

Brennpunkt

Vom Eltern-Kind-Turnen zum Eltern-Kind-Eignungstest

Vor wenigen Wochen hat die jährliche Eignungsfeststellung für das Sportstudium (Eignungstest) an unserer Hochschule stattgefunden. Die beiden Tage, an denen diese Prüfungen stattfinden sind in der Regel durch nervös herum laufende junge Menschen gekennzeichnet. Sie haben sich (hoffentlich) gut auf die sportlichen Aufgaben vorbereitet und werden in alphabetisch sortierten Gruppen durch die einzelnen Prüfungsteile von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts begleitet. An den Prüfungstagen lässt sich die vorhandene Unruhe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geradezu atmosphärisch spüren und fast mit Händen greifen.

Auch in diesem Jahr war es so – und doch war es auch anders! Denn in diesem Jahr waren es nicht nur junge sportliche Menschen, sondern auch Menschen mittleren Alters, die herum liefen und Unruhe und Nervosität ausstrahlten. Es waren die Eltern (mehr Mütter als Väter), die ihre ambitionierten Sprösslinge zur „härtesten Prüfung ihres Lebens“ begleiteten, um sie zu unterstützen und gegebenenfalls gegen die Willkür der Prüfer zu verteidigen. Während es im Kindesalter noch sehr viel Sinn macht, wenn Eltern gemeinsam mit ihren Kindern Bewegung erleben und die Kinder bei der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur unterstützen, so darf man sich vielleicht doch fragen, was dahinter steckt, wenn Eltern ihre volljährigen Kinder nicht alleine in die Welt hinaus lassen wollen. Und dieser Trend scheint ja einerseits deutlich zuzunehmen und andererseits auch von bestimmten Institutionen bedient zu werden. So wird in dem Beitrag von Stefan Locke „Papa, Mama, die Uni und ich“ (FAZ, 19. Juni 2011) zum Beispiel süffisant darauf hingewiesen, dass Universitäten bei ihren Veranstaltungen zum „Tag der offenen Tür“ nicht nur mit der Flut Information suchender Eltern, die sich mehr für das zukünftige Studium ihrer Kinder zu interessieren scheinen als diese

selbst, zurecht kommen müssen, sondern dass es an Universitäten neuerdings auch „Elternsprechtage“ gibt, die sich großer Beliebtheit und einer wachsenden Nachfrage erfreuen. In Zeiten des G8-Abiturs wird dieser Trend vermutlich noch zunehmen auch mit Blick auf den Umstand, dass es bald auch minderjährige Studierende gibt, wofür die Universitäten auch entsprechende Regelungen treffen müssen.

Auch wenn sich das moderne innerfamiliäre Generationenverhältnis und die damit verbundenen veränderten Eltern-Kind-Beziehungen durchaus positiv bewerten lassen, so scheint es doch fast schonentwicklungshemmend zu sein, wenn viele Eltern, wie selbstverständlich, die Angelegenheiten ihrer volljährigen Kinder in die Hand nehmen und regeln. Dies geht sogar so weit, dass das Bafög-Amt einen 22-Jährigen zum Gespräch einlädt – statt seiner aber die Eltern erscheinen. Diese und andere beobachtbare Phänomene führen nach Einschätzung von Stefan Grob (Deutsches Studentenwerk) dazu, dass „die Abnabelung vom Elternhaus jetzt häufig erst nach dem Studium statt findet“.

Ist es das, was mit der Beschleunigung im Bildungssektor erreicht werden sollte? Ich persönlich finde sogenannte „Boomerang-Kids“ (die kommen immer wieder zurück) und „Helicopter Parents“ (weil diese immer über den Kindern kreisen) nicht erstrebenswert. Aber möglicherweise bin ich hier zu kulturpessimistisch und es gibt auch viele positive Elemente dieser Entwicklung, die ich nur nicht sehe?



Hans Peter Brandl-Bredenbeck
Mitglied der Redaktion



**Hans Peter
Brandl-Bredenbeck**

Beurteilung der Ausdauerleistung im Schulsport: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Thomas Mühlbauer & Urs Granacher



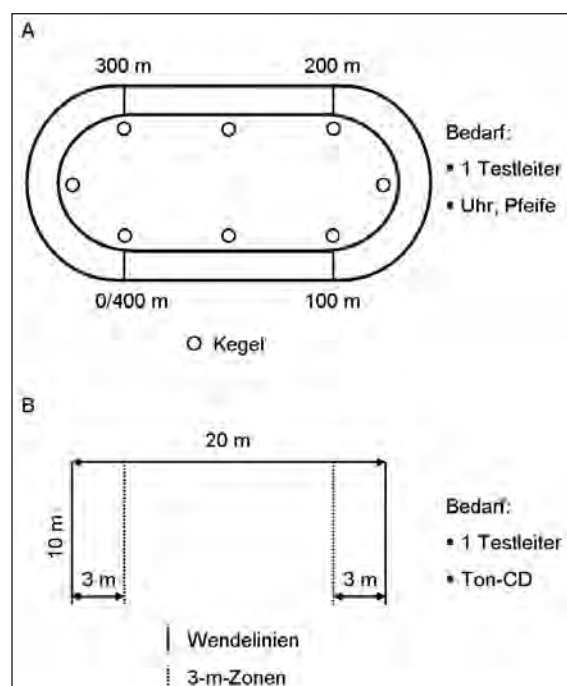
Im Schulsport besteht die Notwendigkeit, das körperliche Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. Feldtests stellen hierfür eine praktikable und weit verbreitete Möglichkeit dar. Im Hinblick auf die Bewertung der Ausdauerleistung existiert eine Vielzahl verschiedener Tests, wobei der 12-Minuten-Lauf (sog. Cooper-Test) eine breite Anwendung findet. In jüngerer Zeit wurde jedoch im Rahmen groß angelegter epidemiologischer Studien zum Entwicklungsverlauf sowie zur Förderung der Ausdauerleistung bei Kindern und Jugendlichen verstärkt der 20-m-Shuttle-Run-Test eingesetzt. Somit stellt sich aus praktischer wie auch aus wissenschaftlicher Perspektive die Frage, inwieweit Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezüglich dieser beiden Tests bestehen und ob sie alternativ zueinander eingesetzt werden könnten. Im Besonderen interessiert hierbei, ob ihre Verwendung zur Notengebung im Sportunterricht evidenzbasiert ist, sodass eine objektive, valide sowie zuverlässige Leistungsbeurteilung ermöglicht wird.

Vor diesem Hintergrund verfolgt dieser Überblicksbeitrag zwei Ziele: a) die Darlegung der Kriterien Testgültigkeit und Testzuverlässigkeit für den Cooper- und den 20-m Shuttle-Run-Test, um den Lehrerinnen und Lehrern evidenzbasierte Informationen über das am besten geeignete Testinstrumentarium für die Abschätzung der aeroben Ausdauerleistung im Schulsport zukommen zu lassen sowie b) die theoriegeleitete Entwicklung und Darstellung alters-/geschlechtsspezifischer Beurteilungstabellen.

sport (Bodden, 2002; Horn, 2002; Schneider, 2002). In Bezug auf den Einsatz im Sportunterricht lässt sich hinzufügen, dass der Cooper-Test u. a. in Baden-Württemberg Teil der Abiturprüfung im Fach Sport ist. Hierfür wurden Punktetabellen erstellt, aus denen anhand der erzielten Strecke die korrespondierenden Notenpunkte abgelesen werden können (Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, 2009). Zum Beispiel wur-

Cooper-Test

Im Jahr 1968 veröffentlichte der amerikanische Sportmediziner Kenneth H. Cooper den 12-Minuten-Lauftest (Cooper, 1968). Das Ziel des später nach ihm benannten Cooper-Tests ist es, die aerobe Ausdauerleistung mittels eines ökonomischen und nicht-invasiven Verfahrens abzuschätzen. Hierfür werden die Testpersonen aufgefordert, über die Dauer von 12 Minuten auf einem flachen, befestigten und genau vermessenen Kurs (z. B. 400-m-Oval) zu laufen (Abb. 1A). Erfasst wird der erreichte Gesamtweg in Metern. Aus ebenfalls durchgeführten Untersuchungen zur Bestimmung der maximalen Sauerstoffaufnahme ($VO_{2max.}$) konnte auf den Zusammenhang dieser beiden Größen geschlossen sowie der Fitnesszustand abgeleitet werden (Cooper, 1968). Die Einsatzgebiete des Cooper-Tests sind vielfältig und umfassen u. a. die Anwendung im Schul-



Dr. Thomas Mühlbauer absolvierte sein Diplom und seine Promotion im Fach Sportwissenschaft an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seit 2011 arbeitet er als Akademischer Rat im Arbeitsbereich Trainingswissenschaft und Spezielle Didaktik der Sportarten am Institut für Sportwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Testaufbaus zur Durchführung des Cooper-Tests (A) und des 20-m-Shuttle-Run-Tests (B). Anmerkung: Die Materialien für den 20-m-Shuttle-Run-Test können über die Internetseite www.topendsports.com erworben werden.

den 2010 fünf Notenpunkte vergeben, wenn Jungen 2.425 m und Mädchen 1.925 m laufen. Hingegen wurden 15 Notenpunkte erzielt, wenn Jungen 3.175 m und Mädchen 2.675 m zurücklegen. Ungeachtet seiner breiten Anwendung erfährt der Cooper-Test aus praktischer wie auch aus wissenschaftlicher Perspektive immer wieder kritische Äußerungen: Beispielsweise wird angemerkt, dass er als Freilufttest Witterungseinflüssen unterliegt, dass er in starkem Maße von der Motivation der Testpersonen abhängt und dass seine Validierung mit stufenförmigen Belastungsprotokollen aufgrund der geforderten gleichmäßigen Geschwindigkeitsverteilung nur bedingt aussagekräftig ist (van Mechelen, Hlobil & Kemper, 1986). Vor diesem Hintergrund lässt sich somit fragen, inwieweit der in jüngerer Zeit verstärkt eingesetzte 20-m-Shuttle-Run-Test eine Alternative zum Cooper-Test darstellt.

20-m-Shuttle-Run-Test

Das Ziel des 20-m-Shuttle-Run-Tests (auch Pendellauf) besteht ebenfalls darin, die aerobe Ausdauerleistung abzuschätzen (Leger & Lambert, 1982; Leger, Mercier, Gadoury & Lambert, 1988). Hierfür werden die Personen instruiert, kontinuierlich zwischen zwei Linien mit 20 m Entfernung hin und her zu laufen (Abb. 1B auf der vorherigen Seite). Die Laufgeschwindigkeit wird durch Intervalle zwischen zwei Tonsignalen, die über eine Audioanlage vermittelt werden, vorgegeben. Durch Verkürzung der Intervalle zwischen den Tonsignalen wird die Laufgeschwindigkeit stetig erhöht. Zu Beginn des Tests beträgt die Geschwindigkeit 8 km/h (entspricht der Stufe 1) (Leger & Gadoury, 1989). Pro Minute nimmt dieser Wert um 0,5 km/h zu (d. h. Stufe 2 entspricht einem Wert von 8,5 km/h). Der Test endet für einen Teilnehmer, wenn die Person selbst aufgibt oder wenn die Person zweimal hintereinander beim Tonsignal mehr als 3 m von der 20-m-Linie entfernt ist. Erfasst wird die Anzahl vollständig gelaufener Halbstufen bzw. der dazugehörige maximale Geschwindigkeitswert. Auf der Basis vergleichender Studien zur Bestimmung der maximalen Sauerstoffaufnahme wurden alters- und geschlechtsspezifische Gleichungen zur Beurteilung des Fitnesszustands ermittelt, die auf Nachfrage zur Verfügung gestellt werden können (Leger et al., 1988; Stickland, Petersen & Bouffard, 2003). Der 20-m-Shuttle-Run-Test wurde bislang sehr häufig in groß angelegten Studien zur Dokumentation von zeitlichen Veränderungen sowie zum Nachweis der Effektivität von Programmen zur Bewegungsförderung hinsichtlich der Ausdauerleistung von Kindern und Jugendlichen verwendet (Kriemler et al., 2010; Tomkinson, Leger, Olds & Cazorla, 2003). Obwohl dieses Verfahren wissenschaftlich anerkannt ist (z. B. Anwendung des 20-m-Shuttle-Run-Tests in 55 Untersuchungen in 11 Ländern), findet der 20-m-Shuttle-Run-Test im deutschen Schulbetrieb als Mittel zur Abschätzung

der aeroben Ausdauerleistung bzw. zur Notengebung bislang kaum Anwendung. Für den fehlenden Einsatz könnten zwei Gründe verantwortlich sein:

1. Zum einen wäre es denkbar, dass die Existenz und die Vorteile des 20-m-Shuttle-Run-Tests bei vielen Sportlehrerinnen und Sportlehrern noch nicht bekannt sind.
2. Zum anderen könnte eine gewisse Unsicherheit im Sinne einer Anwendung vor dem Hintergrund der Kriterien Validität, Reliabilität und Schulnotengebung bestehen.

Cooper-Test vs. 20-m-Shuttle-Run-Test: Ein Vergleich aus praktischer Sicht

In Tabelle 1 auf der folgenden Seite sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Cooper-Test und dem 20-m-Shuttle-Run-Test zusammengefasst. Die Vorteile der beiden Tests bestehen darin, dass a) viele Schülerinnen und Schüler zeitgleich durch einen Testleiter getestet werden können, dass b) wenig Zubehör (z. B. Stoppuhr, Trillerpfeife, Ton-CD) notwendig ist und dass c) ein vergleichsweise geringer Zeitbedarf besteht (Bös, Tittlbach, Pfeifer, Stoll & Woll, 2001).

Im Unterschied zum 20-m-Shuttle-Run-Test handelt es sich beim 12-Minuten-Lauf jedoch um einen Test, der unter Freiluftbedingungen durchgeführt wird. Hierdurch können die Testresultate aufgrund der jeweils vorherrschenden Temperatur- und Witterungsbedingungen beeinflusst werden. Hinzu kommt, dass für die Durchführung des Cooper-Tests eine ausgemessene Wegstrecke (z. B. 400-m-Oval) benötigt wird, wohingegen der Platzbedarf für den 20-m-Shuttle-Run-Test lediglich 10 m x 20 m beträgt. In beiden Tests soll ein maximales Leistungskriterium (Wegstrecke bzw. Geschwindigkeitsstufe) erbracht werden, sodass motivationale Aspekte eine entscheidende Bedeutung erhalten (Cooper, 1968; van Mechelen et al., 1986). Beim Cooper-Test werden bestehende Leistungsunterschiede von Beginn an sichtbar, da jeder Schüler ein individuell unterschiedliches Anfangstempo wählen wird. Dieser Umstand könnte sich bei Kindern und Jugendlichen mit gering ausgeprägter Ausdauer nachteilig auf die Motivation zur Erbringung einer Maximalleistung auswirken. Demgegenüber beginnt das Lauftempo beim 20-m-Shuttle-Run-Test auf einer moderaten Stufe von 8 km/h, sodass leistungsschwache wie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zusammenlaufen können. Ein weiterer Unterschied betrifft die Verteilung der Laufgeschwindigkeit (pacing) über die Testdauer. Beim Cooper-Test benötigen die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Maß an Erfahrung für die Auswahl und Gestaltung der 12-minütigen Laufgeschwindigkeit, um den Lauf nicht zu schnell (Gefahr der vor-



**Prof. Dr.
Urs Granacher**

absolvierte das erste und zweite Staatsexamen in den Fächern Sportwissenschaft, Germanistik und Anglistik. Promotion und Habilitation führte er in der Sportwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg durch. Seit Januar 2011 leitet er die Arbeitsbereiche Trainingswissenschaft und Spezielle Didaktik der Sportarten am Institut für Sportwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

*Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Sportwissenschaft
Seidelstraße 20
D-07749 Jena
E-Mail: urs.granacher@uni-jena.de
Telefon:
+49 (0)3641 945670
Telefax:
+49 (0)3641 945602*

Kriterium	Cooper-Test	20-m-Shuttle-Run-Test
Gemeinsamkeiten		
	<ul style="list-style-type: none"> • geringer Personalbedarf (Betreuungsverhältnis) • geringer Materialbedarf (z. B. Stoppuhr, Trillerpfeife) • geringer Zeitbedarf (Testdauer: ca. 12-15 Minuten) 	
Unterschiede		
Witterungseinfluss	• vorhanden	• nicht vorhanden
Platzbedarf	• 400-m-Oval	• 10 m x 20 m
Motivation	• eingeschränkt	• uneingeschränkt
Tempogestaltung (pacing)	• nicht vorgegeben	• vorgegeben
Geschwindigkeit	• gleichmäßiges Tempo	• ansteigendes Tempo

Tabelle 1:
Vergleich von Cooper-Test und 20-m-Shuttle-Run-Test aus praktischer Sicht.

zeitigen Ermüdung) bzw. zu langsam (Erhalt einer schlechteren Note) zu realisieren. Beim 20-m-Shuttle-Run-Test hingegen wird die Laufgeschwindigkeit über ein Tonsignal vorgegeben, wodurch insbesondere für unerfahrene Läuferinnen und Läufer die Möglichkeit einer entsprechenden Orientierung besteht. Abschließend kommt hinzu, dass die Testanweisung des Cooper-Tests im Widerspruch zum vorgenommenen Benotungskriterium steht. Mit anderen Worten, die Anweisung des Cooper-Tests lautet, die Dauer von 12 Minuten in einem möglichst gleichmäßigen Lauftempo zu absolvieren (Cooper, 1968). Im Gegensatz dazu wird die Schulnote umso besser, je größer die zurückgelegte Wegstrecke ist. Damit besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler gegen Ende des Tests einen Endspurt einlegen, um noch möglichst viele Meter und damit bessere Noten zu erzielen.

Cooper-Test vs. 20-m-Shuttle-Run-Test: Ein Vergleich aus wissenschaftlicher Sicht

Wichtige Gütekriterien, die ein sportmotorischer Test erfüllen muss, sind u. a. die so genannte Validität

Tabelle 2:
Vergleich von Cooper-Test und 20-m-Shuttle-Run-Test aus wissenschaftlicher Sicht.

Anmerkungen:

^aim Vergleich zu einem stufenförmigen Laufbandtest, ^bim Vergleich zu einer wiederholten Testausführung, m = männlich; w = weiblich; n = Personenanzahl; r = Korrelationskoeffizient (r = 0.00-0.39 entspricht einem niedrigen, r = 0.40-0.69 einem mittleren und r = 0.70-0.99 einem hohen Zusammenhang)

Kriterium	Cooper-Test	20-m-Shuttle-Run-Test
Validität		
Alter	• ≥11 Jahre (m); ≥17 Jahre (w)	• ≥8 Jahre (m); ≥8 Jahre (w)
Stichprobe	• n = 9-115 (m); n = 24 (w)	• n = 10-188 (m); n = 10-188 (w)
Korrelation ^a	• r = 0.65-0.90 (m); r = 0.90 (w)	• r = 0.53-0.83 (m); r = 0.53-0.90 (w)
Reliabilität		
Alter	• 11-16 Jahre (m); 16-17 Jahre (w)	• ≥6 Jahre (m); ≥6 Jahre (w)
Stichprobe	• n = 14-153 (m); n = 145 (w)	• n = 12-139 (m); n = 8-139 (w)
Korrelation ^b	• r = 0.92-0.94 (m); r = 0.92 (w)	• r = 0.72-0.95 (m); r = 0.73-0.95 (w)

(Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit). Im ersten Fall wird überprüft, ob mit Hilfe der beiden Tests die aerobe Ausdauerleistung tatsächlich abgeschätzt werden kann. Im zweiten Fall wird danach gefragt, inwieweit die Testleistung in einem gleichen Maße wiederholt erbracht werden kann. Ein zusammenfassender Überblick zur Ausprägung der Kriterien Validität und Reliabilität für den Cooper-Test im Vergleich zum 20-m-Shuttle-Run-Test ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Cooper-Test

Die Validität und die Reliabilität des Cooper-Tests wurden vorrangig während der 1960er und 1970er Jahre in den USA untersucht. Im Rahmen der Gültigkeitsprüfung zeigten sich mittlere bis hohe Korrelationen von $r = 0.65-0.90$ für die Männer sowie ein hoher Zusammenhang von $r = 0.90$ für die Frauen zwischen der Leistung im Cooper-Test und der Leistung in einem stufenförmigen Test auf dem Laufband (Cooper, 1968; Doolittle & Bigbee, 1968; Maksud & Coutts, 1971). Die untersuchten Stichprobengrößen schwankten zwischen $n = 9$ und 115 Männern und umfassten lediglich eine Studie mit Frauen. Der betrachtete Altersbereich betrug ≥ 11 Jahre für die männlichen und ≥ 17 Jahre für die weiblichen Teilnehmer, sodass unterhalb dieser Altersbereiche keine verlässlichen Aussagen möglich sind. Bei der Überprüfung der Zuverlässigkeit des Cooper-Tests wurden für die Männer ($r = 0.92-0.94$) wie für die Frauen ($r = 0.92$) hohe Zusammenhänge zwischen zwei wiederholt ausgeführten Läufen gefunden (Doolittle & Bigbee, 1968; Maksud & Coutts, 1971). Wie bei der Gültigkeitsprüfung schwankte die untersuchte Stichprobengröße bezüglich der männlichen Teilnehmer mit $n = 14$ bis 153 ebenfalls in einem erheblichen Maße und umfasste wiederum nur eine Studie mit weiblichen Teilnehmern ($n = 145$). Hinsichtlich des analysierten Altersbereichs lässt sich feststellen, dass die männlichen Teilnehmer 11 bis 16 Jahre und die weiblichen Teilnehmer 16 bis 17 Jahre alt waren, sodass auch hier für Personen mit einem niedrigeren bzw. höheren Alter keine verlässlichen Angaben getroffen werden können.

20-m-Shuttle-Run-Test

Hinsichtlich des 20-m-Shuttle-Run-Tests existieren eine Vielzahl an Studien zur Gültigkeits- und Zuverlässigkeitsprüfung im Kindes- und Jugendalter, welche neben den USA in weiteren Ländern wie z. B. den Niederlanden, Kanada, Großbritannien und Japan durchgeführt wurden. Hieraus resultiert ein hoher Verallgemeinerungsgrad in der Anwendung des 20-m-Shuttle-Run-Tests mit Populationen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. In den Studien zur Überprüfung der Validität wurden mittlere bis hohe Korrelationskoeffizienten von $r = 0.53-0.90$ für die Frauen und von $r = 0.53-0.83$ für die Männer zwischen der Leistung im 20-m-Shuttle-Run-Test und der Leistung bei einem stufenförmigen Laufbandtest gefunden (Mahoney, 1992; van Mechelen et al., 1986). Die untersuchten Stichprobengrößen rangierten zwischen $n = 10$ und 188 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, welche ≥ 8 Jahre alt waren. In den Arbeiten zur Reliabilitätsprüfung offenbarten sich für die Frauen ($r = 0.73-0.95$) und für die Männer ($r = 0.72-0.95$) hohe Assoziationen zwischen der wiederholten Ausführung des 20-m-Shuttle-Run-Tests (Leger et al., 1988; Mahoney, 1992). Der betrachtete Altersbereich betrug ≥ 6 Jahre und umfasste Studien mit $n = 12$ bis 139 männlichen sowie $n = 8$ bis 139 weiblichen Personen. Somit lässt sich konstatieren, dass der 20-m-Shuttle-Run-Test valide wie auch zuverlässige Aussagen über das Niveau der Ausdauerleistung von Kindern und Jugendlichen im schulrelevanten Altersbereich von 6 bis 18 Jahren zulässt.

Ein aktuell publizierter Direktvergleich beider Tests offenbart, dass Personen mit geringer bzw. hoher Laufleistung durch den Cooper-Test im Vergleich zum 20-m-Shuttle-Run-Test bezüglich ihrer tatsächlichen Ausdauerleistung unter- bzw. überschätzt werden (Penry et al., 2011). Anders ausgedrückt, scheint sich der Cooper-Test zur Leistungsabschätzung von Personengruppen mit heterogenem Ausdauerniveau weniger zu eignen.

Cooper-Test vs. 20-m-Shuttle-Run-Test: Ein Mittel zur Beurteilung der Ausdauerleistung?

Der Anspruch an die Vergabe von Schulnoten besteht darin, eine objektive und zugleich gültige wie zuverlässige Bewertung vorzunehmen. Im Rahmen des Schulsports kommt hinzu, dass hierbei nicht nur alters-, sondern auch geschlechtsspezifische Einteilungen notwendig sind. Bezug nehmend auf die beiden vorgestellten Tests zur Abschätzung der Ausdauerleistung ist zu hinterfragen, wie a) die vorhandenen Normwerte erhoben und b) die Wertungstabellen zur Schulnotengebung daraus abgeleitet wurden.

Cooper-Test

Eine Rekapitulation von Arbeiten mit dem Ziel der Erstellung von Normwerten für den Cooper-Test liefert widersprüchliche Aussagen. Einerseits wird berichtet, dass Normwerte lediglich für Frauen und Männer zwischen 19 und 40 Jahren, aber derzeit nicht für den schulrelevanten Altersbereich von 6 bis 18 Jahren existieren (Beck & Bös, 1995). Andererseits weist Kenneth H. Cooper im Internetauftritt seines Instituts Normwerte für Personen im Alter von 13 bis 20 Jahren aus, die jedoch aufgrund mangelnder statistischer Angaben (z. B. untersuchte Stichprobengröße, verwendetes Verteilungsmaß etc.), fehlender jahrgangsbezogener Einteilung sowie Differenzen im Ausmaß der Skalierung (Spannweiten von 100 bis 300 m) keinen direkten Übertrag in Schulnoten ermöglicht. Die Sichtung von Normierungsversuchen anderer Autoren liefert zwar Angaben für Altersstufen unterhalb von 13 Jahren, doch bleiben die zuvor genannten Kritikpunkte zum Teil bestehen bzw. wird nicht genau ausgeführt, wie die Überführung in Beurteilungsklassen/Schulnoten erfolgte (Bodden, 2002; Horn, 2002; Schneider, 2002). Auch den seit einigen Jahren in verschiedenen Bundesländern eingesetzten Wertungstabellen ist nicht zu entnehmen, auf welcher Basis sie erstellt wurden (Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, 2009; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, 1993). Lediglich eine Studie liefert die notwendigen Angaben zur Erstellung eines Benotungsvorschlags (Drabik, 1989). Hierin wurden 2665 Mädchen und 2498 Jungen im Alter von 8 bis 12 Jahren untersucht. Im Anschluss an eine zweimonatige Vorbereitungsphase mit Läufen über 5 bis 15 Minuten wurde der 12-Minuten-Lauf entsprechend den Vorgaben von Cooper (1968) durchgeführt.

Die erzielten Laufstrecken wurden alters- und geschlechtsbezogen von der 95. bis zur 5. Perzentile dargestellt. Unter dem Begriff „Perzentile“ wird ein Streuungsmaß in der beschreibenden Statistik verstanden, welches angibt, wie viel Prozent aller Beobachtungen/ Testergebnisse unter- bzw. oberhalb eines bestimmten Wertes liegen. Demzufolge bedeutet eine Leistung im Cooper-Test auf der 95. Perzentile, dass 95% der Probanden gleichen Alters und gleichen Geschlechts schlechter bzw. 5% der Probanden besser als die entsprechende Person sind. Auf der Grundlage der Perzentilangaben haben wir nun Regressionsgleichungen erstellt, womit nicht ausgewiesene Bereiche alters- und geschlechtsspezifisch approximiert werden konnten. Nachfolgend lassen sich nun die erzielten Laufstrecken den Schulnoten in Halbnotenschritten zuordnen, wobei die 95. Perzentile der Note 1 und die 5. Perzentile der Note 6 entspricht. Das vollständige Ergebnis dieser Zuteilung ist für die Jungen der Tabelle 3 und für die Mädchen der Tabelle 4 zu entnehmen. Mit Hilfe dieser Tabellen ist es somit für Sportlehrerinnen und Sportlehrer möglich, die Ausdauerleistung von 8-12-jährigen Schülerinnen und Schülern mit einem auf Normwerten basierenden Testinstrument zu beurteilen.

Perzentile	Note	8 Jahre (n = 395)	9 Jahre (n = 438)	10 Jahre (n = 403)	11 Jahre (n = 645)	12 Jahre (n = 617)	Perzentile	Note	8 Jahre (n = 331)	9 Jahre (n = 392)	10 Jahre (n = 472)	11 Jahre (n = 557)	12 Jahre (n = 913)
95.	1	2587	2731	2790	2822	2892	95.	1	2142	2348	2420	2465	2558
90.	1,5	2441	2629	2682	2704	2788	90.	1,5	2055	2280	2319	2379	2489
80.	2,0	2354	2528	2583	2612	2703	80.	2,0	1991	2191	2233	2295	2411
70.	2,5	2250	2419	2471	2504	2585	70.	2,5	1916	2095	2134	2227	2321
60.	3,0	2147	2311	2359	2396	2468	60.	3,0	1842	1999	2035	2159	2232
50.	3,5	2036	2184	2243	2279	2405	50.	3,5	1759	1910	1937	2040	2146
40.	4,0	1940	2094	2135	2179	2233	40.	4,0	1692	1807	1837	2022	2052
30.	4,5	1837	1986	2023	2071	2116	30.	4,5	1618	1711	1738	1954	1962
20.	5,0	1734	1877	1911	1963	1998	20.	5,0	1543	1631	1639	1936	1873
10.	5,5	1652	1807	1822	1866	1833	10.	5,5	1480	1615	1567	1886	1781
5.	6,0	1540	1673	1684	1771	1771	5.	6,0	1410	1427	1441	1733	1703

Tabelle 3 (links):
Benotungsvorschlag
„Jungen“ (Altersbereich:
8-12 Jahre) für den
Cooper-Test.

Anmerkung:

Es handelt sich um eine altersbezogene Zuweisung der absolvierten Laufstrecke (m) zur Schulnote, welche auf der Basis der Normwerte (5. bis 95. Perzentile) von Drabik (1989) erfolgte.

Tabelle 4 (rechts):
Benotungsvorschlag
„Mädchen“ (Altersbereich:
8-12 Jahre) für den
Cooper-Test.

20-m-Shuttle-Run-Test

In einer ebenfalls groß angelegten Studie wurden Normwerte für den 20-m-Shuttle-Run-Test bei einer Population von 2404 Mädchen und 2557 Jungen im Alter von 6 bis 17 Jahren erhoben (Leger, Lambert, Goulet, Rowan & Dinelle, 1984). Das Protokoll des 20-m-Shuttle-Run-Tests begann, wie vorgängig beschrieben, bei einer Geschwindigkeit von 8,0 km/h und wurde in einminütigen Stufen um 0,5 km/h bis zum Abbruch der

jeweiligen Person erhöht. Die absolvierten Laufstufen wurden auch hier alters- und geschlechtsbezogen von der 95. bis zur 5. Perzentile berichtet, sodass die Schulnoten 1 bis 6 für die Jungen (Tabelle 5) und Mädchen (Tabelle 6) zugeteilt werden konnten. Unter Verwendung dieser Tabellen ist es somit für Lehrerinnen und Lehrer möglich, die Ausdauerleistung von 6-17-jährigen Schülerinnen und Schülern mit einem auf Normdaten basierenden Testinstrument valide und zuverlässig zu überprüfen.

Tabelle 5 (unten):
Benotungsvorschlag
„Jungen“ (Altersbereich:
6-17 Jahre) für den
20-m-Shuttle-Run-Test.

Perzentile	Note	6 Jahre (n = 89)	7 Jahre (n = 221)	8 Jahre (n = 211)	9 Jahre (n = 200)	10 Jahre (n = 253)	11 Jahre (n = 247)	12 Jahre (n = 206)	13 Jahre (n = 233)	14 Jahre (n = 237)	15 Jahre (n = 254)	16 Jahre (n = 245)	17 Jahre (n = 161)
95.	1	6,0	7,0	8,0	8,5	9,0	9,5	10,5	11,0	11,0	12,0	12,0	12,5
90.	1,5	5,5	6,5	7,5	8,0	8,5	9,0	10,0	10,0	10,5	11,5	11,5	12,0
80.	2,0	5,0	5,5	6,5	7,5	8,0	8,5	9,0	9,5	10,0	10,5	10,5	11,0
70.	2,5	4,5	5,0	6,0	6,5	7,5	8,0	8,5	8,5	9,0	10,0	10,0	10,5
60.	3,0	4,0	4,5	5,5	6,0	7,0	7,5	8,0	8,0	8,5	9,5	9,5	10,0
50.	3,5	3,5	4,0	5,0	5,5	6,5	7,0	7,5	7,5	8,0	9,0	9,0	9,5
40.	4,0	3,0	3,5	4,5	5,0	6,0	6,5	7,0	7,0	7,4	8,0	8,5	9,0
30.	4,5	2,5	3,0	4,0	4,5	5,0	5,5	6,5	6,5	7,0	7,5	8,0	8,5
20.	5,0	2,5	2,5	3,5	4,0	4,5	5,0	5,5	6,0	6,0	6,5	7,0	7,5
10.	5,5	2,0	2,0	2,5	3,0	4,0	4,0	4,5	5,0	5,0	5,5	6,0	7,0
5.	6,0	1,5	1,5	2,0	2,5	3,5	3,5	3,5	4,0	5,0	4,5	5,5	5,5

Anmerkung: Es handelt sich um eine altersbezogene Zuweisung der absolvierten Laufstufe zur Schulnote, welche auf der Basis der Normwerte (5. bis 95. Perzentile) von Leger et al. (1984) erfolgte.

Perzentile	Note	6 Jahre (n = 81)	7 Jahre (n = 227)	8 Jahre (n = 231)	9 Jahre (n = 196)	10 Jahre (n = 214)	11 Jahre (n = 258)	12 Jahre (n = 204)	13 Jahre (n = 224)	14 Jahre (n = 211)	15 Jahre (n = 189)	16 Jahre (n = 236)	17 Jahre (n = 133)
95.	1	5,0	5,5	6,5	7,0	7,5	8,0	8,5	8,5	8,5	9,0	8,5	8,5
90.	1,5	5,0	5,0	6,0	6,5	7,0	7,5	8,0	8,0	7,5	8,0	7,5	8,0
80.	2,0	4,5	4,5	5,5	5,5	6,0	7,0	7,0	7,0	6,5	7,0	7,0	7,0
70.	2,5	4,0	4,0	5,0	5,0	5,5	6,0	6,5	6,5	5,5	6,0	6,0	6,5
60.	3,0	3,5	3,5	4,5	5,0	5,5	5,5	6,0	5,5	5,0	5,5	5,5	6,0
50.	3,5	3,5	3,5	4,0	4,5	5,0	5,0	5,5	5,0	4,5	5,0	5,0	5,5
40.	4,0	3,0	3,0	3,5	4,0	4,5	4,5	5,0	4,5	4,0	5,0	5,0	5,0
30.	4,5	3,0	2,5	3,0	4,0	4,0	4,5	4,5	4,0	4,0	4,0	4,5	4,5
20.	5,0	2,5	2,5	2,5	3,5	3,5	3,5	4,0	3,5	3,5	4,0	4,0	4,0
10.	5,5	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,5	3,0	2,5	3,0	3,0	3,5
5.	6,0	2,0	1,5	2,0	2,0	2,5	2,5	3,0	2,5	2,0	2,5	3,0	3,0

Tabelle 6:
Benotungsvorschlag
„Mädchen“ (Altersbereich:
6-17 Jahre) für den
20-m-Shuttle-Run-Test.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer objektiven, gültigen sowie zuverlässigen Beurteilung der Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht wurden mit dem Cooper-Test und dem 20-m-Shuttle-Run-Test zwei etablierte Feldtests zur Abschätzung der aeroben Ausdauerleistung vorgestellt und aus praktischer wie wissenschaftlicher Sichtweise miteinander verglichen. Trotz vieler Gemeinsamkeiten offenbarte der Cooper-Test im Vergleich zum 20-m-Shuttle-Run-Test Kritikpunkte, welche insbesondere die Testdurchführung und die Beurteilung der Ausdauerleistung betreffen. Jedoch konnte auf der Grundlage von jeweils einer Normierungsstudie ein Vorschlag zur Benotung der Ausdauerleistung von 8-12-Jährigen für den Cooper-Test und von 6-17-Jährigen für den 20-m-Shuttle-Run-Test erarbeitet werden. Da beide Normierungsversuche bereits mehr als 20 Jahre zurück liegen, wird aus wissenschaftlicher Sicht empfohlen, a) die berichteten Werte und die daraus resultierenden Benotungstabellen in zukünftigen Studien abzusichern sowie b) Normdaten für bislang fehlende Altersbereiche zu generieren. Aus praktischer Perspektive lässt sich ableiten, dass der 20-m-Shuttle-Run-Test dem Cooper-Test vorzuziehen ist, da er aufgrund des geringen Platzbedarfs auch in Turnhallen und damit witterungsunabhängig durchgeführt werden kann. Darüber hinaus werden weitere pädagogisch relevante Faktoren wie intraindividuelle Unterschiede in der Einstellung zum und der Erfahrung im Erbringen maximaler Ausdauerleistungen in einem deutlicheren Maße Rechnung getragen.

Literatur

Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009). *Überprüfung der Ausdauerleistungsfähigkeit: Wertungs-*

tabellen für 12-min-Lauf, 30-min-Lauf und 12-min-Schwimmen. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst. (1993). *Anlage zum Fachlehrplan Sport. Empfehlungen zur Bewertung der Leistungen im Sportunterricht.* München.

Beck, J. & Bös, K. (1995). *Normwerte motorischer Leistungsfähigkeit.* Köln: Sport und Buch Strauss.

Bodden, N. (2002). Wie kann man den Cooper-Test schulnotenbezogen erfassen? *sportunterricht*, 51 (9), 279-283.

Bös, K., Tittlbach, S., Pfeifer, K., Stoll, O. & Woll, A. (2001). Motorische Verhaltenstests. In K. Bös (Hrsg.), *Handbuch Motorische Tests* (1-207). Göttingen: Hogrefe.

Cooper, K. H. (1968). A means of assessing maximal oxygen intake. Correlation between field and treadmill testing. *JAMA*, 203 (3), 201-204.

Doolittle, T. L. & Bigbee, R. (1968). The twelve-minute run-walk: a test of cardiorespiratory fitness of adolescent boys. *Research Quarterly*, 39 (3), 491-495.

Drabik, J. (1989). The general endurance of children aged 8-12 years in the 12 min run test. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 29 (4), 379-383.

Horn, A. (2002). Wie fit sind bayerische Gymnasiasten? Eine repräsentative Erhebung zur aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit anhand von Ergebnissen des 12-Minuten-Laufs im Schuljahr 2000/2001. *sportunterricht*, 51 (9), 273-278.

Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., et al. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 340, c785.

Leger, L. & Gadoury, C. (1989). Validity of the 20 m shuttle run test with 1 min stages to predict VO₂max in adults. *Canadian Journal of Sport Science*, 14 (1), 21-26.

Leger, L. A. & Lambert, J. (1982). A maximal multistage 20-m shuttle run test to predict VO₂ max. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 49 (1), 1-12.

Leger, L. A., Lambert, J., Goulet, A., Rowan, C. & Dinelle, Y. (1984). Capacité aérobie des Québécois de 6 à 17 ans – test navette de 20 mètres avec paliers de 1 minute. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 9(2), 64-69.

- navette de 20 mètres avec paliers de 1 minute. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 9(2), 64-69.
- Leger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C. & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, 6 (2), 93-101.
- Mahoney, C. (1992). 20-MST and PWC170 validity in non-Caucasian children in the UK. *British Journal of Sports Medicine*, 26 (1), 45-47.
- Maksud, M. G. & Coutts, K. D. (1971). Application of the Cooper twelve-minute run-walk test to young males. *Research Quarterly*, 42 (1), 54-59.
- Penry, J. T., Wilcox, A. R. & Yun, J. (2011). Validity and reliability analysis of Cooper's 12-minute run and the multistage shuttle run in healthy adults. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25 (3), 597-605.
- Schneider, F. J. (2002). Revision des Cooper-Tests – Ein Normierungsversuch für das Gymnasium. *sportunterricht*, 51 (5), 139-147.
- Stickland, M. K., Petersen, S. R. & Bouffard, M. (2003). Prediction of maximal aerobic power from the 20-m multi-stage shuttle run test. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 28 (2), 272-282.
- Tomkinson, G. R., Leger, L. A., Olds, T. S. & Cazoria, G. (2003). Secular trends in the performance of children and adolescents (1980-2000): an analysis of 55 studies of the 20m shuttle run test in 11 countries. *Sports Medicine*, 33 (4), 285-300.
- van Mechelen, W., Hlobil, H. & Kemper, H. C. (1986). Validation of two running tests as estimates of maximal aerobic power in children. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 55 (5), 503-506.



AUSDAUER



Prof. Dr. Kuno Hottenrott / Thomas Gronwald

Ausdauertraining in Schule und Verein

In Schule und Verein bestehen bei der Vermittlung der Ausdauer viele Fragen: Ist eine Ausdauererschulung oder gar ein systematisches Ausdauertraining bereits für Kinder sinnvoll? Was ist zu beachten, um die Ausdauer bei Kindern und Jugendlichen optimal zu fördern, sie aber nicht zu überfordern? Wie können Kinder motiviert werden, sich ausdauernd zu beanspruchen und dabei trotzdem Spaß zu haben? Welche Übungsformen bieten sich besonders für den Schulsportunterricht und für den Vereinssport an? Diese und weitere Fragen werden in diesem Buch praxisnah mit vielen Beispielen thematisiert.

DIN A5, 176 Seiten, ISBN 978-3-7780-0381-7, **Bestell-Nr. 0381** € 16.90

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0381

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

Sportunterricht in der Berufsschule – Konzepte und Perspektiven

Marcus Wegener

Einleitung

In der Unterrichtsplanung orientiert man sich an didaktischen Modellen und Konzepten. Zur Systematisierung benennt Balz (2009) drei Ebenen: allgemeindidaktische Modelle, fachdidaktische Konzepte und praxisnahe Unterrichtskonzepte. Scherler (2006, S. 294 f.) fordert zusätzlich schulformspezifische Konzepte. Dazu müssen die Bedingungsfelder für die jeweilige Schulform analysiert und auf die Ziele, Inhalte und Methoden des Sportunterrichts bezogen werden. So entstehen für die Lehrkraft Konzepte, die für die Unterrichtsplanung weder zu abstrakt noch zu konkret sind. Im Folgenden wird ein Überblick gegeben, wie solche Konzepte für die Berufsschule im sportpädagogischen Diskurs bisher aussehen und welche Perspektiven sich in der Entwicklung von neuen Konzepten ergeben.

Unter dem Dach der berufsbildenden Schule (NRW: Berufskolleg) vereinen sich diverse Schulformen (vgl. Sloane et al., 2004, S. 241-249). In diesem Text findet eine Eingrenzung auf die (Teilzeit-) Berufsschule statt, da die anderen Schulformen verstärkt Ähnlichkeiten mit den allgemeinbildenden Schulen aufweisen. In der Berufsschule treten dagegen die Besonderheiten speziell aufgrund der kombinierten Ausbildung in Schule und Betrieb (duales System) deutlicher zu Tage (1). Ausgeblendet wird hier des Weiteren der Spezialfall der Ausbildungen, die auf einen Beruf im Feld des Sports gerichtet sind.

Nach dieser kurzen Einführung wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, wie sich die wissenschaftlich erarbeiteten Konzepte für den Sportunterricht in der Berufsschule im zeitlichen Ablauf verändert haben.

Anschließend erfolgt eine Skizzierung von exemplarischen Vertretern der einzelnen Konzept-Generationen.

Abschließend werden die Hintergründe und möglichen Folgen der Konzept-Veränderungen erörtert sowie Desiderate abgeleitet.

Die doppelte Akzentverschiebung

Der Sportunterricht in der Berufsschule wurde durch den 1979 von der KMK erlassenen „Rahmenlehrplan „Sport“ an Berufsschulen (Teilzeitform)“ erstmals bundesweit verbindlich beschlossen. Parallel kam es zur „Entdeckung des Berufsschulsports durch die Sportwissenschaft“ (Witzel & Hartmann, 1983, S. 107; vgl. Schodrok, 2002, S. 334) (2). Dieser Startpunkt ist insofern von Bedeutung, als an dieser Stelle im Wesentlichen sportdidaktische Konzepte und nicht bildungspolitische Entwicklungen betrachtet werden sollen. Allerdings ist eine exakte Trennung der beiden Bereiche aufgrund ihrer Verzahnung nicht vollständig durchzuhalten. Ausgeklammert bleiben aus diesem Grund aber die Lehrpläne.

Zu Beginn der neunziger Jahre kam es zu einer Akzentverschiebung in der didaktischen Orientierung des Berufsschulsports. Schodrok bezeichnet diese Veränderung als „Paradigmenwechsel in der Didaktik und Methodik des Sportunterrichts an der Berufsschule“ (Schodrok, 2002, S. 339). Künftig sollte neben dem Sport verstärkt der Schüler im Fokus des unterrichtlichen Interesses stehen (vgl. ebd.; siehe auch Abb. 1, waagerechter Pfeil).

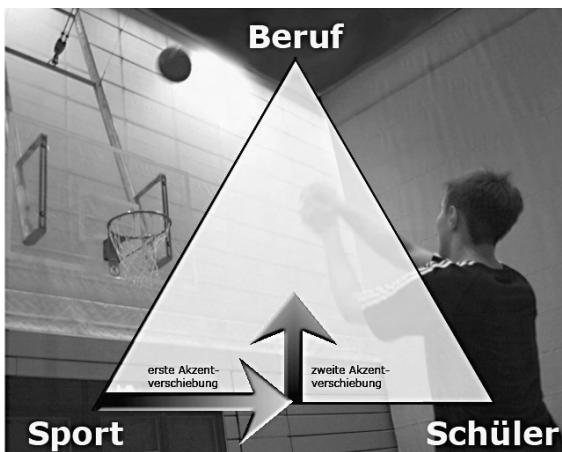


Abb. 1:
Didaktische Bezugspunkte
für Konzepte des Sportunterrichts
in der Berufsschule



Marcus Wegener

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld

Fast gleichzeitig kam es 1995 durch einen Beschluss der KMK zur bundesweiten Einführung des sogenannten Lernfeldkonzepts in der Berufsschule (vgl. Bader, 2004a, S. 11) und damit zu einem „didaktischen ‚Paradigmenwechsel‘ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Bruchhäuser, 2001, S. 321). Fortan sollte der berufsbezogene Unterricht nicht mehr in Fächern erfolgen, sondern in fächerübergreifenden Lernfeldern, die aus den Handlungsfeldern des Berufs konstruiert werden. Man verspricht sich so einen besseren Wissenstransfer von der Lernsituation auf die berufliche Handlungssituation. Auf methodischer Ebene ist dieses Situationsprinzip mit einer konsequenten Handlungsorientierung verbunden. Handlungskompetenz (3) wurde zum Leitziel der Berufsschule (vgl. Bader & Müller, 2002). In Hinblick auf den technologischen und arbeitsstrukturellen Wandel sowie die zunehmende Individualisierung bezeichnet Handlungskompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln“ (ebd., S. 176 f.). Handlungskompetenz unterteilt sich in die drei Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz, jeweils mit den integrierten Akzentuierungen Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz (vgl. ebd., S. 177 ff.). Die in dieser Weise neu strukturierten Lehrpläne erreichten dann etwa zum Millenniumswechsel die schulische Praxis (vgl. Bruchhäuser, 2009, S. 430). Auch das Fach Sport musste sich diesem neuen Leitziel der Berufsschule grundsätzlich unterordnen, was zu einer Akzentverschiebung in Richtung wirtschaftlicher Interessen führte, d. h. zu einer verstärkten Orientierung am Beruf (vgl. Naul, 2002, S. 18; Klingen, 2010, S. 211 f.; siehe auch Abb. 1, senkrechter Pfeil).

Im folgenden Abschnitt soll jeweils ein charakteristisches Konzept aus jeder Konzept-Generation umrissen werden. Da sich die paradigmatischen Ausrichtungen in Sport- und Wirtschaftspädagogik fast gleichzeitig veränderten, sind die Diskurse und Konzepte z. T. von Durchmischungen gekennzeichnet (vgl. hierzu z. B. Schodrok, 2002, S. 339). Das war bei der Auswahl der exemplarischen Konzepte zu berücksichtigen.

Stellvertretend für die älteren Konzepte (Orientierung am Sport) sollen hier die frühen Arbeiten von Hartmann und Witzel stehen. Diese Autoren gehören nicht nur zu den meistzitierten auf dem Gebiet des Berufsschulsports (z. B. wieder zentral in Rode & Hähnel, 2010), sondern prägten auch wesentlich das 1983 erschienene „Standardwerk zum Sport in der Berufsschule“ (Klingen, 2010, S. 211). Ihre Modifikationen des ursprünglichen Konzeptes in den neunziger Jahren machen zudem die erste Akzentverschiebung deutlich (Orientierung am Schüler), und zwar ohne dass sich bereits Einflüsse des Lernfeldkonzepts zeigen. Exemplarisch für die jüngeren Konzepte (Orientierung am Beruf) soll hier neben dem Ansatz von Naul insbeson-

dere das Konzept von Riedl stehen. Nauls Artikel waren wegweisend in der Aufnahme des wirtschaftspädagogischen Paradigmenwechsels in die sportpädagogische Konzeptentwicklung (vgl. Schodrok, 2002, S. 339; Rode & Hähnel, 2010, S. 326 f.) und verdienen von daher Beachtung. Das Konzept von Riedl zeichnet sich durch eine relative Losgelöstheit von konkreten bildungspolitischen Zwängen sowie eine umfassende theoretische Fundierung aus und berücksichtigt neben der ersten auch die zweite Akzentverschiebung. Damit entspricht es verstärkt den hier zugrunde gelegten Auswahlkriterien. Im folgenden Abschnitt werden die genannten Konzepte in dieser Reihenfolge skizziert.

Exemplarische Konzepte

Orientierung am Sport

Als Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung von Hartmann und Witzel kann ihre Praxisbeobachtung gelten, dass „Lehrer scheitern, wenn sie einen Sportunterricht in der Berufsschule anbieten, der an den Standards des gymnasialen Sportunterrichts orientiert ist“ (Hartmann, 1984, S. 378). Die Ursache wird in den besonderen Bedingungsfaktoren der Berufsschule gesehen. So werde dem Sportunterricht seitens der Ausbildungsbetriebe, der Schüler, der Bildungspolitik und auch der Lehrkräfte keine große Bedeutung beigemessen. Dies begünstige eine hohe Fehlquote und eine verstärkte Unterrichtsverweigerung bei den Schülern. In den Klassen bestehe zudem aufgrund der großen Heterogenität u. a. hinsichtlich der Vorbildung, des Alters und des sozialen Hintergrundes ein hohes Konfliktpotential. Erschwert werde ein zielorientierter Sportunterricht in der Berufsschule des Weiteren einerseits durch die Einstellung der Schüler, die – aus dem Arbeitsalltag kommend – Abwechslung und Erholung erwarten, sowie andererseits durch die Einbettung in das duale System, da man hier, im Vergleich zur Regelschule, in jedem Fall Abstriche hinsichtlich des Umfangs und der Kontinuität des Unterrichts machen müsse (vgl. Hartmann & Witzel, 1981, S. 178-186).

Die Entwicklung der Zielperspektive des berufsschulischen Sportunterrichts ergibt sich bei Hartmann und Witzel aus den dargestellten Analyseergebnissen der Bedingungsfaktoren und aus der Aufgabe, die der Sportunterricht unabhängig von der Schulform erfüllen sollte. Als schulformübergreifende Leitidee soll der Sportunterricht für Hartmann und Witzel unter Verweis auf Kurz (1977) und Wiegand (1979) die Schüler für deren „nachschulische sportliche Aktivität motivieren und qualifizieren“ (Hartmann & Witzel, 1981, S. 159) sowie sie dazu befähigen, „vorgegebene Formen und Rahmenbedingungen des Sporttreibens zu verändern“ (ebd., S. 160). Daneben müsse der Sportunterricht generell „die Möglichkeit zum Austoben,

Abschalten, Erholen in der Schule geben“ (ebd., S. 162; vgl. Hartmann, 1983, S. 93-99).

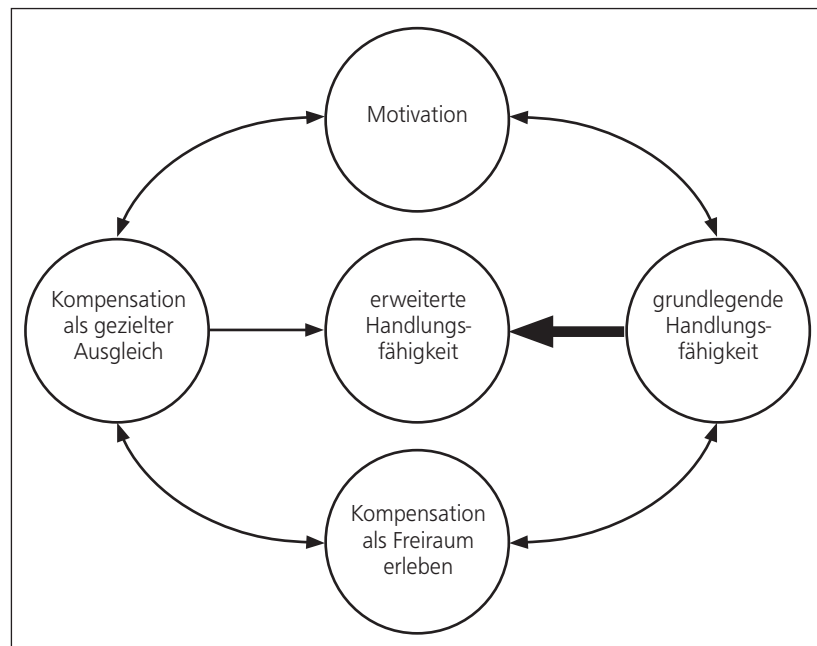
Für die Zielebene des Sportunterrichts in der Berufsschule führt Hartmann fünf Funktionen an (vgl. Hartmann, 1983, S. 99-105; sehr ähnlich: Witzel & Ungerer-Röhrich, 1986, S. 23-27; vgl. Abb. 2): Als oberstes Ziel bleibt entsprechend der Leitidee die Erweiterung der Handlungsfähigkeit bestehen. Weil dieses Ziel aufgrund der Heterogenität der Schülergruppe und deren skeptischer Einstellung gegenüber dem Fach Sport nicht auf direktem Wege zu erreichen sei, müsse man andere Funktionsbereiche vorschalten. Zuerst sollten die Schüler über die Motivationsfunktion für die Teilnahme am Sportunterricht gewonnen werden. Deshalb sei es gerade zu Beginn wichtig, die Belastungen der Arbeitswelt und die Freizeitinteressen der Schüler im Unterricht aufzugreifen. Dieser Ansatz wird dann in den Kompensationsfunktionen weitergeführt: Zum einen ist eine Thematisierung der spezifischen körperlichen Arbeitsbelastungen vorzunehmen und mit gezielten Ausgleichsübungen zu verbinden. Zum anderen ist den Zwängen der Arbeits- und Schulwirklichkeit zu begegnen, indem Möglichkeiten zum selbstbestimmten Spielen geschaffen werden, wobei „nicht unbedingt auf Ruhe und Ordnung“ (Hartmann, 1983 S. 101) zu achten sei. Die vierte Basisfunktion zielt auf die Vermittlung der Grundlagen sportbezogener Handlungsfähigkeit, d. h. auf die Aufarbeitung der sportsozialisationstheoretischen Defizite.

Für die methodische Ebene wird abgeleitet, dass den Schülern ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung zukommen und sich die Lehrkraft mit direkten Anweisungen zurückhalten solle. Vorsichtig seien offene Handlungssituationen mit spielerischem Akzent einzuführen und gleichzeitig vergleichsweise langfristig und starr angelegte Trainingsprozesse grundsätzlich zu vermeiden (vgl. Hartmann, 1983, S. 100-104; Witzel & Ungerer-Röhrich, 1986, S. 27-32).

Die Inhalte umfassen – entsprechend der Funktionsbereiche – u. a. beliebte Freizeit- und Trendsportarten der Schüler, diverse Spielformen, gesundheitsorientierte Fitnessprogramme, Übungen und Spiele zur Körpererfahrung sowie den Kanon der bereits erlernten traditionellen Sportarten unter verschiedenen Sinnerspektiven. Insgesamt wird jedoch betont, dass der Lehrkraft großzügige Freiräume hinsichtlich der Inhaltsauswahl eingeräumt werden sollten, da nur so ein vielfältiger und schülerorientierter Sportunterricht möglich sei (vgl. Witzel & Hartmann, 1983, S. 110 ff.).

Orientierung am Schüler

Hartmann und Witzel haben in den neunziger Jahren die Orientierung am Schüler verstärkt in den Fokus ihres Konzepts gerückt. Bezugspunkt für die Ergänzung der Bedingungsfaktoren und die Modifikation der Zielvorstellungen sind die Veröffentlichungen von Opaschowski (B.A.T.-Freizeit-Forschungsinstitut, 1988; vgl.



Hartmann und Witzel, 1989; Witzel & Hartmann, 1991; Witzel, 1995). Die technischen Entwicklungen in der Arbeitswelt und die Individualisierung in der Gesellschaft erhöhten den permanenten Zwang, der auf den Berufsschülern lastet. Des Weiteren sei die Arbeitswelt ereignislos, vereinnahmend, entsinnlicht und sozial verarmt. Auch der Sport unterliege einem Wandel: Die Jugendlichen verlassen die Vereine und suchen stattdessen flexible Sportgelegenheiten mit hohem Erlebnisgehalt auf, um so eine Gegenwelt zur Arbeitswelt zu schaffen. Auf diese Ansichten von Opaschowski reagieren Hartmann und Witzel mit einer akzentuiert anthropologisch-pädagogischen Orientierung ihres Konzepts unter Verwendung des Bildungsbegriffs (Hartmann & Witzel, 1989, S. 313): „Bildung ist das Ergebnis eines langwierigen und differenzierten Erziehungsprozesses, das den Menschen befähigt, sich einerseits den Anforderungen der Gesellschaft zu stellen und sich andererseits aber auch kritisch-reflektierend über Lebensnotwendigkeiten und –zwänge hinauszuheben und Lebenspläne selbstbestimmt, aber in mitmenschlicher Verantwortung zu gestalten.“ Der Sportunterricht in der Berufsschule soll demnach zum einen funktional-instrumentell auf die Arbeitswelt und den Sport gerichtet sein sowie zum anderen aber auch anthropologisch-pädagogisch den Schüler als Menschen in den Blick nehmen und körperlich-sinnliche Grunderfahrungen, Solidarität, soziale Nähe als auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der schnelllebigen Sportkonsumwelt vermitteln (vgl. auch Witzel & Hartmann, 1991). Dieser Ansatz ist insofern überzeugend, als hier zur Legitimation des Sportunterrichts gegenüber der Wirtschaft die wirtschaftspädagogische Argumentationsfigur zur Überbrückung von Berufs- und Allgemeinbildung aufgegriffen wird (vgl. Hartmann & Witzel, 1989, S. 315 z. B. mit dem Kapitel über das Verhältnis

Abb. 2:
Funktionen des Sportunterrichts in der Berufsschule nach Hartmann, 1983, S. 105

von Berufs- und Allgemeinbildung bei Arnold & Gannon, 2006, S. 112-118).

Orientierung am Beruf

Im Konzept von Hartmann und Witzel macht die Orientierung am Beruf eher einen transitorischen Funktionsbereich aus, der primär der Motivation der Schüler dienen soll. Dagegen steht seit Einführung des Lernfeldkonzepts die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz im Zentrum des Interesses.

Im Zuge des wirtschaftspädagogischen Paradigmenwechsels veröffentlichte Naul (2000, 2002) Skizzen zu einem Konzept für den Sportunterricht in der Berufsschule und leitete so die zweite Akzentverschiebung ein. Die argumentative Grundlage stellen bildungstheoretische Überlegungen dar, wie sie sich ähnlich auch im jüngeren Ansatz von Hartmann und Witzel finden (s. o.). Die didaktischen Konsequenzen sind indes andere: Demnach müsse man wieder ganzheitlich denken und die Schüler auf die Kernprobleme unserer Zeit vorbereiten. Als ein zentrales Kernproblem identifiziert Naul (2002) das „Bewegungsproblem“ der modernen Wissensgesellschaft. Die Schüler sollen darum dazu befähigt werden, ihren Beruf in der modernen Gesellschaft ohne gesundheitliche Beeinträchtigung ausüben zu können. Es geht „um eine umfassende Handlungsfähigkeit im Medium der Berufswelt“ (Naul, 2002, S. 18), denn die sportiven „Inhalte werden für die angestrebten Qualifikationen im Beruf ausgewählt und auf die spezifischen beruflichen Lernfelder und Handlungssituationen bezogen“ (ebd.). In diesem Ansatz findet man zu einer „längst vergessenen Synthese zurück, wie sie [...] in den Philanthropinen bestand, als Leibesübungen [...] auch den beruflich nachgefragten Tätigkeiten [...] entsprachen“ (ebd.). Auf diese Weise wird der „traditionelle, ganzheitlich-anthropologische Ansatz einer Allgemeinbildung [...] durch diese berufspädagogische Komponente erweitert“ (ebd., S. 20) und es kommt zu einer „berufspädagogischen Variante der Allgemeinbildung“ (ebd., S. 19), die als „neue Allgemeinbildung“ (ebd.) bezeichnet wird.

Riedl (2008) nimmt diese Vorlage von Naul auf. Auch sie möchte den wirtschaftspädagogischen Paradigmenwechsel möglichst vollständig auf den Sportunterricht übertragen.

Auf der Suche nach Anschlussmöglichkeiten der Sportwissenschaft nimmt Riedl einen Vergleich von sportlichen und beruflichen Handlungen vor. Dabei zeigt sie hinsichtlich des Bedeutungsgehalts von Bewegungshandlungen (nach Grupe, 1982) Unterschiede auf, die eine unveränderte Übertragung des Kompetenzmodells von Bader (2004a; s. o.) auf den Sportunterricht nicht zulassen: Während Arbeitshandlungen rein instrumentell und deshalb dem Bereich der Fachkompetenz zuzuordnen sind, beinhalten sportliche Bewegungen auch

wahrnehmend-erfahrende, soziale sowie personale Bedeutungen und weisen damit auch Verbindungen zur Human- und Sozialkompetenz auf. Gleichzeitig lassen sich sportliche Bewegungen für Riedl nicht in die Akzentuierungen Methoden-, Lern- und Kommunikationskompetenz einordnen. Da die besonderen Qualitäten der sportiven Bewegung zur Entwicklung der Handlungskompetenz vom ursprünglichen Modell also nicht erfasst werden, führt Riedl die neue Akzentuierung „Bewegungskompetenz“ ein. Riedl versteht darunter „die Fähigkeit, Informationen ganzheitlich wahrzunehmen, körperlich leistungsfähig zu sein, situationsgemäß Bewegungen zu steuern und auf Erfahrungen von Körper und Bewegung zurückzugreifen“ (Riedl, 2008, S. 71; vgl. ebd., S. 33-73; Riedl, 2007).

Parallel zur Entwicklung von Handlungskompetenz stellt die Gesundheitsförderung für Riedl eine wichtige Zielgröße des Sportunterrichts in der Berufsschule dar, da untrennbare Zusammenhänge zwischen diesen beiden Bereichen bestehen: Unter Rückgriff auf u. a. das Salutogenese-Modell von Antonovsky (1988) zeigt Riedl (2008, S. 113), „dass Gesundheit eine dynamische Größe beschreibt, die sich im Handlungsprozess als Bedingende und Resultierende darstellt“. Handlungskompetenz begünstigt demnach Gesundheit und gleichzeitig beeinflusst Gesundheit umgekehrt die Handlungskompetenz. Somit ist ein auf Handlungskompetenz ausgerichteter Unterricht ohne Gesundheitsförderung nicht vollständig denkbar (vgl. Riedl, 2008, S. 107-115).

Um Lernfelder für den Sportunterricht zu entwickeln, sollen die beruflichen Handlungsfelder dahingehend betrachtet werden, „welches körper- und bewegungsbezogene Anforderungsprofil die Tätigkeiten kennzeichnet, um gezielt die körperlichen Berufsbelastungen bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen zu können“ (Riedl, 2008, S. 206). Ziel ist das „Kompensieren berufsspezifischer körperlicher Belastungen“ (ebd., S. 178) und das „Erfahren von Bewegungskompetenz als Ressource uneingeschränkter Handlungskompetenz“ (ebd., S. 179). Neben einer „physiologisch optimalen Belastungsgestaltung in der Arbeit“ (ebd., S. 177; vgl. auch S. 157) und einer „gesundheitsbewussten Einstellung im Alltag“ (ebd., S. 177), geht es also um die Hinführung zu einem „Freizeitsport, der regenerierend, kompensierend und präventiv“ (ebd., S. 178) wirkt (vgl. Abb. 3).

Inhaltlich sind von der Bildungsgangkonferenz der jeweiligen Schule die Sportarten entsprechend der beruflichen Belastungen, der schulischen Möglichkeiten und der Interessen der Schüler einzusetzen (vgl. Riedl, 2008, S. 208 u. S. 221). Zur Entscheidungshilfe verweist Riedl auf ihre Analyse der berufsspezifischen Belastungen (vgl. Riedl, 2008, S. 139-179) und ihre Darstellung der „Potenziale der Sportarten zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz und Gesundheit“ (Riedl, 2008, S. 181; ebd. S. 181-198). Wichtig ist somit, „den Unterricht auf die Ziele auszurichten, d. h.

Sportarten sollen nicht aufgegeben, sondern es sollen durch geeignete Aufbereitungsprozesse sportartübergreifende Zugänge freigelegt werden“ (Riedl, 2008, S. 199; vgl. ebd., S. 267 f.).

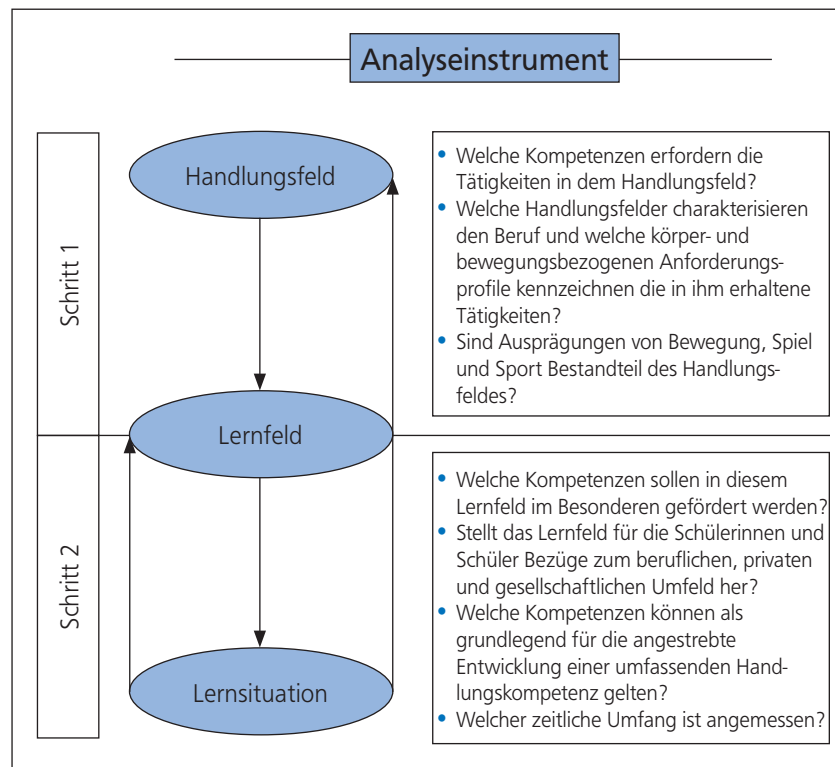
Die Handlungsorientierung setzt sich auf der methodischen Ebene fort, indem es nicht um den übenden Nachvollzug von vorgegebenen Lösungsmustern geht, sondern die Schüler gemäß dem Prinzip der vollständigen Handlung (vgl. Bader, 2004b) eine Lösung für eine situierte Problemstellung selbstständig erarbeiten sollen (vgl. Riedl, 2008, S. 200-205).

Hintergründe und Folgen der Akzentverschiebungen

Es stellt sich nun die Frage, wie sich diese Akzentverschiebungen erklären lassen und welche Folgen mit ihnen verbunden sein können.

Der Sportunterricht in der Berufsschule ist seit der Gründung des modernen beruflichen Schulwesens 1911 vergleichsweise stark umstritten. Insbesondere Vertreter der Wirtschaft betonen, dass der Sport als Bestandteil der Freizeitgestaltung und mit seinem Merkmal der Unproduktivität in der berufsqualifizierenden Schule völlig deplatziert erscheine. Die in der Regel nicht abgestrittenen positiven Effekte des Sports stünden den Auszubildenden nach ihren Bedürfnissen in deren Freizeit zur Verfügung. Man solle deshalb die knappen zeitlichen, monetären und personalen Ressourcen zur Ausbildung der Schüler nicht für den schulischen Sportunterricht verschwenden, sondern sie besser nutzbringend in die berufliche Qualifikation investieren (vgl. Klingen, 2010, S. 211; Riedl, 2008, S. 6-29; Schodrok, 2002, S. 334; Schaefer, 1995, S. 28 f.). Diese Geringschätzung des Sportunterrichts lässt sich schon seit Jahrzehnten auch anhand statistischer Daten ausmachen (vgl. z.B. Breuer, 2006, S. 45-48; Schaefer, 1995; Witzel, 1983): An keiner anderen Schulform fällt durchschnittlich so viel Sportunterricht aufgrund von Lehrkräftemangel, Sportstättenmangel und zur Vermeidung von Ausfall anderen Unterrichts aus. Einen traurigen Höhepunkt stellt in diesem Zusammenhang sicherlich das Hamburger Gutschein-Modell dar, bei dem der Sportunterricht gänzlich aus den Berufsschulen verbannt wurde (vgl. Kuhfeld, 2000). Der Sportunterricht in der Berufsschule steht also permanent unter Legitimationsdruck. Die Konzeptentwicklungen müssen stets vor diesem Hintergrund gesehen werden.

Die erste Akzentverschiebung zu Beginn der neunziger Jahre korrespondiert mit der sogenannten Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. In dieser Debatte wurde diskutiert, ob sich der Sportunterricht besser durch eine Orientierung am Sport legitimieren lässt oder ob nicht vielmehr die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers im Fokus stehen sollte.



Die Gegner der Instrumentalisierung (z. B. Schaller, 1992) kritisierten schon damals explizit das heute von Naul favorisierte Konzept der Philanthropen und das Modell der Gesundheitsförderung. Eine konsequente Umsetzung führe zu reinen Fitnessprogrammen (4) bzw. mindestens zu einer Aussparung von wesentlichen Inhalten der Sportkultur. Ferner bestehe durch die Instrumentalisierung eine doppelte Gefahr der Substituierung, denn zum einen könnte der Sport als das gewählte Mittel ausgetauscht werden und zum anderen könnte auch der verfolgte Zweck selbst wechseln und damit ein gänzlich anderes Mittel den Vorzug erhalten. Eine instrumentelle Legitimation verfremde also nicht nur den Sport, sondern sei zusätzlich leicht umzustoßen. Die Befürworter der Instrumentalisierung (z. B. Beckers, 1993) rückten den Schüler in den Mittelpunkt und verwiesen u.a. auf die Erziehungsaufgabe der Schule, der jedes Fach gerecht werden müsse. Andernfalls verliere es seine Daseinsberechtigung im Lehrplan. Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik führte zu der Erkenntnis, dass eine erfolgreiche Legitimation beide Aspekte berücksichtigen und zwischen der Sache und dem Schüler vermitteln muss. So führte der sportpädagogische Paradigmenstreit zum heute bekannten Doppelauftrag des Sportunterrichts: „Erziehung zum Sport“ und „Erziehung durch Sport“ (vgl. insges. zu dieser Debatte Scherler, 1997).

Auch die Akzentverschiebung zu den Interessen der Wirtschaft stellt eine Instrumentalisierung des Sports dar. Der wesentliche Unterschied zum sportpädagogischen Diskurs um die Allgemeinbildung liegt hier jedoch darin, dass der Sport nicht aus pädagogischen

Abb. 3:
Konstruieren von Lernfeldern – Analyseinstrument von Riedl, 2008, S. 220

Gesichtspunkten für den Schüler, sondern für eine andere Sache, nämlich den Beruf, verzweckt wird. In diesem Fall droht die Gefahr, dass berufsbezogene Inhalte die bewegungskulturellen Praxen verdrängen, das Fach also vollständig beruflich instrumentalisiert wird und somit die Verbindung zum Sport gänzlich verloren geht. Deshalb betont Riedl selbst zwar für ihr Konzept mehrfach, dass die Eigenständigkeit des Faches nicht gefährdet werden dürfe (vgl. Riedl, 2008, S. 214 u. S. 268 f.), jedoch degradiert auch sie letztendlich die Sportarten zu Vehikeln der beruflichen Kompetenzentwicklung (vgl. auch Riedl, 2010).

Zentraler Gedanke des Lernfeldkonzepts ist die Vermeidung trägen Wissens durch eine Übereinstimmung von „realer“ Handlungssituation und Lernsituation (Situationsprinzip) (vgl. Bruchhäuser, 2001, S. 331 ff.). Die Übertragung dieses Ansatzes auf den Sportunterricht wirft einige Fragen auf: Möchte man im Sportunterricht wie Riedl (2008, S. 200-205) in der Logik des Situationsprinzips streng dem Ansatz des handlungsorientierten Lernens folgen, oder sollte man wie Klingen (2010, S. 217) – allerdings in widersinniger Abkehr vom Paradigma des Situationsprinzips – eine methodische Vielfalt bevorzugen? Ferner muss entschieden werden, ob für die Gestaltung eines Lernfelds nun der sportive oder der berufliche Kontext als „reale“ Situation maßgeblich sein soll. Jede Mischform verbietet sich in der Ratio des Lernfeldkonzepts. Wird der Sport als Bezugsfeld angenommen, so führt dies direkt zu der von Schierz (1993) angestoßenen Diskussion um das Verhältnis von schulischem und außerschulischem Sport. Nimmt man aber den Beruf zum Ausgangspunkt, so liegt eine vollständige Instrumentalisierung bzw. Verdrängung des Sports vor. Eine solche Tendenz zeigt sich bspw. in der Lernfeldbezeichnung „Bewegungen und Körperhaltungen im Berufsalltag“ in Thüringen (vgl. Ohrt & Thorhauer, 2004) und in Nordrhein-Westfalen sogar in der derzeitigen Fachbezeichnung „Sport/Gesundheitsförderung“ (vgl. Naul, 2002, S. 17 ff.). In letzter Konsequenz müsste man auf die Abschaffung des Faches Sport und auf dessen Eingliederung in Form der Bewegungskompetenz in das übrige Lernfeldkonzept drängen. Selbst wenn man wie Riedl eine denkwidrige Mischform akzeptiert, so bleibt ungeklärt, wie die sportliche Kompetenzentwicklung gelingen soll, wenn die Fachsystematik zu Gunsten extrasportiver Ziele in den Lernfeldern aufgebrochen wird (vgl. Riedl, 2008, S. 214 u. S. 268 f.) (5).

Bedenklich ist für den sportpädagogischen Diskurs ferner, dass das Lernfeldkonzept ohne wissenschaftliche Begleitung entworfen und dann administrativ durchgesetzt wurde (vgl. Bruchhäuser, 2009, S. 434). Dieser bildungspolitische Übergriff führt erstens zu der Frage, ob eine solche oktroyierte und ex post vorgenommene Legitimation (6) nicht nur dem Unterrichtsfach Sport, sondern sogar der Außenlegitimität der gesamten Sportpädagogik schadet (vgl. Bruchhäuser, 2001). Zweitens wäre zu klären, inwiefern hier ein Kurswechsel der Wirtschaft vorliegt, als von einer Verdrängung

der allgemeinbildenden Fächer auf deren Vereinnahmung in allen didaktischen Entscheidungsfeldern umgeschwenkt wurde (vgl. exemplarisch Riedl, 2010, S. 220).

Insgesamt muss an dieser Stelle offen bleiben, inwieweit die Übertragung des Lernfeldkonzepts auf den Sportunterricht sinnvoll ist, oder ob man eine Akzentverschiebung zur Wirtschaft für das allgemeinbildende Fach generell ablehnen sollte.

Entscheidet man sich aber für eine Akzentverschiebung zur Wirtschaft, so lohnt ein Vergleich der beiden Paradigmenstreite. Es fällt auf, dass die Sportpädagogik eine vermittelnde Position zwischen den konkurrierenden Positionen gefunden hat, während die Wirtschaftspädagogik vom fachsystematischen Wissenschaftsprinzip vollständig auf das Situationsprinzip umgestiegen ist. Bleibt die Abhängigkeit des Sportunterrichts vom berufsbezogenen Unterricht bestehen und glaubt man den Prognosen Bruchhäusers (2001, S. 323 u. S. 336-339), so kann sich der Sportunterricht der Berufsschule schon jetzt auf die nächste Akzentverschiebung einstellen: Entweder wird es wieder einen Umschwung auf das Wissenschaftsprinzip geben, oder die Wirtschaftspädagogik schließt zur Sportpädagogik auf und erkennt, dass ein paradigmatischer Pluralismus unter Umständen mehr Vorteile bietet als eine paradigmatische Oszillation (vgl. Bruchhäuser, 2001, S. 336-339; Prohl, 2010, S. 84-101 u. S. 122). Es wäre in diesem Fall also zu diskutieren, inwieweit man mit den sportpädagogischen Konzepten die Pendelschläge des wirtschaftspädagogischen Diskurses mitvollziehen möchte.

Es wurde erläutert, dass die konzeptionellen Akzentverschiebungen als Reaktion auf die Legitimationsproblematik des Faches zu lesen sind. Vor dem Hintergrund der dargelegten Gedanken erscheint eine berufsschul- (vgl. z.B. Bruchhäuser, 2001, S. 324 ff.), bildungs- (vgl. z.B. Hummel, 2010) und auch professionstheoretische (vgl. Kastrop, 2009) Überprüfung der vorliegenden Konzepte hinsichtlich ihrer Legitimationskraft jedoch dringend angeraten. Die hier nur angedeuteten Diskussionspunkte sollten dringend aufgearbeitet werden, da die Legitimation des Sportunterrichts der Berufsschule vermutlich mehr als an jeder anderen Schulform argumentativ auf sicheren Füßen stehen muss. Andernfalls wird der bildungspolitische Kampf um die Lehrplaninhalte der Berufsschule (vgl. Hummel, 2010) für das Fach Sport ohne Identitätsverlust nur schwerlich zu gewinnen sein.

Anmerkungen

- (1) Varianten: a) ein oder zwei Berufsschultage in der Woche, b) in Wochen geblockter Berufsschulunterricht (vgl. z.B. Rode & Hähnel, 2010, S. 324).
- (2) Trotzdem muss Klingen (2010, S. 211) noch heute attestieren, dass „eine fundierte sport- und berufspädagogisch geführte Diskussion weiterhin auf sich warten lässt.“

- (3) Im Folgenden wird das Kompetenzmodell von Bader und Müller (2002; Bader, 2004a, 2004b) fokussiert, da dieses großen Einfluss auf die didaktische Ausrichtung des Unterrichts in der Berufsschule hat. Eine kritische Diskussion dieses Modells und die Aufnahme weiterer Kompetenzmodelle würden hier zu weit führen.
- (4) Auch Riedl (2010) greift exemplarisch auf einen Fitnesskurs zurück.
- (5) Ähnliche und weitere Kritik am Lernfeldkonzept findet sich bei Bruchhäuser (2009, S. 430-433).
- (6) Auch die Arbeit von Riedl (2008) folgt diesem Muster.

Literatur

- Arnold, R. & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen: Budrich.
- Bader, R. (2004a). Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In R. Bader & M. Müller (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept* (S. 11-37). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R. (2004b). Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In R. Bader & M. Müller (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept* (S. 61-68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule*, 54 (6), 176-182.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? Update. *sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Beckers, E. (1993). Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position. *Sportwissenschaft*, 23, 233-258.
- Breuer, C. (2006). Die Sportstättensituation. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie – Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 45-67). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bruchhäuser, H.-P. (2001). Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (2), 321-345.
- Bruchhäuser, H.-P. (2009). Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105 (3), 428-435.
- Hartmann, H. & Witzel, R. (1981). Muß Sportunterricht an Teilzeitberufsschulen anders sein? In F. Brauweiler et al. (Hrsg.), *Ziele und Wege im Sport mit berufsschulpflichtigen Jugendlichen: Eine Dokumentation der Fachtagung „Sport und berufliche Bildung“* 1980 (S. 156-193). Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Hartmann, H. (1983). Entwicklung einer Zielperspektive für den Sportunterricht an Berufsschulen. In H. Hartmann (Red.), *Sport in der Berufsschule* (S. 93-106). Bad Homburg: Limpert.
- Hartmann, H. (1984). Sport in der Berufsschule – ein anderer Schulsport? *sportunterricht*, 33 (10), 377-383.
- Hartmann, H. & Witzel, R. (1989). „Um-Bildung“ in der Didaktik des Sports mit Berufsschülern und jungen Berufstätigen. *Die berufsbildende Schule*, 41 (5), 306-317.
- Hummel, A. (2010). Legitimation des Schulsports. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 159-168). Schorndorf: Hofmann.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession: eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Klingen, P. (2010). Sportunterricht in der Berufsschule. *Wirtschaft und Erziehung*, (7-8), 211-219.
- Kuhfeld, R. (2000). Politischer Umgang mit dem Berufsschulsport: Das Hamburger Gutscheinenmodell. In F. Brauweiler et al. (Hrsg.), *Berufsschulsport zwischen Outsourcing und Lernfeldorientierung* (S. 18-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Naul, R. (2000). Das Fach Sport im Berufskolleg – Ein Beitrag zur umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 205-220). Bönen: Kettler.
- Naul, R. (2002). Neuer Berufsschulsport im Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. In F. Brauweiler & P. Klingen (Hrsg.), *Berufsschulsport: Neue Wege gehen – Bewährtes integrieren* (S. 13-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ohr, T. & Thorhauer, H.-A. (2004). Tätigkeitsbezogene Gesundheitsförderung im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen. *sportunterricht*, 53 (11), 327-332.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korr. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Riedl, M. (2007). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Eine weitere Differenzierung des Kompetenzmodells um die Akzentuierung „Bewegungskompetenz“. *Die berufsbildende Schule*, 59 (3), 79-82.
- Riedl, M. (2008). *Berufliche Handlungskompetenz und Sport – Konzept zur Kompetenzentwicklung und Gesundheitsförderung durch das Fach Sport an Berufsschulen*. Hamburg: Kovac.
- Riedl, M. (2010). Der Sportunterricht an berufsbildenden Schulen geht neue Wege – ein Lösungsvorschlag zur Behebung der problematischen Situation des Berufsschulsports. *Wirtschaft und Erziehung*, (7-8), 220-227.
- Rode, J. & Hähnel, J. (2010). Sport in beruflichen Schulen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 322-335). Schorndorf: Hofmann.
- Schaefer, E. (1995). *Sport in der Berufsschule: didaktische Analyse, empirische Untersuchung, Vorschläge zur Revision*. Hamburg: Czwalina.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22, 9-31.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *sportpädagogik*, 20 (2), 55-11.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2) – Sportdidaktik. *sportunterricht*, 55 (10), 291-297.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik?* (S. 161-176). Sankt Augustin: Academia.
- Schodrok (2002). Berufsschulsport in Nordrhein-Westfalen: Bildungspolitischer Hintergrund und didaktische Konzeption eines neuen Lehrplans „Sport/Gesundheitsförderung“. *Die berufsbildende Schule*, 54 (11-12), 334-346.
- Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Paderborn: Eusl.
- Witzel, R. (1983). Bedingungsfaktoren des Berufsschulsports. In H. Hartmann (Red.), *Sport in der Berufsschule* (S. 54-66). Bad Homburg: Limpert.
- Witzel, R. (1995). Rahmenlehrpläne für den Sportunterricht in den Berufsschulen – Spagat zwischen Handlungsanweisung und totaler Offenheit. *Die berufsbildende Schule*, 47 (7/8), 251-256.
- Witzel, R. & Hartmann, H. (1983). Anforderungen an neue Lehrpläne für den Sportunterricht an beruflichen Schulen. In H. Hartmann (Red.), *Sport in der Berufsschule* (S. 107-117). Bad Homburg: Limpert.
- Witzel, R. & Hartmann, H. (1991). Rückkehr zu einem ganzheitlichen Bildungsanspruch im Sportunterricht mit Berufsschülern und jungen Berufstätigen. *sportunterricht*, 40 (8), 296-301.
- Witzel, R. & Ungerer-Röhrich, U. (1986). *Ideen zum Sportunterricht in der Berufsschule*. Kassel: Kasseler.

Eine Leitidee für den Schulsport – 3 Beiträge zur Diskussion

Eine Leitidee Glück

Meinhart Volkamer

Jedes Fach in der Schule braucht eine Leitidee, eine Begründung, weshalb es in der Schule unterrichtet wird. Ein Blick auf die letzten 150 Jahre zeigt: Sport als Erziehungsmittel funktioniert offenbar immer und ist für jedes Erziehungsziel instrumentalisierbar, er funktionierte im Kaiserreich, im Nationalsozialismus, in der Demokratie, im Kommunismus, im Kapitalismus, er trägt zur Gesundheit, zur Ehrlichkeit und neuerdings zur Intelligenz bei. Dabei resultieren diese Ziele immer aus gesellschaftlichen Strukturen oder zeitgebundenen gesellschaftlichen Problemen. Die Begründungen wurden nie aus dem Sport selbst hergeleitet, er dient immer zu etwas, was selbst nicht sporttypisch ist. Hat der Sport nichts „Eigenes“ zu bieten?

Dabei scheint allerdings in letzter Zeit die Frage nach der Rechtfertigung mit dem Hinweis beantwortet, der Sportunterricht vermittele genau wie jedes andere Fach Kompetenzen – wobei unausgesprochen der Gedanke dahinter steht: Kompetenzen sind automatisch gut, kompetent zu sein (egal worin) ist immer besser als nicht kompetent zu sein. Kaum ein anderer Begriff wird so unreflektiert benutzt. Aber wichtig dabei ist für uns das „wie jedes andere Fach.“

Die folgenden Überlegungen beruhen auf der (inzwischen wohl weitgehend bekannten) Definition von Sport: „Unter Sport ist die willkürliche Schaffung von Problemen, Aufgaben oder Konflikten zu verstehen, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden – und zwar nur aus Spaß an der Lösung. Die Lösungen sind beliebig oft wiederholbar, verbesserbar und übbar und zielen nicht unmittelbar auf materielle Veränderungen (1).“

Als ich mit einer 7. Klasse Korbleger übte, sagte ich mal so aus Spaß: „Eigentlich doof, warum macht man den Korb nicht 2 m breit und hängt ihn nur 1 m hoch, das wär´ doch viel einfacher.“ Nach einer kurzen Spanne der Verblüffung kam sofort der Protest: „Dann ist das ja kein Kunststück mehr – dann geht ja jeder rein – das ist ja Babykram – das kann ja jeder...“ Die Schüler hatten das Wesentliche am Sport sofort verstanden: es kommt darauf an, mit einem beliebigen Problem Spannung zu erzeugen im Hinblick auf die Frage: „*Kann ich das? Kriege ich das hin? Kann ich das vielleicht besser als andere?*“ Sport ist im Grunde immer die Frage nach der eigenen Tüchtigkeit, und die Antwort auf diese Frage nach der eigenen Tüchtigkeit ist wesentlicher Bestandteil unseres Selbstbildes. (Die Schule macht al-

lerdings aus der Frage „Kann ich das?“ die Frage „Kannst du das?“).

In seinem letzten Buch „Die Kunst, kein Egoist zu sein“ (2) schreibt Precht unter Berufung auf Aristoteles, dass „...jeder Mensch, in jeder Kultur, wie auch immer sie sei, nach einem erfüllten Leben strebt. Und dass ein erfülltes Leben bei allen Menschen an ein und dieselbe Bedingung gebunden ist: an ein positives Selbstbild“ (194). „Unser Selbstbild ist unser höchstes Gut“ (291). Und im Nachwort: „Eine gute Gesellschaft ist eine, die, frei nach Aristoteles, möglichst vielen Menschen die größtmögliche Chance auf Anerkennung bietet, ohne anderen dabei zu schaden“ (486).

Wenn das stimmt, dann ist weder die Schule noch der Sportunterricht in diesem Sinne gut. Durch den Zwang zum Zensieren bekommt immer ein Teil der Schüler Anerkennung auf Kosten eines anderen Teils, der zwangsläufig in diesem zentralen, existentiellen Bedürfnis frustriert wird. Die Zensur folgt bekanntlich weitgehend der Normalverteilung, wodurch zwangsläufig Verlierer produziert werden. *Die Schule ist für viele Kinder eine Institution, die systematisch den Aufbau eines positiven Selbstbildes unmöglich macht, bzw. diesen Aufbau verhindert.* (Darauf hat zuletzt Sabine Szerny in ihrem Buch „Was wir den Kindern in der Schule antun“ eindrücklich hingewiesen – lesenswert auch für Sportlehrer).

Nun hat die Schule ja (leider) nicht primär die Aufgabe, Kinder zu beglücken. Die Gesellschaft muss mit allem Nachdruck vom Nachwuchs Anstrengung im Erlernen von Lesen, Schreiben, Rechnen, im Erwerb von Sprachen, von mathematischem, physikalischem Verständnis...verlangen – danach muss sie letzten Endes auslesen; diese Auslese führt zwangsläufig zu Frustrationen –, das ist unumgänglich. Aber es ist im Hinblick auf gesellschaftliche Reproduktion nicht nötig, dass jemand den Fosburyflop oder den Korbleger kann, und wenn das nicht nötig ist, dann ist es auch nicht nötig, dass sich der Sport an dieser Auslese beteiligt. (Das gilt in ähnlicher Weise auch für Fächer wie Kunst, Musik, Religion).

Aber dieser Verzicht wird kaum durchzusetzen sein: Die Sportler würden sich zweitklassig fühlen, weil sie keinen entscheidenden Einfluss auf die Schullaufbahn der Schüler hätten. Deshalb haben die Sportler sich immer bemüht, als versetzungsrelevantes Fach anerkannt zu werden. Tatsächlich wurde vor einiger Zeit in dieser Zeitschrift gefordert, wenn der Sport gleichwertiges

Meinhart Volkamer

geb. am 3.5.1936, studierte Deutsch und Sport, ist Diplompsychologe, seit 1969 Professor für Sportpädagogik in Osnabrück und seit 2011 emeritiert. Seine letzte größere Veröffentlichung: Sportpädagogisches Kaleidoskop, 2003.

E-Mail: meinhart.volkamer@freenet.de

Fach sein wolle, müssten die Sportlehrer endlich ihrer Verantwortung nachkommen und genau wie in den anderen Fächern Fünfen und Sechsen geben und so die Versetzungschancen mitbestimmen (3). Grupe, Kofink, Krüger schreiben in der Sportwissenschaft: „Auch im Sportunterricht müssen auf längere Sicht, wie in jedem anderen Fach, Mindestanforderungen an Können und Wissen formuliert und abgeprüft werden können. ... Sportunterricht ist so gesehen ein Unterrichtsfach wie jedes andere, und es ist nicht einzusehen, warum nicht auch an ihn entsprechende Maßstäbe angelegt und Standards definiert werden sollten“ (4). Selbstverständlich kann man das, das ist trivial, während die Aussage zur Notwendigkeit von Fünfen und Sechsen zynisch ist.

Man meint, wir befänden uns in einem Wettlauf um die kinderunfreundlichste Schule (5). In der sportdidaktischen Literatur wird ab und zu Klafki zitiert, wohl nur, um sich mit dem Namen zu schmücken, ohne zu fragen, was es bedeutet, wenn er schreibt: *„Leistung erfährt ihren Sinn (...) von ihrem Beitrag zur Erhöhung der Qualität des Lebens, von der Erfahrung des Glücks, der Freude des Könnens, der erfüllten Gegenwart und vom Spiel her“* (6). Ob Klafki dabei an Zensuren, Kompetenzen, Bildungsstandards... gedacht hat? Vor einigen Jahren hat ein anderer führender Erziehungswissenschaftler, Lenzen, bei den Sportlern für Aufregung und Empörung gesorgt, weil er geschrieben hat, Sport sei als Unterrichtsfach in der Schule überflüssig, die Gesellschaft habe kein vitales Interesse daran, dass jemand Kugelstoßen könne, das sei Privatsache; wer das betreiben wolle, könne ja in einen Sportverein gehen. Lenzen hat recht insofern, als Kugelstoßen gesellschaftlich irrelevant ist. Er hat nicht recht, wenn er meint, das Private gehe die Gesellschaft und damit die Schule nichts an. Die Gesellschaft muss nicht nur ein vitales Interesse daran haben, *„dass möglichst viele Mitglieder die wesentlichen Kulturtechniken möglichst gut beherrschen, sondern ebenso ein vitales Interesse daran, dass möglichst viele Mitglieder ein positives Selbstbild gewinnen und ein glückliches Leben führen können.“* Wenn das stimmt, dann ist offensichtlich unsere Schule falsch konstruiert, auch die neuen Sportcurricula. Für Glück fühlt sich die Schule nicht zuständig.

Die Gesellschaft hat im Hinblick auf das eigene Fortbestehen ebenso ein vitales Interesse daran, dass möglichst viele ihrer Mitglieder gelernt haben, sich selbstständig Ziele zu setzen, die sie mit Ausdauer verfolgen, sich zu engagieren, ohne danach zu fragen, was das finanziell „bringt“. Precht schreibt dazu: „Mehr als alles andere ist die Förderung intrinsischer Motivation (...) eine Aufgabe unserer Schulen und unseres Bildungssystems. Ob ein Kind Gleichungen mit zwei Unbekannten lösen (...) kann, ist völlig belanglos im Vergleich zu der Fähigkeit, sich seine Neugier zu erhalten und sich im Leben zu etwas Eigenständigem zu motivieren“ (433); und weiter: „So, wie man in der Schule extrinsisch für Zensuren arbeitet, arbeiten wir später extrin-

sisch für Geld“ (433). Und, kann man fortfahren, die intrinsischen Tätigkeiten sind diejenigen, die wesentlich sind für unser Selbstbild, für unmittelbar erlebten Sinn, für existenzielle Befriedigung – kurz: für Glück.

Dadurch, dass die ursprüngliche Freude an einer Tätigkeit durch die Belohnung Zensur ersetzt wird, lernen die Schüler, dass alles nur so viel wert ist, wie man dafür bekommt, alles wird (und zwar gleichmäßig über alle Fächer ohne Rücksicht auf deren jeweilige gesellschaftliche Relevanz) reduziert auf die Skala von 1 bis 6. *„Damit betrügen wir die Kinder um den Eigenwert der Dinge.“* Das merken die Schüler und deshalb ist ihnen die Schule auch oft gleichgültig. Sie haben oft, zu oft den Eindruck, dass ihnen die Schule eigentlich nichts Wesentliches gibt, dass sie allenfalls Sozialchancen zu vergeben hat, dass das wirkliche Leben sich aber woanders abspielt. Und für unser Fach: Der Sportunterricht vermittelt halt Kompetenzen, Sport holen sie sich ggf. im Verein.

Der Sport ist ein Handlungsbereich, der entstanden ist aus der Frage nach der eigenen Tüchtigkeit, Sport ist nur individuell sinnvoll, sportliche Fertigkeiten sind gesellschaftlich irrelevant, Sport lebt nur aus der intrinsischen Motivation, Sport als Pflicht ist eigentlich ein Widerspruch in sich selbst, Sport produziert nichts als Spannung und Glück – aber Glück trifft unser Lebenszentrum.

Wenn Precht recht hat, dann ist das, was die früher so genannten „musischen“ Fächer Sport, Musik, Kunst, ebenso Religion, für die Gesellschaft leisten können, ebenso wichtig wie der Beitrag der wissenschaftlichen Fächer, allerdings auf einer anderen Ebene. Und die musischen Fächer unterliegen einer anderen Unterrichtslogik. Deshalb machen wir einen fundamentalen Fehler, wenn wir durch formale Gleichheiten – Zensuren, Kompetenzen, Standards, Versetzungsrelevanz... – unsere Gleichwertigkeit nachzuweisen versuchen, und vor allem: wir werden überflüssig, wenn wir versuchen, uns auf derselben Ebene zu definieren. *„Durch unsere Art, Sport „wichtig“ zu machen, wird die Menge des individuellen Glücks verringert, ohne dadurch die Menge gesellschaftlich notwendiger Kompetenzen zu erhöhen; wir nehmen dem Sport genau diejenigen Möglichkeiten, die ihn für das Individuum und für die Gesellschaft wichtig machen (können).“* Je „ernster“ wir den Sport aufmotzen, desto lächerlicher wird er, (das ist in der Schule nicht anders als in der Bundesliga).

Der Sport muss sich nicht hinter den anderen Fächern verstecken. Er ist aus sich selbst so positiv, dass er im Interesse der Gesellschaft erfunden werden müsste, wenn es ihn nicht schon gäbe. Er braucht keine Rechtfertigung von außen. Er braucht auch keine nachgeschobenen Nützlichkeitsbegründungen. V. Krockow schreibt in seinem Buch „Vom lohnenden Leben“ zur Bedeutung des Spiels, dass es wichtig sei, „dass nicht wieder das Nützliche eingeschmuggelt wird, etwa in dem Sinne, dass die Kinder kräftiger und klüger werden sollen. Das Glück, die Lebensfreude wächst aus dem vollkommen Überflüssigen – und stirbt mit ihm.“

... Aus der Sklaverei des Notwendigen versetzt das Überflüssige uns in die Freiheit“ (141).

Die Ideen von Precht und diese Interpretation von Sport können zu einer neuen Leitidee beitragen. Oder ist es völlig unrealistisch, von der Schule zu erwarten, dass sie (u. a.) die Schüler dazu befähigt, im Sinne Prechts ein glückliches oder im Sinne v. Krockows ein lohnendes Leben zu führen, und das auch noch weitgehend unabhängig vom materiellen Wohlstand? Das wäre eine Leitidee, die den Sportunterricht aus dem Sport heraus rechtfertigen würde, und das wäre eine Kompetenz, über die sich ernsthaft diskutieren ließe.

Eine solche Leitidee verändert unseren Blick auf Kinder und Sportunterricht, auf die Art, wie wir mit ihnen sprechen, unseren Umgang mit Versagern, mit Zensuren, mit Kompetenzen und Bildungsniveaus, mit unserer eigenen Rolle, sie stellt den Sportunterricht auf ein völlig anderes Fundament, ohne seine Inhalte und Methoden wesentlich zu berühren und ohne den Sport für sachfremde Ziele in Dienst zu nehmen.

Wir würden nicht mehr fragen, was der Schüler im Sport leisten muss, sondern welche existenzielle Bedeutung der Sport für den Schüler haben kann, ohne

diejenigen zu diskriminieren, für die er keine Bedeutung hat. Eine solche Leitidee stiftet Sinn.

Wenn der Sportunterricht nicht zu einem lohnenderen und glücklicheren Leben beiträgt, können wir gut auf ihn verzichten.

Anmerkungen

- (1) M.Volkamer, zuletzt im „Sportpädagogischen Kaleidoskop“, Hamburg 2003, S. 27.
- (2) Richard David Precht, „Die Kunst, kein Egoist zu sein“, München 2010.
- (3) K.Cachay, „Brennpunkt“, sportunterricht 3/2006
- (4) Grupe, Kofink, Krüger, „Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport“, in: Sportwissenschaft, 34 (2004).
- (5) Nach Fertigstellung dieses Artikels ist in der ZEIT, Nr. 22 vom 26.05.2011 ein Aufsatz von Henning Sussebach „Liebe Marie“ erschienen, in dem der Autor versucht, seiner zehnjährigen Tochter unseren „bildungspolitischen Irrsinn“ zu erklären. Für jeden, der eigene Kinder in der Schule hat, und für jeden, der in der Lehrerausbildung tätig ist, müsste dieser Aufsatz Pflichtlektüre sein.
- (6) Klafki, „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik“, Weinheim 1985, S. 191.

Eine Leitidee für den Sportunterricht – eine Antwort auf Meinhard Volkamer

Michael Krüger

Ja, wir brauchen eine Leitidee für den Schulsport und den Sportunterricht. Die Frage nach dem Warum, Wozu und natürlich auch nach dem Wie von Schulsport und Sportunterricht muss immer wieder neu gestellt, diskutiert und beantwortet werden, weil sich seine Rahmenbedingungen, die politischen und gesellschaftlichen Kontexte des Schulsports, ändern. Es genügt nicht, statistisches Zahlenmaterial anzuhäufen, wie es in der modernen (Sport-)Erziehungswissenschaft üblich geworden ist, sondern man muss auch ein Ziel vor Augen haben. Deshalb begrüße ich den Diskussionsbeitrag von Meinhard Volkamer sehr, obwohl viele seiner Argumente einem eingeweihten sportpädagogischen Fachpublikum bekannt sein dürften. Sie sind deshalb aber keineswegs überholt, sondern mehr als berechtigt; denn natürlich müssen sich alle am Sport und in der Sportpädagogik beteiligten und engagierten Personen immer wieder fragen (lassen), ob sie denn mit ihrer Art Sport zu unterrichten, zu vermitteln oder einfach nur zu ermöglichen, einen Beitrag leisten, dass Kinder und Jugendliche ein „erfülltes Leben“ führen können, wie Volkamer unter Bezug auf das Buch des Publizisten Richard David Precht schreibt. Ich glaube nicht, dass man dieser „Leitidee Glück“, wie Volkamers Überschrift lautet, ernsthaft widersprechen kann oder sollte. Die pädagogische Ver-

antwortung von (Sport-)Lehrern und -Erziehern beschränkt sich nicht allein auf das „Hier und Jetzt“, das natürlich auch und vor allem im Sport, sondern ebenso auf ein erfülltes, lohnendes Leben in der Zukunft. Kindern und Jugendlichen ein glückliches und erfülltes Leben zu ermöglichen, bedeutet auch, sie auf das Leben nach der Schule so vorzubereiten, dass sie dieses Leben aktiv führen und gestalten können. Das sind gute Voraussetzungen, um glücklich werden zu können.

Diese Perspektive müssen vor allem Trainer und Betreuer im Leistungssport stets vor Augen haben; denn bei allen sportlichen Leistungen und Erfolgen, die erheblich zum positiven Selbstbild von Kindern und Jugendlichen beitragen können und im Kern ihre hohe und aktuelle Motivation im und zum Leistungssport ausmachen, muss man, am besten gemeinsam mit ihnen, auch an ihre Zukunft nach der sportlichen Karriere denken.

Das gilt natürlich auch für den Schulsport, das eigentliche Thema von Volkamer. Er ärgert sich zu Recht darüber, dass in der Praxis des Schulsports viel zu häufig gegen das Grundprinzip verstoßen wird, dass Kinder den Sport als eine schöne, wichtige, freudvolle und lohnende Sache erleben, gern Sport in der Schule als Unterrichtsfach haben und dabei auch etwas lernen (möchten). Hinzu komme, dass bestimmte pädago-

gisch-didaktische Konzepte und Curricula dazu beitragen, dies zu verhindern. Dies sei dann der Fall, meint Volkamer, wenn beispielsweise Noten im Sportunterricht gegeben werden, weil wir damit, wie er schreibt, „die Kinder um den Eigenwert der Dinge betrügen“. Als Extrembeispiel führt er an, dass ein Sportwissenschaftler von der Uni Bielefeld (Klaus Cachay) gefordert hat, Sport müsse versetzungsrelevantes Fach werden, und deshalb müssten auch Fünfen und Sechsen verteilt werden. Gemeinsam mit Ommo Grube und Hansjörg Kofink habe ich in einem Aufsatz in der Zeitschrift „Sportwissenschaft“ (2004) geschrieben, dass nichts dagegen zu sagen sei, wenn das Fach Sport Mindestanforderungen definiere. In dem Artikel ging es eigentlich darum zu zeigen, dass sich die Qualität von Schulsport und Sportunterricht nicht in Sportnoten niederschläge. Wir waren und sind keineswegs der Auffassung, dass im Schulsport selektive Noten gegeben werden müssten. Wir meinten vielmehr, dass sich die Leistungen der Schüler, aber auch der Lehrer und der Schulen im Sport im Vergleich mit anderen Fächern durchaus sehen lassen können, und dass diese Leistungen auch transparent gemacht werden sollten, damit sie von der Öffentlichkeit anerkannt werden können. Dies würde dazu beitragen, dass Schüler erkennen, dass ihre sportlichen Leistungen geschätzt und ernst genommen werden. Auch das trägt zu ihrem Selbstbewusstsein bei. Leider ist die Schulwirklichkeit ganz anders. Sportliche Leistungen werden zwar gern gesehen, spielen aber keine Rolle. Die Schüler wissen das selbst am besten.

Sport ist ein besonderes Fach in der Schule; ähnlich wie Kunst, Musik oder auch Religion. Es kann und darf nicht Sinn dieser Fächer bzw. Gegenstände in der Schule sein, durch Noten oder eine missverstandene Fachdidaktik den Kindern die Freude und das Interesse am Musizieren, Zeichnen und Gestalten oder auch an religiösen Themen zu nehmen. Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in der Regel hart daran, ihre Schüler zu begeistern, auch wenn es nicht immer oder zu selten gelingt. Ausgehend von seiner bekannten Definition von Sport sieht Volkamer die wichtigste Aufgabe des Schulsports darin, beim Sporttreiben Freude und Lust am Überflüssigen erleben zu können – dies in einer Welt und in Schulen, die immer stärker zweckrational, effektiv und ökonomisch ausgerichtet sind. In der Schule sollen nur die Themen und Fächer unterrichtet werden, die ökonomisch sinnvoll sind – auch so könnte man Dieter Lenzens Forderung interpretieren, den Schulsport zu streichen und Sport zur reinen Privatangelegenheit zu erklären. Als Sportpädagoge sollte man nach Volkamers und auch meiner Ansicht entschieden und selbstbewusst dagegen halten. Gerade das scheinbar Überflüssige und Nutzlose muss seinen Platz in der Schule haben. Eine moderne Schule braucht Zeit und Raum für das freie und zwecklose Spiel, in dem der Mensch, wie wir seit Schiller wissen, was aber offensichtlich viele Pädagogen (wie Lenzen) sowie manche Schul- und

Bildungspolitiker vergessen zu haben scheinen, „nur da ganz Mensch (ist), wo er spielt“.

Mit solchen altmodischen Einsichten kann man heute natürlich keinen PISA-erfahrenen Pädagogen und Bildungspolitiker überzeugen. Aber vielleicht mit folgendem:

Eine weitere zentrale gesellschaftliche Funktion des Sports möchte ich in Anlehnung an den Sozialphilosophen Hermann Lübbe hervorheben. Sein Argument rechtfertigt es nicht nur, sondern macht es geradezu notwendig, sportliche Leistungen auch im Sportunterricht zu bewerten. Bewerten, Könnerschaft messen, Vergleiche anstellen widerspricht keineswegs dem Sinn des Sports, wie Lübbe in seinem „Essay über Leibesemanzipation kulturell und politisch“ (1) schreibt, sondern gehört elementar dazu. Wie ist das zu verstehen? Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport haben viel mit „Leibesemanzipation“ zu tun, wie Lübbe beschreibt; d. h. sind Ausdruck des Willens und Strebens der Menschen nach Freiheit. Sich frei bewegen können, heißt auch, Freiheit am eigenen Körper unmittelbar erfahren. Das war bei den Turnern des 19. Jahrhunderts so, für die das Turnen bekanntermaßen nicht nur „frisch, fromm und froh“, sondern eben vor allem „frei“ betrieben werden sollte. An dieser Stelle kann ich mir den Hinweis auf den vor zweihundert Jahren eröffneten Turnplatz auf der Hasenheide in Berlin nicht verkneifen, von dem der „Turnvater“ Jahn bekanntlich sagte, dass der „Turnplatz kein Drillort“ sein dürfe. Kinder waren und sind vom Turnen, Spielen und Sporttreiben auch deshalb so begeistert, weil sie dort ihre Bewegungslust ausleben und Freiheit im und durch Bewegung, Spiel und Sport spüren können; im Übrigen nicht nur die Freiheit von etwas, sondern im Sport vor allem die Freiheit zu immer anspruchsvolleren, schwierigeren, berauschenderen, phantastischeren Bewegungen und Bewegungskunststücken, kurz zu mehr Könnerschaft. Das kann auch riskant werden, wenn es übertrieben wird.

Sport ist jedoch mehr als die Demonstration von Freiheit und Chancengleichheit. Sie sind zugleich die Grundlage, um unterschiedliche Könnerschaften zu entwickeln. Das ist der zweite, gesellschaftlich wesentliche Aspekt des Sports: Auf der Grundlage von persönlicher Freiheit und Chancengleichheit seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und diese Leistungen zu vergleichen. „Die Verschaffung von Gelegenheiten vergleichsfähiger Erfahrungen unserer Könnerschaften“ gehört zum Sinn des Sports, meint Lübbe. Deshalb stellen Egalität und Elitenbildung keine Gegensätze dar, sondern sie bedingen sich – auch und gerade im Sport.

Erst in einer freien Gesellschaft, die auf dem Prinzip der Chancengleichheit beruht, bekommen individuelle Könnerschaften bzw. Leistungen eine besondere, gesamtgesellschaftliche Bedeutung. Menschen müssen deshalb lernen, mit diesen „Erfahrungen ihrer indisponibel ungleichverteilten Könnerschaften und Schwächen umzugehen“, so Lübbe: „Der Sport ist darüber in die Rolle der mit Abstand wichtigsten Massenkultur

Dr. Michael Krüger

Professor für Sportpädagogik und -geschichte
am IfS Münster

Horstmarer Landweg 62b
48149 Münster
E-Mail: mkrueger@
uni-muenster.de

eingerückt, in der wir heute breitenwirksam lernen zu akzeptieren, dass unsere Stärken und Schwächen eben höchst unterschiedlich verteilt sind und dass der Ausgleich dieser Schwächen und die Steigerung unserer Könnerschaften die Aufbietung von Kräften verlangen, die ihrerseits wiederum nur in engen Grenzen gleichverteilt verfügbar gemacht werden können“.

Solche Erfahrungen von Egalität und Elitenbildung auf spielerische Weise machen zu können, das ist auch eine Aufgabe des Schulsports und Sportunterrichts. Zu zeigen, wo man seine Stärken und Schwächen hat, diese auch mit anderen zu vergleichen, neue und andere Vergleiche zu suchen, sein Können zu verbessern, manches vielleicht sein zu lassen, sich zu spezialisieren, akzeptieren zu lernen, dass andere eben in einigen Disziplinen besser sind, in anderen aber nicht.

Diesen Sinn des Sports Kindern und Jugendlichen nicht zu ermöglichen, wäre m. E. ein sportpädagogisches Versäumnis, gerade gegenüber den Kindern, die im Sport besonders gut sind und in anderen, kognitiven Fächern eher Schwächen haben. Sie schöpfen aus sportlichen Leistungen und Erfolgen, die auch öffentlich geschätzt und belohnt werden, großes Selbstvertrauen. Wer Kinder beim Kinderturnfest oder bei sonstigen Sport-Wett-

kämpfen beobachtet, wie sie gespannt auf ihre Urkunde warten und diese stolz den Eltern zeigen, auch wenn sie nur hintere Ränge belegt haben, der weiß, wie wichtig solche Könnenserfahrungen gerade in sportnahen Bildungs- und Erziehungsprozessen sind. Deshalb sollten sie auch in der Schule nicht fehlen.

Wegen Sport darf keiner sitzenbleiben. Der Sportunterricht und die gesamte Schulsportkultur sollten jedoch darauf angelegt sein, die von Lübbecke betonten Erfahrungen von Könnerschaft auf der Grundlage von Chancengleichheit zu ermöglichen. Wettkämpfe und Sportfeste, aber auch Auszeichnungen, Urkunden, Pokale und Abzeichen aller Art, vom Spielturnabzeichen bis zu Gürtelprüfungen in der Judo-AG, um nur einige Beispiele zu nennen, können solche Erfahrungen bieten. Vielleicht könnte man auch überlegen, ob jemand wegen besonders guter Leistungen im Sport trotzdem noch versetzt werden kann.

Anmerkungen

(1) Hermann Lübbecke (2011). Sport – egalitär und elitär. Ein Essay über Leibesemanzipation kulturell oder politisch. In M. Krüger (Hrsg.), *Der deutsche Sport auf dem Weg in die Moderne. Carl Diem und seine Zeit*. Münster: Lit, S. 11-24.

Die ganze Pädagogik für den Sportunterricht auf drei Seiten – ein Versuch. Diskussionsbeitrag zu Meinhard Volkmers „Leitidee Glück“

Peter Kuhn

Die ausdifferenzierte Komplexität der Sportpädagogik hat einen Grenznutzen erreicht – mit Folgen für die Sportdidaktik und die Lehrpläne. Unsere Disziplin ist für uns Sportpädagogen selbst nicht mehr überschaubar, nicht mehr an unsere Studenten vermittelbar und für unsere Kollegen in den Schulen nicht mehr fassbar. In ihrem Mainstream hat sie die Bodenhaftung verloren – sie denkt nicht vom Kind aus und vernachlässigt den Alltag der Sportlehrkraft. An trüben Tagen beschleicht mich das Gefühl, dass die Sportpädagogik nicht (mehr) für die Adressaten da ist, sondern nur (noch) für uns Sportpädagogen, dass sie nicht mehr dem Zweck dient, für den sie angetreten ist, sondern zum Selbstzweck geworden ist (insofern entspricht sie ironischerweise ihrem Gegenstand!). Vor diesem Hintergrund ist dieser Beitrag ein Versuch, Sportpädagogik von unten zu denken – konstruktiv-selbstkritisch, nicht ganz neu, aber radikal vereinfacht.

Dietrich Kurz hat es nicht so gemeint. Doch nach ihm kamen wir „-ianer“ mit unseren Normierungstendenzen – ähnlich wie bei Herbart. Wir Kurzianer haben Kurz mit dem Vorwurf der Unpädagogik gedrängt, aus den Sinnperspektiven des Sports (Kurz, 1977) pädagogische Perspektiven für den Sportunterricht zu machen

(Kurz, 2004). Dann haben wir daraus Standards abgeleitet, um damit die Bedeutung des Sportunterrichts aufzuwerten. Als Kurzianer bin ich, wie alle -ianer, zugleich ein Kritiker meines Grundideengebers. Ich habe den Weg der Sinnperspektiven zu pädagogischen Perspektiven interessiert und überwiegend zustimmend miterlebt. Inzwischen aber verstehe ich Kurz anders und behaupte: die Umwandlung der Sinnperspektiven des Sports zu pädagogischen Perspektiven des Sportunterrichts ist keine Entwicklung, sondern ein Irrweg. Kurz hat – in meiner Wahrnehmung – Sportunterricht immer von unten gedacht. Sport ist für ihn eine Möglichkeit, Leben zu bereichern, glücklich(er) zu machen, aber keine Notwendigkeit und schon gar keine Angelegenheit, die mit Standards überprüft werden muss. Seine neueren Veröffentlichungen lege ich aus als Mahnung, sich der Frage nach Standards im Schulsport kritisch zu stellen und die Legitimation des Sportunterrichts nicht darauf zu bauen (wobei ich mir da nicht immer sicher bin). Die Ursprungsidee der Erschließung von Sinn ist demgegenüber ungleich bedeutender und reichte an sich bereits aus, Sportunterricht zu begründen. Denn Sportunterricht ist eben *kein* Fach wie jedes andere. „Wenn ich auf eine ganz einfache Formulierung bringen sollte, was ich für den Auftrag der Sport-

pädagogik halte, dann könnte es diese sein: 'Menschen zu zeigen, dass und wie Sport glücklich machen kann'. Dabei heißt für mich 'zeigen' erfahren und bedenken lassen und 'glücklich machen' Element eines sinnerfüllten Lebens sein. Und dazu gehört gerade für junge Menschen auch die Erfahrung der erfüllten Gegenwart..." (Kurz, 2009, S.7). Die Sinnperspektiven des Sports, die aus der Befragung von Sportlern erschlossen worden sind, als Erfahrungsoptionen in den Sportunterricht zu bringen, damit Kinder und Jugendliche sich daran erproben, um *ihren* Sinn darin zu finden – das ist ein echter bottom-up-Ansatz und für mich das Gegenteil von dem, was aus diesem Ansatz abgeleitet wurde und derzeit den Mainstream der Pädagogik für den Sportunterricht ausmacht (1). Von Kurz aus gedacht meine ich deshalb *erstens*: Aus dieser ganzen Sportpädagogik brauchen wir unbedingt die Idee der Mehrperspektivität – von unten gedacht und empirisch fundiert als Angebot zur Selbsterprobung für Kinder und Jugendliche im Sportunterricht.

Jürgen Funke-Wieneke hat es durchschaut. Erziehung zum und durch Sport – der Doppelauftrag, den wir wie eine Monstranz vor uns her tragen, ist entweder trivial oder bildungstheoretisch längst geklärt (Klafki, 1963, S.44). Diese Klarheit bringt Funke-Wieneke in seiner Glosse „Erziehung zum und durch Nasebohren“ unvergleichlich auf den Punkt. Dort lässt er einen kritischen Bekannten fragen, ob ihm – Funke-Wieneke – „bekannt sei, dass weit mehr Menschen regelmäßig in der Nase bohrten (weltweit!) als Sport trieben ... und ob die damit von diesen Menschen angestrebte Erleichterung bzw. Stimulierung, wenngleich sie noch nicht zum Gegenstand regelmäßiger redaktioneller Arbeit und Mitteilung geworden wäre, nicht trotzdem wert wäre, in einer Erziehung zum Nasebohren und durch Nasebohren verallgemeinert zu werden“ (1997a, S.203). Funke-Wieneke muss sich in dieser Diskussion geschlagen geben und schließt mit der Ahnung, dass „führende Fachvertreter“ uns „den Kopf vernebelt“ hätten „und uns zugleich gedroht, wir würden aus der Gemeinde ausgestoßen, wenn wir uns um den Nebel zu viele Gedanken machten“ (S.205). Die sinnstiftende Selbstvergessenheit, die Funke-Wieneke seinen virtuellen Diskussionspartner dem Nasebohren zuschreiben lässt, und das Aufgehen in diesem Tun entspricht für mich Volkamers Leitidee Glück, auch wenn Funke-Wieneke diesen Begriff nicht verwendet. Den Doppelauftrag entlarvt Funke-Wieneke dabei als Wichtigtuerei – wenn man ihn nicht zugleich selbstironisch belächeln kann. In der Form, wie er heute hauptsächlich verwendet wird, ist er ein top-down-Postulat und als solches Ausdruck eines grundsätzlichen pädagogischen Missverständnisses. Wenn wir den Doppelauftrag von oben denken, haben wir unsere Hausaufgaben nicht gemacht, denn „Selbsterziehung (...) ist das einzig wirklich Wirksame, von dem aus eine ... Wandlung des jungen Menschen überhaupt gedacht werden kann“ (Funke-Wieneke, 1997b, S.92). Erziehung ist Selbsterzie-

hung, Bildung ist Selbstbildung – das können wir bei Humboldt, von Hentig und Klafki nachlesen (vgl. Kuhn, 2009, S.222). Unsere Aufgabe ist es, dies zu moderieren: Moderation kategorialer Selbstbildung im Sport – das geht viel tiefer als Erziehung zum und durch Sport! Von Funke-Wieneke aus gedacht meine ich deshalb *zweitens*: Aus dieser ganzen Sportpädagogik brauchen wir unbedingt die Idee der Selbsterziehung – als Vertrauensvorschuss für Kinder und Jugendliche im Sportunterricht.

Meinhart Volkamer hat es gesagt: „Sport ist für Glück“ – und er wurde verstanden – von Kurz und von Funke-Wieneke. Volkamer hat nicht gesagt, dass Sport für Erziehung sei. Er hat aber auch nicht gesagt, dass Sport keine erzieherischen Potenzen habe. Er hat lediglich gesagt, dass man den Sport nicht pädagogisch instrumentalisieren soll. Hier liegt der entscheidende Unterschied: Sportpädagogik ist dazu da, den Sportunterricht aus dem Tun oder dem Sinn oder der Idee des Sports zu begründen, nicht ihn mit angeblichen pädagogischen Wirkungen zu rechtfertigen! Das Erzieherische am Sportunterricht legt Volkamer (1987) vor allem in die Sportlehrkraft. Darüber kann man trefflich streiten – an anderer Stelle (2). Hier halten wir fest, dass Sport nicht für Erziehung erfunden wurde. Aber man hat häufig versucht, Sport für Erziehung zu missbrauchen und hat damit nicht nur den Sport, sondern auch den Begriff der Erziehung missbraucht. Sport ist frei. Frei von Zwecken (Grupe, 1969). Deshalb läuft er immer Gefahr, zweckzweckt zu werden. Im gut gemeinten Kurzschien Sinne kann Sport besinnt (oder besonnen?) – mit Sinn versehen – werden (Kurz, 1977). Im gut gemeinten Funke-Wienekeschen Sinne kann er aus Befangenheiten befreien (Funke-Wieneke, 1997b). In beiden Fällen kann er glücklich machen. Im GutsMuthsschen, Jahnschen, Spießschen, Hitlerschen Sinne soll er nützlich, wehrhaft, linientreu, gewalttätig und fruchtbar machen. Aber das ist dann keine Erziehung gewesen, sondern Dressur. Volkamer lehnt nicht nur die Dressur im Sportunterricht ab, sondern auch die Verwendung des Sports für nichtsportliche Zwecke. Man kann, so verstehe ich Volkamer, Sportunterricht nicht damit legitimieren, dass er zu bestimmten übergeordneten Fähigkeiten – gar Kompetenzen – erzieht, weil man damit seine Freiheitsidee pervertiert. Stattdessen braucht man eine Leitidee, aus der heraus man Sportunterricht in Bezug auf die Freiheitsidee seines zentralen Gegenstands – nennen wir ihn offen: Bewegung, Spiel und Sport – begründen kann. Volkamer nennt Glück und ein positives Selbstbild als Möglichkeiten. Man könnte auch andere Orientierungen finden – etwa Spaß (Volkamer, 1987, Bräutigam, 1994, Kuhn, 2009), Freude (Balz, 1994), Wohlbefinden (Brehm, 1999) oder durchaus auch Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997) – das würde gut zu Volkamers Aussage „Sport ist im Grunde immer die Frage nach der eigenen Tüchtigkeit“ passen, und das Gefühl „das kann ich schaffen“ ist eine Vorstufe zum Glück. Sportpädagogik, die Kunst, Kinder *im* – nicht

PD Dr. Peter Kuhn

ist Dozent für Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth.

Universität Bayreuth
Institut für Sportwissenschaft

Universitätsstr. 30
95440 Bayreuth
E-Mail: peter.kuhn@uni-bayreuth.de

bloß zum und durch – Sport zu führen (3), braucht als Grundlage eine Leitidee, die aus dem Sport kommt. Die Begründung durch eine solche, auf die unmittelbare – erfüllte – Gegenwart des Kindes oder Jugendlichen bezogene Leitidee als Verkürzung oder gar Entpädagogisierung des Sportunterrichts zu bezeichnen (Balz, 1992), geht dann an der Sache vorbei; denn sie ist die notwendige Bedingung der Möglichkeit einer (Selbst-) Erziehung im Sportunterricht. Von Volkamer aus gedacht meine ich deshalb *drittens*: Aus dieser ganzen Sportpädagogik brauchen wir für den Sportunterricht unbedingt eine Leitidee, die aus dem Sport selbst abgeleitet ist. Welche – darüber freilich lohnt es sich, ausführlich zu diskutieren.

Das wär's dann auch (fast) schon gewesen. Alles Weitere könnten wir der Sportdidaktik überlassen. Sie zeigt, wie die Sportlehrkraft Mehrperspektivität und Selbsterziehung unter einer konsensfähigen Leitidee im Sportunterricht moderieren kann. Fast – denn wäre da nicht noch eine bedeutende Unbekannte: die Perspektive des Kindes bzw. Jugendlichen. So wie Kurz (1977) auf die Erkenntnisse der empirischen Sportpsychologie aufgebaut hat, müssen wir zur Begründung unseres moderierenden Handelns auf – empirisch erhobene und kritisch reflektierte – Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen über Sport(-unterricht) rekurrieren. Sie sind, wie Thomas Auras (2001) uns gezeigt hat, die eigentlichen Bewegungsexperten. Ihnen geht es vor allem um Spaß – und dahinter steckt eine differenzierte Palette von Sinnperspektiven (Kuhn, 2009). Diese sind biografisch bedingt, und für Sportunterricht gilt es hier anzusetzen (Blotzheim, 2006). Von den Kindern und Jugendlichen aus gedacht meine ich deshalb viertens: Wir brauchen eine Sportpädagogik, die unbedingt (wieder) eine – empirisch fundierte und kritisch reflektierte – „Pädagogik vom Kinde aus“ (Wehner, 2009) ist und deren je aktuelle Perspektive auf Sport (-unterricht) zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns nimmt.

Zusammengefasst:

1. Mehrperspektivität,
2. Vertrauen auf die Selbsterziehung des Kindes,
3. eine Leitidee aus dem Kern des Sports,
4. Denken vom Kind aus und ich füge hinzu:
5. eine respektvolle, motivierte und lernende Lehrkraft – mehr braucht eine Pädagogik für den Sportunterricht nicht. Aber auch nicht weniger.

Anmerkungen

- (1) Dieser Mainstream ist top down gedacht: Kinder und Jugendliche sollen Kompetenzen erwerben und sie in standardisierten Prüfungen unter Beweis stellen. Für leistungsorientierte Vereinssportler mag das passend sein – aber was ist mit den anderen Kindern, z. B. denen, die nicht ausdauernd laufen können oder wollen? Eine der schrillen Stilblüten, die

hierzu auf dem Mist einiger Lehrpläne erwachsen sind, lautet: „Die Schülerinnen und Schüler ... beschreiben mit eigenen Worten, dass langsames ausdauerndes Laufen zur Gesunderhaltung des Herz-Kreislauf-Systems beiträgt“ (Niedersächsisches Kultusministerium (2007). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5-10*. Zugriff am 20.05.2011 unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_sek1_sport_07_nib_neu.pdf).

- (2) In Reinhard Kahls Film „Treibhäuser der Zukunft“ werden drei weitere Pädagogen genannt: die anderen Kinder, der Raum und die Zeit. Ich füge hinzu: die Sache (Funke-Wieneke, 1997a) und ihr Umgang damit erziehen.
- (3) Diese Interpretation von *παῖς ἄγειν* [pais ágein] leite ich ab von der urspr. Bedeutung des griechischen Wortes *σχολή* [scholḗ]: Muße.

Literatur

- Auras, T. (2001). *Kinder als Bewegungsexperten*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren. *Sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.
- Balz, E. (1994). Warum „Spaß“ nicht als Leitidee für den Schulsport taugt. *sportunterricht*, 43, 468-471.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien. Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht*. Inauguraldissertation. Universität Dortmund.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *sportunterricht*, 43, 236-244.
- Brehm, W. (1999). Wohlbefinden durch Sport – eine Kategorie des Schullebens. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Bd. 1: Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 360-374). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. (1997a). Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze: Kallmeyer.
- Funke-Wieneke, J. (1997b). Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der Leiblichkeit“. In E. Müller, R. Stadler, & C. Baumann (Hrsg.), *Sportpädagogik in Bewegung* (S.75-95). Salzburg: Universitätsdruck.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. München: Johann-Ambrosius-Barth.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kuhn, P. (2009). *Kindgemäße Bewegungserziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S.57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2009). *Vom Sinn des Sports*. Abschiedsvorlesung, 27. Januar 2009. Zugriff am 20.05.2011 unter http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/d_kurz_vom_sinn_des_sports.pdf.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust am Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Wehner, Ulrich (2009): „Pädagogik vom Kinder aus“ – Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation einer pädagogischen Formel. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 12/März 2009.

„Kinder- und Jugendsport zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung“

Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik
23. – 25. Juni 2011 in Heidelberg

Stefan König & Günter Stibbe

Die Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik fand dieses Jahr vom 23. bis 25. Juni zum Thema „Kinder- und Jugendsport zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung“ in Heidelberg statt, wobei die Veranstaltung gemeinsam von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität und der Abteilung Sport der Pädagogischen Hochschule organisiert wurde. Rüdiger Heim, der verantwortliche Organisator, machte in seiner Begrüßung die Zielsetzung der diesjährigen Tagung der Sektion Sportpädagogik deutlich: „Vielfältige gesellschaftliche Veränderungen bestimmen heute den Sport unserer Kinder und Jugendlichen – darüber wollen wir in den nächsten beiden Tagen reden, diskutieren, aber auch streiten.“ Er zeigte somit auf, dass Anregungen zu einer intensiven bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Bewegungskulturen Heranwachsender gegeben werden sollen, wobei sich ihr inhaltlicher Orientierungsrahmen in der Gedankenfigur des Generationsverhältnisses widerfand (Schleiermacher, 1925). Hierfür boten drei Hauptvorträge, 13 Arbeitskreise (exakt die Hälfte im Vergleich zur Vorjahrestagung in Bielefeld) und zwei Posterausstellungen einen angemessenen Rahmen.

Im ersten Hauptvortrag referierte A. Richartz (Hamburg) über „Vereins- und Leistungssport aus sportpädagogischer Perspektive“. Ausgehend von sechs wissenschaftlichen Prinzipien für Erziehungsforschung prüfte der Referent, ob Vereinssport eine fördernde oder eine schädigende Umgebung für Entwicklung darstellt. Sein Plädoyer ist, dass die Sportpädagogik sich wieder mehr auf ihr Kerngeschäft, das Unterrichten oder Trainieren konzentrieren und sich verstärkt den Anforderungen des Qualitätsdiskurses in der pädagogischen Profession stellen sollte.

In der ersten Runde der Arbeitskreise ging es um die Themen „Evaluation der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote an offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen“ (Leitung: Naul & Neuber),

„Sportunterricht“ (Hafner) sowie um „Freestyle-Moves: Urbane Freestylekulturen im internationalen Vergleich“ (Schwier & Kolb), wobei gerade die Vorträge zum Thema Sportunterricht einmal mehr verdeutlichten, welchen Wandlungen und Veränderungen er unterliegt und welche Anschlussofferten sich für die Schulsportforschung ergeben.

Mit der Mitgliederversammlung der dvs-Sektion Sportpädagogik endete das offizielle Programm und der erste Tag fand bei einem geselligen Abend mit einem „Bewegungsmarkt“ seinen Ausklang.

Der zweite Tag begann mit einer weiteren Runde an Arbeitskreisen, deren Spektrum von „Lernen und Vermittlung“ (Hannig) über „Informelles Lernen und Partizipation“ (Gogoll) und „Hochschuldidaktische Rekonstruktionen in der Fallarbeit“ (Messmer & Lüsebrink) bis zu „Theoretischen Facetten der Sportpädagogik“ (Frei) reichte. Nach einer Pause wurde der Ommo-Gruppe-Preis 2011 für die beste Nachwuchsarbeit verliehen. Diesjähriger Preisträger ist Ahmet Derecik (Münster); er erhielt den Preis für seine Arbeit zum Thema „Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum“. In Gegenwart von Ommo Grube persönlich würdigte W.-D. Miethling (Kiel) die herausragende Leistung von Herrn Derecik.

Nach der Mittagspause wurde das wissenschaftliche Programm mit zwei Posterausstellungen fortgesetzt, wobei es zum Einen um tagungsthemen-bezogene Poster und zum Anderen um regionale Sportprojekte ging, die von K. Roth (Heidelberg) moderiert wurden. Im Anschluss folgte der dritte Durchgang der Arbeitskreise, wobei die Themen dieses Mal von der sportpädagogischen Ausbildung (Neumann) über Fragen zu „Leistung und Bewegung“ (Donalies-Vitt) bis zu „Medien, Technologien und Bewegung“ (Kretschmann) reichten. Vor dem Hintergrund, dass im Bundesland des Veranstalters gerade neue Prüfungsordnungen für das Studium des Primar- und Sekundarlehramtes in Kraft gesetzt worden sind, waren gerade Evaluationsstudien, wie sie von Meier (Köln) und Oesterhelt (Jena)



Prof. Dr. Stefan König
Pädagogische Hochschule
Weingarten
Kirchplatz 2
88250 Weingarten

E-Mail:
koenig@ph-weingarten.de



Prof. Dr. Günter Stibbe

Deutsche Sporthochschule
Köln
Inst. für Schulsport und
Schulentwicklung
Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

E-Mail:
g.stibbe@dshs-koeln.de

vorgestellt wurden, von großem Interesse. Der zweite Hauptvortrag zum Thema „Kindheit, Jugend und der ‚andere Sport‘“ (Bindel) rundete das Programm des zweiten Kongresstages ab, wobei Tim Bindel (Wuppertal) mit seinen ethnografischen Studien aufzeigen konnte, dass Kinder und Jugendliche im informellen Sport häufig als „Multi-Player“ zwischen Vereinssport und informellen Sportgelegenheiten aktiv sind. Ab einem Alter von 16 Jahren liegt allerdings der Anteil derer, die sich ausschließlich informellen Sportaktivitäten widmen, bei 42%.

Der Abend war für kulturelle und gesellige Aktivitäten reserviert. Zunächst wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in mehreren Gruppen durch die Heidelberger Altstadt geführt; wer es bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht wusste, der hat es spätestens jetzt realisiert: Heidelberg ist eine hochattraktive Universitätsstadt, deren Altstadt viele Schätze, Anekdoten und Geschichten bereithält. Der Abschluss des Abends fand in der zentral gelegenen Kulturbrauerei statt, so dass nach dem Abendessen auch die Gelegenheit bestand, an verschiedenen Programmpunkten zur 625-Jahr-Feier der Universität teilzunehmen.

Der Samstag begann mit der vierten Runde der Arbeitskreise; Themen waren die Nutzung von Bewegungsräumen durch Kinder und Jugendliche (Balz & Bindel), der außerunterrichtliche Schulsport (Süßenbach) sowie „Bildung und Sport im Kindesalter“ (Konovalczyk). Petra Wolters (Vechta) war es vorbehalten, das wissenschaftliche Programm mit dem dritten Hauptvortrag zum Thema „Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht“ abzurunden. Es gelang der Referentin ausgezeichnet, dieses Spannungsfeld darzustellen und die damit verbundenen Schwierigkeiten möglicher pädagogischer Lösungen zu diskutieren.

In einer Abschlussreflexion betrachtete Peter Neumann die Tagung kritisch, wobei ihm vor allem der von den Veranstaltern gewünschte Diskurs zu wenig und zu oberflächlich war und seiner Meinung nach auch das Tagungsthema zu wenig beachtet wurde. Nimmt man

vor allem letzteres einmal als Standortbestimmung für die Sportpädagogik, sind aus Sicht der Rezensenten folgende Fragen anzuschließen:

- Spielen Sportarten für die Sportpädagogik keine Rolle mehr? Manchmal entsteht der Eindruck, dass der „Pausenhofsport“, der „andere“ Sport oder auch der „Quartiersport“ die Sportarten völlig an den Rand drängen, gleichwohl sie nach wie vor gängige und weit verbreitete bewegungskulturelle Praxis sind.
- Obwohl der Erziehende Sportunterricht mit seinem Doppelauftrag nach wie vor als eine zentrale didaktische Konzeption gilt, finden sich wenige Beiträge zum Themenbereich der Qualifikation. Orientiert sich die Sportpädagogik wieder zunehmend an dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung?
- Auch ist zu fragen, ob sich insbesondere der sportpädagogische Nachwuchs einen Gefallen tut, wenn nur noch englischsprachige Literatur gelesen und unreflektiert trianguliert wird. Auch wenn beides gerade en vogue ist, sollten wir uns doch immer wieder bewusst machen, dass auch in der deutschen Sportpädagogik zu vielen Fragen vieles geschrieben wurde und die Frage die Forschungsmethodik bestimmt.
- Schließlich sollte kritisch reflektiert werden, welchen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt manch eine empirische Studie leistet.

Fazit:

Zunächst ist den stets freundlichen und hilfsbereiten Organisatoren zu einer gelungenen Veranstaltung in einem schönen Ambiente zu gratulieren; nicht zuletzt ist hierbei das Rahmenprogramm hervorzuheben. Aber auch die thematische Vielfalt, die von theoretischen Facetten über den „anderen“ Sport bis hin zur Lehrerbildung reichte, konnte die Erwartungen in jedem Fall erfüllen. Trotzdem: Die Qualität einzelner Beiträge ließ die Frage aufkommen, nach welchen Kriterien der Review-Prozess durchgeführt wurde; insbesondere gilt dies für Projektberichte, die noch keinerlei Ergebnisse vorweisen können. Eine insgesamt gelungene Tagung lässt schon jetzt Vorfreude auf Magglingen (Schweiz) 2012 aufkommen.

sportunterricht-Forum

Das sportunterricht-Forum richtet sich an alle interessierten und engagierten Leserinnen und Leser.

Diskutieren Sie aktuelle Themen sowie den Brennpunkt unter www.sportunterricht-forum.de

→ Alle wichtigen Informationen zur Anmeldung bzw. Registrierung finden Sie ebenfalls unter www.sportunterricht-forum.de

Wir freuen uns auf Ihre Beiträge!

Ihr Team vom Hofmann-Verlag

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen



„Fußball macht Mädchen fit und selbstbewusst“

Die Sportministerin will den Mädchenfußball im Land weiter stärken. „Fußball macht Mädchen fit und selbstbewusst – und aus starken Mädchen werden starke Frauen“, sagte die Ministerin im Mai anlässlich der Eröffnung der Frauenfußballkonferenz NRW 2011 in Düsseldorf. „Wir wollen insbesondere die Frauenfußball-WM nutzen und gemeinsam mit unseren Partnern zahlreiche Aktivitäten rund um das Thema Mädchen- und Frauenfußball starten. Dazu gehören eine sogenannte Mini-WM in Leverkusen oder landesweite Mädchenfußball-Aktionstage.“

Der Frauenfußball befindet sich ganz besonders in Nordrhein-Westfalen auf der Überholspur. Gerade junge Mädchen seien fasziniert von dieser Sportart. Der Run auf die Fußballvereine sowie auf Angebote an den Schulen halte bei Mädchen ungebrochen an.

Sportministerin und Träger unterzeichnen Rahmenvereinbarung Projekt schwer mobil wird landesweit ausgebaut

Um die Bewegungsgewohnheiten übergewichtiger Kinder in NRW zu verbessern, haben die Träger des Projektes **schwer mobil** eine Rahmenvereinbarung zur Fortführung und landesweiten Umsetzung des Projekts in den Jahren 2011 bis 2013 unterzeichnet.

Ziel ist es, das Angebot an **schwer mobil**-Gruppen zu verdoppeln, so dass bis 2013 flächendeckend und nachhaltig abgesichert 500 **schwer mobil**-Gruppen NRW-weit in Sportvereinen existieren. Damit wird übergewichtigen Kindern ein geschütztes, qualifiziertes, wohnortnahes und sozialverträgliches Bewegungsangebot gemacht, das nach den Qualitätskriterien und Zielsetzungen von SPORT PRO GESUNDHEIT umgesetzt wird.

Das Projekt **schwer mobil** wurde aufgenommen als Good Practice im Rahmen der Initiative „Gesundes Land NRW“ und fand besondere Erwähnung beim Nationalen Aktionsplan „IN FORM – Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung“.

Hessisches Kultusministerium



Immer mehr Schulen in Hessen mit Gesundheitszertifikat

Immer mehr Schulen in Hessen beteiligen sich an dem Programm „Schule & Gesundheit“ des Kultusministeriums. Wie die Kultusministerin in Wiesbaden mitteilte, hatten bis Ende des Jahres 2010 insgesamt 22 Schulen in Hessen das Gesamtzertifikat „Gesundheitsfördernde Schule“ erworben. Darüber hinaus wurden seit 2001 mehr als 800 Teilzertifikate in den Bereichen Ernährungs- und Verbraucherbildung, Bewegung und Wahrnehmung, Sucht/Gewaltprävention, Verkehrserziehung/Mobilitätsbildung und Umweltbildung/Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vergeben. Insgesamt verfügen damit derzeit 461 Schulen in Hessen über ein oder mehrere Teilzertifikate oder das Gesamtzertifikat „Gesundheitsfördernde Schule“.

„Diese Schulen können stolz sein auf das, was sie mit dem Gesamtzertifikat und den Teilzertifikaten erreicht haben“, sagte die Ministerin. „Sie gehören damit zu den absoluten Vorreitern in Sachen Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung und sind Vorbilder für viele andere Schulen.“

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus



Lehrergewinnung: Bayern und Baden-Württemberg unterzeichnen Vereinbarung zur engen Zusammenarbeit

Bayern und Baden-Württemberg werden künftig in der Lehrergewinnung und der Bewerbersteuerung noch enger zusammenarbeiten. Das erklärten der bayerische Kultusminister und seine baden-württembergische Amtskollegin. Ziel ist es, qualifizierten Bewerbern, denen Bayern kein Anstellungsangebot machen kann, Wege zu einer Beschäftigung in Baden-Württemberg zu eröffnen.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Segeln mit Schülern – Wörthsee (bayrisches Fünfseenland) Qualifikationslehrgang gemäß der hessischen Verordnungs- und Erlasslage

Die Veranstaltung ist als Grundkurs gedacht und vermittelt praktische Tipps für die Vorbereitung und Durchführung von Klassenfahrten, Studienfahrten und Schullandheimaufenthalten mit sportlichem Schwerpunkt Segeln. Die Kursteilnahme qualifiziert gemäß gültiger Verordnung über die Aufsicht über Schülerinnen und Schüler und dem Erlass Schulwanderungen und Schulfahrten vom 07.12.2009. Hiernach ist die Teilnahme an dem Lehrgang auch eine Grundvoraussetzung für die Berechtigung, erlebnispädagogische Segelveranstaltungen durchzuführen.

Allgemeine Informationen: kein Fachbezug, Berufsfeld Sport. Zielgruppen/Schularten: Lehrkräfte Sekundarstufe I, Gymnasiale Oberstufe, Berufliche Schule. *Zeitraum:* 11.09.2011, 16.00 Uhr bis 17.09.2011, 13.00 Uhr. *Anmeldeschluss:* 31.07.2011. *Ort:* Sportschifffahrtschule Wörthsee, Seestraße 61-63, 82237 Wörthsee/Steinebach, Tel. (08153) 7650, <http://www.sspw.de/>. *Leistungspunkte:* 40. *Kosten:* 525 €. *IQ-Nummer:* 0459815. *Zusätzliche Hinweise:* Rettungsfähigkeit (deutsches Rettungsschwimmabzeichen Bronze) wird vorausgesetzt. Die Kosten enthalten die Kursgebühr, Unterkunft (Doppelzimmer mit Dusche und Balkon), Vollpension (Mittagessen und Abendessen im Seerestaurant Augustiner) sowie die Bootsausleihe. Fahrtkosten werden nicht erstattet. *Referenten:* Klaus Holl, Margrit Geffert-Holl, Uli Loos. *Leitung:* Zentrale Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS), Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Kassel, Alexander Jordan, Holländische Straße 141, 34127 Kassel, Telefon: (0561) 8078-262 oder -252,

Fax: (0561) 8078-211, E-Mail: alexander.jordan@ks.ssa.hessen.de

Anmeldung: Bitte melden Sie sich per E-Mail fortbildung@ks.ssa.hessen.de oder Fax (0561) 8078-211 an. Geben Sie unbedingt an: Name, Personalnummer, Privatadresse, Fächer, Ihre Schule, das Thema und den Termin der Veranstaltung. Ihre Anmeldung kann sonst nicht bearbeitet werden. Außerdem ist eine Anmeldung möglich über die Internetseite des HKM, „Fortbildungsprogramm“, www.kultusministerium.hessen.de. Unter www.akkreditierung.hessen.de finden Sie beim IQ unter Veranstaltungskatalog und Suchbegriff „ZFS“ unsere gesamten Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote. Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto „HCCSchulbereich“, HeLaBa, BLZ 500 500 00, Konto-Nr. 100 24 01 mit dem Verwendungszweck 8070-ZFS-Wörthsee-11-09-Ihr Name. Ihre Anmeldebestätigung wird nach Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam. Der Lehrgang findet in Kooperation mit dem DSLV – LV Hessen statt.

Lernen im Abenteuer – Lernen aus Erfahrung

Termin: 20.08.2011 (Beginn: 09.30 Uhr. Ende: 16.00 Uhr). *Ort:* Theo-Koch-Schule Grünberg. *Thema:* Das Zusammenspiel von bestimmten Programminhalten (niedrige Seilstationen, vertrauensbildende Maßnahmen, Spiele, Problemlösungsaktivitäten sowie Spielen) fördert die Möglichkeit der schnellen Entwicklung und Herausbildung angestrebter Gruppenprozesse. Die unmittelbare Reflexion und Verarbeitung der einzelnen Gruppenaktivitäten ermöglicht darüber hinaus eine realistische Einschätzung der eigenen Rolle und eigener Verhaltensweisen im Gruppenzusammenhang. Somit werden Chancen zur persönlichen Weiterent-

wicklung und Veränderung sowohl angestoßen als auch eröffnet.

Diese Wirkungen von Abenteueraktivitäten sollen in der Veranstaltung vorrangig im Hinblick auf die Initiierung eines Gruppenprozesses der eigenen Klasse oder des eigenen Tutoriums vermittelt werden. Daher bilden Aspekte des exemplarischen Lernens und Methoden der Anleitung bestimmter Aktivitäten und Reflexionsphasen den Schwerpunkt der Fortbildung. Des Weiteren erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die einzelnen Aktivitäten in Bezug auf die Übertragbarkeit in die eigene Arbeit zu reflektieren. Historische Kontextualisierung und theoretische Fundierung des erfahrungsbezogenen Lernkonzepts sind ebenfalls Gegenstand der Veranstaltung. *Lehrgangsg Gebühr:* DSLV-Mitglieder 20 €, Nicht-Mitglieder 25 €.

Anmeldung bis zum 20.08.2011 unter: sebastian@dslv-hessen.de oder über die Geschäftsstelle DSLV-LV Hessen, Im Senner 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Eine besondere Art des Balancierens – Slacklining im Sportunterricht

Termin: 08.09.2011 (Beginn: 14.30 Uhr. Ende: 18.00Uhr). *Ort:* Wiesbaden, Theißtalschule Niedernhausen – Lenzhäner Weg 11. *Thema:* Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist wichtig sowohl für den funktionellen Schulsport, als auch für den Sportunterricht. Innerhalb des Sportunterrichts bedingt dies eine Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Trendsportarten sowie der Rückkopplung, der durch den Sportunterricht zu gewinnenden Fertig- und Fähigkeiten in die Bewegungswelt der Schüler und Schülerinnen. Slacklining ist eine Trendsportart, bei der auf einem Gurt- oder Flachband balanciert wird, das zwischen zwei Befestigungspunkten ge-

spannt wird. Bedingt durch die Materialbeschaffenheit der Slackline, dehnt sich diese unter der Körperlast des Übenden und wirkt, im Gegensatz zum Balancieren auf einem gespannten Drahtseil, dynamisch. Dies verlangt ein ständiges aktives Ausgleichen der Eigenbewegungen, wodurch die Anforderungen an die Sportler ein Zusammenspiel zwischen Balance, Konzentration, Grazie, schnelle Reaktion, Bewusstsein und Koordination bedeutet.

Den eigenen Körper im Gleichgewicht zu halten ist nicht nur für eine Vielzahl von Sportarten von immenser Bedeutung, sondern ist gleichfalls ein Grundelement menschlicher Bewegung. Kindern sollte daher schon frühzeitig Gelegenheiten gegeben werden, sich mit diesen Basiserfahrungen auseinandersetzen zu können. Die praxisbezogene Fortbildung zeigt die Möglichkeiten des Einsatzes von Slacklines im Sportunterricht. Dabei ist es das Ziel, erste eigene Erfahrungen mit der Slackline zu sammeln, verschiedene Einsatzmöglichkeiten (Lehrplanbezug) kennen zu lernen sowie den theoretischen Einblick – bezüglich der rechtlichen Vorgaben, Anschaffung, Auf- und Abbau etc. – zu erhalten. *Lehrgangsg Gebühr:* DSLV-Mitglieder 15 €, Nicht-Mitglieder 20 €.

Anmeldung bis zum 01.08.2011 unter: sebastian@dslv-hessen.de oder über die Geschäftsstelle DSLV-LV Hessen, Im Senner 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Le Parkour und Freerunning im Sport

Termin: 29.09.2011 (Beginn: 14.00 Uhr. Ende: 18.30Uhr). *Ort:* Frankfurt am Main, Institut für Sportwissenschaften (Halle 2 sowie S3). *Thema:* Die DSB-SPRINT-Studie hat gezeigt, dass im Sportunterricht zwar relativ häufig geturnt wird, Turnen bei den Schülern jedoch eher unbeliebt ist (vgl. DSB, 2006). Die offene didaktische Struktur der Bewegungsfelder erlaubt nun die begründete Auswahl fachlicher Inhalte, die sowohl „ein systematisches und vertiefendes Erarbeiten sportlicher Bewegungskompetenz (...) ermöglichen“ (HKM, 2003, S. 17) als auch der aktuellen jugendlichen Bewegungswelt entsprechen. Mit Le Parkour als „Paradebeispiel für eine aktuelle Crossover-Sportart“

(Pape-Kramer, 2007, S. 169) kann den Schülerinnen und Schülern eine motivierende Gelegenheit geboten werden, sich – im Sinne der reformierten Sportlehrpläne – mit turnerischen Bewegungsformen intensiv auseinanderzusetzen und die eigenen Bewegungskompetenzen in diesem Bewegungsfeld zu erweitern. Dadurch können wichtige Prozesse in der Weiterentwicklung der Schüler gefördert und das Selbstbewusstsein positiv beeinflusst werden.

Im Rahmen der Fortbildung wird die Bewegungskunst Le Parkour vorgestellt und auf Sicherheitsaspekte sowie Fragen der Vermittlung in diesem Bewegungsbe- reich eingegangen. Am Beispiel von Unterrichtsreihen für die Sekundarstufe 1 und 2 werden diese allgemeinen Überlegungen konkretisiert und in die Praxis umgesetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem (angeleiteten) praktischen Ausprobieren und Erleben dieser Bewegungskunst. *Lehrgangsg Gebühr:* DSLV-Mitglieder 20 €, Nicht-Mitglieder 25 €.

Anmeldung bis zum 19.09.2011 unter: sebastian@dslv-hessen.de oder über die Geschäftsstelle DSLV-LV Hessen, Im Senner 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Eine besondere Art des Balancierens – Slacklining im Sportunterricht

Termin: 17.11.2011 (Beginn: 14.30 Uhr. Ende: 18.00 Uhr). *Ort:* Groß-Umstadt; Max-Planck-Schule; Realschulstr. 9; 64823 Groß-Umstadt. *Thema:* Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist wichtig, sowohl für den funktionellen Schulsport, als auch für den Sportunterricht. Innerhalb des Sportunterrichts bedingt dies eine Ausein- setzung mit ihren jeweiligen Trend-sport- arten sowie der Rückkopplung, der durch den Sportunterricht zu gewinnenden Fer- tig- und Fähigkeiten in die Bewegungs- welt der Schüler und Schülerinnen. Slack- lining ist eine Trendsportart, bei der auf einem Gurt- oder Flachband balanciert wird, das zwischen zwei Befestigungs- punkten gespannt wird. Bedingt durch die Materialbeschaffenheit der Slackline, dehnt sich diese unter der Körperlast des Übenden und wirkt, im Gegensatz zum Balancieren auf einem gespannten Draht-

seil, dynamisch. Dies verlangt ein ständi- ges aktives Ausgleichen der Eigenbewe- gungen, wodurch die Anforderungen an die Sportler ein Zusammenspiel zwischen Balance, Konzentration, Grazie, schnelle Reaktion, Bewusstsein und Koordination bedeutet.

Den eigenen Körper im Gleichgewicht zu halten ist nicht nur für eine Vielzahl von Sportarten von immenser Bedeutung, sondern ist gleichfalls ein Grundelement menschlicher Bewegung. Kindern sollte daher schon frühzeitig Gelegenheiten ge- geben werden, sich mit diesen Basiser- fahrungen auseinandersetzen zu kö- nnen. Die praxisbezogene Fortbildung zeigt die Möglichkeiten des Einsatzes von Slacklines im Sportunterricht. Dabei ist es das Ziel, erste eigene Erfahrungen mit der Slackline zu sammeln, verschiedene Ein- satzmöglichkeiten (Lehrplanbezug) ken- nen zu lernen sowie den theoretischen Einblick – bezüglich der rechtlichen Vorga- ben, Anschaffung, Auf- und Abbau etc. – zu erhalten. *Lehrgangsg Gebühr:* DSLV-Mit- glieder 15 €, Nicht-Mitglieder 20 €.

Anmeldung bis zum 01.11.2011 unter: sebastian@dslv-hessen.de oder über die Geschäftsstelle DSLV-LV Hessen, Im Sen- ser 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl. dslv@t-online.de.

Le Parkour und Freerunning im Sport

Termin: 01.10.2011 (Beginn: 09.00 Uhr. Ende: 12.15 Uhr). *Ort:* Institut für Sport- wissenschaften Kugelberg; 35394 Gie- ßen. *Thema:* Die DSB-SPRINT-Studie hat gezeigt, dass im Sportunterricht zwar re- lativ häufig geturnt wird, Turnen bei den Schülern jedoch eher unbeliebt ist (vgl. DSB, 2006). Die offene didaktische Struktur der Bewegungsfelder erlaubt nun die begründete Auswahl fachlicher Inhalte, die sowohl „ein systematisches und vertiefendes Erarbeiten sportlicher Bewegungskompetenz (...) ermöglichen“ (HKM, 2003, S. 17) als auch der aktuellen jugendlichen Bewegungswelt entspre- chen. Mit Le Parkour als „Paradebeispiel für eine aktuelle Crossover-Sportart“ (Pa- pe-Kramer, 2007, S. 169) kann den Schü- lern und Schülern eine motivierende Gelegenheit geboten werden, sich – im Sinne der reformierten Sportlehrpläne – mit turnerischen Bewegungsformen in-

tensiv auseinanderzusetzen und die eigenen Bewegungskompetenzen in diesem Bewegungsfeld zu erweitern. Dadurch können wichtige Prozesse in der Weiterentwicklung der Schüler gefördert und das Selbstbewusstsein positiv beeinflusst werden.

Im Rahmen der Fortbildung wird die Bewegungskunst Le Parkour vorgestellt und auf Sicherheitsaspekte sowie Fragen der Vermittlung in diesem Bewegungsbereich eingegangen. Am Beispiel von Unterrichtsreihen für die Sekundarstufe 1 und 2 werden diese allgemeinen Überlegungen konkretisiert und in die Praxis umgesetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem (angeleiteten) praktischen Ausprobieren und Erleben dieser Bewegungskunst. *Lehrgangsgebühr:* DSLV-Mitglieder (kostenlos), Nicht-Mitglieder 20 €.

Anmeldung bis zum 24.09.2011 unter: sebastian@dslv-hessen.de oder über die Geschäftsstelle DSLV-LV Hessen, Im Senner 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Moderne Kinderleichtathletik in der Schule – Schwerpunkt Rhythmus- und Koordinationsschulung

Termin: 01.10.2011 (Beginn: 09.00 Uhr. Ende: 12.15 Uhr). *Ort:* Institut für Sportwissenschaften Kugelberg; 35394 Gießen. *Thema:* Die moderne Kinderleichtathletik wird heute nicht mehr nur als „kleine“ Erwachsenen-Leichtathletik gesehen. Vielmehr orientiert sie sich an kindlichen Bedürfnissen, dem sich ständig ändernden Entwicklungsstand und den individuellen Vorlieben des einzelnen Kindes. Deshalb sind neben dem vielfältigen Angebot des klassischen Bereichs Laufen, Springen und Werfen, ebenso Inhalte wie Rhythmik und vor allem eine gezielte Koordinationsschulung von zentraler Bedeutung. Dies soll im Rahmen der Fortbildung mit Hilfe von verschiedenen, variabel einsetzbaren Materialien, sowie durch neugestaltete Situationen praktisch erfahren werden. Die Fortbildung soll Sportlehrerinnen und Sportlehrer, fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen sowie Referendare einladen, praxisrelevante Inhalte einer modernen Kinderleichtathletik zu den Themen-schwerpunkten Rhythmus- und Koordina-

tionsschulung theoretisch, aber vor allem praktisch kennen zu lernen. Dabei soll auch auf verschiedene Methoden und Vermittlungskonzepte in Anlehnung an den Rahmentrainingsplan Kinderleichtathletik des DLV (Hans Katzenbogner) sowie den Rahmentrainingsplan Schülerleichtathletik eingegangen werden und weiterhin in einen direkten Bezug zum aktuellen Hessischen Sportlehrplan gebracht werden. *Lehrgangsgebühr:* DSLV-Mitglieder (kostenlos), Nicht-Mitglieder 20 €.

Anmeldung bis zum 24.09.2011 unter: sebastian@dslv-hessen.de oder über die Geschäftsstelle DSLV-LV Hessen, Im Senner 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Mountainbike-Sport aktiv erleben!

Termin: 17.09.2011 (Sa.). *Ort:* Uni Wuppertal. *Thema:* Erlebnis-sport Mountainbiking. *Inhalte:* Fahrtechnische Grundlagen zum sicheren Umgang mit dem MTB, unter Berücksichtigung ökologischer, sozialer, erlebnis- und gesundheitsorientierter Aspekte beim Mountainbiken. *Darüber hinaus:* Organisation bei heterogenem Leistungsvermögen, Möglichkeiten und Grenzen in der Schule. *Abstract:* Der Mountainbike Basic Kurs bietet die Möglichkeit, den sicheren und effektiven Umgang mit dem Mountainbike zu erlernen. Von der richtigen Grundposition, über das effektive Bremsen und Schalten, dem Meistern von Kurven bis hin zu Steilstufen und Bunny-Hops. Auf dem Gelände um die Unihalle werden Grundlagen für sicheres, naturverträgliches und dynamisches Fahren im Gelände vermittelt. Zudem werden Einsatzmöglichkeiten und Chancen in der Schule besprochen. Am Nachmittag werden die neu erlernten Techniken im Gelände des Gelpetals erprobt. Es ist mit dem MTB von der Uni erreichbar. Bitte an Verpflegung und Werkzeug (Pumpe, Schlauch...) denken! *Voraussetzungen:* Sicherer Umgang mit dem Fahrrad, ein funktionstüchtiges Mountainbike, Helm, Fahrradhandschuhe und festes Schuhwerk, sowie eine körperliche

Grundfitness. *Form:* Tagesveranstaltung. *Wetter:* Der Kurs findet bei (fast) jedem Wetter statt. Bei sehr widrigen Witterungsbedingungen kann der Kurs auch kurzfristig verschoben werden. *Treffpunkt:* Wuppertaler Unihalle. *Gelände:* Um die Unihalle, Gelpetal Wuppertal. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen. *Referent:* Markus Beckedahl. *Beginn:* 10.00 Uhr. *Ende:* ca. 18.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 20,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 44,00 €. *LAA/Referendare:* 30,00 €.

Anmeldungen bis zum 01.09.2011 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de. Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLV-NRW, Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ: 320 500 00.

Golf – Schnupperkurs für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Die Golfschule Haus Leythe bietet in diesem Jahr erstmals die Möglichkeit für die Mitglieder des DSLV NRW, im Rahmen eines Golfschnupperkurses erste Erfahrungen mit dem Golfsport zu machen und so einen Einstieg in die Welt des Golfsports zu bekommen.

Mitten im schönen Ruhrgebiet, in Gelsenkirchen liegt der Golfclub und die Golfschule Haus Leythe. Die Golfschule Haus Leythe ist ein optimales Trainingszentrum für jeden Golfspieler und Neuanfänger in der Umgebung.

Sie ist von der Abfahrt Gelsenkirchen-Buer von der A 2 in ca. 5 Minuten erreichbar.

Die Golfschule Haus Leythe bietet regelmäßige Kurse für Neuanfänger und Fortgeschrittene an. Individuelle Trainerstunden für Golferinnen und Golfer bieten vielfältige Gelegenheiten zur Verbesserung des Spiels.

Wir bieten Ihnen 2 Termine zur Auswahl an:

Termin 1: Samstag, 17. September 2011, 15.00 Uhr – 17.00 Uhr

Termin 2: Sonntag, 25. September 2011, 11.00 Uhr – 13.00 Uhr

Ort: Golfschule Haus Leythe in Gelsenkirchen, Middelicher Str. 72, 45891 Gelsenkirchen. *Teilnehmer:* 6 – 10 Personen.

Leistungen: 2-stündiger Schnupperkurs, Bälle und Leihschläger inklusive. *Inhalt des Kurses:* Einweisung im langen Spiel (Abschläge), Einweisung im kurzen Spiel (Putting), Einführung in das kleine ABC des Golfsports, Informationen über die Platzreife. *Preis:* pro Person 19,00 €.

Anmeldungen bis zum 10.09.2011 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLV-NRW Konto-Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ: 320 500 00.

Ansprechpartner: Horst Büttner und Andreas Kampkötter. Bei Fragen erreichen Sie uns unter (0209) 945 88 12 oder (0160) 490 83 17.

Thai-Boxen

Termin: 15. Oktober 2011 (Sa.). *Ort:* TV Mülfort-Bell 1907 e.V., Bruchstr. 64, 41238 Mönchengladbach. *Themenschwerpunkte:* Muay Thai, was auf Deutsch „Thailändisches Boxen“ bedeutet, ist eine Sportart, die über mehrere hundert Jahre entwickelt wurde. Schon früh lernten es die thailändischen Soldaten, um sich ohne Waffen verteidigen zu können. Ursprüngliche Formen wie das Muay Boran und Muay Korat haben das heutige Muay Thai maßgeblich beeinflusst. Heute ist es allerdings ein Wettkampfsport und in Thailand natürlich der Nationalsport.

Die Techniken im Muay Thai reichen von Fauststößen über Tritt-, Knie- und Ellenbogentechniken. Die Königsdisziplin ist das sogenannte „Clinchen“.

In dieser Fortbildung sollen die Teilnehmer/innen einen Einblick in die kulturellen Hintergründe der Sportart, einige Techniken und ihre Ausführung, sowie exemplarische Trainingseinheiten erhalten. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Sportkleidung für die Halle. *Referenten:* Michael Pauwels. *Beginn:* 14.00 Uhr. *Ende:* 18.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 30. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 10 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 28 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Referend./Nichtmitglieder:* 15 €.

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das Konto mit der

Nummer 11072 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ 320 500 00. *Anmeldeschluss:* 01.10.2011.

Anmeldungen an: Geschäftsstelle DSLV-NRW: Walburga Malina, Johansenaue 3 in 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05 Fax: (0 21 51) 51 22 22, E-Mail: dslv-nrw@gmx.de.

Klettern im Schulsport I

Termine: 18.10., 08.11 und 15.11.2011. *Ort:* Dortmund-Hörde, Hermannstr. 75 („Kletter-MAX“). *Thema:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten einen grundlegenden Schulungskurs im Hallenklettern und lernen die Grundlagen zur Betreuung von Gruppen an Kletterwänden und in Kletterhallen. Mit einem zusätzlichen Praktikum in einer Kletterhalle kann die Lizenz zum „Kletterhallenbetreuer“ vom „KLEVER“ (Kletterhallenverband) erlangt werden. *Inhalte:* Grundlegende Kletter- und Sicherungstechniken; Klettern im Schulsport; Ausrüstungs- und Materialkunde; Sicherheits- und Rechtsfragen; Betreuung und Sicherung (Toprope) von Gruppen; ... (Ein Erweiterungskurs „Klettern im Schulsport II“, in dem vor allem Sicherungstechniken vermittelt werden, ist für den Februar 2012 geplant.). *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Michael Vorweg, Dipl. Sportl. u. Mitglied im Lehrteam „KLEVER“. *Beginn:* jeweils 18.00 Uhr. *Ende:* jeweils 21.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 85,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 95,00 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Referendare:* 90,00 €.

Anmeldungen bis zum 01.10.2011 an: Gertrud Naumann, Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund, Tel./Fax: (0231) 52 49 45.

Fitnesscenter Turnhalle

Termin: 26.11.2011. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkte:* Fitnesstraining in der Turnhalle! Aber was versteht man darunter? Ziel dieser Fortbildung ist es, den Schülerinnen und Schülern Grundkenntnisse über den menschlichen Körper und seine Muskulatur zu vermitteln, gleichwohl aber auch verschiede-

ne Trainingsmethoden und Übungen kennenzulernen um hinsichtlich des eigenen Körpers anschließend selbstständig trainingsmethodische Konsequenzen ziehen zu können. Welche Übungen sind gesund? Wie baue ich Muskulatur auf? Was tue ich gegen muskuläre Dysbalancen? Welche Trainingsmethode für welches Ziel? Welche Übungen kann ich zu Hause ohne viel Aufwand durchführen?

All diesen Fragen soll in der Fortbildung auf den Grund gegangen werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Sportkleidung für die Halle. *Referenten:* Michael Pauwels. *Beginn:* 14.00 Uhr. *Ende:* 18.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 30. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 15 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 30 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Referend./Nichtmitglieder:* 24 €.

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das Konto mit der Nummer 11072 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ 320 500 00. *Anmeldeschluss:* 10.11.2011.

Anmeldungen an: Geschäftsstelle DSLV-NRW: Walburga Malina, Johansenaue 3 in 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, E-Mail: dslv-nrw@gmx.de.

Senioren-sport

Termin: 26./27.11.11. *Ort:* Sportschule Duisburg Wedau. *Thema:* Gesund durch Bewegung – auch im Alter. Mit spielerischen, auch ungewöhnlichen neuen Bewegungsabläufen fordern wir zum Jahresende nochmals unsere Sinne heraus, gönnen uns dennoch einen entspannenden Jahresausklang in fröhlicher Seniorenrunde. *Zielgruppe:* Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen im Seniorenalter sowie alle Pensionärinnen und Pensionäre. *Teilnahmevoraussetzung:* bequeme Sportkleidung. *Referentin:* Christa Beseke. *Beginn:* 15.30 Uhr (Sa). *Ende:* 13.30 Uhr (So). *Teilnehmerzahl:* 25. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 € (DZ). *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 € (DZ). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 44,00 € (EZ).

Anmeldungen bis zum 15.11.2011 an: Inge Demski, Tecklenburger Str. 13, 45892 Gelsenkirchen.

Die Lehrgangsg Gebühr ist bis zum 15.11.2011 auf das Konto Nr. 267024282 (Inge Demski) bei der SPK Gelsenkirchen (BLZ 420 500 01) zu überweisen.

Fortbildungsveranstaltung in den Ferien/ Ski-Freizeit (Ski-Kurs)

Termin: 26.12.2011 bis 05.01.2012. *Ort:* Matri / Osttirol (1000m-2600m) mit Ski-region Osttirol, schneesicher, keine Lift-schlangen. Die neue Großglockner Arena Kals-Matri, bietet als Skischaukel mehr als 110 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Das bisher Dage-wesene wird nun um ein Vielfaches ge-toppt und setzt neue Maßstäbe für un-se-re DSLV- Veranstaltungen in Osttirol. *Lei-stungen:* Halbpension mit Frühstücksbuf-fet und Menüwahl, Skiguide – Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen, LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus. (Die Kosten für den Skipass sind nicht im Lei-stungspaket enthalten!). *Inhalte:* Verbesse-rung der eigenen Technik, Erfahrungsaus-tausch über methodische Themen in der Praxis, Zwangloses Skifahren „Just for fun“, Tiefschneefahren, Fahren in der Bu-ckelpiste, Video-Analyse. *Zielgruppe:* Leh-rer/innen aller Schulformen. Nichtmitglie-der sind willkommen, sowie Angehörige und Freunde. *Teilnahmevoraussetzungen:* Beherrschen der Grundtechniken. *Anreise:* PKW auf privater Basis. *Lehr-gangsg Gebühr:* ca. 550 € bis 710 € je nach Zimmerkategorie und Aufenthalts-dauer. (zuzüglich 30 € für Nichtmitglie-der).

Anfragen/Anmeldungen:

A. Teuber, Zietenstr. 32, 44141 Dort-mund, Telefon (0231) 41 74 70.

Deutscher Fitnesslehrer- verband

Die dflv- Fortbildungen finden in der Deutschen Fitness Akademie in Bauna-tal statt.

Unterrichtszeiten sind von 10.00 – 18:30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV- Mitglieder 79,00 €.

Anmeldungen unter Tel. 05601 8055 oder info@dflv.de oder www.dflv.de.

Akupressur „Drücken am richtigen Punkt“

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

Inhalte:

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

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

Termin: 21.08.2010

Core Training mit dem FLEXI BAR

Diese Fortbildung bietet dem Teilnehmer die Möglichkeit, sein Übungsrepertoire für Bauch, Rücken und Beckenboden zu erweitern und auf den neuesten Stand zu bringen. Das FLEXI BAR® ist mittlerweile ein etabliertes Trainingsgerät, das nicht nur in der Therapie, sondern auch in der Prävention und der Nachsorge seinen

Platz gefunden hat. Das Training mit dem FLEXI BAR® findet große Nachfrage bei alle Altersgruppen. Der Schwerpunkt bei dieser Ausbildung liegt auf dem Erlernen allem Wissenswerten über das Training der Körpermitte mit dem FLEXI BAR®. Nach diesem Tag haben die Teilnehmer das nötige Know-How für einen erstklas-sigen Unterricht von Propriozeption und Tiefenmuskulatur Training mit dem FLEXI BAR®.

Inhalte:

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

Termin: 21.08.2010

Maximale Fettverbrennung

Das Seminar befasst sich mit folgenden Fragestellungen:

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

Termin: 28.08.2010

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Thomas Mühlbauer & Urs Granacher:

Beurteilung der Ausdauerleistung im Schulsport: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die Beurteilung der Ausdauerleistung kann im Schulsport an Hand verschiedener Feldtests vorgenommen werden, wobei der 12-Minuten-Lauf und der 20-m-Shuttle-Run-Test eine breite Verwendung in diesem Altersbereich finden. Die Benotung der hierbei erzielten Leistungen sollte jedoch evidenzbasiert sein, sodass eine objektive wie auch gültige und zuverlässige Beurteilung gelingt. Eine systematische Durchsicht der Literatur zeigt, dass der 20-m-Shuttle-Run-Test Vorteile gegenüber dem 12-Minuten-Lauf aufweist. Diese offenbaren sich in der praktischen Durchführung (z. B. geringer Platzbedarf) wie auch der Benotung (z. B. Vorliegen umfangreicher Normwerte). Es lässt sich daher folgern, dass der 20-m-Shuttle-Run-Test dem 12-Minuten-Lauf vorzuziehen ist.

Marcus Wegener:

Sportunterricht in der Berufsschule – Konzepte und Perspektiven

Der Überblick über verschiedene Konzepte für den Sportunterricht in der Berufsschule zeigt eine zweifache Akzentverschiebung in der didaktischen Orientierung: Die erste Akzentverschiebung spiegelt die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik wider. Fortan trat das pädagogische Interesse am Schüler neben das Ziel der Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Sport. Die zweite Akzentverschiebung verdankt sich der Einführung des Lernfeldkonzepts in der Berufsschule. Es kam zu einer verstärkten Berücksichtigung der beruflichen Kompetenzerweiterung im Sportunterricht. Alle didaktischen Konzepte müssen vor dem Hintergrund des hohen Legitimationsdrucks gesehen werden, der auf dem Sportunterricht in der Berufsschule lastet. Die aktuellen Konzepte weisen in dieser Hinsicht jedoch einige Defizite auf und es droht neben einem Identitätsverlust des Faches auch bereits die nächste Akzentverschiebung.

Thomas Mühlbauer & Urs Granacher:

Evaluating Endurance in Physical Education: Between Expectations and Reality

The evaluation of endurance in physical education can be based on different field tests, whereby the 12-minute run and the 20-m shuttle run test are very frequently used for the school age group. However, the grading of the students' achieved levels should be based on evidence in order to reach an objective, as well as valid and reliable evaluation. A systematic overview of the reports shows that the 20-m shuttle run test is more advantageous than the 12-minute run. These advantages become obvious during the practical realization (e.g. minimal need of space) as well as for grading (e.g. the existence of extensive standard values). Thus the authors give priority to the 20-m shuttle run test over the 12-minute run.

Marcus Wegener:

Physical Education at Vocational Schools: Concepts and Perspectives

An overview of the different concepts for physical education at vocational schools shows a twofold change in emphasis for the didactical orientation: the first change reflects the sport pedagogical debate about functionality. From here the educational interest in the student was emphasized along with the goal of increasing the range of his or her sportive ability. The second change is derived from the introduction of the learning field concept at vocational schools. Thereby the expansion of vocational competence was better regarded in physical education. All didactical concepts must be seen in the light of intense pressure to legitimize physical education at vocational schools. However, the present concepts show some specific deficits, threatening an identity crisis for the subject of physical education as well as a new change in emphasis..

*

*

Thomas Mühlbauer & Urs Granacher:
Noter la performance d'endurance en milieu scolaire : entre souhait et réalité

En milieu scolaire, on peut noter la performance d'endurance à l'aide de tests différents: la course de 12 min et le test sur 20m dit shuttle-run sont les plus fréquents. La notation des performances devrait être basée sur les performances réelles afin que l'on obtienne une note objective, fiable et valide. Quand on consulte la littérature on peut lire que le shuttle-run-test sur 20 m a des avantages sur la course de 12 min. Ces avantages résultent du fait que l'on peut réaliser plus facilement ce test (il demande moins d'espace) et que la notation est plus sûre (il y beaucoup de barèmes normés). Il en suit que l'on devrait préférer ce test.

Marcus Wegener :
L'EPS dans les lycées professionnels – concepts et perspectives

Quand on étudie les différents concepts pour l'EPS dans les lycées professionnels, on constate deux changements d'intérêts dans l'orientation didactique: le premier, c'est la discussion sur l'instrumentalisation dans la pédagogie sportive. L'intérêt pédagogique à l'élève et l'agrandissement de l'action sportive étaient les deux buts. Le deuxième changement d'intérêt comprend l'introduction des concepts des champs d'apprentissage dans les lycées professionnels. On a mis un accent important sur l'agrandissement de la compétence professionnelle dans l'enseignement d'EPS. Tous les concepts didactiques doivent répondre aux exigences énormes de la légitimation que l'on demande à l'enseignement d'EPS dans le lycée professionnel. Mais les concepts actuels montrent des déficits et, à côté d'une perte d'identité de la discipline, on découvre déjà un nouveau changement d'intérêts.



Prof. Dr. Peter Neumann / Prof. Dr. Eckart Balz

Mehrperspektivischer Sportunterricht

Band 2: Didaktische Anregungen und praktische Beispiele

Mehrperspektivität genießt in der fachdidaktischen Debatte um guten Sportunterricht ebenso Beachtung wie in den aktuellen Lehrplanwerken des Schulsports in Deutschland. Der vorliegende Band 2 versucht neben didaktischen Impulsen vor allem praktische Anregungen zu geben: Nach vier theoretischen Beiträgen werden in 15 praktischen Beispielen die Möglichkeiten eines mehrperspektivischen Sportunterrichts ausgelotet.

DIN A5, 252 Seiten, ISBN 978-3-7780-4790-3, **Bestell-Nr. 4790** € 26.–

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/4790