**Referenznetzwerk Sport NRW – Käthe Kollwitz Gymnasium Dortmund**



**Aggressives Verhalten im Sport erkennen,**

**reflektieren und Entstehungs-**

**zusammenhänge spielerisch darstellen**

Ein Unterrichtsvorhaben für einen Leistungskurs Sport

Juni 2011, aktualisiert im Herbst 2015

**Anmerkungen:** Das hier vorliegende UV basierte in seiner urpsrünglichen Form auf dem alten Lehrplan und ist im Rahmen des Referenznetzwerk Sport NRW von Kolleginnen und Kollegen des Käthe Kollwitz Gymnasium Dortmund erstellt worden. So sollte einmal exemplarisch ausgearbeitet werden, wie eine Theorie-Praxis-Verknüpfung im Sportunterricht des Leistungskurses erfolgen kann und zwar insbesondere am Beispiel eines Gegenstandes, der traditionell eher in den Theoriestunden des LK behandelt wurde. Es wurde in der hier vorliegenden Form nun leichte Modifikationen vorgenommen um den Formulierungen des neuen Kernlehrplanes Rechnung zu tragen. Natürlich ist es auch möglich, etwa im Hinblick auf die Abiturvorgaben etwas des Jahres 2017 auch nur eine Auswahl der hier thematisierten Aggressiontheorien zu verwenden und das UV so entsprechend einzukürzen.

Bei der damaligen Formulierung der Kompetenzerwartungen, haben die Kollegen in Ermangelung des damals noch nicht fertiggestellten neuen KLPs, eigene Kompetenzerwartungen formuliert. Diese sind zum Teil so stehen geblieben, finden sich jedoch im KLP so nicht und sind daher markiert um die ursprüngliche Intention zu verdeutlichen. Die aktuellen Kompetenzerwartungen wurden integriert. RD

**Jahrgangsstufe 13 1. Unterrichtsvorhaben**

|  |  |
| --- | --- |
| **Inhaltsfeld**  b: Bewegungsgestaltung  e: Kooperation und Konkurrenz | **Bewegungsfeld/ Sportbereich 7:**  Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele |
| **Thema:** Aggressives Verhalten im Sport erkennen, reflektieren und Entstehungs-zusammenhänge spielerisch darstellen | |
| **Lerneingangsvoraussetzungen:**  Das Unterrichtsvorhaben orientiert sich an dem Themenkatalog der inhaltlichen Schwerpunkte im ZA 2011/12. Da die dort aufgeführten Theorien zur Entstehung von Aggression nicht dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung entsprechen, soll dieses UV auch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen. Da ein zukünftig zu erstellender Lehrplan für die Sek. II auf dem KLP der Sek. I basiert, wird auch dieses Unterrichtsvorhaben in der Sek. II auf der Grundlage der Kompetenzorientierung der neuen KLP Sport Sek. I erstellt.  Über die Bedeutung von Regeln und Regelstrukturen wurde in der Sek. I im Bereich des Inhaltsfeldes e Aggression in mehreren Unterrichtsvorhaben bei entsprechend auftretendem Verhalten thematisiert und in seinem kontradiktiven Verhältnis zu Fairness und Fairplay aufgearbeitet. Eine wissenschaftspropädeutische Analyse des Phänomens Aggression erfolgte bisher jedoch nicht.  Im Bereich von Gestaltungsaufgaben können die Schüler teilweise auf Vorerfahrungen zurückgreifen.  **Schwerpunkte der Erarbeitung:**  Das Unterrichtsvorhaben ist zwei übergeordneten Zielen verpflichtet. Nachdem die SuS die Begrifflichkeiten definitorisch sauber geklärt haben, sollen sie zum einen Entstehungszusammenhänge von Aggression erkennen und erfahren und mit Hilfe von wissenschaftlichen Theorien erklären können, zum anderen soll dieser Erkenntnisprozess in einer engen Theorie-Praxis-Verknüpfung vermittelt werden. Deshalb erhalten die SuS als zentrales Element des UV’s eine Lernaufgabe, die die Erarbeitung und gestalterische Darstellung einer Aggressionstheorie zum Inhalt hat. Da diese Lernaufgabe in arbeitsteiliger Gruppenarbeit bearbeitet wird, können alle relevanten individuums- und gruppenbezogenen Theorien in dieser Form erarbeitet und von den jeweiligen Kerngruppen an die gesamte Lerngruppe vermittelt werden. Um die leitende Perspektive B (nun Inhaltsfeld b) qualitativ entfalten zu können, werden mit den Schülern gemeinsam Gestaltungskriterien erarbeitet, die den Rahmen der Verknüpfung der leitenden Perspektive/ des leitenden Inhaltsfeldes mit dem Gegenstand aufzeigt. Eine Kritik an den jeweiligen Theorien sowie eine Diskussion der Möglichkeiten, die die Schule bietet, um aggressiven Handlungen vorzubeugen, beschließen das Unterrichtsvorhaben. Am Ende des UV können die SuS Aggression definieren und beschreiben sowie unterschiedliche Formen von Aggression differenzieren. Zentrales Anliegen des UV ist jedoch, dass die SuS die individuums- bzw. gruppenbezogenen Theorien erklären und erläutern, sowie sie kriteriengeleitet hinterfragen und beurteilen können. Im Bereich der Methoden und Formen selbständigen Arbeitens liegt der Schwerpunkt in der gruppenspezifischen Erarbeitung und Vermittlung der Theorien sowie der kriteriengeleiteten Beurteilung der jeweiligen Präsentation.  **Kommentierung der Durchführung:**  Aufgrund des in der ersten Unterrichtseinheit gewählten Einstiegs über eine „manipulierte“ Spielsituation, gelang es, die SuS für die Problematik von „Aggression im Sport“ zu sensibilisieren. Aus der daraus erwachsenen Erwartungshaltung der SuS konnten so bereits alle zentralen Fragestellungen der Problematik als Erwartungshorizont für das kommende UV erschlossen werden. Für die praktische Umsetzung dieses Einstiegs sollte die durchführende Lehrkraft jedoch über hinreichende Erfahrung mit der Lerngruppe verfügen, damit die Steuerung der Spielsituation im Sinne der Zielsetzung gelingen kann. Durch die Theorie-Praxis-Verknüpfung wurden die in Form von Gestaltungsaufgaben dargestellten Theorien zur Entstehung von Aggression, für die SuS plastisch und greifbar. Dies erwies sich als fruchtbare Grundlage für die theoretische Reflexion dieser Theorien. Da aufgrund des anspruchsvollen Niveaus der Umsetzung einer Aggressionstheorie im Rahmen einer Gestaltungsaufgabe auf jeder Ebene – besonders bei dem Transfer von der Theorie auf die praktische Ebene – Probleme und Verständnisschwierigkeiten auftreten können, wurden hier immer wieder Zwischenergebnisse abgefragt und ggf. mit den SuS reflektiert. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Lernaufgaben hierbei zielführend bleiben.  Die Ergebnisse der schriftlichen Überprüfung deuten ebenfalls darauf hin, dass die gewählte Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung in besonderem Maße dazu geeignet war, kognitive Inhalte dauerhaft zu sichern. Dies zieht allerdings auch die Konsequenz nach sich, dass sich im Rahmen der Präsentationen aufgetretene Fehler besonders einprägen können. Eine zu den Präsentationen zeitnahe und inhaltlich saubere Reflexion der Inhalte ist daher absolut erforderlich.  **Lernerfolgsüberprüfungen:**  In diesem UV erfolgt die Lernerfolgsüberprüfung in den Beurteilungsbereichen Klausuren und „Sonstige Mitarbeit“. Im Beurteilungsbereich Klausur beträgt ihr Stellenwert damit 50%. Der Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ umfasst in diesem UV als punktuelle Überprüfungsform die sportmotorische Leistung einer Präsentation (sportmotorische Umsetzung einer Aggressionstheorie incl. der Erstellung eines „Drehbuchs“ sowie die Vorstellung dieser Theorie mittels eines Referates), sowie weitere fachliche Leistungen als unterrichtsbegleitende Lernerfolgsüberprüfungen (in diesem UV: Beiträge zur Unterrichtsgestaltung und – gesprächen sowie Hausaufgaben). Die Gewichtung soll 50% zu 50% sein. | |

**Inhaltliche Kerne BF/SB 7**

Mannschaftsspiele (z.B. Baskettball, Fußball, Handball, Hockey, Volleyball)

Möglicherweise auch Alternative Spiele und Sportspielvarianten

**Kompetenzerwartungen: Bewegungsfeldspezifisch (KLP)**

Selbst entwickelte oder breits etablierte Spiel- und Spielformen analysieren, variieren und durchführen

**Kompetenzerwartungen: Bewegungsfeldübergreifend (KLP)**

* In Inhaltsfeld b
  + SK Die SuS können Ausführungs- und Gestalltungskriterien (Raum, Zeit, Dynamik, formaler Aufbau) bei Bewegungsgestaltungen anhand von Indikatoren erläutern
  + UK Die SuS können Präsentationen kriteriengeleitet im Hinblick auf ausgewählte Indikatoren beurteilen
* Inhaltsfeld e
  + SK Erklärungsansätze zur Entstehung und Vermeidung von aggressivem und fairem Verhalten erläutern
  + UK gegenseitige Achtung und Rücksichtnahme sowie die Ambivalenz von Fairness- und Konkurrenzprinzipien in sportlichen Handlungs- und Wettkampfsituationen theoriegeleitet beurteilen.

**Kompetenzerwartungen: (ursprüngliche – vgl. Kommentierung auf Seite 2)**

* Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz: Die SuS können  
  - ein Bewegungsspiel so gestalten, dass zielgerichtet Elemente der Handlungssteuerung im Bereich aggressiven Verhaltens deutlich werden  
  - während des Spielens eigene und fremde aggressive Elemente wahrnehmen und in der Reflektion beschreiben  
  - individuums- und gruppenbezogene Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression in sportlichen Handlungssituationen gestalterisch umsetzen  
  - eigenverantwortlich Spiele fair und teamorientiert organisieren und miteinander spielen
* Methodenkompetenz: Die SuS können  
  - Theorien zur Entstehung von Aggression nach Gestaltungskriterien motorisch in Rollenspielen umsetzen und modellhaft darstellen   
  - aggressive Handlungssituationen erkennen, auf Ursachen zurückführen und anhand wissenschaftlicher Modelle erklären   
  - Rahmenbedingungen sinnvoll zur Aggressionsvermeidung verändern  
  - Spiele organisieren und Schiedsrichtertätigkeiten übernehmen
* Urteilskompetenz: Die SuS können  
  - Rahmenbedingungen zur Aggressionsentstehung und –vermeidung beurteilen  
  - den Umgang mit Fairness und Kooperationsbereitschaft in Sportspielen beurteilen  
  - die Reichweite der jeweiligen Theorien beurteilen

**Übersicht über die Unterrichtseinheiten**

*1. UE* ***„Schiedsrichter Telefon!- Welche Situationen im Sport führen zu Aggression?****“* Erleben von Handlungssituationen im Sport die zur aggressivem Verhalten führen im Hinblick auf eine erfahrungsgeleitete Strukturierung des Unterrichtsvorhabens

*2. UE* ***„Aggression, Gewalt, instrumentell, explizit, verbal, nonverbal – Begriffe über Begriffe!“-*** Erarbeitung und Festigung zentraler Begriffsdefinitionen auch im Hinblick auf eine Differenzierung hinsichtlich verschiedener Formen und Ausdrucksformen von Aggression

*3. UE:*  ***„Mensch bin ich frustriert…“*** *-* Erarbeitung der Frustrations-Aggressions-Hypothese und ihre Umsetzung in einem Rollenspiel unter besonderer Berücksichtigung der Methode des Erprobens und Experimentierens in arbeitsgleicher Gruppenarbeit

*4. UE: „****Von der Darstellung zur Choreografie“*** *–* Entwicklung, Erprobung und Bewertung unterschiedlicher Möglichkeiten zur Gestaltung sportlicher Handlungssituationen unter besonderer Berücksichtigung von Gestaltungskriterien für Rollenspielsituationen

*5./6. UE: „****Warum so aggressiv?“*** *-* Erarbeitung unterschiedlicher individuums- und gruppenbezogener Ansätze zur Entstehung von Aggression unter besonderer Berücksichtigung einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit und festgelegter Gestaltungskriterien in einem Rollenspiel

*7./8. UE:* ***„Wir zeigen was wir können“*** – Gruppenpräsentation und anschließende Diskussion der erarbeiteten Theorieansätze zur Aggressionsentstehung unter besonderer Berücksichtigung einer kritischen Würdigung der Vermittlungsmethode „Präsentation“ im Hinblick auf die anstehende Lernerfolgskontrolle  
 *9. UE: „****Die Gesellschaft ist Schuld!?“*** *–* Erarbeitung und Bewertung des sozialisationstheoretischen Ansatzes von Heitmeyer unter besonderer Berücksichtigung einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit

*10. UE: „****Wer hat recht?“*** *–*Erweitern, Festigen und kritisches Bewerten der Theorien zur Entstehung von Aggression unter besonderer Berücksichtigung einer kooperativen arbeitsteiligen Gruppenarbeit

11. UE: ***„Alles nur Theorie???“*** *–* Erarbeitung und kritische Bewertung von Anwendungsmöglichkeiten der erarbeiteten Theorien im Hinblick auf ihre Tauglichkeit zur Aggressionsprophylaxe in sportlichen Handlungssituationen

*12. UE:* ***Klausur***

# Systematisierung der Aggressionstheorien in diesem Unterrichtsvorhaben

A - Individuumsbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression

1. (Erweiterte) Frustrations-Aggressions Hypothese nach Dollard, Berkowitz u.a.
2. Triebtheorien
   1. nach S. Freud
   2. nach K. Lorenz
3. Soziale Lerntheorie nach Bandura

B - Gruppenbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression

1. Theorie der „Bloßen Zugehörigkeit“ nach Tajfel
2. Theorie der realistischen Gruppenkonflikte nach Sherif
3. Theorie der Deindividuation nach Zimbardo

C - Gesellschaftsbezogener Ansatz zur Entstehung von Aggression

1. Sozialisationstheoretischer Ansatz nach Heitmeyer

*Systematik entlehnt aus Schlicht, W./ Strauß, B.: Sozialpsychologie des Sports. Götting/Bern/Toronto/Seattle 2003. S. 124.*

**UE 1: „Schiedsrichter Telefon! – Welche Situationen im Sport führen zu Aggressionen?“** Erleben von Handlungssituationen im Sport, die zu aggressivem Verhalten führen im Hinblick auf eine erfahrungsgeleitete Strukturierung des Unterrichtsvorhabens

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, erwartete Schülerbeiträge, Fragestellungen, Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | |
| Begrüßung | Provokatives Auftreten des Lehrers (kühl und sachlich)  Verunsichernde Grundstimmung  Thema des UV soll sich im Verlauf der Stunde herauskristallisieren | Lassen sich auf ungewöhnliche Situation ein |  |
| ***Motorische Erarbeitung 1*** | | | |
| Vorbereitung | Äußerst distanziert durchgeführtes Aufwärmen bestehend aus: allgemeinem Aufwärmen in der Fortbewegung und am Ort; Dehnen, Kräftigen | Wärmen sich nach den Anweisungen des Lehrers auf; entwickeln evtl. aggressive Grundstimmung |  |
| Mannschaftseinteilung  Provokation | L. bestimmt 4 Mannschaften.  Nicht am motorischen Prozess beteiligte SuS beobachten das Verhalten der Mitschüler.  Instruktion an 2-3 Spieler, sich entsprechend dem Stundenziel zu verhalten (z.B. leichte Fouls begehen, Meckern etc.)  *Bewegungsaufgabe:* **„Spielt das Mannschaftsspiel Fußball nach euch bekannten Regeln (5:5)“**  (optional auch ein anderes Spiel)  L. als Schiedsrichter pfeift ungerecht technische und taktische Fouls, benachteiligt Schüler,  provoziert aggressive Stimmung und aggressives Verhalten | Gehen in die zugewiesene Mannschaft  SuS spielen Fußball, wundern sich über ungerechte Entscheidungen, werden evtl. wütend, bauen Aggressionen auf  2-3 SuS verhalten sich entsprechend den Vorgaben (viele leichte Fouls; meckern | Parteibänder; Fußball |
| ***Reflektierte Praxis 1*** | | | |
| Moderation  Änderung der Lehrerrolle/  Auflösung des provokativen Lehrerverhaltens | Schwierigkeiten bei der Durchführung des Spiels  Spielablauf und Vorkommnisse  Emotionen  Bewusstes Herbeiführen von Aggressionen (A.) als methodisches Mittel | *Reflektieren der praktischen Erprobung*   * SuS beschreiben Wahrnehmungen und Beobachtungen im Hinblick auf Schwierigkeiten bei der praktischen Realisierung: * SuS nehmen Stellung zum Ablauf des Spiels und zu den aufgetretenen Emotionen |  |
| ***Problemdefinierung*** | | | |
| Moderation | „Das Spiel und die anschließende Reflektion sollten ein Einstieg in die Beschäftigung mit einer gesellschaftlichen Problematik sein“  *„Sport und Aggression“* | Definieren praxisgeleitet die Problemorientierung des UV | Whiteboard; Marker |
| ***Didaktisch-methodische Planung des UV*** | | | |
| Impulsgesteuerte  Moderation  Impulsgesteuerte  Moderation  Hinweis auf die Inhaltlichen Vorgaben des Zentralabiturs  Gestaltungskriterium des UV’s  Methodische Vorgehensweise  Information zur Leistungsbewertung  Theorie-Praxis-Verknüpfung  Problemstellung der 2. UE | ***Inhaltliche Klärung:***  **1. „Welche Aspekte müssen wir untersuchen, um die Problematik in den Griff zu bekommen?“**  Begriffsdefinition,  Ursachen für Aggression,  Anlässe für Aggression,  unterschiedliche Erklärungstheorien für Aggression,  Lösungsstrategien zur Verminderung von Aggression  ***Methodisch-strategische Vorgehensweise:***  **2. „In welcher Reihenfolge sollten wir die gefundenen Aspekte bearbeiten?“**  Zuerst Definition von A. erarbeiten,  dann Ursachen anhand wissenschaftlicher Theorien erklären,  dann Lösungsstrategien entwickeln  **3. „Welche didaktisch-methodischen Vorgaben sind zu berücksichtigen“**  Ursachen für die Entstehung von Aggression als Schwerpunkt:  Individual- und gruppenbezogene Erklärungsansätze  Verknüpfung des Gegenstandes mit der Pädagogischen Perspektive B, um eine enge Theorie Praxis-Verknüpfung zu ermöglichen  Selbständige Erarbeitung und **spielerische Umsetzung** der Erklärungstheorien in Gruppenarbeit mit dem Ziel einer Gruppenpräsentation  Textarbeit  Klausur 50%; im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ umfassen die Präsentation und ihre Verschriftlichung 25%, die unterrichtsbegleitenden Lernerfolgs-überprüfungen ebenfalls 25% (schulinterne Festlegung)  ***Klärung des Vorwissens der Schüler:***  **4. Ihr habt zu Beginn unserer Erarbeitungsphase als ersten Schritt der Untersuchung die Klärung des Begriffs A. genannt.**  **Was ist eurer Meinung nach Aggression? Bezieht die Erkenntnisse aus eurem Spiel mit ein!**  Vorläufige praxisgeleitete Auseinandersetzung mit dem Aggressionsbegriff    **„Wie lässt sich fachwissenschaftlich Aggression definieren?“**  Um dem Phänomen A. näher zu kommen, wollen wir eine zweite Spielsituation erproben! | SuS benennen und  strukturieren Problemfragen/ Untersuchungsfragen zum UV  SuS stellen ggf. Rückfragen zur Verbindung von Aggression und spielerischer Darstellung und Gestaltung von Aggressionstheorien  SuS erarbeiten eine erste (alltagstheoretische) Def. von Aggression  SuS erkennen die Notwendigkeit einer fach-wissenschaftlich fundierten Definition als Basis für die weitere Arbeit | Whiteboard; Marker  Whiteboard; Marker  Whiteboard; Marker  Tafelanschrieb |
| **Motorische Erarbeitung 2** |  |  |  |
| Spielanleitung  *ggf. Ermutigung beim Erproben + individuelle Beratung/ Unterstützung* | Kontrastive Bewegungsaufgabe: Ein Kooperationsspiel als Gegenpol, zum Beispiel: 2-4 Durchgänge „Kniesitzen im Kreis“ | Erproben das kooperative Spiels | Whiteboard; Marker |
| ***Reflektierte Praxis 2*** | | |  |
| *Impulsgesteuerte Moderation*  1. Impuls:  *2. Impuls:*  *3. Impuls:* | Konkurrenzspiel mit gewolltem Aufbau von Aggressionen vs. Kooperationsspiel – Vergleich der beiden Spiele  „Sport und Aggression – Gegensatz oder zwei Seiten einer Medaille?“  Vergleich der Sprache im Sport und im Krieg  Häufig identische Begriffe, wie z.B.: Angriff, Sturm, Verteidigung, Duell, Niederlage, Schuss … | *Rückmeldung zu den gemachten Erfahrungen*  *Die SuS*   * vergleichen die Intentionen der beiden Spiele * erklären ihren Erkenntnisgewinn bezgl. Aggressionsaufbau aus dem Vergleich kooperativer und konkurrenzorientierter Spielformen * nennen und erläutern Beziehungsaspekte wie z.B. Regeln, Fairplay, * Erfolg nur bei aggressiver Spielweise * identifizieren teilweise gleiche Begrifflichkeiten, beziehen diese auf das Thema und nehmen Stellung zu den Affinitäten |  |
| ***Abschluss*** | | | |
| Ausblick auf weiteres Vorgehen | Hausaufgabe:  Bearbeitung des AB 1 „Lexikonartikel zum Begriff der A.“ anhand vorgegebener Aufgaben  Vorbereitung des AB „Frustrations- Aggressions-Hypothese | Phase des „T“ des Think-Pair-Share Verfahrens | M 1: Lexikonartikel  M 2: FAH |

# M 1 Aggression

(Gabler, H.: Aggression, in: Röthig/Pröhl u.a.: Sportwissenschaftliches Lexikon, 7. Auflage, Schorndorf 2003, S. 21ff.)

„A. sind Verhaltensweisen, die auf die soziale Umwelt im Sinne einer Schädigung gerichtet sind. Die relativ überdauernde Bereitschaft, sich aggressiv zu verhalten, wird Aggressivität genannt.

Im Blick auf diese weite Definition ist zunächst zu fragen, ob es sinnvoll ist, das in der Alltagssprache des Sports mit dem Prädikat „aggressiv“ gekennzeichnete, zielstrebige Anpacken und Angreifen (im Sinne des Konkurrenzverhaltens) mit aggressivem Verhalten gleichzusetzen. Dies wird verneint, weil dann die Mehrzahl aller Verhaltensweisen (vor allem im Wettkampfsport) als aggressiv zu bezeichnen wäre. Aggressives Verhalten wird deshalb als „Schädigung“ im Sinne eines Gegensatzes zu hilfreichem (altruistischem) Verhalten aufgefasst. Da im Alltag und in der wissenschaftlichen Literatur A. vorwiegend als auf die soziale Umwelt und weniger als auf Objekte oder gegen sich selbst ausgerichtetes Verhalten dargestellt werden, sollten A. auch im Sport als eine Klasse von Verhaltensweisen verstanden werden, die sich auf die soziale Umwelt richten. Diese Einschränkung führt zwar zur Einengung dessen, was im Allgemeinen mit der A.-thematik in Verbindung gebracht wird, erleichtert jedoch die Definitionsbestimmung und die wissenschaftliche Verständigung. […] Wenn A. als auf andere Personen gerichtete Verhaltensweisen zu verstehen sind, gilt es als Nächstes, dieses Gerichtet -Sein genauer zu erklären. Sollen aggressive Verhaltensweisen eher nach den Merkmalen und Wirkungen (Effekten) oder eher nach den ihnen zugrunde liegenden Intentionen (Zielen) bestimmt werden? Liegt eine aggressive Handlung dann vor, wenn eine Schädigung eingetreten ist oder bereits dann, wenn die Absicht zur Schädigung gegeben ist.

Aus folgenden Gründen ist eine zweckmäßige Bestimmung aggressiven Verhaltens ohne Berücksichtigung der Intention des Handelnden nicht sinnvoll: So erlaubt eine Definition nach Verhaltensmerkmalen und –effekten nicht, „intendierte“ von „nicht intendierten“ Wirkungen zu trennen; der gezielte Boxschlag eines Fußballspielers A gegen einen Spieler B dürfte nicht als aggressive Handlung gekennzeichnet werden, wenn B nicht getroffen wird, sei es, weil A zu ungeschickt zuschlägt oder weil B geschickt ausweicht.

Andererseits kann eine Schädigung, z.B. in Form von Schmerzen oder Verletzungen, eintreten, ohne dass dies intendiert gewesen wäre. So ist z.B. im Eishockeyspiel die Gefahr groß, dass sich Spieler aufgrund der Schnelligkeit und Komplexität der Bewegungen – zu dem auf schmalen Kufen, glattem Eis, in räumlicher Enge insbesondere vor dem Tor sowie unter Behinderung durch einen langen Schläger und sperrige Kleidung – verletzen, ohne dass demjenigen, der mit dem Verletzten vor dessen Verletzung den letzten Körperkontakt hatte, eine Schädigungsabsicht zugeschrieben werden kann. Das mit dem Körperkontakt verbundene Verhalten müsste jedoch als aggressiv gekennzeichnet werden, würde man den Verhaltenseffekt als Kriterium für die Beurteilung des Verhaltens bevorzugen.

Allein diese Argumentation berechtigt dazu, einen intentionalen Ansatz im Hinblick auf aggressive Handlungen im Sport zu vertreten, also die Absicht zur Schädigung in die Definition der A. im Sport einzubeziehen; da der Begriff „Handlung“ u.a. dann verwandt wird, wenn die Zielgerichtetheit (intentionaler Aspekt) von Tätigkeiten hervorgehoben werden soll, wird bei der Bezeichnung aggressiver Verhaltensweisen auch von aggressiven Handlungen gesprochen. Darüber hinaus ergibt sich der intentionale Ansatz auch stets dann, wenn die A.-thematik als Motivationsthematik aufgefasst wird, denn ein wesentliches Kennzeichen der Motive ist ja ihre Zielgerichtetheit, d.h. ihre Intentionalität. (…)

Nach dieser Entscheidung für die Handlungsintention als Definitionsgrundlage ist noch zu klären, welche Bedeutung der Begriff „Schädigung“ im Sport hat. Zunächst ist noch einmal festzuhalten, dass die Gleichsetzung des sportlichen Wettkampfes (Konkurrenzverhalten) mit A. und damit die Schädigung einer kritischen Analyse nicht standhält. Denn der Versuch, z.B. in Mannschaftssportarten den Gegenspieler an der Erreichung seiner sportlichen Handlungsziele zu hindern – aus welchen Gründen dies auch geschieht - ist immer auch Voraussetzung dafür, dass man seine eigenen Handlungsziele und damit seine Motive befriedigen kann. Wer den sportlichen Wettkampf mit sozialer Schädigung gleichsetzt, übersieht, dass der Sport ein spezifisches Bezugssystem aufweist, das den Rahmen für aggressive und nicht-aggressive Handlungen abgibt. Dieses spezifische Bezugssystem stellen die sportspezifischen Regeln und Normen dar, mit deren Hilfe Handlungen erwartet, wahrgenommen, beurteilt und bewertet werden. Danach gehört es zur Idee des sportlichen Leistungsvergleichs, dass sich die sportlichen Gegner nicht als Feinde, sondern als Partner an der Erreichung ihrer jeweiligen sportlichen Ziele zu hindern versuchen, indem sie sich bemühen, ihre je eigenen Ziele zu verwirklichen. Nur auf diese Weise kann ein Wettkampf überhaupt zu Stande kommen. Vom Gegner wird gar nicht erwartet, dass er auf die Behinderung der eigenen Aktivitäten verzichtet.

Eine Handlung im Sport kann demnach erst dann als aggressiv bezeichnet werden, wenn die Ziele nicht mehr mit den Normen vereinbar sind, die von den Akteuren als für sie verbindlich angesehen werden. Ein Abweichen von solchen Normen ist nun jedoch nicht stets mit regelwidrigem Verhalten gleichzusetzen. Das „Festhalten des Gegners“ beim Handball und das „nicht mit der Schulter erlaubte rempeln“ beim Fußball sind zwar offiziell unerlaubte Handlungen; sie werden allerdings auch bei offensichtlicher Absicht nicht als Schädigung aufgefasst, da sie inoffiziell gültige Normen, die zwischen den Spielern gelten, noch nicht verletzen. Normabweichungen im Sinne“ unsportlichen Verhaltens“ sind jedoch dann gegeben, wenn ein Sportler versucht, seinen Gegner in dessen Aktionen nicht nur zu behindern, sondern ihn als Person zu schädigen, d.h., wenn der Angriff auf die Schädigung der Person als solche gerichtet ist („personale Schädigung“). Wenn das Ziel der Handlung die Schädigung der Person des Gegners ist, dann kann diese Schädigung nur in Form von körperlicher oder psychischer Verletzung und Schmerz erfolgen. Nunmehr ergibt sich folgende Definition im engeren Sinne: Eine Handlung im Sport ist dann als aggressiv zu bezeichnen, wenn eine Person in Abweichung von sportlichen Normen mit dieser Handlung intendiert, einer anderen Person Schaden im Sinne einer „personalen Schädigung“ zuzufügen, wobei diese Schädigung in Form von körperlicher (oder psychischer) Verletzung und Schmerz erfolgen kann.

Diese Definition einer aggressiven Handlung ermöglicht es zwar, aggressive und nicht-aggressive Handlungen voneinander zu unterscheiden. Will man jedoch die Vielfalt der aggressiven Handlungen angemessen erfahren, dann ist es erforderlich, sie zumindest in zwei weitere Klassen zu unterteilen:

a. Explizite A. Der Zweck einer solchen Handlung ist – aus der Sicht des Sportlers A – explizit die personale Schädigung des Sportlers B. Solche Handlungen können sich innerhalb, aber auch außerhalb des sportlichen Geschehens ereignen, wenn sich z.B. ein Sportler A für ein vorher durch B erlittenes Foul zu „revanchieren“ versucht, bzw. wenn sich innerhalb von Spielunterbrechungen oder auf dem Wege zur Umkleidekabine eine „Schlägerei“ abspielt.

b. Instrumentelle A. tritt im Sport deshalb auf, weil die aggressive Handlung zum Zweck der Leistungsverbesserung eingesetzt und die hierbei mögliche Schädigung des Gegners zugunsten des übergeordneten Leistungsziels in Kauf genommen wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese instrumentelle A. das zentrale Problem im Sport darstellt. Spektakuläre Beispiele solcher A. sind im Fußball das rücksichtslose Hineingrätschen gegen die Füße und Schienbeine des ballführenden Gegenspielers oder das Schlagen und Treten im Getümmel vor dem Tor, (…) Welche konkreten Handlungen sich bei der Frage ergeben, wie die nichtaggressiven Handlungen sowie die instrumentellen und expliziten A. in den einzelnen Sportarten zu beschreiben und zu bewerten sind, hängt davon ab, welche Regeln und Normen in den einzelnen Sportarten gelten. Denn gleiche Handlungen sind unterschiedlich zu bewerten, je nachdem, in welchem normativen Rahmen sie stattfinden: Stoßen und Festhalten haben im Rugby oder Ringen eine andere Bedeutung als im Basketballspiel; (…) Aggressive Handlungen zeigen sich in mannigfacher Weise. Hinsichtlich der äußeren Erscheinungsform kann man unterscheiden zwischen

- körperlicher A., die mit den verschiedenen Körperteilen, vor allem mit den Armen und Beinen, aber auch mithilfe der Sportgeräte verübt wird,

- verbaler A., die in Form von abfälligen Bemerkungen, Flüchen und Drohungen eine persönliche Herabsetzung des Gegenspielers, Mitspielers oder Schiedsrichters zum Ziel hat

- symbolischer A., die z.B. in Form des Drohens mit der Faust oder dem Schläger, aber auch in Form von abfälligen Handbewegungen, Gesten und Gebärden als symbolische körperliche bzw. verbale A. zu verstehen ist.“

1. Arbeiten Sie heraus, wie der Autor zu seiner Definition von Aggression gelangt.
2. Erläutern Sie, inwiefern Gablers Definition von unseren Ergebnissen der letzten Stunde abweicht.

# M2 Individuumsbezogener Ansatz zur Entstehung von Aggression (A1): Die Frustrations-Aggressions-Hypothese (FAH)

Die Frustrations-Aggressions-Hypothese ist noch immer populär. Sie entschuldigt Aggression durch Frustration:

* Ein Mensch ist aggressiv, weil er frustriert wird, oder weil er in seiner Kindheit frustriert wurde.

**Diese Theorie alleine kann die Komplexität der Aggression jedoch nicht umfassend erklären!**

Klassische Frustrations-Aggressions-Hypothese

Die Vorstellung, dass Aggressionen eine Reaktion auf negative frustrierende Erfahrungen ist, ist sehr weit verbreitet. Im Alltag lassen sich viele Beispiele finden, um diesen Zusammenhang zwischen Aggression und Frustration als selbstverständlich erscheinen zu lassen. Fünf Wissenschaftler der Yale-Universität: John **DOLLARD**, Leonard W. **DOOB**, Neal E. **MILLER**, O. H. **MOWRER** und Robert R. **SEARS** behaupten 1939 in ihrem Buch „Frustration und Aggression“, dass ein Zusammenhang zwischen Aggression und frustrierenden Erfahrung besteht. Auf diese fünf Experten lässt sich die **klassische Frustrations-Aggressions-Theorie** zurückführen

Thesen der Yale-Experten:

1. Aggression ist immer eine Folge von Frustration

2. Frustration führt immer zu einer Form von Aggression (Dollard et al. 1971, S. 9)

Begriffsverwirrung: Der Begriff „Frustration“ wird mittlerweile auch umgangssprachlich verwendet, sowohl für die (äußere) Störung von Aktivitäten als auch für die (inneren) Folgezustände. Dabei wird in der Regel zwischen „Frustration“ als dem störenden Reizereignis und dem nachfolgenden Zustand der „Frustriertheit“ unterschieden. Die Yale-Experten definierten präzise die beiden folgenden Begriffe:

*Frustration gilt als die Störung einer bestehen, zielgerichteten Aktivität*. Es gibt drei Typen von Frustrationen: 1. Störungen einer zielgerichteten Aktivität (Hindernisfrustrationen), 2. Mangelzustände (Entbehrungen), 3. Schädigende Reize.

*Aggression ist eine gezeigte Verhaltensweise (zielt auf die Verletzung einer Person / eines Ersatzobjektes ab); ,,Aggression ist ein* ***erworbener*** *(kein angeborener) Trieb, der als Reaktion auf Frustration entstanden ist. [...] Je größer die gegenwärtige und angesammelte Frustration, um so stärker die daraus resultierende aggressive Reaktion“ (Zimbardo, S. 366)*

Viele Eltern zogen aus diesen Hypothesen die Schlussfolgerung, sie müssten ihren Kindern nur alle Frustrationen ersparen und hätten somit das Aggressionsproblem gelöst. Ein Trugschluss, wie sich bald herausstellte, denn diese „nicht-frustrierten-Kinder" erwiesen sich als hochgradig aggressiv. Da die Eltern ihnen zwar viele, aber nicht alle Frustrationen ersparen konnten, hatten diese Kinder niemals gelernt, mit Frustrationen umzugehen. Die geringe Frustrationstoleranz führte zu unangemessen heftigen Reaktionen.

Bereits 1931 führte **Tamara Dembo** in Berlin ein Experiment zur Frustration durch. Versuchpersonen wurden vor ein nicht lösbares Problem gestellt und auf diese Weise frustriert. Ergebnis dieses Experiments war, dass nicht alle Versuchspersonen auf diese Frustration mit Aggression reagierten.

Die Frustration hatte auf die meisten Versuchspersonen eine deutliche Wirkung. **Es gab jedoch auch einige, die kein aggressives Verhalten zeigten.** Einige Thesen (Dollard et al.) ließen sich nun nicht mehr halten:

* Nicht jede Frustration führt zwangsläufig zu einer Aggression
* Nicht jede Aggression geht auf eine Frustration zurück.

Dieses Experiment scheint den Wissenschaftlern der Universität Yale nicht bekannt gewesen zu sein. Doch angesichts der Kritik an der Frustrations-Aggressions-These und u. a. gestützt durch die Ergebnisse von Tamara Dembos Studie, revidierten diese im Jahr 1941 ihre Thesen entsprechend.

M2

„Die ursprüngliche Aggressions-Frustrations-Hypothese wurde also dahingehend angepasst, dass jede Frustration zwar einen Anreiz zur Aggression darstellt, aber auch zu schwach sein kann, um tatsächlich aggressives Verhalten auszulösen. Man stimmt zwar mit Freud dahingehend überein, dass der aggressive Trieb eine Steigerung erfährt, wenn er sich nicht Ausdruck verleihen kann (wenn die Frustration andauert), sieht aber die Ursprünge aggressiven Verhaltens in externalen Faktoren (akkumulierte Frustrationserfahrungen) und nicht so sehr internalen Faktoren (Aggressionstrieb). Nimmt ein Kind beispielsweise Süßigkeiten wahr, die es wegen des Verbots der Mutter gar nicht essen darf, so ist es stark geneigt, ihr gegenüber aggressiv zu werden. Eine solche Aggression ist möglicherweise wegen drohender Bestrafung gehemmt. Nach der Frustration-Aggressions-Theorie wird das Kind die Aggression von der ursprünglichen Aggressionsquelle weg auf ein anderes Objekt verschieben. Diese Tendenz, seinen Wutgefühlen Luft zu machen an einem ungefährlichen Zielobjekt, demonstriert das Beispiel des Mannes, der von seinem Chef heruntergeputzt wird, dann zu Hause seine Frau anschreit, die wiederum ihr Kind schlägt, das letztendlich seinen Zorn am Hund auslässt.“(vgl 1)

Die naheliegendste Vorstellung von einem Frustrationserlebnis ist zunächst, dass die betroffenePerson sich «ärgert», das heißt, dass durch die Behinderung die gleichen emotionalen Prozesse ausgelöst werden, die subjektiv als ein Gefühl von Ärger, Wut, Zorn (eventuell Angst, wie noch zu zeigen sein wird) erlebt werden. berkowitz (1962) modifizierte in diesem Zusammenhang die alte Sequenz

Frustration —> Aggression

dahingehend, dass er die vermittelnde Variable «anger» (Ärger/Wut/Zorn) dazwischen stellte:

Frustration *—>* Ärger/Wut/Zorn —»Aggression

Zwar ist auch dies noch keine feste Reaktionsfolge, jedoch würden wir aggressives Verhalten nur dann erwarten, wenn ein Affekt wie Ärger/Wut/Zorn hervorgerufen wurde.

Ein solches Frustrationsgefühl wird aber längst nicht immer erzeugt, wenn ein Außenstehender die Situation als Frustration (Hindernis oder schädigender Reiz) definieren würde. Zur Teilsequenz Frustration —> Ärger/Wut/Zorn ist es nötig, dass der Betroffene die Situation *als störend* (eher bei Hindernissen), *als bedrohlich* (eher bei schädigenden Reizen) oder sonst wie *aversiv bewertet* oder interpretiert. Danach ist es also von Bedeutung, ob man 1. eine Situation als echte Behinderung ansieht oder nicht (z. B.:bei einer Zugverspätung: ob man einen eiligen Termin erreichen muss oder viel Zeit hat), ob man sie vielleicht sogar als reizvolle Problemaufgabe auffasst; 2. ob man eine Frustration als Willkürakt oder als unwillkürlich (etwa sachbedingt) ansieht (z. B. ob ich versehentlich im Gewühl oder absichtlich ans Bein getreten werde); ob man 3. (was mit der Willkür zusammenhängen kann) ein Verhalten als gegen sich gerichtet ansieht oder nicht (z. B. ob man Kritik als Hilfe oder als Herabsetzung auffasst). Es ist möglich, dass sich im Zeitverlauf die Bewertung der Situation verändert.

Nach der beschriebenen Analyse hat das Frustrationserlebnis also zwei Aspekte: **einen kognitiven** (Bewertung als «frustrierend») und **einen affektiven** (Ärger). Dabei setzt Ärger eine entsprechende negative Bewertung voraus. Andererseits besteht zwischen beiden Aspekten anscheinend insofern eine gewisse Unabhängigkeit, als man eine Frustration z. B. kognitiv als «Kleinigkeit» bewerten mag und dennoch starke Ärgeraffekte ausgelöst werden, oder umgekehrt ein als schwerwiegend bewertetes Ereignis relativ ruhig verarbeitet wird. Hier spielen auch Persönlichkeitsunterschiede eine Rolle.

Individuelle Unterschiede sind auch in der Teilsequenz Ärger/Wut/Zorn —> Aggression von großer Bedeutung. Wenn jemand ärgerlich, wütend oder zornig ist, so ist damit noch nicht festgelegt, dass er sich aggressiv verhält. Er kann seinen Ärger auch beherrschen und überspielen, kann sich zurückziehen oder sich selbst beschwichtigen. Hier spielen die Verhaltensgewohnheiten hinsichtlich des Umgangs mit aggressiven Gefühlen sowie die Neigung zu Aggressionshemmungen eine Rolle. Beide Faktoren gehen auf Lernerfahrungen zurück.

Autorentext, zusammengestellt, bearbeitet und übernommen aus Nolting: Lernfall Aggresion 1978, und Powerpoint, geladen von <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/ellingerweb/06_SoSe/Gewalt/Frustration-Aggression-Theorie.ppt> (letzter Zugriff 20.06.2011) und <http://www.referate10.com/referate/Psychologie/5/Theorien-uber-Entstehung-von-Aggression-reon.php> (letzter Zugriff 20.06.2011)

**UE 2**: ***„Aggression, Gewalt, instrumentell, explizit, verbal, nonverbal – Begriffe über Begriffe!“-*** Erarbeitung und Festigung zentraler Begriffsdefinitionen auch im Hinblick auf eine Differenzierung hinsichtlich verschiedener Formen und Ausdrucksformen von Aggression

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | | ***Inhaltsaspekte (z.B.* Gegenstände*, Fachbegriffe, Fragestellungen, erwartete Schülerbeiträge , Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | | | ***Medien/***  ***Materialien*** | | |
| ***Einstieg / Problemorientierung*** | | | | | | | |
| *Einführung*  *Anknüpfung an die vorangegangene Stunde,*  *Moderation* | | Begrüßung  L: „*Wiederholt eure intuitive Begriffsdefinition von Aggression im Sport der letzten Stunde!“*  Mögliche SB:  *„Hohe Motivation durch angeheizte Stimmung (Aggression ist gut!), Aggression als Antwort auf Provokation, etc.“*  L: *„Wie lautet unsere Problemfrage, die wir für die heutige Stunde gefunden haben?“*  Erwartete SB:  *„Wie lässt sich im Sport fachwissenschaftlich Aggression definieren?“* | *Bezüge herstellen*  Die SuS reaktivieren ihr Vorwissen | | |  | | |
| ***Erarbeitung 1*** | | | | | | | |
| *Vorstellen des Arbeitsauftrags*  *ggf. Hilfestellung* | | *„Arbeitet aus dem Text (M 1), den ihr zu heute vorbereitet habt, heraus, wie Gabler Aggression definiert und wie er zu seiner Definition gelangt!“* | *Kooperatives Lernen: Phase „P“ des „Think-Pair-Share-Verfahrens“ in fünf Kleingruppen*  Die SuS lösen die Problemfrage | | | M 1, Aufzeichnungen, Folie, Folienstifte | | |
| ***Präsentation*** | | | | | | | |
| *Moderation* | | Erwartete Ergebnisse:  *a) Definition:*   * *Abweichung von sportlichen Normen* * *Intention der Handlung* * *Personale Schädigung* * *Psychisch oder physisch*   *b) Weg zur Definition:*  *- Ausgangspunkt: allgemeine Definition von A. als „Verhaltensweisen“, die auf die soziale Umwelt im Sinne einer Schädigung gerichtet sind“*  *-zunächst Abgrenzung von Aggression gegenüber „zielstrebigem Anpacken und Angreifen“ im Sinne von sportlicher Motivation.*  *-weitere Eingrenzung durch Ausklammerung von A. gegen Objekte oder sich selbst (Autoaggression) und eindeutige Beschreibung von aggressivem Verhalten als gegen andere Personen gerichtet*  *Aggressive Verhaltensweisen gekennzeichnet durch Wirkung, woraus Intentionalität folgt*  *-personale Schädigung (physischer oder psychischer Art) ist zentrales Merkmal von Aggression*  *-aber: Abweichung von festgelegten Normen zur Beurteilung notwendig (Bsp. KO im Boxen ist nicht unbedingt als aggressives Verhalten einzustufen)*  *Erweiterung der Rahmendefinition:*  *-weiterhin zu unterscheiden (abhängig von Intention): explizite und instrumentelle Aggression* | *Gruppenvortrag, Phase „S“*  Eine Gruppe präsentiert, die anderen Gruppen ergänzen. | | | M 1, Aufzeichnungen, Folie, Folienstifte | | |
| ***Problemausweitung*** | | | | | | | |
| *Moderation* | | *„Welche Formen von Aggression unterscheidet Gabler und wie kann man diese erklären?“*  Erwartete SB:  *„Körperliche, verbale und symbolische Aggression“* | *Erweiterung und Konkretisierung*  Die SuS nennen die entsprechenden Inhalte aus dem Text und veranschaulichen diese mit Beispielen. | | | M 1 | | |
| ***Erarbeitung 2*** | | | | | | |
| *Impuls*  *Rückgriff auf die UE 1*  *Moderation und Sicherung* | L: *„Als wir mögliche Facetten unseres Themas „Aggression“ besprochen haben, habt ihr neben der Definition von Aggression weitere Aspekte genannt. Welche?“*  Erwartete SB:  *„Ursachen für die Entstehung und Anlässe von Aggression.“*  L: *„Wir wollen jetzt eine Ursache fachwissenschaftlich herleiten.*  *Arbeitet aus dem zweiten Text der Hausaufgabe (M 2) heraus, wie nach der Frustrations-Aggressions-Hypothese Aggression entsteht!“*  Erwartete SB:  *„Aggression ist immer Folge von Frustration.“*  *„Auf jede Frustration folgt eine Aggression gilt nicht immer. Die Bewertung der Situation erfolgt individuell.“*  *„Es gibt verschiedene Arten von Frustration und deren Folgen.“* | | | *Einzelarbeit*  Die SuS fassen die wesentlichen Thesen der FAH zusammen. | M 2  Tafel | | | | |
| ***Abschluss*** | | | | | | |
| *Organisation des weiteren Vorgehens*  *Arbeitsauftrag für die HA* | Praktische Darstellung der FAH in der nächsten UE.  HA: *Findet eine sportliche Handlungssituation, die die Frustrations-Aggressions-Hypothese deutlich macht!* | | | *Organisation* |  | | | | |

**UE 3**: ***„Mensch bin ich frustriert…“*** *-* Erarbeitung der Frustrations-Aggressions-Hypothese und ihre Umsetzung in einem Rollenspiel unter besonderer Berücksichtigung der Methode des Erprobens und Experimentierens in arbeitsgleicher Gruppenarbeit

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, Fragestellungen, erwartete Schülerbeiträge, Aufgaben …)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien / Materialien*** | |
| ***Einstieg*** | | | |
| *Einführung*  *Anknüpfung*  *Problembewusstsein schaffen*  *Vorstellen der Bewegungsaufgabe* | Begrüßung  L: *„In der letzten Stunde haben wir einen wissenschaftlichen Erklärungsansatz für die Ursachen von Aggression erarbeitet. Wiederholt ihn noch einmal!“*  Erwartete SB:  *„Die Frustrations-Aggressions-Hypothese.“*  *„Aggression ist immer Folge von Frustration.“*  *„Auf jede Frustration folgt eine Aggression gilt nicht immer. Die Bewertung der Situation erfolgt individuell.“*  *„Es gibt verschiedene Arten von Frustration und deren Folgen.“*  *Woran erkenne ich, dass jemand im Sport immer frustrierter und aggressiver wird?*  Mögliche SB:  *„Erst genervter, dann wütender Gesichtsausdruck, unwillige Bemerkungen, Entladung des Frusts in unkontrollierten Handlungen…“*  Die Frustrations-Aggressions-Hypothese soll in einem Rollenspiel in einer sportlichen Handlungssituation verdeutlicht werden. | *Problembewusstsein entwickeln / Fragestellung entdecken* | Tafel | |
| ***Erarbeitung*** | | | |
| *Planungs- und Bewegungsaufgabe*  *Organisation der Erprobung*  *Beobachtung und Diagnose,*  *ggf. Beratung* | *„Entwickelt in einer Kleingruppe ein Rollenspiel, das die Frustrations-Aggressions-Hypothese in einer sportlichen Handlungssituation verdeutlicht.“*  *(Um ein relativ planloses Vorgehen zu verhindern, sollen die Schüler schriftlich zunächst die darzustellende Situation schilden und dann strukturiert die Abstufungen der Frustration bzw. Aggression eintragen.)* | *praktisches Erproben: arbeitsgleiche Gruppenarbeit* | Aufzeichnungen  div. Sportgeräte | |
| ***Präsentation und Reflexion*** | | | |
| *Moderation* | Präsentation der Arbeitsergebnisse einer Gruppe.  Beobachtungsaspekte für die Zuschauer:  *„Hat die Gruppe den Arbeitsauftrag erfüllt?*  *Wenn ja, wo konnte man die Kriterien der Frustrations-Aggressions-Hypothese nachvollziehen? Wenn nein, benennt die Ursachen und gebt der Gruppe Tipps zur Verbesserung!“* | *Präsentation einer Gruppe*  *Reflektieren der praktischen Erprobung* | div. Sportgeräte | |
| *ggf. Beratung und Unterstützung* | Präsentation der anderen Gruppen. | *Spiegelung*  Je zwei weitere Gruppen präsentieren einander ihre Ergebnisse und reflektieren sie gemeinsam. | div. Sportgeräte | |
| ***Abschlussreflexion und Ausblick*** | | | |
| *Moderation* | L: *„Woran lag es, dass manche Gruppen die Frustrations-Aggressions-Hypothese besonders gut umgesetzt haben?“*  Mögliche SB:  *„Übertreibung, technisch gut vermittelt, geeignete Situation ausgewählt, Rollen überzeugend gespielt…“*  L: *„Das bringt uns zu dem Problem, um das es in der nächsten Stunde gehen soll: Mit welchen Mitteln kann ich eine solche Theorie im Rollenspiel besonders überzeugend verdeutlichen?“* | *Reflektieren der praktischen Erprobung* |  | |

**UE 4: *„Von der Darstellung zur Choreografie“*** *–* Entwicklung, Erprobung und Bewertung unterschiedlicher Möglichkeiten zur Gestaltung sportlicher Handlungssituationen unter besonderer Berücksichtigung von Gestaltungskriterien für Rollenspielsituationen

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, Fragestellungen, erwartete Schülerbeiträge, Aufgaben …)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien / Materialien*** | |
| ***Einstieg*** | | | |
| *Einführung*  *Anknüpfung* | Begrüßung  L: *„Mit welcher Fragestellung haben wir die letzte Stunde beendet?“*  Erwarteter SB:  *„Mit welchen Mitteln können wir eine Theorie im Rollenspiel überzeugend verdeutlichen?“* | *Fragestellung wiederholen* |  | |
| ***Erarbeitung 1*** | | | |
| *Gesprächsleitung / Moderation* | Entwicklung einer Grafik zu den Gestaltungskriterien mit der Ausgestaltung der Begriffe „Raum“, „Zeit“ und „Dynamik“ mit Hilfe von Beispielen. | *Unterrichtsgespräch* | Tafel  M 3 | |
| ***Erarbeitung 2*** | | | |
| *Aufgabenstellung*  *Gesprächsleitung / Moderation* | *L: „Das Rollenspiel der letzten Stunde soll so überarbeitet werden, dass die räumlichen, zeitlichen und dynamischen Gegebenheiten der Sportsituation noch deutlicher aufgebrochen werden, um die Abstufungen der Frustration bzw. Aggression noch mehr zu betonen.*  *„Welche Gestaltungsmöglichkeiten eignen sich besonders, um die Steigerung der Frustration bis hin zur Aggression aufzuzeigen? Bezieht die Ergebnisse der Präsentation mit ein.“*  Mögliche SB:  *„Kontrast zwischen groß und klein oder schnell und langsam, zu überbrückende Distanzen verlängern, Material zum eigenständigen Leben erwecken…“*  *„Zeitlupe, Zeitraffer“* | *Unterrichtsgespräch* | Tafel | |
| *Planungsaufgabe*  *ggf. Beratung / Unterstützung* | L: „*Überarbeitet die Rollenspiele in den Kleingruppen unter Anwendung der Gestaltungskriterien mit ausführlicher Verschriftlichung.“* | *arbeitsgleiche Gruppenarbeit* | Aufzeichnungen, Folien, OHP | |
| ***Präsentation und Reflexion*** | | | |
| *Moderation* | Präsentation der Arbeitsergebnisse einer Gruppe.  Beobachtungsaspekte für die Zuschauer:  *„Ist die Intention der Gruppe durch deutlichere Gestaltungsaspekte besser vermittelt worden?“*  *„Hat die Gruppe die Empfehlungen der Mitschüler umgesetzt oder eigene Variationen gefunden?“* | *Präsentieren und Reflektieren der Ergebnisse* | Aufzeichnungen, Folien, OHP | |
| *ggf. Beratung / Unterstützung* | Präsentation der anderen Gruppen. | *Spiegelung*  Je zwei weitere Gruppen präsentieren einander ihre Ergebnisse und reflektieren sie gemeinsam. |  | |
| *Gesprächsleitung / Moderation* | L: *„Wie kann ein solches Rollenspiel sinnvoll verschriftlicht werden?“*  Mögliche SB:  *„Drehbuch mit Regieanweisungen“*  *„Tabelle“*  L: *„Welche Aspekte sollte die Verschriftlichung enthalten?“*  Mögliche SB:  *„die Handlungsschritte“, „der zeitliche Ablauf“, „das benötigte Material“, „die Gestaltungsmittel“, „die Zuordnung zur Theorie“* | *Unterrichtsgespräch* | Tafel | |
| ***Abschlussreflexion*** | | | |
| *Moderation*  *Zuordnung der Theorietexte (M 4-8) zu den Gruppen,*  *Bekanntgeben der Hausaufgabe* | L: *„Was ist der Unterschied zwischen einer Choreographie und einer Improvisation?“*  Mögliche SB:  *„Eine Choreographie ist eine wiederholbare Gestaltungspräsentation, eine Improvisation geschieht spontan.“*  HA: *„Erarbeitet arbeitsteilig den Text zu der Aggressionstheorie, die eurer Gruppe zugeordnet ist!“* | *Unterrichtsgespräch* | M 4-8 | |

**M 3** Kriterien für die Umsetzung einer sportlichen Handlungssituation zur Verdeutlichung einer Aggressionstheorie im Rollenspiel

**Pädagogische Perspektive B: Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten**(Lehrplan Sport Sek. II, S. 66)

* „Originalität und Vielfalt von Ideen beim Variieren und Gestalten von Bewegungen zeigen
* Handlungsentwürfe unter Anwendung von Gestaltungskriterien in Bewegung umsetzen
* Differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten zeigen
* Bewegungsgestaltungen anderer deuten und bewerten“

**Gestaltungskriterien**

Raum:

* Kontraste: groß – klein, weit - eng, nah - fern
* Bildung und Auflösung von Gruppen,
* Orientierung zueinander: ein Einzelner gegen eine Gruppe, zwei Gruppen gegeneinander,
* Ebenenwechsel,
* Variation der Bewegungsrichtung und der Blickrichtung
* …

Zeit :

* Tempowechsel,
* Zeitlupe,
* Zeitraffer,
* Bewegungsstopp / Standbild („Freeze“)
* …

Dynamik:

* Variation des Bewegungsrhythmus,
* Variation der Geschwindigkeit: schnell - langsam,
* Variation des Krafteinsatzes: energisch – lethargisch, impulsiv – vorsichtig
* …

Materialeinsatz

* Kostüme
* Requisiten
* Spielort
* …

# M4 Individuumsbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression (A2): Triebtheorien

**a) Der Ansatz von Sigmund Freud:**

Das Grundkonzept der FREUDschen Trieblehre besteht in der Über­zeugung, „es müsse außer dem Trieb, die lebende Substanz zu erhalten und zu immer größeren Einheiten zusammenzufassen, einen anderen, ihm gegensätzlichen geben, der diese Einheiten aufzulösen und in den uranfänglichen anorganischen Zustand zurückzuführen strebe. Also au­ßer dem Eros- einen Todestrieb“ (1930, S. 477). Der Todestrieb ver­wirklicht in letzter Konsequenz die nach Freuds Auffassung „konserva­tive Natur“ der Triebe, d.h. die Tendenz zur „Wiederherstellung eines früheren Zustandes“ (1920, S. 38). Das Todesziel bedeutet zugleich eine vollendete Erfüllung des „Nirwanaprinzips“, d. h. der Tendenz des Or­ganismus, Spannungen zu reduzieren und letztlich einen Zustand der Spannungslosigkeit herbeizuführen.

Da das eigentliche Ziel des Todestriebes die *Selbstvernichtung* ist*,* muss erklärt werden, wie der Mensch mit einem Todestrieb leben kann. Er­stens wirkt nach Freud der Todestrieb - außer in pathologischen Aus­nahmefällen (extrem: Selbstmord) - nie frei für sich allein, sondern in einer Mischung mit der Energie des lebenserhaltenden Eros, der Libido. „So ist der Akt des Essens eine Zerstörung des Objekts mit dem Endziel der Einverleibung, der Sexualakt eine Aggression mit der Absicht der innigsten Vereinigung“ (1938, S. 71). Zweitens lenkt der Eros die Energie des Todestriebes über das Muskelsystem nach außen und somit tritt dieser als Aggression in Erscheinung. Der *Aggressions- oder Destruk­tionstrieb* ist also der abgelenkte Todestrieb des Menschen.

Da die Ablenkung gegen Andere jedoch von der menschlichen Gesell­schaft nur in Grenzen gestattet werden kann, wird die Aggression zum Teil „dorthin zurückgeschickt, woher sie gekommen ist, also gegen das eigene Ich gewendet. Dort wird sie von einem Anteil des Ichs übernommen, der sich als Über-Ich dem Übrigen entgegenstellt, und nun als Gewissen gegen das Ich dieselbe strenge Aggressionsbereitschaft aus­übt, die das Ich gern an anderen fremden Individuen befriedigt hätte“ (S. 482). Allerdings geht diese Eindämmung der äußeren Aggression auf Kosten persönlichen Glücks. „Zurückhaltung von Aggression ist überhaupt ungesund, wirkt krankmachend (Kränkung)“ (1938, S. 72).

Eine wirkliche Lösung des Dilemmas sieht Freud offenbar nicht. Einmal setzt er eine (sehr unbestimmte) Hoffnung darauf, „den Gegen­spieler dieses Triebes, den Eros anzurufen. Alles, was Gefühlsbedingungen unter den Menschen herstellt, muss dem Krieg entgegenwirken“ (1933, S. 23). Jedoch: Wie soll die Naturkonstante Eros eine Wirkung erhalten, die ihr bisher offenbar fehlte? Ein andermal spricht Freud davon, den Destruktionstrieb auf konstruktive Ziele - wie die Herrschaft über die Natur - zu richten (1930, S. 480). (So bleibt im Wesentlichen - trotz der psychischen Gefahren - die eindämmende Wir­kung der kulturellen Normen beziehungsweise des sie repräsentierenden: "Über-Ich“.Die Empfehlung, in relativ harmlosen Aggressionsformen die zerstörerischen Impulse abzureagieren ist von Freud selbst nicht gegeben worden, wurde jedoch vielfach aus seinem Konzept abgeleitet.

Zur Bewertung der Theorie ist zu sagen, dass innerhalb des freudschen Gedankengebäudes die Annahme eines Todestriebes von jeher ein besonders strittiger Punkt gewesen ist. Ganz abgesehen von der geringen praktischen Verwertbarkeit erscheint sie biologisch unver­ständlich und bleibt im Wesentlichen eine reine Spekulation.

**b) Der Ansatz von Konrad Lorenz**

Klarer als die meisten Psychoanalytiker erklärt der Tierverhaltensforscher Lorenz, was die Lehre vom Aggressionstrieb bedeutet: „Die Spontaneität des Instinktes ist es, die ihn so gefährlich macht“ (S. 79). In unserem Organismus werden also ständig aggressive Impulse erzeugt, die sich so lange aufstauen (summieren), bis eine be­stimmte Schwelle überschritten wird: Dann kommt es zur Entladung in einer aggressiven Handlung. Nach dieser „Dampfkesseltheorie“ der Ag­gression ist der Mensch nicht wütend, weil ihm z. B. Ärgerliches wider­fuhr - dies hat allenfalls das Ventil geöffnet -, sondern weil der spontane Trieb sich wieder einmal entladen musste. Nach der „Abreaktion“ herrscht Ruhe, bis wieder ein gewisser „Dampfdruck“ erreicht ist. Je länger die Entladung aufgeschoben wird um so grö­ßer ist der Triebstau und damit um so kleiner der Anlass, der für einen aggressiven Ausbruch nötig ist. So kann die Fliege an der Wand zu einer Explosion führen. Im Extremfall kann es nach Lorenz sogar ohne äuße­ren Auslöser zur aggressiven Abreaktion kommen (Leerlaufreaktion).

Da Aggression nach Lorenz ein angeborener Instinkt sehr vieler Tierarten und eben auch des Menschen ist, muss für jeden, der darwinistisch zu denken gelernt hat, ein solcher Trieb einen Sinn - genauer: einen arterhaltenden Sinn - haben. Darin unterscheidet sich Lorenz Auffassung von Freuds selbstvernichtendem Todestrieb. Dabei bleibt aggressives Verhalten gegen andere Arten (z. B. das Beutemachen), dessen arterhaltende Funktion offenkundig ist, außer Betracht. Lorenz definiert daher auch Aggression als den auf den Artgenossen gerichteten Kampftrieb von Tier und Mensch.

Den biologischen Zweck dieser innerartlichen (intraspezifischen) Aggression beschreibt Lorenz unter dem Titel „Wozu das Böse gut ist“ in folgenden Funktionen:

**1**. Die Artgenossen stoßen sich gegenseitig ab; auf diese Weise verteilen sie sich in ihrem Lebensraum so, dass jeder sein Auskommen hat.

**2**. Die Auswahl der stärksten Individuen für die Fortpflanzung wird gewährleistet (in sogenannten Rivalenkämpfen).

**3**. Die Selektion eines kämpferischen Familienverteidigers für die Brutpflege wird gesichert.

**4**. Bei in Gemeinschaft lebenden höheren Tieren dient die Aggression auch der Bildung von Rangordnungen, die die „Handlungsfähigkeit“ der Gemeinschaft sichern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich die zweckmäßige innerartliche Zuchtwahl auch verselbständigen kann, d. h. eventuell auch dann betrieben wird, wenn dies nach den Bedingungen der außerartlichen Umwelt nicht mehr erforderlich ist. Dies ist nach Lorenz offenbar in der Frühzeit der Menschheitsgeschichte vor sich gegangen:

„*Vor allem aber ist es mehr als wahrscheinlich, dass das verderbliche Maß an Aggressionstrieb, das uns Menschen heute noch als böses Erbe in den Knochen sitzt, durch einen Vorgang intraspezifischer Selektion verur­sacht wurde, der durch mehrere Jahrzehntausende, nämlich durch die ganze Frühsteinzeit, auf unsere Ahnen eingewirkt hat. Als die Menschen eben gerade so weit waren, dass sie kraft ihrer Bewaffnung, Bekleidung und ihrer sozialen Organisation die von außen drohenden Gefahren des Verhungerns, Erfrierens, Gefressenwerdens von Großraubtieren eini­germaßen gebannt hatten, so dass diese nicht mehr die wesentlichen selektierenden Faktoren darstellten, muss eine böse intraspezifische Se­lektion eingesetzt haben. Der nunmehr Auslese treibende Faktor war der Krieg, den die feindlichen benachbarten Menschenhorden gegenein­ander führten. Er muss eine extreme Herauszüchtung aller sogenannten «kriegerischen Tugenden bewirkt haben*“ (1963, S. 67).

In der heutigen Situation kommt nach Lorenz als weiteres Problem für den Menschen hinzu, dass die Hemmungsmechanismen, die jede Art neben ihrem Aggressionstrieb zur Vermeidung einer grenzenlosen ge­genseitigen Ausrottung mitbekommen hat (z. B. Demutsgebärden bei Tieren, Schreien des Opfers beim Menschen), durch die Entwicklung von Fernwaffen, deren Wirkung man nicht mit ansehen muss, außer Kraft gesetzt werden.

Autorentext, zusammengestellt aus:

[Nolting](http://de.wikipedia.org/wiki/Hans-Peter_Nolting), H.P. (1978) Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung.

# M5 Individuumsbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression (A3): Soziale Lerntheorie

„Eine andere Antwort auf die Frage nach dem `Warum?´ der Aggression lautet, dass sie, wie viele andere Verhaltensweisen auch, gelernt worden ist.

Sie wird erworben unter dem Einfluss von Belohnungen, Bestrafungen und sozialen Normen und durch die Beobachtung von Modellen.

Albert Bandura (1973) ist der führende Vertreter dieser Auffassung von der *sozial erlernten Grundlage menschlicher Aggression.*

**Erlernte und antizipierte Konsequenzen**

Nach der sozialen Lerntheorie führt jede Art aversiver Erfahrung (nicht nur Frustration) zu einem allgemeinen Zustand *emotionaler Erregung.* Diese Erregung kann dann zu einer Reihe unterschiedlicher Verhaltensweisen führen, abhängig von der Lerngeschichte des Individuums.

Menschen, deren Aggression in der Vergangenheit belohnt worden sind, werden aggressiv reagieren; andere werden sich zurückziehen, um Hilfe bitten oder sich um konstruktives Problemlösen bemühen, je nachdem, was sich in der Vergangenheit für sie bewährt hat.

Aggression kann, wie alle anderen Reaktionen, auch unter Abwesenheit emotionaler Erregung auftreten, wenn eine Person das Gefühl hat, dass so ein erwünschtes Ziel erreicht werden kann (etwa wenn ein älterer Junge einen jüngeren haut, um ein Spielzeug zu bekommen). Jungen, die in einer bestimmten Situation für aggressive Reaktionen verstärkt worden sind, neigen dazu, auch in anderen Situationen aggressiv zu reagieren, selbst dann, wenn keine Belohnungen zu erwarten sind (Horton 1970).

**Modelle und Normen**

Aggression kann auch durch die Beobachtung anderer, die sich aggressiv verhalten, gelernt werden. Wie wir (…) gesehen haben, führen Kindergartenkinder, die beobachtet haben, wie Erwachsene oder gefilmte Modelle eine große Puppe schlagen, treten oder stoßen, diese Handlungen später selbst aus (Bandura, Ross&Ross).

In einer weiteren Untersuchung handelten Kinder weniger aggressiv, wenn sie sahen, dass das Modell bestraft wurde. Offensichtlich war nicht nur die aggressive Handlung gelernt worden, sondern auch das Wissen über die Unangemessenheit einer solchen Handlung. Später jedoch, als der Versuchsleiter jedem Kind einen Preis dafür anbot, dass es genau das machte, was das Modell getan hatte, führten alle Kinder bereitwillig die Handlungen aus, die sie beobachtet hatten. Änderten sich die Folgen, wurde die aggressive Handlung ausgeführt (Bandura 1965).

Andere Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder, die emotional erregt sind (wenn sie beispielsweise an einem Spiel mit Wettbewerbscharakter teilnehmen), mit größerer Wahrscheinlichkeit das Verhalten eines Modells nachahmen, ob sich das Modell nun aggressiv oder nicht aggressiv verhält (Christy, Gelfand& Hartman 1971).

Auch die soziale Gruppe und das weitere kulturelle Umfeld können gewalttätiges Verhalten ermutigen. Wenn die Bezugsgruppen aggressive Modelle bereitstellen und gewalttätige Handlungen mit Beifall und Zuwachs an Prestige belohnen, so werden zumal junge Menschen sich wahrscheinlich unter Druck fühlen, konform mit der aggressiven Norm zu handeln. In ähnlicher Weise kann sich *Gruppendruck,* Alkohol oder andere Drogen einzunehmen, indirekt auf die Aggression auswirken,...“

aus: Zimbardo (1995). Psychologie, 6.Auflage. Berlin Heidelberg: Springer, S.430-431

# M6 Gruppenbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression (B1): Theorie der „bloßen Zugehörigkeit“ nach Tajfel

„(…). Eine der Kernaussagen seiner Theorie besteht in Folgendem: Das Selbstkonzept – die Identität - einer Person besitzt zwei Aspekte. Der Erste betrifft die personale Identität, welche Meinungen, Einstellungen usw. der Person über eigene Merkmale, wie z.B. Fähigkeiten und Fertigkeiten, beinhaltet. Zum Beispiel, wenn Sie der Meinung sind, dass Sie Statistikaufgaben gut bewältigen, ist dies Teil Ihrer personalen Identität. Dieses Beispiel stammt aus dem akademischen Bereich. Ein Teil der personalen Identität könnte aber auch sein, wenn Sie der Überzeugung sind, Ihnen würde es sehr gut gelingen, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen. Dieses Beispiel würde man eher dem nichtakademischen, also hier sozialen Bereich zuordnen. (…)

Die soziale Identität einer Person ist der zweite Aspekt in Tajfels Theorie. Diesen Teil des Selbstkonzepts leitet eine Person aus ihrem Wissen über die eigene Zugehörigkeit zu einer oder mehreren sozialen Gruppen ab. (… ) Da sich die meisten Menschen gerne positiv beurteilen, entsteht beim Zusammentreffen von Gruppen etwas, was Tajfel als die ‚Herstellung positiver Distinktheit’ bezeichnet hat:

Die eigene Gruppe wird gegenüber anderen Gruppen aufgewertet, die andere Gruppe dagegen abgewertet (Interessendiskriminierung). Dazu braucht es nicht viel.

Im Paradigma der minimalen Gruppen konnten viele Forschungsarbeiten belegen, dass sich einander wildfremde Menschen, die man zufällig zwei Gruppen zuordnete, veranlasst sahen, Distinktheit herzustellen. Gab man ihnen beispielsweise die Möglichkeit, Belohnungen zu verteilen, dann ließen sie den Mitgliedern der eigenen Gruppe mehr zukommen als den Mitgliedern der Fremdgruppe. Sie fanden auch die Mitglieder der Eigengruppe sympathischer und sich selbst ähnlicher.

Eines der klassischen Experimente zu diesem Phänomen stammt von Tajfel und Kollegen. Sie fragten eine Gruppe von Schülern nach ihren Geschmacksvorlieben für Bilder von Paul Klee oder Wasilij Kandinski. Je nach ihren Vorlieben ordneten sie die Schüler zwei getrennten Gruppen zu und forderten sie danach auf, nach eigenem Gutdünken, verschiedenen Schülern der beiden Gruppen Geldbeträge zuzuweisen. Die personale Identität der Geldempfänger blieb den Schülern verborgen, die Gruppenzugehörigkeit der über Ziffern anonymisierten Empfänger aber war bekannt. Wie sich zeigte, wiesen die Schüler den Mitgliedern der Eigengruppe höhere Beträge zu als den Schülern der Fremdgruppe. Sie bevorzugten also ihre Eigengruppe, obwohl es dafür keinen objektiven Anlass gab. Die bloße Gruppenzuordnung löste also eine Bevorzugung der Eigengruppe aus. Und da allein schon die bloße Gruppenzugehörigkeit als minimale denkbare Bedingung zu solchen Effekten führen kann, nennt man das experimentelle Vorgehen gemeinhin das minimale Gruppenparadigma.

Intergruppenvergleiche – so sollte deutlich geworden sein – nutzen wir also zur Erhöhung unserer Selbstwertschätzung. Im Extremen werden solche Tendenzen zur Grundlage rassistischer und ethnischer Vorurteile oder führen gerade im Sport zu brutalen Auseinandersetzungen von Fangruppen.

In Tajfels Verständnis konstruiert eine Person ihre soziale Identität auf der Grundlage von Zuordnungen zu sozialen Kategorien. Wesentlich ist dabei die Identifikation mit dieser Kategorie. Das bedeutet, dieser Kategorie gegenüber positiv eingestellt zu sein und die Merkmale der Kategorie als Selbstkonzept zu übernehmen.

Während noch die Theorie der realistischen Gruppenkonflikte Konflikte zwischen Gruppen betont, die eine notwendige Bedingung sind, damit aggressives Verhalten entsteht, verzichtet Tajfel auf diese Annahme. Er postuliert, dass die bloße Zugehörigkeit zu Gruppen bereits die minimale Bedingung für die Entstehung von Aggressionen und Diskriminierung sei.

Selbst die bloße Mitgliedschaft zu einer sozialen Gruppe kann zu diskriminierendem Verhalten und auch zu aggressivem Verhalten gegenüber einer anderen Gruppe führen. Dies heißt also: Nicht immer sind realistische Gruppenkonflikte zur Entstehung von Aggressionen notwendig.

Ein Experiment von Rabbi und Horowitz (1969) macht dies deutlich. Sie teilten Personen zufällig in zwei Gruppen ein: die Roten und die Blauen. Danach sollten die Probanden die Mitglieder ihrer und der anderen Gruppe bewerten. Es zeigte sich, dass die Mitglieder der eigenen Gruppe positiver bewertet wurden als die der anderen Gruppe. Somit bewirkt die bloße Zuordnung zu einer Gruppe bereits eine veränderte Wahrnehmung derjenigen, die in der Gruppe (ingroup) bzw. außerhalb der Gruppe (outgroup) sind.

Tajfel bezieht sich in seinen Überlegungen auf die Theorie der sozialen Identität. Wichtig ist, dass über die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, die, wie man in dem Experiment von Rabbi und Horowitz sehen kann, sehr abstrakt und flüchtig sein kann, ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugt wird, das zur Abgrenzung gegenüber einer anderen sozialen Gruppe führt.

Die Botschaft dieses Ansatzes ist also, dass die bloße Mitgliedschaft etwa zu einer Mannschaft oder Gruppe ausreicht, dass Aggressionen und Diskriminierungen zu Mitgliedern anderer Gruppen auf gebaut werden. Dies kann, aber muss natürlich nicht passieren, da es sich ja schließlich um die minimale Bedingung zur Entstehung von Aggression handelt.“

(zusammengefasst aus: Schlicht/Strauß: Sozialpsychologie des Sports. Göttingen, 2003, S. 12-14 und S. 132)

# M7 Gruppenbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression (B2): Theorie der realistischen Gruppenkonflikte nach Sherif

Die Analyse von Intergruppenverhalten unter Zugrundelegung der Interessen und Ziele der beteiligten Gruppen wurde in zahlreichen Ansätzen aus der Soziologie, Anthropologie und Sozialpsychologie verfolgt. Die sozialpsychologische Theorie des realistischen Gruppenkonflikts ist in der sozialpsychologischen Forschung fast ausschließlich mit der Gruppentheorie von M. Sherif verknüpft. Die Konflikte zwischen den Gruppen wurden im Rahmen dieser Ansätze als "rationale" Konsequenz inkompatibler, konkurrierender Interessen zwischen Gruppen verstanden.

Die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts ist dabei aufs engste mit den drei von M. Sherif durchgeführten Ferienlagerexperimenten verbunden. An jedem der etwa dreiwöchigen Ferienlagerexperimente nahmen ca. 20-24 Jungen im Alter zwischen 11 und 12 Jahren teil, die aus weißen protestantischen amerikanischen Mittelklassefamilien stammten. Die Experimente bestanden aus jeweils drei Phasen: 1) Gruppenbildung, 2) Induktion von Intergruppenkonflikten (inkompatible Gruppeninteressen durch Wettbewerb zwischen den Gruppen) und 3) Konfliktreduktion (kompatible Gruppeninteressen durch gemeinsame, übergeordnete Ziele).

Die Ergebnisse dieser Ferienlagerexperimente, die in der hier gewählten Darstellungsform die Kernaussagen der Theorie beinhalten, lassen sich in Kurzform folgendermaßen zusammenfassen: 1) Wenn Personen in einer Reihe von Situationen interagieren und ihre Aktivitäten koordinieren müssen, dann bilden sie sehr bald eine Gruppe mit eindeutigen Strukturen und spezifischen Verhaltensnormen. Für diese Art der Gruppenbildung ist eine äußere Bedrohung ebensowenig erforderlich wie eine rivalisierende Gruppe. 2) Wenn zwei Gruppen in einer Reihe von Situationen inkompatible Ziele verfolgen, dann kommt es zu Feindseligkeiten zwischen diesen Gruppen und es entstehen negative Gruppenstereotype. Zusätzliche ethnische, religiöse oder klassenspezifische Unterschiede sind für derartige Feindseligkeiten und Stereotype nicht erforderlich.

Konflikte zwischen diesen beiden Gruppen führen zur erhöhten Solidarität innerhalb der jeweiligen Gruppe. Diese Solidarität zeigt sich u.a. in der Überschätzung der eigenen Gruppenleistung und der Unterschätzung der Leistung der Gruppenmitglieder der rivalisierenden Gruppe. 3) Bloßer Kontakt zwischen diesen Gruppen, selbst dann, wenn die Gruppenziele nicht unvereinbar sind und die Aktivitäten insgesamt positiv sind, reicht nicht aus, um die Intergruppen-Feindseligkeiten zu reduzieren. 4) Kooperation zwischen verfeindeten Gruppen in einer Reihe von Situationen, in denen übergeordnete Ziele vorhanden sind, führt zu einer Kumulierung von Effekten in Richtung auf eine geringere soziale Distanz, den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen und letztendlich auch der Konfliktreduktion.

Innerhalb der sozialpsychologischen Forschung ist die Theorie der Sozialen Identität inzwischen die bei weitem prominentere Intergruppentheorie geworden, nicht zuletzt deshalb, weil sie die größere Reichweite hat und laborexperimentell besser zu überprüfen ist.

nach:

[Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), M. Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R. & [Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), C. (1961) Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave [experiment](http://www.psychology48.com/deu/d/experiment/experiment.htm). Norman: University of Oklahoma Book Exchange.

[Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), M. & [Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), C. (1969). Social psychology. New York: Harper & Row.

# M8 Gruppenbezogene Ansätze zur Entstehung von Aggression (B3): Theorie der Deindividuation nach Ph. Zimbardo

„Individuation bezeichnet sowohl den psychologischen Zustand als auch den Prozess der Differenzierung einer Person von anderen Menschen in einem sozialen Kontext. Sowohl für

andere als auch in der eigenen Wahrnehmung ist das Individuum einmalig und identifizierbar.

Individuation vollzieht sich z.B. durch den Namen, aber auch durch das spezifische individuelle Verhalten.

Als Deindividuation werden bei einer Person der Zustand und der Prozess, die der

Individuation entgegengesetzt sind, bezeichnet, also die Reduzierung der

Selbst-Identifizierbarkeit und Selbstaufmerksamkeit.

Im Zustand der Deindividuation können Handlungen (z.B. aggressive Verhaltensweisen) freigesetzt werden, die normalerweise unterdrückt werden.

Die Einflüsse, die zur Deindividuation führen, lassen sich in zwei Variablenklassen einteilen:

1. Verantwortlichkeitshinweise und
2. Veränderungen der Aufmerksamkeit

(Prentice-Dunn & Rogers 1983)

Verantwortlichkeitshinweise (accountability cues) sind Anhaltspunkte, aus denen die Person schließt, dass sie für das, was geschieht, nicht verantwortlich gemacht werden kann. Wenn die Verantwortlichkeit nicht klar erkennbar ist, können potentielle Opfer nicht zurückschlagen, und Autoritäten können den Ursprung des Verhaltens nicht bestimmen.Das Ergebnis ist, dass die Wahrscheinlichkeit für antisoziale und sonst unterdrückte Handlungen wächst. Menschen tun Dinge, die sie normalerweise nicht tun würden, weil sie erkennen, dass sie damit durchkommen können.

Bei der zweiten Variablenklasse geht es um die Herbeiführung eines Zustandes der Deindividuation durch die Veränderung der Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozesse. Die übliche kognitive Verarbeitung von Informationen, die für eigene Maßstäbe, moralische Werte, persönliche Verpflichtungen und die projizierte Nützlichkeit alternativer Handlungsverläufe relevant sind, wird außer Kraft gesetzt. Wenn das geschieht, ist das geäußerte Verhalten sehr intensiv, gegenwartsorientiert, auf die Situation konzentriert und ohne innengeleitete Hemmungen. Hervorgerufen werden können diese Änderungen durch Reizüberflutung, Drogen, starke Emotionen oder physische Aktivität.

**Verantwortlichkeitshinweise**

Der Begriff Deindividuation wurde erstmals von Leon Festinger und seinen Mitarbeitern benutzt (1952), um den Prozess zu benennen, durch den die Gefühle einer Person für soziale Verantwortung und ihre Angst vor Strafe geschwächt werden, wenn sie anonymer Bestandteil einer Gruppe ist. Sie stellten die Theorie auf, dass eine Person, wenn sie von anderen nicht identifiziert oder beurteilt werden kann, eher Emotionen und Impulsen Ausdruck verleiht, die gewöhnlich kontrolliert werden. >>Sie wissen nicht, wer ich bin, und mir ist es egal, wer Sie sind<< Solche wahrgenommene Anonymität verhindert es, dass man erkennt und sich daran erinnert, wer was gesagt hat.

Seit diesen frühen Forschungsarbeiten ist in einigen Studien die Auswirkung bewusst herbeigeführter Anonymität untersucht worden (Diener 1979; Prentice-Dunn & Rogers 1982; Singer, Brush & Lublin 1956). In einer Reihe von Untersuchungen erhielten einige der Vpn. den Status der Anonymität, während andere deutlich >>individuiert<< waren. In beiden Gruppen wurde das Ausmaß aggressiven Verhaltens beobachtet. Die Vpn. unterschieden sich vor dem Treatment nicht; jeder Unterschied der Aggressivität wäre folglich ein Ergebnis des Unterschiedes der induzierten Anonymität und nicht auf bereits vorhandene Persönlichkeitsunterschiede zurückführen. Zimbardo (1970).

Bedingungen, die für Anonymität sorgen, verleiten Menschen dazu, aggressiv zu handeln oder sich auf andere Weise unsozial zu verhalten, wenn sie die Gelegenheit dazu erhalten.

Eine Untersuchung der extremen Aggressivität von Menschenmassen, die zur Lynchjustiz bereit waren, zeigte, dass das Ausmaß der Greultaten eine Funktion der Gruppengröße in Relation zur Anzahl der Opfer war (Mullen 1986). Wenn die Lynchtäter zahlreicher waren, war die individuelle Anonymität größer und die Hinweise auf Verantwortlichkeit geringer. Das Ergebnis waren härtere Angriffe gegen die Opfer. Deindividuation bringt nicht nur die dunklen Seiten der menschlichen Natur zum Vorschein. Bedingungen, die das Betroffensein durch soziale Verantwortlichkeit herabsetzen, senken auch die Schwelle für andere normalerweise unterdrückte Verhaltensweisen, beispielsweise für den Ausdruck inniger Gefühle oder, bei Männern, für Weinen in der Öffentlichkeit.

**Veränderungen der Selbstaufmerksamkeit**

Üblicherweise kann die Funktion der kognitiven Regulationsmechanismen durch gesteigerte emotionale Erregung, körperliche Anstrengung bei der Bearbeitung von Aufgaben und Veränderungen des Bewusstseinszustandes mit Hilfe von Drogen, Hypnose, rhythmischem Singen und rituellen Tänzen beeinträchtigt werden. Während (fehlende) Verantwortlichkeitshinweise die >>öffentliche<< Selbstaufmerksamkeit senken, reduzieren diese Wahrnehmungsveränderungen die >>persönliche<< Selbstaufmerksamkeit

(Buss 1980).

Der subjektive Zustand der Deindividuation entsteht nur durch die gesenkte persönliche Selbstaufmerksamkeit. Wenn Vpn. veranlasst werden, ihre Aufmerksamkeit nach außen zu lenken, statt sie nach innen zu konzentrieren, erreichen sie höhere Werte auf Skalen veränderter Erfahrungsweisen und niedrigere auf Skalen der Selbstaufmerksamkeit, den beiden Komponenten des deindividuierten Zustandes (Prentice-Dunn&Rogers 1982). >>Veränderte Erfahrungsweisen<< beinhalten Verzerrung des Zeiterlebens, Empfindungen größerer Verbundenheit mit der gegebenen Gruppe, Veränderungen des Denkens und der emotionalen Erregung. Wenn sie sich im Zustand der Deindividualition befinden, handeln Menschen aggressiver und beteiligen sich an sozial nicht akzeptablen Verhaltensweisen, in einem Falle etwa im Schlamm spielen, Obszönitäten schreiben und aus Babyfläschchen nuckeln (Diener 1980).

**Die Entstehung von Normen**

Wenn Ansammlungen von Menschen Entstehungsbedingungen der Deindividuation ausgesetzt sind, während sie gleichzeitig sozial gebilligte Aggressionen beobachten – etwa bei Fußball- oder Hockeyspielen – kann ihr Potential für gewalttätige Ausbrüche tödlich werden. Ein weiterer Prozess kommt zu dem der Deindividuation hinzu. Innerhalb solcher Gruppen entstehen Normen, die Aggressionen gegen Mitglieder anderer Gruppen anregen, ermutigen und belohnen. Diese Normentstehung macht auch andere antisoziale Verhaltensweisen, wie Vandalismus und Bandenvergewaltigungen, für die Gruppe zu dieser Zeit und an

diesem Ort akzeptabel (Rabbie 1985; Turner & Killian 1972).“

aus: Zimbardo (1995). Psychologie, 6.Auflage. Berlin Heidelberg: Springer, S.717-718

***5 UE:*** *„****Warum so aggressiv?“*** *-* Erarbeitung unterschiedlicher individuums- und gruppenbezogener Ansätze zur Entstehung von Aggression unter besonderer Berücksichtigung einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit und festgelegter Gestaltungskriterien in einem Rollenspiel

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, erwartete Schülerbeiträge, Fragestellungen, Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | |
|  | Begrüßung |  |  |
| ***Erarbeitung*** | | | |
| *Lernaufgabe*  *Beobachtung und Diagnose des Überarbeitungsprozesses*  *ggf. Beratung / Unterstützung* | 1. „*Erklärt euch in den Gruppen die on Euch bearbeiteten Theorien*“  2. „*Entwickelt in eurer Gruppe unter Anwendung der Gestaltungskriterien die Choreografie einer sportlichen Handlungssituation zu eurer Theorie. Erstellt in einem ersten Schritt eine schriftliche Planung und erprobt diese praktisch*.“ | *Zielführende Erörterung*  arbeitsteilige GA  SuS reorganisieren ihre Hausaufgabenergebnisse und gleichen diese ab   * Selbstständige Organisation des Lernprozesses:Definieren einzelne Lernziele und Erfolge * Einigung auf Schritte/Armbewegungen/Ausgangspositionen und deren Reihenfolge * Skizzieren ihre Choreografie * Haben ihre Kriterien verfügbar * Reflektieren ihren eigenen Lernfortschritt * Verfügen über ein angemessenes Zeitmanagement * Erkennen Lernhemmnisse und können sie (evtl. mit Lehrerrhilfe) beheben | M4 - M8 |
| ***Reflektierte Praxis*** | | | |
| *Moderation* | Kurze Reflexion des Erarbeitungsverlaufs   * Arbeitsstand * Arbeitsfortschritt | SuS reflektieren ihre Erarbeitungsphase |  |
| ***Abschluss*** | | | |
| Ausblick auf weiteres Vorgehen | Gruppenpräsentationen in der nächsten Stunde mit Vorlage des Regiebuchs |  |  |

***6. UE:*** *„****Warum so aggressiv?“*** *-* Erarbeitung unterschiedlicher individuums- und gruppenbezogener Ansätze zur Entstehung von Aggression unter besonderer Berücksichtigung einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit und festgelegter Gestaltungskriterien in einem Rollenspiel

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, erwartete Schülerbeiträge, Fragestellungen, Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | |
|  | Begrüßung  **Wiederaufnahme der Lernaufgabe** |  |  |
| ***Erarbeitung*** | | | |
| *Lernaufgabe*  *Beobachtung und Diagnose des Überarbeitungsprozesses*  *ggf. Beratung / Unterstützung* | 1. „*Erklärt euch in den Gruppen die on Euch bearbeiteten Theorien*“  2. „*Entwickelt in eurer Gruppe unter Anwendung der Gestaltungskriterien die Choreografie einer sportlichen Handlungssituation zu eurer Theorie. Erstellt in einem ersten Schritt eine schriftliche Planung und erprobt diese praktisch*.“ | *Zielführende Erörterung*  arbeitsteilige GA  SuS reorganisieren ihre Hausaufgabenergebnisse und gleichen diese ab   * Selbstständige Organisation des Lernprozesses:Definieren einzelne Lernziele und Erfolge * Einigung auf Schritte/Armbewegungen/Ausgangspositionen und deren Reihenfolge * Skizzieren ihre Choreografie * Haben ihre Kriterien verfügbar * Reflektieren ihren eigenen Lernfortschritt * Verfügen über ein angemessenes Zeitmanagement * Erkennen Lernhemmnisse und können sie (evtl. mit Lehrerrhilfe) beheben | M4 - M8 |
| ***Reflektierte Praxis*** | | | |
| *Moderation* | Kurze Reflexion des Erarbeitungsverlaufs   * Arbeitsstand * Arbeitsfortschritt | SuS reflektieren ihre Erarbeitungsphase |  |
| ***Abschluss*** | | | |
| Ausblick auf weiteres Vorgehen | Gruppenpräsentationen für die nächste Stunde fertigstellen (HA) |  |  |

***7. UE: „Wir zeigen was wir können“*** – Gruppenpräsentation und anschließende Diskussion der erarbeiteten Theorieansätze zur Aggressionsentstehung unter besonderer Berücksichtigung einer kritischen Würdigung der Vermittlungsmethode „Präsentation“ im Hinblick auf die anstehende Lernerfolgskontrolle

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, erwartete Schülerbeiträge, Fragestellungen, Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | |
| *Einführung vor Gruppe*  *Sensibilisierung für das Thema*  Festlegung der organisatorischen Bedingungen für die Stunde | * Begrüßung * Absprachen zur Organisation, Festlegung eines Zeitrahmens | *Zielführende Erörterung*   * SuS einigen sich auf eine Abfolge der Präsentation und fixieren diese * Festlegen der räumlichen Aufteilung | Whiteboard |
| ***Vorbereitung*** | | | |
| *Aufbauhilfen der Präsentation*  *Beobachtung und* *Diagnose des Erprobungsprozesses*  *ggf. Ermutigung beim Erproben + individuelle Beratung/ Unterstützung* | Gruppen bauen in den jeweils abgesprochenen Bereichen ihre Präsentationsmaterialien auf und treffen letzte Absprachen | *Praktische Vorbereitung/ Organisation*  SuS bereiten sich selbständig vor, bauen alles auf | Video  Je nach Gruppe:  z.B. Bänke, Kostüme, Musik etc. |
| ***X Es folgt Gruppe 2 (Verlauf ist analog zu Gruppe 1)*** | | | |
| ***Präsentation 1a (2a)*** | | | |
| *Praxisanteil der Präsentation beobachten* | **Die Gruppe 1 (2) präsentiert ihre Theorie in einem Rollenspiel/ einer Pantomime**  **1. Triebtheorien:**  **a) K. Lorenz**   * Aggressive Verhaltensweisen werden von einem angeborenen Aggressionstrieb (Energiequelle) bewirkt (Funktion: Arterhaltung) * Diese Energiequelle wird stets von neuem angestaut und muss dann wieder entladen werden (sog. Dampfkesseltheorie). * Wenn eine bestimmte Schwelle überschritten wird, dann kommt es zur Abreaktion in Form einer aggressiven Handlung. * Katharsiseffekt   **b) S. Freud**   * Aggression als natürliche Anlage ist durch die *Psychoanalyse* begründet (dualistisches Triebmodell): Todestrieb (Thanatos) und Lebenstrieb (Eros) stehen sich als Urtriebe gegenüber. Dabei stehen die drei Instanzen ÜBER-ICH, ICH und ES im ständigen Konflikt miteinander. * Eros zwingt Thanatos zur Ableitung der Aggression nach außen, um den Körper zu schützen bzw. zu entlasten (zur Erhaltung des Lebens). * Freud versteht die Erziehung des Menschen als Kulturleistung mit der Funktion der Eindämmung aggressiven Verhaltens.   **2. Soziale Lerntheorie nach Bandura**   * Aggressives Verhalten ist das Ergebnis eines Lern- bzw. Sozialisationsprozesses (wie jedes menschliche Verhalten): * Es kann gelernt werden durch Verstärkung aggressiver Verhaltensweisen, d. h. es werden Verhaltensweisen übernommen, die zum eigenen Erfolg geführt haben (Lernen am eigenen Erfolg). * Oder es werden Verhaltensweisen gelernt, die bei anderen zum Erfolg geführt haben (Lernen am Modell). Ob ein Modell nachgeahmt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z.B. persönliche Beziehung zum Modell o.ä. | *Präsentation und aktives Beobachten 1(2)*   * Präsentationsgruppe präsentiert * SuS beobachten, überlegen sich, welche Theorie gemeint ist/ dargestellt wird * SuS machen sich Notizen | s.o. |
| ***Präsentationsreflexion A*** | | | |
| Praxis- Theorie-Verknüpfung | Die Präsentationsgruppe moderiert   * SuS (Beobachtergruppe) beschreiben, was sie gesehen haben | *Reflexion der Präsentation*   * *(SuS beziehen ggf. die Gestaltungskriterien mit in die Diskussion ein)* | Whiteboard,  eventuell OHP, Beamer etc. |
| ***Präsentation 1b (2b)*** | | |  |
| *Moderation durch die Präsentationsgruppe*  *Beobachten* | Präsentation des Theorieanteils der entsprechenden Theorie/ Zusammenfassung | *Präsentation des Theorieanteils 1 (2)*   * Die SuS referieren wissenschaftlich korrekt * Die SuS (Beobachter) hören aktiv zu, machen ggf. Notizen | Whiteboard,  eventuell OHP, Beamer etc. |
| ***Präsentationsreflexion B*** | | | |
| Moderieren,  Abgleich der Theorie und Versicherung, ggf. Ergänzung und/ oder Richtigstellung  Überleitung | SuS stellen Rückfragen und geben eine Rückmeldung (Metaebene) an die Präsentationsgruppe  L. korrigiert ggf./ bzw. ergänzt falls nötig und leitet über zur nächsten Präsentation | *Präsentationsgruppe stellt sich kritischen Rückfragen*   * *Klarheit schaffen(Präsentationsgruppe)* * *Klarheit erlangen (Zuhörergruppe)* | Whiteboard,  eventuell OHP, Beamer etc. |
| **Zurück zu X Es folgt Gruppe 2 *(Verlauf ist analog zu Gruppe 1)*** | | | |
| ***Abschluss*** | Verabschiedung |  |  |

***8. UE: „Wir zeigen was wir können“*** – Gruppenpräsentation und anschließende Diskussion der erarbeiteten Theorieansätze zur Aggressionsentstehung unter besonderer Berücksichtigung einer kritischen Würdigung der Vermittlungsmethode „Präsentation“ im Hinblick auf die anstehende Lernerfolgskontrolle

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, erwartete Schülerbeiträge, Fragestellungen, Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | | |
| *Einführung vor Gruppe*  *Sensibilisierung für das Thema*  Festlegung der organisatorischen Bedingungen für die Stunde | Begrüßung  **Anknüpfung an die letzte Stunde**  Ggf. Wiederholung wichtiger Tipps o.ä.  Absprachen zur Organisation, Festlegung eines Zeitrahmens | | *Zielführende Erörterung*   * SuS einigen sich auf eine Abfolge der Präsentation und fixieren diese * Festlegen der räumlichen Aufteilung | Whiteboard |
| ***Vorbereitung*** | | | | |
| *Aufbauhilfen der Präsentation*  *Beobachtung und* *Diagnose des Erprobungsprozesses*  *ggf. Ermutigung beim Erproben + individuelle Beratung/ Unterstützung* | Gruppen bauen in den jeweils abgesprochenen Bereichen ihre Präsentationsmaterialien auf und treffen letzte Absprachen | | *Praktische Vorbereitung/ Organisation*   * SuS bereiten sich selbständig vor | Video  Je nach Gruppe,  z.B. Bänke, Kostüme, Musik etc. |
| ***X Es folgt Gruppe 4 (Verlauf ist analog zu Gruppe 1)*** | | | | |
| ***Präsentation 3a (4a)*** | | | | |
| *Praxisanteil der Präsentation beobachten* | **Die Gruppe3 (4) präsentiert ihre Theorie in einem Rollenspiel/ einer Pantomime**  **3. Theorie der „Bloßen Zugehörigkeit“ nach Tajfel**   * Bloße Mitgliedschaft in einer Gruppe kann zu Aggression gegen die andere führen * Aufwertung der eigenen Gruppe (Bevorzugung) * Abwertung der anderen Gruppe * Selbst bei zufälligen Zuordnungen: bloße Gruppenzugehörigkeit reicht (minimales Gruppenparadigma) * Funktion: Erhöhung eigener Selbstwertschätzung   **4. Theorie der realistischen Gruppenkonflikte nach Sherif**   * Konkurrierende Ziele zweier Gruppen können zu Aggression zwischen den Gruppen führen * Stärkung der Bindung der Eigengruppe * Emotionale Entfernung von der Fremdgruppe * Betonung der Gruppeninteressen * Kooperative Ziele bringen Gruppen wieder zusammen   Alternative gruppenbezogene Theorie (anstatt 3. oder 4.) oder auch zusätzlich:  **5. Theorie der Deindividuation nach Zimbardo**   * Vorhandensein von Gruppen oder Menschenmassen * Kontrolle (von Normen und Werten) wird geringer * Abbau von Hemmungen und sozialen Normen * durch Anonymität, allgem. Erregungs- zustand, Gegenwart einer Gruppe; verändertes Bewusstsein o.ä.; Prozess läuft unbewusst ab * verringerte Selbstbeobachtung und –bewertung | | *Präsentation und aktives Beobachten 3(4)*   * SuS beobachten, überlegen sich, welche Theorie gemeint ist/ dargestellt wird * SuS machen sich Notizen * Gruppe präsentiert | s.o. |
| ***Präsentationsreflexion A*** | | | | |
| Theorie-Praxisverknüpfung | Die Präsentationsgruppe moderiert   * SuS (Beobachtergruppe) beschreiben, was sie gesehen haben | | *Reflexion der Präsentation*   * *(SuS beziehen ggf. die Gestaltungskriterien mit in die Diskussion ein)* | Whiteboard  Eventuell OHP, Beamer etc. |
| ***Präsentation 3b (4b)*** | | | |  |
| *Moderation durch die Präsentationsgruppe*  *Beobachten* | Präsentation des Theorieanteils der entsprechenden Theorie/ Zusammenfassung | | *Präsentation des Theorieanteils 3 (4)*   * Die SuS referieren wissenschaftlich korrekt * Die SuS (Beobachter) hören aktiv zu, machen ggf. Notizen | Whiteboard,  eventuell OHP, Beamer etc. |
| ***Präsentationsreflexion B*** | | | | |
| Moderieren,  Abgleich der Theorie und Versicherung, ggf. Ergänzung und/ oder Richtigstellung  Überleitung | SuS stellen Rückfragen und geben einen Rückmeldung (Metaebene) an die Präsentationsgruppe  L. korrigiert ggf./ bzw. ergänzt falls nötig und leitet über zur nächsten Präsentation | | *Präsentationsgruppe stellt sich kritischen Rückfragen*   * *Klarheit schaffen(Präsentationsgruppe)* * *Klarheit erlangen (Zuhörergruppe)* | Whiteboard,  eventuell OHP, Beamer etc. |
| **Zurück zu X *Es folgt Gruppe 4 (Verlauf ist analog zu Gruppe 1)*** | | | | |
| ***Zusammenfassende Reflexion*** |  | |  |  |
| *Präsentationsabschluss/ Reflektierte Praxis* | Inhaltliche Reflexion:   * Sind bezogen auf das Verständnis der Theorien noch Fragen offen? Wo herrschen noch Unklarheiten? * Gibt es weiteren Vertiefungsbedarf?   Methodenreflexion   * Wie gut eignet sich die gewählte Vorgehensweise zur Erarbeitung der Theorien? * Vorteile/ Nachteile? * Gute Vorbereitung auf Klausur? Pro/Contra | | *Metaebene beleuchten*  *Thema abschließen* | Whiteboard,  eventuell OHP, Beamer etc. |
| ***Abschluss***  *Ausblick* | Erste Rückmeldung anhand des Videos  Weiteres Vorgehen wird bekanntgegeben | |  |  |

**UE 9:** *„****Die Gesellschaft ist schuld!?“*** *–* Erarbeitung und Bewertung des sozialisationstheoretischen Ansatzes von Heitmeyer unter besonderer Berücksichtigung einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | | ***Inhaltsaspekte (z.B. Gegenstände, Fachbegriffe, erwartete Schülerbeiträge, Fragestellungen, Aufgaben ...)*** | | | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | | | | | |
| Begrüßung  Vorstellung des Themas der Stunde  Vorstellung des Wissenschaftlers W. Heitmeyer  Erklärt methodisches Vorgehen in der Doppel-  stunde | | | Sozialisationstheoretischer Erklärungsansatz zur Entstehung von Aggression – gesellschaftliche Veränderungen im Fokus: Ansatz von W. Heitmeyer  Untersuchungen zu gravierenden Problemen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, Mannigfaltige Veröffentlichungen zum Thema: Aggression und Gewalt im Sport  L. gibt Grundriss der Theorie, SuS erarbeiten in arbeitsteiliger GA Teilaspekte der Theorie, anschließend werden die Puzzleteile zu einer Gesamttheorie zusammengefasst | *Zielführende Besprechung:*  - Lassen sich auf Lehrervortrag und vorgeschlagenes methodisches Vorgehen ein  - Stellen Rückfragen und Verständnisfragen | | | OHP  M9 Heitmeyer-Struktur |
| ***Erarbeitung 1*** | | | | | | | |
| Lehrervortrag zur Erklärung aggressiver Verhaltensweisen bei Heitmeyer | | | Individualisierung als Kennzeichen moderner gesellschaftlicher Entwicklung führt einerseits zu mehr Entscheidungsspielräumen, andererseits zu mehr Entscheidungszwängen und einem Verlust an Bindungen. Diese Entwicklung kann zu Desintegrationspotentialen führen, welche wiederum zu Verunsicherung und als Folge zu Gewalt (als mögliche Form der Verarbeitung von Verunsicherung) führen können | *Aufnehmen eines Vortrages:*   * Lassen sich auf den Vortrag ein * Machen sich Notizen * Stellen Verständnisfragen * Versuchen sich in die Theorie hineinzudenken | | | M 9 Heitmeyer-Struktur |
| ***Erarbeitung 2*** | | | | | | | |
| L. bildet 4 Gruppen  Jede Gruppe erhält eine Darstellung eines Aspektes der Theorie von einer Seite Länge | | | Untersuchungsaspekte der einzelnen Gruppen:  **G 1:** Individualisierung  **G 2:** Das Desintegrations-Verunsicherungs-Gewalt-Konzept: Die Auflösung oder Gefährdung von sozialen Beziehungen – Verlust von traditionellen Lebenszusammenhängen  **G 3:** Auflösung oder Gefährdung der Verständigung über gemeinsame soziale Wert- und Normvorstellungen, Auflösung oder Gefährdung der Teilnahmebereitschaft an gesellschaftlichen Institutionen  **G4:** Aggression und Gewalt – eine mögliche Form von Verunsicherung | *Arbeitsteilige Gruppenarbeit*  Bilden 4 Gruppen  Erarbeiten den Text.  Klären Verständnisfragen (evtl. mit Lehrerunterstützung)  Fassen den Text strukturiert zusammen und bereiten ihn für eine Präsentation vor.  Klären die Rolle jedes Einzelnen bei der Präsentation. | | | Texte M 10-13  Folien  Folienschreiber |
| ***Präsentation*** | | | | | | | |
| *Moderation*  Stellt kritische Rückfragen an die Gruppen | Zu folgenden Aspekten müssten die Gruppen Erklärungszusammenhänge bieten:  G 1: Definition von Individualisierung, Motoren dieser Entwicklung, Folgen und Ambivalenz von Individualisierung  G 2: Änderungen der Familienkonstellationen und Beziehungsqualitäten, zunehmende Bedeutung der Gleichaltrigengruppe, geschwisterloses Aufwachsen und Problematik „Scheidungskinder, inkonsistentes Elternverhalten und Zeitfensterproblematik  G 3: Bedeutung der Auflösung/Verständigung über gemeinsame soziale Wert- und Normvorstellungen,  Folgen einer Auflösung/Gefährdung der Teilnahmebereitschaft an gesellschaftlichen Institutionen,  Prozess der Verunsicherung.  G 4: Gewalt als zunehmende Option der Bearbeitung von Problemlagen, Zusammenhänge von Desintegration und Verunsicherung bei Jugendlichen | | | *Gruppen tragen ihre Ergebnisse vor*   * Erläutern die Theorieaspekte von Heitmeyer * Zeigen an der Heitmeyerstruktur die Relevanz des jeweiligen Teilaspekts im Gesamtkontext auf * Integrieren ihren Teilaspekt in die Gesamttheorie * Beantworten Rückfragen * Können die Theorie Heitmeyers zur Entstehung von Aggression im Gesamtüberblick darstellen und erläutern | | OHP  Arbeitsergebnisse | |
| ***Diskussion der Ergebnisse*** | | | | | | | |
| *Impulsgesteuerte Moderation* | **„Beurteilt die Bedeutung des Ansatzes von Heitmeyer zur Erklärung des Entstehungszusammenhangs von A. Ihr könnt in eure Beurteilung vergleichend auch die anderen Theorien einbeziehen!“** | | | *Die SuS beurteilen die Theorie Heitmeyers evtl. auch im Vergleich mit anderen bekannten Theorien*   * SuS nehmen Stellung zur Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und der Erklärung von A. aus dem Gesamtkontext gesellschaft-licher Veränderungen heraus * Die SuS vergleichen die Intentionen der jeweiligen Theorien * Die SuS erklären ihren Erkenntnisgewinn aus dem Vergleich der unterschiedlichen Theorien | |  | |
| ***Abschluss*** | | | | | | | |
| Ausblick auf weiteres Vorgehen | Kritische Würdigung der einzelnen Theorien | | |  | |  | |

**M 9**

**Individualisierung** als Kennzeichen moderner gesellschaftlicher Entwicklung

 

mehr Entscheidungsspielräume mehr Entscheidungszwänge

 

**Desintegrationspotentiale**, gekennzeichnet durch:

Verlust von traditionellen Lebenszusammenhängen (z.B. Familie)

Auflösung gesicherter Werte und Normen

Abnehmende Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen



**Verunsicherung**



**Gewalt**

als eine mögliche Form der Verarbeitung von Verunsicherung

leicht modifiziert nach: Randerath, U. und G.: Aggression, Berlin 2001, S. 34

# M10 Gesellschaftsbezogener Ansatz zur Entstehung von Aggression (C1): Sozialisationstheorietischer Ansatz nach W. Heitmeyer

**Gruppe 1(von 4) - Thema Individualisierung bei Heitmeyer**

H. benutzt den Begriff Individualisierung in dem Sinne, „dass die Biografie des Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das individuelle Handeln jedes Einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiell entscheidungsverschlossenen Möglichkeiten nehmen ab und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biografien nehmen zu. Individualisierung von Lebensläufen heißt hier […]: Sozial vorgegebene Biografie wird in selbst hergestellte und herzustellende transformiert, und zwar so, dass der Einzelne selbst zum „Gestalter seines eigenen Lebens“ wird und damit auch zum „Auslöffler der Suppe, die er sich selbst eingebrockt hat“. (Heitmeyer, S. 34)

Die Motoren für diese Entwicklung sind:

1. die „enorme Steigerung des materiellen Lebensstandards“, die mehr Konsum und individuelle Lebensstile ermöglicht. Unterstützt wird diese „Pluralisierung“ von Lebensstilen durch den Anstieg erwerbsarbeitsfreier Lebenszeit im Zuge von wachsender Lebenserwartung und sinkenden Arbeitszeiten.
2. die gestiegene soziale und geografische Mobilität der Bevölkerung, die vor allem auf Wandlungen in der Berufsstruktur und die zunehmende Berufstätigkeit von Frauen zurückzuführen ist. Sie löst die Individuen ebenfalls aus traditionellen Lebenswelten und Lebenszusammenhängen heraus, mischt die ehedem klassen- und schichtspezifisch getrennten sozialen Kreise und wirbelt eingefahrene Lebenswege und biografische Planungen durcheinander. In diesem Zusammenhang sorgt vor allem die wachsende Frauenerwerbstätigkeit dafür, dass die gesellschaftlichen Individualisierungsschübe auch in den Familien verstärkt werden: sowohl die Steuerung der geografischen Mobilität der Familie durch die Berufskarriere des Mannes als auch hierarchische Formen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung weichen nun neuen Chancen auf gleichberechtigte Beziehungsmuster, in denen die je anstehenden Lösungen ohne Rücksicht auf traditionelle Vorbilder stets aufs Neue ausgehandelt werden müssen.
3. die Bildungsexpansion. Der „Massenkonsum“ höherer Bildung und die längere Verweildauer im Bildungssystem begünstigen Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse, die allemal auf eine Infragestellung traditioneller Orientierungen und Lebensstile hinauslaufen.

Auf der interpersonellen Ebene zeigen sich die Individualisierungsprozesse in der Auflösung traditioneller Lebenszusammenhänge (Familie, Verwandtschaft) und im damit einhergehenden Verlust traditioneller Sicherheiten (in Bezug auf religiöse Orientierungen, leitende Normen). Auf der individuellen Ebene können die Individualisierungsprozesse zu Problemen bei der Identitätsentwicklung (Herausbildung eines starken „Ich“) führen.

Individualisierung bedeutet also eine Zunahme von Entscheidungsfreiheiten und gleichzeitig Entscheidungszwängen. Heitmeyer spricht in diesem Zusammenhang von der Ambivalenz (Zweischneidigkeit) der Individualisierung, die er als zentrales Lebensmerkmal bezeichnet. Generell ergibt sich die Ambivalenz aus dem Zuwachs vermehrter Handlungsmöglichkeiten auf der einen Seite und gleichzeitig einsetzenden Gefährdungslagen und Risiken durch den Zwang zu einer Bewältigung von immer komplexeren Lebensaufgaben ohne den Rückhalt stabiler Vergemeinschaftungsformen.

Gerade angesichts der Spannbreite der skizzierten Ambivalenzen ist mit ganz unterschiedlichen Bearbeitungsweisen zu rechnen, die bei Problemlagen von abwartenden und Hilfe suchenden bis zu autoaggressiven (Aggression gegen die eigene Person) und gewalthaltigen Verhaltensweisen reichen“

Auszüge aus: Randerath, U. und G: Aggression - Formen, Ursachen, Auswege. Berlin 2001, S.36ff.

# M11 Gesellschaftsbezogener Ansatz zur Entstehung von Aggression (C1): Sozialisationstheorietischer Ansatz nach W. Heitmeyer

**Gruppe 2(von 4) – Das Desintegrations-Verunsicherungs-Gewalt-Konzept von Heitmeyer**

Die Schattenseiten der Individualisierung lassen sich mit Heitmeyer als Desintegration bezeichnen. Welche Desintegrationserfahrungen sind nun für Heitmeyer besonders bedeutsam für den Sozialisationsprozess?

**Die Auflösung oder Gefährdung von sozialen Beziehungen – Verlust von traditionellen Lebenszusammenhängen**

Zunächst wird im primären Sozialisationsfeld der **Familie** in mehreren Bereichen auf solche Desintegrationspotentiale hingewiesen: Zum ersten darauf, dass Instabilität und die Auflösung von selbstverständlicher sozialer Zugehörigkeit durch rapide Veränderungen in den Familienkonstellationen entstehen können. So sind heute für Kinder und Jugendliche vermehrt Probleme anzutreffen, weil sie vielfach erzwungenermaßen auf sich allein gestellt sind. Durch die Abwesenheit von Eltern oder Elternteilen – so wird häufig argumentiert- erhöhe sich der Autonomiespielraum. Es wird aber dabei übersehen, dass die Erhöhung des alltäglichen Entscheidungsspielraumes oft unter den Bedingungen von familiären Krisen stattfindet und für das einzelne Kind oder den Jugendlichen immer mehr Verantwortung für die Konsequenzen der Entscheidungen auftritt. Diese Ausweitung von Entscheidungsfreiheit hat also den Preis des Verlustes der Sorglosigkeit des Alltags.

Neben der äußeren Konstellation spielen vor allem die Beziehungsqualitäten, gewissermaßen die emotionale Integration bzw. Desintegration eine zentrale Rolle. Es ist bekannt, dass die meiste Gewalt in der Familie erfahren und gelernt wird. In diesen Umgangsweisen wird deutlich, dass es neben den offenen auch verdeckte, vor allem emotionale Desintegrationspotentiale gibt. Denn hinter den Fassaden „“äußerlicher“ Intaktheit verbergen sich u.U. Auflösungen sozialer Beziehungen, da diese Umgangsweisen nicht auf die Anerkennung des anderen und seiner Integrität hinauslaufen sondern auf die Verfügung über andere. Der große Gewinn von Individualisierung, also die Freisetzung aus un- befragten, z.T. die Individualität unterdrückenden Sozialbindungen, bringt für eine sozialverträgliche Entwicklung aber auch die Notwendigkeit mit sich, dass kein Anerkennungsvakuum auftritt.

Von besonders großer Bedeutung für die soziale Integration ist die **Gleichaltrigengruppe**, deren Bedeutungszuwachs parallel zu den gesellschaftlichen Individualisierungsschüben verlaufen ist. Hier werden Anerkennung und Positionen erworben, die über Leistung, Attraktivität und über Stärkedemonstration erfolgen können.

Hinzufügen lassen sich auch Faktoren, die sich aus der demografischen Entwicklung hin zum geschwisterlosen Aufwachsen ergeben. Denn bisher galt vor allem die Geschwisterrivalität als psychologischer Lernort für die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen und gleichzeitig konkurrierende Interessen und damit auch die Integrität der anderen zu respektieren.

Ein weiterer Aspekt hängt damit zusammen. Erst in jüngster Zeit publizierte Langzeituntersuchungen über das Aufwachsen von Kindern aus Scheidungsfamilien zeigen lang anhaltende soziale Bindungsängste auf.

Desintegrationspotentiale sind auch dort zu verorten, wo inkonsistentes Elternverhalten auftritt und Kinder und Jugendliche gar nicht mehr wissen, „was los ist“. Das bedeutet, dass sich gemeinsam geteilte Normen, etwa der Gewaltlosigkeit, kaum ausbilden können.

Die individuelle Verfügung über Zeit gehört zu den herausragenden Versprechungen von Individualisierungsprozessen. Was die individuelle Zeitrechnung anbetrifft, so scheint sie positiv auszufallen, aber sie ist mit einem zunehmenden Auseinanderfallen von Lebensrhythmus und ökonomischem Rhythmus durch neue Produktionsformen verbunden. Die Folgen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen können darin bestehen, dass soziale Zeit durch Zerstückelung problematische Züge bekommt; die Probleme von Kindern und Jugendlichen, ihre Nöte und Wünsche geraten in die Gefahr, vorrangig in die von den flexibilisierten Erwachsenen übriggelassenen Zeitlücken hineingestopft zu werden. Vereinzelung und Vereinsamung können die Folgen sein.

Auszüge aus: Randerath, U. und G: Aggression - Formen, Ursachen, Auswege. Berlin 2001, S.39ff.

# M12 Gesellschaftsbezogener Ansatz zur Entstehung von Aggression (C1): Sozialisationstheorietischer Ansatz nach W. Heitmeyer

**Gruppe 3(von 4) – Das Desintegrations-Verunsicherungs-Gewalt-Konzept von Heitmeyer**

Die Schattenseiten der Individualisierung lassen sich mit Heitmeyer als Desintegration bezeichnen. Welche Desintegrationserfahrungen sind nun für Heitmeyer besonders bedeutsam für den Sozialisationsprozess?

1. **Auflösung oder Gefährdung der Verständigung über gemeinsame soziale Wert- und Normvorstellungen**

Die Bedeutung gemeinsam geteilter sozialer Werte und Normen liegt darin begründet, dass es keinen sozialen Zusammenhang geben kann, wenn nicht ein Mindestmaß an Übereinstimmung und Ähnlichkeit gegeben ist. Jugendliche werden zum einen zu Trägern von Entscheidungen. Zum anderen werden die Kriterien für die Begründung von Entscheidungen immer subjektiver, weil immer weniger durch Tradition, Milieus, Glaubensvorschriften etc. vorweg festgelegt ist. Dadurch können sich die immer auch in Individualisierungsprozesse eingelagerten Unsicherheitsgefühle erhöhen, weil sie u.a. nicht mehr an Traditionen anknüpfen können, da diese im Zuge der Modernisierung weitgehend aufgelöst oder zumindest entwertet sind.

1. **Auflösung oder Gefährdung der Teilnahmebereitschaft an gesellschaftlichen Institutionen**

Die Auflösung von gemeinsamen Wert- und Normvorstellungen wirkt sich auf die faktische Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen aus. Die Abnahme der Teilnahme an politischen Wahlen bei Jüngeren oder die zunehmende Distanz gegenüber Jugendverbänden zeigen dies.

Besondere Ausstrahlungen auf Desintegrationspotentiale haben schulische und berufliche Desintegrationserfahrungen, weil die angestrebte gesellschaftliche Positionierung die Anerkennung von Nützlichkeit und die Stützung des eigenen Selbstwertgefühls tangiert sind.

Dieses wird bedeutsam vor dem Hintergrund der Labilisierung (Gegensatz zu Stabilisierung) kontinuierlicher Berufsperspektiven, angefangen mit der Schwierigkeit, einen Ausbildungsplatz am Übergang von der Schule in den Beruf zu finden, bis hin zur Übernahme auf einen dauerhaften Arbeitsplatz nach der Ausbildung. Daher können sich qualitativ unterschiedliche Arbeitsorientierungen entwickeln, etwa sachlich-inhaltlicher Art, um Befriedigung durch die Tätigkeit selbst zu erleben, oder instrumentalistischer Art, um die Positionierung gegen andere u.U. auch gewaltförmig durchzusetzen.

**Verunsicherung:**

Obwohl anzunehmen ist, dass Ambivalenzen (die Zweischneidigkeit) von Individualisierungschancen wie –anforderungen nicht zwangsläufig zu Verunsicherungen führen müssen, sondern ausbalanciert werden können durch Anpassungsleistungen, Opportunismus etc., bleibt gleichwohl ein wesentlicher Bereich, der zur Verunsicherung führen kann. Sie ist zum einen gekennzeichnet durch eine emotionale Komponente, wie Zukunftsangst, niedriges Selbstwertgefühl und Unsicherheitsgefühle. Außerdem ist Handlungsunsicherheit die zweite Komponente mit den Elementen von Orientierungs- und Entscheidungsproblemen.

Verunsicherung wird angenommen, wenn z.B.

* Unlösbarkeit (Ich weiß nicht mehr weiter“; Sackgassengefühl) auftritt
* Eine Unberechenbarkeit von zukünftigen Ereignissen und Anforderungen wahrgenommen wird
* Es Diskrepanzen zwischen Selbstwert und Erwartungen z.B. der Eltern oder Institutionen gibt
* Stimmige Erklärungen für erlittene Verletzungen oder Ausgrenzungen fehlen (z.B. „warum grenzen die mich aus?“)
* Ratlosigkeit über die Orientierungsmarken besteht

Es hängt dann vom Zusammenwirken mehrerer äußerer Faktoren und innerer Verarbeitungsmuster ab, welche Formen die Verunsicherung annimmt.

Die Verunsicherung kann zu aktivem, konstruktivem Umgang mit den vorliegenden Problemen führen (stimulierende Verunsicherung), sie kann lähmen (paralysierende Verunsicherung), sie kann im negativsten Fall zu hilflosen, für Außenstehende sinnlosen Handlungsweisen führen, wie z.B. zu Aggression und Gewalt.

Auszüge aus: Randerath, U. und G: Aggression - Formen, Ursachen, Auswege. Berlin 2001, S.39ff.

# M12 Gesellschaftsbezogener Ansatz zur Entstehung von Aggression (C1): Sozialisationstheorietischer Ansatz nach W. Heitmeyer

**Gruppe 4(von 4) – Aggression und Gewalt – eine mögliche Form von Verunsicherung**

„Heitmeyer geht davon aus, dass Desintegrations- und Verunsicherungspotentiale zunehmen, die sowohl Gewalterfahrungen hinterlassen als auch gewaltförmiges Verhalten zu einer wichtigen Option der Bearbeitung solcher Problemlagen werden lassen. Dies basiert auf der zentralen Annahme, dass dort, wo das soziale sich auflöst, die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden müssen. Die Gleichgültigkeit greift um sich, die Gewaltschwellen sinken und die Gewaltoptionen steigen.

Heitmeyer unterscheidet 3 Motive bzw. Formen von Gewalt:

**Eine erste Variante ist die expressive Gewalt**. Sie gewinnt an Bedeutung im Zuge der Präsentation von Einzigartigkeit, über die das Individuum wahrgenommen werden will. Dazu ist das Medium Gewalt besonders geeignet, weil es zur Tabuverletzung dienen kann, die erhöhte Aufmerksamkeit sichert, damit die angebliche Einzigartigkeit unterstreicht und die Suche nach immer neuen Spannungszuständen befriedigt.

**Kalkulierbarer ist die instrumentelle Gewalt**, weil sie nach vorhersehbaren Kalkülen ausgerichtet ist und vor allem auf die individuell definierten tatsächlichen oder angeblichen „Problemlösungen“ zielt.

**Eine kollektive Variante ist die regressive Gewalt**, die so genannt wird, weil sie hinter den erreichten Stand der demokratischen Entwicklung zurückfällt. Ihr liegen politische Motive zugrunde, um unsicherheitsfördernde soziale, berufliche oder politische Desintegrationsprozesse durch eine kollektiv einbindende Gewalt aufzuheben, die an nationalen und ethnischen Kategorien ausgerichtet ist.

Heitmeyer kommt bei empirischen Untersuchungen der Zusammenhänge von Desintegration und Verunsicherung bei Jugendlichen zu folgendem Ergebnis:

Als wichtigster Einflussfaktor für die Verunsicherung Jugendlicher erweisen sich fehlende Unterstützung durch Familie und Freunde sowie starker Anpassungsdruck durch die Freundesgruppe.

Ein unterstützendes Familienklima hat besonders hohe Zusammenhänge zum Selbstwert der Jugendlichen und zu dem Gefühl, sozial akzeptiert zu sein. Damit prägt es jeden Kontakt der Jugendlichen mit anderen Personen entscheidend mit.

Als Kennzeichen einer individualisierten Gesellschaft gilt die Zunahme von Verhaltensoptionen für Jugendliche. Dies bedeutet aber auch, dass immer mehr individuell entschieden werden muss ohne dass Jugendliche auf kollektive Muster zurückgreifen können. Erst ein positives Selbstwertgefühl und Sicherheit in sozialen Situationen ermöglichen es Jugendlichen, offen für neue Erfahrungen und unabhängig von den Vorgaben der Eltern ihren Lebensweg zu finden. Je weniger Jugendliche auf kollektive Lebenslaufgestaltungsmuster zurückgreifen können, umso wichtiger wird es, dass Jugendliche lernen, auf sich selbst zu vertrauen. Ein Familien- und Freundschaftsklima, das dies gewährleistet, ist durch Aufmerksamkeit, Hilfeleistungen, Zuneigung und Verlässlichkeit gekennzeichnet.

Als hinderlich erweisen sich durch Anpassungsdruck geprägte Freundschaftsbeziehungen. Diese führen dazu, dass Jugendliche anderen mit Misstrauen und Abwehr begegnen. Zudem müssen eigene Erfahrungen abgespalten werden, wenn sie den Gruppenregeln widersprechen. Jugendliche, die hohem Anpassungsdruck ausgesetzt sind, begegnen sich selbst und anderen nicht mit Offenheit. Damit ist es ihnen nicht mehr möglich, Erfahrungen als Grundlage der eigenen Entwicklung und als Entscheidungshilfe zu nutzen. Durch den Versuch, das eigene Verhalten streng nach kollektiven Mustern zu organisieren, werden Individualisierungschancen zugunsten klarer Orientierung aufgegeben.

Die Mehrheit der Jugendlichen nutzt das Erfahrungswissen der älteren Generation. Dieser Rückgriff auf Erfahrungswissen verringert die Verunsicherung.“

Auszüge aus: Randerath, U. und G: Aggression - Formen, Ursachen, Auswege. Berlin 2001, S.44ff.

**UE 10: *Wer hat recht?***– Erweitern, Festigen und kritisches Bewerten der Theorien zur Entstehung von Aggression unter besonderer Berücksichtigung einer kooperativen arbeitsteiligen Gruppenarbeit

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B.* Gegenstände*, Fachbegriffe, erwartete Schülerantworten, Fragestellungen, , Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | |
| Wiederholung  Anknüpfung an die letzte Stunde | * Begrüßung * Wiederholung der bereits erarbeiteten Aggressionstheorien | *Bezüge herstellen*    SuS nennen die verschiedenen Aggressionstheorien | Tafel |
| ***Problemorientierung*** | | | |
| Impulsgesteuerte Moderation | „*Kann jedes aggressive Verhalten mit jeder Theorie gleich gut beschreiben werden?“*  → Nein! z.B. Probleme mit der Reichweite der jeweiligen Theorie  *„Wie lassen sich die Theorien übergeordnet klassifizieren?“*   * Individuums- vs. gruppenspezifische vs. sozialisationstheoretische Theorien * Problemfrage: Wo stoßen die Theorien an ihre Grenzen? | *Strukturierung*  SuS ordnen die Theorien in die entsprechenden Kategorien ein. | Tafelbild |
| ***Erarbeitung 1*** | | | |
| Arbeitsauftrag  Gruppeneinteilung | Erarbeitet Grenzen und Schwachstellen der einzelnen Theorien | *Arbeitsteilige Gruppenarbeit*  SuS untersuchen die Theorien hinsichtlich ihrer Schwachstellen bzw. Grenzen | M4 - M13, eigene Unterlagen |
| ***Präsentation*** | | | |
| Impulsgesteuerte Moderation | Erwartete Arbeitsergebnisse, z.B.:   * Trieb- und Instinkttheorie: Wissenschaftlich nicht abgesicherte theoretische Vorgaben und Ergebnisse. Keine Verifizierung der Katharsis-Hypothese * Frustrations-Aggressions-Theorie: Zu einseitiger theoretischer Bezugsrahmen. Reiz-Reaktions-Schemata ohne angemessene Berücksichtigung lerntheoretischer Gesichtspunkte. Ungesicherte Annahme einer Katharsiswirkung * Lerntheorien: Zu enger Bezugsrahmen. Ausblendung bzw. Vernachlässigung von Anlagebedingungen und gesellschaftlichen Einflüssen * Gruppentheorien (zusammengefasst): Zu enger Bezugsrahmen. Entstehung von A. zwischen zwei Personen („1 on 1“), bzw. bei Personen ohne Gruppenzugehörigkeit, kann nicht (in allen Fällen) erklärt werden * Heitmeyer: A. existierte auch schon vor den in der Theorie beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen. A. tritt auch in nach H. unproblematischen Verhältnissen auf erwartete Inhalte (siehe Erarbeitung 1) | *Gruppenvortrag*  Jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis | Tafel/Folie |
| ***Erarbeitung 2*** | | |  |
| Impulsgesteuerte Moderation | *„Gibt es Widersprüche zwischen einzelnen Theorien?“*   * z.B.: Lerntheorie und Triebtheorien stehen sich z.T. entgegen: Abbau von Aggression durch deren Auslebung als „Entspannung“ und somit als Belohnung, würde nach Lerntheorie zu einer positiven Verstärkung des a. Verhaltens führen | *Bezüge herstellen*  SuS nennen die entsprechenden Inhalte aus M4-M13 und veranschaulichen diese mit Beispielen | M4-M13,  Tafel |
| ***Zusammenfassung*** | | | |
| Impulsgesteuerte Moderation | *„Welche Theorie würdet ihr bevorzugen und warum?“*  Erwartete Antworten z.B.:   * Alle Theorien können nur in ihrem Geltungsbereich herangezogen werden und ergänzen oder widersprechen sich sogar. * Keine Theorie ist allgemeingültig * SuS argumentieren evtl für eine der erarbeiteten Theorien als die für sie Überzeugendste | *Diskussion*  SuS nennen begründet ihre favorisierte Theorie, bzw. erklären, warum es eine allgemeingültige Theorie nicht gibt. | Tafel |
| ***Ausblick*** | | | |
| Ausblick auf die folgende UE | *„Nachdem wir nun die Theorien kritisch hinterfragt haben, müssen wir in der nächsten Stunde noch klären, welchen Beitrag die Theorien leisten können, um konkrete Maßnahmen gegen Aggression im Sport zu treffen.“* | SuS. stellen ggf. Rückfragen | Tafel |

**UE 11**: ***„Alles nur Theorie???“***– Erarbeitung und kritische Bewertung von Anwendungsmöglichkeiten der erarbeiteten Theorien im Hinblick auf ihre Tauglichkeit zur Aggressionsprophylaxe in sportlichen Handlungssituationen

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Lehrschritte / Lehrformen***  ***Lehrerintention und -aktivität*** | ***Inhaltsaspekte (z.B.* Gegenstände*, Fachbegriffe, erwartete Schülerantworten, Fragestellungen, , Aufgaben ...)*** | ***Lernschritte / Lernformen***  ***Intendiertes Schülerverhalten*** | ***Medien/***  ***Materialien*** |
| ***Einstieg*** | | | |
| Einführung in das Thema | „*Eine „Leitfrage“ aus UE 1 war noch offen: Was kann man tun, um A. vorzubeugen?“*  In dieser UE wollen wir uns nun dieser Frage auf der Basis der Theorien zur Entstehung von A. nähern | SuS stellen Bezüge zwischen Theorien und Leitfrage her | Tafel |
| ***Erarbeitung 1*** | | | |
| Arbeitsauftrag  Gruppeneinteilung | „Entwerft ausgehend von den erarbeiteten Theorien zur Entstehung von Aggression spezifische Maßnahmen zur Prävention von Aggression!“ | *Arbeitsteilige Gruppenarbeit*  SuS untersuchen die Theorien hinsichtlich der aus ihnen erwachsenen Forderungen an mögliche Maßnahmen zur Prävention von A. | M4-M13, eigene Unterlagen |
| ***Präsentation*** | | | |
| Moderation | **Mögliche Gruppenergebnisse**   * Trieb- und Instinkttheorie: kontrollierter Abbau aggressiver Energie durch Kanalisierung (Boxen gegen Sandsack, Sprintstaffel etc.) * Frustrations-Aggressions-Theorie: Frustrationserlebnisse vermeiden bzw. reflektieren (Verminderung zu hoher Leistungsanforderungen, konstruktive Bewältigung von Misserfolgen, Entschärfung des Wettkampfes, so dass Niederlagen nicht als gravierender Misserfolg der Gesamtpersönlichkeit erlebt wird), Schiedsrichter als Moderator * Lerntheorien: Verhinderung des Auftretens aggressiver Modelle; Schaffung positiver Vorbilder; strenge Sanktionierung aggressiven Verhaltens, Loben von aggressionsfreien Problemlösestrategien, Bekräftigung des Fair Play * Gruppentheorien (zusammengefasst): gruppendynamische Prozesse reflektieren, Mechanismen der Gruppentheorien positiv ausnutzen (z.B. alle gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten lassen, Wir-Gefühl entwickeln, Kooperation anstatt Wettkampf gegeneinander) * Sozialisationstheoretischer Ansatz von Heitmeyer: Maßnahmen, die eine „Ich-Starke“ Persönlichkeit herausbilden | *Gruppenvortrag*  Jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis | Tafel/Folie |
| ***Erarbeitung 2*** | | |  |
| Impulsgesteuerte Moderation | *„Welche Probleme kann es bei der theoriegeleiteten Umsetzung geben?“*   * Lerntheorie und Triebtheorien erfordern scheinbar gegensätzliche Maßnahmen (kontrollierte A. gegen Vermeidung von Aggression durch absolute Sanktionierung * Sport hat immer auch agonale Elemente * Gruppen haben daher auch gegensätzliche Ziele (Mannschaftssportarten) | *SuS hinterfragen die gefundenen Problemlösung*  SuS nennen die entsprechenden Aspekte und veranschaulichen diese mit Beispielen | M4-M13,  Tafel |
| ***Zusammenfassung*** | | | |
| Moderation | *„Kritischer Rückblick auf das Unterrichtsvorhaben im Hinblick auf Inhalte und Methoden“* | *Diskussion*  SuS nennen ihren eigenen Lernzuwachs und stellen ggf. weiterführende Fragen  Erörtern das durchgeführte Unterrichtsvorhaben unter Inhalts- und Methodenaspekten | Tafel |
| ***Abschluss*** | | | |
| Bekanntgabe der Modalitäten und Inhalte für die anstehende Klausur | Vorbereitung auf die Klausur | SuS stellen ggf. Rückfragen | Alle Unterlagen zu diesem UV |

**Klausuraufgaben:**

1. Beschreiben Sie die Frustrations-Aggressions-Hypothese, eine individuumsbezogene sowie eine gruppenbezogene Theorie zur Erklärung aggressiven Verhaltens und erläutern Sie diese mit Beispielen aus dem Bereich des Sports 30 Punkte

1. Analysieren Sie anhand von zwei individuums- und zwei gruppenbezogenen Theorien den Prozess der Aggressions-Entstehung im vorliegenden Text.  
   Erläutern Sie, wie demgegenüber im soziologischen Ansatz von Heitmeyer dieser Prozess erklärt werden würde. 30 Punkte

1. Erörtern Sie vor dem Hintergrund Ihrer Ergebnisse aus den Aufgaben 1 und 2, inwieweit der Sportunterricht Möglichkeiten schaffen könnte, aggressive Handlungen zu vermindern bzw. ihnen vorzubeugen. 20 Punkte

**M1**

Fred, ein sechzehnjähriger Fußballfan, fährt nach Frankfurt, um sich das Spiel seiner Mannschaft anzusehen. Er reist in einer Gruppe von Fanclubkameraden.

Alle sind sehr gespannt auf das Spiel und haben sich während der Zugfahrt schon so richtig mit Alkohol „in Stimmung gebracht“.

Sie grölen, randalieren und pöbeln Passanten an. Es ist so richtig was los. Es ist „Action“ angesagt an diesem Wochenende!

Die Jugendlichen empfinden eine große Befriedigung darin, zusammen zu sein und ihre Stärke zu zeigen. Ihr innerer Erregungszustand hat schon ein bestimmtes Maß erreicht. Fred kommt im Stadion an. Das Spiel beginnt.

Die Spieler seiner Mannschaft spielen aggressiv und scheuen keine Fouls. Fred grölt, schwenkt Fahnen, schreit, jubelt, protestiert bei jedem Foul der gegnerischen Mannschaft.

Die Atmosphäre heizt sich auf. Er kann die Freude eines gegnerischen Fans über einen ungeschickten Schachzug seiner Mannschaft nicht ertragen und versetzt ihm einen Faustschlag. Der gegnerische Fan sucht das Weite, Freds Kameraden grölen vor Zustimmung. Fred fühlt eine Hochstimmung in sich aufkommen.

Er ist der Größte.

Aus: Bründel, H. /Hurrelmann, K.: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994, S. 275

**Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen**

**Teilleistungen – Kriterien**

a) inhaltliche Leistung

**Teilaufgabe 1**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Anforderungen** | **maximal**  **erreichbare**  **Punktzahl**  **(AFB)[[1]](#footnote-1)** |
| **Der Prüfling** |
| 1 | Beschreibt die Frustrations-Aggressions-Hypothese   1. Aggression ist immer eine Folge von Frustration 2. Nicht jede Frustration führt zu einer A., damit wird das ursprüngliche Kernaxiom, dass auf jede Frustration eine A. folgt, modifiziert 3. Durch Frustration wird der Erregungszustand des Menschen erhöht 4. Dieser erhöhte Erregungszustand kann eine A. auslösen, aber auch eine Aktivierung des Antriebs, Depression und Apathie oder Gedanken, Gefühle und körperliche Reaktionen auslösen 5. Es ist von der einzelnen Person abhängig, welche Reaktion ausgelöst wird | 5 |
| 2 | Erläutert die FAH mit Beispielen aus dem Bereich des Sports, wie z.B.   1. In sportlichen Handlungssituationen wie z.B. Zweikämpfen in Mannschaftsspielen, kann Misserfolg zu Frustration führen. 2. Weitere Beispiele: Schlechte Ergebnisse, Verpassen einer nächsten Runde, können indirekt wirksame, nach außen nicht sichtbare Ursachen für Frustration sein 3. Unterlegenheit in direkten Leistungsvergleichen 🡺 Frustration 4. Unfaire sportliche Handlungen, wie ein Foul, Beleidigungen etc. können zu F. und resultierender A. führen, so dass sich ein Kreislauf aus F. und A. bilden kann 5. Auch F. aus dem Alltag können im Sport ausgelebt und zu A. führen 6. Sport bietet die Möglichkeit, A. im Sinne der Katharsishypothese in sozial ungefährlicher Weise abzureagieren bzw. in harmlose Formen umzulenken | 5 |
| 3a | Beschreibt den triebtheoretischen Ansatz zur Entstehung von Aggression   1. Ansatz Lorenz: A. ist ein angeborener Trieb bzw. Komponente des Triebsystems des Menschen 2. Die Funktion von A. liegt in der Sicherung der Arterhaltung 3. aggressive Energie staut sich so lange an, bis es zu einer Schwellenüberschreitung, einem Abreagieren und 4. anschließend zu einer Beruhigung kommt (Katharsiseffekt) 5. Dampfkessel oder Druck-Kessel-Modell 6. Ansatz Freud: Er geht von zwei primären Grundtrieben im Menschen aus: Eros und Thanatos 7. Der lebenszerstörende Todestrieb wird vom lebenserhaltenden Eros zu einer Ableitung nach außen gezwungen 8. und wird in Form aggressiven Verhaltens wahrgenommen. 9. Je stärker der Todestrieb im Menschen ausgeprägt ist, desto wichtiger ist das Ableiten seiner Energie in die Umwelt. 10. Erziehung des Menschen ist für Freud eine kulturelle Leistung, um aggressives Verhalten einzudämmen ( mit dem Folgeproblem, dass A. nicht natürlich abgebaut werden kann | 8 |
| 4a | Erläutert die Triebtheorie mit Beispielen aus dem Sport:   1. Sport hat hier Kompensationsfunktion; Lorenz sieht im sportlichen Wettkampf die Funktion eines Ventils zur Sicherung des Zusammenlebens in der modernen Gesellschaft 2. Im kulturell geprägten System Sport mit Regeln und Normen ist ein Ablassen angeborener aggressiver Energie kontrolliert möglich 3. Der Mechanismus der Druck-Kessel-Theorie (Anstauen von Energie – Schwellenüberschreitung – Katharsiseffekt)wird in sportlichen Handlungsbezügen, wie z.B. in Fouls in Mannschaftssportarten 4. Weitere Beispiele: Werfen eines Schlägers, das spontane Treten eines Gegenstandes oder Gegners sowie Gestik, Mimik und verbale Äußerungen | 4 |
| 3b | Beschreibt alternativ die Lerntheorie:   1. Aggressives Verhalten ist lernbar (wie jedes andere Verhalten auch) 2. Es werden zwei lerntheoretische Konzepte unterschieden: „Lernen am Erfolg“ und „Lernen am Modell“ 3. Der Ansatz „Lernen am Erfolg“ (auch: Lernen durch Bekräftigung oder Lernen am Effekt) beruht auf Bekräftigung, welche durch zum Erfolg führende aggressive Handlungen hervorgerufen wird 4. Durch aggressives Verhalten erreichter Erfolg kann zu wiederholtem Einsatz derartiger Handlungen führen. 5. Der Ansatz „Lernen am Modell“ bezieht sich auf ein Lernen durch Nachahmung bzw. Beobachtung. 6. Verhaltensweisen, die bei einem Modell zum Erfolg geführt haben, so auch aggressive Handlungen, werden übernommen 7. Ob ein Modell nachgeahmt wird, hängt von vielen Faktoren ab (z.B. die Nähe des Modells, sozialer Status etc.) | (8) |
| 4b | Erläutert die Lerntheorie mit Beispielen aus dem Sport, wie z.B.   1. Beispiel zum Ansatz: Lernen am Erfolg: Bekräftigung, durch zum Erfolg führende aggressive Handlungen , z.B. ein vom Schiedsrichter nicht geahndetes Foul, das zum Erfolg (z.B. Tor) führt. 🡺 Lernen am Erfolg kommt dann in wiederholten unfairen, zum Erfolg führenden Foulversuchen zum Ausdruck 2. Exogene Leistungsfaktoren, wie Zuschauer, Eltern , Gratifikationen können die Bekräftigung verstärken 3. Beispiel zum Ansatz „Lernen am Modell“: Vorbildcharakter anderer Sportler, der zur Nachahmung animiert 4. Sportstars, die aggressiv auf und neben dem Spielfeld agieren, können bei jüngeren Sportlern ein Lernen am Modell bewirken und zur Imitation aggressiven Verhaltens führen | (4) |
| 5a | Beschreibt den Ansatz der Deindividuation   1. Vorhandensein von Gruppen oder Menschenmassen 2. Kontrolle (von Normen und Werten) wird geringer 3. Abbau von Hemmungen und sozialen Normen 4. durch Anonymität, allgem. Erregungs- zustand, Gegenwart einer Gruppe; verändertes Bewusstsein o.ä.; Prozess läuft unbewusst ab 5. verringerte Selbstbeobachtung und –bewertung 🡺 A. | 6 |
| 6a | Erläutert die Theorie der Deindividuation mit Beispielen aus dem Sport, wie z.B.  Auch im Sport ist manchmal an Anonymisierungsprozessen zu denken. Insbesondere in Sportarten, in denen sich die Spieler durch Helme, Gesichtsmasken, Kleidung schützen müssen, wie im Eishockey oder im American Football, kann diese Anonymisierung der Spieler zu einer Steigerung des aggressiven Verhaltens führen. | 2 |
| 5b | Beschreibt den Ansatz der Theorie der realistischen Gruppenkonflikte   1. Konkurrierende Ziele zweier Gruppen können zu Aggression zwischen den Gruppen führen 2. Stärkung der Bindung der Eigengruppe 3. Emotionale Entfernung von der Fremdgruppe 4. Betonung der Gruppeninteressen 5. Kooperative **Ziele** bringen Gruppen wieder zusammen | (6) |
| 6b | Erläutert die Theorie der realistischen Gruppenkonflikte mit Beispielen aus dem Sport | (2) |
| 5c | Beschreibt den gruppenbezogenen Erklärungsansatz von Tajfel: Bloße Zugehörigkeit   1. Bloße Mitgliedschaft in einer Gruppe kann zu Aggression gegen die andere führen 2. Aufwertung der eigenen Gruppe (Bevorzugung) 3. Abwertung der anderen Gruppe 4. Selbst bei zufälligen Zuordnungen: bloße Gruppenzugehörigkeit reicht (minimales Gruppenparadigma) 5. Funktion: Erhöhung eigener Selbstwertschätzung | (6) |
| 6c | Erläutert den gruppenbezogenen Ansatz von Tajfel mit Beispielen aus dem Sport:  Die bloße Mitgliedschaft zu einer Mannschaft reicht aus, dass Aggressionen und Diskriminierungen zu Mitgliedern anderer Mannschaften aufgebaut werden. Dies kann, muss aber nicht passieren, da es sich ja schließlich um die minimale Bedingung der Entstehung von A. handelt. | (2) |
| 7 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (6) | 30 |

Teilaufgabe 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Anforderungen** | **maximal**  **erreichbare**  **Punktzahl**  **(AFB)** |
| **Der Prüfling** |
| 1 | Erklärt anhand von zwei individuumsbezogenen Theorien den Prozess der Aggressionsentstehung im vorliegenden Text:  a) Erklärt anhand der FAH die Entstehung aggressiven Verhaltens im Fall Fred z.B. so, dass Fred aufgrund des Reiseverlaufs und des Spielverlaufs einen erhöhten Erregungszustand hat (Z.8/9). In der aufgeheizten Atmosphäre kommt es zu einer Frustration (ungeschickter Schachzug seiner Mannschaft und Freude des gegnerischen Fans genau darüber). So kommt es nach dieser „Beleidigung“ durch den gegnerischen Fan zu der aggressiven Handlung von Fred  **und/oder**  b) Erklärt anhand der Triebtheorie die Entstehung aggressiven Verhaltens im Fall Fred z.B. so, dass sich – entsprechend der Dampfkesseltheorie - im Organismus von Fred zunehmend aggressive Impulse aufgestaut haben. Mit der Freudenbekundung über einen ungeschickten Schachzug seiner Mannschaft durch einen gegnerischen Fan wird jetzt Freds persönliche Schwelle überschritten und er geht aggressiv gegen den Fan vor. Die folgende Hochstimmung bei Fred würde die Triebtheorie als Katharsiseffekt deuten.  **und/oder**  Erklärt anhand der sozialen Lerntheorie die Entstehung aggressiven Verhaltens im Fall Fred z.B. so, dass er im Lauf seiner Sozialisation gelernt haben könnte, dass aggressives Verhalten Erfolg bringt. In diesem konkreten Fall wir er in dieser Haltung bestätigt, da der Fan „das Weite sucht“ und er sein Verhalten durch die Fangruppe bestätigt und verstärkt sieht. Es ist sehr wahrscheinlich, dass er dieses Verhalten in ähnlichen Situationen wiederholt.  Auch der Ansatz „Lernen am Modell“ kann hier als Erklärungsmuster herangezogen werden, da er sich die Spieler seiner Mannschaft, die keine Fouls scheuen und aggressiv spielen (Z.10f.), als Vorbild nimmt und deren Verhaltensweise quasi auf sein Spielfeld (die Zuschauertribüne) überträgt | 10 |
| 2 | Erklärt anhand von **zwei** gruppenbezogenen Theorien den Prozess der Aggressionsentstehung im vorliegenden Text:  a) Erklärt anhand des Ansatzes der Deindividuation die Entstehung aggressiven Verhaltens im Fall Fred z.B. so, dass durch die Einbindung von Fred in die Fangruppe und das Verhalten vor und im Spiel (grölen, Fahnenschwenken, jubeln, protestieren), es zum Abbau von Normen und Hemmungen kommt. Der allgemeine Erregungszustand und der Zustand einer doch weitgehenden Anonymität führen bei Fred unbewusst zu einem veränderten Bewusstsein. Da er sich selbst in dieser Entwicklung nicht mehr selbst kontrolliert (da sie unbewusst abläuft), kommt es zu dieser Aggression  **und/oder**  b) Erklärt anhand der Theorie der realistischen Gruppenkonflikte die Entstehung aggressiven Verhaltens im Fall Fred z.B. so, dass Fred als Mitglied einer Gruppe von Fanclubkameraden ein ganz klares Ziel hat, das dem des gegnerischen Fans diametral entgegensteht. Die Vorkommnisse im Stadion und die Gruppenaktivitäten führen immer mehr dazu, dass die Eigengruppe eine zunehmende Bindung erfährt, diese sich aber immer mehr von den legitimen Zielen der Fremdgruppe entfernt. Es werden nur noch die Gruppeninteressen betont, die es auch mit A. durchzusetzen gilt.  **und/oder**  c) Erklärt anhand des gruppenbezogenen Ansatzes von Tajfel die Entstehung aggressiven Verhaltens im Fall Fred z.B. so, dass eigentlich das Ziel „Sieg gegen die Mannschaft von Frankfurt“ gar nicht so wichtig ist, sondern dass bei Fred die reine Zugehörigkeit zur Gruppe schon zu der aggressiven Handlung geführt hat. Fred bevorzugt seine eigene Mannschaft (protestiert bei jedem Foul der gegnerischen Mannschaft), wertet damit die gegnerische Mannschaft ab und erfährt durch seine Aktion eine Erhöhung eigener Selbstwertschätzung (Fred fühlt eine Hochstimmung in sich aufkommen. Er ist der Größte!). Zu dieser Aktion konnte es nach Meinung dieses gruppenbezogenen Ansatzes kommen, da das minimale Gruppenparadigma erfüllt war. | 10 |
| 3 | Erläutert, wie im soziologischen Ansatz von Heitmeyer dieser Prozess erklärt werden könnte:  Gesamtgesellschaftlicher Ansatz:   1. Das zentrale Merkmal der gesellschaftlichen Veränderungen seit den 60er Jahren ist die Individualisierung 2. Individualisierung bedeutet einerseits Zunahme von Entscheidungsfreiheiten, andererseits gleichzeitig die Zunahme von Entscheidungszwängen 3. Die Schattenseiten der I. lassen sich nach H. als Desintegration bzw. Desintegrationspotentiale bezeichnen 4. Desintegrationspotentiale sind:  * Der Verlust von traditionellen Bindungen und Lebenszusammenhängen (z.B. Familie) * Auflösung gesicherter Werte und Normen * Abnehmende Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen   5. Diese Desintegrationspotentiale können zu einer Verunsicherung des Indivi-  duums führen,  6. Die Verunsicherung kann zu aktivem, konstruktivem Umgang mit vorlie-  genden Problemen führen, sie kann lähmen und im negativsten Fall zu sinn-  losen, hilflosen Handlungsweisen führen, zu A. und Gewalt  7. Fred könnte als ein Beispiel dafür dargestellt werden, dass die Individuali  sierungsprozesse und Desintegrationspotentiale die Herausbildung einer Ich-  starken Persönlichkeit (noch) verhindert haben und er sich in einer Verunsi-  cherungsphase befindet, die ihn nach Anerkennung und Bestätigung suchen  lässt. Fred wählt hier die Alternative der Gewalt | 10 |
| 4 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4) | 30 |

Teilaufgabe 3

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Anforderungen** | **maximal**  **erreichbare**  **Punktzahl**  **(AFB)** |
| **Der Prüfling erörtert die Möglichkeiten des Sportunterrichts, Aggressionen zu vermindern bzw. abzubauen mit Argumenten wie z.B. dass** |
| 1 | a) der Sportunterricht dafür sorgen kann, dass Aggressionen ausgelebt/kanalisiert werden können, z.B. durch Handball, Fußball, Konditionstraining (Hintergrund Triebtheorie)  b) im Sportunterricht dafür gesorgt werden muss, dass Frustration weitgehend reduziert wird,  z.B. müssen einerseits zu hohe Leistungsanforderungen vermieden werden, andererseits müssen die Schüler auch lernen, Misserfolge zu ertragen und konstruktiv zu bewältigen  z.B. muss die Bedeutung einer Niederlage im schulsportlichen Wettkampf reduziert werden (Hintergrund: FAH)  c) im Sportunterricht dafür gesorgt werden muss, dass aggressive Modelle nicht auftreten, aggressives Schülerverhalten konsequent negativ sanktioniert wird, positive Vorbilder herausgestellt und z.B. Fair Play-Verhalten positiv verstärkt wird (Hintergrund Lerntheorie); Lehrer müssen als positives Modell dienen  **Für 6 Punkte müssen die zwei der in Aufgabe 1 und 2 dargelegten individuumsbezogenen Ansätze auf ihre Möglichkeit Aggressionen zu vermindern, in der oben angeführten oder gleichwertigen Weise dargestellt werden.** | 6 |
| 2 | d) der Sportunterricht die Möglichkeit bieten muss, dass jeder Schüler Erfolgserlebnisse haben kann, damit ein positives Selbstkonzept (Ich-Stärke) aufgebaut werden kann; (Hintergrund: Heitmeyer) | 3 |
| 3 | e) Es sollte auch keine Überbewertung von Erfolg und Misserfolg besonders bei Mannschaftsspielen stattfinden, um übertriebenes Konkurrenzverhalten zu vermeiden (Hintergrund: sowohl Tajfel als auch real. Gruppentheorie)  f) Die überbietungs- und konkurrenzorientierte Form des Sporttreibens kann das individuelle und soziale Wohlbefinden erheblich beeinträchtigen, während bewusst sozialintegrativ konzipierte Spielformen zum sozialen Wohlbefinden beitragen  können und nach Lerntheorie aber auch den Gruppentheorien A. verhindern können  g) Aufbau von Gruppenbeziehungen – Wir Gefühl, das sich nicht gegen andere (Gruppen) richtet (Hintergrund: real. Gruppenkonflikte)  h) Normen wie Fair Play müssen in den Mittelpunkt gestellt werden (sportliches Ethos), ebenso wie die Bedeutung von Regeln und das Aushandeln gemeinsamer Regeln (Hintergrund: Deindividuation)  **Für 6 Punkte müssen die zwei der in Aufgabe 1 und 2 dargelegten gruppenbezogenen Ansätze auf ihre Möglichkeit Aggressionen zu vermindern, in der oben angeführten oder gleichwertigen Weise dargestellt werden.** | 6 |
| 4 | ein traditioneller Sportunterricht auch A. aufbauen kann, wenn er den Wettkampfgedanken zu sehr in den Vordergrund rückt, Bestenauslese betreibt etc. (also obige Punkte nicht beachtet) | 2 |
| 5 | kommt zu einem eigenständigen Urteil | 3 |
| 6 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4) | 20 |

b) Darstellungsleistung

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Anforderungen** | **maximal**  **erreichbare**  **Punktzahl** |
| **Der Prüfling** |
| 1 | Strukturiert seinen Text schlüssig, stringent und gedanklich klar | 5 |
| 2 | Verwendet eine präzise und differenzierte Sprache mit einer adäquaten Verwendung der Fachterminologie | 5 |
| 3 | Schreibt sprachlich richtig sowie syntaktisch und stilistisch sicher | 5 |
| 4 | Verbindet die Ebenen Sachdarstellung, Analyse und eigenen Entwurf sicher und transparent | 5 |

Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Note** | **Punkte** | **Erreichte Punktzahl** |
| sehr gut plus | 15 | 100 – 95 |
| sehr gut | 14 | 94 – 90 |
| sehr gut minus | 13 | 89 – 85 |
| gut plus | 12 | 84 – 80 |
| gut | 11 | 79 – 75 |
| gut minus | 10 | 74 – 70 |
| befriedigend plus | 9 | 69 – 65 |
| befriedigend | 8 | 64 – 60 |
| befriedigend minus | 7 | 59 – 55 |
| ausreichend plus | 6 | 54 – 50 |
| ausreichend | 5 | 49 – 45 |
| ausreichend minus | 4 | 44 – 39 |
| mangelhaft plus | 3 | 38 – 33 |
| mangelhaft | 2 | 32 – 27 |
| mangelhaft minus | 1 | 26 – 20 |
| ungenügend | 0 | 19 – 0 |

**Literaturverzeichnis:**

Bründel, Heidrun/ Hurrelmann, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994.

Freud, Sigmund: Jenseits des Lustprinzips. Ges. Werke, Bd.13, 1920.

Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. Ges. Werke, Bd.14, 1930.

Freud, Sigmund: Warum Krieg?. Ges. Werke, Bd. 16, 1933.

Freud, Sigmund: Abriß der Psychoanalyse. Ges. Werke, Bd. 17, 1938.

Gabler, Hartmut: Aggression, in: Röthig/Pröhl u.a.: Sportwissenschaftliches Lexikon, 7. Auflage, Schorndorf 2003.

Gabler, Hartmut: Aggressive Handlungen im Sport. Schorndorf 1987.

Gabler, Hartmut: Motive und Motivationen im Sport. Dr. Ommo Gruppe (Hrsg.): Sport. Theorie in der gymnasialen Oberstufe, Band 1, S. 223-301.

Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998

Heitmeyer, Wilhelm/Peter, Jörg-Ingo: Jugendliche Fußballfans, Weinheim 1988.

Informationen zur Politischen Bildung aktuell: Schritte gegen Gewalt. Pädagogische Konzepte der Gewaltprävention. In: Informationen zur Politischen Bildung, Heft 269/2000

Knäbe, Steffen: Aggression im Fußball und Fairnesserziehung im Sportunterricht der Regelschule (Examensarbeit). München und Ravensburg 2003.

Lorenz, Konrad: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien1963

Nolting, Hans Peter: Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist, Reinbeck 1997

Randerath, Ursula/ Randerath, Gregor:Aggression – Formen, Ursachen, Auswege, Berlin 2008

Schlicht, Wolfgang/ Strauß, Bernd: Sozialpsychologie des Sports. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2003.

[Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), M./ Harvey, O.J./ White, B.J./ Hood, W.R./ [Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), C. Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave [experiment](http://www.psychology48.com/deu/d/experiment/experiment.htm). Norman: University of Oklahoma Book Exchange. 1961.

[Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm), M./ [Sherif](http://www.psychology48.com/deu/d/sherif/sherif.htm),C.: Social psychology. New York 1969.

Zimbardo, Philip: Psychologie, 6.Auflage, Berlin, Heidelberg 1995

<http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/ellingerweb/06_SoSe/Gewalt/Frustration-Aggression-Theorie.ppt> (letzter Zugriff 20.06.2011) **Fehler! Hyperlink-Referenz ungültig.**<http://www.referate10.com/referate/Psychologie/5/Theorien-uber-Entstehung-von-Aggression-reon.php> (letzter Zugriff 20.06.2011)

1. AFB = Anforderungsbereich [↑](#footnote-ref-1)