

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**
Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer



Offizielles Organ des Deutschen
Sportlehrerverbandes e.V. (DSL)

8

August 2008
57. Jahrgang



**Sport in der
Hauptschule**

hofmann.



Inhalt

Jg. 57 (2008) 8

Brennpunkt	241
Informationen	242

Beiträge	
Gabriele Sobiech	
Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport- unterricht der Hauptschule?	244
Norbert Fessler, Günter Stibbe, Elke Haberer	
Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen	250
Harald Lange, Silke Sinning	
Zum Problem der Themenkonstitution im Sportunterricht der Hauptschule	256

Buchbesprechungen	261
--------------------------------	-----

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband	264
--	-----

Zusammenfassungen	271
--------------------------------	-----

Lehrhilfen	
Inken Lottermoser	
Vom Gegeneinander zum Miteinander – Spiele ohne Konkurrenzgedanken	1
Sabine Hafner	
Turnen in der Hauptschule: kein Problem! ...	7
Winfried Abt	
Spielerorientierte Schulung koordinativer Fähigkeiten im Sportunterricht der Hauptschule!	11

Beilagenhinweis: Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegt eine Beilage
der Firma Klühspies GmbH, 58553 Halver, bei.

Titelbild Gabriele Sobiech.

Brennpunkt

The games must go on

Dieser Satz des IOC-Präsidenten Avery Brundage ist berühmt geworden. Er sprach ihn bei der Trauerfeier für die Opfer des palästinensischen Terroranschlags bei den Olympischen Spielen von München 1972. Wie man heute sieht, hat er Recht behalten. Die Spiele sind weitergegangen und sie müssen auch weitergehen, weil die Welt ohne sie ärmer wäre, und die Menschen ohne sie ein Stück weniger Hoffnung hätten – auch und gerade diejenigen, die nicht auf der Sonnenseite des Lebens stehen, wie beispielsweise die meisten Menschen in China, wo gegenwärtig die Feier anlässlich der XXIX. Olympiade der Neuzeit stattfindet.

Im Vorfeld der Spiele ist immer wieder die Frage diskutiert worden, ob es denn richtig wäre, Olympische Spiele in einem Land durchzuführen, in dem die Menschenrechte mit Füßen getreten werden, Willkür und Korruption herrschen und ganze Volksgruppen wie die der Tibeter unterdrückt werden. Aber es ist nicht das erste Mal, dass Spiele unter solchen Umständen stattfinden; es ist vielmehr die Regel, weil die Welt eben nicht friedlich, menschlich und gerecht ist. Gerade wir Deutschen haben in die-

ser Hinsicht traurige Beispiele geliefert: Man denke nur an die Spiele von 1936, als in Berlin glanzvolle Olympische Spiele abgehalten wurden und sich das NS-Regime gleichzeitig daran machte, den Weltkrieg und die Vernichtung der Juden vorzubereiten. Oder 1972, als wir nicht verhindern konnten, dass das Friedensfest des Weltsports zum Schauplatz eines gemeinen Attentats werden konnte.

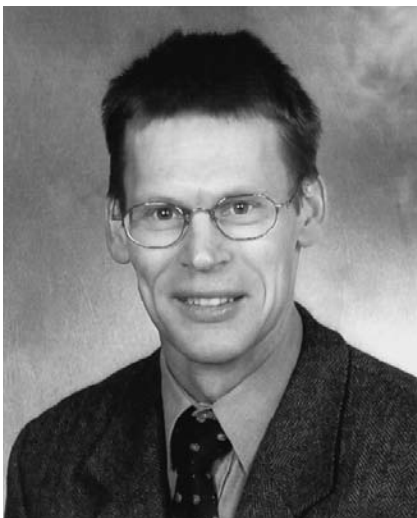
Die Frage, was wäre gewesen wenn ... stellen sich Historiker normalerweise nicht. Als Brennpunktautor darf man sie jedoch stellen und auch zu beantworten versuchen. Nach allem was man heute weiß, hätten sich die nationalsozialistischen Machthaber nicht davon abhalten lassen, ihre mörderische Politik weiter zu verfolgen, wenn die Spiele von 1936 boykottiert oder abgesagt worden wären; und Yassir Arafat, der Palästinenserführer und spätere Friedensnobelpreisträger, hätte sich ein anderes Ziel auf der Welt gesucht, um Israel und die Juden zu treffen, wenn die Sicherheitsvorkehrungen in München 1972 so gewesen wären, dass sie ihren Namen verdient hätten.

Die chinesische Führung hätte sich ebenfalls in ihrer Politik nicht beirren lassen, wenn die Spiele, wie dies im Vorfeld immer wieder erwogen wurde, boykottiert worden wären. Aber dann hätten die Menschen in China und auch ihre Führer das große Schauspiel, das dort im Augenblick stattfindet, nicht zu sehen bekommen und damit auch seine Botschaft nicht erhalten: Dass es möglich ist, in Frieden miteinander Sport zu treiben, ohne dass Unterschiede von Rasse, Religion, Herkunft, Politik oder Weltanschauung dabei eine Rolle spielen; dass jeder die Regeln einhalten muss, auch die Mächtigen; dass man sich gegenseitig respektieren muss, wenn das Spiel gelingen soll; dass man sich friedlich streiten und messen kann; dass man sich anstrengen muss,

wenn man gewinnen möchte; dass man glücklich und stolz auf die eigene Leistung sein kann, ohne dem Konkurrenten seinen Erfolg zu neiden; dass man Hass, Neid, Eifersucht und Gewalt nicht dadurch überwindet, dass man diese tiefen Gefühle leugnet oder verdrängt, sondern indem man sie zu beherrschen lernt.

Im olympischen Sport ist das möglich, warum sollte es nicht auch im normalen Leben gelingen können. Das ist die Vision, die die Menschen in aller Welt bei Olympischen Spielen zu sehen bekommen. Diese Vision verstehen alle, weil sie in der globalen Sprache des Körpers verbreitet wird. Dazu braucht man weder die Interpretationen von Philosophen noch die Legitimationsversuche von Sportfunktionären. Der Friedensnobelpreisträger und große Sportler Sir Philip Noel-Baker hat dies mit Blick auf die Spiele von 1936 so formuliert: „The message was that the chosen competitors of all the nations were one great happy family, inspired by the same ideal of sportsmanship, bound together by ties of common interest and friendship“.

Diese einfache, elementare Botschaft des olympischen Sports ist heute mehr denn je eine Hoffnung, auf die die Menschen bauen. Sie wird auf der ganzen Welt tagtäglich gelebt: in Clubs und Vereinen, bei Wettkämpfen, Turnieren, Turn-, Spiel- und Sportfesten auf allen Ebenen und Könnensstufen ... und nicht zuletzt auch im Schulsport und sogar bei den Ferienfreizeiten und -programmen, die jetzt in den Sommerferien überall stattfinden. Die Menschen in der Welt von heute, und besonders die jungen, brauchen und möchten guten, fairen, olympischen Sport.



Michael Krüger

Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Senser 5, 35463 Fernwald

Termin

9. 10.–10. 10. 2008

9. Symposium der dvs-Kommission Leichtathletik

„Differenzielles Lernen – Vom Nachwuchs- zum Leistungstraining in der Leichtathletik“

Tagungsort: Mainz

Veranstalter: dvs-Kommission Leichtathletik

Kontakt: Hendrik Beckmann, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Sportwissenschaft, Albert-Schweitzer-Str. 22, 55099 Mainz, E-Mail: move.brain@uni-mainz.de

Tanzpädagogik

Die tanzpädagogische Aus- und Weiterbildungslandschaft ist äußerst vielschichtig: Aufgrund der Vielfalt des tanzkulturellen Feldes gibt es in Deutschland ein breites Angebot an Qualifizierungen, das institutionell sowohl von Hochschulen, Akademien und Berufsfachschulen als auch von Verbänden und Vereinen getragen wird. Dabei gelten unterschiedliche Anforderungen, die Ausbildungskonzepte sind in ihren Umfängen, Lehrplänen, Curricula und Abschlüssen sehr unterschiedlich und es besteht wenig Durchlässigkeit, Vergleichbarkeit und Kompatibilität zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen.

In den letzten Jahren zeichnen sich, bedingt durch den „Bologna-Express“ sowie durch Initiativen, die durch den Tanzplan Deutschland e.V. gefördert werden, strukturelle und inhaltliche Veränderungen und Reformen ab, vor allem auch der Beginn einer stärkeren organisatorischen Vernetzung.

Die Gesellschaft für Tanzforschung e.V. (GTF) und die Akademie Remscheid planen vom 12. bis 14. 9. 2008 eine intensive „Klausurtagung“, um diesen Entwicklungsprozess und neue Möglichkeiten des Austausches zwischen den verschiedenen Ausbildungsträgern zu reflektieren und innovative Lehr-Lern-Modelle sowie exemplarische Ausbildungsmodule in ihrem Theorie-Praxis-Bezug zu diskutieren.

Kontakt: Dr. Claudia Fleischle-Braun, Kastanienweg 8, 70597 Stuttgart, Tel. 07 11 / 7 65 48 97, E-Mail: claudia.fleischle@arcor.de

Sportspielsymposium

Das 6. Sportspielsymposium der dvs-Kommissionen Sportspiele – Fußball – Tennis mit dem Motto „Sportspielkulturen erfolgreich gestalten“ findet vom 30. 9. bis 2. 10. 2008 auf dem Campus der Universität Konstanz statt.

Sechs Hauptvorträge von renommierten Referenten (unter anderem Stelian Moculescu und Stefan König) und über 50 Arbeitskreisbeiträge stehen zur Auswahl. Eine Podiumsdiskussion im ehrwürdigen „Konstanzer Konzil“ sowie eine exklusive Bootstour auf dem Bodensee bieten Gelegenheit zum direkten Meinungsaustausch.

Anmeldung online unter www.sportspielsymposium.de oder Alexander Weng, Telefon 075 31/88 35 29, alexander.weng@uni-konstanz.de

Schul-Fitness tests

Die Sportministerkonferenz und die KMK schlagen die Einführung eines einheitlichen Fitness tests für die deutschen Schulen vor. Ziel dieses Vorschlages ist es, perspektivisch statistisch verlässliche Daten über die Fitness von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zu bekommen. Um zu erfahren, inwieweit derzeit sportmotorische Tests an Schulen Anwendung finden, wurde ein Fragebogen entwickelt. Die Teilnahme an der Befragung erfolgt anonym. Es werden lediglich Angaben erhoben zum Geschlecht, Lebensalter, zum Dienstalter, zur Schulform, an der Sie unterrichten, und ob Sie an einer Uni oder PH das Fach Sport studiert haben. Diese Daten sind für eine differenzierte Betrachtung notwendig. Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig. Bestimmungen des Datenschutzes werden beachtet. Der Online-Fragebogen ist unter folgender URL zu finden: <http://www.sportpaedagogik-sb.de/umfrage/>

Sportentwicklungsbericht

Der Sportentwicklungsbericht 2005/2006 wurde zur Jahreswende 2007/2008 mit der Veröffentlichung des rund 700-seitigen Gesamtberichts, einer mehrsprachigen Kurzfassung, einer Veröffentlichungsreihe in der DOSB-Presse und einer komprimierten Darstellung ausgewählter Fakten und Analysen abgeschlossen. Im Vordergrund dieses – ersten – Sportentwicklungsberichts stand insbesondere die Aktualisierung, Verbesserung und Harmonisierung von Argumentations- und Legitimationswissen und von Analysen zum gesellschaftlich relevanten Leistungsspektrum des Sports.

Der Sportentwicklungsbericht 2005/2006 sowie der Bundesbericht 2007/2008 sind als Download verfügbar: www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/wiss-ges/Dateien/Siegel_Bundesbericht_SEB07_08.pdf

Turnhallen-Planer

Die Sportstudentin Stefanie Fischer hat zur besseren und schnelleren Vorbereitung von Sportunterrichtsstunden einen 3D-Hallenplaner entwickelt. Mit diesem Planer kann man Sportstunden (in Word) vorbereiten und den Geräteaufbau sowie die Halleneinteilung durch einen ausgedruckten Plan erleichtern.

Der Hallenplaner ist kostenlos. Als Gegenleistung sind Anregungen und Verbesserungsvorschläge willkommen: www.stefanie-a-fischer.de

Integration durch Sport

Das Programm „Integration durch Sport“ ist ein bundesweit durchgeführtes Projekt des Deutschen Olympischen Sportbundes und seiner Mitgliedsorganisationen. Unterstützt wird das Programm vom Bundesministerium des Innern und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und richtet sich an Menschen mit Migrationshintergrund. Weitere Informationen zum Programm „Integration durch Sport“ unter www.integration-durch-sport.de

Sport in der Hauptschule

Gabriele Sobiech, Stefan König

Die Hauptschule ist in letzter Zeit vielfach ins Kreuzfeuer der Kritik geraten, da sich im hierarchisch-geordneten dreigliedrigen Schulsystem die ehemals bildungstheoretischen Erwartungen nicht erfüllt haben. Im Gegenteil, mittlerweile gilt die Hauptschule als „Restschule“, ihr Besuch erfolgt einzig aufgrund des Scheiterns an den Leistungsvoraussetzungen höherer Bildungsniveaus. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Hauptschulen, obwohl sie vor allem durch die Zunahme heterogener Lernvoraussetzungen ihrer Schülerschaft als besonders belastet gelten, oftmals unzureichend räumlich, materiell und auch personell ausgestattet sind, d. h. es muss sogar eher noch mit einer Verschlechterung der Lernbedingungen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher gerechnet werden. Hauptschuljugendliche sind im Durchschnitt älter als die Jugendlichen höherer Bildungsniveaus, kommen häufig aus belasteten familiären Verhältnissen und sind vom Armutsrisiko deutlich höher betroffen. Die Erfahrung, im Bildungssystem gescheitert zu sein, und die abnehmenden Kompensationsmöglichkeiten im Schulkontext (vgl. Solga & Wagner, 2004, S. 97 ff.) radikalisierten die Probleme, denen Hauptschulangehörige in ihrem Übergang zum Erwachsenenleben gegenüberstehen.

Der Schulsport ist hier sicher nur ein kleiner Ausschnitt aus der Lebenswelt dieser Jugendlichen und zudem wenig erforscht. Wenn man sich aber die Tatsache vor Augen führt, dass insbesondere die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Hauptschulangehörigen deutlich negativer verläuft als bei den Angehörigen anderer weiterführender Schulen (vgl. Fend, 1997, S. 253), lohnt es

sich, sportliche Aktivitäten ins Zentrum der Betrachtung zu stellen. Untersuchungen über sportliche Aktivitäten gelangen übereinstimmend zu folgendem Ergebnis: Je aktiver Jugendliche ihrem Sport nachgehen, desto positiver nehmen sie sich wahr und zwar unabhängig von Geschlecht, Alter und Bildungsniveau (vgl. Brettschneider, 2003). In anderen Worten: Mit dem vorliegenden Themenheft werden, vorsichtig formuliert, Chancen, „Ich-stärkende Ressourcen“ über sportliche Aktivitäten zu entwickeln, in Augenschein genommen, die die Jugendlichen in ihrer Lebensführung unterstützen können. Hierbei ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass Hauptschuljugendliche in Sportvereinen unterrepräsentiert sind und aufgrund fehlender finanzieller Mittel kaum Zugang zu Trendsportarten und kommerziellen Anbietern finden, also in weitaus geringerem Maße an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur partizipieren können. Nicht nur, dass ihnen dadurch geringere Möglichkeiten zur Verfügung stehen ihre Freizeit zu gestalten, sie haben dadurch auch geringere Chancen, Sport als Ort der Darstellung für die eigene körperliche Attraktivität und als Mittel der Anerkennung zu nutzen.

Mit diesem Heft soll, da fachdidaktische Veröffentlichungen mit Bezug zur Hauptschule weitgehend fehlen (vgl. Frohn, 2007, S. 21), die Diskussion um spezifische Inhalte und Ziele des Sports mit sozial benachteiligten Jugendlichen angeregt werden. Dies muss vor allem auch deshalb als ein zentrales Anliegen in den Fokus rücken, da der Sportunterricht häufig die einzige Lerngelegenheit darstellt, bei der ein Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport entwickelt werden kann.

In diesem Sinne thematisiert der Beitrag von *Sobiech* die seit Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts vorrangig an die Hauptschule delegierte Akkulturationsproblematik von Migrantenkindern und -jugendlichen und die daraus resultierenden Konflikte für den Sportunterricht. *Fessler*, *Stibbe* und *Haberer* berichten über die Bedeutung von Bewegung für Lernen und Konzentration und *Lange* und *Sinning* zeigen am Beispiel der Vermittlung von Volleyball Möglichkeiten auf, pädagogisch anspruchsvolle und technologisch begründete Ziele und ausgewählte Inhalte zu thematisieren. Auch die Beiträge von *Lottemoser*, *Hafner* und *Abt* in den Lehrhilfen zeigen, wie der Sportunterricht der Hauptschule durch ausgewählte Themen bereichert werden kann, in dem Kooperation und Selbstständigkeit zum Ziel von Bewegung, Spiel und Sport werden. Zu guter Letzt halten wir es doch für erwähnenswert, dass alle genannten Autoren Dozentinnen und Dozenten an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs sind.

Literatur

- Brettschneider, W.-D. (2003). Jugend, Jugendliche und ihre Lebenssituation. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W. D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 43–61). Schorndorf: Hofmann.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern u. a.: Huber.
- Frohn, J. (2007). *Mädchen und Sport an der Hauptschule. Sportsozialisation und Schulsport von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Solga, H. & Wagner, S. J. (2004). Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital in der Hauptschule. In S. Engler & B. Kraus, *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 97–114). Weinheim, München: Juventa.

Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule?

Analysen und pädagogische Interventionen

Gabriele Sobiech

Inzwischen beträgt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland 19% der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006). Entsprechend gibt es auch an Schulen immer mehr Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Dass mit der kulturellen Pluralisierung an Schulen ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotenzial verbunden ist, hat spätestens die Offenlegung der Verhältnisse an der Berliner Rütli-Schule gezeigt.

In diesem Beitrag soll auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung genauer betrachtet werden, inwiefern ethnisch-kulturelle Differenzen auch im Sportunterricht der Hauptschule zu Konflikten führen. Theoretische Grundlage dazu bildet die Konflikttheorie der Desintegrations- (1), die davon ausgeht, dass ethnische Differenzierungen als ein Prozess sozialer Grenzziehung zu verstehen sind, dessen Struktur und Dynamik durch rechtliche, politische und ökonomische Strukturen der Aufnahmegesellschaft bestimmt wird. Ethnische Differenzierung ist also gerade nicht mit der Herkunftskultur der Migranten in Zusammenhang zu bringen.

Wer genauer die Konfliktakteure und auf welche Ursachen Konflikte im Sport- als auch im Schwimmunterricht zurückzuführen sind, zeigt Kapitel 2 auf. Die Konfliktkonstellationen werden vornehmlich an einer Hauptschule, einer Brennpunktschule in Freiburg, aufgezeigt und analysiert. Welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und welche pädagogischen Interventionen notwendig sind, vor allem, dass Integration nur durch eine Kultur der Anerkennung zu erreichen ist, wird im letzten Abschnitt thematisiert (3).

1 Ethnisch-kulturelle Differenzen und Konfliktkonstellationen

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Konflikttheorie der Desintegrations- (1), die davon ausgeht, dass soziale und gesellschaftliche Desintegration für das Entstehen spezifischer Konflikte, z. B. mit ethnisch Anderen, verantwortlich ist. Desintegration resultiert aus mangelnder Teilhabe, z. B. an materiellen und kulturellen Gütern, und an fehlenden Zugängen zu den Arbeits-, Wohnungs- und Konsummärkten (1). In der Regel sind es die Vertreter der Aufnahmegesellschaft, die entsprechende Macht- und Herrschaftsmittel einsetzen, um Migranten an landesübliche Regeln und Normen zu assimilieren, was häufig mit Konflikten um die Gültigkeit von Normen und Werten, mit Regelkonflikten, verbunden ist (vgl. Giesen, 1993). Zu den Machtmitteln gehören z. B., um die eigenen Interessen um einen knappen gewordenen Verteilungsspielraum durchzusetzen, die „Abwertung und Abwehr ethnisch Anderer“ (Anhut, 2005, S. 381), die dann als kulturelle Differenzen im öffentlichen Diskurs in Erscheinung treten. Dabei gelten als unumstößliche Symbole ethnische Zugehörigkeit körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Haar- und Barttracht, Körperbau, Aussehen, Kleidung und Ernährung, ferner Sprache und Religion. Erleben, Denken und Verhalten der Migranten, so die aus dieser Logik resultierende Konsequenz, seien durch sozialisatorische Einflüsse der Herkunftsfamilie festgelegt (vgl. Groenemeyer, 2006). Empirische Studien (vgl. Hormel & Scherr, 2004, S. 34) weisen jedoch im Gegensatz zu diesen Vorstellungen darauf hin, dass kulturelle Differenzen Bestandteil und Effekt von Prozessen der Segregation, Benachteiligung und Diskriminierung sind. Die Praktiken

von Einwanderern sind also gerade nicht als ein Produkt der Herkunftskultur zu interpretieren, sondern als Resultat der Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Lebensbedingungen (2).

Dass der Sport bei interkulturellen Begegnungen von den dargestellten sozialen Konflikten verschont bliebe bzw. im Gegenteil zur interkulturellen Verständigung führe, ist inzwischen vielfach widerlegt worden (vgl. Alkemeyer & Bröskamp, 1996; Klein, 2006, S. 66). Auf der Ebene des Spitzensports wird der westliche Sport als dominante eurozentrische und erfolgsorientierte körperliche Praxis entlarvt (vgl. Gebauer, 1996, S. 81; Thiele, 1999, S. 31). Nationale Zugehörigkeit wird in diesen Kontexten quasi ethnisch interpretiert, da die Athleten typische Merkmale ihrer Ethnie exemplarisch zeigen sollen. Interkulturelle Verständigung bleibt, z. B. bei den Olympischen Spielen, illusorisch, da das „Eigene“ als richtig gesetzt wird und das „Fremde zum Störfaktor“ generiert (Thiele, 1999, S. 31). Ist bei internationalen Wettkämpfen zumindest latentes Konfliktpotenzial durch Statusungleichheiten unter den Sportaktiven zu vermuten, zeigen Untersuchungen mit Blick auf den Wettkampfbetrieb des Amateursports, dass Konflikte offen ausgetragen werden, wenn Einwanderer und Einheimische zum Fußball spielen auf dem Platz aufeinander treffen (vgl. Kothy, 1998). Der Sport wird bei interethnischen Freizeitkontakten als äußerst bedeutsamer Bereich eingeschätzt, was allerdings kaum für Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund gilt, da sie in nur sehr geringem Umfang in Sportvereinen und Fitness-Studios zu finden oder auch informell kaum sportlich aktiv sind (vgl. Frohn, 2007). Folgt man dem ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht (vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu, 2003), so betreiben im Alter von 10 bis 11 Jahren 52% der Jungen und 21% der Mädchen mit Migrations-

hintergrund (3) organisierten Sport. Hier zeigt sich, dass der Sportunterricht häufig die erste und manchmal die einzige auf Sport und Bewegung bezogene Lerngelegenheit für Mädchen mit Migrationshintergrund darstellt. Wie nun das regelmäßige Zusammentreffen und gemeinsame Sporttreiben in der Hauptschule für einheimische und eingewanderte Mädchen und Jungen tatsächlich aussieht, ob dies mit Konflikten verbunden ist und was Konfliktanlässe sein können, war die Fragestellung der hier vorliegenden Studie.

2 Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie: Analyse von Konflikten

Folgt man der Erkenntnis, dass Individuen nicht durch ihre kulturelle Herkunft determiniert sind, Kultur vielmehr als dynamischer Prozess zu verstehen ist, müssen auch Forschungskonzeptionen darauf Bezug nehmen. Hormel und Scherr (2004, S. 36) beschreiben einen Paradigmenwechsel innerhalb der interkulturellen Pädagogik, der als Abschied von der „ethnischen Perspektive“ (4) bezeichnet werden kann. Dies damit verbundene Neuorientierung für die Forschung stellt eine differenzierte Auseinandersetzung mit Einstellungen und Erfahrungen bis hin zu Lebensentwürfen von Migranten ins Zentrum. D. h. relevant werden Forschungskonzepte, die mit Mitteln der Feldforschung und rekonstruktiven Sozialforschung darauf ausgerichtet sind, die situations- und kontextspezifischen biografischen Erfahrungen von Migranten differenziert zu beschreiben. Die hier vorliegende Studie greift diese Intention insofern auf, als Wahrnehmungen, Deutungen, die subjektive Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber auch die Deutungen der Lehrkräfte, die ja einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und damit Selbstethnisierung der Migranten haben, wesentlicher Teil der Studie (5) sind.

Die grundlegende Forschungsfrage lautet präziser: In welchen Situationen und auf welche Weise werden im Sportunterricht nach Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und den dort eingesetzten (Sport-)Lehrerinnen und Lehrern in-

terkulturelle Differenzen/interkulturelle Konflikte und/oder soziale Konflikte virulent?

Mit Hilfe Leitfaden (6) gestützter Interviews sind Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund der Klassenstufen 8/9 zu ihrer familiären Situation und sozialem Umfeld, zu ihren Einstellungen zu Sport und Bewegung, zu Erfahrungen mit Schule und Sportunterricht, zu ihrem Körper- und Selbstbild befragt worden. Insgesamt haben wir (7) 64 Interviews an drei Freiburger Hauptschulen, also etwas mehr als 20 an jeder Schule durchgeführt. Auf ähnliche Weise sind die in diesen Jahrgangsstufen eingesetzten Sportlehrer und Sportlehrerinnen und die Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen befragt worden. Die Verschriftlichung der Interviews wurde in Auftrag gegeben. Auf dieser Basis sollen vorrangige Konfliktkonstellationen im Sportunterricht vorgestellt werden.

Zur Situation der untersuchten Hauptschule

Im Folgenden werden die Probleme, die zu Konflikten führen können, exemplarisch an hauptsächlich einer Schule aufgezeigt, deren Einzugsgebiete mehrheitlich von Migranten bewohnt sind, was Heckmann als Kolonibildung (vgl. Treibel, 1998, S. 192) bezeichnet hat. Dies meint die freiwillige Positionierung in einem bestimmten geografischen Raum, in dem hauptsächlich intraethnische Beziehungen aufgenommen und gepflegt werden. Wenn man sich allerdings die Wohnraumknappheit im Zentrum Freiburgs und die damit verbundenen hohen Mieten vor Augen führt, kann man die Verdrängung in Randbezirke, die durch den typisch sozialen Wohnungsbau, also durch ein Bauen in die Höhe, und auch durch ein nicht gerade attraktives Umfeld gekennzeichnet sind, nicht wirklich als „freiwillig“ beschreiben. Die dort ansässige Hauptschule hat den Status einer Brennpunktschule, der Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft beträgt 35%. Nach Aussage eines Lehrers waren an der Schule im letzten Schuljahr „36 Nationen“ vertreten. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass ihnen im Falle von Problemen mit der Schülerschaft die volle Unterstützung des Kollegiums und auch der Schulleitung zuteil wird. Besondere Regularien bezüglich der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund existieren nicht. Lediglich eine von Seiten der

Schulleitung ausgegebene Empfehlung existiert, nämlich dass alle Schüler und Schülerinnen „gleich“ zu behandeln seien. Rücksichtnahmen, also eigentlich eine erforderliche Ungleichbehandlung, im Hinblick auf Regeln der Religionsausübung sind in das Ermessen der einzelnen Lehrkräfte gestellt. So wird z. B. im Kochunterricht berücksichtigt, dass Muslime kein Schweinefleisch essen dürfen oder im Schwimmunterricht werden Muslime im Fastenmonat Ramadan freigestellt. Damit ist die Schule als „belastete & passive Schule“ (vgl. PISA, 2003, S. 35) einzuordnen, da Aktivitäten wie inhaltliche und fachliche Kooperation des Lehrerkollegiums, der Einsatz von Evaluationsverfahren, die Integration von Eltern in schulische Aktivitäten nicht zum Schulprogramm gehören, also nicht strukturell verankert sind. Handlungsspielräume zur aktiven Bearbeitung von Belastung können dadurch in nur sehr eingeschränkter Form genutzt werden.

Konflikte im Sportunterricht

Wer sind nun die Konfliktakteure im Sportunterricht und auf welchen Ebenen werden Konflikte virulent?

Die Analyse zeigt, dass auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler *Intergruppen-Konflikte* nicht auf der Ebene der interethnischen, sondern vielmehr auf der Ebene der geschlechtsheterogenen Sportkontakte und damit auf der institutionell-strukturellen Ebene zu finden sind. Die 8. Klasse hat auf Betreiben der Sportlehrerin Sportunterricht im Klassenverband, weil in ihrer Wahrnehmung

„[...] es plötzlich ganz andere Mädchen waren, als die Jungen dabei waren. Die waren plötzlich schnell und haben sich mehr getraut. Dann haben wir das (den Sportunterricht G. S.) im nächsten Jahr gemeinsam gemacht.“

Dies stellt sich allerdings in der Wahrnehmung der Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund völlig anders dar. Auf die Frage „Was gefällt dir am Sportunterricht gar nicht und warum nicht?“ kamen folgende Antworten:

„Fußball, da kriegt man immer die Bälle an den Kopf. Die Jungs schießen auch so fest. Das mag ich auch nicht“ (Mädchen mit Migrationshintergrund [M. m. M.]).



„Ich weiß nicht, die Jungs spielen ja meistens Fußball und dann schauen wir zu. [...] Da bin ich nur ab und zu mal hingegangen (zum Sportunterricht G. S.), wenn du gerade mal Lust hattest nachmittags. Die Jungs haben immer Fußball gespielt, da saß man nur auf der Fensterbank und hast denen zugesehen oder warst in der Kabine drin, hast mit den anderen geredet“ (Mädchen ohne Migrationshintergrund [M. o. M.]).

Obwohl der Sportunterricht an den anderen beiden Hauptschulen nach Geschlechtern getrennt durchgeführt wird, sind auch die Mädchen dort mit den praktizierten Inhalten unzufrieden. So beklagen sich einige über den eintönigen Unterricht und dass sie die Inhalte nicht mitbestimmen dürfen. Einige Mädchen geben zudem an, dass sie die Mannschaftsbildung durch das Wählen der leistungsstärksten Schülerinnen als konfliktuell erleben:

„Ja, manchmal ist es unfair, wer wen wählt. Manchmal bleiben auch Außenseiter, die man nicht in der Gruppe haben möchte“ (M. m. M.).

Dies sind sicherlich Gründe, warum lediglich 62,5% aller befragten Mädchen [N = 32] am Sportunterricht teilnehmen. Die mangelnde Teilnahme führt zu einem manifesten *Inter-Gruppen-Konflikt* zwischen den Sportlehrkräften auf der einen Seite und den Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite. Aus Sicht der Sportlehrerin der hier vorgestellten Schule „wollen [die Mädchen] einfach nicht mehr [...] sich bewegen“ und greifen auf ihre „Periode“ zurück, „die man in die Länge ziehen kann“. Auch der Sportlehrer glaubt, dass „welche [...] einfach vielleicht im Sport nicht viel machen wollen oder nicht sportlich sind oder dem Sport keine Bedeutung beimessen“. In weiteren Äußerungen des Sportlehrers wird deutlich, dass seiner Meinung nach muslimische Schüler mittels ihrer Religion ihr generelles Sportdesinteresse

durchsetzen: Die sagen dann, „ich bin Moslem und kann jetzt nicht, weil Ramadan ist“. Lässt man diese Schüler selbst zu Wort kommen, so beklagen sie, dass sehr viel Fußball gespielt wird und dass sie gerne mehr Abwechslung hätten. Auf die Frage, was sie gerne am Sportunterricht ändern würden, kamen folgende Antworten:

„Ich finde es nicht gut, wenn alle nur hinter einem Ball her rennen“ (Junge mit Migrationshintergrund [J. m. M.]).

„Vielleicht mehr Abwechslung, wir machen meist nur Fußball, Völkerball oder Basketball“ (J. m. M.).

„Für mich ist halt Fußball in Ordnung, klar, aber bei anderen sieht es halt anders aus“ (J. m. M.).

Weiterhin sind auch einige Jungen mit der Mannschaftsbildung unzufrieden. Diese Jungen finden es ungerecht, wenn durch das Wählen der leistungsstärksten Schüler Mannschaften gebildet werden. Dabei kommt es zum Teil auch zu offenen Konflikten, zum Streit. Einige empfinden die Tatsache belastend, dass immer dieselben Mitschüler als letzte gewählt werden. Insgesamt nehmen jedoch mehr Jungen [N = 32] als Mädchen, nämlich 81,5%, am Sportunterricht teil.

Der Sportlehrer hat im Unterricht die Interessensgegensätze der Schülerinnen und Schüler auch aufgrund der mangelnden Teilnahme einiger sicher wahrgenommen. Bei der Interpretation dieser Gegensätze legt er jedoch ein kulturelles Deutungsmuster an „die nehmen es natürlich gern an und sagen, ich bin Moslem“ und verengt damit das darin liegende Konfliktpotenzial allein auf eine ethnisch-kulturelle Perspektive.

Die Sportlehrerin sieht aufgrund der Zusammenführung von Mädchen und Jungen im Sportunterricht latente Konfliktsituationen für Schülerinnen muslimischen Glaubens. Zu einem offenen Konflikt kommt es nicht, da die Schülerinnen ihre verhüllende Kleidung an- und ihr Kopftuch aufbehalten dürfen.

Bezogen auch auf den Sportunterricht an den anderen beiden Hauptschulen ergeben sich Konflikte für Mädchen mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund auf der intra-personalen Ebene, bei denen die Normenansprüche der infrastrukturellen Bedingungen des Sportunterrichts mit religiösen Grundüberzeugungen konfliktieren. Ausdruck hierfür sind die internalisierten Scham- und Peinlichkeitsschwellen, die das Wohlbefinden beeinträchtigen können. Explizit diese Mädchen lehnen das Duschen (8) nach dem Sportunterricht aus Gründen der Körperscham ab. Die Mädchen befürchten zudem, dass die Jungen in die Umkleidekabine kommen könnten. Sie wünschen sich Einzelkabinen, da sie das Umziehen auch vor den anderen Mädchen (9) als unangenehm empfinden. Zudem lehnen sie die sportliche Betätigung außerhalb der Sporthalle, die vor Blicken schützen kann, ab.

Konflikte im Schwimmunterricht

Der beschriebene Inter-Gruppen-Konflikt zwischen Lehrkräften und Schüler und Schülerinnen im geschlechtsheterogenen Unterricht der Sporthalle eskaliert im Schwimmunterricht, wenn sowohl Mädchen als auch Jungen an diesem teilnehmen sollen. Die Lehrerin sieht ihre Idee letztlich durch die Verweigerungshaltung der Mädchen als gescheitert an: „[Das] Schwimmen mit Jungs und Mädchen [...] ging [...] total in die Hose. Das haben die



Dr. Gabriele Sobiech, Professorin für Sportsoziologie und Sportpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Anschrift:
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
sobiech@ph-freiburg.de

Mädchen dann verweigert, wenn die Jungs dabei sind, im Bikini oder so aufzutreten.“

An dieser Stelle zeigt sich, dass es nicht nur Mädchen muslimischen Glaubens sind, die die Teilnahme verweigern. Vielmehr widersetzen sich alle Mädchen dem Schwimmunterricht mit Jungen. Es ist hier also eher die Geschlechts- und nicht die ethnische Zugehörigkeit, die im geschlechtsheterogenen Schwimmunterricht zu Konflikten führt. Dies kann auch den geschlechtshomogenen Unterricht betreffen:

„[...] wenn man mal sieht, dass im Schwimmunterricht, wie bei mir heute morgen, von 15 Neunklässlerinnen nur drei mit geschwommen haben. Alle anderen saßen.“

Einer der Gründe liegt auf der Hand: Scham und Beschämung aufgrund eines vermeintlichen Scheiterns mit dem westlichen Körperideal (10). Dies kann sogar dazu führen, dass Mädchen sich auch für den Sportunterricht in der Sporthalle gar nicht erst umziehen, also in Jeans und T-Shirt in der Sporthalle erscheinen oder aber auch die sportliche Aktivität ganz verweigern (vgl. Wehner, 2005, S. 32 f.).

Die alleinige Sicht auf muslimische Mädchen, die aus religiösen Gründen den Schwimmunterricht verweigern, und damit der Glaube an die Bedeutung kultureller Differenzen als Problem- und Konfliktursache zwischen Einheimischen und Migranten muss in diesem Kontext als „Diskriminierungsressource“ (Lutz, 1988, zit. n. Scherr, 2001, S. 353) interpretiert werden. Dies zeigt eindrücklich die Deutung der Situation durch den Klassenlehrer. Nach seiner Aussage stellen streng erzogene Moslemmädchen ein besonderes Problem dar. „Die Jungen sind überhaupt kein Problem. Das Problem sind die Mädchen.“ Diese verweigern nämlich teilweise den Schwimmunterricht. Ein weiteres Problem, das der Lehrer anspricht, bezieht sich auf muslimische Schülerinnen bei Klassenfahrten und Ausflügen, die „grundsätzlich nicht“ teilnehmen dürfen. Hierbei handelt es sich vornehmlich um einen Regelkonflikt, da es um Verletzungen des von ihm und der Institution Schule vertretenen Regelrahmens geht, insbesondere des Prinzips der Gleichheit aller Schüler vor diesen Regeln. Wenn das Gleichheitsprinzip nach dem Verständnis des Lehrers verletzt wird,



will er diejenigen, die „Probleme“ machen, am liebsten aus der Schule ausschließen.

„(...) Aber wenn es halt welche [Probleme (G. S.)] gibt, dann muss man entweder sagen, gut, warum willst du dein Kind hier in Deutschland beschulen lassen, dann gehe doch bitte nach Saudi-Arabien und lass es da beschulen, du hast doch die Möglichkeit.“

Dass Exklusion tatsächlich eine Option für den Lehrer ist, wird auch an folgender Aussage deutlich:

„Sollen die sich eine eigene Schule in Weingarten [Stadtteil von Freiburg] basteln und die auch von ihrer eigenen Lehrerschaft unterrichten lassen, dann hätten wir viele Probleme nicht mehr.“

Der Lehrer wird zum Konfliktakteur und Repräsentanten der Institution Schule, der Mittel und Wege besitzen will, die anderen Konfliktakteure, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, auch durch verhängte Sanktionen zur Assimilation zu zwingen.

Die Ausführungen sollen nicht ab sprechen, dass es Eltern geben kann, die ihren Töchtern aus religiösen (11) Gründen die Teilnahme am Schwimmunterricht generell verbieten, da der Islam für Mädchen und Frauen ein Verhüllungsgebot vorsieht. Wie die Sportlehrerin diesen Konflikt zu regulieren versucht, in dem sie mit ver-

schiedenen Maßnahmen den Mädchen die Teilnahme ermöglichen will, könnte im Sinne von Bender-Skyman-ski (2002, S. 159) als „schonender Ausgleich der Interessen aller“ verstanden werden:

„[...] ich [hatte] damals wirklich kleine muslimische Schülerinnen [...], die so gern schwimmen wollten. Dann habe ich es erlaubt, dass sie in ihren normalen Kleidern schwimmen oder Ersatzkleider dabei haben. Das haben wir etwa ein halbes Jahr durchgezogen, dann hat uns der Bade-meister erwischt. [...] die Kinder waren todunglücklich. Und da habe ich Frau [...] gefragt und dann durfte ich Ganzkörperanzüge anschaffen.“

Allerdings erwartet die Sportlehrerin auch außerhalb des Schwimmunterrichts, dass die Schülerinnen sich mit ihrem äußeren Erscheinungsbild konform zu Normen und Werten des Islam verhalten. Andernfalls sieht sie die Glaubwürdigkeit ihres Handelns in Frage gestellt, was unter Umständen zu weiteren Konflikten führen kann.

„Wobei es schon manchmal für mich auch [so ist], ich komme dann schon an meine Grenzen, wenn ich die Mädchen im Sommer mit [...] wellenden Brüsten und kurzen Röcken herumspazieren sehe und der Schwimmunterricht wird dann aus religi-

ösen Gründen verboten. Da habe ich manchmal meine Probleme. Dann denke ich auch, es ist oft ein Verkriechen hinter der Religion“.

Was die Lehrerin nicht einbezieht, ist, dass einige Mädchen durch das Übernehmen von Werten aus der Einwanderungsgesellschaft, in der sie ja in der Regel aufgewachsen sind, und den Werten der muslimischen Religion, die die Eltern vertreten, in intrapersonale Konflikte geraten. So hätte z. B. ein befragtes Mädchen [M. m. M.] gerne „mehr Privatleben“ für sich. Stattdessen muss sie viel im Haushalt helfen, was sie als ungerecht empfindet, da sie dies als einzige der vier Geschwister tun muss. Vor allem wenn Verwandte zu Besuch kommen, muss sie auf das Tragen von Miniröcken verzichten und den Körper bedeckt halten. Des Weiteren darf sie trotz des religiösen Verbots heterosexueller Kontakte vor der Ehe zwar eine Beziehung zu einem Jungen aus dem gleichen Herkunftsland ihrer Eltern eingehen. Dieses Gebot führt allerdings zu Heimlichkeiten ihren Eltern gegenüber, da sie sich in der Vergangenheit auch in Jungen anderer Herkunft verliebt hat. Wie zerreißend das Leben zwischen zwei unterschiedlichen Norm- und Werthaltungen und der Zuschreibung kultureller Differenz sowohl des Herkunftslandes als auch der Aufnahmegesellschaft sein kann, zeigt die Analyse lebensgeschichtlicher Erfahrungen von Migrantinnen und Migranten (vgl. Koller, 2002, S. 92 f.)

Festzuhalten bleibt, dass Konflikte unter Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht auf der Inter-Gruppen-Ebene eher durch die Geschlechts- als durch die ethnische Zugehörigkeit bestimmt sind. Bezieht man mit ein, dass sowohl Mädchen als auch Jungen Freundschaften mit gleichaltrigen Migranten pflegen, entstehen Konflikte auf der personalen Ebene eher aus Interessensgegensätzen (z. B. Streit um leistungsstarke Mannschaften etc.) oder aus sozialen Gründen, z. B. wenn jüngere oder schwächere Mitschüler gehänselt, gemobbt oder sogar geschlagen werden (vgl. Sobiech, 2007, S. 127). Ethnisch-kulturelle Konflikte innerhalb der Schülerschaft tauchen weder in den Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler noch in denen der befragten Lehrkräfte auf.

3 Pädagogische Interventionen: Integration durch eine Kultur der Anerkennung

Ob ethnisch-kulturelle Konflikte zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entstehen, ist stark abhängig von der Auffassung, was unter Kultur zu verstehen ist. Wird das prozesshafte kulturelle Deutungsmuster erkannt oder wird Kultur als deterministisches Prägemodell interpretiert? Letzteres ist sicher ein Grund dafür, dass immer noch, wie die aktuelle PISA-Studie (2007) gezeigt hat, soziale Unterschiede in Begabungsunterschiede transformiert werden. Erst die Einsicht in die Relativität eigener kultureller Deutungsmuster, die Reflexion des eigenen Geworden-Seins, sowie die Einsicht, dass heterogene Deutungsmuster und Lebensstile auch zur eigenen Kultur gehören, kann den Blick für strukturelle Chancengleichheiten aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen öffnen. Demnach gilt es zum einen, genauere Kenntnisse über Diversitäten und Disparitäten als Folge ungleicher Lebenschancen zu erwerben. Mittel für Fortbildungen dürfen demnach nicht „eingefroren“, vielmehr müssen sie ausgebaut werden. Für den Aufbau von Erziehungskompetenzen im Allgemeinen und „kultureller Kompetenz“ im Besonderen müssen sich Lehrkräfte in einem sich ständig ändernden Beruf selbst als dauerhaft Lernende verstehen und hierzu die bestmögliche Unterstützung erhalten. Die Niederlande und die Schweiz lassen sich Fort- und Weiterbildung dreimal soviel kosten wie die BRD. Schulen mit schwierigen Ausgangslagen benötigen deutlich mehr personelle und materielle Ressourcen, wenn Integration ernst genommen und Teil des Schulprogramms werden soll (vgl. Lüke, 2007, S. 9).

Auf der anderen Seite ist, um kulturelle Zuschreibungen und Verallgemeinerungen zu vermeiden und einen „schonenden Ausgleich der Interessen“ herbeizuführen, eine Auseinandersetzung mit lieb gewordenen Gewohnheiten und Gewissheiten unumgänglich. Konstruktive Konfliktlösungen in ethnisch-kulturellen Konfliktkonstellationen setzen ein Einbeziehen aller am Konflikt Beteiligten, z. B. auch der Migranten-Eltern, das Zuhören und Ernstnehmen von eventuell abweichenden, gegenüber eige-

nen Positionen voraus. Um die Heterogenität und Gleichwertigkeit aller Kinder und Jugendlichen anzuerkennen, scheinen folgende Grundsätze und Perspektiven, auch im Sportunterricht, unentbehrlich (vgl. Prengel, 2006):

- Jedes Kind soll, unabhängig von Herkunft und Leistungsfähigkeit, als Person mit eigener Würde anerkannt und als gleich wertvoll betrachtet werden.
- Bei der Anerkennung der einzelnen Person mit ihrem individuellen Lernprofil sind die individuelle Biografie und Lernausgangslage, die individuellen Lernwege, bisherigen Erfolge und Leistungsgrenzen zu berücksichtigen.
- Weitere Anerkennungsprinzipien sind zum einen die Perspektive der fairen Konkurrenz: Wettkämpfe sollten möglichst nach gemeinsam festgelegten Regeln stattfinden und fair ausgetragen werden; zum zweiten die Perspektive der Anerkennung von Stärken und Schwächen durch Leistungsvergleiche mit einer Lehrplannorm: Wenn Kindern diese manchmal auch schmerzliche Anerkennung der eigenen Grenzen und Schwächen zugemutet wird, dürfen Lehrkräfte niemals die grundlegende humane Achtung in Frage stellen. Die Devise lautet, den betroffenen Schüler bzw. Schülerinnen taktvoll zur Seite zu stehen, sie aber niemals zu diskriminieren.

Heterogenität als Bereicherung und prinzipielle Chance für Entwicklung zu betrachten, ist Voraussetzung und Ziel einer Kultur der Anerkennung, die kulturelle Differenzen weder zu schreiben noch verleugnen muss.

Anmerkungen

(1) Neben Ethnie bilden auch Klasse und Geschlecht zentrale Kategorien, die Lebenschancen einschränken und/oder zur Segregation/Exklusion aus bestimmten Feldern, wie z. B. dem Sport, führen können (vgl. Sobiech, 2007, S. 117 ff.).

(2) Eine der geläufigsten Erklärungen ethnisch-kultureller Konflikte stellt aber immer noch die Reduktion vielfältiger Faktoren allein auf eine ethnische Perspektive dar. „Im Alltag werden Konflikte sichtbar als [...] Ethnisierung sozialer Problemlagen, indem z. B. Ausländer bzw. Minderheiten für die Ursache von Arbeitslosigkeit oder einen Rückgang von Sozialtransfers verantwortlich gemacht werden (Verteilungskonflikt), [oder] in Forderungen nach einem Zuzugstopp für ausländische Mitbürger (Rangordnungskonflikt [...]) aus Angst vor Überfremdung und dem Verlust kultureller Dominanz [...]“ (Anhut, 2005, S. 396).

(3) Inzwischen wird bundesweit ein Anteil von 22,2% Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund konstatiert. Baden-Württemberg liegt, sortiert nach dem Gesamtanteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, mit 31,6% an 3. Stelle im Ländervergleich hinter Bremen und Hamburg (vgl. PISA, 2003, S. 33).

(4) Dies meint genauer, dass an die Stelle kulturalisierender und ethnischer Stereotype die Analyse sozialer Benachteiligung auf den Arbeits- und Wohnmärkten sowie im Bildungssystem tritt (ebd.).

(5) Das Projekt ist von der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Zeitraum vom SS 2005 bis SS 2006 auf Forschungsebene II mit einem kleinen finanziellen Beitrag gefördert worden.

(6) Der Leitfaden bedeutete für alle Interviewerinnen und Interviewer innerhalb des Projekts einen verbindlichen Kanon an Fragen.

(7) Wenn ich von „wir“ spreche, meine ich ausgewählte studentische und wiss. Hilfskräfte, die ich, vor allem aufgrund ihrer in Seminaren zu dieser Themenstellung erworbenen Kenntnisse in das Forschungsprojekt einbezogen habe. Im Zeitraum der Projektdurchführung wurden regelmäßige Treffen anberaumt zum Austausch über die Situation an der jeweiligen Schule, zur Bearbeitung von fachlichen Fragen im Zusammenhang mit der Durchführung der Interviews – anhand von Beispielen wurden Interviewschulungen durchgeführt – und zu Problemen und Befindlichkeiten mit der Schul- und Interviewsituation. Einige aus dieser Gruppe haben anschließend ihre Ergebnisse in Examensarbeiten aufgearbeitet.

(8) Was das Duschen anbetrifft, muss allerdings ergänzt werden, dass ausnahmslos alle der Befragten angeben, nach dem Sportunterricht nicht zu duschen, entweder weil sie die Duschen als „dreckig und ekelhaft“ ablehnen oder weil aufgrund der Vorgabe, pünktlich im nachfolgenden Unterricht zu erscheinen, die Zeit fehle.

(9) Dass die Schamgrenze auch bei gleichgeschlechtlichem Umgang bei manchen türkischen Mädchen, aber auch bei Mädchen, die aus dem südlichen Mittelmeerraum zugewandert sind, ausgeprägter ist als im Durchschnitt bei deutschen Mädchen, bestätigen auch Boos-Nünning und Karakasoglu (2003, S. 287 f.).

(10) So geben 71,8% der befragten Mädchen und 56,2% der befragten Jungen an, mit ihrem Körper nicht zufrieden zu sein. Während Mädchen eher abnehmen und dünner sein wollen, haben die Jungen den Muskel- und Kraftaufbau zum Ziel (vgl. Sobiech, 2007, S. 130).

(11) Allerdings ist hier anzumerken, dass bereits 1988 Bukow und Llaryora (vgl. Treibel, 1998, S. 202 f.) beschrieben haben, dass viele türkische Familien, die sich in der Türkei religiös indifferent verhielten, unter schwierigen Bedingungen der Auf-

nahmegesellschaft ihre Religiosität reaktivieren und praktizieren. Dies könnte auch auf die hier vorgestellte Gruppe der Migranten zutreffen, da sich die soziale Situation der Familien als besonders prekär darstellt: hohe Arbeitslosenquote, wenig Einkommen, kleine Wohnungen für große Familien, kein attraktives Wohnumfeld (vgl. Sobiech, 2007, S. 125 f.). Es kann sich also hierbei um einen verdeckten Verteilungskonflikt handeln.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Bröskamp, B. (1996). Einleitung – Fremdheit und Rassismus im Sport. In dies. (Hrsg.), *Fremdheit und Rassismus im Sport* (S. 7–40). Tagung der dvs-Sektion Sportphilosophie vom 9.–10. 9. 1994 in Berlin. Sankt Augustin: Academia.
- Anhut, R. (2005). Die Konflikttheorie der Desintegrationstheorie. In Th. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung* (S. 381–407). (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung (S. 153–182). In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2003). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht* (S. 275–296). Schorndorf: Hofmann.
- Frohn, J. (2007). *Mädchen und Sport an der Hauptschule. Sportsozialisation und Schulsport von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gebauer, G. (1996). Der Körper als Symbol für Ethnizität. In T. Alkemeyer & B. Bröskamp (Hrsg.), *Fremdheit und Rassismus im Sport* (S. 81–85). Tagung der dvs-Sektion Sportphilosophie vom 9.–10. 9. 1994 in Berlin. Sankt Augustin: Academia.
- Giesen, B. (1993). Die Konflikttheorie. In G. Endruweit (Hrsg.), *Moderne Theorien der Soziologie* (S. 87–134). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Groenemeyer, A. (2003). Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In A. Groenemeyer & J. Mansel (Hrsg.), *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten* (S. 11–45). Opladen: Leske + Budrich.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004). Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmung

und Perspektiven. *Journal für politische Bildung*, 8 (2), 32–44.

- Klein, M.-L. (2006). Konzepte sozialer Integration und ihre Anwendung in der Sportforschung. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung* (S. 65–77). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koller, H.-Ch. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von Migrantinnen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit* (S. 93–116). Opladen: Leske + Budrich.
- Kothy, J. (1998). Konfliktdimensionen interethnischer Kontakte im Fußball-Sport. In M.-L. Klein & J. Kothy (Hrsg.), *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport* (S. 59–73). Tagung der dvs-Sektion Sportsoziologie vom 19.–21. 3. 1997 in Willebadessen. Hamburg: Czwalina.
- Lücke, S. (2007). „Ungenutzte Jahre“. Bildungsforscher Rolff fordert mehr Unterstützung für Pädagogen. *Frankfurter Rundschau. Wissen & Bildung*, 63. Jg., Nr. 287. 10.12. 2007, S. 9.
- PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf
- Prengel, A. (2006³). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Scherr, A. (2001). Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. *Neue Praxis*, 31 (4), 347–357.
- Sobiech, G. (2007). Soziale Ungleichheiten in der Schule – Zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns. In N. Fessler & G. Stibbe (Hrsg.), *Standardisierung Profilierung Professionalisierung. Herausforderungen für den Schulsport* (S. 117–139). Baltmannsweiler: Schneider.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2006). Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/mikrozensus_2005i.pdf
- Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit – ein Beitrag zur Begrenzung des Verstehens. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 22–41). Sankt Augustin: Academia.
- Treibel, A. (1998). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim, München: Juventa.
- Wehner, G. (2005). Wenn Mädchen sich verweigern. Sport für Hauptschülerinnen als Wahlpflichtkurs. *Sportpädagogik*, 29 (2), 32–33.

Besser Lernen durch Bewegung?

Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen

Norbert Fessler, Günter Stibbe, Elke Haberer

In diesem Beitrag steht „Lernen durch Bewegung“ im Fokus. Im Handlungsfeld Sport, Spiel und Bewegung an der Schule ist dieses Thema in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen verbindet sich mit ihm in Halbtags- wie in Ganztagschulen eine Rhythmisierung des Schultages durch Unterricht und Rekreation, gemeinsames und individuelles Lernen, Phasen der Konzentration und Entspannung. Zum anderen: Wenn es innerschulisch um die Anzahl der Wochenstunden eines Faches geht, um den Einsatz fachlich ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer, um den Ausfall von Unterrichtsstunden u. a. m., ist es nicht unerheblich, den Nachweis zu führen, dass Lernen durch Bewegung gefördert werden kann und zusätzliche Bewegungsangebote zu einem „besseren“ Lernen verhelfen.

Die folgenden Kapitel beinhalten deshalb den Versuch, einen Einstieg in die Problemstellung zu geben (1), Wirksamkeitsnachweise von Bewegung auf Lern- und Konzentrationsleistungen in der Schule zu diskutieren (2), Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie vorzustellen, bei der sich das Augenmerk auch auf die Hauptschule richtet (3 und 4), um abschließend einen kritischen Blick auf Wirkungsversprechen des „bewegten Lernens“ (5) zu werfen.

1 Problemstellung

Die Berücksichtigung von Bewegung und Körperlichkeit in der Schule stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine umfassende und förderliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar. Dazu gehört unabdingbar die systematische Einbindung von Sport, Spiel und Bewegung in den Schulalltag. Dies gilt für alle Kinder und Jugendlichen – auch und vielleicht gerade für Schülerinnen und Schüler, die in der Hauptschule beschult werden. Wir gehen hierbei von einem Schulsport aus, der Bewegungsaktivitäten im Sportunterricht, im außerunterrichtlichen Schulsport und in fächerübergreifend implementierbaren Sport- und Bewegungsangeboten berücksichtigt.

In diesem Beitrag beschränken wir uns auf fächerübergreifend implementierbare Sport- und Bewegungsangebote (z. B. Bewegungspausen im Unterricht; Bewegter Unterricht) und diskutieren hier Wirkungsannahmen wie auch nachweisliche Wirkungen auf kognitive Prozesse unter folgender Forschungsfrage: Haben Bewegungsaktivitäten einen unmittelbaren Effekt auf nachfolgende kognitive Lernleistungen?

Die Beschäftigung mit dieser Thematik ist aus mehreren Gründen sinnvoll: Es geht um die Legitimation schu-

licher Bewegungsangebote im Kontext der Diskussionen um die PISA-Studie (1), um Wirksamkeitsannahmen zum bewegten Lernen (2) und um Erkenntnisse vorliegender Wirksamkeitsstudien (3).

(1) Auswirkungen der PISA-Studie auf den Schulsport

Die gegenwärtige Schulsport-Diskussion wird von der allgemeinen Debatte um die Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule überlagert, die spätestens seit dem „PISA-Schock“ um die Jahrhundertwende die derzei-



tigen schulpolitischen Bemühungen in den Ländern bestimmt. Auch wenn das Fach Sport in den internationalen Leistungsvergleichsstudien keine Rolle spielt, hat die dadurch ausgelöste bildungspolitische Diskussion auch Konsequenzen für den Schulsport. Der Schulsport ist gut beraten, sich den Herausforderungen der aktuellen Schulentwicklung zu stellen, die u. a. mit Begriffen wie „Standardisierung“, „Professionalisierung“ und „Profilierung“ umschrieben werden können (vgl. Fessler & Stibbe, 2007). In diesem Zusammenhang ist es für die Stellung des Faches Sport in der Schule notwendig, Wirkungen von Bewegungs- und Sportaktivitäten, insbesondere mit Blick auf die Förderung des Lern- und Sozialverhaltens, nicht nur zu behaupten, sondern auch empirisch nachzuweisen.

(2) Wirksamkeitsannahmen zum bewegten Lernen

Daher ist es auch richtig und sinnvoll, wenn Berufsverbände ihre Argumentation zur Legitimierung eines Schulfaches auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gründen: So hat z. B. der Deutsche Sportlehrerverband das Projekt „Argumentationshilfe pro Schulsport“ (Zimmermann, 2005) initiiert, um mit Hilfe der Sportwissenschaft gegenüber politischen Gremien und wichtigen Adressatengruppen (Schulträger, Schulaufsicht, Wirtschaft, Eltern, Lehrer) argumentationsfähig zu sein. Festgestellt werden sollte u. a., welchen Einfluss körperlich-sportliche Aktivitäten auf kognitives Lernen (Schulleistungen) haben. Dabei wur-



den drei Fragestellungen überprüft: (1) Haben körperlich-sportliche Aktivitäten einen unmittelbaren Effekt auf nachfolgende kognitive Lernleistungen? (2) Haben langfristig angelegte Aktivitätsprogramme einen überdauernden Effekt auf kognitive Lernleistungen? (3) Gibt es Korrelationen zwischen dem motorischen und dem kognitiven Leistungsvermögen? Dem Ergebnisbericht dieses Teilprojekts zufolge – hier wurden national und international mehr als 200 Untersuchungen zugrunde gelegt – lautet die Antwort von Zimmermann auf alle drei Fragestellungen grundsätzlich „Ja“.

Die Ergebnisse zur Frage 1, die für unsere Problemstellung von besonderem Interesse sind, fasst er wie folgt zusammen: „Körperlich-sportliche Aktivitäten führen – bei einer angemessenen Belastungsdosierung – zu Durchblutungssteigerungen in verschiedenen Gehirnregionen. Die aktuelle Lernbereitschaft wird erhöht. Schüler mit bewegungsaktiven Pausen (Bewegte Schule) steigern ihre Aufmerksamkeit/Konzentration von der 1. bis zur 5. Stunde. Bei nicht-aktiven Kindern nimmt diese demgegenüber signifikant ab“ (ebd., S. 345). Diese Feststellung bezieht sich exakt auf eine Untersuchung von Dordel und Breithecker (2003), die in Kapitel 3 noch näher vorgestellt wird. Diese Studie wird sowohl in der wissenschaftlichen Expertise als auch seitens des Sportlehrerverbandes als Referenzstudie herangezogen.

(3) Wirksamkeitsstudien zum bewegten Lernen

Es fällt auf, dass sich in den letzten Jahren vor allem im Kontext der „Bewegten Schule“ nicht wenige Untersuchungen mit bewegungsthematischen Treatments und deren Einfluss auf Konzentrations- und Lernleistungen befassen. Da „Bewegte Schulen“ überwiegend in der Primarstufe verbreitet sind, verwundert nicht, dass die Mehrzahl der hier durchgeführten Studien (vgl. z. B. Hülsmann &



Schmitz-Post, 2002; Müller & Petzold, 2002; Dordel & Breithecker, 2003; Graf et al., 2003; Worth, 2004) primär in Grundschulen durchgeführt wurden. Der Fokus richtete sich weniger auf die Sekundarstufen und damit auch nicht auf die Hauptschule (z. B. Wamser, 2003; Kubesch, 2007). Auch unterscheiden sich die Ergebnisse der Studien zum Teil erheblich voneinander: Der Einfluss von Bewegung auf Lernen wurde entweder als bedeutsam bewertet (z. B. Dordel & Breithecker, 2003; Graf et al., 2003) oder aber als geringfügig eingestuft (z. B. Worth, 2004).

Im Gefolge der PISA-Studie gewinnen diese und andere Untersuchungen an Bedeutung, wenn sie nachweislich zu Erkenntnissen führen, die eine Förderung der kognitiven Lernleistungen durch mehr Sport-, Spiel- und Bewegungsangebote im Schulalltag nahe legen, denn: Positive Effekte von Bewegung auf Aufmerksamkeit bzw. Konzentration, die als Teilaspekt der Kognition eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Lernerfolg sind, könnten für Eltern, Lehrer und Schulaufsicht ein durchaus gewichtigeres Argument darstellen als es beispielsweise gesundheitspräventive Effekte des Schulsports oder die Steigerung der Schulfriedenheit vermögen.

2 Untersuchungsdesign

Die hier vorgestellte Studie zum Thema „Lernen durch Bewegung“ wurde entwickelt und durchgeführt, weil Untersuchungen in weiterführenden Schularten fehlen und die Befunde im Primarschulbereich unterschiedlich ausfallen. Nicht zuletzt befördert die Feststellung des Deutschen

Sportlehrerverbandes, dass körperlich-sportliche Aktivitäten einen unmittelbaren Effekt auf nachfolgende kognitive Lernleistungen haben, das Interesse, eine eigene Studie zu konzipieren.

Die in der beschriebenen wissenschaftlichen Expertise angeführte Referenzstudie von Dordel und Breithecker (2003) wurde in den letzten Jahren weithin rezipiert, obwohl es sich um eine Pilotstudie handelt (vgl. im Detail Kap. 3). Deshalb schien es angemessen, von dieser Studie unter folgenden Leitfragestellungen auszugehen:

1. Sind die Ergebnisse der Referenzstudie reproduzierbar (3. Klassen) und ggf. auf andere Klassenstufen wie auch Schulformen übertragbar?
2. Ist ein förderlicher Einfluss von Bewegungsaktivitäten auf nachfolgende kognitive Lernleistungen feststellbar?
3. Tragen zielgruppenadäquate und kontextadäquate Bewegungstreatments dazu bei, die Lernbereitschaft zu erhöhen?

Zielstellungen sind somit (a) die Nachbildung der Referenzstudie und deren Ausbau als Repräsentativstudie, (b) die Erweiterung des Testdesigns als echte Kontrollgruppenstudie [1], (c) die Ausweitung der Zielgruppe „Schülerinnen und Schüler“ auf mehrere Klassenstufen und (d) die Entwicklung zielorientierter Bewegungstreatments. Das Untersuchungsdesign lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Kontrollgruppen-Treatmentgruppen-Design: Es wurden Konzentrationstests in der 1., 3. und 5. Unterrichtsstunde gleicher Klassenstufen an einer Schule durchgeführt und verglichen. Die jeweiligen Treatmentgruppen er-

hielten gezielte Bewegungsangebote im Verlauf des Schulvormittags (Bewegte Pausen, Bewegter Unterricht), die Konzentrationstests in den jeweiligen Kontrollgruppen erfolgten ohne zusätzliche Bewegungsaktivitäten.

Repräsentativer Aufbau: In die Studie wurden die Klassen 3 und 4 verschiedener Grundschulen (jeweils 2 Klassen) sowie die Klassen 6, 8 und 10 weiterführender Schulen (pro Klassenstufe jeweils 4 Klassen der Hauptschule/Werkrealschule bzw. der Realschule) einbezogen. In den 14 Treatmentklassen und 14 Kontrollklassen wurden insgesamt 552 Schülerinnen und Schüler untersucht.

Inhalte der Bewegungstreatments: Differenziert nach verschiedenen Schularten und Klassenstufen wurden zielgruppenspezifische Bewegungsthemen konzipiert. Beispielsweise wurden mit nervösen, angespannten und unruhigen Schülerinnen und Schülern verschiedene Formen eines altersgemäßen integrativen Entspannungstrainings durchgeführt, mit kognitiv ‚erschöpften‘ Jugendlichen hingegen aktivierendes Körpertraining.

3 Ergebnisse der Replikationsstudie

Die Studie von Dordel und Breithecker ging der Frage nach, welchen Einfluss das Konzept der Bewegten Schule auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern hat. Das Untersuchungsdesign war wie folgt angelegt: Eine Klasse, die als Kontrollgruppe diente (n = 21), erhielt „normalen“ Unterricht, eine andere Klasse (Treatmentgruppe - n = 17) erhielt zusätzlich Bewegungspausen und Bewegtes Lernen im Verlauf eines Schulvormittags. In den Klassen wurden dann in



Dr. Norbert Fessler ist Professor für Sozialwissenschaften des Sports an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Dr. Günter Stibbe ist Professor für Sportpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Dipl. Päd. Elke Haberer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bewegungserziehung und Sport der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Bewegungserziehung und Sport, Bismarckstr. 10, 76131 Karlsruhe.
Website des Instituts für Bewegungserziehung und Sport: <http://www.sport.ph-karlsruhe.de>

der 1., 3. und 5. Schulstunde Aufmerksamkeits-Belastungstests („d2“ von Brickenkamp, 2002) durchgeführt, um Auswirkungen von Bewegung auf Lernen zu diskutieren.

Die Ergebnisse der Dordel-Breithecker-Studie scheinen auf den ersten Blick zu überzeugen (vgl. Abb. 1). Die durch den d2-Test ermittelten Konzentrationsleistungen (KL) zwischen den Gruppen sind zu den Testzeitpunkten t_2 und t_3 hochsignifikant. Um dies in Zahlen zu verdeutlichen: Bei einem KL-Ausgangswert von durchschnittlich 140–160 Leistungspunkten war in der Untersuchung von Dordel und Breithecker im Verlauf des Schulvormittags ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen. Während sich die Kontrollgruppe in den KL-Werten erwartungsgemäß verschlechtert hat (KL-Wert – 5. Stunde: 83,0), konnte die Treatmentgruppe die Ausgangswerte erheblich steigern (KL-Wert – 5. Stunde: 237,8). Die Differenz zwischen den beiden Klassen betrug am Ende des Schulvormittags bei nahezu gleicher Ausgangslage beim Eingangstest bemerkenswerte 155 KL-Punkte. Das Ausmaß dieser Differenz wird – ebenso wie die absoluten KL-Werte – besonders deutlich, wenn man sich die Werteverteilung bei den 9- bis 11-Jährigen (Eichstichprobe – N = 391 – vgl. Brickenkamp, 2002, S. 92) vor Augen führt: Die KL-Werte differieren von 43 bis 174 Punkten.

Im Rahmen unserer Studie (vgl. auch Fessler, 2007; Haberer, 2007) wurde die Pilotstudie von Dordel und Breithecker zunächst repliziert: Dritte Klassen wurden untersucht, ebenso wurde das Untersuchungsdesign nachgebildet (Kontrollgruppe: n = 21; Treatmentgruppe: n = 25).

Die Befunde sind ernüchternd: Zwar steigen die Werte der Treatmentgruppe zwischen der 1. und 3. Schulstunde signifikant an (t_1 zu t_2 : $p = .034$, $F = 2,9$), in gleichem Maße allerdings auch die der Kontrollgruppe. Von t_2 zu t_3 sind dann in beiden Gruppen nur marginale Steigerungen erkennbar. Zu keinem Testzeitpunkt unterscheiden sich die KL-Werte beider Gruppen bedeutsam (t_1 : $p = .528$, $F = 0,4$; t_2 : $p = .392$, $F = 0,7$; t_3 : $p = .451$, $F = 0,6$). Die Ergebnisse belegen, dass bezüglich der gemessenen Konzentrationsleistungen kein Einfluss zusätzlicher Bewegungsangebote zu er-

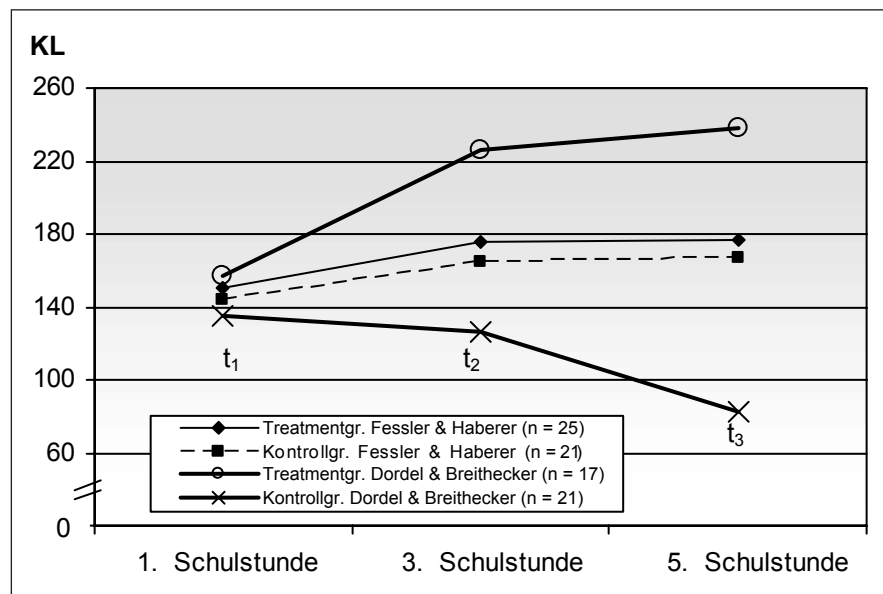


Abb. 1: Konzentrationsleistungen (KL) in dritten Klassen im Verlauf eines Schulvormittags

kennen ist. Unsere Studie zeigt, dass die Test-Konzentrationsdifferenz zwischen Kontroll- und Treatmentgruppe in der bei Dordel und Breithecker aufgefundenen Größenordnung nicht reproduziert werden konnte.

4 Ergebnisse der Erweiterungsstudie

Unsere Studie wurde in einem zweiten Zugang um Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I entsprechend dem oben dargestellten Untersuchungsdesign erweitert.

In einem ersten Auswertungsschritt werden die im Verlauf eines Schulvormittags erreichten KL-Werte (Konzentrationsleistungswerte) von vier Hauptschulklassen den KL-Werten von vier Realschulklassen gegenübergestellt (vgl. Abb. 2). Zu erkennen ist, dass sowohl bei Hauptschülern (HS: n = 66) als auch bei Realschülern (RS: n = 95) die KL-Werte im Verlauf des Schulvormittags steigen (HS: $p < .001$, $F = 15,6$; RS: $p < .001$, $F = 16,2$). Dies ist vor allem auf die Steigerung von t_1 zu t_2 zurückzuführen (HS: $p < .001$, $F = 23,2$; RS: $p < .001$; $F = 30,2$). Zwischen den Testzeitpunkten t_2 und t_3 sind jedoch gegenläufige Trends feststellbar. Während bei den Hauptschulklassen eine weitere, wenn auch nicht signifikante Steigerung von 3

KL-Punkten erfolgt, nehmen bei den Realschulklassen die Konzentrationsleistungen ab (7 KL-Punkte).

Der Vergleich der KL-Differenzen beider Gruppen zu den jeweiligen Testzeitpunkten führt zu interessanten Ergebnissen. Zunächst ist feststellbar, dass sich zum Testzeitpunkt 1 die Konzentrationsleistungen zwischen Haupt- und Realschülern nicht signifikant unterscheiden ($p = .167$, $F = 1,9$). Es kann demnach von gleichen Konzentrationsleistungen ausgegangen werden, wenngleich die Gruppe der Realschüler tendenziell höhere Werte aufweist (KL-RS = 177; KL-HS = 169). Gleiches gilt für t_2 ($p = .096$, $F = 2,8$). Die KL-Werte in t_3 weisen darauf hin, dass Hauptschüler möglicherweise von einem erweiterten Bewegungsangebot im Schulalltag profitieren: Während zu den Testzeitpunkten t_1 und t_2 Differenzen von 7,8 und 10 KL-Punkten zu erkennen sind, liegen beide Gruppen in t_3 mit lediglich 1,9 KL-Punkten Differenz gleichauf ($p = .772$, $F = 0,8$).

In einem zweiten Auswertungsschritt wurde in der Gruppe „Hauptschüler“ geprüft, ob sich Kontroll- und Treatmentgruppen, also Schülerinnen und Schüler mit und ohne zusätzlichem Bewegungsangebot unterscheiden. In Abb. 3 werden dazu exemplarisch die KL-Werte einer sechsten Hauptschulklassen vorgestellt.

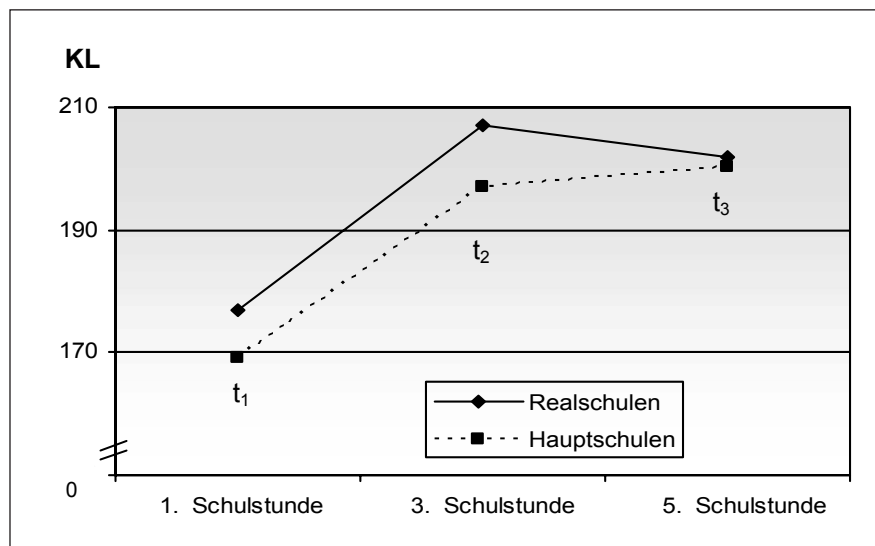


Abb. 2: Konzentrationsleistungen der Treatmentgruppen am Schulvormittag (t₁ bis t₃) – differenziert nach Hauptschule (n = 66) und Realschule (n = 95)

Insgesamt zeigt sich, dass sich hier die KL-Werte von Treatmentgruppe (n = 15) und Kontrollgruppe (n = 10) unterschiedlich entwickeln. Während sich die Werte der Treatmentgruppe von t₁ zu t₂ verbessern ($p < .05$; $F = 5,0$), ist die Steigerung der Werte im Blick auf die Kontrollschüler von t₁ zu t₂ nicht signifikant ($p = .458$; $F = 0,6$). Insbesondere fällt die diskrepante Entwicklung der Werte von t₂ zu t₃ auf: Die KL-Werte der Treatmentgruppe können – von einem ohnehin hohen t₂-Stand aus – um weitere 6 Punkte gesteigert wer-

den, hingegen sinken die KL-Werte der Kontrollgruppe um 14 Punkte.

Vergleicht man die KL-Werte der beiden Gruppen zu den jeweiligen Testzeitpunkten, dann zeigen sich zwischen den Gruppen zunehmend deutlicher werdende Unterschiede. Diese sind bei t₁ (Ausgangswerte) keineswegs signifikant ($p = .443$, $F = 0,6$), bei t₂ sind dann erste Diskrepanzen zugunsten der Treatmentgruppe erkennbar ($p = .171$; $F = 2,0$), die sich in t₃ in Form eines Schereneffekts als signifikant erweisen ($p < .05$; $F = 4,9$).

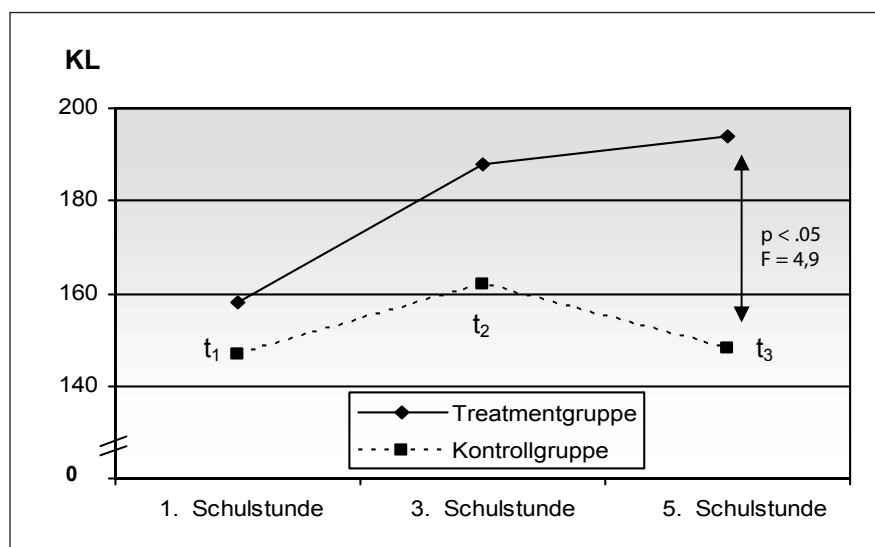


Abb. 3: Konzentrationsleistungen (KL) einer sechsten Klasse Hauptschule am Schulvormittag (t₁ bis t₃) – differenziert nach Treatmentgruppe (n=15) und Kontrollgruppe (n=10)

Die Ergebnisse in dieser sechsten Hauptschulklassen deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die während des Unterrichts Bewegungsangebote erhalten und nutzen, ihre KL-Werte verbessern. Sie sind in der Lage, ihren Schulalltag konzentrierter und damit möglicherweise auch lernbereiter zu absolvieren.

Ein Blick auf die Ergebnisse der Gesamtstudie führt jedoch nicht zum Schluss, dass vor allem Hauptschülerinnen und Hauptschüler von zusätzlichen Bewegungsangeboten profitieren. Die Entwicklung der Konzentrationsleistungs-Werte in der hier gezeigten sechsten Klasse konnte nämlich in den anderen Klassen nicht in gleichem Ausmaß festgestellt werden. Dies beweist, dass die Ergebnisse der Pilotstudie von Dordel und Breithecker keineswegs verallgemeinerbar sind.

5 Diskussion und Perspektiven

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir halten die „Bewegte(re) Schule“ im Schulleben aller Schulformen für unabdingbar. Ein wichtiges Ziel auf dem Weg zu einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum ist es, auch das Lehren und Lernen im Schulalltag „bewegter“ und somit kind- und jugendgerechter zu gestalten. Die Prüfung der Wirkungsversprechen der „Bewegten Schule“ ist allerdings nach wie vor defizitär, eine entsprechende Schulentwicklungsforschung ist auch für den Bereich des Sports nachhaltig einzufordern. Angesichts der Diskussion um die Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen sind fachspezifische Wirkungsstudien in allen Schularten und Schulstufen umso wichtiger.

Mit der hier vorgestellten Studie sollte keineswegs der Nachweis geführt werden, dass Lernen durch Bewegung grundsätzlich unwirksam ist. Allerdings konnten die Ergebnisse der Pilotstudie von Dordel und Breithecker (2003), wie der Beitrag gezeigt hat, nicht als Repräsentativstudie ausgelegt werden. Es wäre zweifellos wünschenswerter gewesen, Wirkungsannahmen zum bewegten Lernen mit dem vorfindbaren einfachen Untersuchungs-

design von Dordel und Breithecker wie auch einem gut handhabbaren diagnostischen Instrument (dem „d2“) mittels einer repräsentativ ausgelegten Untersuchung bestätigen zu können.

Unsere Ergebnisse geben Anlass zu einigen kritisch-konstruktiven Überlegungen:

Testdiagnostisch betrachtet hat der in verschiedenen Untersuchungen verwendete d2-Test nach Brickenkamp mehrere Vorzüge: Er kann als gruppendiagnostisches Verfahren eingesetzt werden, benötigt eine Nettotestdurchführung von nur fünf Minuten und ist für alle Altersgruppen ab neun Jahren geeignet; zudem liegen Normentabellen (Deutsche Eichstichprobe) vor. Dieser Test ist aber vor allen Dingen deshalb unzureichend, weil er in hohem Maße übungsbabhängig ist. Gleichgültig, ob es sich um Treatment- oder Kontrollgruppen handelte, waren die Zuwächse im Wiederholungstest (von t_1 zu t_2) erheblich und meist signifikant. Unter Abzug der durch den Test selbst hervorgerufenen Fehlervarianz war der Anstieg der Konzentrationsleistungen durch Bewegung hingegen unerheblich.

Methodologisch betrachtet sind aussagekräftige Interventionsstudien zum Nachweis von Sport-, Spiel- und Bewegungseffekten auf Lernbereitschaft, Lernen und Lernleistungen erheblich aufwändiger zu führen, nämlich als längerfristig angelegte Studien wie auch Längsschnittstudien. Allein das Konstrukt „Lernbereitschaft“ (als Voraussetzung für ein effizientes Lernen wie auch daraus resultierende Lernleistungen) ist durchaus komplex, folgt man beispielsweise den Überlegungen von Imhof (1995, S. 24), dass „Konzentration und Aufmerksamkeit [...] nie direkt an einem Produkt messbar sind [...], ebenso wenig sind sie aber unabhängig von einem Produkt messbar [...]“. Die Schwierigkeit besteht darin, zu unterscheiden, zu welchem Anteil ein Ergebnis auf Kompetenz und zu welchem Anteil dieses auf Zuwendung von Aufmerksamkeit oder Konzentration zurückzuführen ist.“

Inhaltlich betrachtet kommt hinzu, dass es auch kaum möglich ist, den Einfluss, d. h. die Qualität unterschiedlicher Arrangements und Inszenierungsformen des bewegten Lernens auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Aus pädagogischer Sicht ist es nicht unerheblich, ob die zusätzlichen Bewegungsangebote einem Konzept der „Bewegten Schule“ im Sinne der Unterrichts- oder der Erfahrungsschule folgen (vgl. Stibbe, 2008). Es ist nämlich ein Unterschied, ob das bewegte Lernen zu einer grundsätzlichen Reformierung des Unterrichts führt, oder ob es gängige Unterrichtsroutinen nur gelegentlich aufzubrechen vermag.

Angesichts bislang vorliegender wissenschaftlicher Befunde zum Thema „Lernen durch Bewegen“ ist Bescheidenheit angesagt, was nicht bedeutet, generell positive Effekte von Bewegung auf Lernleistung oder Kognition in Frage zu stellen. Von Nöten ist jedoch eine differenzierte Sichtweise und die Erkenntnis, bislang kein stabiles wissenschaftliches Fundament weder für die Primar- noch die Sekundarstufe geschaffen zu haben, welches Aussagen wie die des Freiburger Neuropsychologen und Nervenspezialisten Josef Bischofsberger (2006) – „Sport macht schlau“ – bestätigen kann. Die Antwort auf Bischofsberger könnte lauten: Wir wissen es (noch) nicht genau!

Anmerkung

[1] In den untersuchten Klassenstufen wurde darauf geachtet, dass jeweils zwei Schülergruppen mit gleichen Voraussetzungen (Parallelklassen) einbezogen wurden. Die eine Gruppe erhielt Bewegungstreatments in Form von Bewegungspausen, die andere erhielt solche Bewegungsinterventionen nicht.

Literatur

Bischofsberger, J. (2006). *Sport macht schlau*. Interview vom 07.03.2006 in der Tageszeitung „Badische Neueste Nachrichten“.

Brickenkamp, R. (2002). *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test* (9., überarbeitete u. neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung* 23 (2), 5–15.

Fessler, N. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2007). *Standardisierung, Profilierung, Professionalisierung – Herausforderungen für den Schulsport*. Baltmannsweiler: Schneider.

Fessler, N. (2007). Förderung der Lernbereitschaft durch Bewegung. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.–17. Juni 2006 in Kassel*. (S. 231–235). Hamburg: Czwalina.

Graf, C. et al. (2003). Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter – Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54 (9), 242–246.

Haberer, E. (2007). *Macht Toben wirklich schlau? Theoretische Reflexionen und empirische Analysen zum Zusammenhang von Kognition und Motorik*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Institut für Bewegungserziehung und Sport, Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Hülsmann, H. & Schmitz-Post, W. (2002). Bewegtes Lernen. Ein Bericht über ein Kooperationsprojekt zwischen Grundschule und Universität. *Praxis der Psychomotorik*, 27 (2), 116–123.

Imhof, M. (1995). *Mit Bewegung zu Konzentration? Zu den Funktionen motorischer Nebentätigkeiten beim Zuhören*. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Kubesch, S. (2007). Auswirkungen von Sport und Bewegung aufs Gehirn – Auszüge aus einem AOL-Interview mit Sabine Kubesch, Sportwissenschaftlerin und Mitarbeiterin am psychiatrischen Universitätsklinikum Ulm. [Online]. Available: www.sportunterricht.de/news/kub.html. Access to 07.10.2007.

Müller, C. & Petzold, R. (2002). *Längsschnittstudie Bewegte Grundschule: Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzepts zur bewegten Grundschule*. Sankt Augustin: Academia.

Stibbe, G. (2008). Bewegung, Spiel und Sport in der Schulentwicklung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 78–89). Balingen: Spitta.

Wamser, P. (2003). *Einfluss körperlicher Aktivität auf Unterrichtsstörungen, Kreislauf und Konzentrationsleistungen von Heranwachsenden im Schulalltag*. Deutsche Sporthochschule Köln: Dissertation.

Worth, A. (2004). *Verbesserung der Reaktionsphasen im Unterricht in den Pausen durch Angebote zur Haltungs- und Bewegungsschulung*. Berlin: dissertation.de

Zimmermann, H. (2005). Argumentationshilfe pro Schulsport. *sportunterricht*, 54 (11), 341–346.

Zum Problem der Themenkonstitution im Sportunterricht der Hauptschule

Sportspiele im Fokus der Rezension von Lehrlernprozessen

Harald Lange, Silke Sinning

Während der Bildungsanspruch des Sportunterrichts im Verlauf der zurückliegenden Jahre im Lichte der Legitimationsdebatte herausgehoben und begründet wurde, scheint das Methodenthema ein Stück weit ins Abseits des sportpädagogischen Interesses geraten zu sein. Diese Situation kennzeichnet die Erziehungswissenschaften im Allgemeinen (vgl. Weidenmann, 2000) und die Belange des Hauptschulsports im Besonderen. In diesem Sinne attestiert Prohl (2004, S. 121) hinsichtlich der Vermittlungsthematik für das gesamte Spektrum der Sportpädagogik eine erziehungswissenschaftliche Lücke und stellt fest, dass Sportpädagogen zu wenig darüber wissen, „(...) wie ein erzieherischer Sportunterricht, dessen Betonung auf der Qualität von Bewegungslernprozessen im Horizont allgemeiner Bildung liegt, erfolgreich zu gestalten ist.“ Die gegebene Lücke fällt vor allem in empirischer Hinsicht auf, denn Untersuchungen, die sich mit Fragen nach dem „Wie“ von Bildung, Lernen, Entwicklung und Unterricht befassen, liegen entweder gar nicht oder höchstens in Stücken vor. Aus diesem Grund berichten wir im Folgenden aus dem Kontext eines Forschungszusammenhangs zum didaktischen Problem der Themenkonstitution (vgl. Lange & Sinning, 2008a; 2008b). Neben dem konzeptionell-systematischen Zugang stellen wir in empirischer Hinsicht einen Ausschnitt eines Teilprojektes vor (Sinning, 2008), in dem im Kontext der interpretativen Unterrichtsforschung am Beispiel der Sportspielvermittlung in der Hauptschule beleuchtet wird, auf welche Weise („Wie“) pädagogisch anspruchsvolle bzw. technologisch begründete Ziele und ausgewählte Inhalte für Schülerinnen und Schüler thematisch werden.

1 Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden

Die Bearbeitung der skizzierten Problemlage baut im ersten Schritt auf der Klärung des Implikationszusammenhangs zwischen Zielen, Inhalten und Methoden auf. Im Zuge der dabei offensichtlich werdenden Nähe zur Unterrichtspraxis fallen zwei ineinander verschränkte Hintergründe auf: Der Prozess der Themenkonstitution erweist sich nämlich immer dann als problematisch, wenn die „Sachen“ nicht klar und die pädagogischen Ansprüche hoch sind. Um den Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten beleuchten zu können, ist zunächst der pädagogische Horizont der Themenkonstitution zu untersuchen, der im Sinne des Primats der Didaktik gegenüber der Methodik (Blankertz, 1970, S. 100) darauf hinausläuft, dass pädagogisch begründete Methodenentscheidungen den Gegenstand bzw. Inhalt des Unterrichts als solchen konstituieren. Klafki (1976) hat den Begriff der Themenkonstitution vor mehr als drei Jahrzehnten in die didaktische Diskussion eingeführt:

Indem ein Inhalt oder Gegenstand [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung [...] ausgewählt wird, wird er zum Thema [...]. Im Begriff Thema wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht (Klafki, 1976, S. 83).

Wenn also Lehrerinnen und Lehrer „Volleyball“ oder einen anderen Inhalt zum Thema ihres Unterrichts machen möchten, gehen sie in der Vor- und Nachbereitung weit über die Klärung der Inhaltsfrage hinaus. „Volleyball“ ist nicht per se ein Unterrichtsthema, son-

dern wird unter den Bedingungen der Schule – wie jeder andere Inhalt auch – von den beteiligten Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft methodisch zum Thema gemacht. Das Unterrichtsthema „Volleyball“ ist also das Ergebnis eines relationalen, didaktischen Prozesses. Es konstituiert sich in einem Spannungsfeld zwischen der Beteiligung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und den Einflüssen, die von der Institution (hier: den gegenwärtigen Bedingungen der Hauptschule) ausgehen.

Angesichts dieser pädagogischen Voraussetzungen erweist sich die Analyse der Sachlage als ein besonders schwieriges Problem. Erkenntnisse und Lernfortschritte lassen sich schließlich nicht so einfach aus den Gegenständen ablesen, sondern ergeben sich im Kontext der jeweiligen Inszenierung. Aus diesem Grund interessiert hier auch die Frage nach dem „Wie“ von Bildung, weshalb der Prozess der Themenkonstitution auch in empirischer Hinsicht genau zu beschreiben und zu analysieren ist, um pädagogisch gehaltvolle Methoden der Themenbearbeitung bzw. -entfaltung konstituieren zu können (1). In der Unterrichtspraxis zeigt sich nur allzu oft, dass die hieran gebundene Freiheit methodischer Entscheidungen in thematische Beliebigkeit und Inflation mündet. Prohl (2008, S. 45) verweist im Zuge seiner kritischen Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung unter anderem auf Beckers (2003) der die Vermutung äußert, dass die Unzulänglichkeiten im Bereich der pädagogischen Fundierung des „Erziehenden Sportunterrichts“ sogar zu einer schleichenden Restauration des Alten führen, indem der viel beschworene Doppelauftrag (Erziehung und Bildung zum und durch Sport) abermals einseitig ausgelegt würde. Die hier gegebene fachdidaktische Beliebigkeit wird von Beckers (2003, S. 164) anhand eines Beispiels zum Unterrichtsinhalt „Hochsprung“ in polemischer Weise modelliert:

Leisten passt immer, Wettkämpfen ist auch gut, Wahrnehmungsfähigkeit verbessern ist nicht schlecht, Gesundheit wird sowieso gefördert und ein Wagnis steckt auch drin. Addiert werden dann (neue) Perspektiven auf eine (vertraute) Praxis, ohne dass dies Konsequenzen für den Unterrichtsverlauf hat. Sportlehrkräfte können hier die Bestätigung finden, Unterricht genau so durchzuführen, wie sie es schon immer gemacht haben!

Um angesichts der gegebenen Problemlage konstruktive Vorschläge auf den Weg zu bringen, soll an dieser Stelle auf einen Zusammenhang hingewiesen werden, den wir vorerst als die Verbindung von Denken und Tun kennzeichnen: Man sollte Lehrerinnen und Lehrern das sportpädagogische Denken, Handeln und Verantworten weder abnehmen, noch in eindimensionaler Weise belassen, schon gar nicht durch eine sich mehr oder weniger deutlich verselbstständigende Methodik. Das oben benannte Primat, das der Didaktik gegenüber der Methodik zugeschrieben werden soll, muss von denjenigen, die Sportunterricht planen, verantworten und auswerten schon erarbeitet, verstanden und sowohl aufgrund der gegebenen Argumentationslage als auch aufgrund der in ihrem Unterricht beobacht- und erfahrbaren Ereignisse eingesehen werden. So eine komplexe, den Bezug zwischen Theorie und Praxis bedingende Aufgabe ist selbstverständlich anspruchsvoll und mitunter sehr mühsam; sie erweist sich darüber hinaus auch umso anspruchsvoller, je ambitionierter die pädagogischen Erwartungen, die an den Sportunterricht herangetragen werden, ausfallen. Eine in diesem Sinne als anspruchsvoll einzuordnende Methodik des Sportunterrichts lässt sich deshalb auch nicht auf der Grundlage simpler Zuordnungen zwischen sechs festgeschriebenen, pädagogischen Perspektiven und den thematischen Optionen der acht verschiedenen Bewegungsfelder im Sinne der didaktischen Betriebsamkeit, wie wir sie aus der Arbeit mit dem „Klipperschen Methodenkoffer“ her kennen (2), realisieren.

2 Problemlage Hauptschule

Die gesellschaftlich bedingte Problemlage der Hauptschule führt zu einer

kaum noch zu überschauenden Gemengelage an politischem Reformeifer und schulpädagogischer Geschäftigkeit (Rösner, 2007; Zenke, 2007; Eckert, 2006; Ohmann, 2005). Das Spektrum der vorliegenden Reformideen und -konzepte variiert je nach Bundesland zwischen den Polen „Abschaffen“ und „Profilieren“ von Hauptschulkonzeptionen. Trotz der gegebenen Vielfalt lässt sich als gemeinsamer Kern aller Reformanstrengungen das Bemühen um eine Aufwertung der Erziehungs- und Bildungsansprüche feststellen. Diese reichen von der Implementierung vermeintlich verloren gegangener Erziehungsfunktionen der Elternhäuser über sozialpädagogische Initiativen bis hin zur Integration beruflicher und handwerklicher Ausbildungsgelegenheiten. Im Spektrum der sportpädagogischen Konzeptarbeit wird dieser Wandel an der Überwindung der Leitidee der pragmatischen Sportdidaktik sichtbar, die einst darauf hinauslief, „Kinder und Jugendliche im Schulsport für die Teilnahme am außerschulischen Sport qualifizieren zu wollen.“ Da diese sportive Orientierung im Kontext des erziehenden Sportunterrichts nicht mehr aufrecht zu halten war, bedurfte es einer anderen Zielperspektive. Die wurde durch die Transformation der sechs Sinnperspektiven von Kurz (1990) in sechs so genannte pädagogische Perspektiven (3) angestrebt und sollte durch eine hierzu kompatible Idee des mehrperspektivischen Unterrichts (vgl. Balz & Neumann, 2004) in der Praxis umgesetzt werden. Die sich aus diesen Voraussetzungen ergebene Themenkonstitution übersteigt zwar die Ansprüche einer simplen Abbilddidaktik, erweist sich aber aus anderen Gründen als überaus problematisch, was u. a. von Prohl (2008, S. 44) pointiert kritisiert wird.

3 Sportunterricht in der Hauptschule

Ungeachtet der pädagogischen Erwartungen und Ansprüche lässt sich die Publikationslage zur Frage nach dem „Wie“ des Sportunterrichts in der Hauptschule vorerst in drei verschiedene Richtungen differenzieren. Neben einigen – in themenkonstitutiver Hinsicht – sehr allgemein gehaltenen Beiträgen, deren Verfasser lediglich allgemeine pädagogische und sozialisatorische Normen auf einen in methodischer Hinsicht nicht näher operationalisierten Sportunterricht hin auslegen (*Erziehungs- und Sozialisations-*

hoffnungen), existieren zahlreiche Beiträge, deren Verfasser sich jenseits der Erziehungs- und Bildungsfrage pragmatischen Herausforderungen wie der Organisation von Inhalten, die den Schülern gefallen, widmen (*Pragmatische und Animationsfunktionen*). Schließlich lässt sich drittens eine Kategorie ausmachen, in der überaus unterrichtsnah aus dem gelungenen Hauptschulsport und seinen besonderen, verschiedenen Themen betreffenden Erziehungs- und Bildungsgelegenheiten berichtet wird. Von dieser letztgenannten Kategorie ausgehend lässt sich der Übergang zu unserem Zugang herleiten, weshalb wir sie unter die Überschrift „Die Frage nach dem „Wie“ inspirierend“ stellen.

3.1 Erziehungs- und Sozialisationshoffnungen

Die aus dem Diskurs um die Probleme und erzieherischen Herausforderungen der Hauptschule bekannte Beschäftigung mit übergreifenden Bildungs- und Sozialisationsaufgaben findet unter dem Dach der Sportpädagogik ihre Fortsetzung. Dabei fallen vor allem Arbeiten zu den Problemen des geschlechtersensiblen Unterrichts (vgl. Frohn, 2005) und der sozialen Benachteiligung bzw. Sportsozialisation (Kleindienst-Cachay, 1991) auf. Gebken & Frohn (2006) konstruieren ein alltagstheoretisch geronnenes Bild sozialer Benachteiligung, aus dem sie diverse Problemlagen für den Sportunterricht ableiten und zu denen sie in einem weiteren Schritt mithilfe dreier „Best-Practise-Beispiele“ Konsequenzen und Problemlösungen für den Hauptschulsport vorschlagen. Die gleichermaßen knapp wie pauschal gehaltenen Beispiele markieren in diesem Feld die einzigen konkreten Zugänge zu Fragen nach dem „Wie“ von Bildung.

3.2 Pragmatische und Animationsfunktionen

In die zweite Kategorie fallen Beiträge, deren Verfasser sich nicht mit der Begründung und Diskussion von Erziehungsaufgaben befassen und statt dessen nach reibungslosen Wegen suchen, vorgegebene Normen in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Dabei spielen in der Regel die inhaltlichen Neigungen der Schüler eine Rolle, aber auch Vorgaben von Lehr- und Bildungsplänen, die mithilfe pragmatisch kombinierter Unterrichtsmodelle umgesetzt werden (vgl. König & König,

2003). Dabei taucht der Inhaltsbereich „Fitness“ vergleichsweise häufig auf. Das Fitnesssthema erlaubt bei überschaubarem Organisationsaufwand eine beachtliche Beschäftigung bei den Schülerinnen und Schülern und wird von ihnen offensichtlich auch gemocht (Fischer, 1991). Aus diesem Umfeld lassen sich transparente Prüfungen konzipieren (Hofrichter & Lang, 1999), die jenseits der Komplexität und Unübersichtlichkeit des mehrperspektivisch inszenierten Sportunterrichts an die eindeutige Logik des Vereinssports erinnern.

3.3 Die Frage nach dem „Wie“ inspirierend

Darüber hinaus existieren in einer dritten Kategorie zahlreiche inspirierende Publikationen, in denen die Autoren versuchen konkrete Bezüge zwischen den Erziehungsansprüchen und ihrer sportunterrichtlichen Konkretisierung herzustellen. Dabei handelt es sich manchmal lediglich um das Vorstellen einer Unterrichtsidee, wie das durch die Harry Potter Romane bekannt gewordene Spiel „Quidditsch“, das beispielsweise von Velber (2002) inhaltlich und methodisch so weit interpretiert wurde, bis sie es im Hauptschulsport zum Einsatz bringen konnte. Des Weiteren skizziert Maiwald (1991) einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung weiblicher Körpersensibilität, perspektivischen Berufschancen und ausgewählten Inhalten des Hauptschulsports. Olbrich (1996) entwirft demgegenüber einen konstruktiv gemeinten Ansatz zur Jungenarbeit, wenn er in einem Trampolinkurs mit Hauptschülern der fünften und sechsten Klasse neue Wege einer körperbezogenen Bewegungserfahrung anbaut, um damit einen handfesten Beitrag zur Gewaltprävention leisten zu wollen. Nettelmann (2003) stellt den konzeptionellen Rahmen einer fächerübergreifenden Initiative (Deutsch, Sport und Hauswirtschaft) vor, die unter dem Motto „Sport statt Kamelle“ darauf hinauslief, dass mit Hauptschülerinnen und -schülern während der Karnevalszeit eine Sportnacht vorbereitet und durchgeführt wurde.

Während in den bis hierher genannten Entwürfen und Berichten vor allem der pädagogisch gefärbte Wunsch nach einer Verbindung zwischen exponierten Erziehungszielen und der unterrichtlichen Inszenierung im Vordergrund steht, wird die Frage nach dem „Wie“ der Konkretisierung anspruchsvoller Erziehungsabsichten beispielsweise bei Süssenbach (2004)

und bei Westerhausen (2004) beleuchtet. Beide Autorinnen greifen ein Erziehungsproblem auf, übersetzen es in eine Unterrichtsidee und berichten mehr oder weniger hautnah aus dem Sportunterricht, in dem die Relation aus Ziel, Inhalt und Methode für die Hauptschüler thematisch geworden ist. Dabei erlauben die in den narrativen Passagen skizzierten Unterrichtsabläufe und Schülerbeiträge authentische Einblicke in die konkreten Fragen nach dem „Wie“ von Bildung und Erziehung.

4 Interpretative Unterrichtsforschung

Das gesellschafts- und bildungspolitische Interesse an der Hauptschule wirkt sich selbstverständlich auch auf die Fachdidaktiken der verschiedenen Lernbereiche aus, denn neben der Integration neuer Inhalte berührt die ehrgeizige Formulierung immer neuer Bildungs- und Erziehungsabsichten auch den Prozess der „Themenkonstitution“. Die Bearbeitung des sportdidaktischen Problems der Themenkonstitution ist deshalb für die Qualitätssicherung von Unterricht ebenso grundlegend wie ihr Gebrauch in der Unterrichtspraxis selbstverständlich ist. In Anbetracht der Tragweite solcher Zielformulierungen besteht die Herausforderung für die sportbezogene Unterrichtsforschung darin, die Prozesse der Themenkonstitution hinsichtlich der sie bedingenden Einflüsse (Lehrkräftehandeln, Voraussetzungen und -wünsche der Schülerinnen und Schüler, Sozialisationshoffnungen, Erziehungsziele, institutionelle und situative Voraussetzungen) präzise zu rekonstruieren. Im Unterschied zur Evaluation von Produkten baut die Prozessevaluation von Unterricht demgegenüber viel stärker auf Interpretationsleistungen. Die Rekonstruktion des sportdidaktischen Problems der Themenkonstitution erfolgt deshalb im Kontext der interpretativen Unterrichtsforschung. Wir haben hierfür im Zuge eines größeren Forschungszusammenhangs den Ansatz der „unterrichtlichen Rezensionen“ (vgl. Dietrich & Landau, 1999) erschlossen, der auf Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers Berg (1976) zurückgeht. Dabei konnten für die Thematisierung von Sportspielen verschiedene Muster und Kategorien offen gelegt werden (vgl. Sinning, 2008), von denen im Folgenden eines herausgegriffen und in exemplarischer Form mithilfe eines

Portraits und der dazugehörigen Rezension vorgestellt wird.

4.1 Ansatz unterrichtlicher Rezensionen

Rezensionen sind als schriftlich niedergelegte Diskussionsbeiträge zu kulturellen und wissenschaftlichen Gegenständen, Aufführungen und Schriften vor allem aus dem Feld der Literatur, des Films und Theaters bekannt (vgl. Schalkowski, 2005). Sie lassen sich als Kritik- und Reflexionsanlass aber auch auf die Interpretation von Sportunterricht auslegen, wenn dieser in seinen konstituierenden Momenten und Strukturen zuvor festgehalten wurde. Dies geschieht in Form von Portraits, die ebenfalls in Analogie zum Portrait in der Kunst, durch die Brille der Beobachtung angefertigt werden. Da verschiedene Rezensentinnen und Rezensenten nicht nur unterschiedliche Bilder (Portraits), sondern auch verschiedene, ihnen wichtig erscheinende Kriterien heranziehen, um den beobachteten Unterricht zu interpretieren und zu beurteilen, ist es erforderlich, dass diese Kriterien benannt und begründet werden. Auf dieser Basis kann eine kontextgebundene Kritik und Würdigung erfolgen. Den Rezensentinnen und Rezensenten kommt dabei die Aufgabe zu, die Inszenierung (Unterricht) vor diesem Hintergrund zu sichten, zu bewerten und dem verantwortlichen Autor (Lehrkraft) somit ihre Ansicht entgegenzustellen. Die hieran gebundene Diskussion und Überprüfung der erhobenen Befunde und vorgenommenen Interpretationen verlangt den Rezensentinnen und Rezensenten einschlägiges Fachwissen und die Fähigkeit zur Teamarbeit ab.

Im vorliegenden Forschungszusammenhang sind wir der Frage nachgegangen, auf welche Weise Schülerinnen und Schülern in der Hauptschule „Sport“ (im Folgenden am Beispiel der Vermittlung von Volleyball) über die jeweilige Inszenierung vermittelt und näher gebracht wird und welche Erfahrungen Schüler aufgrund dieser Vermittlung machen können. Für die hier erforderliche Analysearbeit soll die von Berg (1976) entwickelte Forschungsmethode „Unterrichtsrezension“ dienen, die dieser zur Beurteilung der Schule bezüglich der Vermittlungsleistung „zwischen institutionalisiertem Lernen und zukünftiger Lebenspraxis entworfen hat“ (Dietrich & Landau, 1999). Dabei wird zunächst untersucht, was Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, aber

auch der Rezensent bei der Themenentfaltung erwarten und gewinnen.

Im Vergleich zur Theater- und Literaturrezension hat es der Rezensent von ‚Unterricht‘ mit einer Inszenierung zu tun, bei der der Autor und Regisseur (Lehrkraft) mitten in der Handlung steht und diese bestimmt. Die ‚Schauspieler‘ (Schülerinnen und Schüler) hingegen sind gleichzeitig Akteure, Mitspieler und Publikum. Die Rezension von (Sport-)Unterricht findet ihren Gegenstand deshalb erst in der Auslegung dieser Doppelrollen (‚Autor/Lehrerin bzw. Lehrer‘ und ‚Publikum/Schülerin bzw. Schüler‘) und deren gegenseitigen Bezugnahmen (vgl. Dietrich & Landau, 1999). Dabei interessieren vor allem die themenkonstitutive Arbeit der Lehrkraft und die dadurch bedingten Reaktionen der Schüler, die wiederum auf den Zirkel der Themenkonstitution zurückwirken. Die Verschränkungen und Wirkungen dieser Einflüsse müssen – ganz im Sinne der Hermeneutik – aus dem Fundus der erhobenen Dokumente (Unterrichtsportraits) herausinterpretiert werden.

4.2 Zum Portrait und seiner Rezension

Da diese Forschungsmethode auch hinsichtlich der Darstellung ihres Vorgehens und der Erläuterung ihrer Ergebnisse vergleichsweise aufwändig ausfällt, werden wir zum Abschluss des Beitrags lediglich den zuletzt genannten Aspekt am Beispiel einer Volleyballstunde, die in einer siebten Hauptschulklasse durchgeführt wurde, porträtieren und rezensieren. Hierfür muss der Unterricht in seinem Zusammenhang dargestellt und fachdidaktisch lesbar gemacht werden. Berg (1976) benutzt dafür den Begriff ‚Portrait‘. Eine Dokumentation in dieser Form schildert den Inhalt und hält Ereignisse fest, die dem parteilich agierenden Beobachter als wichtig erscheinen. Somit ist die Beschreibungsweise bewusst ‚subjektiv‘ gehalten und bezieht sich in ihrer Parteinahme sowohl auf die Lehrerinnen und Lehrer als auch auf die Schülerinnen und Schüler.

Die darauf folgende ‚Rezension‘ dieser Volleyballstunde überschreitet das ‚Portrait‘ in der Hinsicht, dass sie sich in ihrer Betrachtungsweise auf die Ebene des Konzepts erhebt. Dabei hinterfragt sie neben dem Unterricht auch das Bewegungskonzept, und muss brauchbare Vorschläge für didaktisches Weiterhandeln beinhalten, weshalb den

Sportpädagogen und Forschern, die Unterricht in dieser Weise beobachten, dokumentieren und interpretieren, immer auch eine ‚diskursive Verständigungsarbeit‘ abverlangt wird (Dietrich & Landau, 1999). Da sich eine eindeutige Vorgehensweise für die Erstellung von ‚Unterrichtsrezension‘ nur schwerlich festlegen lässt, wird an dieser Stelle auf die orientierenden Kategorien verwiesen, die Dietrich und Landau (1999) für die Interpretation von (Sport-)Unterricht angeführt haben:

- Themenkonstitution
- Sinndeutungen
- Reflexion
- historische Thematisierung
- Gegenwarts- und Zukunftserfüllung

4.3 Volleyballstunde in einer 7. Klasse

In der Turnhalle einer Hauptschule sind 22 Jugendliche versammelt, sie setzen sich nach und nach auf zwei Turnbänke und warten auf die Beschreibung des Stundenverlaufs ihrer Sportlehrerin. Sie verkündet das Thema der heutigen Stunde: *„Pritschen und Baggern“*. Neben dieser schlichten Ankündigung erläutert sie weitere Hintergründe zur heutigen Volleyballstunde. *„Nachdem wir letzte Woche Wahrnehmungübungen mit verschiedenen Bällen durchgeführt haben, sollen heute diese beiden Techniken spielerisch gelernt werden.“* Die Lehrerin beschreibt zu Beginn die einzelnen Bewegungen und ruft zwei „Schüler-Experten“ der Klasse auf, die im Verein Volleyball spielen. Diese führen zu Anfang die Bewegung aus, indem sie sich den Ball zu pritschen. Währenddessen erklärt die Lehrerin die wichtigsten Elemente und geht insbesondere auf die Arm- und Handhaltung, sowie die Beinstellung ein. Ebenfalls beschreibt sie die Bewegung des Baggerns, indem sie die zwei Experten auffordert, diese Bewegung zu demonstrieren. Nach der Erklärung bittet sie die Schüler und Schülerinnen, sich zu zweit zusammenzustellen und in einem Abstand von ca. zwei bis drei Metern sich den Ball zu zupritschen bzw. zu baggern. Wem der Abstand zu gering ist, kann auch eine größere Entfernung wählen. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit dem Volleyball agieren, sondern auch zwei andere Bälle ausprobieren (Hand- und Softball).

Zu Beginn der ersten Übungsphase des Unterrichts waren bereits mehr als 10 Minuten vergangen, die Schüler be-

folgten die Anweisungen ihrer Lehrerin, stellten sich paarweise gegenüber auf und spielten sich die Bälle zu. Die beiden Vereinsspieler waren gleich am Ort der Themenerklärung stehen geblieben und setzten ihr *„korrektes Volleyball-Zuspielen“* fort. Die meisten anderen Paare spielten sich den Volleyball mehr oder weniger sicher zu, vernachlässigten aber allesamt die Technikanweisungen, die die Lehrerin zuvor im Hinblick auf das korrekte obere und untere Zuspiel im Volleyball erklärt hatte. Die Lehrerin beobachtete die Schüler, ging von Paar zu Paar und moderierte deren Zuspiele. Dabei forderte sie immer wieder auf, auch die Soft- und Handbälle auszuprobieren. Die Schüler folgten ihr bereitwillig, woraufhin das bei einigen Schülern in Ansätzen vorhandene volleyballähnliche Zuspielen abrupt von einem variationsreichen „hin- und her“ abgelöst wurde. Die Bälle wurden zumeist gefangen und geworfen oder geschlagen und manchmal auch per Fuß hin und her gespielt (...).

Nach dieser Übung sollen die Schüler im Zuge der zweiten Gesprächsphase erklären, mit welchem Ball sie am besten spielen konnten. Die Lehrerin leitete schlicht ein: *„Na, mit welchem Ball ging es am Besten?“* Sarah beschwerte sich sofort über den Handball und kommentierte: *„Das tut weh und ist blöd, das geht gar nicht“*; Tuncay (einer der beiden Vereinsspieler) merkte an, dass der Softball nur etwas für Mädchen sei und das er ihn deshalb nicht ausprobiert habe. Die meisten anderen Schülerinnen und Schüler schlossen sich zustimmend der Meinung von Tim und Marc an, die behaupteten, dass der Volleyball am besten für diese Aufgabe geeignet sei. Die Lehrerin versuchte ein Stückweit gegen diese Akzeptanz zu opponieren, behauptete dass diese Feststellung zwar richtig sei und ergänzte: *„Das Zuspiel mit dem Handball und vor allem das Spiel mit dem Softball ist aber gut für eure Koordination und weil wir hier noch viel arbeiten müssen, machen wir in der nächsten Übung gleich damit weiter.“*

4.4 Rezension dieser Sequenz

Der thematische Zusammenhang des *„Pritschen und Baggerns“* wurde von der Lehrerin, ebenso wie die Themen der vorangegangenen Stunden, sehr „fachmännisch“ und technologisch eingeführt. Ihre volleyballspezifischen Bewegungsbeschreibungen wurden von ihr präzise und ausführlich vorgebracht und es schien als würden die

Schülerinnen und Schüler an dieses Ritual gewohnt sein, denn sie hörten ruhig und gelassen zu. Auch die Demonstration der Techniken durch zwei „Schüler-Experten“ nahm vergleichsweise viel Zeit in Anspruch und wurden von der Lehrerin ausgiebig bis kleinlich kommentiert. Es schien so, als ginge es der Lehrerin darum mithilfe ihrer Beschreibungen und der Schülerdemonstration die ideale „Zuspiel-Bewegung“ abzubilden, weshalb der Prozess der Themenkonstitution an dieser Stelle auf den Punkt gebracht wurde. Der Sinn der Volleyballstunde sollte von den Schülerinnen und Schülern im partnerweisen oberen und unteren Zuspiel, ohne Netz und Gegner über kurze Distanz im Nachahmen der ausführlich erläuterten Volleyballtechniken gefunden werden. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler in mehrfacher Hinsicht irritiert, denn zwischen der Präsentation der Bewegungsvorbilder und der Eigenrealisation wurde ein Bruch sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler hatten zwar alles, was in der einleitenden Gesprächsphase gesagt wurde aufgenommen, aber offensichtlich nicht verstehen können, denn abgesehen von denjenigen, die bereits gut pritschen und baggern konnten, hatten die Versuche der meisten anderen nichts oder nur sehr wenig mit den präsentierten und kommentierten Bewegungsvorbildern gemein. Die Inszenierung wurde darüber hinaus aber auch noch durch die Aufforderung zum Gebrauch der Soft- und Handbälle irritiert. Hierdurch entfernten sich die Lernenden während des Ausprobierens noch weiter von den zuvor eingespurten Idealtechniken. Genau dies haben sie dann auch in der zweiten Gesprächsphase rückgemeldet. Diese Rückmeldungen schienen jedoch das Konzept der Themenlenkung zu stören. Deshalb hat die Lehrerin einfach dazu aufgefordert, an die Notwendigkeit der Koordinationsfunktionen zu glauben. Dadurch wurde die Notwendigkeit zur kritischen Hinterfragung und weitergehenden Auseinandersetzung genommen. Im Zuge dieser Unterrichtssequenz wurden den Schülern zwar Freiräume zum Erkunden und Ausprobieren eingeräumt, sie hatten jedoch nur begrenzt Gelegenheit herauszufinden, was genau das Thema der Stunde sein soll.

Das war offensichtlich auch der verantwortlichen Lehrerin nicht klar, denn sie wählte im Zuge der Thematisierung einen Kompromiss zwischen dem sachlogischen Vorgehen der Technikschiulung und dem erfahrungs-offenen Koordinationslernen. Deshalb passten die jeweils erwarteten und getroffenen Entscheidungen und Aufgaben nicht zueinander und vergrößerten die thematische Unsicherheit. Davon unbeachtet gelang es jedoch aufgrund der klaren Phasierung und des streng geplanten Organisationsrahmens das Unterrichtsgeschehen zu ordnen. Die volleyballbezogene Betriebsamkeit lief weitgehend störungsfrei ab.

5 Ausblick

Aufgrund der gegebenen Seitenbegrenzung dieses Beitrags konnte nur ein Ausschnitt einer mehr als 15 Seiten umfassenden Portraittierung und der ebenso ausführlichen und detaillierten Rezension aufgenommen werden. Die dargestellten Sequenzen erlauben jedoch einen exemplarischen Einblick in die Anlage des Forschungszusammenhangs. Da Unterricht hier nicht nur protokolliert und videographiert, sondern darüber hinaus auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Dramaturgien, die das jeweilige Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen- und Schülerhandeln mit sich bringt, präzise rekonstruiert wird, ist es möglich ausführliche und zugleich positionsgebundene Porträts von Unterrichtsstunden anzufertigen. Die Positionsgebundenheit ergibt sich aus der Tatsache, dass die Forscher und Beobachter des Unterrichts von vornherein durch ihre Brille, d. h. auf der Basis ihres Bildungs-, Bewegungs- und Unterrichtskonzepts wahrnehmen, einordnen und werten. Aus diesem Grund sind die entsprechenden konzeptionellen Orientierungen transparent zu machen und in die Rezension und Interpretation der beobachteten und portraitierten Unterrichtssequenzen einzubeziehen. Auch diese Entscheidung zieht einen beachtlichen Dokumentations- und Argumentationsaufwand nach sich, der im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes ebenfalls nicht in Gänze abgebildet werden konnte. Was hingegen

zu leisten war, ist das Aufzeigen eines empirischen Zugangs zum komplexen Problem der sportdidaktischen Themenkonstitution. Da die Qualität dieses Prozesses Rückschlüsse zur Frage nach dem „Wie“ von bewegungsbezogenen Bildungs- und Erziehungsprozessen erlaubt, sollten im Zuge der weitergehenden Ausdifferenzierung dieses Ansatzes entsprechende Zugänge zur empirischen Ergründung der Methodenfrage im Sportunterricht möglich sein.

Anmerkungen

(1) Letzteres ist beispielsweise auch das erklärte Ziel der methodischen Konkretisierung des so genannten Doppelauftrags, die unter dem Label des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ (Balz & Neumann, 2004) versucht wird. Erziehender Sportunterricht soll auf diese Weise angebahnt und wirklich werden können, was jedoch – wie Prohl (2008) pointiert und kritisch herausgearbeitet hat – von zahlreichen theoretischen und konzeptionellen Problemen und Unzulänglichkeiten begleitet wird.

(2) Vgl. grundsätzlich zur Kritik an der eigenen Rezeption Klippertscher Methoden: Gruschka, A. & Martin, E. (2002). Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? In: Frankfurter Rundschau vom 25. 07. 2002.

(3) Im Einzelnen handelt es sich um folgende Perspektiven: 1) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern; 2) Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten; 3) Etwas wagen und verantworten; 4) Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen; 5) Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen; 6) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.

Literatur

bei den Autoren:
<http://www.ph-ludwigsburg.de/wp/lange/>

Anschrift der Verfasser:

*Harald Lange
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Kultur- und Naturwissenschaften (II), Institut für Kunst,
Musik und Sport, Abteilung Sport
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
Dr. Silke Sinning arbeitet derzeit als
Vertretungsprofessorin am Institut
für Freizeitforschung, Spiel- und
Bewegungserziehung der Leuphana
Universität Lüneburg.*

Buchbesprechungen

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

Frohn, J. (2007).
Mädchen und Sport an der Hauptschule. Sportsozialisation und Schulsport von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau.
Baltmannsweiler: Schneider. 265 S., 19,80 €.



Judith Frohn legt mit ihrer Dissertation ein Werk vor, in dem sie ein selten bearbeitetes Thema präsentiert. Damit füllt sie gezielt eine Lücke in den Darstellungen zur Sportsozialisation von Mädchen in benachteiligten Lebenslagen.

Das Interesse für die Sportsozialisation von Hauptschülerinnen entsteht, weil sie durch ihre Sozialisationsbedingungen bestimmte Barrieren hinsichtlich des Zugangs zum (organisierten) Sport erfahren. Judith Frohn geht davon aus, dass sich das Interesse der Hauptschülerinnen am Sport keinesfalls vom Interesse anderer Jugendlicher unterscheidet. Damit formuliert sie eine für die Wahrnehmung der Gruppe der Hauptschülerinnen bedeutsame Ausgangsthese, denn der Eindruck, dass Hauptschülerinnen weniger am Sport interessiert sein könnten als andere Jugendliche, könnte sich angesichts der häufigen Berichte über deren Schulsportverweigerung durchaus entwickeln.

Um zu zeigen, welche Elemente in der Sozialisation die Hauptschülerinnen von der Sportpartizipation abhalten, greift Frohn erstens den „Lebenslagen-Ansatz“ (sensu Enders-Dragässer & Sellach) auf, der u. a. geschlechtsbezogene Aspekte berücksichtigt. Im Wesentlichen werden hiermit die Rahmenbedingungen der Sozialisation beschrieben, die die Handlungsmöglichkeiten der Hauptschülerinnen beschränken. Zweitens

zeigt Frohn, dass die Konstitution des Hauptschulbildungsganges selbst einschränkend auf das Sportinteresse der Mädchen wirken kann. Hier legt sie eine bemerkenswert umfassende Darstellung der spezifischen Merkmale des Hauptschulbildungsganges vor.

Um die Partizipation der Hauptschülerinnen am (organisierten) Sport und am Schulsport zu beschreiben, präsentiert Frohn im Wesentlichen eine Re-Analyse ausgewählter Daten des umfassenden Datensatzes der nordrhein-westfälischen Jugendsportstudie '92 (Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996). Sie belegt differenziert und engagiert, dass die Hauptschülerinnen besonders häufig als die Gruppe auffallen, die dem (organisierten) Sport und dem Schulsport gegenüber den vergleichsweise größten Abstand einnimmt. Schließlich differenziert sie hier drei Untergruppen: die sportabstinenten, die sportinteressierten und die sportiven Hauptschülerinnen. Die Gruppe der sportabstinenten Hauptschülerinnen bildet dabei den größten Anteil. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Gruppe auch jeglichen Bewegungsformen bzw. Sportarten uninteressiert gegenübersteht. Ihre Interessen liegen mehr im Breitensportlichen Bereich, und sie beziehen sich primär auf Bewegungsformen, die im Schulsport eher selten thematisiert werden. Der Hauptschulsport ist also mit einer extremen Heterogenität bezüglich der sportbezogenen Interessen der Schülerinnen konfrontiert. Frohn erklärt diese Erkenntnis dem vorgelegten „Lebenslagen-Ansatz“ gemäß mit den inneren und äußeren Bedingtheiten der Sozialisation der Hauptschülerinnen. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Konstitution des Sportsystems (genauer: des organisierten Sports) selbst die äußere Barriere für die Hauptschülerinnen bildet. Der organisierte Sport scheint für diese Zielgruppe zu männlich zu

sein, denn die allgemeine Orientierung des Sports an männlichen Attributen widerspricht der Suche nach Weiblichkeit, die Hauptschülerinnen in der Regel durchlaufen. Judith Frohn stellt sogar fest, dass der organisierte Sport den Hauptschülerinnen fremd sei. Hierbei überträgt sie den unter dem Stichwort „Fremdheit“ bekannten Diskurs, der die subtil wirkenden Ausgrenzungsmechanismen des (organisierten) Sports thematisiert, auf Mädchen in sozial benachteiligten Lagen. Insbesondere aber hebt sie hervor, dass die Konstitution des Schulsports selbst einen Faktor der so genannten Desozialisation bildet – z. B. durch Einseitigkeit in der inhaltlichen Ausrichtung. Bezüglich der inneren Barrieren beim Zugang zum (organisierten) Sport betont Frohn die ungünstigen Bedingungen der Primärsozialisation (z. B. ökonomisches, kulturelles Kapital) sowie die geschlechtsbedingten Einschränkungen, die für die Lebensgestaltung der Hauptschülerinnen von besonderer Bedeutung sind. Das Fazit ihrer Analyse ist, dass die Gestaltung des Schulsports für die Sportsozialisation der Hauptschülerinnen von immenser Bedeutung ist.

Für die Gestaltung eines Schulsports, der für die Hauptschülerinnen attraktiv sein kann, schlägt Judith Frohn folgende Eckpunkte vor: Erfolgserlebnisse vermitteln, Entwicklung eines positiven Körper- und Selbstkonzeptes unterstützen, Lebensweltbezug gewährleisten, Vielfalt der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zugänglich machen, Sport als Feld der Konstruktion von Geschlecht positiv nutzen, mit kulturellen Unterschieden umgehen lernen, Mitbestimmung stärken, Erfahrungsspielräume erweitern, soziale Beziehungen stärken und phasenweise geschlechtshomogene Angebote ermöglichen. Um zu untersuchen, wie diese theoretisch begründeten Fak-

toren für einen gelingenden Schulsport mit Hauptschülerinnen in der Praxis des Hauptschulsports eingeschätzt werden, hat Frohn sieben Sportlehrer(innen) interviewt. Diese Sportlehrkräfte sind Expert(inn)en, weil sie ihren Schulsport mit Hauptschülerinnen erfolgreich gestalten. Der Erfolg bemisst sich an der hohen Partizipation der Schülerinnen. In ihrem Ergebnisteil benennt Frohn vor allem die unterstützenden Faktoren, die zum Erfolg des Schulsports mit Hauptschülerinnen beitragen. Der Abgleich mit den oben genannten Faktoren, die den Schulsport für Hauptschülerinnen attraktiv werden lassen, liefert eine weitgehende Übereinstimmung.

Abschließend entwickelt Frohn ein didaktisches „Modell zur Förderung der Sportsozialisation von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau im Schulsport“. Dieses Modell berücksichtigt die institutionelle, die personale, die sozial-emotionale sowie die motorische Ebene und greift die in der Praxis des Hauptschulsports bewährten unterstützenden Faktoren auf. Zudem wird dieses Modell mit konkreten Vorschlägen illustriert. Insgesamt scheint dieses Modell an den Hauptschulsport anschlussfähig zu sein und könnte der geschlechtsbezogenen Hauptschulsportentwicklung dienen.

Das von Frohn vorgelegte Werk sollte bei keiner (angehenden) Sportlehrkraft, die Hauptschülerinnen zum und durch Sport bildet und erzieht, im Buchregal fehlen. Es bietet sich insbesondere als Lektüre in der Lehrer(innen)bildung an. Ferner verbindet sich mit diesem Werk die Hoffnung, dass der Hauptschulbildungsgang in der Schulsportforschung (wieder deutlicher) in den Blick kommt.

Elke Gramespacher

Lange, H., Sinning, S. (2008). **Handbuch Sportdidaktik**. Balingen: Spitta. 459 S., 94,80 €

Im Kontext der pädagogischen Beschäftigung mit den Bereichen Sport und Bewegung stellt die Sportdidaktik ein zentrales Themengebiet dar. Denn wer immer mit der Vermittlung motorischer Kompetenzen in Schule, Verein, Betrieb, Therapie oder auch im informellen Sport betraut ist, bezieht sich bewusst oder unbewusst auf sportdidaktische Grundannahmen

und legt sie dem eigenen Lehrer(-innen)handeln zu Grunde.

Diese immanenten Annahmen, die unser Lehrer(-innen)handeln im Kern konstituieren, beziehen sich nicht nur darauf, auf welche Art und Weise Vermittlungswege in Abhängigkeit von dem zu vermittelnden Gegenstand arrangiert, geplant, reflektiert und ausgewertet werden. In der Interaktion zwischen Lehrer und Lerner schwingen immer auch individuelle und gesellschaftliche Wertesysteme mit, kulturelle Vorstellungen davon, nach welchen Bildungsidealen Heranwachsende erzogen und behandelt werden sollen.

Diese Überlegungen führen zu einem dreigliedrigen Aufbau des Handbuchs: Werden in einem ersten Teil (*Teil A: Orientierungen*) allgemeine und grundlegende Annahmen didaktischen Denkens in der aktuellen sportwissenschaftlichen Forschungslandschaft behandelt, thematisieren die Beiträge des zweiten Teiles (*Teil B: Bildungs- und Erziehungskontexte*) die vielfältigen Dimensionen des Bildungs- und Erziehungsauftrags des schulischen Sportunterrichts. Die so gewonnenen sportdidaktischen Wissensbestände werden im dritten und letzten Teil (*Teil C: Lehren und Lernen*) methodisch dekliniert, was den unterrichtspraktischen Anspruch und Nutzen der Herausgeberschrift deutlich unterstreicht. Es ist als ein Verdienst der Herausgeber zu betrachten, dass mit dieser Gliederung eine pointierte Strukturierung des komplexen und an seinen Rändern – besonders an der Grenze zur Sportpädagogik – grundsätzlich unscharfen Feldes der Sportdidaktik gegeben ist.

Im Gegensatz zu einführenden Monografien in die Sportdidaktik, wie sie beispielsweise von Größing vorliegen, lassen Lange und Sinning auf knapp 450 Seiten und in insgesamt 26 Beiträgen eine Vielzahl namhafter Vertreter des Faches zu Wort kommen und erreichen damit in einer Art Kompendium eine thematische Vielschichtigkeit, die den derzeitigen Stand der sportdidaktischen Fachdiskussion realistisch und gleichzeitig pointiert nachzeichnet. Der selbst formulierte Anspruch, Studierende dazu zu befähigen, „sich im Spektrum der theoretischen und konzeptionellen Vielfalt kompetent zurechtzufinden, um sich in der kriteriengeleiteten Abwägung von Alternativen für ihren Weg entscheiden zu können“ (Lange

& Sinning, S. 11), wird dadurch nachhaltig eingelöst. Gerade aufgrund dieser inhaltlichen Ausrichtung ist das Handbuch – und dies kann als ein erstes Zwischenfazit festgehalten werden – besonders für Studierende und fachwissenschaftlich Interessierte zu empfehlen, die sich einen schnellen, kompetenten und fokussierten Überblick über die Bandbreite des fachdidaktischen Diskurses verschaffen möchten.

Es käme dem Handbuch aber nicht gerecht, wenn es hier als ein Werk besprochen würde, dessen Innovationspotenzial sich auf die fachwissenschaftliche universitäre Diskussion beschränken würde. Was das Handbuch von anderen thematischen Einführungen in die Sportdidaktik wesentlich und in verdienstvoller Weise abhebt, ist der erklärte und auch eingelöste Wille, der fachdidaktischen Beratungsfunktion für die Gestaltung einer konkreten (Schul-)Sportwirklichkeit gerecht zu werden. Diese Einschätzung lässt sich vor allem an der Themenwahl festmachen, die aktuelle konkrete Schulpraxis fest im Blick hat. Der umfassende praxistaugliche Nutzen des Werkes und die wertvollen Hilfen, die es für das alltägliche pädagogische Geschäft bietet, werden im Folgenden an den vier Themenbereichen *Bewegungsfelder*, *Sport in der Ganztagschule*, *Bewegte Schule* sowie *Gesundheits- und Fitnessorientierung des Schulsports*, die in der aktuellen Diskussion über Schule derzeit alle vier eine besondere Brisanz besitzen, exemplarisch dargestellt.

Der Anspruch an Sportlehrkräfte hat sich in den letzten Jahren massiv verändert und m. E. auch erhöht. So wird die Umstellung der Lehrpläne in vielen Bundesländern von Sportarten auf *Bewegungsfelder* von Scherer bewegungspädagogisch begründet und der Paradigmenwechsel in seinen Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis bewertet, während Prohl die mit den Bewegungsfeldern verbundenen pädagogischen Perspektiven bildungstheoretisch problematisiert. Welchen Niederschlag diese Perspektivenverschiebung in den konkreten Methoden des Sportunterrichts findet, diskutiert Lange in seinen Überlegungen zur thematischen und inhaltlichen Öffnung des Sportunterrichts.

Daneben stehen Sportlehrkräfte in Folge des PISA-Schocks und unter dem Eindruck zunehmender motorischer Defizite unserer Kinder immer stärker in der Pflicht, bei der ak-

tiven Umgestaltung von Schule bzw. bei der Entwicklung entsprechender Schulprofile als Experten mitzuwirken. Das Handbuch liefert für diese Aufgabe, für die mancher Kollege sich u. U. gar nicht ausgebildet sieht, praxistaugliche Anleitungen und elaborierte theoretische Hintergründe. Der derzeitige Stand der Diskussion über *Bewegte Schulkulturen* wird von Hildebrandt-Stramann dargestellt, der darauf hinweist, dass eine bewegte Schule nicht darauf reduziert werden kann, die Anzahl der Sportstunden zu erhöhen, sondern dass es um die Etablierung einer ganzheitlich bewegten und rhythmisierten Schulkultur geht, die die konstitutive Bedeutung von Bewegung und Sport für die individuelle und kulturelle Entwicklung des Menschen in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen stellt. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang auch eine Zusammenfassung der aktuellen Ergebnisse zu Konzepten des bewegten Lernens und deren neurodidaktische Begründung gewesen, was unsere fachdidaktische Diskussion in Zukunft zweifellos stärker bestimmen wird und Ge-

fahr besteht, die Diskussionsleitung in angestammten Gebieten an die Neurowissenschaften zu verlieren. Neuber referiert äußert kompakt und informativ sowohl den aktuellen konzeptionellen Forschungsstand zum *Sportangebot in der Ganztagschule* als auch den Status quo zur Verbreitung von Ganztagschulen in der deutschen Schullandschaft. Er zeigt dabei Möglichkeiten und Modelle für Kooperationen zwischen Schule, Jugendhilfe und dem organisierten Sport auf und unterstreicht, dass bei der Umsetzung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule vor allem offene Unterrichtsformen im Mittelpunkt des Bemühens stehen sollten. Pahmeier weist im Kontext der *Gesundheits- und Fitnessorientierung des Sportunterrichts* auf die sportpädagogische Crux und mögliche Auswege hin, dass Kinder und Jugendliche mit dem Lockruf der Gesundheitsorientierung kaum zum Sport zu bewegen sind. Aufgrund quasi fehlender körperlicher Gebrechen scheint eine solche Begründung an der Zielgruppe vorbeizulaufen.

Die Besprechung zusammenfassend abschließend, liegt der besondere Wert der Herausgeberschrift für mich genau darin, dass es Lange und Sinning in überaus produktiver Art und Weise gelungen ist, die durch das Themengebiet per se gegebene Verknüpfung von Theorie und Praxis nachhaltig herzustellen. Dies klingt möglicherweise naheliegend, ist in der einschlägigen Fachliteratur aber keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Im Gegenteil: Der Schritt ins Konkrete wird in der Regel vielmehr sorgsam vermieden, um die Angriffsfläche für konkrete Kritik möglichst klein zu halten. Die Leidtragenden dieser Vermeidungsstrategie sind letzten Endes die Schüler. Das von den Herausgebern vorgelegte Handbuch Sportdidaktik bildet hier eine bemerkenswerte Ausnahme, die gerade deshalb für Sportlehrer und Sportlehrerinnen und wissenschaftliche Sportpädagogen und -pädagoginnen gleichermaßen interessant ist.

Dr. Martin Giese
Kreutzacker 3, 35041 Marburg
Martin.Giese@email.de

Literatur-Dokumentationen

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

Stachelhaus, A. (2005). **ÜPS! Übungsprogramme für den Psychomotorisch-orientierten Sportunterricht**. Schorndorf: Hofmann. 127 S., € 14,90.

Die Verfasserin legt unter einem etwas eigenwilligen Titel ein Praxisbuch zur „Integration psychomotorischer Fördererlemente in die Praxis des alltäglichen Grundschulsports“ (S. 12) vor. Eine Einleitung mit theoretischem Hintergrund zeigt kurzgefasst ein diskussionswürdiges Schulsportverständnis auf. Die umfassende Praxis-Sammlung ist in drei Teile untergliedert. Der erste Teil beinhaltet vielfältige Spiel- und Übungsfor-

men zu den nicht nur in der Psychomotorik relevanten Förderthemen a) Sinneswahrnehmung und Körpererfahrung, b) Materialerfahrung (alltägliche Materialien und sportliche Kleingeräte) und c) Sozialerfahrung. Die Spielideen sind überwiegend bekannt, teilweise wurden sie auch ganz gezielt aus mehreren anderen Praxisbüchern zum Thema einfach übernommen (mit Quellenangabe) bzw. modifiziert. Der zweite Teil enthält zehn Stundenbilder, die ausgewählte Spielideen aus dem ersten Teil des Buches unter bestimmten inhaltlichen Themen (z. B. Kontakt und Kennenlernen, Be-

such im Zoo, bewegte Zeitungen) zusammenfassen und sie damit auch wiederholen. Der dritte Teil umfasst sechs Beispiele für Bewegungslandschaften in der Halle, die von der Autorin jeweils unter ein bestimmtes Motto gestellt werden (z. B. Indianerlandschaft, Wasserwelt, Dschungel) und den Kindern eine „völlig neue Bedeutung“ (S. 13) von herkömmlichen Geräten, Materialien und Bewegungsformen vermitteln sollen. Insgesamt betrachtet erweitert ÜPS! die relativ große Zahl psychomotorisch orientierter Praxisbücher, ohne besondere Akzente zu setzen.

H.-J. Engler

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

1. Hauptversammlung des Bundesverbandes 2008 in Köln

(Bericht auf der Grundlage des vorläufigen Protokolls der HV und des Berichtes von Dr. Veronika Pölzer, LV Baden-Württemberg)

Am 23. Mai 2008 fand die 1. Hauptversammlung des Bundesverbandes unter synergetischen Gesichtspunkten im Vorfeld des nach 8 Jahren Pause wieder aufgelegten Bundeskongresses des DSLV in Köln statt. Anwesend waren Vertreter von 13 der insgesamt 22 Landesverbände und Fachsportlehrerverbände.

Zunächst stellte Präsident Prof. Dr. Udo Hanke die neue Leiterin der Geschäftsstelle des Bundesverbandes vor. Der Sitz der Geschäftsstelle wurde an den Dienort des Präsidenten an die Universität Landau verlegt. Dadurch soll die Kommunikation des Präsidiums und insbesondere des Präsidenten mit der Geschäftsstelle optimiert werden. Frau Eva Gröhne-Benz übernahm zum Dezember 2007 die Aufgaben in der Geschäftsstelle und löste damit unseren langjährigen Mitstreiter, Herrn Mike Bunke, ab. An dieser Stelle bedanken wir uns noch einmal recht herzlich für die gute Zusammenarbeit und wünschen Mike Bunke weiterhin gutes Gelingen für seine zukünftigen Ziele und Aufgaben.

Die neue Geschäftsstelle hat sich trotz der gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit umfangreichen zusätzlichen Aufgaben im Rahmen der organisatorischen Vorbereitung des Bundeskongresses sehr gut in die fortlaufenden Aufgaben eingefunden.

Die wichtigsten Tagesordnungspunkte waren die Kurzberichte des Präsidenten und der Vizepräsidenten sowie die Diskussion zum Memorandum für den Schulsport.

Zu den Kurzberichten des Präsidiums

Der Arbeitsschwerpunkt des gesamten Bundespräsidiums lag in den vorhergehenden Monaten in der Vorbereitung des DSLV-Bundeskongresses (siehe auch Bericht zum Kongress in der Ausgabe 7/08). Darüber hinaus berichtete Udo Hanke von der Teilnahme an der Mitgliederversammlung des DOSB und einem Treffen der EUPEA. Dabei hatte EUPEA-Präsidentin Rose-Marie Repond ihre Teilnahme an

der HV des DSLV zugesagt. Dieses Versprechen konnte Frau Repond aufgrund eines Sportunfalles am Vortag leider nicht einhalten.

Die DVDs für das DVD-Projekt „Gelingender Sportunterricht“ wurden von November 2007 bis Mai 2008 erstellt. Eine Fortsetzung ist in Rheinland-Pfalz zum neuen Lehrplan in der Grundschule geplant. Die insgesamt 4 DVDs können durch die Mitgliedsverbände zum Einzelpreis von 8,- Euro bei der Geschäftsstelle erworben werden.

Die im Rahmen des Bundeskongresses erstellten Beachfahnen und Rollplakate mit DSLV-Logo und Motto „Schulsport bewegt alle“ sind als Dauerinvestition gedacht und können von den Landesverbänden für ihre Veranstaltungen mit Übernahme der Portokosten ausgeliehen werden.

Dr. Ilka Seidel, VP Öffentlichkeitsarbeit, berichtete über den weiteren Ausbau der Website in den Landesverbänden: auch Nordrhein-Westfalen und das Saarland passten mittlerweile die jeweiligen Internetauftritte an den Bundesverband an. Sie forderte die Landesverbände auf, die Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit über die Zeitschrift „Sportunterricht“ effektiver zu nutzen. Sie wies auf die Möglichkeit hin, dass sich der DSLV am nächsten Kinderkongress in Karlsruhe (26.-29. März 2009) beteiligen kann.

Helge Streubel, VP Schulsport, vertrat Ilka Seidel bei der Redaktionssitzung der Zeitschrift „sportunterricht“ am 25./26. 4. 2008. Es wird nachdrücklich auf die Möglichkeit des Bundesverbandes ver-

wiesen, jederzeit aktuelle sportpolitische Beiträge auch im redaktionellen Teil der Zeitschrift zu veröffentlichen. Im Zuge dessen sind alle Mitgliedsverbände aufgerufen, Entwicklungen in ihren Ländern und Verbänden, die für andere Bedeutung haben könnten, im „sportunterricht“ zu veröffentlichen und/oder dem Bundespräsidium zur Verfügung zu stellen.

Thomas Niewöhner, VP Fachsport, berichtete von der im März 2008 in Bad Blankenburg stattgefundenen Arbeitstagung „Bildung“ des DOSB; ein Bericht folgt in den Blauen Seiten. Darüber hinaus verweist er nochmals auf die Änderungen des Rahmenvertrages zwischen GEMA und DOSB, wonach die Gebühren auf die in der Ausbildung verwendete Musik nicht mehr um 20% verringert sind; es wird der Kontakt zur Rechtsabteilung des DOSB hergestellt, um hier Möglichkeiten einer Lösung auszuloten. Weiterhin informierte er über das Vorhaben des DOSB zur Einführung eines neuen Sportausweises. Der Bundesvorstand prüft eine Beteiligung des DSLV.

Gerd Oberschelp, VP Schule – Hochschule und kommissarisch für Finanzen, berichtete zur Umstellung und Vereinfachung des Abrechnungssystems. Mit den Änderungen in Zusammenhang mit der neuen Geschäftsstelle wurde eine außerordentliche Kassenprüfung (Kassenprüfer: Bärbel Volmer und Heinz Wolfgruber) notwendig. Diese ergab keine Beanstandungen, das Bundespräsidium wurde für 2007 einstimmig entlastet.



Diskussion der HV-Teilnehmer mit Prof. U. Ungerer-Röhrich (4. v. r.) zum Memorandum für den Schulsport

Zum Memorandum für den Schulsport

Breiteren Raum nahm die Diskussion des von DSLV, Deutscher Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), DOSB und Fakultätentag Sportwissenschaft gemeinsam verfassten *Memorandums für den Schulsport* mit Professorin Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich (dvs) ein (siehe Foto).

Mit dem ersten auf der HV zur Diskussion gestellten Entwurf ist ein längerer Diskussionszeitraum eröffnet, welcher mit einer Abstimmung auf dem Hochschultag der dvs im September 2009 enden soll. Die Teilnehmer der HV diskutierten

fast eine Stunde lang den bis dato vorgelegten Entwurf, in dem eine Fülle von Materialien sondiert und auch internationale Belange berücksichtigt wurden. Ulrike Ungerer-Röhrich versicherte, dass alle Rückmeldungen bei der Bearbeitung des Memorandums ernst genommen und soweit wie möglich auch beachtet werden.

2. Hauptversammlung 2008

Die 2. Hauptversammlung 2008 wird am 14./15. November 2008 stattfinden und von den Kolleginnen und Kollegen aus dem Saarland ausgerichtet. Die Nachbetrachtung des Bundeskongresses vom

Mai 2008 wird dann neben dem zweiten Entwurf des Memorandums und der Vorbereitung der Bundesversammlung im GutsMuths-Jahr 2009 am 8./9. Mai 2009 in Quedlinburg breiten Raum einnehmen.

Der Landesverband Nordrhein-Westfalen unter der Leitung von Präsident Helmut Zimmermann war dankenswerterweise kurzfristig als Gastgeber der HV in Köln eingetreten und lud am Abend alle Teilnehmer zu einem gemeinsamen Abendessen ein. Hierfür möchte sich das Bundespräsidium im Namen aller Teilnehmer der HV noch einmal herzlich bedanken.

Dr. Ilka Seidel, VP ÖA

Landesverband Berlin

NACHRUF

Wir trauern mit der Familie und vielen Freunden der Berliner Leichtathletik um unseren Kollegen, den Lehrer und Sportlehrer

Günther Dohrow

15. 8. 1927 – 26. 6. 2008

der über 37 Jahre unser Verbandsmitglied war.

Ein Läuferherz hat aufgehört zu schlagen. In Berlin kannten ihn alle unter dem Spitznamen „der fliegende Volksschullehrer“.

Wer erinnert sich noch an seine beherzten Tempoläufe im Berliner Olympia-Stadion vor über 60 000 Zuschauern, in denen er Weltklasse-Läufer, wie seinen Dauerrivalen Werner Lueg zur Einstellung des 1500-m-Weltrekordes vor den Olympischen Spielen 1952 in Helsinki trieb?

Leider blieb er bei seinen Einsätzen in der Mannschaft der Bundesrepublik Deutschland 1952 in Helsinki und 1956 in Melbourne durch Verletzungsspech ohne Erfolg!

Für den SCC Berlin startend, war er über die Distanzen von 800 und 1500 m kaum zu schlagen und wurde 1953 und 1956 Deutscher Meister. Bestleistung über 1500 m in 3:42,8 Minuten. Und das auf einer so genannten Aschenbahn (rote Erde)!!! In den Jahren 1952–1957 nahm er an 21 Länderwettkämpfen mit großem Erfolg teil!

Nun hat er seinen „letzten Kampf“ verloren.

Wir werden sein Andenken in Ehren halten.

*Für den Vorstand des DSLV, LV Berlin e. V.
Dr. Elke Wittkowski, Joachim Günther, Willi Gerke*

NACHRUF

Wie wir erst durch einen Nachruf im „Tagesspiegel“ erfuhren, ist unser langjähriges, treues Mitglied

Ditmar Gdanietz

im Juni 2008 im 65. Lebensjahr verstorben.

Er war über 35 Jahre Mitglied unseres Landesverbandes, Nachfolger des Jiu-Jitsu-Altmeisters Erich Rahn, dessen talentiertester Schüler er war und auch Nachfolger als Leiter der Jiu-Jitsu-Sportschule Erich Rahn wurde (1. Jiu-Jitsu-Sportschule Deutschlands). Wie sein Lehrmeister und Förderer erwarb er den 10. Dan-Grad, den es nur einmal in Deutschland gibt.

Wir werden ihn als „Berliner Original“, den fairen Sportler und stets bescheidenen Trainer „Dicki“, der in jungen Jahren bei 1,90 m Körpergröße blitzschnell in Kopfhöhe treten und aus dem Stand meterhoch springen konnte, vermissen.

Mit ihm verlieren wir noch einen der letzten Mitglieder unseres Landesverbandes, die „freiberuflich“ tätig waren.

Wir werden sein Andenken in Ehren halten.

*Für den Vorstand des DSLV, LV Berlin e. V.
Dr. Elke Wittkowski, Joachim Günther, Willi Gerke*

Landesverband Hessen

Bericht des Vorstandes für die JHV 2008

Es ist ruhig um den Schulsport in Hessen: Zu ruhig? Ist alles in bester Ordnung? Oder haben wir uns nur zur Ruhe gesetzt, weil zzt. niemand die Arbeitszeit der Sportlehrerschaft verändern will (jedenfalls nicht öffentlich)?

Lehrpläne werden aktuell auch nicht revidiert oder neu entwickelt. In etlichen

Landesteilen werden der Doppelauftrag „Erziehung im Sport und Erziehung durch Sport“ sowie die Mehrperspektivität immer noch eher zufällig unterrichtet. Auch die Bewegungsfelder bestehen vereinzelt noch aus nur einer speziellen Sportart.

Die Situation rund um den Schulsport in Hessen verlief auch in diesem Berichtsjahr wie schon im Vorjahr sehr ruhig. Der Hauptgrund scheint darin zu liegen, dass die großen allgemeinen Schulentwicklungsfragen – zugespitzt in der auf 8 Jahre verkürzten gymnasialen Schulzeit – die öffentliche Diskussion dominiert haben.

Auch vom Sportlehrerverband war sehr wenig zu hören und zu lesen! Die Routine-Arbeiten wurden erledigt. Der 8. Sportlehrertag war ein Höhepunkt. Die Fortbildungsarbeit – seit 60 Jahren das große Markenzeichen unseres Verbandes – kämpft nach wie vor um die Anpassung an die neuen gesetzlich verordneten Strukturen.

Nachdem man schon seit längerem von den „Mitarbeiter-Gesprächen“, die offensichtlich fast nirgends stattfinden, nicht mehr viel hört, scheint sich jetzt auch die Aufregung um die Fortbildungspunkte (Credit Points – 150 Punkte in

drei Jahren) zu legen. Fast alle Fortbildungsveranstalter – auch wir – beklagen in diesem Jahr z. T. deutlich zurückgehende Teilnehmerzahlen. Da niemand die 150 Punkte kontrolliert (kontrollieren darf!) scheint auch bei einigen Sportkollegen das Interesse an Fortbildung nachzulassen.

Beruhigend die Tatsache, dass die Kasse stimmt. Die Haushaltsführung war bekannt korrekt und wieder sparsam. Über das Ergebnis berichten Schatzmeister und Kassenprüfer während der Jahreshauptversammlung. Der Kassenbericht 2007 und der Haushaltsvoranschlag 2009 werden auf der JHV vorgelegt. Leider hat Hans Nickel angekündigt, dass er das verantwortungsvolle Amt des Finanzchefs nach 28 Jahren niederlegen und sich nicht mehr zur Wiederwahl stellen will.

Der Vorstand wird im August in einer Klausur-Tagung die inhaltliche Arbeit, die Aufgabenstellungen, die strukturelle Verfassung und die Organisationsformen des DSLV – LV Hessen diskutieren. Denn es gibt keinen Grund sich zurückzulehnen. Die „Ruhe“ der beiden letzten Jahre trägt. Die Probleme und Aufgaben werden nicht weniger.

Neben dem nach wie vor ausfallenden Sportunterricht (mal fehlen Sportlehrkräfte, mal geeignete Sportstätten) häufen sich die Klagen über viel zu große Sportgruppen in zu kleinen Hallen und über einen „Stau“ in den Hallenbädern (neueste DLRG-Meldung: Jedes 3. Schulkind kann nicht schwimmen!).

Aus Verbandssicht bedürfen ferner folgende Bereiche der dringenden Bearbeitung:

- die Stundentafeln der verschiedenen 8- und 9-jährigen gymnasialen Schulzeit
- die Modularisierungen in den Sport-Studiengängen der hessischen Hochschulen und der Studienseminare (ein Wechsel zwischen den Seminaren und zwischen den Hochschulen scheint auf Grund der Unterschiedlichkeit zzt. ausgeschlossen)
- die spezifischen Belastungen der Sportlehrkräfte (vor allem Lärm und der gesundheitliche Zustand der Schüler)
- die Entstehung der Bildungsstandards (wer und wo?)
- der Zustand und die Entwicklung (auch die Mitgliederzahl) des Landesverbandes.

Herbert Stindl
1. Vorsitzender

Fortbildungslehrgänge

Einführung in die Sportart Golf und deren Einsatzmöglichkeiten in der Schule

Termin: 19. 9.–20. 9. 2008, jeweils 10.00–16.00 Uhr. **Ort:** Golfplatz Waldeck, Nordhessen. **Referent:** Peter Fügner (HGV).

Thema: Neben der sehr Praxis bezogenen Einführung in die Grundlagen des Golfspiels werden verschiedene Möglichkeiten der Sportart Golf für die Erweiterung des Lehrplan gerechten schulsportlichen Angebots aufgezeigt, so z. B. für den Wahlpflichtbereich, für Arbeitsgemeinschaften oder Projektwochen. Vorstellung des Konzepts „Zusammenarbeit Schule und Verein“ mit seinen vielfältigen Möglichkeiten. Differenzierte Einteilung der Teilnehmer bei der „Einführung in das Golfspiel durch Golflehrer“, in dem Grundsätze erlernt, erweitert, verschiedene Spielformen vorgestellt, durchgeführt und geübt werden. Abschließendes Turnier mit allen Teilnehmern. **Teilnehmer/innen:** Sportlehrerinnen und Sportlehrer aller Schulstufen.

Anmeldung:
Verbindliche Anmeldungen bitte bis 10. 9. 2008 schriftlich an Verena Seliger-Horing
Hainkopfstraße 6, 65779 Kelkheim/Ts.
Tel. 061 98/9004
E-Mail: verena@dslv-hessen.de

Wichtig: Mit der Anmeldung ist der Betrag von 100 Euro bei der Unterbringung im Doppelzimmer, 120 Euro im Einzelzimmer, 85 Euro ohne Übernachtung auf das Konto der Lehrgangsreferentinnen bei der Volksbank Main-Taunus, Kto-Nr. 60705119, BLZ 50092200, Kennwort: „Waldeck 09/08“ zu überweisen.

Die Kosten beinhalten für alle Teilnehmer Abendessen am 19. 9., Übernachtung, Frühstück, Golfplatzgebühren sowie Honorare für Golflehrer und Organisation. Bitte beachten Sie, dass bei Absagen oder Nicht-Teilnahme die Lehrgangsgebühr wegen Deckung der Kosten nicht zurück-erstattet werden kann.

Zum Versicherungsschutz: Die Fortbildung ist beim IQ Hessen zur Akkreditierung für hess. Lehrkräfte beantragt. (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regress-pflichtig gemacht werden.

Die Sportart Golf und deren Einsatzmöglichkeiten in der Schule sowie die Vorbereitung auf die Platzreife

Termin: 26. 10.–27. 10. 2008, jeweils 10.00–16.00 Uhr. **Ort:** Golfplatz Winnerod, Reiskirchen. **Referenten:** Peter Fügner (HGV), Jörg Krebs (VCG). **Thema:** Neben der sehr Praxis bezogenen Auffrischung der Grundlagen des Golfspiels werden verschiedene Möglichkeiten der Sportart Golf für die Erweiterung des Lehrplan gerechten schulsportlichen Angebots aufgezeigt, so z. B. für den Wahlpflichtbereich, für Arbeitsgemeinschaften oder Projektwochen. Vorstellung des Konzepts „Zusammenarbeit Schule und Verein“ mit seinen vielfältigen Möglichkeiten. Differenzierte Einteilung der Teilnehmer bei

der „Weiterführung des Golfspiels mit Golflehrern“, in dem die bestehenden Grundlagen erweitert, verschiedene Spielformen zur Vorbereitung wiederholt und in Vorbereitung auf die Platzreife nach den Vorgaben des Deutschen Golfverbands (beim zweiten Teil der Fortbildung in Biblis, Frühjahr 2009) durchgeführt und geübt werden. Abschließendes Turnier mit allen Teilnehmern. **Teilnehmer/innen:** Sportlehrerinnen und Sportlehrer aller Schulstufen.

Anmeldung:
Verbindliche Anmeldungen bitte bis 15. 10. 2008 schriftlich an Verena Seliger-Horing
Hainkopfstraße 6, 65779 Kelkheim/Ts.
Tel. 061 98/9004
E-Mail: verena@dslv-hessen.de

Wichtig: Mit der Anmeldung ist der Betrag von 100 Euro bei der Unterbringung im Doppelzimmer, 120 Euro im Einzelzimmer, 85 Euro ohne Übernachtung auf das Konto der Lehrgangsreferentinnen bei der Volksbank Main-Taunus, Kto-Nr. 60705119, BLZ 50092200, Kennwort: „Winnerod 10/08“ zu überweisen.

Die Kosten beinhalten für alle Teilnehmer Abendessen am 26. 10., Übernachtung, Frühstück, Golfplatzgebühren sowie Honorar für Golflehrer und Organisation. Bitte beachten Sie, dass bei Absagen oder Nicht-Teilnahme die Lehrgangsgebühr wegen Deckung der Kosten nicht zurück-erstattet werden kann.

Zum Versicherungsschutz: Die Fortbildung ist beim IQ Hessen zur Akkreditierung für hess. Lehrkräfte beantragt.

(Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regress-pflichtig gemacht werden.

gez. Verena Seliger-Horing/Anne Staab
(DSLVL-Lehrgangsreferentinnen)

Aktion „Jugend in Bewegung“ ehrt Preisträger – Motto 2007/08 war „Sport bringt zusammen“ – Kreatives Team kam aus Hessen

Mehr als 14000 Kinder und Jugendliche aus den vier Bundesländern Hessen, Baden-Württemberg, Hamburg und Rheinland-Pfalz nahmen im abgelaufenen Schuljahr 2007/08 an der mit europäischen Partnern durchgeführten Aktion „Jugend in Bewegung – Sport bringt zusammen“ teil. Bereits zum fünften Mal waren Teams aus Schulen, Vereinen, Kindergärten und Jugendeinrichtungen durch das Hessische Kultusministerium (HKM) und auch den hessischen Landesverband des DSLV aufgerufen, sich mit Fragen rund um Bewegung, Sport und Integration zu beschäftigen und eine oder gar mehrere Wochen lang Protokolle über ihre Bewegungszeit beim Sport oder in der Freizeit zu führen.

Gleich 30 der 60 in einem Kreativ- sowie in einem Bewegungs-Wettbewerb teilnehmenden Mannschaften kamen aus Hessen, das einst die Aktion ins Leben gerufen hatte. So wunderte es nicht, dass unser Bundesland mit dem Team Wiesbaden-Breckenheim auch den Gesamtsieger 2008 im Kreativ-Teil stellte. Hessensieger im Bewegungs-Teil wurde die Crew aus Viernheim.

Entsprechend zufrieden und glücklich zeigte sich Staatssekretär Joachim Jacobi, der im HKM den hessischen Gewinnern herzlich gratulierte: „Ich bin begeistert, dass so viele Teams mitgemacht haben und freue mich über die guten Ideen für mehr Fairness im täglichen Miteinander – sei es in der Schule, im Alltag oder im Sport. Der Wettbewerb ‚Jugend in Bewegung‘ hat in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag geleistet.“ Jacobi betonte gleichzeitig die unterstützende Rolle von Lehrerinnen und Lehrern, von anderen pädagogischen Fachkräften, von Übungsleiterinnen und Übungsleitern in den Vereinen sowie von Eltern, die die Kinder und Jugendlichen zum Durchhalten motiviert hätten und oft auch selbst aktiv gewesen seien.

Der Vorstand des DSLV-Landesverbandes Hessen begrüßt, dass die Aktion im kommenden Schuljahr fortgesetzt wird und ruft bereits jetzt zur erneut regen Teilnahme auf. Ab September ist dann auch das Saarland dabei, wenn es für „Schule und Verein“ heißt: „Jugend in Bewegung – Sport spielt überall“. Mehr Informationen zum Wettbewerb sind im Internet zu finden unter www.yim-aktuell.de.

Die hessischen Preisträger „Jugend in Bewegung – Sport bringt zusammen“ 2007/08: Bewegungswettbewerb: 1. Viernheim, 2. Pfungstadt I, 3. Gießen I. Kreativ-Wettbewerb: 1. Wiesbaden-Breckenheim, 2. Steinau, 3. Viernheim.

Fritz Giar

Landesverband Nordrhein-Westfalen

1. Schulsport-Aktionstag 2008 am 20. September 2008

Am 20. September 2008 findet in der Landesturnschule Bergisch Gladbach von 9.00 bis 18.00 Uhr der 1. Schulsport-Aktionstag statt. Diese Lehrtagung, die in Zusammenarbeit von DSLV LV NRW und Rheinischem Turnerbund (RTB) für Sportpädagogen aller Schulformen durchgeführt und von der Rheinischen Turnerjugend (RTJ) organisiert wird, möchte den Lehrenden in Schulen und Vereinen ein aktuelles, vielfältiges Programm mit 24 Workshops bieten, das Impulse und Anregungen für gesunde, attraktive und altersgemäße Sportstunden vermitteln soll.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind 3 Arbeitskreisdurchgänge geplant, die von einem kurzen Rahmenprogramm, einer Ausstellung und einer kleinen Informationsmesse (Fachliteratur, teilnehmende Verbände stellen sich vor ...) flankiert werden.

Alle Sport vermittelnden Lehrkräfte und Übungsleiter sind dazu herzlich eingeladen.

Die Ausschreibungsunterlagen mit den angebotenen Workshops lagen dem Juni-Heft des „sportunterricht“ bei. Sie sind außerdem unter www.dslv-nrw.de nachzulesen.

Anmeldung unter:
www.events.dtb-gymnet.de

Zusätzliche Hinweise für eine reibungslose Anmeldung:

Neuanmeldung rechts unten anklicken und die persönlichen Daten ausfüllen, **Benutzername** = eigene E-Mail-Adresse, das erhaltene **Passwort** einsetzen und **einchecken**.

- links „Kongresse“ anklicken
- 1. Schulsport-Aktionstag anklicken
- Bei Seminare nur 1 AK pro Block (insgesamt 3) buchen. Für AK 21–24 auf „vorwärts“ unter Suchergebnisse klicken:

Block I AK 01–AK 08 = 11.00–12.30

Block II AK 09–AK 16 = 14.00–15.30

Block III AK 17–AK 24 = 16.00–17.30

Um die Anmeldung abzuschließen auf „weiter“ klicken.

Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

Einführung in den Kanuwander- u. Wildwassersport

Termin: 5.–7. 9. 2008. *Ort:* Bochum, Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). *Thema:* Vermittlung von Grundtechniken: Grund- und Bogenschläge, Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren. Sicherheitsmaßnahmen im Kanusport; methodische und organisatorische Informationen. Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 5. 9.: 15.00 Uhr. 6./7. 9.: 10.00 Uhr. *Ende:* 5. 9.: 21.00 Uhr. 6. 9.: 19.00 Uhr. 7. 9.: 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 15. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 140 €, für Nichtmitglieder 160 € (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Bootstransport).

Anmeldungen an:
Helmut Heemann
Bahnhofstr. 41, 58452 Witten
Tel. 023 02/27 53 16
Fax 023 02/39 38 96
ulla.heemann@goactiv.de siehe auch:
www.kanusport-heemann.de

Kanuwildwasser- u. -wandersport (Aufbau)

Termin: 5.–7. 9. 2008. *Ort:* Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). *Thema:* Verfeinerung der Grundtechniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren; Erarbeiten der hohen Stütze (Paddelhang); methodische und organisatorische Informationen zu den landesweiten Initiativen „Sicherheit und Gesundheit“; Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Beherrschen der genannten Grundtechniken in Grobform. *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 5. 9.: 15.00 Uhr. 6./7. 9.: 10.00 Uhr. *Ende:* 5. 9.: 21.00 Uhr. 6. 9.: 19.00 Uhr. 7. 9.: 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 4–10. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 140 €, für Nichtmitglieder 160 € (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Bootstransport).

Anmeldungen an:
Helmut Heemann
Bahnhofstr. 41, 58452 Witten

Anmelde-Hinweise!

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

- Melden Sie sich bitte **schriftlich** an, und geben Sie dabei Ihre **vollständige Adresse** (mit **Telefonnummer**, **E-Mail-Adresse**), Ihre **Mitgliedsnummer** (falls vorhanden) und die Schulform an.

- Sollte bei der Anmeldeadresse ein **E-Mail-Kontakt angegeben worden sein**, können Sie sich auch **per E-Mail anmelden** und die **Lehrgangsgebühren auf das Konto überweisen**, das Ihnen **anschließend von der Lehrgangsleitung genannt wird!**

- Teilen Sie uns bei Wochenendveranstaltungen auch mit, ob eine **Teilnahme mit oder ohne Übernachtung** gewünscht wird.

- Geben Sie an, ob eine **Anfahrtsilfe** zum Lehrgangsort gewünscht wird.

- Die **Anmeldung ist nur gültig, wenn die Lehrgangs- bzw. Veranstaltungsgebühr als Verrechnungsscheck beiliegt oder auf das Ihnen evtl. mitgeteilte Konto überwiesen wurde!**

- Wenn keine **Absage** erfolgt (bzw. die Lehrgangsgebühr abgebucht wurde), gilt die Anmeldung als angenommen.

- Vergessen Sie bitte nicht, sich von ihrer Schulleitung formlos bescheinigen zu lassen, dass ihre Teilnahme an der Veranstaltung im dienstlichen Interesse liegt. Anderenfalls sind Dienstunfallschutz und ggf. steuerliche Anerkennung nicht gesichert.

- Wir bitten um **Verständnis dafür, dass die Lehrgangsgebühr bei Nichterscheinen zur Veranstaltung oder bei kurzfristiger Absage grundsätzlich nicht zurückgezahlt werden kann!**

Tel. 023 02/27 53 16
Fax 023 02/39 38 96
ulla.heemann@goactiv.de siehe auch:
www.kanusport-heemann.de

Sportspiele unterrichten – ein pädagogisches Sportspielkonzept

Termin: 25./26. 10. 2008. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Im Mittelpunkt der Veranstaltung steht die Auseinandersetzung mit einem übergreifenden Sportspielunterricht. Dazu werden zwei Grundsäulen einer „Pädagogischen Spielfähigkeit“ thematisiert: das Spielen und das Miteinander. Im Spielen soll eine Handlungsfähigkeit erworben werden, die allen Schülerinnen und Schülern eine Erfolg versprechende Teilhabe am Spielgeschehen ermöglicht. Als Indikator dieser Handlungsfähigkeit gilt die Teilhabe an zentralen und sportspielübergreifenden Spielhandlungen, die exemplarisch in den Sportspielen Basketball/Fußball und Badminton/Volleyball veranschaulicht werden. Im Miteinander sollen Kompetenzen erworben werden, die im Sinne eines erziehenden Unterrichts über die Fähigkeiten einer allgemeinen Spielfähigkeit hinausgehen. Zum Abschluss wird ein Beispiel einer Leistungsbewertung vorgestellt, das auf andere Sportspiele transferierbar ist. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte der Sekundarstufe I. *Teilnahmevoraussetzung:* Grundlage der Veranstaltung ist die Veröffentlichung: Berno Hübinger. Sportspiele unterrichten – ein Pädagogisches Spielkonzept. In: sportunterricht 9/2006 (bitte Badmintonschläger mitbringen). *Referent:* Berno Hübinger, Fachleiter Sport Sek. I am Studienseminar Köln. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 22. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für LAA/Ref. 33 €.

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

QI GONG (Atemkata)

Termin: 22./23. 11. 2008. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Die Atemkata entstammt aus der Traditionslinie des Shaolin-Qi Gong. Sie besteht aus mehreren Bewegungsbildern, die zu einer Choreografie verbunden worden sind. Durch die Verbindung der Einzelübungen ist eine Übungseinheit entstanden, die den gesamten Körper und dessen Möglichkeiten effektiv trainiert. Muskeln, Bänder und Sehnen werden gestärkt und gedehnt. Das Gefühl für den Muskeltonus wird über den Wechsel von bewusster Spannung und Entspannung intensiviert und verbessert. Durch die damit verbundene Sensibilisierung gegenüber dem Muskeltonus ver-

bessert sich die aktive Entspannungsfähigkeit. Über die intensive Atmung in Verbindung mit dehnender und kräftigender Bewegung wird neben dem Zwerchfell auch die gesamte Atemhilfsmuskulatur trainiert. Das führt zu einer tiefen, aber entspannten Atmung. Außerdem wirkt sich die Übungsreihe positiv auf die Haltung, das Gleichgewichtsgefühl und die Zentrierung des Körpers aus. Auch die Konzentrationsfähigkeit wird durch die meditative Ausrichtung geschult und erhöht. Ein Übungsdurchgang dauert ca. 3 Minuten, kann aber nach oben oder unten ausgedehnt oder verringert werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte warme Socken mitbringen!). *Referent:* Richard Liedtke. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 13.00 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 12. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für LAA/Referendare 33 €.

Anmeldungen an:
Hartmut Rösler
Liebrechtstr. 108c, 47445 Moers
Tel. 02841/46585, Fax 02841/46782
E-Mail: hartmut@urhr.de

Unihockey im Schulsport

Termin: 29./30. 11. 2008. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Unihockey ist eine der beliebtesten Schulsportarten in Skandinavien und der Schweiz und wird auch bereits in vielen Bundesländern Deutschlands gespielt. Das rasante Spiel mit dem kleinen weißen Lochball und den leichten Plastikschlägern ist an vielen Schulen ein absoluter Renner. Temporeich, attraktiv, verletzungsarm sowie mit einfachen und verständlichen Regeln versehen, kann es sofort von allen gespielt werden. Viele Sportlehrer/innen loben das konditions- und koordinationsfördernde Mannschaftsspiel, bei dem Teamgeist ganz groß geschrieben wird, in den höchsten Tönen. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referenten:* Vertreter des Unihockey-Verbandes NRW. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.30 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 22. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für LAA/Ref. 33 €.

Anmeldungen an:
Carsten Liman, Straußstr. 2
47057 Duisburg, Tel. 0203/545 1699
E-Mail: carsten_liman@yahoo.de

Inlineskating im Schulsport- unterricht für Anfänger, fortgeschrittene Anfänger und Fortgeschrittene

Termin: 6./7. 12. 2008. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Die Anfänger erhalten eine Einfüh-

rung in das Inlineskating. Neben Informationen zur Materialkunde und zur Verkehrserziehung stützt sich die Veranstaltung vor allem auf die Vermittlung eines Grundlagentrainings: Koordinationsstechniken, Fallübungen, Bremsstechniken und Richtungsänderungen. Den fortgeschrittenen Anfängern und Fortgeschrittenen wird die Möglichkeit geboten, auf ihren bereits erworbenen Fähigkeiten aufzubauen und vor allem zusätzliche Bremsstechniken (T-Stop und Power Slide), Rückwärtsfahren, Übersetzen (Crossover) vorwärts und rückwärts sowie einfache Elemente des Trick-Skatens zu üben. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Anfänger: keine; fortgeschrittene Anfänger/Fortgeschrittene: sicheres Vorwärtsfahren und Beherrschen einfacher Brems- und Falltechniken; jede(r) Teilnehmer(in) wird gebeten, eigene Inline Skates, Helm (auch Fahrradhelm möglich) sowie Protektoren (Handgelenk-, Ellenbogen- und Knieschützer) mitzubringen. Für alle, die kein eigenes Material besitzen, besteht die Möglichkeit, sich die erforderlichen Geräte gegen eine Gebühr in Sportgeschäften oder (in geringer Anzahl) auch vor Ort auszuleihen (bitte bei Anmeldung erfragen!). *Referenten:* DSLV-Skating-Team. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.30 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 35. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 33 €, für Nichtmitglieder 58 €, für LAA/Ref. 43 €.

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

Fortbildungsveranstaltungen in den Kreis- und Stadtverbänden

Tennis: Das Doppel entscheidet – Trainingsempfehlungen unter der Berücksichtigung technisch- taktischer Anforderungen

Termin: 23. 11. 2008 (Totensonntag). *Ort:* Geilenkirchen, Tennishalle „Loherhof“, Pater-Briers-Weg 85. *Thema:* Da Tennis ein komplexes Handlungsgefüge ist, müssen speziell für das Doppelspiel die Aufgaben und Spielformen vereinfacht dargestellt werden. Stufenweise werden die Anforderungen gesteigert und komplexe Spielhandlungen, Spielsituationen und Wettbewerbsformen aufgezeigt und erprobt. In spielnahen Situationen sollen die Grundlagen des Doppelspiels auf interessante Weise erarbeitet werden. Zu diesen Grundlagen und damit verbundenen Varianten zählen: Aufschlag und Return im Doppel, Doppeltaktik und Teamwork. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Grundschnägel; Hallenschuhe erforderlich (Teppichbo-

den). Bitte Schläger mitbringen! *Referent:* Karl-Heinz Biermann (Tennistrainer B-Lizenz). *Zeit:* 10.00–13.00 Uhr und 14.00–16.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 18. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 25 €, für Nichtmitglieder 40 €, für LAA/Ref. 35 €.

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

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

Termin: 1. 12. 2008 (Mo.). *Ort:* Eschweiler, Eissporthalle, August-Thyssen-Straße 52. *Themenschwerpunkte:* Schwerpunkt dieser Veranstaltung ist die Vermittlung von Übungsmöglichkeiten für das Eislaufen mit Schulklassen im Rahmen des Schulsportunterrichts. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten allgemeine Informationen, Anregungen, Tipps und Materialien zum Eislaufenunterricht, einschließlich sicherheitsrelevanter und rechtlicher Hinweise. Im Vordergrund steht die Praxis auf dem Eis. Die Übungen können sowohl von fortgeschrittenen Anfängern als auch von fortgeschrittenen Eisläufern durchgeführt werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte Schlittschuhe mitbringen; Ausleihe = 4 €). *Referentin:* Carola Ponzelar-Reuters. *Beginn:* 14.00 Uhr. *Ende:* 18.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 16. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, Lehramtsanwärter/Referendare: 14 €.

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

Fortbildungsveranstaltungen in den Ferien

Kanu-Wildwassersport für Fortgeschrittene

Termin: 29. 9.–6. 10. 2008. *Ort:* Bovec, Soca/Slovenien. *Thema:* Verfeinerung der Wildwasser-Techniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser, Wellen- und Walzenfahren. Sichern und Bergen. Beurteilen von Wildflüssen. Gefahren beim Kanusport. Informationen zu Problemen des Umweltschutzes in Verbindung mit dem Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Beherrschen der Einheiten I bis IV (alte RuL Sport). *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 10.00 Uhr (29. 9.). *Ende:* 14.00 Uhr (6. 10.). *Teilnehmerzahl:* 8–12. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 265 €, für Nichtmitglieder 285 €, zzgl. Befahrungs- und Camping-

KLÜHSPIES
Ihr Spezialist für Klassenfahrten

- kompetente Beratung, sorgfältig geplante Programme und professionelle Partner
- persönlich geprüfte, schülergerechte Unterkünfte
- super Komplettangebote – unschlagbar günstig und mit umfassendem Service
- 6,25% der Gesamtgruppe reisen frei (jeder 16. Teilnehmer – anteilmäßig)

**Skiwochen
Erlebniswochen
Städtereisen**

**8-Tages-Skiwoche
Komplettangebot
ab € 259,- pro Person**

**Zertifizierte
Klassenfahrten
Bestnote
„Ausgezeichnet“**

www.kluehspies.com

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

platzgebühren (Material kann gegen eine Gebühr von 75 € ausgeliehen werden!).

Anmeldungen an:
Helmut Heemann
Bahnhofstr. 41, 58452 Witten
Tel. 0 23 02 / 27 53 16
Fax 0 23 02 / 39 38 96
ulla.heemann@goactive.de siehe auch:
www.kanusport-heemann.de

Skifreizeit (Ski-Kurs)

Termin: 21. bzw. 26. 12. 2008 bis 5. 1. 2009.
Ort: Matri/Osttirol (1000 m–2500 m) mit

Skiregion Osttirol (schneesicher). Die neue Großglockner Arena Kals-Matrei, die am 20. 12. 2008 eröffnet wird, bietet als Skischaukel mehr als 100 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Das Bisherige wird um ein Vielfaches getoppt und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol. *Leistungen:* Halbpension mit Frühstücksbüfett und Menüauswahl, Skikurs bzw. Skiguide-Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen; LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus. (Die Kosten für den Skipass sind im Leistungspaket nicht enthalten!).

Inhalte: Verbesserung der eigenen Technik; Erfahrungsaustausch über methodische Themen in der Praxis; zwangloses Skifahren „Just vor fun“; Tiefschneefahren; Fahren in der Buckelpiste; Video-Analyse. **Zielgruppe:** Lehrer/innen aller Schulformen (Nichtmitglieder sind willkommen). **Teilnahmevoraussetzungen:** Beherrschen der Grundtechniken. **Anreise:** PKW auf privater Basis. **Teilnehmerzahl:** 40. **Lehrgangsgebühr:** ca. 460 bis 850 €; je nach Zimmerkategorie, zuzüglich 20 € für erwachsene Nichtmitglieder; Gruppenrabatt auf Skipässe.

Anfragen/Anmeldungen:

A. Teuber, Ziethenstr. 32

44141 Dortmund, Tel. 02 31 / 41 74 70

Schneesport mit Schulklassen

Termin: 27. 12. 2008–3. 1. 2009. **Ort:** Medraz/Stubaital (Österreich). **Thema:** Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bez. der Gleitgeräte Carvingski und/oder Telemarkski und/oder Snowboard mit dem Ziel einer Qualifizierung zur Begleitung und Leitung einer Schulschifahrt. **Inhalte:** Ski alpin: Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird eine alternative, besonders für die Zielgruppe geeignete Lehrmethode „erfahren“ (mittels BigFoot/Snowblades). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Verbesserung des persönl. Fahrkönnens. (Keine Anfängerschulung!) Telemark: „Free the heel!“ Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte Skifahrer/innen, die etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger Schnupperkurs (nur in Verbindung mit 2 Tagen Ski alpin) angeboten. Telemark-ausrüstung kann im örtl. Fachhandel zu Sonderkonditionen ausgeliehen werden. Bei der Anmeldung dann unbedingt Schuh- und Körpergröße angeben! Snowboard: Von unseren Pisten nicht mehr wegzudenken! Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)! Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle auf dem Programm. (Ausleihe über den örtl. Fachhandel.) Videofahrten unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungslernen. **Theorie:** Methodik, Wetter- und Lawinenkunde, schulrechtliche Fragen, Umwelt ... **Leistungen:** 9x Ü/HP/DZ im 3-Sterne Hotel (Frühstücksbüfett, Silvester-Gala-Menü, Sauna), Lehrg.-gebühren, Lehrg.-Unterlagen (9-Tage-Skipass ca. 210 €, im Preis nicht enthalten!). **Zielgruppe:** Lehrer/innen und Referendare/innen der Sekundarstufen I und II. **Teilnahmevoraussetzung:** Ski alpin: Paralleles Skifahren (Keine Anfängerschulung!); Telemark und Snowboard: Anfängerschulung. **Anreise:** privat (die Bildung von Fahrgemeinschaften wird unterstützt). **Teilnehmer-**

zahl: min. 5/max. 9 pro Gruppe. **Lehrgangsgebühr:** für Mitglieder 619 €, für Nichtmitglieder 639 €. **Bei der Anmeldung unbedingt Mitgl.-Nr. und die gewünschte Disziplin angeben!!** Familienmitglieder u. Freunde (ohne Skikurs!) sind willkommen (abzgl. 119 €).

Anfragen/Anmeldungen oder Anmeldeformular anfordern bei:

Jörg Schwarz (staatl. gepr. Skilehrer),

Hölderlinstr. 79, 50858 Köln

Tel./Fax 0 22 34 / 4 88 24

E-Mail: blackie1@gmx.de

Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e. V.

Seniorentaining im Fitness-Studio

Mit 55 Jahren beginnt für viele Menschen ein neuer Lebensabschnitt. Endlich mehr Zeit für sich selbst und den Körper, der in langen Berufsjahren vernachlässigt wurde. Der Arzt rät dringend zu mehr Bewegung. Aber richtig! In diesem Seminar sollen Spezifika des Seniorentainings theoretisch und praktisch vermittelt werden.

Inhalte:

- Senioren als Wirtschaftsfaktor im Studio
- Psychologische Grundlagen des Seniorentainings
- Alterstypische Krankheits- und Beschwerdebilder und ihre Berücksichtigung in der Trainingsplanung
- Analyse des motorischen Verhaltens
- Mobilitäts- und Koordinationstraining
- Kraft- und Ausdauertraining

Termin: 18. 10. 2008

Uhrzeit: 10.00–18.00 Uhr

Seminargebühr: 89 € (71 € für Mitglieder im dflv, DSSV, DFAV)

Referent/in: Otti Krempel, Mike Branke

Nordic Walking Grundlehrgang Skilauf ohne Schnee?

Ja, denn Nordic Walking entstammt der Idee eines Sommertrainings für Skilangläufer. Der Ursprung liegt in Finnland, wo die Nordic Walker schon zum Alltagsbild gehören. Auch bei uns wird die Sportart zunehmend bekannter. Hinter dem zuerst etwas seltsam wirkenden Bewegungsablauf verbirgt sich die Beanspruchung der motorischen Fähigkeiten Ausdauer, Kraft und Koordination. In diesem Seminar werden Sie die Vorteile, die Vielseitigkeit und vor allem den Spaß dieser neuen Sportart kennen lernen – theoretisch und praktisch.

Inhalte: (Praxis + Theorie)

- Geschichte und aktuelle Entwicklung der Sportart
- Grundtechnik, Bergauf und Bergab-technik

- Typische Fehler und Korrekturmöglichkeiten
- Aufwärm-, Dehnungsübungen
- Materialschulung (Stöcke, Schuhe, Kleidung)
- Sicherheitsaspekte beim Outdoor-Training
- Methodik/Didaktik
- Kurze Videoanalyse

Termin: 30. 8. 2008

Uhrzeit: 10.00–18.00 Uhr

Jeder Termin ist ein in sich abgeschlossener Lehrgang!

Seminargebühr: 91 € (79 € für Mitglieder im dflv, DSSV, DFAV)

Referentin: Dipl. Sportlehrerin Katja Bongardt

Nordic Walking Basic Instructor Lizenz INGA/GNFA

Dieser Kurs richtet sich an alle Absolventen des Nordic Walking Grundlehrganges, die Freude am Nordic Walking gefunden haben und noch mehr Variationen und Hintergründe hierzu kennen lernen wollen. Es findet viel Praxis zur Verbesserung der eigenen Technik sowie zur Erweiterung des Übungsrepertoires statt.

Bei aktiver Teilnahme und bestandener Prüfung wird das Zertifikat „Nordic Walking Basic Instructor“ der INGA/GNFA (Internationale bzw. German Nordic Fitness Association) ausgestellt.

Inhalte – Theorie:

- Geschichte des Nordic Walking
- Materialkunde
- Die Nordic Walking-Grundtechnik
- Grundlagen des „Medical Nordic Walking“
- Orthopädische Aspekte des Nordic Walking
- Trainingslehre, herzfrequenzorientiertes Training
- Ernährung
- Organisation

Inhalte – Praxis:

- Grundstellung, eingefrorene Position
- Grundtechnik und Drills
- Doppelstocktechnik
- Videoanalyse
- Nordic Walking-Varianten (Jogging, Skating, Berggehen etc.)
- Aufbau einer Nordic Walking-Stunde
- Stretching, Kräftigung, Lockerung
- Polar Own-Zone Test

Abschlusstest:

- Grundtechnik in Theorie und Praxis
- Anwendung des Erlernten anhand von ausgesuchten Rollenspielen

Termin: 11. 10.–12. 10. 2008

Uhrzeit: 10.00–18.00 Uhr

Seminargebühr: 199 € (179 € für Mitglieder im dflv, DSSV, DFAV)

Referentin: Dipl. Sportlehrerin Katja Bongardt (Nordic Walking Master Instruktor)

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Gabriele Sobiech

Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule? Analysen und pädagogische Interventionen

Die Fragestellung der hier vorliegenden Studie lautet, ob ethnisch-kulturelle Differenzen im Sportunterricht der Hauptschule zu Konflikten führen. Theoretische Basis bildet die Konflikttheorie von Anhut (2005), die soziale und gesellschaftliche Desintegration für das Entstehen von Konflikten mit ethnisch Anderen verantwortlich zeichnet. Dass der Sport nicht per se für interkulturelle Verständigung sorgt, ist längst Konsens sportwissenschaftlicher Untersuchungen. Was aber führt nun beim regelmäßigen Zusammenreffen und gemeinsamer Sportaktivität im Sport- und Schwimmunterricht von Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund genauer zu Konflikten und welche Rolle spielen Sportlehrkräfte innerhalb der darzustellenden Konfliktkonstellationen? Ein weiterer Blick wird auf pädagogische Interventionen gerichtet, die auf Integration durch eine Kultur der Anerkennung abzielen.

Norbert Fessler, Günter Stibbe, Elke Haberer

Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen

Für den Schulsport ist nicht unerheblich, wenn Lernen durch Bewegung verbessert werden kann. Zwar haben sich einzelne Studien mit diesem Thema beschäftigt, allerdings stehen überzeugende Wirknachweise bislang aus, da diese Arbeiten eher Pilotcharakter hatten. Der vorliegende Beitrag geht deshalb auf der Grundlage einer repräsentativ-empirischen Studie der Frage nach, ob ein förderlicher Einfluss von Bewegungsaktivitäten auf nachfolgende kognitive Lernleistungen feststellbar ist. Ebenso werden unter

testdiagnostischen, methodologischen und didaktisch-inhaltlichen Betrachtungen kritisch-konstruktive Überlegungen für weiterführende Forschungsansätze angestellt.

Harald Lange, Silke Sinning

Zum Problem der Themenkonstitution im Sportunterricht der Hauptschule – Sportspiele im Fokus der Rezension von Lehrlernprozessen

Während die pädagogischen Ansprüche des Sportunterrichts im Verlauf der zurückliegenden Jahre im Zuge der Legitimationsdebatte herausgehoben und begründet wurden, scheint das Methodenthema ein Stück weit ins Abseits des sportpädagogischen Interesses geraten zu sein. Dies führt letztendlich dazu, dass man zu wenig darüber weiß, wie ein erziehender Sportunterricht erfolgreich zu gestalten ist, was insbesondere für die Situation und die Belange des Hauptschulsports zutrifft. Vor diesem Hintergrund versucht der Beitrag das didaktische Problem der Themenkonstitution mit dem methodischen Zugang der interpretativen Unterrichtsforschung zu verknüpfen, um am Beispiel der Vermittlung von Volleyball deutlich zu machen, wie pädagogisch anspruchsvolle Ziele für Schülerinnen und Schüler thematisch werden können.

*

Gabriele Sobiech

Ethnic-Cultural Conflicts in Physical Education at Vocational High Schools? Analyses and Educational Means for Intervention

With the presented study the author investigates whether ethnic-cultural differences at vocational high schools lead to conflicts in physical education. The study is theoretically based on Anhut's conflict theory (2005) which makes societal disintegration respon-

sible for the beginning of conflicts with ethnically different people. That sport by itself does not help the intercultural understanding has been accepted for a long time in sport scientific studies. However, what exactly leads to conflicts when girls and boys with and without an immigrant background regularly meet during mutual sport activities in physical education and swimming lessons, and what role do physical educators play within the presented constellation of conflicts? In addition, the author examines educational means for intervention which aim toward integration through a culture of acceptance.

Norbert Fessler, Günter Stibbe, Elke Haberer

Learning Better through Movement: Results of an Empirical Study at Vocational High Schools

It is not irrelevant for physical education when learning can be improved through movement. Certainly different studies have dealt with this topic, but convincing proof of the effects is still missing due to the pilot study character of the research. Therefore, based on an empirical and representative study the authors question whether a facilitating effect of motor activities on successive cognitive learning performances can be identified. In addition, under a test diagnostic, methodological and instructional and content analysis, the authors critically and constructively consider further research concepts.

Harald Lange, Silke Sinning

The Problem of Constructing Topics in Physical Education at Vocational High Schools: Focusing on the Discussion of Teaching-Learning Processes

While the educational demands of physical education have been highlighted and clarified during the past years in the context of debating its le-

Holz-Hoerz

Entwicklung, Herstellung und Vertrieb von Spiel-, Sport- u. Therapiegeräten zur Verbesserung von Gleichgewicht, Reaktion, Koordination im Einsatz in Kindergarten, Schule, Vereins- u. Leistungssport, Therapie



Bewegung fördert Konzentration u. Leistungsfähigkeit. Spielerisch in der "Aktiven Pause", gezielt/abwechslungsreich im Sportunterricht.

Neu! Verschiedene Geräte auch als Bausätze für den Werkunterricht.



Lichtensteinstr. 50 · 72525 Münsingen
Tel. 07381/9357-0, Fax -40, info@pedalo.de

www.pedalo.de



Porplastic

KUNSTRASEN • SPORTBÖDEN • FALLSCHUTZ

Hohenneuffenstr. 14 • D-72622 Nürtingen
Tel. 070 22/244 50-0 • Fax 070 22/244 50-29
www.porplastic.com • info@porplastic.de

ORIGINAL

BENZ®
SPORT

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

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

Anzeigen- schluss

für Ausgabe
10/2008

ist am
19. September

gitimacy, the methodological topic seems to have been pushed off to the side of sport pedagogical interest. Thus this leads to the state that not enough is known about how to successfully organize rearing in physical education, which is especially true for the situation and the concerns for vocational high schools. Based on this background and by using the example of teaching volleyball the authors try to connect the instructional problem of constructing the topic with the methodological approach of interpretive instruction research in order to clarify how pedagogically demanding objectives may become a topic for male and female students.

*

Gabriele Sobiech

Existe-t-il des conflits ethno-culturels dans les cours d'EPS de la „Hauptschule“ ? Analyses et interventions pédagogiques

Ce travail souhaite connaître si des différences ethno-culturelles provoquent des conflits dans les cours d'EPS de la Hauptschule (cycle scolaire d'orientation pratique pour les élèves). Le fondement théorique du travail est la théorie des conflits de Anhut

(2005) qui considère la désintégration sociale comme facteur –déclencheur de conflits parmi des gens d'éthnies différentes. Il est reconnu depuis longtemps que le sport, en soi, ne garantit pas une entente interculturelle. Mais quels sont les mobiles qui provoquent les conflits quand des garçons et des filles d'éthnies différentes pratiquent ensemble les cours d'EPS et quel est le rôle joué par les enseignants ? L'auteure propose en plus des mesures et interventions pédagogiques pour réussir une intégration par une culture d'appréciation.

Norbert Fessler, Günter Stibbe, Elke Haberer

Mieux apprendre grâce aux activités physiques ? Les résultats d'une étude dans les «Hauptschulen»

Ce ne serait pas sans importance pour la position de l'EPS si on apprenait mieux grâce aux activités physiques. Il existe quelques études sur ce sujet. Mais en tant qu' études-pilote elles n'ont pas de caractère définitif. Sur la base d'une étude représentative empirique, les auteurs veulent savoir si la pratique des activités physiques détermine une influence positive sur les performances cognitives après avoir fait des activités physiques. De plus, se

référant à des aspects méthodologiques, didactiques et diagnostiques ils concluent sur des réflexions critiques et constructives afin d'encourager d'autres recherches.

Harald Lange, Silke Sinning

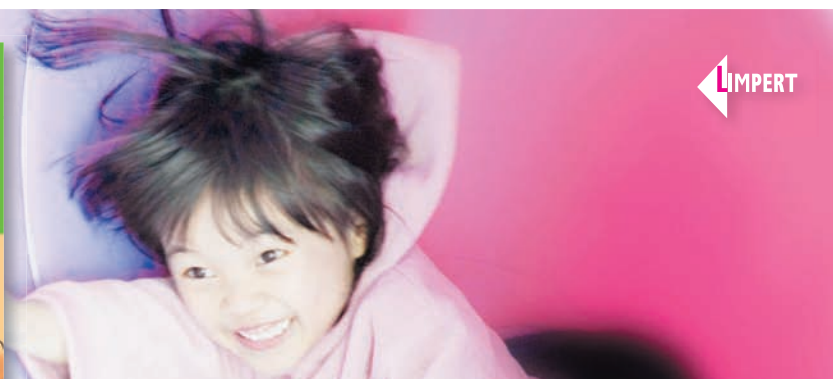
Le problème de la constitution des thèmes dans l'EPS dans les « Hauptschulen » - les sports collectifs dans la critique des processus enseigner-apprendre

Lors des années précédentes, dans le cadre du débat sur la légitimation, pendant que les exigences pédagogiques de l'EPS étaient augmentées, la pédagogie sportive semble avoir négligé la question des méthodes. C'est pourquoi que l'on sait trop peu comment il faut organiser un enseignement d'EPS à vocation éducative en général, mais plus particulièrement pour la « Hauptschule ». Partant de ce fait, les auteurs tentent de mettre en relation le problème didactique de la constitution des thèmes avec l'approche méthodologique de la théorie d'enseignement interprétative. Ils illustrent leurs réflexions à l'exemple des cours de volleyball afin de pouvoir montrer comment les élèves peuvent reconnaître les valeurs pédagogiques de leurs activités physiques.



110 S., zahlreiche Abb., Kt.
ISBN 978-3-7853-1753-2
Best.-Nr. 343-01753

€ 14,95



LIMPERT

Klassengemeinschaft stärken!

Erlebnispädagogische Aktionen fördern bei Kindern und Jugendlichen das soziale Lernen in besonderer Weise. Sie unterstützen Kreativität, Kooperationsbereitschaft und Motivation. Daher bilden sie auch im Sportunterricht längst eine sinnvolle Ergänzung zu traditionellen Sportarten.

Der Erfolg des erlebnissportlichen Unterrichts hängt aber wesentlich von der Auswahl der Inhalte und Methoden ab. Michael Bieligg stellt in diesem Buch deshalb ausschließlich langjährig im Schul- und Vereinssport erprobte und bewährte Spiel- und Übungsformen vor, die ohne großen organisatorischen und materiellen Aufwand auskommen. Auf waghalsige, riskante Großgerätestationen, die zudem im Rahmen des regulären Sportunterrichts aus zeitlichen Gründen nicht zum Tragen kommen können, wird bewusst verzichtet.

Limpert Verlag GmbH
Industriepark 3 · 56291 Wiebelsheim · Tel. 06766/903-160 · Fax 06766/903-320

www.verlagsgemeinschaft.com

DEUTSCHER SPORTLEHRERVERBAND e. V. (DSLTV)



Der DSLTV bekennt Farbe

Der DSLTV hat eine Serie von vier Filmen (auf DVD) produziert: drei Unterrichtsdokumente zum Thema „Überschlagbewegungen“ in einer zweiten, einer siebten und einer zwölften Klasse.

Spannend zu sehen, wie Turnexperten unterrichten.

In der vierten DVD diskutieren fünf junge Sportlehrerinnen und Sportlehrer darüber, was gelingenden Sportunterricht kennzeichnet: „Zehn Gebote für gelingenden Sportunterricht“.

Spannend zu hören, was sie unter gelingendem Sportunterricht verstehen.

Das Paket mit **vier Filmen** (DVD) in einer Gesamtlänge von über *vier Stunden* kann zum Preis von nur **29.00 €** (zzgl. Versandkosten) bezogen werden von der DSLTV-Bundesgeschäftsstelle, Fortstr. 7, 76829 Landau, Tel. 06341-280-219, Fax: -345. E-Mail: Info@dslv.de.

Deutscher Sportlehrerverband e.V. (DSLTV) – www.dslv.de



Präsident:

Prof. Dr. Udo Hanke, Fortstr. 7, 76829 Landau, Tel. (063 41) 280-245, Fax (063 41) 280-499, E-Mail: hanke@dslv.de

Bundesgeschäftsstelle:

Eva Gröne-Bentz, Fortstr. 7, 76829 Landau/Pfalz, Tel. (063 41) 280-219, Fax (063 41) 280-345, E-Mail: info@dslv.de

Vizepräsident Haushalt/Finanzen und Schule – Hochschule:

Gerd Oberschelp, Stadtweg 53, 49086 Osnabrück, Tel. (05 41) 38 93 90, E-Mail: oberschelp@dslv.de

Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5b, 06484 Quedlinburg, Tel. (039 46) 70 30 15, Fax (039 46) 70 30 15, E-Mail: streubel@dslv.de

Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Str. 24 a, 34225 Baunatal, Tel. (056 01) 80 55, Fax (056 01) 80 50, E-Mail: niewoehner@dslv.de

Vizepräsidentin Öffentlichkeitsarbeit:

Dr. Ilka Seidel, FoSS – Universität Karlsruhe, Kaiserstr. 12, Geb. 40.40, 76131 Karlsruhe, Tel. (07 21) 608-85 14, Fax (07 21) 6 08-48 41, E-Mail: seidel@dslv.de

LANDESVERBÄNDE:

Baden-Württemberg:

Geschäftsstelle: DSLV
Geißhäuserstraße 54, 72116 Mössingen
Tel. (074 73) 2 29 88, Fax (074 73) 2 28 37
E-Mail: wolfgangsigloch@t-online.de
www.dslvbw.de
Vorsitzender: Dr. Wolfgang Sigloch

Bayern:

Geschäftsstelle: DSLV
Tölzer Straße 1, 82031 Grünwald
Tel. (089) 6 49 22 00, Fax (089) 6 49 66 66
E-Mail: dslv-Bayern@t-online.de
www.dslv.de/bayern/index.html
Vorsitzender: Karl Bauer

Berlin:

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin
Tel. (030) 36 80 13 45
Fax (030) 36 80 13 46
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de
www.dslv.de/berlin.htm
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

Brandenburg:

Geschäftsstelle: Holger Steinemann
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda
Tel. (035 33) 16 00 35
E-Mail: holgersteinemann@t-online.de
www.dslv-brandenburg.de
Präsident: Toralf Starke

Bremen:

Geschäftsstelle: DSLV
Königsberger Straße 26, 28816 Stuhr
Tel. (04 21) 56 06 14, Fax (04 21) 56 45 93
E-Mail: HMonnerjahn@web.de
Vorsitzender: Hubert Monnerjahn

Hamburg:

Geschäftsstelle: DSLV
Tegelweg 115, 22159 Hamburg
Tel. (040) 63 64 81 16, Fax (040) 63 64 81 17
E-Mail: o.marien@web.de
www.dslv-hh.de
Vorsitzender: Oliver Marien

Hessen:

Geschäftsstelle: DSLV
Im Sensor 5, 35463 Fernwald
Tel. (064 04) 46 26, Fax (064 04) 66 51 06
E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de
www.dslv-hessen.de
Vorsitzender: Herbert Stündl

Mecklenburg-Vorpommern:

Geschäftsstelle: DSLV
Gutsweg 13, 17491 Greifswald
Tel. (038 34) 81 13 51, Fax (038 34) 88 33 49

E-Mail: vietzerschmidt@t-online.de

www.dslv-mv.de

Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

Niedersachsen:

Geschäftsstelle: Burgel Anemüller
Gneisenaustraße 5, 30175 Hannover
Tel./Fax (05 11) 81 35 66
E-Mail: anemueller.b@web.de
www.dslv-niedersachsen.de
Präsident: Friedel Grube

Nordrhein-Westfalen:

Geschäftsstelle: Walburga Malina
Johansenaue 3, 47809 Krefeld
Tel. (021 51) 54 40 05, Fax (021 51) 51 22 22
E-Mail: dslv-NRW@gmx.de
www.dslv-nrw.de
Präsident: Helmut Zimmermann

Rheinland-Pfalz:

Geschäftsstelle: Peter Sikora
Universität Mainz, FB 26
Saarstraße 21, 55122 Mainz
Tel. (061 31) 37 19 29, Fax (061 31) 570 26 39
E-Mail: info@dslv-rp.de
www.dslv-rp.de
Vorsitzender: Heinz Wolfgruber

Saar:

Geschäftsstelle: Prof. Dr. Georg Wydra
Universität des Saarlandes
Postfach 15 11 50, 66041 Saarbrücken
Tel. (068 1) 302-49 09
E-Mail: g.wydra@mx.uni-saarland.de
www.dslv-saar.de
Vorsitzender: Prof. Dr. Georg Wydra

Sachsen:

Geschäftsstelle: Ferdinand-Götz-Haus
Lützner Straße 11, 04177 Leipzig
Tel. (03 41) 4 78 57 56, Fax (03 41) 4 78 57 57
E-Mail: sslv@freenet.de
www.dslv-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt:

Geschäftsstelle: Rosemarie Hermann
Haferweg 27, 06116 Halle
Tel. (03 45) 6 85 92 61, Fax (03 45) 6 85 92 61
E-Mail: rosihermann@web.de
Vorsitzender: Dr. Wolf-Dieter Gemkow

Schleswig-Holstein:

Geschäftsstelle: DSLV
Rabenhorst 2b, 23568 Lübeck
Tel. (04 51) 5 80 83 63
Fax (04 51) 5 80 83 64
E-Mail: wmielke@aol.com
www.dslv-sh.de
Vorsitzender: Walter Mielke

Thüringen:

Geschäftsstelle: DSLV
Bardolf-Wilden-Weg 11, 99102 Rockhausen
Tel./Fax (03 61) 7 92 36 86
E-Mail: Kellner-Erfurt@t-online.de
www.dslv-thueringen.de
Vorsitzender: Uli Kellner

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE:

Akademie der Fechtkunst Deutschlands:

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (046 21) 3 12 01, Fax (046 21) 3 15 84
E-Mail: adfd@fechtkunst.org
www.fechtkunst.org
Präsident: Mike Bunke

Deutsche

Fitnesslehrer-Vereinigung e.V.:

Geschäftsstelle: DFLV
Stettiner Str. 4, 34225 Baunatal
Tel. (056 01) 80 55, Fax (056 01) 80 50
E-Mail: info@dflv.de
www.dflv.de
Präsident: Claus Umbach

Berufsverband staatlich geprüfter Gymnastiklehrer/innen:

Geschäftsstelle: DGymB
Wasserschieder Straße 1
55765 Birkenfeld/Nahe
Tel. (067 82) 98 86 92, Fax (067 82) 98 86 94
E-Mail: dgymbgs@t-online.de
www.dgymb.de
Vorsitzende: Cornelia M. Kopelsky

Deutscher Verband der Eislauflehrer und -trainer e.V.:

Geschäftsstelle: DVET
Bodenseestraße 23 a, 82194 Gröbenzell
Tel. (081 42) 78 40, Fax (081 42) 586 92
Präsident: Franz Pieringer

Deutscher Wellenreit Verband e.V.:

Geschäftsstelle: Georg Schloemer
Verdistr. 12, 50169 Kerpen
Tel. (022 73) 99 26 33
Fax (022 73) 99 26 32
E-Mail: gs@surf-dwv.de
www.surf-dwv.de
Präsident: Norbert Hoischen

Verband Deutscher Tauchlehrer e.V.:

Geschäftsstelle: VDTL
Gudensberger Str. 3, 34295 Edermünde
Tel. (056 03) 91 75 45, Fax (056 03) 91 75 46
E-Mail: info@vdtl.de
www.vdtl.de
Präsident: Hartwig Sachse