

Brennpunkt

Die Fußballweltmeisterschaft 2010 – zwischen südafrikanischer Lebensfreude und Vuvuzela-Tinnitus



Ein Markenzeichen des Brennpunktes in der Zeitschrift sportunterricht ist Aktualität. Insofern ist es nicht sonderlich überraschend, dass im Juli 2010 eine Thematik im Zusammenhang mit der Fußballweltmeisterschaft in Südafrika zum Gegenstand der Diskussion wird. Vielfältige Themen rund um das sportliche Ereignis werden in diesen Tagen sicherlich auch im Kontext des Schulsports und in fächerübergreifender und projektorientierter Perspektive aufgegriffen und mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Hierbei kann das Themenspektrum politische, soziale und kulturelle Aspekte beinhalten und diese in didaktischer Perspektive für die unterschiedlichen Fächer in der Schule im unterrichtlichen Geschehen umsetzen. Der vorliegende Brennpunkt greift – vielleicht etwas überraschend – die Diskussion um die Vuvuzelas auf.

Kaum einem interessierten Fußballfan kann die Auseinandersetzung um die Vuvuzelas in den Medien entgangen sein. Insgesamt kann man sich hierbei kaum des Eindrucks erwehren, dass die durch die Vuvuzelas erzeugte Geräuschkulisse in den Stadien das aktuell größte Problem der Fußballweltmeisterschaft darstellt. Forderungen nach einem Vuvuzela-Verbot in den Stadien werden, insbesondere von nicht afrikanischen Funktionären, Spielern und Medienvertretern, unverhohlen geäußert. Die Wortwahl ist in diesem Kontext nicht besonders zimperlich (u.a. nervtötend, unerträglich, quälend). Neben diesen mit Nachdruck gestellten Forderungen versuchen insbesondere auch die deutschen Medienanstalten alle technischen Möglichkeiten aus-

zuschöpfen, die Vuvuzelas für das europäische Ohr zu dämpfen (Spezialfilter, Lippenmikrofone) und selbst Ingenieure der RWTH Aachen entwickelten für Fußballfans, die die Spiele am Computer verfolgen, eine Spezialsoftware, die den Namen „Vuvuzelauslos“ trägt.

Diese Aktivitäten verschiedener Gruppierungen zur Eliminierung der Vuvuzela-Geräusche sind in einem gewissen Sinne entlarvend. Auch wenn die Vuvuzelas selbst sicherlich nicht als südafrikanisches Kulturgut gelten können, so sind sie dennoch als Ausdrucksform südafrikanischen Stolzes und Lebensfreude zu akzeptieren. Stolz können die Südafrikaner in der Tat sein. Sie sind das erste Land Afrikas, das die Fußballweltmeisterschaft erfolgreich ausgerichtet. Die Stadien sind wider alle Unkenrufe rechtzeitig fertig geworden und die Sicherheit der Fußballfans aus aller Welt ist ebenfalls gewährleistet – lediglich die Vuvuzelas stehen im unbegründeten Verdacht, einen Tinnitus hervorzurufen, stören die mediale Macht eines globalisierten Einheitsfußballs und deshalb sollen sie schweigen. In gewisser Weise erinnert dies an fatale hegemoniale Machtbestrebungen, die wir eigentlich schon lange hinter uns gelassen haben sollten und die doch auch immer wieder im Sport zu beobachten sind. Gelegentlich stellt sich der Verdacht ein, dass viele Nicht-Afrikaner sich auf eine schöne Fußballweltmeisterschaft in Afrika freuen, solange sie die Regeln bestimmen dürfen.

Gerade mit Blick auf den afrikanischen Kontinent und die so unterschiedlichen infrastrukturellen Voraussetzungen für Sport und Schulsport (keine Sporthallen, keine Schwimmbäder, kaum Materialien, selten Turnschuhe) bieten diese Aspekte eine besondere Chance zu einer thematischen Auseinandersetzung mit nicht erwünschten Globalisierungstendenzen und können möglicherweise zum Gegenstand auch einer kritisch reflektierenden Betrachtung von Globalisierungstendenzen im Sport werden.

Hans Peter Brandl-Bredenbeck



Hans Peter
Brandl-Bredenbeck

Abb. 1 (links):
Sportunterricht
in Afrika

Biomechanik im Sportunterricht erfahrbar machen – „Vom Tun zum Verstehen“

Axel Schnur, Hermann Schwameder & Rudolf Stadler

Eignen sich Bewegungsabläufe wie das Turnen eines Salto vorwärts, das Stoßen einer Kugel oder das Schmettern eines Angriffsschlages dazu, Schülern biomechanische Inhalte wie Drehmoment, Drehimpuls oder den Schiefen Wurf praxisnäher und somit möglicherweise auch verständlicher zu vermitteln? Lässt sich die Fächerkombination Sport und Physik im Bereich der Biomechanik sinnvoll miteinander verknüpfen? Eröffnet eine Verbindung beider Schulfächer dem Lehrer bisher verborgen gebliebene Möglichkeiten? Kann eine besondere Art des Sportunterrichts dazu beitragen, das Interesse der Schüler an der Biomechanik zu steigern, bzw. den Schülern ein besseres Verständnis biomechanischer Themengebiete durch einen Bezug zur Sportpraxis zu ermöglichen? Mit Fragen wie diesen beschäftigen sich Wissenschaftler des Instituts für Sport und Sportwissenschaft am Karlsruhe Institute of Technology (KIT).

Idee



Axel Schnur

Institut für Sport und Sportwissenschaft,
BioMotion Center,
Karlsruhe Institute
of Technology (KIT)

„Vom Tun zum Verstehen“, so lautet die Leitidee des im Folgenden beschriebenen Projekts aus dem Themenbereich Biomechanik. Der Anspruch des Schulsports besteht darin, gemäß seines ganzheitlichen harmonischen Menschenbildes, beim Schüler eine Bildung des ganzen Menschen vorzunehmen, um somit einen Anteil an der Gesamterziehung zu leisten (vgl. Röthig & Prohl, 2003, S.509). Seit den 1960er Jahren befassen sich Expertengruppen in der BRD, Österreich und der Schweiz mit dem Thema des „sporttheoretischen bzw. sportkundlichen Lernens“. Damit der Sportunterricht seinem Bildungsanspruch gerecht werden kann, darf er sich nicht nur auf die sportpraktische Ausführung beschränken. Das Lernen muss darüber hinaus theoretische Hintergründe aufgreifen, die ihren Ursprung auch in anderen Fächern, wie beispielsweise der Mechanik in der Physik haben. Haag (1996, S. 77) spricht in diesem Zusammenhang von „theoriegeleiteter Praxis und praxisgeleiteter Theorie“. Theorie und Praxis sollen nach einem derartigen Verständnis nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen und somit zu einem verbesserten Verständnis beitragen.

Um der aktuellen Komplexität gesellschaftlicher Anforderungen gerecht werden zu können, muss die Sicht-

weise über die Fachgrenzen hinaus erweitert werden. Es muss ein fächerübergreifender Unterricht entstehen, der Phänomene aus der Lebenswelt als Ganzes darstellt, Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit aufzeigt und diese durchschaubar macht. Dabei sind nach Pollähne und Seidensticker (2004, S. 241) vor allem Synthetisierungsleistungen sowie vernetztes Denken an Stelle einer Anhäufung von isoliertem Fachwissen von entscheidender Bedeutung.

Bereits 1983 merkte Jürgen Funke (1983, S. 9) an, dass ein Sportunterricht ohne theoretisches Hinterfragen der sportlichen Bewegungen nicht zu akzeptieren sei. Das Fach Sport bietet – wie kein anderes Schulfach – die Chance der Vernetzung von Theorie und Praxis. Viele biomechanische Grundlagen und Zusammenhänge können durch sportliche Bewegungen am eigenen Körper erfahrbar gemacht werden. Das setzt allerdings eine bewusste Zuwendung zu den Bewegungen sowie ihren Ursachen und Wirkungen voraus. Die Aufnahme des Lernstoffes erfolgt über mehrere Eingangskanäle und wirkt sich positiv auf das Lernen bzw. auf eine erhöhte Präsenz der Lerninhalte aus (vgl. Pollähne & Seidensticker, 2004, S. 243).

Das Unterrichtskonzept, das sich hinter dieser Idee verbirgt, lautet „Lernen in und durch Bewegung“. Geht dem Prozess des Verstehens das eigene sportliche Handeln mit bewusster Zuwendung voraus, so sollten eine Verkürzung des Lernprozesses und eine gesteigerte Nachhaltigkeit des Gelernten erreicht werden

können. Leist (1993) argumentiert ähnlich, wenn er empfiehlt, sich der Bewegungen nicht aus der Außenperspektive anzunähern, sondern vielmehr die Perspektive des „Sich-Bewegenden“ einzunehmen. Seiner Meinung nach sind gerade dadurch die „Erlebenstatistiken“ zu erreichen, welche das Gelingen einer Bewegung auszeichnen (Leist 1993 zitiert nach Funke-Wienecke, 2007, S. 91).

Projektbeschreibung

Im Rahmen dieses Projektes verfolgen Mitarbeiter und Studenten des Instituts für Sport und Sportwissenschaft des KIT das Ziel, Schülern mit Hilfe eines interdisziplinären Unterrichts der Fächer Sport und Physik die Biomechanik erfahrbar zu machen. Das Projekt wurde bislang an insgesamt 17 Gymnasien im Stadt- und Landkreis Karlsruhe und Rastatt durchgeführt.

Die Schüler sollten durch eine individuelle sportpraktische Ausführung grundlegende biomechanische Zusammenhänge am eigenen Körper erleben. „In der Sportpädagogik helfen Kenntnisse der Biomechanik sowohl den Lehrern als auch den Schülern, die Gesetzmäßigkeiten von Körperbewegungen zu verstehen. Sie fördern dadurch die Lernprozesse beim Erwerb neuer Bewegungsabläufe“ (Schewe, 2000, S. 4).

Um den Bezug zu den Inhalten des Bildungsplanes Baden-Württembergs sicherzustellen, galt es Schnittmengen aus den Bereichen des Sport- und Physikunterrichts zu extrahieren, deren Kombination aus biomechanischer Sicht sinnvoll erscheint. In der Physik handelt es sich hierbei vor allem um Inhalte aus dem Themenbereich der Mechanik. Das Basiswissen dafür soll nach dem Bildungsplan bereits in den Klassenstufen 9 und 10 qualitativ im Rahmen von Versuchen und Zusammenhängen vermittelt werden. In den Klassenstufen 11 und 12 werden die genannten mechanischen Inhalte quantitativ aufgegriffen, ein Verständnis dieser Größen gilt dann als Voraussetzung. Die Schüler sollen in der Lage sein, ausdifferenzierte Probleme zu verstehen und rechnerisch zu lösen.

In den Bildungsstandards des Sportunterrichts der Klassen 9 und 10 findet im Bereich der Kompetenzen und Inhalte eine Verteilung in die Bereiche Fachkenntnisse, Individualsportarten, Mannschaftssportarten und Individual- bzw. Mannschaftssportarten statt. Der für die oben genannte Schnittmenge relevante Bereich der Fachkenntnisse fordert, dass die Schüler „grundlegende Sachverhalte aus der Bewegungslehre erklären, die Hauptfunktionsphasen eines Bewegungsablaufes nennen, sowie die Möglichkeiten der Leistungssteigerung durch Training erklären“ können (vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg für Gymnasien, 2004).

In den Bildungsplänen für die vierstündige Kursstufe im Fach Sport wird eine Empfehlung zur Kooperation

mit dem Physikunterricht konkretisiert. Hier heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können biomechanische Prinzipien an ausgewählten Bewegungsabläufen anwenden“ (vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg für Gymnasien, 2004). Um welche biomechanischen Größen es sich hierbei jedoch handelt, lässt der Lehrplan offen. Zieht man einen Vergleich zu den im Physikunterricht gestellten Anforderungen, so bieten sich hier insbesondere Größen wie Kraft, Impuls, Drehimpuls oder Energie zur Thematisierung biomechanischer Inhalte im Sportunterricht an.

Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt ist die in Baden-Württemberg im naturwissenschaftlichen Zug verpflichtende Teilnahme an dem neu eingeführten Schulfach „Naturwissenschaft und Technik“ (NWT). Der Bildungsplan formuliert die Zielsetzungen für die 10. Klasse hierbei folgendermaßen: „Die Schülerinnen und Schüler können Körperfunktionen auf physikalische und chemische Vorgänge zurückführen. Sie wissen, welche Einflüsse eigenes Verhalten auf ihren Körper hat, werden dadurch sensibilisiert und in ihrer Eigenverantwortlichkeit gestärkt, um ihr erworbenes Wissen in gesundheitsbewusstes Handeln umzusetzen. [...] Die Schülerinnen und Schüler können den Bewegungsapparat unter biomechanischen Aspekten beschreiben“ (Bildungsplan Baden-Württemberg für Gymnasien, 2004).

Gröbning (1981, S.167) zufolge wird ein kognitives Lernen im Sportunterricht, das an der Sportpraxis des Schülers ansetzt und das den Zusammenhang zwischen Sportkunde und Sportkönnen deutlich werden lässt, die Bereitschaft der Schüler vorfinden, weil es deren Erwartungen an den Schulsport entspricht. Der im Bildungsplan Baden-Württembergs mit durchschnittlich nur 2,5 Sportwochenstunden vorgesehene Sportunterricht muss von den Sportlehrern derart konzipiert werden, dass möglichst alle Schüler so viel Bewegung wie möglich erhalten.

Die Durchführung und Umsetzung der oben vorgestellten Unterrichtsidee wird somit direkt aus den Forderungen des Bildungsplanes beim Thematisieren der Biomechanik in allen drei Schulfächern abgeleitet. Für das Gelingen des Projektes war es elementar wichtig, dass die Schüler in der Sportpraxis am eigenen Körper erleben, wie sich beispielsweise Kraft- oder Impulseinwirkungen anfühlen. Außerdem sollte durch das theoretische Verständnis der Bewegung ein Interesse an der Bewegungsausführung provoziert werden.

Unterrichtsenterventionen

In Zusammenarbeit mit Studierenden des KIT wurden in der Arbeitsgruppe Biomechanik Unterrichtsenterventionen erarbeitet, die verschiedene biomechanische Schwerpunkte im Sportunterricht thematisieren. Diese Interventionen wurden jeweils von einem Studierenden



Hermann Schwameder
Forschungszentrum für
den Schulsport und
den Sport mit Kindern und
Jugendlichen (FoSS)



Rudolf Stadler
Interfakultärer Fachbereich
Sport- und Bewegungswissenschaft/USI,
Universität Salzburg

den durchgeführt und in Absprache mit der jeweiligen Fachkraft im Sportunterricht sowohl praktisch angeleitet als auch im Nachhinein theoriebasiert kritisch beleuchtet. Während beispielsweise eine Interventionsgruppe Zielgrößen wie Rotation, exzentrischer Kraftstoß, Impuls und Drehimpuls bei der Saltobewegung untersuchte, analysierte eine andere Gruppe anhand des Weitsprungs den Zusammenhang zwischen Absprunggeschwindigkeit, -winkel und -weite. Weitere Theoriefelder in Verknüpfung mit sportpraktischen Handlungsfeldern waren „Rotationsbewegungen eines Balles“, die „Hydrodynamik beim Schwimmen“, „Translation und Rotation beim Turnen“, die „Impulserhaltung beim Angriffsschlag im Volleyball“ oder der „Schiefe Wurf am Beispiel des Kugelstoßens“. Ausgehend von der sportlichen Bewegung und der bewussten Zuwendung zu Ursache und Wirkung sollte ein Interesse für biomechanische Inhalte geweckt werden. Die Schüler erkannten dadurch, dass die Biomechanik Fragen eines Gelingens oder Misslingens der jeweiligen Bewegung zumindest teilweise klären kann. Den Lernenden sollte mithilfe einer ganzheitlichen Bewegungsbetrachtung – praktische Erfahrungen gekoppelt mit theoretischen Aspekten – zu einem umfassenden Verständnis verholfen werden. Zudem wurde evaluiert, inwieweit sich physikalische Inhalte in Bezug auf sportliche Praxis positiv auf Motivation, aktive Mitarbeit sowie Interesse seitens der Schüler auswirkten.

Beispiel für ein realisiertes Projekt

Als Beispiel wird das Projekt „Salto vorwärts“ vorgestellt, das an einem Gymnasium im Raum Karlsruhe in einer 11. Klasse des Neigungsfaches Sport durchgeführt wurde. Es soll verdeutlichen, auf welche Art und Weise die einzelnen Interventionen durchgeführt und evaluiert wurden.

Projektdesign

1. Das Projekt fand in zwei aufeinanderfolgenden Doppelstunden statt. Die Unterrichtseinheiten wurden derart konzipiert, dass den Schülern zwischen den Praxisblöcken immer wieder Zeit eingeräumt wurde, sich mit den biomechanischen Größen und Zusammenhängen auseinander zusetzen, die für die Bewegungsausführung von Bedeutung sind. Im Anschluss an die Praxiseinheit fand eine Ergebnissicherung der erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse statt.
2. Die für eine solche Rotationsbewegung relevanten physikalischen Begriffe wie Drehimpuls, Drehmoment und gerichteter Kraftstoß sollten durch ausgewählte Übungen, die über die methodische Reihe zur Endbewegung des Saltos hinführten, am eigenen Körper erfahrbar gemacht werden. So wurden

im Rahmen dieser Unterrichtseinheit beispielsweise Übungen durchgeführt, in welchen die Schüler durch Experimentieren und Variieren von Rotationsbewegungen Veränderungen des Drehimpulses spüren konnten. Bei der ersten Übung sollten die Schüler sich um die eigene Achse drehen und gleichzeitig abwechselnd die Arme vom Körper abspitzen und an den Körper anlegen. Dann wurde die Übung durch zusätzliches Abspreizen und Heranführen eines Beins verschärft. An die Einzelübungen anknüpfend drehten sich die Schüler paarweise an den Händen über Kreuz haltend. Während der schnellen Drehung wurden die Arme auf gemeinsame Absprache gebeugt und körpernah geführt. Für die letzte Übung am Boden setzten sich die Schüler in den Streckstuhl und nahmen mit den Armen Schwung, um sich auf ihrem Gesäß im Kreis zu drehen. Zuerst wurden die Beine gestreckt nahe über dem Boden geführt, dann ruckartig in eine Hockposition angezogen.

3. Bei allen Übungen kommt die Drehimpulserhaltung zum Tragen. Durch Verkleinerung bzw. Vergrößerung des Trägheitsmoments erhöht oder verringert sich für den Schüler spürbar die Winkelgeschwindigkeit seiner Körperrotation.

$$\text{Drehimpuls} = \text{Trägheitsmoment} \cdot \text{Winkelgeschwindigkeit}$$

$$L = I \cdot \omega$$

Um die Drehimpulserhaltung noch weniger abhängig vom Leistungsstand der Schüler zu demonstrieren, wurde eine Übung im gestreckten Langhang an den Ringen gewählt. Mitschüler drehten den Hängenden in eine Richtung ein und gaben ihm anschließend einen kleinen Impuls in die andere Richtung mit. Durch gezieltes Abspreizen der Beine wurde die Drehung um die Längsachse verlangsamt, durch Schließen der Beine erfuhr der Schüler eine deutliche Erhöhung seiner Winkelgeschwindigkeit.

Durch diese methodischen Übungen wurden die Schüler schrittweise mit den physikalischen Gesetzmäßigkeiten vertraut gemacht.

Evaluation der fachlichen Inhalte

Sowohl vor als auch nach der Intervention wurde der nachstehende Testfragebogen von den Schülern bearbeitet. Dieser themenspezifische Fragebogen (bestehend aus fünf Fragen) sollte die Vorkenntnisse der Schüler bezüglich der relevanten biomechanischen Sachverhalte erfassen. Bei der Entwicklung der Testfragebögen wurde darauf geachtet, die Fragen sehr praxisnah und für die Schüler leicht verständlich zu gestalten. Die Fragen zeichneten sich durch unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus aus, um den Wissensstand

der Schüler in kurzer Zeit erfassen zu können. Die Auswertung der Ergebnisse aus beiden Tests lieferte die Veränderungen des biomechanischen Kenntnisstandes durch die Intervention (1).

Ergebnisse

Acht Schüler konnten für die Auswertung berücksichtigt werden. Abb. 2 auf der folgenden Seite zeigt die durchschnittlich erzielten Punkte bei den Evaluationsfragen vor und nach der Intervention. Pro Frage konnte eine Gesamtpunktzahl von 4 Punkten erzielt werden.

Bei allen Fragen hat eine Verbesserung stattgefunden. Hervorzuheben ist das Ergebnis bei Frage 4. Die Frage bezieht sich direkt auf das vorher Erlebte der Schüler und konnte nach der Intervention von allen Schülern richtig beantwortet werden.

Abb. 2 zeigt die Mittelwerte der erreichten Gesamtpunktzahl beim Pre- und Post-Test. Dabei wird deutlich, dass die Intervention insgesamt zu einer Verbesserung geführt hat. Die Schüler steigerten sich durchschnittlich um 8,7 Punkte (von 5,3 auf 14,0 Punkte).

Evaluation des Unterrichtskonzepts

Das Konzept wurde im Anschluss an die Intervention von den teilnehmenden Schülern mit Hilfe der zehn Fragen evaluiert, um die Akzeptanz der Lehrinhalte und Lehrmethodik vonseiten der Schüler zu ermitteln. Die Fragen konnten auf einer vierstufigen Rating-Skala mit „trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ bewertet werden (siehe Fragebogen auf Seite 199 am Ende des Artikels).

Ergebnisse

Wie aus den in Abb. 4 dargestellten Ergebnissen ersichtlich ist, wird das Unterrichtskonzept von den Schülern durchweg positiv beurteilt. Die Schüler standen dem Konzept offen gegenüber und nahmen mit Interesse an den Unterrichtsstunden teil.

Feedback der Teilnehmer

Sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte zeigten sich von der Durchführung des Projektes positiv überrascht. Die Schüler bestätigten, dass durch den praxisorientierten Einstieg der Übergang zur Theorie wesentlich erleichtert wurde. Durch die unmittelbar vorausgegangene Auseinandersetzung mit der sportlichen Praxis wurde das Interesse an den Bewegungsursachen und

Evaluationsfragebogen zum Thema: Salto vorwärts

THEMA: Turnen:Salto Vorwärts

Fragebogen:

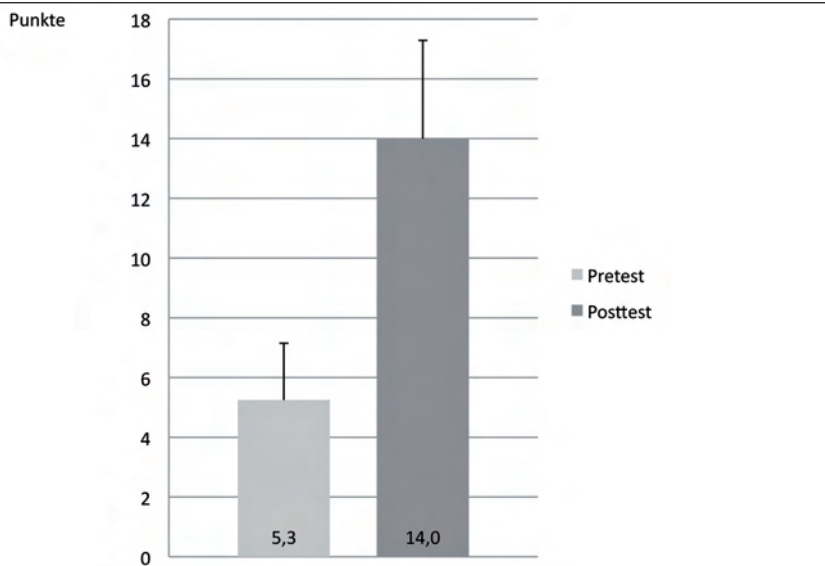
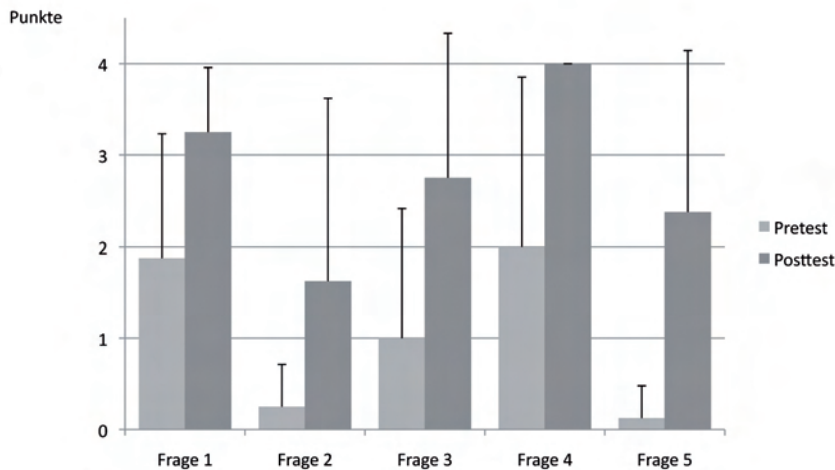
Geschlecht: weiblich männlich Geburtsdatum (Tag/Monat):

Initialen des Vor- und Nachnamens:

- 1) Um welche drei Hauptkörperachsen kann ich meinen Körper drehen? Um welche Körperachse wird der Körper bei einem Salto vorwärts gedreht?
- 2) Was passiert, wenn der Kraftstoß beim Absprung nicht genau den Körperschwerpunkt trifft?
- 3) Warum ist es wichtig, beim Einsprung mit leichter Körperrücklage in das Brett/ in das Trampolin zu springen?
- 4) Wie lässt sich die Drehgeschwindigkeit beim Salto vorwärts verändern?
- 5) Was ist die physikalische Ursache dafür?

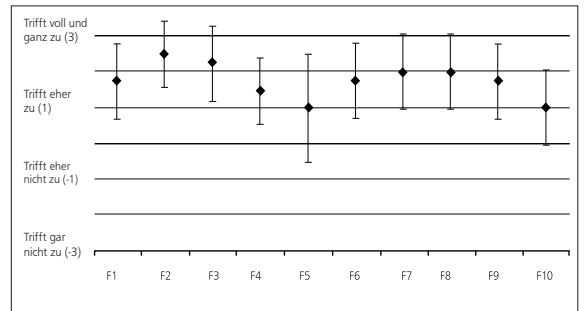
-wirkungen gesteigert. So wurden die zu Beginn gehegten Zweifel seitens der Schüler bezüglich einer Reduzierung der aktiven Bewegungsdauer durch die Einschübe der theoretischen Inhalte schnell relativiert. Um den Schülern die Bewegungsmöglichkeiten nicht zu nehmen, wurde bei der Planung des Projektes der Schwerpunkt auf die Verknüpfung von sportpraktischer Ausführung und Theorie gelegt. Der Theorieanteil des Unterrichts belief sich auf ca. 35% und fand ebenso in der Sportstätte statt. Das Meinungsbild der Lehrer wurde im Rahmen eines Leitfrageninterviews ermittelt. Hierbei zeigte sich, dass die Mehrheit der Befragten das Projekt unterstützt und vom Mehrwert für die Schüler überzeugt ist. Allein die Umsetzung ohne professionelle Unterstützung durch eine wissenschaftliche Einrichtung oder durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen wurde kritisch gesehen.

Abb. 1:
Evaluationsfragebogen
zum Thema Salto
vorwärts



Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des Unterrichtskonzepts „Vom Tun zum Verstehen“ wurde in zwei Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten versucht, über sportpraktische Erfahrungen theoretische Hintergründe zu Bewegungsursache und -wirkung zu thematisieren und zu motivieren. Gekoppelt an die Körpererfahrung erfolgte durch einsichtiges Lernen eine kognitive Auseinandersetzung mit biomechanischen Theorieansätzen. Ein weiterer Aspekt des Projekts bestand darin, über Fragebögen den biomechanischen Kenntnisstand der Schüler vor und nach den Unterrichtseinheiten zu evaluieren. Es zeigte sich, dass sowohl das Fachwissen als auch das Bewegungsinteresse gesteigert werden konnten. Aus Sicht der Fachlehrer erwies sich das Projekt als sehr sinnvoll und erhielt durchweg positive Resonanz.



Wünschenswert wäre es, Projekte dieser Art zukünftig vermehrt durchzuführen. Den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, physikalische Phänomene am eigenen Körper erleben und somit besser verstehen zu können. Der Sportunterricht sollte deshalb nicht nur motorische Fähigkeiten vermitteln, sondern die Schüler durch eigene Erfahrung und Einsicht zum Erwerb von den Fachunterricht überschreitenden Kompetenzen motivieren. Zukünftige Arbeiten sollten sich verstärkt damit beschäftigen, den Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts hervorzuheben, um Chancen aufzuzeigen, die sich durch eine Kooperation mit dem Sportunterricht für andere Fächer auftun. Außerdem kann durch die Einrichtung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft (AG) im Bereich Biomechanik dieses Angebot sinnvoll ergänzt werden. Grundsätzlich sollte man im Lehrerkollegium, aber auch bei den zuständigen Behörden ein Bewusstsein dafür schaffen, welche Wichtigkeit der Biomechanik zugesprochen werden muss, da sie eine sportphysikalische Prozessbetrachtung und den Erwerb von Transferwissen in der Praxis ermöglicht. Um eine ganzheitliche Bildung zu gewährleisten, muss die Biomechanik daher auch im Bildungsplan avanciert werden. In diesem Zuge sollten biomechanische Themen verstärkt Gegenstand von Lehrerfortbildungen der Fächer Sport und Physik werden.

Anmerkung

(1) Aus organisatorischen Gründen (keine Parallelklasse mit gleicher Lehrkraft und gleichem Ausgangsniveau vorhanden) konnten die Ergebnisse nicht durch ein Kontrollgruppendesign abgesichert werden.

Literatur

Funke, J. (1983). Sportunterricht als Körpererfahrung. In: D. Brodtmann & Dietrich, K. (Hrsg.), *Schulsport Praxis*. Reinbek: Rowohlt.
 Funke-Wienecke, J. (2007). Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. In: R. Laging & J. Funke-Wienecke & J. Bietz (Hrsg.), *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Hohengehren: Schneider.
 Gröbings, S. (1981). *Einführung in die Sportdidaktik*. Lehren und Lernen im Sportunterricht (3. wesentlich veränderte und verbesserte Auflage). Bad Homburg: Limpert.
 Haag, H. (1996). *Einführung in das Studium der Sportwissenschaft* (2., unveränd. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
 Leist, K.-H. (1993). *Lernfeld Sport*. Reinbek: Rowohlt.

Schülerfragebogen zum Unterrichtskonzept



Universität Karlsruhe (TH)
Forschungsuniversität • gegründet 1825



Forschungszentrum für den Schulsport und
den Sport von Kindern und Jugendlichen

Fragebogen zur Evaluation einer Unterrichtsdoppelstunde im Rahmen des
Theorie-Praxis-Konzepts des Instituts für Sport und Sportwissenschaft

Abb. 5:
Schülerfragebogen

| | | |
|-----------|---|--|
| E1 | Thema | Datum, Uhrzeit der Intervention |
| E2 | Schule, Klasse | |
| E3 | Geschlecht: | <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich |
| E4 | Initialen des Vor- und Nachnamens: | |
| E4 | Tag und Monat des Geburtstags: | |
| E5 | Fachnote Sport vom Vorjahr: | |
| E6 | Fachnote Physik vom Vorjahr: | |
| E7 | Wie oft waren Sie in den letzten zwei Wochen sportlich aktiv? | <input type="checkbox"/> 1x <input type="checkbox"/> 2x <input type="checkbox"/> 3x <input type="checkbox"/> 4x <input type="checkbox"/> 5x <input type="checkbox"/> 6x <input type="checkbox"/> 7x <input type="checkbox"/> mehr als 7x <input type="checkbox"/> nie |

| | | trifft voll und ganz zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft gar nicht zu |
|------------|--|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| F1 | Ich nehme gerne am Sportunterricht teil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F2 | Die Unterrichtsthematik hat mich interessiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F3 | Ich konnte der Unterrichtsthematik leicht folgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F4 | Ich konnte die physikalischen Hintergründe verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F5 | Es ist wichtig, die theoretischen Hintergründe des Sports zu kennen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F6 | Es bereitet mir Freude, Physik im Sportunterricht am eigenen Körper zu erfahren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F7 | Durch das angeeignete Wissen kann ich meine Leistung im Sport verbessern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F8 | Es wäre schön, häufiger solchen Unterricht zu haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F9 | Das Konzept entspricht meinen Erwartungen an den Schulsport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F10 | Diese Unterrichtsform bereitete mir mehr Spaß als herkömmlicher Unterricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Pollähne, H. & Seidensticker, S. (2004). Querschnittsaufgaben der Schule und der Beitrag der Sport- und Bewegungserziehung. Theoretische Reflexionen und Bibliographie zu Modellen der praktischen Umsetzung. *sportunterricht*, 53 (8), 240-244.
Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.) (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (6.Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Rusch, H. & Weineck, J. (1998). *Sportförderunterricht*. Lehr- und Übungsbuch zur Förderung der Gesundheit durch Bewegung. Schorndorf: Hofmann.
Schewe, H. (2000). *Biomechanik - Wie geht das?* Stuttgart: Georg Thieme.

Sport als räumliche Praxis

Zur Thematisierung von Raum als Gegenstand des Sportunterrichts

Christian Peters

Sport als körperliche Praxis ist per se eingebettet in Raum und Zeit. Während die zeitliche Perspektive in der Sportwissenschaft immer schon eine große Bedeutung hatte, wurde dem Raum erst rezent im Zuge eines *Spatial Turn* der Kultur- und Sozialwissenschaften vermehrte Aufmerksamkeit zuteil (vgl. beispielhaft Bachmann-Medick 2006; Döring & Thielmann 2008). Doch wie geht der Schulsport mit der räumlichen Gebundenheit der sportlichen Praxis um? Wie lässt sich die für die Moderne charakteristische Priorisierung von Zeit über Raum im Prozess der voranschreitenden Modernisierung schulsportlich überwinden? Und wie könnte das „neue Räumlichkeitsdenken“ (Bachmann-Medick 2006, S. 291) des *Spatial Turn* auch in den Schulsport Einzug halten?

Raum im Schulsport

Auf den ersten Blick spielt der Raum im Schulsport keine bedeutsame Rolle. Eher beiläufig begegnet die Kategorie des Raumes Lehrern und Schülern dennoch: 1.) Größte Präsenz genießt die Raumfrage im Schulsport als Frage nach dem für Sport und Bewegung zur Verfügung stehenden Platz. Steht für eine Klasse mit 32 Schülern nur ein Hallendrittel zur Verfügung? Wie viele Bahnen kann ich als Lehrer mit meiner Lerngruppe im Schwimmbad nutzen? Oder wie lässt sich der Schulhof als Raum für Sport und Bewegung optimal gestalten? 2.) In der Abmessung, Begrenzung und Größe von Spielfeldern erfährt die Raumfrage eine weitere Bedeutungsdimension innerhalb des Schulsports. 3.) Auf der inhaltlichen Ebene begegnet Schülern und Lehrern Raum im Sportunterricht darüber hinaus als ein Gestaltungskriterium für Bewegungsdarstellungen oder eher metaphorisch im mannschaftstaktischen Verhalten in den großen Sportspielen, wenn es darum geht, „die Räume eng zu machen“. In den Lehrplänen und Richtlinien des Faches Sport für das Bundesland Nordrhein-Westfalen taucht die Kategorie des Raumes in zweierlei Hinsicht auf: Zum einen wird auf eine Öffnung von Schule in dem Sinne verwiesen, dass den Schülern durch das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten (wie Fitnessstudios, Beach- oder Soccer-Anlagen, Eis- oder Skihallen etc.) Erfahrungen und Einsichten aus erster Hand ermöglicht werden, die sie in besonderer Weise dazu motivieren können, Elemente eines sportiven und bewegungsintensiven Lebensstils in ihr Alltagshandeln zu integrieren (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 35). Darüber hinaus – und das erscheint mir die bedeutendere Thematisierung des Räumlichen zu

Abb. 1:
Inhaltsbereiche des
Schulsports

Quelle: Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-
Westfalen 1999,
S. XXXVII



sein – werden in den Richtlinien und Lehrplänen des Schulfaches Sport zehn Inhaltsbereiche ausgewiesen, zu denen auch zwei sportbereichsübergreifende Bewegungsfelder gehören (1. Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen; 2. Das Spielen entdecken, Spielräume nutzen; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XXXVII). Dem Inhaltsbereich „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ wird damit eine grundlegende Bedeutung für die Entwicklungsförderung durch Bewegung eingeräumt; er dient zudem als Basis für die Arbeit in den Inhaltsbereichen drei bis neun (vgl. Abb. 1).

Damit bleibt festzuhalten: Die Richtlinien und Lehrpläne des Faches Sport schlagen zwar explizit eine Berücksichtigung der Kategorie des Raumes für die schulsportliche Praxis vor, indem sie auf die „Entdeckung und Nutzung von Spielräumen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen 1999, S. XXXIX) verweisen, lassen deren konkrete unterrichtliche Umsetzungen jedoch bewusst offen, um der Lehrkraft eine Vielzahl unterrichtlicher Ausgestaltungen zu ermöglichen. Um aber nun an Ideen für eine substantielle schulsportliche Thematisierung des Raumes zu gelangen, erscheint der Blick vom Schulsport zurück in die ihn fundierende Sportwissenschaft sinnvoll. Wo und wie wird die Kategorie des Raumes sportwissenschaftlich thematisiert? Hier erscheint es zunächst notwendig, den sportwissenschaftlich bis dato nur marginal diskutierten Implikationen eines *Spatial Turn* der Kultur- und Sozialwissenschaften nachzugehen.

Raum im Zuge des *Spatial Turn*

Nach Jahrzehnten eher marginaler Bedeutung erfreut sich der Raum gegenwärtig derartiger Beliebtheit, dass kultur- und sozialwissenschaftlich – im Zuge eines mittlerweile schon als inflationär kritisierten ‚Reflexes‘ – ein weiterer *Turn* diagnostiziert wurde: der *Spatial Turn* (vgl. Döring & Thielmann 2008; Bachmann-Medick 2006, S. 284-328; Lossau 2007). Darunter wird seit

Ende der 1980er Jahre ein Paradigmenwechsel gefasst, der die Auffassungen darüber, wie ein gegebener Raum wissenschaftlich angemessen abgebildet (beschrieben, analysiert, typologisiert etc.) werden kann, stark verändert hat. Beeinflusst von Erkenntnissen insbesondere der Sozialwissenschaften ist die frühere Unbefangenheit der Geistes- und Kulturwissenschaften im Umgang mit der Raum-‚Wirklichkeit‘ verloren gegangen. Raum und ebenso sein Inventar sind nach neueren Auffassungen nicht nur als physikalisch-euklidische Gewissheit aprioristisch vorzusetzen, sondern auch in ihrer individuellen und sozialen Konstruiertheit von Bedeutung. Der *Spatial Turn* hinterfragt damit die bis dato gültige Annahme eines natürlich gegebenen oder durch Wahrnehmungsbedingungen geschaffenen *Container-Raumes*. Damit tritt nun eine Untersuchungsperspektive in den Vordergrund, die Räume als kulturell konstituiert, körperlich hervorgebracht und politisch verhandelbar betrachtet. Der *Spatial Turn* kann dabei als Produkt einer simultanen Paradoxie angesehen werden, ähnlich derjenigen, die Bette (2005, S. 25) für die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Körper ausgemacht hat. Diese besteht im Spannungsverhältnis von Auflösung und gleichzeitiger Wiederkehr des Raumes (vgl. dazu Tab. 1 sowie Schroer 2006, S. 162).

Der aktuelle kulturwissenschaftliche Umgang mit dem zum Schlüsselthema avancierten Raum lässt sich wohl am ehesten so resümieren, dass der Raum weder verschwindet, noch gänzlich neu zurückkehrt. Vielmehr

Tab. 1:
Spatial Turn als Produkt einer simultanen Paradoxie
Quelle: Eigener Entwurf

| Die Rückkehr des Raumes | Der Raum verschwindet |
|--|--|
| Die politischen und gesellschaftlichen Umbrüche der späten 1980er Jahre, in deren Folge sich die Aufhebung der räumlich-politischen Polarität ereignete, führte zu einer weitreichenden Verschiebung der Kartierung der Welt (Bachmann-Medick 2006, S. 287). | Das scheinbare Schrumpfen von Entfernungen durch immer höhere Geschwindigkeiten in der Raumüberwindung führte zu einer Wahrnehmung der Welt als Global Village. In dieser wird Raum lediglich eine untergeordnete Bedeutung beigemessen. |
| Die voranschreitende Globalisierung machte im Sinne von weltweiter Vernetzung und wechselseitigen Abhängigkeiten die Raumperspektive unvermeidlich. | In einer Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen wird die abnehmende Bedeutung, die Aufhebung oder gar Vernichtung des Räumlichen zu plausibilisieren versucht. |
| Die Aufhebung der Grenzen (zum Beispiel der Fall der deutsch-deutschen Mauer oder des Eisernen Vorhangs insgesamt) zog eine breite Problematisierung neuer Grenzziehungen, räumlicher Disparitäten und gewandelter Raumanprüche nach sich. | Die Diagnose von Prozessen der Entortung und der globalen Enträumlichung sowie Entwürfe wie die Placeless Society, die Ortlosigkeit oder das Konzept der Nicht-Orte trugen überdies dazu bei, die Vernachlässigbarkeit des Raumes als Basiskategorie menschlichen Handelns zu begründen. |



Abb. 2:
„Sportplatz Innenstadt“
– Eisbach-Surfen im
Englischen Garten in
München
Quelle: Eigenes Foto

hält der Raum als ‚Vielzahl von Raumperspektiven‘, die auf die Erschließung ihres gesellschaftlichen Potenzials hin zugeschnitten werden müssen, Einzug in ein neues kulturwissenschaftliches Denken. „Raum meint soziale Produktion von Raum als einen vielschichtigen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess, eine spezifische Verortung kultureller Praktiken, eine Dynamik sozialer Beziehungen, die auf die Veränderbarkeit von Raum hindeuten“ (Bachmann-Medick 2006, S. 289). Eine breite sportwissenschaftliche Diskussion des *Spatial Turn* ist bis dato noch nicht erfolgt, müsste am ehesten aber in der zwischen Sportwissenschaft und Geographie stehenden Sportgeographie ansetzen.

Sportgeographie – Sport als räumliche Praxis

In den vergangenen vier Jahrzehnten ist der Sport als soziale Praxis zu einem akzeptierten Kulturphänomen aufgestiegen. Mit seiner kulturellen Aufwertung verbunden war zugleich auch die Inbesitznahme neuer Sport- und Bewegungsräume. Der Sport wurde somit ubiquitär. „Im öffentlichen Raum sieht man heute Einiges, was in den 1960er-Jahren noch nicht zu sehen war: Jogger, die in exhibitionistischer Sportkleidung ihre Kilometer bolzen, Inlineskater beim virtuosens Slalom um Passanten, auf Treppenstufen krachende Skateboarder, Menschen aller Altersstufen, die sich hinter den gläsernen Fassaden der Fitness-Studios auf Laufbändern und an Kraftmaschinen mühen“ (Alkemeyer 2009, S. 47, vgl. dazu auch Bette 2005, S.72-102; Kaschuba 1997, vor allem aber Gebauer et al. 2004).

Das Vordringen der postmodernen Sportpraktiken aus dem „Ghetto der Vereine und Sportanlagen“ (Kaschuba 1997, S. 230) in neue, andere Räume macht die Notwendigkeit einer systematischen Perspektive auf diese Veränderungsprozesse transparent; eine Perspektive, die seit einigen Jahren in der deutschen Sportwissenschaft von der Subdisziplin *Sportgeographie* wahrgenommen wird.

Die wesentlichen Impulse, die zur Etablierung der im Verschneidungsbereich von Geographie und Sportwissenschaft beheimateten Sportgeographie führten, gingen seit Ende der 1960er Jahre vor allem von Geographen und Sportwissenschaftlern des anglophonen Raums aus (Bale 1989; 2003). Mittlerweile allerdings – im Zuge des *Spatial Turn* der Sozial- und Kulturwissenschaften und eingebettet in das daraus resultierende neue Räumlichkeitsdenken – ist der Forschungsgegenstand Sportraum auch in der deutschsprachigen Wissenschaftslandschaft entdeckt worden (vgl. exemplarisch Gebauer et al. 2004 sowie Bette 2005). Die gegenwärtige Konjunktur des Räumlichen in der deutschen Sportwissenschaft indizieren zudem erste sportgeographische Veröffentlichungen (Rösch 1986; Peters & Roth 2006; Hürten 2007; Peters 2007; 2008) sowie die Institutionalisierung des Diskurses in der Gründung einer „Kommission für Sport und Raum“ innerhalb der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) im März 2006 (vgl. Wetterich et al. 2005). Doch womit beschäftigt sich Sportgeographie eigentlich? Nimmt man vereinfachend an, dass sich die Geographie der Untersuchung des „Räumlichen“ verschrieben hat, und die Sportwissenschaft den Sport zu ihrem Forschungsgegenstand erklärt hat, so bildet der Sport als räumliche Praxis die Schnittmenge von Geographie und Sportwissenschaft und damit den Forschungsgegenstand einer Sportgeographie. Diese beschäftigt sich folglich vornehmlich mit der Frage: Wo treiben Menschen aus welchen Motivlagen und mit welchen (räumlichen) Konsequenzen Sport?

Doch welche Rückschlüsse lassen sich aus der theoretischen Perspektive einer kultur- und sozialwissenschaftlich informierten Sportgeographie für die Schule und den Schulsport ableiten?

Sportgeographie in der Schule

Die wissenschaftliche Zusammenführung der Disziplinen Sportwissenschaft und Geographie in der Subdisziplin Sportgeographie lässt sich in den schulischen Kontext in drei unterschiedlichen Formen transferieren: Zum einen (a) in der fächerverbindenden Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde und Sport, zum zweiten (b) in der Integration des Gegenstandes Sport in den Erdkundeunterricht (vgl. dazu Peters 2009; Peters & Hürten 2009) und zum dritten (c) in der Thematisierung des Räumlichen im Sportunterricht.

a) Obwohl in den Richtlinien und Lehrplänen explizit vorgeschrieben und inhaltlich vorgesehen, gilt auch für die Schule das, was zuvor schon für die wissenschaftlichen Disziplinen konstatiert werden musste: Dem hohen Aufforderungscharakter des Sports zum Trotz ist die Fächerverbindung von Sport und Erdkunde eine bislang eher selten praktizierte Kombination (vgl. Gerber 2004, S. 2). Das ist zum einen erstaunlich, weil beide Wissenschaftsdisziplinen und damit auch beide Schulfächer in ihrer didaktischen Struktur Handlungsvollzüge (Exkursionen in der Geographie, sportliche Praxis im Sport) als zentral ausweisen, aus deren gegenseitiger Theorie-Praxis-Verschlingung sich interessante und höchst gewinnbringende Synergien erzielen ließen. Zum Zweiten „spielt“ die Kategorie des Raumes sowohl im Fach Sport wie auch im Fach Erdkunde eine bedeutsame Rolle. Zum Dritten existiert ein außergewöhnlich großes Reservoir an Lehrkräften, die über Studienhintergrund in beiden Fächern verfügen; erfreut sich doch die Kombination von Sport und Erdkunde bei Lehramtsstudierenden großer Beliebtheit. So ließe sich beispielsweise in der Jahrgangsstufe sieben das Erdkundethema „Leben in der Kalten Zone“ durch das Aufgreifen von Eskimo-Spielen im Sportunterricht ebenso ergänzen wie das Erlernen der Unterschiede von Stadt und Land im Erdkundeunterricht der fünften Jahrgangsstufe durch ein Akrobatik-Projekt zum Thema *Wir bauen eine Stadt im Sportunterricht*.

b) Im Erdkundeunterricht kann der Sport in zweifacher Hinsicht Berücksichtigung finden. Zum einen durch die Integration von sportlicher Praxis (Orientierungslauf, Fußexkursion zur Besichtigung eines interessanten Stadtviertels, Kanutour, Stadtmarathon oder Wandertag unter dem Motto *Wir erkunden Natur und Landschaft zu Fuß* etc.), zum zweiten in der theoretischen Bearbeitung sporträumlicher Sachverhalte. Warum wird das Stadion gerade an dieser Stelle des Stadtrands gebaut? Welchen Beitrag leistet der Sport zur Festivalisierung der Stadtpolitik?

c) Das Aufgreifen der Kategorie des Raumes im Sportunterricht soll im Folgenden entwickelt werden.

Wie könnte nun eine schulsportliche Thematisierung der kulturwissenschaftlichen Wende zum Raum konkret aussehen?

Stadt als Spielraum nutzen – Zur Integration des Sportraums Stadt in den Sportunterricht

Der Kategorie des Raumes kommt in den neuen Sportpraktiken wie Le Parkour, Waveboarding oder Street-Skateboarding, die jenseits der normierten Räume des traditionellen Sports stattfinden, eine qualitativ neue Dimension zu. So steht die kreative Umnutzung des öf-



fentlichen Raumes im Zentrum des Lifestyle-Sports Skateboarding. Das Skateboarding hat damit innerhalb seiner ureigenen Sportlogik eine konstitutiv räumliche Dimension, die sich als unmittelbar anschlussfähig an das im Zuge des *Spatial Turn* gewandelte Raumverständnis erweist; ist der von den Skatern geschaffene Sportraum doch ein körperpraktisch hervorgebrachter, fluider und kontingenter Raum.

Der besondere Stellenwert des Räumlichen beim Street-Skateboarding manifestiert sich in besonders augenscheinlicher Weise in der Foto- und Videopraxis der Skateboarder. Für diese ist das Festhalten ihrer Moves und Tricks in Bildern und Videos mindestens genauso wichtig wie die eigentliche motorische Praxis; lassen sich besondere Distinktionsgewinne innerhalb der Skateszene doch vor allem durch eine mediale Inszenierung des eigenen sportlichen Könnens vor einer ästhetisch oder kulturell aufgeladenen räumlichen Hintergrundkulisse erzielen. In einem Video wirkt ein ge-

Abb. 3:
Jugendliche Street-Skateboarder vor der Kulisse des Kölner Doms
Quelle: Eigenes Foto

Abb. 4:
Für die Skateboard-Szene gilt die Domplatte als der Treffpunkt schlechthin
Quelle: Eigenes Foto



Abb. 5:
Kölner Skateboarder
bei der Erstellung von
Me-Tapes
Quelle: Eigenes Foto

standener Kickflip vor der Silhouette des Kölner Doms oder des Brandenburger Tores natürlich eindeutig „stylisher“ als vor einer unbekanntenen Autobahnbrücke. Insofern hat die als Stil-Gemeinschaft (vgl. Stern 2010) aufzufassende Skateboarding-Szene auf ihrer Suche nach geeigneten Skate-Spots immer auch die mediale Verwertbarkeit der urbanen Hintergrundarchitektur im Blick. Es sind deshalb gerade die großen und berühmten Plätze (wie die Kölner Domplatte) und die angesagtesten Stadtviertel, von denen sich die Skateboarder magisch angezogen fühlen (siehe Abb. 3 und 4, vorherige Seite).

Um sich im virtuellen Raum des Internets zu inszenieren und zudem für mögliche Sponsoren interessant zu machen, gehören *Me-Tapes* wie selbstverständlich zur Skateboard-Szene dazu. Unter *Me-Tape* fassen die Skateboarder den Zusammenschritt einer Abfolge von zuvor mit einer Videokamera gefilmten spektakulären Tricks, Moves und Sprüngen, der so genannten Line. Um sich in der Szene zu etablieren, ist es für Skater unabdingbar notwendig, auch eigene Videos zu erstellen. „Skateboarding ohne Videos ist wie Basketball ohne Korb – es würde einfach etwas fehlen“ (von Krosigk 2006, S. 119).

Das *Me-Taping* basiert demnach auf dem Zusammenspiel von motorischer Bewegungspraxis der Skater auf der einen Seite und ihrem Raumwissen sowie der räumlichen Aura der für die Videos ausgewählten, meist urbanen Hintergrundkulisse andererseits (siehe Abb. 5, oben).

Als vermittelndes Medium zwischen Sport und Raum erscheint die Videopraxis des *Me-Taping* deshalb in besonderer Weise für eine Integration der Kategorie des Raumes in den Sportunterricht geeignet. Für die konkrete Umsetzung im Sportunterricht bedingt dies nun eine Annäherung von zwei Seiten: 1.) zum einen – wie im traditionellen Sinne des Sportunterrichts üblich – einen Zugang von der motorischen Praxis her, 2.) zum anderen eine Problematisierung des Räumlichen aus einer (sport)geographischen Perspektive. Darüber hinaus

erscheint das *Me-Taping* für den Sportunterricht aber auch deshalb interessant, weil der selbständige Einsatz neuer Medien (selbstständiges Drehen eines Kurzfilms) einen hohen Aufforderungscharakter hat und sich damit meist äußerst förderlich auf die Motivation der Schüler auswirkt. Zudem ergibt sich über die *Me-Tapes* eine für Schüler sofort nachvollziehbare Notwendigkeit der Reflexion und Analyse von Bewegungsweisen, die im Alltagsgeschäft des Sportunterrichts – obwohl in den Lehrplänen explizit gefordert – meist doch eher zu kurz kommt.

Die am Beispiel des Skateboardens angestellten Überlegungen zur Integration von Raum als konstitutivem Element sportlicher Praxis in den Sportunterricht lassen sich meines Erachtens gut – wie im Folgenden exemplarisch illustriert – in einer Unterrichtsreihe zum Inlineskaten umsetzen. Das Inlineskaten hat als Boom-Sportart der 1990er-Jahre die Schulen inzwischen erreicht, so dass viele Schüler sowohl über das notwendige Equipment (Skates, Schutzausrüstung) als auch Interesse verfügen.

1.) Aus der Perspektive der motorischen Praxis wird den Schülern nach einer ersten Schulung ihrer Inlinespezifischen Fertigkeiten der Arbeitsauftrag erteilt, eine eigene Inline-Kür zu entwickeln. Diese wird zunächst im gewohnten Umfeld (Halle, Schulhof, Schulparkplatz etc.) einstudiert. Im Rahmen eines theoretischen Exkurses, einer Hausaufgabe oder auch nur einer kurzen Videosequenz werden die Schüler dann auf die in der Skateszene verbreitete Praxis der *Me-Tapes* hingewiesen. Fortan soll es ihr Arbeitsauftrag sein, ein *Me-Tape* ihrer eigenen Kür zu erstellen. Dazu werden zunächst verschiedene *Me-Tapes* aus dem Internet (einfach den Begriff *Me-Tape* im Internet beim Videoportal Youtube eingeben) analysiert und auf ihre charakteristischen Merkmale hin verglichen. Wie lässt sich Bewegung besonders spektakulär inszenieren?

2.) Parallel dazu müsste im Rahmen einer Geographie-Sequenz eine sozialräumliche Gliederung der Stadt vorgenommen werden, in der die *Me-Tapes* gedreht werden sollen. Welches Image haben einzelne Stadtteile? Wie unterschiedlich sind die Atmosphären bestimmter öffentlicher Räume? An welchen Orten und Plätzen in der Stadt sind welche Sportler warum anzutreffen (für eine geographische Problematisierung der Sportpraxis von Jugendlichen vgl. Peters 2009)? Die theoretische Aufarbeitung der Stadtstrukturen mündet schließlich in eine Auswahl eines den Schülern geeignet erscheinenden Stadtquartiers, das als atmosphärenreiche Kulisse der *Me-Tapes* fungieren soll. Im Rahmen einer Exkursion, die als Bindeglied beide Zugänge zusammenführt, filmen die Schüler anschließend gegenseitig ihre Inline-Kür vor der zuvor ausgewählten Kulisse. Abschließend werden die besten Szenen in Kleingruppen verdichtend zusammengeschnitten, dramaturgisch geordnet und mit einer passenden Musik unterlegt, so dass zum Abschluss der Unterrichtsreihe jeder Schüler über ein eigenes *Me-Tape* verfügt.

Fazit

Der vorliegende Beitrag greift die aktuelle sozial- und kulturwissenschaftliche Konjunktur des Räumlichen auf und eruiert die Möglichkeiten einer schulsportlichen Thematisierung des *Spatial Turn*, indem er am Beispiel des Skateboardens bzw. Inlineskatens aufzuzeigen versucht, wie der Sport aus der Perspektive der Sportgeographie als räumliche Praxis in den Blick genommen werden kann.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2009). Körperlichkeit und Politik. Aufrecht und biegsam. Eine politische Geschichte des Körperkults. In M. Marschik; R. Müller; O. Penz & G. Spitaler (Hrsg.), *Sport Studies* (S. 47-59). Wien: Facultas.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bale, J. (1989). *Sports Geography*. London: Spon.
- Bale, J. (2003). *Sports Geography*. 2. Aufl., New York: Routledge.
- Bette, K.-H. (2005). *Körperspuren: Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit*. 2. Aufl., Bielefeld: Transcript.
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.
- Gebauer, G.; Alkemeyer T.; Boschert, B.; Flick, U. & Schmidt, R. (2004). *Treue zum Stil. Die aufgeführte Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Gerber, W. (2004). *Geographie und Sport. geographie heute*, 25, 2-4
- Hürten, D. (2007). „Sportscape“ Mallorca. Eine geographische Untersuchung der ökonomischen Bedeutung und Raumwirksamkeit des mallorquinischen Radtourismus. Dissertation, Universität zu Köln.

- Kaschuba, W. (1997). Sportivität. Die Karriere eines neuen Leitwertes. Anmerkungen zur Versportlichung unserer Alltagskultur. In V. Caysa (Hrsg.), *Sportphilosophie* (S. 229-256). Leipzig: Reclam.
- Lossau, J. (2007). «Mind the gap». Bemerkungen zur gegenwärtigen Raumkonjunktur aus kulturgeographischer Sicht. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 53-68). Bielefeld: Transcript.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium in NRW*. Sport. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Peters, C. & Roth, R. (2006). *Sportgeographie – Entwurf einer Systematik von Sport und Raum* (Schriftenreihe Natursport und Ökologie, Band 20). Köln: Deutsche Sporthochschule.
- Peters, C. (2007). Sportgeographie – Sport aus der Tiefe des Raumes. *Sport und Gesellschaft*, 4, 142-159.
- Peters, C. (2009). Sportgeographie – Zur Geographie der sportlichen Praxis von Jugendlichen. *Geographie und Schule*, 31, 41-44.
- Peters, C.; Türk, S. & Roth, R. (2008). Sports Geography – Rethinking Sports' Making Space. *International Journal of Physical Education*, 44, 188-197.
- Peters, C. & Hürten, D. (2009). Sportlandschaft Mallorca – Zur wirtschaftlichen Bedeutung des Radsporttourismus auf der Baleareninsel Mallorca. *Geographie und Schule*, 31, 28-33.
- Rösch, H.-E. (1986). *Sport und Geographie. Zur Begründung einer Sportgeographie* (Düsseldorfer Sportwissenschaftliche Studien, Heft 1). Düsseldorf.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stern, M. (2010). *Stil-Kulturen. Performative Konstellationen von Technik, Spiel und Risiko in neuen Sportpraktiken*. Bielefeld: Transcript.
- von Krosigk, H. (2006). *Alles über Skateboarding*. Berlin: Tropen Verlag.
- Wetterich, J.; Schröder, J. & Pitsch, W. (2005). Zur Gründung einer dvs-Kommission ‚Sport und Raum‘. *dvs-Informationen*, 20, 28-32.



Christian Peters

Lehrer für die Fächer Sport und Erdkunde am Werner-Heisenberg-Gymnasium Leverkusen
Doktorand am Sportwissenschaftlichen Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich „Sport und Gesellschaft“ (Lehrstuhl: Univ.-Prof. Dr. Thomas Alkemeyer)

E-Mail: cpeters@t-online.de



NEU

Prof. Dr. Peter Hirtz / Prof. Dr. Arturo Hotz / Prof. Dr. Gudrun Ludwig
unter Mitarbeit von Jane Dobbert

Orientierung

Nach einem kurzen philosophisch-historischen Diskurs und empirisch gestützten Aussagen zur Entwicklung der Orientierung im Altersgang wird das allgemeine didaktisch-methodische Vorgehen vorgestellt. Es wird zwischen einer wahrnehmungsorientierten, fähigkeitsorientierten und kompetenzorientierten Förderung unterschieden. Im Mittelpunkt des Buches stehen konkrete Praxisideen in Form eines komplexen Übungskatalogs. Dabei werden Übungen zur Vermittlung der verschiedenen Aspekte von Orientierung für das Kleinkind- und Vorschulalter ebenso wie für den Schulsport, das Erwachsenen- bzw. Seniorenalter sowie für den Schneesport differenziert zusammengestellt.

DIN A5, 176 Seiten, ISBN 978-3-7780-0421-0, **Bestell-Nr. 0421** € 19.90

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0421

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsport – Chancen und Probleme

Hilke Teubert & Christa Kleindienst-Cachay



Dr. Hilke Teubert

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich für Sozial- und Gesundheitswissenschaften des Sports an der Universität Tübingen.

Universität Tübingen
Wilhelmstr. 124
72074 Tübingen



Prof. Dr. Christa Kleindienst-Cachay

ist Professorin für Sportpädagogik an der Universität Bielefeld.

Universität Bielefeld,
Fakultät für Psychologie
und Sportwissenschaft,
Postfach 100131
33501 Bielefeld.

Bei der Integration von Migrantinnen und Migranten, darin sind sich Experten einig, kann der Sport eine herausragende Rolle spielen. Neben dem Vereinssport kommt dabei vor allem dem Schulsport eine besondere Bedeutung zu, da er als Pflichtveranstaltung die Chance bietet, Kinder und Jugendliche jeder Herkunft und Nationalität zu erreichen. Er schafft im schulischen Fächerkanon einmalige Chancen der Begegnung, so z.B. der Kommunikation, der Kooperation sowie der partnerschaftlichen Konfliktaustragung, durch die die Integration gefördert werden kann. Unbestritten verfügt der Sportunterricht also über ein besonderes Potenzial! Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Differenzkategorie „Migrationshintergrund“ auch im Sportunterricht zu erheblichen Schwierigkeiten führen kann, die die Sportlehrkräfte vor besondere Herausforderungen stellt und ihnen ein sensibles und kompetentes Handeln abverlangt.

Dabei ist allerdings anzumerken, dass die im Folgenden beschriebenen Phänomene nicht auf alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gleichermaßen zutreffen, sondern auf bestimmte, allerdings zahlenmäßig große Gruppen, deren Familien eine spezifische Kombination sozialstruktureller und ethnisch-kultureller Faktoren aufweisen (geringes Einkommen, geringer Bildungshintergrund, Orientierung an religiös motivierten Normen). Aufgrund zunehmender Differenzierungsprozesse innerhalb der Migrantenbevölkerung ist deshalb eindringlich vor Pauschalisierungen im Hinblick auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu warnen.

Es lassen sich vor allem zwei Problembereiche ausmachen: zum einen der Bereich der Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum anderen der Zugang zum Sport und die sportliche Vorsozialisation, die bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund meist anders verläuft als bei Kindern und Jugendlichen der Herkunftsgesellschaft.

Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Wie neuere Untersuchungen zum Gesundheitsstatus und zum motorischen Status von Kindern und Jugend-

lichen zeigen, sind in den Gruppen der Übergewichtigen und Adipösen sowie in den Gruppen mit motorischem Förderbedarf Schüler mit Migrationshintergrund überproportional vertreten, wobei diese Befunde bei Mädchen noch stärker ausgeprägt sind als bei Jungen (vgl. Gesundheitsamt Stadt Salzgitter, 2002; Starker, Lampert, Worth, Oberger, Kahl & Bös, 2007; ähnlich Haenel, 2007).

Womit hängt dies zusammen? Bei genauer Betrachtung stellt man fest, dass auch deutsche Kinder, wenn sie aus niedrigen sozialen Milieus kommen, von diesen problematischen Befunden stärker betroffen sind als der Durchschnitt (vgl. Gesundheitsamt Stadt Salzgitter, 2002; Robert Koch Institut, 2006). D.h. motorische Defizite und Übergewicht hängen auch mit dem sozialen Milieu der Herkunftsfamilie zusammen, also mit Elternhäusern, die nur über ein geringes kulturelles Kapital verfügen, was sich u.a. auch in einem mangelnden Gesundheitsbewusstsein und geringem Wissen um die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die kindliche Entwicklung niederschlägt. In diesen niedrigen sozialen Milieus sind nun wiederum Migranten viel stärker vertreten als die deutsche Bevölkerung: Stammen aktuellen Daten zufolge über die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozialen Status, so betrifft dies nur weniger als ein Viertel aller Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Schenk, Ellert & Neuhauser, 2007, S. 590ff.; Alt, 2006, S. 11). Insofern ist mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass das Merkmal „Ethnie“ hier in einem engen Zusammenhang mit anderen Merkmalen, insbesondere den soziokulturellen und sozialstrukturellen (finanziellen) Ressourcen und dem Bildungshintergrund der Familie zu sehen ist. Erst die Verschränkung dieser Faktoren verursacht mithin die Unterprivilegierung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Da Migrantenfamilien oft in finanziell prekären Verhältnissen leben (1), wachsen die Kinder häufig in für die Bewegungssozialisation ungünstigen Bedingungen auf, wie z.B. in beengten innerstädtischen Wohnverhältnissen mit hoher Verkehrsdichte oder in sozialen Brennpunkten, die häufig durch Hochhausbebauung und entfernt liegende, schlecht einsehbare Spielplätze gekennzeichnet sind. Hinzu kommt, vor allem bei mus-

limischen Familien, eine religiös-kulturell motivierte Zurückhaltung gegenüber sportiven Körperpraktiken, vor allem bei Mädchen, und zwar zum Teil bereits im Vorschul- und Grundschulalter. Dies und der in sozial niedrigen Milieus besonders stark ausgeprägte Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen (vgl. Mößle, Kleinmann, Rehbein & Pfeiffer, 2005) kann langfristig gesehen zu einer Bewegungsdeprivation führen, die sich bereits jetzt in der motorischen Leistungsfähigkeit auch der älteren Kinder und Jugendlichen niederschlägt. Bei der Studie zu den motorischen Basisqualifikationen der Elfjährigen der Universität Bielefeld (MOBAQ) waren Kinder mit Migrationshintergrund, darunter mehr Mädchen als Jungen, in der Gruppe derer, die die schlechtesten Testergebnisse zeigten, überproportional stark vertreten (vgl. Haenel, 2007, S. 59). Die Ergebnisse dieser Studie beziehen sich auch auf die besonders wichtige Basiskompetenz des Schwimmens. Demnach sind in der Gruppe des untersten Leistungsniveaus die türkisch-muslimischen Kinder überproportional stark vertreten, darunter wiederum mehr Mädchen als Jungen (vgl. Kurz & Fritz, 2006, S. 9).

Sozialisation zum Sport

Migrantenkinder und -jugendliche – insbesondere die Mädchen – treiben in ihrer Freizeit in geringerem Maße Sport als vergleichbare deutsche Alterskohorten. So geht etwa aus der „KiGGS“-Studie des Robert-Koch-Instituts von 2006 hervor, dass von allen Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis siebzehn Jahren diejenigen mit niedrigem Sozialstatus und mit Migrationshintergrund etwa zwei- bis dreimal seltener Sport treiben und auch in geringerem Maße im Freien spielen als Kinder mit höherem Sozialstatus bzw. ohne Migrationshintergrund (vgl. Lampert, Mensink, Romahn, Woll, 2007, S. 638). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die World Vision Studie für Kinder im Alter von acht bis elf Jahren (vgl. Hurrelmann & Andresen, 2007, S. 169f.).

Insofern überrascht es kaum, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch ein deutlich geringeres Sportvereinsengagement aufweisen als deutsche. So zeigen Daten des Deutschen Jugendinstituts, dass nur 21% der zehn- bis elfjährigen Mädchen mit Migrationshintergrund, aber 58% der deutschen Mädchen angeben, in organisierter Form Sport zu treiben. Bei den Jungen sind die Werte erwartungsgemäß höher: nämlich 52% der Jungen mit Migrationshintergrund und 61% der Jungen ohne Migrationshintergrund (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2000, S. 27). Was die Altersgruppe der Jugendlichen betrifft, so ergibt eine neue Studie von Mutz (2009), die auf der Grundlage der PISA-Daten erarbeitet wurde, vor allem für männliche Migranten deutlich höhere Werte: Demgemäß geben 57% der jungen männlichen

Migranten an, Sport in organisierter Form zu treiben (zum Vergleich deutsche Jungen: 54%), aber nur 28% der weiblichen Migranten (zum Vergleich deutsche Mädchen: 42%). Die geringsten Werte weisen dabei jugendliche Migrantinnen aus der Türkei (20,5%), aus den GUSS-Staaten (20,2%) und Ex-Jugoslawien (24,4%) auf. Stellt man auch sozio-ökonomische Faktoren in Rechnung, dann zeigt sich, dass die niedrigste Sportbeteiligung jene Mädchen haben, deren Familien nur über geringes sozio-ökonomisches Kapital verfügen (vgl. Mutz 2009, S. 165 ff.). Diese neuen Befunde decken sich weitgehend mit einer Untersuchung an Haupt- und Realschülern aus dem Jahr 1993 (vgl. Kleindienst-Cachay, 1993). D.h. an den negativen Additionseffekten, die sich für Migrantenkinder und -jugendliche durch Migrationsstatus, niedriges Bildungsniveau und geringes sozio-ökonomisches Kapital für den Zugang zum Sport ergeben, hat sich in den letzten Jahren offenbar nichts geändert.

Hinzu kommt, dass sich die Vereinsmitgliedschaften bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf wenige Sportarten beschränken, nämlich insbesondere auf Fußball und Kampfsport (vgl. Klein, 1999, S. 53), und zwar auch bei den Mädchen (vgl. Kleindienst-Cachay, 2007, S. 24). Andere Sportarten hingegen, wie z.B. Handball, Volleyball, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen sind offenbar bislang kaum attraktiv für diese Gruppe. Ferner fällt auf, dass die im Sportverein Aktiven fast ausschließlich wettbewerbsmäßig Sport treiben. D.h. es gelingt bislang nur, die hochsportiven und wettbewerbsorientierten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, darunter deutlich mehr Jungen als Mädchen, zum Sport zu bewegen, nicht aber die breite Masse, die, wie die deutsche Bevölkerung auch, eher Breitensportlich orientiert sein dürfte.

Das geringe Sporttreiben hat jedoch noch weitere negative Folgen: zum einen fehlen vielen Kindern und Jugendlichen die sportbezogenen Freizeitkontakte in ethnisch gemischten Gruppen, was insbesondere angesichts der gering ausgeprägten Freundschaftsbeziehungen zwischen deutschen Kindern und Jugendlichen und solchen mit Migrationsgeschichte für die Sprachkompetenzen, ja die gesamte Sozialisation höchst problematisch einzuschätzen ist (vgl. Dollase, 1999). Zum andern können sich die positiven Sozialisations- und Integrationseffekte, die ein regelmäßiges intensives Sporttreiben in organisierter Form haben kann, nicht entfalten (vgl. Kleindienst-Cachay, 2007). Darüber hinaus fehlen vielfach Vorerfahrungen in Spiel und Sport, was sich nicht nur in Defiziten bei den motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten niederschlägt, sondern auch in mangelnden Kenntnissen und in zu geringer Motivation zum Sport. Aufgrund dieser Sachlage sind die Anschlussmöglichkeiten an die nachschulische sportive Freizeitkultur junger Erwachsener, vor allem bei den Mädchen, als äußerst begrenzt einzuschätzen.

Folgen: Zunehmende Heterogenität im Sportunterricht

Die beschriebenen Differenzen schlagen sich im Sportunterricht vor allem darin nieder, dass die Lerngruppen immer heterogener werden, und zwar sowohl vom motorischen Entwicklungs- und Könnenstand her gesehen als auch von den Kenntnissen, der Motivation und den Interessen für Sport. Auch verschärfen sich die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen im Sportunterricht aufgrund der vor allem in muslimisch geprägten Milieus vorherrschenden „Dramatisierung der Geschlechterunterschiede“ (2). Dies alles wirkt sich auf bestimmte Körperpraktiken im Sportunterricht aus, die immer wieder Anlass für Konflikte sowohl zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern als auch den Eltern einerseits und der Schulleitung und den Sportlehrkräften andererseits sind. Im Einzelnen betreffen diese Körperpraktiken vor allem das Bekleidungsverhalten muslimischer Schülerinnen im Sportunterricht, insbesondere im Schwimmunterricht, aber auch die Praxis des Umkleidens und Duschens sowie allgemein den im Sport unumgänglichen Körperkontakt (z.B. Handfassung bei bestimmten Übungen, Hilfestellung, Körperkontakte im Sportspiel). Muslimische Mädchen sind von den hinter diesen Praktiken stehenden Normen und Regeln stärker betroffen als muslimische Jungen. Zentraler Diskussionspunkt ist die Auslegung der im Koran verankerten Bekleidungs Vorschriften und des Berührungsverbots. Eine strenge Auslegung verlangt das Tragen weit geschnittener, langärmeliger Kleidung und des Kopftuchs, und zwar auch beim Sport. Für Jungen gelten einige dieser Körpergebote ebenfalls, wie z.B. das Verbot der wechselseitigen Berührung von Personen des anderen Geschlechts (z.B. das Reichen der Hand) sowie das Verbot, sich nackt zu zeigen bzw. nackte Personen, auch des gleichen Geschlechts, zu betrachten. Deshalb tragen (manche) muslimischen Sportler in den gemeinschaftlichen Duschanlagen Badehosen, was zu Hänseleien und nachfolgenden Streitereien zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen führen kann. Darüber hinaus kann es aufgrund sozio-kulturell bedingter unterschiedlicher Auffassungen von „Männlichkeit“, „Integrität“ und „Respekt“ auch zu verschärften Konflikten z.B. im Mannschaftssport kommen, die sich schnell ethnisch aufladen können. Auch konfliktieren bisweilen überzogene Männlichkeitsvorstellungen mit der Schülerrolle, weshalb es in gemischtethnischen Klassen bisweilen zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen einzelnen (muslimischen) Schülern und der Sportlehrkraft, insbesondere der Sportlehrerin, kommen kann. (vgl. allgemein Kreter, 2007, S. 118; Avci-Werning, 2007, S. 120; Toprak, 2008, S. 124ff). Bedingt durch die oben beschriebenen Gebote kann der koedukativ erteilte Sportunterricht, vor allem der Schwimmunterricht, für Muslime beider Geschlechter zu Glaubenskonflikten führen, die sich in Anträgen auf

eine Befreiung vom Schwimmunterricht manifestieren können. Das Bundesverwaltungsgericht entschied am 25.8.1993 in einem konkreten Einzelfall, dass eine muslimische Schülerin, wenn sie glaubhaft macht, dass die Teilnahme am koedukativen Sport ihr Recht auf freie Religionsausübung verletzt, ab dem Beginn der Pubertät nicht zur Teilnahme am koedukativen Sportunterricht verpflichtet werden kann. Im Falle, dass es an der Schule keinen monoedukativen Sportunterricht gibt, können muslimische Mädchen also vom Sportunterricht bzw. vom Schwimmunterricht befreit werden. Dies ist jedoch in jedem Einzelfall jeweils neu zu entscheiden (vgl. Bender-Szymanski, 2004). D.h. eine pauschale Beurteilung aufgrund dieses Urteils ist nicht zulässig.

Allerdings: Die hohe Bedeutung, die dem Thema „Befreiung vom Sportunterricht“ in letzter Zeit in der öffentlichen Diskussion, vor allem in der Presse, eingeräumt wurde, steht in keinem Verhältnis zu dessen Relevanz in der Praxis. So gibt es dem Bericht von Spiewak (2006) und den Recherchen des Interkulturellen Rates in Deutschland (2007) zufolge in den einzelnen Bundesländern weder exakte Zahlen über Freistellungsgesuche noch über Genehmigungen. Einer ersten flächendeckenden Untersuchung der Universität Bielefeld an Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen einer westdeutschen Großstadt ist zu entnehmen, dass es in den vergangenen zehn Jahren dort nur einen einzigen Fall vollständiger Befreiung vom koedukativen Sport- und Schwimmunterricht gegeben hat, und dies obwohl in der betreffenden Stadt fast jede zweite Schülerin Migrationshintergrund hat. Die Zahl der Befreiungen vom Schwimmunterricht ist dagegen etwas höher: so gab es im selben Zeitraum sieben genehmigte Anträge, allerdings auch mehr als doppelt so viele Ablehnungen (nämlich 16) (vgl. Bode, 2007). Diese erste Untersuchung lässt – bei aller gebotenen Vorsicht gegenüber den bislang vorliegenden geringen Daten – den Schluss zu, dass es sich bei der Befreiung muslimischer Mädchen vom Sport und Schwimmunterricht keinesfalls um eine weit verbreitete Praxis an den Schulen handelt.

Konsequenzen für Sportlehrkräfte

1.) Die zunehmende Heterogenität der Klassen erfordert von den Sportlehrkräften einen kompetenten Umgang mit Leistungs- und Interessenheterogenität sowie mit kulturellen Differenzen.

Angesichts der zentralen pädagogischen Zielsetzung des Sportunterrichts, nämlich eine möglichst optimale Förderung jedes Einzelnen zur Vermeidung von Chancenungleichheit im Sportzugang zu erreichen, müssen von den Lehrkräften spezifische Differenzierungsmaßnahmen ergriffen werden. Dies gilt einerseits im Hin-

blick auf die optimale Passung der Aufgabenstellungen, die sowohl für den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, z.B. beim Erlernen sportmotorischer Techniken, als auch für den Aufbau von Motivation zum Sporttreiben notwendig ist. Andererseits gilt dies aber auch für die Organisation von Sportspielen, insbesondere Wettspielen, bei denen nur dann wirklich Spielfreude aufkommt, wenn die gegnerischen Mannschaften von ihrem Leistungsniveau her gesehen einigermaßen gleichwertig sind und wenn außerdem noch die Spieler innerhalb einer Mannschaft wenigstens annähernd gleich leistungsfähig sind. Da dies im Schulsport – im Unterschied zum formell betriebenen Sport außerhalb der Schule – praktisch nie der Fall ist, muss diese Äquivalenz v.a. durch ein spezielles Lernarrangement immer wieder hergestellt werden, damit die Spannungsbalance aufrechterhalten werden kann. Dies kann in heterogenen Klassen dadurch geschehen, dass der gesamte Sportunterricht, zumindest aber die Spielphasen im Sportspiel, nach Geschlechtern getrennt durchgeführt werden, um so vor allem den Mädchen Raum zur Entwicklung einer eigenen Spielkultur zu geben. Darüber hinaus sind unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler der Spielgedanke und die Spielregeln immer wieder den jeweiligen Gruppen anzupassen.

2.) *Besonderes Augenmerk verdient die individuelle Förderung bzw. der Ausgleich motorischer Schwächen.*

Da die Sportlehrerinnen und Sportlehrer meist die einzigen Fachleute sind, die die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Einschulungsuntersuchung noch einmal in Bezug auf den motorischen Entwicklungsstand beobachten und einschätzen können, kommt ihnen eine große Verantwortung zu. In gewissem Maße kann der reguläre Sportunterricht selbst zum Ausgleich motorischer Schwächen beitragen. Darüber hinaus gilt es aber, im Anschluss an eine professionelle Diagnose, eine Weiterempfehlung für spezifische Fördermaßnahmen auszusprechen. Diese Maßnahmen müssen dann aber auch politisch gewollt sein und von den Schulbehörden und den Schulträgern getragen werden, was bislang nur in geringem Maße der Fall ist. Die Forderung nach Ausgleich motorischer Defizite gilt in besonderem Maße für das Schwimmen. Ohne eine konzertrierte Aktion zwischen Bildungsbehörden, den Schulen, den kommunalen Einrichtungen, Migrantenorganisationen und Schwimmvereinen sowie speziellen Maßnahmen, die auch die Eltern mit einbeziehen, werden sich hier kaum Verbesserungen einstellen.

3.) *Förderung der Sozialisation zum Sport.*

Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem die Mädchen, in die außerschulische Sport-

kultur in weit geringerem Maße eingebunden sind als gleichaltrige Deutsche, kommt dem Sportunterricht auch der Auftrag zu, Barrieren gegenüber dem außerschulischen Sport, vor allem dem Sportverein, abzubauen. Dies kann neben dem Sportunterricht besonders gut über den AG-Bereich am Nachmittag bzw. den offenen Ganztag und in Form spezifischer Kooperationsformen zwischen Schule und Verein geschehen. Da soziokulturelle Barrieren besonders schwer zu überwindende Hürden für einen Sportvereinsbeitritt darstellen, sollten Sportangebote vermehrt auch in Form einer niedrigschwelligen, aufsuchenden Jugendsozialarbeit in Wohngebieten, in denen Migranten sowie Deutsche aus sozial schwachen Bevölkerungsschichten wohnen, gemacht werden. Auch in diesem Zusammenhang spielt Elternarbeit eine wichtige Rolle, denn nur wenn die Familien davon überzeugt werden können, dass Bewegung, Spiel und Sport nicht „sinnlos“ sind, sondern große Bedeutung für die Entwicklung ihrer Kinder haben, werden sie sie auch beim Sportzugang unterstützen.

4.) *Die Berücksichtigung von soziokulturellen Unterschieden bei gleichzeitiger Betonung der Gemeinsamkeiten im Schulsport ist nur scheinbar ein Paradox.*

Es ist pädagogisch sinnvoller, auf Gemeinsamkeiten zwischen den Kindern und Jugendlichen verschiedener Ethnien und sozialer Herkunft zu setzen, die es unter Peers in Freizeit, Spiel und Sport reichlich gibt, wie z.B. gemeinsame Sportinteressen und Gesprächsthemen, gemeinsame sportliche Ziele sowie gemeinsam durchgeführte Sportprojekte, Sportfahrten und Spielaktionen als auf Unterschiede abzuheben. Ethnisch-kulturelle Differenzen beim Sporttreiben, die zweifellos vorhanden sind, z.B. bei bestimmten Körperpraktiken im Sport (Bekleidung, Körperkontakt etc.), dürfen jedoch nicht Anlass für Diskriminierungen sein, durch die wiederum eine negative Einstellung zu Spiel und Sport aufgebaut bzw. verfestigt wird. Vielmehr muss die Akzeptanz solcher Unterschiede, die allerdings auf einem festen Fundament gemeinsam getragener Regeln im Sportunterricht ruhen muss, Normalität im Schulsport werden.

Den pädagogischen Rahmen hierfür bildet die Konzeption einer Sportpädagogik, die sich als Förderung individueller Potenziale (vgl. Prengel, 2006) versteht, und zwar unabhängig von Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialem Milieu. Da die maßgeblichen Prinzipien des Sports, wie z.B. Chancengleichheit, Fairness und Anerkennung von Leistung mit den Prinzipien einer solchen Förderung individueller Potentiale weitgehend kongruent sind, dürfte gerade der Sportunterricht trotz der geschilderten Schwierigkeiten auch Chancen für den Erwerb interkultureller Kompetenz und damit auch für die Erhöhung der wechselseitigen Akzeptanz bieten.

Anmerkungen

- (1) Nach dem 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration sind unter den Hartz IV-Empfängern 38% Personen mit Migrationshintergrund, während diese Gruppe an der Gesamtbevölkerung nur knapp 20% Anteile hat (vgl. 2007, S. 117). Ferner: Nach einer Studie des Deutschen Jugendinstituts von 2005 leben knapp 41% der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund im untersten Sozialmilieu, während die deutsche Bevölkerung daran nur einen Anteil von knapp 4% hat (vgl. Alt, 2006, S. 11).
- (2) Vgl. zum Begriff der „Dramatisierung der Geschlechterunterschiede“ Faulstich-Wieland, Weber & Willems (2004).

Literatur

- Alt, C. (2006). Milieu oder Migration – was zählt mehr? In Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.), *Jugend und Migration* (S. 10-11). München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Avcı-Werning, M. (2007). Zugänge zu schwierigen (muslimischen) Jungen. Vorschläge einer Schulpsychologin. *Schüler: Wissen für Lehrer*, 120-121.
- Bender-Szymanski, D. (2004). Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiösweltanschaulichen Konflikten in der Schule. *Praxis Schule*, 30-37.
- Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. 7. Bericht (2007). Zugriff am 08. August 2009 unter <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/7-auslaenderbericht.html>
- Bode, S. (2007). *Zur Problematik der Befreiung muslimischer Schülerinnen vom Sportunterricht. Theoretische Begründung und Untersuchung der Praxis an ausgewählten Bielefelder Schulen*. Master-Arbeit, Universität Bielefeld.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dollase, R. (1999). Sind hohe Anteile ausländischer Schülerinnen in Schulklassen problematisch? *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 56-83.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Gesundheitsamt Stadt Salzgitter. (2002). *Was uns bewegt. Einschulung 2000/2001. Gesundheit und soziale Situation von Schulkindern*. Zugriff am 15. April 2004 unter www.salzgitter.de
- Haanel, B. (2007). *Motorische Basisqualifikationen muslimischer Kinder. Sozialisationsbedingte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen?* Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Universität Bielefeld.
- Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2007). *Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Interkultureller Rat in Deutschland e.V. (2007). *Muslimische Mädchen und der Schwimmunterricht*. Zugriff am 17. Juni 2008 unter <http://www.interkulturellerrat.de/Themen/Clearingprojekt/Auswertung-Anfragen-KuMi-Papier.pdf>
- Klein, M.-L. (1999). Zur Qualität interethnischer Beziehungen im Sport. In Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW) (Hrsg.), *Gleiche Wege – Gleiche Ziele? Sport als Mittel zur Integration!* (S. 49-65). Düsseldorf: LAGA NRW.
- Kleindienst-Cachay, C. (1993). *Forschungsprojekt: Sportengagement von Hauptschülerinnen. Abschlussbericht des 1. Teils: Fragebogenuntersuchung zur sportiven Praxis und zum Sportengagement von Haupt- und Realschülerinnen sowie von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Kleindienst-Cachay, C. (2007). *Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport. Ergebnisse zur Sportsozialisation – Analyse ausgewählter Maßnahmen zur Integration in den Sport*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kreter, G. (2007). Respektlosigkeiten und Attacken nicht hinnehmen! Plädoyer für eine einschreitende Pädagogik. *Schüler: Wissen für Lehrer*, 118-119.
- Kurz, D. & Fritz, T. (2006). Die Schwimmfähigkeit der 11-jährigen. *Betrifft Sport*, 5-11.
- Lampert, T., Mensink, G. B. M., Romahn, N. & Woll, A. (2007). Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 634-342.
- Möble, T. Kleinmann, M., Rehbein, F. & Pfeiffer C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, (3), 295-309.
- Mutz, M. (2009). Sportbegeisterte Jungen, sportabstinente Mädchen? Eine quantitative Analyse der Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit ausländischer Herkunft. *Sport und Gesellschaft*, (2), 146-174.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Robert Koch Institut. (2006). *Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS)*. Zugriff am 26.03.2008 unter http://www.kiggs.de/experten/erste_ergebnisse/elternbroschuere/index.4ml
- Schenk, L., Ellert, U. & Neuhauser, H. (2007). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 590-599.
- Spiewak, M. (2006). *Ins Schwimmen geraten*. DIE ZEIT vom 07.12.2006, Nr. 50, Zugriff am 17. Juni 2008 unter <http://www.zeit.de/2006/50/B-Schulverweigerung>
- Starker, A., Lampert, T., Worth, A., Oberger, J., Kahl, H. & Bös, K. (2007). *Motorische Leistungsfähigkeit. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS)*. *Bundesgesundheitsblatt*, 775-783.
- Toprak, A. (2008). Freundschaft, Ehre und Männlichkeit. Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz in der sozialen Arbeit am Beispiel gewaltbereiter Migranten. In M. Kunert-Zier & M. Krannich (Hrsg.), *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours* (S. 123-132). Essen: Klartext-Verlag.

„Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft“

Bericht über die Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, 03.-05. Juni 2010 in Bielefeld

Christian Sigloch & Stefan König

Die Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik fand dieses Jahr vom 03. bis 05. Juni zum Thema „Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft“ im Haus Neuland in Bielefeld statt. Der Fokus der Tagung lag auf den Problembereichen sportbezogener Erfahrungen aus fachwissenschaftlicher Sicht. Prof. Dr. Bernd Gröben (Universität Bielefeld) verwies bei seiner Begrüßung vor allem auf fünf Fragestellungen, die sich als roter Faden durch die Veranstaltung ziehen sollten:

- Welche spezifischen Erfahrungen werden in verschiedenen bewegungskulturellen Handlungsfeldern ermöglicht?
- Welche Bildungspotenziale sowie Erziehungs- und Lerneffekte dürfen erwartet werden?
- Welche pädagogischen Leitideen fundieren den Spitzensport in der Zivilgesellschaft?
- Welche Grundlagen und Methoden kennzeichnen sportpädagogische Forschung?
- Welche Forschungsergebnisse liegen vor?

Für ausreichend Diskussionsgrundlage sorgten insgesamt 26 Arbeitskreise und vor allem die vier Hauptvorträge. Prof. Dr. Paul Schempp (University of Georgia, Athens, USA) begann mit seinem Hauptvortrag zum Thema „Expertise Knowledge in Sport Pedagogy“. Er berichtete über Untersuchungen, die Experten von sportlichen Domänen charakterisieren. Auf der Basis dieses aus der instructional theory bekannten „expert-novice-paradigm“ präsentierte er ein 5-Stufen-Modell, anhand dessen die berufliche Entwicklung von Sportlehrkräften vom Novizen (bis zu 3 Jahre Berufserfahrung) bis zum Experten dargestellt wurde. Seiner Meinung nach erreichen allerdings nur etwa 5% diese letzte Stufe. Schempp veranschaulichte, dass die Unterschiede nicht nur im Handeln der Lehrenden, sondern auch in der Wahrnehmung von sportlichen Situationen liegen. Des Weiteren stellte er klar, dass seiner Meinung nach ein Lehrender nur in einem einzigen Bereich die Expertenstufe erreichen könne, was für Diskussionspotential sorgte.

Im Anschluss folgten acht Arbeitskreise mit interessanten Fragestellungen zu Schul- und Spitzensport. Ein Arbeitskreis beschäftigte sich beispielweise mit der

Analyse und Nachzeichnung von Prozessen individueller Professionalisierung. Prof. Dr. Petra Wolters (Universität Vechta) berichtete in diesem Zusammenhang über eine Studie, die solche Entwicklungen im Rahmen von Berufspraktika untersucht. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag hierbei auf der Analyse von Tagebüchern, die aus einer Beobachterperspektive verfasst wurden. PD Dr. Ilka Lüsebrink (PH Freiburg) referierte über ein Forschungsprojekt zur Evaluation fallorientierter Lehrveranstaltungen im Rahmen der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern und -lehrerinnen. Dr. Vera Volkmann (Universität Oldenburg) legte in ihrem Vortrag den Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte der Professionalisierung von Sportlehrkräften im Kontext der eigenen Biografie.

In einem weiteren Arbeitskreis wurde über Qualitätsentwicklung in bewegten Schulen diskutiert. Reinhold Redenyi, Dr. Ralf Petzold und Prof. Dr. Christina Müller (Universität Leipzig) stellten ihr Konzept vor, welches Schulen in Sachsen, die bestimmte Kriterien erfüllen, mit einem Qualitätszertifikat auszeichnet. Das Konzept der Landesauszeichnung bewegungsfreudige Schule NRW stellten Prof. Dr. Iris Pahmeier (Universität Vechta) und Uta Lindemann (Universität Bielefeld) im Anschluss vor. Mit der Mitgliederversammlung der dvs-Sektion Sportpädagogik endete das offizielle Programm und der erste Tag fand bei einem gemütlichen Grillabend seinen Ausklang.

Den zweiten Tagungstag leitete Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin) mit seinem Hauptvortrag „Mehr als Training? Bildung im Sportunterricht“ ein. Tenorth, der seine Beziehung zum Sport als „liebhaberischer Beobachter“ beschrieb, berichtete, dass seine eigenen Erfahrungen im Sportunterricht nicht immer positiv ausfielen. Er stellte fest, dass man Bildung in der Schule nicht lange suchen müsse, sondern sie sich ereigne. Die Schule stelle einen Erfahrungsraum dar und die Sozialisierung erfolge über binäre Codes. Darauf folgend stellte er die Frage, welcher Code für den Sport in der Schule gelten würde. Diese und weitere Fragen Tenorths wurden ausführlich diskutiert.



Christian Sigloch

ist Student für das
Gymnasiale Lehramt mit den
Fächern Sport, Geographie
und Mathematik am
Karlsruher Institut für
Technologie (KIT) und
Mitarbeiter am FoSS
Karlsruhe in der
Arbeitsgruppe von
Dr. Ilka Seidel.

E-Mail: sigi_blb@yahoo.de



Prof. Dr. Stefan König
 arbeitet seit 2006 am
 Sportzentrum der
 Pädagogischen Hochschule
 Weingarten und beschäftigt
 sich u. a. mit Fragen der
 Unterrichts- und Sportspiel-
 forschung.

Pädagogische Hochschule
 Weingarten
 Kirchplatz 2,
 88250 Weingarten
 koenig@ph-weingarten.de

Anschließend folgten sieben Arbeitskreise und eine Postersession, bei der die Arbeitsgruppe von der Universität Leipzig mit ihrem Poster „Bildungs- und Berufsziele von Spitzensportler/innen: psychosoziale Einflüsse auf die Zielverwirklichung“ den ersten Preis erhielt. Ein Arbeitskreis hatte das Ziel, neuere Entwicklungen der Sportlehrerausbildung kritisch zu reflektieren: Am Beispiel des Lehramtsstudienganges der Universität Augsburg stellte Dr. Jürgen Hoffmann traditionelle Lehramtsstudiengänge und neue modularisierte Studiengänge gegenüber. Deutlich wurde, dass durch einen entsprechenden Modulzuschnitt Theorie- und Praxisveranstaltungen besser verknüpft werden können. Verena Oesterhelt (Universität Jena) präsentierte mit Blick auf den Lehramtsstudiengang in Jena erste Ergebnisse einer Überprüfung des Praxissemesters, das dort im 5. oder 6. Studiensemester stattfindet. Aufgezeigt wurde, dass dieses Praxissemester im Fach Sport durchaus Besonderheiten aufweist: Sportstudierende haben in der Regel mehr Vorerfahrungen, verwenden aber weniger Zeit auf die Unterrichtsvorbereitung. Über Medieneinsatz im Sportunterricht der Sekundarstufe II referierte Christian Opitz (TU Dortmund). Er konnte auf der Basis einer Trenduntersuchung deutlich machen, dass insbesondere der Einsatz von digitalen Medien auf dem Vormarsch ist, aber auch, dass mehr als 75% der Sportstätten nicht mediengerecht ausgestattet sind.

Nach der Mittagspause eröffnete Prof. Dr. Nils Neuber (Universität Münster) den zweiten Teil des Tages mit seinem Hauptvortrag. Unter dem Titel „Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft? – Annäherungen zwischen Sollen und Sein“ erläuterte er zunächst, was Erfahrung als normativer und als empirischer Leitbegriff in der Sportpädagogik bedeutet. Darauf aufbauend stellte er fest, dass es wichtig sei, zum einen den Unterricht erfahrungsorientiert zu gestalten (normativ) und zum anderen die Wirkungen des Unterrichts zu überprüfen (empirisch). Ferner erklärte er, dass ein Dogmatismus sowohl normativer als auch empirischer Art der falsche Ansatz sei. Des Weiteren wünschte er sich, dass „Sollen“ und „Sein“ sowohl in der Praxis als

auch in der Theorie unmittelbar verbunden werden sollten. Am Nachmittag wurden die Diskussionen in den nächsten acht Arbeitskreisen fortgeführt, wobei das Spektrum der Themen von Bewegungsbildung bis zur Kompetenzentwicklung reichte.

Als Abendprogramm wurde ein Ausflug an die Universität Bielefeld angeboten. Hier konnte man sich, begleitet von Prof. Dr. Dietrich Kurz (Universität Bielefeld), „laufend“ einen Eindruck vom dortigen Campusgelände machen. Im Anschluss an das Abendessen wurde den Teilnehmern eine Konzertvorführung der besonderen Art im Schwimmbad der Universität geboten.

Der letzte Tag begann mit dem Hauptvortrag von Prof. Dr. Ingrid Bähr (Universität Bremen) und Prof. Dr. Claus Krieger (Universität Hamburg). Unter dem vielsagenden Titel „Empirie sportunterrichtlicher Situationen – Ich seh’ etwas, was du nicht siehst!“ stellten die Vortragenden einen Ansatz vor, der qualitative und quantitative Forschung vereinen soll. Unter der Prämisse, dass Sportunterricht ein erziehender Sportunterricht sein soll, wurden zunächst beide Forschungsansätze anhand eines Videobeispiels präsentiert. Dabei wurden Vor- und Nachteile der jeweiligen Ansätze dargestellt. Abschließend wurde eine gemeinsame Komposition der Forschungsansätze präsentiert.

In den letzten vier Arbeitskreisen wurde erneut zu verschiedenen Themen diskutiert, wobei aber auch in dieser Runde der Sportunterricht den Schwerpunkt bildete.

In einer Abschlussreflexion fassten Prof. Dr. Paul Schempp, Dr. Elke Grimminger (Universität Freiburg) als Vertreterin des Nachwuchses und Prof. Dr. Ommo Gruppe als Ehrenmitglied der dvs wesentliche Erkenntnisse aus der Tagung zusammen. Sie dankten den Organisatoren für den reibungslosen Ablauf der Veranstaltung und den vielen Hilfskräften für ihr unaufdringliches Engagement. Das Schlusswort hatte Mitorganisator Prof. Dr. Bernd Gröben, der sich bei allen Helfern und Teilnehmern für die Tagung bedankte und den nächstjährigen Tagungsveranstaltern aus Heidelberg viel Kraft und ein gutes Gelingen wünschte.



Bestellen Sie unsere neuen Prospekte!

Sportfachbücher – Praxis für Schule und Verein

Sportfachbücher – Theorie und Wissenschaft

➡ www.sportfachbuch.de/katalog

➡ bestellung@hofmann-verlag.de

➡ [Tel. 07181 / 402-125](tel:07181402125)

Leserbrief zum Artikel „Leitidee sportive Bewegungskompetenz“ von Norbert Gissel, sportunterricht Heft 5/2010

Meinhart Volkamer

Sehr geehrter Herr Gissel,

vor allem Ihre Absicht, die Kompetenzdiskussion „auf ganz konkretes Unterrichtsgeschehen herunter zu deklinieren und das neue kompetenzorientierte Denken im alltäglichen Sportunterricht nutzbar zu machen“ hat mich auf Ihren Artikel neugierig gemacht, zumal ich gerade hinsichtlich der praktischen Konsequenzen den Kompetenzen skeptisch gegenüber stehe. Sie setzen sich hohe Ziele, wenn Sie außerdem die Kompetenzen „bildungstheoretisch fundieren“ und damit eine „Orientierung für eine neue Schulsportkultur“ bieten wollen. Am Ende des Artikels war ich sehr enttäuscht. Ich will das begründen.

Sie zitieren Balz – mit gemischten Gefühlen, wie Sie schreiben –, „an Standards kommt man nicht mehr vorbei“, während Sie andererseits ebenso bedauernd feststellen, dass in der Klieme-Expertise das Fach Sport offenbar „nicht mitbedacht“ wurde. Was denn nun: Betrachten Sie die Kompetenz-Diskussion im Sport mit Bedauern oder schätzen Sie die Chance einer „neuen Schulsportkultur“ höher ein?

Dass die Klieme-Expertise Sport nicht erwähnt, hätte uns ggf. die Möglichkeit gegeben, die „aufgeregte öffentliche Diskussion“ nicht mitzumachen, an den Standards doch „vorbei zu kommen“. Aber das schaffen wir nicht: Derartige Diskussionen im Sport zeichnen sich durchweg aus durch die Angst, irgendetwas zu verpassen, irgendwie anders zu sein als die anderen Fächer.

Sie zitieren den schönen Ausspruch von Klafki: „Leistung erfährt ihren Sinn... von ihrem Beitrag zur Erhöhung der Qualität des Lebens, von der Erfahrung des Glücks, der Freude des Könnens, der erfüllten Gegenwart und vom Spiel her“. Damit hat Klafki geradezu klassisch und ohne große Worte die Funktion des Sports für Kinder und Jugendliche bestimmt: sein Beitrag zum Glück, zur Freude, zu erfüllter Gegenwart.

Sie gehen nicht weiter auf dieses Zitat ein: Welche Rolle spielen Glück, Freude... in Ihrem Modell? Was trägt ein kompetenzorientierter Sportunterricht zu einer „Erhöhung der Lebensqualität“ der Schüler bei, ggf. auch

noch im Gegensatz zu einem lernziel- oder sonst wie orientierten Unterricht? In keinem der neuen Curricula (ich kenne allerdings nicht alle) kommen die Begriffe Glück, Freude, erfüllte Gegenwart vor. Ein Anklang an „Freude“ findet sich in Ihrer Argumentation allenfalls, wenn Sie schreiben, im kompetenzorientierten Sportunterricht gehe es „nicht um eine irgendwie geartete Spaßveranstaltung“. Nun, ich wüsste keinen einzigen Didaktiker, der das jemals gefordert oder propagiert hätte. Wohl aber dürfte auch für einen kompetenzorientierten Sportunterricht gelten: Wenn er den Schülern keinen Spaß macht, wenn er sie langweilt, dann ist es auch Essig mit dem „unverzichtbaren Bildungswert“.

Nach Ihrer Definition, die fast wortgleich im niedersächsischen Curriculum verwendet wird (und die ich dort ebenfalls schlecht finde), fällt grundsätzlich alles, was man irgendwie lernen kann, unter den Begriff Kompetenz: Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Erfahrungen (!), Einsichten und Einstellungen (!). Wenn grundsätzlich alles unter Kompetenz fällt, verliert der Begriff seine Unterscheidungsfunktion, er wird beliebig und damit unbrauchbar. Herkömmlich fallen z.B. Fähigkeiten unter den Begriff des Unterrichtens, Einstellungen unter den Begriff des Erziehens. Ich finde, das ist ein wesentlicher Unterschied, der hier verwischt wird, – und Erfahrungen macht man immer, auch ohne Erziehung und Unterricht.

„Kompetenzorientierter Unterricht hat die tiefe Überzeugung zur Voraussetzung, dass der Sportunterricht für die Schüler einen unverzichtbaren Bildungswert hat.“ Diese tiefe Überzeugung hegte bisher jede didaktische Richtung, das ist also keine Besonderheit des kompetenzorientierten Modells. Und was ist, wenn ich von diesem unverzichtbaren Bildungswert nicht „tief“ überzeugt bin, mich aber als Sportlehrer bemühe, zum Glück, zur Freude des Könnens, der erfüllten Gegenwart, zur Lebensqualität im Sinne Klafkis beizutragen? Oder ist das automatisch mit Kompetenzen verbunden, Kompetenz der Freude, Kompetenz der erfüllten Ge-



Meinhart Volkamer

geb. am 3.5.1936,
studierte Deutsch und
Sport, ist Diplompsychologe,
seit 1969 Professor für
Sportpädagogik in
Osnabrück und seit 2001
emeritiert.

Seine letzte größere
Veröffentlichung:
Sportpädagogisches
Kaleidoskop, 2003

E-Mail: meinhart.volkamer
@freenet.de

genwart,...(s.o.)? Führt ein kompetenzorientierter Unterricht im Vergleich zum lernzielorientierten nachweislich zu einem höheren Interesse der Schüler am Unterricht, zu vermehrtem Sporttreiben in der Freizeit oder gar im Verein? Das wären z.B. konkrete Kriterien, an denen man die Qualität eines Modells messen könnte. Wenn die höhere Lebensqualität das ausdrückliche Ziel unseres Sportunterrichts wäre, hätten wir vielleicht wirklich eine „neue Schulsportkultur“, in der Freude, Glück,...einen zentralen Platz einnehmen würden. Aber dann müsste die Diskussion anders geführt werden. Und das „unverzichtbar“ ist nur eine Behauptung, allenfalls eine Hoffnung und dient mehr dem Selbstbewusstsein der Sportler als dem konkreten Unterricht.

Sie stellen zu Beginn Ihres Artikels in Aussicht, einen „bildungstheoretisch fundierten Kompetenzbegriff zu entwickeln“ - ein hohes Ziel auf engem Raum. Wenn Sie dann aber nur feststellen, „Bildung ist die Begegnung des Menschen mit Kulturgütern“, ohne das weiter zu entfalten, dann ist das weder neu, noch hat das irgendwas spezifisch mit Kompetenzen zu tun, noch hat es irgendwelche Konsequenzen für den praktischen Unterricht und ist als „bildungstheoretische Fundierung des Kompetenzbegriffs“ zu allgemein. Diesen Satz kann grundsätzlich jede didaktische Richtung für sich reklamieren.

Wenn Sie Franke zitieren, der fordert, „es gehe vielmehr darum, das spezifisch bildungsrelevante Potenzial von sportlichen Bewegungsformen zu identifizieren und als Kompetenz zu beschreiben“, so wäre es fruchtbar gewesen, wenigstens andeutungsweise zu zeigen, wie man sich das vorzustellen hätte. Konkret: Was ist das spezifisch bildungsrelevante Potenzial z.B. des Korblegers oder des Saltos? (Oder ist diese Frage zu „platt“?) Reicht es nicht, dass ein Salto glücklich macht, müssen wir dadurch unbedingt auch gebildeter werden?

„Dem Kompetenzbegriff liegt somit ein ganz anderes Menschenbild zugrunde... Menschen werden nun als intentional handelndes Wesen...betrachtet“. Dieses „neue“ Menschenbild „nun“ als Gewinn und Ergebnis der Kompetenzdiskussion zu reklamieren und damit anderen abzusprechen, das können Sie nicht ernst meinen! Hier bekommt die Kompetenz-Diskussion ideologische Züge.

Sie sprechen mehrfach von einer „Vernetzung von Kompetenzen“, ohne einmal konkret zu zeigen, was das bedeutet. Und Ihre Feststellung, „eine Konfrontation mit beliebigen Inhalten reicht nicht aus“ ist eigentlich trivial und hat nichts spezifisch mit Kompetenzen zu tun. Anhand welcher Kriterien unterscheidet man beliebige von nicht beliebigen Inhalten?

Ihre „Forderungen an einen kompetenzorientierten Sportunterricht“ sind durchweg richtig und zu bejahen, z.T. sind sie schlichtweg trivial und unterscheiden sich in nichts von einem guten lernziel- oder sonst wie orientierten Unterricht:

... professionelle Lehrkräfte...moderne Sportanlagen...Freiräume finanzieller Art...angemessene inhaltliche Thematisierung... ganzheitlich...Unterrichtsvorhaben...Nachdenken...schülerorientiert...integrierend und nicht selektierend...transparent.... Das kann man beim besten Willen nicht als typisch für kompetenzorientierten Sportunterricht hinstellen. Wenn diese „Forderungen“ die Quintessenz der Kompetenzdebatte sind, dann kann man sie ruhig beenden und zu Wichtigerem übergehen.

Etwas sträubt sich in mir, wenn Sie zweimal von der „Anerkennung, die durch das Konzept des erziehenden Sportunterrichts mühsam erreicht wurde“ schreiben. Seit Jahrzehnten wird eine intensive Diskussion um die erzieherischen Möglichkeiten und Aufgaben des Sportunterrichts geführt. Sind Schmitz, Paschen, Grupe, Kurz, Klafki (außer dem erwähnten Zitat)..., ebenso Beckers, Schmidt-Millard.... und die ganze Erziehungs- und Bildungsdiskussion eigentlich schon völlig vergessen? Muß dauernd das Rad neu erfunden werden? Und: Gibt es einen Unterricht, der nicht erziehend ist? Im niedersächsischen Schulgesetz wird seit ca. 50 Jahren die Aufgabe des Lehrers explizit durch „erziehen und unterrichten“ (und zwar in dieser Reihenfolge!) bestimmt. Der Doppelauftrag des Lehrers ist weder neu noch sporttypisch - eigentlich ist er trivial. Erziehung findet immer statt, wenn Erwachsene sich intensiv mit Kindern beschäftigen. Die sportpädagogische Diskussion machte damals jahrelang den Eindruck, als würde vor lauter Erziehung der Sport vergessen, – und nun wird plötzlich der erziehende Unterricht als Neuigkeit entdeckt, und alle stöhnen schon vor Begeisterung, sobald nur der Begriff fällt, – und ein neuer Höhepunkt ist nun der „kompetenzorientiert erziehende Unterricht“?

Die „Kompetenzstufen“ sind interessant und diskutierenswert. Wie ordne ich z.B. bewegungsbegabte, visuelle Lerntypen ein, die eine Bewegung einmal sehen und sofort perfekt nachmachen, den spontanen Straßenfußballer, der mit traumwandlerischer Sicherheit mit dem Ball umgeht und mit ihm – im Sinne Klafkis – in erfüllter Gegenwart spielt? Muß ich erst seine unreflektierte Unmittelbarkeit zerstören, um ihn auf eine höhere „Kompetenzstufe“ zu heben. Würde das – wiederum im Sinne Klafkis – zu einem größeren Glück, zu einer höheren Lebensqualität führen? Das wäre wirklich eine spannende Diskussion!

Wie könnte man ferner relativ einfach strukturierte Bewegungsformen, z.B. den 100m-Lauf, Weitsprung, Brustschwimmen oder den Korbleger, Ihren 4 verschiedenen Kompetenzstufen zuordnen? Wenigstens ein kleiner konkreter Hinweis würde vielleicht helfen. Aber was ist eigentlich der praktische Nutzen dieser Kompetenzstufen, denn als Hilfe beim Zensieren wollen Sie sie offenbar nicht verstehen?

Wieso „Einsicht“ und „die Fähigkeit zur selbständigen Prozesssteuerung“ als „sporttypische Kompetenzbereiche

anzusehen sind“, ist völlig unerfindlich. Was, um Gottes Willen, ist an der „Einsicht“ sporttypisch, z.B. im Gegensatz zu Mathematik oder Geschichte?

Ihr Artikel endet im Gegensatz zu den eingangs geweckten Erwartungen mit der Feststellung: „Kritik, weiterführende Ideen und innovative Praxisbeispiele könnten den Ansatz zu einem neuen sportdidaktischen Modell führen“; das „Modell“ bleibt ein unverbindliches Spiel mit Begriffen, wobei die Begriffe selbst so allgemein gefasst werden, dass sie kaum noch Informationswert besitzen.

Manchmal habe ich den Eindruck, dass in der Diskussion um den kompetenzorientierten Sportunterricht der Sport aus dem Unterricht eliminiert wird (im niedersächsischen Kerncurriculum Sport, das durchweg in Form von Kompetenzen formuliert ist, steht kein einziges Mal das Wort „Sport“, und es ist bezeichnend, dass Sie reichlich umständlich von „sportiven Bewe-

gungskompetenzen“ sprechen), dass der Zusammenhang von input und output (je besser der input, desto besser der output) ignoriert wird, dass immer nur diskutiert wird, was der Schüler, nicht was der Lehrer leisten muss, dass Kinder, dass Freude (allenfalls diffamiert als Spass), dass erfüllte Gegenwart ... in der didaktischen Diskussion keinerlei Rolle spielen. – Vielleicht ist es kein Zufall, dass die konkrete Umsetzung des Kompetenzmodells vor allem in Abhebung von anderen didaktischen Richtungen so schwer fällt, vielleicht zeigt sich die Schwäche der Kompetenzen, sobald es nicht mehr um Begriffe, sondern um einfache Praxis geht? Des Kaisers neue Kleider? Oder wird nur versucht, das Beste aus einer nicht ganz glücklichen Situation zu machen, in der man „an Standards (leider?) nicht mehr vorbeikommt“?

Jedenfalls hat die Lektüre Ihres Artikels meine Vorbehalte gegenüber der Kompetenz-Diskussion noch bekräftigt.

„Trivial“, ohne Neuigkeitswert und verzichtbar? Antwort auf die Stellungnahme von M. Volkamer

Norbert Gissel

Meinhart Volkamer stellt die Frage, ob es nicht besser gewesen wäre, die „aufgeregte Diskussion“ um Bildungsstandards „vorbeiziehen“ zu lassen und zu ignorieren. Diese Frage stellt sich nicht mehr. Die neueste Generation von Sportcurricula (jetzt auch in Hessen) arbeitet mit Bildungsstandards und formuliert Kompetenzen. Die Kultusbehörden sind mit erheblichem Aufwand dabei, z.B. Schulsportkoordinatoren als Multiplikatoren für kompetenzorientierten Sportunterricht auszubilden. Die Sportdidaktik als akademisches Fach ist daher aufgerufen, diese Entwicklung zu begleiten, zu kommentieren, ggf. zu kritisieren und bestenfalls im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Wir kommen an ihr nicht mehr vorbei!

Und Volkamer vermutet richtig! Neben Ambivalenzen sehe ich vor allem die Chancen, die diese Entwicklung bietet. In unserem Bildungssystem bekommen viele Kinder nicht die Förderung, die sie bräuchten! Ein vielleicht wieder plakatives Beispiel: Eine Unterrichtseinheit ist abgeschlossen, es folgt die Leistungskontrolle, und dann?

Meist beginnt eine neue Einheit, ohne dass individuelle Defizite Einzelner aufgearbeitet werden (höchstens in der bezahlten Nachhilfe) oder dass genauer nach den Ursachen geschaut wird. Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen sind nicht nur in diesen Situationen zu oft auf individuelle und persönliche Initiative anstatt auf institutionell abgesicherte Konzepte angewiesen. Eine kompetenzorientierte Didaktik will diese Prozesse professionalisieren, sie muss individuelle Förderung systematisieren. Gut formulierte und bildungstheoretisch begründete Bildungsstandards sind hier eine wertvolle Hilfe bei der pädagogischen Diagnose, sie fordern auf, genauer hinzuschauen und zu reflektieren, was mit denen geschieht, die diese Standards nicht erreichen. Und ein Denken in Kompetenzmodellen kann schließlich im alltäglichen Unterricht Orientierung bieten, was im Unterricht eigentlich erreicht werden soll. Insgesamt geht es um systematische Qualitätssteigerung von Lehren und Lernen. Wer kann dagegen eigentlich etwas haben?

Volkamer zitiert meine „gemischten Gefühle“, die ich bei der Lektüre der Klieme-Expertise hatte. Die Schule insgesamt und der Sportunterricht im Besonderen stecken voller Ambivalenzen und Paradoxien: Schulpflicht vs. Bildungsrecht, Institution vs. Lebensraum, das Bildungsziel der Selbst- und Mitbestimmung vs. Zwang, das dem Wesen nach auf Freiwilligkeit beruhende Kulturgut Sport vs. Unterricht. Es gehört zu den besonderen Verdiensten Volkamers, dass er auf diese Paradoxien und die sich für das Unterrichten daraus ergebenden Konsequenzen immer wieder aufmerksam gemacht hat. Die meisten dieser Paradoxien können wir weder aufheben noch auflösen. Wir müssen in der Pädagogik lernen, damit umzugehen, und deshalb fordere ich professionelle Lehrkräfte ebenso wie ein professionelles Schulmanagement ein. Professionalität zeichnet sich vor allem durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion aus. Mit den Widersprüchen und institutionellen Zwängen muss bewusst umgegangen werden (gerne auch mit Selbstironie). Das bedeutet, dass bei einer „kompetenzorientierten“ Didaktik selbstverständlich nicht nur die Leistungen der Schüler beachtet werden, sondern auch die Kompetenzen der Lehrenden (sowie deren Kompetenzerwerb) in den Blick genommen werden müssen und Standards für die Institution Schule und ihr Management notwendig sind.

Volkamer reißt in seiner Stellungnahme eine Reihe von alten Baustellen auf. So nutzt er meinen Artikel, um seine bekannte Kritik am „Erziehenden Sportunterricht“ (diese Begrifflichkeit hat sich nun mal etabliert) zu erneuern. Aber bei aller berechtigten Kritik (vgl. Gissel 2009) bleibe ich bei der Einschätzung, dass gerade dieses Konzept erheblich zur pädagogischen Profilierung des Schulfaches Sport beigetragen hat und dass „dieser pädagogische Anspruch bei zukünftigen Festschreibungen“ sichtbar erhalten bleiben muss (Balz 2008, 17). Alles andere wäre aus meiner Sicht ein Rückfall. Während in älteren Lehrplänen das „Erzieherische“ oft nur nebenbei und implizit mitgedacht wurde („Gibt es einen Unterricht der nicht erziehend ist?“ „Erziehung findet immer statt!“ M.V.), wird nun die bewusste Akzentuierung der „Pädagogischen Perspektiven“ gefordert, und das ist in der Tat eine erhebliche Bedeutungsverschiebung. Es geht im Konzept des „Erziehenden Unterrichts“ eben nicht darum, Unterricht zu organisieren und zu glauben, dann entstünde irgendwie „Erziehung“, wie Volkamer unterstellt, sondern die bewusste und zielgerichtete Inszenierung von bildungsträchtigen Situationen ist eine zentrale Planungsaufgabe. Also, warum nicht ein „kompetenzorientiert, erziehender Sportunterricht“, zumal Volkamer den Begriff der „Kompetenz“ selber benutzt und als Ziel der Auseinandersetzung mit Sport beschreibt (2003, 28).

In diesem Zusammenhang finde ich Volkamers ebenfalls schon bekannte Auffassung, nicht der Unterricht, sondern Personen, nämlich die Lehrkräfte erzögen, durchaus problematisch. Hier verstehe ich ihn einfach nicht! „Die Person des Lehrers (...) ist die entscheidende und einzige Einflussgröße“ (Volkamer 2003, 33). In mir

entsteht da die Assoziation des stark lenkenden und auf die Seelen der Kinder Einfluss nehmenden charismatischen Lehrmeisters, der genau weiß, wie und wo es lang geht. Auffassungen, die den Lehrenden und seine Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellen, würde ich mit Adorno entgegenhalten: „Man fragt sich, woher heute irgend jemand das Recht sich nimmt, darüber zu entscheiden, wozu andere erzogen werden sollen“ (Adorno 1970, 107). Es kann nach Klafki in Anlehnung an die Kritische Theorie nur ein berechtigtes, letztes Bildungsziel geben, nämlich Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, deren Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist. Und deshalb ist es die Aufgabe von Lehrern, Lerngelegenheiten zu inszenieren und zu organisieren, in denen sich die Schüler kategoriale Bildung selbst aneignen. Keinesfalls sollte durch die „Macht“ des Lehrervorbildes der „Charakter der Kinder geformt“ werden, wie es bis 2005 noch in den hessischen Sportlehrplänen hieß. Ich weiß, dass das nicht Volkamers Position ist, denn auch er bekennt sich zum Ziel der Mündigkeit (2003, 129) und sieht seinen Ansatz „in hohem Maße individualistisch vom Schüler“ aus (2003, 28).

Volkamer findet meine Bemerkungen zu Menschenbildern unangemessen. Ich will deutlich machen, wogegen ich mich wende. Gegen den dem lernzielorientierten Unterrichtsmodell zugrunde liegenden und in der Psychologie (meinem Fachbereich) nach wie vor verbreiteten Behaviorismus, der Menschen als konditionierte „Reiz-Reaktions“-Maschinen behandelt und das Geistes- und Seelenleben als „black-box“ missachtet sowie gegen Ansätze einer „Neurodidaktik“, die Kinder in Computeranalogie als informationsverarbeitende Systeme verstehen, deren Gehirne nur richtig zu programmieren seien, einer Sichtweise, die vielen e-learning-Programmen zugrunde liegt. Ich finde solche Menschenbilder unangemessen.

Volkamer verweist in seiner Stellungnahme erneut auf die Bedeutung der „Unmittelbarkeit“ sportlicher Bewegungen, das „in erfüllter Gegenwart“ Spielen. An diesem Punkt wird es in der Tat sportspezifisch. Sport existiert nur, wenn er körperlich ausgeführt wird und dabei passiert etwas, wenn er gelingt: Man **erlebt** etwas, sich, Körperlichkeit, eine Spielwelt, usw. Ob man das nun „performativen“ Charakter, „phänomenalen Gehalt“, „Körpererfahrung“, „Ästhetik“ oder „Unmittelbarkeit“ nennt, dieses körperliche Erleben macht den Sport (und damit auch das Schulfach) einzigartig. Und weil dies der einzigartige Charakter des Faches ist, halte ich einen weiten Kompetenzbegriff, der „Erfahrungen“, „Einsichten“ und „Einstellungen“ beinhaltet (und nicht analytisch z.B. nach Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterscheidet), für wichtig. Die Begriffe der „Einsicht“ und der „Einstellung“ sind nicht sportspezifisch, aber ohne sie wären sportliche Kompetenzen nicht hinreichend beschrieben. Volkamer selber weist darauf hin, es sei nicht so wichtig, „ob wir Sport treiben, (...) sondern (...) mit welcher Einstellung wir das tun“ (2003, 75).

Zurück zur „Unmittelbarkeit“. Für viele sportive Bewegungsformen sind Kompetenzen notwendig, um in ihnen überhaupt „unmittelbar“ etwas erleben zu können. Um das besondere Gefühl eines lang andauernden Laufes genießen zu können, ist ein kontinuierlicher Prozess des Kompetenzerwerbs notwendig. Kondition muss aufgebaut, Lauftechniken müssen gelernt, Kenntnisse über Trainingsanpassung, funktionales Sportmaterial und gesundheitliche Zusammenhänge vermittelt und vor allem muss durch geschicktes Organisieren und Motivieren (z.B. durch ein Lauftagebuch) eine Einstellung generiert werden. Wenn Sportunterricht dazu führt, dass ehemalige „Bewegungsmuffel“ sich gerne, regelmäßig und selbst bestimmt zum Ausdauersport treffen, wenn diese ab einem bestimmten Punkt körperlich **erleben**, dass ihnen das **gut** tut, dann sind Kompetenzen im von mir beschriebenen Sinne auf einer hohen Stufe erzielt worden. Und diese sind nachhaltig, reflektiert und tragen zur Lebensqualität bei. Und genau das ist der Unterschied zwischen einem **freudvollen**, reflektiert erlebten und kompetenten Sporttreiben und einem oberflächlichen Vergnügen, das ich aber auch auf dem Rummelplatz oder an einer PC-Konsole haben kann.

Einen letzten Punkt aus Volkamers Stellungnahme möchte ich aufgreifen, den der Inhalte. In den aktuellen Lehrplänen entsteht durch die aus meiner Sicht unsinnig zusammengestellten Bewegungsfelder der Eindruck, dass Inhalte beliebig seien. Auch Volkamer scheint diese Auffassung zu vertreten, wenn er schreibt, es sei „völlig gleichgültig“, ob man mit den Schülern „Kugelstoßen, Skateboardfahren, Jonglieren, Orientierungslauf oder Geräteturnen (sic.)“ betreibe (2003, 33). Sportarten sind aber nicht beliebig, auch wenn das eine in der Sportpädagogik beliebte Ideologie ist! Und hier lohnt es sich wirklich einmal, in der bildungstheoretischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte nachzulesen, z.B. bei Bernett, Meusel oder auch Klafki. Letzterer schreibt, dass Didaktik „verführe“, wenn sie unhistorisch und unreflektiert die Tatsache verkenne, dass viele Inhalte (so natürlich auch der Sport, Anm. N. G.) „ihr als wertbesetzt (...) vorgegeben sind, wenn sie solche Inhalte also als Arsenal gleichsam neutraler „Mittel“ betrachtete, deren didaktische Bedeutung allein durch didaktische Zielsetzungen bestimmt werden könnte“ (Klafki 1985, 204). Sportarten haben nicht nur für denjenigen, der sie betreibt, einen „unmittelbaren“ Sinn, sondern ihnen ist in einem historischen Prozess ein gesellschaftlicher Sinn erwachsen. Es gibt Sportarten, die die Schüler durch die Medien kennen und mit denen sie direkt bestimmte Verhaltensmuster und Wertvorstellungen verbinden. Deshalb ist die Auswahl von Inhalten nach wie vor pädagogisch bedeutsam. Volkamer selber hat in einem Beitrag trefflich gezeigt,

dass es eben doch ein Unterschied ist, ob Turnen oder Volleyball Gegenstand des Unterrichts ist (2003, 115). Sport ist Anlass für erzieherische Prozesse, wie Volkamer immer wieder betont. Aber verschiedene Sportarten bieten (natürlich je nach dem wie und von wem sie inszeniert werden) unterschiedliche Anlässe und legen unterschiedliche Erfahrungen und Einsichten nahe. Der Beitrag von Miethling und Volkamer im gleichen Heft (2010) unterstreicht, dass zumindest einige Kollegen und Kolleginnen mit der Unverbindlichkeit der Lehrpläne unzufrieden sind. Ohne in ein Grundsportartenprogramm/-kanon zurück fallen zu wollen, würde ich mir hier von den Lehrplanmachern klarere Vorgaben wünschen. Unverbindliche und unklare Standards machen keinen Sinn!

Natürlich geht es auch bei einer kompetenzorientierten Didaktik nicht darum, das Rad des Sportunterrichts neu zu erfinden. Für einen erfahrenen Sportdidaktiker wie Meinhart Volkamer mögen manche meiner Forderungen an kompetenzorientierten Sportunterricht trivial erscheinen. Ich glaube, dass sie es zumindest für Berufsnovizen nicht sind. Es geht im Kern zum einen um eine neu akzentuierte Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler sowie den pädagogischen Auftrag. Weg von einer Defizitsichtweise, hin zu einer Einstellung, die die Kinder und Jugendlichen grundsätzlich als bereits kompetent und entwicklungsbereit ansieht. Einer Sichtweise, die das Zurücklassen von Schülern nicht mehr akzeptiert, die sich einem systematischen Förderauftrag verschreibt und die die Schüler zum Subjekt ihres Bildungsprozesses macht. Es geht aber auch um die Implementierung von Methoden (Kompetenzraster, Förderpläne, Portfolio, Lernjournal) und institutionellen Abläufen, die Unterrichtsqualität systematisch verbessern. Und hier zeigen nicht nur persönliche Erfahrungen, sondern gerade auch die empirische Schulsportforschung, dass es vieles zu tun gibt. Und deshalb denke ich nicht, dass man die Debatte „ohne weiteren Verlust“ beenden könnte.

Literatur

- Adorno, T. W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt (Suhrkamp).
- Balz, E. (2008): *Welche Standards für den Schulsport?* In *Sportpädagogik*(32), Heft 3, 14-18.
- Gissel, N. (2009): Vom „Erziehenden“ zum „Kompetenzorientierten“ Sportunterricht. In *Sport Praxis* (50), Heft 3/4, 6 – 15.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch – konstruktiven Didaktik*. Weinheim (Beltz).
- Miethling, W.-D. & M. Volkamer (2010): Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern. In *sportunterricht* (59), 136 – 140.
- Volkamer, M. (2003): *Sportpädagogisches Kaleidoskop*. Hamburg (Czwalina).



Prof. Dr. Norbert Gissel

Justus-Liebig-
Universität Gießen
Institut für Sportwissenschaft
Arbeitsbereich Sportpädagogik
Kugelberg 62
35394 Gießen

E-Mail:norbert.gissel@
sport.uni-giessen.de

Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Fichtestr. 24, 09126 Chemnitz

Fachtagung „Individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ am 25.09.2010

Die individuelle Förderung gehört zu den zentralen Aufgaben zeitgemäßer pädagogischer Konzepte. Jedes Kind und jeder Jugendliche soll seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend angesprochen, jeder Schüler nach je eigenen Möglichkeiten gefördert werden. Konzepte zur individuellen Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport sind in vielen Feldern allerdings noch rar. Hier setzt die Fachtagung an: Sie führt verschiedene Bildungspartner sowie Experten unterschiedlichster Herkunft zusammen, um die Möglichkeiten individueller Förderung im Feld des Sports auszuloten. In Vorträgen, Arbeitskreisen und Praxisworkshops werden vielseitige Facetten individueller Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport vorgestellt, ausprobiert und diskutiert. Die Fachtagung richtet sich an Lehrkräfte von Grundschulen, Sekundarstufe I und Förderschulen, Erzieher, Übungsleiter und Interessierte. Sie wird u.a. vom Innenministerium NRW unterstützt und findet am 25.09.2010 am Institut für Sportwissenschaft der WWU Münster statt. Eine Anmeldung ist ausschließlich online über die Webseite www.sportlernen.de möglich.

„Unterwegs auf bewegenden Wegen“ – Internationaler Erlebnispädagogik-Kongress in Augsburg

Augsburg ist in Sachen Erlebnispädagogik, Outdoor-Training und Erfahrungslernen in Fachkreisen inzwischen eine renommierte Adresse: Bereits zum achten Mal findet in der Fuggerstadt vom 01./02.10.2010 an der Universität Augsburg der Internationale Kongress „erleben und lernen“ statt. „Unterwegs auf bewegenden Wegen“ lautet das diesjährige Motto. In 40 Workshops, 32 Foren und drei fundierten Vorträgen spüren kompetente Erlebnispädagogen der Aufgabe nach, wie sich Erleben und Lernen in Theorie und Praxis miteinander verbinden lassen: anschaulich, nachhaltig und zum Teil auch unkonventionell. Die begleitende Fachausstellung präsentiert ein breites Spektrum an Modellen und Angeboten des handlungsorientierten Lernens. Der Kongress wird von der Universität Augsburg in Kooperation mit dem Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) veranstaltet. Anmeldung und weitere Informationen unter www.erlebenlernen.de oder per E-Mail an kongress@ziel.org.

Tag des Schulsports zum Kämpfen am Würzburger Sportinstitut

Gemeinsam für die Sache kämpfen! Die sechs Kampfsport-Spitzenverbände des Deutschen Olympischen Sport Bundes

(DOSB) boten am 08.06.2010 im Sportinstitut der Universität Würzburg unter der Leitung von Prof. Lange ca. 500 Lehrkräften, Studierenden, Trainern und anderen Interessierten aus ganz Deutschland Einblicke in ihre Arbeit, wie sie ihre Kampfsportart für den Schulsport thematisieren. Im Vergleich zum Vereins- und Leistungssport verlangt das Kämpfen als Bewegungs- und Erfahrungsfeld im Schulsport andere Herangehensweisen und muss auch Aspekte fernab des Leistungsgedankens und Trainierens aufgreifen, will er sich die erzieherischen und bildenden Potenziale des Kämpfens zu Nutze machen. Die Lehrpläne der Bundesländer sind in diesem Punkt nicht einheitlich und so gibt es bislang keine klare Linie für die Verbände, die sich häufig mit Vorurteilen konfrontiert sehen. Weitere Informationen und Materialien unter: www.uni-wuerzburg.de/ueber/zentrale_einrichtungen/sportzentrum/institut/schulsporttag/.

Kommission für die Erstellung des 14. Kinder- und Jugendberichts einberufen

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Kristina Schröder hat am 04.06.2010 im Namen der Bundesregierung zehn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beauftragt, den 14. Kinder- und Jugendbericht zu erstellen. Die Bundesregierung ist verpflichtet, Bundestag und Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage junger Menschen vorzulegen. „Es geht darum, ein aktuelles Lagebild über die Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zu zeichnen“, sagt Bundesfamilienministerin Kristina Schröder. „Deswegen soll der 14. Kinder- und Jugendbericht auf die Bewertung der Kinder- und Jugendhilfe und ihrem Beitrag zu einem gelingenden Aufwachsen junger Menschen in unserer Gesellschaft fokussiert werden.“ Der Bericht wird Bundestag und Bundesrat zusammen mit der Stellungnahme der Bundesregierung Anfang 2013 vorgelegt. Weitere Informationen finden Sie unter www.bmfsfj.de sowie www.kinderministerium.de.

DHB verlängert Kooperation „Kinder stark machen“

Der Deutsche Handballbund (DHB) will weiterhin über seine Sportart „Kinder stark machen“ und für Suchtvorbeugung im Kindes- und Jugendalter sorgen. Aus diesem Grunde hat der Verband jetzt die Kooperationsvereinbarung mit der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) verlängert. Seit zehn Jahren arbeiten DHB und BZgA zusammen und führen Schulungen für Multiplikatoren in der Handballjugend durch. Weitere Informationen finden sich unter www.kinderstarkmachen.de.

Nachrichten aus den Ministerien

Hessisches Kultusministerium



Kultusministerin Dorothea Henzler zeichnet Bürgerinnen und Bürger für ehrenamtliches Engagement an Schulen aus

Die Kultusministerin hat in Wiesbaden 22 hessische Bürgerinnen und Bürger ausgezeichnet, die sich in besonderer Weise ehrenamtlich an Schulen engagiert haben. „Die ehrenamtliche Arbeit braucht Unterstützung, und sie ist dabei auf ein gesellschaftliches Klima angewiesen, das ehrenamtliche Tätigkeit fördert, anerkennt und herausfordert. Das gilt in besonderer Weise für die Arbeit von Schulen“, sagte die Ministerin im Rahmen einer kleinen Feierstunde in der Staatskanzlei in Wiesbaden. Die geehrten Bürgerinnen und Bürger hatten sich an Schulen in ganz Hessen etwa in der Elternarbeit, der äußerlichen Gestaltung der Schulen, im Bibliotheks- und Sanitätsdienst sowie in den Fördervereinen oder bei der Betreuung der Schülerinnen und Schüler über den normalen Unterricht hinaus engagiert. „Für all diesem wichtigen Aufgaben braucht es Leute wie Sie, die sich mit Kraft und Leidenschaft um die Entwicklung Ihrer Schule kümmern“, sagte die Kultusministerin.

Die Ministerin wies darauf hin, dass es ein wichtiges Ziel der Landesregierung sei, den Schulen mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dahinter stehe nicht zuletzt die Idee, dass Menschen, die selbst gestalten dürften, aus ihren Möglichkeiten mehr machten, als diejenigen, die nur Vorgaben umzusetzen hätten. Auch an Schulen wird sich letztlich nur derjenige freiwillig für etwas einsetzen, der spürt, dass er mit seinem persönlichen Engagement etwas verändern kann.

Freie und Hansestadt Hamburg



Steffen Deibler startet Kampagne „Ab ins Wasser“ – Schwimmstar stellt Initiative für mehr Wassersicherheit in Kita in St. Georg vor

Der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg hat zusammen mit der Bäderland Hamburg GmbH, dem Hamburger Schwimmverband, der DLRG und der Unfallkasse Nord die Initiative „Ab ins Wasser – aber

sicher!“ ins Leben gerufen. Die Initiative will Kinder, Eltern und Erzieher über das Thema Wassersicherheit informieren und für das Schwimmenlernen begeistern. Im Fokus sind Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren. Mit der Initiative werden die Aktivitäten der Hamburger Schwimmakteure gebündelt und deren Schwimmbildung auf hohem Niveau standardisiert, um die Wassersicherheit und Schwimmfähigkeit von Hamburgs Kindern zu erhöhen. „Ab ins Wasser – aber sicher!“ erfasst pro Jahr mehr als 950 Kurse mit über 7.500 teilnehmenden Kindern. Dank der Initiative mit Qualitätssiegel ist für Eltern und Betreuer künftig leichter zu erkennen, welcher Schwimmkurs welche Fähigkeiten Kindern vermittelt, ganz unabhängig vom Anbieter. Plakate und Flyer werden mit Start der Kampagne in Bädern, Kitas und städtischen Einrichtungen über die Angebote der Initiative informieren.

Niedersächsisches Ministerium



271 neue Ganztagschulen genehmigt Althusmann: „Wir setzen den Ausbau der Ganztagsangebote konsequent fort.“

Zum kommenden Schuljahr gehen in Niedersachsen 271 neue Ganztagschulen an den Start. „Wir haben seit der Regierungsübernahme vor sieben Jahren rund 1.000 Ganztagschulen genehmigt. Damit hat mehr als jede dritte öffentliche allgemein bildende Schule in Niedersachsen ein Ganztagsangebot. Trotz der schwierigen Haushaltslage werden alle Schulen mit einer Grundausrüstung für das Nachmittagsangebot versorgt. Das Land investiert in die neuen Ganztagschulen pro Schuljahr rund 5,6 Millionen Euro. Insgesamt setzen wir jährlich 85 Millionen Euro Landesmittel für die schulischen Ganztagsangebote ein“, so der Minister.

Schulen können die Grundausrüstung in Form von Lehrerstunden in Anspruch nehmen oder das Geld für Kooperationen mit externen Institutionen und Partnern wie zum Beispiel Sportvereinen oder sozialen Einrichtungen einsetzen. „Ganztagschulen unterbreiten den Schülerinnen und Schülern vielfältige unterrichts-ergänzende Angebote. Die schulischen Ganztagsangebote leisten einen wichtigen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, so der Minister.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Herbstfachtagung am 30./31.10.2010 in der Sportschule Duisburg-Wedau

Zur Herbstfachtagung laden wir alle Kolleginnen und Kollegen herzlich in die Sportschule Duisburg-Wedau, Friedrich-Alfred-Str. 15, 47055 Duisburg ein.

Thema der Herbstfachtagung: Gleichgewicht – Waveboard und Akrobatik

Dieses Mal werden zwei Themen thematisiert, wobei jeder Teilnehmer beide durchläuft.

Waveboards sind wohl der Trend des Jahres: Schon im Frühjahr sah man immer öfter Kinder und Jugendliche auf den Boards herumfahren. Ggf. werden auch wir die Halle verlassen, um eine Einführung in die Fahrtechnik und die Methodik zu erhalten sowie weitere (spielerische) Anregungen für Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu bekommen. Das Tragen von Protektoren und Helm wird empfohlen. Das Thema Akrobatik führt in eine mehrfach erprobte Unterrichtsreihe ein, die die Schüler zur Erstellung einer Akrobatik-Choreographie anleitet. Die Teilnehmer sollen keine Choreographie erstellen: Sie werden vor allem in verschiedene akrobatische Figuren eingeführt, wobei unterschiedliche Medien wie Video und Arbeitsblatt als Vermittlungshilfen eingesetzt werden. Die Vorzüge derer könnten später im Unterricht mit den Schülern reflektiert werden. Referent ist unser Mitglied Daniel Karsch. Für beide Reihen werden die Teilnehmer ausgearbeitete Materialien erhalten, die ein sofortiges Umsetzen im Unterricht erleichtern sollen. *Teilnahmevoraussetzungen:* Sportkleidung für die Halle und draußen, nach Möglichkeit Protektorenset und Helm; eigenes Unterrichtsmaterial auf Speicherstick oder Laptop mitbringen für den Materialaustausch (s. Samstag, 19.15 Uhr).

Geplantes Programm:

Samstag, 30. Oktober 2010

- | | |
|--------------|--|
| 13.30 Uhr | Anmeldung und Zimmerverteilung an der Rezeption |
| 14.30 Uhr | Praxis I: Waveboard + Akrobatik Senioren |
| 17.00 Uhr | Verleihung des Förderpreises für die besten Staatsarbeiten |
| 18.30 Uhr | Abendessen |
| 19.15 Uhr | Materialaustausch |
| ab 20.00 Uhr | Gemeinsames Sporttreiben (Volleyball, ...) |
| ab 21.00 Uhr | Party mit DJ im „Sportler-Treff“ |

Sonntag, 31. Oktober 2010

- | | |
|-----------|---|
| 8.00 Uhr | Frühstück |
| 9.00 Uhr | Praxis II: Waveboard + Akrobatik Senioren |
| 12.30 Uhr | Mittagessen und Abreise |

Wichtige Informationen:

- Schriftliche Anmeldung zur Herbstfachtagung bitte nach Möglichkeit bis zum **14. Oktober 2010** unter dslv-nrw@gmx.de oder an die Geschäftsstelle des DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld (Hinweis auf Übernachtung und Mitgliedsnummer nicht vergessen!).
- Da die Sportschule eine nur sehr begrenzte Anzahl von Einzelzimmern zur Verfügung stellen kann, bitten wir Sie, sich auf eine Übernachtung im Doppelzimmer einzustellen.
- Tagungsgebühr mit Übernachtung und Verpflegung: 33,00 € (Mitglieder), 59,00 € (Nichtmitglieder), 43,00 € (SportreferendarInnen). Bitte überweisen Sie den Betrag auf das Konto mit der Nummer 11072 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ 320 500 00. Ohne Übernachtung verringert sich der Preis um jeweils 8,00 €.

- Für DSLV-Mitglieder (NRW) werden die Fahrtkosten nach der nach Zonen gestaffelten Fahrtkostenpauschale erstattet (s. „sportunterricht“, Heft 7, 2000, S. 236f.).

Für unsere Senioren bieten wir wieder ein eigenes Praxis-Programm an! Am Samstag bietet Christa Beseke ein dosiertes Krafttraining mit Alltagsgeräten und Therabändern an. Am Sonntag geht es weiter mit Doris Jahnke. Hier werden Übungen zur Weiterentwicklung der Mobilität und Stabilität sowie der Verbesserung der Koordination und des Gleichgewichts angeboten. Die Praxiszeiten: Samstag 14.30 Uhr–16.30 Uhr, Sonntag 9.00–12.00 Uhr.

Stephan Küpper

Schneesport mit Schulkassen

Termin: 10. bis 17.10.2010. *Ort:* Medraiz/Stubaital (Österreich). *Thema:* Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bzgl. der Gleitgeräte Carving- oder Telemarkski oder Snowboard mit dem Ziel einer Qualifikation zur Begleitung einer Wintersportfahrt. (Qualifikationserwerb zur Leitung einer Wintersportfahrt bei regelmäßiger Teilnahme mit erweiterten Inhalten.) Auch als Aufrischungskurs geeignet – mit Inhalten nach Absprache. NEU: Anerkennung dieser Qualifikation bei weitergehender Ausbildung im Westdeutschen Skiverband (WSV) und dem Deutschen Skilehrerverband (DSLVL)!

Inhalte:

Ski Alpin: Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird auch eine alternative, besonders für die Zielgruppe „Schulkassen“ geeignete Lehrmethode praktisch „erfahren“ (mittels Big Foot/Snowblades). Den zweiten Schwer-

punkt bildet die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens mit dem Carving-Ski. **Snowboard:** Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)! Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle (Slopestyle & Funpark) auf dem Programm. (Ausleihe über den örtl. Fachhandel.)

Telemark: Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte Skifahrer/innen, die etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger Schnupperkurs (nur in Verbindung mit 2 Tagen Ski Alpin) angeboten. Telemarkrüstung kann im örtl. Fachhandel ausgeliehen werden.

Videofahrten unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungslernen.

Theorie: Methodik, Wetter- und Lawinenkunde, schulrechtliche Fragen, Umwelt ...

Leistungen: 7 x Ü/HP/DZ im 3-Sterne-Hotel (Frühstücksbuffet, Sauna), Lehrg.-gebühren, Lehrg.-Unterlagen (6-Tage-Skipass ca. 150,00 €, im Preis nicht enthalten!) **Zielgruppe:** Lehrer/innen und Referendare/innen der Sekundarstufen I und II. **Teilnahmevoraussetzungen:** Ski Alpin: Paralleles sicheres Befahren markierter Pisten (Keine Anfängerschulung!); Telemark und Snowboard: auch Anfängerschulung! (Qualifizierung möglich!) **Anreise:** privat (die Bildung von Fahrgemeinschaften wird unterstützt). **Teilnehmerzahl:** min. 5/max. 9. **Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:** 449,00 € pro Gruppe. **Für Nichtmitglieder:** 469,00 €. Bei der Anmeldung unbedingt Mitgl.-Nr. und die gewünschte Disziplin angeben!! Familienmitglieder und Freunde (ohne Skikurs!) sind willkommen (abzgl. 119,00 €).

Anfragen/Anmeldungen oder Anmeldeformular anfordern bei: Jörg Schwarz (Dipl.-Sportlehrer und Staatl. gepr. Skilehrer), Zweibrüggen 68, 52531 Übach-Palenberg, Telefon/Fax: 02451-9165722, E-Mail: blackie1@gmx.de

Skilehrgang alpin/Skifreizeit

Termin: 26.12.2010 bis 05.01.2011. **Ort:** Matrij/Osttirol (1000m-2500m) mit Skiregion Osttirol, schneesicher, keine Lift-

KLUEHSPIES
Ihr Spezialist für Klassenfahrten

**8-Tages-Skiwoche
Komplettangebot
ab
€ 259,- p.P.**

www.tuv.com
Zertifizierte
Klassenfahrten
Bestnote
„Ausgezeichnet“

www.kluehspies.com

schlangen. Die neue Großglockner Arena Kals-Matrei bietet als Skischaukel mehr als 110 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Das bisher Dagewesene wird nun um ein Vielfaches getoppt und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol.

Leistungen: Halbpension mit Frühstücksbuffet und Menüauswahl, Skiguide-Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen; LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus. Gruppenermäßigung auf den Ski-

pass (die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!).

Inhalte: Verbesserung der eigenen Technik, Erfahrungsaustausch über methodische Themen in der Praxis, Zwangloses Skifahren „Just for fun“, Tiefschneefahren, Fahren in der Buckelpiste, Video-Analyse. **Zielgruppe:** Lehrer/innen aller Schulformen. Nichtmitglieder sind willkommen, sowie Angehörige und Freunde. **Teilnahmevoraussetzungen:** Beherrschen der Grundtechniken. **Anreise:** PKW auf privater

Basis. *Teilnehmerzahl*: 40. *Lehrgangsgelbühr*: ca. 490,00 € bis 650,00 €; je nach Zimmerkategorie (zuzüglich 20,00 € für Nichtmitglieder). *Anfragen / Anmeldungen*: A. Teuber, Ziethenstraße 32, 44141 Dortmund, Telefon 023-41 74 70.

Deutscher Fitnesslehrerverband

Die dflv-Fortbildungen finden in der **Deutschen Fitness Akademie in Baunatal** statt. Unterrichtszeiten sind von 10.00 bis 18.30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV-Mitglieder 79,00 €. *Anmeldungen unter*: Tel.: 05601/8055 oder info@dflv.de oder www.dflv.de.

Akupressur „Drücken am richtigen Punkt“

Hierbei handelt es sich um eine Akupunktur zum selber machen.... nur, dass die Akupunkturpunkte nicht gestochen, sondern massiert, gewärmt, elektrisiert oder mit anderen Methoden gereizt werden. Es werden Grundzüge des Meridiansystems und Punktlokalisationen der traditionell Chin. Medizin erarbeitet. Im praktischen Teil werden dann Druckpunkte bei bestimmten Erkrankungen oder Zuständen erlernt, so dass die Teilnehmer in die Lage versetzt werden dieses dann an sich selbst oder anderen Personen gefahrlos anwenden zu können. Erlernt wird auch der Umgang mit Punktstimulationshilfen, wie z.B. Moxa, Elektroakupunkturgeräten, Punkt-massagegeräten, Edelsteinen etc..

Inhalte:

- Grundkenntnisse über die Funktionsweise der Akupressur, des Meridiansystems und des Yin/Yang-Begriffes.

- Sie lernen wichtige Akupressurpunkte am Körper kennen, welche bei bestimmten Erkrankungen oder in bestimmten Situationen wirksam sind. Z.B.: bei Übelkeit, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Regelschmerzen, Krämpfen, Fieber, Unruhe, Stress u.v.m.
- Ich werde Ihnen die richtige Drucktechnik mit der Hand am Akupressurpunkt vermitteln. Angesprochen werden auch die Möglichkeiten der Punktstimulation mit Elektroakupunkturgeräten, Heilsteinen und die Moxatechnik.
- Ziel ist sich selbst und anderen Menschen im privaten Bereich nebenwirkungsfrei zu helfen.

Schwerpunkt: Druckpunkte an Ohren und Händen. *Zielgruppe*: Fortgeschrittene und Neueinsteiger.

Termin: 21.08.2010.

Core Training mit dem FLEXI BAR

Diese Fortbildung bietet dem Teilnehmer die Möglichkeit, sein Übungsrepertoire für Bauch, Rücken und Beckenboden zu erweitern und auf den neuesten Stand zu bringen. Das FLEXI BAR® ist mittlerweile ein etabliertes Trainingsgerät, das nicht nur in der Therapie, sondern auch in der Prävention und der Nachsorge seinen Platz gefunden hat. Das Training mit dem FLEXI BAR findet große Nachfrage bei alle Altersgruppen. Der Schwerpunkt bei dieser Ausbildung liegt auf dem Erlernen allem Wissenswerten über das Training der Körpermitte mit dem FLEXI BAR®. Nach diesem Tag haben die Teilnehmer das nötige Know-How für einen erstklassigen Unterricht von Propriozeption und Tiefenmuskulatur Training mit dem FLEXI BAR®.

Inhalte:

- Schwungtechnik,
- praktische Umsetzung für das Training im Studio,
- Übungen in der Gruppe,
- Übungen 1:1,
- Handhabung,
- Schwingen mit dem FLEXI BAR®,
- Grundkenntnisse zum Coretraining,
- Trainingseffekte,
- Indikationen, Kontraindikationen.

Termin: 21.08.2010

Maximale Fettverbrennung

Das Seminar befasst sich mit folgenden Fragestellungen:

- Welche wirkungsvollen Maßnahmen gibt es gegen Cellulite?
- Weshalb macht wenig essen dick?
- „Ich esse fast nichts und nehme trotzdem zu!“
- Warum machen Muskeln schlank?
- Warum können zu viele Kohlenhydrate krank machen?
- Wie kann ein ausgeglichener Säure-Basenhaushalt helfen Fett zu verbrennen?
- Warum ist Eiweiß der Jungbrunnen und das Schönheitsselixier?
- Ist Ergometertraining der Weg zur knackigen Figur?
- Macht Fett fett? Macht Zucker dick?
- Der Fettverbrennungstrick.
- Der Weg zur kleineren Konfektionsgröße.
- Umprogrammierung des inneren Schweinehundes.
- Welche Nahrungsergänzungen bauen Fett ab?
- Welche Nahrungsergänzungen straffen die Muskulatur?

Termin: 28.08.2010

Bücher Probelesen auf **sportfachbuch.de**

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Axel Schnur, Hermann Schwameder & Rudolf Stadler **Biomechanik im Sportunterricht erfahrbar machen – „Vom Tun zum Verstehen“**

Lassen sich im Sportunterricht biomechanische Zusammenhänge leichter und verständlicher vermitteln, wenn vor der kognitiven Auseinandersetzung gezielte Bewegungshandlungen vollzogen werden? Im Rahmen des Unterrichtskonzepts „Vom Tun zum Verstehen“ wurde in 17 gymnasialen Oberstufenklassen in zwei Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten versucht, über sportpraktische Erfahrungen theoretische Hintergründe zu Bewegungursache und -wirkung zu thematisieren und zu motivieren. Hier soll am Beispiel des „Salto vorwärts“ verdeutlicht werden, auf welche Art und Weise die einzelnen Interventionen durchgeführt und die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit biomechanischen Theorieansätzen evaluiert wurden. Es zeigte sich, dass durch dieses Programm sowohl das Fachwissen als auch das Bewegungsinteresse gesteigert werden konnten. Aus Sicht der Fachlehrer erwies sich das Projekt als sehr sinnvoll und erhielt durchweg positive Resonanz. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten sich verstärkt damit beschäftigen, den Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts hervorzuheben, um Möglichkeiten aufzuzeigen, die sich durch eine Kooperation mit dem Sportunterricht für andere Fächer auf tun.

Christian Peters

Sport als räumliche Praxis – Zur Thematisierung von Raum als Gegenstand des Sportunterrichts

Der Beitrag versucht die im Zuge des Spatial Turn aktuell in den Kultur- und Sozialwissenschaften verbreitete Konjunktur des Räumlichen für eine schulsportliche Umsetzung fruchtbar zu machen. Dazu wird der Sport zunächst aus einer geographischen Perspektive als räumliche Praxis in den Blick genommen, um daraus ableitend mit der Skatepraxis von Jugendlichen einen Unterrichtsgegenstand herauszugreifen, in dessen Zentrum die kreative Umnutzung des urbanen Raumes steht.

Christa Kleindienst-Cachay & Hilke Teubert

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsport – Chancen und Probleme

Längst sind Sportlehrkräfte nicht mehr nur Experten der Vermittlung sportfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Jüngste pädagogische Erwartungen zielen darauf ab, dass sie über die Schlüsselqualifikation „interkulturelle Kompetenz“ verfügen. Aber warum bedürfen Sportlehrer einer besonderen Sensibilität für das Thema Migration? Auf der einen Seite verfügt der Sport – als einziges Fach

das sich mit Bewegung und Bewegungsspiel befasst – über ganz besondere Chancen für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. Auf der anderen Seite werden in der Praxis des Schulsports vermehrt auch soziale Konflikte offenkundig, die einem „reibunglosen“ Unterricht und der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entgegenstehen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet diese Chancen aber auch die Schwierigkeiten und reflektiert die daraus resultierenden Konsequenzen für Sportlehrkräfte.

*

Axel Schnur, Hermann Schwameder & Rudolf Stadler **Experiencing Biomechanics in Physical Education: “Learning by Doing”**

Are biomechanic concepts more easily taught and understood when selected movement actions precede the cognitive analysis? Using the instructional concept of “learning by doing” 17 senior high school classes were taught for two lesson periods of 90 minutes each. The teacher tried to focus the instruction on and raise the students’ interest in the background of both the cause and effect of movement through sport practical experience. The authors selected the front flip as an example for demonstrating how the individual interventions were carried out and how the students’ application of biomechanic theoretical concepts were evaluated. The study proves that this program enhanced the knowledge of the specific subject area as well as the interest to move. From the physical educators’ perspective the project was evaluated as very significant and achieved nothing but positive responses. Future studies ought to increasingly concern interdisciplinary instruction to demonstrate possibilities which became accessible for other subjects by cooperating with physical education.

Christian Peters

Sport as Spatial Practice Space as a Content Area of Physical Education

In the stream of “spacial turn” in the cultural and social sciences, the author tries to positively transfer the currently widespread hype of space to physical education. Therefore he firstly considers sport as spacial practice from a geographical perspective in order to deduce and select the skating practice of adolescents as instructional content, which has the creative alternative use of urban space as its center.

Christa Kleindienst-Cachay & Hilke Teubert

Children and Adolescents of Foreign Decent in Physical Education: Opportunities and Problems

For a long time physical educators have not only been experts for instructing sport specific abilities and skills. Most recent pedagogical expectations want them to be able to use the key qualification of "intercultural competence." But why do physical educators need to be especially open for the topic of migration?

On one hand, sport – as the only subject dealing with movement and movement games – has exceptional opportunities for integrating students of foreign decent. On the other hand social conflicts increasingly become a problem during physical education classes, which in turn contradict a "smooth" lesson and the integration of male and female students of foreign decent. The authors examine not only these opportunities, but also the problems and reflect on the resulting consequences for physical educators.

*

Axel Schnur, Hermann Schwameder & Rudolf Stadler
Faire comprendre la biomécanique dans les cours d'EPS – de l'action à la compréhension

Dans les cours d'EPS, est-ce que l'on enseigne plus facilement les structures biomécaniques quand on a exécuté les mouvements concernés avant d'en parler théoriquement ? Dans le cadre du projet „de l'action à la compréhension“ avec 17 classes de terminale on a enseigné sur le terrain deux fois 90 minutes afin de réussir ensuite à motiver les élèves à réfléchir et comprendre les structures et les causes et effets des mouvements exécutés. A l'exemple du saut périlleux avant on veut montrer comment les différentes étapes de l'enseignement ont été entreprises et évaluées. Le résultat démontre que ce programme est susceptible d'augmenter les savoirs théo-

riques des élèves et même d'accroître l'intérêt des activités physiques. Les résultats positifs de cette étude devraient inciter à poursuivre ces recherches et en, même temps, encourager les enseignants d'intensifier le travail transversal à l'école.

Christian Peters

Le sport et la dimension spatiale de sa pratique – L'espace comme sujet de l'enseignement d'EPS

Dans le cadre des "Sciences de la culture" et des „Sciences sociales „l'idée du spatial et du „spatial turn“ est de plus en plus discutée. L'auteur essaie de transférer ce nouveau paradigme à l'enseignement de l'EPS. Pour y parvenir, il est nécessaire de regarder le sport d'abord sous une perspective géographique pour en élaborer un sujet de l'enseignement. On peut réaliser ce projet à l'aide de la pratique du roller des jeunes dont le centre de l'activité est l'utilisation créative de l'espace urbain.

Christa Kleindienst-Cachay & Hilke Teubert

Enfants et adolescents issus de l'immigration en EPS – chances et problèmes

Depuis longtemps, les enseignants ne sont plus seulement des experts qui enseignent exclusivement des activités motrices et sportives. Suivant les nouvelles exigences pédagogiques on leur demande également la qualification-clé dite „compétence interculturelle“. Mais pourquoi demande-t-on aux enseignants d'EPS une sensibilité particulière face au sujet de la migration?

D'un côté, seule matière scolaire qui enseigne le mouvement et le mouvement ludique, le sport dispose de chances particulières d'intégrer les élèves issus de l'immigration. De l'autre côté, dans les cours d'EPS, on découvre plus facilement les conflits sociaux qui empêchent un enseignement „sans frictions“ et ne facilitent pas l'intégration des élèves immigrés. Les auteurs réfléchissent sur ces problèmes et proposent des solutions pour les enseignants.



Deutscher Sportlehrerverband

Sonderheft Trendberichte - Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen

Gesammelte Beiträge

Die beruflichen Anforderungen an Sportlehrkräfte sind sehr facettenreich, aus diesem Grund müssen angehende Sportlehrkräfte in ihrer Ausbildung ein breit angelegtes Studium durchlaufen. Um diese Arbeit zumindest zu erleichtern, hat die Zeitschrift **sportunterricht** in den zurückliegenden Jahren eine Reihe von Beiträgen veröffentlicht, die sich einem gemeinsamen Ziel verschrieben haben: Jeder Beitrag widmet sich jeweils einer sportwissenschaftlichen Disziplin: Sportdidaktik, Sportpädagogik, Sportgeschichte, Sportmedizin, Trainingslehre, Bewegungslehre, Sportpsychologie, Sportsoziologie. Absicht der Beiträge ist es, die aktuellen Forschungsfragen und publizierten Forschungsergebnisse überblicksartig zusammenzustellen und zu kommentieren, die für den Schulsport und seine Lehrkräfte von besonderem Interesse sind.

DIN A4, 64 Seiten, ISBN 978-3-7780-7918-8, **Bestell-Nr. 7918 € 7.50**

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/7918

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.