



vereinigt mit

KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. W.-D. Brettschneider

Prof. Dr. Klaus Cachay

Dr. Elke Creutzburg

Prof. Dr. Ulrich Göhner

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Michael Krüger

Herbert Stündl

Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

Dr. Bettina Wurzel

Helmut Zimmermann (Vertreter des DSLVB)

Schriftleiter der „Lehrhilfen“:

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

Manuskripte für den Hauptteil an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

E-Mail: n.schulz@dshs-koeln.de

Besprechungen und

Besprechungsexemplare an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

Informationen, Termine an:

Herbert Stündl

Im Senser 5, 35463 Fernwald

Erscheinungsweise: Monatlich

(jeweils in der 2. Hälfte des Monats)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 51.60

Sonderpreis für Studierende € 44.40

Sonderpreis für Mitglieder des DSLVB € 44.40

Einzelheft € 5.- (jeweils zuzüglich Versandkosten).

Mitglieder des DSLVB Nordrhein-

Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sport-

unterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft

kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahl-

bar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-

Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlos-

sen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende

möglich und müssen 3 Monate vor dem 31.

Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vor-

liegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den

Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-127

Anzeigen: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-138

Telefax (0 71 81) 402-130

Druck:

Druckerei Hofmann

Steinwasenstraße 6-8, 73614 Schorndorf

ISSN 0342-2402

© by Hofmann GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit

ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

und des Verlags mit Quellenangabe. Unver-

langte Manuskripte werden nur dann

zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Verlag:

Hofmann GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

Tel. (0 71 81) 402-0, Fax (0 71 81) 402-111

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

Inhalt

Jg. 56 (2007) 11

Brennpunkt	321
Informationen	322
Zu diesem Heft	323

Beiträge	Eckart Balz, Peter Neumann: Schulsport im Saldo: Differenzen prüfen	324
	Valerie Kastrup: Wahrnehmung von Differenzen im Sportunter- richt – wie gehen Sportlehrkräfte damit um? ..	329
	Detlef Kuhlmann: Schulsportstudien – zur Realisierung zentraler Ansprüche	334
	Claus Thomann: Bandbreiten-Modell – erneut vor Gericht gescheitert	340

Nachrichten aus den Ministerien	341
Buchbesprechungen	342
Literatur-Dokumentationen	345
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband	347
Zusammenfassungen	351

Lehrhilfen	Heide und Gernot Tille: Auf den Spuren des Weihnachtsmannes!	1
	Michael Bauer: Spielen, Spielen, Spielen	7
	Klaus Reischle, Sabine Hafner, Helen Kleinschmidt, Karla Schmitt-Schubert: Viel Spaß im Nass mit dem Schwimmfix-Projekt	13

Brennpunkt

Olympische Spiele für Jugendliche – Königsweg oder Irrweg

Auf seiner Tagung in Guatemala hat das IOC – für Nicht-Insider äußerst überraschend – beschlossen, olympische Jugendspiele einzuführen und diese erstmalig 2010 durchführen zu lassen. Die Ausgangsüberlegung, Heranwachsende nicht nur mit den negativen Auswüchsen des Spitzensports zu konfrontieren, sondern sie vor allem die mit den Olympischen Spielen und der Olympischen Erziehung verbundenen Chancen erfahren und erleben zu lassen, ist zunächst positiv zu werten. Gleichwohl stellen sich eine Reihe von Fragen. Wichtiger als die eher technischen und organisatorischen Aspekte der Auswahl der Bewerberstädte, der Rekrutierung und Finanzierung der Teilnehmer/-innen sind Fragen nach Zielen, Inhalten und möglichen Konsequenzen dieser Jugendspiele. Was die letztgenannten Probleme angeht, so herrscht im organisierten Sport und auch in den Institutionen, die sich für die (sportliche)



Wolf-Dietrich Brettschneider

Entwicklung von Heranwachsenden verantwortlich fühlen, derzeit eine auffällige und zugleich merkwürdig anmutende Sprachlosigkeit. Aus sportpädagogischer Sicht sind es vor allem drei Fragenkomplexe, die der intensiven Auseinandersetzung bedürfen:

(1) Um welche Inhalte geht es?

Wenn die Jugendspiele keine Taschenformatausgabe der „richtigen“ Olympischen Spiele sein sollen, stellt sich die Frage nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Was tritt an die Stelle der olympischen Sportarten? Etwa gemeinsame Aktivitäten von männlichen und weiblichen Jugendlichen? Bleibt es bei den traditionellen Wettkampfformen und Ritualen oder werden sie durch neue Formen ersetzt? Es ist nur schwer vorstellbar, dass die internationalen Sportverbände oder auch die hochleistungssportlich ambitionierten Jugendlichen selbst etwa am Dreibeinlaufen oder an gemeinsamen Singe- oder Diskussionsabenden interessiert sind.

(2) Wie sieht das Zielspektrum aus?

Geht es vorrangig darum, Nachwuchs für den Hochleistungssport zu rekrutieren? Nach allem was wir wissen, übt sich eine frühe Spezialisierung ebenso wie eine frühe Teilnahme an Wettkämpfen, die am Sieg/Niederlage-Code orientiert sind, eher negativ auf die Bindung an die gewählte Sportart aus. In welchem Verhältnis stehen rein sportliche Ziele und übergeordnete Zielvorstellungen, die im Kontext Olympischer Erziehung angestrebt werden – also etwa Fairplay, gegenseitiger Respekt und Verständigung

über nationale und ethnische Grenzen hinweg?

(3) Was sind mögliche Folgen?

Auf die Folgen einer engen sportlichen Ausrichtung und frühen Wettkampforientierung für die sportliche Entwicklung der Jugendlichen ist bereits hingewiesen worden. Wie steht es mit den auch bei Heranwachsenden antizipierbaren Versuchsungen, sich zum Erreichen sportlicher Ziele unerlaubter Mittel und des Betrugs zu bedienen? Gibt es dann bald auch ein „WADA-Youth Department“ und eine „NADA-Jugend-Abteilung“? Hier sind vielfältige Horror-Szenarien denkbar und sie sind sicher auch realistisch.

Vielleicht stellen die Olympischen Jugendspiele ja durchaus eine Gelegenheit dar, auf innovative Weise sportliche und pädagogische Vorstellungen zu verbinden. Die Wahrscheinlichkeit dies erfolgreich zu tun, sinkt allerdings mit der Höhe des Olymps von dem aus sie „beschlossen und verordnet“ werden. Dagegen wachsen die Chancen auf eine Bereicherung der Sport- und vielleicht sogar auch der Bildungslandschaft, wenn von den Initiatoren ein intensiver kritisch-konstruktiver Dialog über Ziele und Inhalte der Jugendspiele mit denjenigen Akteuren gesucht wird, die ebenfalls an der Erziehung zum Sport und an der Erschließung seines Potenzials zur Förderung der jugendlichen Entwicklung beteiligt sind.

Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Senser 5, 35463 Fernwald

Europäisches Parlament zum Sport in der Erziehung

Der Ausschuss für Kultur und Gesundheit des Europäischen Parlaments (EP) fordert in einem neuen Berichtsentwurf zur Rolle des Sports in der Erziehung vom 6. Juni 2007, dass die EU-Mitgliedsstaaten mehr Augenmerk auf die Gesundheitsförderung in Schulen und die garantierte Gewährleistung von Schulsport legen sollten.

Im Berichtsentwurf, der am 10. September vom EP angenommen wurde, wird betont, Sportunterricht sei das einzige Schulfach, welches Kinder auf einen gesunden Lebensstil vorbereiten und soziale Werte wie Solidarität, Toleranz und Teamgeist vermitteln könne. In Grundschulen sowie weiterführenden Schulen sei Sportunterricht in den letzten Jahren besorgniserregend zurückgegangen. Daher werden mindestens drei garantierte Schulwochenstunden für den Sportunterricht gefordert.

Die EU-Mitgliedsstaaten werden zudem aufgefordert, die bestehenden Beschränkungen zur Teilnahme am Sportunterricht hinsichtlich Geschlecht, Religion und ethnische Herkunft zu beseitigen und den Zugang für Kinder mit Behinderungen zu garantieren. Schließlich sollen Strukturfonds zum Bau von Schulen und Sporteinrichtungen insbesondere in benachteiligten Regionen eingerichtet und die Kooperation zwischen Schulen und Sportorganisationen, Gemeinden sowie ehrenamtlichen Einrichtungen gefördert werden.

ViFa Sport

Anlässlich des 18. Hochschultages der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) Ende September 2007 in Hamburg wurde die Virtuelle Fachbibliothek Sportwissenschaft (ViFa

Sport) offiziell gestartet. Dabei handelt es sich um ein Internet-Portal für sportwissenschaftliche Fachinformationen. Hierin werden sowohl gedruckte Medien als auch elektronische Informationsmittel mit sportwissenschaftlicher Relevanz nachgewiesen, erschlossen und nutzbringend für Interessierte aus Sport und Sportwissenschaft aufbereitet. Die ViFa Sport kann kostenfrei genutzt werden und ist im Internet unter der Adresse www.vifasport.de erreichbar.

dvs zum Doping

Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) hat auf ihrer diesjährigen Hauptversammlung eine umfassende Erklärung zum Doping im Leistungssport verabschiedet. In dem vierseitigen Papier, das auch im Internet unter www.sportwissenschaft.de abrufbar ist, verurteilen die Sportwissenschaftler und Sportwissenschaftlerinnen der Vereinigung das Doping als einen Verstoß gegen die konstitutiven Prinzipien des Wettkampfsports, der prinzipiell formale Gleichheit, einen offenen Ausgang und Fairness aller Beteiligten für sich beansprucht.

Die neue dvs-Erklärung zum Doping im Leistungssport orientiert sich begrifflich an der aktuellen Fassung des WADA-Codes und löst die sog. „Oldenburger Erklärung“ der dvs aus dem Jahre 1991 ab.

Anti-Doping-Forum

Der Landessportverband Baden-Württemberg (LSV) veranstaltet am 30. 11./1. 12. 2007 im Kongresshaus Baden-Baden ein Internationales Antidoping-Forum. Im Mittelpunkt stehen die Bekämpfung des Dopings im Sport sowie die Entwicklung von Konzepten zur Dopingprävention.

Die Veranstaltung richtet sich an Kaderathleten, Trainer, Anti-Doping-Beauftragte der Sportverbände, Pädagogen und Funktionsträger im Sport. Erwartet werden über 300 Teilnehmer aus Deutschland, Österreich, Frankreich und der Schweiz. In den Kurzreferaten am ersten Tag berichten Referenten aus verschiedenen Ländern über die gesellschaftlichen und juristischen Rahmenbedingungen im Kampf gegen Doping sowie zum aktuellen Stand der Kontrollpraxis. In den Workshops am Folgetag werden Materialien für eine langfristig angelegte und praxisnahe Dopingprävention erarbeitet.

Weitere Informationen sind unter www.anti-doping.eu erhältlich. Hier ist auch eine Online-Anmeldung möglich. Die Teilnahme ist kostenfrei.

Dribbel-Weltrekord

Im Vorfeld der Fußball-Europameisterschaft 2008 ist ein „Dribbel-Weltrekord“ geplant. Unter dem Motto „Fit am Ball 3000“ sollen Schulkinder einen Ball 3000 Kilometer durch Deutschland spielen. Der Rekordversuch startet am 29. Februar 2008 in Leipzig und endet genau 100 Tage später am 7. Juni bei der Eröffnungsfeier zur Fußball-EM in Basel. „Fit am Ball 3000“ wirbt für einen gesunden Lebensstil mit regelmäßigem Sport und ausgewogener Ernährung als Mittel gegen Übergewicht bei Kindern. Interessierte Schulen können sich in den kommenden Wochen über die Internetseite www.fitamball3000.de als Teilnehmer am Weltrekord bewerben. Jede teilnehmende Schule muss in etwa vier Stunden eine vom Organisationsbüro „Fit am Ball 3000“ vorgegebene, 15 bis 20 Kilometer lange Teilstrecke zurücklegen und dazu möglichst elf Mädchen und Jungen der Schuljahrgänge 3 bis 6 aufbieten.

Zu diesem Heft

Schulsport zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Norbert Schulz

In einem Überblicksbeitrag zur aktuellen Sportdidaktik verweist Karlheinz Scherler auf zwei grundlegende Aufgaben von Didaktik, in denen zugleich auch die praktische Bedeutsamkeit didaktischen Denkens für die Arbeit von Lehrkräften an Schulen aufscheint (vgl. Scherler, 2006, 295): Er unterscheidet eine Planungsdidaktik von einer Auswertungsdidaktik. Während Planungsdidaktik sich vornehmlich um Unterricht bemüht, wie er sein *sollte*, also an übergeordneten Leitideen orientierte normative Entwürfe von gutem Unterricht liefert, widmet sich Auswertungsdidaktik dem Unterricht, wie er ist, will ergründen, warum er so *ist*, und Lösungen für gegebenenfalls beobachtete Schwächen faktischen Unterrichts erörtern und anbieten. Es liegt zwar auf der Hand, dass für Sportlehrerinnen und Sportlehrer letztlich beide Ansätze in je spezifischer Weise notwendig und nützlich sind (vgl. dazu auch die Hinweise bei Kurz, 2006): Sportlehrkräfte sollten sich einerseits im Vorfeld unterrichtlichen Handelns der für dieses Handeln leitenden Ziele und Normen vergewissern und sie sollten andererseits durchgeführten Unterricht auswerten können, um Auswertungserkenntnisse gewinnbringend in sich anschließende neue Planungsüberlegungen und Handlungsstrategien einzubringen. Doch angesichts des deutlichen Übergewichts planungsdidaktischer Ansätze und Arbeiten in der derzeitigen Sportdidaktik fordert Scherler mit Nachdruck ein stärkeres Engagement für auswertungsdidaktische Bemühungen – ein Engagement, das er selbst in zahlreichen Publikationen unter Beweis gestellt hat. In ihnen geht es im Kern um die Feststellung von Differenzen zwischen den Ansprüchen

an Sportunterricht und ihrer Verwirklichung sowie um die Suche nach Lösungen der damit aufgedeckten Probleme (vgl. z. B. Scherler, 1995).

Auch die in diesem Heft versammelten Beiträge, die sich einem gemeinsamen differenzanalytischen Forschungsansatz verpflichtet sehen, stehen letztlich für ein solches Engagement in auswertungsdidaktischen Arbeiten, wobei – anders als bei Scherler – das Handlungsfeld des Unterrichts überschritten und Schulsport insgesamt in den Blick genommen wird. Die Beiträge konfrontieren an Schulsport gestellte Ansprüche (Planungsdidaktik) mit der schulsportlichen Wirklichkeit, legen Differenzen frei, die sich zwischen Anspruch und Wirklichkeit auftun, und erörtern sie – letzteres vor allem auch im Sinne eines praktischen Beratungsangebots für die betroffenen Schulen und Sportlehrkräfte (Auswertungsdidaktik).

Eckart Balz und Peter Neumann skizzieren das den Beiträgen zu Grunde liegende Forschungskonzept, präzisieren die Begriffe Anspruch, Wirklichkeit und Differenz, indem sie verschiedene Anspruchsebenen, unterschiedliche Facetten von Wirklichkeit und Möglichkeiten des Umgangs mit Differenzen systematisch unterscheiden und deren forschungsstrategische Verwendung an einem Beispiel exemplarisch demonstrieren. Valerie Kastrup widmet sich gezielt der Perspektive der Sportlehrkräfte und untersucht, wie Sportlehrerinnen und Sportlehrer Differenzen zwischen eigenem Anspruch und erfahrener Schulsportwirklichkeit wahrnehmen und damit umgehen. Interessant sind nicht zuletzt auch ihre Hinweise, die sich aus ihren Forschungsergebnissen für Fragen der Sportlehreraus-

und -weiterbildung ergeben. Detlef Kuhlmann schließlich kommt seinem differenzanalytischen Interesse über einen Zugang nach, der die Berücksichtigung mehrerer Anspruchsebenen und Wirklichkeitsfacetten impliziert. Er greift auf drei größere, aktuelle empirische Studien zum Schulsport in Deutschland zurück, konfrontiert die dort präsenten Daten mit fünf ausgewählten, seines Erachtens konsensfähigen Ansprüchen an Schulsport und legt auf diese Weise zum Teil nicht unerhebliche Unterschiede zwischen Gewolltem und Realem frei.

Der in den drei Beiträgen vertretene Ansatz ist für die Lehrkräfte an Schulen insofern attraktiv, als er Zustände in der gegenwärtigen Schulsportpraxis nicht nur beschreibt und verstehend auslegt, sondern über deren Spiegelung an normativen Referenzpunkten auch konstruktive Vorschläge als Rückmeldung an die Praxis anbieten will. Diese Absicht ist in den vorliegenden Beiträgen – so sehe ich es – sicherlich (noch) nicht immer erschöpfend eingelöst, gleichwohl eine ermutigende Perspektive. Und selbstverständlich ist hier auch der Leser aufgerufen, selbst mit den aufgedeckten Differenzen konstruktiv umzugehen.

Literatur

- Kurz, D. (2006): Rezension zu K. Scherler, Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre. In *Sportwissenschaft* 36, 88–93.
- Scherler, K. (1995): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. In A. Zeuner, u. a. (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit*. St. Augustin, 7–18.
- Scherler, K. (2006): Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2). Sportdidaktik. In *sportunterricht* 55, 291–297.

Schulsport im Saldo: Differenzen prüfen

Eckart Balz, Peter Neumann

Pädagogisches Handeln steht unvermeidbar im Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Auch Lehrer/innen agieren unter gewissen Erziehungsansprüchen in einer bestimmten Erziehungswirklichkeit; und selten decken sich Sollen und Sein. Im Schulsport ist dies von Bedeutung, weil einerseits weitreichende Ansprüche akkumuliert werden und andererseits alltägliche Bedingungen widrig sein können.

Wir fragen nach der Verwirklichung von Ansprüchen und wollen potenzielle Differenzen – wie jene zwischen gewünschter Bewegungszeit und faktischem Stundenausfall oder zwischen erwartetem Sportengagement und tatsächlicher Sportabstinenz – konstruktiv bedenken. Der Beitrag zeigt im Saldo zwischen begründetem Anspruch und beobachteter Wirklichkeit lohnende Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten auf. Nach einer praxisbezogenen Einführung werden erst fachliche Ansprüche und Anspruchsebenen gesichtet, dann verschiedene Wirklichkeitsfacetten des Schulsports beleuchtet und schließlich entsprechende Differenzen und Differenzstudien dargelegt.

Einführung

„Sie stehen in der Turnhalle und geben Sportunterricht. Geordnet soll es zugehen und dann rennt einer weg. Einfach weg und versteckt sich hinter einer Weichbodenmatte. Das ist doch nicht die Möglichkeit. Doch ist es. Sieht man ja. Und nun? Ihn heranzurufen? Anbrüllen? Lachen? Einen anderen Schüler schicken? [...] Ignorieren, abwarten, hoffen? [...] ach säße ich doch statt solcher Not an Kaminen und könnte in Ruhe meditieren und rasonieren und interpretieren. Du, der Du Dich hinter der Matte zu verstecken geruhdest, was willst Du uns damit sagen? Wer bist Du, was wird sein und was folgt aus diesem oder jenem, und wie könnte er denn gestaltet werden, der pädagogische Bezug in diesem Falle? Das könnte doch so reizend bedacht werden, so beschaulich, und dann ließe man es schließlich offen und legt ein neues Scheit auf ...“ (Funke-Wieneke, 1997, 114).

Im Schulalltag befindet sich pädagogisches Handeln unter Entschei-

dungsdruck. Wie soll man im dichten sportunterrichtlichen Geschehen auf jenen Schüler, der sich hinter einer Weichbodenmatte versteckt hat, angemessen reagieren? Welche Handlungsalternative ist zu bevorzugen, welche anderen kommen in Betracht und welche sind im Eifer des Gefechts abzuwägen? Wie lässt sich der Anspruch wahren, dass alle Schülerinnen und Schüler mitmachen sollen? Was passiert, wenn der Schüler einfach hinter der Matte bleibt?

Solche Fragen sind nicht eindeutig und allgemeinverbindlich zu klären, sondern müssen situationspezifisch und flexibel beantwortet werden. Sie verweisen auf die grundsätzliche Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Normen und Fakten, Sollen und Sein: „Geordnet soll es zugehen und dann rennt einer weg“ (Funke-Wieneke, 1997, 114). Aus dem, was sein soll, lässt sich allerdings nicht ableiten, dass es tatsächlich so ist; dies wäre ein idealistischer Fehlschluss: Wenn alle Schüler/innen aktiv am Sportunterricht teilnehmen sollen, kann man keineswegs schließen, dass dies in jedem Fall oder wenigstens in der Regel auch geschieht. Und aus dem, was ist, lässt sich auch nicht folgern, dass es so sein soll; dies wäre ein naturalistischer Fehlschluss:

Wenn immer einige Schüler/innen nicht mitmachen, kann man keineswegs schließen, dass es sich dabei um eine pädagogisch akzeptable Norm handelt.

Die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist ein sich wechselseitig durchdringendes Verhältnis. Vielfältige Ansprüche sind (auch) Bestandteil der Wirklichkeit und werden mehr oder weniger eingelöst; verschiedene Wirklichkeitsbilder werden in Ansprüchen vorweggenommen und aus unterschiedlichen Sichtweisen erzeugt. Für die (Sport-)Pädagogik ist es von besonderem Interesse, Sein und Sollen gezielt in Beziehung zu setzen, ihr wechselseitiges Verhältnis genauer zu prüfen: „Es ist ein dringendes Anliegen der Erziehungswissenschaft, den Ursachen nachzugehen, weshalb zwischen der pädagogischen Theorie und den ministeriellen Empfehlungen, Erlassen und Verfügungen einerseits und dem Bild der Praxis im Schulalltag andererseits immer noch eine so große Kluft besteht“, bereits Mester (1962, 170).

Uns geht es darum, potenzielle Differenzen zwischen begründetem Anspruch und beobachteter Wirklichkeit aufzuarbeiten (vgl. Balz & Neumann, 2000; 2005). Damit stehen wir mitten

im Kontext der Schulsportforschung: Während hier auf der einen Seite moniert wird, dass in der Sportpädagogik noch immer ein normatives Übergewicht an gut gemeinten Sollaussagen ohne empirische Prüfung vorliege, wird auf der anderen Seite kritisiert, dass inzwischen eine empirische Fülle von quantitativen (und qualitativen) Untersuchungen ohne erkennbare sportpädagogische Orientierung bestehe. Mit den Differenzstudien bauen wir eine Brücke und fragen nach dem Dazwischen:

Wie steht es beispielsweise (s. o.) um die Differenz zwischen erwarteter Teilnahme und faktischer Abstinenz im Sportunterricht, inwieweit werden normative Vorstellungen einer bewegten Schule überhaupt realisiert (vgl. Regensburger Projektgruppe, 2001), inwiefern finden sport- und bewegungsbezogene Ansprüche im Schulprogramm auch ihre Umsetzung im alltäglichen Schulleben (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2007), und wie wird die Verwirklichung bestimmter Lehrplanansprüche aus Lehrer- und Schülersicht eingeschätzt (vgl. Balz & Fritz, 2008)?

Anspruch

Folgt man einschlägigen Wörterbüchern, kann ein Anspruch als die „Forderung an“ oder das „Recht auf“ begriffen werden (vgl. Duden, 1989, 125). Im Sinne der erstgenannten Wortbedeutung verstehen wir in diesem Zusammenhang unter Ansprüchen bestimmte Forderungen an jemanden (z. B. den Sportlehrer) bzw. an etwas (z. B. das Curriculum). Ansprüche mit solchem Forderungscharakter sind meist explizit als Sollaussagen formuliert: „Alle Schülerinnen und Schüler sollen aktiv am Sportunterricht teilnehmen.“ Ansprüche können aber auch implizit in Ist-Aussagen enthalten sein: „Dies ist eine bewegungsfreudige Schule“, d. h. diese Schule hat den Anspruch und weckt die Erwartung, für ein bewegungsfreudiges Schulleben zu sorgen. Derartige Ansprüche gelten nun jeweils als mehr oder weniger berechtigt; denn normative Aussagen können nicht wahr oder falsch, sondern „nur“ besser oder schlechter begründet sein (vgl. Wright, 1994). Der An-

spruch, dass alle Schülerinnen und Schüler aktiv am Sportunterricht teilnehmen sollen, lässt sich etwa damit begründen, dass sie erstens – faktisch – zur Teilnahme verpflichtet sind und zweitens – wertend – vom Sportengagement für ihre Entwicklung profitieren dürften. Außerdem gelten derartige Ansprüche als mehr oder weniger komplex; denn sie können niedriger oder höher ausfallen, bescheiden oder weitreichend gesteckt sein, auf Konstanz eines bewährten Status quo oder auf Wandel hin zu gewünschten Veränderungen zielen. So markiert der Anspruch, das Schulleben in seinen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Elementen bewegungsfreudig zu profilieren, eine hochgradig kumulierte Forderung an die gesamte Schulentwicklung.

Ansprüche – auch solche an den Schulsport – sind vielfältig und unterschiedlich. Für das „Sport unterrichten“ nennt Scherler (1995, 13) eine Fülle heterogener Ansprüche, die sich u. a. in Richtlinien und didaktischen Prinzipien, in Sicherheitsbestimmungen und Schulverwaltungsgesetzen, in Elternerwartungen und Schülerwünschen wiederfinden ließen. Versucht man, diese Anspruchsfülle zu systematisieren, dann ist zu fragen, wer in welchem Zusammenhang bestimmte Ansprüche formuliert. Wir unterscheiden vier *Anspruchsebenen*, auf denen Forderungen an den Schulsport gestellt werden (vgl. Balz & Neumann, 2005, 145):

- eine *wissenschaftliche Ebene* mit sportpädagogischen bzw. fachdidaktischen Normativen, die in entsprechenden Publikationen nachzulesen sind (z. B. die Empfehlung, Unterrichtsvorhaben mehrperspektivisch zu planen),
- eine *bildungspolitische Ebene* mit mehr oder weniger verbindlichen Vorgaben, die sich in Erlassen, Standards, Richtlinien und Lehrplänen niederschlagen (z. B. die Vorgabe, bestimmte Inhaltsbereiche in gewissem Umfang zu vermitteln),
- eine *schulorganisatorische Ebene* mit verschiedenen schulinternen Aufgaben, die in Schulprogrammen, schuleigenen Lehrplänen usw. festgeschrieben werden (z. B. die Aufgabe, jedes Schuljahr Projekte, Feste oder Fahrten mit sportlichem Akzent zu realisieren),

- eine *sportunterrichtliche Ebene* mit speziellen Absichten, Wünschen und Erwartungen, die von den beteiligten Sportlehrkräften und Schüler/-innen kommen (z. B. die Erwartung, dass am Ende der Sportstunde gespielt wird).

Angesichts der Erwartungen von Eltern und Hausmeistern, der Forderungen aus Fachverbänden und einem Memorandum für den Schulsport könnten weitere Ansprüche aufgelistet werden; doch die genannten vier Anspruchsebenen vermögen wesentliche Forderungen derjenigen Gruppierungen zu berücksichtigen, die entscheidenden und beständigen Einfluss auf den Schulsport ausüben. Für jede Ebene lassen sich nun solche Ansprüche erfassen und offenlegen: indem man Fachliteratur auswertet, Lehrpläne prüft, Schulprogramme analysiert oder Schülerwünsche erfasst. In einem ersten Schritt ist es demnach wichtig, die jeweiligen Ansprüche genau festzuhalten – z. B. die Forderungen im Schulprogramm nach zusätzlichen Bewegungsangeboten (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2007) oder das Stundensoll gewünschter Bewegungszeit in bildungspolitischen Vorgaben (vgl. den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band). Zudem dürfte es ratsam sein, verschiedene Ansprüche gemäß ihrer Ausrichtung und Reichweite zu kategorisieren, um sie anschließend möglichst präzise auf ihre Verwirklichung hin untersuchen und potenzielle Differenzen (z. B. eines eklatanten Stundenausfalls gerade an Hauptschulen) prüfen zu können.

Wirklichkeit

Wer von Wirklichkeit spricht und dies gar in forschender Absicht, der sollte darlegen, was er unter Wirklichkeit verstanden wissen will. An der Mehrdeutigkeit und Mehrschichtigkeit von Wirklichkeit haben sich literarisch schon die verschiedensten Autoren versucht und dienliche Erzähltechniken erfunden, um der Wirklichkeit möglichst nahezukommen. Doch auch die Wirklichkeit des Schulsports lässt sich weder lückenlos noch widerspruchsfrei abbilden. Denn „die Wirklichkeit [des Sportunterrichts] ist eben differenzierter, komplizierter

und aufreibender, als es sich je beschreiben lässt“ (Söll, 1997, 12). Wer Schulsportwirklichkeit beschreiben will, muss also über eine angemessene Reduktion der Wirklichkeit nachdenken, „denn schon in einer Stunde passiert viel zu viel, als dass dies alles dargestellt werden könnte“ (Scherler, 2004, 23). Was soll aus der Fülle und Vielfalt des sich wirklich Ereignenden eingefangen werden, und was ist mit Wirklichkeit überhaupt gemeint?

Ein Blick in philosophische Nachschlagewerke bestärkt den Eindruck, dass Wirklichkeit ein überaus komplexer und vermutlich auch undefinierbarer Begriff ist, an dem sich namhafte Philosophen abgearbeitet haben. Traditionelle Bedeutungsrichtungen des Begriffes verweisen auf Oppositionen – wie Wirklichkeit und Möglichkeit – und rücken jeweils eine bestimmte Facette in den Vordergrund. In Anlehnung an Welsch (1998) lassen sich weitere Bedeutungsdifferenzierungen vornehmen (vgl. dazu Schwier, 2000), von denen die folgenden in der Kommunikation von Sportlehrkräften und Schülern vorkommen können:

„Ich war aber doch wirklich krank!“
(Schüler betont den tatsächlichen Grund für seine Fehlzeit)

„Müssen wir wirklich da hochklettern?“
(Schülerfrage betont das Unglaubliche des Verlangten)

„Ich kann mich auf euch wirklich verlassen?“
(Lehrer fragt nach dem Wahrhaften)

„Hast du dich wirklich bemüht?“
(Lehrer fragt nach der scheinbaren/wirklichen Arbeitshaltung)

Es gibt nicht die *eine* begriffliche Auslegung von Wirklichkeit, sondern eher eine Vielzahl begrifflicher Varianten. Aus dieser Bedeutungsvielfalt kann man folgern, dass sich „Wirklichkeit also auf verschiedene Weise zutreffend beschreiben [lässt]“ (Schwier, 2000, 10).

Grundsätzlich orientieren wir uns an einer schlichten konstruktivistischen Auffassung von Wirklichkeit: Wirklichkeit wird durch Erkenntnisprozesse hervorgebracht. Von daher bezeichnet Wirklichkeit eine subjektive, erkenntnisabhängige und aspekthafte

Wirklichkeit. Halten wir abschließend fest: „Wirklichkeit“ lässt sich weder einfach noch klar definitorisch bestimmen. Eine Reduktion der Komplexität von Wirklichkeit scheint unabdingbar und wird von uns in folgender Weise vorgenommen: In einer Art Bestandsaufnahme wollen wir prüfen, ob und inwieweit vorgängig formulierte pädagogische Ansprüche in der schulsportlichen Wirklichkeit Spuren hinterlassen haben. Wir untersuchen somit die *Ver-Wirklichung* von Ansprüchen im Schulsport.

Um dies systematisch und verlässlich tun zu können, zeichnen wir fallbezogene Bilder schulischer und schulsportlicher Wirklichkeit. Dabei folgen wir nicht einer einzigen, dominanten Wirklichkeitsfassung, sondern beziehen uns auf *drei Facetten von Wirklichkeit*: Erstens (re)konstruieren wir die Wirklichkeitsauffassungen von Schülern, zweitens (re)konstruieren wir die Wirklichkeitsbeschreibungen von Lehrkräften, und drittens bringen wir als teilnehmende Beobachter selbst einen Wirklichkeitsausschnitt mit ein. Wenn wir also von *Schulsportwirklichkeit* sprechen, meinen wir eine mittels dieser drei Wirklichkeitsfassungen konstruierte und auch abgegliche Wirklichkeit.

Differenz

Eine an Differenzen orientierte Forschungsstrategie mag zunächst befremden. Für Sportlehrkräfte ist dies jedoch keineswegs ungewohnt, denn Differenzerfahrungen bestimmen oftmals den Alltag: „Eigentlich hatte ich ja geplant, das Aufwärmen mit Musik zu machen, aber der CD-Spieler ist schon wieder kaputt.“ „Anstelle der Partnerübungen konnte ich nur Gruppenaufgaben stellen, weil die Hälfte der Bälle platt war.“ „Ursprünglich wollte ich mit den Fünfern Badminton spielen, aber das Langnetz war nirgendwo aufzutreiben.“ „Ich hatte heute morgen nur eine Bahn im Schwimmbad, weil die Realschule mit zwei Klassen im Bad war.“ Solche und ähnliche Aussagen über differente Vorgänge und Abläufe im Sportunterricht sind keine Seltenheit.

Daneben bestimmen den Alltag aber auch grundlegendere Differenzen, die sich zwischen pädagogischen An-

sprüchen und der Umsetzung auf tun. An prominenter Stelle stehen dabei sicherlich curriculare Differenzen sowie Vorbehalte gegenüber theoretischen Einlassungen von Außen: „Die Praktiker werfen der Theorie hauptsächlich vor, dass sie Thesen vertrete und Forderungen stelle, die angesichts der ‚rauen‘ Wirklichkeit utopisch seien, die Theoretiker bemängeln vor allem, dass die ‚Praxis‘ unreflektiert an überholten Gewohnheiten festhalte“ (Söll, 1997, 9). Ohne nun in eine wertende Betrachtung vermeintlich wirklichkeitsferner Ansprüche zu geraten, bleibt festzuhalten, dass Differenzen zunächst und zumeist nichts Schlechtes sind.

Die Differenzen, die wir genauer in den Blick nehmen wollen, können als Saldo verstanden werden, der sich zwischen pädagogischen Ansprüchen und der jeweiligen schulischen Wirklichkeit auf tut. Im Forschungsprozess geht es dann darum, mögliche Differenzen zu bestimmen, deren Gründe zu verstehen und den Betroffenen einen angemessenen Umgang zu empfehlen (vgl. Abb. 1).

Dabei unterscheiden wir prinzipiell in drei differenzbezogene Umgangsformen: das Aushalten von Differenzen („alles so belassen“), das Verringern von Differenzen (durch Anspruchsreduktion oder Wirklichkeitsverbesserung) und das Vergrößern von Differenzen (durch Anspruchssteigerung). Um nun das bisher Gesagte anschaulicher zu machen und unsere Vorgehensweise beispielhaft zu erläutern, folgt eine knappe Darstellung des unlängst abgeschlossenen Forschungsprojektes „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben“ (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2007).

Beispiel einer Differenzstudie

Die genannte Studie geht der Frage nach, inwieweit die Idee einer bewegungsfreudigen Schule im Schulprogramm von Schulen verankert ist und die darin selbst formulierten Ansprüche im jeweiligen Schulleben umgesetzt werden (vgl. zum nordrhein-westfälischen Konzept bewegungsfreudiger Schulen: Kottmann, Küpper & Pack, 2004). In den Blick rücken somit mögliche Differenzen, die sich zwischen den programmatischen

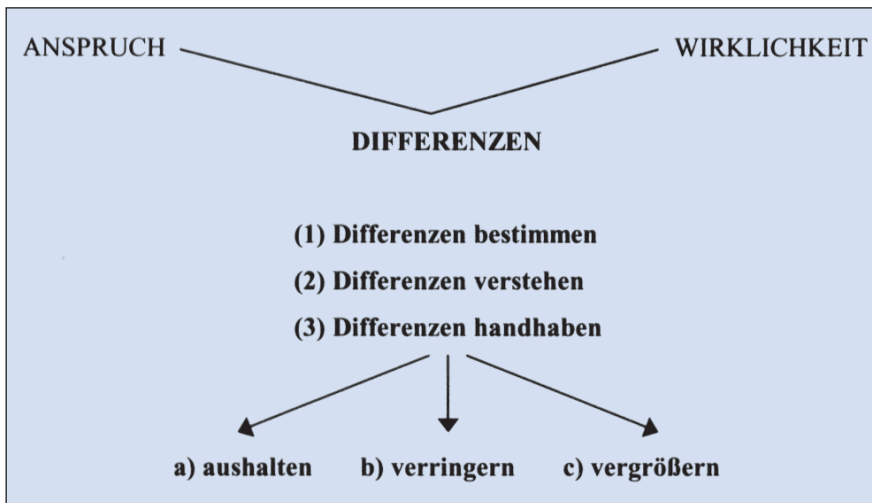


Abb. 1: Differenzanalytischer Forschungsansatz

Selbst-Ansprüchen der Schulen und deren praktischer Realisierung aufturn können.

Ausgehend von 57 Schulprogrammen aus zwei Untersuchungsbezirken (Wuppertal und Oberbergischer Kreis) wurden zunächst systematisch die darin formulierten Ansprüche in den Kategorien einer bewegungsfreudigen Schule erfasst. Im nächsten Untersuchungsschritt haben wir uns dann auf sieben Schulen konzentriert, die Ansprüche in den für uns relevanten Bausteinen – Bewegungsprojekte, bewegte Pause, bewegte Schulorganisation – formuliert haben (vgl. Balz & Neumann, 2002).

Das aufwändige Analyseverfahren hat sich insofern gelohnt, als wir uns ein detailliertes Bild vom Stellenwert (zumindest auf dem Papier) des Bereiches „Bewegung, Spiel und Sport“ in den jeweiligen Schulprogrammen verschaffen konnten. In einem weiteren Schritt haben wir uns der Schulwirklichkeit mit Hilfe qualitativer Verfahren – z. B. Leitfadenterviews mit Lehrkräften und Schulleitungen, Gruppendiskussionen mit Schülern und Beobachtungsportraits von den Schulen – angenähert und die jeweilig kommunizierte schulische Wirklichkeit rekonstruiert (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2006). Im Folgenden legen wir einen Fokus auf die Ergebnisse zu einem didaktisch besonders augenfälligen Baustein bewegungsfreudiger Schulen, der in Schulprogrammen zwar oft genannt, in der schulischen Wirklichkeit jedoch deutlich weniger umgesetzt wird: fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben und bewegungsbezogene Projekte („Bewegungsprojekte“).

Jede von uns untersuchte Schule formuliert in ihrem Schulprogramm Ansprüche an bewegungsbezogene Projekte bzw. fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben. Die Untersuchungen vor Ort ergeben ein breites Spektrum hinsichtlich der Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. An unseren Untersuchungsschulen zeigt sich jedoch, dass Bewegungsprojekte häufig dann gefährdet sind, wenn für ihre Durchführung öffentliche Finanzmittel erforderlich werden, um externe Kräfte zu bezahlen. Diese finanziellen Engpässe können häufig auch durch eine Er-

höhung der Eigenbeiträge und ein Einspringen der Fördervereine nicht kompensiert werden. Neben finanziellen Ressourcen sind für eine dauerhafte und qualitativ gehaltvolle Umsetzung von Projekten und von fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben auch ein nachhaltiges persönliches Engagement und die entsprechende Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung erforderlich. Ist dies nicht gegeben, können Vorhaben zwar weiterhin stattfinden, besitzen aber meist keine vergleichbare Qualität. Wie lassen sich derartige Differenzen konstruktiv bilanzieren? Dem Untersuchungsdesign folgend könnten drei Möglichkeiten einer Handhabung von Differenzen ausgeführt werden (vgl. Abb. 1). Uns geht es hier jedoch vor allem um die *Verringerung* bestehender Differenzen: Im Interesse der Schulen und im Rahmen des Möglichen soll bewegungsfreudige Schulentwicklung vorangebracht werden. Natürlich kann nur die Einzelschule selbst entscheiden und versuchen, gefundene Differenzen zu verringern, lokale Bedingungen zu optimieren, gewisse Ansprüche zu reduzieren. Auf der Basis unserer Untersuchungsergebnisse lassen sich aber Chancen und Probleme formulieren sowie Empfehlungen aussprechen, wie das Justieren von Anspruch und Wirklichkeit im Bemühen um eine bewegte Schule besser gelingen kann. Dafür können wir keinen einheitlichen Weg vorschlagen, sondern wollen den Schulen einige (mit dieser

höhung der Eigenbeiträge und ein Einspringen der Fördervereine nicht kompensiert werden. Neben finanziellen Ressourcen sind für eine dauerhafte und qualitativ gehaltvolle Umsetzung von Projekten und von fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben auch ein nachhaltiges persönliches Engagement und die entsprechende Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung erforderlich. Ist dies nicht gegeben, können Vorhaben zwar weiterhin stattfinden, besitzen aber meist keine vergleichbare Qualität. Wie lassen sich derartige Differenzen konstruktiv bilanzieren? Dem Untersuchungsdesign folgend könnten drei Möglichkeiten einer Handhabung von Differenzen ausgeführt werden (vgl. Abb. 1). Uns geht es hier jedoch vor allem um die *Verringerung* bestehender Differenzen: Im Interesse der Schulen und im Rahmen des Möglichen soll bewegungsfreudige Schulentwicklung vorangebracht werden. Natürlich kann nur die Einzelschule selbst entscheiden und versuchen, gefundene Differenzen zu verringern, lokale Bedingungen zu optimieren, gewisse Ansprüche zu reduzieren. Auf der Basis unserer Untersuchungsergebnisse lassen sich aber Chancen und Probleme formulieren sowie Empfehlungen aussprechen, wie das Justieren von Anspruch und Wirklichkeit im Bemühen um eine bewegte Schule besser gelingen kann. Dafür können wir keinen einheitlichen Weg vorschlagen, sondern wollen den Schulen einige (mit dieser

höhung der Eigenbeiträge und ein Einspringen der Fördervereine nicht kompensiert werden. Neben finanziellen Ressourcen sind für eine dauerhafte und qualitativ gehaltvolle Umsetzung von Projekten und von fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben auch ein nachhaltiges persönliches Engagement und die entsprechende Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung erforderlich. Ist dies nicht gegeben, können Vorhaben zwar weiterhin stattfinden, besitzen aber meist keine vergleichbare Qualität. Wie lassen sich derartige Differenzen konstruktiv bilanzieren? Dem Untersuchungsdesign folgend könnten drei Möglichkeiten einer Handhabung von Differenzen ausgeführt werden (vgl. Abb. 1). Uns geht es hier jedoch vor allem um die *Verringerung* bestehender Differenzen: Im Interesse der Schulen und im Rahmen des Möglichen soll bewegungsfreudige Schulentwicklung vorangebracht werden. Natürlich kann nur die Einzelschule selbst entscheiden und versuchen, gefundene Differenzen zu verringern, lokale Bedingungen zu optimieren, gewisse Ansprüche zu reduzieren. Auf der Basis unserer Untersuchungsergebnisse lassen sich aber Chancen und Probleme formulieren sowie Empfehlungen aussprechen, wie das Justieren von Anspruch und Wirklichkeit im Bemühen um eine bewegte Schule besser gelingen kann. Dafür können wir keinen einheitlichen Weg vorschlagen, sondern wollen den Schulen einige (mit dieser

	Probleme	Chancen
1	Bewegung, Spiel und Sport sind im Schulprogramm nicht adäquat verankert.	Bewegungsfreudige Schulentwicklung wird stimmig in das Schulprogramm integriert.
2	Der Mangel an personellen Ressourcen behindert bewegungsfreudige Schulentwicklung.	Bewegung, Spiel und Sport sind ein gemeinschaftliches Anliegen und durch Kooperation gedeckt.
3	Ungünstige Rahmenbedingungen erschweren bewegungsfreudige Angebote und Maßnahmen.	Unter schwierigen Bedingungen wird bewegungsfreudige Schulentwicklung auf Wesentliches konzentriert.
4	Bewegungsfreudige Schulentwicklung leidet unter der Dominanz von Schulleistungsvergleichen.	Der Stellenwert von Bewegungsaktivitäten für die Förderung von Lernbereitschaft und Lernerfolg findet Resonanz.
5	Bewegungsangebote im Schulleben stagnieren, Fortschreibungen und neue Initiativen sind rar.	Das Potenzial bewegungsfreudiger Schulentwicklung wird zukunftsorientiert gesehen.

Abb. 2: Probleme und Chancen bewegungsfreudiger Schulentwicklung

Studie identifizierte) bedeutsame *Probleme* und *Chancen* bewegungs- freudiger Schulentwicklung zur Prüfung nahebringen. Diese sind als eine Art Ausrufezeichen zu verstehen, die vor Ort in das Satzgefüge der Schule eingebracht werden müssen. Sie markieren in ihrer Gegenüberstellung sowohl typische Hindernisse und vermeidbare Schwierigkeiten als auch lohnende Schritte, um eine bewegungsfreudige Schule erfolgreich(er) weiterzuentwickeln. Die Fragen, die sich die Schulen stellen sollten, lauten damit (vgl. Abb. 2): *Welche der nachfolgend genannten Probleme betreffen auch unsere Schule und wie können wir diese bewältigen? Welche Chancen hat unsere Schule und wie können wir diese nutzen?*

Wie in Abbildung 2 dargelegt, erschweren die Probleme 2 und 3 eine befriedigende Umsetzung des Bausteins „Bewegungsprojekte“ an den untersuchten Schulen. Empfehlen würden wir den Schulen deshalb, (selbst)kritisch zu prüfen, inwieweit sich bislang überhaupt feste Strukturen und Verantwortlichkeiten gebildet haben, die diesen Baustein im Sinne sozialer Bindungen (Teams) stützen. Ein Konsens über die prinzipielle Verantwortung möglichst aller Beteiligten für ihre Schule und für Angebote im Bereich fächerübergreifender Unterrichtsvorhaben mit dem Fach Sport erscheint uns wichtig, und vielleicht können Informationen von der Fachschaft und im Weiteren schulinterne Fortbildungen helfen, Vorurteile oder Vorbehalte im Kollegium zu thematisieren. Darüber hinaus erschweren offensichtlich finanzielle und personelle Engpässe die Umsetzung dieses Bausteins. Hier lautet unsere Empfehlung, dass ein Weniger durchaus auch ein Mehr sein kann, wenn man sich etwa für die Durchführung eines Bewegungsprojekts ausspricht und von einem zweiten (vorläufig) erst einmal absieht. Solche Entscheidungen müssten jedoch möglichst einvernehmlich getroffen werden.

Soll differenzanalytische Forschung nicht nur um ihrer selbst Willen betrieben werden, muss frühzeitig auch über den Weg zurück in die Praxis nachgedacht werden. Die untersuchten Schulen erhalten jeweils alle Ergebnisse und somit eine Art Spiegel

ihres Engagements in Sachen Bewegung, Spiel und Sport. Außerdem stehen wir für weiterführende Beratungen zur Verfügung, in denen wir zusammen mit den Schulen über Möglichkeiten nachdenken, die den Umgang mit den von uns festgestellten Differenzen betreffen. Unser Ziel besteht darin, den Schulen möglichst passgenaue Anregungen für ihr zukünftiges Engagement im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport zu geben.

Literatur

- Balz, E. & Fritz, Th. (2008). Kontraste zwischen Anspruch und Wirklichkeit: eine Re-Analyse der *SPRINT*-Studie. In H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*. Hamburg: Czwalina (i. Dr.).
- Balz, E. & Neumann, P. (1997). Sportlehrerinnen und Sportlehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer-in heute: Ausbildung und Beruf* (S. 69-78). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (2002). Schulsportprogramme zwischen Anspruch und Wirklichkeit: eine Projektskizze. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzept – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 211-214). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141-160). Schorndorf: Hofmann.
- Duden (1989²). *Deutsches Universalwörterbuch* (hrsg. und bearb. von G. Drowski). Mannheim: Dudenverlag.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Im Handeln eintreten – wofür? Normen aus der Sicht eines kritischen Sportpädagogen. In ders., *Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik* (S. 114-127). Seelze: Kallmeyer.
- Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R. (2004). *Bewegungsfreudige Schule. Schulentwicklung bewegt gestalten – Grundlagen, Anregungen, Hilfen*. o. V. o. O.
- Mester, L. (1962). Probleme der Leibeseziehung in der Schulwirklichkeit. In W. Körbs, H. Mies & K. C. Wildt (Hrsg.), *Carl Diem* (Festschrift) (S. 170-177). Frankfurt a. M./Wien: Limpert.
- Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen*. Schorndorf: Hofmann.

- Scherler, K. (1995). Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 7-18). Sankt Augustin: Academia.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Schwier, J. (2000). Einige Anmerkungen zu Ansprüchen und Wirklichkeiten des Sports. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 9-10). Hamburg: Czwalina.
- Söll, W. (1997). *Sportunterricht – Sport unterrichten: Ein Handbuch für Sportlehrer* (2., unveränderte Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Welsch, W. (1998). „Wirklich.“ Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien – Computer. Realität* (S. 169-212). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wright, G. H. von (1994). *Normen, Werte und Handlungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006). Papier ist geduldig. Differenzen zwischen schulprogrammatischen Ansprüchen an Bewegung, Spiel und Sport und der schulischen Wirklichkeit. In *sportunterricht*, 55 (7), 195-199.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2007). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben. Qualität bewegungsfreudiger Schulentwicklung – Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Meyer & Meyer.

Prof. Dr. phil. Eckart Balz ist Hochschul- lehrer für Sportpädagogik.

PD Dr. Peter Neumann arbeitet am Bielefelder Oberstufen-Kolleg und unterrichtet dort die Fächer Sport und Deutsch.



Eckart Balz
Anschriften:

Eckart Balz, Bergische Universität, FB G
Bildungswissenschaften/Sportwissenschaft
Fuhlrottstraße 10, 42119 Wuppertal



Peter Neumann

Peter Neumann
Bielefelder Str. 88, 33824 Werther

Wahrnehmung von Differenzen im Sportunterricht – wie gehen Sportlehrkräfte damit um?

Valerie Kastrup

Im vorliegenden Beitrag geht es um Differenzen zwischen den eigenen Ansprüchen von Sportlehrkräften an den Sportunterricht auf der einen Seite und der von Sportlehrkräften wahrgenommenen Wirklichkeit auf der anderen Seite. Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Sportlehrkräften zeigen, was Sportlehrkräfte als Differenzen wahrnehmen und wie sie mit diesen umgehen. Eine Betrachtung der unterschiedlichen Umgangsformen der befragten Sportlehrkräfte mit den wahrgenommenen Differenzen soll die jeweilige Bedeutsamkeit der Probleme für die Sportlehrkräfte deutlich machen. Hierzu wird am Schluss des Beitrags eine Kategorisierung der Umgangsformen vorgenommen.

Theoretischer Hintergrund

Der Beitrag orientiert sich an der Systematik vorliegender differenzanalytischer Studien, die nach Balz und Neumann „explizit auf den Vergleich zwischen Anspruch und Wirklichkeit gerichtet (sind)“ (2005, S. 142).

Balz und Neumann unterscheiden vier so genannte *Anspruchsebenen*: auf der sportpädagogischen Ebene werden Ansprüche z. B. in Fachpublikationen formuliert; die Ebene der curricularen Ansprüche wird in den Richtlinien und Lehrplänen erkennbar; Ansprüche auf der schulorganisatorischen Ebene werden in Schulprogrammen und Fachplänen festgehalten; auf der sportunterrichtlichen Ebene drücken sich Ansprüche von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern aus. Die Autoren blicken dabei auf drei Facetten der *Wirklichkeit*: die Sicht der Wirklichkeit von Lehrkräften und Schulleitungen, von Schülerinnen und Schülern sowie von Beobachter/innen. Dazwischen liegende *Differenzen* können in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden sowie soziale, räumlich-materielle oder zeitliche Rahmenbedingungen ausgemacht werden.

Während bisherige Studien ihre Analyse von Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit auf einen

spezifischen Teilaspekt (z. B. das Konzept der Bewegten Schule) und auf eine ausgewählte Anspruchsebene beziehen, hat die vorliegende Untersuchung explorativen Charakter. Diese Differenzanalyse berücksichtigt verschiedene thematische Aspekte und bezieht sich auf die „sportunterrichtliche Anspruchsebene“, genauer gesagt auf *Ansprüche von Sportlehrkräften* an ihre eigene Tätigkeit, an die Planung und Durchführung von Sportunterricht. Diese Ansprüche sind als „Konstruktionen“, als von den Sportlehrkräften *erwünschte* Wirklichkeiten zu verstehen. Solche Ansprüche können der von den Sportlehrkräften konstruierten *Wirklichkeit* gegenübergestellt werden. Dabei können Differenzen ausgemacht werden, die nach Wahrnehmung der Sportlehrkräfte die Unterschiede zwischen Anspruch und Wirklichkeit in verschiedenen Dimensionen markieren. Ich verstehe mich bei dieser Vorgehensweise als Beobachterin zweiter Ordnung: Ich beobachte und analysiere die von den Sportlehrkräften wahrgenommenen Differenzen.

Die Beobachtung und Deutung von Differenzen ist deshalb bedeutsam, weil es sich hierbei um „kognitive Dissonanzen“ (Festinger, 1978) handelt, das heißt um miteinander unvereinbare Gedanken, Meinungen, Absichten oder Wünsche. Werden diese Dissonanzen von einer Person subjektiv als unbedeutend eingestuft,

sind sie folgenlos. Werden sie jedoch als störend wahrgenommen, erzeugen sie einen inneren Konflikt. Je nach dem, wie gravierend die Person den durch die Dissonanzen hervorgerufenen Konflikt wahrnimmt, versucht sie, diese Widersprüche zu beseitigen oder zumindest zu reduzieren. Werden die Ursachen dieser Dissonanzen von der betreffenden Person auf sich selbst negativ attribuiert und als starke Spannungen wahrgenommen, so kann es, wenn sich dauerhaft keine Lösung ergibt, zu gesundheitlich negativen Folgen kommen.

Untersuchungsdesign

Das Datenmaterial für diesen Beitrag stammt aus einer Studie zum Sportlehrerberuf, die an der Universität Bielefeld von Kleindienst-Cachay und mir durchgeführt und von der Landesunfallkasse NRW gefördert wird. In der Studie werden insgesamt 70 Sportlehrkräfte, darunter 38 Frauen und 33 Männer, an den Schulformen Gymnasium, Gesamtschule, Haupt- und Realschule sowie Grundschule in NRW befragt. In problemzentrierten Interviews mit narrativen Anteilen werden die berufliche Tätigkeit von Sportlehrkräften und ihre Rahmenbedingungen, die Berufszufriedenheit sowie wahrgenommene berufliche Belastungen thematisiert. Professions-

spezifische Merkmale des Sportlehrerberufs und berufliche Anforderungen an die Sportlehrertätigkeit stehen im Vordergrund. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich also um eine Re-Analyse der Interviews.

Ergebnisse

Die von den Sportlehrkräften wahrgenommenen Differenzen werden von den Befragten zum einen external attribuiert, das heißt, Differenzen sehen sie durch äußere Rahmenbedingungen oder durch die mit ihren Vorstellungen unvereinbaren Meinungen von Schüler/innen und Kolleg/innen bedingt. Zum anderen attribuieren die befragten Sportlehrkräfte wahrgenommene Differenzen internal, d. h., sie sehen die Differenzen durch sich selbst, z. B. durch ihre eigenen Einstellungen oder Fähigkeiten, verursacht.

External attribuierte Differenzen

Sportlehrkräfte berichten häufig von mangelhafter Ausstattung der Sporthallen, z. B. von defekten Geräten oder fehlendem Material, was sie daran hindert, bestimmte Sportarten zu unterrichten. Auch räumliche Bedingungen werden als Ursachen für Differenzen angeführt. In Mehrfachhallen wird der hohe Lärmpegel beklagt, der das Unterrichten bestimmter Inhalte oder die Integration kognitiver Phasen schwer bis unmöglich macht. Auch ein vielfältiger Schwimmunterricht scheint in öffentlichen Bädern nicht möglich zu sein, und zwar vor allem aufgrund der starren Organisation des Schwimmunterrichts in Bahnen.

Die meisten Sportlehrkräfte nehmen diese räumlich-materiell bedingten Differenzen als gegeben hin, weil sie diesbezügliche Bemühungen als aussichtslos einstufen. Nur einige wenige bemühen sich immer wieder um Anträge zur Materialbeschaffung oder um Absprachen mit Kollegen bezüglich der Unterrichtsgestaltung in der Mehrfachhalle. Manche suchen konstruktiv nach Lösungen und bauen sogar in den Geräteraum der Turnhalle eine Sitzecke ein, um kognitive Phasen ungestörter durchführen zu können.

Als weitere externale Bedingungen werden die Einstellungen der Schüler/innen angeführt, die vor dem Hintergrund des eigenen Bildes eines guten Sportunterrichts zu Diskrepanzen führen, so z. B. was kognitive Phasen angeht:

„Kognitive Phasen, alles noch zu reflektieren, wollen die Schüler überhaupt nicht, die wollen nicht labern im Sportunterricht, die wollen sich bewegen. (...) Zu viel Theorie in die Bewegungsstunde reinzubringen, dann stößt man auf Unmut“ (Frau OC, 30 Jahre, Gymnasium, Sport/Englisch).

Reflexionsphasen im Sportunterricht widersprechen offenbar dem Verständnis der Schüler/innen vom Sportunterricht als so genanntes „*Ausgleichsfach*“ (Herr SN, 30 Jahre, Gymnasium, Sport/Biologie). Die Sportlehrkräfte haben das Gefühl, mit den eigenen Ansprüchen „*schon ein bisschen gegen die Erwartungen der Schüler zu arbeiten*“ (Herr SN). Während Herr SN dennoch regelmäßig kognitive Phasen durchführt, um eigenen Ansprüchen und dem Lehrplan Sport gerecht zu werden, nimmt die Sportlehrerin Frau OC von ihrem eigenen Anspruch Abstand, gibt den Schülerwünschen also nach und nimmt die Differenzen zwischen ihren eigenen Ansprüchen und der Realität hin, obwohl sie selbst damit unzufrieden ist.

Lehreransprüche und Schülerwünsche klaffen auch auseinander, wenn es um die Thematisierung verschiedener Inhaltsbereiche geht, z. B. Gestalten und Gymnastik-Tanz. Manche Sportlehrerinnen berichten von schwierigen Interaktionssituationen mit Schülern:

„Ich hatte jedenfalls mal eine elfte Klasse, gemischt, und da habe ich auch versucht, wirklich ein sehr gemischtes Programm zu machen, u. a. auch eben Gestalten. (...) Step-Aerobic. Das war ein einziger Kampf. (...) Die Jungen zogen das Ganze dann immer ins Lächerliche. Sobald kein Ball im Spiel war, war das kein Sport mehr für sie. Und das habe ich immer als sehr anstrengend emp-

funden, da Überzeugungsarbeit zu leisten“ (Frau FC, 49 Jahre, Gymnasium, Sport/Erdkunde).

Andere Sportlehrerinnen setzen sich solchen Diskussionen nicht mehr aus, indem sie Tanzen als Unterrichtsinhalt im koedukativen Sportunterricht aussparen. Laut Lehrplan soll ein breites Spektrum von Inhaltsbereichen abgedeckt werden, was durch die Erstellung schulinterner Curricula konkretisiert und gewährleistet werden soll. Dies heißen einige Lehrkräfte gut, sie stoßen jedoch offensichtlich bei der Erarbeitung und Akzeptanz dieser Curricula auf Widerstand bei vielen Kolleginnen und Kollegen. Sofern überhaupt schulinterne Curricula erarbeitet worden sind, werden sie nicht unbedingt umgesetzt, wie folgendes Zitat zeigt: „*Inwieweit wir uns da dran halten, das bleibt jedem selbst überlassen*“ (Frau RC, 56 Jahre, Gymnasium, Sport/Kunst). Außerdem, wie ein Lehrer bemerkt, „*ist auch keiner da, der das moniert*“ (Herr EQ, 58 Jahre, Gymnasium, Sport/Erdkunde).

Die mangelnde Orientierung an Lehrplanvorgaben scheint spezifisch für das Fach Sport zu sein. In anderen Fächern gibt es vermehrt indirekte Kontrollen, wie Klausuren oder zentrale Prüfungen, durch die offenkundig wird, wenn den Schüler/innen Kenntnisse und Fähigkeiten ganzer Inhaltsbereiche fehlen.

Weitere external attribuierte Differenzen werden dadurch hervorgerufen, dass die Einrichtung von Leistungs- und Grundkursen in der gymnasialen Oberstufe durch Schulleitung bzw. Kollegen anderer Fächer abgelehnt werden:

„Ich wollte einen Sport-Leistungskurs initiieren. Da wurde vom Direktor gesagt: ‚Solange ich hier der Chef bin, gibt es den nicht.‘“ (Herr KC, 34 Jahre, Gymnasium, Sport/Deutsch).

Ähnliches gilt für die Teilnahme am Modellversuch „Sport als viertes Abiturprüfungsfach“:

„Ich bin im Augenblick in einer relativen Frustsituation in dieser

Schule, jetzt ging es um die Bewerbung für das 4. Abiturfach, wir haben uns in der Fachschaft entschieden, wir wollen das machen, haben das Gespräch mit der Schulleitung geführt, und die hat das abgewürgt mit fadenscheinigen Argumenten, die aber auch damit zusammenhängen, dass sie die personellen Ressourcen nicht erfüllen wollten, also eine Stelle ausschreiben, dass jemand mit Sport noch dazu kommt“ (Herr JF, 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Mathematik).

Insofern werden engagierte Sportlehrkräfte durch ihre Schulleitungen in ihren Vorhaben beschnitten, ein vielfältiges und qualifiziertes Kursangebot im Fach Sport für die Oberstufe zu machen. Die Sportlehrkräfte erkennen in solchen Praktiken nicht nur eine Abwertung des Faches Sport, sondern ihrer pädagogischen Arbeit insgesamt. Die Abwertungstendenz wird durch eine weitere Aussage eines Sportlehrers gestützt, der sich an eine Konferenzentscheidung erinnert:

„Jede Oberstufe sollte Profile anbieten, wo dann zwei Kurse zusammgelegt werden. In diesen Kursen sollten Projekte gemacht werden, einmal pro Schulhalbjahr. Und da war bei uns an der Schule dann die Frage, Biologie mit Sport. Und da hat man dann gemerkt bei den Biologen, die eine Kollegin hat den Ausspruch gebracht: ‚Sport und Biologie, dann wären wir ja auf Gesamtschulniveau.‘ (...) Da siehst du dann doch vielleicht, dass der eine oder andere dem Fach Sport nicht so einen hohen Stellenwert zuschreibt“ (Herr KC, 34 Jahre, Gymnasium, Sport/Deutsch).

Die Ansprüche der Sportlehrkräfte, Sport als ein den anderen Schulfächern gleichwertiges Fach zu etablieren und sich mit ihrer Tätigkeit in verschiedene Schulentwicklungsprozesse einzubringen, scheidet also häufig an der Einstellung der Schulleitung und der Kolleg/innen aus anderen Fächern.

Internal attribuierte Differenzen

Viele ältere Sportlehrkräfte sehen sich aufgrund fehlender eigener sportmotorischer Kompetenzen nicht in der Lage, Trendsportarten zu vermitteln:

„Trendsportarten, so genannte, kann ich ja gar nicht anbieten. Ich kann nicht Inlineskaten (...), ich kann auch keinen Salsakurs anbieten. (...) Das können Jüngere, die haben dann oft das aktuelle Repertoire an Sportarten. Klar, das kommt natürlich besser an, als wenn man immer mit den alten Sachen daherkommt“ (Frau FR, 53 Jahre, Gymnasium, Sport/Sozialwissenschaften).

Diese Sportlehrerin stellt an sich zwar den Anspruch, ein breites Spektrum an Sportarten zu unterrichten. Angelegte Tanzstile wie Hip-Hop oder Salsa beherrscht sie jedoch selbst nicht. Da für diese Sportlehrerin, wie übrigens für viele Sportlehrkräfte, die motorische Eigenrealisation von Bewegungen größte Bedeutung für den Vermittlungsprozess hat, werden diese Sportarten, deren Techniken sie selbst nicht beherrscht, oftmals gar nicht erst vermittelt.



Von manchen Sportlehrkräften werden solche Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit als durchaus „belastend“ für das eigene Selbst als Lehrer wahrgenommen:

„Wenn ich jetzt nicht Kampfsport von Hause aus gemacht habe, dann ist das auch was, was man nur so halb kann. Das finde ich manchmal schon belastend“ (Frau AH, 48 Jahre, Gesamtschule, Sport/Biologie).

Als belastend empfunden wird dies deshalb, weil sich die Sportlehrkräfte

nach eigenen Aussagen in diesen Sportarten „inkompetent“ (Frau AH) fühlen und sie den Schüler/innen so nicht entgegenzutreten möchten. Manche Sportlehrkräfte versuchen, diese Differenzen zu lösen, indem sie an Fortbildungen teilnehmen, andere ziehen gelegentlich außerschulische Lehrbeauftragte heran, die dann eine Unterrichtsreihe in einer Sportart übernehmen. Andere tauschen mit Kolleg/innen, die zeitgleich unterrichten, die Klassen und machen es so möglich, dass Schüler/innen das jeweilige Spezialgebiet der anderen Lehrkraft kompetent vermittelt bekommen. Wiederum andere erfahren diese Differenz gar nicht, weil sie es nicht zu ihrem eigenen Anspruch machen, Trends zu unterrichten: „Man sollte nicht jede Modesportart aufgreifen“ (Frau AH).

Es gibt viele Sportlehrkräfte, die an sich hohe Ansprüche stellen, am Sportunterricht aktiv teilzunehmen und regelmäßig Lehrendemonstrationen durchzuführen, und die dies auch auf andere Sportlehrkräfte projizieren. Sie halten „den Sportpraktiker als Lehrer für ganz wichtig“ (Herr JF, 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Mathematik), weil ihrer Meinung nach nicht das Erklären von Techniken oder deren Veranschaulichung mit Bildmaterial, sondern die Demonstration der Sportlehrkraft eine unverzichtbar positive Wirkung auf die Motivation der Schüler/innen hat. Trotz dieses selbst formulierten Anspruchs ist im weiteren Verlauf der Interviews Folgendes zu hören:

„Stellen Sie sich vor, Sie würden in jeder Stunde auch immer mitspielen oder auch alles mitmachen. Das schaffen Sie körperlich auch gar nicht“ (Herr ST, 52 Jahre, Gymnasium, Sport/Mathematik).

Vor allem mit zunehmendem Alter wird es immer schwieriger, die eigenen Ansprüche zu erfüllen (vgl. hierzu Kastrup, 2007). Dies wird von den befragten älteren Sportlehrkräften sehr deutlich markiert:

„Es gibt keinen Lehrerberuf (V. K.: gemeint ist: kein anderes Fach in der Schule), wo die Qualifikation im Laufe des Berufslebens gerin-

ger wird. Wenn ich das mal nur auf meine praktischen Fähigkeiten beziehe, Dinge, die ich früher konnte, (...) das ist aufgrund der Altersbedingungen so in dem Bereich nicht mehr machbar. Das gibt es in keinem anderen Fach“ (Herr GG, 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Deutsch).

Nicht nur in Trendsportarten, sondern auch in traditionellen Sportbereichen sind Differenzen zwischen eigenen Ansprüchen und der Wirklichkeit zu erkennen: Dies trifft z. B. auf den Bereich Gymnastik/Tanz zu. Vor allem männliche Sportlehrkräfte bemängeln ihre fehlenden Kompetenzen:

„Ich wünschte mir, ich wäre da kompetenter an der Stelle“ (Herr GG, 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Deutsch).



„Das bedauere ich sehr, weil Gymnastik/Tanz eigentlich eine gute Gelegenheit ist für viele Schüler, auch in Sport was zu entdecken, sowohl für die nicht so tänzerisch begabten als auch na-



Dipl.-Sportwiss. Valerie Kastrup arbeitet als wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ an der Universität Bielefeld.

Anschrift:
Universität Bielefeld,
Abt. Sportwissenschaft
Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“
Universitätsstraße 25
Postfach 100131, 33501 Bielefeld
E-Mail: valerie.kastrup@uni-bielefeld.de

türlich für die, die da einen Zugang zu finden und vielleicht an manch anderer Stelle (im Sportunterricht) nicht dazu kommen“ (Herr JM, 38 Jahre, Gesamtschule, Sport/Chemie).

Einige der Befragten ziehen darum die Konsequenz, Gymnastik/Tanz gar nicht zu unterrichten. Andere hingegen, die Tanzen ebenfalls als ihren „weißen Fleck“ bezeichnen, erheben aber trotz ihrer „Defizite“ (Herr EN, 57 Jahre, Gymnasium, Sport/Religion) an sich den Anspruch, curricularen Anforderungen und Schülerwünschen nachzukommen:

„Ich gucke, dass ich die Stunden schon genau plane, und versuche dann, Großteile der Stunde natürlich an Schüler abzugeben, sei es jetzt Gruppenarbeit oder die Erarbeitung von eigenen Choreografien. Oftmals ist es auch so, dass man Glück hat und in den Klassen kompetente Schüler drin sind, dass die dann Unterrichtsteile übernehmen und ich dann mehr so eine steuernde Funktion habe“ (Herr OS, 32 Jahre, Gymnasium, Sport/Pädagogik).

Um solche Differenzen zwischen eigenem Anspruch und eigenen Fähigkeiten im Bereich des Tanzens weiter auflösen zu können, äußert ein Lehrer den Wunsch, „eine systematische Fortbildung für Gymnastik/Tanz für Herren“ (Herr UF, 52 Jahre, Gymnasium, Sport/Geschichte) einzurichten. Andere Sportlehrer nehmen allerdings keine Differenzen wahr, weil sie an sich nicht den Anspruch stellen, Tanzen zu unterrichten: Sie sehen Tanzen „nicht als Sport“ und finden Gymnastik/Tanz „bekloppt“ und haben „für irgendwelche Tanzschritten keine Ader“ (Herr EN; Herr AT, 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Mathematik). Es gibt unter den 33 befragten männlichen Sportlehrkräften nur fünf Lehrer, die deshalb keine Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Bereich Gymnastik/Tanz wahrnehmen, weil sie selbst regelmäßig Unterrichtsreihen hierzu durchführen, und zwar vor allem in Rock 'n' Roll, Hip-Hop, Step-Aerobic oder Jazzdance.

Umgang der Sportlehrkräfte mit Differenzen

Reflektiert man, wie die interviewten Sportlehrkräfte mit den wahrgenommenen Differenzen zwischen ihren Ansprüchen und der von ihnen erlebten Wirklichkeit umgehen, so können zum aktuellen Stand der Differenzanalyse drei verschiedene Strategien des Umgangs mit Differenzen unterschieden werden:

1. Es gibt Sportlehrkräfte, die Differenzen wahrnehmen und diese aushalten, weil sie zum Beispiel der Meinung sind, dass grundsätzlich Differenzen zwischen Anspruch und unterrichtlicher Realität bestehen, schon allein deshalb, weil eigene Ansprüche sehr hoch angesetzt sind. Außerdem gibt es ihrer Meinung nach Differenzen, gegen die sie, selbst wenn sie wollten, nichts ausrichten können. Hierunter fallen insbesondere die external attribuierten Differenzen in räumlicher oder materieller Dimension. Diese Lehrkräfte fühlen sich durch die Differenzen nicht belastet und wählen deshalb „Ignorieren“ als Strategie.

2. Im Unterschied dazu nehmen einige Sportlehrkräfte Differenzen als belastend wahr. Sie würden die Ursachen der Differenzen am liebsten aus dem Weg schaffen, finden jedoch oftmals keine Lösung, wie sich an den Beispielen zu Kursangeboten in der Oberstufe, zur Koedukation oder zur Reduktion der körperlichen Leistungsfähigkeit zeigt. Aufgrund der Hilflosigkeit ist „Resignation“ ihre Umgangsform mit Differenzen.

3. Eine dritte Gruppe von Sportlehrkräften nimmt wahrgenommene Differenzen als Herausforderungen an und versucht, nach kreativen Lösungen zu suchen. Diese Lehrkräfte geben an, Fortbildungen zu besuchen, um die eigenen Kompetenzen zu erweitern, oder kompetente Schüler/innen sowie schulfremde Personen in die Unterrichtsdurchführung mit einzubeziehen. Manchmal verändern sie auch eigenständig die äußeren Bedingungen. Sie verfolgen die Strategie des „konstruktiven Umgangs“ mit Differenzen.

Bei Betrachtung dieser drei Strategien ist davon auszugehen, dass eine

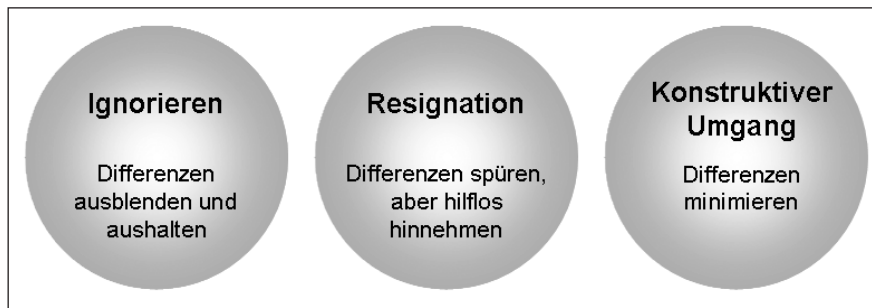


Abbildung 1: Formen des Umgangs mit Differenzen

Lehrkraft je nach wahrgenommener Differenz unterschiedliche Umgangsformen anwendet und dementsprechend nicht grundsätzlich eine der genannten Strategien bevorzugt. So kann sich ein/e Sportlehrer/in in Bezug auf räumliche Aspekte eher „*ignorierend*“, hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts aber eher „*konstruktiv*“ verhalten.

Eine Studie von Schaarschmidt (2005) untersucht die Belastung von Lehrkräften anhand der drei Merkmalsbereiche Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen. Die Ausprägungen dieser Bereiche drücken sich in verschiedenen Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens aus. Schaarschmidt kommt zu dem Ergebnis, dass etliche (Sport-)Lehrkräfte z. B. aufgrund zu hohen Arbeitsengagements oder zu geringer Widerstandskraft gegenüber Belastungen bestimmte Beanspruchungsmuster zeigen, die aus gesundheitlicher Sicht risikobehaftet sind. Sie zeigen negative Emotionen, vor allem aufgrund von Selbstüberforderung. Nur wenige Lehrkräfte sind gesundheitlich unproblematischen Mustern zuzuordnen, das heißt, ihr Verhalten ist gekennzeichnet durch positive Emotionen, hohe Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen und durch entweder starkes, aber nicht exzessives oder durch zurückhaltendes Engagement.

Zieht man für die drei oben beschriebenen Strategien vor dem Hintergrund der Schaarschmidt-Studie Bilanz, ist davon auszugehen, dass die „*resignierenden*“ Sportlehrkräfte, die aufgrund von Dissonanzen innere Spannungen spüren, auch diejenigen sind, die mit ihrer Berufstätigkeit am wenigsten zufrieden sind. Sie zeigen vermutlich ein gesundheitlich problematisch einzustufendes Verhalten. Zu

diesen Sportlehrkräften gehören in der vorliegenden Studie mehr ältere als jüngere Sportlehrkräfte. Die Gruppe der „*Konstruktiven*“, zu denen überwiegend männliche Sportlehrkräfte und vor allem diejenigen Lehrkräfte, die einen großen Teil ihres Gesamtstundendeputats im Fach Sport unterrichten, zählen, ist zweiseitig zu betrachten: So könnten manche Sportlehrkräfte, die häufig konstruktiv mit Differenzen umgehen, sehr berufszufrieden sein, weil sie eigene Ansprüche durch Reduktion von Differenzen verwirklichen können; bei anderen dieser Gruppe könnten jedoch durch überhöhtes Engagement auch Überforderungssymptome auftreten.

Unter schulsportlicher und sportpädagogischer Perspektive ist jedoch die erste Strategie des „*Ignorierens*“ als besonders bedenklich einzustufen – ebenso wie das Verhalten von Lehrkräften, die kaum Ansprüche an sich stellen und dementsprechend keine Differenzen wahrnehmen. Diese Verhaltensweisen zeigen vorwiegend ältere Lehrkräfte, die sich am liebsten aus dem Sportunterricht zurückziehen würden, oder Lehrkräfte, die für sich beschlossen haben, die Lehrplanvorgaben nicht zu befolgen und nach eigenen Vorstellungen eines guten Sportunterrichts zu unterrichten. Die „*anspruchsfreien*“ und die „*ignorierenden*“ Sportlehrkräfte mögen zwar (vergleichbar mit den Lehrkräften, die Schaarschmidt dem aus gesundheitlicher Sicht positiv zu bewertenden Beanspruchungsmuster „*Schonung*“ zuordnet) zu den gesunden Lehrkräften gehören, eine Steigerung der Qualität des Sportunterrichts durch ihr Bewältigungsmuster und Verhalten – Leugnung von Ansprüchen und Diskrepanzen bzw.

stoisches Ertragen von Diskrepanzen – ist jedoch fragwürdig.

Ausblick

Für die sportpädagogische Forschung und Lehre sind aus den Ausführungen folgende Konsequenzen zu ziehen: Den unterschiedlichen Umgangsmustern sollte sowohl in der sportpädagogischen Forschung als auch in der Lehre mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. So müssten einerseits bereits in der Lehrerbildung, andererseits aber auch in der berufsbegleitenden Weiterbildungsphase Fragen behandelt werden, wie man defizitären Arbeitsbedingungen begegnen kann, welche Ansprüche an sich selbst unbedingt aufrechterhalten werden müssen, aber auch, welche an sich gerichteten Ansprüche unangemessen sind und wie Belastungssituationen gemanagt werden können. In Veranstaltungen müsste ausgelotet werden, an welchen Stellen konstruktives Umgehen mit Differenzen möglich und sinnvoll ist, damit Sportlehrkräfte Differenzen beseitigen und eine möglichst hohe Berufszufriedenheit erreichen können.

Literatur

- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141–160). Schorndorf: Hofmann.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Kastrup, V. (2007). Die Bedeutung des Alters für die Experten-Laien-Differenz im Sportlehrerberuf. In V. Scheid (Hrsg.), *Bewegung und Sport vermitteln*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.–17. Juni 2006 in Kassel (S. 294–297). Hamburg: Czwalina.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Sportlehrerberuf. Und wie sieht es für die Sportlehrkräfte aus? *sportunterricht*, 54 (5), 132–140.

Schulsportstudien – zur Realisierung zentraler Ansprüche

Detlef Kuhlmann

In diesem Beitrag werden drei größere aktuelle Schulsportstudien daraufhin analysiert, welche Forschungsergebnisse sie zu unhintergehbaren Ansprüchen des Schulsports vorlegen. Ansprüche formulieren in aller Regel Soll-Vorstellungen – am Beispiel: Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass Sportunterricht von fachlich ausgebildeten Sportlehrkräften erteilt werden soll. Doch: Wie sieht dem gegenüber der Ist-Zustand, also die Realität aus? Der Beitrag widmet sich fünf zentralen Ansprüchen des Schulsports und stellt sie den Ergebnissen aus der DSB-SPRINT-Studie (1), der Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern (2) und dem Beitrag zur Schulsportforschung in Sachsen (3) gegenüber. Anschließend werden Untersuchungsergebnisse aus den Studien mit diesen Ansprüchen kontrastiert und gefundene Differenzen pointiert dargelegt.

Einleitung

In Schulsportstudien werden Daten und Fakten zum Schulsport erhoben und analysiert. Schulsportstudien beschreiben somit Facetten einer konstruierten Wirklichkeit des Sports im Kontext der Bildungseinrichtung Schule. Die Ergebnisse dieser Studien sollen dazu dienen, die Wirklichkeit des Schulsports neu zu begreifen, vielleicht sogar zu verbessern. Die Vermessung der Ausschnitte von Wirklichkeit in Schulsportstudien ist nur möglich, weil es bestimmte Vorstellungen darüber gibt, wie die Wirklichkeit eigentlich aussehen sollte. Es geht dabei um Ansprüche, die an den Schulsport gestellt werden. Solche Ansprüche werden unter Einbeziehung geeigneter Forschungsmethoden an den Ausschnitten der Wirklichkeit gespiegelt. Beim Vergleich von Ansprüchen mit der Wirklichkeit treten in aller Regel Differenzen auf: Anspruch und Wirklichkeit sind nie ganz identisch bzw. deckungsgleich. Deshalb kommt es darauf an, diese Differenzen zu ermitteln und immer wieder neu auszubalancieren (zum sog. differenzanalytischen Ansatz vgl. Balz, 2000; Balz & Neumann, 2005; daneben Balz & Kuhlmann, 2006, bes. S. 43).

Der Beitrag begibt sich auf die Suche nach der Realisierung solcher Ansprüche zum Schulsport auf der Grundlage dreier einschlägiger Studien, die in der Fachöffentlichkeit bereits breitere Resonanz gefunden haben (vgl. z. B. Heft 8/2005 dieser Zeitschrift). Nach der Einleitung werden daher zunächst die ausgewählten Schulsportstudien in den Grundzügen kurz skizziert. Das wesentliche Anliegen des Beitrags, die Ergebnisse aus den Studien vor dem Hintergrund der Ansprüche an den Schulsport zu präsentieren, wird im umfangreicheren Kap. 3 bearbeitet: Nachdem einige zentrale Ansprüche herauspräpariert worden sind, gilt es, diese auf ihre gegenwärtige Realisierung zu überprüfen, indem jeweils dazu vorliegende Daten aus den drei Studien vergleichend diskutiert werden. Im Ergebnis zeigen sich teilweise hohe Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die nicht zuletzt bildungspolitisch für die Gestaltung eines „besseren“ Schulsports von Bedeutung sind. Sie können ein Interventionspotenzial bieten, und zwar für diejenigen, die selbst im Schulsport agieren, aber auch für diejenigen, die als Entscheidungsträger für die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Schulsports Verantwortung tragen.

Skizzierung ausgewählter Schulsportstudien

Der Schulsport ist das zentrale Anwendungsfeld der Sportpädagogik. Insofern verwundert es kaum, dass es mittlerweile eine größere Anzahl von Studien zum Schulsport gibt, die sich in je spezifischer Hinsicht mit Problemen und Aspekten von Sportunterricht speziell und dem Schulsport allgemein befassen (vgl. dazu schon Balz, 1997). Spätestens seit dem Aufkommen von Diskursen um Qualitätsentwicklung und Evaluation hat die empirische Schulsportforschung in Deutschland nochmals einen Konjunkturschub erhalten (vgl. den Tagungsband von Gogoll & Menze-Sonneck, 2005, davor schon Friedrich, 2002, und einzelne Beiträge in Balz, 2004). Die derzeit breiteste (außer-)wissenschaftliche Resonanz hat zweifellos die sog. DSB-SPRINT-Studie erfahren, wobei die Bezeichnung „Sprint“ eine (um die Ecke gedachte) Abkürzung für „Sportunterricht in Deutschland“ meint.

Die Beschränkung auf die drei Studien lässt sich dahingehend begründen, dass es sich sowohl um neuere als auch um empirisch gesättigte Studien handelt, die den Schulsport insgesamt in den Blick nehmen und sich nicht

auf Einzelaspekte beschränken (z. B. die Ermittlung von Sportlehrertypen aus Schülersicht, vgl. dazu Bräutigam, 1999, oder Überlegungen zur Belastungsreduzierung beim Unterrichten im Fach Sport, vgl. dazu Kolb & Wolters, 2000). Ein weiteres Auswahlkriterium bestand darin, dass die Studien einen flächendeckenden Geltungsanspruch aufweisen sollten: Die DSB-*SPRINT*-Studie versteht sich als eine repräsentative Erhebung mit Aussagen zum Schulsport in ganz Deutschland. Weitere vergleichbare Forschungsprojekte als „gesamtdeutsche“ Bestandsaufnahmen zum Schulsport liegen derzeit (noch) nicht vor – wohl aber einige eher regionale Studien, die sich auf der Flächenbasis einzelner Bundesländer bewegen. Dies betrifft die beiden neben der DSB-*SPRINT*-Studie hier herangezogenen Erhebungen, die in Bayern und Sachsen „spielen“ und für diese beiden Bundesländer Geltungsansprüche aufweisen.

Die DSB-*SPRINT*-Studie

Bei der sog. DSB-*SPRINT*-Studie handelt es sich um die erste repräsentative Schulsportstudie Deutschlands, die auf Initiative des Deutschen Sportbundes (DSB) zustande gekommen ist. Hieran mitgewirkt haben mehrere Forscherteams an unterschiedlichen Hochschulstandorten; als koordinierender Wissenschaftler fungierte Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider. Es wurden Befragungen und Interviews mit 1158 Sportlehrkräften und Interviews mit 9623 Schülerinnen und Schülern, mit 4352 Elternteilen und mit 191 Schulleitungen zur Gestaltung und zur Akzeptanz des Schulsports, resp. des verbindlichen Sportunterrichts und des sog. außerunterrichtlichen Schulsports durchgeführt. Gegendert wurden noch bundesweit Daten zur Sportstätten-situation für den Schulsport erhoben und ausgewertet. Zur DSB-*SPRINT*-Studie gehört auch eine Analyse der aktuellen Richtlinien und Lehrpläne als programmatische Grundlagen des Schulsports aus allen Bundesländern; die Ergebnisse der DSB-*SPRINT*-Studie liegen als Buchveröffentlichung (DSB, 2006) vor (vgl. dazu auch die Beiträge in dieser Zs. von Brettschneider et al., 2005; ferner z. B. Heim, 2006; außerdem Miethling & Krieger, 2006 sowie

daneben Kuhlmann, 2005, 2007; ganz aktuell jetzt Balz, 2007).

Die Bayern-Studie

Bei der hier sog. Bayern-Studie handelt es sich um ein Forschungsprojekt zum Schulsport in Bayern, das eine Augsburger Forschergruppe (Leitung Prof. Dr. Helmut Altenberger) durchgeführt hat. Diese Studie versteht sich als „Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung“ (so der Untertitel der Veröffentlichung von Altenberger et al., 2005, vgl. dazu auch ausgewählte Ergebnisse bei Altenberger & Senner, 2006, daneben die Rezension von Kuhlmann, 2005a) und basiert auf einer schriftlichen Befragung von 1593 Schülerinnen und Schülern und von 212 Lehrkräften aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien aus allen sieben Regierungsbezirken im Freistaat Bayern. Zu der Erhebung, deren Befunde im achteiligen Kap. „Ergebnisdarstellung“ im Buch dargelegt werden, gehören auch Daten zu den sportlichen Aktivitäten der Befragten außerhalb des Schulsports sowie ein „Lebensstilrelevanter Fragenkomplex“ (Kap. 4.2.2). Die weiteren Abschnitte der Ergebnisdarstellung schließen mit einer Präsentation von Schülertypen im Schulsport in Clustern (z. B. „Unmotivierte Partyorientierte SchulsportverweigerInnen“ und „Leichtgläubige Erfolgsorientierte Vereins-Sportler“).

Die Sachsen-Studie

Bei der hier sog. Sachsen-Studie handelt es sich um ein Forschungsprojekt zum Schulsport in Sachsen, das eine Chemnitzer Forschergruppe (Leitung Prof. Dr. Albrecht Hummel) durchgeführt hat. Diese Studie verortet den „Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung“ (so der Titel der schwer zugänglichen, weil bisher nur im Eigen-druck als Loseblattsammlung erschienenen Publikation von Hummel et al., 2004, vgl. Kuhlmann, 2005a, sowie Hummel & Schierz, 2006). Die Studie, bei der 2646 Sportlehrkräfte aus 539 Mittelschulen und 165 Gymnasien sowie 1370 Schülerinnen und Schüler dieser Schulen aus dem Regierungsbezirk Chemnitz schriftlich befragt wurden, hatte sich zum Ziel gesetzt,

Auskünfte über die Qualität des Sportunterrichts in Sachsen vorzulegen. Die Befunde aus den beiden getrennten Befragungen beziehen sich auch auf das Sportverhalten der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule. Speziell die Lehrerbefragung thematisiert u. a. die „Lehrkompetenz im Fach Sport“ der sächsischen Sportlehrkräfte und die dort zur Anwendung kommenden Unterrichtskonzepte (vgl. Hummel & Schierz, 2006, S. 137–170; Adler & Erdtel, 2006).

Zentrale Ansprüche – inwieweit realisiert?

Zentrale Ansprüche an den Schulsport werden in den Studien nicht immer explizit auch als solche formuliert – weder vorab bei der Problemstellung noch hinterher bei der Ergebnisdiskussion. Dafür mag es naheliegende Gründe geben: Manche Ansprüche an Schulsport und Sportunterricht gelten geradezu als selbstverständlich. Über sie besteht „stiller Konsens in der Fachgemeinde“. Sie sind beispielsweise durch curriculare Vorgaben in Richtlinien und Lehrplänen abgesichert. Sie werden beispielsweise programmatisch durch bildungspolitische Positionen proklamiert (vgl. dazu Scherler, 2000; Kuhlmann & Scherler, 2004). Daher kommt es vor, dass sich diese Ansprüche eher indirekt aus den Studien erschließen lassen – sei es über die thematischen Zugänge, die das Forschungsdesign ausweist, sei es durch die Schwerpunktsetzung in den einzelnen Auswertungsabschnitten. Damit sind schon die Recherchestrategien zur Ermittlung von zentralen Ansprüchen für diesen Beitrag angedeutet. Es handelt sich um Ansprüche an den Schulsport, die den Studien zumeist implizit zugrunde liegen. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten differenzierter vorgestellt.

In diesem Kap. werden nur solche Ansprüche hinsichtlich ihrer Realisierung vorgestellt, zu denen in mindestens zwei der drei oben grob skizzierten Schulsportstudien tatsächlich verwertbare Ergebnisse vorliegen. Diese Art der Aufbereitung von vorfindbaren Ergebnissen erfolgt jedoch mit aller Vorsicht hinsichtlich ihrer Ver-

gleichbarkeit: Die Studien arbeiten auf je unterschiedlicher Datenbasis bzw. mit je unterschiedlichem Forschungsdesign. Die Auflistung der folgenden fünf Aspekte stellt so gesehen wiederum nur eine Auswahl dar, die das Prädikat zentral allenfalls deswegen verdient, weil die Aspekte zum „Herzstück“ des Schulsports gehören ... und weil sie das Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit teils auf eklatante Weise verbal demonstrieren können.

Mindestumfang an Sportunterrichtsstunden

Wer Daten zum Umfang von Sportunterrichtsstunden oder zum Unterrichtsausfall im Fach Sport erhebt, der signalisiert damit den Anspruch, dass in aller Regel eine Mindestanzahl von Stunden in der Woche und pro Klasse bzw. Jahrgangsstufe aufgrund curricularer Vorgaben etc. zu erteilen ist, dass diese ferner in der Stundentafel tatsächlich umfangsgemäß so enthalten sind und möglichst nicht ausfallen sollten: Wie sieht demgegenüber die Realität aus? Welche Befunde liegen dazu aus den Studien vor? Hierzu können Daten aus der DSB-*SPRINT*-Studie und aus der Sachsen-Studie herangezogen werden:

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bzw. in den Vorgaben durch Richtlinien und Lehrpläne wird der Sportunterricht konkret mit drei Stunden pro Woche beziffert. In der DSB-*SPRINT*-Studie werden daraufhin die „Stundenpläne“ der Schulen (nach Auskünften der Schulleiter) verglichen. Das Ergebnis lautet dort wörtlich: „Den Schülern des Sekundarunterrichts werden von den drei zumeist vorgesehenen Stunden Sportunterricht – bei Variationen zwischen den Schulformen – durchschnittlich 2,2 Stunden erteilt“ (DSB 2006, 98). Dieser Zahlenwert bezieht sich jedoch „nur“ auf die Diskrepanz zwischen der Stundenzahl, die ministeriell für die Jahrgangsstufen vorgesehen ist, und der Stundenzahl, die in der Stundentafel einer Schule für das Fach Sport tatsächlich ausgewiesen wird. Daten zum Unterrichtsausfall durch Abwesenheit der Sportlehrkraft, die durch Schulleiter- und Schüleraussagen erhoben wurden (vgl. DSB, 2006, S. 99), lassen diesen Wert

noch weiter sinken, denn es wird nur jede dritte durch Krankheit etc. ausfallende Sportstunde adäquat vertreten.

Die Sachsen-Studie legt den gleichen Anspruch von drei Unterrichtsstunden pro Woche zugrunde (vgl. Hummel et al., 2006, S. 155) und hat Schülerinnen und Schüler direkt nach dem erteilten Umfang pro Woche befragt, und zwar mit dem Ergebnis, „dass 63% der Schüler/innen 3 Stunden Sportunterricht haben. Jedoch gaben auch 25% der befragten Schüler/innen an, lediglich 2 Stunden wöchentlich im Fach Sport unterrichtet zu werden. Weitere 8% geben an, in 4 bzw. 5 Unterrichtsstunden sportlich aktiv zu werden“ (S. 146). Angeblich findet an fünf Schulen sogar täglich Sportunterricht in den Klassen 7 und 9 statt. Auch wenn die Zahlen beider Studien nicht direkt miteinander vergleichbar sind, belegen sie in der Tendenz, dass der Anspruch auf Erteilung von (mindestens) drei Stunden Sport pro Woche nicht erfüllt wird. Ein Fazit auf der Grundlage der Ergebnisse der Studien lautet daher: Der Anspruch, einen bestimmten Mindestumfang an Sportunterrichtsstunden auch tatsächlich zu erteilen, wird derzeit nicht realisiert.

Qualifikationen der Lehrkräfte im Schulsport

Wer Daten zur Qualifikation von Lehrkräften im Schulsport erhebt, der signalisiert damit den Anspruch, dass zur Leitung und Durchführung von Sportunterricht bestimmte (fachliche) Kompetenzen erforderlich sind, die in aller Regel durch zwei Staatsexamina (bzw. die sog. Fakultas Sport) nachzuweisen sind. Dieser Konsens gilt im Übrigen auch für andere Unterrichtsfächer: Jede Lehrkraft unterrichtet demzufolge vornehmlich die Fächer, die sie studiert hat. Wie sieht die Realität aus? Hierzu können Daten aus der DSB-*SPRINT*-Studie und aus der Sachsen-Studie herangezogen werden. Wenigstens am Rande sei vermerkt, dass die sog. Bayern-Studie zwar etliche soziodemographische Daten zur Lehrerstichprobe bis hin zur Sportvereinsmitgliedschaft (!), nicht aber zur Fakultas Sport erhebt. Die DSB-*SPRINT*-Studie widmet sich im Kap. 5.2.2.2 dem Problem des fach-

fremd erteilten Sportunterrichts und bezieht sich dabei auf Aussagen der Sportlehrer und auf die Einschätzungen bei der Befragung der Schulleiter. Der fachbasierte bzw. fachfremd erteilte Sportunterricht wird als ein wesentliches Kriterium für die Unterrichtsqualität angesehen. Insofern steht dahinter der Anspruch, dass sich nur der Sportunterricht durch ein Mindestmaß an Qualität auszeichnet, der von Personen erteilt wird, die dafür ausgebildet sind. Im Ergebnis zeigt sich bei der DSB-*SPRINT*-Studie, dass dies für den Bereich der Grundschule (Primarstufe) nicht der Fall ist. Hier halten sich die Anteile der fachlich versierten und der fachfremden Lehrkräfte im Sportunterricht prozentual mit 49% zu 51% fast die Waage (vgl. dazu auch die Ergebnisse der Befragung der Sportlehrkräfte, S. 158-160).

Anders sieht das Bild für die Lehrkräfte im Fach Sport in den weiterführenden Schulformen bzw. Schulstufen aus: Für die Hauptschule liegt der Anteil der fachfremd eingesetzten Lehrkräfte nach den Aussagen der Befragten und dort derzeit tätigen Lehrerinnen und Lehrer bei 30%, in der Realschule bei 11%, bei allen anderen Schultypen sinkt er dann sogar auf 3% bzw. 2%. Dieser Befund deckt sich mit den Daten aus der sog. Sachsen-Studie, in der es wörtlich dazu heißt: „90,1% der befragten Sportlehrer/innen verfügen über eine Hochschulausbildung im Fach Sport. Lediglich 5% haben ihre Lehrbefähigung über eine Fachschulausbildung erworben. 4% der Befragten lehnen ohne eine Ausbildung im Fach Sport“ (Hummel et al., 2006, S. 157). Die Zahlenangaben der Sachsen-Studie beziehen sich auf Lehrkräfte aus Gymnasien und Mittelschulen. Setzt man sie in Beziehung zu den Zahlen aus der DSB-*SPRINT*-Studie und nimmt dazu die (ostdeutsche) Fachschulausbildung mit der (westdeutschen) Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen, dann bildet Sachsen in diesen Schulformen geradezu genau den Bundesdurchschnitt ab, den die DSB-*SPRINT*-Studie ebenfalls ermittelt hat. Ein Fazit auf der Grundlage der Ergebnisse der Studien lautet daher: Der Anspruch, dass Sportunterricht möglichst nicht fachfremd erteilt werden soll, wird mit Blick auf die Grundschule bei weitem nicht erfüllt, etwas abge-

schwächt gilt das auch für die Hauptschule, während es in anderen untersuchten Schulformen dagegen kein gravierendes Problem darstellt.

Vielfalt an Sportarten

Wer Daten zu den im Fach Sport unterrichteten Sportarten erhebt, der signalisiert damit den Anspruch, dass zum einen Sportarten eine wesentliche Inhaltskategorie für das Fach markieren und dass sich zum anderen der erteilte bzw. gewünschte Sportunterricht von seinem Anspruch nicht durch Einförmigkeit, sondern durch Vielfalt an Sportarten bzw. Breite im Anforderungsprofil auszeichnen soll. Wie sieht die Realität aus? Hierzu können Daten über die tatsächlich erteilten Sportarten aus allen drei Studien herangezogen werden. Sie lassen sich zudem mit Ergebnissen aus den Lehrerbefragungen in Sachsen und Bayern nach der Beliebtheit von Inhalten im Sportunterricht anreichern. In der DSB-*SPRINT*-Studie wurden die Schülerinnen und Schüler nach den im (seinerzeit) laufenden Schuljahr tatsächlich durchgeführten Sportarten befragt (vgl. S. 122-124). Danach gehören zu den „Top 5“ in der Reihenfolge: Basketball, Volleyball, Turnen, Fußball. An erster Stelle stehen jedoch die sog. „Kleinen Spiele“, was die Macher der DSB-*SPRINT*-Studie einerseits mit dem hohen Anteil an Befragungen in der Klassenstufe 4 und zum anderen mit der Unschärfe des Begriffs selbst begründen.

Die Untersuchungsdesigns der Studien in Sachsen und Bayern unterscheidet sich von dem der DSB-*SPRINT*-Studie an einigen Stellen deutlich: Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht nur danach gefragt, welche Sportarten tatsächlich unterrichtet wurden, sondern auch wie beliebt welche bei ihnen sind. Zusätzlich gaben die Sportlehrkräfte Informationen zu der sog. „Lehrhäufigkeit“ (in Sachsen) zu den „bevorzugt unterrichteten“ und zu den gewünschten, aber nicht möglichen Sportarten (in Bayern). In Sachsen werden Leichtathletik, Kleine Spiele, Gerätturnen, Volleyball und Basketball nach Auskünften der Schülerinnen und Schüler am meisten unterrichtet. Was die Befragung der Sportlehrkräfte an-

geht, nur soviel: In Sachsen werden danach am häufigsten Leichtathletik, Volleyball, Kleine Spiele, Gerätturnen und Basketball unterrichtet, nie bis selten dagegen Ringen, Inlineskating und Judo (vgl. S. 158). Bevorzugt von den Sportlehrkräften in Bayern werden unterrichtet: Leichtathletik, Volleyball, (Gerät-)Turnen, Basketball sowie die Sammelkategorie „Ball sport“ vor Fußball (vgl. S. 95).

Bei der Wertung der Befunde ist in Erinnerung zu halten, dass es sich immer um (situative) Selbstauskünfte der Befragten handelt, die Auswertung einer vollständigen Dokumentation bzw. Analyse der tatsächlich über den Zeitraum eines Schulhalbjahres umfangmäßig erteilten Unterrichtsinhalte würde vermutlich ein anderes Ergebnis zutage befördern. Die verschiedenen Rangfolgen lassen auf den ersten Blick eine Dominanz der (drei) großen Ballsportarten (allerdings mit der Ausnahme von Handball!) erkennen, auf der anderen Seite spielt in allen Studien das Schwimmen als Unterrichtsinhalt eine marginale Rolle. Die Ergebnisse müssen auch zu jenen Sportarten in Beziehung gesetzt werden, die gemäß Richtlinien und Lehrpläne nominell in den verschiedenen Bundesländern aufgeführt und als Unterrichtsgegenstand vorgesehen sind. Dazu gibt eine Analyse der DSB-*SPRINT*-Studie näheren Aufschluss (vgl. S. 36-39), stichwortartig nur dies: Von den 32 dort aufgeführten Sportarten werden nach der Schülerbefragung tatsächlich 22 unterrichtet; andererseits werden offenbar (schon) Sportarten unterrichtet, die in den Lehrplänen noch gar nicht vorkommen (z. B. Baseball, Klettern).

Die Sonderstellung der sog. „Kleinen Spiele“ erhält insofern eine geradezu bizarre Wende: Sie werden zwar am meisten unterrichtet, kommen aber als Unterrichtsinhalt lt. DSB-*SPRINT*-Studie nur in einem einzigen Lehrplan vor. Eine andere Diskrepanz zeigt sich darin, dass Turnen, Leichtathletik, Schwimmen und Gymnastik/Tanz zwar in allen Lehrplänen vorgesehen sind, aber in den diversen „Hitlisten“ der Studien ganz andere Sportarten ganz oben liegen. Ein Fazit auf der Grundlage der Ergebnisse der Studien lautet daher: Der Anspruch, dass sich der verbindliche Sportunterricht durch eine „ausgewo-

gene“ Vielfalt an Sportarten auszeichnet, muss auf der Basis der Ergebnisse aus den drei Studien in Frage gestellt und als derzeit nicht eingelöst angesehen werden. Die Dominanz von Ballspielen gegenüber den Individualsportarten als tatsächlicher Unterrichtsinhalt ist unübersehbar.

Programmatische Grundlage und Fachauftrag

Wer Daten zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Faches Sport in der Schule erhebt, der signalisiert damit den Anspruch, dass den Unterrichtsinhalten des Faches Sport pädagogische Ziele unterlegt sind, die diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag beschreiben und seine programmatische Grundlage darstellen. Der Fachkonsens besteht gegenwärtig darin, dass unser Fach eine zweifache Aufgabe, den sog. Doppelauftrag verfolgen soll – nämlich vielfältige Qualifizierung für den außerschulischen Sport (als Erziehung zum Sport) und vielfältige Förderung der (Persönlichkeits-)Entwicklung junger Menschen (als Erziehung durch Sport).

Die DSB-*SPRINT*-Studie hat neben den Schulleitungen nach den Zielen des Schulsports (vgl. S. 112-114) auch die Sportlehrkräfte nach den Zielen des Sportunterrichts (vgl. S. 164-166) befragt: Aus acht Zielvorgaben sollten jeweils die „Top 3“ angegeben werden. Im Ergebnis liegen mit deutlichem Abstand Fairness fördern (79%), zu weiterem Sporttreiben motivieren (69%) sowie Gesundheit und Fitness fördern (63%) vorn, während die Verbesserung des Schulklimas (6%), Neuigkeiten aus dem Sport zeigen (5%) und die Schüler in den Sportverein bringen (3%) als Ziele des Sportunterrichts „ganz unten“ liegen. Die Bayern-Studie nennt insgesamt 25 Begriffe als mögliche Zielsetzungen für den (Basis-)Sportunterricht aus Lehrersicht, und zwar in der Rangfolge der Mittelwerte (MW): Fairness (MW 4.77), Kooperation (MW 4.66), Toleranz (MW 4.56), Teamfähigkeit (MW 4.55), Soziales Empfinden (MW 4.54) und lebenslanges Sporttreiben (MW 4.50) führen diese Liste an, hier liegen Komplexes Denken (MW 3.24), Taktik (MW 3.10) und der Leistungsgedanke (MW 3.02) am Ende der Begriffsliste (vgl. S. 114). Die

Sachsen-Studie ist anders vorgegangen und hat die Sportlehrkräfte nach den von ihnen favorisierten Unterrichtskonzepten befragt. Hier zeigt sich im Ergebnis, „dass der Sportunterricht an sächsischen Schulen überwiegend vom Konzept der körperlich-sportlichen Grundausbildung sowie dem Intensivierungskonzept bestimmt ist“ (S. 164).

Die DSB-*SPRINT*-Studie verzichtet darauf, die Ergebnisse der Lehrerbefragungen mit der ebenfalls in der Studie vorgenommenen Lehrplananalyse hinsichtlich der dort festgeschriebenen Ziele für den Sportunterricht in Beziehung zu setzen. Dieses Versäumnis kann hier nicht gebührend behoben werden – daher nur dies: Berücksichtigt man, dass überhaupt nur ein Drittel der Lehrpläne das „besondere Potenzial des Sportunterrichts zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule“ (S. 28) explizit benennt, dann mag es sogar ein wenig überraschend sein, dass sowohl in der DSB-*SPRINT*-Studie als auch in der Bayern-Studie in der Rangfolge Ziele ganz oben stehen, die durchaus einer „Erziehung durch Sport“ zugeordnet werden können, wobei – gerade was Fairness etc. anbelangt – diesen eben unabdingbar mit den besonderen Möglichkeiten des Sports nachgegangen wird – also: keine Erziehung durch Sport ohne Erziehung zum Sport – ist das gar das Geheimnis des Doppelauftrags?

Das Ergebnis der Sachsen-Studie klingt dagegen pädagogisch sehr viel bescheidener, kann auch Ausfluss biografischer bzw. territorialer Entwicklungen im Zuge der Zusammenführung zweier deutscher Staaten sein (vgl. dazu auch schon Hummel, 1997). Ein Fazit auf der Grundlage der Er-

gebnisse der Studien lautet daher: Der Anspruch, dass sich der Sportunterricht sowohl durch eine Erziehung zum als auch durch Sport auszeichnet, wird summarisch in den Aussagen der Sportlehrkräfte bestätigt. Offen bleibt, inwieweit (semantische) Kongruenz zwischen den in Lehrplänen festgeschriebenen und den von Sportlehrkräften zugeschriebenen Zielsetzungen besteht. Auch Gewichtung der Ziele im Doppelauftrag, resp. ihre Korrespondenz zu den Inhalten sind noch genauer zu bestimmen.

Messung von Leistungen in Noten

Wer Daten zur Messung von Leistungen in Noten im Fach Sport erhebt, der signalisiert damit den Anspruch, dass es im Fach Sport wie in allen anderen Fächern per se Noten geben soll. Auch wenn die Lehrpläne und Richtlinien dies generell so vorsehen, ist der Anspruch auf Erteilung von Noten im Fach Sport nicht unumstritten. Im Gegensatz zu älteren Schulsportstudien, bei denen die Schülerinnen und Schüler danach gefragt wurden, ob sie für oder gegen eine Note im Fach Sport votieren (vgl. dazu auch Joch, 1995; Digel, 1996), gehen die drei hier referierten Studien zurückhaltender vor und befragen ihre jeweilige Population lediglich nach der tatsächlich erteilten Note. Die Frage nach dem Anspruch an die Sportnote muss daher etwa so relativiert werden: Wie wird die Vergabe der Sportnote vor dem Hintergrund des bestehenden Notenspektrums praktiziert? Welche Befunde liegen dazu vor?

Nach den Ergebnissen der DSB-*SPRINT*-Studie reicht das Spektrum der erteilten Sportnoten (fast nur) von sehr gut bis befriedigend: „Die Sportnoten ausreichend und mangelhaft gibt es so gut wie gar nicht“ (S. 128). In der Tendenz zeigt sich eine leichte Verschlechterung der Note mit zunehmender Schullaufbahn. Die Sportnote der Jungen ist in aller Regel etwas besser als die der Mädchen. Gegenüber den Fächern Mathematik und Deutsch liegt sie um ca. 0,75 Notenpunkte besser. In Baden-Württemberg (2,09) und in Bayern (2,00) werden die besten Sportnoten erteilt, anders ausgedrückt: Hier werden die

besten Leistungen von den Schülerinnen und Schülern erzielt. In der Bayern-Studie wird das Ergebnis noch bestätigt. Hier konnte ein Notendurchschnitt von 1,85 ermittelt werden: 81,3% aller Befragten erhalten die Note eins oder zwei; die Sportnote von insgesamt nur 2,4% der Jungen und Mädchen ist schlechter als drei. Anders betrachtet heißt das: Die meisten Schülerinnen und Schüler zeichnen sich im Sportunterricht durch gute und sehr gute Leistungen aus.

Das Fach Sport ist einerseits ein Unterrichtsfach wie jedes andere, aber es unterscheidet sich auch von allen anderen Fächern (vgl. Tillmann, 2001). Dieses Paradoxon spiegelt sich in den vorliegenden Ergebnissen insofern wider, als im Fach Sport deutlich bessere Noten vergeben werden, als dies in anderen Unterrichtsfächern der Fall ist. Die Zahlenwerte unterstreichen auch den Charakter eines sog. „weichen Faches“, der dem Sportunterricht gern zugeschrieben wird. Es muss jedoch vorerst offen bleiben, wie die Sportnoten zustande kommen bzw. warum Sportlehrkräfte das Notenspektrum in der Praxis (ohne Not) auf drei Leistungsstufen verengen. In einer Handlungsempfehlung der Macher der DSB-*SPRINT*-Studie heißt es dazu offensiv und fordernd: „Die Sportnote darf nicht zur kosmetischen Beigabe degenerieren, sondern sollte in erster Linie – und für Schüler erkennbar – Leistung, Anstrengung und Lernfortschritt bewerten“ (S. 285). Ein Fazit auf der Grundlage der Ergebnisse der Studien lautet daher: Der Anspruch, dass im Sportunterricht wie in jedem anderen Schulfach auch Leistungen in Form von Noten gemessen werden, ist insofern zu relativieren, als das gängige Notenspektrum in der Praxis offenbar nicht ausgeschöpft wird.

Ausblick

Dieser Beitrag hat zentrale Ansprüche des Schulsports hinsichtlich ihrer Realisierung (re-)analysiert. Das Vorhaben stützt sich wesentlich auf die Ergebnisse von drei größeren aktuellen Schulsportstudien. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, welche Differenzen zwischen den Ansprüchen bzw.

Der Autor ist seit 2006 Professor für Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität Hannover und war davor an den Universitäten Bielefeld und Regensburg sowie an der FU Berlin tätig.



Anschrift:
Prof. Dr. Detlef Kuhlmann
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sportwissenschaft
Am Moritzwinkel 6, 30167 Hannover

der „Theorie“ auf der einen und der Wirklichkeit bzw. „Praxis“ auf der anderen Seite existieren. Ob und ggf. welche Konsequenzen aus diesem Vergleich für die Weiterentwicklung des Schulsports zu ziehen sind, diese Frage sei wenigstens am Ende gestellt, auch wenn sie hier nicht beantwortet werden kann. Die Schulsportstudien selbst sind in diesem Punkt ebenfalls eher zurückhaltend. So nennt beispielsweise die DSB-SPRINT-Studie lediglich am Ende in vier thematische Aspekte gegliederte sog. Handlungsempfehlungen ohne Konkretisierung der Adressaten. Die Frage nach den möglichen Konsequenzen ist aber all jenen zu stellen, die Verantwortung für einen „besseren“ Schulsport tragen. Die Umsetzung solcher Konsequenzen ist nicht zuletzt daran zu messen, inwiefern sie denjenigen zugute kommt, die tagtäglich „vor Ort“ im Schulsport agieren: nämlich den Schülerinnen und Schülern und den sie unterrichtenden Sportlehrkräften.

Literatur

- Adler, K. & Erdtel, M. (2006). Räumliche und materiell-technische Bedingungen als Faktoren der Qualität im Schulsport. In *sportunterricht*, 55, 181–185.
- Altenberger, H., Erdnöß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Sigleitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Altenberger, H. & Senner, S. (2006). Ausgewählte Ergebnisse zu kontroversen Aussagen über den Sportunterricht von Lehrern und Schülern im Vergleich. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 114–122). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (1997). Zur Entwicklung der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung in Westdeutschland. In *Sportwissenschaft*, 27, 249–267.
- Balz, E. (2000). Über Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Einführung in das Thema der Sektionstagung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 11–14). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (Hrsg.). (2004). *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2007). Nach dem SPRINT ist vor dem SPRINT. In *sportpädagogik*, 31 (2), 52–55.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2006). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. 2. Auflage. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141–160). Schorndorf: Hofmann.
- Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. In *sportunterricht*, 48, 100–111.
- Brettschneider, W.-D., Heim, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Gerlach, E., Hofmann, J., Kussin, U., Oesterreich, C., Stucke, C. & Streso, J. (2005). Sportunterricht in Deutschland (Sport). In *sportunterricht*, 54, 227–230.
- Deutscher Sportbund (DSB) (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Digel, H., (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen? In *sportunterricht*, 45, 324–339.
- Friedrich, G. (Hrsg.) (2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*. Hamburg: Czwalina.
- Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). (2005). *Qualität im Schulsport*. Hamburg: Czwalina.
- Heim, R. (2006). Zur Lage des Schulsports in Deutschland. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 11–30). Hamburg: Czwalina.
- Hummel, A. (1997). Die Körperlich-Sportliche Grundausbildung – immer noch aktuell? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 47–62). Schorndorf: Hofmann.
- Hummel, A., Erdtel, K. & Adler, K. (Hrsg.). (2004). *Beitrag zur Schulsportforschung in Sachsen. „Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung.“* Chemnitz: TU Printservice.
- Hummel, A. & Schierz, M. (Hrsg.). (2006). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.
- Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. In *sportunterricht*, 44, 44–53.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209–221). Hamburg: Czwalina.
- Kuhlmann, D. (2005). Die Schulsportstudie des DSB. Erste Ergebnisse vorgestellt. In *sportpädagogik*, 29 (3), 60–63.
- Kuhlmann, D. (2005a). Noch mehr Schulsportstudien ... aus Bayern und Sachsen! Eine Sammelbesprechung. In *sportunterricht*, 54, 248–249.
- Kuhlmann, D. (2007). Die DSB-SPRINT-Studie – Konsequenzen für die Sportpädagogik. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 269–274). Hamburg: Czwalina.
- Kuhlmann, D. & Scherler, K. (2004). Schulsportinitiativen: Proklamationen oder Legitimationen? In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 23–38). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (Hrsg.) (2006). *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung*. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2000). Noch mehr desselben? In *sportunterricht*, 49, 255.
- Tillmann, K.-J. (2001). Leistungsbewertung und Zensurierung im Fach Sport. In *Pädagogik*, 53, 44–48.

Bandbreiten-Modell – erneut vor Gericht gescheitert

Claus Thomann

Die in Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 2002/2003 bestehende Möglichkeit, die Wochenstundenzahl der Lehrkräfte durch die Schulleitung innerhalb eines vorgegebenen Rahmens individuell unterschiedlich festzusetzen, ist erneut gerichtlich für unzulässig erklärt worden.

Auf der Grundlage von Grundsätzen, die von der Lehrerkonferenz zu beschließen sind, kann die Schulleitung im Einzelfall zum Ausgleich von besonderen schulischen Aufgaben und besonderen unterrichtlichen Belastungen (z. B. vermehrten Korrekturen) die wöchentliche Pflichtstundenzahl von Lehrkräften um bis zu drei Stunden verringern, wenn zugleich durch Erhöhung der Pflichtstundenzahl bei anderen Lehrkräften die Abweichungen insgesamt schulintern ausgeglichen werden.

Diese Regelung, die bereits bei entsprechenden Klagen vor Verwaltungsgerichten in Nordrhein-Westfalen keinen Bestand hatte (vgl. dazu den Bericht in sportunterricht Heft 6/2003, 176–179), wurde nun auf Grund einer Klage vor dem Bundesarbeitsgericht (BAG) verhandelt und wiederum für unzulässig erklärt (Urteil vom 8. 11. 2006 – 5 AZR 5/06).

Das BAG führt in dem Urteil als Leitsatz aus, dass *Bandbreitenregelungen zum Ausgleich besonderer Belastungen ... zu einer Verletzung des arbeitsrechtlichen Gleichbehandlungsgrundsatzes (führen), wenn sie nicht landeseinheitlich eingeführt werden.*

Der Kultusminister sei zwar – was auch nicht bestritten wurde – zur Festsetzung der Pflichtstundenzahl von Lehrkräften ermächtigt, jedoch ergibt sich daraus *keine Rechtsgrundlage zur Weiterübertragung dieser Ermächtigung auf die Lehrerkonferenzen der einzelnen Schulen.*

Es sei zweifelhaft, so das BAG, ob die entsprechende Regelung durch den § 5 Abs. 1 des Schulfinanzgesetzes des Landes hinreichend gedeckt ist, weil das Gesetz zwar die Ermächtigung zum Erlass einer Rechtsverordnung erteilt (und in einer solchen Rechtsverordnung ist die Möglichkeit der Bandbreitenregelung den Schulen gegeben worden), diese jedoch – entgegen der von der Landesverfassung vorgegebenen Verpflichtung – keine Bestimmung zu Inhalt, Zweck und Ausmaß der Ermächtigung enthält. Insofern kann, was durch eine solche landeseinheitliche Rechtsverordnung hätte bestimmt werden müssen, nicht *durch einfachen Beschluss der jeweiligen Lehrerkonferenz festgelegt* werden.

Weiterhin wird in dem Urteil ausgeführt, dass der Lehrerkonferenz, die *über die Grundsätze für die Festlegung der individuellen Pflichtstundenzahl entscheidet, in der Verordnung keinerlei Vorgaben zum Ausgleich unterschiedlicher Inanspruchnahme der Lehrkräfte durch besondere schulische Aufgaben und besondere unterrichtliche Belastungen gemacht* werden. Es sei bereits unklar, *ob die Lehrerkonferenz ... eher einen*

abstrakten Ausgleich nach Maßgabe des im Auftrag der Landesregierung erstellten Gutachtens vornimmt, Besonderheiten einzelner Schulklassen berücksichtigt oder gar aus grundsätzlichen Erwägungen von einem Ausgleich überhaupt absieht.

Damit hänge nach Auffassung des Gerichts die Ausgleichsregelung nicht nur von sehr unterschiedlichen sachlichen Kriterien, *sondern auch ganz erheblich von der persönlichen Einstellung sowie Überzeugungs- und Durchsetzungsfähigkeit der Lehrkräfte in der Lehrerkonferenz der jeweiligen Schule ab. Die Verordnung nimmt damit eine sachfremde Gruppenbildung von Schule zu Schule in Kauf.*

Das Gericht sagt weiterhin, dass im Grundsatz ein Belastungsausgleich im Bereich des Schulministeriums eingeführt werden könne, wenn dabei einheitliche Kriterien zu Grunde gelegt werden. Die angegriffene Regelung des Bandbreiten-Modells führe aber durch *die Delegation der Rechtssetzung auf die Schulen ... zwingend zu nicht mehr sachlich zu rechtfertigenden Ungleichbehandlungen der beim selben Arbeitgeber beschäftigten Lehrkräfte* und verletze damit den arbeitsrechtlichen Gleichbehandlungsgrundsatz.

Anschrift des Verfassers:
OStD Claus Thomann
Gymnasium Gerresheim
Am Poth 60, 40625 Düsseldorf

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld.

Bundesministerium des Innern

Projektgruppe Sonderprüfung Doping des BMI legt ersten Bericht vor

Die vom Bundesminister des Innern am 30. 5. 2007 eingesetzte Projektgruppe „Sonderprüfung Doping“ (PGD) hat einen ersten Bericht vorgelegt. Auftrag war, festzustellen, ob und inwieweit Sportfördergelder des Bundes für Dopingzwecke missbraucht worden sind und ob die Empfänger der Förderung den NADA-Code eingehalten haben.

Die Projektgruppe hat festgestellt, dass keine Bundesmittel unmittelbar an dopende Sportlerinnen und Sportler oder an in Dopingpraktiken verwickelte Ärzte, Trainer oder Betreuer geflossen sind.

Solche Personen profitieren allerdings – systembedingt – mittelbar von Bundeszuwendungen, weil Bundessportfachverbände bzw. Olympiastützpunkte und andere Einrichtungen mit den Fördergeldern ihren Betrieb unterhalten, dort die Sportlerinnen und Sportler Leistungen in Anspruch nehmen können, um sich für den Spitzensport zu qualifizieren und an Wettkämpfen teilzunehmen. Wenn dann im Einzelfall ein Sportler des Dopings überführt wird, kann von dem jeweiligen Verband oder dem Olympiastützpunkt nur dann Geld zurückgefordert werden, wenn letztere selbst die Auflagen aus den Zuwendungsbescheiden nicht eingehalten, insbesondere die Regeln des NADA-Code verletzt haben. Insoweit hält die Projektgruppe in einzelnen Fällen eine weitere Prüfung für erforderlich. Ein Haftungsdurchgriff des Bundes auf eine des Dopings überführte Person ist derzeit rechtlich nicht gegeben.

Hessisches Kultusministerium



Kein Lehrer – PISA in Hessen

Den Vorschlag der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VHU) in Hessen einen Lehrer-PISA-Test einzuführen, hat das hessische Kultusministerium als nicht hilfreich beurteilt. „Wir freuen uns, dass die VHU die Leistungen unserer hessischen Lehrerinnen und Lehrer so ausdrücklich anerkennt und gemeinsam mit uns daran arbeiten will ein realistisches Lehrerbild bekannt zu machen“, äußerte sich der Staatssekretär. Der Vorschlag der VHU ein Lehrer-PISA einzuführen, sei durch das Handeln des Hessischen Kultusministeriums allerdings überholt. Bereits seit 2005 würden durch den Schul-TÜV die Leistungen der Schulen in Hessen transparenter gemacht. Dies sei ein wichtiger Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik der vergangenen Jahre. Auf der Grundlage des Schul-TÜVs wird in Hessen bereits seit 2005 die Unterrichtsqualität geprüft. Bei der Endbeurteilung fließen auch Bewertungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern in den Inspektionsbericht mit ein.

Außerdem habe das Kultusministerium eine systematische Personalentwicklung im Lehrkräftebereich angestoßen. Wesentliche Elemente sind hier die geplanten Jahresgespräche und Fortbildungsportfolios. Aufgrund dieser Basis würden Maßnahmen zur Lehrerbeurteilung, wie sie die VHU fordert, keine zusätzlichen Erkenntnisse bringen. Stattdessen ist es wichtig auf der Grundlage von validen Ergebnissen ein zukunftssträchtiges Berufsbild für Lehrer zu zeichnen, das deren Engagement und die vielen verborgenen alltäglichen Lehrerleistungen auch nach außen heraus stellt.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen



Schulentwicklungspreis „Gute gesunde Schule“

Der Schulentwicklungspreis „Gute gesunde Schule“ ist eine Initiative der Gemeindeunfallversicherungsverbände (GUVV) in Nordrhein-Westfalen. Er wird mit dem Schuljahr 2007/08 zum ersten Mal ausgeschrieben.

Der Ansatz „Gute gesunde Schule“ geht von der Erkenntnis der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung aus, dass zwischen der Schulqualität und der Gesundheitsförderung Interdependenz besteht. Nur wenn Gesundheitsförderung in allen relevanten Dimensionen schulischen Lebens stattfindet, entsteht Schulqualität – wie auch umgekehrt Schulqualität eine unverzichtbare Voraussetzung für wirksame Gesundheitsförderung ist. Der Ansatz der guten gesunden Schule verknüpft demzufolge die Schulentwicklung und das schulische Qualitätsmanagement mit der Gesundheitsförderung und Prävention. Ziel ist es, die Qualität des Unterrichts- und des Schulalltags insgesamt durch Gesundheitsförderung und Prävention zu optimieren. Insbesondere sollen die Lehrkräfte bei der Realisierung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages unterstützt werden.

Der Schulentwicklungspreis „Gute gesunde Schule“ wird an Schulen in Nordrhein-Westfalen vergeben, die Gesundheitsförderung und Prävention in die **Entwicklung ihrer Qualität** integrieren. Je nach Größe, kann eine Schule **bis zu 12000 €** erhalten. Alle teilnehmenden Schulen erhalten eine inhaltliche Rückmeldung über das Ergebnis ihrer Bewerbung.

An der Ausschreibung können alle kommunalen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen teilnehmen.

Buchbesprechungen

Zusammengestellt von Dr. Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Alfred K. Tremel:
Warum der Berg ruft.
Bergsteigen
aus evolutions-
theoretischer Sicht.
Berlin:
Merus Verlag
2006. € 15,90.
152 Seiten.



Die Frage, die sich der Autor des kleinen Buches stellt, ist kurz: Warum ruft der Berg? Oder anders formuliert: Warum steigen Menschen auf Berge? „Weil sie da sind“ – so soll die schlichte Antwort gelautet haben, die ein früher Bezwinger des Mount Everest, Mallory, auf diese Frage gegeben hat. Die evolutionstheoretische These, die Tremel in seinem Buch gründlich vorbereitet und begründet formuliert, klingt anspruchsvoller: „Bergsteigen bedient eine instinkthafte angeborene Disposition und erfüllt damit eine alte, inzwischen in die Latenz abgesunkene Funktion“ (S. 66).

Um diese These zu verdauen, sei vorab zum Autor erwähnt, dass Alfred Tremel Professor an der Universität der Bundeswehr in Hamburg ist, dort Allgemeine Pädagogik lehrt und selbst auf Berge steigt. Diese Kombination aus wissenschaftlicher und praktischer Beschäftigung mit diesem Thema ist im Buch an vielen Stellen spürbar, denn Tremel legt, wie er im Vorwort betont, großen Wert auf eine wissenschaftliche, also eine systematische und theoretisch fundierte Antwort auf die obige Frage.

Das Buch gliedert sich in vier unterschiedlich lange Kapitel: Zustieg (S. 9–26), Aufstieg (S. 27–52), Gipfel (S. 53–144) und Abstieg (S. 145–146). Während dem Zustieg, dem Aufstieg und dem Gipfel jeweils drei Unterkapitel gewidmet sind, fällt der Abstieg sehr kurz aus. Nach einer ästhetisierenden Beschreibung einer Durchsteigung der Watzmann-Ostwand führt

Tremel im Kapitel „Zustieg“ drei nicht weiter begründete Charakteristika des Bergsteigens aus: Bergsteigen sei eine körperliche, eine gefährliche und nicht zuletzt eine freiwillige Tätigkeit mit dem Ziel, den jeweiligen Berg auf einer bestimmten Route und in einer bestimmten Art und Weise zu besteigen. Nach dieser Gegenstandsbestimmung legt Tremel nachvollziehbar aus, welche „Art von Antwort“ von ihm in diesem Buch gesucht wird. Er unterscheidet drei mögliche Antwortformen: „Eine kausale Begründung bezieht sich auf eine *Ursache*, eine intentionale Begründung auf einen *Zweck* (oder Intention) und eine funktionale Begründung auf eine *Funktion*“ (S. 25 f.).

Weil Tremel eine kausale Antwort als nicht ertragreich verwirft, denn diese müsste seines Erachtens die zugrunde liegenden physiologischen, zerebralen und chemischen Prozesse unseres Körpers zum Gegenstand haben, wendet er sich im Kapitel „Aufstieg“ der intentionalen Begründung zu. Nach Tremel lassen sich aktuelle wie historische Formen des Bergsteigens auf drei in der Bergsteigerliteratur genannte Motive zurückführen:

- „Ich steige auf Berge, um *Gott* zu finden!“ (religiöses Motiv)
- „Ich steige auf Berge, um *Erkenntnis* zu finden!“ (wissenschaftliches Motiv)
- „Ich steige auf Berge, um *mich selbst* zu finden!“ (existenzielles Motiv)

Diese drei Motive werden von Tremel kenntnisreich und anschaulich dargestellt, wenngleich er diese Intentionen nicht als eine hinreichende Antwort auf seine Ausgangsfrage ansieht. Deshalb beginnt das Kapitel „Gipfel“ mit dem substanziellen Einwand, dass wir Menschen überwiegend „aus Gründen handeln, die uns nicht bewusst sind“ (S. 55). Das bedeutet, dass die von den Bergsteigern angegebenen Motive nach Tremel nur eine

oberflächliche, eine dem Handeln selbst nachgeschobene Erklärungskraft besitzen. Anstatt also Bergsteiger selbst zu befragen, sieht es Tremel als dienlicher an, einen distanzierteren Blick aus (theoretischer) Ferne auf die Funktionen des Bergsteigens zu werfen. Gesucht werden von Tremel im Lichte der Allgemeinen Evolutionstheorie die natürlichen und sexuellen Selektionsvorteile des Bergsteigens.

In den Belastungen und in der Optimierung der Bewegungen beim Bergsteigen bestimmt Tremel einen stammesgeschichtlichen Überlebensvorteil: „Wer unter widrigen äußeren (natürlichen) Umständen schneller, höher, weiter und länger gehen, laufen und klettern konnte, der hatte einen Selektionsvorteil“ (S. 89). Auf diesen Vorteil sind wir in unserer modernen Gesellschaft allerdings kaum noch in dieser elementaren Weise angewiesen. Der stammesgeschichtliche Sinn sei aber noch darin zu erkennen, dass wir in Folge der erfolgreichen Ausübung bergsteigerischer Aktivitäten lustbetonte Reaktionen spüren und mit diesen quasi für unser Tun belohnt werden.

Der zweite Selektionsvorteil, das Bergsteigen im Kontext der sexuellen Selektion, mutet zunächst etwas befremdlich an, denn Bergsteigen und Sexualität haben auf den ersten Blick nichts gemeinsam. Allerdings kann Tremel auf den zweiten Blick eine Affinität entdecken: Evolutionstheoretisch seien Frauen deutlich mehr von den Gefahren der Schwangerschaft, der Geburt und der Not der „Aufzucht“ betroffen als Männer und ständen deshalb vor dem dringlichen Problem, den „richtigen“ Mann zu wählen, der gute Gene besitzt und ihnen auch Schutz zum sicheren Aufwachsen gewährt. Männer hätten demgegenüber mit anderen Problemen zu tun: Sie müssen auf Frauen anziehend, auf Rivalen aber abschre-

ckend wirken! Für eine Partnerwahl sind nach Trembl somit einerseits die *mentale Fitness* und andererseits die *körperliche Fitness* in Verbindung mit bestimmten Signalen wichtig.

Während der Durchhaltungswille und das Leistungsstreben der Bergsteiger die mentale Fitness repräsentieren, legt das erfolgreiche Agieren in lebensfeindlichen Regionen Zeugnis ab von der körperlichen Fitness. Zudem erweist sich das Bergsteigen als einigermaßen fälschungssicher und zudem als teuer: Wenn man auf Berge steigt, sendet er Signale an seine weibliche Umwelt aus, die Frau im Kontext der sexuellen Selektion so verstehen kann: Er ist fit, denn er kann sich etwas so Teueres und Nutzloses leisten! (vgl. S. 116).

Diese biologischen Funktionen des Bergsteigens passt Trembl abschließend in einen weiteren Rahmen ein, den er „Kontext der kulturellen Evolution“ nennt. Insofern sich genetische Anlagen nämlich nicht bei jedem Menschen in derselben Art und Weise als verhaltensbedeutsam durchsetzen, weist Trembl genetischen Dispositionen eher begrenzende als ermöglichende Funktionen zu. Was sich in der Natur als Überlebensvorteil genetisch niedergeschlagen hat, bedarf in der Kultur der Feinjustierung und Anpassung. Vor diesem Hintergrund stellt Trembl körperferne gesellschaftliche Differenzierungsprozesse heraus und das Bergsteigen als eine kompensatorische Möglichkeit dar, mit der der kulturell bedingte Mangel identitätsstiftender Erfahrungen über körperliche Selbstvergewisserungen bearbeitet werden kann: Beim Bergsteigen spürt man die eigene Existenz in intensiver Form körperlich.

Wenn man als Leser Genuss an den begründeten und manchmal auch überraschenden Gedankengängen Trembls empfinden will, muss man sich auf die evolutionstheoretische Argumentationsweise einlassen können. Wer Bücher oder Aufsätze von Trembl kennt, ahnt schon früh, worauf der Autor mit seinen komprimierten Auseinandersetzungen hinaus will: Gefunden werden soll eben keine im Mainstream der Bergsteigerliteratur schon vorfindliche Antwort, sondern Trembl ist an einer originelleren und grundsätzlichen Antwort gelegen: Menschen steigen freiwillig auf Berge, weil und insofern sich dabei und damit Überlebensvorteile ergeben.

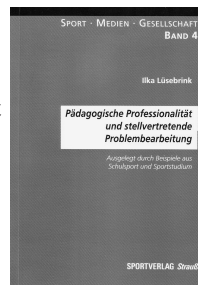
Dass sich Trembl der Breite seines evolutionstheoretischen Deutungsansatzes bewusst ist, belegen die vielen von ihm selbst vorgebrachten Einwände, die den Leser mitnehmen auf den kundigen Pfad der Antwortsuche. Insgesamt liegt damit kein Buch vor, das sich an die breite Masse kletter-sportlich interessierter Menschen richtet. Es ist vielmehr ein Buch, das abseits der breitgetretenen Erklärungsmuster eine Erstbegehung versucht: eine anspruchsvolle Gedankenkletterei durch bislang undurchstiegenes Terrain.

Peter Neumann

Lüsebrink, I. (2006).

Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium.

Köln: Strauß. 190 S., € 24,-



Ilka Lüsebrink hat mit ihrer Habilitationsschrift ein (auch) für Sportlehrer/innen interessantes Buch vorgelegt, in dem an konkreten Fallbeispielen aus dem Sportunterricht gezeigt wird, wie von Sportlehrenden und Sportstudierenden sog. *stellvertretende Problembearbeitungen* vollzogen werden.

Der Begriff der stellvertretenden Problembearbeitung bzw. -deutung geht auf den strukturtheoretischen Ansatz Pädagogischer Professionalität von Oevermann zurück, den Lüsebrink als theoretische Folie ihrer Arbeit wählt. Stark verkürzt geht es dabei darum, Lehrenden zur praktischen Bearbeitung komplexer (unterrichtlicher) Probleme eine *forschende Haltung* nahe zu bringen. Die forschende Bearbeitung von Problemen bzw. Krisen ist nach Oevermann nämlich nicht nur Wissenschaftler/innen vorbehalten, sondern sollte ebenfalls (selbstständig) durch die Lehrer/innen erfolgen. Um eine solche forschende Haltung zu erreichen ist es notwendig, den einzelnen Fall rekonstruierend zu verstehen.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen nun insgesamt neun solcher Fälle, die ausführlich und intensiv ausgelegt werden. Lüsebrink ver-

wendet hierzu zum einen von Studierenden verfasste schriftsprachliche Darstellungen sportunterrichtlicher Unglücksfälle und zum anderen die Rekonstruktionen dieser Fallbearbeitungen im Rahmen von Seminaren mit Sportstudierenden.

Die Auswahl der Fälle selbst mag zwar stark selektiv scheinen (sie wird tatsächlich auch nicht näher begründet), ihre ausführlichen und tief reichen Deutungen sind aber ausgesprochen lesenswert und bereichernd – sicher nicht nur für sportpädagogisch forschend, sondern insbesondere auch für in Schule und Hochschule ‚praktisch‘ Tätige, für die der Umgang mit den exemplarischen, typischen Problemen der Unterrichtspraxis (z. B. ungerechte Mannschaftseinteilung, (Gruppen-)Konflikte in Spielsituationen, Schülerängste, unangemessene Disziplinierungsmaßnahmen, Motivations- und Motivierungsschwierigkeiten, etc.) hohe Relevanz besitzen muss.

Der besondere Reiz der interpretativen Arbeit liegt darin, dass vielfältige und mitunter stark differierende Sichtweisen (die des Unterrichtenden selbst, die der Forscherin sowie die der Studierenden) auf den konkreten sportunterrichtlichen Unglücksfall (re)konstruiert und dabei insbesondere alternative Handlungsweisen gesucht werden. Die Fälle und deren Problemkonstruktion besitzen für den Leser einen hohen Aufforderungscharakter, sie aus der eigenen Perspektive aufzugreifen und diskursiv weiterzuführen. Zwar geht es Lüsebrink dabei primär um die Möglichkeiten und Grenzen stellvertretender Problembearbeitungen in der universitären Lehrer/innenausbildung, aber gerade z. B. auch in kollegialen Fallarbeitsgruppen im Rahmen der pädagogischen Supervision an Schulen könnten die Fälle diskutiert werden und zu neuen Perspektiven und Möglichkeiten des Umgangs mit derartigen Situationen führen. Es stellen sich dann Fragen wie z. B.: Habe ich selbst solche Situationen auch schon erlebt und wie habe ich mich dabei verhalten? Würde ich heute (z. B. als erfahrene/r Sportlehrer/in) gleich, ähnlich oder ganz anders reagieren? Ergeben sich für mich in den Situationen andere bzw. weitere Problemkonstruktionen als bei den noch praxis-unerfahrenen Lehramtsstudierenden? Etc.

Sportlehrer/innen werden sicherlich am meisten von der über ca. zwei

Drittel der Arbeit entfalteten Fallarbeit profitieren können. Darüber hinaus bietet Lüsebrinks Arbeit jedoch auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (durch die Konfrontation einer gängigen Konzeption Pädagogischer Professionalität mit konkreten Beispielen) sowie aus hochschuldidaktischer Perspektive (durch den Entwurf eines entsprechenden Fallarbeit-Seminars für angehende Sportlehrer) wertvolle Impulse.
Claus Krieger

Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.) (2006). **Handbuch Sport und Geschlecht**. Schorndorf: Hofmann. 332 S., € 29,80.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Themenbereich Sport und Geschlecht hat in den vergangenen 25 Jahren sukzessive zugenommen und ist inzwischen stark ausdifferenziert und kaum



mehr zu überschauen. Ein Handbuch „Sport und Geschlecht“ ist also längst überfällig. Herausgegeben haben es die Kölner Sportwissenschaftlerinnen Ilse Hartmann-Tews und Bettina Rulofs, die damit anspruchsvolle Ziele verfolgen: Sie möchten mit dem Handbuch die Zusammenhänge von Sport resp. Bewegung und Geschlecht(erordnung) systematisch darlegen und einen „Überblick über relevante Forschungsthemen“ (S. 10) geben. Zudem soll eine Grundlage dafür geschaffen werden, dass aktuell und zukünftig in der Sportpraxis tätige Personen für geschlechtsbezogene Fragestellungen sensibilisiert werden (vgl. S. 9).

21 Autorinnen und 8 Autoren haben an diesem Vorhaben mitgewirkt. Damit wird deutlich, dass die Geschlechterthematik erfreulicherweise nicht länger alleiniges Anliegen von Frauen ist, gleichwohl aber die Beteiligung von Männern bisher auf einige wenige Forscher beschränkt bleibt. Das Handbuch umfasst 28 Beiträge, die von einem Vorwort und einem Anhang mit Autor/innenverzeichnis sowie ausgewählten Internetadressen zur (nicht ausschließlich sportbezogenen) Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik eingerahmt werden. Die Beiträge wurden in die folgenden 8 Kapitel gegliedert:

- A: Theoretische Grundlagen und historische Hindergründe
- B: Körper und Sport – biomedizinische und psychosoziale Grundlagen
- C: Bewegung, Sport und Geschlechter-Identitäten
- D: Partizipation und Praxis – Sporttreiben aus Geschlechterperspektive
- E: Soziale Strukturen und Organisationen im Sport aus der Geschlechterperspektive
- F: Soziale Konstruktion von Geschlecht in sportbezogenen Medien
- G: Geschlechtsbezogene Pädagogik im Sport
- H: Sportentwicklung und Gleichstellungspolitik – nationale und internationale Perspektiven

Kapitel A hat einleitenden und grundlegenden Charakter und bietet auch für „Neulinge“ auf dem Gebiet der Geschlechterforschung einen empfehlenswerten Einstieg. Wetterer legt in ihrem Beitrag Entwicklungen und Perspektiven der allgemeinen Geschlechtersozio­logie dar, die Hartmann-Tews dann ihrerseits für den Sport bzw. die Sportwissenschaften aufgreift und konkretisiert. Es lohnt sich, diese beiden Beiträge in der genannten Reihenfolge zu lesen, auch wenn dazwischen der Beitrag von Pfister platziert wurde, in dem die Beziehung von Sport und Geschlecht in ihrer historischen Entwicklung aufgezeigt wird. Es wird deutlich, dass der aktuellen Geschlechterforschung eine (sozial-)konstruktivistische Perspektive zugrunde liegt.

Allerdings folgen nicht alle im Handbuch versammelten Beiträge konsequent dieser Sichtweise. Insbesondere in Kapitel B fallen Bös und Schneider („Differenzielle Aspekte motorischer Entwicklung in Abhängigkeit vom Geschlecht“) und Mrazek („Somatische Kultur, Körperkonzept und Geschlecht“) teilweise dahinter zurück, indem sie auf „geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede“ (Bös & Schneider, 56) bzw. auf die aus konstruktivistischer Perspektive überholte sex-gender-Unterscheidung (Mrazek, 79) rekurrieren. Dies ist insofern nicht weiter überraschend, als zumindest in den naturwissenschaftlichen Disziplinen konstruktivistische Ansätze bisher noch wenig thematisiert wurden. Dennoch ist positiv hervorzuheben, dass mit dem Beitrag von Bös und Schneider zumindest ein naturwissenschaftlicher Beitrag

in das ansonsten sozialwissenschaftlich dominierte Handbuch aufgenommen wurde. Dies ist jedoch keineswegs als Vorwurf (etwa an die Herausgeberinnen) zu verstehen – es spiegelt vielmehr die Entwicklung und den aktuellen Stand der von Soziologie und Pädagogik geprägten sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung wider.

Es würde nun den Rahmen sprengen, alle weiteren Beiträge ausführlich zu besprechen und zu würdigen, wenngleich alle interessante und ganz unterschiedliche Facetten der Thematik beleuchten. Dabei finden sowohl Themen Berücksichtigung, die in der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung bereits seit vielen Jahren etabliert sind, wie beispielsweise die Koedukationsdebatte oder Geschlechterverhältnisse in Sportvereinen, als auch bisher noch nicht oder allenfalls am Rande wahrgenommene und wenig beforschte Themen wie eine Geschlechterperspektive auf den Gesundheitssport, den Sport in Unterhaltungsfilmern oder in Kinderbüchern. Ob die aufgenommenen Themen wirklich alle zu den *relevanten* Forschungsthemen gehören, wird gerade in bisher wenig beforschten Gebieten erst die Zukunft zeigen können.

Die einzelnen Beiträge sind in ihrer Anlage höchst unterschiedlich: Während manche Autor/innen vornehmlich eigene Forschungsergebnisse zu z. T. eng umrissenen Themen vorstellen (z. B. Klein zu „Geschlechtsbezogene[n] Vermarktungsstrategien kommerzieller Sportanbieter“), geben andere einen breiteren Überblick über den nationalen (z. B. Anders zur „Geschlechtsbezogenen Partizipation im Spitzensport“), z. T. auch internationalen Forschungsstand (z. B. Kleindienst-Cachay und Heckemeyer zu „Frauen in Männerdomänen des Sports“). Darüber hinaus wird in manchen Beiträgen der theoretischen Fundierung Raum gegeben (z. B. Combrink zu „Geschlechterverhältnisse[n] in Sportvereinen und -verbänden“), in anderen dominiert die Darstellung empirischer Forschungsergebnisse (z. B. Burrmann zu „Geschlechtsbezogene[r] Partizipation im Freizeit- und Spitzensport“). Trotz dieser Unterschiedlichkeit gelingt es allen Beiträgen, einen Einblick in bzw. Überblick über die jeweilige Thematik zu geben. Dass die Qualität dabei durchaus variiert, liegt bei der Vielzahl der Beiträge auf der Hand.

Die Breite und Vielschichtigkeit der Themen macht die eingangs postulierte systematische Darlegung zu einem sehr schwierigen Unterfangen, doch die vorliegende Systematik ist nachvollziehbar und durchaus überzeugend, wenngleich es z. T. (vielleicht unvermeidbare) inhaltliche Überschneidungen einzelner Beiträge gibt und weitere Forschungsfelder, die als ebenso relevant wie die aufgenommenen betrachtet werden können, unberücksichtigt bleiben (z. B. Genderperspektive auf Sporttreiben im Alter oder soziale Ungleichheit und Sport).

Für Sportlehrkräfte sind vermutlich zunächst einmal die Beiträge interessant, die einen expliziten Schulbezug bzw. pädagogischen Bezug aufweisen. Dem sind drei Beiträge zuzurechnen: Gramespacher gibt in Kapitel E einen knappen historischen Überblick über schulische Erziehung aus Geschlechterperspektive und stellt dann die geschlechtsbezogene Schul(sport)entwicklung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Kugelmann, Röger und Weigelt zeichnen in

Kapitel G die Koedukationsdebatte nach und geben auf Basis des aktuellen Diskussionsstandes Empfehlungen für die Unterrichtspraxis. Diese Empfehlungen sind nicht zuletzt deshalb so überzeugend, weil sie sie anhand eines Fallbeispiels konkretisieren und reflektieren. Combrink und Marienfeld thematisieren im gleichen Kapitel die Konzepte der parteilichen Mädchenarbeit und der reflektierten Jungenarbeit, die beide sowohl in die inner- als auch in die außerschulische Jugendarbeit Eingang gefunden haben. Daneben sollte unbedingt auch der Beitrag von Neuber zu männlicher Identitätsentwicklung im Sport herangezogen werden, denn in der schulischen Geschlechterforschung wurde diese Perspektive lange vernachlässigt. Zudem bezieht Neuber seine Überlegungen im Wesentlichen auf Heranwachsende, die ja immer auch Schüler sind. Darüber hinaus sind selbstverständlich auch viele weitere Beiträge für die Auseinandersetzung mit pädagogisch akzentuierten Geschlechterfragen befruchtend.

Das Handbuch ist sehr übersichtlich und leser/innenfreundlich aufgebaut: jedes Kapitel beginnt mit einer Übersicht über die in ihm versammelten Beiträge und jedem Beitrag ist ein kurzes Abstract sowie seine Gliederung vorangestellt. Insbesondere die Gliederungen der einzelnen Beiträge ermöglichen meist einen guten und vor allem schnellen Überblick über das dann Folgende und sind hilfreich bei der individuellen Zusammenstellung der Lektüre.

Fazit: Das Handbuch Sport und Geschlecht greift die Thematik umfassend auf, bündelt eine Vielzahl von Forschungsergebnissen sowie den aktuellen Forschungsstand und eröffnet auch partiell zukünftige Forschungsperspektiven. Unbestritten ist, dass das Handbuch zur angestrebten Sensibilisierung für eine Geschlechterperspektive auf verschiedene Felder von Körper, Bewegung und Sport beitragen kann und es ist zu wünschen, dass es in diesem Sinne große Verbreitung findet.

Judith Frohn

Literatur-Dokumentationen

Zusammengestellt von Dr. Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

BYL, J.: **Auf- und Abwärmen ohne Trott.** 101 motivierende Übungen und Spiele für Kinder und Jugendliche. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr, 2005. 193 S., € 14,80.

Seit einiger Zeit gibt es nun auch im Verlag an der Ruhr ein Fachbuch mit „anregenden und motivierenden“ (S. 15) Bewegungs- und Spielformen zum Auf- und Abwärmen, das dem gängigen Trott im Sportunterricht entgegenwirken soll. Dazu wurde die Spiele-Sammlung mit 101 Spielideen eines kanadischen Autors für den deutschsprachigen Raum übersetzt

und bearbeitet. Die Spielideen im ersten Teil (Nr. 1–41) betreffen das allgemeine Aufwärmen und teilweise gleichfalls auch das Abwärmen. Sie bestehen fast ausschließlich aus Lauf-, Fang- und Staffelspielen, wie sie größtenteils auch bei uns bekannt sind (evtl. unter einem anderen Namen). Der zweite und umfangreichere Teil (Nr. 42–101) beinhaltet ausschließlich sportspiel-spezifische Auf- und Abwärmenspiele für Badminton, Baseball, Basketball, Football, Eishockey, Fußball (!) und Volleyball. Die einzelnen Spielformen sind dabei sehr eng an die spezifischen Geräte und Fach-

methodiken für die jeweiligen Sportspiele gebunden. Die Konzentration des Auf- und Abwärmens ausschließlich auf Sportspiele lässt sich sicherlich auf den Werdegang des Autors als „aktiver Ballspieler“ und als Buchautor über Sportspiele zurückführen. Die dabei ausgewählten Sportspiele selbst sind eher Bestandteil der nordamerikanischen Sportkultur, bei uns teilweise so genannte Randsportarten und/oder relativ selten im Schulsport anzutreffen. Leider wird im Buchtitel (und auch nicht im Untertitel) die recht spezifische inhaltliche Ausrichtung dieses Fachbuchs in Richtung

auf ausgewählte kleine Spiele sowie Sportspiele nicht deutlich. Dieser Umstand dürfte aber den Kreis der Interessenten erheblich einschränken, zumal andere Fachbücher zum Thema inhaltlich breiter angelegt sind.

H.-J. Engler

Lange, H./Sinning, S.: **Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht**. Limpert: Wiebelsheim, 2007. 176 S., € 14,95.

Ist von „Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht“ die Rede, sind die Erwartungshaltungen an eine solche Publikation bald einmal formuliert: Insbesondere das Kämpfen müsste doch aus (sport-)pädagogischer Sicht zumindest einer Art psycho-hygienischem Ventil dienen, indem ein konstruktiver Beitrag zur *Aggressionsbewältigung* und zur *Gewaltprävention* geleistet wird. Um sich im sog. wahren Leben behaupten zu können, braucht es Durchsetzungsvermögen. Zu dieser Kompetenz der (motorischen) *Schlagfertigkeit* soll ein entsprechendes Programm beitragen, das physisch *und* mental „stark“ mache. Das leuchtet ein und die beiden Autoren (Sie und Er im Hochschuldienst erfolgreich tätig) können denn auch solche Erwartungen überzeugend erfüllen.

In einem *ersten Teil* werden die gehegten Wirkungshoffnungen im Umkreis des Kernthemas in einer differenziert geführten Diskussion sportpädagogisch erörtert und entsprechende Folgerungen praxisrelevant aufgezeigt. *Danach* finden die Leser/-innen ein äußerst reichhaltiges, praxisbezogenes Angebot: Die Auswahl der Übungen ist gekonnt recherchiert und strukturiert kommentiert, insbesondere die Variationshinweise sind sinnvoll gereiht und maßgeschneidert dosiert.

Und *abschließend* fehlen auch die Perspektiven und Lernmöglichkeiten für schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht: Stets geht es darum, die eigenverantwortete Risikobereitschaft mit der empathisch zu praktizierenden Achtsamkeit gegenüber den Partnern als Pole einer Einheit verbinden zu lernen: Eine in der Tat höchst anspruchsvolle Herausforderung im sozial-ethischen Bereich, die lehrer/innenseits geleitet und behutsam begleitet werden muss.

Zum Schluss: Allein schon die treffliche Bild(er)auswahl und die attrak-

tive grafische Aufmachung verführen gleichsam zum Lesen, was mit dazu beitragen mag, dieses – für das soziale Lernen und die *Fairplay-Erziehung* zentrale – Thema „flächendeckend“ und auch erfolgreich in die Tat umzusetzen ...

Arturo Hotz

Decker, J./Mize, M.: **Walking**. 40 Spiele und Fitnessübungen für Kinder und Jugendliche. Mülheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr, 2006. 129 S., € 14,80.

Der Verlag hat ein amerikanisches Fachbuch übersetzen und bearbeiten lassen. Das war eine begrüßenswerte Entscheidung, denn die beiden Autorinnen legen ein praxiserprobtes Konzept zum Walking vor („Ideen, die bei uns gut funktioniert haben“, S. 9), das Kinder und Jugendliche (10-19 Jahre) durchaus zu mehr Bewegung im Schulsport und darüber hinaus motivieren kann. Die 37 Fitnessübungen und drei Walking-Spiele sind inhaltlich und organisatorisch so ausgerichtet, dass sie viel Spaß machen und die damit verbundenen Trainingsbelastungen während der Aktivität kaum wahrgenommen werden (vgl. S. 8). Viele der hier vorgeschlagenen Fitness-Aufgaben werden Sportlehrkräften recht bekannt vorkommen (z. B. Schnitzeljagd, Schatzsuche, Walking-Staffeln, Bierdeckellauf), teilweise auch unter anderen Namen oder als Variation; das Buch enthält aber auch viele gute Ideen, die für viele von uns neu sein dürften. Die Fitness-Aufgaben werden alle ausführlich beschrieben, durch mögliche Varianten und brauchbare Tipps ergänzt sowie mit vorgefertigten Arbeitsblättern versehen. Kinder und Jugendliche können so – einzeln oder in Gruppen – eigene Walking-Tagebücher als zusätzliche Motivationshilfe und als Erfolgskontrolle führen. Lehrkräfte verfügen hier über einen umfassenden Leitfaden, der die Planung und Vorbereitung von Unterricht sehr erleichtern kann. Dies betrifft nicht nur den Themenschwerpunkt von Sportstunden, sondern beispielsweise auch das Auf- und Abwärmen.

Der Materialienband enthält weiterhin 18 Lerneinheiten zur Vermittlung bzw. zum Erwerb von Hintergrundwissen zum Walking. Schwerpunktthemen sind Trainingsgrundsätze und die Orientierung an der eigenen Herzfrequenz sowie vor allem die Ernährung einschließlich Tabellen zur

Kalorien-Aufnahme und -Verbrennung durch Walking. Hier wird die vorrangige Intention der Autorinnen deutlich: Mehr Bewegung durch Walking (besonders für Bewegungsmuffel) und weniger Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. Natürlich lassen sich auch im Sinne von Nordic Walking gegebenenfalls vorhandene Stöcke mit in viele der Bewegungsaktivitäten einbeziehen.

H.-J. Engler

Lange, A./Sinning, S.: **Spiele im Wasser**. Wiebelsheim: Limpert Verlag, 2005. 102 S., € 12,95.

Die beiden Expertinnen für Schwimmen aus dem universitären Bereich präsentieren in diesem Fachbuch annähernd 100 Spiel- und Bewegungsformen im Wasser, die sie im Rahmen der Lehrerbildung „gespielt“ haben und die auch „für den Sportunterricht gut geeignet“ (S. 18) sein sollen. Um eine Ordnung oder bessere Übersicht für Leser zu erreichen, sind die Spiele nach folgenden thematischen Schwerpunkten geordnet: Toben (besser: Kämpfen oder Kampfspiele?), Fangspiele, Staffeln, Wurfspiele und Tauchspiele.

Jeder Schwerpunkt wird mit einer kurzen (ca. 1 Seite) Charakterisierung der Thematik, den damit verbundenen Zielen sowie unterrichtsorganisatorischen Tipps und Ratschlägen eingeleitet. Es folgen die einzelnen Spiele mit recht ausführlichen Beschreibungen sowie fast durchgängig mit ergänzenden Fotos oder Zeichnungen und „Variationen/eigene Ideen“. In diesen Variationen liegt der besondere Wert dieses Fachbuchs, denn die meisten der hier eingebrachten Spiele dürften in ihrer Grundform erfahrenen Sportlehrkräften bereits gut bekannt sein, zumindest in ihrer Hallen-Version. Warum ausgerechnet ganz bestimmte Spiele (z. B. die Schneeballschlacht auf S. 35) ohne eigene Ideen der Autorinnen für durchaus mögliche und auch allgemein bekannte Variationen auskommen müssen, lässt sich nicht erschließen. Ansonsten sind viele Spiele sowohl für flaches als auch für tiefes Wasser geeignet, sodass Nicht-Schwimmer wie Schwimmer gleichermaßen Bewegungsangebote erhalten können. Über die Verwendung dieser Spiele im Schwimmunterricht sowie zur Vermittlung und Organisation informiert ein einleitender Theorieteil.

H.-J. Engler

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

„Fit für Integration?“

Hinter dieser rhetorischen Frage verbirgt sich ein latentes Problem, mit dem auch der DSLV sich auf Bundes- und Landesebene in seiner konzeptionellen Perspektive unbedingt beschäftigen muss, denn dieses Thema hat nicht nur durch hinreichend bekannte Vorfälle auf Sportveranstaltungen, sondern auch durch entsprechende reaktive Initiativen eine enorme Eigendynamik bekommen.

Etliche Aspekte dieses sportgesellschaftlichen Spannungsfeldes wurden deutlich während einer Podiumsdiskussion im Rahmen der „inter.kult 07“ in Osnabrück, die von der oben zitierten Leitfrage ausging und vom RTL-Kommentator Uli Potofski moderiert wurde. Leider war die Zusammensetzung des Podiums durch die Teilnahme der Fußballprofis Patrick Owomayela und Jo Enochs, der DFB-Beauftragten für Integration Gül Keskiner und Charles Huber, der eine Beratungsagentur für Fußballer betreibt, sehr fußballlastig, andererseits aber auch sehr authentisch durch eigene Erfahrungen in Deutschland: Enochs ist ein Amerikaner, der seit Jahren für den VfL Osnabrück spielt, Frau Keskiner ist türkischer Abstammung, Owomayela und Huber haben eine schwarze Hautfarbe.

Die negativen Begleiterscheinungen, die häufig assoziiert werden mit ethnisch ausgerichteten Fußballmannschaften – allein in Berlin kam es, so berichtete der Osnabrücker Sportwissenschaftler Prof. Christian Wopp aus einem Forschungsprojekt, in einem Jahr zu 300 Spielabbrüchen – werden jedoch im Regelfall mehr als kompensiert durch die von der Mehrheit der Sportler als Selbstverständlichkeit interpretierte und praktizierte Integration. Auch die Direktorin für Breitensport des DOSB, Dr. Karin Fehres, betonte den offensiven Umgang mit der

Thematik: Analyse der Probleme und nachhaltige Programme zu deren Lösung. Sie lobte durchaus die Initiativen des DFB, stellte jedoch vielmehr das derzeit noch eher verdrängte Problem der Integration insbesondere muslimischer Mädchen in den Focus ihrer Ausführungen.

Einig waren sich die Diskutanten in der Einschätzung, der Sport könne, auch wenn er sicher hinsichtlich der Integration im weitesten Sinne eine herausragende Stellung einnimmt, kein alleiniger Königsweg sein. Notwendig sei vielmehr ein umfassendes Konzept, in das alle gesellschaftlichen Gruppen und Entscheidungsträger eingebunden sind und natürlich die entsprechenden personalen und finanziellen Ressourcen.

Dank der geschickten Moderation in der anschließenden Diskussionsrunde ergab sich für den DSLV-Vertreter aus dem Bundesvorstand, Gerd Oberschelp, die Möglichkeit, die Position des Verbandes darzustellen. Danach ist es unumgänglich, den Schulsport als fundamentale Basis des gesamten Sporttreibens – wie es auch im Motto des DSLV-Kongresses 2008 „Schulsport bewegt alle“ zum Ausdruck kommt – mit ins Boot zu nehmen. Bei allem guten Willen der Sportlehrer zur Integration, Sozialisation, Kommunikation, Kompensation und wie immer auch diese oder ähnlich Schlagwörter lauten mögen, die in den Sportunterricht einfließen sollen, kann dieser Anspruch jedoch nur graue Theorie bleiben. Ausgehend vom Tenor der Diskussion und der Bereitschaft der Sportlehrer zur Kooperation, fand die alte DSLV-Forderung nach der täglichen Bewegungszeit, mindestens aber nach der Wiedereinführung der 3. Sportstunde, den großen Beifall der zahlreichen Zuhörer, unter ihnen auch Landtagsabgeordnete. Bleibt zu hoffen, dass die Notwendigkeit einer solchen Maßnahme, die auch vehement vom Oberbürgermeister der Stadt Osnabrück unterstützt wurde, irgendwann

in allen Kultusministerien eingesehen und dann auch realisiert wird, wenn auch der Schulsport „fit machen soll für die Integration“. *Gerd Oberschelp*

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Neue Mitglieder im DSLV – LV NRW

Im ersten Halbjahr 2007 haben **47 neue Mitglieder** den Weg zum Deutschen Sportlehrerverband in Nordrhein-Westfalen gefunden.

Ich heiße alle neuen Mitglieder herzlich willkommen und wünsche Ihnen eine erfolgreiche Arbeit in der Schule. In der heutigen Zeit, die durch häufige Veränderungen und ständiges Herumexperimentieren im Bildungsbereich gekennzeichnet ist, sind viele Stimmen erforderlich, um sich Gehör zu verschaffen und Wirkung zu erzielen. Allein das macht schon den Beitritt zum Sportlehrerverband sinnvoll.

Wir hoffen, dass wir jedem Mitglied mit Rat und Tat durch unseren Beratungsdienst zur Seite stehen können. Der regelmäßige Bezug der Zeitschrift „sportunterricht“ kann nach außen Zeichen dafür sein, dass unsere Mitglieder sportpolitisch und schulpolitisch mitdenken und sportpädagogisch gut informierte und qualifizierte Lehrkräfte sind.

Ich hoffe, dass Sie regelmäßig an unseren Fortbildungsmaßnahmen im Verlauf der Jahre erfolgreich teilnehmen können und Sie besonders bei den beiden Tagungen im Frühjahr und im Herbst viele gleichgesinnte Kolleginnen und Kollegen finden.

Den neuen Mitgliedern wünsche ich nochmals alles Gute und danke Ihnen schon jetzt für Ihre Mitgliedschaft und Mitarbeit in unserem Verband.

Helmut Zimmermann
Präsident

Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

Unihockey im Schulsport

Termin: 15./16. 12. 2007. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Unihockey ist eine der beliebtesten Schulsportarten in Skandinavien und der Schweiz und wird auch bereits in vielen Bundesländern Deutschlands gespielt. Das rasante Spiel mit dem kleinen weißen Lochball und den leichten Plastikschlägern ist an vielen Schulen ein absoluter Renner. Temporeich, attraktiv, verletzungsarm sowie mit einfachen und verständlichen Regeln versehen, kann es sofort von allen gespielt werden. Viele Sportlehrer/innen loben das konditions- und koordinationsfördernde Mannschaftsspiel, bei dem Teamgeist ganz groß geschrieben wird, in den höchsten Tönen. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referenten:* Vertreter des Unihockey-Verbandes NRW. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.).

Anmelde-Hinweise!

Grundsätzlich gilt für **alle** Fortbildungsveranstaltungen folgendes **Anmeldeverfahren:**

- Melden Sie sich bitte **schriftlich** an, und geben Sie dabei Ihre **vollständige Adresse** (mit **Telefonnummer, E-Mail-Adresse**), Ihre **Mitgliedsnummer** (falls vorhanden) und die Schulform an.
- **Sollte bei der Anmeldeadresse ein E-Mail-Kontakt angegeben worden sein, können Sie sich auch per E-Mail anmelden und die Lehrgangsgebühren auf das Konto überweisen, das Ihnen anschließend von der Lehrgangsleitung genannt wird!**
- Teilen Sie uns bei Wochenendveranstaltungen auch mit, ob eine **Teilnahme mit oder ohne Übernachtung** gewünscht wird.
- Geben Sie an, ob eine **Anfahrtsilfe** zum Lehrgangsort gewünscht wird.
- **Die Anmeldung ist nur gültig, wenn die Lehrgangs- bzw. Veranstaltungsgebühr als Verrechnungsscheck beiliegt oder auf das Ihnen evtl. mitgeteilte Konto überwiesen wurde!**
- Wenn keine **Absage** erfolgt (bzw. die Lehrgangsgebühr abgebucht wurde), gilt die Anmeldung als angenommen.
- Vergessen Sie bitte nicht, sich von ihrer Schulleitung formlos bescheinigen zu lassen, dass ihre Teilnahme an der Veranstaltung im dienstlichen Interesse liegt. Anderenfalls sind Dienstunfallschutz und ggf. steuerliche Anerkennung nicht gesichert.
- **Wir bitten um Verständnis dafür, dass die Lehrgangsgebühr bei Nichterscheinen zur Veranstaltung oder bei kurzfristiger Absage grundsätzlich nicht zurückgezahlt werden kann!**

Ende: 12.30 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 22. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für Ref./LAA 33 €.

Anmeldungen an:
Carsten Liman
Straußstr. 2, 47057 Duisburg
Tel. 02 03/5 45 16 99
E-Mail: carsten_liman@yahoo.de

Miteinander üben und gegeneinander spielen – von der Hand zum Racket

„Spaß am Spiel mit dem Badmintonschläger“

Termin: 12./13. Januar 2008. *Ort:* Mülheim an der Ruhr, Südstr. 25, Badminton-Leistungszentrum „Haus des Sports“ (1 km südlich vom Bahnhof). *Themenschwerpunkte:* Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Inhaltsbereichen „das Spiel entdecken und Spielräume nutzen“ und „den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“. Erarbeiten und erproben verschiedener Spielformen mit dem Schwerpunkt Hand-Augen-Koordination und Laufgewandtheit – Transfer zu anderen Rückschlagspielen, Übungsformen zur Kommunikation und Interaktion im Übungsbetrieb, Einbindung in Schulprogrammgestaltung durch Wettkampfformen; Erkennen und korrigieren unfunktionaler Bewegungen (Techniken), Verbesserung der Fitness durch Badminton, Verletzungsprophylaxe; Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Verein (Talentsuche/Talentförderung) ... *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* erforderlich sind Turnschuhe mit hellen bzw. nicht färbenden Sohlen (sofern vorhanden, bitte eigenen Badmintonschläger mitbringen). *Referenten:* Klaus Walter, Martina Przybilla, Klaus Przybilla (Badminton-Landesverband NRW). *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 25. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für Ref./LAA 33 €.

Pilates – eine Einführung

Termin: 19. 1. 2008 (Sa.). *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Thema:* Eine Einführung in die sehr sanfte Trainingsmethode nach Joseph Pilates – ein Übungskonzept, das auf dem Gleichgewicht von Körper und Geist basiert. Dabei geht es in erster Linie um die Stärkung tiefliegender Musku-

latur, die Verbesserung der Körperhaltung und die Geschmeidigkeit von Bewegungen. Jede Übung wird kontrolliert, konzentriert, fließend und mit unterstützender Atmung ausgeführt. Der Schwerpunkt liegt auf der Körperkontrolle, welche unabhängig von Alter und Leistungsfähigkeit der Garant für mehr Körperbalance und Beweglichkeit ist. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderpädagogen/innen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte bequeme Kleidung, Socken und Hallensportschuhe mitbringen). *Referentin:* Sabine Weiher, Herten. *Beginn:* 14 Uhr. *Ende:* ca. 18.15 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 15. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 18 €, für Nichtmitglieder 28 €, für Ref./LAA 23 €. (Die Kosten beinhalten auch Kaffee, Kuchen und Abendessen.)

Anmeldungen an:
Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41/52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Einführung in das Trampolinturnen

Termin: 19./20. 1. 2008. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden Grundlagen des Trampolinturnens vermittelt. Außerdem werden Aspekte von Sicherheit und Unfallverhütung angesprochen. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Sven Ricken. *Beginn:* 15 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.30 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 24. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für Ref./LAA 33 €.

Anmeldungen an:
Eduard Haag, Hildesheimer Weg 3
40468 Düsseldorf, Tel. 02 11/42 51 08
E-Mail: eduard.haag@t-online.de

Höhenflüge sicher vermitteln: Qualifizierung zum sicheren und attraktiven Minitrampolin-Turnen für alle

(Erwerb des Minitrampolin-Basis-scheins für Schul- und Breitensport)
Termin: 9./10. 2. 2008. *Ort:* Bergisch Gladbach, Landesturnschule des Rheinischen Turnbundes (RTB). *Thema:* Diese vom Deutschen Turnerbund 2007 neu entwickelte „Basisqualifikation Minitrampolin“ für Sportlehrerinnen und Sportlehrer,

die inhaltlich die Kenntnisse und praktischen Erfahrungen vermittelt, wie sie vom GUVV und im Runderlass für den Schulsport NRW gefordert werden, schließt mit einem Zertifikat für die Teilnehmer/innen ab. Bei dieser Veranstaltung werden vom spielerischen Luftsprung bis zum Salto, vom einfachen Gruppenspringen bis zu Überschlägen über die „Gummikuh“, von der formgebundenen Technikschiulung bis zu freien gestalterischen Präsentationsformen – über die Mindestanforderungen des Erlasses hinaus – Beispiele und Anregungen für attraktives Turnen entwickelt, sodass auch für „alte Hasen“ unter den Teilnehmern Interessantes geboten wird. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen, von der Primarstufe (3./4. Schuljahr) bis zur Sekundarstufe II. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Jürgen Schmidt-Sinns (Wiehl), er ist für die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung dieses DTB-Basissscheins und des dazugehörigen Medienpaketes verantwortlich. *Beginn:* 10.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.30 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 22. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 32 €, für Nichtmitglieder 58 €, für Ref./LAA 42 €.

Anmeldungen an:
Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41 / 52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Fortbildungsveranstaltungen in den Kreis- u. Stadtverbänden

Rhönrad-Turnen

„Freiflug“, „Hoher Stand“ oder „Mercedesstern“ – eine Erlebnisturnsportart in der Halle
Termin: 15. 12. 2007. *Ort:* Mönchengladbach, Sporthalle der Bischöflichen Marienschule, Marienburger Straße. *Themenschwerpunkte:* Die Veranstaltung wird neben einer theoretischen Einheit (Geschichte, Technik, Methodik, Sicherheit) vor allem einen hohen Praxisanteil aufweisen: Von ersten Versuchen bis zum kleinen Schauturnen, vom Liegestütz über Brücken bis zu Freiflügen, ob einzeln oder zu zweit im Rad. Angesprochen werden Trainingsideen, angewandte Hilfestellung, Geraderollen, große und kleine Spirale, Paarturnen (gerade), Rundschaukel ... Das Rhönrad-Turnen stellt in besonderer Weise einen Bezug zu den neuen Sport-Lehrplänen her. So werden im




Ihr Spezialist für Klassenfahrten

...Ski-Klassenfahrten 2007/2008

Skiwoche inkl. Hin- und Rückfahrt, Übernachtung/Vollpension, Skipass
ab 230,- € p. P.*

*Kurzsparr Wochen im Dezember schon ab 199,- € p. P.**

...Erlebniswochen 2007

mit sportpädagogischem Inhalt
5-Tages-Programme inkl. 4 x Übernachtung/Vollpension und Aktivprogramm
z.B. Sportaktionswochen in Mallnitz
145,- € p. P.*
z.B. Inselwoche auf Langeoog
132,- € p. P.*

...Städte und Entdeckungsreisen 2007

5,5-Tages-Fahrt inkl. Hin- und Rückfahrt, 4 x Übernachtung/Halbpension und Programm
z.B. Toskana oder Gardasee
ab 169,- € p. P.*

* jeder 16. Teilnehmer ist frei – anteilmäßig – entspricht 6,25% vom Gesamtreisepreis






www.kluehspies.com

Reisebüro Klühspies GmbH Ohler Weg 10 D-58553 Halver-Oberbrügge Tel.: +49 (0)2351 / 97 86-0

Sportbereich „Bewegen an Geräten“ insbesondere die Wahrnehmungsfähigkeit verbessert, Bewegungserfahrungen erweitert und nicht zuletzt etwas gewagt und verantwortet an einem Turngerät, das sich selbst auch bewegt! *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. Körpergröße ab 180 cm bitte bei der Anmeldung unbedingt angeben! „Moderne“, dicke Hallen- bzw. Sportschuhe sind für das Rhönrad-Turnen ungeeignet. Für ein sicheres Turnen

sind einfache, flache (geschnürte Sommer-)Leinenschuhe (für draußen) besonders geeignet und möglichst eng sitzende normale Sportkleidung! *Referent:* Wolfgang Rescheleit (Sportlehrer und Rhönrad-Trainer). *Beginn:* 9 Uhr. *Ende:* 13 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, für LAA/Referendare 14 €. *Anmeldungen an:* Horst Gabriel, Krefelder Str. 11 52070 Aachen, Tel. 02 41 / 52 71 54 E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Eislaufen im Schulsport – Hilfen für den Unterricht (nicht nur) mit Anfängern

Termin: 11. 2. 2008. *Ort:* Eschweiler, Eissporthalle, August-Thyssen-Str. 52. *Themenschwerpunkte:* Schwerpunkt dieser Veranstaltung ist die Vermittlung von Übungsmöglichkeiten für das Eislaufen mit Schulklassen im Rahmen des Schulsportunterrichts. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten allgemeine Informationen, Anregungen, Tipps und Materialien zum Eislaufunterricht, einschließlich sicherheitsrelevanter und rechtlicher Hinweise. Im Vordergrund steht die Praxis auf dem Eis. Die Übungen können sowohl von fortgeschrittenen Anfängern als auch von fortgeschrittenen Eisläufern durchgeführt werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte Schlittschuhe mitbringen; Ausleihe = 4 €). *Referentin:* Carola Ponzelar-Reuters. *Beginn:* 14 Uhr. *Ende:* 18 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 16. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, für LAA/Referendare 14 €.

Anmeldungen an:

Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41 / 52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Landesverband Saar

Pressemitteilung

Laut SZ vom 18. 9. 2007 sieht MP Peter Müller derzeit aus finanziellen Gründen keine Möglichkeit, die dritte Sportstunde einzuführen. Auch hält er eine Verkürzung der Diskussion auf die dritte Sportstunde für unangemessen. Er lobt andere Initiativen wie „Wir im Verein mit Dir“, die er für nachhaltiger hält als ein paar Jahre dritte Sportstunde.

Das Thema „dritte Sportstunde“ beschäftigt uns jetzt schon seit mehr als einem Jahrzehnt. Seit der Abschaffung durch die damalige sozialdemokratische Landesregierung hat das Thema (zum Glück) nicht an Brisanz verloren.

Der Deutsche Sportbund hat am 16. Juni 1997 in Frankfurt ein klares Bekenntnis abgeliefert: „Der Schulsport ist als staatliche Aufgabe zu erhalten und – pädagogisch fundiert – weiterzuentwickeln. Damit unvereinbar ist

die Delegation an außerschulische Einrichtungen. Das Minimum von drei Stunden Sportunterricht für alle Schülerinnen und Schüler des allgemeinbildenden Schulwesens ist in jedem Falle zu gewährleisten.“ Dieser Stellungnahme des DSB ist nichts entgegenzusetzen.

Es geht beim schulischen Sportunterricht um einen Beitrag zur Allgemeinbildung. Allgemeinbildung bedeutet zunächst einmal Bildung für alle. Spätestens seit PISA wissen wir, dass Bildungschancen in unserem Land ungleich verteilt sind. Das trifft auch auf die Sportpartizipation zu. Wir haben zwar im Saarland die höchste Sportvereinsdichte in der Bundesrepublik Deutschland und entsprechend auch den höchsten Anteil von Kindern und Jugendlichen, die im Sportverein Sport treiben. Aber dennoch gibt es bestimmte Gruppen (z. B. Mädchen in Real- und Gesamtschulen im städtischen Einzugsgebiet) bei denen diese Entwicklung folgenlos geblieben ist. Der MP hat Recht, wenn er sagt, dass die Verkürzung der Diskussion auf die dritte Sportstunde unangemessen sei. Aber warum hat die Mehrheitsfraktion im Landtag des Saarlandes im Februar den Antrag der Grünen und der SPD zur Situation des Schulsports ohne weitere Anhörung abgelehnt? Bei diesem Antrag geht es nicht nur um die banale Forderung der Wiedereinführung der dritten Sportstunde, sondern um viele Anregungen zur Verbesserung der bestehenden Situation.

Die Diskussion zur dritten Sportstunde sollte differenziert geführt werden. Es gibt Schülerinnen und Schüler, für die die dritte Sportstunde nicht nur wünschenswert wäre, sondern ein unbedingtes Muss darstellt. Ich denke hierbei zunächst an diejenigen, die sowohl im normalen Sportunterricht aber erst recht im Sportverein keine Chance zur Erlangung von Erfolgserlebnissen haben. Nach dem vom Gesundheitsministerium des Saarlandes vorgelegten Bericht über die Schuleingangsuntersuchungen leiden mehr als 16 Prozent der Einzuschulenden unter Störungen der Grobmotorik und über zehn Prozent an Haltungsschwächen. Diese Kinder brauchen ohne Wenn und Aber eine zusätzliche Sportstunde in Form des vor zwei Jahrzehnten abgeschafften Sportförderunterrichts.

In der Grundschule gibt es Dank eines Erlasses die Möglichkeit zur Durchführung der sog. Täglichen Be-

wegungszeit. Wir wissen aber, dass die Bewegungszeit nicht der Bewegung wegen realisiert wird, sondern in hohem Maße instrumentalisiert wird, wenn der normale, zumeist kognitiv ausgerichtete Unterricht nicht mehr funktioniert. Die Tägliche Bewegungszeit ist kein Ersatz für die fehlende dritte Sportstunde in der Grundschule. Gerade in dieser Altersspanne werden durch Bewegung, Spiel und Sport elementare Reize für die Entwicklung gesetzt, die von keinem anderen Fach geleistet werden können. Anlässlich der bevorstehenden 50-Jahrfeier des DSLV-Saar wird sich der Festvortrag genau mit diesen Möglichkeiten des Sportunterrichts beschäftigen. Neben einem Mehr an Sportunterricht ist für die Grundschule daneben auch eine Qualitätsoffensive zu fordern.

Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass immer weniger Kinder schwimmen können. Nach einer Studie der DLRG liegt der Anteil der Nichtschwimmer und schlechten Schwimmer in der Bevölkerung bei über 23 Prozent. Die Situation hat sich durch die Schließung vieler Schwimmbäder verschärft. Nach Angaben der Eltern haben nur 17,1 Prozent in der Schule schwimmen gelernt. Spätestens in den weiterführenden Schulen, wo im Gegensatz zu den Grundschulen auch ausgebildete Sportlehrer zur Verfügung stehen, muss dieses Defizit durch die explizite Ausweisung einer dritten Sportstunde für den Schwimmunterricht beseitigt werden.

Sportunterricht und Sport im Verein sind zwei verschiedene Paar Schuhe. Der Erziehungsauftrag wie er gerade in den neuen Lehrplänen zum Ausdruck kommt, erstreckt sich nicht nur auf das einperspektivische Erlernen von Sportarten. Der pädagogische Sportunterricht ist mehrperspektivisch ausgerichtet. Sportunterricht will nicht nur das Leisten thematisieren, sondern darüber hinaus u. a. auch das Gesundheits- und Körperbewusstsein entwickeln. Dies können nur entsprechend ausgebildete Sportlehrer. Der Sportverein stellt keinen Ersatz, sondern nur eine Ergänzung des schulischen Sportunterrichts dar. Inwiefern hier Kooperationsprojekte zwischen Schule und Verein nachhaltiger sein können als ein qualitativ hochwertiger Sportunterricht ist nicht ersichtlich.

*Der Präsident des DSLV-Saar
Univ.-Prof. Dr. Georg Wydra*

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Eckart Balz & Peter Neumann

Schulsport im Saldo: Differenzen prüfen

Für den Schulsport sind Differenzen zwischen pädagogischen Ansprüchen und ihrer Verwirklichung konstitutiv. Mit diesem Beitrag wird der Saldo (z. B. zwischen gewünschtem Sportengagement und tatsächlicher Sportabstinenz) näher beleuchtet. Das geschieht, indem nach einer praxisorientierten Einführung in das Thema zunächst Ansprüche als begründete Forderungen systematisch erfasst, anschließend verschiedene Wirklichkeitsfacetten eingefangen und daraufhin Möglichkeiten des Umgangs mit Differenzen konstruktiv bedacht werden. Am Beispiel einer Differenzstudie – zum programmatischen und alltäglichen Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule – lässt sich diese differenzanalytische Vorgehensweise genauer darlegen und veranschaulichen.

Valerie Kastrup

Wahrnehmung von Differenzen im Sportunterricht – wie gehen Sportlehrkräfte damit um?

In dem Beitrag geht es um Differenzen zwischen den eigenen Ansprüchen von Sportlehrkräften an den Sportunterricht auf der einen Seite und der von Sportlehrkräften wahrgenommenen Wirklichkeit auf der anderen Seite. Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Sportlehrkräften zeigen, was Sportlehrkräfte als Differenzen wahrnehmen und wie sie mit diesen umgehen. Am Schluss des Beitrages werden die unterschiedlichen Umgangsformen der Sportlehrkräfte mit Differenzen analysiert und kategorisiert.

Detlef Kuhlmann

Schulsportstudien – zur Realisierung zentraler Ansprüche

Der Beitrag (re-)analysiert drei neuere Schulsportstudien dahingehend, welche Ergebnisse sie zu fünf zentralen Ansprüchen des Schulsports vorlegen. Diese Ansprüche sind: Umfang an Sportunterrichtsstunden (1), Qualifikation der Lehrkräfte (2), Vielfalt an Sportarten (3), Bildungs- und Erziehungsauftrag des Faches (4) und Messung von Leistungen (5). Wie sieht die Realität gegenüber diesen Ansprüchen aus? Die Untersuchungsergebnisse aus den drei Studien werden mit diesen Ansprüchen

kontrastiert, um die vorgefundenen Differenzen pointiert darzulegen.

*

Eckart Balz & Peter Neumann

The Balance of Physical Education: Checking the Discrepancies

Discrepancies between pedagogical goals and their realization are constitutive for physical education. In this article the authors examine this balance more closely (for example, the discrepancy between desired participation in sports and the actual abstinence from sports). They do this by firstly introducing the topic with a focus on the practice, then systematically structuring goals as conscious demands, which are followed by a view of the different facets of reality, before the authors finally constructively consider options to deal with the discrepancies. Using the example of a differential study – for the programmatic and actual value of movement, play and sports in schools – the authors can present and clarify the differential analytic procedure.

Valerie Kastrup

The Perception of Discrepancies in Physical Education: How do Physical Educators confront them?

The author investigates the discrepancies between the physical educators' own goals for physical education on one hand and their perceived reality on the other hand. Results of an interview study with physical educators show what they perceive as discrepancies and how they confront them. Finally the author analyses and categorizes the various ways physical educators treat discrepancies.

Detlef Kuhlmann

Studies on Physical Education: The Realization of central Goals

The author (re-)analyses three more recent studies on physical education under the aspect of what results they present for five central goals of physical education, which concern: 1) the number of physical education classes per week, 2) teachers' qualifications, 3) the variety of sports, 4) the educational and rearing tasks connected with physical education, and 5) evaluating performance. How does reality compare with these goals? The research results from the three studies are confronted

with these goals in order to pointedly present the found discrepancies.

*

Eckart Balz & Peter Neumann

Solde déficitaire en Education Physique et Sportive: vérifier les différences

Il faut constater qu'il y a des différences entre les exigences pédagogiques et leur réalisation en Education Physique et Sportive. Cet article veut observer de près le solde (p.ex. entre l'engagement sportif souhaité et l'abstinence sportive réelle). Dans une introduction, les auteurs mettent en considération le travail pratique pour nommer ensuite systématiquement les exigences qu'ils croient bien fondées et pour présenter encore des aspects différents de la réalité. La réflexion porte ensuite sur les possibilités de surmonter les différences constatées. A l'exemple d'une étude différenciée portant sur la valeur programmatique et quotidienne des activités motrices, ludiques et sportives les auteurs présentent et expliquent cette méthode qui est basée sur une analyse des différences.

Valerie Kastrup

La perception de différences dans les cours d'EPS – comment les enseignants réagissent-ils?

L'auteure étudie les différences entre les exigences que les enseignants se donnent eux-mêmes et les expériences qu'ils vivent dans la réalité des cours d'EPS. Une étude se fondant sur des interviews d'enseignants présente les différences perçues par les enseignants et comment les enseignants réagissent à ces différences. L'auteure essaie d'analyser et de catégoriser ces réactions.

Detlef Kuhlmann

Des travaux relatifs à la réalisation d'exigences cardinales en Education Physique et Sportive

L'auteur analyse trois études relatives à l'EPS portant sur cinq exigences cardinales de l'EPS: le nombre de cours d'EPS (1); la formation qualifiée des enseignants (2); la variété des disciplines proposées (3); les intentions générales et éducatives de l'EPS (4); l'évaluation des performances (5). La réalité des cours d'EPS répond-elle à ces exigences? Pour pouvoir mieux comprendre les différences découvertes, l'auteur compare les résultats des trois études avec ces cinq exigences.

■ **Psychomotorische Übungsgeräte**

Holz-Hoerz macht's
Entwicklung und Herstellung
von original
Pedalo®-System,
Balanciergeräten,
Rollbretter,
Kinderfahrzeugen,
Laufrod,
Bewegungsspielen,
Geräten
und Material
für den Werkunterricht u. v. m.



72525 Münsingen
Tel. (0 73 81) 93 57-0
Fax (0 73 81) 93 57-40
E-Mail: info@pedalo.de
www.pedalo.de

Holz-Hoerz



Porplastic

KUNSTRASEN • SPORTBÖDEN • FALLSCHUTZ

Hohenneuffenstr. 14 • D-72622 Nürtingen
Tel. 0 70 22/90 52 15 • Fax 0 70 22/90 52 17
www.porplastic.de • info@porplastic.de

ORIGINAL

**BENZ®
SPORT**

Grüninger Straße 1-3 • 71364 Winnenden
Tel. 07195/69 05-0 • Fax 07195/69 05 77

www.benz-sport.de
info@benz-sport.de

**Anzeigen-
schluss**

**für Ausgabe
1/2008**

**ist am
17. Dezember**

Handbücher



Prof. Dr. Joachim Hassenpflug / PD Dr. Wolf Petersen / Dr. Ingo Müller (Hrsg.)

Handbuch Sportorthopädie -traumatologie

Dieses Handbuch umfasst 2 Bereiche: Orthopädisch-Traumatologische Krankheitsbilder und Topographische Zuordnung von Erkrankungen und Verletzungen zu den Körperregionen. Die Herausgeber stellen die allgemeinen Grundlagen der Krankheitslehre sowie die Besonderheiten sportorthopädisch-traumatologischer Krankheitsbilder dar. Das Handbuch schafft den systematischen Zugang zu aktuellen Diagnose- und Behandlungsverfahren für aktive Sportler, Studenten, Sportlehrer, Trainer und Übungsleiter.

DIN A5, 424 Seiten, ISBN 978-3-7780-4570-1, **Bestell-Nr. 4570 € 34.90**

Prof. Dr. Thomas Schierl (Hrsg.)

Handbuch Medien, Kommunikation und Sport

Sport-, Medien- und Kommunikationswissenschaftler vermitteln Grundlagen zur Entwicklung der Sportberichterstattung, des Angebots und der Nutzung des Sports in den Medien und zu besonderen, inhaltspezifischen Aspekten der Sportberichterstattung. Das Handbuch wendet sich an Studierende der Sport-, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Berufsanfänger sowie erfahrene Praktiker, die ihr Tätigkeitsfeld reflektieren möchten.

DIN A5, 372 Seiten, ISBN 978-3-7780-4590-9, **Bestell-Nr. 4590 € 29.90**



Steinwasenstraße 6-8 • 73614 Schorndorf • Telefon (071 81) 402-125 • Telefax (071 81) 402-111
Internet: www.hofmann-verlag.de • E-Mail: bestellung@hofmann-verlag.de