

# 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. (DSLTV)

# 10

Oktober 2007  
56. Jahrgang



**hofmann.**

# sportunterricht



herausgegeben vom  
Deutschen Sportlehrer-  
verband e. V. (DSL)

vereinigt mit

## KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

**Schriftleiter:** Dr. Norbert Schulz

**Redaktionskollegium:**

Prof. Dr. W.-D. Brettschneider

Prof. Dr. Klaus Cachay

Dr. Elke Creutzburg

Prof. Dr. Ulrich Göhner

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Michael Krüger

Herbert Stündl

Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

Dr. Bettina Wurzel

Helmut Zimmermann (Vertreter des DSLV)

**Schriftleiter der „Lehrhilfen“:**

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

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

**Manuskripte für den Hauptteil an:**

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

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

Besprechungen und

Besprechungsexemplare an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

Informationen, Termine an:

Herbert Stündl

Im Senser 5, 35463 Fernwald

**Erscheinungsweise:** Monatlich

(jeweils in der 2. Hälfte des Monats)

**Bezugsbedingungen:**

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 51.60

Sonderpreis für Studierende € 44.40

Sonderpreis für Mitglieder des DSLV € 44.40

Einzelheft € 5.- (jeweils zuzüglich Versandkosten). Mitglieder des DSLV Nordrhein-Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sportunterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vorliegen eines Nachsendeantrags nicht nach! Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift.

**Vertrieb:** siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-127

**Anzeigen:** siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-138

Telefax (0 71 81) 402-130

**Druck:**

Druckerei Hofmann

Steinwasenstraße 6–8, 73614 Schorndorf

**ISSN 0342-2402**

© by Hofmann GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe. Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

**Verlag:**

Hofmann GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

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

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

## Inhalt

## Jg. 56 (2007) 10

<b>Brennpunkt</b> .....	289
<b>Informationen</b> .....	290

---

<b>Beiträge</b>	Wolf-Dietrich Brettschneider, Albrecht Hummel: Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (7): Sportpädagogik .....	291
	Stefan König Koordinationstraining im Schulsport .....	301

---

<b>Zur Diskussion</b> .....	308
-----------------------------	-----

<b>Nachrichten aus den Ministerien</b> .....	312
--	-----

<b>Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband</b> .....	313
--	-----

<b>Zusammenfassungen</b> .....	319
--------------------------------	-----

---

<b>Lehrhilfen</b>	Sven Lange: Turnen in der Schule heute .....	1
	Heike Burkhard, Thomas Meyer: Entspannungstraining im Schulsport .....	7
	Henner Hatesaul: Kistenklettern .....	13

---

**Berichtigung:** Auf der Titelseite von Heft 9/2007 ist fälschlicherweise als Erscheinungsmonat der August angegeben. Es handelt sich natürlich um die September-Ausgabe.

**Beilagenhinweis:** Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegen Prospekte der Firma alpetour GmbH, 82319 Starnberg sowie des Deutschen Sportlehrerverbandes, 76829 Landau, bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

---

Titelbild Katja Schulz.

---

# Brennpunkt

## Chronisch krank ...

... und trotz aller Bemühungen nicht „heilbar“, erscheinen mir manche Auffälligkeiten bei der „schönsten Nebensache der Welt“, dem Sport: Die Fixierung auf wenige, aber werbe- und fernsehwirksame Sportarten, die Manipulation des Körpers durch Doping, die falschen ‚Vorbilder‘, die Diskrepanz zwischen dem olympischen Gedanken und der Realität (um nur wenige zu nennen) und auch ein überzogenes Überbietungsprinzip. Die Schule bleibt, trotz aller Bemühungen um Fairness, Miteinander, Verständnis und gegenseitige Hilfe, nicht unberührt davon.

Chronisch krank, und damit „auffällig“, sind inzwischen auch viele schulpflichtige Kinder. Durch Anfallsleiden, Allergien, Asthma, Diabetes, Herzerkrankungen oder andere Leiden ist ihr Leben als sporttreibende Schüler stark beeinträchtigt. Einzig die inzwischen immer mehr zunehmende Adipositas – auch eine chronische ‚Krankheit‘ – erregt bei Krankenkassen und Behörden große Aufmerksamkeit. Das Ausmaß, in dem chronische Krankheiten bereits in frühester Jugend festgestellt werden, bereitet Sorge.

Allzu häufig werden diese Kinder vom Arzt auf längere Zeit oder gar auf Dau-

er vom Sport befreit. Nicht immer sind für dieses Fernhalten von Bewegungs- und altersgemäßen Entwicklungsreizen medizinische Gründe ausschlaggebend. Manchmal wird der Wunsch nach Sportbefreiung von (besorgten) Eltern und manchen (entmutigten und stigmatisierten) Schülern selbst dem Arzt angetragen. Hilfreich wäre hier das von der Gesellschaft für Päd. Sportmedizin empfohlene Formblatt das allerdings selbst in Ärztekreisen zu wenig bekannt ist ([www.kinderjugendarztpraxis.de](http://www.kinderjugendarztpraxis.de)).

Man weiß, dass Bewegung, Spiel und Sport die Krankheitsbewältigung erleichtert, die körperliche Belastungsfähigkeit verbessern hilft, als Gradmesser für die Lebensqualität dient und oft auch eine wichtige Säule der Therapie darstellt. In den wenigsten Fällen ist deshalb bei Kindern mit chronischen Krankheiten eine generelle Sportbefreiung angebracht. Dazu bedarf es aber des Umdenkens:

- Ärztliche Sportbefreiungen sollten nur differenziert und zeitlich begrenzt erteilt werden und mit Informationen versehen sein, welche Belastungsformen für das jeweilige Kind besonders empfehlenswert und welche auszuschließen sind.

Auch die Schule (Lehrer und Mitschüler) muss sich bemühen, diesen Kindern das Sporttreiben und damit die für ein gesundes Selbstbewusstsein notwendigen Erfolgserlebnisse (wenn auch nur auf individuellem Niveau) zu ermöglichen:

- Die Lehrkraft muss über die Möglichkeiten und Risiken des Sporttreibens mit chronisch kranken Kindern informiert sein bzw. sich informieren.

- Dem Kind darf keine negativ besetzte Sonderposition zukommen; vor allem nicht bezüglich der Mitschüler („Bevorzugung“).

- Die Lehrkraft muss zur Bewegung motivieren, auch kleine Erfolge wahrnehmen und Möglichkeiten schaffen, dass, wenn auch in den Anforderungen

reduziert, eine Teilnahme am Sporttreiben möglich wird.

- Die Ziffernote kann durch eine Leistungsbeschreibung oder Teilnahmebescheinigung ersetzt werden.

- Nur informierte Mitschüler und Lehrer akzeptieren und verstehen, dass ein chronisch krankes Kind anders ist. Viel ist schon erreicht, wenn abfällige Bemerkungen unterbleiben.

Hilfen können nur angeboten werden, wenn Ärzte und Eltern bereit sind, der Schule bzw. der Sportlehrkraft Informationen zur Krankheit zukommen zu lassen: Welche Medikamente das Kind braucht (die es dabeihaben sollte), wie bei Notfällen zu reagieren bzw. wer zu benachrichtigen ist, welche Einschränkungen bezüglich der körperlichen Belastung vorliegen usw. Nur dann können in partnerschaftlicher Zusammenarbeit diese Kinder in einer möglichst ‚normalen‘ Situation ungezwungen und unbelastet den Sportunterricht genießen – dann werden auch sie Freude an der Bewegung empfinden.

Viel wird über Sport(unterricht) veröffentlicht. Verständliche Informationen für die Sport unterrichtenden Lehrkräfte zum Umgang mit chronisch kranken Schülern liegen allerdings kaum vor, obwohl deren Zahl zunimmt. Lediglich ein Kultusministerium (Baden-Württemberg) hat sich dieser Informationspflicht angenommen und eine Broschüre für Lehrkräfte erstellt. Bleibt zu hoffen, dass auch chronisch kranke Kinder möglichst in allen Schulen zukünftig eine ihren Möglichkeiten angemessene Bewegungsförderung erfahren und nicht „chronisch“ unberücksichtigt bleiben.



Heinz Lang

# Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Senser 5, 35463 Fernwald

## Kinder I(i)eben Sport

Das Innenministerium Nordrhein-Westfalen (NRW), das Hessische Ministerium des Innern und für Sport und die Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung veranstalten am 16. November 2007 eine ganztägige Tagung von 10 bis 18 Uhr zum Thema „Kinder I(i)eben Sport“ in der Philharmonie in Essen. Ziel dieser Veranstaltung ist es, zu ausgewählten Themenfeldern des Kindersports Stellung zu nehmen, auf gelungene Praxisprojekte hinzuweisen und im Sinne einer nachhaltigen Unterstützung des Sports auch neue Initiativen anzustoßen. Neben wissenschaftlichen Vorträgen werden auch Best-Practice-Modelle unter der Zielsetzung vorgestellt, welchen Beitrag der Sport zur individuellen Entwicklungsförderung und zur sozialen Integration leisten kann. Deshalb sind engagierte Personen aus den Bereichen Kindergarten, Grundschule, Vereine und Verbände, Wissenschaft und Politik die Hauptadressaten.

Kooperationspartner für diesen Kongress sind das Institut für Sportwissenschaften der Universität Duisburg-Essen, die Sportjugend NRW, der Westdeutsche Fußball- und Leichtathletikverband sowie die Deutsche Sportjugend. Ansprechpartner: Dr. Ulrike Kraus, Innenministerium NRW, Referat 85, Tel. 02 11/871-2416, E-Mail: Referat 85@im.nrw.de.

## Berufsschulsport

Im Rahmen der 15. Hochschultage Berufliche Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Nürnberg, 12.-14. März 2008) findet wieder die Fachtagung Berufsschulsport statt, bei der es Gelegenheit gibt, sich unter Fachleuten von Schule und Hochschule auszutauschen.

Thema: „Qualität im Sportunterricht an der Berufsschule ermöglichen und sichern“. In diesem Rahmen sind interessierte Fachkolleginnen und -kollegen aus Berufsschule und Universität einge-

laden, ihre Arbeit und Forschungsergebnisse vor- und zur Diskussion zu stellen. Angebote mit dem Thema und Abstract senden Sie an: Prof. Dr. Claudia Kugelmann, Institut für Sportwissenschaft und Sport, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg oder online unter [cakugelm@eww.uni-erlangen.de](mailto:cakugelm@eww.uni-erlangen.de).

Nähere Informationen zu den 15. Hochschultagen entnehmen Sie bitte der homepage [www.hochschultage-2008.de](http://www.hochschultage-2008.de).

## Freiwilligendienste im Schulsport

Um Anregungen für die Zusammenarbeit von Akteuren der Freiwilligendienste im Sport und Schulen zu geben, veranstaltete die Deutsche Sportjugend (dsj) am 20. September 2007 in Frankfurt am Main die Fachtagung „Freiwilligendienste im Sport bewegen Schule“, die Chancen und Risiken der Einbindung von Freiwilligen aus dem organisierten Sport in die (Ganztags-)Schule beleuchtete. Die Tagung hat sowohl neue Aufgaben- und Einsatzfelder für Freiwilligendienste und die damit verbundenen positiven Effekte aufgezeigt, als auch Freiwilligendienste als mögliche Impulsgeber für Schulen sowie insbesondere für den Schulsport beispielsweise durch die Etablierung neuer Sportarten vorgestellt. Nähere Informationen geben Dr. Jaana Eichhorn und Heike Hülse unter [fsj@dsj.de](mailto:fsj@dsj.de).

## Volunteers für LA-WM-2009

Die 12. IAAF Leichtathletik-Weltmeisterschaften vom 15. bis 23. August 2009 in Berlin sind ohne freiwillige Helferinnen und Helfer nicht durchführbar. Die so genannten Volunteers sollen dazu beitragen, beispielsweise die organisatorischen Abläufe auf den Wettkampfstätten und drum herum zu sichern. Sie prägen aber auch ganz entscheidend die Atmosphäre einer sportlichen Großveranstaltung und geben ihr quasi das Gesicht. Das Berlin Organising Committee (BOC) startet daher jetzt schon damit, das umfangreiche Volunteer-Programm zu erstellen. Zu einer ersten of-

fenen Informationsveranstaltung sind daher alle Interessierten eingeladen, die sich einen solchen ehrenamtlichen Einsatz bei der WM im August 2009 vorstellen können.

Weitere Informationen im Internet unter [www.berlin2009.org](http://www.berlin2009.org) oder per E-Mail: [apelt@berlin2009.org](mailto:apelt@berlin2009.org).

## Das gesunde Boot

Die Landesstiftung Baden-Württemberg, das Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen (FOSS) in Karlsruhe sowie mehrere Sportfachverbände haben das Gesundheitsförderprogramm „Komm mit in das gesunde Boot“ ins Leben gerufen. Die Inhalte basieren auf einem erprobten Bewegungsprogramm für Kinder von vier bis sechs Jahren.

Infos im Internet: [www.lsvbw.de/Sportjugend/Gesundheit](http://www.lsvbw.de/Sportjugend/Gesundheit).

## 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 Inneren und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und richtet sich an Menschen mit Migrationshintergrund.

Weitere Informationen über das Programm „Integration durch Sport“ unter [www.integration-durch-sport.de](http://www.integration-durch-sport.de).

## Ernährung und Bewegung

Gesunde Ernährung und regelmäßige Bewegung sind die besten Methoden, um Zivilisationskrankheiten vorzubeugen. Die Initiative „mach2“ motiviert die Menschen, gesünder zu leben und zeigt ganz konkret, wie sich optimale Ernährung und Sport ins alltägliche Leben integrieren lassen. Hinter „mach2“ stehen die Gmünder ErsatzKasse GEK und sechs Landessportbünde.

Informationen unter [www.mach2.de](http://www.mach2.de).

# Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (7)

## Sportpädagogik\*

Wolf-Dietrich Brettschneider, Albrecht Hummel

### 1 Einleitung

Die Sportpädagogik ist die **Berufswissenschaft** der Sportpädagogen, insbesondere der Sportlehrkräfte an Schulen – also der meisten Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift. Innerhalb der Lehramtsstudiengänge nimmt die Sportpädagogik insofern eine wichtige Position ein. Gilt dies jedoch auch für andere sportwissenschaftliche Studiengänge und wie ist es um ihre Akzeptanz und Bedeutung als Teildisziplin in der Sportwissenschaft bestellt? In welche Richtung gehen ihre Forschungsbemühungen und welche Forschungskonzepte werden favorisiert? Diesen und anderen Fragen versucht der vorliegende Beitrag nachzugehen und jeweils gebündelte Antworten anzubieten. Damit wird die Reihe der „Trends und Orientierungen“ der wichtigsten Disziplinen bzw. Arbeitsfelder der Sportwissenschaft in dieser Zeitschrift fortgesetzt (vgl. dazu die bereits erschienenen Beiträge von Krüger, 2006 und Scherler, 2006 etc.).

Unser Beitrag gliedert sich im Anschluss an diese Einleitung in Abschnitte, bei denen die jeweiligen Autoren\* die Auffassung vertreten, dass sie für die Kennzeichnung disziplinärer Entwicklungsprobleme der Sportpädagogik von besonderer Bedeutung sind. Insgesamt dominiert hierbei eine problemorientierte Betrachtungs- und Darstellungsweise.

Das Ansinnen einer möglichst vollständigen Deskription der disziplinären Entwicklung wurde von Anfang an zurückgewiesen, denn die damit verbundenen Leistungen hätten ein eigenes Forschungsprojekt erforderlich gemacht. Insofern setzen sich die nachfolgenden Abschnitte selbstver-

ständig dem Vorwurf der Unausgewogenheit, der tendenziellen Selektivität sowie der unzulässigen Reduktion und Verallgemeinerung aus. Dessen sind sich die Verfasser bewusst und lassen sich dennoch von dem Bemühen leiten, wesentliche Trends und Orientierungen anhand ausgewählter Entwicklungslinien und -probleme zu markieren. Die Ausführungen sind so knapp und pointiert wie möglich gehalten, ebenso die angeführten Beispiele, die stellvertretend für andere Werke stehen. Mit Literaturhinweisen ist, mit Blick auf unsere Leserschaft, eher sparsam verfahren worden.

### 2 Selbstverständnis und Stellung in der Sportwissenschaft

Der Sportpädagogik oder treffender den Sportpädagogen wurde wiederholt vorgeworfen, dass sie sich zu sehr mit sich selbst beschäftigen. Beispielsweise im Kontext der interessanten Diskussion zum disziplinären Status der Sportpädagogik innerhalb der Sportwissenschaft von D. Kurz und K. Scherler (1992). Vorausgesetzt, dass dieser Vorwurf zutreffend ist, bleibt festzustellen, dass die bisherige Beschäftigung mit sich selbst nicht allzu viel zur Klärung ihres Selbstverständnisses beigetragen hat, denn dieses besitzt nach wie vor wenig Kontur. Im Ensemble der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen genießt die Sportpädagogik kein allzu hohes wissenschaftliches Ansehen (vgl. bereits Brehm & Kurz, 1987) und unter wissenschaftstheoretischen Aspekten hat sie sich nach R. Prohl (1999, S. 211) „zwischen alle Stühle gesetzt“.

Dieser Zustand der Sportpädagogik steht im deutlichen Widerspruch zur Expansion realer sportpädagogischer Prozesse im Kontext gesamtgesellschaftlicher Sportentwicklungen. Die Sportpädagogik hat von den Megatrends der gesellschaftlichen Sportentwicklung – Sport hier durchaus verstanden als sportive Bewegungskultur im weiteren Sinne – und den damit einhergehenden, pädagogisch intendierten, real stattfindenden Vermittlungsprozessen bzw. Lehr-Lernprozessen nur unzureichend partizipiert und ebenso ungenügend davon als Forschungs- und Lehrdisziplin profitiert. Die Entfernung der disziplinären Entwicklung der Sportpädagogik von der übergreifenden realen Sportentwicklung und der damit verbundenen Expansion sportpädagogischer Prozesse kann zurückblickend als eines der Kardinalprobleme und Versäumnisse der Sportpädagogik der 70er und 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts bewertet werden. Diese Einschätzung kann durch die in den 1990er Jahren verstärkte Hinwendung zu sportpädagogischen Themen im Bereich der vorschulischen Bildung, des Alterssports, des Behindertensports oder auf dem Gebiet des Nachwuchsleistungssports relativiert werden. Das betrifft insbesondere die Gewinnung empirischer Erkenntnisse durch sozial- und verhaltenswissenschaftliche Untersuchungen (vgl. hierzu Abschnitt 5). Damit wurden wichtige Grundlagen und bedeutsame Orientierungen für eine noch zu leistende sportpädagogische Theoriebildung erarbeitet. Defizitär sind nach wie vor die empirisch fundierten Einsichten in die Konfigurations- und Verlaufsstrukturen dieser (außerschulischen) sportpädagogischen Prozesse sowie zu deren Qualität und Wirksamkeit. Insgesamt bleibt

\* Zu den Unterpunkten 3 und 7 konnten dankenswerterweise schriftliche Zuarbeiten von Detlef Kuhlmann Verwendung finden; die Kapitel 5 und 6 stammen aus der Feder des erstgenannten, die Kapitel 2 und 8 aus der des zweitgenannten Autors.

zu konstatieren, dass das Selbstverständnis der Sportpädagogik nachhaltig durch seine Fokussierung auf den Sport geprägt ist und hier wiederum durch eine Konzentration auf die Sinn- und Begründungsfragen des Schulsports. Diese Ausrichtung mag man gutheißen, man kann sie aber auch als eine entwicklungs lähmende Selbstbeschränkung interpretieren.

Neben dieser Entwicklung fand ein nur schwer nachvollziehbares Auseinanderdriften von ‚Pädagogischem‘ und ‚Sportlichem‘ statt. Das ‚Pädagogische‘ wurde zum Additivum, welches zusätzlich zum Sport hinzukam. Damit ging eine Vernachlässigung der inhaltlichen sowie der methodischen und organisatorischen Aufbereitungsqualität des Sports einher und deren Übersetzung in eine pädagogische Aufgabenkultur für sportpädagogische Prozesse. Das Verständnis des Sports – lediglich als ‚Anlass‘ oder ‚Gelegenheit‘ – beförderte Tendenzen einer Sozialpädagogisierung der Sportpädagogik. Aktuelle Ansätze einer Inklusionspädagogik (z. B. R. Laging, 2007) im Rahmen der Ganztagschulentwicklung bedürfen diesbezüglich einer kritisch konstruktiven Reflexion.

Ein anderes Phänomen zeigt sich in dem Bestreben, die Sportpädagogik in einer Bewegungspädagogik aufgehen zu lassen (vgl. S. Größing, 1996), was durch die Annahme gestützt wird, dass die traditionelle sportive Bewegungskultur durch eine neue nicht-sportive Bewegungskultur abgelöst wird, in welcher der sportartorientierte Sport bestenfalls eine untergeordnete Stellung einnimmt. Der von Sportpädagogen ‚pädagogisch genutzte Sport‘ war häufig nur noch ‚Anlass‘ und ‚Gelegenheit‘ für sportexterne pädagogische Vorhaben und wurde somit zum austauschbaren ‚Mittel‘. Diese Mittelbarmachung sportiver Inhalte für sportexterne pädagogische Zwecke, durchaus positiv im Sinne einer pädagogischen Instrumentalisierung gemeint und von der Intention geleitet, die omnipotente pädagogische Bedeutsamkeit des Sports verstärkt herauszustellen, bediente geradezu gegenläufige Trends hinsichtlich der Austauschbarkeit des Sports. Dies wird an der Institution Schule besonders deutlich: „Immer wenn Sportunterricht seine Lerninhalte als austauschbare Mittel behandelt, läuft er Gefahr, selbst dem Aus-

tausch anheimzufallen“ (H.-J. Schaller, 1992, S. 16).

Die Frage nach dem Selbstverständnis einer Wissenschaftsdisziplin erfordert immer die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, unter denen diese Frage zu beantworten ist: Erstens zielt diese Frage auf das Verständnis des *Gegenstandes* der Disziplin und der bevorzugten *Methoden* bezüglich der disziplinären Bearbeitung dieses Gegenstandes. Zweitens berührt die Frage nach dem Selbstverständnis einer Wissenschaftsdisziplin immer auch die Frage nach dem *funktionalen Grundverständnis* in Lehre und Forschung sowie gegenüber der Politik und Praxis. Es ist die Frage nach den selbst gestellten oder auferlegten *Aufgaben* dieser Disziplin. Drittens wird das Selbstverständnis der Sportpädagogik wiederum nachhaltig durch den disziplinären Status, durch die Reputation der Sportpädagogik in der sportwissenschaftlichen Forschung und Lehre sowie durch die Berücksichtigung sportpädagogischer Kompetenzen in akademischen Karrieren von Sportwissenschaftlern beeinflusst.

Nach O. Grupe und M. Krüger (1997, S. 22) bezeichnet Sportpädagogik „sowohl die pädagogische Praxis im Sport als auch die wissenschaftliche Theorie dieser Praxis“. Die Sportpädagogik untersucht nach Grupe und Krüger (1997) absichtsvolle Erziehungsprozesse im Kontext von Spiel und Sport sowie erzieherische Transfereffekte durch systematisches Spielen und Sporttreiben. K. Scherler (1992, S. 160) plädiert in ähnlicher Richtung für eine disziplinär ausgerichtete Sportpädagogik, die ihren Gegenstand in der „Bildung und Erziehung des Menschen im und durch Sport“ sieht.

Dieses gegenstandsbasierte disziplinäre Selbstverständnis verweist die Sportpädagogik nicht zwangsläufig auf die „bildungstheoretische Ebene“ und auf eine damit einhergehende Reduktion auf Ziel-, Sinn- und Begründungsfragen. Mit den hier zitierten, durchaus plausiblen Gegenstandsbestimmungen der Sportpädagogik werden die Unbestimmtheiten, die Mehrdeutigkeiten des Sport-, Bildungs- und Erziehungsbegriffes, die funktionale Öffnung der Sportpädagogik („im“ und „durch“) sowie die Praxis- und die Theorieebene in das Gegenstandsverständnis einbezogen.

Es ist aufschlussreich, dass in der lesenswerten wissenschaftstheoretischen Grundlegung der aktuellen Sportpädagogik von R. Prohl (1999) eine Auffassung von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) herangezogen wird, um dem Selbstverständnis der modernen Sportpädagogik zumindest näherungsweise so etwas wie Struktur, Ordnung und Orientierung zu verleihen. J. F. Herbart (1902, S. 69) schreibt: „Die Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der Philosophie und Psychologie; diese zeigt das Ziel der Bildung, jene die Mittel, die Wege und die Hindernisse.“

Dieses Herbart'sche Theorem durchzieht die weiteren Darlegungen von R. Prohl in zweifacher Hinsicht: Zum einen wird die Herbart'sche Position herangezogen, um zwischen einer *bildungstheoretischen* Perspektive der Sportpädagogik und einer *erziehungswissenschaftlichen* Perspektive der Sportpädagogik zu unterscheiden. Zum anderen dient diese Position zur Begründung einer *disziplinären Abgrenzung* zwischen *Sportpädagogik*, *Sportdidaktik* und *Sportmethodik*.

Obwohl R. Prohl explizit von einer bildungstheoretischen *und* einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Sportpädagogik schreibt, wird die Sportpädagogik dennoch ihrerseits primär der bildungstheoretischen Perspektive zugeordnet und nach dieser Logik folgerichtig die Sportdidaktik primär der erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Diese paradigmatische Zuordnung hat weit reichende Konsequenzen: Gemäß dieser Zuordnung soll es in der Sportpädagogik vorrangig darum gehen, „nach dem Sinn und der Begründbarkeit des Erziehungs- und Bewegungshandelns zu fragen und, soweit sie dies vermag, zu Antworten zu gelangen“ (R. Prohl, 1999, S. 18). Die Sportpädagogik soll also nach dem Sinn und der Begründbarkeit fragen und Antworten geben. Die Leitfrage einer so verstandenen Sportpädagogik soll demgemäß „Wozu?“ lauten. Wiederum bezogen auf das Herbart'sche Theorem dreht sich danach in der Sportpädagogik alles mehr oder weniger um die Zieldimension sportpädagogischer Prozesse. Um die „Mittel, Wege und Hindernisse“ im Herbart'schen Sinne sollen sich dann die Sportdidaktik und die Sportmethodik kümmern.

Die Unterscheidung einer bildungstheoretischen von einer erziehungstheoretischen Ebene impliziert eine Zuordnung und eine gewisse Arbeitsteilung von Sportpädagogik einerseits und Sportdidaktik andererseits. Diese Arbeitsteilung spaltet jedoch die realen sportpädagogischen Prozesse in eine abgehobene Ziel- und Begründungsebene und in eine praxisbezogene inhaltliche sowie methodisch organisatorische Umsetzungsebene. Der Gesamtzusammenhang sportpädagogischer Prozesse wird damit in Frage gestellt und gestört.

Ganz anders, wenn man diesen Gesamtzusammenhang bewahrt und sportdidaktische Prozesse als Spezialfall sportpädagogischer Prozesse betrachtet. Gewissermaßen als speziellen Konfigurationstyp sportpädagogischer Prozesse, wie sie im Kontext unterrichtlicher Organisationsformen an der Institution Schule im Rahmen fachgebundener Lehr-Lernaktivitäten zu beobachten sind.

Natürlich ist es grundsätzlich möglich, dem Selbstverständnis der Sportpädagogik eine strenge Unterscheidung von Bildungstheorie einerseits und Erziehungstheorie andererseits zu unterlegen: „Bildungstheorien beschreiben die wünschenswerten Zustände des Individuums und fordern, dass diese herbeigeführt werden sollen. Wie das geschehen kann und was Erzieher zu ihrer Verwirklichung tun sollen, bleibt Erziehungstheorie zu sagen überlassen“ (K. Scherler, 1988, S. 55).

Die besondere Wertschätzung K. Scherlers genießt dabei – was aus der Perspektive eines Sportdidaktikers gut nachvollziehbar ist – die Entwicklung anwendungsorientierter Erziehungstheorien. „Bildungstheoretiker entwerfen die schönsten Menschenbilder, und trotzdem sind Erzieher mit der Erziehung junger Menschen von ihrer Wissenschaft im Stich gelassen“ (Scherler, 1988, S. 55). Diese pointierenden Positionen verweisen auf die grundsätzliche Problematik der Trennung von Erziehungs- und Bildungstheorie einerseits und insbesondere der daraus abgeleiteten Trennung von Sportpädagogik und Sportdidaktik andererseits.

Ein daraus resultierendes Selbstverständnis der Sportpädagogik, welches sich im Denken und in zahlreichen Veröffentlichungen von nicht wenigen Sportpädagogen nieder-

schlägt, erlaubt das verständnisvolle Nachvollziehen von vorliegenden Einschätzungen der Sportpädagogik bezogen auf deren Forschungsleistungen; Einschätzungen, wie sie beispielsweise von D. Kurz und W. Brehm (1987) vorgenommen wurden und wonach es sich bei der Sportpädagogik um eine wenig angesehene Disziplin, gemessen an ihrem wissenschaftlichen Output, und um eine noch nicht ernst genommene Disziplin im Kanon der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen handelt. Angesichts der gegenwärtig vorherrschenden Bewertungskriterien in der Forschungsförderung und Forschungspolitik innerhalb und außerhalb der Universitäten sowie eingedenk der akademischen Auswahlkriterien in Personal- und Berufungskommissionen ist dieses in den letzten Jahrzehnten noch weiter konturierte Selbstverständnis der Sportpädagogik hochproblematisch.

Die eingangs exemplarisch aufgezeigte *Interpretation* des Herbart'schen Theorems von Pädagogik als Wissenschaft führt zu einer überzogenen disziplinären Fragmentierung realer sportpädagogischer Prozesse, zur Fokussierung der Sportpädagogik auf das Segment Ziel und auf die Frage nach Sinn und Begründung dieser Ziele. Diese Fokussierung begünstigt eine Tendenz aufsteigender Abstraktion bei gleichzeitiger Entfernung von der Praxis.

Gleichwohl erlaubt die Herbartsche Position auch eine ganz andere Interpretation! Die doppelte Abhängigkeit der Pädagogik als Wissenschaft von der Philosophie einerseits und der Psychologie andererseits muss nicht zwangsläufig innerhalb der Sportpädagogik in der Form von zwei zu unterscheidenden Perspektiven, der bildungstheoretischen und der erziehungswissenschaftlichen, fortgeführt werden und erst recht als Grundlage für eine lebensfremde Trennung von Sportpädagogik und Sportdidaktik dienen! Die Sportpädagogik kann sich durchaus als konstruktiv-synthetisierende Wissenschaft verstehen, welche darum bemüht ist, den in der Praxis unlösbaren Zusammenhang zwischen Zielen, Mitteln, Wegen und Hindernissen auf theoretischer Ebene abzubilden, zu konstruieren und immer wieder erneut herzustellen. Der gegenständliche Bezugspunkt dafür sind die realen sportpädago-

gischen Prozesse in einer geradezu explosionsartig expandierenden sportiven Bewegungskultur. In dieser Logik sollte sich das funktionale Grundverständnis der Sportpädagogik in Richtung einer ‚Berufswissenschaft‘ für Sportpädagogen entfalten, um deren professionelles sportpädagogisches Handeln im Rahmen ganz unterschiedlicher sportpädagogischer Prozesskonfigurationen wissenschaftlich zu begründen, zu orientieren und anzuleiten.

Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass sich das Selbstverständnis der Sportpädagogik – orientiert am bislang veröffentlichten Selbstverständnis der Sportpädagogik – im Kern wie folgt zeigt: „Sportpädagogik ist (...) eine Begründungs-, Orientierungs-, Tatsachen- und Beratungswissenschaft. Sie stellt und bearbeitet Fragen nach dem Sinn und der Wirklichkeit des Handelns im Rahmen der Bewegungskultur unter Berücksichtigung der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen. Die Sportpädagogik umfasst problemgeschichtliche, bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ (R. Prohl, 1999, S. 20).

Die hier aufgezeigten exemplarischen aber nicht untypischen Beschreibungen des Selbstverständnisses der Sportpädagogik verweisen auf die insgesamt schwierige Situation, in welche sich die deutsche Sportpädagogik in den letzten Jahrzehnten hineinmanövriert hat. Aufgrund ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung und des daraus abgeleiteten Selbstverständnisses hat sich die deutsche Sportpädagogik, wie R. Prohl (1999, S. 211) völlig zutreffend anmerkt, „zwischen alle Stühle gesetzt“. Dieses *zwischen allen Stühlen sitzen* markiert R. Prohl (1999, S. 211) wie folgt: „Zieht sie sich auf die anthropologisch-geisteswissenschaftliche Position zurück, so verfällt sie eben der Kritik der Empirielosigkeit und Praxisferne, die bereits zur Ablösung der bildungstheoretischen Leibeserziehung geführt hat. Knüpft sie als Erziehungswissenschaft an die kritisch-rationalistische Wissenschaftsauffassung anderer sportwissenschaftlicher Teildisziplinen an und betreibt allein empirische Tatsachenforschung, so verliert sie ihren charakteristischen Gegenstandsbereich im Spannungsfeld zwischen Werten und Tatsachen. Sportpädagogik unterscheidet sich

dann nicht mehr von sportpsychologischer und sportsoziologischer Forschung. Versteht sie sich in erster Linie als Sportdidaktik, die aufgrund pädagogischer Wertvorstellungen konkret in die Praxis der Bewegungskultur eingreift, dann wird sie als vorwissenschaftliche Praxeologie abgetan.“

Auch die Einschätzung von E. Meinberg (1979, S. 25) „(...) die Probleme der gegenwärtigen Theorie der Sportpädagogik sind zu einem großen Teil die unbewältigten Probleme der Theorie der Leibeseziehung“ mag zwar zutreffen, ist aber für die weitere Entwicklung der Sportpädagogik wenig konstruktiv und förderlich. Letztlich steht die Sportpädagogik vor der grundsätzlichen Entscheidungsfrage, ob sie in diesem Dilemma *zwischen allen Stühlen zu sitzen* bei Strafe ihrer weiteren Marginalisierung weiter verharren will, oder ob sie den Willen aufbringt, im Zuge einer realistischen Wende und strategischen Neuorientierung zu neuen wissenschaftlich disziplinären Ufern aufzubrechen.

### 3 Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft

Die Sportpädagogik verfügt über zahlreiche Schwesterdisziplinen, wie z. B. die Sportsoziologie und die Sportpsychologie. Ihre Mutterdisziplin ist die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik (vgl. dazu z. B. die Übersicht in Balz & Kuhlmann, 2006, S. 27). Diesbezüglich sind einige Fra-

gen zu beantworten. Wie steht es eigentlich um die Beziehung zwischen Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft? Welche „Trends“ haben sich zwischen Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft im Laufe der Zeit entwickelt? Oder noch deutlicher: Mit welchen „Orientierungen“ haben sich beide wechselseitig befruchtet? Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, erste vorläufige Antwortversuche auf diese Fragen vorzulegen.

Die Sportpädagogik hat in der Erziehungswissenschaft keinen guten Ruf (was jedoch nicht zwingend gegen die Sportpädagogik sprechen muss). Diese Einschätzung ist der Sportpädagogik bereits in die „Geburtsurkunde“ geschrieben worden und zwar anlässlich der Tagung zur Gründung der Sektion Sportpädagogik in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) im Jahre 1987 in Bielefeld (vgl. dazu den Beitrag mit wissenschaftspolitischen Provokationen von Kurz, 1987). Als Indikator werden dabei u. a. sportpädagogische Publikationen im offiziellen Organ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) angeführt, die es damals nicht gab und die es heute, schaut man sich die jüngeren Jahrgänge der Zeitschrift an, ebenfalls eher wenig bis gar nicht gibt. Die Sportpädagogik hatte und hat demnach bis heute das Problem, in der Erziehungswissenschaft „einen deutlichen und anerkannten Platz zu finden“ (Kurz, 1990, S. 243). Dieser Platzfindungsprozess ist bislang keineswegs abgeschlossen; der Ausgang weiterhin offen.

In seiner kleinen Einführung in die Erziehungswissenschaft entwirft D. Lenzen (1999) eine Struktur der Erziehungswissenschaft mit insgesamt sieben Dimensionen. Es geht demnach in der Erziehungswissenschaft um: (1) die *Fachrichtungen* als größte strukturelle Einheiten (z. B. Sozialpädagogik), (2) um die *Fächer* als meist kleinere Forschungs- und Studienbereiche mit Wahlpflichtcharakter (z. B. Medienpädagogik), (3) um die *Bildungs- und Erziehungsfelder* als jene Aufgaben, die zu den unterschiedlichen Berufstätigkeiten von Pädagogen gehören können (z. B. Verkehrserziehung). Diese ersten drei Dimensionen sind hierarchisch zu verstehen im Vergleich zu dem, was die vier weiteren Dimensionen beinhalten – nämlich: (4) die *erziehungs-*

*wissenschaftlichen Konzeptionen* als Theorien oder Sichtweisen, mit denen die ersten drei Dimensionen betrachtet und bearbeitet werden können (z. B. Kritische Erziehungswissenschaft), (5) die *pädagogischen Lehren* als normative Vorstellungen darüber, wie Mensch und Gesellschaft auszusehen haben (z. B. Marxistische Pädagogik), (6) die *pädagogischen Grundvorgänge* als wesentliche Formen des pädagogischen Handelns in den unterschiedlichen Praxisfeldern (z. B. Unterricht); und schließlich nennt er (7) die *benachbarten Disziplinen/Hilfswissenschaften*, die meist Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge sind, allerdings vom Boden der Mutterdisziplin betrieben werden, aber dennoch in beträchtlicher Nähe zur Erziehungswissenschaft stehen. In dieser letzten Dimension beginnt die Aufzählung bei der Psychologie und der Soziologie, ferner gehören die Anthropologie und die Fachdidaktiken dazu. Sie endet schließlich mit der Religionspädagogik und der Sportpädagogik, was darauf hindeutet, dass die Sportpädagogik weniger als benachbarte Disziplin, sondern wohl eher als eine **Hilfswissenschaft** verstanden wird. Es gibt durchaus Stimmen, die empfehlen, dieser Zuordnung der Sportpädagogik als Hilfswissenschaft nicht zu viel Aufmerksamkeit zu schenken. Andererseits lässt sich über jenen historisch nachweisbaren „Trend“ nicht hinwegsehen.

Der Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik wurde in jüngster Zeit von E. Beckers thematisiert und erörtert: „Der Stellenwert der Sportpädagogik innerhalb der Mutterdisziplin Erziehungswissenschaft ist ernüchternd gering“, so Beckers (2001, S. 25). Dafür wird die traditionelle Körperdistanz im abendländischen Denken als eine Ursache herangezogen. Der niedrige Stellenwert der Sportpädagogik wird belegt durch unzulängliche Ausweisungen sportpädagogischer Begriffe in erziehungswissenschaftlichen Texten, Lexika und Enzyklopädien. Eine weitere Ursache für das geringe Ansehen der Sportpädagogik sieht E. Beckers (2001, S. 27) darin, „(...) dass sich Sportpädagogik häufig auf didaktische Aufgaben bei der Vermittlung vorgegebener sportlicher Fertigkeiten hat reduzieren lassen und insgesamt



W.-D. Brettschneider Albrecht Hummel

Anschriften:

Prof. Dr. W.-D. Brettschneider  
Universität Paderborn  
Department Sport & Gesundheit  
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Albrecht Hummel  
Techn. Universität Chemnitz  
Institut für Sportwissenschaft  
Thüringer Weg 11, 09126 Chemnitz



wenig Neigung zeigt, sich der Diskussion um zeitgemäße Begründung der Ziele des Faches Sport zu stellen (...). Zu prüfen ist ebenso, inwieweit die Beschränkung auf eine pragmatische Sportpädagogik mit ihrem Ziel der Handlungsfähigkeit im Sport die Ausklammerung pädagogischer Fragestellungen begünstigt und damit die Distanz zur Erziehungswissenschaft vergrößert hat.“ Das von E. Beckers entworfene Selbstverständnis der Sportpädagogik bleibt auf die Institution Schule fokussiert und wird vom doppelten Auftrag der Institution Schule unter Verweis auf H. v. Hentig (1985, S. 194) abgeleitet, nämlich „auf die Gesellschaft vorzubereiten wie sie ist und der kommenden Generation die Möglichkeit zu eröffnen, die Welt umzugestalten“. Von diesem ‚Doppelauftrag‘, der bereits in hervorragender Weise von F. E. D. Schleiermacher in seinen Vorlesungen (1826) zur Theorie der Erziehung herauspräpariert wurde, werden unter Verweis auf die Dimension Erziehung (‚Vermittlung der Muster geformten Verhaltens‘) und auf die Dimension Bildung (‚Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstgestaltung unter Einschluss des selbstbestimmten Umgangs mit diesen Mustern‘) von E. Beckers die ‚zwei Aufgaben pädagogischen Handelns‘ hervorgehoben und diese wiederum in Bezug zu ‚zwei Ebenen des Sports‘ gesetzt: Sport einmal als ‚kulturell, gesellschaftliche Lebenswelt‘ und Sport zum anderen als ‚leibgebundene Nahtstelle zwischen Ich und Welt‘.

Diese Entfaltung des Selbstverständnisses von Sportpädagogik kann sich in mehrfacher Hinsicht als problematisch erweisen: Die Sportpädagogik bleibt zum einen auf die Institution Schule beschränkt und dort wiederum auf die Ziel- und Begründungsebene. Zum anderen wird die Position zum Doppelauftrag der Institution Schule dann einseitig interpretiert, wenn die ‚Ermächtigung‘ der Schüler zweitrangig und pädagogisch marginalisiert wird. Die Vorbereitung der heranwachsenden Generation auf den gesellschaftlichen Sport ‚wie er ist‘ und auf die qualifizierte Teilhabe an diesem Sport ist eine sportpädagogische Aufgabe ersten Ranges, die keine Nachrangigkeit verdient. Und die qualifizierte Vorbereitung auf die Teilhabe an der Sportwelt ‚wie sie ist‘ ist eine unabdingbare, unumgehbare Voraussetzung für die Eröffnung

der Möglichkeit, diese vorgefundene Sportwelt durch wissenschaftlich aktive, selbstbestimmte Mitgestaltung umzugestalten.

Ein Zwischenfazit: Wenn darüber Konsens besteht, dass die Sportpädagogik u. a. die Aufgabe hat, mit den Mitteln und Möglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport nach Lösungen für Erziehungs- und Bildungsaufgaben (nicht nur, aber auch und gerade in der Schule, resp. im Schulsport) zu suchen, dann kann sie „auch der Erziehungswissenschaft wertvolle Beiträge bei der (Wieder-)Entdeckung des lange Zeit übersehenen Körpers“ (Beckers, 2001, S. 33) liefern. Die Sportpädagogik sollte ein selbstverständlicher Teilbereich der Erziehungswissenschaft sein und vermehrt Trends setzen und Orientierungen geben, um mehr zu sein als nur eine „Hilfswissenschaft“. Notwendig dazu sind allerdings wissenschaftliche Studien zu Fragen der Erziehung zum und durch Sport, die den Anforderungen einer modernen Erziehungswissenschaft entsprechen und den dort geltenden Forschungsstandards genügen. Dieses ist offensichtlich nur selten der Fall.

#### 4 Sportpädagogik und Anwendungsfelder

Die Sportpädagogik kann – was nicht selbstverständlich ist – als die Berufswissenschaft für (zukünftige) Lehrkräfte im Sport angesehen werden. Traditionell ist sie somit am Sport in der Schule orientiert. Aber ist die Schule bzw. der Schulsport ihr alleiniges Anwendungsfeld? Muss sich nicht die Sportpädagogik in gleicher Weise auf Bewegung, Spiel und Sport von ganz jungen Menschen (z. B. in der Vorschulerziehung) bis hin zu den Hochbetagten (z. B. als Sportgeragogik) widmen? Und: Wie steht es eigentlich aus Sicht der Sportpädagogik um kommerzielle Sportanbieter oder um diejenigen, die primär dem passiven Sportkonsum zugeneigt sind – sei es als friedliche oder randalierende Fans oder als permanente Mediennutzer des sportlichen Geschehens? Das gesamte Ausmaß der sportpädagogischen Anwendungsfelder, die sich zunehmend durch Professionalisierung und Verberuflichung auszeichnen, ist noch nicht systema-

tisch erschlossen. Einen Hinweis auf die sich gegenwärtig vollziehenden sportpädagogischen Trends bietet ein Systematisierungsansatz, der zwischen ‚Lebenslaufperspektive‘ und ‚Zielgruppenorientierung‘ unterscheidet (vgl. Haag & Hummel, 2001, S. 365 ff.). Eine Beschleunigung erhielt diese Ausdifferenzierung sportpädagogischer, beruflicher Handlungsfelder durch die Entwicklung neuer sportwissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses. In diesem Kontext werden gegenwärtig vielfältige modulare sportpädagogische Lehrangebote für unterschiedliche Anwendungs- bzw. Berufsfelder erarbeitet. Im Rahmen der Akkreditierung dieser neuen Studiengänge werden aber auch die Grenzen der Beitragsfähigkeit sportpädagogischer Module erkennbar, wenn die Absolventen dieser Studiengänge auf Berufsfelder der Institution Schule vorbereitet werden sollen.

#### 5 Sportpädagogik und Forschungsleistungen

Wenn nach den Forschungsleistungen der Sportpädagogik und den sie leitenden Forschungsprogrammen gefragt wird, ist eine wichtige Einschränkung zu machen. Analysiert wird im Folgenden ausschließlich die *empirisch-analytisch* orientierte Sportpädagogik, während die eher in der geisteswissenschaftlichen Tradition verankerte *normative* Sportpädagogik und ihre hermeneutische Forschungsrichtung keine Berücksichtigung findet. In der vorgenommenen Beschränkung spiegeln sich keineswegs Präferenzen wider; sie erfolgt aus pragmatischen Gründen.

Wenn die Sportpädagogik als sozialwissenschaftlich aufgeklärte und empirisch-analytisch verfahrenende Wissenschaftsdisziplin und ihre Forschungsleistungen in den Blick genommen werden, wird auf eine Unterscheidung von Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung verzichtet. Die Grenze zwischen beiden Forschungsrichtungen ist fließend. Beide verfolgen letztlich das gleiche übergeordnete Ziel: nämlich Erkenntnisgewinn, Generierung von Wissen und Erweiterung der the-

oretischen Kapazität im Hinblick auf eine Unterstützung sportbezogener Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Zur systematischen Beantwortung der Frage nach dem „state of the art“ der sportpädagogischen Forschung dient ein Kategorienraster, das sich aus dem Gegenstandsfeld der Sportpädagogik herleiten lässt. Wenn sich die Sportpädagogik mit Fragen der Erziehung zum und durch Sport befasst, dann sind als Forschungsfelder zum einen alle Orte zu berücksichtigen, an denen Bewegung, Spiel und Sport entwicklungsrelevant werden – also alle Settings von der Familie und dem Kindergarten über die Schule und den Sportverein bis hin zur Straße als Sportarena. Als Untersuchungsgruppen kommen Menschen und ihre körperlichen bzw. sportlichen Aktivitäten in den verschiedenen Lebensabschnitten in Betracht – also von den spielenden Kindern im Vorschulalter über Heranwachsende im Jugendalter, die an sportiver Leistung interessiert sind, bis zu Erwachsenen, neuen Alten und hochbetagten Menschen, in deren Wahrnehmung die Erhaltung von Gesundheit eine dominante Rolle spielt. Die genannten Forschungsgebiete sind unterschiedlich weit erforscht; entsprechend unterschiedlich sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse auch in qualitativer Hinsicht.

Es scheint plausibel, die Leistungen der Sportpädagogik in erster Linie in der Erforschung des Sports in der Schule zu suchen – also als Schulsportforschung und Unterrichtsforschung. Auf den ersten Blick scheint dieses Forschungsfeld gut „beackert“ zu sein. Neben kleineren und regional ausgerichteten Untersuchungen zur Situation des Sports an der Schule gibt es eine repräsentative Studie zum Schulsport in Deutschland, deren Design und zugrunde liegende Auswertungsstrategie an den großen internationalen Bildungsstudien wie PISA oder TIMSS orientiert ist (DSB, 2006). Über Schüler und Schülerinnen im Sportunterricht und ihr Lehrpersonal liegen detaillierte Befunde vor (Miethling & Krieger, 2004; Hummel & Schierz, 2006); zur Auswertung von Sportunterricht als Interaktionsgeschehen existieren ebenfalls exzellente Beispiele (u. a. Scherler, 2004). Aber das wohl wichtigste Forschungsfeld, das nach Effekten des Sports in der Schule fragt, liegt nach wie vor

brach. Gemessen an den zahlreichen Artikeln zur Bewegten Schule etwa wissen wir über deren Wirksamkeit fast nichts oder zumindest sehr wenig. Wirkungsanalysen zum Sportunterricht sind Mangelware. Untersuchungen, die Sportunterricht und außerunterrichtlichen Sport hinsichtlich ihres Beitrags zur Entwicklung des Schulklimas oder im Kontext der Schulentwicklung untersuchen, sind erst ansatzweise erkennbar.

Nur rudimentär sind die Befunde, die zu den für die Legitimation des Sportunterrichts wichtigen Fragen nach den Zusammenhängen von sportlicher Betätigung und individueller Entwicklung in all ihren Facetten vorliegen. Aktuelle Studien, die belastbare Befunde zur Belastung von Sportlehrern und -lehrerinnen oder zur (Un-)Wirksamkeit von Sportlehrplänen aufweisen können, stehen ebenfalls auf der Wunschliste.

Unter der Voraussetzung, dass Bewegung, Spiel und Sport für die Sportpädagogik nicht nur in pädagogischen Institutionen Forschungsrelevanz besitzen, sondern überall dort, wo sie entwicklungswirksam werden können, geraten vor allem der Kinder- und Jugendsport im Verein, der (Hoch-)Leistungssport im Heranwachsendenalter und auch die unorganisiert betriebenen Sportaktivitäten „auf der Straße“ in den Blick – nicht zuletzt, weil Umfang und Intensität der sportlichen Betätigung Auswirkungen auf die Entwicklung vermuten lassen.

Auf eine vergleichsweise lange Tradition kann die sportpädagogische Forschung zum Kinder- und Jugendsport in den Vereinen verweisen. Für diesen Bereich haben sich Forschungsgruppen an verschiedenen Standorten etabliert, die den Vereinssport in z. T. großvolumigen Studien unter verschiedenen Fragestellungen systematisch und zumeist theoriegeleitet untersucht haben (für einen Überblick vgl. Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2006). Die Befunde dieser Studien werden in der sozialwissenschaftlichen Kinder- und Jugendforschung durchaus rezipiert.

Nachdem der Hochleistungssport im Kindes- und Jugendalter als Forschungsgegenstand von der Sportpädagogik jahrelang ignoriert wurde, erfuhr er am Ausgang des letzten Jahrhunderts neue Aufmerksamkeit. Untersucht wurde er im Kontext des Be-

lastungs-Bewältigungsparadigmas in pädagogischer Perspektive vor allem in seinen biografischen und lebensweltlichen Bezügen (Prohl & Elflein, 1996; Richartz, 2000; Richartz & Brettschneider, 1996). Mit Blick auf die notwendigen pädagogischen und sozialen Kompetenzen der Trainer/-innen und Betreuer/-innen in der Trainer-Athlet-Beziehung haben die Befunde spürbare Auswirkungen auf die Praxis des (Hoch-)Leistungssports im Heranwachsendenalter gehabt.

Spannend in pädagogischer Perspektive sind die aktuellen Entwicklungstendenzen, die die Spielarten des Trendsports und hier vor allem den Risiko- und Extremsport betreffen. Über ihre Merkmale, Entwicklungsstadien und auch Lebensstilbezüge wissen wir einiges (Schwier, 1998). Was Heranwachsende aber bewegt, diese Sportaktivitäten zu betreiben, was sie darin suchen und welche Auswirkungen sie auf die Entwicklung (vor allem) junger Menschen ausüben, wissen wir derzeit nicht.

Im Vergleich zum Sportverhalten der Heranwachsenden und jungen Erwachsenen sind unsere Kenntnisse über die sportiven Orientierungen und Aktivitäten sowohl am Anfang als auch am Ende des Lebensverlaufs weniger intensiv erforscht (Woll, 2006). Allerdings erfreut sich der Alterssport vor allem in gesundheitlicher Perspektive einer systematischen Erforschung durch etablierte Arbeitsgruppen, wobei häufig eine ganzheitliche Herangehensweise favorisiert wird, sodass Zusammenhänge etwa zwischen körperlichen und physiologischen Aspekten einerseits und psychosozialen Aspekten andererseits oder gar Effekte von Bewegung auf die einzelnen Entwicklungsfacetten deutlich werden (Kolb, 1999).

Wenn nicht alle Anzeichen täuschen, werden in nächster Zukunft vor allem drei Forschungsfelder an Bedeutung gewinnen: (1) Einen Fokus wird die frühkindliche Bewegungsentwicklung bilden, deren neue Wertschätzung vor allem zwei Gründe hat. Da ist zum einen das wachsende Interesse an der Verbindung von Bewegung und Kognition vom Säuglingsalter an und zum anderen die Erkenntnis, dass Prävention vor den Folgen körperlicher Inaktivität nur dann erfolgreich und effektiv sein kann, wenn sie rechtzeitig beginnt und längerfristig erfolgt. (2) Noch stärker in den Aufmerksam-

keitshorizont der sportpädagogischen Forschung dürfte zukünftig die Motorik rücken – vor allem im Kindesalter. Als kräftiger Motor für die Durchführung empirischer Studien zum Bewegungs- und Körperstatus von Kindern und Jugendlichen erweisen sich vor allem die Diagnosen, die in der jungen Generation hinsichtlich der körperlichen Leistungsfähigkeit erhebliche Defizite festgestellt haben. Inzwischen liegen – erstmalig seit den flächendeckenden Untersuchungen zur physischen Verfassung der jungen Generation in der DDR – Daten eines deutschlandweiten Kinder- und Jugendsurveys vor, der nicht nur repräsentative Aussagen zur Gesundheit und Fitness der Heranwachsenden zulässt, sondern auch die Begründungsstrategien für den Sport in Schule und Verein empirisch zu fundieren vermag (Starker, Lampert, Worth, Oberger, Kahl & Bös, 2007). (3) Spätestens seit PISA hat Schulentwicklungsforschung mit den Bereichen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung auch in Deutschland an Bedeutung gewonnen. In allen drei Bereichen steckt die sportpädagogische Forschung erst in den Anfängen. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung wird nach der Bedeutung des Schulsports für die Schule als Organisation und das Schulleben zu fragen sein; die Personalentwicklung mit ihrer systematischen Fort- und Weiterbildungskultur für die Sportlehrkräfte wie auch die Unterrichtsentwicklung mit ihrer systematischen Kultivierung neuer Lehr- und Lernformen werden zukünftig als Gegenstand sportpädagogischer Forschung auftauchen.

Die abschließende Bewertung der sportpädagogischen Forschungsleistungen bleibt ambivalent. Einerseits zeigt sich eine Zunahme empirischer Studien, die theoretisch und methodisch angemessen und zudem interdisziplinär ausgerichtet sind. Andererseits stellt nach wie vor die internationale Ausrichtung der sportpädagogischen Forschung ein uneingelöstes Desiderat dar. Die damit verbundene nationale Beschränkung in theoretischer und methodologischer Hinsicht bedeutet auf Dauer wissenschaftliche Isolation. Einerseits hat die Sportpädagogik in der im Universitätsbetrieb immer wichtiger werdenden Drittmittelforschung in den

letzten Jahren ohne Zweifel Boden gut gemacht. Krankenkassen, Stiftungen und auch Ministerien gehören inzwischen zu den Standard-Mittelgebern. Andererseits besitzen Forschungsprojekte, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), dem Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISP) oder der Europäischen Union (EU) gefördert werden und dem Bereich Sportpädagogik zuzuordnen sind, (noch immer) Seltenheitswert.

## 6 Sportpädagogik und (empirische) Forschungskonzepte

Um das Ziel sportpädagogischer Forschung zu realisieren – nämlich Erkenntnisse zu bislang wenig erforschten Phänomenen zu erzielen – bedarf es abgesicherter Forschungskonzepte einschließlich ihrer Lösungsstrategien. Die Entscheidung über das Forschungskonzept richtet sich nach der Fragestellung und dem Wissensstand im zugeordneten Problemfeld. Folgt man zur ersten Orientierung geäußerten Klassifikationen empirischer Untersuchungen, lassen sich idealtypisch *explorative*, *explanative* und *beschreibende* Untersuchungsarten unterscheiden (Bortz & Döring, 1995).

In der sportpädagogischen Forschung dominieren derzeit eindeutig Untersuchungen, die mit ihren Fragestellungen wissenschaftliches Neuland betreten und auf die *Generierung von Hypothesen* ausgerichtet sind.

Charakteristisch für diese Untersuchungsart ist das Wechselspiel von theoretischer Explikation und empirischer Analyse. Diese spiralförmig fortschreitende Arbeit an der Theoriekonstruktion wird als „iterative Heuristik“ bezeichnet. Zahlreiche Beispiele für Untersuchungen, die einem solchen Forschungsprogramm folgen, sind vor allem im Zusammenhang der sportbezogenen Kinder- und Jugendforschung systematisch erstellt worden. Für die Schulsportforschung stellt die an der „grounded theory“ orientierte Studie über Schüler im Sportunterricht (Mietling & Krieger, 2004) ein Beispiel für explorative Untersuchungen dar. Die induktive Vorgehensweise mit der Bildung von Hypothesen als Ergebnis finden wir auch in verschiedenen Ar-

beiten zum jugendlichen Leistungssport. Für die empirisch-quantitative Exploration sei stellvertretend die Studie von Heim (2002) genannt; für die qualitativ verfahrenende Exploration stehen die Untersuchungen von Richartz (2002) und Prohl & Elflein (1996).

*Hypothesenüberprüfende Untersuchungen* finden sich in der sportpädagogischen Forschung (noch) selten, obwohl in manchen Bereichen der Stand der Theorieentwicklung die Formulierung von Zusammenhangs-, Unterschieds- und Veränderungshypothesen durchaus zuließe. Begründet wird die defizitäre Situation zumeist wie folgt: Überspitzt formuliert zielen hypothesengebundene Untersuchungen (mit quantitativen Verfahren) darauf ab, immer besser gesichertes Wissen über immer kleinere Realitätsausschnitte zu akkumulieren. Es geht also weniger um die Differenzierung von Theorien als vielmehr um die Bewährung oder Widerlegung von Hypothesen. Diese Prioritätensetzung scheint auf den ersten Blick mit pädagogischen Fragestellungen nicht immer kompatibel. Ein zweiter Grund für die offensichtliche Distanz gegenüber der deduktiven Vorgehensweise wird weniger gehört. Die Anwendung Hypothesen überprüfender Untersuchungen setzt profunde Kenntnisse über Forschungsmethodik voraus – ist also etwas für methodisch und statistisch Versierte. In diesem Punkt besteht Nachholbedarf. Allerdings findet sich die erforderliche Kompetenz mit deutlich zunehmender Tendenz in der jüngeren Generation der Sportpädagog/innen. Insofern ist anzunehmen, dass in Zukunft die Anzahl explanativer Untersuchungen steigen wird. Denn für Fragestellungen, die die Effekte von Sportunterricht und Kausalitäten eruieren wollen, ist die Hypothesen gebende Prüfstrategie ausgesprochen attraktiv.

Die dritte Art empirischer Untersuchungen – die *populationsbeschreibende Untersuchung* – findet sich in modifizierter Form ebenfalls in der sportpädagogischen Forschung. Als Beispiel für diese Untersuchungsart sei die Sportvereinstudie von Kurz, Sack & Brinkhoff (1996) genannt, deren Ziel es ist, mit Hilfe einer mehrstufig geschichteten Stichprobe die sportlichen Interessen und Aktivitäten von Heranwachsenden in NRW

repräsentativ zu ermitteln. Erkundungsstudien dieser Art wollen ohne explizierte Theorie Informationen sammeln, die für die Entwicklung sportpädagogischer Interventionsprogramme dienlich sein können.

In der vorgenommenen Klassifikation der Untersuchungsarten wurde deutlich, dass sich in der Sportpädagogik Studien, die mit quantitativen Forschungsansätzen operieren, ebenso finden wie Studien, die qualitativen Ansätzen folgen. Es finden sich Untersuchungen, die beide Ansätze entweder gleichwertig anwenden oder sie mit unterschiedlicher Priorität versehen; zudem gibt es (wenige) Untersuchungen, die qualitativ erhobene Befunde nachträglich quantifizieren.

Für die Datengewinnung kann die Sportpädagogik auf eigene (originäre) Erhebungsverfahren nicht zurückgreifen; sie verwendet die ihrer sportwissenschaftlichen Schwesterdisziplinen und involvierten Mutterwissenschaften. Es findet sich das gesamte Spektrum von den verschiedenen Befragungsmethoden über die Dokumentation von Einzelfällen und Episoden und die verschiedenen Beobachtungsverfahren bis hin zu den motorischen und kognitiven Tests. Als besonders attraktiv in der Datenerhebung erweisen sich die verschiedenen Varianten des Interviews und der schriftlichen Befragung. Zunehmende Aufmerksamkeit erfahren derzeit (wieder) motorische Tests, die abgrenzbare motorische Fertigkeiten oder Fähigkeiten erfassen, oder aber auf Merkmalskomplexe abzielen. Sie dienen der Leistungsfeststellung (etwa für Differenzierungsmaßnahmen im Sportunterricht), dem Leistungsvergleich (etwa als Grundlage für Präventionsprogramme in verschiedenen Altersgruppen) und der Leistungsprognose (etwa zur Talenterkennung) (Roth, 1999; Starker, Lampert, Worth, Oberger, Kahl & Bös, 2007) und wenden sich an die verschiedenen Zielgruppen von Vorschulkindern bis zu Erwachsenen im hohen Lebensalter (Willimczik, Voelcker-Rehage & Wirtz, 2006).

Auf der Ebene der Auswertungsverfahren finden sich bei quantitativen Ansätzen die üblichen Verfahren der deskriptiven und analytischen Statistik, bei qualitativen Ansätzen die verschiedenen Varianten der inhaltsanalytischen Auswertung. Fragt man

abschließend nach erkennbaren Trends in der sportpädagogischen Forschung, so wird man sie nicht auf der Ebene der methodischen Verfahren zu suchen haben. Vielmehr dürften jene Forschungsgebiete in den Fokus des Interesses geraten, die sich mit der Wirkung sportlicher Aktivität auf die individuelle Entwicklung beziehen. Es darf angenommen werden, dass das liebgewonnene Statement, nach dem Pädagogik den ganzen Menschen und nicht nur quantifizierte Teilbereiche betreffe, als Argument gegen experimentelle Untersuchungsdesigns ausgedient hat. An seine Stelle dürfte ein überzeugendes Plädoyer für Forschungskonzepte treten, die auf Detailfragen abzielen, Datengewinnung theoriegeleitet und Dateninterpretation im pädagogischen Argumentationszusammenhang vornehmen. Konsequenterweise werden in die Auswertungsstrategien verstärkt Mehrebenenanalysen und interferenzstatistische Verfahren einbezogen. Die insgesamt erfreuliche Zunahme empirischer Untersuchungen zu sportpädagogisch relevanten Settings und die dabei gewonnenen empirischen Erkenntnisse verbessern bereits spürbar die Voraussetzungen für noch anstehende sportpädagogische Theoriebildung. Empirische Analysen können diese weder ersetzen noch schlagen empirische Erkenntnisse quasi von selbst in lehr- und studierbare sportpädagogische Theorien um.

## 7 Sportpädagogik und Studium

Die Sportpädagogik – dies wurde bereits in der Einleitung ausgeführt – beschäftigt sich u. a. auch mit den Rahmenbedingungen für die Gestaltung einer sinnvollen Sportpraxis. Eine solche Sportpraxis kommt auch im Studium des Faches Sport bzw. der Sportwissenschaft an den Universitäten und Hochschulen vor. Die Sportpädagogik lässt sich mit Blick auf Studium und Lehre als eine besondere Disziplin mit einem doppelten Zugang kennzeichnen: Sie ist eine theoretische und eine praktische Disziplin. Sie ist ausgerichtet auf das pädagogische Handeln im Sport und bezieht gleichzeitig die (theoretische) Reflexion über die Praxis mit ein (vgl. dazu Grupe & Krüger, 1997, S. 11). Allein aus diesem Grund kann man

der Sportpädagogik hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Formen von Studium bzw. Lehre eine besondere Zuständigkeit bzw. Führungsrolle im Team der verschiedenen Teildisziplinen bzw. Arbeitsbereiche unterstellen, die sich bis in die Gründerzeit der modernen Sportwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren zurückverfolgen lässt. In der ehemaligen DDR hatte die Theorie der Körpererziehung bzw. die Methodik des Sportunterrichts eine solche Führungsrolle nie inne. Die kam vielmehr der pädagogisch ausgerichteten Trainings- und Bewegungslehre zu.

Zu den Strukturprinzipien der damals überall im Land sich neu gründenden bzw. sich restaurierenden Institute gehörte die Vorstellung einer sog. „Theorie-Praxis-Überbrückung“. Sie gipfelte hinsichtlich der Gestaltung der Lehre auch darin, dass fortan möglichst alle Lehrenden sowohl in der Praxis als auch in der sportwissenschaftlichen Theorie Lehrveranstaltungen abhalten (sollten). Unabhängig davon, ob dieser Anspruch damals wie heute berechtigt, geschweige denn in der Praxis überhaupt irgendwo vollends realisiert worden ist, wird er selbst innerhalb der Sportwissenschaft kontrovers diskutiert: So wird für das heutige und für das zukünftige Lehrpersonal gefordert, dass möglichst viele von ihnen „(...) eine enge Beziehung zur Praxis haben und möglichst oft in der praktischen Ausbildung beteiligt sind. Für Hochschullehrer sollte dies ebenso gelten wie für wissenschaftliche Mitarbeiter und das übrige Lehrpersonal“ (Digel, 1995, S. 150). In eine ganz andere Richtung geht dagegen ein Vergleich von Sportwissenschaft mit Landwirtschaft: „Von einem Agrarwissenschaftler erwartet man auch nicht, dass er als Landwirt auf dem Acker steht“ (Bette, 1996, S. 18). Eine Herausforderung für die Gestaltung von Studium und Lehre an den Instituten für Sportwissenschaft in Deutschland ist die „Theorie-Praxis-Überbrückung“, resp. die damit einhergehende Rekrutierung des Personals für die Lehrveranstaltungen in der sog. „Sportpraxis“ bzw. den Theorieveranstaltungen allemal.

Mehr noch: Die Sportpädagogik kann – eher als andere Teildisziplinen der Sportwissenschaft – die Initiative ergreifen, um gegenwärtige Aufgaben

und Probleme von Studium und Lehre in einer Art „transdisziplinärem Forum“ zusammen mit ihren Schwesterdisziplinen bzw. den anderen Arbeitsbereichen anzugehen (zum möglichen Aufgabenprogramm vgl. Kuhlmann, 2001). Die Sportpädagogik sollte dabei als Motor und Moderator fungieren und Orientierungen geben, die sich letztlich als ‚integrative Leistungen‘ für die weitere Verbesserung von Studium und Lehre auszeichnen. Auf diesem Weg sollte es auch gelingen, vor allem die jüngeren Lehrenden aus den Bereichen außerhalb der Sportpädagogik stärker für die Aufgaben und Probleme von Studium und Lehre zu interessieren (vgl. Balz & Kuhlmann, 2006, S. 43) – ganz abgesehen beispielsweise von dem jüngstverstärkt wissenschaftspolitisch propagierten neuen Stellentyp eines sog. „Lecturer“, der ausschließlich in der Lehre eingesetzt werden soll.

Ein Zwischenfazit: Die Sportpädagogik als zentrale Berufswissenschaft der Mehrzahl der Studierenden des Faches Sport bzw. Sportwissenschaft steht eher und mehr als andere sportwissenschaftliche Teildisziplinen in der Verantwortung für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre in unserem Fach. Nicht zuletzt aus der politisch gewollten Umstrukturierung von Studiengängen (weg von den traditionellen Diplom- und Lehramtsstudiengängen hin zu Bachelor- und Masterstudiengängen) erwächst eine Fülle von neuen Herausforderungen, deren Umsetzung daran zu messen ist, inwieweit es gelingt, die Qualität von Studium und Lehre nachhaltig zu sichern, mehr noch zukunftsweisend zu verbessern. Die Sportpädagogik ist hier zuerst gefordert, aber sie darf nicht auf sich allein gestellt bleiben: Wer wollte da widersprechen?

## 8 Ausblick auf die (mögliche) weitere Entwicklung der Sportpädagogik

Die bisherige Pflege des Selbstverständnisses und der Identität der Sportpädagogik hat diese in eine Sackgasse geführt. Die Sportpädagogik sitzt in der Tat zwischen allen Stühlen.

Welche Bezugspunkte für eine Neuorientierung der Sportpädagogik

zeichnen sich ab und welche Identität stiftenden Impulse für eine konstruktive Entfaltung des Selbstverständnisses der Sportpädagogik lassen sich davon erwarten?

### Erster Ausblick

Entfaltung der Einsicht, dass die realen sportpädagogischen Prozesse, wie sie im Rahmen ganz unterschiedlicher institutioneller und organisationaler Arrangements und auf qualitativ ganz unterschiedlichen Niveaus stattfinden, den eigenständigen, originären Gegenstandsbereich der Sportpädagogik darstellen. Der Unterrichtsprozess im schulischen Unterrichtsfach Sport repräsentiert in diesem Kontext den bislang best erforschten Konfigurationstyp sportpädagogischer Prozesse. Allein schon deshalb kommt diesen sportpädagogischen Prozessen große paradigmatische Bedeutung zu. Gleichwohl darf sich die Sportpädagogik nicht auf diesen Typ sportpädagogischer Prozesse beschränken, und erst recht nicht in Verbindung mit einer weiteren Einschränkung als Orientierungswissenschaft für Sinn und Begründung schulsportpädagogischer Prozesse. Das ganze Spektrum der empirisch im Detail noch gar nicht vollständig beschreibbaren sportpädagogischen Prozesse muss zum Gegenstandsbereich der Sportpädagogik werden. Die Differenzierung nach Phasen im Lebenslauf und Zielgruppen verweist bereits auf die außerordentliche Vielfalt sportpädagogischer Prozesse. Dieses Gegenstandsverständnis der Sportpädagogik basiert auf der Annahme ganzheitlich verstandener pädagogischer Prozesse. Also: Interdependenz von Zielen, Inhalten, Methoden, Organisationsformen sowie materiell-technischen Bedingungen und durchdrungen vom pädagogischen Bezug der jeweiligen Akteursgruppen. In diesem Kontext lässt sich die Sportdidaktik als angewandte oder als spezielle Sportpädagogik für den Spezialfall sportpädagogischer Prozesse als ‚Sportunterricht‘ verstehen.

Die wissenschaftstheoretische Unterscheidung zwischen einer bildungstheoretischen und einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mag für die Entfaltung spezifischer Erkenntnisinteressen und Betrachtungsweisen von Belang sein. Für die Stabilisierung und Entwicklung des Selbst-

verständnisses der Sportpädagogik erweist sich dieser Ansatz jedoch als nicht konstruktiv.

### Zweiter Ausblick

Entfaltung der Einsicht, dass die vielfältigen Erscheinungsformen sportpädagogischer Prozesse der theoretischen Erschließung und empirischen Erforschung bedürfen. Parallel zur Entwicklung von Theorien sportpädagogischer Prozesse (allgemeine, besondere, spezielle) sind wesentlich intensiver und systematischer als bisher empirisch analytische und empirisch experimentelle Untersuchungen durchzuführen. Dabei ist das gesamte Spektrum der sportiven Bewegungskultur unter Berücksichtigung von Lebenslauf und Zielgruppenperspektiven in den Blick zu nehmen. Die Zusammenarbeit mit der Sportsoziologie und -psychologie ist dabei nur hilfreich und keinesfalls Identität gefährdend.

### Dritter Ausblick

Entfaltung der Einsicht, dass sich die disziplinäre Sportpädagogik primär als Berufswissenschaft für Sportpädagogen in unterschiedlichen sportpädagogischen Berufsfeldern entwickeln muss, wenn sie ihre disziplinäre Zukunftsfähigkeit unter Beweis stellen will. Als Disziplin der Sportwissenschaft hat sie mit Blick auf ihre Funktion als Berufswissenschaft durchaus jene Integrationsleistungen zu erbringen, wie sie D. Kurz annimmt, jedoch anders begründet. Es ist nicht zu erwarten, dass sich die gesamte Sportwissenschaft wesentlich von einem pädagogischen Interesse leiten lässt (vgl. Kurz, 1992, S. 148). Aber mit Blick auf verschiedene sportpädagogische Berufsfelder kommt gerade der Sportpädagogik im Vergleich zu anderen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen eine besondere konstruktive Syntheseleistung zu, um das berufliche Handeln der Sportpädagogen zu begründen, zu orientieren und anzuleiten. In eine derartige Sportpädagogik sind selbstverständlich sportpsychologische, sportsoziologische, sportmedizinische und bewegungswissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Sportpädagogik ist damit keine Super- oder Metadisziplin der Sportwissenschaft, das Erbringen dieser

eigentümlichen berufsfeldbezogenen Integrationsleistungen zeichnet ihre besondere teildisziplinäre Eigenart aus. Die sportpädagogischen Berufsfelder, die offenkundig über den Schulsport und damit über die Lehrtätigkeit hinausgehen, entwickeln und differenzieren sich im Zuge einer schon längst begonnenen und zunehmenden Professionalisierung sowie Verberuflichung sportpädagogischen Handelns.

## Literatur

- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2006). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. 2. Auflage. Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckers, E. (2001). Sportpädagogik und Erziehungswissenschaften. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 25–34). Schorndorf: Hofmann.
- Bette, K.-H. (1996). Wissenschaftliche Beratung des Sports: Möglichkeiten, Grenzen, Voraussetzungen. In *Sportwissenschaft*, 26, 9–28.
- Bortz J., Döring N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brehm W. & Kurz, D. (1987). *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik*. Clausthal-Zellerfeld: Greinert.
- Brehm, W., Janke, A., Sygusch, R. & Wagner, P. (2006). *Gesund durch Gesundheitssport*. Weinheim: Juventa.
- Digel, H. (1995). Probleme sportwissenschaftlicher Interdisziplinarität und Theoriebildung. In H. Digel (Hrsg.), *Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung* (S. 135–150). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- DSB (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Friedrich, G. (2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*. Hamburg: Czwalina.
- Größing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Herbart, J. F. (1902). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's; Sämtliche Werke X. Langensalza* (65–206) (Originale 1835).
- Hummel, A. & Schierz, M. (2006). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. (1999). *Bewegtes Altern. Grundlagen und Perspektiven einer Sportgeragogik* (S. 155–215; 259–283). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (1) Sportgeschichte. In *sportunterricht*, 55, 227–234.
- Kuhlmann, D. (2003). Theorie und Praxis in Studium der Sportwissenschaft. Aufgaben und Probleme. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Sportstudium. Brennpunkte der Sportwissenschaft*. Bd. 25 (S. 44–61). St. Augustin: Academia.
- Kurz, D. (1987). Zur Situation sportpädagogischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland – wissenschaftliche Provokationen. In W. Brehm & D. Kurz (Red.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (S. 7–18). Clausthal-Zellerfeld: Greinert.
- Kurz, D. (1990). Sportpädagogik – Eine Disziplin auf der Suche nach ihrem Profil. In H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 236–251). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1992). Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft? In *Sportwissenschaft*, 22, 145–154.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.). (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen – der Sportverein und seine Leistungen: Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend*. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, 44. Düsseldorf.
- Laging, R. (2007). *Ganztagsschulen bewegt mitgestalten – Möglichkeiten der Mitwirkung außerschulischer Partner*. Vortrag beim Symposium der Südbadischen Sportschule Steinbach/Baden-Baden am 20. 1. 2007.
- Meinberg, E. (1979). *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik*. St. Augustin.
- Miethling, W.-D., Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Mietling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. & Elflein, P. (1996). „... und heute ist das nicht mehr so.“ Fallstudie zur Talent-Förderung am Sportgymnasium Erfurt. Köln: Strauß.
- Prohl, R. (1991). *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Weibelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2001). Bildungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 35–46). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2006). *Grundriß der Sportpädagogik*. Weibelsheim: Limpert.
- Richartz, A. (2002). *Lebenswege von Leistungssportlern. Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Richartz, A.; Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen – Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (1999). Die fähigkeitsorientierte Betrachtungsweise (Differenzielle Motorikforschung). In K. Willimczik & K. Roth (Hrsg.), *Bewegungswissenschaft* (S. 227–287). Reinbek: Rowohlt.
- Schaller, H.-J. (1993). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In *Sportwissenschaft*, 22, 9–31.
- Scheid, V. & Wegner, M. (2001). Forschungsmethodologie in der Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 105–137). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1988). „Die Jungs, die vorhin rechts standen, die steh'n jetzt links.“ In *Bildung* Jahresheft VI, 53–55.
- Scherler, K. (1992). Sportpädagogik – eine Disziplin der Sportwissenschaft. In *Sportwissenschaft*, 22, 155–166.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2) Sportdidaktik. In *sportunterricht*, 55, 291–297.
- Schierz, M. & Frei, P. (2004). *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik-Transfer-Transformation*. Hamburg: Czwalina.
- Schleiermacher, F. E. D. (1826). *Ausgewählte Pädagogische Schriften, VI. Theorie der Erziehung*. Vorlesung aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). 3. Auflage Ferdinand Schöningh. Paderborn.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (2006). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schwier, J. (1998). *Spiele des Körpers. Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle*. Hamburg: Czwalina.
- Starker, A., Lampert, T., Worth, A. Oberger, J., Kahl, H. & Bös, K. (2007). Motorische Leistungsfähigkeit. Ergebnisse des Kinder- und Jugendsurveys (KIGGS). In *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 775–783.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Willimczik, G., Voelcker-Rehage, C. & Wirtz, O. (2006). Sportmotorische Entwicklung über die Lebensspanne. Empirische Befunde zu einem theoretischen Konzept. In *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (1), 10–22.
- Woll, A. (2006). *Sportliche Aktivität, Fitness und Gesundheit im Lebenslauf*. Schorndorf: Hofmann.

---

# Koordinationstraining im Schulsport

## Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Sportangebotes einer offenen Ganztageschule

Stefan König

---

**Es ist in der Sportwissenschaft unumstritten, dass eine breite und solide Grundlagenausbildung ein stabiles und dauerhaftes Fundament für sportliche Aktivitäten darstellt. Hierzu gehört unzweifelhaft auch eine allgemeine und sportartübergreifende Koordinationsschulung, die mittels vielfältiger Bewegungserfahrungen eine zentrale Basis für motorische Intelligenz und Lernfähigkeit entwickeln soll (vgl. Roth, 1998, S. 85). Ein Beitrag hierzu wird insbesondere auch vom Schulsport erwartet, da er unter anderem Grundlagen für sportliche Tätigkeiten legen soll (vgl. etwa Söll, 2000, S. 7; Hummel, 2000, S. 12) und hierfür auch gute Möglichkeiten besitzt, denn alle Kinder und Jugendlichen müssen am Pflichtfach Schulsport teilnehmen; insofern ist die große Streubreite schulsportlicher Maßnahmen durchaus als Vorteil zu betrachten.**

Die Problematik hinsichtlich dieser Zielsetzung liegt auf einer ganz anderen Ebene: dem hohen Stellenwert des Koordinationstrainings steht eine noch weitgehend unterentwickelte theoretische Grundlegung gegenüber (Roth, 1998, S. 86). Tatsache ist, dass in der Sportwissenschaft der Kenntnisstand über allgemeine koordinative Fähigkeiten weit weniger abgesichert ist als etwa über konditionelle Leistungsvoraussetzungen (Roth & Hossner, 1999, S. 250). In den letzten 40 Jahren ist es im Bereich der Koordination zu einer Vielfalt an Strukturierungsansätzen gekommen, eine Vielfalt, die sich dadurch auszeichnet, dass sie einerseits aus induktiver bzw. deduktiver Perspektive entstanden ist, andererseits sich kein Modell aber wirklich durchgesetzt hat. Vor dem Hintergrund dieser Problematik zielt der vorliegende Beitrag darauf ab zu überprüfen, zu welchen Effekten ein nach dem Ansatz von Neumaier und Mechling (1994) bzw. Neumaier (1999) gestaltetes Koordinationsprogramm im Schulsport führt, und zu reflektieren, was bei der Umsetzung dieses Ansatzes an weiteren Besonderheiten auffällt.

Diese Fragestellung wird zunächst in den Rahmen der Qualitätssiche-

rung von Schulsport eingeordnet, indem über die Vernetzung von Programmentwicklung und Programmevaluation nachgedacht wird. Dem folgt eine Darstellung des aufgabenorientierten Ansatzes zum Koordinationstraining. Anschließend wird über das Design der durchgeführten didaktischen Evaluationsstudie sowie ihrer Ergebnisse berichtet. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte und Konsequenzen, die hieraus zu ziehen sind, runden den Beitrag ab.

### Keine Programmentwicklung ohne Programmevaluation im Schulsport

Neben den großen sportdidaktischen Entwürfen (vgl. u. a. Söll, Kurz, Hummel, Funke) sind es vor allem Unterrichtskonzepte, die die Praxis des Schulsports nachhaltig beeinflussen. Unterrichtskonzepte unterscheiden sich von didaktischen Konzeptionen dahingehend, dass sie in der Regel eine hohe Spezifik aufweisen (vgl. Hummel & Balz, 1997, S. 28), also Faktoren wie Räume, Zeit, Themen, Adressaten, etc. konkret berücksichtigen. Hierbei ist unbestritten, dass die Ent-

wicklung von Unterrichtskonzepten nachhaltig zur Qualität von Unterricht und Sportunterricht beiträgt (Arnold & Faber, 2000, S. 21), wobei grundsätzlich zu klären ist, was unter der Qualität von Unterricht zu verstehen ist – oder anders formuliert: was ist denn überhaupt guter Unterricht bzw. was zeichnet ihn letztendlich aus? Hierzu sind mehrere Überlegungen notwendig:

1. Mit Faber und Arnold (2000, S. 22) ist festzuhalten, dass eine Vorstellung von gutem Unterricht, aus dem sich eine Art Rezeptologie für die Herstellung desselben ableiten lässt, illusorisch ist. Hierzu sind die Bedingungen, Grundformen und Wirkungen unterrichtlichen Handelns zu komplex und zu differenziert (vgl. auch Jank & Meyer, 2002, S. 45).

2. Dies hat zur Konsequenz, dass guter Unterricht zunächst unter dem „Konzept-Aspekt“ zu betrachten ist, d. h. Unterricht sollte bezüglich der Realisierung seiner konkreten Zielsetzung, seiner Akzeptanz bei der Adressatengruppe und seiner methodisch-organisatorischen Machbarkeit bewertet werden.

3. Mit Blick auf den Sportunterricht können sich solche Ideen in einem

ersten Schritt so realisieren lassen, dass altersgemäße Themen auf dem aktuellen sportwissenschaftlichen Stand aufbereitet werden und hierbei entsprechend den Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung Akzente auf innovative Lernsituationen, Kompetenzen und Lernkultur bzw. soziale Erfahrungen gesetzt werden.

4. Die Entwicklung von themenspezifischen Unterrichtskonzepten (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 305) ist vor diesem Hintergrund als nächster Schritt zu betrachten.

5. Qualität von Sportunterricht bzw. von einzelnen Unterrichtskonzepten lässt sich aber erst aufgrund einer Auswertung feststellen. Hierfür bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Unterricht kann entweder vom Unterrichtenden selbst und damit subjektiv ausgewertet werden (vgl. Balz, 1998) oder aber Sportunterricht wird im Rahmen von Output-Studien, Akzeptanzstudien, Machbarkeitsstudien, etc. (vgl. etwa König & Memmert, 2005) zum Gegenstand von Evaluation, was einer Analyse auf wissenschaftlichem Niveau gleichkommt.

Insofern ist festzuhalten, dass die Sicherung oder Verbesserung der Qualität im Schulsport zukünftig sehr viel häufiger über die vernetzten Arbeitsschritte der Programm-entwicklung und der Programmevaluation zu erfolgen hat (vgl. auch Friedrich, 2000, S. 10). Hierbei ist im Sinne Friedrichs (2000) zu beachten, dass die Schulsportforschung an der Wirklichkeit des Schulsports empirisch anzusetzen hat, diese im Gegenzug aber aus verschiedenen und ggf. vernetzten disziplinären

Perspektiven beraten soll. Wie dies im konkreten Einzelfall aussehen kann, soll im folgenden am Beispiel des allgemeinen Koordinationstrainings und dessen Umsetzung im Rahmen eines Sportangebotes an einer freien Ganztageschule aufgezeigt werden.

### Theoretische Überlegungen zur Entwicklung von allgemeinen Koordinationsprogrammen

Betrachtet man in diesem Zusammenhang den trainings- und bewegungswissenschaftlichen Kenntnisstand, dann lässt sich Folgendes festhalten:

1. Mit der Zielsetzung, generelle, bewegungs- und sportartübergreifende Leistungsvoraussetzungen, die das Niveau wesentlicher Vorgänge der Steuerung und Regelung menschlicher Willkürbewegungen charakterisieren (vgl. Roth, 1998, S. 87), herauszuarbeiten, haben seit Puni (1961) eine große Anzahl von Sportwissenschaftlern koordinative Fähigkeiten analysiert und strukturiert. Dies hat zu folgenden Problemen geführt: Zum einen sind viele unterschiedliche Ansätze entstanden, die in Teilen oder insgesamt völlig unterschiedliche Strukturierungen aufweisen (vgl. Roth & Hossner, 1999, S. 250f.), und zum Zweiten waren viele der analysierten Fähigkeiten empirisch schwer nachweisbar, was nach wie vor ein nicht unerhebliches theoretisches Problem ist. Prinzipiell kann nur dann von Fähigkeiten gesprochen werden, wenn „erstens die Eindimensionalität der angenommenen koordinativen Leistungskomponenten nachgewiesen ist und zweitens die strukturellen Beziehungen der Fähigkeiten untereinander geklärt sind“ (Roth, 1998, S. 89). Dies ist im Gesamtkontext der koordinativen Fähigkeiten nicht der Fall.

2. Ungeachtet des theoretisch-wissenschaftlichen Problems hat der fähigkeitsorientierte Ansatz aus verschiedenen Gründen eine Flut prak-

tisch-methodischer Konsequenzen ausgelöst (1):

- Die Bedeutung koordinativer Fähigkeiten wurde für nahezu alle Sportarten entdeckt, da von einer hohen Wahrscheinlichkeit einer Transferwirkung ausgegangen wurde (vgl. u. a. Hossner & Kortmann, 1995, S. 42; Martin, Carl & Lehnertz, 1993, S. 54). Insbesondere im Bereich des Techniktrainings versprach man sich deshalb enorme Leistungssteigerungen (vgl. u. a. Frank, 2002, S. 41), vor allem im Bereich des Nachwuchstrainings.

- Übungen zur Schulung der koordinativen Fähigkeiten boten und bieten aufgrund ihres allgemeinen Charakters relativ einfach die Möglichkeit, variantenreich und abwechslungsreich zu üben oder zu trainieren (vgl. u. a. Beug et al., 2003; Frank, 2002; Kosel, 2001). Eine hohe Attraktivität erschien somit zumindest für diesen Teil von Schul- oder Trainingsstunden gegeben.

3. Aufgrund der angenommenen enorm hohen Bedeutung eines allgemeinen Koordinationstrainings für verschiedene Aufgaben der Sportpraxis, aber auch als Konsequenz auf die bestehenden theoretischen Probleme wurde das Konzept der koordinativen Anforderungsklassen bzw. Aufgabenkategorien entwickelt (vgl. Abb. 1).

Dieses Konzept geht davon aus, dass sich koordinative Anforderungen aus konkreten Bedingungen der Informationsaufnahme bzw. -verarbeitung sowie aus konkreten Druckbedingungen ergeben, wobei sich diese auf die in Abb. 1 dargestellten Bereiche beziehen.

Aus dieser Grundstruktur heraus ergibt sich dann letztendlich die in der Zwischenzeit geläufige trainingsmethodische Formel für ein allgemeines Koordinationstraining (vgl. Abb. 2).

Den entscheidenden Umgang im Sinne einer Gestaltung von Koordinationstraining liefern schließlich zwei Ansätze, die als Koordinationsprogrammtypen (vgl. Roth, 1998, S. 94) und als Koordinations-Anforderungs-Regler (Neumaier, 1999, S. 188) bezeichnet werden:



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

*Anschrift:  
Pädagogische Hochschule Weingarten  
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten*



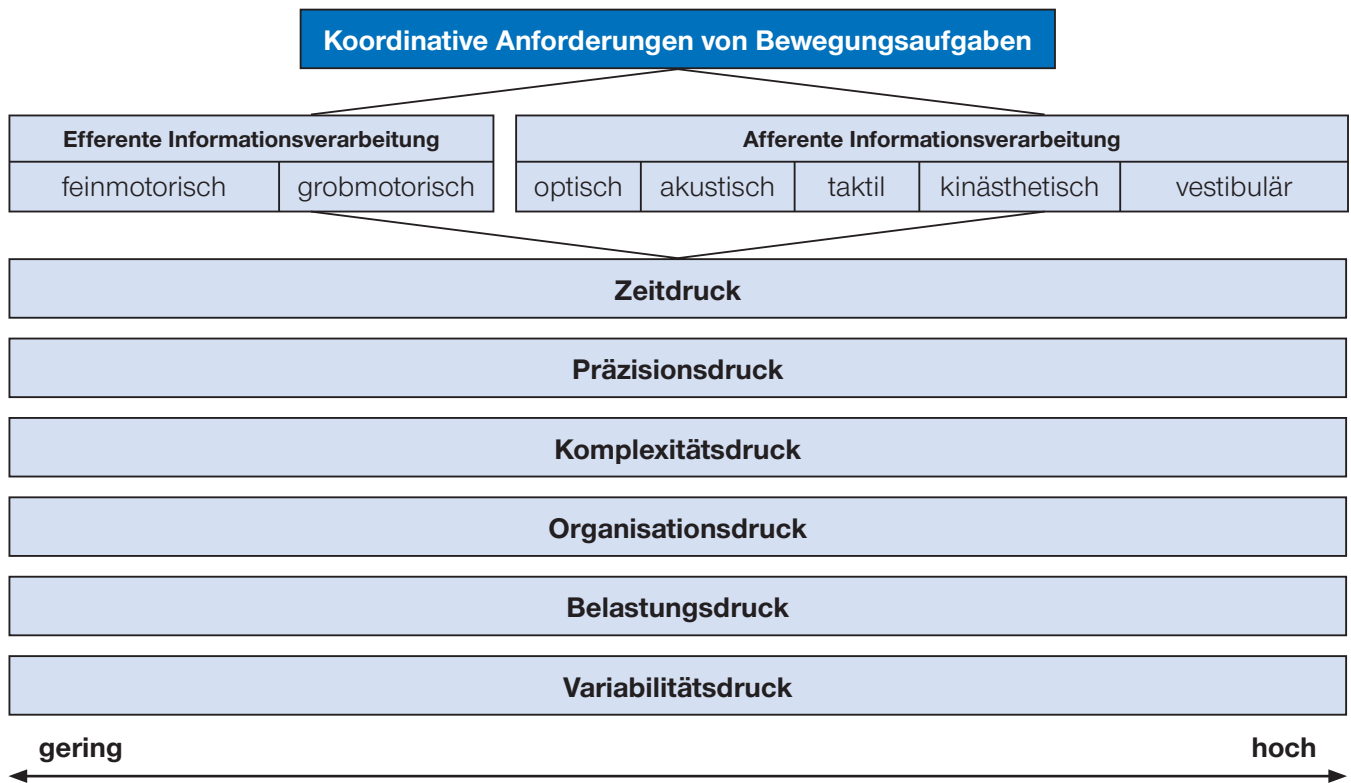


Abb. 1: Koordinative Anforderungsklassen bzw. Aufgabenkategorien (vgl. Roth, 1998, S. 90)

(1) Roth (1998) geht davon aus, dass es drei grundlegende Varianten von Koordinationsprogrammen gibt, nämlich solche, bei denen

- die Fertigkeit konstant bleibt, Informationsverarbeitungs- und Druckbedingungen jedoch zu variieren sind,
- der Akzent auf einen Analysator gesetzt wird oder
- der Schwerpunkt auf einer Druckbedingung liegt und die anderen beiden Summanden zu variieren sind.

(2) Variationen im oben genannten Sinne sind möglich, indem die jeweiligen Anforderungen an die einzelnen Informationsverarbeitungs- und die jeweiligen Druckbedingungen im Sinne von „mehr oder weniger“ verändert werden, was durch die Analogie zu einem Mischpult relativ klar veranschaulicht wird (vgl. Abb. 3). Je nach Stellung der einzelnen „Schalthebel“ ergibt sich dann das konkrete Koordinations-Anforderungsprofil.

Mit diesem Ansatz wird zwar einerseits das Theoriedefizit nicht gelöst,

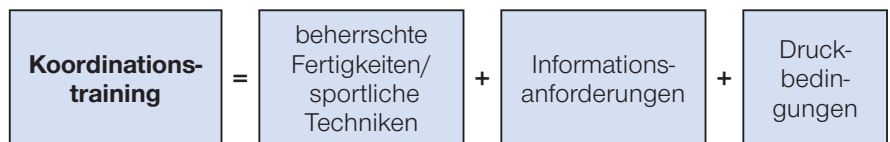


Abb. 2: Grundformel für allgemeines Koordinationstraining (Neumaier, 1999, S. 189; Roth, 1998, S. 92)

da auch für ihn eine empirische Basis noch fehlt, andererseits werden mit dem vorgelegten Ordnungsraster sämtliche sportartübergreifen-

den Aufgaben komplett zusammengefasst und damit die geforderte Breite trainingspraktischer Möglichkeiten gewährleistet (2).

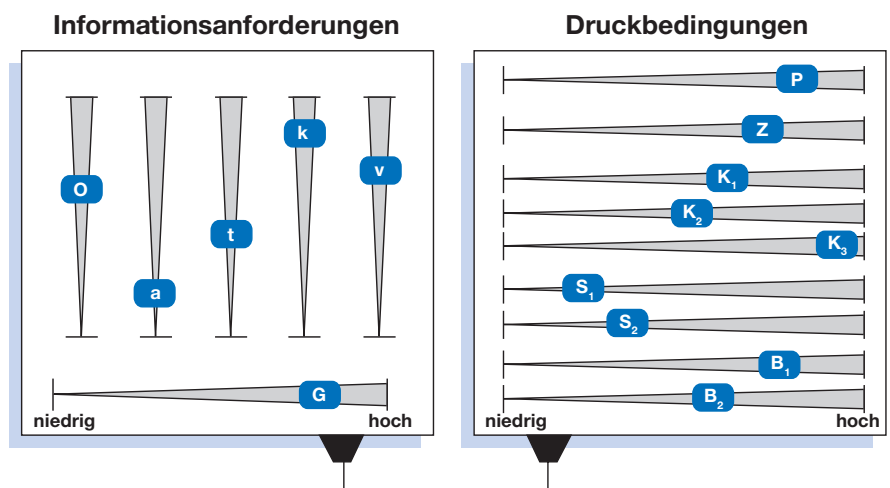


Abb. 3: Der Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR) (vgl. Neumaier, 1999, S. 157)

**Koordinationstraining im Schulsport – eine sportdidaktische Evaluationsstudie**

Eine solche, im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Konzeption hat – entsprechende Prozesse der Unterrichtsplanung vorausgesetzt – hohe Praxisrelevanz, da sie aufgrund der gegebenen methodischen Strategien eine Vielzahl an Übungsmöglichkeiten für konkrete Zielsetzungen möglich macht. Dies wurde auch bei der im Folgenden präsentierten Studie entsprechend umgesetzt.

**Rahmenbedingungen**

Im vorliegenden Fall geht es darum, für eine bestimmte Gruppe ein Koordinationsprogramm nach dem Ansatz von Neumaier für einen vorgegebenen Zeitraum zu entwickeln. Hierfür waren folgende Eckdaten gegeben:

- Im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen dem Institut für Sportwissenschaft der Universität Tübingen und einem Gymnasium (3) war vereinbart worden, dass die Bewegungsangebote, die die Schule im Rahmen ihrer offenen Ganztageschule für Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 und 6 im Schuljahr 2005/06 anbietet, von Studierenden des Faches Sportwissenschaft betreut werden.
- Mit Blick auf die Interessen der Schule sowie den Bildungsplan von Baden-Württemberg und die darin formulierten sportartübergreifenden Inhalte wurde u. a. Koordinationsschulung als Thema für den Untersuchungszeitraum gewählt.
- Hierzu stellte die Schule pro Klassenstufe 60 Minuten wöchentliche Übungszeit sowie zwei Hallen, die parallel benutzt werden konnten, zur Verfügung. Eine der beiden Hallen ist eine Bewegungslandschaft, die sich durch interessante Geräte und Übungsmöglichkeiten auszeichnet.

Tab. 1: Teilnehmende Gruppen

Gruppe	Anzahl	Zeit	Ort	Bemerkungen
A	24	Mo 13–14 Uhr	Halle und Bewegungslandschaft im Wechsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gemischte Gruppen</li> <li>● Klassenübergreifende Gruppen</li> <li>● Nach Klassenstufen getrennte Gruppen</li> </ul>
B	22	Mo 13–14 Uhr		
C	8	Do 13–14 Uhr	Halle und Bewegungslandschaft im Wechsel	
D	9	Do 13–14 Uhr		

● Nach der zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 durchgeführten Wahl ergab sich für das Fach Sport und damit für das Projekt folgende Situation (vgl. Tab. 1).

● Da die Schule sich aber gleichzeitig eine Evaluation ihrer Maßnahmen wünschte, wurde ein Teil dieser einjährigen Zusammenarbeit (Januar bis April 2006) nach den von König (2001) entwickelten Prinzipien eines Projektseminars organisiert. Dies bedeutet, dass Studierende unter verschiedenen Perspektiven lernen Unterricht zu planen, durchzuführen und wissenschaftlich auszuwerten (vgl. König & Memmert, 2005, S. 325).

● Im vorliegenden Fall bedeutete dies zunächst ein konkretes Unterrichtskonzept zu entwickeln, das gleichzeitig die Möglichkeit der Evaluation bot. Aus diesem Grunde erfolgte eine Einschränkung des Programms auf den Bereich Gleichgewicht (vgl. hierzu Hirtz, Hotz & Ludwig, 2002), sodass folgende Unterrichtsschwerpunkte geplant wurden (vgl. Tab. 2).

Entscheidend, auch mit Blick auf die Sicherung und Verbesserung der

Unterrichtsqualität, ist neben der Entwicklung solcher neuen Unterrichtsprogramme auch ihre Evaluation (vgl. Arnold & Faber, 2000), um die Wirkungen und Effekte solcher unterrichtspraktischen Maßnahmen mit der Zielsetzung der Bestätigung oder Verbesserung zu überprüfen (vgl. Wottawa & Thiwerau, 1998, S. 14). Mit Blick auf das in Tab. 2 dargestellte Koordinationsprogramm bedeutet dies zunächst eine Überprüfung der Effekte eines nach Neumaier (1999) gestalteten Koordinationsprogramms mit dem Schwerpunkt der Gleichgewichtsschulung. Erst dann kann beurteilt werden, ob

- ein solches Programm unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu Effekten, sprich Verbesserungen führt,
- sich damit für den Schulsport eignet oder
- gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen sind.

**Untersuchungsdesign**

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt beschrieben Grundzüge von Programmentwick-

Tab. 2: Inhalte des Koordinationsprogramms

Woche	Thema Sporthalle	Thema Bewegungslandschaft
1 + 2	Balancieren auf Langbänken	Balancieren auf verschiedenen Flächen
3 + 4	„Human Halma“*	Balancieren in der Schnitzelgrube
5 + 6	Gleichgewichtsparcour	Thematisches Bewegen auf schmaler Unterfläche
7 + 8	Gleichgewichtsübungen mit Ball	Gleichgewicht auf dem Trampolin (1)
9 + 10	Kleine Spiele zur Gleichgewichtsschulung	Gleichgewicht auf dem Trampolin (2)

\* Hierunter versteht man Übungsformen, die – vergleichbar mit dem Spiel Halma – darauf abzielen, dass Schülerinnen und Schüler sich auf vorgegebenen Wegen (Balancierstrecken) von einem Punkt zu einem anderen bewegen.



Abb. 4: Zeitplan der Evaluationsstudie

lung und Programmevaluation wurde in Anlehnung an bereits durchgeführte Evaluationsstudien (vgl. König & Memmert, 2005; König, 2003, 2001) ein Design entwickelt, das auf folgenden Grundgedanken basierte:

- Eine Outputstudie prüft, ob die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe sich hinsichtlich ihrer Gleichgewichtsfähigkeit gegenüber einer Kontrollgruppe signifikant verbessern.
- Vier Treatmentgruppen (vgl. Tab. 1) und eine Kontrollgruppe werden

zu Beginn und am Ende der Trainingsphase (vgl. Tab. 2) mittels einer Testbatterie (vgl. Banzhaf, 2007) nach dem in Abb. 4 dargestellten Zeitplan getestet.

- Als Instrumente zur Überprüfung unterschiedlicher Formen des Gleichgewichts werden verschiedene einzelne Testitems aus bereits vorhandenen Testbatterien verbunden und zu einer neuen Testbatterie verknüpft. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die folgenden Testverfahren:

Tab. 3: Testitems zur Messung von Gleichgewichtsfähigkeit

Standgleichgewicht	Balanciergleichgewicht	Drehgleichgewicht
(1) Einbeinstand*	(7) Balancieren vorwärts**	(14) Drehung – Einbeinstand**
(2) Einbeinstandschwingen*	(8) Balancieren vw mit halber Drehung in der Mitte der Bank und vw zurück zum Anfang**	(15) Drehung – Augen zu – Einbeinstand**
(3) Drehung – Einbeinstand*	(9) Balancieren rw mit halber Drehung in der Mitte der Bank und vw zurück zum Anfang**	(16) In 20 Sekunden möglichst viele Drehungen auf einer umgedrehten Turnbank ausführen. Bei Abstieg sofort wieder hoch und weiter machen*
(4) Einbeinstand mit geschlossenen Augen*	(10) Balancieren rw mit ganzer Drehung und rw weiter**	(17) 2 Rollen vw über eine Matte und anschließend sofort auf einer 10m langen weiterlaufen ohne diese zu verlassen***
(5) Einbeinschwingen mit geschlossenen Augen*	(11) Balancieren und Ballprellen vw**	
(6) Drehung – Augen zu – Einbeinstand*	(12) Balancieren und Ballprellen rw**	
	(13) Auf einer Linie mit geschlossenen Augen einen Hampelmann ausführen (5x). Die Füße müssen dabei jedes Mal auf der Linie aufkommen**	

\* Nominalskalierung: geschafft/nicht geschafft

\*\* Intervallskalierung;

\*\*\* Bei diesem Item handelt es sich um keine abgesicherte Testform, sondern eine Übung zur Gleichgewichtsschulung. Sie wurde erst im Laufe dieser Studie auf ihre Testtauglichkeit hin überprüft und folglich nicht in die Auswertung einbezogen (vgl. Banzhaf, 2007).

- Gleichgewichtstest (GGT) nach Bös, Wydra & Karisch (1992)
- Ballprellen von der Schwebekante nach Rusch & Irrgang (2001)
- Übungsprogramm zur Verbesserung der allgemeinen Gleichgewichtsfähigkeit (Hirtz, Hotz & Ludwig, 2000).

- Hieraus ergibt sich eine Testbatterie aus 16 einzelnen Testverfahren, die den unterschiedlichen Gleichgewichtsarten zugeordnet wurden (vgl. Tab. 3):

### Ergebnisse

Entsprechend dem in Abb. 4 dargestellten Untersuchungsdesign wurden die Testergebnisse der Versuchs- sowie der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Ausprägung im Pre- bzw. im Posttest verglichen. Dieser Vergleich erfolgte je nach Skalenniveau mit den üblichen Testverfahren für nominalskalierte (Kreuztabelle, McNemar-Test) und intervallskalierte Variablen (t-Test). In der Zusammenschau ergeben sich folgende Teilergebnisse (vgl. Tab. 4):

Tab. 4 : Zusammenschau der Ergebnisse

Test	Versuchsgruppe			Kontrollgruppe		
	Mittelwert	Signifikanz	Verbesserung	Mittelwert	Signifikanz	Verbesserung
Standgleichgewicht (Testitems 1–6)			Ja			Nein
Pre-Test	5,9355	0,000		7,2353	0,916	
Post-Test	6,4194			7,2941		
Balanciergleichgewicht (Testitems 7–13)			Ja			Nein
Pre-Test	5,7419	0,007		5,1176	0,096	
Post-Test	5,9032			5,7059		
Drehgleichgewicht			Ja			Nein
a) Stand-Einbein (14–15)						
Pre-Test	1,2581	0,000		1,4118	0,756	
Post-Test	2,3548		1,2941			
b) Beidbeinig KLA (16)			Nein			Nein
Pre-Test	6,23	0,771		6,03	0,252	
Post-Test	6,18			5,59		
c) Rolle vw (KBA) (17)			Nein			Nein
Pre-Test		0,375			0,125	
Post-Test						

● Die Versuchsgruppe erzielte in drei von fünf Bereichen einen signifikanten Zuwachs hinsichtlich ihrer Leistungen in den jeweils getesteten Gleichgewichtsformen. Lediglich im Bereich der Drehungen um die Körperlängsachse (KLA) beidbeinig und den Drehungen um die Körperbreitenachse (KBA) konnten keine Verbesserungen festgestellt werden. Gleichwohl ist hierzu nochmals festzuhalten, dass diese beiden Bereiche mit lediglich einer einzigen Testform überprüft wurden, sodass es angebracht erscheint, hierzu weitere Tests durchzuführen, um die Ergebnisse letztendlich auf eine breitere Basis zu stellen.

● Der Vergleich der Kontrollgruppe führte in allen Bereichen zu keinen Verbesserungen; insofern können die Verbesserungen der Versuchsgruppen auf das durchgeführte Treatment zurückgeführt werden. Lediglich bei einer einzigen Testübung (Ballprellen von der Schwerebekante) konnte auch bei der

Kontrollgruppe eine signifikante Verbesserung festgestellt werden. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Unterrichtsinhalte, die die Kontrollgruppe während der Treatmentphase (vgl. Abb. 4) angeboten wurden, genauer, dann stellt man fest, dass die Schwerpunkte bei den Ballspielen lagen. Insofern kann ein Effekt aus dieser Richtung erwartet werden.

**Zusammenfassung und Ausblick**

Ausgehend von Überlegungen zur Vernetzung von Programmentwicklung und Programmevaluation wurde mit dem aufgabenorientierten Ansatz zur Koordinationsschulung (Neumaier, 1999) ein Programm für den Schulsport entwickelt und evaluiert. Dieses Programm zielte allgemein auf Koordinationstraining, speziell auf die Verbesserung des

Gleichgewichts. Die Evaluation zeigte, dass das durchgeführte Unterrichtsprogramm innerhalb von 12 Wochen zu signifikanten Verbesserungen in den Bereichen Standgleichgewicht, Balanciergleichgewicht und einbeinig Drehgleichgewicht führte. Damit wurde indirekt auch die Aussage unterstützt, dass in der Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen (vgl. Roth, 1998, S. 86) die koordinativen Leistungsvoraussetzungen gut trainierbar sind.

Mit den Ergebnissen dieser Outputstudie (vgl. auch König & Memmert, 2005) ist aber lediglich aufgezeigt, dass es einen Effekt gibt; offen bleiben andere Fragen, z. B. die Attraktivität dieser Inhalte für Schülerinnen und Schüler bzw. die schulische Machbarkeit solcher Unterrichtsmodelle. Hierzu sei abschließend Folgendes ergänzt:

1. Im Rahmen einer parallel durchgeführten Akzeptanzstudie (Kaiser, 2007) konnte festgestellt werden, dass ca. 60% der teilnehmenden

Schülerinnen und Schüler Gefallen an den Gleichgewichtsübungen fanden; gleichzeitig forderten aber über 70% mehr freies Spiel. Ebenfalls auffällig war das Ergebnis, dass fast zwei Drittel aller befragten Kinder den Unterricht in der Bewegungslandschaft bevorzugt haben. Insgesamt gaben 90% der befragten Schülerinnen und Schüler zu verstehen, dass ein solches Sportangebot jedes Jahr organisiert werden sollte.

2. Eine zweite, ebenfalls parallel durchgeführte Belastungsstudie (Flieger, 2006) zeigte, dass diese Schüleraussagen unbedingt durch Lehreraussagen kritisch zu ergänzen sind: Alle am Projekt beteiligten Unterrichtenden machten deutlich, dass im Laufe des 12-wöchigen Treatments durchaus Motivationsmängel auf Seiten der Schülerinnen und Schüler festzustellen waren, wobei sich dieser zu großen Teilen mit der sehr ungünstigen Platzierung der Einheiten im Tagesablauf der Kinder erklären lässt. Weiterhin konnte aus Lehrersicht festgestellt werden, dass die große Zahl an Balancierübungen zu einer erheblichen Belastung im Bereich der Aufsichtigung und des Gewährs von Sicherheitsmaßnahmen führte, womit erneut die hohe Belastung des Sportunterrichts für Berufsanfänger dokumentiert werden konnte (vgl. König, 2004).

Somit kann abschließend festgehalten werden, dass der Ansatz von Neumaier (1999) zum allgemeinen Koordinationstraining in der beschriebenen Konstellation zu Effekten geführt hat, eine endgültige Beurteilung hinsichtlich seiner Tauglichkeit im Schulsport jedoch weitere Untersuchungen erfordert.

### Anmerkungen

(1) Gibt man den Begriff „Koordinative Fähigkeiten“ in SPOLIT ein, so erhält man allein für den Zeitraum ab 2005 164 Publikationen (Stand: 25. 1. 2007).

(2) Deutlich wird an dieser Stelle, dass der Ansatz von Neumaier (1999) einen direkten Bezug zum aufgabenanalytischen Konzept von Göhner (1992) aufweist.

(3) An dieser Stelle sei dem St. Meinrad Gymnasium und den dort arbeitenden Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich gedankt.

### Literatur

- Arnold, R. & Faber, K. (2000). *Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für die Schule*. Selze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Balz, E. (1998). Wie wird Sportunterricht ausgewertet? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.). *Methoden im Sportunterricht* (S. 203–218). Schorndorf: Hofmann.
- Banzhaf, P. (2007). *Zum Effekt eines Gleichgewichtstraining im Schulsport*. Wissenschaftliche Arbeit für das Lehramt an Gymnasien. Tübingen: Selbstverlag.
- Beug, R., Kleber, G., Kluwe, E., Knirsch, K., Laumanns, H. & Schmid, R. (2003). *Schulung und Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten. Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. Weilheim/Teck: Bräuer GmbH.
- Bös K., Wydra, G. & Karisch, G. (1992). *Gesundheitsförderung durch Bewegung Spiel und Sport*. Beiträge zur Sportmedizin. Bd. 38. Erlangen: Perimed.
- Flieger, T. (2006). *Qualitätsentwicklung im Schulsport aus Sicht der Sportlehrerbildung*. Wissenschaftliche Arbeit für das Lehramt an Gymnasien. Tübingen: Selbstverlag.
- Frank, G. (2002). *Koordinative Fähigkeiten im Schwimmen. Der Schlüssel zur perfekten Technik*. 3. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Friedrich, G. (2000). Schulsportforschung – Zur Konzeption eines ausbaubedürftigen Bereichs der Sportwissenschaft. *dvs-Informationen*, 15 (1), 7–11.
- Göhner, U. (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Hirtz, P., Hotz, A. & Ludwig, G. (2000). *Gleichgewicht. Bewegungskompetenzen*. Praxisidee. Band 2. Schorndorf: Hofmann.
- Hossner, E. J. & Kortmann, O. (1995). „Stein auf Stein ...“ – Techniktraining nach dem Baukastenprinzip. In F. Dannenmann (Hrsg.), *Neue Aspekte des Volleyballspiels* (S. 40–58). Hamburg: Czwalina.
- Hummel, A. & Balz, E. (1997). Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle – Unterrichtskonzepte. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit*. Sankt Augustin: Academia.
- Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmodernem Beliebigkeit. *sportunterricht*, 49, 9–13.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, S. (2007). *Koordinationschulung im Schulsport – zur Akzeptanz von Gleichgewichtsprogrammen bei Schülerinnen und Schülern*. Wissenschaftliche Arbeit für das Lehramt an Gymnasien. Tübingen: Selbstverlag.
- König, S. & Memmert, D. (2005). Akzeptanz, Machbarkeit und Output – drei zentralen Merkmale für die Evaluation von Unterrichtskonzepten. *sportunterricht*, 54, 323–330.
- König, S. (2001). Lehrerbildung: projektorientiertes Arbeiten auf dem Vormarsch? *sportunterricht*, 50 (5), 138–143.
- König, S. (2003). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten im Sportunterricht. *sportunterricht*, 52 (7), 201–207.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 34, 152–165.
- Kosel, A. (2001). *Schulung der Bewegungskoordination*. 6. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Martin, D., Carl, K. & Lehnertz, K. (1993). *Handbuch Trainingslehre*. 2. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Neumaier, A. (1999). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining. Grundlagen – Analyse – Methodik*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Neumaier, A. & Mechling (1995). Allgemeines oder spezifisches Koordinationstraining. Ein Strukturierungsvorschlag zur Analyse und zum Training spezieller koordinativer Leistungsvoraussetzungen. *Leistungssport*, 25, 5, 14–18.
- Puni, A. Z. (1961). *Abriss der Sportpsychologie*. Berlin: Volkerverlag.
- Roth, K. & Hossner, E. J. (1999). Die funktionalen Betrachtungsweisen. In K. Roth & K. Willimczik (Hrsg.), *Bewegungswissenschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Roth, K. (1998). Wie verbessert man koordinative Fähigkeiten? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 85–102). Schorndorf: Hofmann.
- Rusch, H. & Irrgang, W. (2001). Auswahltest für den Sportförderunterricht (ATS) bzw. Münchener Fitnesstest (MFT). In K. Bös (Hrsg.), *Handbuch Sportmotorische Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *sportunterricht*, 49, 4–8.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber.

## Zur Diskussion

# Themen für den Unterricht – Themen im Unterricht

Christian Schweihofen

Zwei Annäherungen sollen auf die Bedeutung der gründlichen Arbeit bei der Formulierung von Unterrichtsthemen hinweisen:

1. Klaus Cachay schreibt im Brennpunkt des Hefts 3/06 von Sportunterricht, dass die formelle und informelle Anerkennung der Arbeit der Sportlehrkräfte als professionelles Handeln über eine stärkere Beteiligung an der Selektionsfunktion der Schule, d. h. durch ein Ausschöpfen der Notenskala zu erreichen ist. Man kann ebenso behaupten, dass die Praxis der Themenformulierungen in Kursmappen und Klassenbüchern eine ebenso geeignete Gelegenheit wäre, das Unterrichten im Fach Sport als professionelles Handeln auszuweisen. Solange dort Einträge wie ‚Völkerball‘ oder ‚50-m-Lauf‘ zu finden sind, fällt es schwer, daraus den Beitrag der Sportlehrkräfte zum Qualifikationsauftrag der Schule oder gar zur Bildung abzuleiten.

2. Eine der schwierigeren Aufgaben zu Beginn des Referendariats ist die Formulierung von Unterrichtsthemen. Auch wenn man schöne Ideen für ein Unterrichtsvorhaben oder für eine Besuchsstunde hat, zerrinnen sie oftmals zwischen den Fingern, wenn es darum geht, sie als Thema im Unterrichtsentwurf zu fixieren.

Zunächst wird der Unterschied zwischen einem Gegenstand und einem Thema in Erinnerung gerufen, den Klafki, angeregt von Diederich, einführt (vgl. 1979, S. 22). Klafkis Aspekt der Zugänglichkeit eines Themas wird dann als Unterschied zwischen einem Thema für den Unterricht und einem Thema im Unterricht umformuliert (Klafki, 1986, S. 14), um die besondere Bedeutung der Kommunikation in einem themenorientierten Sportunterricht herauszuarbeiten.

Auf dieser Basis will der Beitrag Formulierungshilfen für eine knappe, aber hinreichend detaillierte Formulierung von Unterrichtsthemen zur Diskussion stellen. Ob sie Referendaren eine Hilfe sein können, hängt von ihrer Praktikabilität und der Schwerpunktsetzung in den Seminaren ab. Ob sie darüber hinaus Relevanz im Alltag gewinnen, hängt davon ab, inwieweit sie helfen können, den Unterricht zielorientierter zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

### Aus dem Gegenstand ein Thema entwickeln

Die Diskussion um die potentiell höhere Bedeutung von Ziel- oder Methodenentscheidungen löst Blankertz Mitte der 70er Jahre mit der Formulierung eines Implikationszusammenhangs zwischen beiden auf. In diesem Zusammenhang, nämlich der Frage, wie (Methode!) man den Bildungsinhalt eines Gegenstandes erschließt (Ziel!), benötigt Klafki eine präzisere Unterscheidung von Thema und Gegenstand bzw. Inhalt des Unterrichts:

„Mit ‚Inhalten‘ (nicht ‚Bildungsinhalten‘!) bzw. ‚Gegenständen‘ sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinn pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüfstadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten

Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ‚Thema‘: Indien als Beispiel für [...]“ (Klafki, 1979, S. 22).

Im Begriff ‚Thema‘ wird für Klafki „die vollzogene Verbindung der Zielmit der Inhaltsentscheidung zum Ausdruck gebracht“ (1979, S. 22). Hieran können sich dann Fragen der methodischen Erschließung anbinden. Unter welchen Kriterien etwas an einem sportlichen Gegenstand pädagogische Relevanz entwickeln soll, ist für den Sportunterricht vor allem in den Richtlinien und Lehrplänen verankert. Ob es primär um die Vermittlung z. B. von sozialen oder methodischen Kompetenzen geht oder um Beiträge zur Handlungsfähigkeit, sollte sich auf die Art der unterrichtlichen Vermittlung, d. h. die Methode auswirken.

Allerdings ist an dieser Stelle aus meiner Sicht noch die Unterscheidung zwischen einem *Thema für den Unterricht* und einem *Thema im Unterricht* zu ergänzen. Klafki (1986, S. 14–23) bestimmt im Rahmen der „Neufassung der didaktischen Analyse“ (S. 11) mit den Begriffen Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung den Begründungszusammenhang für die Formulierung von Themen. Mit den Formeln thematische Strukturierung und Erweisbarkeit fragt er nach der fachlichen (Tiefen-)Struktur des Inhalts bzw. dem Problem, woran erfolgreiche Lernprozesse erkannt werden können. Im Anschluss geht es um die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Themas. Damit ist im Blick, dass die Lernenden einen eigenen Bezug zum Gegenstand aufbauen müssen und die an ihn gebundenen Ziele verstehen,

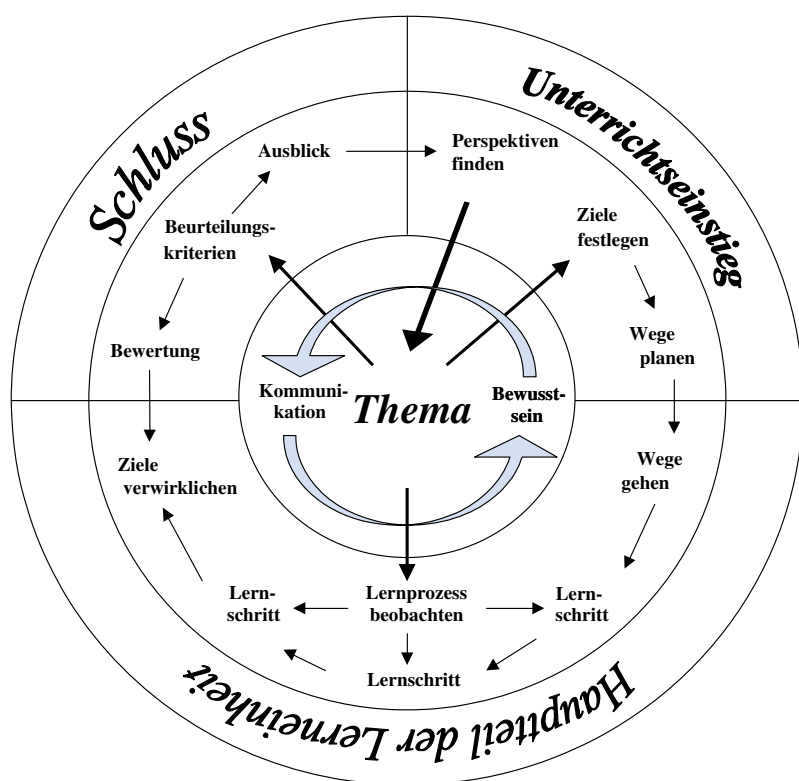


Abb. 1: Das Thema als zentrales Element des Unterrichtsverlaufs (aus: Schweihofen, 2004, 113)

durchdringen und akzeptieren sollten, damit Unterricht gelingt.

Dies ist m. E. der entscheidende Schritt, um aus den Themen, die für den Unterricht geplant wurden, tatsächlich Themen im Unterricht zu machen.

### Themenorientiertes Unterrichten

Paul Klingen stellt diesbezüglich mehrfach überzeugende Argumente für die gemeinsame und sorgfältige Entwicklung von Unterrichtsthemen zusammen (2001, S. 28 f.; 2005, S. 100). Er geht davon aus, dass es ein gemeinsamer Prozess sein sollte, wenn man den Schülerinnen und Schülern zur motivierten und zunehmend selbstbestimmten Teilhabe am Unterricht verhelfen möchte. Dazu bietet er eher geeignete oder eher ungeeignete Gesprächsbausteine an, die dazu verhelfen können, diese Kommunikationen zu initiieren (2001, S. 30–38). In diesem Prozess einigen die Beteiligten (1) sich innerhalb der formalen Vor-

gaben aus Richtlinien, Lehrplänen und schulinternen Festlegungen auf Unterrichtsinhalte und darauf, was sie daran lernen wollen. Sie finden Gründe, warum sie sich damit beschäftigen wollen.

1. Gelingt ein themeneröffnender Kommunikationsprozess, so soll von *Themen im Unterricht* die Rede sein.
2. Trifft die Lehrkraft die zielorientierten Inhaltsentscheidungen im Rahmen der Unterrichtsplanung zunächst alleine, so ist das erst ein *Thema für den Unterricht*.

Damit die Lernenden sich produktiv und nicht nur rezeptiv am Unterricht beteiligen können, muss es im zweiten Fall noch einen oben angedeuteten Kommunikationsprozess geben, der das Thema in den Unterricht bringt.

D. h., dass auch hier die Schüler mit den zu behandelnden Inhalten Ziele verbinden sollten, mit denen Sie sich identifizieren können.

Einen wichtigen Unterschied gilt es hier zu berücksichtigen. *Hand-*

lungsziele sind nicht automatisch Lernziele. So sollen Schüler in einer Sportstunde zwar eine gemeinsame Aufgabe lösen, z. B. arbeitsteilig die drei Sportarten Basketball, Fußball und Volleyball im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad hin analysieren. Daran lernen sollen sie aber methodisch im Hinblick auf die zentralen Aufgabenstellungen im Abitur, wie man mit dem Operator „Analysieren“ arbeitet. Die Formulierungen für Themen für den Unterricht sollten sich auf das Hauptlernziel beziehen und nicht primär die Handlungsziele aufnehmen.

Gelingt es, Themen in den Unterricht zu bringen, also über (Lern-)Ziele und Inhalte sinnstiftend zu kommunizieren (Meyer, 2004, S. 67), so sind alle weiteren Teilhandlungen im Unterricht, so z. B. auch unproduktives Schülerverhalten, gut zu reflektieren und der Erfolg einer Stunde oder des Vorhabens zu evaluieren. Ob ein Thema – also die Verknüpfung von Ziel und Inhalt – im Unterricht ‚angekommen‘ ist, kann man im Gespräch mit Schülern rasch erfragen: „Was machst Du gerade? – Und warum?“, „Wollt Ihr in Eurer Gruppe nicht schon einen Schritt weiter gehen? Was müsst Ihr machen?“, „Schaut mal auf das Plakat mit dem Ziel der Stunde. Wie weit seid Ihr gerade?“.

### Themen im Unterricht formulieren

Themen im Unterricht sind mit wenigen Stichpunkten auf einem Plakat darzustellen bzw. – weniger greifbar und unverbindlicher – mündlich zusammenzufassen. Dies sollte im Hinblick auf die Inhalts- und Zieltransparenz einer Stunde oder eines Vorhabens möglichst früh geschehen: Welcher Bewegungsaspekt, welche Technik oder Taktik steht z. B. im Mittelpunkt? Was ist das Hauptziel, das es zu erreichen gilt? (2) Darüber hinaus sollte das Vorgehen besprochen werden, d. h. Methodentransparenz geschaffen werden, insbesondere, um selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen. Für Klassenbucheinträge oder Unterrichtsentwürfe wären dies aber zu umfangreiche Texte. Hier müsste gerafft werden.

**Themen für den Unterricht formulieren**

Für schriftliche Unterrichtsentwürfe sind Themen sicher nicht in mehreren Sätzen zu formulieren. Knapp gehaltene Themenvorschläge wie „Springen in der Leichtathletik“ oder „Kippbewegungen im Turnen“ (Gissl & Flemming, 2004, S. 358) greifen aber sicherlich zu kurz, denn hier fehlen z. B. jegliche Angaben zu den Unterrichtszielen.

*Im Thema müssen Inhalte und Lernziele klar erkennbar sein.*

Angaben zur Unterrichtsgestaltung oder zu methodischen Aspekten sind bei einem Thema im Unterrichtsentwurf aber nicht zwingend zu erwähnen.

**Baukästen zur Themenformulierung**

Sicherlich gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, Themen zu formulieren. Als einfache Orientierungshilfen, die den formalen Anforderungen gerecht werden, könnten folgende Tabellen dienen. Sie beinhalten Bausteine zum Gegenstandsbereich, zur Art der Zielsetzungen, zu den Zieldimensionen und zur Art des Bezuges zwischen Ziel und Inhalt. Dabei handelt es sich um keine vollständige Sammlung, sondern um Vorschläge, die ergänzt werden können. Die einzelnen Bausteine müssen z. T. konkretisiert werden und können dann von Spalte zu Spalte miteinander kombiniert zu Themenformulierungen werden.

Unter der Rubrik „zu konkretisierender Gegenstandsbereich“ werden die praktischen oder theoretischen Aspekte des Sportunterrichts erfasst, die thematisiert werden sollen. Die Überschrift „zu konkretisierender Kompetenzbereich“ soll verdeutlichen, dass hier Formulierungen für Ziele in verschiedenen Lernziel dimensionen benannt werden können, während unter der Rubrik „Ziel“ Aussagen darüber gemacht werden sollten, ob es um etwas gänzlich neu zu Erlernendes geht, oder ob Vorkenntnisse in der Lerngruppe bestehen, die zu berücksichtigen und auszubauen sind. Je nach landesspezifischem Lehrplankontext können sich in den zu konkretisierenden Kompetenzbereichen Angaben zur Selbst-, Sach-, Sozial-, oder Methodenkompetenz wiederfinden oder auch Bezüge zu pädagogischen Perspektiven angedeutet werden.

**1. Die Formulierung vom Inhalt aus**

In dieser ersten Variante geht die Formulierung des Themas für den Unterricht (aber nicht zwingend dessen Planung) von den zu konkretisierenden Inhalten aus. Es stellt sich die mögliche Frage: Welches Ziel soll in der Auseinandersetzung mit den Inhalten primär gefördert werden? (s. Tab. 1).

Beispielhaft ausgestaltete Themen für Unterrichtsvorhaben im Gegenstandsbereich „Springen in der Leichtathletik“ wären:

*Springen in der Leichtathletik*

- als Ausgangspunkt für den Erwerb von Kenntnissen zu biomechanischen Prinzipien.
- als Hilfsmittel zur Verbesserung der Sprungkraft.
- als Grundlage für die Förderung der Bereitschaft zu kooperativem Lernen.
- als Anlass zur Erprobung individueller Möglichkeiten der Leistungseinschätzung.

**2. Die Formulierung von den Zielen aus**

In der zweiten Variante geht die Themenbeschreibung von zu fördernden Kompetenzen aus. Die Frage bei der Unterrichtsplanung könnte lauten: „Welcher Inhalt bietet sich dazu an, die angestrebten Ziele zu erreichen?“ (s. Tab. 2).

Beispielhaft würden mit diesem Baukasten Themen formulierbar wie z. B.:

- Verdeutlichung der Erfahrungen mit dem Prinzip der Anfangskraft am Beispiel des Springens in der Leichtathletik.
- Erprobung der Fähigkeit zu kooperativem Lernen am Beispiel des Springens in der Leichtathletik.
- Erwerb von neuen Körpererfahrungen beim Absprung mit dem Nicht-Sprungbein auf der Basis des Springens in der Leichtathletik.

**Erfahrungen mit den Baukästen zur Themenformulierung**

Grundsätzlich erleichtern derartig formulierte Themen die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und den kommunikativen Austausch darüber. Man hat relativ schnell die wesentlichen Bestimmungspunkte im Blick, z. B.: Womit beschäftigt man sich, wohin soll der Unterricht führen und wann kann man mit dem Ergebnis zufrieden sein? Geht es eher um motorisches oder soziales Lernen? Welche Bedeu-

Tab. 1

zu konkretisierender Gegenstand	Zielbezug	Ziel	zu konkretisierender Kompetenzbereich
Gerät	als Grundlage für	Ausbau	... Fähigkeiten
sportartspezifische Technik	als Gegenstand	Vertiefung	... Fertigkeiten
Regel	als Anlass	Sammlung	... Kenntnisse
Taktik	als Ausgangspunkt	Fundierung	... Erfahrungen
Spiel	als Hilfsmittel	Erprobung	... Möglichkeiten
Spielsituation	als Hilfe	Erweiterung	... Bewusstsein
Lehrweg		Förderung	... Einstellung
		Erwerb	... Haltung
		Festigung	... Bereitschaft



Tab. 2

Ziel	zu konkretisierender Kompetenzbereich	Zielbezug	zu konkretisierender Gegenstand
Ausbau	... Fähigkeiten	am Beispiel von	Gerät
Verdeutlichung	... Fertigkeiten	mit Hilfe	sportartspezifische Technik
Sammlung	... Kenntnisse	auf der Basis	Regel
Fundierung	... Erfahrungen	unter Verwendung	Taktik
Erprobung	... Möglichkeiten		Spiel
Erweiterung	... Bewusstsein		Spielsituation
Förderung	... Einstellung		Lehrweg
Erwerb	... Haltung		
Festigung	... Bereitschaft		

tung hat die Bewegungspraxis für den Lernerfolg?

Andererseits schränken die wenigen hier erwähnten Formulierungsbau- steine auch etwas ein, da es weit mehr Ziele, Kompetenzbereiche und Gegenstände gibt. Zudem erscheint es ungleich zeit- und platzraubender, diese - verglichen mit „Springen, Leichtathletik“ - doch recht langen Themenformulierungen in Kursmap- pen oder Klassenbücher einzutragen. Vielleicht lässt sich hier mit Kurzfor- meln arbeiten, z. B.: ‚Springen in der LA => Prinzip der Anfangskraft‘ oder ‚kooperatives Lernen? - Springen in der LA‘.

### Heißt Themenorientie- rung, Kommunikation zu fördern und Bewegung zu vernachlässigen?

Selbstverständlich fällt es leichter, Themen zu formulieren, die Gegen- stand der Kommunikation werden können. Das liegt schon im Begriff Thema. Ein Thema entsteht in der Kommunikation erst dadurch, dass sich einzelne Beiträge aufeinander beziehen und so ein Thema verdich- ten. Mit diesem Verständnis würden aber eher die sozialen, kognitiven oder methodischen Lernziele erreich- bar, weniger die motorischen. Moto- rische Lernziele verlangen Übungs- und Trainingsprozesse. Sie können

zwar durch Kommunikation angesto- ßen werden, sie realisieren sich aber überwiegend durch eigenätiges Be- wegen.

Im Sinne der Arbeit mit *Themen im Unterricht*, d. h. mit Kommunikati- on, scheint hier ein gewisser Bruch vorzuliegen, denn wie soll über ein Thema kommuniziert werden, wenn sich bewegt werden soll. Ein Thema wie „Förderung der Ausdauerlei- stungsfähigkeit mit Hilfe des *Fartlek- spiels*“ fokussiert sicher auf ein moto- risches Hauptlernziel und damit auf das Laufen im Hauptteil der Stunde. Hier ist die Umsetzung der Bewe- gungsaufgaben vermutlich die leiten- de Struktur im Unterricht. Allerdings hilft die Forderung, das Thema in den Unterricht zu bringen, dabei, diese Form des Laufens zumindest kurz zu reflektieren und deren Beitrag zur Ausdauerförderung zu hinterfragen. Dies könnte in einem weiteren, meth- odischen Lernziel der Stunde auf- gegriffen werden. So kommt der Unterricht der Forderung nach, Lern- und Arbeitsprozesse bewusst zu machen, was sicher hilft, den Quali- fikationsauftrag des Sportunterrichts im Blick zu halten.

### Anmerkungen

- (1) Die Letztverantwortung bleibt selbst- verständlich bei der Lehrkraft.
- (2) Die Lehrkraft sollte sich vergewissern, dass die Ziele der Stunden langfristig nicht nur in der motorischen, sondern gelegent- lich auch in der sozial-affektiven, metho- dischen oder kognitiven Dimension lie- gen, wenn der Sportunterricht seinem

ganzheitlichen Auftrag gerecht werden soll (vgl. Klingens, 2005, S. 100).

### Literatur

- Cachay, K. (2006). Das eigene Haus be- stellen! Brennpunkt. *sportunterricht*, 55 (3), 65.
- Gissl, N. & Flemming, C. (2004). „Erziehen- der Sportunterricht“ - Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtsein- heiten. *sportunterricht*, 53 (12), 355- 362.
- Klafki, W. (1987<sup>4</sup>). Die bildungstheore- tische Didaktik im Rahmen kritisch- konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der didaktischen Analyse. In J. Bastian & H. Gudjons, u. a. (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 11-27). Hamburg: Bergmann und Velbig.
- Klafki, W. (1979<sup>2</sup>). Zum Verhältnis von Di- daktik und Methodik. In W. Klafki, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Didaktik und Praxis* (S. 13-39). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klingen, P. (2001). *Kommunikation im Sport- unterricht. Empfehlungen und Hand- lungsmuster für eine erfolgreiche Unter- richtspraxis*. Baltmannsweiler: Schnei- der-Verlag Hohengehren.
- Klingen, P. (2004). Sinnggebung und Be- wegungsvorstellung - zwei zentrale Ausgangspunkte des Fertigkeitlernens. *sportunterricht*, 53 (6), 169-173.
- Klingen, P. (2005). Schüler motivieren - Selbststeuerung fördern. *sportunterricht*, 54 (4), 99-104.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Schweihofen, C. (2004). Ein Thema finden - Beispiele von Einführungsstunden in mehrperspektivisch angelegten Unter- richtsreihen im Schulsport. In: P. Neu- mann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspekti- vischer Sportunterricht - Orientierun- gen und Beispiele* (S. 104-116). Schorn- dorf: Hofmann.



Christian Schweihofen ist Fachleiter Sport und Studienrat am Oberstufen- Kolleg in Bielefeld, Begleitung des Projekts „Sport als viertes Abiturfach“ des Landes NRW an der Universität Bielefeld.

Anschrift:

Schongauer Str. 46a, 33615 Bielefeld

# Nachrichten aus den Ministerien

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

**Ministerium für Bildung,  
Kultur und Wissenschaft  
Saarland**



## **Der Ministerpräsident des Saarlandes und der Premierminister Luxemburgs eröffnen Schengen-Gymnasium in Perl**

Das „Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum Perl“ startet mit der Klassenstufe 5 und wird später die Klassenstufen 5-12 mit einem gymnasialen und einem berufsbildenden Zweig umfassen. Die Schule wird in Ganztagsform geführt, mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler verschiedener nationaler Herkunft in gemeinsamen Klassen zu erziehen. Das innovative pädagogische Konzept setzt einen deutlichen Akzent auf die Förderung selbstorganisierten individualisierten Lernens.

Für den laufenden Betrieb erhält die Schule ein jährliches Budget. Hierzu leistet das Großherzogtum einen Beitrag entsprechend der Anzahl der Schüler mit Wohnsitz im Großherzogtum.

Unterrichtssprache ist überwiegend Deutsch; mindestens zwei Sachfächer, z. B. Sport, Musik, Bildende Kunst werden in französischer Sprache unterrichtet. Im berufsbildenden Zweig – ab Klassenstufe 10 – wird ein Teil des fachbezogenen Lernbereichs in Französisch unterrichtet.

## **Neue Kletterwand für Lebacher Förderschulen**

Im Rahmen der 29. Landesjugendspiele für Behinderte in Lebach hat die Staatssekretärin des Ministeriums zusammen mit dem Vertreter der Sparda-Bank Südwest eine Kletterwand für die beiden Schulen für Sinnesbehinderte (Schule für gehörlose und Schwerhörige und die Schule für Blinde und Sehbehinderte) in Lebach eingeweiht. An den 29. Landesjugendspielen für Behinderte nehmen rund 1600 körper-, geistig-, sinnes- und

sprachbehinderte Schülerinnen und Schüler aus 17 Förderschulen teil.

Die Schirmherrschaft über diese bundesweit einzigartige Veranstaltung hat in diesem Jahr die Sparda-Bank Südwest übernommen. Die Sparda-Bank fördert seit 25 Jahren die Landesjugendspiele für Behinderte. Anlässlich dieses Jubiläums hat die Sparda-Bank den Bau einer Kletterwand mit rund 14000 Euro finanziert.

**Hessisches  
Kultusministerium**



## **Preisverleihung „Jugend in Bewegung – Sport beGEISTert“**

Die hessischen Sieger im diesjährigen Wettbewerb „Jugend in Bewegung“ kommen von der Pestalozzischule in Gießen und der Tannebergschule in Seeheim-Jugenheim. Der Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium und Staatssekretärin im Hessischen Ministerium des Innern und für Sport haben die Siegerteams im Landtag in Wiesbaden empfangen.

„Es ist großartig, dass sich so viele Kinder und Jugendliche an der Aktion beteiligt haben, denn gerade heute ist Bewegung für die körperliche und für die geistige Fitness wichtiger denn je. Ich freue mich über die vielen guten Ideen, die zu mehr Bewegung motivieren und sich in der Schule, im Alltag oder im Sport umsetzen lassen“, gratulierte der Staatssekretär. Die Staatssekretärin sprach sich dafür aus, Bewegung und Sport verstärkt in den Fokus des Schullebens zu stellen.

Insgesamt nahmen diesmal mehr als 18000 Kinder aus Hessen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz an der Aktion „Jugend in Bewegung“ teil. Bereits zum vierten Mal beschäftigten sich Teams aus Schulen, Vereinen, Kindergärten und Jugendeinrichtungen mit Fragen rund um Fitness und

Lernen. Gleichzeitig führten sie eine oder mehrere Wochen lang Protokolle über ihre Bewegungszeit beim Sport und in der Freizeit. Insgesamt beteiligten sich an der vom Land Hessen ins Leben gerufenen Aktion 150 Teams – darunter 59 aus Hessen.

**Bundesministerium des Innern**

## **Bundesinnenminister kritisiert Radsport-Weltverband (UCI) und stoppt Bundeszuschuss für Radsport-WM**

Der Bundesinnenminister hat sich am 26. September 2007 über die Absicht des Radsport-Weltverbandes (UCI) geäußert, den amtierenden italienischen Weltmeister Paolo Bettini auch ohne Unterzeichnung der Anti-Doping-Erklärung bei der Radsport-Weltmeisterschaft in Stuttgart starten zu lassen.

„Im Vorfeld der Radsport-WM war allen beteiligten Partnern klar, dass diese WM ein Neuanfang sein muss. Wenn sich nun ein Fahrer weigert, die Erklärung zu unterzeichnen und trotzdem vom Weltverband eine Starterlaubnis erhalten sollte, ist die Glaubwürdigkeit des gemeinsamen Kampfes gegen das Doping im Radsport zerstört. Wenn sich der Weltmeister einem Neuanfang verweigert, muss er die Konsequenzen dafür tragen. Daher schließe ich mich der Forderung des Organisationskomitees an, nur Fahrer in Stuttgart starten zu lassen, die die Anti-Doping-Erklärung unterzeichnet haben“, erklärte der für den Sport zuständige Bundesinnenminister.

Die rechtlichen Folgen einer Starterlaubnis der UCI für Bettini werden derzeit juristisch geprüft. Bis zur Klärung des Sachverhaltes wird der Bundeszuschuss in Höhe von 150000 Euro für die Durchführung der WM eingefroren.

# Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

## Landesverband Hessen

### Ergänzungen zum Ratgeber für den Schulsport

Der Ratgeber für den Schulsport in Hessen ist wieder erhältlich. Alle Rechtsvorschriften zum Sport, die nach Redaktionsschluss des Ratgebers im Januar 2005 publiziert wurden, sind bis einschließlich der Veröffentlichungen im Amtsblatt Juli 2007 im Folgenden in einer tabellarischen Übersicht aufgeführt und z. T. kommentiert. Diese Übersicht liegt auch jedem Exemplar bei Auslieferung durch den Hofmann-Verlag bei.

#### Hinweis auf Rechtsvorschriften zum Schulsport, die nach Redaktionsschluss der 5. Auflage (Januar 2005) veröffentlicht wurden

Rechtsvorschrift	Quelle (Amtsblatt)	Bezug zum Ratgeber (5. Auflage)
Andere Unterrichtsformen und Unterrichtsausfall bei großer Hitze, Erlass vom 16. 3. 2005	ABl. 4/05, S. 244	7.9.3, S. 231
Ausschreibung zur Verleihung des „Pierre-de-Coubertin-Schulsportpreises“ ☞ <i>Ausweitung über die Auszeichnung von Abiturienten hinaus auf Schülerinnen und Schüler der Abschlussjahrgänge von Haupt-, Real- und Gesamtschulen</i>	ABl. 4/05, S. 292	4.6, S. 114
Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) vom 14. 6. 2005	ABl. 7/05, S. 438	4.9.4, S. 139
Hinweise zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung 2007 (Landesabitur) in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium sowie für Nichtschülerinnen und Nichtschüler, v. a. 25.0 Sport (S. 492) <sup>1</sup> , Erlass vom 16. 6. 2007	ABl. 7/05, S. 473	–
Abnahme von Schwimmbadbescheinigungen, 8. 11. 2006	ABl. 12/04, S. 1020	9.2, S. 252
Verordnung über die Pflichtstunden der Lehrkräfte, über die Anrechnung dienstlicher Tätigkeiten und über Pflichtstundenermäßigungen (Pflichtstundenverordnung)	ABl. 8/06, S. 631 sowie ABl. 6/07, S. 403	6.4.1, S. 212
Richtlinien für die Ausbildung und Überprüfung von Lehrkräften für die Berechtigung zum Unterrichten in Schulski- und Schulsnowboardkursen und für die Leitung dieser Kurse Erlass vom 15. 10. 2006 ☞ <i>Keine substantielle Veränderung gegenüber 2001</i>	ABl. 11/06, S. 940	5.7, S. 174
Zweihundertundzweiundsechzigste Verordnung über Lehrpläne vom 28. 12. 2006 ☞ <i>Lehrpläne Sport für den Bildungsgang Hauptschule und den Bildungsgang Realschule</i>	ABl. 2/07, S. 110	4.9.9, S. 139
Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vom 20. 12. 2006	ABl. 2/07, S. 110 Abl. 1/07, S. 2	4.1, S. 99
Verordnung zur Veränderung der Zweihundertundachtunddreißigsten Verordnung über Lehrpläne vom 11. 12. 2006 ☞ <i>Gilt nicht für das Fach Sport</i>	ABl. 1/07, S. 2	4.9.9, S. 139
Unfallschutz für Lehrkräfte bei Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen Erlass vom 12. 10. 2006	ABl. 1/07, S. 18	5.8., S. 179

<sup>1</sup> Ergänzungen und Aktualisierungen der folgenden Jahre wurden in der obigen Auflistung nicht berücksichtigt.

## Fortbildungslehrgänge

### Rhythmische Sportgymnastik

*Termin:* 27. 10. 2007 (Sa.), 10–16 Uhr.  
*Ort:* Großzimmern, Turnhalle der Albert-Schweitzer-Schule, Dresdener Str. 1. *Referentin:* Gardy Pasewald. *Thema:* Rhythmische Sportgymnastik (Ball, Band, Reifen, Seil), Erlernen von Basistechniken. *Fortbildungsinhalte:* Vermittlung von Grundtechniken in einfacher und reizvoller Form, die in der einschlägigen Literatur nicht zu finden sind; Vermittlung verblüffender und ‚artistischer‘ Tricks mit den Handgeräten; Verbindung von Gerätetechnik mit Musik und tänzerischen Elementen, Erlernen kleiner Kurzchoreografien; Übungsformen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Altersstufen; Einführung von Kombinationstechniken vor allem in Partner- und Gruppenarbeit.

Gardy Pasewald studierte an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt die Fächer Sport und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien. Sie hat die Trainer A-Lizenz in der Rhythmischen Sportgymnastik und ist die Landeslehrwartin sowie Landeskadertrainerin RSG im HTV. Weiterhin ist sie bundesweit in der Aus- und Fortbildung für Gymnastik und Tanz in verschiedenen Verbänden und Organisationen tätig und unterrichtete in diesen Bereichen an der Uni Frankfurt und der TU Darmstadt. Die hauptberufliche Trainerin und Choreografin zeichnet sich für die Gestaltung zahlreicher nationaler und internationaler Shows (Sport-, Fashion-, Produktshows) verantwortlich. Zahlreiche ihrer „Schützlinge“ können beachtliche Erfolge vorweisen, so hat sie zur Zeit auch eine Gymnastin in der Jugendnationalmannschaft der RSG.

Bereits mit vier Jahren begann sie mit dem klassischen Tanzunterricht, um dann die Rhythmische Sportgymnastik für sich zu entdecken. In ihrer aktiven Zeit gehörte sie dem hessischen Landeskader RSG an. Im Anschluss daran wechselte Gardy in den Gruppensport und ist mehrfache Deutsche Meisterin Gymnastik und Tanz sowie Europa-meisterin und Weltmeisterschaftsteilnehmerin im Showtanz.

Anmeldungen erbitten wir – nur schriftlich – spätestens bis Freitag, 20. 10. 2007 an die Lehrgangsreferentin Verena Seliger-Horing, Hainkopfstraße 6, 65779 Kelkheim/Ts., auch per Mail an verena@dslv-hessen.de.

Sollten Sie zu dem angebotenen Lehrgangstermin verhindert sein, bitten wir Sie herzlich – mit Rücksicht auf Ersatzteilnehmer/innen – um eine kurze Absage.

Für DSLV-Mitglieder beträgt die Lehrgangsgebühr 20 €, für Nichtmitglieder

35 €. (Bitte halten Sie Ihren DSLV-Mitgliedsausweis bereit.)

Wir bitten mit der Anmeldung um Überweisung des entsprechenden Betrages auf das Konto der Lehrgangsreferentinnen bei der Voba Main-Taunus, Kto-Nr. 60 705 119, BLZ 50092200, Kennwort „RSG 2007“.

*Wichtig:* Wir bitten die Lehrgangsteilnehmer/innen, die Handgeräte selbst mitzubringen.

Wir bitten um Verständnis dafür, dass wir Anmeldungen nur als verbindlich ansehen können, wenn auch die Lehrgangsgebühr eingegangen ist. Aus gegebenem Anlass weisen wir auch darauf hin, dass bei Absagen nach dem 20. 10. 2007 der eingezahlte Betrag bei Nichtteilnahme zur Abdeckung der Kosten benötigt wird, also nicht rückerstattet werden kann. Zum Versicherungsschutz: Die Veranstaltung 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 regresspflichtig gemacht werden.

*Verena Seliger-Horing, Anne Staab  
(DSLV-Lehrgangsreferentinnen)*

### Einführung in die Sportart Golf und deren Einsatzmöglichkeiten in der Schule

*Termin:* 3.–4. 11. 2007, jeweils 10–16 Uhr. *Ort:* Golfplatz Winnerod, Reiskirchen. *Referenten:* Heda Keller (HGV), Peter Fügener (HGV), Jörg Krebs (VCG). *Thema:* Neben der sehr praxisbezogenen 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 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. *Teilnehmer/innen:* Sportlehrerinnen und Sportlehrer aller Schulstufen.

*Anmeldung:* Verbindliche Anmeldungen bitte bis 21. 10. 2007 schriftlich an Verena Seliger-Horing, Hainkopfstr. 6, 65779 Kelkheim/Ts., Tel. 061 98/90 04, E-Mail: verena@dslv-hessen.de.

*Wichtig:* Mit der Anmeldung ist der Betrag von 100 € bei der Unterbringung im Doppelzimmer, 120 Euro im Einzelzimmer, 85 € ohne Übernachtung

auf das Konto der Lehrgangsreferentinnen bei der Voba Main-Taunus, Kto-Nr. 60 705 119, BLZ 50092200, Kennwort „Winnerod 11/07“ zu überweisen. Die Kosten beinhalten für alle Teilnehmer/innen Abendessen am 3. 11., Übernachtung, Frühstück, Golfplatzgebühren sowie Honorare für Golflehrer und Organisation.

*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 regresspflichtig gemacht werden.

### Hip-Hop

Simone Hotz studiert Sport und Deutsch für das gymnasiale Lehramt an der Universität Frankfurt. Privat tanzt sie bereits mehrere Jahre Modern Jazz in der Regional- bzw. 2. Bundesliga des DTV. Auch im Verein hat sie bereits als Trainerin für Jazz, Modern Dance sowie Hip-Hop gewirkt und Erfahrungen gesammelt. Aus eigenem Interesse hat sich Simone Hotz in den letzten 2 Jahren intensiver mit Hip-Hop auseinandergesetzt und besuchte u. a. Fortbildungen bei der deutschen Meisterin im Hip-Hop sowie bei der Finalistin Sarah aus der RTL-Serie ‚You can dance‘.

Viele Lehrkräfte finden nur schwer einen Zugang zu Hip-Hop, da sie in ihrer Jugend und schon gar nicht während der Ausbildung damit in Berührung kamen. Bei den Schüler/innen ist das Interesse an einem solchen Unterrichtsinhalt jedoch seit einigen Jahren sehr groß, weil Hip-Hop eben ‚hip‘ ist. Bei diesem Workshop wird es um die Erarbeitung der grundlegenden Techniken des Hip-Hop gehen. Hindernisse im Zugang zu diesem Tanzstil sollen überwunden werden. Neben einer Technikschiulung werden einfache Schrittfolgen erarbeitet, die ebenfalls Inhalt der abschließenden Choreografie sind. Auch auf die Geschichte des Hip-Hop und die einzelnen Techniken wird theoretisch (auch in Form eines Handouts für die Teilnehmer/innen) eingegangen. Simone Hotz stellt ausgesuchte Materialien aus dem Workshop zur Verfügung, mit denen in der Unterrichtspraxis weitergearbeitet werden kann.

*Neu:* auf vielfachen Wunsch findet der Lehrgang nur am Samstag statt!

*Termin:* Samstag, 10. 11. 2007, 10–16 Uhr. *Ort:* Altkönigschule Kronberg/Ts., Le-Lavandou-Str. 2–4, Tagesheim (R 165).

*Referentin:* Simone Hotz. *Thema:* Vermittlung von technischen und choreografischen Elementen des Hip-Hop. *Teilnehmer:* Alle Schulstufen, besonders Sek. I und Sek. II. *Fortbildungsinhalte:*

Von den Grundprinzipien des Hip-Hop und der Rhythmik hin zu Schrittfolgen und zur Gestaltung einer Choreografie durch ausgewählte Übungen in Einzel- und Gruppenarbeit, Erstellen mehrerer Schrittfolgen, theoretischer Anleitung für die Vermittlung der erlernten Inhalte an Schüler/innen, Hinweise zur Musikauswahl.

Anmeldungen erbitten wir – nur schriftlich – bis spätestens Freitag, 2. 11. 2007, an die Lehrgangsreferentin Verena Seliger-Horing, Hainkopfstraße 6, 65779 Kelkheim/Ts., auch per Mail an verena@dslv-hessen.de.

Sollten Sie zu dem angebotenen Lehrgangstermin verhindert sein, bitten wir Sie herzlich – mit Rücksicht auf Ersatzteilnehmer/innen – um eine kurze Absage, am besten per E-Mail.

Für DSLV-Mitglieder beträgt die Lehrgangsgebühr 20 €, für Nichtmitglieder 35-€. (Bitte halten Sie Ihren DSLV-Mitgliedsausweis bereit.)

Wir bitten mit der Anmeldung um Überweisung des entsprechenden Betrages auf das Konto der Lehrgangsreferentinnen bei der Voba Main-Taunus, Kto-Nr. 60705119, BLZ 50092200, Kennwort „Hip-Hop November 2007“.

Wir bitten um Verständnis dafür, dass wir Anmeldungen nur als verbindlich ansehen können, wenn auch die Lehrgangsgebühr eingegangen ist. Aus gegebenem Anlass weisen wir auch darauf hin, dass bei Absagen nach dem 2. 11. 2007 der eingezahlte Betrag bei Nichtteilnahme zur Abdeckung der Kosten benötigt wird, also nicht rückerstattet werden kann. Die Veranstaltung wird für hessische Lehrkräfte beim IQ als dienstbezogene Fortbildung (10 Punkte) beantragt; zum Versicherungsschutz: (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

Informieren Sie sich bitte auch im Internet unter [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de), Stichwort: Lehrgänge 2007, falls kurzfristige Änderungen (Termin/Raum) anstehen sollten.

*Verena Seliger-Horing, Anne Staab  
(DSLV-Lehrgangsreferentinnen)*

### **Nostalgiekurs – Skikurs für Seniorinnen und Senioren**

In der kommenden Saison werden wieder zwei Kurse angeboten:

Kurs A: 12.–19. 1. 2008

Kurs B: 16.–22. 3. 2008

Die Kurse finden im größten zusammenhängenden Skigebiet Österreichs statt: Skiwelt Wilder Kaiser – Brixental mit über 90 Bahnen und Liften, 250 Pistenkilometer, 180 km beschneibar, über 70 urige Hütten und Bergrestaurants. *Unterkunft:* Scheffau im Hotel „Wald-

hof“. Das Hotel liegt unmittelbar an der Station der beiden Bergbahnen. *Kosten:* Für Unterkunft, Halbpension, Skipass für 6 Tage und Kursgebühr im DZ 690 €, im EZ 740 €.

Anmeldung an:

Walter Langner, Mühlthal 16a, 6341 Ebbs, Österreich, Tel. 00 43-53 73/4 20 56.

### **Skikurs am Falzarego-Pass/ Südtirol vom 25. 3. – 3. 4. 2008**

Zum 29. Mal in Folge findet die beliebte Wintersportfort- und -weiterbildung (Skilauf und Snowboard) während der Osterferien in den Dolomiten statt: Intensive Naturerlebnisse gepaart mit attraktiven Ideen und Angeboten im Skilauf, im Snowboard und auf alternativen Gleitsportgeräten.

Der Schneesportkurs ist wieder gedacht für Mitglieder und Angehörige (Kinder über 8 Jahre, bei Skierfahrung auch jünger möglich), aber auch für (Noch-)Nichtmitglieder. Die Praxis erfolgt in Gruppen nach Fahrkönnen. Die Kinder werden betreut und erhalten ebenfalls Skiunterricht. Theorie- und Abendveranstaltungen – im Hinblick auf Skiunterricht und Schulsikurse – sind im Angebot. Im Mittelpunkt der praktischen und theoretischen Ausbildung steht die Verbesserung der skitechnischen Eigenrealisation sowie die Erweiterung der didaktisch-methodischen Handlungskompetenz nach den aktuellen Ski- und Snowboardlehrplänen.

Für Lehrer/innen besteht die Möglichkeit, die zum Unterrichten in Schulsikursen erforderliche Qualifikation zu erwerben, wenn sie in Theorie und Praxis die vom HKM-Erlass vorgegebenen Anforderungen erfüllen. Eine Einführung (bei Interesse Ausbildung) ins Snowboarden wird ebenfalls angeboten. BigFoot, Snowblades, Kurz-Carver und evtl. weitere Gleitsport-Geräte sowie didaktisch-methodische Spiel- und Trainingsgeräte stehen zur Verfügung. Wir haben die Firmen wieder gebeten, Test-Material für die Kursteilnehmer bereitzustellen.

*Inhalte:* Anfänger-Methodik Ski alpin und Snowboard; funktionelles Skifahren bzw. Snowboarden für Fortgeschrittene; Bewegungserfahrungen mit verschiedenen Gleitgeräten; Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens; Video-Analysen; Sicherheitsmaßnahmen/Unfallverhütung; Materialkunde; Skisport und Umwelt; Lawinenkunde; Anregungen zur Abendgestaltung; Klärung organisatorischer, inhaltlicher und rechtlicher Fragen zur Planung und Durchführung schulischer Wintersportwochen.

Auch unsere Pensionäre können sich in diesem Teilnehmerkreis wohlfühlen. Sie sind herzlich eingeladen teilzunehmen.

men. Eine entsprechende Betreuung wird gewährleistet.

Die Kosten betragen für sehr gute Vollpension und Kursgebühr für Mitglieder ca. 395 € und für Nichtmitglieder ca. 430 €. Dazu kommen die Aufwendungen für den Liftpass (Super-Dolomiti, Nebensaison). Die Anreise erfolgt in privaten Pkws, die Vermittlung von Mitfahrgelegenheiten ist möglich.

Der Lehrgang wird vom Hessischen Kultusministerium (IQ) als dienstliche Fortbildung mit 40 Leistungspunkten anerkannt.

Anmeldungen ab sofort an die Geschäftsstelle des DSLV – Landesverband Hessen, Im Senser 5, 35463 Fernwald 3, Tel. 06404/4626, Fax 06404/665106, E-Mail: [stuendl.dslv@t-online.de](mailto:stuendl.dslv@t-online.de).

*Herbert Stündl*

## **Landesverband Nordrhein-Westfalen**

### **An unsere Mitglieder**

Der Deutsche Sportlehrerverband, Landesverband NRW, hat eine Stellungnahme zur Reform der gymnasialen Oberstufe erarbeitet und der Ministerin für Schule und Weiterbildung NRW, Frau Barbara Sommer, zugeleitet. Weitere Personen und interessierte Organisationen wurden in diesem Zusammenhang ebenfalls angeschrieben. Nachfolgend ist der Text für unsere Leser abgedruckt.

*Helmut Zimmermann  
Präsident*

### **Sportunterricht in der neuen gymnasialen Oberstufe**

Laut Ankündigung des Schulministeriums soll ab dem Schuljahr 2010/11 die gymnasiale Oberstufe reformiert werden. Insbesondere wird die Kursstruktur grundlegend geändert: Das Unterrichtsfach wird in 5 **vierstündige Kurse** auf „erhöhtem Anforderungsniveau“ und 7 **zweistündige Kurse** auf „grundlegendem Anforderungsniveau“ differenziert.

Für das Fach Sport wirkt sich die Strukturänderung wie folgt aus:

- Sport bleibt wie bisher verbindliches Unterrichtsfach bis zum Abitur.
- Das bislang dreistündige Grundkursfach Sport wird zweistündiges Fach. Es kann nach Aussage der Schulministerin nicht wie die anderen zweistündigen Fächer als 5. (mündliches) Fach der Abiturprüfung gewählt werden.
- Das bislang fünfständige Leistungsfach Sport wird als sog. „Neigungsfach“ vierstündig. Voraussetzung für

das Angebot an der einzelnen Schule bleibt die Genehmigung der oberen Schulaufsichtsbehörde. Es kann als 4. Fach der schriftlichen Abiturprüfung gewählt werden.

### Stellungnahme

Es ist zu begrüßen, dass Sport verbindliches Unterrichtsfach bis zum Abitur bleibt; eine einst mögliche Abwahl in der Jahrgangsstufe 13.2 besteht nicht.

Nicht hinzunehmen ist die Kürzung des **verbindlichen Sportkurses** um ein Drittel auf 2 Wochenstunden: Ein Anachronismus in einer Zeit, in der gesundheitliche Aktionsprogramme beispielsweise gegen Fettleibigkeit und Adipositas gefordert werden. Auch ist dem schulinteressierten Bürger die Diskrepanz kaum vermittelbar, dass einerseits der für **alle** Schüler verbindliche Sportunterricht, der bekanntlich an schlechten äußeren Bedingungen leidet, gekürzt wird und andererseits für wenige leistungssportlich hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Rahmen der vorgesehenen „NRW-Sportschulen“ die Stundenzahl erhöht und die äußeren Bedingungen optimiert werden – so begrüßenswert die Aktion auch ist.

Wenn es dennoch bei den 2 Stunden Sport in der Woche bleiben sollte, müsste, wie früher in Richtlinien und Verwaltungsvorschriften fixiert, verbindlich festgelegt werden, dass aus Gründen der Gesunderhaltung und Gesundheitsförderung wenigstens zwei schulische Bewegungsreize in der Woche zu sichern sind, der Unterricht also in der Regel in Einzelstunden zu erteilen ist. Die Gestaltung des Stundenplans (Eckstunden, Stunden vor großen Pausen, Nachmittagsunterricht u. Ä.) müsste dies gewährleisten. Ebenso müsste verbindlich sein, dass Sport als **Bewegungsfach** grundsätzlich auf der Sportstätte unterrichtet wird.

Schlüssig lässt sich nicht begründen, dass das zweistündige Fach Sport anders als die anderen zweistündigen Fächer nicht **5. (mündliches) Fach der Abiturprüfung** sein soll. Gilt doch die bildungspolitische Maxime, dass alle Unterrichtsfächer bei aller Andersartigkeit prinzipiell gleichwertig und gleichrangig sind in ihrem Beitrag zum „wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“. Zweifelsohne ergeben sich, wie die Erfahrung lehrt, in einem Fach, das vor allem auf körperlicher Erziehung gründet und fast ausschließlich auf der Sportstätte unterrichtet wird, didaktische Probleme, den spezifischen Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Lernen zu leisten. Dass er leistbar ist, erweisen unter anderem die Ergebnisse des laufenden Modellversuchs „Sport als 4. Prüfungs-

fach der Abiturprüfung“, allerdings unter der Voraussetzung, dass besonders qualifizierte und engagierte Sportlehrkräfte unterrichten. Sollte es bei der apodiktischen Aussage der Schulministerin bleiben, dass das zweistündige Fach Sport nicht Fach der mündlichen Abiturprüfung sein könne, müssten Lösungen gefunden werden, die sich etwa an den Voraussetzungen und Bedingungen des Modellversuchs orientieren – Kompetenz und Engagement der Sportlehrkräfte, Stundenvolumen, Genehmigung durch die Fachaufsicht.

Was das **vierstündige Neigungsfach Sport** anlangt, ist die Kürzung um 1 Wochenstunde im Vergleich zum aktuellen Leistungskurs Sport bedauerlich, aber didaktisch gewiss aufzufangen. Im Übrigen trifft die Kürzung alle derzeitigen Leistungsfächer.

### Ein betrübliches Fazit

Die Erfüllung der das Fach in der Öffentlichkeit unbestritten legitimierenden Aufgabe, nämlich durch sportliche Bewegung und deren Verstehen zu lernen, „wie man mit dem Körper umgehen muss, um gesund zu bleiben“, wird zeitlich eingeschränkt, obwohl die relevanten Wissenschaften das Gegenteil fordern. Das Fach Sport wird, weil nicht Abiturfach, gegenüber den anderen zweistündigen Fächern diskriminiert und diskreditiert. Bildungspolitisch gefährdet das Land Nordrhein-Westfalen seinen Ruf, seit Ende der siebziger Jahre anerkannter sportpolitischer und sportdidaktischer Ideengeber in Deutschland zu sein.

H. Z.

### Das kann doch jeder – oder etwa nicht?

Es begann in diesen Tagen, an denen die Sonne nicht sommerlich scheinen wollte, mit einem Beitrag in „Der Spiegel 35/2007“, der spiegelgemäß mit dem Aufreißer überschrieben war: „Ganz normaler Wahnsinn.“ Was war geschehen? Eine junge Frau, studierte Germanistin und Journalistin, musste, ohne irgendeine Vorbereitung und Einweisung erfahren zu haben, eine Mutterschutzvertretung übernehmen. Zu unterrichtende Fächer: Mathematik, Deutsch, Sachkunde, Sport, Kunst.

Das Credo der Landesregierung NRW in Sachen Bildung:

- Keine Schulstunde darf ausfallen!
- Jedes einzelne Kind ist individuell zu fördern!
- Jeder Cent wird in die Bildung gesteckt!

Die Eltern gehen dabei natürlich davon aus, dass ihre Kinder von fachlich versierten Lehrerinnen und Lehrern unter-

richtet werden. Schließlich steckt der Staat ja viel Geld in das Studium und in die zweijährige Ausbildung der künftigen Lehrer im Studienseminar und an der Schule. Doch das ist offensichtlich, was die Zahl der Lehrkräfte angeht, zu wenig, und man greift zu Maßnahmen, die eigentlich nicht zu vertreten sind.

Kaum hatte man diesen Unsinn, oder sollte man besser Schwachsinn sagen, mit entsprechendem Ärger verdaut, folgte ein Beitrag in einer Tageszeitung (Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ) 4. 9. 2007). Der Beitrag wurde dem DSLV-Landesverband Nordrhein-Westfalen von einem aufmerksamen Leser zugeschickt. Er ist nachfolgend im Originaltext abgedruckt. Er braucht nicht weiter kommentiert zu werden, er spricht für sich selbst.

Dienstag, 4. September 2007

## Therapeuten für den besseren Unterricht Krankengymnasten als Sportlehrer einsetzen

**Marl.** Physiotherapeuten sollten als Sportlehrer in den Schulen eingesetzt werden. Dies jedenfalls fordert der Sportausschussvorsitzende Uwe Göddenhenrich (CDU). Er zweifelt daran, dass altgediente Sportlehrer den heutigen Anforderungen des Sportunterrichts gewachsen sind. „Sportlehrer waren in ihrer Jugend sportlich interessiert und entsprechend athletisch. Heute würden sie ihren Focus daher auch auf sportliche Schüler legen“, sagt Göddenhenrich, der fürchtet, dass andere, wenig athletisch gebaute Schüler, nicht gebührend Beachtung finden. Dies könnte durch den Einsatz von Physiotherapeuten und Krankengymnasten ausgeglichen werden. „Es gibt genügend, die arbeitssuchend sind und eine qualifizierte Ausbildung haben.“ Diese Kräfte könnten schon anhand des Bewegungsbildes der Schüler die richtigen sportlichen Übungen einsetzen.

Der Landtagsabgeordnete Josef Hovenjürgen (CDU) soll nun im Schulministerium vorstellig werden, und diesen Vorschlag unterbreiten. **CD**

Mein Schlusswort: Ent- oder Deprofessionalisierung scheint zur Zeit angesagt zu sein. Es ist schon erstaunlich, mit welcher Naivität viele Menschen glauben, dass jeder eigentlich alles kann, vor allem aber im Bildungsbereich. Man kann diesen Menschen nur wünschen, dass sie zumindest bei Ärzten und Lokomotivführern und beim Pilzesammeln auf Profis treffen, die was von der Sache verstehen.

Merke: Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen, auch nicht bei den Lehrern.

Helmut Zimmermann

## Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

### Qi Gong (Atemkata)

**Termin:** 1./2. 12. 2007. **Ort:** Duisburg, Sportschule Wedau. **Themenschwerpunkte:** Der Begriff des Qi Gong ist erst zu Beginn unseres Jahrhunderts entstanden. Unter seiner Überschrift sind alle Übungssysteme Chinas zu finden, die sich mit der Pflege und Kultivierung der Lebensenergie (Qi) auseinandersetzen. In jüngerer Zeit hat sich folgende Unterteilung der Qi Gong-Übungen etabliert: Übungen in Ruhe (Jingong), Übungen in Bewegung (Donggong). In dieser Veranstaltung werden Übungen aus beiden Bereichen angeboten (z. B. acht Brokatübungen). **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II. **Teilnahmevoraussetzung:** keine (bitte warme Socken mitbringen!). **Referent:** Richard Liedtke. **Beginn:** 14.30 Uhr (Sa.). **Ende:** 12.30 Uhr (So.). **Teilnehmerzahl:** 12. **Lehrgangsgebühr:** für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für Ref./LAA 33 €.

Anmeldungen an:  
Gabriele Fischer  
Ludwig-Isenbeck-Str. 56, 59077 Hamm  
Tel. 02381/66993  
E-Mail: jomaluis@arcor.de

## Miteinander üben und gegeneinander spielen – von der Hand zum Racket

### „Spaß am Spiel mit dem Badmintonschläger“

**Termin:** 12./13. Januar 2008. **Ort:** Mülheim an der Ruhr, Südstr. 25, Badminton-Leistungszentrum „Haus des Sports“ (1 km südlich vom Bahnhof). **Themenschwerpunkte:** Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Inhaltsbereichen „das Spiel entdecken und Spielräume nutzen“ und „den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“. Erarbeiten und erproben verschiedener Spielformen mit dem Schwerpunkt




## Ihr Spezialist für Klassenfahrten

### ...Ski-Klassenfahrten 2007/2008

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

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



**...Erlebniswochen 2007**  
mit sportpädagogischem Inhalt  
5-Tages-Programme inkl. 4 x Übernachtung/Vollpension und Aktivprogramm  
z.B. Sportaktionswochen in Mallnitz  
**145,— € p.P.\***  
z.B. Inselwoche auf Langeoog  
**132,— € p.P.\***

**...Städte und Entdeckungsreisen 2007**  
5,5-Tages-Fahrt inkl. Hin- und Rückfahrt,  
4 x Übernachtung/Halbpension und Programm  
z.B. Toskana oder Gardasee  
**ab 169,— € p.P.\***

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






Zertifizierte Klassenfahrten Bestnote „Ausgezeichnet“

# www.kluehspies.com

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

Hand-Augen-Koordination und Laufgewandtheit – Transfer zu anderen Rückschlagspielen, Übungsformen zur Kommunikation und Interaktion im Übungsbetrieb, Einbindung in Schulprogrammgestaltung durch Wettkampfformen; Erkennen und korrigieren unfunktionaler Bewegungen (Techniken), Verbesserung der Fitness durch Badminton, Verletzungsprophylaxe; Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Verein (Talentsuche/Talentförderung) ... **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzungen:** erforder-

lich sind Turnschuhe mit hellen bzw. nicht färbenden Sohlen (sofern vorhanden, bitte eigenen Badmintonschläger mitbringen). **Referenten:** Klaus Walter, Martina Przybilla, Klaus Przybilla (Badminton-Landesverband NRW). **Beginn:** 14.30 Uhr (Sa.). **Ende:** 12 Uhr (So.). **Teilnehmerzahl:** 25. **Lehrgangsgebühr:** für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für Ref./LAA 33 €.

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

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

(Erwerb des Minitrampolin-Basis-  
scheins für Schul- und Breitensport)

**Termin:** 9./10. 2. 2008. **Ort:** Bergisch Gladbach, Landesturnschule des Rheinischen Turnerbundes (RTB). **Thema:** Diese vom Deutschen Turnerbund 2007 neu entwickelte „Basisqualifikation Minitrampolin“ für Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die inhaltlich die Kenntnisse und praktischen Erfahrungen vermittelt, wie sie vom GUVV und im Runderlass für den Schulsport NRW gefordert werden, schließt mit einem Zertifikat für die Teilnehmer/innen ab. Bei dieser Veranstaltung werden vom spielerischen Luftsprung bis zum Salto, vom einfachen Gruppenspringen bis zu Überschlägen über die „Gummikuh“, von der formgebundenen Technikschielung bis zu freien gestalterischen Präsentationsformen – über die Mindestanforderungen des Erlasses hinaus – Beispiele und Anregungen für attraktives Turnen entwickelt, sodass auch für „alte Hasen“ unter den Teilnehmern Interessantes geboten wird. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen, von der Primarstufe (3./4. Schuljahr) bis zur Sekundarstufe II. **Teilnahmevoraussetzung:** keine. **Referent:** Jürgen Schmidt-Sinns (Wiehl), er ist für die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung dieses DTB-Basis-scheins und des dazugehörigen Medienpaketes verantwortlich. **Beginn:** 10.30 Uhr (Sa.). **Ende:** 12.30 Uhr (So.). **Teilnehmerzahl:** 22. **Lehrgangsg Gebühr:** für Mitglieder 32 €, für Nichtmitglieder 58 €, für Ref./LAA 42 €.

Anmeldungen an:

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

## Fortbildungsveranstaltungen in den Kreis- u. Stadtverbänden

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

**Termin:** 25. 11. 2007 (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:** Grundschläge; Hallenschuhe erforderlich (Teppichboden). Bitte Schläger mitbringen! **Referent:** Karl-Heinz Biermann (Tennistrainer B-Lizenz). **Zeit:** 10–13 Uhr und 14–16 Uhr. **Teilnehmerzahl:** 18. **Lehrgangsg Gebühr:** für Mitglieder 25 €, für Nichtmitglieder 40 €, für Ref./LAA 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:** 26. 11. 2007. **Ort:** Eschweiler, Eissporthalle, August-Thyssen-Str. 52. **Themenschwerpunkte:** Schwerpunkt dieser Veranstaltung ist die Vermittlung von Übungsmöglichkeiten für das Eislaufen mit Schulklassen im Rahmen des Schulsportunterrichts. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten allgemeine Informationen, Anregungen, Tipps und Materialien zum Eislaufunterricht, einschließlich sicherheitsrelevanter und rechtlicher Hinweise. Im Vordergrund steht die Praxis auf dem Eis. Die Übungen können sowohl von fortgeschrittenen Anfängern als auch von fortgeschrittenen Eisläufern durchgeführt werden. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** keine (bitte Schlittschuhe mitbringen; Ausleihe = 4 €). **Referentin:** Carola Ponzelar-Reuters. **Beginn:** 14 Uhr. **Ende:** 18 Uhr. **Teilnehmerzahl:** 16. **Lehrgangsg Gebühr:** für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, für LAA/Referendare 14 €.

Anmeldungen an:

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

## Rhönrad-Turnen

„Freiflug“, „Hoher Stand“  
oder „Mercedesstern“ –  
eine Erlebnisturnsportart in der Halle

**Termin:** 15. 12. 2007. **Ort:** Mönchengladbach, Sporthalle der Bischöflichen Marienschule, Marienburger Straße. **Themenschwerpunkte:** Die Veranstaltung wird neben einer theoretischen Einheit (Geschichte, Technik, Methodik, Sicherheit) vor allem einen hohen Praxisanteil

aufweisen: Von ersten Versuchen bis zum kleinen Schauturnen, vom Liegestütz über Brücken bis zu Freiflügen, ob einzeln oder zu zweit im Rad. Angesprochen werden Trainingsideen, angewandte Hilfestellung, Geraderollen, große und kleine Spirale, Paarturnen (gerade), Rundschaukel ... Das Rhönrad-Turnen stellt in besonderer Weise einen Bezug zu den neuen Sport-Lehrplänen her. So werden im Sportbereich „Bewegen an Geräten“ insbesondere die Wahrnehmungsfähigkeit verbessert, Bewegungserfahrungen erweitert und nicht zuletzt etwas gewagt und verantwortet an einem Turngerät, das sich selbst auch bewegt! **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** keine. Körpergröße ab 180 cm bitte bei der Anmeldung unbedingt angeben! „Moderne“, dicke Hallen- bzw. Sportschuhe sind für das Rhönrad-Turnen ungeeignet. Für ein sicheres Turnen sind einfache, flache (geschnürte Sommer-)Leinenschuhe (für draußen) besonders geeignet und möglichst eng

### 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 Lehrgangsg Gebühren 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 **Anfahrts Hilfe** 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 Lehrgangsg Gebühr 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 Lehrgangsg Gebühr bei Nichterscheinen zur Veranstaltung oder bei kurzfristiger Absage grundsätzlich nicht zurückgezahlt werden kann!**



sitzende normale Sportkleidung! *Referent:* Wolfgang Rescheit (Sportlehrer und Rhönrad-Trainer). *Beginn:* 9 Uhr. *Ende:* 13 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, für LAA/Referendare 14 €.

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

## Fortbildungsveranstaltungen in den Ferien

### Skilehrgang alpin/Skifreizeit

*Termin:* 15.-22. 3. 2008. *Ort:* Matri/Osttirol (1000–2500 m) mit Skiregion Osttirol (schneesicher). *Thema:* Vorbereitung und Durchführung von Schulschikursen (alpin), gemäß KM-Erlass IB6.42.4/01.01./Nr. 14000/97. *Leistungen:* Halbpension mit Frühstücksbüfett, Skikurs durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen; Sauna im Haus. *Programm:* Grundschulmodelle, Spiele auf Ski; gesundheitsbewusstes Skilaufen; Paralleles Grundschwingen; formen- und variantenreiches Skifahren; Carving-Technik und Shorty-Racing; Übungsreihen für den Skilauf mit Schülern; Tief-schneefahren; Fahren in der Buckelpiste; Video-Analyse; Fragestellungen zum Lehrplan; Erfahrungsaustausch. *Zielset-*

*zung:* Verbesserung der eigenen Technik; Erweiterung des Theoriewissens; Auffrischkurs für bereits erworbene Qualifikationen. Den Teilnehmern, die eine informelle Prüfung erfolgreich ablegen, wird bescheinigt, dass sie zur eigenverantwortlichen Durchführung von Schulschikursen befähigt sind. *Zielgruppe:* Lehrer/innen aller Schulformen (Nichtmitglieder sind auch willkommen). *Teilnahmevoraussetzungen:* Beherrschen der Grundtechniken. *Anreise:* PKW (Fahrgemeinschaften). *Teilnehmerzahl:* 40. *Lehrgangsgebühr:* je nach Zimmerkategorie ca. 320 bis 420 €, zzgl. 20 € für erwachsene Nichtmitglieder; Gruppenrabatt auf alle Skipässe.

Anfragen/Anmeldungen an:  
A. Teuber, Ziethenstraße 32  
44141 Dortmund, Tel. 02 31 / 41 74 70

### Ski-Freizeit (Ski-Kurs)

*Termin:* 17.-26. 3. 2008 (Osterferien). *Ort:* Rasen/Südtirol (Italien), Skigebiet: Kronplatz, Sexten, Innichen, Sellaronda ... (je nach Schneelage). *Inhalte:* Verbesserung des eigenen skifahrerischen Könnens; Einrichtung eines Kurses zur Vorbereitung und Durchführung von Schul-Ski- und Snowboardkursen; Anfänger-Skikurs (nur bei ausreichender Teilnehmerzahl!); Snowboardkurs für Anfänger und fortgeschrittene Anfänger; Skipflege. *Leistungen:* 10 Tage Über-

nachtung in 2-Bett-Zimmern mit DU oder Bad und WC („Erlebnissaunalandschaft“ und Schwimmbad im Hause), Halbpension mit Frühstücksbüfett im Vier-Sterne Sporthotel Rasen; Ski- und Snowboardkurs mit Video-Analyse; kostenlose Benutzung der Skibusses; Gruppenermäßigung auf den Skipass. (Die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!) Kinderermäßigung; kostengünstigere Unterbringung von Vollzahlern in Mehrbettzimmern möglich. Zuschlag für Einzelzimmer (wenn vorhanden) 12 € pro Tag. Die Veranstaltung ist offen für DSLV-Mitglieder (aber auch für Nichtmitglieder), deren Angehörige und Freunde. *Anreise:* PKW (Fahrgemeinschaften). *Teilnehmerzahl:* 50. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 610 €, für erwachsene Nichtmitglieder 630 €, 510 € (12–14 Jahre); 465 € (6–11 Jahre); 250 € (bis zu 5 Jahren, ohne Skikurs bzw. -betreuung); frei für Kinder von 0–2 Jahren. (Kinderermäßigungen gelten nur bei Unterbringung im Elternzimmer oder bei Unterbringung von mind. 3 Kindern im eigenen Zimmer.)

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

## Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

**Wolf-Dietrich Brettschneider,  
Albrecht Hummel:**

### Sportpädagogik – Trends und Orientierungen (7): Sportpädagogik

*Der Beitrag Sportpädagogik – Trends und Orientierungen kennzeichnet bedeutsame disziplinäre Entwicklungsprobleme der Sportpädagogik. Bewusst auf Vollständigkeit verzichtend, zeigen die Autoren die Entwicklung dieser sportwissenschaftlichen Teildisziplin mit Hilfe einer problemorientierten Betrachtungsweise auf. Dargestellt werden zunächst das Selbstverständnis und die*

*Stellung der Sportpädagogik in der Sportwissenschaft sowie deren Verhältnis zur Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus werden Anwendungsfelder und Forschungsleistungen sowie empirische Forschungskonzepte besprochen. Einen weiteren Schwerpunkt legen die Autoren auf die Diskussion des Themenbereiches ‚Sportpädagogik im Studium‘. In einem abschließenden Ausblick werden Möglichkeiten aufgezeigt, den Weg für neue sportpädagogische Lösungsansätze zu ebnet.*

**Stefan König**

### Koordinationstraining im Schulsport

*Unzweifelhaft gehört eine allgemeine und sportartübergreifende Koordinationsschulung zu einem stabilen und dauerhaften Fundament für sportliche Aktivitäten und ist deshalb auch eine wichtige Aufgabe für den Schulsport. Unklar ist jedoch, auf welcher theoretischen Basis bzw. nach welchen trainingsmethodischen Prinzipien dieses Fundament ausgebildet werden soll. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dieser Problematik auseinander, indem*

■ **Psychomotorische  
Übungsgeräte**

**Holz-Hoerz** macht's  
Entwicklung und Herstellung  
von original

Pedalo®-System,  
Balanciergeräten,

Rollbretter,

Kinderfahrzeugen,

Laufрад,

Bewegungsspielen,  
Geräten

und Material

für den Werkunterricht u. v. m.

72525 Münsingen

Tel. (0 73 81) 93 57-0

Fax (0 73 81) 93 57-40

E-Mail: info@pedalo.de

www.pedalo.de

**Holz-Hoerz**



**Porplastic**

KUNSTRASEN • SPORTBÖDEN • FALLSCHUTZ

Hohenneuffenstr. 14 • D-72622 Nürtingen

Tel. 0 70 22/90 52 15 • Fax 0 70 22/90 52 17

www.porplastic.de • info@porplastic.de

ORIGINAL

**BENZ®**  
SPORT

Grüninger Straße 1-3 • 71364 Winnenden

Tel. 07195/69 05-0 • Fax 07195/69 05 77

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

**Anzeigen-  
schluss**

**für Ausgabe  
12/2007**

**ist am  
20. November**

er ausgehend von einigen grundlegenden Überlegungen zur Entwicklung und Evaluation von Unterrichtsprogrammen den aufgabenorientierten Ansatz zum Koordinationstraining nach Neumaier (1999) vorstellt und über seine Überprüfung im Rahmen des Sportangebotes an einer offenen Ganztageschule berichtet.

\*

**Wolf-Dietrich Brettschneider,  
Albrecht Hummel:**

**Sport Science and Physical Education:  
Trends and Orientations (7):  
Sport Pedagogy**

In this article the authors characterize significant disciplinary developmental problems in sport pedagogy. Consciously refraining from absolute comprehensiveness, the authors unfold the development of this partial discipline of sport science by using a problem-oriented approach. Firstly they present the image and position of sport pedagogy as a sub-discipline of sport science and its relationship to the science of education. In addition the authors discuss fields of application and research achievements as well as empirical research concepts. Another focus concerns the discussion of the topic "studying sport pedagogy". The authors conclude their article with opportunities to level the path for new problem-solving concepts in sport pedagogy.

**Stefan König**

**Practice for Coordination  
in Physical Education**

General and non-specific instruction for coordination undoubtedly belongs to a stable and permanent fundament of sportive activities and is therefore an important task for physical education. However it is not certain on what theoretical basis or according to what methodological principles for practice this fundament should be developed.

Following some general considerations on the development and evaluation of instructional programs, the author deals with this problem area by presenting Neumaier's (1999) task-oriented concept of practice for coordination and reports on the examination of the concept in the context of the different sports offered at an open all-day school.

\*

**Wolf-Dietrich Brettschneider,  
Albrecht Hummel:**

**Science sportive et enseignement  
d'EPS: des tendances et des  
orientations (7):  
La pédagogie sportive**

Les auteurs esquissent les sujets les plus importants de la pédagogie sportive. Sans vouloir être exhaustif et sans cacher les problèmes, ils montrent l'évolution de cette discipline partielle des sciences du sport. Ils commencent avec

l'idée que cette discipline a d'elle-même avant de parler de son rôle dans l'ensemble des sciences du sport et de sa place par rapport à la science de l'éducation. Ensuite, les auteurs décrivent des champs d'application, des résultats de recherches et des conceptions de recherches. De plus, ils montrent l'importance de la pédagogie sportive dans le contexte des études universitaires. Pour terminer, les auteurs proposent de nouvelles approches pour la pédagogie sportive.

**Stefan König**

**L'entraînement de la coordination  
dans les cours d'EPS**

L'enseignement transversal de la coordination générale représente un fondement stable et durable pour toutes les activités sportives scolaires. Mais on ignore avec quelle théorie et avec quelles méthodes d'entraînement il faut établir ce fondement. L'auteur présente quelques idées fondamentales relatives au développement et à l'évaluation de programmes d'enseignement. Ensuite, il explique l'approche de Neumaier (1990) sur l'entraînement de coordination et son réalisation pratique dans le cadre des cours d'EPS d'un collège unique à temps plein.



## SCHWIMMEN



Bettina Frommann

### Wilde Spiele im Wasser

Über 100 kleine Spiele aus den Kategorien Fang-, Tauch- und Raufspiele sowie kooperative und konditionell-orientierte Spiele werden anhand eines Rasters, eines Fotos und der Spielidee mit zahlreichen Variationen vorgestellt. Eine Ideensammlung zum Thema Abenteuer, Risiko, Erlebnis in der Schwimmhalle rundet den Praxisteil ab. Das Buch wendet sich vor allem an Lehrkräfte der verschiedenen Schularten, an Übungsleiter in Vereinen und Verbänden sowie an Freizeit- und Sozialpädagogen in außerunterrichtlichen pädagogischen Arbeitsfeldern. Es ist zum unmittelbaren Einsatz in der Praxis geeignet.

DIN A5, 172 Seiten, ISBN 978-3-7780-0321-3, **Bestell-Nr. 0321** € 16.90

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

## Deutscher Sportlehrerverband e.V. (DSLVB) – www.dslvb.de



### Präsident:

Prof. Dr. Udo Hanke, Fortstr. 7, 76829 Landau, Tel. (06341) 280-245, Fax (06341) 280-499, E-Mail: hanke@dslvb.de

### Bundesgeschäftsstelle:

Mike Bunke, Schulstraße 12, 24867 Dannewerk, Tel. (04621) 32535, Fax (04621) 31584, E-Mail: info@dslvb.de

### Vizepräsident Haushalt/Finanzen und Schule – Hochschule:

Gerd Oberschelp, Stadtweg 53, 49086 Osnabrück, Tel. (0541) 389390, E-Mail: oberschelp@dslvb.de

### Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5b, 06484 Quedlinburg, Tel. (03946) 703015, Fax (03946) 703015, E-Mail: streubel@dslvb.de

### Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Str. 24a, 34225 Baunatal, Tel. (05601) 8055, Fax (05601) 8050, E-Mail: niewoehner@dslvb.de

### Vizepräsidentin Öffentlichkeitsarbeit:

Dr. Ilka Seidel, FoSS – Universität Karlsruhe, Kaiserstr. 12, Geb. 40.40, 76131 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-8514, Fax (0721) 608-4841, E-Mail: seidel@dslvb.de

### LANDESVERBÄNDE:

#### Baden-Württemberg:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Geißhäuserstraße 54, 72116 Mössingen  
Tel. (07473) 22988, Fax (07473) 22837  
E-Mail: wolfgangsigloch@t-online.de  
www.dslvbw.de  
Vorsitzender: Dr. Wolfgang Sigloch

#### Bayern:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Tölzer Straße 1, 82031 Grünwald  
Tel. (089) 6492200, Fax (089) 6496666  
E-Mail: dslvb-Bayern@t-online.de  
www.dslvb.de/bayern/index.html  
Vorsitzender: Karl Bauer

#### Berlin:

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski  
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin  
Tel. (030) 36801345  
Fax (030) 36801346  
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de  
www.dslvb.de/berlin.htm  
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

#### Brandenburg:

Geschäftsstelle: Holger Steinemann  
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda  
Tel. (03533) 160035  
E-Mail: holgersteinemann@t-online.de  
www.dslvb-brandenburg.de  
Präsident: Toralf Starke

#### Bremen:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Königsberger Straße 26, 28816 Stuhr  
Tel. (0421) 560614, Fax (0421) 564593  
E-Mail: HMonnerjahn@web.de  
Vorsitzender: Hubert Monnerjahn

#### Hamburg:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Tegelweg 115, 22159 Hamburg  
Tel. (040) 63648116, Fax (040) 63648117  
E-Mail: o.marien@web.de  
www.dslvb-hh.de  
Vorsitzender: Oliver Marien

#### Hessen:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Im Senser 5, 35463 Fernwald  
Tel. (06404) 4626, Fax (06404) 665106  
E-Mail: stuendl.dslvb@t-online.de  
www.dslvb-hessen.de  
Vorsitzender: Herbert Stündl

#### Mecklenburg-Vorpommern:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Gutsweg 13, 17491 Greifswald  
Tel. (03834) 811351, Fax (03834) 883349

E-Mail: vietzerschmidt@t-online.de  
www.dslvb-mv.de

Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

#### Niedersachsen:

Geschäftsstelle: Burgel Anemüller  
Gneisenaustraße 5, 30175 Hannover  
Tel./Fax (0511) 813566  
E-Mail: anemueller.b@web.de  
www.dslvb-niedersachsen.de  
Präsident: Friedel Grube

#### Nordrhein-Westfalen:

Geschäftsstelle: Walburga Malina  
Johansenaue 3, 47809 Krefeld  
Tel. (02151) 544005, Fax (02151) 512222  
E-Mail: dslvb-NRW@gmx.de  
www.dslvb-nrw.de  
Präsident: Helmut Zimmermann

#### Rheinland-Pfalz:

Geschäftsstelle: Peter Sikora  
Universität Mainz, FB 26  
Saarstraße 21, 55122 Mainz  
Tel. (06131) 371929, Fax (06131) 5702639  
E-Mail: info@dslvb-rp.de  
www.dslvb-rp.de  
Vorsitzender: Heinz Wolfgruber

#### Saar:

Geschäftsstelle: Prof. Dr. Georg Wydra  
Universität des Saarlandes  
Postfach 151150, 66041 Saarbrücken  
Tel. (0681) 302-4909  
E-Mail: g.wydra@mx.uni-saarland.de  
www.dslvb-saar.de  
Vorsitzender: Prof. Dr. Georg Wydra

#### Sachsen:

Geschäftsstelle: Ferdinand-Götz-Haus  
Lützner Straße 11, 04177 Leipzig  
Tel. (0341) 4785756, Fax (0341) 4785757  
E-Mail: sslv@freenet.de  
www.dslvb-sachsen.de  
Präsident: Detlef Stötzner

#### Sachsen-Anhalt:

Geschäftsstelle: Rosemarie Hermann  
Haferweg 27, 06116 Halle  
Tel. (0345) 6859261, Fax (0345) 6859261  
E-Mail: rosihermann@web.de  
Vorsitzender: Dr. Wolf-Dieter Gemkow

#### Schleswig-Holstein:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Rabenhorst 2b, 23568 Lübeck  
Tel. (0451) 5808363  
Fax (0451) 5808364  
E-Mail: wmielke@aol.com  
www.dslvb-sh.de  
Vorsitzender: Walter Mielke

#### Thüringen:

Geschäftsstelle: DSLVB  
Bardolf-Wilden-Weg 11, 99102 Rockhausen  
Tel./Fax (0361) 7923686  
E-Mail: Kellner-Erfurt@t-online.de  
www.dslvb-thueringen.de  
Vorsitzender: Uli Kellner

### FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE:

#### Akademie der Fechtkunst

##### Deutschlands:

Geschäftsstelle: ADFD  
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk  
Tel. (04621) 31201, Fax (04621) 31584  
E-Mail: adfd@fechtkunst.org  
www.fechtkunst.org  
Präsident: Mike Bunke

##### Deutsche

#### Fitneblehrer-Vereinigung e.V.:

Geschäftsstelle: DFLV  
Stettiner Str. 4, 34225 Baunatal  
Tel. (05601) 8055, Fax (05601) 8050  
E-Mail: clumbach@aol.com  
www.dflv.de  
Präsident: Claus Umbach

#### Berufsverband staatlich geprüfter

#### Gymnastiklehrer/innen:

Geschäftsstelle: DGymB  
Wasserschieder Straße 1  
55765 Birkenfeld/Nahe  
Tel. (06782) 988692, Fax (06782) 988694  
E-Mail: dgymbgs@t-online.de  
www.dgymb.de  
Vorsitzende: Cornelia M. Kopelsky

#### Deutscher Verband der Eislauflehrer

#### und -trainer e.V.:

Geschäftsstelle: DVET  
Bodenseestraße 23a, 82194 Gröbenzell  
Tel. (08142) 7840, Fax (08142) 58692  
Präsident: Franz Pieringer

#### Deutscher Wellenreit Verband e.V.:

Geschäftsstelle: Georg Schloemer  
Verdistr. 12, 50169 Kerpen  
Tel. (02273) 992633  
Fax (02273) 992632  
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. (05603) 917545, Fax (05603) 917546  
E-Mail: info@vdtl.de  
www.vdtl.de  
Präsident: Hartwig Sachse