

## Brennpunkt

### Neue Sportlehrpläne – alter Sportunterricht?

Seit einem Jahr steht die sportbetonte und bewegungsorientierte Profilierung von Schulen im Fokus unserer Schulporträts. Unsere Leserschaft konnte bisher interessante Best-Practice-Beispiele zur Qualitätsentwicklung von Schule und Schulsport verfolgen. Sicher ist Ihnen aufgefallen, dass vor allem außerunterrichtliche Vorhaben im Blickpunkt standen. Dies ist nicht verwunderlich, da es exemplarisch um den Einfluss des Schulsports auf die allgemeine Schulentwicklung geht, die sich insbesondere durch die Verankerung von Bewegung, Spiel und Sport im Schulleben darstellt. Der Bereich der Qualitätsentwicklung im Fach Sport konnte im gegebenen Rahmen nur in Ansätzen verdeutlicht werden. Für alle Autoren ist der Sportunterricht das entscheidende Handlungsfeld des Schulsports, in dem eine systematische Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler erfolgt – basierend auf den neuen Sportlehrplänen.

Neue standardorientierte Lehrpläne für das Fach Sport – in einigen Bundesländern sind diese für einzelne Schulformen bereits in Kraft, in anderen werden Sportlehrpläne gerade erarbeitet. Deutschlandweit ist eine neue Lehrplangeneration auf dem Weg, gekennzeichnet durch outputorientierte Standards. Die neuen Lehrpläne weisen fachspezifische Kompetenzen aus, die zu bestimmten Zeitpunkten bei unseren Schülerinnen und Schüler verfügbar sein sollen und deren Ausprägungsgrad als Standard definiert wird. Darüber hinaus werden fachübergreifende Kompetenzen aufgeführt wie Selbst- und Sozialkompetenz, die sich im einzelnen Fach konkretisieren. Die Chance, Rahmenvorgaben für Standards im Fach Sport zu formulieren, an denen sich die Lehrplangruppen der Länder orientieren können, ist leider bisher nicht genutzt worden. Dadurch ergeben sich in den Sportlehrplänen unterschiedliche Standardformulierungen, eine Vielzahl an Kompetenzbeschreibungen sowie wenig erkennbare Niveaustufen, die die Umsetzung für uns Sportlehrerinnen und Sportlehrer erschweren. Zur Standardisierung im Fach Sport stellt Stibbe im Themenheft „Schulsportentwicklung“ verschiedene Positionen dar und abschließend fest: „Entscheidend für die Schulsportentwicklung ist allerdings, was z.B. die Sportlehrkräfte von Standards im Sportunterricht halten, wie sie damit umgehen, ob sich die Ansprüche standardorientierter

Lehrpläne einlösen lassen bzw. ob die Qualität des Unterrichts durch Standards überhaupt verbessert werden kann.“ (Stibbe, 2010, S. 45).

Wie gelangen nun die Intentionen der neuen Lehrpläne, die Standards und Kompetenzen in jede Turnhalle und auf jeden Sportplatz? Eine Schlüsselrolle nimmt zunehmend die einzelne Schule ein. Im Beitrag zur „Selbstevaluation und Selbstvergewisserung“ im o. g. Themenheft wird auf die zunehmende Gestaltungsaunomie der Schulen verwiesen. Auf Grundlage von ministeriellen Rahmenplänen erarbeiten bereits viele Lehrerkollegien und Fachkonferenzen schulinterne Lehrpläne. Dies stellt jedoch einen hohen pädagogischen, didaktischen und zeitlichen Anspruch dar, der u. a. Engagement, Selbstverantwortung und Kooperation voraussetzt. Interne wie externe Unterstützungssysteme sind unabdingbar – von Impuls- und Evaluationsmaterialien, über Fortbildungsangebote bis zu Beratungen durch Experten. Eine professionelle Diskussion zu Intentionen und Umsetzungen der neuen Sportlehrpläne ist in jeder Fachkonferenz notwendig, um gemeinsam schulinterne Pläne mit Stufenkonzepten, Aufgabenbeispielen, Endniveaubeschreibungen und Bewertungshinweisen erarbeiten zu können. Und dann muss jede Sportlehrkraft dies tagtäglich im Sportunterricht umsetzen, d. h. das eigene Unterrichtskonzept reflektieren und ggf. korrigieren. Neben fachspezifischen Kompetenzen, die als Standards überprüfbar werden, sind weiterhin fachübergreifende Kompetenzen zu entwickeln, denn guter Sportunterricht darf nicht auf gute Testergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler minimiert werden. Ob sich die Unterrichtsqualität mithilfe von Standards nachhaltig steigern lässt, gilt es in den nächsten Jahren genau zu beobachten.



Dr. Elke Creutzburg

Dr. Elke Creutzburg

#### Literatur

Themenheft „Schulsportentwicklung“ – *sportunterricht*, Schorndorf, 59 (2010), Heft 2

# Interkulturelle Bildung in der Schule – ein Projektbeispiel im Vorfeld der Fußball-Weltmeisterschaft 2010 in Südafrika

Harald Michels & Jürgen Buschmann

## Zur Einführung

„Fit am Ball Africa“ ist ein Ergänzungsprojekt im Rahmen der Schulsport-Initiative „Fit am Ball – Der Schul-Cup von funny-frisch“. Das Gesamtprojekt „Fit am Ball“ wendet sich seit 2003 an Schulen, mittlerweile in ganz Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im Mittelpunkt steht dabei nicht nur eine fußballbezogene Bewegungspraxis, sondern eine integrierte mehrperspektivische Bewegungsförderung (1), die in speziellen „Fit am Ball“-Arbeitsgemeinschaften der Schulen durchgeführt und vermittelt wird. Die Gesamtkonzeption des Projekts kann unter der Homepage [www.fitamball.de](http://www.fitamball.de) nachgelesen werden.

Im Vorfeld der bevorstehenden Fußball-Weltmeisterschaft in Südafrika soll nun die Chance genutzt werden, Afrika als Thema eines Schulsportprojektes aufzugreifen. Dieses fußballspezifische Großereignis wird nicht nur die Wettkampfspiele im internationalen Fußball für eine Zeit verstärkt in den Mittelpunkt alltäglicher Nachrichten und Kommunikation stellen, sondern es wird auch dadurch eine Möglichkeit eröffnet, den vielfältigen Kontinent Afrika in seinen verschiedenen Facetten näher in den Blick zu nehmen. Dieser „Blick auf Afrika“ kann, so ist die Konzeptidee, in die schulische Bildungsarbeit integriert und damit Baustein einer interkulturellen Bildung an Schulen werden.

Die am Projekt beteiligten Grundschulen sollen die Möglichkeit erhalten, das Thema „Afrika“

- im Kontext ihrer interkulturellen Bildungsarbeit in der Schule aufzugreifen,
- in freiwilligen Sport-Arbeitsgemeinschaften praktisch und im Diskurs zu erleben,
- durch eine Beteiligung an einem „Dribbel-Spendenlauf“ afrikanische Entwicklungsprojekte auch materiell mitzugestalten.

Ziel des nachfolgenden Beitrags ist es, die konzeptionellen Anknüpfungspunkte dieser Projektarbeit deutlich werden zu lassen. Das Konzept dient einerseits

dem fachlichen Diskurs, andererseits auch der konkreten Orientierung für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, die „Afrika“ nicht nur oberflächlich und punktuell in ihre Arbeit integrieren möchten.

Eine umfassende fachwissenschaftliche Diskussion der interkulturellen Erziehung bzw. Bildung, wie sie beispielsweise allgemeinpädagogisch bei Auernheimer (2007), Krüger-Potratz (2005) oder bezogen auf den Sport beispielsweise bei Gieß-Stüber (2005) nachvollzogen werden kann, ist mit diesem Beitrag ebenso wenig beabsichtigt, wie eine umfassende bildungstheoretische Diskussion in Abgrenzung zum Lernbegriff (vgl. zum Beispiel Prohl 2001, Beckers 2001). Mit dem Beitrag sollen die konzeptionellen Anknüpfungspunkte und die daraus für die Praxis resultierenden Konsequenzen deutlich werden.

## Kulturelle Vielfalt in Deutschland und im Sport als pädagogische Herausforderung

Wenn die Fernsehkamera die Spieler der Deutschen Fußball-Nationalmannschaft beim Spielen der Nationalhymne nacheinander „abfährt“, wir die Spieler sehen und ihre Namen lesen, dann erhalten wir einen Eindruck von der kulturellen Vielfalt unserer deutschen Gesellschaft, wie sich diese mittlerweile auch im Sport spiegelt.

Laut Statistischem Bundesamt (2008) verfügen etwa 30% der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen über einen Migrationshintergrund, d.h. ihre Eltern oder Großeltern sind Einwanderer und haben sich ihre Lebensweisen in einem anderen Land, in einer anderen Kultur, angeeignet. Rund 86% dieser Kinder sind in Deutschland geboren. Es gehört inzwischen zum Alltag in Schulen, dass hier Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Sozialisationen zusammen kommen. Kinder, Jugendliche und Lehrer erleben einander mit anderen, fremden Gewohnheiten (z.B. Essen, Kleiderordnungen, Sprache), aber auch mit gemeinsamen Interessen (z.B. Musik- und Sportidole, Bewegungs-

spiele, Geselligkeit, Anerkennung). Verstärkt sind unterschiedliche kulturelle und globalisierte Werte- und Handlungssysteme Herausforderungen, die im Kontext der heutigen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen in die eigene Identitätsbildung, der Aneignung persönlicher und sozialer Kompetenzen zu integrieren ggf. zu modifizieren sind. Diese Vielfalt kann individuell auch als Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit erlebt werden.

Dass die Schule in diesem Kontext einen bedeutsamen Bildungsauftrag zur Vermittlung von Lebenskompetenz und nicht alleine zur Aneignung von Wissen und berufsorientierter Kompetenzen hat, ist ein Kernpunkt der Bildungsdiskussion der letzten Jahre. Die interkulturelle Bildung ist dabei nicht nur durch globalisierte Lebenswelten der weltweit vernetzten Informationsgesellschaft zu begründen. Allein schon die zunehmend multikulturelle Zusammensetzung der eigenen Schülerschaft, die kulturübergreifende Lebenskompetenzen notwendig macht, fordert zur aktiven Auseinandersetzung mit interkulturellen Bildungsprozessen heraus. Diese Notwendigkeit wurde von der Kultusministerkonferenz und vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007) mit der Herausgabe des „Orientierungsrahmen(s) für den Lernbereich Globale Entwicklung“ als Arbeitshilfe für Schulen aufgegriffen (2). Dieser Orientierungsrahmen ist ein nützlicher Referenzpunkt zur Entwicklung interkultureller Bildungskonzepte in der Schule.

Dass die pädagogische Herausforderung interkultureller Bildungsprozesse nicht erst in der Mittelstufe, sondern bereits in der Grundschule angenommen werden muss, legen Forschungsergebnisse zur Genese xenophober wie xenophiler Clichés nahe: „Einstellungen gegenüber Menschen aus fremden Ländern bzw. Kulturen entstehen und verfestigen sich spätestens ab dem 5. Lebensjahr, und zwar eher in negativer als in positiver Richtung“ (KMK & BMZ 2007, 60).

## Zielsetzungen interkultureller Bildung

Die Aneignung von Lebenskompetenz als Ziel in der Schule kann im Kontext der globalisierten Gesellschaft nur erreicht werden, wenn die individuellen Unterschiede der Kinder und Jugendlichen geachtet werden und sie befähigt werden, ein Leben in kultureller Vielfalt in Deutschland zu gestalten. Es geht insgesamt in pädagogischen Situationen um die Unterstützung von Kindern und Heranwachsenden bei der Entwicklung einer komplexen personalen und kulturellen Identität sowie um die Herausbildung multikultureller Handlungsfähigkeit.

Keupp (2004, 35) zeigt, dass die Konstruktion von Selbst-Identität sich heute nicht mehr entlang traditio-

nell eindeutiger und klarer Wertesysteme abbilden lässt. Die individuelle Aufgabe der Herausbildung einer personalen Identität ist zu einer Arbeit an sich selbst geworden. Mit den Etiketten der so genannten „Patchwork-Identität“, „Hybride-Identität“ oder der „Bastel-Identität“ wird dieser Prozess der Selbstgestaltung und der Herausbildung immer neuer Muster der Identitätsbildung beschrieben.

„Kulturelle Identität“ (3) wird dabei ausdrücklich nicht als „nationale Identität“ verstanden. Mit „kulturelle Identität“ ist die reale Zugehörigkeit oder auch das bloße Zugehörigkeitsgefühl zu anderen Menschen, Gruppen, Szenen, Milieus und ihrem jeweiligen kulturellen Bezugssystem gemeint (vgl. Flechsig 2002).

Kulturelle Identität ist immer weniger an ethnisch-nationalstaatliche Herkunftszusammenhänge gebunden. Auch die Annahme von Normalität als „Selbstverständlichkeitsvorstellungen“, die uns im Alltag notwendige Orientierungen zum Handeln geben, gerät ins Wanken und erzeugt Krisen.

Entsprechend ist (personale/kulturelle) Identität nicht als statisches Konstrukt zu verstehen, sondern als eine komplexe Orientierung und Handlungskompetenz, die sich unterschiedlichen kulturellen Szenarien und Situationen anpassen kann.

Kinder und Jugendliche müssen sich heute vermehrt in unterschiedlichen Systemen kultureller Sinn- und Handlungsmuster zurechtfinden und in ihnen authentisch handeln. Dies kann ihnen nur gelingen, wenn sie lernen mit Fremdheit und Bekanntem, Modernität und Tradition, Differenz und Gleichheit, Unsicherheit und Vertrautem sowie dem Nebeneinander verschiedener Lebensstile, Szenen und Milieus verstehend und respektvoll umzugehen.

Diese Handlungsfähigkeit beschreiben wir in dieser Konzeption mit „interkultureller Kompetenz“, die durch interkulturelle Bildungsarbeit angeeignet werden kann. Pädagogische Situationen in der Schule – und somit auch im Projekt „Fit am Ball Africa“ – sollen mit dieser Zielsetzung nach folgenden Leitideen didaktisch-methodisch konzipiert werden:

### Schülerinnen und Schüler sollen (4)

- „kulturelle Selbstreflexion“ üben, d.h. ein Bewusstsein für ihre jeweils eigene kulturelle Prägung durch Familie und Gesellschaft entwickeln und allen Initiativen, die auf eine kulturelle Normierung unserer Gesellschaft zielen, kritisch entgegenzutreten,
- kulturelle Vielfalt kennen lernen, verstehen und akzeptieren,
- sich der eigenen Identität bewusst werden und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel entwickeln,
- eigene Werte und Lebensstile überdenken,
- die Fähigkeit zur eigenen kulturellen Selbstäußerung herausfordern und fördern,
- die Einsicht gewinnen, dass ihr Verhalten zu Rassismus und Intoleranz weit über das persönliche Um-



**Prof. Dr. Harald Michels**

Professor für Bewegungs-  
pädagogik und  
Abenteuersport in der  
Sozialen Arbeit

Fachhochschule Düsseldorf  
Universitätsstraße  
Gebäude 24.21  
40225 Düsseldorf  
E-Mail: harald.michels@  
fh-duesseldorf.de

feld hinauswirkt und dass es auf den aktiven Beitrag jedes Einzelnen zur gerechten, friedlichen und zukunftsfähigen Entwicklung der gesamten Menschheit ankommt,

- lernen, Solidarität nach innen und nach außen zu praktizieren.

### Interkulturelle Bildung in der Grundschule (5)

Die Schule hat einen umfassenden Bildungsauftrag und die interkulturelle Bildung ist ein immer bedeutender werdender Teil dieses Auftrags. Dass die interkulturellen Bildungsprozesse auch von der Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mitbestimmt werden, ist mit Blick auf die oben genannten Zielsetzungen ersichtlich. Diese Reflexionsfähigkeit ist in verschiedenen Alters- und damit auch Schulstufen in der Regel unterschiedlich weit entwickelt. Dies bedeutet aber nicht, dass interkulturelle Bildung erst im fortgeschrittenen Lebensalter in der Schule möglich ist. Zu berücksichtigen sind hingegen die entwicklungsbedingten Unterschiede bei der Wahl der Methoden und Themen.

Dass eine frühzeitige interkulturelle Bildung notwendig ist, zeigen die Ergebnisse der Sozialisationsforschung. In negativen Einstellungen von Kindern gegenüber Fremden „spiegeln sich einerseits die von Kindern aufgenommenen normativen Vorstellungen der sie umgebenden Erwachsenenwelt (Eltern, Verwandte, Fernsehen, Bilderbücher usw.), andererseits entsprechen sie auch dem legitimen Sicherheitsbedürfnis des Kindes in der Bezugsgruppe und der entwicklungsbedingten Befangenheit des Kindes im eigenen Standpunkt (Egozentrik)“ (KMK / BMZ 2007, 60).

Diese negativen Tendenzen werden verstärkt, wenn Kinder restriktiv und autoritär erzogen werden. In einschlägigen Untersuchungen (z.B. Wegener-Spöhring 1975) ist aber nachgewiesen worden, dass sich diese negativen Tendenzen ins Positive wenden lassen, wenn Kinder schon frühzeitig in Verbindung mit der Vermittlung einer angemessenen Wissensbasis in ganzheitlichen, mit lebensnahen Beispielen verknüpften Handlungskontexten zu Toleranz, Kooperation und Solidarität untereinander und gegenüber Außengruppen angehalten werden. Dies ist die Chance und Aufgabe eines Lernbereichs „Interkulturelle Bildung im Grundschulalter“.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt für dieses Schulalter bei der Auswahl der Themen, dass grundsätzlich eine enge Verzahnung von Nähe und Ferne, von Vertrautem und Fremdem gewährleistet sein soll. Eigene lebensweltliche Themen (z.B. Leben in der Familie, Spielen, Essen) sollen mit den Lebensweisen in diesen Feldern von Menschen in fremden Kulturen verbunden werden. Es sind Themen, die sich in die scheinbar ferne Welt erweitern lassen. Dabei müssen in der Grundschule soziale Probleme wie z.B. ärmliche Wohn-

verhältnisse, Kinderarbeit, Wassermangel, Hunger nicht ausgespart werden und sind mit den wichtigen Zielen der Sozialerziehung, wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, kooperatives oder sogar solidarisches Verhalten keine Tabuthemen, wenn sie nicht übertrieben, einseitig und ausweglos vermittelt werden.

Die Beachtung zweier wichtiger Prinzipien sollte diese Fehler vermeiden helfen:

- Die Darstellung der fernen, fremden Welt in den unterrichtlichen Aktivitäten sollte nicht allzu sehr von der vertrauten Vorstellungs- und Erlebniswelt der Kinder abweichen.
- Kinder dürfen nicht mit unlösbaren Problemen allein gelassen werden. Zumindest eine simulierte, real-utopische Problemlösung (z.B. in Rollenspielen, Geschichten oder Bildern) sollte versucht werden.

### Konzeptionelle Konkretisierung und Projektbausteine

„Fit am Ball Africa“ ist – wie eingangs beschrieben – ein Ergänzungsprojekt des Basisprojekts „Fit am Ball“. Mit der Ergänzung der interkulturellen Bildungsdimension steht das Projekt „Fit am Ball“ vor der Herausforderung, wie sich mit dem Medium Bewegung, Sport und Spiel Prozesse interkultureller Bildung in der Grundschule initiieren lassen.

#### „Fit am Ball Africa“ – Zielsetzungen

Durch die Akzentuierung des Themas „Afrika“ wird eine Welt angesprochen, die sich für Kinder, besonders im Grundschulalter – nicht lebensweltlich unmittelbar erschließen lässt. Dennoch ist Afrika, besonders auch in der globalisierten Welt, bereits in diesem Lebensalter ein Thema, welches mit Bildern, Phantasien und Nachrichten einer fernen Welt in die eigene lokale Erfahrungswelt hineinragt („Glokalisierung“ vgl. Robertson 1992). Es kommt beim Thema Afrika im Grundschulalter im Kontext interkultureller Bildung entscheidend darauf an, die eigenen Lebenserfahrungen der Grundschulkinder in Deutschland zum Ausgangspunkt zu nehmen und mit Informationen sowie lebensweltlichen Praktiken (z.B. Spiel, Bewegung, Sport) der Kinder in Afrika in Verbindung zu setzen (6).

#### Afrika als Thema interkultureller Bildung im Projekt

Mit dem Thema „Afrika“ kommt es nicht darauf an, ein einheitliches Bild von Afrika in die Schule zu tragen, womöglich ein Bild, welches ausschließlich von Katastrophen, individuellen Notsituationen und ethnischen



**Prof. Dr. Jürgen Buschmann**

Projektleiter „Fit am Ball“  
Deutsche Sporthochschule  
Köln  
Am Sportpark  
Müngersdorf 6  
50933 Köln

Kontakt: Projektbüro  
„Fit am Ball Africa“  
Tel.: 0221 4982 6161  
E-Mail: fitamball@  
dshs-koeln.de

Konflikten geprägt ist. Ein Ziel ist es, die Vielfalt Afrikas in der Grundschule kennen zu lernen.

Afrika ist mit seinen 53 selbstständigen Staaten, rund 885 Millionen Menschen und 30,3 Millionen Quadratkilometer nicht nur nach Asien der zweitgrößte Kontinent der Erde, sondern ist auch ein Erdteil voller unterschiedlicher kultureller Traditionen, politischer Systeme, landschaftlicher Regionen und ökonomischer Lebenslagen. Krieg, Armut, Hunger, Elend und Menschenrechtsverletzungen sind weltweite Geißeln – doch in den Mediendarstellungen erscheint insbesondere Afrika als „Hort des Schreckens“.

Wenn die Kinder im Projekt quasi in Gedanken, in ihren Spielen und Übungen „in Afrika unterwegs“ sind, sollten sie sich selbstverständlich auch mit problematischen Nachrichten über diesen Kontinent auseinandersetzen. Es wird aber viel von der pädagogischen Vorbereitung und Begleitung abhängen, dass sie sich nicht durch voreilige, unangemessene Erklärungen gefangen nehmen lassen. Umso wichtiger ist es auf der anderen Seite, die Neugier der Kinder auf die zauberhafte Schönheit der Naturlandschaften Afrikas sowie die besonders vielfältigen kulturellen Traditionen und Lebensweisen seiner Bewohner zu wecken – Afrika als „Wiege der Menschheit“.

Am Beispiel Afrika als Thema in der Grundschule geht es im Sinne des interkulturellen Lernens darum,

- das Kennenlernen, Verstehen und Akzeptieren kultureller Vielfalt zu fördern und
- die Entwicklung einer kritisch-solidarischen Handlungsfähigkeit zu unterstützen.

---

### „Afrika in mir – von mir zu dir“ als didaktisches Prinzip

---

Afrika wird in der Grundschule in der Regel nur über Informationen, Bilder, Nachrichten aus „zweiter Hand“ thematisiert werden können. Womöglich gibt es ein Kind, welches einen Migrationshintergrund aus einer afrikanischen Kultur besitzt, aber vielleicht ist dieser Schüler oder diese Schülerin mehr im heimischen Stadtteil zu Hause, als es sich im „Herkunftsland“ in Afrika auskennt. Vielleicht hat auch der Lehrer oder die Lehrerin ein Land in Afrika bereist, bringt Informationen und Eindrücke mit, die bereichernd für den Unterricht sind. Möglicherweise ist diese Erfahrung Afrikas vom Pool des Urlaubsclubs oder bei der Safari durch einen Nationalpark durch den so genannten „touristischen Blick“ verzerrt.

Umso wichtiger ist es, sich des eigenen Bildes von Afrika in uns selber bewusst zu werden und dabei eine kritische Urteilskraft zu erwerben. Dies kann dann besonders wichtig sein, wenn die kulturellen Lebensweisen in Ländern Afrikas mit den eigenen kulturellen Lebensstilen in Verbindung gebracht werden, wie dies im

Kontext interkultureller Bildung sinnvoll ist. Wenn in diesem Projekt „Afrika“ thematisiert wird, dann sollen auch eigene Gewohnheiten und Lebensweisen aufgegriffen werden. Für die Grundschule gilt dabei das didaktische Prinzip „Von mir zu dir“. Damit ist gemeint, dass eigene lebensweltliche Themen der Grundschulkinder aufgegriffen und mit den Themen der scheinbar fernen Welt Afrikas verbunden werden.

---

### Machen und denken: Von der Aktion zur Reflexion als methodisches Prinzip

---

Dies kann dann geschehen, wenn in einer Übungseinheit beispielsweise „Straßenspiele“ erfahrbar gemacht werden. Die Straße als Spielort: Wie und was spielen Kinder in Deutschland und in Afrika? Wie werden sie angeregt oder auch behindert durch die Bedingungen der Straße?

Die Kinder im Projekt werden erleben, dass sich diese Spiele vielleicht durch die jeweiligen Namen, Variationen der Regeln, Ausstattung mit Spielmaterialien unterscheiden, sich aber durch die Lust am Spiel und an der Bewegung viel Gemeinsames feststellen lässt.

Am Beispiel der Straßenspiele lässt sich möglicherweise auch das Leben auf der Straße thematisieren. Warum und wie leben und schlafen Kinder in Deutschland und Afrika auf der Straße?

Durch das didaktisch-methodische Arbeitsprinzip „Aktion und Reflexion“ sollen in der Bewegungspraxis des Projekts die Möglichkeiten der Reflexion genutzt werden. So wurden für die Projektarbeit 10 Themenschwerpunkte identifiziert, als Praxis-Module erarbeitet und mit möglichen „Reflexionsthemen“ verbunden (s. nächste Seite).

Nicht jede mögliche „Anschlussstelle“ zur thematischen Reflexion sollte in der Praxis genutzt werden, um die Akzentuierung der Bewegung nicht durch unangemessene konzentrativ-kognitive Beanspruchung zu überfrachten.

---

### Fazit

---

Sport und Bewegungserziehung besitzen wertvolle Potentiale, die im Kontext interkultureller Bildung genutzt werden sollten. In Sport und Spiel können unmittelbare Erfahrungen gesammelt werden, die in Relation zum eigenen Selbsterleben und Fremden reflektiert werden können. Hier liegt der besondere Vorteil des Sports und der Bewegungserziehung gegenüber anderen Ansätzen in der interkulturellen Pädagogik, weil sie Erfahrungen am eigenen Leib möglich machen. Voraussetzung ist, dass die vielfältigen Erfahrungen der Bewegungsformen und Spielweisen in angemessenem Umfang bewusst gemacht und einer diskursiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Die methodische

Verknüpfung von bewegungsorientierten Aktionen mit thematischen Anschlussreflexionen stellt eine didaktische Herausforderung dar, die unterschiedlichen Settings angepasst werden muss. Am Beispiel des Projekts „Fit am Ball Africa“ haben wir ein Konzept vorgestellt, welches sich in der praktischen Umsetzung in den Schulen schon hinreichend bewährt hat.

## Anregungen für die Umsetzung im Unterricht

In jedem der zehn Module sind in der Lehrerfortbildung des Projekts „Fit am Ball Africa“ jeweils vier bis sechs konkrete Praxisübungen und Spiele beschrieben, die auch mögliche Anregungen zur Reflexion von verschiedenen Themen im Sinne des beschriebenen didaktischen Arbeitsprinzips „Von der Aktion zur Reflexion“ enthalten. Diese können als Anregungen für die Praxisgestaltung im Sportunterricht verstanden werden.

Folgende Themen-Module wurden als Spiel- und Übungseinheiten im Projekt „Fit am Ball Africa“ erarbeitet:

### 1. Spielen/Bewegungsspiele

Bewegungsspiele als Mischung bekannter Spiele aus Deutschland und Afrika stehen im Mittelpunkt dieses Moduls.

Ziel ist es, Spielen als kulturübergreifendes Grundbedürfnis von Kindern zu erleben und zu begreifen, dass Spielen in anderen Ländern ähnlich, aber auch anders sein kann.

### 2. Alltagsmaterialien in Bewegungsspielen

Häufig nutzen wir in den industrialisierten Ländern vorgefertigte Spielmaterialien. Wie kann man auch mit Alltagsgegenständen als Spielmaterial spielen? Ziel dieses Moduls ist es, die Möglichkeiten der Gestaltung von Bewegungsspielen mit einfachen Spielmaterialien zu erfahren und im Vergleich mit Afrika darüber nachzudenken, wie das Spielen mit vorgefertigten oder selbst gestalteten Materialien zu bewerten ist.

### 3. Rhythmus, Tanz und Musik

In diesem Modul werden Spiele und Übungen zum Erleben von Rhythmus, Musik und Tanz Thema sein. Bekannte, eigene Musik und Tänze werden neben afrikanischen Rhythmen, Tänzen und Musik erlebt.

Ziel ist in dieser Lehreinheit, den Einfluss von Musik auf Körper und Bewegung, die Bedeutung von Rhythmus, zu erleben und die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, der eigenen Musikstile im Vergleich zu afrikanischen Stilen und Tänzen zu erkennen.

### 4. Straßenspiele / Straßenfußball

Das Kinderspiel findet besonders im häuslichen Umfeld statt. Dieses Umfeld ist in urbanen Kinderwelten oftmals die Straße, im ländlichen Raum die Natur. Im Modul „Straßenspiele / Straßenfußball“ werden Spiele aufgegriffen, die Kinder in Deutschland und in Afrika „auf der Straße“ spielen.

Ziel ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten erlebbar zu machen. Hier bietet sich auf der Ebene der Reflexion an, das Leben auf der Straße (Bewegungsumwelt, aber auch Straßenkinder) aufzugreifen.

### 5. Natur erleben

Die Natur bietet zahlreiche Möglichkeiten zum Spielen, Erleben und zum Abenteuer. Diese Umgebung ist in industrialisierten Ländern und Regionen oft nur als Nische oder pädagogisches Programm zu erschließen.

Ziel dieses Moduls ist das Erleben von Spielen und Abenteuer in der Natur. Auf der Ebene der Reflexion können hier interkulturelle Überlegungen zur Bedeutung der Natur für das Leben insgesamt und in verschiedenen Ländern (Deutschland – Länder in Afrika) unternommen werden.

### 6. Ringen und Raufen

Miteinander zu Raufen und sich in kleinen Wettstreiten miteinander zu messen, gehört zu grundlegenden Elementen kindlicher Bewegungsbedürfnisse. In Rauf- und Kampfspielen können körperliche Energien ausgelebt und im Rahmen fairer Regeln erprobt werden.

Ziel dieses Moduls ist es, Kampf- und Raufspiele im Sinne gewaltpräventiver Lernprozesse anzuwenden und dabei interkulturelle Dimensionen von Fairness und Respekt zu bearbeiten.

### 7. Akrobatik und Bewegungskunst

Bewegungskünstler schaffen in der kreativen Lösung von Bewegungsaufgaben ästhetische Gestaltungsformen, die uns als Zuschauer zum Staunen bringen. Kinder machen einen Kopfstand und sind stolz auf ihr Kunststück und erhalten hier Anerkennung von Eltern und Gleichaltrigen.

Ziel dieses Moduls ist das Erleben unterschiedlicher akrobatischer und zirkensischer Bewegungsaufgaben, die in ihren jeweiligen kulturellen Kontexten erlebt und thematisiert werden. So wird die europäische Heimat und zugleich Afrika als Zirkuswelt zum Thema.

### 8. Theater / Masken

Kinder lernen in Rollenspielen, erproben andere Verhaltensweisen, verwandeln sich in ihrer Fantasie spielerisch in Könige, Vater und Mutter, Hund oder Löwe. Masken oder andere Verkleidungsstücke unterstützen bzw. begleiten den Verwandlungsprozess in eine andere Rolle.

In diesem Modul ist es das Ziel, der spielerischen Darstellungslust von Kindern einen bewegten und anregenden Spielraum, eine Bühne, zu geben. Masken sind in der afrikanischen, aber auch europäischen Kultur feste Bestandteile kultureller Gestaltungsformen. Diese im kindlichen Spiel zu erproben, ggf. zu basteln und gleichzeitig damit im Darstellungsspiel zu nutzen, ist der pädagogische Ansatz dieses Moduls.

### 9. Tiere

Bekannte Tiere sind unsere Freunde in der Nachbarschaft, können aber auch Ängste auslösen. Gleichzeitig sind oft unbekannte und fremde Tiere mit einem exotischen Reiz verbunden, der gleichzeitig anzieht, aber auch respektvolle Distanz vermittelt. Tiere sind daher für Kinder besondere Lebewesen der Zuwendung, des Interesses und auch Partner im Spiel. Für urbane Kinder in Europa sind möglicherweise ländliche Tiere aus der eigenen Region schon fremd und auch in Afrika begegnen Kindern nicht jeden Tag Löwen und Giraffen.

Ziel dieses Moduls ist die Auseinandersetzung des eigenen bekannten Alltags in Verknüpfung mit der fernen Welt Afrikas, vermittelt über die Welt der Tiere. Im Kennenlernen der eigenen und fremden Tierwelt sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Regionen der Welt bewusst werden.

### 10. Trinken / Wasser

Wasser spielt überall auf der Welt eine wichtige Rolle. Weltweit haben über 1,2 Milliarden Menschen nur unzureichenden Zugang zu Trinkwasser. Krankheiten, Ernährungsprobleme, Landflucht, Kriege und Umweltzerstörungen sind die Folgen. Trinken im Sport ist ein wichtiger Teilaspekt ernährungsbezogener Lernfelder im Sport!

Ziel dieses Moduls ist das Bewusstmachen der Bedeutung von Trinkwasser für das Leben der Menschen allgemein und die besondere Situation in Afrika. Es soll ein Bogen gespannt werden von der eigenen Lebenswelt und dem Bekannten zu fremden Lebenswelten.

### Anmerkungen

- (1) Mit mehrperspektivischer Bewegungsförderung soll in Anlehnung an Kurz (2000) deutlich gemacht werden, dass im Vordergrund des Projekts nicht nur fußballspezifische und sportmotorische Lerndimensionen stehen. Neben der vielseitigen Bewegungsförderung verschiedener motorischer Beanspruchungsdimensionen stehen persönlichkeitsbildende und soziale Kompetenzen im Mittelpunkt des Programms.
- (2) Dieser Orientierungsrahmen ist als Download unter folgender Internetseite zu finden: <http://www.kmk.org/aktuell/070614-globale-entwicklung.pdf>

- (3) Der Begriff „kulturelle Identität“ wird in verschiedenen Zusammenhängen sehr unterschiedlich genutzt. Eine Einordnung dieses Begriffs im Kontext der Globalisierungsdebatte nimmt Flechsig (2002) vor.
- (4) Die Formulierung der Zielsetzungen lehnt sich an die Diskussion interkultureller Bildungskonzepte nach Auernheimer (2007, 119 ff.) an, bezieht den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der KMK (2007) mit ein und ist auch im Kontext der Erlebnispädagogik entwickelt worden (vgl. Michels 2008, S. 13).
- (5) Die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts sind weitgehend aus dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen Nachhaltiger Entwicklung“, herausgegeben von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), übernommen worden. Bonn 2007, S. 60 ff.
- (6) Didaktische Arbeitsmittel zum Thema „Afrika“ in der Grundschule sind im Fachhandel sowie auch bei den Hilfsorganisationen MISEREOR und UNICEF zu erhalten. Einige Beispielquellen: Schreiber & Heilmann 1997 und Pakulat & Thomas 2005.

### Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Beckers, E. (2001). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? In Prohl, R. (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 2000* (29–42). Hamburg: Czwalina.
- Flechsig, K.-H. (2002). Kulturelle Identität als Lernproblem. In: Wulf, C. & Merkel C. M. (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien* (64–74). Münster: Waxmann-Verlag.
- Gieß-Stüber, P. (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. Münster: Lit Verlag.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Keupp, H. (2004). Identitätskonstruktion. In Schirp, J. & Thiel, I. (Red.), *Abenteuer – Ein Weg zur Jugend* (35–64). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007). *Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse eines Projekts in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und der InWEntg GmbH*. Bonn.
- Kurz, D. (2000). Sport mehrperspektivisch unterrichten. In Zieschang, K. & Buchmeier, W. (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (15–18). Schorndorf: Hofmann.
- Michels, H. (2008). Globalisierte Welt – Erlebnisse einzig, aber nicht artig. In *Erleben und Lernen*, Heft 6. 4–16.
- Pakulat, D. & Thomas, S. (2005). *Lernwerkstatt „Nahes, fernes Afrika“*. Kempen: BVK Buch – Verlag.
- Prohl, R. (Hg.) *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 2000*. Hamburg: Czwalina.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London, New Dehli: Sage Verlag.
- Schreiber, G. & Heilmann, P. (1997). *Karibuni Watoto. Spielend Afrika entdecken*. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2008). *Statistisches Jahrbuch*. Wiesbaden. (<http://www.destatis.de>)
- Wegener-Spöhring, G. (1975). Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 535–545.

# Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern – Eine explorative Interviewstudie

Wolf-Dietrich Miethling & Meinhard Volkamer

## Einleitung: Der Wettbewerb

Die für Deutschland enttäuschenden Testergebnisse der bekannten Leistungsstudien haben zu intensiven und schnellen, z.T. hektischen bildungspolitischen Strategien geführt. Ziel dieser Strategien ist die nachweisbare und vorzeigbare Output-Steigerung von Schülerleistungen im nationalen und internationalen Vergleich. Es handelt sich gewissermaßen um einen *neuen Wettbewerb*, in dem regionale Ligen (Schulen gegen Schulen), nationale Ligen (Bundesländer gegeneinander), internationale Ligen (Länder gegen Länder) mit Aufsteigern und zwangsläufig auch Absteigern entstehen. Im Mittelpunkt dieses Wettstreits stehen die sogenannten *Bildungsstandards*. Diese erfassen erwartete, normierte Lernergebnisse als Ausdruck bildungsrelevanter Kernkompetenzen von Schülerinnen und Schüler bestimmter Jahrgangsstufen. Unterschieden wird dabei zwischen *Mindeststandards* – also Leistungserwartungen, die von allen erreicht werden sollen – und *Regelstandards* mit mittlerem Anspruchsniveau, also Leistungsnormen, die nicht von allen, aber doch vielen Schülern und Schülerinnen erreicht oder übertroffen werden sollen.

Bekanntlich sind für die sogenannten Kernfächer solche Bildungsstandards inzwischen entwickelt worden und befinden sich nun in einer bundesweiten Erprobungsphase. Obwohl die Kultusministerkonferenz hinsichtlich anderer Fächer – wie dem Sportunterricht – entsprechende Entwicklungen frühestens ab dem Jahr 2010 einleiten wollte, haben einige Bundesländer – am schnellsten Baden-Württemberg in den Jahren 2003/2004 – bereits Bildungsstandards für den Sportunterricht formuliert (vgl. Kurz, 2007). Auch wurde eine Kommission „Nationale Bildungsstandards für das Fach Sport“ eingesetzt, die ihre Arbeit nach intensiven und in der Sache kontroversen Diskussionen 2007/2008 zunächst eingestellt hat. Darüber hinaus zeigen auch die veröffentlichten Beiträge, etwa von Franke (2007), Grupe, Kofink & Krüger (2004), Kurz (2007), Hummel (2006), Schierz & Thiele (2003; 2005), Thiele (2007; 2009) und Volkamer (2005; 2006) die erhebliche Brisanz, die in und zwischen den fachpolitischen Interessen (kann oder muss es sich das

Fach Sport leisten, die Rolle des Wettbewerbverweigerers zu spielen?) und sportpädagogischem Selbstverständnis (führen die Regeln des Wettbewerbs zur Konzentration auf Wesentliches oder zu einem Sinnverlust sportunterrichtlicher Tätigkeiten?) besteht. Außerdem ist bislang völlig ungeklärt, welche Folgen es hätte, wenn Schüler die Standards nicht erreichten.

Kaum eine Rolle haben in diesen Auseinandersetzungen bisher die vorhandenen Einstellungen und Bedingungen der betroffenen Akteure gespielt. Lässt das Alltagsgeschäft von Sportlehrern einen neuen Wettbewerb überhaupt zu? Befürworten sie einen Wettkampf nach den Regeln des Standard-Spiels oder lehnen ihn ab? Was versprechen sie sich davon? Oder haben sie ganz andere Sorgen und Erwartungen? Allgemeiner formuliert: *Inwieweit ist das neue administrative Steuerungskonzept „Bildungsstandards“ vereinbar mit dem Alltagsbewusstsein und den Alltagserfahrungen von Sportlehrern und Sportlehrerinnen?* Diese Frage ist nicht zuletzt auch deshalb relevant, weil der Erfolg von Reformen stets davon abhängt, ob die Betroffenen ihre Ansprüche und die Lösung wesentlicher Probleme darin zu erkennen vermögen. Ansonsten bleibt das Alltagsbewusstsein resistent und findet viele Wege, das ungewünscht Neuartige abzuwehren, es umzudeuten, zu umgehen oder einfach zu ignorieren.

## Die Explorationsstudie: Anlage, Aufbau und Durchführung

Die zentralen Fragestellungen der Untersuchung lauteten: *Welche Erwartungen bzw. Befürchtungen hegen Sportlehrer und Sportlehrerinnen bezüglich möglicher Bildungsstandards für den Sportunterricht? Wie begründen sie diese? Und welche Bedeutung für ihren alltäglichen Sportunterricht würden sie den Bildungsstandards beimessen?* Da diese Fragestellungen bisher empirisch nicht behandelt wurden, erschien es geboten, die Untersuchung als qualitative Explorationsstudie anzulegen. Deshalb wurden Leitfadenterviews (1) mit insgesamt 24 Sportlehrern



und Sportlehrerinnen im norddeutschen Raum (überwiegend Schleswig-Holstein) durchgeführt. Die Lehrer unterrichteten an Gesamt- und Realschulen sowie an Gymnasien. Das Alter variierte zwischen 28 und 58 Jahren. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten. Nach Transkription der Interviews wurde für jedes Interview eine Zusammenfassung erstellt, die insbesondere die jeweiligen Argumentationsstränge enthält. Im nächsten Auswertungsschritt wurden die Extrakte hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit verglichen und nach dem Kriterium kontrastierender Argumentationsmuster geordnet. In der Ergebnisdarstellung finden sich nun Prototypen der kontrastierenden Argumentationsmuster, die somit das inhaltliche Spektrum der Lehrereinstellungen wieder geben. (Eine quantifizierende Auswertung verbietet sich schon aufgrund des Untersuchungsansatzes.) Die gefundenen vier Prototypen werden im Folgenden jeweils anhand der sie betreffenden Interpretationen (2) dargestellt und abschließend diskutiert.

## Argumentationsmuster von Sportlehrern

### Restrukturierungshoffnung und Reformierungskaptis

1.) „Muss man mit den Schülern nicht mehr diskutieren“ (Realschullehrer H.; 30 Jahre).

2.) „Eine tägliche Bewegungsstunde ist unverzichtbar“ (Gymnasiallehrer L.; 53 Jahre).

Beiden Fällen ist gemeinsam, dass sie von einer alltagspraktischen Problemlage des (bzw. ihres) Sportunterrichts, nämlich einer gewissen Unverbindlichkeit der zu behandelnden Inhalte her argumentieren. H: „Der Stoffverteilungsplan für Sport der ist ja sehr breit. Man kann ja irgendwie alles machen“. L: „Das heißt, die neuen Lehrpläne sind für uns Sportlehrer in der Praxis eigentlich nicht gut umsetzbar, weil sie ungenau und nicht konkret beschreiben, was eigentlich getan werden muss, bis vielleicht auf den sog. Konditionstest, aber sonst ist das also relativ offen.“ Diese Unverbindlichkeit empfinden die Sportlehrer offenbar nicht als willkommenen Gestaltungsspielraum, der ihnen eine didaktische Entscheidungsfreiheit gewährt, sondern als individualisierten Entscheidungs- und Legitimationszwang, der sie eher verunsichert. Deshalb wünschen sie sich verordnete, „konkrete“ sportbezogene Unterrichtsnormen, die verbindlich für alle die Gestaltungsmöglichkeiten reduzieren, auf eine beschränkte Anzahl zu vermittelnder Sportarten festlegen und anhand definierter Leistungskriterien auch die Benotung des Schülerkönnens regeln. Beide teilen darüber hinaus das Unbehagen an sogenannten Spielstunden („Spielzirkus“), auf die sie bei verbindlicheren inhaltlichen Vorgaben gern verzichten würden. Soviele zu den Gemeinsamkeiten – Unterschiede bestehen in Folgendem: Herr H. weist speziell auf ein

bestehendes Kommunikationsproblem zwischen Lehrer und Schülern hin, nämlich auf die inhaltlichen Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren: „..., dass man dann mit den Schülern nicht mehr drüber diskutieren muss ...“, „Ja, jetzt haben wir halt diese Einheit ... und fertig, Diskussion zu Ende“, in diesem restriktiven Sinne erwartet er von Bildungsstandards die Befreiung von Rechtfertigungszwängen gegenüber den Schülern und deutet damit zugleich an, dass ihm seine derzeitigen Steuerungsmöglichkeiten als zu abhängig von den Einflüssen durch die Schüler erscheinen. Es liegt nahe, diese Problematik der Rollenverteilung und des Machtverhältnisses zwischen Lehrer und Schülern als Teil jener allgemeineren Entwicklungen zu deuten, die etwa Lange schon (1998) unter dem Stichwort „Entstrukturierung des Schulalltags“ folgendermaßen fasst: „Individualisierung auch hier. Lehrer können sich in ihrem Unterricht und im Umgang mit den Schülern immer weniger auf eine garantierte Autorität ihrer Rolle verlassen. Sie werden immer stärker als Individuum gefordert – als Einzelperson, die vor das Problem gestellt, in einer diffus gewordenen Situation selbst Verbindlichkeiten zu erzeugen und dafür angemessene Wege und Lösungen finden zu müssen ... Lehrer sind gefordert, ihre Rolle nunmehr in der direkten Auseinandersetzung mit den Schülern individuell herzustellen und auszuformen“ (ebd.; S. 38/39). Daran anschließend lässt sich das Argumentationsmuster von Herrn H. – zusammenfassend – als *Restrukturierungshoffnung* auf zwei Ebenen verstehen: Von Bildungsstandards erwartet er zum einen die Befreiung von inhaltlichen Entscheidungszwängen, vor die er sich angesichts eines breiten Stoffverteilungsplanes gestellt sieht und zum anderen die (Wieder-)Herstellung von festen Rollenverteilungen, die von dritter Seite definiert und legitimiert werden und ihn insofern im Unterrichtsalltag entlasten könnten.

Herr L. argumentiert in andere Richtungen. Weniger die Fülle der Stoffpläne, sondern die Offenheit, Ungenauigkeit und mangelnde Konkretheit der neueren Lehrpläne stellen ihn vor das Problem, kein „praxistaugliches Gerüst“ für seinen Sportunterricht erkennen zu können. Seine Befürchtungen hinsichtlich möglicher Bildungsstandards liegen nun zum einen darin, dass diese „... dann auch andere soziale, motorische, affektive ... wie auch immer geartete Lernziele“ beinhalten könnten. Ein solches Konzept sieht er als unverträglich mit seinem Sportunterrichtsverständnis an, das man als *Abbilddidaktik* bezeichnen kann: „Denn der Sportunterricht sollte sich nach wie vor orientieren am Sportgeschehen, das uns in den Medien präsentiert wird, damit die Kinder auch gegebenenfalls Vorbilder aufbauen können, dass sie sich orientieren an dem, was sie in der Schule lernen, bzw. auch einen Transfereffekt haben zum Vereinssport, überhaupt zum Sportgeschehen, also im Fernsehen verfolgen können oder sonst wie“. Es geht ihm also um die ungebrochene Einführung und Teilnahme an der Welt des Sports, wie sie



**Meinhart Volkamer**

geb. am 3.5.1936, studierte Deutsch und Sport, ist Diplompsychologe, seit 1969 Professor für Sportpädagogik in Osnabrück und seit 2001 emeritiert. Seine letzte größere Veröffentlichung: Sportpädagogisches Kaleidoskop, 2003. E-Mail: meinhart.volkamer@freenet.de

durch die Massenmedien präsentiert und in Vereinen leistungsbezogen gelebt wird. Gelingt es, den Schülern diese Welt praktisch zu erschließen, deren attraktive Bilder sie täglich geliefert bekommen und die sie im Verein um die Ecke beobachten und betreten können, so kann eine Identifikation („Vorbilder“) damit entstehen. Schulsport, Vereinssport und Spitzensport profitieren in diesem Verständnis von einem symbiotischen Beziehungsverhältnis, das die Attraktivität und Bedeutsamkeit des Sport-Unterrichts gerade auch für die Schüler stützen würde, anstatt diese mit problematischen („schwammigen“) Lernzielen zu konfrontieren.

Zum anderen stellt Herr L. die Notwendigkeit von Bildungsstandards in Relation zu dringlicheren Veränderungen in Frage. Das „Primäre“ und „Unverzichtbare“ sei die Erweiterung der Sportunterrichtsstunden um eine tägliche Bewegungsstunde. Schulsport sollte nicht nur Sportunterricht im o.g. Sinne umfassen, sondern darüber hinaus tägliches intensives Sich-Bewegen in beliebiger Form beinhalten, ohne dabei auf gezielte Lernfortschritte zu achten. Die Diskussion um Bildungsstandards für den Sportunterricht hat demzufolge das unwichtigere Problem im Auge, setzt gewissermaßen an der falschen Stelle an. Das Argumentationsmuster von Herrn L. lässt sich – zusammenfassend – als *reformierungsskeptisch* bezeichnen: Aufgrund seiner negativen Erfahrungen mit erneuerten Lehrplänen erwartet er von einer möglichen Einführung von Bildungsstandards keine seinem Sportunterrichtsverständnis entsprechende Unterstützung, sondern eher eine Vermehrung von uneinlösbaren, vagen und deshalb praxisuntauglichen Ansprüchen. Zudem lenkt die Beschäftigung mit Bildungsstandards von dem zentralen Problem des Schulsports ab, nämlich der dringend notwendigen Institutionalisierung von breiterer, intensiver Bewegungsförderung der Schüler.

**Reduzierungsablehnung**

3.) „Sport beinhaltet so viel mehr“ (Realschullehrer L.; 42 Jahre).

Herr L. argumentiert nicht mit der (defizitären) Unverbindlichkeit administrativer Vorgaben. Anders als es in den ersten beiden Beispielen der Fall war, stellt der Lehrplan für ihn kein Problem dar. Er nutzt ihn als thematische Orientierungshilfe und inhaltlichen Legitimierungshintergrund und insofern als wichtigen Bestandteil seiner Unterrichtskonzeption. Diese lässt sich als eine Konzeption der „Sportpädagogischen Vielfalt“ charakterisieren: Er legt Wert darauf, die „doch manchmal gewaltigen“ Leistungsdiskrepanzen der verschiedenen Klassen zu berücksichtigen und vor allem auf eine positive Motivation der Schüler zum Sporttreiben zu achten („Wenn ... die Schüler in meinem Unterricht eine Aversion gegen Sport ent-

wickeln, würde ich mein Konzept grundlegend ändern“).

Dabei ist ihm der Spaß an der Sache ein wichtiges Kriterium, aber ebenso geboten erscheinen ihm Inhalte, die bei den Schülern „eher unbeliebt“ sind. In seinem auf Abwechslung bedachten Unterricht mischt er Anforderungen aus den „Bereichen Kraft, Kondition und Spiel“, so dass die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Schüler zum Zuge kommen können („Also wenn wir eine Turnereinheit haben, spielen wir auch immer mal eine Stunde Fußball oder Basketball oder wenn wir uns mit Spilsportarten beschäftigen, mache ich auch immer mal eine Stunde, in der wir Zirkeltraining machen ... Mein Ziel ist es, einen lehrreichen Unterricht zu gestalten, an dem die Kinder und Jugendlichen Spaß haben und der sie motiviert, im Unterricht alles zu geben und vielleicht mit etwas Glück auch in ihrer Freizeit Sport zu treiben“). Sport zu vermitteln, bedeutet für ihn „so viel mehr als nur das Erlernen von Bewegungsmustern“: Es bedeutet auch, den Bewegungsmangel in und außerhalb der Schule auszugleichen, „Spannungen in der Klasse“ zu lösen, soziales Lernen zu fördern und die zunehmend als behandlungsbedürftig erscheinenden Anliegen der Gewaltprävention und Integration zu verfolgen.

Herr L. befürwortet den vorhandenen didaktischen Gestaltungsspielraum und füllt ihn in eigener pädagogischer Verantwortung, indem er auf die je besonderen Gegebenheiten seiner Klasse Rücksicht nimmt („was für meine Klasse notwendig ist“). Zur besseren Umsetzung dieser anspruchsvollen Konzeption sind für ihn eine optimierende Qualifikation der Sportlehrer und die Verbesserung der materiellen Bedingungen an der Schule vorrangig. Von der Einführung von Bildungsstandards verspricht er sich hingegen keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts („Ich halte das für absoluten Quatsch und mir ist auch nicht klar, was das bringen soll. Wenn ein Kind den ganzen Tag nur zu Hause rumhängt und sich wenig bis gar nicht bewegt, dann kann ich das doch in zwei Stunden nicht wieder wett machen“). So befürchtet er die inhaltliche Reduzierung von Sportunterricht auf „wenige Punkte“, die Frustrierung leistungsschwächerer Schüler und eine Beeinträchtigung der eigenen pädagogischen Verantwortung und damit der notwendigen didaktischen Flexibilität. Sein Argumentationsmuster lässt sich demzufolge als *Reduzierungsablehnung* bezeichnen.

**Diskriminierungsbefürchtungen**

4.) „Dass es nicht gerecht machbar ist“ (Gymnasiallehrer K.; 28 Jahre).

Der junge Sportlehrer, Herr K., argumentiert differenziert und ambivalent. Bildungsstandards würde er dann begrüßen, wenn sie jahrgangsbezogene Orientierungshilfen für einen an pädagogischen Perspektiven ausgerichteten Sportunterricht lieferten. Er hat



**Wolf-Dietrich Miethling**

ist Professor für Sportpädagogik, -didaktik, -geschichte und -philosophie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er studierte Sport, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Philosophie in Hamburg und war vor der Zeit an der CAU Kiel an Universitäten in Berlin, Paderborn, Hamburg und Konstanz tätig. E-Mail: wolfdietrich.miethling@email.uni-kiel.de

offenbar einen Bedarf an leitenden Modellen, die das Wie („wie der Sportunterricht sein soll“) im Zusammenhang mit dem Wozu („was mit dem bestimmten Sportunterricht erreicht werden soll“) zugeschnitten auf die jeweilige Klassenstufe gewissermaßen als prototypischen Unterrichtsstandard verdeutlichen.

Berücksichtigt man die Erkenntnisse empirischer Sportlehrerforschung, die gerade die erste Phase (1. bis 4. Jahr selbstständiger Lehrtätigkeit) als eine Zeit der Suche nach einer eigenen und selbstverantwortbaren Unterrichtskonzeption ausweisen (vgl. Miethling, 2006), so lässt sich der Wunsch des Lehrers K. nach prototypischen Leitbildern von Sportunterricht als Wunsch des Berufsanfängers nach Orientierung verstehen. Ausgestattet mit dem Wissen und Können aus der universitären Bildung und den geleiteten Erfahrungen während des Referendariats sucht er nun nach einer praktikablen Konzeption, die bestimmten pädagogischen Ansprüchen genügen und zugleich seine eigene Handschrift tragen soll. In dieser Orientierungsphase kann er sich Bildungsstandards auch – verstanden als Vergleichsdaten liefernde Tests – als ein diagnostisches Hilfsmittel vorstellen, um mögliche Förderbedarfe bei einzelnen Schülern oder Gruppen besser erkennen zu können. Wichtig ist ihm dabei allerdings, dass die ermittelten Daten einzig in seiner Hand verbleiben („wenn’s nur für mich abrufbar wäre“), also der Verbesserung seines individuellen Sportunterrichts mit seinen jeweils spezifischen Schülern dienen. Verallgemeinerte und veröffentlichte Vergleiche hingegen lehnt er entschieden ab. Es gruselt ihn („Horrorzenario“) bei der Vorstellung, dass durch die Veröffentlichung von identifizierbaren Fitnessdaten von Schülern ganze Schulen, einzelne Lehrer oder Schülergruppen zu einer konkurrierenden Leistungshierarchie („Ranking“) geordnet, dadurch vermeintlich Leistungsstarke und -schwächere unterschieden und die Leistungsstärkeren womöglich belohnt, während die Leistungsschwächeren für diskreditierende Schuldzuweisungen freigegeben würden („Horrorzenario wäre dann, wenn jetzt z. B. ein Fitnessstest durchgeführt wird, die Ergebnisse veröffentlicht werden, und man sehen kann an diesem Ranking, welche Schule welche fitten Kinder produziert oder auch nicht produziert, ganz egal wo diese Schule liegt, wie viele Lehrer sie hat, wie sie ausgestattet ist. Wenn jeder reingucken kann, dann ist das ja wieder der Lehrer Müller, der mit der Klasse 7a nur die und die Fitness erreicht hat. Und man kann sagen, dieser Lehrer ist ein schlechter Sportlehrer oder so, weil gar nicht berücksichtigt wird, was der Lehrer noch in seinem Unterricht tut. Das würde ich blöd finden.“). Die Bildungsbedingungen – so argumentiert er – sind zu unterschiedlich, um derartige flächendeckende Vergleiche zu erlauben und die Gefahr fehlerleitender Folgerungen ist groß. Solche fehlerleitenden Folgerungen bestehen nicht nur in der oben beschriebenen simplifizierenden Weise von Schuldzuweisungen, sondern auch in ihrer möglichen Wirkung

auf die Unterrichtsgestaltung. Wenn gewissermaßen die Maxime „Teaching for Testing“ in den Unterrichtsalltag einziehen würde, wäre dies eine starke Anspruchsreduzierung („Da traue ich dem Sportunterricht durchaus mehr zu“), die er nicht vertreten möchte. Sein Anspruch liegt gerade auch darin, die Unterschiede in der sportlichen Sozialisation und den sozialen Herkunftsmilieus der Schüler zu berücksichtigen und ihnen insofern „gerecht“ zu werden. Sie vorrangig an allgemein gültigen Normen zu messen („und man von allen das Gleiche verlangt“), empfindet er als „unfair“. Auch hier – so lässt sich folgern – besteht die Gefahr durch ungerechtfertigte Standardisierung bestimmte Schüler oder Schülergruppen zu diskriminieren, statt sie zu fördern. Zusammenfassend lässt sich das Argumentationsmuster von Herrn K. als durchzogen von *Diskriminierungsbefürchtungen* charakterisieren. Zwar wünscht er sich jahrgangsbezogene Unterrichtsleitbilder und könnte sich auch Tests als ein individuell zu handhabendes Diagnosehilfsmittel vorstellen, doch lehnt er flächendeckende Leistungsnormen und deren vergleichende Überprüfung ab. Diese könnten den komplexen und sehr unterschiedlichen Bildungsbedingungen nicht gerecht werden. Sie würden aber die Gefahr der Diskriminierung von Schulen, Lehrern und Schülern erzeugen und somit zu einem Zustand führen, den er als „Horrorzenario“ beschreibt.

## Fazit

In der alltagspraktischen Perspektive zeichnen die vier Argumentationsmuster der „Restrukturierungshoffnung“, „Reformierungsskepsis“, „Reduzierungsablehnung“ und „Diskriminierungsbefürchtungen“ ein spannungsreiches Bild. Zu erkennen ist zum einen die herkömmliche, janusköpfige Figur des Logotropen (des vorwiegend an der Sache orientierten) und des Pädotropen (des vorwiegend am Kind orientierten) Lehrers (Caselmann, 1970). Die Zustimmung zu genau definierten und amtlich festgelegten Leistungsnormen resultiert dabei aus dem verständlichen Bedürfnis, ein klar definiertes Berufsprodukt vorweisen zu können. Zwar weiß der Lehrer nicht, ob z.B. die Weitsprungleistung des Schülers auf seinen Unterricht oder auf dessen Begabung, außerschulisches Training oder sonstige Bewegungsaktivitäten zurückzuführen ist, aber in diesem Bereich kann er sagen, dass der Schüler die geforderte Norm erfüllt und sein Unterricht den gesetzten Anforderungen entspricht. Erziehungs- und Bildungsziele sind demgegenüber wesentlich unschärfer und kaum operationalisierbar und damit auch nicht eindeutig überprüfbar. Der Lehrer, der seine Hauptaufgabe im erzieherischen Bereich sieht, hat es deshalb schwerer, *ein klar definiertes Berufsprodukt* nachzuweisen. Hinzu kommt, dass die analytische Trennung von Sachbezug und Erziehungsbezug im realen Sportunterricht aufgehoben ist, im praktischen

Vermittlungsprozess miteinander verschmilzt. Denn in der Art und Weise der Anleitung etwa zum Erlernen der „Kippe“ laufen erziehungswirksame Prozesse mit, wie umgekehrt etwa die Förderung „Sozialen Lernens“ nicht von bewegungs- bzw. sportbezogenen Erfahrungen abgekoppelt werden kann, sondern diese mit einschließt. („Man kann nicht ohne Wolle stricken“, d. Verf.). Dieser integrale Bildungszusammenhang verleiht dem Alltagsgeschäft der Sportlehrer stets ein bestimmtes Maß an *Ungewissheit des Handelns* und damit an *Unsicherheit der eigenen Berufsrolle*. Die Suche nach einer kohärenten Unterrichtskonzeption – wie sie sich in den Argumentationsmustern ausdrückt – wird durch die aktuellen Veränderungen in der Lernlandschaft noch weitergehend herausgefordert. Pointiert hat Terhart (2009) kürzlich auf die komplexen, z.T. konträren Ansprüche hingewiesen, nämlich dass eine moderne Schule heute „Lehranstalt“ und „Lernwerkstatt“ zugleich sein müsse. Als Lehranstalt besteht ihre Funktion traditionell in der Qualifikation, Selektion und Integration, dem auf der Ebene der Lehrerrolle der „fachzentrierte Unterrichtsbeamte“ entspricht, während sie sich als Lernwerkstatt an der Entwicklung der Persönlichkeit, der Fähigkeiten und der Selbstständigkeit der Schüler bemisst und dabei hinsichtlich der Lehrerrolle eine Art „individualisierten Lern-Coach“ erfordert (ebd.; S. 10). Sowohl *rezeptivem* als auch *selbstständig-entdeckendem Lernen* müsse demzufolge angepasst an die Lernvoraussetzungen der Schüler jeweils genügend Raum gegeben werden, – aber in welchem Verhältnis? Und was ist jeweils „genügend“? Kurzum: Die Ansprüche an die Tätigkeit von (Sport-)Lehrern sind ambivalent, z.T. konträr, und reichen von der pflichtgemäßen Erfüllung institutioneller Zwänge bis zur individuellen Verantwortung gegenüber dem konkreten Schüler. Diese Spannweite führt zu einer Verunsicherung in der Berufsrolle und verlangt grundsätzliche Entscheidungen – und solche Entscheidungen kommen prototypisch in den oben beschriebenen Einstellungen der Lehrer zu Bildungsstandards zum Ausdruck.

Mehr denn je sind Lehrer herausgefordert, differenzierte und selbstverantwortliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen und zugleich amtliche Vorgaben zu erfüllen. Alltagstaugliche Entwürfe sind gefragt, die jene *ambivalenten und vielfältigen Ansprüche produktiv nutzen*, um trotz der begleitenden Ungewissheit hinsichtlich erzieherischer Wirkungen tatkräftiges Handeln zu ermöglichen. Eben diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in den Argumentationsmustern der Sportlehrer zum Pro und Contra von Bildungsstandards wider, nämlich einer Entscheidung zugunsten der Institution und institutioneller Vorgaben oder zugunsten der Orientierung am individuellen Schüler und seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Welchen Beitrag bei der Ausräumung dieser beiden prinzipiellen Optionen die Bildungsstandards liefern, ist noch durchaus ungewiss. Einfache Lösungen gibt es nur zum Preis einseitiger Reduzie-

rungen sportpädagogischer Vielfalt, oder mit den Worten eines befragten Lehrers formuliert: *Sport(-unterricht) ist so viel mehr!*

## Anmerkungen

- 1) Der Leitfaden kann bei W.-D. Miethling angefordert werden und ist auch unter [www.sportunterricht-forum.de](http://www.sportunterricht-forum.de) zu finden.
- 2) Die Interviewpassagen, die aus Platzmangel hier fehlen, können auf der Internetseite des sportunterricht unter [www.sportunterricht-forum.de](http://www.sportunterricht-forum.de) eingesehen werden.

## Literatur

- Caselmann, C. (1970). *Wesensform des Lehrens*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer. Am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.) *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven* (S. 169-187). Paderborn: Schöningh.
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft* 34, S. 484-495.
- Hummel, A. (2006, 23. & 24. Oktober). Vortrag „Bildungsstandards für den Sportunterricht: Legitimation und Lösungen“. Zugriff am 20. Oktober 2009 unter [http://www.tu-chemnitz.de/hsw/sportwissenschaft/sportpaedagogik/dateien/Vortrag\\_KML.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/hsw/sportwissenschaft/sportpaedagogik/dateien/Vortrag_KML.pdf)
- Kurz, D. (2007). *Nationale Bildungsstandards für das Fach Sport?* Vortrag beim Sportwissenschaftlichen Hochschultag der dvs in Hamburg am 27. September 2007 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Lange, J. (1998). Der Blick zurück nach vorn – Horizontverschiebung des Alltagsansatzes. In W.-D. Miethling (Hrsg.) *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (S. 31-48). Hamburg: Czwilina.
- Miethling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotentiale in der berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung. (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung*, 5, S. 25-42. Butzbach-Griedel: Afra.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52, 229-234.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck, *Qualität im Sportunterricht: Jahrgangstagung der dvs-Sektion Sportpädagogik von 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 28-41). Hamburg: Czwilina.
- Terhart, E. (2009). *Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute*. Vortrag im Rahmen des 19. Hochschultags der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften (dvs) zum Thema „Bildungspotentiale im Sport“ an der Universität Münster am 18. September 2009 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport – Ein Orientierungsversuch. *Spectrum der Sportwissenschaften* 19 (1), 65-78.
- Thiele, J. (2009). „Aufklärung, was sonst?“: Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmung des Bildungssystems. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung: Schulsport in Bewegung*. (S. 13-27). Hamburg: Czwilina.
- Volkamer, M. (2005). Diskussionsbeitrag zum Artikel „Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport“. *Sportwissenschaft*, 35, 204-208.
- Volkamer, M. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. *sportunterricht*, 55, (59), 147-148.

# Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“

## Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht

**Norbert Gissel**

Durch die internationalen Bildungsstudien TIMMS und PISA ist eine aufgeregte öffentliche Diskussion über Qualität und Qualitätssicherung des deutschen Schulwesens entbrannt. Spätestens nach der DSB-SPRINT-Studie ist diese Diskussion auch auf das Schulfach Sport übergeschwappt. Bildungsstandards sind zu dem zentralen Instrument geworden, mit dem der sog. Bildungsmisere in Deutschland begegnet werden soll. In der didaktischen Diskussion wird diese Entwicklung zunehmend als Chance gesehen, Unterricht systematisch zu evaluieren und zu steuern (vgl. Meyer 2007, Ziener 2008). Allerdings gibt es auch berechtigte Einwände, die ernst genommen werden sollten. Vor allem aber gilt es, die Diskussion, die bislang auf der ministerialen und curricularen Ebene geführt wurde, auf ganz konkretes Unterrichtsgeschehen „herunter zu deklinieren“ und das neue kompetenzorientierte Denken im alltäglichen Sportunterricht nutzbar zu machen. Hierzu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Nach einer kritischen Diskussion des bisherigen Diskurses um Bildungsstandards für das Schulfach Sport wird versucht, einen bildungstheoretisch fundierten Kompetenzbegriff zu entwickeln, der als Leitlinie fungieren kann. In einem weiteren Schritt wird ein Forderungskatalog an „kompetenzorientierten Sportunterricht“ aufgestellt, der als Orientierung für eine neue Schulsportkultur dienen kann. Schließlich wird das Problem der Kompetenzmodellierung aufgegriffen. Hierzu wird ein „Kompetenzwürfel“ vorgestellt, der eine Vorstellung von „thematischem Input“, Kompetenzbereichen und einer Kompetenzstufung in alltäglichem Unterricht vermitteln soll.

### Bildungsstandards in der Diskussion

Köller definiert Bildungsstandards folgendermaßen: „Danach benennen die Standards fachspezifisch die wesentlichen Ziele pädagogischer Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse bzw. Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeiten ihrer Bildungsbiographien. Konkret bedeutet dies, dass

Standards als Can-do-Statements formuliert sind“ (Köller 2007, 15). Gegenüber dieser outputorientierten didaktischen Sichtweise sind verschiedene Einwände vorgebracht worden. Insbesondere Schierz und Thiele treffen die Achillesferse des derzeitigen Aktionismus, wenn sie feststellen: „Die Effizienz- und Effektivitätslogik des betriebswirtschaftlich begriffenen Qualitätsmanagement suggeriert, die Erzeugung von Lernen und Bildung sei auf der Grundlage von starker Kausalität und linearer Steuerung beherrschbar. Dabei wird jedoch übersehen, dass die Produktqualität der Schule keineswegs nur durch ökonomisch optimierte Strukturen nach dem Input-Output-Schema entsteht“ (Schierz/Thiele 2003, 258).

Der Begriff des Bildungsstandards beinhaltet ein Paradoxon (vgl. Balz 2008, 16). Unter Bildung wird grundsätzlich ein individueller Prozess der Kompetenzerlangung verstanden, der somit verlaufs- und ergebnisoffen ist. Nimmt man diesen Bildungsbegriff ernst, ist eine standardisierte Ergebnismessung ein Widerspruch. Ohnehin lässt sich Bildung nicht direkt messen, sondern allenfalls die daraus resultierenden Verhaltensweisen. Und damit ist die Gefahr groß, dass es zu einer unreflektierten Rückkehr zur behaviouristischen Lern- und Curriculumtheorie der frühen 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts kommt und dass all die damals begangenen Fehler wiederholt werden. Krick hat die möglichen Fehlentwicklungen prägnant zusammengefasst. Zentraler Kritikpunkt ist der „teaching to the test Effekt“. Die Tests könnten zu einem „hidden-curriculum“ werden (vgl. Krick 2006, 37). Dies würde bedeuten, dass zum einen nur noch gelehrt würde, was sich in Anlehnung an Bewegungsstandards leicht abprüfen ließe. Für das Fach Schulsport wären das sicherlich sportmotorische Leistungen. Die pädagogische Profilierung des Faches und die damit verbundene Anerkennung, die durch das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ mühsam erreicht wurde, gingen wieder verloren! Erste Vorschläge zur Kompetenzmodellierung lassen genau diese Gefahr erkennen (1). Zum Zweiten würde aber im Rahmen der ohnehin schon beschränkten Bewegungsstandards nur noch das vermit-



**Prof. Dr. Norbert Gissel**  
Justus-Liebig-  
Universität Gießen  
Institut für Sportwissenschaft  
Arbeitsbereich Sportpädagogik  
Kugelberg 62  
35394 Gießen  
E-Mail: norbert.gissel@  
sport.uni-giessen.de

telt, was in den bekannten Tests abgeprüft würde. Also eine doppelte Verarmung des sportpädagogischen Bildungsanspruchs. Schließlich, so ist noch einzuwenden, würde vor lauter Prüferi und Testerei viel Zeit, Energie und Konzentration für den eigentlichen Unterricht, den „Input“, verloren gehen (vgl. auch Tillmann 2007, 82). Krick ist daher zuzustimmen, dass die Sportpädagogik aufgerufen ist, die Diskussion aufzugreifen und auf einer bildungstheoretischen Ebene zu führen, um naivpädagogischen Verarmungen vorzubeugen (Krick 2006, 37). Grundlegend für die Diskussion über Bildungsstandards ist die sog. „Klieme-Expertise“ (BMBF 2003). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) legte eine namhafte Forschergruppe um Eckhard Klieme ein umfangreiches Papier vor, in dem neben theoretischen Vorgaben auch praktische Hinweise zur Umsetzung eines an nationalen Standards orientierten Bildungskonzepts entwickelt werden. Dieses Gutachten ist zweifellos von hervorragender Qualität getragen und bemüht, die Problemlage aus verschiedenen Perspektiven und ausgewogen zu betrachten. Es beinhaltet aber auch Auffassungen, die bedenklich stimmen.

- So wird in dem Gutachten der „Fachlichkeit“ ein besonderer Stellenwert zugeordnet. „Unterrichtsfächer sind aus gutem Grund (Hervorhebung N.G.) das Gerüst, das traditionell die Struktur der Lehr- und Lernaktivitäten in den Schulen bestimmt“ (BMBF, 25). Die Schulfächer orientierten sich traditionell und erfolgreich an wissenschaftlichen Disziplinen. Kompetenzen sollen sich zunächst „domänenspezifisch“ entwickeln und erst später zu übergreifenden „Schlüsselqualifikationen“ führen (vgl. BMBF, 75). Hier stellt sich die Frage, ob nicht im Ansatz schon Chancen für übergreifende Vernetzungen und einen entsprechenden fächerverbindenden Unterricht gehemmt werden. Mit dem Verweis auf „kulturelle Traditionen“ (25) wird an dieser Stelle einem traditionellen Bildungsverständnis das Wort geredet, das international nicht unbedingt Vorbilder findet. Klafki hingegen hat schon 1985 auf die Grenzen einer falsch verstandenen „Wissenschaftsorientierung“ hingewiesen (94 ff.).
- In Anlehnung an Weinert bemüht sich die Expertise zwar um einen weiten Kompetenzbegriff. In dieser Definition kommt den kognitiven Fertigkeiten/Fähigkeiten aber ein zentraler Stellenwert zu, emotionale, volitive und soziale Eigenschaften sind nach-, wenn nicht untergeordnet. Motorische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einsichten werden überhaupt nicht genannt. Hier entsteht der Verdacht, dass bei der Fokussierung auf die PISA-Fächer andere „Domänen“, so z.B. auch der Sport, nicht mitbedacht wurden. Somit stellt sich die Frage, ob die Standardisierungsdebatte für die „ästhetisch-expressiven“ Fächer und den Sport neu und ergänzend zu Klieme geführt werden muss.
- Diese Frage stellt sich auch, wenn man sich die erstaunliche Testgläubigkeit in der Expertise vor Augen führt. In Bildungsstandards abbildbare Kompetenzen werden nur akzeptiert, wenn diese „prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (BMBF, 19). Neben dieser in der psychologischen Forschung weit verbreiteten naiven Huldigung von Tests drängt sich der Verdacht auf, dass mit der Forderung nach einer „Testagentur“ weitere Forschungsgelder aquiriert werden sollen. Gerade für den Bereich der Sportpädagogik gibt es eine lange Diskurstradition über die Grenzen der Erfassung von ausgebildeten Bewegungskompetenzen (vgl. Kurz 1977, 187ff.).
- Problematisch ist weiterhin, dass Kompetenzen als „Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben“ in der Diktion der Expertise „nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden“ können (BMBF, 73). Gleichzeitig aber wird im Gutachten immer wieder darauf verwiesen, dass die Tests zur Orientierung und Förderung auch einzelnen Schülern dienen sollen, keinesfalls aber der Selektion, und auch nicht zum Zweck der Notengebung eingesetzt werden sollen – ein unverkennbarer Widerspruch (2)! Eine einseitige Leistungsorientierung bei Bildungsstandards birgt die Gefahr, dass, um mit Klafki zu sprechen, nicht der vollständige Sinn schulischer Bildung erfasst wird. „Leistung muss als ein dialektischer Begriff verstanden und praktiziert werden. Leistung erfährt ihren Sinn (...) von ihrem Beitrag zur Erhöhung der Qualität des Lebens, von der Erfahrung des Glücks, der Freude des Könnens, der erfüllten Gegenwart und vom Spiel her“ (Klafki 1985, 191f.).
- Nachzufragen wäre schließlich, warum sich die Expertengruppe einseitig auf Ergebnisstandards festgelegt hat. Der zentralen Funktion der Qualitätssicherung, der Steuerung von Bildung, werden damit Einschränkungen auferlegt, wenn nicht auch die Lernbedingungen analysiert werden. Hier wären auch ergänzende Standards und ggf. Zertifikate in Bezug auf Ausstattung und Strukturen der Schulen hilfreich.
- Die oben genannten Einwände gegen das vorgelegte Konzept sind den Autoren zum Teil durchaus bewusst. Ihre Auseinandersetzung mit den Einwänden kann nur stellenweise überzeugen. Sie verweisen auf zum Teil uneinlösbare Widersprüche und rechtfertigen ihre Bildungsstandards mit dem Hinweis, dass „sie erkennbar der Logik bildungstheoretischer Debatten“ folgen (BMBF, 69). Es handelt sich also um den Versuch, aus der Gemengelage von Schwierigkeiten einen pragmatischen Weg zur Qualitätsverbesserung zu finden. Allerdings sehen auch sie die Gefahren, z.B. bei den aus Kompetenzmodellen zu entwickelnden Kerncurricula: „(...) aber es gibt auch die Versuchung, Kerncurricula (die dann keine

„Kerne“ mehr sind) in expansiver Tendenz zu entwickeln, den Fachegoismen nachzugeben, die Verantwortung der Einzelschule zu dispensieren und auf bekannte Modelle bürokratischer Steuerung und curricularer Allmachtsphantasien zurückzugreifen“ (BMBF, 94).

## Sportdidaktische Einwände

„An Standards kommt man nicht mehr vorbei“, so lautet die Feststellung von Balz (2008, 13). Akzeptiert man – wenn auch mit gemischten Gefühlen – diese Prämisse, so geht es nun darum, aus der Diskussion produktive Perspektiven für die Weiterentwicklung eines „Erziehenden Sportunterrichtes“ zu ziehen. Es kommt nun darauf an, dass man die Entwicklung von „domänenspezifischen“ Standards und Kompetenzmodellen nicht aus der fachlichen Hand gibt und dass ihre Ergebnisse nicht hinter die grundlegenden Fortschritte des „Erziehenden Sportunterrichtes“ zurückfallen. Wie Franke warnend darlegt, begünstigt eine leichtfertige Orientierung an den in der Klieme-Expertise erarbeiteten Beispielen aus den Naturwissenschaften und Sprachen für das Fach Sport ein „normativ-plakatives“ Denken, bei dem „bildungstheoretische und gesellschaftspolitische Möglichkeiten“ ungenutzt blieben (Franke 2007, 169).

Nach Krick müssen Bildungsstandards, die ihren Namen auch verdienen, für das Fach Sport so formuliert werden, „dass sie sowohl bewegungsbildende Kompetenzen im Sinne von motorischen Fähig- und Fertigkeiten sowie sportbezogene Kenntnisse als auch übergreifende Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen enthalten und Prozesse schulischen Lernens berücksichtigen“ (Krick 2006, 38). Neben den sog. „Performance-Standards“, die outputorientiert die Fähigkeit von Schülern zur Lösung von Aufgaben (und damit ihr Verhalten) abprüfen, fordert er „opportunity to learn standards“, die sich auf die Voraussetzungen des Lernens, die Lernumgebung und den Unterricht selbst beziehen. Eine solche Überprüfung wäre allerdings wesentlich aufwändiger und würde neben der Bereitschaft der Sportlehrkräfte, ihren Unterricht kollegial evaluieren zu lassen, auch eine Bereitschaft der Kultus- und Schulbehörden, die immobilen, bürokratischen und instrumentellen Voraussetzungen der schulischen Bildung extern überprüfen zu lassen, voraussetzen. Die Überprüfung von Bildungsstandards darf nicht nur dazu führen, dass Schülerleistungen einheitlich (und möglichst gerecht) überprüft werden, sondern dass sich vor allem die Lernvoraussetzungen und der Unterricht selber verbessern. Output- und Inputorientierung würden damit zu zwei Seiten derselben Medaille. Es sei nur am Rande darauf verwiesen, dass in benachbarten Staaten mit solchen Formen von Schulinspektionen ausgezeichnete Erfahrungen gemacht wurden (3).

## Der Kompetenzbegriff als Fixpunkt einer neuen sportdidaktischen Leitidee

Wie oben bereits dargelegt ist der in der Standardisierungsdebatte dominierende Kompetenzbegriff zumindest für die ästhetisch-expressiven Fächer unzureichend. Für diese Fächer ist es, so Franke, zwingend notwendig, „philosophisch fundierte Bildungsdiskurse“ zu führen, um bei der Beschreibung von Bildungsplänen nicht bei einer Klassifikation alltagssprachlicher Banalitäten“ zu landen (Franke 2007, 173). Es gehe vielmehr darum, das spezifisch bildungsrelevante Potenzial von sportiven Bewegungsformen zu identifizieren und als Kompetenz zu beschreiben. Umfassende Bewegungskompetenz ergebe sich nicht nur aus der Aneignung von Bewegungsformen wie dem (schnellen oder ausdauernden) Laufen, sondern aus der Reflexion im Vollzug sowie aus der Reflexion über den Vollzug und die damit verbundenen Widerfahrnisse (Franke 2007, 176ff.). Oder, wie Kurz es griffig formuliert hat: Es kommt nicht nur darauf an, „dass die Schüler das Laufen lernen, sondern auch darauf, was sie am Laufen lernen“ (Kurz 2008, 217).

Ich möchte hier einen etwas anderen bildungstheoretischen Weg gehen als Franke, der sich auf die Anthropologie Plessners beruft. Hier soll der klassische bildungstheoretische Didaktiker Klafki bemüht werden, und zwar nicht nur, weil er sich des Öfteren als sportinteressiert und kundig „geoutet“ hat (Klafki 2001), sondern weil er als Verfasser wichtiger Planungsmodelle den Bogen zur konkreten Unterrichtsplanung schließen kann. Die Lektüre dieses Didaktikclassikers zeigt nicht nur die Modernität, die seine über 20 bzw. 45 Jahre alten „Studien“ besaßen, sondern sie hilft in der aufgeregten aktuellen Diskussion ungemein, diese einordnen zu können, Chancen (wieder) zu erkennen und Exponenten extremer Positionen mit fundierten Argumenten zu begegnen.

Zentraler Bezugspunkt von Klafkis Modell ist der Bildungsbegriff, der als „zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskategorie für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“ wirkt (Klafki 1985, 195). Bildung ist die Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit. In dieser „Begegnung“ eignet sich der Mensch Wissensbestände („materiale Bildung“) und Kulturtechniken („formale Bildung“) an, die zu einer „kategorialen Bildung“ verschmelzen sollen. Mit dem Begriff der „kategorialen Bildung“ wird eine „übergreifende Strukturbestimmung“ geschaffen, die die Frage nach der Begegnung zwischen Subjekt und Objekt, aber auch die in der Klieme-Expertise recht glücklos diskutierte Frage nach der Priorität zwischen fach-, bzw. „domänenspezifischen“ Kompetenzen auf der einen und sog. fachübergreifenden „Schlüsselkompetenzen“ auf der anderen Seite auflöst. Kategoriale Bildung entwickelt sich durch exemplarisch-genetisches

Lernen. „Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner natürlichen und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ (Klafki 1985, 90).

In Anlehnung an Klafkis Theorie der kategorialen Bildung verstehe ich den Begriff der „Kompetenz“. Der Kompetenzbegriff ist damit deutlich von dem des Lernziels abzugrenzen. Er beschränkt sich nicht auf im behavioristischen Sinne erkennbare, operationalisierbare Verhaltensweisen, sondern fragt auch nach Einsichten und Erfahrungen, die eben nicht notwendigerweise zu einem bestimmten Verhalten führen müssen. Als Bildungsziel sieht Klafki es an, den „Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit“, deren „Moment“ Mitbestimmungsfähigkeit sei, zu geben. Damit ist ein Begriff der Bildung „im Medium des Allgemeinen“ (Allgemeinbildung) umrissen. Eine sportive Bewegungskompetenzbildung ist für Klafki eine unverzichtbare Dimension allgemeiner Bildung (2001, 28), denn zur Erfüllung des Grundrechtes auf „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gehört u.a. eine Bildung „der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, des lustvollen und zugleich verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib – nicht zuletzt der Entwicklung der individuellen Bewegungsfähigkeit – in Anerkennung der leiblichen und seelischen Integrität des bzw. der Mitmenschen“ (Klafki 2001, 22).

Für die Frage, wie man einen bildungstheoretisch fundierten Kompetenzbegriff definieren kann, ergeben sich damit weitere Hinweise, denn Klafki nennt als konstitutive Momente einer solchen Bildung:

- Rationale Diskursfähigkeit, d.h. Fähigkeit zu Begründung und Reflexion,
- entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, auf die eigene Beziehung zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit aktiv einzuwirken (Klafki 1985, 199).

*Def.: Unter Kompetenzen sind Fertigkeiten und Kenntnisse, aber auch Fähigkeiten, Erfahrungen, Einsichten und Einstellungen, die den Menschen zu einem sozial verantwortungsvollen und selbstbestimmten Handeln befähigen, zu verstehen.*

Ein kompetenzorientierter Sportunterricht kann also nicht wie im Sportartenprogramm bei motorischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen stehen bleiben. Diese müssen vielmehr vernetzt und in einen Anwendungsbezug gebracht werden. Aus einem exemplarisch-genetischen Lernprozess entstehen Einsichten und Werthaltungen, die handlungsleitend für eine verantwortungsvolle und selbstbestimmte Anwendung werden. „(...) die nur reproduktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben, Wiederholen von Fertig-

keiten“ ist zwar zuweilen durchaus notwendig, es ist dem „entdeckenden“, „verstehenden Lernen anhand exemplarischer Themen“ jedoch nach- bzw. eingeordnet (Klafki 1985, 200). Einsichten und Werthaltungen befähigen Heranwachsende dann auch in sportiven Zusammenhängen, einmal Nein zu sagen, wenn sie Unfairness, überhöhter Geltungssucht, Geschäftemachelei oder unphysiologischer Leistungssucht begegnen (vgl. Heim 2008, 28).

Dem Kompetenzbegriff liegt somit ein ganz anderes Menschenbild zu Grunde, als es in der behavioristischen Verhaltenspsychologie gegenwärtig war. Menschen werden nun als intentional handelnde Wesen, die über ein phänomenal unendlich vielfältiges Sinnen- und Gefühlsleben verfügen, betrachtet. Menschen haben Ziele, Sehnsüchte und eine individuelle Geschichte. Auf dieser Grundlage konstruieren sie ihr Leben, und ihre in schulischen Inszenierungen erworbenen Kenntnisse und Einsichten führen zum Glück eben nicht zu eindeutig planbaren Verhaltensweisen. Im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts wird die „Input-Orientierung, also die Frage nach dem Bildungsgehalt von Inhalten und einer sinnvollen methodischen Inszenierung, durch eine „Output-Orientierung“, also die Frage nach den zu erzielenden Kompetenzen, ergänzt. Für die Unterrichtsplanung bedeutet das, dass nicht nur inhaltliche, methodische und kommunikativ-organisatorische Entscheidungen getroffen werden müssen, sondern dass auch über die Kompetenzziele einer Einheit, ihre Teilziele und ihre jeweilige „Erweisbarkeit“ nachgedacht werden muss. Vor dem Hintergrund dieser bildungstheoretischen Begründung und ersten Charakterisierung eines „kompetenzorientierten Sportunterrichts“ sollen nun, wenn auch in etwas plakativer und normativer Form Forderungen an einen kompetenzorientierten Sportunterricht formuliert werden.

## Forderungen an einen Kompetenzorientierten Sportunterricht

### • Kompetenzorientierter Sportunterricht benötigt professionelle Lehrkräfte

Kompetenzorientierter Unterricht hat die tiefe Überzeugung zur Voraussetzung, dass der Sportunterricht für die Schüler einen unverzichtbaren Bildungswert hat. Es geht nicht um eine irgendwie geartete Spaßveranstaltung, sondern der Unterricht muss im Sinne der Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Gesellschaft etwas bewirken. Es muss die Bereitschaft dafür vorhanden sein, diese Wirkungen auch zu überprüfen im Sinne einer Qualitätsentwicklung. Kollegial vernetztes Arbeiten in Form von gemeinsamer Planung, Austausch, Teamteaching, Evaluation und Fortbildung sollten Merkmale von professioneller Schulkultur sein.



- **Kompetenzorientierter Sportunterricht benötigt Professionalität der Institution Schule**

Die Forderung nach professionellem Lehrerhandeln impliziert die Forderung nach einem professionell gestalteten Umfeld. Es müssen moderne Sportanlagen und -geräte, aber auch eine professionelle Verwaltung vorhanden sein. Für die Lehrkräfte müssen Freiräume zeitlicher und finanzieller Art vorhanden sein, damit sie die schulische Ausstattung (mit-)gestalten können. Natürlich sind sie hier auch auf externe Beratung angewiesen. Weiterhin müssen zeitliche und finanzielle Freiräume für die oben beschriebene kollegiale unterrichtliche Qualitätsentwicklung vorhanden sein. Bildungsstandards dürfen die schulische Profilbildung nicht einschränken, sondern müssen durch ihre Kernaussagen Orientierungen für eine produktive Gestaltung bieten.

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht zeichnet sich durch eine angemessene inhaltliche Thematisierung von exemplarischen, gegenwarts- und zukunftsbedeutenden Elementen aus der sportiven Bewegungswelt aus**

In Anlehnung an Balz wird hier zur Erfüllung des Doppelauftrages sowohl für eine

1. „unumgehbare, fundamentale Einführung in gängige Kernsportarten und Sportbereiche“, wie auch
2. die Thematisierung eher ungewohnter Sportarten und schließlich

3. die Erarbeitung pädagogisch relevanter sportartungebundener Bewegungsformen plädiert (Balz 1992, 20). In Bezug auf die Inhaltsbereiche 2 und 3 sollten Schulen und Klassen über einen größtmöglichen Freiraum verfügen. Die Inhaltsebene darf nicht der Beliebigkeit preisgegeben werden, sondern benötigt eine pädagogisch begründete Strukturierung.

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist ganzheitlich**

Ausgehend von dem oben skizzierten Begriff der Bewegungskompetenz soll im Sportunterricht eine vielfältige Konfrontation mit der Bewegungskultur stattfinden. In dieser Konfrontation sollen unterschiedliche „Pädagogische Perspektiven“ akzentuiert werden, die dazu führen, dass sportives Bewegunghandeln nicht nur als leistungs- und konkurrenzorientierte Bewegungsgestaltung gesehen wird, sondern dass genauso ein seelisches Abtauchen in eine körperliche Gefühls- und Spielwelt dazu gehört, wie schließlich auch eine geistige Reflexion über die Strukturen des Sportsystems.

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist themenorientiert, prozesshaft und arbeitet in Form von Unterrichtsvorhaben**

Der Unterricht sollte prozesshaften Charakter haben. Dazu gehören divergierende Wege, Umwege, „Irritationen und negative Erfahrungen“ (Benner 2008, 128). Der Unterricht sollte nicht in Form von (Doppel-)

Stunden geplant werden, sondern in Form von thematischen Einheiten, in denen systematisch, über mehrere Wochen an einem (oder mehreren) Bewegungsproblem(en) gearbeitet wird (vgl. Döhring/ Gissel 2008).

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist nachhaltig**

Durch „vielfältige, flexible und variable Nutzung“ der Unterrichtsangebote soll es zu einer zunehmenden Vernetzung von Kompetenzen kommen (BMBF, 22). Eine Konfrontation mit beliebigen Inhalten reicht nicht aus; sie hätte allenfalls Unterhaltungswert. Eine systematische problemorientierte Arbeit verlangt auch Wiederholungen und Übungsphasen. „Kumulatives Lernen“ erfordert, dass Unterrichtsprozesse „aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden“ (BMBF, 27).

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist reflexiv**

Reflexivität ist eine Voraussetzung für Nachhaltigkeit. Damit Bewegungseindrücke nicht verpuffen, ist immer wieder ein Nachdenken und Nachfühlen der körperlichen Erlebnisse notwendig, damit aus ihnen nachhaltige Bewegungserfahrungen werden. Reflexivität im Vollzug und Reflexivität über den Vollzug sind Merkmale eines Unterrichts, der Bewegungskompetenz fördern will.

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist schülerorientiert**

Wenn Sportunterricht die Bewegungskompetenzen im oben definierten Sinn fördern will, so muss zunächst von den vorhandenen Kompetenzen ausgegangen werden. Schüler und Schülerinnen müssen von den Lehrkräften grundsätzlich als bereits kompetent angesehen werden (und nicht als Defizitwesen)! Die vorhandenen Kompetenzen müssen erst genommen werden, das bedeutet, den Schülern muss vor allem auch Gelegenheit gegeben werden, ihre Kompetenzen darzustellen, ihre Bedürfnisse und Ideen zu artikulieren und zu präsentieren.

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht braucht offene, szenische Elemente**

Wenn die Fähigkeit zur Selbstbestimmung als ein zentrales Merkmal von Bewegungskompetenz anerkannt wird, muss den Schülern auch im schulischen Rahmen die Möglichkeit gegeben werden, Selbstbestimmung einzuüben. Mitgestaltung und eine zunehmende Inverantwortungnahme sind Forderungen an die Gestaltung des Unterrichts, der problemorientiert vor allem mit szenischen Elementen arbeitet. Für die Planung bedeutet dies, dass sie als „offener Entwurf“ angelegt wird, der zu „flexiblem Unterrichtshandeln“ befähigt. Die Planung soll „dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den Schülern produktive Lernpro-

zesse, die einen (...) Beitrag zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit darstellen, ermöglichen“ (Klafki 1985, 212).

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist integrierend und nicht selektierend**

Die Formulierung von Mindeststandards in Kompetenzmodellen soll dazu führen, dass ein Förderbedarf rechtzeitig erkannt und eingeleitet wird. Die Schule muss dann mit differenzierten Angeboten reagieren. Diese dürfen nicht stigmatisierend sein und selektiven Charakter haben, sondern sollen im Rahmen und in der Atmosphäre einer solidarischen Gemeinschaft erfolgen. Gerade die „Leistungsschwächeren dürfen nicht zurück gelassen werden“, so heißt es in der Klafki-Expertise. Der im deutschen Schulwesen verhafteten Defizitsichtweise sollten Bildungsstandards „durch eine positive Beschreibung von Kompetenzen (...) entgegenwirken“ (BMBF, 28).

- **Kompetenzorientierter Sportunterricht ist transparent**

Bildungsstandards haben eine Orientierungsfunktion. Allen, Lehrern, Eltern und Schülern, sollen Anforderungen, Chancen und Grenzen der schulischen Institution bewusst werden. Diese Forderung ist auch auf die Ebene der unterrichtlichen Gestaltung zu übertragen. Schüler sollen den Unterricht als einen Prozess erleben, in dem ihre Probleme behandelt werden, für den sie mitverantwortlich sind und bei dem sie genau wissen, was, mit welchen Konsequenzen, von ihnen verlangt wird.

### Vorschlag zur Konstruktion eines Kompetenzstufenmodells

Wie Meyer festgestellt hat, kann man Kompetenzen weder „sehen“, noch „riechen“ oder „hören“ (Meyer 2007, 147). Und doch sind sie die Voraussetzung für die Fähigkeit, im Leben sinnvoll zu handeln. Aufgabe der Schule ist es daher, zielgerichtet dazu beizutragen, dass Schüler Kompetenzen entwickeln. Neu am „kompetenzorientierten“ Unterricht ist also, dass „der Kompetenzerwerb der Lernenden explizit in den Blick“ gerückt wird (Ziener 2008, 24). In Bezug auf die Diagnose von Kompetenzen geht es um die Fragen:

1. „Was kann ein Kind, wenn es das kann?“
2. „Was kann ein Kind, wenn es das gut kann“ (Ziener 2008, 33), bzw. wenn es das in einer bestimmten Qualität, Quantität oder auf einer bestimmten Stufe kann?

Oder anders ausgedrückt: Es geht um die Identifizierung von „Kompetenzbereichen“ und die Festlegung von „Kompetenzstufen“.

### Kompetenzbereiche

Zur Unterrichtsplanung gehört daher auch, für jede Unterrichtseinheit ein gedankliches Modell darüber zu skizzieren, welche Kompetenzbereiche bis zu welcher Stufe entwickelt werden sollen. In der Diskussion tauchte bisweilen der Vorschlag auf, die sog. „Pädagogischen Perspektiven“ des „Erziehenden Sportunterrichts“ auch als Kompetenzbereiche zu definieren und festzulegen. Hier würde aber aus meiner Sicht die Input- mit der Outputseite verwechselt, ein klassischer Kategorienfehler. Die Pädagogischen Perspektiven wurden eingeführt, um im Unterricht die inhaltliche Arbeit durch „Akzentuierungen“ pädagogisch zu „thematisieren“ und aufzuwerten, damit nicht mehr nur „zum Sport“, sondern auch „durch den Sport“ erzo-gen wird. In ihnen ist die Rede von „verbessern“, „erweitern“, „gestalten“, „erfahren“, „wettkämpfen“, „fördern“, „entwickeln“, usw. Damit werden wertvolle Hinweise zur Gestaltung von Sportunterricht gegeben, jedoch keine Kompetenzen benannt (4). In Anlehnung an den oben entwickelten Kompetenzbegriff möchte ich hier einen durchaus normativen Vorschlag darüber unterbreiten, welche Elemente in die Konstruktion sportunterrichtsbezogener Kompetenzstufenmodelle einbezogen werden sollten. Dieser Vorschlag hat analytischen Charakter. Das bedeutet, dass die hier aufgeführten Kompetenzbereiche in der Realität nicht trennscharf abzugrenzen sind, sondern sich überschneiden und gegenseitig beeinflussen. Weiterhin wird ihre Gewichtung von jedem individuellen Unterrichtsvorhaben abhängen.

Dennoch lassen sich folgende Kompetenzbereiche identifizieren (5), die grundsätzlich im Sportunterricht entwickelt werden sollen:

1. Konditionelle Fähigkeiten (**KF**).
2. Koordinative Fähigkeiten und technische Fertigkeiten (**KTF**).
3. Kenntnisse (**Kt**).
4. Sportive Handlungsfähigkeit (**SH**).  
Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, sportive Handlungen (z.B. Spiele) zu initiieren, zu organisieren, zu variieren, an ihnen teilzuhaben (also auch taktische Fähigkeiten) und bei der Durchführung die Bedürfnisse der Beteiligten solidarisch wahrzunehmen und auf sie einzugehen.
5. Einstellungen und Werthaltungen (**EW**).
6. Reflektionsfähigkeit (**RF**).

Mit diesen sechs durchaus diskussions- und kritikwürdigen Bereichen soll ein heuristischer Rahmen für die Kompetenzmodellierung im Schulfach Sport beschrieben werden. Um es auf den Punkt zu bringen: Egal welche Inhalte mit welchen pädagogischen Perspektiven im alltäglichen Sportunterricht akzentuiert werden (Inputseite), es sollen in jedem Fall beschreibbare Kompetenzen in diesen sechs Bereichen mehr oder weniger angesteuert werden.

## Kompetenzstufen

In einem weiteren Schritt ist dann zu entscheiden, in welcher Qualität und Quantität die Schüler eine Steigerung in diesen Kompetenzbereichen erreichen können und sollen. Während in Bezug auf die Bildungsstandards drei Stufen, nämlich Mindeststandards, Regelstandards und Expertenstandards unterschieden werden (vgl. Ziener 2008, 47ff.), hat Meyer für konkretes Unterrichtsgeschehen vorgeschlagen, vier Kompetenzstufen zu unterscheiden (Meyer 2007, 156):

1. Unreflektiertes Nachvollziehen einer Handlung, 2. Handeln nach Vorgabe, 3. Handeln nach Einsicht, 4. Selbstständige Prozesssteuerung. Diese Stufen sollen aufeinander aufbauen; Meyer schlägt als Stufungskriterium die zunehmende Selbstregulation vor. Allerdings halte ich die vorgeschlagenen Beschreibungen in Bezug auf das Fach Sport nur teilweise für sinnvoll und anwendbar, da „Einsicht“ (EW) und die Fähigkeit zur „selbstständigen Prozesssteuerung“ (SH) als sporttypische Kompetenzbereiche anzusehen sind, die wiederum unterschiedlich gestuft vorhanden sein können.

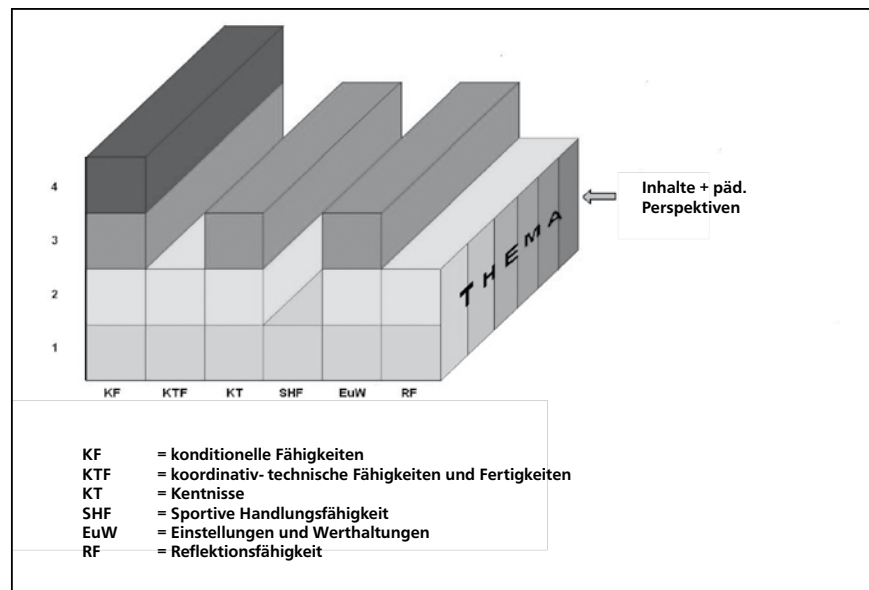
Zur Orientierung werden hier folgende allgemeine Kompetenzstufenbeschreibungen vorgeschlagen (vgl. auch Meyer 2007, 158f.):

1. Die Schüler können die themenbezogenen Aufgaben nach Vorgabe und/oder durch Nachahmung in ihren Grundzügen vollziehen.
2. Die Schüler können die themenbezogenen Aufgaben weitgehend vollziehen und haben die Sinnhaftigkeit in Grundzügen verstanden.
3. Die Schüler können die themenbezogenen Aufgaben sicher vollziehen, haben die Sinnhaftigkeit verstanden und entwickeln eigene sinnvolle Vorschläge zur thematischen Fortentwicklung.
4. Die Schüler können die Aufgaben auf hervorragendem Niveau vollziehen und sie können diese eigenständig sinnvoll und konstruktiv weiterentwickeln.

In Anlehnung an dieses Modell sollten dann bei jedem Unterrichtsvorhaben die anvisierten Kompetenzstufen spezifisch und themenbezogen für die einzelnen Kompetenzbereiche beschrieben werden, um Kriterien für die Evaluation des Unterrichtsverlaufs zu erhalten.

## Der Kompetenzwürfel

Bildhaft ließe sich nun ein dreidimensionaler „Kompetenzwürfel“ konstruieren, bei dem auf der einen Seite das Thema einer Unterrichtseinheit („Input“ = durch die Akzentuierung von pädagogischen Perspektiven aufbereitete Inhalte), auf der zweiten Seite die sechs Kompetenzbereiche und auf einer dritten Ebene die vier Kompetenzstufen stehen (s. Abb.1).



## Fazit

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, welche Chancen und Gefahren sich aus der derzeitigen Standardisierungsdebatte für eine Fortentwicklung des Sportunterrichts in Deutschland ergeben können. Wenn Einigung erzielt werden kann, dass es keinen Rückfall hinter die durch das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ erreichte pädagogische Profilierung des Faches geben darf, dann bietet ein Denken und Arbeiten mit Kompetenzmodellen erhebliche Chancen. Auch wenn eine behutsame Revision einzelner Punkte, wie z.B. die Bezeichnung und Gewichtung der „Pädagogischen Perspektiven“ oder insbesondere die Frage der Unterrichtsinhalte („Bewegungsfelder“), angebracht erscheint, grundsätzlich muss der „Erziehende Sportunterricht“ mit seinem Grundgedanken des „Doppelauftrages“ das Fundament eines „kompetenzorientierten“ zukünftigen Sportunterrichts darstellen. Dieser böte erhebliche Chancen, die Unterrichtsqualität zu steuern und zu verbessern, was allen am Schulsystem Beteiligten, vor allem aber den Kindern und Jugendlichen zu Gute käme. Mit standardisierten Leistungsüberprüfungen müsste keineswegs ein erhöhter Leistungs- und Selektionsdruck einhergehen, vielmehr könnten Transparenz, Nachhaltigkeit, Offenheit und individuelle Förderung zu Prinzipien des Sportunterrichts werden, der dann, in solcher Weise bildungstheoretisch fundiert und ergebnisorientiert überprüft, auch nicht mehr um seine Legitimation fürchten müsste. Man mag zwar einwenden, dass die hier aufgestellten Merkmale eines „Kompetenzorientierten Sportunterrichts“ weder vollständig noch neu seien und zudem noch normativ-plakativen Charakter hätten. Aber sie sollen einen Anstoß zur Charakterisierung eines zeitgemäßen Sportunterrichts leisten. Kritik, weiterführende Ideen und innovative Praxisbeispiele könnten den Ansatz zu einem neuen sportdidaktischen Modell führen.

Abb.1  
„Kompetenzwürfel“:  
Dieses Modell zeigt die  
fiktive Kompetenz-  
evaluation eines  
Schülers, der in einer  
Unterrichtseinheit in  
den verschiedenen  
Kompetenzbereichen  
die angezeigten Stufen  
erreicht hat

## Anmerkungen

- (1) So etwa die neuesten Lehrpläne Sport in Baden-Württemberg.
- (2) „Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein. Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden“ (BMBF, 48).
- (3) Herold verweist auf das umfassende Schulsportinvestitionsprogramm in Großbritannien. Hier wurden seit 1997 1,5 Milliarden zur „Verbesserung der inhaltlichen und praxisbezogenen Koordination und Qualität des Schulsports“ investiert. Ein besonderes Merkmal sind hier Netzwerke, die sog. „School-Sport Partnerships“. Bildungsstandards, systematische Evaluation innerhalb der Partnerships, aber auch durch Schulsportinspektoren werden als selbstverständlich erachtet (Herold 2007, 161).
- (4) Andere Vorschläge wurden von Aschebrock/Stibbe als „äußerst problematisch“ oder „erst in einem abstrakten Entwurfsstadium“ befindlich kritisiert (Aschebrock /Stibbe 2008, 10).
- (5) Ziener hat nach der Analyse der (über 1000) vorliegenden Formulierungen für Bildungsstandards vier Kategorien identifiziert. Er nennt sie: „Kognitiver Bereich“ („die Schüler wissen“), „kommunikativer Bereich“ („die Schüler diskutieren/können Auskunft geben“), „methodisch-gestalterischer Bereich“ („die Schüler gestalten/wenden an“), „personalsozialer Bereich“ („die Schüler erarbeiten gemeinsam/im Team“) (Ziener 2008, 46). Es ist jedoch zu bezweifeln, ob damit die „domänen“-/sportspezifischen Kompetenzbereiche hinreichend abgedeckt werden.

## Literatur

- Aschebrock, H./Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. In: *sportpädagogik*, Heft 3, 4-13.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: *sportpädagogik* 17, Heft 2, 13-22.
- Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? In *sportpädagogik*, Heft 3, 14-18.
- Benner, D. (2008). Bildsamkeit-Leiblichkeit-Sport. Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein sportpädagogisches Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und partizipationskompetenz. In: Franke, E. (Hrsg.): *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Hohengrehren (Schneider), 83-98.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003) (Hrsg.) *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme Expertise)*. Bonn/Berlin (Eigenverlag)
- Döhring, V. & Gissel, N. (2008). Planung und Auswertung von Sportunterricht. In: Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.) *Handbuch Sportdidaktik*. Balingen (Splitta), 426-446.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer. Am Beispiel des Schulsports. In: Benner, D. (Hrsg.) *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven*. Paderborn, (Schöningh), 169-186.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In: Schmidt, W. (Hrsg.) *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf (Hofmann), 21-42.
- Herold, F. (2007). Neue Spieler, neue Netzwerke, neue Wege: Der Einfluss von Politik, Politikern und Bildungsadvokaten auf den strukturellen und inhaltlichen Wandel im englischen Schulsport. In: Backhaus, J., Borkenhagen, F & Funke Wieneke, J. (Hrsg.) *Sport, Stadt, Kultur. 18. Sportwissenschaftlicher Hochschultag der dvs*. Hamburg (Czwalina). 161-162.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim (Beltz).
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: Prohl, R. (Hrsg.) *Bildung und Bewegung*. Hamburg (Czwalina), 19-28.
- Köller, O. (2007). Bildungsstandards, Einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner, D. (Hrsg.) *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (Schöningh), 13-28.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? In: *sportunterricht* 55, Heft 2, 36-39.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf (Hofmann)
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. In: *sportunterricht* 57, Heft 7, 211-218.
- Schiertz, M./Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. In: *sportunterricht* 52, Heft 8, 229-234.
- Tillmann, U. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards. In: *sportunterricht* 56, Heft 3, 78-82.
- Zeuner, A./Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. In: *sportunterricht* 55, Heft 2, 40-44.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze (Kallmeyer).



## Bestellen Sie unsere neuen Prospekte!

### Sportfachbücher – Praxis für Schule und Verein

### Sportfachbücher – Theorie und Wissenschaft

➡ [www.sportfachbuch.de/katalog](http://www.sportfachbuch.de/katalog)

➡ [bestellung@hofmann-verlag.de](mailto:bestellung@hofmann-verlag.de)

➡ **Tel. 07181 / 402-125**

## „Finger weg!“

### Meinhart Volkamer

Vor ca. 2 ½ Jahren habe ich mich mit dem neuen niedersächsischen Kerncurriculum beschäftigt. In diesem Kerncurriculum sind die Lernziele durchweg als Kompetenzen formuliert, die die Schüler je nach Altersstufe zu erreichen haben, und alle Kompetenzen sind regelmäßig zu überprüfen und in der Zeugnisnote zu berücksichtigen. Dabei ist eine kritische Stellungnahme entstanden, die u.a. folgende Passage enthielt:

**Am Ende von Schuljahrgang 6 sollen die Schüler u.a. folgende „Kompetenz“ nachweisen:**

„Aus dem ‚Erfahrungs- und Lernfeld Kämpfen‘:  
...lassen sich auf körperliche Nähe ein; halten direkten körperlichen Kontakt aus“ (S. 31).

- Hier ist das Curriculum nicht mehr komisch. Das als überprüfbare und zu bewertende Kompetenz zu formulieren (als Erlass, für die Lehrer verbindlich!), ist pädagogisch verantwortungslos.
- Zweifellos ist mit Kämpfen körperliche Nähe, Körperkontakt verbunden, – und das macht dieses Lernfeld problematisch. Ob ich mich auf körperliche Nähe einlasse, ist meine ganz private Entscheidung, die die Schule in jedem Fall zu respektieren hat. Wenn ich es nicht mag, von anderen angefasst zu werden, dann habe ich das Recht zu sagen: „Finger weg, mein Körper gehört mir!“ Das gilt sogar für unerwünschte Hilfestellung durch den Lehrer beim Turnen.
- Ganz abgesehen davon gibt es bekanntlich Kinder, die körperlich durch Missbrauch traumatisiert sind, ohne dass wir das in jedem Fall wissen. Wenn der Lehrer es weiß, kann er allenfalls behutsam und rücksichtsvoll damit umgehen, aber er ist kein Therapeut.
- Statt körperliche Nähe einzufordern ist es wichtiger, den Kindern systematisch so viel Selbstbewusstsein zu geben, dass sie sich vor allem auch Erwachsenen gegenüber trauen zu sagen „Finger weg!“, wenn ihnen körperliche Nähe oder direkter Kontakt unangenehm sind.
- Es läge nahe, eine Satire darüber zu schreiben, wie im Rahmen des Unterrichts die Kompetenz „halten direkten Körperkontakt aus“ überprüft und im Hinblick auf Lernfortschritte bewertet werden könnte (Vor allem männliche Lehrkräfte sollten bei Schülerinnen dabei äußerst vorsichtig sein!).

Den Text habe ich an Mitglieder der Autorengruppe, die für die Fassung des Kerncurriculums verantwortlich zeichnet, an Fachleiter und Kollegen, geschickt. Die Reaktion auf diese Kritik war durchweg gleich Null (1)!

Vor einigen Jahren habe ich ein Seminar zu „Sport und Sexualität“ angeboten, in dem auch das Problem von Distanz und körperlicher Nähe und des Körperkontakts im Sportunterricht thematisiert wurde. Als Beispiele dafür, wie die Scheu von Kindern vor zu viel Nähe und vor körperlichem Kontakt abgebaut werden kann/werden sollte, wurden aus der methodischen Literatur Spielformen wie „verknottete Menschenschlange“, „toter Mann“ oder die „Waschstraße“ genannt. (Bei der „Waschstraße“ stehen die Schüler in zwei Reihen einander gegenüber; jeweils der letzte Schüler geht durch diese Doppelreihe und wird von den anderen „gewaschen“, d.h. gestreichelt oder gerubbelt). Vor allem hinsichtlich der „Waschstraße“, deren Spielidee allein darauf beruht, den anderen zu berühren bzw. fremde Berührung zu ertragen, äußerten sich mehrere Studentinnen, die das Spiel aus eigener Erfahrung kannten, sie hätten sich dabei geekelt und das Spiel als persönliche Belästigung erlebt. Auf meine Frage, weshalb sie die Teilnahme nicht verweigert hätten, kam die Antwort: „Wenn das hier unterrichtet wird, dann müssen wir davon ausgehen, dass das in Ordnung ist“.

Das bedeutet, dass also im Zweifelsfall nicht der Unterrichtsinhalt, sondern das eigene Gefühl infrage gestellt wird. Wenn nicht einmal erwachsene Studenten sich gegen derartige Zumutungen zur Wehr setzen, wie hilflos sind dann erst Kinder bei Übergriffen durch Verwandte, Geistliche oder Lehrer!

Vor allem Teilnehmerinnen berichteten im Seminar, wie sehr sie sich in der Schulzeit durch ihren Sportlehrer sexuell belästigt fühlten, durch subtile „Fehlgriffe“ bei der Hilfestellung, durch Inspizierung der Mädchenumkleideräume unter dem Vorwand der Aufsichtspflicht, oder durch Blicke: „Unser Sportlehrer hat uns mit Vorliebe Liegestütz machen lassen, damit er uns oben ins T-Shirt schielen konnte.“

Im Heft 6/2008 der sportpädagogik mit dem Schwerpunkt „Scham und Beschämung“ steht ein Artikel „Ich fass' doch kein Mädchen an“. Die Autorin thematisiert



**Meinhart Volkamer**

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

Seine letzte größere  
Veröffentlichung:  
Sportpädagogisches  
Kaleidoskop, 2003

E-Mail: meinhart.volkamer  
@freenet.de

darin die Beobachtung, dass sich Jungen und Mädchen in der Pubertät im Sportunterricht häufig nicht anfassen mögen, was bei bestimmten Spielformen zu Unterrichtsproblemen führen kann. Sie berichtet von einem Unterrichtsprojekt, in dem die Schüler „dazu angeregt werden, sich auch einmal auf Berührungen einzulassen“ (S. 16). In einem Spieleparcours werden u.a. „Menschenpyramide“ und „Entspannungsmassage“ angeboten. Die Autorin geht sehr sensibel und reflektiert mit dem Thema um; so betont sie, „Freiwilligkeit muss dabei jedoch das leitende Prinzip sein“ (S. 16). Aber wie weit können Schüler oder Schülerinnen von der Freiwilligkeit Gebrauch machen und sich gegen unterrichtliche Zumutungen wehren, wenn häufig nicht einmal erwachsene Studentinnen dazu in der Lage sind?

Die Autorin mahnt, die Sportlehrer sollten bei der Behandlung dieses Themas „sensibel auf die Reaktionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen und Schamgrenzen respektieren können“ (S. 17). Das ist richtig, sie „sollten“, aber wir haben nicht nur sensible Lehrer und die Vorstellungen über Schamgrenzen dürften ebenfalls von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich sein.

Am Ende des Artikels schreibt sie: „Das Thema (Befangenheit im Umgang mit Berührungen, d. Verf.) in das Bewusstsein von Siebtklässlern zu transportieren, ist sportpädagogisch anzustreben“ (S. 17). Dabei bleibt trotz des reflektierten und sensiblen Umgangs mit dem Thema offen, ob dort, wo Scham vorhanden ist, diese als Unterrichtsproblem beseitigt, oder dort, wo keine vorhanden ist, Scham ggf. aufgebaut werden soll. Der Artikel bleibt in einem ambivalenten Schwebezustand – so wie die gesamte Diskussion dieses Themas in der Sportpädagogik.

Eindeutig hingegen ist die Tendenz in den „Unterrichtsprojekten“, mit den Schülern in die Sauna zu gehen. Hier geht es eindeutig um den Abbau von Schamgrenzen, wobei dann meistens damit argumentiert wird, die Schüler sollen ein natürliches, unverkrampftes Verhältnis zum Körper gewinnen.

Im Sport liegt es nahe, Körperkontakt als „natürlich“ zu betrachten, weil er sich in vielen Sportarten notwendigerweise ergibt: Kämpfen ist ohne Körperkontakt kaum möglich und bei Hilfestellungen im Turnen ist er oft nicht zu umgehen – es sei denn, man verzichtet auf Kämpfen und Turnen. Aber selbst wenn man nicht so weit gehen will, ist es – auch im Erleben der Schüler – ein Unterschied, ob Körperkontakt eine bestimmte Funktion in einem größeren Zusammenhang hat, wie z.B. bei der Hilfestellung, oder ob er um seiner selbst willen wie in der „Waschstraße“ oder in der Kompetenz „Körperkontakte zulassen und intensivieren“ gelehrt wird.

Das Argument der „Natürlichkeit“ führt leicht zu einer Ideologisierung des Sports. Es gibt viele Dinge, die „natürlich“ sind, die wir aber trotzdem nicht in der Öffentlichkeit tun; „natürlich“ ist es auch, Schülerinnen ins T-Shirt zu schielen, und manchmal ist es nur ein

winziger Schritt von natürlich-unbefangen zu naiv-verantwortungslos. Körperliche Nähe ist im Sport häufig von der Sache selbst her gegeben, aber körperliche Nähe ist immer ambivalent und erleichtert Grenzverletzungen, zumal das Problem nicht erst bei manifesten, eindeutigen Übergriffen beginnt: Das Gefühl für angemessene Nähe und Distanz wird nicht selten bereits in der Sportlehrerausbildung unterlaufen, wenn etwa Studenten angehalten werden (bzw. sich gezwungen fühlen), ihren Dozenten, Referendare ihren Fachleiter zu duzen, nach dem Motto „wir Sportler sind eine große (glückliche) Familie“. Dieser gefährlich geringe Unterschied wird besonders deutlich in der Debatte, die über die Reformpädagogik und um ihr Aushängeschild, die Odenwaldschule, geführt wird.

Es ist schon richtig: Schamgrenzen sind größtenteils kulturell bedingt und erlernt und können deshalb auch durch Unterricht beeinflusst werden. Aber Schamgrenzen sind Privatsache und gehen die Schule prinzipiell nichts an. Es ist nicht unsere Aufgabe, Schamgrenzen zu beeinflussen und zu verändern, aber es wäre unsere Aufgabe, Kindern systematisch so viel Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu geben, sich jeden unerwünschten körperlichen Kontakt zu verbitten, und auch das Bewusstsein, dass diese Selbstbestimmung höher anzusiedeln ist als die Autorität des Lehrers (oder anderer Erwachsener). Es ist möglich, dass dann Unterrichtseinheiten im Lernfeld Kämpfen nicht zustande kommen, stattdessen aber die Schüler lernen, „nein“ und „Finger weg“ zu sagen. Was ist wohl wichtiger?

Ich schreibe diese Zeilen nicht, um auf der derzeitigen Welle der Empörung über sexuellen Missbrauch mitzuschwimmen. Mein Anliegen ist es, die Diskussion (z.B. über die o.a. Curricula) anzustoßen, und ich glaube, wir alle sind inzwischen durch die Berichte über die Missbrauchsskandale dafür sensibilisiert. Wir sollten die Diskussion in der Sportpädagogik offensiv führen, bevor sie uns von außen aufgezwungen wird. Denn dass der Sportunterricht in diese allgemeine Diskussion einbezogen wird, ist sicher.

Als erstes aber sollten die fragwürdigen Kompetenzen „Körperkontakt ertragen“ – so wie sie in den Curricula formuliert sind (auch wenn sie vielleicht anders gemeint sind) – möglichst umgehend ersatzlos gestrichen werden. Darüber sollte eigentlich keine Diskussion mehr nötig sein.

#### Anmerkung

(1) Hier handelt es sich nicht nur um ein Problem des niedersächsischen Curriculums. In Schleswig-Holstein findet sich die Formulierung „Körperkontakt kennenlernen und zulassen“ und in Hessen steht das Lernfeld Kämpfen „Körperkontakte zulassen und intensivieren“ unter den speziellen Lernzielen sogar an erster Stelle!

## Buchbesprechungen

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

### Neue Handballbücher ... eine bunte Palette (Sammelbesprechung)

Spätestens mit dem Gewinn des Weltmeistertitels der Männer im Jahre 2007 in Deutschland hat die Sportart Handball bei uns eine erhöhte Medienpräsenz erlangt, die wiederum mit einer erhöhten Beliebtheit des Spiels einhergeht. Doch gilt das auch für den Sportunterricht in der Schule? Zu der Medienpräsenz im weitesten Sinne gehört auch das dynamisch wachsende Volumen an handballspezifischen Titeln, von denen hier die Rede sein soll. Das Motto einer bunten Palette soll signalisieren, dass das Spektrum der Themen immer breiter wird: War der deutschsprachige Buchmarkt zum Handballspiel bis vor Jahren noch hauptsächlich beschränkt auf sog. Lehrbücher zur Vermittlung des Spiels in der Schule, mehr noch aber im Verein, so sind die Zugänge heute vielschichtiger, wobei es sogar den Anschein hat, dass Vermittlungsaspekte immer weniger eine Rolle spielen. Was mag der Grund dafür sein? Gibt es längst genügend Standardwerke zur Methodik bzw. Didaktik des Spiels in Schule und Verein?

In dieser Sammelbesprechung werden Handballbücher aus den zurückliegenden vier Jahren immer nur kurz skizziert bzw. knapp kommentiert. Wer vieles bietet, bietet manchen etwas. Und wem all diese Titel (noch) nicht zu sagen, dem sei wenigstens in Erinnerung gerufen, dass es in dieser Zeitschrift bereits in den zurückliegenden Jahren immer mal wieder Sammelbesprechungen von seinerzeit neueren Handballbüchern gegeben hat (vgl. die früheren Jahrgänge dieser Zeitschrift: 1986, S. 230-233; 1993, S. 452-454; 1995, S. 476-478; 1999, S. 289-292; 2002, S. 52-54; 2005, S. 210-213 und 2007, S. 83-86). Alle damals vorgestellten Titel müssen nun nicht automatisch deswegen „schlecht“ geworden sein, nur weil andere neuere aktuell hinzugekommen sind. Ferner gilt: Ein Anspruch auf Vollständigkeit aller Neuerscheinungen zum Handballspiel seit Mitte der 1980er Jahre kann und soll hier nicht erreicht werden. Dann mag es evtl. für manche lohnenswert sein, noch einmal die gesamte „Sammelbesprechungs-Serie“ zu inspizieren, die jetzt auf genau 64 Titel angestiegen ist. Die jüngsten insgesamt 15 Titel werden hier nun in der alphabetischen Reihenfolge der Autoren bzw. Autorinnen präsentiert:

Berndt Barth & Maik Nowak:

**Handball. Modernes Nachwuchstraining.**

Aachen 2009: Meyer & Meyer. 168 S.; € 16,95.

Dieses Buch wendet sich an Trainer und Trainerinnen, die im Nachwuchsbereich arbeiten und insbesondere Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren an das Handballspiel heranführen wollen. Das Buch ist keine Übungssammlung, sondern beinhaltet etwas von dem (modernen) „Know-how“ der Trainingsgestaltung im Sportverein: Lehr-, Lern- und Erziehungsmethoden, didaktisch-methodische Grundlagen, pädagogische Führung und Selbstständigkeit lauten demnach einige der Überschriften der insgesamt zehn Kapitel. Das Buch ergänzt seine beiden Vorgänger „Ich lerne Handball“ und „Ich trainiere Handball“. Es enthält ein Vorwort von Bundestrainer Heiner Brand und wird uns angeblich sogar empfohlen von der Trainerakademie Köln des DOSB und vom Deutschen Handballbund (DHB) – etwas komisch darin ist jedoch, dass weder im Text noch im Literaturverzeichnis die vom DHB selbst in der jüngeren Vergangenheit reichlich herausgegebenen Grundlagenwerke irgendwie erwähnt sind. Sind die nun alle nicht mehr modern?

Martin Baschta:

**Spielend zum Großen Spiel. 113 Kleine Spiele und Übungsformen für Fußball, Basketball, Volleyball, Handball, Softball, Flag-Football und Unihockey.**

Wiebelsheim 2008: Limpert. 104 S.; € 10,95.

Dieses Buch geht gemäß Titel über das Handballspiel hinaus, widmet sich speziell diesem jedoch mittendrin auf den Seiten 51 bis 62. Dort skizziert der Autor in Wort und Zeichnung Spielideen, die jeweils nach den hauptsächlichen handballspezifischen Bewegungshandlungen differenziert sind. Dazu gehören Prell-Spiele, Pass-Spiele und Wurf-Spiele. Bei diesen geht es u. a. um das Treffen bzw. Abwerfen von Markierungshütchen auf Sprungkästen per Schlagwurf bzw. ähnlich per Sprungwurf über eine hochgespannte Zauberschnur, wo es darauf ankommt, dass der Ball bis an die gegenüberliegende Hallenwand geworfen wird. Die Übersichtlichkeit der Darstellung der Spielideen und die Einfachheit der Durchführung – das sind die hervorstechendsten Merkmale dieser siebenteiligen Sammlung, der ein kurzer spielmethodischer Vorspann (Spiele spielen, Spiele organisieren, Spiele verändern) vorausgeht.





Heiner Brand (unter Mitarbeit von Dietrich Späte): **Mein Spiel, mein Stil. Trainieren – Spielen – Coachen.** Münster 2008: Philippka-Sportverlag. 224 S.; € 32,80.

Dieses Buch stellt die erfolgreiche Spielauffassung des seinerzeit amtierenden Weltmeisters bzw. des immer noch amtierenden Bundestrainers Heiner Brand in Wort und Bild, respektive Montagen von Spielszenen dar. Auf den Punkt gebracht lautet die Devise für das moderne Handballspiel: hohes Tempo, brillante Techniken und variable Taktiken! Was speziell das Coaching anbelangt, lautet ein wesentlicher Grundsatz von Heiner Brand: „Die Spieler in die Verantwortung einbeziehen!“



Heiner Brand & Jörg Löhr: **Projekt Gold. Wege zur Höchstleistung – Spitzensport als Erfolgsmodell.** Offenbach 2008: GABAL Verlag. 358 S.; € 24,90.

Dieses Buch hat eine klare Botschaft: Es gibt Übereinstimmungen der Strategien zum Erfolg im Sport und in der Wirtschaft, von Spitzensportlern und von Spitzenmanagern. Die Wirksamkeit des „Stoffes“, aus dem Erfolge gemacht werden (können), soll sowohl hüben wie drüben aufgezeigt und allen, die wollen, zur Nachahmung empfohlen werden – nämlich: „sich selbst hohe Ziele setzen und diese auch tatsächlich erreichen wollen“. Das „Projekt Gold“ erinnert an den (überraschenden?) Gewinn der Weltmeisterschaft der deutschen Handball-Nationalmannschaft 2007. Das Buch umkreist im Wesentlichen zwei Fragen: Welche Fähigkeiten zeichnen einen wahren Champion aus? Und wie gelingt es, diese Fähigkeiten wirkungsvoll, also erfolgreich zu entfalten und einzusetzen? Am Ende bleibt eine beiläufige Frage: Haben denn wirklich die beiden berühmten Autoren (beide waren schließlich Handball-Nationalspieler) das Buch selbst verfasst? Eine Antwort darauf fällt ziemlich schwer. Denn den Teil, wo von einem „Bundesliga-Erstligisten 1. FC Bayern München“ die Rede ist (S. 36), der dürfte eigentlich weder von dem einen noch von dem anderen stammen. Aber das ist auch so ziemlich der einzige (lustige) Druckfehler in einem insgesamt sehr lesenswerten Buch.



Erik Eggers: **Böhme. Eine deutsch-deutsche Handballgeschichte.** Göttingen 2008: Verlag Die Werkstatt. 256 S.; € 18,90.



Dieses Buch schildert die spannende und zugleich tragische Geschichte des einstigen Kapitäns der Handball-Nationalmannschaft der DDR: Linkshänder Wolfgang Böhme vom SC Empor Rostock galt in den 1970er Jahren als der populärste und einer der besten Handballer der DDR und vermutlich sogar der Weltbeste auf der Position „Rechtsaußen“. Er wurde von einem Tag auf den anderen von der DDR-Sportführung wegen angeblicher Fluchtgefahr in den Westen relegiert, was das



sofortige Ende seiner großen Karriere bedeutete: „Im Frühjahr 1980 wird der Name Wolfgang Böhme aus der Sportgeschichte der DDR ausgelöscht“, heißt es an einer Stelle im Buch von Eggers wörtlich, der sozusagen den „eisernen Handballvorhang“ aufreißt, um hinter die Kulissen zu schauen. Das Werk gibt tiefe Einblicke in diesen Akt persönlicher deutsch-deutscher Handballgeschichte: damals auf tragische Weise erlebt von Wolfgang Böhme ... und jetzt rückblickend auf spannende Weise erzählt vom populärsten Handballhistoriker!

Erik Eggers (Hrsg.): **Schwarz und Weiss. Die Geschichte des Rekordmeisters THW Kiel.** Göttingen 2008: Verlag Die Werkstatt. 448 S.; € 24,90.

Dieses Buch ist dem derzeit national und international erfolgreichsten deutschen Handballverein gewidmet, dessen Image in letzter Zeit jedoch wegen Korruptionsvorwürfen gegen einen ehemaligen Trainer und Manager getrübt wird. Der renommierte Handballhistoriker und -journalist Erik Eggers zeichnet die Entwicklung des (einstigen) Turnvereins Hassee Winterbek (THW) Kiel zum (heutigen) deutschen Rekordmeister THW Kiel dezidiert nach. Dieser THW Kiel ist medial bekannt geworden durch seine schwarz-weiß gestreiften Zebra-trikots ... daher dieser farblose Buchtitel, der jedoch keine Schwarzweißmalerei bedeuten soll.

Rolf Heggen: **Teamgeist. Die zwei Leben des Joachim Deckarm. Handball – Schule des Lebens.** Großenhausen 2009: Redaktionsbüro RRH. 288 S.; € 19,90.

Dieses Buch ist aus einem ganz bitteren Anlass erschienen: Am 30. März 2009 hat sich der lebensbedrohliche Unfall von Joachim Deckarm zum 30. Male geahrt: Beim Europapokalspiel des VfL Gummersbach bei Banyasz Tatabanya in Ungarn ereignet sich in der 22. Spielminute „lediglich ein völlig unspektakulärer Zusammenstoß“ (S. 10), bei dem Joachim Deckarm, der damals als weltbester „Rückraum-Links“ galt, regungslos auf dem Zementhallenboden liegen bleibt und erst 131 Tage danach aus dem Koma erwacht. Dann beginnt sein zweites Leben, das Rolf Heggen, der ehemalige Redakteur der FAZ, hier ausführlich bis auf den heutigen Tage des mittlerweile Mittfünfzigers Joachim Deckarm nachzeichnet.

Stefan Kretzschmar: **Anders als erwartet.** Frankfurt 2008: Eichborn Verlag. 236 S.; € 16,95.

Dieses Buch ist die „unerwartete“ Biografie des langjährigen „Enfant terrible“ des deutschen bzw. internatio-



nalen Handballs, dem einst weltbesten „Linksaußen“ Stefan Kretzschmar, dessen Mutter Waltraud (dreifache Weltmeisterin und 217-fache Nationalspielerin der DDR) und dessen Vater Peter (1963 Feldhandball-Weltmeister mit der DDR als Spieler und von 1974 bis 1986 Trainer der Frauen-Nationalmannschaft der DDR) ebenfalls über eine großartige Handball-Biografie verfügen. Sohn Stefan (218 Länderspiele und 821 Tore) spielte zuletzt in der Bundesliga beim VfL Gummersbach und beim SC Magdeburg. Heute arbeitet er u. a. als ARD-Handball-Kommentator. In seiner Biografie schildert er nicht nur „unerwartete“, sondern auch viele „unerhörte“ Begebenheiten aus seinem bisherigen Leben.

Christoph Kolodziej:  
**Richtig Handball Spielen.**

3., neu bearbeitete Auflage (Neuausgabe).  
 München 2010: BLV Buchverlag. 144. S.; € 14,95.

Dieses Buch setzt die seit vielen Jahren etablierte „Richtig ...“-Reihe mit einer neu gestalteten Ausgabe zum Handballspiel fort. Es bietet eine verständliche Einführung in Geschichte und Regeln des Spiels, in Technik und Taktik von Angriff und Abwehr und enthält Wissenswertes zum Training und Coaching. Es richtet sich somit in erster Linie an alle, die Handball spielen (wollen) oder sich medial dafür interessieren. Inwiefern jedoch die Zuschreibung „Neuausgabe“ tatsächlich gerechtfertigt ist, bleibt offen: Innerhalb der Mannschaftstaktik wird zwar die (noch relativ neue) „Schnelle Mitte“ ausführlich erklärt, dieser seitdem häufig verwendete Begriff findet aber leider noch nicht Eingang in das (neue?) Stichwortverzeichnis hinten, wo jedoch u. a. vom (wie häufig eigentlich praktizierten?) „Taburaumtraining“ die Rede ist. Und für den Deutschen Handballbund (DHB) bietet der Autor, der dort sogar mal als Co-Trainer der Junioren beim DHB gearbeitet hat, gleich drei verschiedene Schreibweisen an (vgl. S. 11, 143 sowie die richtige auf S. 8).

Uli & Michael Roth mit Udo Ludwig:  
**Unser Leben – unsere Krankheit. Vom richtigen Umgang mit dem Prostata-Krebs.**  
 Gütersloh 2009: Zabert Sandmann. 184 S.; € 19,95.

Dieses Buch schildert die beeindruckende Handballkarriere und die niederschmetternde Krankheitsgeschichte der beiden berühmtesten Zwillingshandballspieler der Welt: Uli und Michael Roth wurden handballerisch groß bei der SG Leutershausen, spielten in der Bundesliga höchst erfolgreich u. a. für den TV Großwallstadt und gewannen als Nationalspieler u. a. 1984 bei den Olympischen Spielen die Silbermedaille. Ihr Leben änderte sich jedoch schlagartig, als im April 2009 erst bei dem einen (Michael) und dann wenige Wochen später bei dem anderen die Diagnose Prostata-

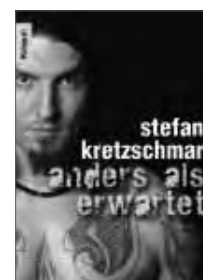
krebs gestellt wurde ... dieses Schicksal zieht sich gleichsam wie ein roter Faden durch das Buch, das der Spiegel-Autor Udo Ludwig zusammen mit den Zwillingen geschrieben hat.

Norbert Sahrhage:  
**Vom Handballdorf zur Handballstadt. Die Geschichte der Handballhochburgen Spenge und Lenzinghausen.**  
 Bielefeld 2007: Verlag für Regionalgeschichte. 272 S.; € 19,00.

Dieses Buch hat Seltenheitswert: Es schildert akribisch genau die rund 90-jährige Entwicklung des Handballspiels auf dem Feld und in der Halle aus der Sicht zweier benachbarter und rivalisierender „Handball-Dörfer“ im Kreis Herford in Ostwestfalen – jenem Landesteil, der als die am dichtesten besiedelte Handballregion Deutschlands gilt. Dabei handelt es sich um den zeitweilig in der 2. Bundesliga spielenden TuS Spenge und den benachbarten TV Lenzinghausen, der 20 Jahre lang zwei Klassen tiefer in der Oberliga spielte. Mitte der 1990er Jahre hatten beiden Vereine sogar (jedoch nur kurzzeitig) als HSG Spenge-Lenzinghausen fusioniert. Mag sein, dass sich für dieses imposante Buch nur Handballfans aus der Region interessieren – aber es kann sicher als bundesweites Referenzwerk für die einst dörfliche Entwicklung des Handballspiels gelten. Das Buch ist zudem verfasst von einem noch durch ganz andere Publikationen ausgewiesenen Historiker mit eigener Handball-Karriere als Spieler und Trainer eben dort: Dr. Norbert Sahrhage unterrichtet seit 1979 die Fächer Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik und Sport am (sportbetonten) Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Bünde (Kreis Herford).

Renate Schubert & Dietrich Späte (Red.):  
**Kinder für Handball begeistern. Praxiserprobtes Handwerkszeug für (Jung-)Trainer, Helfer und Betreuer.**  
 Münster 2008: Philippka-Sportverlag. 128 S.; € 18,50.

Dieses Buch richtet sich an diejenigen, die Kinder für das Handballspiel im Verein begeistern wollen. Es ist ein praxisnaher Leitfaden dafür, wie Trainingsstunden attraktiv geplant werden können. Die Autoren setzen dabei wesentlich auch auf motorische Vielseitigkeit (z.B. Erwerb und Erweiterung koordinativer Fähigkeiten) und zeigen ferner auf, wie die oft widrigen Rahmenbedingungen (z.B. kleine Halle und große Gruppen) sinnvoll für das Spiel mit Hand und Ball genutzt werden können. Das durchweg bebilderte Büchlein (sicher auch eine gute Fundgrube für Sportlehrkräfte an Grundschulen!) ist im Rahmen der sog. „DHB-Impulskampagne“ erschienen, die der größte Handballverband der Welt nach dem Gewinn der Weltmeisterschaft 2007 in Deutschland gestartet hatte.





Michael Tilp, Michael Schmiederer & Thomas Kießling:  
**Monsieur Handball Bernhard Kempa. Die spannende Geschichte der Handball-Legende.**  
Eislingen/Neu-Ulm/Granada 2007: Kösel. 222 S.; € 19,80.

Dieses Buch würdigt auf eindrucksvolle Weise einen gewissen „Monsieur Handball“, den heute in Bad Boll bei Göppingen lebenden Bernhard Kempa, der einst als der beste Handballspieler der Welt auf dem Feld und in der Halle galt und 1954 (eher beiläufig) den weltberühmten und heute überall gespielten sog. „Kempa-Trick“ erfunden hat. Später startete der im Hauptberuf als Oberstudienrat und als (Sport-)Dozent an der Pädagogischen Hochschule Esslingen tätige Kempa eine ebenso eindrucksvolle Karriere u. a. als Weltmeister im Tennisdoppel seiner Altersklasse. Zugleich ist der reichlich bebilderte Band eine interessante Zeitreise, die im Nachkriegsdeutschland beginnt und auch etwas von der Erfolgsgeschichte des Bundesligisten FA Göppingen nachzeichnet. Das Buch „erscheint“ in diesem Jahr insofern in einem neuen Glanz, als Bernhard Kempa Mitte November 2010 sein 90. Lebensjahr vollendet.



Oliver Treptow:  
**Lexikon der Handballer.**  
Köln o.J. (2006): Komet Verlag. 288 S.; € 7,95.

Dieses Buch ist vermutlich das erste deutschsprachige Lexikon mit (ausschließlich männlichen!) „Handball-Legenden“ aus der ganzen Welt. Sie werden mit Text und Foto sowie mit knappen Angaben zum Land,

ihrem Geburtsdatum, der Spielposition, der Anzahl der Länderspiele, der WM-Teilnahmen und den Stationen ihrer Vereinskariere in alphabetischer Reihenfolge vom Franzosen Joel Abati über den inzwischen verstorbenen Nationalspieler aus den 1950er und Bundestrainer in den 1970er Jahren, Prof. Horst Käsler (im Hauptberuf übrigens Sportdidaktiker an der PH und FU Berlin) bis zu Volker Zerbe vom TBV Lemgo dargestellt.

Gustav Wilke & Jörn Uhrmeister:  
**Koordinationstraining im Handball.**  
**Teil 1: Angriff.**  
Köln 2006: Sportverlag Strauß. 124 S.; € 21,80.  
**Koordinationstraining im Handball.**  
**Teil 2: Abwehr und Torwart.**  
Köln 2009: Sportverlag Strauß. 196 S.; € 23,80.

Diese Bücher sind in einer von Heinz Mechling und August Neumaier herausgegebenen Reihe „Training der Bewegungskoordination“ erschienen und bieten „eine umfangreiche Beispielsammlung für die langfristig angelegte methodische Umsetzung des Koordinationstrainings in der Sportpraxis“ (Klappentext). Schon allein daraus wird ersichtlich, dass sich die Vielzahl der Übungsvorschläge eher auf das Vereinstraining als auf den „normalen“ Sportunterricht in der Schule bezieht, wengleich sich hier und da unter Umständen doch Zugriffe z.B. zu angriffsspezifischen Spielhandlungen (Schlagwurf, Gegenstoß etc.) anbieten. Ähnliches mag für den zweiten Abwehrband gelten.

*Detlef Kuhlmann*



## Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Fichtestr. 24, 09126 Chemnitz

### Sportabzeichen-Tour 2010

Mit einer Auftaktveranstaltung in Magdeburg startet am 28. Mai die bundesweite Sportabzeichen-Tour 2010 des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB). Erwachsene und Kinder können an diesem Tag ihre persönliche Fitness überprüfen und das Deutsche Sportabzeichen ablegen. Ein attraktives Rahmenprogramm rundet die Veranstaltungen im Leichtathletikzentrum an der MDCC-Arena ab. Wer das Deutsche Sportabzeichen ablegen will, muss in fünf unterschiedlichen Sportarten (Schwimmen, Sprung, Sprint, Ausdauer und technische Disziplinen) altersabhängige Normen erfüllen. Zum Auftakt der Sportabzeichen-Tour können alle Sportarten an einem Tag absolviert werden. Dafür werden im Leichtathletikzentrum die leichtathletischen Disziplinen (Wurf, Lauf, Sprung) und in der angrenzenden Mehrzweckhalle die Turndisziplinen angeboten. Weitere Stationen der Tour 2010 sind Wolfsburg, Weißwasser, Essen, Darmstadt, Zella-Mehlis, Lübbenau, Neubrandenburg, Calw und Langeoog. Informationen unter [www.deutschesportabzeichen.de](http://www.deutschesportabzeichen.de).

### KIDsmiling setzt Impulse bei Schulsport-Förderprojekt

In der BILD-Lounge am Flughafen Köln/Bonn diskutierten am 18. Mai 2010 namhafte Experten und Förderer des Jugendsports das Thema „Warum sind unsere Kids übergewichtig und bewegungsfaul?“ Mit dabei: KIDsmiling, vertreten in der Talkrunde durch die Vorstandsvorsitzende Dr. Sandra Kossmann. Das Konzept von KIDsmiling setzte Impulse und fließt in das an diesem Abend beschlossene Schulsport-Förderprojekt mit ein. KIDsmiling e.V. unterstützt bereits bestehende und entwickelt neue lokale wie auch regionale Projekte schwerpunktmäßig in den Bereichen Sport und Kultur. Informationen: [www.kidsmiling.de](http://www.kidsmiling.de).

### Sportjugend Schleswig-Holstein startet Initiative gegen Kinderarmut

„Kein Kind ohne Sport!“. Die Sportjugend im LSB Schleswig-Holstein hat jetzt in Schleswig ihre Initiative gegen Kinderarmut gestartet. Sportvereine sollen im „Europäischen Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“ dazu ermuntert werden, gemeinsam mit Sponsoren, Kommunen, Schulen und Kindergärten neue Projekte ins Leben zu rufen, die sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen eine Teilnahme am Vereinssport ermöglichen. Der Innenminister des Landes Schleswig-Holstein, Klaus Schlie, trägt die Schirmherrschaft und hat 10.000 Euro zur Unterstützung der

Kampagne bereitgestellt. Weitere Informationen: Carsten Bauer, Geschäftsführer der Sportjugend Schleswig-Holstein, Telefon: 0431/ 6486-121 oder E-Mail: [carsten.bauer@sportjugend-sh.de](mailto:carsten.bauer@sportjugend-sh.de).

### Schulsport tut Bayern gut

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Bayerische Landes-Sportverband rufen erneut alle bayerischen Schulen zusammen mit ihren Partnervereinen zur Aktionswoche „Schulsport tut Bayern gut“ vom 27.07. bis 31.07. 2010 auf.

Mit der Aktionswoche soll die herausragende Bedeutung des Sportunterrichts – als einziges Bewegungsfach im schulischen Alltag – und des Schulsports mit seinen vielfältigen positiven Wirkungen allen am Schulleben Beteiligten vor Augen geführt und erfahrbar werden. Der Schulsport soll daher an einem oder mehreren Tagen der Aktionswoche als „Schaufenster“ in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden. Ansprechpartner: Birgit Dethlefsen, Bayerischer Landes-Sportverband e.V., Telefon: 089/15702-512, E-Mail: [schulsport@blsv.de](mailto:schulsport@blsv.de).

### Wüstenrot Wintersport Challenge

Mitmachen und gewinnen heißt es bundesweit für Schüler der 6. und 7. Schulstufe. Bei der Wüstenrot Wintersport Challenge wird nach den besten Trainingsübungen für Körper und Geist gesucht.

Teilnahmevoraussetzung ist ein eigenes Trainingsvideo in dem entsprechende Übungen im Schulsport durchgeführt werden. Das Video muss anschließend auf einen Server geladen werden.

Die beste Klasse pro Bundesland gewinnt eine Sportwoche zum Ski fahren und Snowboarden vom 3. bis 9. April 2011 in Obertauern.

Anmeldung und Video-Upload bis 30. Juni 2010 auf: [www.wuestenrot.at/wintersportchallenge](http://www.wuestenrot.at/wintersportchallenge).

### Kompetentes Handeln im Schulsport

Am 11. August 2010 findet in Wetzlar der 11. Hessische Sportlehrertag 2010 statt. Unter dem Motto „Kompetentes Handeln im Schulsport“ werden in diesem Jahr wieder zahlreiche Vorträge und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen aller Schulstufen erwartet. Veranstaltungsort ist die Goetheschule, Theodor-Heuß-Schule und Käthe-Kollwitz-Schule, Frankfurter Str. 72, 35578 Wetzlar. Weitere Informationen zur Veranstaltung finden Sie unter <http://www.sportlehrertag-hessen.de/Seiten/anmeldung.html>.

## Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

### Landesverband Hessen

#### Kanufahren mit Schülern am Lernort Fluss – Gießen

#### Qualifikationslehrgang gemäß der hessischen Verordnungs- und Erlasslage

*Beschreibung:* Die Veranstaltung führt zur Qualifikation Kanufahren mit Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage des Rahmenplans für die Ausbildung Kanu in der hessischen Lehrerfortbildung. Die Veranstaltung ist als Einführungs- und Grundkurs geplant und vermittelt praktische Tipps für die Vorbereitung und Durchführung von Klassenfahrten, Studienfahrten und Projektwochen mit sportlichem Schwerpunkt Kanu gemäß der Verordnung über die Aufsicht der Schülerinnen und Schüler und dem Erlass Schulwanderungen und Schulfahrten vom 07.12.2009.

*Die inhaltlichen Schwerpunkte sind:* Grundtechniken des Kajak- und Kanadierfahrens, Bootsbeherrschung und Methodik, Flussökologie und Sicherheit; Planung und Durchführung einer Wanderfahrt. Vermittelt werden u.a.: Materialkunde, Kajak/Canadier, Paddelarten, Kanusportdisziplinen, Umwelt und Touristik, rechtlicher Rahmen, Bootsgewöhnung, Kenterübungen, Spiele im und um das Kajak, erlebnispädagogische Ansätze der Natursportart Kanu, Unfallgefahren, Rettungsmethoden, Sicherheitsstandards in der Ausrüstung, Flusserkundung, Aus- und Einsteigen in Kajak und Canadier, Grundschnitte vorwärts, rückwärts, Ziehschlag, Bogenschlag, Steuerschlag im Canadier, ökonomische Paddeltechniken und Bootsstabilisierung. *Erweiterte Paddeltechniken:* Traversieren, Einschwingen in das Kehrwasser, Ausschwingen vom Kehrwasser in die Strömung.

*Zielgruppen/Fächer:* Lehrkräfte, Sekundarstufe I und II (einschl. Berufliche Schulen), alle Fächer, Sport. *Termine:* 10.06. bis 12.06.2010 und 03.09. bis 04.09.2010. *Ort:* Gießen an der Lahn, Leistungspunkte 40, Kosten 190,00 € IQ-Nummer 0459 95301.

*Hinweise:* Die Rettungsfähigkeit (Deutsches Rettungsschwimmabzeichen Bronze) wird vorausgesetzt. Die Anmeldung erfolgt für den gesamten Lehrgang, der mit einer Überprüfung endet. Die Kursgebühr beinhaltet die Lehrgangskosten, Bootsleihe, Zeltübernachtungen und Verpflegung. Die Fahrtkosten werden nicht erstattet. Eine Ausrüstungsliste wird mit einer Einladung zum Lehrgang verschickt. *Referenten:* Andreas Hey, Klaus Weber. *Anbieter:* Zentrale Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS), Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Kassel, Alexander Jordan, Holländische Straße 141, 34127 Kassel, Tel.: 0561/8078-262, Fax: 0561/8078-270, E-Mail: alexander.jordan@ks.ssa.hessen.de. *Anmeldung:* Bitte melden Sie sich unter Angabe Ihrer Personalnummer nur per E-Mail [fortbildung@ks.ssa.hessen.de](mailto:fortbildung@ks.ssa.hessen.de) oder Fax 0561-8078-270 an. Bitte geben Sie Ihren Namen, Adresse, Ihre Personalnummer, Ihre Fächer, die Schule, das Thema und den Termin der Veranstaltung an! Außerdem ist eine Anmeldung möglich über die Internetseite des HKM-Fortbildungsprogramms [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de). Unter [www.akkreditierung.hessen.de](http://www.akkreditierung.hessen.de) finden Sie beim IQ unter Veranstaltungskatalog und Suchbegriff „ZFS“ unsere gesamten Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote.

Bitte überweisen Sie den Betrag von 190,00 € auf das Konto „HCC-Schulbereich“, HeLaBa, BLZ: 500 500 00, Konto-Nr.: 100 24 01 mit der Kennnummer 8070-ZFS-Kanu-GI-2-2010. Ihre Anmeldung wird nur mit Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam.

**Die Veranstaltung findet in Kooperation mit dem Deutschen Sportlehrerverband (DSLVLV - LV Hessen) statt.**

#### Lernen im Abenteuer – Lernen aus Erfahrung

Im Zusammenspiel von bestimmten Programminhalten (niedrige Seilstationen, vertrauensbildende Maßnahmen, Spiele, Problemlösungsaktivitäten sowie Spielen) wird die

Möglichkeit der schnellen Entwicklung und Herausbildung angestrebter Gruppenprozesse gefördert. Die unmittelbare Reflexion der einzelnen Aktivitäten ermöglicht darüber hinaus eine realistische Einschätzung der eigenen Rolle und eigener Verhaltensweisen im Gruppenzusammenhang. Somit werden Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung und Veränderung sowohl angestoßen als auch eröffnet. Diese Wirkungen von Abenteueraktivitäten sollen in der Veranstaltung vorrangig im Hinblick auf die Initiierung eines Gruppenprozesses der eigenen Klasse oder des eigenen Tutoriums vermittelt werden. Daher bilden Aspekte des exemplarischen Lernens und Methoden der Anleitung bestimmter Aktivitäten und Reflexionsphasen den Schwerpunkt der Fortbildung. Des Weiteren erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die einzelnen Aktivitäten in Bezug auf die Übertragbarkeit in die eigene Arbeit zu reflektieren. Historische Kontextualisierung und theoretische Fundierung des erfahrungsbezogenen Lernkonzepts sind ebenfalls Gegenstand der Veranstaltung.

*Termin:* 19.06.2010, 9.30 bis 16.00 Uhr. *Ort:* Theo-Koch-Schule Grünberg, Struppiusstraße 8-10, 35305 Grünberg. *Referent:* Sebastian Franke. *Lehrgangsgebühr:* Für DSLVLV-Mitglieder 20,00 €, für Nicht-Mitglieder 25,00 €. Bitte überweisen Sie die Lehrgangsgebühr bis spätestens 01.06.2010 auf das Konto DSLVLV-Hessen, Konto-Nr.: 775 890, BLZ: 522 500 30 bei der SPK Werra-Meißner Eschwege unter Angabe des Kennworts „Lernen im Abenteuer“ sowie des Veranstaltungsdatums. *Zielgruppe/Fächer:* Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer. *Zusätzliche Hinweise:* Bitte festes Schuhwerk und wetterfeste Kleidung sowie Sportbekleidung mitbringen, ebenfalls eigene Verpflegung! Die Fahrtkosten werden nicht erstattet. *Anbieter:* DSLVLV-Hessen in Kooperation mit der Zentralen Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS). *Anmeldung bis 01.06.2010 an:* Sebastian Franke, Ruhbanksweg 19, 35394 Gießen. *E-Mail:* [sebastian@dslvlv-hessen.de](mailto:sebastian@dslvlv-hessen.de).

Sebastian Franke (Lehrgangsreferent)

## Landesverband Nordrhein-Westfalen

### Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

#### Inline Skating im Schulsport- unterricht

#### Planung und Durchführung von Inline- Touren mit Schülergruppen auch unter dem Aspekt der Ausdauerbelastung

*Termin:* 02. – 06.06.2010 (Fronleichnam). *Ort:* Landkreis Teltow-Fläming (Brandenburg) – Gebiet des 100 km FLAEMING-SKATE-Kurses. *Thema:* „Das Mekka für Radfahrer und Skater“, der 100km-Fläming-Rundkurs, liegt unterhalb von Potsdam und Berlin, ist durchgängig 3 Meter breit und mit einer 0,5 Körnung versehen. Der Rollwiderstand wird durch den eigens für diese Strecke entwickelten Belag auf ein Minimum reduziert. Die Fahrradstraßen dürfen ausschließlich von Radfahrern und Skatern benutzt werden. Sie führen quer durch den Wald, durch Felder und Wiesen, durch kleine Ortschaften und manchmal entlang an wenig befahrenen Straßen. Einige zusätzliche Rundstrecken sind bereits fertig, andere sind in Planung. Irgendwann soll innerhalb des Rundkurses ein Netz von Inline-Strecken entstehen. Schon jetzt aber gibt es zu stark frequentierten Zeiten einen „Skater-Shuttle“, einen „Rufbus“, der müde Skater an einer gewünschten Haltestelle auf dem Rundkurs abholt. Sicherlich ein interessantes Gebiet für alle Lehrer/innen, die einmal mit ihrer Klasse in diese Region fahren und das Inlinen oder Rad fahren als einen sportlichen Schwerpunkt setzen möchten. Aber nicht allein der Sport macht das Gebiet so attraktiv! (Es gibt eine Reihe von interessanten Ausflugszielen!) Den Teilnehmer/innen wird die Möglichkeit geboten, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten auf Inlinern zu vertiefen und insbesondere ihre Ausdauerbelastung zu trainieren. Außerdem soll die Veranstaltung unter dem Gesichtspunkt der Planung und Durchführung einer Klassenfahrt mit dem Schwerpunkt: „Inline Skating“ stehen. Folgende Punkte werden u.a. angesprochen: Ausrüstung, Verhalten im „Straßen“-Verkehr, Differenzierungsmaßnahmen. Nebenbei lernen die Teilnehmer/innen u.a. ein Jugendgästehaus kennen, das ein geeignetes Ziel für eine solche Fahrt sein könnte. *Teilnahmevoraussetzung:* Sicheres Fahren auf Inlineskates, Be-

herrschen von Bremstechniken; eigene Ausrüstung (einschließlich Helm, Protektoren für Handgelenke, Ellenbogen und Knie). *Leistungen:* 4 Hotel-Übernachtungen im DZ mit Frühstücksbuffet; Hin- und Rückfahrt im modernen Fernreisebus (Bus steht auch vor Ort zur Verfügung: Bus-Service bei gemeinsamen Touren, Busfahrten zu den Ausflugszielen); geführte Inline-Touren; Informationen zu Inline-Touren mit Schülergruppen. *Teilnehmerzahl:* 40. *Lehrgangsgebühr:* 240,00 € (Unterbringung in Kolzenburg, unmittelbar an der Strecke); Nichtmitglieder zzgl. 20 €. *Anfragen/Anmeldungen an:* Horst Gabriel, Krefelder Str. 11, 57270 Aachen. *Tel.:* 0241/527154, *E-Mail:* horstgabriel@t-online.de.

#### Parkour – Freerunning

*Termin:* 26.–27.06.2010. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau und Landschaftspark. *Themenschwerpunkte:* Zwei moderne Bewegungsformen erobern Deutschland! Parkour und Freerunning sind derzeit in aller Munde und stehen insbesondere bei Jugendlichen aller Altersklassen ganz hoch im Kurs. Parkour bezeichnet die schnelle und effiziente Fortbewegung durch die Natur und durch urbanes Gelände. Ohne Hilfsmittel und mit fließenden Bewegungen werden Hindernisse mit einer Vielzahl beeindruckender Techniken überwunden. Im Freerunning geht es über diese Zielsetzung hinaus. Es werden besonders spektakuläre akrobatische Elemente in die Hindernisse eingebunden. Freerunning ist somit eine Weiterentwicklung der Ursprungsform Parkour. Die erfahrenen Trainer von „Move Artistic“ geben Einblick in die interessanten Bewegungsformen und bieten den Teilnehmern die Möglichkeit, die Sportart unter den Leitsätzen „Quality, Community und Safety“ selber auszuprobieren. Es werden methodische Ansätze aufgezeigt, wie Parkour/Freerunning in die Unterrichtsinhalte des Schulsports integriert werden können. Während am Samstag die Möglichkeiten einer Turnhalle für diese Sportart in Anspruch genommen werden, soll am Sonntag der Landschaftspark Duisburg-Nord besucht und sportlich genutzt werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referenten:* Marc Patrick Dressen mit seinem Team von „Move Artistic“ – mit Sitz und eigener Halle („Move Artistic Dome“) in Köln. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa). *Ende:* 12.00 Uhr (So). *Teilneh-*

*merzahl:* 32. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 45,00 €. *Für Nichtmitglieder:* 80,00 €. *Für LAA/Referendare:* 55,00 €. *Anmeldungen an:* DSLV, Landesverband NRW, Johansen-  
aue 3, 47809 Krefeld. *Tel.:* 02151/544005, *Fax:* 02151/512222. *E-Mail:* dslv-nrw@gmx.de.

#### Sneesport mit Schulklassen – Aus- und Fortbildung Ski Alpin, Snowboard, Telemark

*Termin:* 10.10. bis 17.10.2010 (8 mögliche Skitage, 5 Tage Ausbildung). *Ort:* Medraz/Stubaital, Stubai Gletscher/Österreich

*Thema:* „Sneesport soll die Schüler in die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Wintersports einführen, sie dafür begeistern und das Bedürfnis wecken, auch in der Freizeit ein Leben lang Sneesport zu betreiben“. Planung und Durchführung einer Sneesportwoche; Kompetenzerweiterung bzgl. der Gleitgeräte Carving- oder Telemarkski oder Snowboard. *Ziele:* Nachweis einer Qualifikation zur Begleitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme und entsprechenden Voraussetzungen (gem. KM- und Sicherheits-  
erlass) erworben werden. Nachweis einer Qualifikation zur Leitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme mit erweiterten Inhalten und bei entsprechenden Voraussetzungen erworben werden (bei wiederholter Fortbildung mit erweiterten Inhalten, erste Fortbildung nicht älter als fünf Jahre, Nachweis erforderlich).

Auch als Auffrischkurs für bereits qualifizierte Kolleginnen und Kollegen mit Inhalten nach Absprache.

*Zielgruppe:* Lehrer/innen und Referendare/innen der Sekundarstufen I und II. Diese Maßnahme liegt im Interesse der Lehrerfortbildung!

*NEU:* Anerkennung dieser Qualifikation bei weitergehender Ausbildung im Westdeutschen Skiverband (WSV) und Deutschen Skilehrerverband (DSL) !

#### *Inhalte:*

Auf der Piste ...

Ski Alpin: Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird auch eine alternative, besonders für die Zielgruppe Schulklassen geeignete Lehrmethode praktisch „erfahren“ (mittels BigFoot/Snowblades). Den zweiten Schwerpunkt bildet

die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens – im ästhetischen sowie im sportlichen Bereich. Hier steht insbesondere die effektive Nutzung des Carving-Ski im Vordergrund.

**Snowboard:** Von unseren Pisten nicht mehr wegzudenken! Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)! Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle (Slopestyle & Funpark) auf dem Programm. (Material kann bei Bedarf im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden!)

**Telemark:** „Free the heel“! Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte Skifahrer/innen, die mal etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger „Einführungskurs“ in Verbindung mit 2 Tagen Ski Alpin angeboten. (Telemarkausrüstung kann im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden).

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

**Nach dem Skifahren** werden in Referaten und Diskussionen die Theorie und Praxis einer Schneesportfreizeit erörtert. Folgende Themen sind von besonderer Bedeutung: Methodik im Schneesport; Materialkunde; Wetter- und Lawinenkunde; „Schulrechtliche Grundlagen (SchMG, ASchO)“ zur Planung, Organisation und Durchführung von „Schulveranstaltungen mit sportlichen Schwerpunkten“, unter besonderer Berücksichtigung von Sicherheits- und Aufsichtspflicht; Fragen zur „Umweltverträglichkeit und Skisport...“ sowie „Auswirkungen auf Natur und Landschaft“, mit dem Ziel der Förderung einer ökologischen Handlungskompetenz. In den bereitgestellten Lehrgangsunterlagen sind alle relevanten Themen ausführlich aufbereitet!

**Teilnahmevoraussetzungen:** Ski Alpin: Paralleles, sicheres Befahren der markierten Pisten (Keine Anfängerschulung!)

**Snowboard:** Anfängerschulung und Fortgeschrittene (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!)

**Telemark:** Anfängerschulung (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!)

**Auffrischkurs:** Wunschprogramm nach Absprache.

**Sonstiges:** Mindestteilnehmerzahl pro Ausbildungsgruppe 5, maximal 9 Personen je Gruppe. Familienmitglieder und Freunde sind als Gäste herzlich willkommen (kein Ski-/Snowboardkurs!).

**Kosten:** Für Mitglieder 449,00 € (Nichtmitglieder zzgl. 20,00 €), Gäste/Familienmitglieder/Freunde abzgl. 119,00 €.

**Leistungen:** 7 x Ü/HP/DZ im 3\*\*\*-Hotel (Frühstücksbuffet, 5-Gänge-Wahlmenü, Sauna, Dampfbad), 5 Tage Ausbildung, umfangreiche Lehrgangsunterlagen, Organisation, Lehrgangsgebühr (Gletscherskipass 6 Tage ca. 150,00 € nicht enthalten!). Eine begrenzte Zahl an Einzelzimmern ist vorhanden (zzgl. 11,50 € Nacht)! **Anreise:** privat, die Bildung von Fahrgemeinschaften wird unterstützt. **Information und Anmeldeformular anfordern bei:** Jörg Schwarz (Dipl.-Sportlehrer, Staatl. geprüfter Skilehrer), Zweibrücken 68, 52531 Übach-Palenberg, Tel./Fax: 02451-9165722. E-Mail: blackie1@gmx.de.

## Deutsche Fitnesslehrvereinigung

### Fettstoffwechsel für Erwachsene

Die Fette stellen im menschlichen Organismus das mit Abstand größte Energiedepot dar. Fette haben in der Regel einen schlechten Ruf, der bei genauerer Analyse eigentlich ungerechtfertigt ist. Denn man kann den Fettstoffwechsel trainieren.

**Inhalte:**

- Krankheitsentwicklung (soziale Hintergründe und die Folgekosten im Gesundheitswesen)
- Metabolisches Syndrom
- Risikoscreening (Fragebogen zu Indikationen/Kontraindikationen)
- Energiegewinnung, Energiebereitstellung, Energieverbrauch
- Theorie und Praxis der Laktatbestimmung
- Bewegung im Lipidverbrennungsbereich mit Pulskontrolle in der Halle, im Gelände und an Geräten
- Praxis mit Koordinationstraining, aktive Stabilisation und Übungen zur Körperwahrnehmung und Entspannung

**Termin:** 19.06.2010. **Uhrzeit:** 10.00 bis 18.30 Uhr. **Seminargebühr:** 79,00 € für Mitglieder im DSLV. **Referent:** dflv-Lehrteam.

### Spezielle Tests bei Rückenproblemen

In dieser Fortbildung können Interessierte ihr Auge schulen und Testverfahren kennen lernen, wenn es darum geht, funktionelle Störungen am menschlichen System zu erkennen. Eine Fortbildung nicht nur für den interessierten Rückenschullehrer, der sich dafür interessiert, wie diagnostische Erkenntnisse u.a. teilnehmergerecht verpackt weitergegeben werden können.

**Inhalte:**

- Arbeit an den Füßen – Basics der Gangschule
- Iliosakralgelenk
- Lendenwirbelsäule und untere Extremitäten
- Brustwirbelsäule
- Halswirbelsäule und die oberen Extremitäten

**Termin:** 26.06.2010. **Uhrzeit:** 10.00 bis 18.30 Uhr. **Seminargebühr:** 79,00 € für Mitglieder im DSLV. **Referent:** dflv-Lehrteam.

### Gesundes Muskeltraining für Schüler und Jugendliche und Studio

Jugendgerechtes Gerätetraining mit richtiger Belastungsgestaltung. Hinführen zu richtigem Kraft-Muskeltraining für Schulsport und Leistungssport. Auch Leistungsaspekte werden erörtert.

**Inhalte:**

- Jugendgerechtes Gerätetraining (Übungsauswahl, Belastungsgestaltung, Trainingsprogramme)
- Stretchingprogramme
- Bewegungsspiele
- Haltungsschwächen aufzeigen und entgegenwirken

**Zielgruppen:** Sportlehrkräfte aller Schulformen, Trainingsleiter, Trainer und Übungsleiter.

**Termin:** 03.07.2010. **Uhrzeit:** 10.00 bis 18.30 Uhr. **Seminargebühr:** 79,00 € für Mitglieder im DSLV. **Referent:** dflv-Lehrteam.

## Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

**Harald Michels & Jürgen Buschmann**

### **Interkulturelle Bildung in der Schule – ein Projektbeispiel im Vorfeld der Fußball-Weltmeisterschaft 2010 in Südafrika**

*Immer mehr Kinder in der Schule haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe. Die interkulturelle Bildung gewinnt daher zunehmend an Bedeutung. Der Sport in der Schule kann ein Medium sein, interkulturelle Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Dabei ist eine Verknüpfung von Bewegung mit thematischer Reflexion empfehlenswert. Im Kontext der Fußballweltmeisterschaft in Südafrika können thematische Anknüpfungspunkte gefunden und gestaltet werden.*

### **Wolf-Dietrich Miethling & Meinhart Volkamer** **Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern – Eine explorative Interviewstudie**

*Während für so genannte Kernfächer bundesweite Bildungsstandards bereits eingeführt worden sind, ist dies hinsichtlich des Sportunterrichts noch nicht entschieden. Wenig beachtet wurde bei den diesbezüglichen Diskussionen die Sichtweise der Betroffenen. Der vorliegende Beitrag geht deshalb der Frage nach, wie Sportlehrer/innen über die mögliche Einführung von Bildungsstandards für Sportunterricht denken. Hierzu wurden 24 Lehrer/innen verschiedener Schularten und unterschiedlichen Alters interviewt. Die Auswertung der Interviews ergab vier kontrastierende Argumentationsmuster, die auf bestimmten Alltagserfahrungen und -orientierungen der Sportlehrer/innen gründen. Diese Argumentationsmuster werden prototypisch dargestellt und als Ausdruck von produktiven Bewältigungsversuchen ambivalenter Anforderungen im Sportlehrerberuf interpretiert.*

**Norbert Gissel**

### **Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“ – Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht**

*Ausgehend von der Diskussion um Bildungsstandards wird der Frage nachgegangen, welchen Kriterien ein bildungstheoretisch fundierter Kompetenzbegriff für den Sportunterricht erfüllen muss. Es wird die These vertreten, dass ein „kompetenzorientierter“ Sportunterricht erhebliche Chancen für die Fort- und Qualitätsentwicklung des Schulfaches bietet. In diesem Zusammenhang werden normative Forderungen aufgestellt, an denen sich ein solcher Unterricht und seine Rahmenbedingungen orientieren müssten. Schließlich wird die Frage nach einer konsensfähigen Kompetenzmodellierung aufgeworfen und in Form eines „Kompetenzwürfels“ ein entsprechender Vorschlag unterbreitet.*

**Harald Michels & Jürgen Buschmann**

### **Intercultural Education in School: An Exemplary Project Preceding the 2010 Soccer World Cup**

*There is an increasing number of children with varying cultural backgrounds in school. Therefore intercultural education has become more significant. Sport in school can act as a medium to initiate and accompany intercultural educational processes. Thereby the authors recommend a connection between movement and themes to reflect on. In the context of the soccer world cup in South Africa, it is possible to find and create thematic connection points.*

### **Wolf-Dietrich Miethling & Meinhart Volkamer** **How Physical Educators Are Confronted with Educational Standards on a Daily Basis: An Explorative Interview Study**

*Whereas national educational standards have been introduced for the so-called basic subjects, these remain undecided for physical education. Little consideration has been given to the perspectives of those involved with respect to this topic. Therefore this article is concerned with what physical educators think about the introduction of educational standards for physical education. 24 teachers from different types of schools and of different ages have been interviewed on the topic.*

*The analysis of the interviews resulted in four contrasting argumentative patterns, which are based on certain daily experiences and perspectives of physical educators. The authors present these argumentative patterns as prototypes and as a means of expressing productive attempts at overcoming ambivalent requirements for teaching physical education.*

**Norbert Gissel**

### **The Main Topic of Sportive Movement Competency: A Suggestion for Shaping Competence Oriented Physical Education**

*With reference to the discussion on educational standards the author investigates the question about what criteria must be fulfilled in physical education for a sound term for competence based on education theory. He supports the thesis that "competence oriented" physical education offers immense chances for both continuing and qualitative development of this school subject. In this connection he poses normative requirements on which this type of teaching and its framework should be oriented. Finally he poses the question concerning a possible consensus for establishing competence and makes a suggestion with a competence cube.*

**Harald Michels & Jürgen Buschmann****Formation interculturelle à l'école – un projet pour se préparer aux Championnat mondial de Football en Afrique du Sud**

*De plus en plus d'écologistes sont issus d'origine culturelle différente. En conséquence, une formation interculturelle sera de plus en plus nécessaire. Le sport scolaire peut être un moyen pour initier et accompagner des processus de formation interculturelle. Pour réaliser cela une connexion étroite entre les activités motrices et la réflexion cognitive est à recommander. Dans le contexte du championnat mondial de football en Afrique du Sud des thèmes peuvent être trouvés.*

**Wolf-Dietrich Miethling & Meinhart Volkamer****Les standards de formation dans la vie quotidienne des enseignants d'EPS. – Une étude exploratoire fondée sur des interviews**

*En Allemagne, pour les matières dites „fondamentales“, on a déjà introduit des standards de formation sur le plan fédéral. Pour l'EPS on est au stade de réflexion. Jusqu'à maintenant, on a peu considéré l'opinion des acteurs de terrain. C'est pourquoi, les auteurs ont interrogé 24 enseignants d'âge différent, enseignant dans des types*

*d'enseignement différents sur les standards de formation pour l'EPS. Ils ont trouvé quatre opinions contraires s'appuyant sur des expériences du travail quotidien. Les auteurs présentent ces opinions sous forme de prototype et en tant que tentatives d'adaptation aux nouvelles exigences demandées aux enseignants d'EPS.*

**Norbert Gissel****Leitmotiv: compétences propres aux activités sportives – une proposition pour modéliser les compétences propres à l'EPS**

*Partant des discussions sur le concept des standards de formation l'auteur analyse les critères nécessaires pour discerner un concept de compétence propre à l'EPS et répondant aux exigences de la théorie de formation pédagogique générale. L'auteur est persuadé qu'un enseignement d'EPS fondé sur le concept de compétence peut faire évoluer la qualité de la discipline scolaire. Dans ce contexte, il estime qu'un tel enseignement doit respecter des conditions normatives. Pour terminer, l'auteur propose un modèle de compétence trouvant l'accord de tous les acteurs. Pour y parvenir, il présente un „dé à compétence“.*



Deutsche  
Sporthochschule Köln  
German Sport University Cologne

An der Deutschen Sporthochschule Köln ist eine

## Professur (W2)

(im privatrechtlichen Dienstverhältnis)

### für Tanz, Bewegungstheater und Bewegungskultur

zum nächstmöglichen Zeitpunkt zu besetzen.

Die Aufgaben sind:

- Wissenschaftlich-künstlerische Tätigkeit im kreativ orientierten Bewegungsbereich
- Leitung des Instituts für Tanz und Bewegungskultur an der Deutschen Sporthochschule Köln. Entsprechende Führungskompetenz und hervorragende kommunikative Fähigkeiten werden erwartet.
- Erwünscht sind Forschungserfahrungen in einem oder mehreren der folgenden Gebiete: Gestaltung, Kreativität, Choreographie, Inszenierung

Erwartet wird weiterhin die Durchführung einschlägiger Lehrveranstaltungen in den verschiedenen Lehramts- sowie Bachelor- und Masterstudiengängen der Deutschen Sporthochschule Köln.

Einstellungsvoraussetzungen sind nach § 36 Hochschulgesetz NRW:

- Abgeschlossenes Hochschulstudium
- Pädagogische Eignung (Erfahrungen in universitärer Lehre und Ausbildung)

- Qualifizierte Promotion
- Habilitation oder gleichwertige wissenschaftliche Leistungen
- Ausgezeichnete deutsche und englische Sprachkenntnisse
- Anstelle der qualifizierten Promotion und Habilitation kann als Professor/in auch eingestellt werden, wer eine besondere Befähigung zu künstlerischer Arbeit und zusätzliche künstlerische Leistungen nachweist.

Frauen werden bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung bevorzugt berücksichtigt, sofern nicht in der Person eines Mitbewerbers liegende Gründe überwiegen.

Schwerbehinderte Bewerber/innen werden bei gleicher Qualifikation bevorzugt.

Bewerbungen mit Werdegang und Schriftenverzeichnis, auch in elektronischer Form, werden bis zum **30.06.2010** an den **Rektor der Deutschen Sporthochschule Köln, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln**, erbeten.

Weitere Informationen finden Sie unter: [www.dshs-koeln.de/stellenangebote](http://www.dshs-koeln.de/stellenangebote)