Statistics ausgewertet. Die letzte Ebene der Objektivität, die *Interpretationsobjektivität*, verlangt, dass mehrere Testleiter unabhängig voneinander zu der gleichen Interpretation der Ergebnisse kommen. Diese Form der Objektivität kann meine Untersuchung nicht vollständig erfüllen, da die Interpretation der Ergebnisse lediglich durch mich erfolgt. Jedoch ist sie zumindest teilweise dadurch erfüllt, dass Vergleichswerte, wie Mittelwerte und Standardabweichung, und eine rein inhaltliche Beschreibung der Ergebnisse vorliegen. Soviel kann zusammenfassend zur Objektivität gesagt werden. Definitive Aussagen sind auch u.a. deswegen nicht möglich, da kein Pretest stattgefunden hat, der diese hätte näher untersuchen können (vgl. Bundschuh, 2010, S. 83ff.).

Die *Reliabilität*, welche die Replizierbarkeit von Ergebnissen meint, wird durch den Reliabilitätskoeffizienten ausgedrückt. Vorausgesetzt wird, dass das zu messende Merkmal stabil und die Objektivität gegeben ist. Zudem müssen genügend Items zur Verfügung stehen. Die Fragestellung, die diesem Fragebogen zugrunde liegt, indiziert jedoch schon, dass kein stabiles Merkmal, sondern die Veränderung des Selbstkonzepts gemessen werden soll. Zudem ist die Objektivität auch nicht vollständig gegeben und es ist zu hinterfragen, ob dem Fragebo-

gen trotz seiner Reduzierung noch genügend Items zugrunde liegen. Die Reliabilität des Fragebogens ist also nicht ausreichend gegeben (vgl. ebd., S. 86ff.).

Um die Replizierbarkeit zu überprüfen, werden in der Praxis vier verschiedene Methoden verwendet: die *Retest-Reliabilität*, die *Paralleltest-Reliabilität*, die *Testhalbierungs-Reliabilität* und die *Konsistenzanalyse* (vgl. ebd., S. 90ff.). Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Konsistenzanalyse durchgeführt. Dabei wird jede Testaufgabe für sich betrachtet. „Der Test wird (...) in so viele Teile zerlegt, wie er Aufgaben hat. Der Korrelationskoeffizient geht praktisch aus dem Vergleich jeder Aufgabe mit jeder hervor“ (ebd.). Tests mit einem Zuverlässigkeitskoeffizienten von mindestens $r_{tt}=0,80$ können als ausreichend, mit $r_{tt}=0,90$ und mehr als gut bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 92). Obwohl der Koeffizient bei dieser Untersuchung unter 0,8 liegt und die Zuverlässigkeit somit als nicht ausreichend zu beschreiben ist, wurde diese explorative Untersuchung durchgeführt.

Die *Validität* überprüft, ob ein Verfahren „wirklich das misst, was es messen soll“ (Bundschuh, 1999, S. 82). Dieses Gütekriterium erweist sich in der Selbstkonzept-Messung allgemein als eher schwer bewertbar, da es bei der Selbstkonzepterfassung um eine rein subjektive Beurteilung geht und meistens, wenn überhaupt, nur das Individuum selbst wirklich weiß, ob seine Beurteilung zutreffend ist oder nicht (vgl. Kapitel 4.7.2).

Auch die Validität kann in mehrere Ebenen unterteilt bzw. durch diese überprüft werden. Die *inhaltliche Validität* (*Inhalts- bzw. Kontentvalidität*) kann durch Fachleute überprüft werden, wobei natürlich deren Validität auch hinterfragt werden sollte. Die *Kriteriumsvalidität* vergleicht das Untersuchungsinstrument mit bereits vorhandenen Instrumenten, die als valide angesehen werden. Die *Vorhersage- oder prognostische Validität* ermittelt ein Testergebnis und stellt mit dessen Hilfe eine Prognose von zukünftigen Testergebnissen auf. Sie berechnet sich als Korrelation zwischen der Testleistung und der späteren Leistung. Die *Konstruktvalidität* versucht herauszufinden, ob die theoretischen Annahmen, die einem Test zugrunde liegen, Gültigkeit besitzen bzw. ob ein Test ein bestimmtes Konstrukt wirklich erfasst (vgl. Bundschuh, 2010, S. 93f.).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Schwerpunkt auf die Kriteriumsvalidität gelegt. Durch die möglichst nahe Entwicklung des Fragebogens an anderen Selbstkonzept-Fragebogen

wurde die Kriteriumsvalidität zu erfüllen versucht. Zusammenfassend kann der Fragebogen jedoch nicht als gesichert valide gelten, was größtenteils der subjektiven Natur des Selbstkonzepts zuzuschreiben ist.

5.4.2 Gefühlsuhr

In Kapitel 4.9.5 wurde das Lernzonenmodell vorgestellt, welches Grenzerfahrungen als Wachstums-Prozesse ansieht. Deffner (2009) geht davon aus, dass Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, welche zu einem positiven Selbstkonzept beitragen, dadurch aufgebaut werden können, dass neue, herausfordernde und angstbesetzte Dinge ausprobiert werden (vgl. Deffner, 2009, S. 160). Wie kann man jedoch herausfinden, ob Kinder an ihre Grenzen kommen, die Herausforderung wagen und somit den Schritt in die sogenannte Lernzone gehen? Am ehesten funktioniert dies, wenn man die Gefühle der Schüler vor, während bzw. auch nach dem Klettern untersucht, da Gefühle das subjektive Erleben ausdrücken. Gefühle zu beobachten und zudem noch objektiv zu deuten ist jedoch sehr komplex. Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich für eine Befragung der Schüler entschieden. Diese stellt einen zweiten Teil dieser Untersuchung dar.

Um den Schülern die beste Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle ehrlich zu äußern, ohne sich vor anderen bloßgestellt zu fühlen, sollten sie diese nicht laut äußern. Eine Gefühlsuhr (vgl. Abbildung 10) mit vorgegebenen Gefühlen hielt ich für die sinnvollste nonverbale Befragungsmethode. Eine Gefühlsuhr positioniert die verschiedenen Gefühle zwar auch gegenüber und ordnet sie nach „oben“ und „unten“ ein, lässt diese jedoch nicht so stark als positiv bzw. negativ bewertet erscheinen, wie es zum Beispiel auf einem Gefühlsstrahl der Fall wäre. Die Gefühle wurden anhand der Basisemotionen nach Plutchick (1958)²⁵ und durch meine eigenen Erfahrungen beim Klettern ausgewählt. Zudem wurde darauf geachtet, dass sie den Kindern bekannt sind.

Die Gefühle sollten anhand drei identischer Gefühlsuhren einmal vor, während und nach dem Klettern untersucht werden, um die Entwicklung des Erlebens jedes Schülers feststellen zu können. Um auch hier möglichst ehrliche Antworten zu erhalten, wurde den Schülern

²⁵ Basisemotionen nach Plutchick: Furcht, Ärger, Freude, Traurigkeit, Akzeptieren, Vertrauen, Ekel und Überraschung.

vorher erläutert, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt und es einzig um ihr persönliches Erleben geht. Zudem wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, auch mehrere Gefühle zu markieren. Die Gefühlsuhr „*Vor dem Klettern fühle ich mich ...*“ wurde als Erstes nach dem Betreten der Kletterhalle von jedem Schüler - in möglichst großen räumlichen Abständen zueinander - ausgefüllt. Für die Gefühlsuhr „*Beim Klettern habe ich mich so gefühlt*“ wurde als Zeitpunkt der Moment unmittelbar nach dem Beklettern der ersten oder zweiten Route gewählt. Es wird angenommen, dass zu diesem Zeitpunkt die Gefühle während des Kletterns noch am besten abzurufen sind. Die Gefühlsuhr „*Nach dem Klettern fühle ich mich...*“ wurde am Ende der kompletten Klettereinheit, kurz vor Verlassen der Kletterhalle, ausgefüllt.

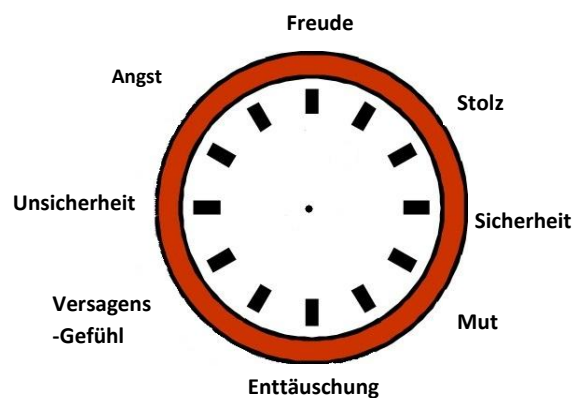


Abbildung 10: Gefühlsuhr

5.5 Hinweis zur statistischen Datenauswertung

Der Fragebogen wurde mithilfe der Statistiksoftware SPSS Statistics 17.0 ausgewertet. SPSS Statistics ist ein Programm, das für die analytische und statistische Auswertung sozialwissenschaftlich ermittelter Daten geschrieben wurde.

Die Mittelwerte der erhobenen Daten wurden hierbei mittels des t-Tests miteinander verglichen. Es wurde ein Signifikanzniveau (Irrtumswahrscheinlichkeit) von 0,05% als Grenze festgelegt. Dies bedeutet, dass der berechnete Vergleich der Mittelwerte nur dann eine signifikante Änderung aufzeigt, falls der Wert des Signifikanzniveaus unter dieser Grenze liegt.

5.6 Darstellung der Ergebnisse

5.6.1 Ergebnisse des Selbstkonzept-Fragebogens

Im Vorhinein ist nochmals die Polung der Antwortskala klarzustellen. Niedriger Werte lassen auf ein positives Selbstkonzept, hohe eher auf ein negatives Selbstkonzept schließen. Eine Ausnahme stellt Frage 7 („*Ich habe oft Angst, das Falsche zu tun*“) dar. Hierfür gilt eine gegensätzliche Polung. Bei der Auswertung mittels SPSS Statistics ist dies durch eine Umkodierung berücksichtigt worden.

Physisches und schulisches Selbstkonzept

Mittels des t-Tests bei gepaarten Stichproben werden die Mittelwerte zweier Variablen, die sich auf dieselbe Gruppe an Befragten bezieht, verglichen. In diesem Fall werden die Aussagen der Befragten bezüglich ihres physischen und schulischen Selbstkonzepts zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten verglichen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ergebnisse Fragebogen, Phys. SK / Schul. SK, Zeitpunkt 1 & 2

	Mittelwert	N	Standardabweichung	T	Df	Sig. (2-seitig)
Phys. SK ²⁶ (Zeitpunkt 1)	2,1933	15 ²⁷	0,53005	2,219	14	0,044
Phys. SK (Zeitpunkt 2)	1,5833	15	0,50592			
Schul. SK ²⁸ (Zeitpunkt 1)	2,2000	15	0,86189	1,323	14	0,207
Schul. SK (Zeitpunkt 2)	1,8667	15	0,91548			

Vergleicht man vorerst lediglich die Mittelwerte, ist eine positive Entwicklung von ca. 2,2 zu ca. 1,6 im physischen und von 2,2 zu ca. 1,9 im schulischen Selbstkonzept erkennbar. Während die Änderungen im schulischen Selbstkonzept sich als nicht signifikant herausstellen ($t(14) = 1,323$, $p = 0,207$), ist beim physischen Selbstkonzept eine signifikante Veränderung vorhanden ($t(14) = 2,22$, $p = 0,044$) (vgl. Tabelle 1).

²⁶ Phys. SK = Physisches Selbstkonzept

²⁷ Zu Zeitpunkt 2 waren zwei Schüler krank. Diese wurde somit nicht in die Auswertung mit aufgenommen.

²⁸ Schul. SK = Schulisches Selbstkonzept

Selbstwert

Aussage 3 („*Ich bin meistens zufrieden mit mir selbst*“) beschäftigt sich mit dem Selbstwert einer Person. Tabelle 2 zeigt, dass sich die Schüler schon am Anfang der Untersuchung mit einem Mittelwert von 2,35 eher positiv einschätzen bzw. die Mehrheit mit sich zufrieden ist. Ein Mittelwert von 1,6 zeigt, dass sich zum Zeitpunkt 2 sogar noch etwas mehr Schüler als zufrieden mit sich einschätzen.

Tabelle 2: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 3, Zeitpunkt 1 & 2

3) Ich bin meistens zufrieden mit mir selbst.	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
N	17	15
Mittelwert	2,35	1,60
Standardabweichung	1,730	1,242

Antworten

Kategorie	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
stimmt genau (1)	9	11
stimmt (2)	2	2
weder noch (3)	1	0
stimmt eher nicht (4)	1	1
stimmt gar nicht (5)	4	1

Selbstsicherheit im Verhalten

Aussage 7 beschäftigt sich mit der Selbstsicherheit im Verhalten („*Ich habe oft Angst, das Falsche zu tun*“). Tabelle 3 zeigt die Antworten auf diese Aussage. Der Mittelwert von ca. 2,9 zeigt, dass zum Zeitpunkt 1 allgemein eine mittlere Selbstsicherheit im Verhalten vorherrscht, durch Angst das Falsche zu tun ausgedrückt wird. Laut dem Mittelwert zum Zeitpunkt 2 von ca. 3,5 verschlechtert sie sich innerhalb des vorgegebenen Zeitintervalls sogar etwas.

Tabelle 3: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 7, Zeitpunkt 1 & 2

7) Ich habe oft Angst, das Falsche zu tun.	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
N	17	15
Mittelwert	2,9412	3,4667
Standardabweichung	1,71284	1,76743

Antworten

Kategorie	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
stimmt gar nicht (1)	6	4
stimmt eher nicht (2)	1	1
weder noch (3)	3	1
stimmt (4)	2	2
stimmt genau (5)	5	7

Soziales Selbstkonzept

Aussage 6 („Ich habe eine Menge Freunde“) bezieht sich auf das soziale Selbstkonzept und wurde nur zum Zeitpunkt 1 abgefragt. Abbildung 11 zeigt die Antworten der Schüler auf diese Aussage. Dementsprechend nehmen sich ca.70 % der befragten Schüler so wahr, als hätten sie viele Freunde und ca. 12 % als hätten sie keine Freunde. Die restlichen Schüler ordnen sich dazwischen ein.

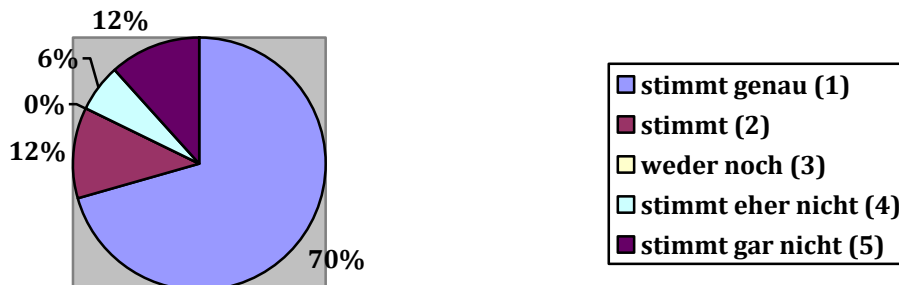


Abbildung 11: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 6, Zeitpunkt 1

Kletterspezifische Aussagen

Die folgenden Aussagen 10 bis 12 sind **kletterspezifisch** ausgerichtet.

Aussage 10 („*Ich war schon einmal klettern*“) wurde nur zum Zeitpunkt 1 abgefragt. Von den 17 Schülern gaben zehn an schon einmal und sieben noch nicht klettern gewesen zu sein.

Aussage 11 („*Ich habe Angst vor dem Klettern*“) wird in Tabelle 4 dargestellt. Sie zeigt, dass die Mehrheit (10 von 17 bzw. 8 von 15) der befragten Schüler, weder vor noch nach Besuch der Kletterhalle wirklich Angst vor dem Klettern hatten. Trotzdem ordneten sich vier bzw. nach dem Klettern fünf Schüler das Gefühl der Angst zu. Vergleichend haben nach dem Besuch der Kletterhalle sogar etwas mehr Kinder Angst vor dem Klettern als zuvor, jedoch sind die Veränderungen nicht signifikant ($t(14) = 1,023$, $p = 0,324$).

Tabelle 4: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 11, Zeitpunkt 1 & 2

11) Ich habe Angst vor dem Klettern.	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
N	17	15
Mittelwert	3,82	3,6
Standardabweichung	1,551	1,639

Antworten

Antwortkategorie	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
stimmt genau (1)	2	2
stimmt (2)	2	3
weder noch (3)	3	2
stimmt eher (4)	4	0
stimmt nichtgar nicht (5)	10	8

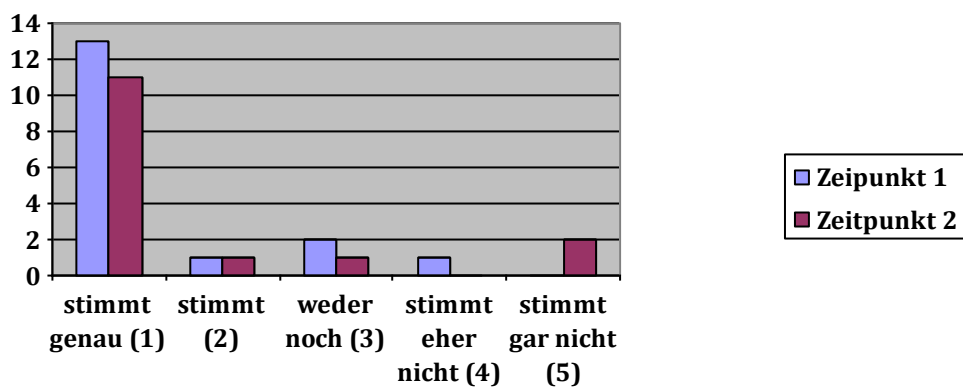
Aussage 12 („*Ich glaube, ich kann gut klettern*“) wird durch Tabelle 5 verdeutlicht und stellt die Bewertungen der eigenen Kletterfähigkeit dar. Die Mittelwerte von 1,47 bzw. 1,73 zu beiden Zeitpunkten zeigen eindeutig, dass sich die meisten Schüler so einschätzen, dass sie gut klettern können. Dies verändert sich nach dem Kletterversuchen nicht stark und vor

allem nicht signifikant ($t(14) = 0,813$, $p = 0,430$), jedoch schätzen sie sich leicht schlechter ein als vor dem Kletterhallen-Besuch.

Tabelle 5: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 12, Zeitpunkt 1 & 2

12) Ich glaube ich kann gut klettern.	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
N	17	15
Mittelwert	1,47	1,73
Standardabweichung	0,943	1,438

Antworten



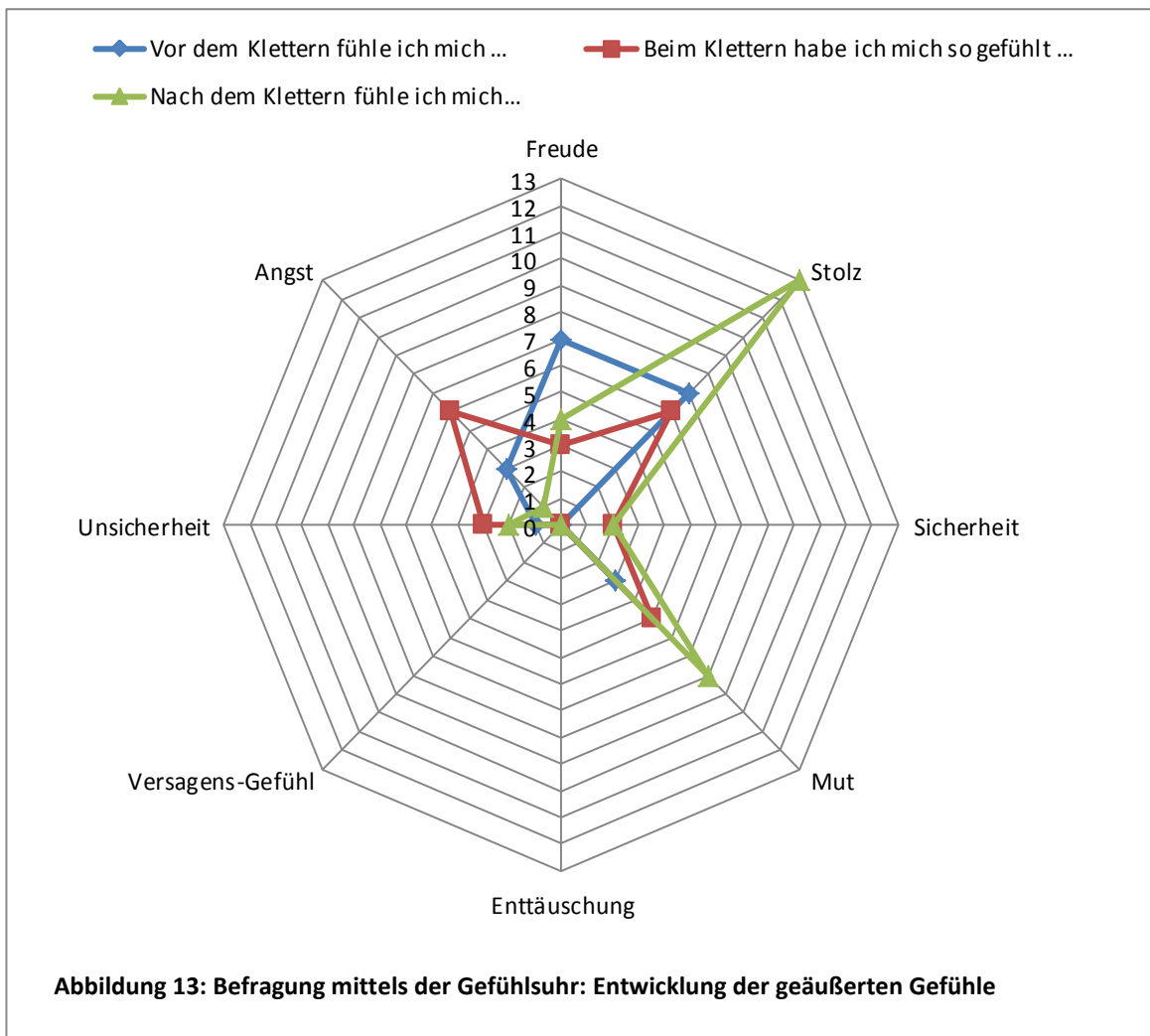
5.6.2 Ergebnisse der Gefühlsuhr-Befragung

Abbildung 12 zeigt, dass keiner der insgesamt 16 Schüler²⁹ sich die Gefühle *Enttäuschung* und *Versagens-Gefühl* zugeordnet hat. Daraufhin muss kritisch hinterfragt werden, ob diese Gefühle eventuell doch nicht der Gefühlswelt der Schüler entsprechen bzw. diese sich darunter wenig vorstellen können. Jedoch kann es auch sein, dass die Schüler während dem Klettern nicht enttäuscht waren oder das Gefühl hatten, versagt zu haben bzw. andere Gefühle bedeutender waren.

²⁹ Von den eigentlich 17 Schülern, die am Kletterprojekt teilgenommen haben, war an dem Tag der Gefühlsuhr-Befragung ein Schüler krank.

	Vor dem Klettern fühle ich mich ...	Beim Klettern habe ich mich so gefühlt...	Nach dem Klettern fühle ich mich....
Angst	3	6	1
Mut	3	5	8
Freude	7	3	4
Enttäuschung	0	0	0
Stolz	7	6	13
Versagens-Gefühl	0	0	0
Sicherheit	0	2	2
Unsicherheit	1	3	2

Abbildung 12: Befragung mittels der Gefühlsuhr: Anzahl der geäußerten Gefühle



Für die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung ist gerade die Entwicklung der Gefühle interessant, die in Abbildung 13 veranschaulicht werden soll. Diese zeigt, dass es bei neun Schülern eine Gefühlsentwicklung von Angst oder Unsicherheit vor bzw. während dem Klettern hin zu Mut oder Stolz nach dem Klettern gab. Eine Person gab an durchgängig Angst zu empfinden, die jedoch nach dem Klettern auch verbunden war mit Stolz. Die restlichen Entwicklungen sind durchgängig (vor, während und nach dem Klettern) gekennzeichnet durch Gefühle wie Stolz, Freude, Mut und Sicherheit. Zudem ist es interessant, dass sich zwölf Schüler nach dem Klettern stolz und acht mutig fühlten. Jedoch ist auch nicht zu vergessen, dass drei Schüler auch nach dem Klettern noch angaben, Angst und Unsicherheit zu empfinden.

5.7 Interpretation der Ergebnisse

Die überwiegende Gefühlsentwicklung von Angst und Unsicherheit vor bzw. während dem Klettern hin zu Stolz und Mut danach lassen erahnen, dass die Schüler sich trotz ihrer Angst auf die Kletterroute, die dementsprechend als Herausforderung wahrgenommen wurde, eingelassen haben. Gemäß dem Lernzonenmodell der Abenteuerpädagogik (vgl. Kapitel 4.9.5) kann dies dahin gehend gedeutet werden, dass sie die Lernzone betreten haben. Demzufolge sind, durch das erfolgreiche Überwinden ihrer Angst und hier durch das Beklettern einer Route sind, Auswirkungen auf ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein als Komponenten des Selbstkonzepts anzunehmen. Jedoch ist mit dieser Interpretation vorsichtig umzugehen, da es sich lediglich um Annahmen handelt. Sichere Beweise für diese Entwicklungen können im Rahmen der Untersuchung mit der Gefühlsuhr und allgemein bei Untersuchungen von Gefühlen nur sehr schwer gegeben werden. Gemäß den Angaben der Schüler bei der Gefühlsuhr haben neun bzw. zehn diese Entwicklung durchgemacht. Bei der zehnten Person ist nicht sicher, ob sie eventuell auch die Panikzone betreten hat, da sie trotz der Entwicklung von Angst hin zu Stolz auch nach dem Klettern noch angibt, Angst zu haben. Bei den restlichen sechs Schülern, die durchgängig von positiven Gefühlen wie Sicherheit, Freude, Mut und Stolz geprägt waren, ist durch ihre Angaben in der Gefühlsuhr kein Schritt in die Lernzone beobachtbar.

Eine differenzierte Betrachtung liefert die empirische Untersuchung mittels des Selbstkonzept-Fragebogens.

Betrachtet man speziell die Mittelwerte der verschiedenen Aussagen bezüglich des Selbstkonzepts der Schüler der Untersuchungsgruppe, zeigt sich, dass sie ein enorm gutes Selbstkonzept haben. Auch die sehr positive Einschätzung der eigenen Kletterfähigkeit (Aussage 12), obwohl sieben der siebzehn befragten Schüler noch nie klettern waren, bestätigt dieses Ergebnis. Die in Kapitel 4.8 zusammengefassten Ergebnisse bezüglich einem negativen Selbstkonzept von Förderschülern lassen sich mit dieser Untersuchung daher nicht belegen. Die Ergebnisse sind jedoch im Zusammenhang mit dem Alter der Probanden und den Kenntnissen über die Selbstkonzeptentwicklung zu interpretieren. Anhand des Alters lassen sich die Probanden in die Phase des späten Kindesalters bzw. eher in die des frühen Jugendalters einordnen. Diese ist geprägt durch unzureichendes Wissen über die eigene Person und durch falsche Generalisierungen (vgl. Kapitel 4.5.2 Selbstkonzeptentwicklung von Jugendlichen). Diese Annahme kann durch das Untersuchungsergebnis als bestätigt angesehen werden. Für die weiterführende Interpretation sind diese Erkenntnisse wichtig, da durch die hohen Eingangswerte bezüglich des Selbstkonzepts, keine großen Veränderungen zu erwarten sind (Regressionseffekt, vgl. Kapitel 4.7.2).

Bezüglich der Auswirkungen des Kletterns auf das Selbstkonzept liegen die interessantesten Ergebnisse im Bereich des physischen Selbstkonzepts. Hier konnte eine signifikante positive Veränderung festgestellt werden. Natürlich kann nicht sicher davon ausgegangen werden, dass diese Änderungen auch wirklich durch das Kletterprojekt und nicht durch andere dazwischen stattgefundenere Ereignisse erzeugt wurden (vgl. Kapitel 4.7.1). Zudem sind, wie schon erwähnt, einige Punkte im Aufbau des Fragebogens und im Vorgehen der Untersuchung kritisch zu reflektieren. Hier ist die kurze Dauer von zwei bzw. vier Wochen hervorzuheben, ebenso wie die Reduzierung des Fragebogens und die kleine und dadurch nicht repräsentative Probanden-Gruppe. Trotzdem liegt die Annahme sehr nahe, dass das Klettern an der Förderschule positive Auswirkungen auf das physische Selbstkonzept der Schüler hat. Durch Veränderung des physischen Selbstkonzepts kann im Sinne des *Exercise and Self-Esteem-Modell* nach Sonstroem und Morgan (1989) (vgl. Abbildung 4) angenommen werden, dass

diese Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl bzw. das generelle Selbstkonzept hat. Verstärkend kann sogar angenommen werden, dass die Auswirkungen der Veränderungen im physischen Selbstkonzept auf das generelle Selbstwertgefühl bei der Altersgruppe der hier untersuchten Schüler stärker sind, als sie zum Beispiel bei Erwachsenen wären. Dies liegt daran, dass „im Kindes- und Jugendalter aufgrund der Wachstumsentwicklung und der Zentralität der körperlichen Veränderungen ein vergleichsweise hoher Zusammenhang von Körperkonzept und Selbstwertgefühl zu vermuten ist“ (Alfermann, 1998, S. 219).

Die positiven Veränderungen, die im schulischen Selbstkonzept gemessen wurden, sind nicht signifikant. Dies ist u.a. durch die kurze Dauer der Untersuchung bzw. die geringe Anzahl der Kletterhallen-Besuche und eventuell auch durch die wenigen Items (zwei), aus denen diese Kategorie gebildet wurde, zu erklären. Trotzdem verweisen die Ergebnisse auf relativ positive Aussagen der Schüler bezüglich ihrer Leistung im Unterricht und ihrer Intelligenz („*Ich halte mich für genauso schlau ...*“) im Vergleich zu ihren Mitschülern. Dies ist u.a. durch die Ergebnisse bezüglich des Bezugsgruppeneffekts (vgl. Kapitel 4.8) zu erklären.

Gemäß dem oben schon beschrieben eher positiv geprägten Selbstkonzept der untersuchten Schülergruppe gibt die Mehrheit an, zufrieden mit sich zu sein. Beim zweiten Untersuchungszeitpunkt ist die Anzahl der mit sich zufrieden Schüler sogar noch größer. Eventuell kann dies auf vorherige Erfolgserlebnisse beim Klettern zurückgeführt werden. Solche Erlebnisse könnten z.B. das Überwinden der eigenen Angst bzw. das anschließende erfolgreiche Beklettern einer Kletterroute sein, was ja auf Grundlage der Gefühlsuhr bei mehreren Schülern beobachtet werden konnte. Jedoch kann nicht sicher gesagt werden, dass diese Veränderung eine Auswirkung des Kletterprojekts ist.

Bezüglich der Selbstsicherheit im Verhalten sind die Mittelwerte mit ca. 3 bzw. nach dem Kletterprojekt mit ca. 3,5 durchschnittlich bis eher negativ. Wie diese Ergebnisse zu interpretieren sind, ist mir nicht ersichtlich und die Ergebnisse müssen so stehen gelassen werden, wie sie sind. Eventuell wäre es auch nicht nötig gewesen, diese Frage in den Fragebogen mit aufzunehmen, da auch hier keine großen Veränderungen durch das Kletterprojekt zu erwarten waren. Trotzdem wurde sie in den Fragebogen integriert, da die Selbstsicherheit im Verhalten als ein nicht unwichtiger Aspekt des Selbstkonzepts erachtet wurde.

Das Item „*Ich habe eine Menge Freunde*“, welches sich auf das soziale Selbstkonzept bezieht, erfährt von den Probanden große Zustimmung. Meine Beobachtungen können hier ergänzend wirken. Der Klassenzusammenhalt ist sehr groß und obwohl es natürlich immer wieder Streitereien gibt, sind keine wirklichen Außenseiter vorhanden. Dies kann u.a. auf das ganztägige Angebot der Berger Schule zurückgeführt werden, welche den Zusammenhalt und die Freundschaften unter den Schülern fördert.

Die aus dem Selbstkonzept-Fragebogen gewonnenen Ergebnisse bezüglich der Angst vor dem Klettern stehen etwas im Widerspruch zu den Angaben in der Gefühlsuhr. Während im Selbstkonzept-Fragebogen nur zwei bzw. insgesamt vier Schüler angaben, (etwas) Angst vor dem Klettern zu haben, äußerten sich bei der Gefühlsuhr insgesamt neun Schüler so, dass sie vor oder während dem Klettern Angst empfunden haben. Hier spielen sicherlich auch die unterschiedlichen Zeitpunkte der Befragung eine Rolle. Im Vergleich der Mittelwerte auf die Aussage „*Ich habe Angst vor dem Klettern*“ ist keine signifikante Veränderung festzustellen. Da dieses Thema in Bezug zu den Gefühlsentwicklungen bei der Gefühlsuhr-Befragung schon interpretiert wurde, wird hier nicht nochmals darauf eingegangen.

Bei der Einschätzung der eigenen Kletterfähigkeit sind keine großen Veränderungen vor und nach Kletterbesuch zu beobachten bzw. sie sind nicht signifikant. Da die Werte hier, wie oben beschrieben, auch zu Beginn der Untersuchung schon sehr hoch waren, wurden hier auch keine große Veränderung erwartet (Regressionseffekt, vgl. Kapitel 4.7.2).

Bei jeglicher Interpretation der Ergebnisse muss immer die Größe der Stichprobe ($n=15$) beachtet werden. Da die Untersuchungsgruppe sehr klein war, können die Wirkungen nicht generalisiert werden, bieten aber trotzdem erste Hinweise.

6 Fazit

Durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Sportart Klettern konnten Einblicke gewonnen werden, warum es Sinn macht Klettern in den Schulsport zu integrieren. Das große Lern- und Förderpotenzial wurde besonders in den vier Erlebnis- und Erfahrungsbereichen nach Ullmann und Winter (2002), dem motorischen, psycho-physischen, sozial-kommunikativen und dem ethischen Bereich, zum Ausdruck gebracht. Zudem konnten durch den mehrperspektivischen Ansatz die verschiedenen Sinnperspektiven des Kletterunterrichts herausgearbeitet werden. Als besonders zentral stellten sich hierbei die Sinnperspektiven heraus, die verdeutlichen, dass Klettern Könnens- und Leistungserfahrungen erschließen, Abenteuer, Spannung und Grenzerfahrungen vermitteln, gemeinsames Handeln und soziales Wohlfühl bewirken und Kreativität, Ästhetik und Gestaltung zum Ausdruck bringen kann. Durch die vielen Anknüpfungspunkte des Kletterns zum Bildungsplan der Förderschule wurde gezeigt, warum Klettern gerade auch an dieser Schulart, welche die Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler ins Zentrum allen pädagogischen Handelns stellt, sinnvoll ist.

Ein Vergleich der bestehenden Ergebnisse zum Zusammenhang von Sport und Selbstkonzept zeigte trotz der differenten Befundlage, dass speziell im Kindes- und Jugendalter Sport und Bewegung als wichtige Moderatoren für eine positive Entwicklung des allgemeinen Selbstkonzeptes gelten. Da die Entwicklung eines realitätsangemessenen und trotzdem positiv gefärbten Selbstkonzeptes als ein erstrebenswertes Erziehungsziel gilt, wurden durch empirische Untersuchungen die Auswirkungen des Kletterns auf das Selbstkonzept untersucht. Trotz der relativ kleinen Stichprobe und dem kurzen Zeitraum des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Kletterprojekts, konnten signifikante Veränderungen im physischen Selbstkonzept der untersuchten Förderschüler festgestellt werden. Das physische Selbstkonzept wird in unterschiedlichen Lebensphasen als unterschiedlich bedeutsam angesehen. Im Kindes- und Jugendalter hängt es aufgrund der Wachstumsentwicklung und der Zentralität der körperlichen Veränderungen vermutlich relativ eng mit dem Selbstwertgefühl zusammen. Daher lässt sich gemäß dem *Exercise and Self-Esteem-Modell* nach Sonstroem und Morgan (1989) schlussfolgern, dass über die Veränderungen des physischen Selbstkonzeptes auch Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl bzw. generell das Selbstkonzept zu erwarten sind.

Als Fazit lässt sich also festhalten, dass sich sportliche Aktivität, hier im Speziellen das Klettern, positiv auf das physische Selbstkonzept auswirkt und somit Effekte auf das allgemeine Selbstkonzept zu erwarten sind.

Im Verlauf des Kletterprojekts wurde sowohl von mir als auch von den beteiligten Sportlehrern, passend zu den Ergebnissen dieser Untersuchung, eine positive Wirkung auf die Schüler wahrgenommen. Daher wurde überlegt, dem Kletterprojekt weitere regelmäßige Kletterhallen-Besuche und im Sommer eventuell der Besuch eines Kletter- oder Hochseilgartens folgen zu lassen. Eine konkrete Planung diesbezüglich steht jedoch noch aus.

Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1998): Selbstkonzept und Körperkonzept. In: Bös, K. / Brem, W.: Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf: Hoffmann, S. 212-220.
- Bleidick, U. (1998): Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. / Hagemeister, U. / Rath, W. / Stadler, H. / Wisotzki, K.H. (Hrsg.): Einführung in die Behindertenpädagogik. Band 2 (2.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Begemann, E. (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover: Herman Schroedel.
- Beier, K. (2001): „Jenseits von Risiko und Abenteuer“ – Zu Anreizstrukturen von Outdooraktivitäten. In: Köstermeyer G. / Neumann P. / Schädle-Schardt W. (Hrsg.): Go climb a rock! Sportklettern – Aktuelle Aspekte zum Lehren, Üben und Erleben. Hamburg: Czwalina, S. 19-26.
- Benthues, C. (2002): Psychomotorische Entwicklungsförderung durch Klettersportunterricht an der Sonderschule für Lernbehinderte (SfL). In: Motorik, 25 (1), S. 4-12.
- Bless, G. / Schleenbecker, K. (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und Gemeinsamen Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderung. In: Walter, J. / Wember, F. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens: Handbuch Sonderpädagogik. Band 2. Göttingen: Hogrefe, S. 375-383.
- Boecker, H. (Hrsg.) (2004): Klettern und Bergwandern. Didaktisch-methodische Grundlegung für das Sportklettern und Bergwandern mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen: Meyer & Meyer.

- Bortz, J. Prof. Dr. / Döring, N. Prof. Dr. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bundschuh, K. (2010): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik (7. überarb. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Burrmann, U. (2004): Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. In: Zeitschrift für Sportpsychologie, 11 (2), S. 71-82.
- Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Deffner, C. (2009): Klettern macht stark! Förderung der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung durch Klettern. In: Motorik, 32 (3), S. 159-164.
- Deutscher Alpenverein (DAV) (Hrsg.) (1996): Mustervorschlag Fachlehrplan für den Differenzierten Sportunterricht. Sportklettern. München: DAV.
- Deutscher Alpenverein (DAV) (Hrsg.) (1996b): Klettern. Ein Sport fürs ganze Leben. Inngolstadt: DAV.
- Deutscher Alpenverein (DAV) (2011): Kinder beim Klettern. Aufsicht mit Durchblick. In: Panorama. Magazin des Deutschen Alpenvereins, 63 (6), S. 60-63.
- Diekmann, A. (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (5. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Dönhoff-Kracht, D. (1980): Aspekte des Selbstkonzepts jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler. Frankfurt am Main: Verlag Peter D. Lang GmbH.

Dreikurs, R. / Soltz, V. (1972): Kinder fordern uns heraus. Stuttgart: Klett.

Eberwein, H. (1996): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch, Lernen und Lern-Behinderung. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen,. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz, S. 33-55.

Eggert, D. / Reichenbach C. / Bode S. (2010): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik (2. Aufl.). Basel: Borgmann.

Elbert, A. / Ellinger, S. (2005): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. In: Ellinger, S. / Stein, R. (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena, S. 314-343.

Epstein, S. (1979): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Ernst Klett, S. 15-45.

Filipp, S.-H. (1981). Selbstkonzept. In: Schiefele, H. / Krapp A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 331-336.

Filipp, S.-H. (2000): Selbstkonzept-Forschung in der Retroperspektive und Properspektive. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz, S. 7-14.

Filipp, S.-H. / Mayer, A.-K. (2005): Selbstkonzept-Entwicklung. In Asendorpf, J. B. (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, V, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 259-334.

Flammer, A. / Alsaker, F. D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Hans Huber.

Frey, H.-P. / Hausser K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, H.-P. (Hrsg.): Identität – Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke, S. 3-26.

Fuhrer, U. / Marx, A. / Holländer A. / Möbes J. (2000): Selbstentwicklung in Kindheit und Jugend. In Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz, S. 39-57.

Gabl, M. (1993): Sportklettern In: Sportpädagogik, 17 (4), S. 38-44.

Gerlach, E. (2006): Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte. Entwicklungen selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. In: Zeitschrift für Sportpsychologie, 13 (3), S. 104-114.

Gerlach, E. (2008): Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. In: Sportunterricht, 57 (1), S. 5-10.

Braun, I. / Heidorn, G. (2006): Klettern – aber sicher! Basiswissen zum Sportklettern und Bouldern. München: Südwest.

Graunke, H. /Schmidt, A. (1983): Sport mit Lernbehinderten. Theoretischer Exkurs und praktische Anleitungen. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports. Band 115. Schorndorf: Hoffmann.

Harter, S. (1999): The construction of the self. A Developmental Perspective. New York: The Guilford Press.

Hartz, D. (2010): Klettern mit Gruppen. In: SportPraxis, 11 (9/10), S.11-18.

Heim, R. (2002): Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Aachen: Meyer & Meyer.

Heim, R. / Brettschneider, W.-D. (2002): Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (1), S. 118-138.

Hensle, U. / Vernooij, M. (2002): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Hepp T. / Güllich W. / Heidorn, G. (1992): Faszination Sportklettern. Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis. München: Wilhelm Heyn.

Hochholzer, T. / Schöffl V. (2001): Soweit die Hände greifen ... Sportklettern. Ein medizinischer Ratgeber. Ebenhausen: Lochner.

Hummel, A. (2001): Nicht „nur“ Sport treiben lernen ... (?) oder die Gefahr überzogener sportpädagogischer Ansprüche. In: Sportunterricht, 50 (1), S. 1.

Kanter, G.O. (1980): Lernbehinderung und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G.O. / Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Band 4. Berlin: Marhold, S. 34-64.

Kanter, G.O. (1998): Weiterentwicklungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik. Studienbrief Sonderpädagogik. Kurs 4576. Fernuniversität Hagen.

Kemper, R. / Teipel, D. (2008): Selbst- und Fremdkonzept von Leistungssportlern mit Behinderung. Köln: Strauß.

Klein, G. (1973): Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Muth, J. (Hrsg.): Sonderpädagogik 1: Behindertenstatistik – Früherkennung – Frühförderung (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 25) Stuttgart: Klett, S. 151-186.

- Klein, P. / Schunk, E. (2009): Klettern. Koordinativ-orientierte Sportarten. Praxis ideen. 14. Schriftreihe für Bewegung, Spiel und Sport (2.Aufl.). Schorndorf: Karl Hoffmann.
- Kretschmann, R. (2003): Prävention und pädagogische Intervention bei Beeinträchtigungen des Lernens. In: Leonhardt, A. / Wember F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz, S. 441-464.
- Krombholz, H. (1995): Klettern im Kindesalter. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 15 (3/4), S. 17-19.
- Krupitschka, M. (1983): Das Selbstkonzept des Schülers. Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Merkmalen der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Schülers, seiner sozialen Stellung in der Klasse und der Beurteilung durch den Lehrer. Dissertation. Regensburg.
- Kurz, D. (2000): Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In: Körpererziehung, 50 (2), S. 72 -78.
- Kurz, D. (2008): Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: Kuhlmann, D. / Balz, E. (Hrsg.): Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch. Hamburg: Czwalina, S. 162-172.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2008): Bildungsplan Förderschule. Stuttgart.
- Mrazek, J. / Hartmann, I. (1989): Selbstkonzept und Körperkonzept. In: Brettschneider, W.-D. / Baur, J. / Bräutigam M. (Hrsg.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft 1987. Schorndorf: Hofmann, S. 218-230.

- Mrazek, J. (1991): Einstellungen zum eigenen Körper. Grundlagen und Befunde. In: Bielefeld, J.: Körpererfahrungen. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. (1995): Psychologie der Selbstdarstellung (2. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. (1999): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Neubauer, W. F. (1976): Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München: Reinhardt.
- Neumann, P. (1993): Sportklettern – Wettkampfklettern. Eine Sportart zwischen Natur und Plastik. In: Sportpädagogik, 17 (4), S. 7-10.
- Neumann, P. / Kößler, C. (2010): Didaktische Impulse zum Klettern im Schulsport. Warum und wie ein nicht alltäglicher Sport auch in der Schule zum lohnenden Thema werden kann. In: Sportpädagogik, 34 (5), S. 2-7.
- Neumann P. / Schädle-Schardt W. (2001): Ein mehrperspektivischer Ansatz im Klettersport. In: Köstermeyer G. / Neumann P. / Schädle-Schardt W. (Hrsg.): Go climb a rock! Sportklettern – Aktuelle Aspekte zum Lehren, Üben und Erleben. Hamburg: Czwalina, S. 7-17.
- Oerter, R. / Dreher E. (2002): Kapitel 7 – Jugendalter. In Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 258-318.

Paschal, B. / Scheel, D. (1983): Klettern. In: Trebels, A. H. (Hrsg.): Spielen und Bewegen an Geräten. Reinbek: Rowohlt, S. 94-105.

Pinquart, M. / Silbereisen, R. K. (2000): Das Selbst im Jugendalter. In Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz, S. 75-95.

Rosenberg, M. (1965): Society and the adolescent self-image. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rost, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Göttingen: Hans Huber

Sauer, S. / Ide S. / Borchert J. (2007): Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, 33 (3), S. 135-142.

Schädle-Schardt, W. (1993): Klettern – Verhalten und Erleben. Aachen: Meyer & Meyer.

Schönfeld, A. / Brinkmann K. (2008): Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich. In: Praxis Förderschule, 3 (1), S.13-16.

Schumann, B. (2008): „Ich schäme mich ja so!“: Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Heilpädagogik online, 7 (1), S. 83-92.

Senninger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster: Ökotoxia.

Shavelson, R.J. / Hubner, J.J. / Stanton G.C. (1976): Self-concept. Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, S 407-441.

Stiller, J. / Alfermann, D. (2005): Selbstkonzept im Sport. In: *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), S. 119-126.

Stiller, J. / Alfermann, D. (2008): Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In: Conzelmann, A. / Hänsel, F. (Hrsg.): *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, S. 14-25.

Sygyusch, R. (2008): Selbstkonzeptförderung im Jugendsport – Zufall oder zielgerichtet?. In: Conzelmann, A. / Hänsel, F. (Hrsg.): *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, S. 140-156.

Tausch, Prof. Dr. R. / Tausch Prof. Dr. A. (1998): *Erziehungspsychologie. Begegnungen von Person zu Person* (11. korrig. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Tietjens, M. (2009): *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Hamburg: Czwalina.

Ullmann, R. (2002): Klettern, mehrperspektivisch inszeniert, kann ... oder: Die Hoffnung auf einen konstruktiven Beitrag im Umgang mit mehrperspektivischen Zumutungen. In: *Sportunterricht*, 51 (2), S. 35-42.

Ullmann, R./Winter S. (2002): *Klettern im Schulsport. Grundlegende Erfahrungen. Erweiterte Erfahrungen. Mehrperspektivische Erfahrungen*. Eine Handreichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dem Deutschen Alpenverein. Weilheim/Teck.

Vernooij, M.A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen (8.Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion (Hrsg.) (2007): Duden. Das große Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

Witzel, R. (1998): Klettern als Schulsport. In: Sportunterricht, 47 (4), S. 132 & 133-140.

Internetquellen

<http://www.bergerschule.de>, abgerufen am 06.01.2012.

<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189360/index.html?ROOT=1146607>,
abgerufen am 06.01.2012.

<http://www.cityrock.de>, abgerufen am 06.01.2012.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erbses Klettercomic. Band 1, 2009	6
Abbildung 2: Übersicht Bergsport	10
Abbildung 3: Beispiele für ein ambivalentes Erleben im Kletterunterricht (nach Neumann/Kößler, 2010, S. 5) .	25
Abbildung 4: Modell der bio-sozialen Interaktion und Kumulation (nach Kanter, 1980, S. 51)	31
Abbildung 5: Hierarchisches Selbstkonzept in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, S.13)	45
Abbildung 6: Exercise and Self-Esteem-Modell (in Anlehnung an Sonstroem & Morgan, 1989) (Stiller/Alfermann, 2005, S. 123)	70
Abbildung 7: Das Lernzonenmodell (Deffner, 2009, S. 160)	72
Abbildung 8: Altersverteilung der Probanden	76
Abbildung 9: Beispiel für die fünfstufige Antwortskala des Selbstkonzept-Fragebogens	84
Abbildung 10: Gefühlsuhr	90
Abbildung 11: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 6, Zeitpunkt 1.....	93
Abbildung 12: Befragung mittels der Gefühlsuhr: Anzahl der geäußerten Gefühle	96
Abbildung 13: Befragung mittels der Gefühlsuhr: Entwicklung der geäußerten Gefühle	96

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse Fragebogen, Phys. SK / Schul. SK, Zeitpunkt 1 & 2	91
Tabelle 2: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 3, Zeitpunkt 1 & 2	92
Tabelle 3: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 7, Zeitpunkt 1 & 2	93
Tabelle 4: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 11, Zeitpunkt 1 & 2	94
Tabelle 5: Ergebnisse Fragebogen, Aussage 12, Zeitpunkt 1 & 2	95

Anhang

Anhang 1: Unterrichtsskizze vom 17.11.2011

Anhang 2: Unterrichtsskizze vom 24.11.2011

Anhang 3: Überblick über die Stationen der Kletterlandschaft

Anhang 4: Selbstkonzept-Fragebogen

Anhang 5: Gefühlsuhr

Anhang 1: Unterrichtsskizze vom 17.11.2011

Schule: Berger Schule

Klasse: 5/6

Datum: 17.11.2011, 3. und 4. Stunde (9.25h-10.55h) / 5. und 6. Stunde (11.20-12.50h)

Thema: Einführungsstunde in das Kletterprojekt - Kletterlandschaft

Zeit	Ziel	Inhalt	Material
3 min	Begrüßung	Vorstellung des Kletterprojekts, (Zeigen von Karabiner, Seil, Klettergurt), Stunde bekannt geben	Karabiner, Seil, Klettergurt
5 min	Erlernen des Anziehens eines Klettergurts	Schüler bekommen einen Klettergurt ausgeteilt und erlernen, wie man diesen richtig anzieht	Klettergurte
10 min	Aufwärmen	Aufwärmenspiel: In den Klettergurt wird Band gesteckt, das man sich gegenseitig klauen muss – Bandfange	Bänder
15 min	Aufbau	Schülern werden immer in 2er-Teams Kärtchen aufgebaut mit einzelnen Stationen für Kletterlandschaft, die sie aufbauen sollen	- 8 kleine Kästen - 3-4 kleine Pferde - 3 Weichbodenmatte - 1 Tau - 4 Turnbänke - 11 Turnmatten - 2 Reckstangen/ Leitern/ Turnbank - Barren - 2 große Kästen - Springseile - Schaukelringe - 8-10 Holzstäbe - Reuther-Brett
10 min	Klettern/ Balancieren üben	Freies Bewegen in der Kletterlandschaft	
10 min	Klettern/ Balancieren üben	Aufgabe in Kletterlandschaft: Bilden von 2er-Teams, einer bekommt die Augen verbunden und wird von anderem durch Kletterlandschaft geführt (dann wird getauscht)	
2 min	Kurzer Austausch	Wie habt ihr euch als „Blinde“ gefühlt?	
10 min	Klettern mit Sicherung	Jeder Schüler darf durch mich als Lehrperson gesichert einmal die Sprossenwand hochklettern, sich oben reinsetzen & wird anschließend abgelassen	Bandschlinge 2 Karabiner Seil
3 min	Kurze Reflexion & Verabschiedung		

Anhang 2: Unterrichtsskizze vom 24.11.2011

Schule: Berger Schule

Klasse: 5/6

Datum: 24.11.2011, 3. und 4. Stunde (9.25h-10.55h) / 5. und 6. Stunde (11.20-12.50h)

Thema: Sichern lernen

Zeit	Ziel	Inhalt	Material
3 min	Begrüßung	Vorstellung der Stunde	
7 min	Aufwärmspiel		
5 min	Anziehen von Klettergurt	Erneutes Üben den Klettergurt richtig anzuziehen (Schüler sollen auch lernen sich gegenseitig zu helfen!) Erinnerung an Partnercheck	Klettergurte Partnercheck-Material
5 min	Erlernen Binden eines Achterknotens	Anhand Vorlage Üben einen Achterknoten zu binden	8-9 Sprungseil Vorlage Achterknoten
5 min	Aufbau 2 Stationen	1. Station: Sprossenwand zum Klettern mit Weichbodenmatte 2. Slacklines spanen	Klettergurte Kletterseil Mind. 6 Karabiner 2 Bandschlingen 2 Slacklines
30-40 min	Stationen: Sichern üben Slacklines üben	Aufteilen der Schüler in 2 Gruppen, jeweils 4/5 gehen zu Station 1, der Rest zu Station 2 nach 15-20 Minuten erfolgt ein Wechsel	
5 min	Kurze Reflexion und Ausfüllen Fragebogen		Fragebogen Stifte
10 min	Spiel nach Wunsch der Schüler		
1 min	Verabschiedung	Erinnerung an Mitbringen von Sport- sachen und Elternbrief	

Anhang 3: Überblick über die Stationen der Kletterlandschaft

Station 1: Treppen

Benötigtes Material:

- 4 kleine Kästen
- 3-4 kleine Pferde



Station 2: Sprossenwand

Benötigtes Material:

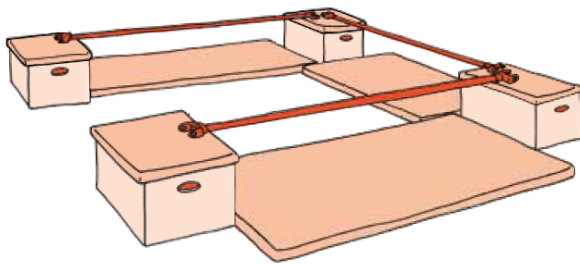
- Weichbodenmatte
- 1 Tau (als Kletterhilfe)
- 1 Turnbank
- 2 Turnmatten



Station 3: Reckstangen

Benötigtes Material:

- 4 kleine Kästen
- 3 Turnmatten
- 3 Reckstangen



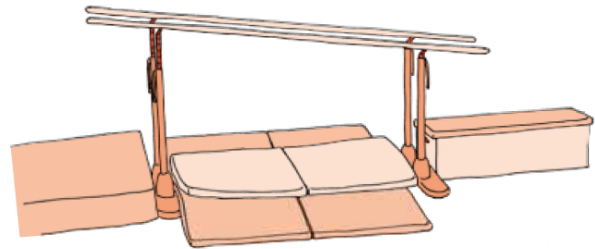
Heftbeilage in Praxis Förderschule 1/2008, Beitrag „Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich“

Herstellung in Praxis Förderschule 1/2008, Beitrag „Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich“

Station 4: Schräg-Barren

Benötigtes Material:

- Barren
- 4 Turnmatten
- Weichbodenmatte
- großes Kastenoberteil



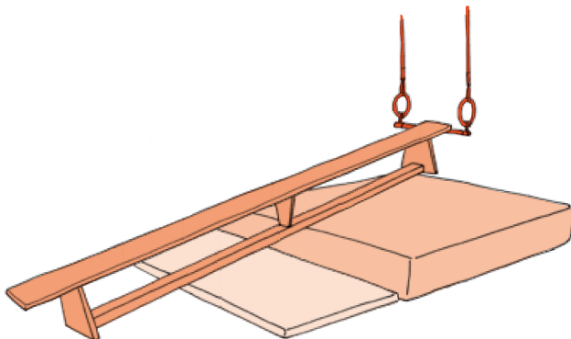
Heftbeilage in Praxis Förderschule 1/2008, Beitrag „Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich“

Herstellung in Praxis Förderschule 1/2008, Beitrag „Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich“

Station 5: Schwankende Turnbank

Benötigtes Material:

- Turnbank
- 2 Turnmatten
- Weichbodenmatte
- Schaukelringe

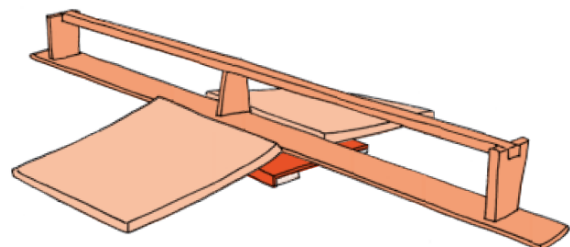


Heftbeilage in Praxis Förderschule 1/2008, Beitrag „Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich“

Station 6: Wippende Turnbank

Benötigtes Material:

- Turnbank
- 2 Turnmatten
- Reuther-Brett



Heftbeilage in Praxis Förderschule 1/2008, Beitrag „Hoch hinaus! Klettern – sicher und erfolgreich“

Fragebogen

Name: : _____ Alter: _____

Bei diesem Fragebogen, interessiert mich, welche Erfahrungen du normalerweise machst. Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**, sondern es geht um deine ganz **persönlichen Erfahrungen**. **Richtig ist, was du denkst!**

Auf den folgenden Seiten findest du einige Aussagen. Bitte überlege dir bei jeder Aussage, wie sehr sie **auf dich zutrifft** und kreuze dann dementsprechend an. (Die Zahl 1 steht für „stimmt genau“, die Zahl 5 für „stimmt gar nicht“).

Hier ein Beispiel:

	Ich gehe sehr gern zur Schule.	Ich gehe ganz gern zur Schule.	Ich gehe weder gern noch ungern zur Schule.	Ich gehe nicht so gern zur Schule.	Ich gehe ungern zur Schule.
Ich gehe gern in die Schule	1	2	3	4	5

Es ist wichtig, dass du die Fragen sorgfältig liest und ehrlich deine Meinung sagst.

	Stimmt genau	stimmt	Weder noch	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
1. Ich bin gut im Unterricht.	1	2	3	4	5
2. Ich bin froh über mein Aussehen.	1	2	3	4	5
3. Ich bin meistens zufrieden mit mir selbst.	1	2	3	4	5
4. Ich halte mich für genauso schlau wie andere Kinder in meinem Alter.	1	2	3	4	5
5. Ich bin zufrieden mit meinem Gewicht und meiner Größe.	1	2	3	4	5
6. Ich habe eine Menge Freunde.	1	2	3	4	5
7. Ich habe oft Angst, das Falsche zu tun.	1	2	3	4	5
8. Ich mache gerne Sport.	1	2	3	4	5
9. Beim Sport habe ich keine Angst vor neuen Aufgaben.	1	2	3	4	5
10. Ich war schon einmal klettern.	1	2	3	4	5
11. Ich habe Angst vor dem Klettern.	1	2	3	4	5
12. Ich glaube ich kann gut klettern.	1	2	3	4	5

Hast du alle Fragen beantwortet?

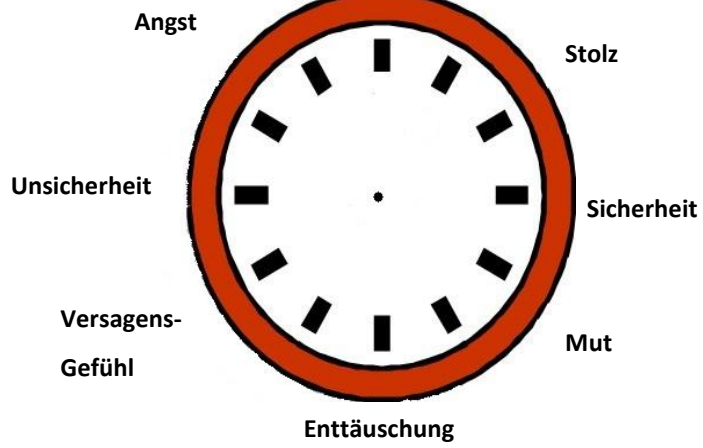
Danke fürs Ausfüllen!

Anhang 5: Gefühlsuhr

Vor dem Klettern, fühle ich mich so...

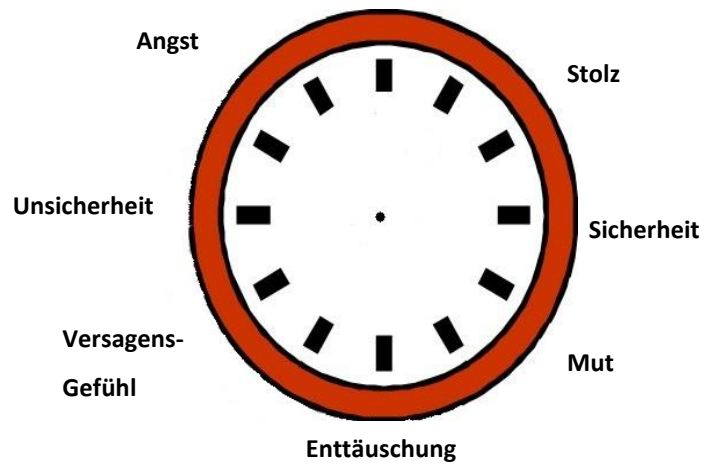
Freude

Name: _____



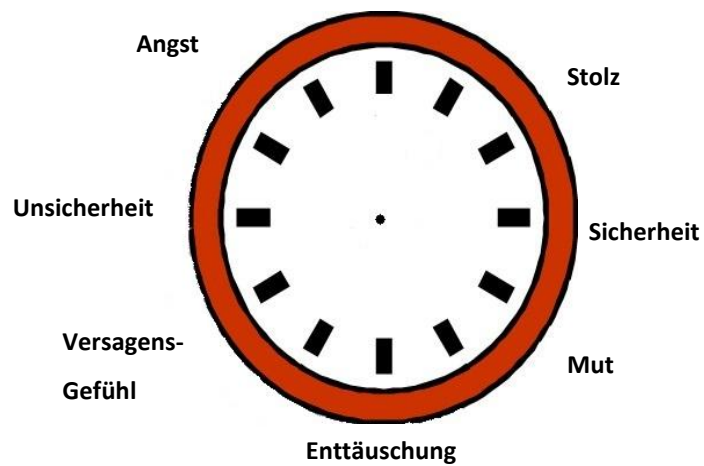
Beim Klettern habe ich mich so gefühlt ...

Freude



Nach dem Klettern fühle ich mich so ...

Freude



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift