Deutsch - Niederländisches Schulsportsymposium

Binationaler Austausch 2001



europäische akademie des sports velen

Dokumentation einer Gemeinschaftsveranstaltung der Europäischen Akademie des Sports Velen, dem LandesSportBund Nordrhein-Westfalen, dem Willibald-Gebhardt-Institut und der Koninklijken Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding (KVLO) Niederlande.

	•
Vorwort	
Die Entwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen: Fachdidaktische Ansätze und Lehrpläne	1 - 21
Prof. Dr. Roland Naul, Willibald-Gebhardt-Institut Essen	
2. Entwicklungslinien des Sportunterrichts in den Niederlanden	22 - 29
Dr. Harry Stegemann, KVLO niederländischer Sportlehrerverband, Zeist	
3. Curriculare Ansätze und Konzeptionen für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen	30 - 45
Dr. Norbert Schulz, Deutsche Sporthochschule Köln	
4. Sport- und Bewegungsunterricht – Lernwege und Zwischenziele für den Primarunterricht	46 - 53
Chris Mooij, Institut für Curriculumentwicklung Enschede, Niederlande	
Evaluation der Schulsportsysteme für die Grundschule in den Niederlande und in Nordrhein-Westfalen	en 54 - 63
Prof. Dr. Willi Laporte, Universität Gent, Belgien	
6. Berufsprofil und Berufsethik für Sportlehrer in den Niederlanden Oene Loopstra, KVLO Niederländischer Sportlehrerverband, Zeist	64 - 78
7. Leitbilder für die Sportlehrerausbildung in Deutschland Prof. Dr. Michael Krüger, Universität Münster	79 - 90

Inhalt

Seite

Vorwort

Die Europäische Akademie des Sports (eads) in Velen organisiert in einem zweijährigen Turnus "Schulsportforen" zu aktuellen, europaweiten Themenstellungen wie z.B. "Physical Education: from central governmental regulation to local school autonomy" (siehe Band 16 dieser Schriftenreihe). Daneben finden im gleichen zeitlichen Rhythmus bilaterale Symposien statt, um grenzüberschreitend Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulsportsysteme zwischen zwei ausgewählten Ländern zu analysieren.

Vom 02. – 03. Februar 2001 in Velen fand das erste deutsch-niederländische Symposium zum Schulsport statt. Im Vordergrund dieser Tagung standen drei Punkte: Informationen über Entwicklung und Struktur des Sportunterrichts in Deutschland am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen und des Bewegungsunterrichts (bewegingsonderwijs) in den Niederlanden anhand von fachdidaktischen Konzepten, traditionellen und neuen Lehrplanwerken; ein Vergleich beider Systeme und aktueller Curricula für den Fachunterricht in den Primarschulen und eine Analyse der Aufgaben und Ziele, die in beiden Ländern für die Sportlehrerausbildung typisch und wegweisend sind.

Roland Naul (Essen) und Harry Stegeman (s'Hertogenbosch) informieren in ihren beiden einführenden Aufsätzen über zeitgeschichtliche Hintergründe und Entwicklungslinien für den Sportunterricht in beiden Ländern. Norbert Schulz (Köln) und Chris Mooij (Enschede) analysieren in ihren Beiträgen zwei aktuelle Basisdokumente für die sportliche Erziehung in der Grundschule in NRW bzw. in der Basisschool in den Niederlanden. Willi Laporte von der Universität Gent (Belgien) stellt sich der nicht einfachen Aufgabe, evaluativ beide Lehrplanwerke (Richtlinien und Lehrpläne Sport für die Grundschule in NRW und das basisdocument bewegingsonderwijs) auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander zu vergleichen. Abschließend erörtem Oene Loopstra (Zeist) und Michael Krüger (Münster) mit unterschiedlichen Akzenten Leitbilder und Anforderungen an das Berufsprofil und die Berufsethik von Sportlehrern und Sportlehrerinnen in Deutschland und in den Niederlanden.

Die Herausgeber danken allen Autoren für ihre Mitwirkung an diesem Tagungsband, insbesondere ihren niederländischen und belgischem Kollegen, die uns entgegenkommend ihre Manuskripte in deutscher Sprache zur Verfügung gestellt haben. Möge dieses Heft in der Schriftenreihe der eads dazu beitragen, den grenzüberschreitenden Dialog weiter auszubauen und gegenseitige Arbeitshilfen zu geben, um über dieses Mehr an gemeinsamen Kenntnissen einen besseren Schulsport in Europa zu gestalten.

Die Herausgeber:

Roland Naul, Christiane Völz und Reinhardt te Uhle

Die Entwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen – Fachdidaktische Ansätze und Lehrpläne

Roland Naul, Universität Duisburg-Essen

1. Das föderale Schulsportsystem: NRW als ein deutsches Beispiel

Das Bundesland "Nordrhein-Westfalen" ist mit ca. 18 Millionen Einwohnern das größte von 16 Bundesländern in Deutschland. Da seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland (1949) die einzelnen Bundesländer (bis zur deutschen Wiedervereinigung im Jahre 1990 gab es 10 Bundesländer plus das Land Berlin) ihre eigene "Kulturhoheit" besitzen, gibt es auch zahlreiche länderspezifische Entwicklungen für das Schulsystem und die Entwicklung des Schulsports in den einzelnen Bundesländern. Insofern gab es und gibt es bis heute einige Regelungen und Besonderheiten, die nur für einzelne Bundesländer zutreffen. Allerdings gibt es auch eine Reihe von historischen Einschnitten und Besonderheiten in der Entwicklung des Schulsports im Bundesland "Nordrhein-Westfalen", die in ähnlicher Weise und nur mit geringen zeitlichen Verzögerungen auch in anderen Bundesländern Eingang gefunden haben.

Für diesen Entwicklungsprozess sind mehrere Gründe auszumachen: Als eine für die gesamte Bundesrepublik zentrale Koordinierungsstelle, die auch "Rahmenordnungen" für den Schulsport erließ und bis heute vorgibt, ist die "Ständige Konferenz der Kultusminister" (KMK) zu nennen, in der Vertreter aus mehreren Bundesländern auch eine "Kommission Sport" bilden.

Unabhängig von der KMK und ihren Rahmenregelungen für den Schulunterricht hat es jedoch seit den 1960er bis heute immer wieder "Einflüsse" und "Assimilierungen" von nordrhein-westfälischen Lehrplan-Konzepten und Entwicklungen im Schulsport in anderen Bundesländern gegeben.

Die Gründe sind einerseits darin zu finden, dass neue Entwicklungen teilweise auch vom "Deutschen Sportbund" (DSB) länderübergreifend aufgenommen und weiter verbreitet worden sind (z.B. die Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung in Schulen 1956, das 1. und 2. Aktionsprogramm für den Schulsport 1972 und 1985), andererseits die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion über den Schulsport in Deutschland in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren besondere Impulse aus den Entwicklungen des Schulsports im Bundesland "Nordrhein-Westfalen" erhielt, die dadurch länderübergreifende Bedeutung erlangten. Das hat gelegentlich dazu geführt, dem Schulsport im Bundesland

"Nordrhein-Westfalen" eine gewisse "Vorreiter-Funktion" für Entwicklungen in Deutschland zuzuschreiben.

An mindestens vier zentralen Punkten kann diese gewisse "Vorreiter-Funktion" des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen für Entwicklungen im deutschen Schulsport nach dem 2. Weltkrieg kurz erläutert werden.

- 1. Bereits im Jahre 1949 erschienen erste Richtlinien und Stoffpläne für die Leibeserziehung an Schulen in NRW. In anderen Bundesländern setzte dieser "Neubeginn" später ein.
- 2. "Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung" im Jahre 1960 gaben maßgebliche Impulse und Begründungen (vgl. Diem 1960) für eine nachfolgende "bildungstheoretische" Phase, die konzeptionell dann zu den ersten bundesweiten "KMK-Rahmenrichtlinien für die Leibeserziehung an Schulen" (1966) führten.
- 3. Als erstes Bundesland nahm NRW Abschied von der alten Fachbezeichnung "Leibeserziehung" und ersetzte diese für die neuen Lehrpläne an "Hauptschulen" mit dem Begriff "Fach Sport" (1968); ein Wechsel in der Bezeichnung, der sich nach 1970 bundesweit mit der Bezeichnung "Sportunterricht" durchsetzten sollte.
- 4. Mit den "Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen" im Jahre 1980/81 wurde der Sammel-Begriff "Schulsport" in "Sportunterricht" und "außerunterrichtliches Sporttreiben" unterschieden und darüber hinaus als fachdidaktischer Ansatz eine "Handlungsfähigkeit im Sport" definiert. Sowohl diese Begrifflichkeit wie das fachdidaktische Konzept haben danach über das "2. Aktionsprogramm für den Schulsport" (1985) Entwicklungen in anderen Bundsländern, nach 1990 auch in den sogenannten "neuen Bundesländern" in Ostdeutschland, beeinflusst.

Aber hier geht es weniger darum, die etwaige "Vorreiter-Funktion" für Entwicklungen des Schulsports in Deutschland aus nordrhein-westfälischer Sicht zu legitimieren, als vielmehr zu begründen, warum eine Betrachtung der Entwicklung des Schulsports in Deutschland nur am Beispiel von Bundesländern möglich ist und das Bundesland NRW dafür ein brauchbares, exemplarisches Beispiel sein kann.

2. Drei mögliche Bereiche für Analysen des Schulsports

Nachdem erläutert wurde, warum und weshalb "Schulsport in Nordrhein-Westfalen" ein brauchbares Beispiel für die allgemeine Beschreibung von Entwicklungen in Deutschland sein kann, sollen stellvertretend für eine umfassende Literatur-Analyse zum Thema

"Schulsport" drei Bereiche skizziert werden, die seit einigen Jahrzehnten ausgewiesen sind und zu unterschiedlichen Zeiten ihre jeweiligen Schwerpunkte haben setzen können.

Diese drei Gegenstandesbereiche für Analysen des Schulsports können in Anlehnung an üblich gewordene Sprachregelungen wie folgt bezeichnet und unterschieden werden:

- (1) "Theorien und Modelle der Didaktik";
- (2) "Lehrpläne und Richtlinien",
- (3) "Schulalltag und Unterrichtspraxis".

Im Folgenden werden die beiden ersten Ebenen aus Sicht der Entwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen ausführlicher behandelt.

3. Theorien und Modelle der Didaktik

3.1. Strukturierungsversuche in Anlehnung an die Allgemeine Didaktik

In sprachlicher Anlehnung an den von Herwig Blankertz 1969 gewählten Titel seines Buches "Theorien und Modelle der Didaktik", können auf wissenschaftlicher Ebene Konzepte und Ansätze der didaktischen Theorie-Bildung für die Leibeserziehung bzw. den Sportunterricht unterschieden werden. Dabei zeigen solche didaktischen Konzepte durchaus unterschiedliche Berührungspunkte zum Gegenstand der praktischmethodischen Unterweisung. Sieht man von der frühen Diskussion in den 1950er Jahren einmal ab (z.B. Paschen 1954; Wagner 1954), die weitgehend an Überlegungen der Weimarer Reformjahre wieder anknüpfte (Stichwort: Natürliches Turnen, Methodik des Schulturnens in der Nachfolge Neuendorffs), so kann mit Hajo Bernett (1962) die Anfangsphase neuer fachdidaktischer Konzepte für die Leibeserziehung an Schulen als "anthropozentrische" und "objektivistische" Theorie-Bildung bezeichnet werden. Beide fachdidaktischen Positionen werden prominent in der ersten Hälfte der 1960er Jahre von Ludwig Mester (1962) und Konrad Paschen (1961) vertreten. Obwohl die wechselseitige Ergänzung und notwendige Integration beider Positionen für eine Didaktik der Leibeserziehung erkannt wurde (z.B. Schmitz 1966), konnte Bernett noch 1971 mit Recht in seinem Überblick über die Entwicklung der Didaktik der Leibeserziehung in den 1960er Jahren feststellen, dass sich an der vorhandenen Bi-Polarität beider Positionen durch nachfolgende Arbeiten anderer Autoren im Prinzip nichts geändert habe. Erst das grundlegende Werk von Herwig Blankertz für die Allgemeine Didaktik und seine Rezeption von Sportpädagogen (siehe als einen der ersten Rezipienten Trebels 1971), ebnete der nachfolgenden Analyse von Stefan Grössing (1975) den Weg, analog zu der Blankertzschen Unterscheidung, auch von drei grundlegenden fachdidaktischen Ansätzen für das neue Fach "Sportunterricht" seinerzeit auszugehen, deren gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit für das Lernen im Schulsport jedoch noch wenig beachtet wurde: dem sog. bildungstheoretischen Ansatz, zu dem kurzerhand beide vorhergehenden Positionen der Didaktik der Leibeserziehung erklärt wurden, dem informationstheoretischen Modell, das mit der Ungerers Sensomotorik-Lehre (1971) zur Optimierung sportmotorsicher Prozesse verglichen wurde und schließlich das "lehr-" später "lehr-lerntheoretische" Modell in Anlehnung an Heimann, Otto, Schulz (1965), das sich Grössing (1975) selbst als einen neuen fachdidaktischen Ansatz für den neuen "Sportunterricht" zu eigen machte wie übrigens zur gleichen Zeit Wolf-Dietrich Brettschneider (1975), der allerdings weniger auf der Grundlage des sog. "Berliner Ansatzes", sondern sich vielmehr auf die Rezeption der kritisch-konstruktiven Ergänzungen von Herwig Blankertz zu diesem Ansatz (Implikationszusammenhang; vgl. Blankertz 1970, 94ff.) stützte.

3.2 Handlungsfähigkeit im Sport

Als einen grundlegend neuen Ansatz, weil gleichsam "quer" zu diesen erziehungswissenschaftlich inspirierten Modellansätzen liegend, kann der von Dietrich Kurz über die nordrhein-westfälische Lehrplanarbeit nach 1974 entwickelte Ansatz der "Handlungsfähigkeit im Sport" (1977 a) bezeichnet werden. Wenngleich dieser Ansatz sich keinem der drei populären fachdidaktischen Modell-Varianten nach Grössing (1975) zuordnen lässt, so teilt er doch einige Berührungspunkte mit typischen Überlegungen, wie sie vorher in "objektivistischen" Ansätzen zur Didaktik der Leibeserziehung zu finden sind. So wird dem Sport prinzipiell zwar eine Bildungsfunktion zuerkannt, der allerdings nicht sui generis in seinen Strukturmerkmalen (wie z. B. in der "elementaren Selbstbewegung" bei Paschen) aufgehoben ist und sich im "Vollzug von Bewegung" nicht von selbst aktualisiert, sondern als einzelne "Elemente" erst unter einer besonderen pädagogischen "Aufgabenstellung", den "Neun Aufgaben für den Schulsport" (Kurz 1977 b) sich erschließen lässt.

Diesen Ansatz von Dietrich Kurz im historischen Rückblick als einen "neo-objektivistischen" Ansatz zu bezeichnen, wäre jedoch nicht korrekt, denn die mit dem ehemals objektivistischen Ansatz verbundene bildungstheoretische Position wird nicht funktional erneuert. Was bis heute oft übersehen wurde, ist die Tatsache, dass in dem Kapitel über "Aufgaben des Schulsports" in den "Richtlinien und Lehrpläne für den Sport an Schulen in Nordrhein-Westfalen" (1980) die Bildungsfunktion des Sports für die Entwicklung der Persönlichkeit deutlich abgeschwächt wird:

"Neben solchen, die im Schulsport vorwiegend eine fachliche Einweisung in spezielle Bereiche und Disziplinen des Sports sehen, stehen andere, die von hohen Erwartungen an den allgemeinen Beitrag des Sports für die Entwicklung der Persönlichkeit ausgehen. Diese Richtlinien und Lehrpläne beruhen auf einer mittleren Position. (...) Es wird davon ausgegangen, dass der Schulsport auch dann schon einen wertvollen – und für viele Schüler notwendigen- pädagogischen Beitrag leistet, wenn er hilft, in einigen Bereichen des Sports so handeln zu lernen, dass dadurch das Leben bereichert werden kann. Für diese allgemeine Zielvorstellung kann der Begriff 'Handlungsfähigkeit im Sport' stehen" (KM NRW 1980, Bd I, 8).

Schaut man nur auf die Passagen dieses einige Jahre später publizierten Lehrplanes, so könnte man meinen, die fachdidaktische Position einer reinen "Handlungsfähigkeit im Sport" klammere infolge ihrer "mittleren Position" bei der Bildungsfrage personale Bildungsprozesse durch den Sport bewusst aus.

Wenn auf der einen Seite Erwartungen des Sports für die Entwicklung der Persönlichkeit gegenüber vorhergehenden fachdidaktischen Positionen marginalisiert werden, so ist bei dieser deutlichen Abschwächung jedoch falsch, den fachdidaktischen Ansatz der "Handlungsfähigkeit im Sport" auf der anderen Seite nur als ein pädagogisch restriktives "conformist sport socialization concept" (Crum 1994, 522) zu charakterisieren. Diese Sichtweise ist bisher populär von Bart Crum, einem niederländischen Sportpädagogen, nach einer internationalen Lehrplananalyse vertreten worden (vgl. Crum 1991).

Für Crum stellt das Konzept der "Handlungsfähigkeit im Sport" eine "Didaktik der reduzierten Ansprüche" (Crum 1994, 526) dar. Das ist im Vergleich zu den pädagogischen Zielsetzungen der vorhergehenden, als bildungstheoretisch bezeichneten Modelansätze sicherlich richtig und wird auch in der deutschen Fachdiskussion so gesehen. Aber es ist falsch, zu behaupten: "The dominance of competitive sport and its elite and selective character are taken for granted" (ebd.), und ebenso falsch ist es, weiter zu behaupten "There are no explicit considerations concerning individuality and everybody's right to develop a personal identity" (ebd.). Das Problem jedoch ist, dass bei einigen der neun pädagogischen Aufgaben des Schulsports wie z.B. "materiale und leibliche Erfahrungen durch Bewegung" (Aufgabe 2), "Selbstorganisation sportlicher Situationen" (Aufgabe 5), bei der u.a. explizit vom "modifizierten" Ablauf des Sports die Rede ist, und vor allem bei der "Variation des Sports" als 6. Aufgabe, in der Tat kein konformes Sportsozialisationsmodell zu erkennen ist (vgl. KM NRW 1980, 9-11). Das Dilemma dieses Lehrplans ist aber, dass der pädagogische Aufgabenkatalog nicht annährend die nachfolgenden Lehrplanhefte II bis V strukturiert hat, und die konkreten Empfehlungen für die Unterrichtspraxis rein formal in

"Sportarteneinheiten" gegliedert worden sind. Aber auch hier gibt es immerhin einige Beispiele, wie später noch gezeigt wird, dass es sich dabei nicht nur um eine "clear orientation towards the status quo" des Sports handelt, wie Crum meint (vgl. Crum 1994, 526). Vielmehr kann der fachdidaktische Ansatz der "Handlungsfähigkeit im Sport" auf der Grundlage der verschiedenen Schriften von Dietrich Kurz und dem Band I der "Richtlinien Sport" so beschrieben werden: "In essence, 'Handlungsfähigkeit' implies a variety of purposes in physical education, and different perspectives on practising sport-based physical activities" (Hardman & Naul 2002, 43).

Das didaktische Konzept der "Handlungsfähigkeit im Sport" fand einerseits durch das 2. Aktionsprogramm für den Schulsport (DSB 1985), andererseits durch Lehrplanarbeiten in anderen Bundesländern in den 1980er und 1990er Jahren überregionale Verbreitung in Deutschland.

Die 1980er Jahre stehen aber auch für eine fortschreitende Ausdifferenzierung von anderen fachdidaktischen Konzepten für den Sportunterricht, die zwar nicht die Lehrpläne, aber den Unterrichtsalltag des Sportunterrichts im Bundesland NRW durchaus beeinflusst haben.

3.3 Offener Sportunterricht und Körpererfahrung

In den 1980er Jahren lassen sich drei weitere fachdidaktische Konzepte identifizieren, von denen zwei Ansätze sprachlich übereinstimmen ("Offener Sportunterricht"), sich gleichwohl aber von einander unterscheiden. Allen drei Konzepten ist gemeinsam, dass sie von einem "Sportartenkonzept" als Grundlage für den Sportunterricht Abstand nehmen, wobei sich zwei dieser Ansätze bewusst "alternativ" verstehen und sich vom Begriff "Sport" abgrenzen.

Unter dem Namen "Offener Sportunterricht" sind zwei Ansätze bekannt geworden: Hildebrandt/Laging (1981) und die sog. "Frankfurter Arbeitsgruppe" (1982) um Gerhard Landau.

Wie bereits erwähnt, teilen zwar beide Ansätze laut Buchtitel den Namen, sie sind in einigen Punkten jedoch sehr verschieden. Zugespitzt könnte Hildebrandt/Laging als eine "prozessorientierte" Variante des offenen Sportunterrichts bezeichnet werden, während die Frankfurter Arbeitsgruppe eine "produktorientierte" Variante offenen Sportunterrichts darstellt. Allerdings wird hier die Schülerrolle für den Unterrichtsprozess gegenüber dem Ansatz von Hildebrandt/Laging noch stärker gewichtet als im Vergleich zur Lehrerrolle.

Der gravierende Unterschied der beiden "offenen" Konzepte liegt in der radikalen Ablehnung des modernen Sports, der als eine technologische Entartung des menschlichen Bewegungslebens bei Landau u.a. aufgefasst wird. Der moderne Sport hat historisch frühere, elementare Formen des Bewegungslebens wie "hüpfen", "springen", klettem" etc. verdrängt, die aber heute von Kindern und Jugendlichen wieder ganzheitlich neu gelernt werden müssten, weil ihnen das durch eine an sportlich-technischen Bewegungsvollzügen orientierte Sozialisation und Sport-Unterweisung in der Schule vorenthalten wird. Hier wird von einem vermeintlich erzieherischen Standpunkt aus normiert, was das Kind und der Jugendliche eigentlich zu lernen habe. Ihnen wird als Alternative zum Sport eine "offene Bewegungslandschaft" inszeniert bzw. als "Bewegungsbaustelle" für neues motorisches Erfahrungslernen vorgegeben, wobei die Rolle des Lehrers hier die eines "Arrangeurs" oder "Beraters" für das selbstorientierte Erkunden und Erfahren des Schülers ist.

So radikal wenden sich Hildebrandt und Laging hingegen nicht gegen die sportliche Wirklichkeit für die zu vermittelnden Bewegungsfertigkeiten im Sportunterricht. Schüler sollen mitbestimmen und Sportlehrer sollen ihre Ziele und Planungen mit ihren Schülern abstimmen, was und wie sie im Unterricht gemeinsam sportlich lehren, lernen und gestalten wollen. Wenn die Schüler es wünschen, den Unterricht nicht im Kontext der sportartspezifischen Merkmale zu gestalten, sollten solche Unterrichtsversuche umgesetzt werden. Grundlegend wird jedoch vom Lehrer erwartet, dass er ein didaktisches Angebot für den gemeinsamen Unterricht macht und sich nicht aus der Unterrichtsplanung verabschiedet und seinen Schülern erfahrungsoffenes Bewegungslernen selbstorientiert überlässt.

Ein dritter Ansatz, der sich wie die "Frankfurter Arbeitsgruppe" ebenso radikal von einem Bezug zum Sport und vom Lernen im Kontext von Sportarten trennt, ist mit den Namen Jürgen Funke (1980) verbunden und trägt die Bezeichnung "Körpererfahrung". Vorüberlegungen und Vorarbeiten zu diesem Ansatz sind mit den "Entschulungsvorschlägen" von Hartmut v. Hentig (1972) und der Entwicklung eines Typs der Gesamtschule in NRW als "Bielefelder Laborschule" (vgl. Funke 1979) verbunden. Als Ziel der "Körpererfahrung" soll mit allen Sinnen der Körper erfühlt und erlebt und die eigenen Bewegungsformen in ihrer unterschiedlichen Gestaltung körperlich empfunden werden. Funke wählte dafür in seiner eigenen Sprache die Formulierung:

"Körpererfahrungen gehen aus von den sinnlichen Empfindungen, für die unser Körper eine sehr differenzierte und vielfältige Ausstattung im Bau und der Funktion des Nervensystems besitzt. (...) Der pädagogische Sinn einer solchen, der Sinnesphysiologie folgenden Differenzierung der Modalbezirke des Empfindens liegt darin, daß

Erfahrungsfelder und Interventionsprogramme daran angeknüpft werden können, mit deren Hilfe man die Sinnesleistung verbessern kann" (Funke 1980, 13).

Für die zweite Hälfte der 1980er Jahre können alle vier skizzierten Ansätze (Handlungsfähigkeit im Sport, zwei Akzente im Konzept "Offener Sportunterricht" und Körpererfahrung) als konkurrierende didaktisch-methodische Grundlagen für die Praxis des Sportunterrichts bezeichnet werden. Allerdings hatte der "handlungsorientierte Ansatz" mit Abstand den größten Einfluss auf die Lehrplanentwicklung in den Bundsländern.

3.4 Bildungstheoretische Kritik und Wiedergewinnung eines "erziehenden Sportunterrichts" Die Kritik an diesen Konzepten hatte zwei unterschiedliche Auslöser und war zeitlich nachgeordnet. Dem pragmatischen Ansatz der "Handlungsfähigkeit im Sport" wurde beinahe zeitgleich zu seiner Assimilierung in anderen Bundesländern (vor und nach dem 2. Aktionsprogramm 1985) seine Reduzierung der fachlichen "Bildungsaufgabe" angelastet im Zuge der Diskussion um eine "Neue Allgemeinbildung" (vgl. Naul 1987; Beckers 1987). Die ent-sportlichten Konzepte mit der weitgehenden Abkehr vom Inhaltskanon der Sportarten wurden zwar nach der deutschen Wiedervereinigung (1990) in fast allen neuen Bundesländern in der ehemaligen DDR als Reformansätze zur Erneuerung der sozialistischen Körpererziehung fleißig angeboten, wurden jedoch dort von Didaktikern des Schulsports als zu einseitig und ergänzungsbedürftig für die angestrebte Erneuerung des Schulsports empfunden (vgl. Porschütz 1991; Naul 1992; Hummel 1994, 2000).

Der radikale Wechsel vom strammen lehrerorientierten Lernen, Üben und Trainieren von motorischen Fertigkeiten zum nunmehr ungelenkten Selbst-Erkunden der Schüler von möglichen Bewegungsimpulsen war zu groß und erschien vielen auch pädagogisch als fragwürdig, um gänzlich auf positive Elemente einer allgemein motorischen Grundlagenvermittlung verzichten zu wollen. Aber auch das didaktische Konzept der "Handlungsfähigkeit im Sport" wurde nach seiner frühen bildungstheoretischen Kritik dann einige Jahre später in den 1990er Jahren reformiert.

Die Forderungen nach einem (wieder) "erziehenden Sportunterricht" artikulierten sich im Nachgang der frühen bildungstheoretischen Kritik immer deutlicher (vgl. Prohl 1991; Stibbe 1992; Balz & Neumann 1997). Prohl vertritt hierzu rückblickend die Meinung, "dass mit der vollständigen Ablösung der Bildungstheorie wohl das Kind mit dem Bade ausgeschüttet worden ist" (2001, 40). Dieser weitgehende Verzicht führte schließlich ab Mitte der 1990er Jahre zu einer breiten Reformdebatte, der neue Lehrpläne und Richtlinien ab 1999 für alle Schulformen in NRW folgten (vgl. Kurz 2000; Beckers 2000). Allerdings sollte diese Rückgewinnung des Bildungsauftrages für den Sportunterricht nur unter Verzicht auf eine

ausschließliche Orientierung an Sportarten möglich sein. Sechs sog. "Pädagogische Perspektiven" auf den Schulsport sollen nunmehr komplexere "Bewegungsfelder" im Schulsport strukturieren, denen ein pädagogischer "Doppelauftrag" vorgegeben wurde. Dieser pädagogische Doppelauftrag für den Schulsport lautet gemäß den Definitionen von Kurz und Beckers:

"Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport" – "Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur" (Kurz 2000, 15); "Sport in der Schule zielt auf (individuelle) Entwicklungsförderung und zugleich auf die Erschließung der bestehenden Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur" (Beckers 2000, 86).

4. Lehrpläne und Richtlinien

Die Entwicklung von Lehrplänen und Richtlinien für die Leibeserziehung und den Schulsport im Bundesland NRW hat seit 50 Jahren in den verschiedenen Epochen einerseits stimulierend auf entsprechende Lehrplanentwicklungen in anderen Bundesländern gewirkt (vgl. Mester 1962; Martin 1972; Kurz 1986; Aschebrock 2001), andererseits selbst die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte für die Leibeserziehung und den Schulsport beeinflusst und gefördert. Dazu sind die Lehrplanarbeiten von Lieselott Diem (1960) ebenso zu zählen mit ihren "Bildungsaufgaben/Erziehungsaufgaben" wie die didaktisch-curricularen Entwicklungsarbeiten von Dietrich Kurz (1977 b) mit seinen "Neun Aufgaben für den Schulsport".

Die verschiedenen Lehrpläne und Richtlinien in NRW lassen sich für den Zeitraum von 1949 bis 1999 in drei Phasen unterteilen, ohne hierfür sämtliche Lehrplandokumente ausführlich als Begründung heranzuziehen (vgl. dazu ausführlicher: Naul & Großböhmer 1996):

- 1. Eine bildungstheoretisch-entwicklungsorientierte Phase (1949 bis 1968)
- 2. Eine curriculumpraktisch-sportartenorientierte Phase (1969 bis 1980)
- 3. Eine pragmatisch-handlungsorientierte Phase (1981 bis 1998)

Mit den neuen Lehrplänen und Richtlinien ab 1999, die in anderen Beiträgen dieses Bandes noch ausführlich vorgestellt werden, ist eine neue, vierte Phase in der Lehrplanentwicklung in NRW eingeleitet worden.

Um diese drei zentralen Phasen in der Lehrplanentwicklung in NRW in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden ausführlicher darstellen zu können, werden vier Kriterien für eine Analyse herangezogen, die beispielhaft auf drei ausgewählte Lehrplandokumente für diese Phasen bezogen werden.

Die vier Analysekriterien lauten:

- (1) Allgemeine Lernziele, die häufig in den Präambeln von Lehrplandokumenten zu finden sind;
- (2) Gliederung, Aufbau und Struktur des Lehrplans;
- (3) Inhalte des Lehrplans beispielhaft hier vorgestellt für die Stoffbereiche "Schwimmen" und "Fußball" und
- (4) das Anforderungsprofil an die Schülerschaft am Beispiel dieser ausgewählten Inhalte.

Die drei Lehrplandokumente stellen die Richtlinien und Lehrpläne für die Leibeserziehung aus dem Jahr 1960 dar (vgl. KM NRW 1960); der Grundschullehrplan Sport aus dem Jahr 1973 (vgl. KM NRW 1973) und die Lehrpläne und Richtlinien Sport aus dem Jahr 1980/81 (vgl. KM NRW 1980/81), wobei bei den Lehrplandokumenten aus den Jahren 1960 und 1980/81 das entsprechende Altersprofil der Grundschüler (8. bis 10. Lebensjahr) zum Vergleich mit dem Grundschullehrplan aus dem Jahre 1973 herangezogen wird.

4.1 Allgemeine Lernziele

Als allgemeine Lernziele werden in dem Lehrplan aus dem Jahre 1960 die prominent in der Fachliteratur von Lieselott Diem vertretenen vier Bildungsaufgaben genannt: Körperbildung, Bewegungsbildung, Leistungssteigerung und Bewegungsgestaltung. Diese vier Bildungsaufgaben werden wie folgt definiert (vgl. auch Diem 1960):

"Die Bildungsaufgaben der Leibeserziehung greifen ineinander und ergänzen sich:

- 1. Körperbildung entwickelt Haltungs- und Körpergefühl und weckt Verständnis für Übungswirkungen.
- 2. Bewegungsbildung pflegt die natürliche Bewegungsfähigkeit und entwickelt durch verfeinerte Koordination die Bewegungssicherheit.
- 3. Leistungssteigerung erschließt das Erlebnis des Leistungsfortschritts; es entwickelt und lenkt Leistungsbereitschaft und Leistungsfreude.
- 4. Bewegungsgestaltung regt Phantasie und Formkraft an und weckt die Freude am schöpferischen Einfall" (KM NRW 1960, 3).

Im Grundschullehrplan 1973, der ebenso deutlich die Handschrift von Lieselott Diem wiederum trägt, wird auf die früheren Bildungsaufgaben verzichtet und diese in motorische Lernaufgaben umdefiniert. Diese Lernaufgaben lauten: "Kondition/Körperbildung", "Fertigkeit/Bewegungsbildung", "Anwendung/ Bewegungsgestaltung" und "wetteiferndes Spielen und Kämpfen" (KM NRW 1973, SP/2). Die Reduktion der früheren Bildungsaufgaben auf operationalisierte Aufgaben für das motorische Lernen der Grundschüler wird begründet:

"Sport ist schon in der Grundschule ein eigenständiges Aufgaben- und Handlungsfeld. Deshalb hat er primär fachspezifische Lernziele anzustreben und sie durch entsprechende Inhalte planvoll zu verwirklichen. (...) Die Beachtung der Gesetzmäßigkeiten des motorischen Lernens ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht" (KM NRW 1973, SP/2 und SP/3).

Die Lehrpläne und Richtlinien Sport aus dem Jahre 1980/81 sind durch die "Neun Aufgaben für den Schulport" geprägt, die als fachdidaktisches Konzept der "Handlungsfähigkeit im Sport" schon erwähnt worden sind. Insbesondere "die Aufgaben I bis IV beschreiben zentrale Gesichtspunkte, unter denen der mögliche Beitrag des Sports für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (…) gesehen werden kann" (KM NRW 1980, Bd. I, 8). In ihrer Kurzformulierung lauten diese Aufgaben:

- I. "Präventives Training und gesunde Lebensführung",
- II. "Materiale und leibliche Erfahrung durch Bewegung"
- III. "Sportliche Leistungen und Selbstbewusstsein" und
- IV. "Spielfähigkeit und Regelbewusstsein" (ebd. 9/10).

Als ein zwischen diesen verschiedenen Lehrplänen und Epochen verbindendes Element kann die Förderung der motorisch-sportlichen Leistung gesehen werden. Auch die Form der "Bewegungsgestaltung" taucht in sprachlich jeweils anders akzentuierter Form später auf: einerseits gezielt als frühe "Fertigkeitsentwicklung sportlicher Techniken" für die Grundschule der 70er Jahre, danach als nicht sportartgebundene "materiale und leibliche Erfahrung" für altersgleiche Schüler der 80er Jahre. Mögen für die "Bewegungsgestaltung" hier deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Lehrplandokumenten liegen, so gibt es jedoch auch Annäherungen, wenn es um die Förderung der Kondition durch "Trainingformen" geht und ein "präventives Training" auch zu den "Neun Aufgaben des Schulsports" zählt.

5. 2 Aufbau und Struktur

Große Unterschiede gibt es zwischen den drei Lehrplänen, was ihren Aufbau und ihre Strukturierung betrifft.

Der Lehrplan von 1960 gilt für alle Schulformen und Schulstufen. Er unterscheidet zwischen den Geschlechtern und enthält einen Teillehrplan für Jungen und für Mädchen. Für beide Geschlechter ist er nach Lebensaltersstufen und innerhalb dieser Alterstufen nach Schuljahren unterteilt. Innerhalb dieser Stufen und Schuljahre erfolgt eine Gliederung des Stoffes nach den vier Bildungsaufgaben. Am Beispiel:

"Jungen, 8-10 Jahre, 2. bis 4. Schuljahr",

"Verstärktes Breitenwachstum, harmonische Entwicklung von Organ- und Muskelkraft. Gesteigerte Koordinationsfähigkeit. Klares Gegenstandsbewußtsein, Lerneifer. Bewegungserfahrung erweitern und festigen. Vielgeschicklichkeit herausfordern. Kontaktfreude in Partneraufgaben und Gruppenspielen fördern" (KM NRW 1960, 12).

"Körperbildung: Organkraft, Arm- und Rumpfkraft, Beweglichkeit, Haltungsaufbau; (Stoff): Laufspiele und Staffeln: `Drehender Kreis`, `Nummernlauf`

"Bewegungsbildung: Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen, (Stoff): Schnellauf, Hochsprung, Weitsprung" (vgl. KM NRW 1960, 12-14.).

Als Bildungsaufgabe der "Leistungssteigerung" werden gefordert:

Schnelllauf bis 50m, Pendelstaffel als Gruppenwettkampf, Weitsprung in die Grube, Weitwerfen: "Grenzball", Zielwerfen: "Burgball", Kegelschießen", "Völkerball", "Balljagd", Korbeinwürfe (vgl. KM NRW 1960, 16).

Der Grundschullehrplan 1973 ist koedukativ angelegt. Es wird nicht altergemäß nach Entwicklungsstufen unterschieden, sondem gleich nach den vier Schuljahren für die Grundschule. Es gibt für diese Schuljahre drei Sportartengruppen (A, B, und C). Zu der Gruppe A zählen Leichtathletik, Schwimmen, Gerätturnen und Rhythmik/Tanz. Zu der Gruppe B gehören die "Sportspiele" Basketball, Fußball, Handball und Volleyball. Die Gruppe C umfasst u.a. Rollschuhlaufen, Judo, Tennis, Tischtennis, Hockey, Eislauf und Skilauf. Die verschiedenen Sportarten der Gruppen A und B sollen im Rahmen eines Kurssystems möglichst viermal in den vier Schuljahren aufbauend angeboten werden. Als Stoffvorgabe werden für die einzelnen Kurse motorische Fertigkeiten wie "Schnelligkeit",

"Ausdauer", "Kraft/Beweglichkeit" "Gleichgewicht/Koordination" vorgegeben, die dann Elemente aus den verschiedenen Sportarten strukturieren.

Die Richtlinien und Lehrpläne aus dem Jahr 1980/81 umfassen 5 Bände mit knapp 1000 Seiten. Im Band I wird das pädagogische Rahmenkonzept (Neun Aufgaben für den Schulsport) erläutert und mit allgemeinen Hinweisen zum Sportunterricht, zum außerunterrichtlichen Schulsport und zu den Schulstufen und Schulformen erläutert. In den Bänden II bis IV werden die verschiedenen Sportbereiche und Sportarten nach einem einheitlichen Raster gegliedert. Der Band V ist der gymnasialen Oberstufe gewidmet.

Jede Sportart wird in den Bänden II, III und IV in acht Facheinheiten aufgeteilt. Die Einheiten I bis IV betreffen den Sportunterricht in der Grundschule, die Einheiten V bis VII die Sekundarstufe I (Klasse 6 bis 10) und die Einheit VIII, für einzelne Sportarten ergänzt

um eine besondere Einheit IX, ist für die 11. bis 13. Jahrgangsstufe vorgesehen.

Jede dieser gestuften Einheiten für den Unterricht in einer Sportart hat eine Binnendifferenzierung für die Unterrichtsplanung. Diese Binnendifferenzierung, nach der das Anforderungsprofil für eine Sportart in der betreffenden Einheit gegliedert ist, umfasst sechs Aspekte:

"Fertigkeiten", "Taktik", "Kondition", Organisieren", "Kenntnisse" und "Erfolgskontrollen" (vgl. KM NRW 1980 Bd. I, 30-44).

In dieser Einteilung nach "Einheiten", ihrer Zuordnung zu Schulstufen (z.B. Einheiten I bis IV Grundschule) und Binnendifferenzierung nach "Fertigkeiten", "Kondition" usw. ist eine Parallele zu dem Grundschullehrplan aus dem Jahr 1973 zu erkennen, auch in den koedukativen Lernanforderungen für die Grundschule. Allerdings gibt es auch Kriterien für diese Binnendifferenzierung, die vorher noch nicht aufgetaucht sind (z.B. "Organisieren", "Kenntnisse"). Schon diese formale Erweiterung macht deutlich, dass Kinder im Sportunterricht der Grundschule ihr Sporttreiben auch selbst organisieren lernen sollen und es nicht nur um ein rein motorisches Lernen geht. Die weitere Analyse der "Inhalte und Anforderungen" am Beispiel der Stoffbereiche "Schwimmen" und Fußball" wird zeigen, inwieweit es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den angestrebten Lernleistungen gibt.

5.3 Inhalte und Anforderungen

Das Beispiel Schwimmen

Im Lehrplan des Jahres 1960 sollen die Grundschüler sich mit dem Wasser als Element über eine spielerische Wassergewöhnung vertraut machen und erste Übungsformen auf dem Wege zum Freischwimmer erfahren. Neben "Gleiten mit Partner" und "Hechtschießen"

mit vorbereitenden Übungen zur Wassergewöhnung sind "Tauchübungen" mit "Auftriebübungen aus dem Sitz", "Tauchen nach Gegenständen" für das "Orientieren unter Wasser" und "Fußsprünge" vorgesehen (vgl. KM NRW 1960, 12 und 15). Erst nach dem 10. Lebensjahr sollte das Ziel des "Freischwimmers" erreicht werden. Zum besseren Verständnis dieses Anforderungsprofils muss darauf hingewiesen werden, dass zu dieser Zeit das Schwimmen, wenn es an Grundschulen überhaupt stattfand, weitgehend nur in "natürlichen Gewässern" möglich war, da in der Regel keine Grundschule über ein Lehrschwimmbecken verfügte und in vielen Kommunen der Bau von Hallenbädern erst Ende der 50er Jahre begann. Aber wohl kaum an einer anderen Sportart lässt sich die "Sportifizierung" im Rahmen eines Lehrplanvergleichs so veranschaulichen wie am Beispiel "Schwimmen".

Für die Grundschüler im Jahre 1973 waren durch den "Bauboom" in den Jahren zuvor nicht nur andere Räumlichkeiten gegeben, sondern "Schwimmen" hatte sich in der Zwischenzeit von einer lebensrettenden Übung zu einer Sportart gewandelt. Bereits in der 3. Grundschulklasse wurden im Kurs III "Schwimmen" folgende Anforderungen gesetzt: "10 m Streckentauchen, Tieftauchen 2,50 m, (…) Delphinbewegung, Feinformung des Brust-, Kraul- und Rückenschwimmens, Startsprung mit Übergang in die Schwimmbewegung, Kippwenden, Schnellschwimmen in einer Schwimmart über 50m, (…) DSV-Abzeichen Delphin" (KM NRW 1973, SP/19).

Neben dem "Freischwimmer" war nun der "junge Sportschwimmer" gefordert, die olympischen Stilarten in ihrer Wettkampfform mit Startsprung und zeitsparenden Wenden zu beherrschen. Am Ende der Grundschule sollten alle Stilarten im Lagenschwimmen beherrscht werden, dazu konkrete Zeitvorgaben für 50m Strecken im Brust- und Kraulschwimmen. Sämtliche Aktivitäten, die als "Spielen im Wasser" oder "volkstümliches Wasserspringen" bezeichnet werden, waren aus dem Lehrplan 1973 getilgt worden.

Im Lehrplan 1980 werden für das 3. Schuljahr in der "Einheit III" Schwimmen folgende Anforderungen vorgegeben: "Verbesserung der Bewegungstechnik zur ersten Schwimmart, Einführen der zweiten Schwimmart, vorbereitende Übungen zur dritten Schwimmart, vorbereitende Übungen zu Start und Wende" (KM NRW 1981, Bd. II, 191). Dazu kamen nun im Zuge der freizeitsportlichen Perspektive: "Ballgewöhnung im brust- bis schwimmtiefen Wasser, Wassertreten, Ballspiele, Ballgewöhnungsübungen, Flossenschwimmen und Schnorcheln" (vgl. KM NRW 1981, Bd. II, ebd.). Ebenso sollten die Schüler jetzt Organisationsformen für diese Aktivitäten realisieren können, Sicherheitsvorkehrungen und hygienische Verhaltensweisen im Schwimmbad kennen" (vgl. KM NRW 1981, Bd. II, 192).

Bei diesem Katalog fallen zwei Dinge auf: 1. das motorische Anforderungsprofil im Sportschwimmen der Kleinen ist etwas zurückgeschraubt worden; 2. das spielerische

Element, wie es im Schwimmen als Freizeitsport typisch ist, ist mit "Ballspielen und Schnorcheln" im Wasser nicht vergessen worden. Ebenso sollen Bade- und Verhaltensregeln im Bad jetzt vermittelt werden.

Das Beispiel Fußball

Im Lehrplan 1960 wurde der gesamte Stoffkatalog noch nicht nach Sportarten, sondern nach den vier "Bildungsaufgaben" gegliedert. In der Aufgabe "Bewegungsbildung" sind u.a. die Elemente "Werfen, Fangen, Stoßen, Schleudern" enthalten. Neben dem "Schlagwurf in die Weite" (Werfen) wird u.a. für das "Stoßen" gefordert: "Führen, Stoßen, Stoppen des Balles mit dem Fuß, auch als Zuspiel" (vgl. KM NRW 1960, 15). Das Fußballspiel wird als Bewegungsform des "Stoßens" gesehen und taucht als eine eigene Spielform gar nicht auf. Eine genaue Beschreibung des "Stoppen des Balles" erfolgt auch nicht, so dass in Anbetracht der damaligen Zeit und ihrer gängigen Lehrwerke hier auch das "Stoppen des Balles mit der Fußsohle" gemeint sein kann. Ein "kleines Fußballspiel" war für die Grundschüler lehrplanmäßig noch nicht vorgesehen, schließlich konnte man seinerzeit auch erst nach dem 10. Lebensjahr (D-Jugend), also nach der Grundschule, als Jugendlicher am Spielbetrieb der Vereine teilnehmen.

Ganz andere Anforderungen setzte der Grundschullehrplan 1973. Bereits im 3. Schuljahr sollte im "Kurs III Fußball" das Mini-Spiel eingeführt werden. Grundsituationen nach dem "spielgemäßen Konzept" (Dietrich) sollten geübt werden mit Spielen auf 1 Tor und auf 2 Tore in Situationen 1:1 bis 5:5 (vgl. KM NRW 1973, SP/25). Das Ballführen war verlangt mit An- und Mitnahme des Balles. Spätestens hier war dann auch eine andere "Stopptechnik" erforderlich. Sogar "Kopfballspiele" wurden gefordert, ohne hier im Lehrplan deutlicher darauf hinzuweisen, dass in dieser Altersgruppe nur die volkstümliche Übung mit leichten Bällen als "Torspiel" infrage kommen darf.

Für das Fußballspielen der Grundschüler hatte sich hier eine Dynamik vollzogen, die aus dem "Stoßen" des Balles als "Bewegungsbildung" das konditionelle "Mini-Sportspiel Fußball" schuf.

Ähnliche Anforderungen sind in der "Einheit III Fußball" im Lehrplan 1980/81 zu finden. Aber auch zeigen sich deutliche Veränderungen und Ergänzungen gegenüber 1973, bedingt durch die zusätzlichen Aspekte bei der Binnendifferenzierung der Sportarten-Einheiten. Während im Grundschullehrplan alle Sportspiele der Gruppe B separat in Kursfolgen I-IV vorgeschrieben waren, sind in diesem Lehrplan zwei sportspielübergreifende Einheiten (I, II) typisch, d.h. die "Einheit III- Fußball" ist die erste sportartspezifische Lerneinheit. Das gilt auch für die anderen Sportspiele. Als zu vermittelnde Inhalte und Anforderungen im Kurs III-Fußball werden genannt: "Torstöße mit dem Fuß gegen den ruhenden, rollenden, geführten Ball, mit dem Kopf aus dem Stand

nach eigenem Zuwerfen, nach Zuwerfen des Partners; Ballführen im freien Lauf und um Hindernisse; Ballkontrolle und Passen; (...) Spiel 3:3 auf zwei Tore; Aufbau von Hilfsgeräten; Organisieren von kleinen Spielgruppen, Fertigkeiten demonstrieren und beschreiben, z.B. mit dem Fuß (Kopf) Tore erzielen, durch Stangen (1-2m breit) hindurchpassen; Ball um Hindernisse führen; Spielregeln kennen (Handspiel, Ausball, Eckball)" (vgl. KM NRW 1981, Bd. III, 190/191).

5. Vergleich der drei Lehrplanphasen in Nordrhein-Westfalen

Die drei skizzierten Lehrplanphasen für die Leibeserziehung bzw. den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen dokumentieren am Beispiel der herangezogenen Lehrpläne und Richtlinien aus diesen Epochen einige Umbrüche und Veränderungen; sie zeigen aber auch bei Detailanalysen für ausgewählte Stoffbereiche einige Ähnlichkeiten und Überlappungen. So wird z.B. die Bildungsfunktion der Leibeserziehung aus dem Lehrplan 1960 im Grundschullehrplan 1973 nicht aufgekündigt, wenngleich das "motorisch zentriert" wird und danach ein gravierender Umbruch in "Aufbau und Struktur" und bei den "Inhalten und Anforderungen" zwischen diesen beiden Lehrplanwerken zu erkennen ist. Auf der anderen Seite sind auf der Ebene der "Allgemeinen Lernziele" deutliche Umbrüche zwischen dem Grundschullehrplan 1973 und den Lehrplänen und Richtlinien aus dem Jahre 1980/81 zu erkennen, wenngleich hier große Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Lehrplanwerken bei "Aufbau und Struktur" und bei den Inhalten bestehen. Aber "sportive Spitzen" sind getilgt worden und erweiterte Stoffangebote, wie die Beispiele für "Schwimmen" und "Fußball" zeigen, tauchen auf.

Dennoch ist es überraschend, dass in den Lehrplänen und Richtlinien Sport aus dem Jahre 1980/81 trotz gravierender Veränderungen bei den "Allgemeinen Lernzielen" (Neun Aufgaben für den Schulsport) gegenüber den "Allgemeinen Lernzielen" (Vier motorische Lernbereiche) in den Grundschullehrplänen 1973 so viele Gemeinsamkeiten auf den nachgeordneten Lehrplanebenen zu erkennen sind. Schon früh wurde auf diese Diskrepanz zwischen dem allgemeinen Teil der Richtlinien und Lehrpläne 1980/81 (Band I) und den anderen Bänden zu den Sportbereichen und Sportarten dieses Lehrplanwerks (Bände II bis IV) hingewiesen (vgl. Aschebrock 1986; Hübner 1986). Allerdings müssen sich nicht konsequenterweise diese Lehrplanebenen "verselbständigen" wie die vorhergehenden Lehrplanwerke zeigen. Wie stark z. B. Bildungsziele als Lehrplanvorgaben Aufbau und Struktur, Inhalte und Anforderungen im Stoffbereich prägen können, zeigt der Lehrplan aus dem Jahre 1960. Aber hier wurde sicherlich die spieldidaktische Perspektive des Fußballspiels für die Schule übersehen und vernachlässigt, wenn es lediglich um die

"Bildungsgestaltung" des "Stoßens" geht. Sowohl dieses Extrem aus dem Jahre 1960 wie das andere Extrem aus dem Jahre 1980/81 sollten vermieden werden, wenn zukünftig bestimmte "Standards" für den Sportunterricht an Schulen definiert werden.

Will man abschließend die drei Lehrplanphasen zusammenfassen und von einander

Will man abschließend die drei Lehrplanphasen zusammenfassen und von einander abgrenzend definieren, so können folgende Unterscheidungsmerkmale geltend gemacht werden.

- 1. Bei der "bildungstheoretischen Phase" für die Leibeserziehung an Schulen ging es um die Entwicklung elementarer Bewegungsformen als Teil der Gesamterziehung des Schülers zur Bildung seiner Persönlichkeit.
- 2. Bei der "curricularen Phase" des Sportunterrichts ging es um das Training sportmotorischer Grundlagen und sportartspezifischer Techniken als frühe Leistungsförderung aller Begabungen des Schülers.
- 3. Bei der "handlungsorientierten Phase" ging es um erweiterte sportartspezifische Vorgaben mit pragmatischen motorischen Anforderungen, bei fehlender Breite der pädagogischen Aufgaben unter Verzicht auf "Bildungseffekte" bei den Schülern.

Ab 1987 ist eine Akzentsetzung in der "handlungsorientierten Phase" auf die "Gesundheitserziehung im Schulsport" zu erkennen, die für alle Schulstufen zur Entwicklung von "Handreichungen" geführt hat (vgl. Pack & Becker 1995). Seit 1993 ist der Beginn der Arbeiten an neuen Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport in NRW zu verzeichnen. Ein erster Schritt führte 1998 zu einer Umbenennung der Fachbezeichnung "Gesundheitsförderung/Sport" für das neue "Berufskolleg" (vgl. Naul 2000).

Literatur

ASCHEBROCK, H. (Hrsg.) (1986): Fachdidaktische Analysen zur Qualität des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Münster: Lit.

ASCHEBROCK, H. (2001): Lehrplanentwicklung im Sport. In: Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.) Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann, 138-147.

BALZ, E. & NEUMANN, P. (Hrsg.) (1997): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf: Hofmann.

BECKERS, E. (1987): Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 17, 241-157.

BECKERS, E. (2000): Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In: Aschebrock, H. (Hrsg.) Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler, 86-97.

BERNETT, H. (1962): Der Kanon der Leibeserziehung. In: die Leibeserziehung 11, 282-290.

BERNETT, H. (1971): Zum gegenwärtigen Entwicklungsstand der Fachdidaktik der Leibeserziehung. In: Sportwissenschaft 1, 65-74.

BLANKERTZ, H. (1970): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa (4. Auflage).

BRETTSCHNEIDER, W.D. (1975): Grundlagen und Probleme einer unterrichts-relevanten Sportdidaktik. Ahrensburg: Czwalina.

CRUM, B. (1991): Physical Education as part of the core curriculum in secondary education. Enschede: SLO.

CRUM, B. (1994): A Critical Review of Competing PE Concepts. In: Mester, J. (ed.) Sport Sciences in Europe 1993- Current and Future Perspectives. Aachen: Meyer & Meyer, 516-533.

DIEM, L. (1960): Begründung einer Systematik. In: die Leibserziehung 9, 37-42.

DSB (1985): Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport. Frankfurt/M.: DSB

FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE (1982): Offener Sportunterricht – Analysieren und Planen. Reinbek: Rowohlt.

FUNKE, J. (1979): Curriculumrevision im Schulsport. Ahrensburg: Czwalina.

FUNKE, J. (1980): Körpererfahrung. In: sportpädagogik 4(1980), H. 4,13-20.

GRÖSSING, St. (1975): Einführung in die Sport-Didaktik. Bad Homburg: Limpert.

HARDMAN, K. & NAUL, R. (2002): Sport and physical education in the two Germanies, 1945-90. In: Naul, R. & Hardman, K. (eds.) Sport and Physical Education in Germany. London / New York: Routledge, 28-86.

HEIMANN, P., OTTO, G. & SCHULZ, W. (1965): Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.

HENTIG, H. v. (1972): Lerngelegenheiten für den Sport. In: Sportwissenschaft 2, 239-257.

HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. (1981): Offene Konzepte im Sportunterricht. Bad Homburg: Limpert.

HÜBNER, H. (Hrsg.) (1986): Schulpraxisnahe Analysen zur Umsetzung des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Münster: Lit.

HUMMEL, A. (1994): Die Konzeption der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung – Weiterhin eine tragfähige Leitidee? In: Schierz, M. & Balz, E. (Hrsg.) Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte. St. Augustin: Academia, 133-153.

HUMMEL, A. (2000): Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. In: Sportunterricht 49, 9-13.

KM NRW (Hrsg.) (1960): Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung an Volks-, Real-, Höheren und Berufsbildenden Schulen im Lande NRW. Frankfurt: Limpert.

KM NRW (Hrsg.) (1973): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Sport. In: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Kastellaun/Düsseldorf: Henn, Spalte 1-38.

KM NRW (Hrsg.) (1980/81): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach (Band I bis V).

KURZ, D. (1977 a): Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf: Hofmann.

KURZ, D. (1977 b): Neun Aufgaben für den Schulsport. In: KM NRW (Hrsg.) Schulsport in Nordrhein-Westfalen, Hinweise zum Landessportfest der Schulen VIII, Oberhausen: Plitt, 198-216.

KURZ, D. (1986): Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In: Spitzer, G. (Hrsg.) Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Bonn: Wegener, 28-43.

KURZ, D. (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: Aschebrock, H. (Hrsg.) Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler, 9-55.

MARTIN, D. (1972): Schulsport in Deutschland. Schorndorf: Hofmann.

MESTER, L. (1962): Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig: Westermann.

NAUL, R. (1987): Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung. In: Heid, H. & Herrlitz, H.G. (Hrsg.) Allgemeinbildung (10. DGfE-Kongreß) 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 161-171.

NAUL, R. (1992): German unification: curriculum development and physical education at school in East Germany. In: British Journal of Physical Education 23 (4), 14-19.

NAUL, R. (2000): Das Fach Sport im Berufskolleg – ein Beitrag zur umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. In: Aschebrock, H. (Hrsg.) Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler, 205–220.

NAUL, R. & GROßBRÖHMER, R. (1996): 40 Jahre Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Lehrplantheorie und Unterrichtspraxis. Düsseldorf: Concept.

PACK, R. & BECKER, U. (1995): Umsetzungsstrategie für das `Handlungsprogramm zur Förderung der Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport im Land Nordrhein-Westfalen. In: KM NRW (Hrsg.) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport. Bilanz und Perspektiven. Frechen: Ritterbach, 16-20.

PASCHEN, K. (1954): Bewegungserziehung. Bad Godesberg: Voggenreiter.

PASCHEN, K. (1961): Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt/M: Limpert.

PORSCHÜTZ, W. (1991): Selbständigkeit, Leistungsstreben. Ordnung. Diskussion der notwendigen Komponenten im motorischen Lern- und Übungsprozess. In: Sportunterricht 40, 377-381.

PROHL, R. (1991): Bildung durch Sport – ein überholter pädagogischer Anspruch? In: Sportunterricht 40, 483-490.

PROHL, R. (2001): Bildungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik. In: Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.) Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann, 35-46.

SCHMITZ, N. (1966): Fachdidaktische Analysen und Grundlagen. Schorndorf: Hofmann.

STIBBE, G. (1992): Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? In: Sportunterricht 41, 452-462.

TREBELS, A. (1971): Zuwendungsmotive zum Sportunterricht und zeitgenössische fachdidaktische Modelle. In: ADL (Hrsg.) Motivation im Sport (V. Kongress für Leibeserziehung). Schorndorf: Hofmann, 277-286.

UNGERER, D. (1971): Zur Theorie des sensomotorischen Lernens. Schorndorf: Hofmann.

WAGNER, H. (1954): Pädagogik und Methodik in der Leibeserziehung. Paderborn: Schöningh (2 Bde.).

Entwicklungslinien des Sportunterrichts in den Niederlanden

Harry Stegemann, KVLO, Niederländischer Sportlehrerverband Zeist

Warum Sportunterricht?

Karlheinz Scherler (1994) unterscheidet zwei Typen von Begründungen des Schulfache Sport: innerschulische und außerschulische.

Die innerschulischen Begründungen sind die des Ausgleichs zu den Anforderungen ander Fächer. Bewegung statt Bewegungslosigkeit, Körperlichkeit statt Kopflastigkeit, Spaß sta Ernst lauten einschlägige Formeln. Das Wohlbefinden der Schüler wird damit zum Zweiterklärt, der Schulsport als Mittel gegen die unerwünschten Nebenwirkungen ander Unterrichtsfächer eingesetzt.

Für eine solche Ausgleichsargumentation spricht die Menschlichkeit des Sports. Durch Sposoll das Leben in der Lernanstalt Schule erträglicher werden. Dagegen spricht, dass sausschließlich sekundärer Natur ist. Kompensatorischer Schulsport lebt von den Fehlern un Versäumnissen anderer Fächer. Es behandelt nur die Symptome von Schulkrankheite nicht aber deren Ursachen. Außerdem lässt sich einwenden, dass gegen die meiste Krankheitssymptome schon aktive Bewegungs- und Spielpausen helfen, in denen Schülk selbstbestimmt ein Bewegungsangebot ihrer Wahl wahrnehmen können. Ein lehr- od lernintensiver Sportunterricht ist für den Ausgleich von Bewegungsmangel, Einseitigkeit un Freudlosigkeit gar nicht notwendig.

Der größte Teil der Fachbegründungen ist außerschulischer Natur. Sie zielen darauf al dass nicht für die Schule, sondern für das Leben außerhalb der Schule gelernt wird: Schüle sollten in der Schule befähigt (qualifiziert) werden, künftig bedeutsame Lebenssituatione autonom und kompetent zu bewältigen.

In Abhängigkeit davon, was man unter solchen Lebenssituationen versteht, lassen sich bider außerschulischen Argumentationsfigur wiederum zwei Varianten unterscheiden: diaußersportliche und die innersportliche.

Die außersportlichen Begründungen sind jene, die auch als 'Erziehung durch Spolvorgestellt werden. Die außersportlichen Gehalte des Sports, die überfachlichen Inhalte de Sportunterrichts, der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule werden darin zu Ziele Genau dieser Anspruch spricht für diese Begründung.

Sie beschränkt sich nicht auf den fachlichen Gehalt des Unterrichtsfachs Sport, sondern leistet zum fachübergreifenden Erziehungsauftrag von Schule ebenfalls einen Beitrag. Der Sport ist dabei allerdings nur noch eines von mehreren Mitteln zur Verwirklichung allgemeiner Schulzwecke.

Gegen diese Begründungsart kann eingewendet werden, dass sie nicht hält, was sie verspricht.

Verbessert der Schulsport tatsächlich die Gesundheit der Schüler? Fordert mannschaftsdienliches Verhalten im Sportspiel wirklich rücksichtsvolles Verhalten außerhalb des Spiels?

Die innersportlichen Begründungen entsprechen dem, was auch 'Erziehung zum Sport' genannt wird. Man lernt in der Schule Sport, um ihn außerhalb der Schule betreiben zu können. So wie man in der Schule Englisch lernt, um außerhalb der Schule englisch lesen, sprechen oder schreiben zu können, so lernt man in der Schule Sport um neben und nach der Schule Sport treiben zu können. Die Handlungsfähigkeit im außerschulischen Sport, in der außerschulischen Bewegungskultur wird zur Leitidee für die Gestaltung des Schulsports. Sport soll zur Bewältigung von Situationen des außerschulischen Sports befähigen: zur Selbstorganisation sportlicher Situationen zum Beispiel, und zur Variation derselben, zum Sporttreiben mit Gleichaltrigen und zum Sport von Erwachsenen usw. Das ist eine Prätention, eine Anmaßung, die der Schulsport mit keinem anderen Schulfach teilt und die er zweifelsohne wahrmachen kann.

Bedeutung der Sportteilnahme

Für den, der von der Wichtigkeit des Sports überzeugt ist, ist "Schulsport um des Sportes willen" - Argument im Kampf um die schulischen Pflichtstunden, schon ein mehr als überzeugendes Argument.

Was die Wichtigkeit des Sports anbelangt, ganz kurz folgendes: Wir müssen hier unterscheiden zwischen der (möglichen) Bedeutung für das Individuum und der Bedeutung für die gesamte Gesellschaft; man kann beides übrigens nicht immer trennen, sie hängen miteinander zusammen. Dass die Bewegungskultur von dem Individuum als wichtig angesehen wird, ist in Anbetracht der Teilnehmerzahlen schon mehr als evident: ungefähr zwei Drittel der Niederländer treiben Sport.

In der Literatur (z.B. Crum & Stegeman, 1994) wird auf die verschiedenen Funktionen von Bewegung für die Entwicklung von Menschen hingewiesen: zum Beispiel auf die explorative Funktion, die produktive Funktion, die kommunikative Funktion, die expressive Funktion ur die biologische Anpassungsfunktion; die Akzente wechseln mit dem Alter.

Die Teilnehmerzahlen machen zu gleicher Zeit auch die gesellschaftliche Bedeutung de Sportteilnahme klar. In der Literatur wird u.a. auf den Beitrag der Sportteilnahme zu Identitätsformung, Sozialisation, Integration, Emanzipation und vor allem auch auf de Volksgesundheit hingewiesen. Die Gesellschaft hat dazu durch Sport und Bewegung vielerlei Hinsicht ökonomische Vorteile.

Rechtfertigung des Sportunterrichts in den Niederlanden

Die gängige Rechtfertigung für den Sportunterricht in den Niederlanden kann thesenhaft war folgt dargelegt werden (vgl. Stegeman, 2000 a):

- 1. Jedes Schulfach hat sowohl die Aufgabe, die Schüler gesellschaftlich zu qualifiziere als auch zu bilden. Schulfächer sollen beurteilt werden nach ihrem Gebrauchswe und dieser wird bestimmt durch das Maß, in dem Qualifikation und Bildung als zw Seiten einer Medaille aufeinander einwirken. Die Schule sollte sich auf Aufgabe konzentrieren, die (a) sie auch tatsächlich erfüllen kann, die (b) nicht von andere Sozialisations-Institutionen mit größerem Erfolg erfüllt werden können, und die (emanzipatorisch sind, weil sie junge Menschen für eine humane Teilnahme gesellschaftlich-kulturellem Leben qualifizieren.
- 2. Infolge technologischer, kultureller, ökonomischer und demografischer Entwicklung hat Sport sich zu einer vielfältigen Bewegungskultur entwickelt. Teilnahme an d Bewegungskultur ist für viele Menschen ein selbstverständlicher und hochbewerte Aspekt des Daseins geworden. Sie erfahren in ihrer Teilnahme wichtige Werte Erholung, Abenteuer, Anstrengung, Erfolg, Gestaltung, Spannung, Kommunikation Gesundheit und Selbstrealisierung.
- 3. Eine Voraussetzung für bleibende Teilnahme an der Bewegungskultur ist, dass ^d potentielle Teilnehmer das Gefühl hat, über ein Handlungsrepertoire zu verfügen, ^d genügt, um mitmachen zu können. Die für Teilnahme an der Kultur notwendig Kompetenzen "fliegen" Menschen nicht zu. Für ihren Erwerb sind Lernprozes zwangsläufig, und für einen beträchtlichen Teil dieses Repertoires sind sog methodisch geplante Lehr-Lernprozesse erforderlich.

4. Die Schule hat hinsichtlich dieser Lehr-Lernprozesse natürlich kein Monopol. Aber, ausgehend von der Annahme, es sei wünschenswert, dass alle Jugendlichen Chancen bekommen, sich auf vielseitige Art und Weise in der Bewegungskultur zu orientieren und sich Kompetenzen für eine bleibende Teilnahme zu erwerben, drängt sich die folgende Forderung auf: In Betracht der Tatsache, dass jeder Jugendliche mindestens 12 Jahre zur Schule geht, und mit der Erwartung, dass die Schule sich auf professionelle Weise mit kindorientierter Sozialisation beschäftigt, sollte die für die Qualität des Daseins wichtige Einführung in die Bewegungskultur auch von der Schule geleistet werden.

Ziele des Sportunterrichts

Wenn es darum geht, konkreter anzudeuten, was Bewegungsunterricht einbringen sollte und wie der erwünschte Ertrag zu realisieren ist, dann sollten selbstverständlich Unterschiede zwischen Alters- und Schulstufen in Betracht gezogen werden. Zunächst gilt es zu bedenken, dass bei jungen Kindern nicht der Qualifikationsaspekt, sondern der Entfaltungs- und Bildungsaspekt im Vordergrund stehen sollte. Auf dem weiteren Weg von der Grundschule zum Sekundarbereich folgt dann allmählich der Qualifikationsaspekt. Aber auch dann sollte eine Balance zwischen individuellen Möglichkeiten und Interessen einerseits und den sozio-kulturellen Standards andererseits angestrebt werden.

Allgemeine Zielsetzung

Allgemein formuliert kann man sagen, dass der Bewegungsunterricht darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten erwerben, die für eine vertretbare Teilnahme an der Bewegungskultur erforderlich sind und eine positive Haltung in Bezug auf die Teilnahme an der Bewegungskultur einnehmen, beziehungsweise beibehalten.

Ich möchte die allgemeine Zielsetzung für Sport folgendermaßen formulieren: das Fach ist daraufhin ausgerichtet, die Schüler handlungsfähig zu machen für selbständige, verantwortungsvolle, perspektivenreiche und bleibende Teilnahme an der Bewegungskultur (vgl. Stegeman, 2000 b). Ich erläutere das kurz.

Für die Fähigkeit der Teilnahme sind drei Aspekte zu unterscheiden: die Schüler müssen die Bewegung lernen, sie müssen lernen, sich zusammen zu bewegen, sie müssen etwas über die Bewegung lernen. Die Lehr-Lernsituationen müssen so eingerichtet sein, dass die Schüler die Möglichkeit haben, selbständig zu arbeiten und zu lernen, sich selbständig weiter zu entwickeln. Dazu brauchen sie eine mehrfache Teilnahmefähigkeit: die Schüler sollten

nicht nur die "Beweger-Rolle" spielen, sie sollten das Bewegen auch gewissermaßen regelernen.

Es soll verantwortungsvoll teilgenommen werden. Das erfordert Kenntnis und Einsicht Sicherheitsaspekte und Prävention von Blessuren. Es erfordert die Fähigkeit, auf ein adäquate und respektvolle Weise mit Anderen umgehen zu können, und es erfordert di Orientierung, an ein klares und handliches Wertesystem, das es möglich macht, kritisc Distanz zu nehmen gegenüber Traditionen und Bräuchen innerhalb der bestehende Bewegungskultur.

Die perspektivenreiche Teilnahme an der Bewegungskultur erfordert variierte, auf dindividuellen Bedürfnisse, Möglichkeiten und Interessen der Schüler abgestimm Bewegungssituationen und ein genaues Anschließen an die aktuelle Bewegungswelt die Jugendlichen. Das bedeutet unter anderem auch, dass eine intensivere Zusammenarbeit dem "sportiven Dreieck" von Schule-Gemeinde-Sportvereine notwendig ist.

Es erfordert außerdem, dass den Schülern ein breites und anwendbares, transferierbare Bewegungsrepertoir und anwendbare Kenntnisse in Bezug auf Bewegungssituatione – geboten werden. Es handelt sich im Sportunterricht um das Lernen von Grundprinzipien, d in einer Reihe von übereinstimmenden, mehr oder weniger ähnlichen Bewegungssituatione – anwendbar sind.

Spaß haben beim Sport treiben ist eine wichtige Voraussetzung für die bleibende Teilnahm - Aber für langfristigen Spaß, für Spaß auf längere Sicht, ist die Erfahrung des Könne meistens entscheidend. Flüchtige, oberflächliche Erfahrungen genügen sicher nicht; d - Schüler brauchen eine richtige, seriöse Handlungsfähigkeit.

Erfolgserlebnisse während der Schulzeit ergeben ein Plus an mehr aktiver Lebensweise das spätere Leben. So ist es denn auch von großer Bedeutung, dass die Schüler währe der Sportstunden möglichst viele positive Erfahrungen sammeln. Diese sind um wahrscheinlicher, je mehr die Schüler die Bewegungsaufgaben und Ausführungsweis selber bestimmen können. Die Erfahrung, dass erbrachte Leistungen die Folge des eigene selbstgewählten Verhaltens sind, stärkt das Kompetenz-Erlebnis und die Motivation Schüler. Die Schüler müssen daher die Möglichkeit haben, selbständig zu arbeiten und lernen und sich selbständig weiter zu entwickeln.

Kernziele und Examensprogramme

Das niederländische Unterrichtsministerium hat, mehr oder weniger in Anschluss an die Ideen, für alle Schulformen allgemeine Kernziele und – im Sekundarunterricht – all Examensprogramme festgelegt (vgl. Stegeman, 2000 b).

Jede Schule soll sich bei der Entwicklung des Schulcurriculums durch diese Kernziele leiten lassen. Das ist übrigens neu in den Niederlanden: In der Vergangenheit hat es überhaupt keine Programm-Vorschriften gegeben; erst seit einigen Jahren gibt es sie, auch Pflicht-Kernziele für den Sportunterricht in allen Schultypen.

In der Kernzielliste für die Grundschule (4. bis 12. Lebensjahr; 5 Stunden (4.bis 6. Lebensjahr) bis 2 Wochenstunden Bewegungsunterricht) werden konkret aus drei Bewegungsgebieten (Turnen & Leichtathletik, Spiel und Bewegen zur Musik) die Bewegungsaktivitäten genannt, die angeboten werden müssen.

Kennzeichnend für die Kernziele des Basiscurriculums (die ersten drei Schuljahre des Sekundarunterrichts; die Schüler sind 12 bis 15 Jahre alt; 3 oder 2 Wochenstunden Sport) ist folgendes:

- Vier Bewegungsgebiete (Turnen, Sportspiele, Bewegen zur Musik, Leichtathletik und Selbstverteidigung), vierzehn Kernziele
- Breites Angebot
- Aufmerksamkeit für die Aneignung von Kenntnissen und Einsichten/Einblicken
- Mehrfache Teilnahmefähigkeit: die Schüler sind auch Beobachter, Organisator, Leiter und Entwickler von Bewegungssituationen
- Aktiv den Lernprozess fördern, lernen zu lernen, Probleme selber lösen lernen
- Die Lebenswelt und Bewegungswelt der Schüler wird berücksichtigt
- Die Unterschiede zwischen Schülern werden berücksichtigt.

Im vierten Schuljahr von VMBO (Hauptschule und Realschule; zwei Wochenstunden) wird das Basiscurriculum-Angebot erweitert und vertieft.

Zum Examensprogramm in HAVO und VWO (viertes bis sechstes Schuljahr des Gymnasiums; Sekundarstufe II) gehört folgendes:

- Die Lehrer rechnen mit der wachsenden Selbständigkeit der Schüler; sie machen die Schüler mitverantwortlich für den Lehr-Lern-Prozess und vergrößern damit die Motivation der Schüler. Die Schüler lernen, wie sie sich selbst neue Kenntnisse und neues Können aneignen können.
- Der Lehrer ist vor allem Begleiter und Organisator von Lernprozessen.

Es gibt vier Domänen:

- Bewegen: Fortsetzung des Basiscurriculum-Programms und neue Aktivitäten (Schwimmen, Wassersport, Klettern, Dauerleistungssport, regionaler Sport, Körperkultur, Mountainbiken usw.)
- 2. Bewegen und regeln (observieren, entwerfen, leiten, Hilfe leisten, instruieren, coachen, organisieren)
- 3. Bewegen und Gesundheit (Kenntnis und Einsicht in die Beziehung zwischen Bewegen und Gesundheit, Fitnessprogramme entwickeln, Vorbeugung gegen Verletzungen usw.)
- 4. Bewegen und Gesellschaft (Einsicht in Sportteilnahme-Möglichkeiten, eigene Wünsche und Motive, bewusst und argumentativ wählen konnen, Einsicht in gesellschaftliche und ethische Aspekte des Sports usw.)
- Die Teilnahme an Bewegungssituationen bleibt Kern des Sportunterrichts.
- Das Angebot ist vielseitig und gesellschaftlich relevant: die Aktivitäten und Themen hängen mit der sportlichen Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen jetzt und später zusammen, das Themenangebot entspricht der Lebenswelt der Jugendlichen; es gibt ein Pflichtangebot und ein Wahlangebot.
- Es gibt eine kritische Zusammenarbeit mit anderen
 Bewegungssozialisationsinstanzen.
- Durch eine gut durchgeführte Niveau- und Interessendifferenzierung wird mehr
 Raum für individuelle Lernwege geschaffen.

Daneben gibt es in der Sekundarstufe II (HAVO und VWO) noch ein Wahl-Examensfach (240 Stunden – von 60 Minuten – in HAVO, 280 Stunden in VWO).

Literatur

CRUM, B.J. & H. STEGEMAN (1994). Nadenken over bewegingsonderwijs – een vakdidactisch referentiekader. In H.C.G. KEMPER, B.J. CRUM, H. STEGEMAN, J.W.I. TAMBOER, L. GRÉGOIRE, J.H.A. VAN ROSSUM & C. DE BRUYN, Stilstaan bij bewegingsonderwijs; theoretische achtergronden voor het werken in de basisschool. Groningen: Wolters-Noordhoff, 125-145.

SCHERLER, K. (1994). Legitimationsprobleme des Schulsports. Sportpädagogik 18, 1, 5-9.

STEGEMAN, H. (2000 a). Akzente sportdidaktischer Entwicklung in der niederländischen Grundschule. In G. Köppe & P. Elflein (Hrsg.), Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Hamburg: Czwalina, 111-116.

STEGEMAN, H. (2000 b). Belang van bewegingsonderwijs. Over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Curriculare Ansätze und Konzeptionen für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen

Dr. Norbert Schulz, Deutsche Sporthochschule Köln

Einleitung

Die zentrale Aufgabe des folgenden Beitrags besteht darin, den historischen Überblick zum NRW-Grundschulsport (vgl. dazu die Ausführungen bei Naul) zu Ende zu führen. D.h. die aktuelle Lehrplansituation (vgl. MSWWF 1999) ist in den Blick zu nehmen, die heute gültige Konzeption für den Primarstufensport zu beschreiben, zu analysieren und zu bewerten. Es stehen nicht einzelne Aspekte des Lehrplans zur Diskussion, sondern sein didaktisches Konzept insgesamt. Entsprechend global sind die Leitfragen, an denen sich die Ausführungen orientieren:

- Welches Grundschulsportverständnis vertritt der aktuelle Lehrplan?
- D.h. welche grundlegenden Orientierungen auf der Ziel-, Inhalts- und Methodenebene gibt er den Sportlehrkräften an die Hand?
- Sind hierbei grundschulspezifische Merkmale zu erkennen?
- Und inwieweit überzeugen die im Lehrplan vertretenen Positionen? Mit welchen Argumenten werden sie begründet? Ist die Argumentationskette plausibel, oder gibt es (auch) Mängel und Ungereimtheiten?

Die Bearbeitung dieser Fragen kann hier nur recht großschrittig angegangen werden. Sie beinhaltet im einzelnen folgende Stationen:

- Um Entwicklung, Fortschreibung und Wandel der derzeitigen Konzeption möglichst deutlich zu konturieren, widme ich mich zunächst kurz den 80er Richtlinien. Absicht ist, die prinzipielle Kritik an dieser historischen Station zu fixieren, die entscheidend mit zur Revision und Neukonzeption des Lehrplans geführt hat.
- Das heutige Richtlinien- und Lehrplanwerk ist in seiner Struktur äußerst komplex.
- Die Rezeption muss auf drei zu unterscheidende Teildokumente zurückgreifen und deren Zusammenspiel rekonstruieren:
 - Zu berücksichtigen sind einmal "Richtlinien", die als schulpädagogische Basis den allgemeinen, für alle Fächer gültigen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule formulieren. Ihre Aussagen gelten folglich auch für den Schulsport. Diese allgemeinen Richtlinien stammen bereits aus dem Jahr 1985.

- Sodann gibt es die fachdidaktischen "Rahmenvorgaben für den Schulsport" (erstmals veröffentlicht 1999). Auch sie sind von übergeordneter Gültigkeit, insofern sie schulstufen- und schulformübergreifend den allgemeinen Auftrag des Schulsports entfalten, ein einheitliches Schulsportkonzept entwickeln.
- Drittens schließlich existiert der eigentliche "Lehrplan Sport" für die Grundschule, der die grundschulspezifische Auslegung der beiden übergeordneten Referenzdokumente zu leisten hat. Er trat zum 1.2.2000 in

Ich werde diktrakesentlichen Aussagen und Beziehungen dieser drei Teildokumente zunächst kurz beschreiben, um anschließend einige analytisch-kritische Bemerkungen anzufügen. Dabei will ich die Ebene des "Lehrplan Sport" (ähnlich wie Nauls historischer Aufriss dies handhabt) bis hin zu ausgewählten Sportarten bzw. Bewegungsaktivitäten (am Beispiel Schwimmen) durchleuchten.

Zur Kritik der Richtlinien und Lehrpläne Sport (Grundschule) von 1980

Die kritische Auseinandersetzung mit den 80er Richtlinien und Lehrplänen Sport setzte bereits kurz nach deren Veröffentlichung ein und verlief auf unterschiedlichen Ebenen. Für die weiteren Überlegungen unterscheide ich eine fachdidaktische und eine schulpädagogische Perspektive.

Grundlegende Einwände aus fachdidaktischer Sicht:

- Der entscheidende Vorwurf richtet sich gegen die extreme Sportorientierung des Lehrplanwerkes, vor allem bei den Ausführungen zu den einzelnen Sportarten.
- Der Schüler wird hier hauptsächlich als jemand gesehen und behandelt, der sich den geltenden Normierungen und Anforderungen des geläufigen Sports, d.h. den außerschulisch etablierten Sportarten anzupassen hat. Schulsport steht damit der Arbeit des traditionellen Vereinssports nicht sehr fern - verständlich, dass dem Konzept deshalb ein nicht unerhebliches pädagogisches Defizit attestiert wird.
- Diese Kritik trifft generell auch auf die Passagen speziell zum Primarstufensport zu. Auch hier finden sich auffällig fertigkeitsorientierte Ausführungen zu den einzelnen Sportarten.
- Ich mache das am Beispiel Schwimmen deutlich. Der Teillehrplan Schwimmen konzentriert sich schon in den für die Primarstufe gültigen Passagen eindeutig auf das Sportschwimmen und erwartet hier von den Schülern erstaunliche Leistungen. So weisen z.B. die Erfolgskontrollen für die Einheiten III und IV in ihren obligatorischen Teilen folgende Anforderungen auf (vgl. KM NRW 1980, Band II, 193 ff.):

Einheit III

Erfolgskontrollen

50 m Schwimmen in der ersten Schwimmart

10 m Schwimmen in der zweiten Schwimmart

10 sec. Wassertreten im schwimmtiefen Wasser

Eintauchen kopfwärts aus dem Sitz am Beckenrand mit Partnerhilfe

Fußsprung vorwärts vom Beckenrand

Einheit IV

Erfolgskontrollen

50 m Schwimmen in der ersten Schwimmart mit Start und Wende

25 m Schwimmen in der zweiten Schwimmart

Eintauchen kopfwärts vom Beckenrand ins schwimmtiefe Wasser

Eine dritte Schwimmart wird zudem im nicht obligatorischen Teil der Erfolgskontrollen gefordert, und die vierte Schwimmart ist laut Einheit IV durch vorbereitende Übungen einzuführen (vgl. KM NRW 1980, Band II, 193 ff.).

Grundlegende Einwände aus grundschulpädagogischer Sicht:

Grundschulpädagogisch motivierte Bedenken bilden einen zweiten Argumentationsstrang, der sich erst zu Beginn der 1990er Jahre erkennbar entwickelt. Wortführerin ist vor allem Doris Küpper (1995 und 1999). Sie setzt bei der Forderung an, dass schulformspezifische und fachspezifische Bildungsziele in Einklang stehen sollten und überprüft den Sportlehrplan folgerichtig aus der Perspektive der für dié Grundschule gültigen allgemeinen Richtlinien. Sie vermutet eine Verselbständigung fachorientierter Zielstellungen in den Sport-Richtlinien. Ihre Analyse der Dokumente gibt den Befürchtungen recht:

Die Grundschulpädagogik der achtziger Jahre fordert die Grundschule als eigenständige und eigenwertige Schule des Kindes, die sich primär an den aktuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert. Die Grundschule soll den Kindern vielfältige gegenwartserfüllende Erfahrungen ermöglichen. In den 80er Sportrichtlinien hingegen dominieren die sachlogische Anordnung der Sportinhalte sowie das auf die Zukunft ausgerichtete Lernen. Das rezeptive Erlernen vorgegebener sportartenbezogener Bewegungsfertigkeiten widerspricht dabei nicht nur dem spontankreativen, natürlichen Bewegungshandeln von Kindern, sondern auch allgemeinen Zielsetzungen der Grundschule wie selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Normen und Werten, Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Mündigkeit.

Ich bilanziere: Die Kritik an den 80er Grundschulrichtlinien Sport setzt aus zwei verschiedenen Perspektiven an (der fachdidaktischen und der grundschulpädagogischen) und kommt beide Male zum selben Ergebnis. Der Buhmann ist (wenn man so will) eine einengende Versportlichung, die sowohl kindgemäßen Bewegungsbedürfnissen als auch den übergeordneten Zielsetzungen der Grundschule zu wenig Raum lässt. Das ist gleichsam die Negativfolie, deren Schwachpunkte mit dem neuen Lehrplanwerk konstruktiv überwunden werden sollen.

Das Grundschulsportkonzept der NRW-Richtlinien (2000)

Das Bemühen, die Schwächen des alten Lehrplans zu beheben, ist auf allen Ebenen der neuen Richtlinien und Lehrpläne zu beobachten. Dabei werden zwei grundlegende Intentionen verfolgt:

- Man will dem Schulsport (wieder!) ein deutliches sport-pädagogisches Profil geben. Die sehr enge Anlehnung an den gesellschaftlichen Sport soll durch Zuhilfenahme pädagogischer Kriterien relativiert werden.
- Und man will den Schulsport aus seiner fachspezifischen Isolation herausholen und ihn ausdrücklich in den Kontext allgemeiner Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Grundschule stellen.

In Anlehnung an die neuere schulpädagogische Diskussion und Entwicklung fasst man dieses Vorhaben begrifflich in die Formel "Erziehender Schulsport" (vgl. Stibbe 2000, bzw. die vom LSW 2000 zur Curriculum-Revision in NRW herausgegebene Begleitlektüre "Erziehender Schulsport").

Rahmenvorgaben für den Schulsport (1999)

Zentral für das übergreifende pädagogische Konzept für den Schulsport ist der als pädagogische Leitidee formulierte Doppelauftrag:

"Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und

Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur" (MSWWF 1999, XXV).

Schon ein oberflächlicher Vergleich mit der Leitidee der 80er Richtlinien (sie hieß: Handlungsfähigkeit im Sport) macht den pädagogischen Zugewinn deutlich: Handlungsfähigkeit war auf Situationen innerhalb des Sports beschränkt (die Schüler sollen "in einigen Bereichen des Sports so handeln lernen, daß dadurch das Leben bereichert werden kann", KM NRW 1980, Band I, 8).

Diese Aufgabe korrespondiert in etwa mit dem zweiten Teil des jetzigen Doppelauftrags (Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur). Der erste Teil des Doppelauftrags hingegen ist neu (zumindest gegenüber den Richtlinien und Lehrplänen von 1980). Er stellt nicht den Sport, sondern den individuellen Schüler und dessen Entwicklungspotentiale ins Zentrum.

Dazu ein Kommentar von Dietrich Kurz: "Sport (...) steht in der Schule für einen Handlungs- und Erfahrungsbereich, in dem es um die Bewegung und die Leiblichkeit der Schüler geht (...). Darauf – und nicht auf der Verbreitung und Popularität des Sports – beruht letztlich die pädagogische Unverzichtbarkeit des Faches" (2000,12).

Die anthropologischen Größen Bewegung und Leiblichkeit werden für den Schulsport gleichsam wiederentdeckt (vgl. diesbezüglich z.B. im Beitrag von Naul die Ausführungen zum Lehrplankonzept von 1960) und als Ansatzpunkte für die Aufgabe einer umfassenden ganzheitlichen Entwicklungsförderung des einzelnen Schülers gesehen. Der Sport nimmt für diesen erzieherischen Teil des Doppelauftrags sozusagen die Funktion eines geeigneten Erziehungsmediums ein. Dazu noch einmal Dietrich Kurz: "Die Bewegung, um die es im Sport geht, aktualisiert Emotionen, Motive, soziale Bezüge und Kognitionen. Bewegung ist das Medium, über das in allen diesen Dimensionen pädagogisch bedeutsame Wirkungen ausgelöst werden können" (2000,16).

Beide Seiten des Doppelauftrags werden durch sechs pädagogische Perspektiven näher bestimmt. Diese Perspektiven verkörpern jeweils eine spezifische Sichtweise und Zugriffsweise auf den Sport. Mit ihrer Hilfe erschließen sich die Schüler zum einen jeweils spezifische Aspekte des Sports und zugleich erhalten sie dabei Unterstützung und Förderung für ihre ganzheitliche Entwicklung.

Wichtig ist: Diese sechs Perspektiven sind keine beliebigen Perspektiven, sondern es sind pädagogisch ausgewählte Perspektiven, also solche, die pädagogisch wertvolle Seiten des Sports und pädagogisch wertvolle Aspekte einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung freilegen. Sie sind mithin eine entscheidende Waffe gegen die einseitige und deshalb unpädagogische Versportung des Schulsports.

Ich will kurz an einer Perspektive die gedachte Wirkungsweise beispielhaft erläutern:

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern

Diese Perspektive erhält ihre pädagogische Legitimation durch die anthropologische Tatsache, dass der Mensch wesentlich auch durch seine Sinnlichkeit bestimmt ist. Er ist eben nicht nur ein rationales oder ein soziales oder ein biologisches Wesen, vielmehr entwickelt er sein Verhältnis zu sich selbst und zu seiner Umwelt entscheidend auch durch den Gebrauch seiner Sinne. Diese Sinne sollen daher gezielt gefördert werden, wozu wiederum Bewegung hilfreich ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer vielseitigen Ansprache aller Sinne durch vielfältige Bewegungsaufgaben.

Zugleich werden damit aber auch Grundlagen für sportartspezifisch orientierten Unterricht gelegt. Denn die Verbesserung von Wahrnehmungsfähigkeit "kommt auch motorischen Lernprozessen und der sportlichen Leistungsfähigkeit zugute" (MSWWF 1999, XXVII).

Was verstehen die Rahmenvorgaben aber unter Sport? D.h. welche Inhalte weisen sie dem Schulsport zu?

Auch in dieser Frage sind die Unterschiede zu den 80er Richtlinien und Lehrplänen deutlich (vgl. ausführlicher Gessmann 2000). Damals konzentrierten sich die Inhalte mehr oder weniger auf einen Kanon traditioneller Sportarten. Heute sind die Sportarten nur noch gleichwertige Teile im Rahmen einer offen gestalteten Sammlung vielfältigster Bewegungshandlungen: "Als Sport wird jener Teil unserer Kultur verstanden, in dem die körperbetonte, spielerisch-sportliche Bewegung in unterschiedlichen Formen und Zugangsweisen Gestalt genommen hat" (MSWWF 1999, XXV).

Bestimmte Verbindlichkeiten innerhalb der inhaltlichen Vielfalt existieren nicht. Völlige Beliebigkeit wird jedoch dadurch verhindert, dass eine Einteilung in unterschiedliche Inhaltsbereiche erfolgt und damit die Möglichkeit exemplarischer Auswahlverfahren gegeben ist. Auf diese Weise werden 10 Inhaltsbereiche gebildet, die sich in neun Bewegungsfelder und in den Bereich "Wissen erwerben und Sport begreifen" aufteilen. Ich greife ein Beispiel heraus (vgl. MSWWF 1999, XXXVII):

Bewegen im Wasser - Schwimmen:

Die Doppelformulierung hat System und ist bezeichnend. Vor dem Gedankenstrich sind jeweils offene Bewegungsformen angesprochen (Element Wasser als Bewegungsraum erkunden, Bewegungsvielfalt im Wasser entdecken). Nach dem Gedankenstrich folgen dann Sportarten, die diesem Bewegungsfeld zuzuordnen sind, in diesem Fall spezifische Techniken des Schwimmens, Tauchens, Springens und der Wassergymnastik.

Mit der zweiteiligen Überschrift "soll die didaktische Notwendigkeit unterstrichen werden, im Schulsport einerseits den Bezug zu den außerschulisch verbreiteten Sportarten zu suchen, andererseits deren Grenzen immer wieder zu überschreiten" (MSWWF 1999, XXXV).

Diese inhaltliche Erweiterung entspricht einerseits der Ausdifferenzierung des gegenwärtigen Sportbegriffs. Sie ist zugleich aber auch ein pädagogischer Gewinn, weil sie im Schulsport mehr Individualisierung möglich macht.

Erziehender Schulsport entsteht nun, indem ausgewählte Inhalte mit ausgewählten pädagogischen Perspektiven thematisch verknüpft werden. Darüber hinaus erfordert Erziehender Schulsport einen selbstbestimmt und selbstverantwortlich agierenden Schüler. Dazu bedarf es bestimmter unterrichtlicher Gestaltungsformen, die die Rahmenvorgaben als "Prinzipien eines erziehenden Schulsports" erläutern. Damit ist die Methodenseite des Schulsports angesprochen, zu der gleichfalls nur einige Hinweise gegeben werden können:

- Das Prinzip der "Mehrperspektivität" will die Perspektivenvielfalt auf den Sport motivational nutzen, den Schüler individuell ansprechen; es heißt aber auch, beim Schüler vorhandene Perspektiven auf den Sport zu erweitern, seinen Sporthorizont zu vergrößern
- "Erfahrungs- und Handlungsorientierung" betonen die individuellen Freiräume des Schülers im Unterricht, die Ermöglichung selbstbestimmter Erfahrungen
- Auswertung und Einordnung von Erfahrungen wiederum sind an "Reflexion" gebunden
- "Verständigung" spricht wenn man so will die kommunikativ-soziale Komponente von Reflexion an, mit der die Selbstbestimmung des einzelnen durch den Anspruch sozialer Verantwortung relativiert wird
- Und "Wertorientierung" schließlich plädiert dafür, die selbstbestimmte Teilnahme an der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur auszurichten an der "Idee eines humanen Sports".

Ich ziehe ein knappes Fazit zu den Rahmenvorgaben: Die Rahmenvorgaben zeichnen sich auf der intentionalen (Pädagogische Perspektiven), auf der inhaltlichen (Inhaltsbereiche) und auf der unterrichtsgestalterischen Ebene (Prinzipien) durch Vielfalt und Offenheit aus, berücksichtigen ausdrücklich die Person des Schülers, grenzen sich folglich deutlich von ihrem Lehrplanvorgänger (KM NRW 1980) ab, ohne jedoch dessen Sportorientierung völlig zu eliminieren.

Richtlinien für die Grundschule (1985)

Mit den allgemeinen Richtlinien für die Grundschule kommt die schulpädagogische Basis des Grundschulsports ins Spiel. Das bereits etwas ältere Dokument ist zumindest in einigen Positionen revisionsbedürftig – ein Hinweis, der an späterer Stelle noch einmal auf-

genommen werden soll. Es wird hier schwerpunktmäßig auf schulsportrelevante Aussagen hin gesichtet und ausgewertet. Wesentliche Befunde sind:

Die Grundschule – darauf hat ja auch Doris Küpper aufmerksam gemacht – versteht sich expressis verbis als "Schule des Kindes". Sie ist für ihre Schüler nicht nur Unterrichtsstätte, die auf die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet, sondern sie nimmt ihre Schüler als Kinder mit ihren je aktuellen Lebensbedingungen ernst, will für sie auch Lebens- und Erfahrungsraum sein. "Die Grundschule muss die Kreativität und Phantasie der Kinder fördern, ihrem Tätigkeits- und Bewegungsdrang entgegen kommen und ihre Fähigkeiten zum Entdecken und Gestalten entwickeln. Dem Bewegungsbedürfnis der Kinder ist in besonderer Weise Rechnung zu tragen" (MSWWF 1999, XX).

Hinter solchen Äußerungen wird ein Bild von Kindheit sichtbar, das durch Spontaneität, Offenheit, Exploration und durch Abwesenheit von sozialen Reglementierungen gekennzeichnet ist und in dem der Drang nach Bewegung eine große Rolle spielt.

Allerdings fordern die Richtlinien auch die Vermittlung gesellschaftlich grundlegender Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie betonen die Notwendigkeit, "Grundlagen für die weitere Schullaufbahn zu schaffen" (MSWWF 1999, IX). Der Lehrer wird angehalten, neben den kindgemäßen Formen der Auseinandersetzung mit Welt sukzessive auch "Formen systematischeren Lernens" (MSWWF 1999, X) einzuführen. Die Kinder sollen auch "befähigt werden, dem Anspruch der Sache gemäß und aufgabenbezogen zu lernen" (MSWWF 1999, XIII).

Solche Beschreibungen haben zweifellos Ähnlichkeiten mit dem Doppelauftrag der fachdidaktischen Rahmenvorgaben. Und es gibt weitere Parallelen. So kommt dem Begriff des Erziehenden Unterrichts auch in den Richtlinien eine tragende Bedeutung zu. Es geht um die Einheit von Erziehung und Unterricht. Unterricht soll nicht zu bloßer mechanischer Wissensvermittlung verkommen. Er soll die innere Anteilnahme des Kindes wecken und muss daher für die Kinder in sinnvollen Zusammenhängen stattfinden. Auf diese Weise wird sachorientiertes zugleich auch subjektiv sinnstiftendes Lernen, das in die Lebenswelt der Kinder eingebunden ist und die Kinder zum selbständigen Handeln befähigt.

Ein eigenes Kapitel "Lernen und Leisten" steht vor allem im Zusammenhang mit der Forderung nach systematischem Lernen. Es postuliert eindeutig: "Die Grundschule muss bei allen Kindern die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln, Leistungen zu erbringen" (MSWWF 1999, XIV). Deshalb sind auch Üben und Wiederholen wesentliche Bestandteile des Lernens in der Grundschule. Im Gegensatz zu Fähigkeiten wie Kreativität, Neugier u.ä. werden Leisten und Leistungsbereitschaft nicht ausdrücklich als typisch kindliche Merkmale deklariert. Man bezieht sich hier offensichtlich stärker auf gesellschaft-

liche Erwartungen und Ansprüche. Das Postulat der Kindgemäßheit wird damit tendentiell zurückgenommen, relativiert.

Ich fasse zusammen: Die Richtlinien sprechen sich deutlich für eine Grundschule als Kinderschule aus, die sich als Schulform mit Eigenwert primär den Schülern als Kindern verpflichtet weiß. Insofern sind unmittelbares Erfahren, Erleben, der erfüllte Augenblick wichtige Bestandteile dieser Grundschule. Es wird aber auch die Aufgabe der Vermittlung zukunftsorientierter grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten gesehen und ernst genommen.

Lehrplan Sport für die Grundschule (2000)

Im Eingangskapitel knüpft der Lehrplan ausdrücklich an die Rahmenvorgaben und an die Richtlinien an: Er verspricht eine grundschulspezifische Einlösung des Doppelauftrags, wobei er Grundschule – wie die Richtlinien – als Schule des Kindes bestimmt.

Demzufolge geht es im Grundschulsport darum, "durch kindgemäße Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote ganzheitliche Lernerfahrungen der Kinder zu sichern und deren Entwicklung nachhaltig zu fördern" (MSWWF 1999, 5).

Kinder erkunden, entdecken, gestalten ihre Welt über Bewegung. Beim Bewegen erschließen sie sich "vielfältige personale, materiale, soziale und sachbezogene Erfahrungen" (MSWWF 1999, 5). Daher muss Schulsport ihnen vielfältige Impulse für ein bewegungsfreudiges Alltagsleben geben. Die Realisierung dieser pädagogischen Aufgabe macht adäquate unterrichtsgestalterische Maßnahmen erforderlich.

Hier weicht der Lehrplan – ohne nähere Begründungen – von den Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts aus den Rahmenvorgaben ab und wartet mit eigenen Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung auf. Diese Grundsätze stehen in einem gewissen Ergänzungs- und Spannungsverhältnis zueinander, was wiederum mit den beiden Seiten des Doppelauftrags korrespondiert. Entsprechend werden sie paarweise komponiert und erläutert.

Ich greife beispielhaft ein Pärchen heraus (vgl. MSWWF 1999, 8):

- Öffnen und Anleiten:

Grundschulkinder sollen vielfältige Möglichkeiten bekommen, sich an der Auswahl von Zielen, Inhalten und Vorgehensweisen zu beteiligen. Sie sollen ihre eigenen Bewegungsbedürfnisse artikulieren können und so zu selbständigem und verantwortungsbewusstem Handeln angeleitet werden. Das hat eine Öffnung des Unterrichts zur Folge. Die Lehrkräfte sollen sich mit ihren Schülern über den Unterricht verständigen.

Der Gegenpol: "Ergebnis eines Verständigungsprozesses zwischen Kindern und Lehrkräften kann es auch sein, bestimmte Unterrichtsinhalte nicht vorrangig erfahrungsgeleitet, sondern mehr ergebnisorientiert zu erschließen" (MSWWF 1999, 8). In diesem Fall haben die Kinder einen Anspruch auf die Fachkompetenz des Lehrers, d.h. auf "Anleitung im Rahmen von eher ergebnisorientierten Methoden" (MSWWF 1999, 8).

Nebenbei: Wenn man genau liest, erkennt man deutlich die Dominanz des Öffnens. Nur wenn im Rahmen von Verständigung die Schüler den Wunsch nach Anleitung äußern, kann es zur ergebnisorientierten Form des Unterrichts kommen. Ein Eigenrecht steht dem Anleiten anscheinend nicht zu. Aber generell sollen die Grundsätze wohl als Spannungsverhältnis mit gleichberechtigten Polen ausgelegt und verstanden werden.

Die Inhalte des Grundschulsports werden in enger Anlehnung an die Rahmenvorgaben bestimmt. Man übernimmt die Inhaltsbereiche 1-9, mit grundschulspezifischer Prägung. Den Inhaltsbereich "Wissen erwerben und Sport begreifen" streicht man als eigenständige Größe, will aber nicht auf kognitive und reflexive Anteile verzichten, sondern sie als integralen Bestandteil in die Darstellung der anderen neun Inhaltsbereiche einfließen lassen. Immerhin legt diese Zuordnung eine gewisse Nachrangigkeit einer gezielt kognitiven Aufarbeitung der Bewegungshandlungen und -erfahrungen nahe, wie sie das Prinzip "Reflexion" in den Rahmenvorgaben andererseits mit Nachdruck fordert (vgl. MSWWF 1999, XLII).

Nähere Ausführungen zu den einzelnen Inhaltsbereichen erfolgen sodann in Form von Aufgabenschwerpunkten. Sie sind zweifelsohne ein zentraler Punkt des Lehrplans, was sich auch umfangmäßig niederschlägt. Diese Aufgabenschwerpunkte sind eine Mischung von inhaltlichen und intentionalen Komponenten. Sie "bieten den Lehrkräften Orientierungen dafür, unter welcher didaktischen Akzentuierung sie den jeweiligen Inhaltsbereich thematisieren können" (MSWWF 1999, 11). Anders formuliert: Mit den Aufgabenschwerpunkten will der Lehrplan unmittelbar den Zusammenhang zwischen den pädagogischen Perspektiven und den Inhaltsbereichen herstellen.

Jeder Inhaltsbereich wird in 4-6 Aufgabenschwerpunkte ausdifferenziert. Insgesamt entstehen auf diese Weise 47 Aufgabenschwerpunkte. Jedem Aufgabenschwerpunkt wiederum sind mehrere Beispiele zugeordnet, die als Umsetzungsanregungen für die Lehrer zu verstehen sind. Zur beispielhaften Erläuterung wähle ich wiederum den Inhaltsbereich "Bewegen im Wasser - Schwimmen" (vgl. MSWWF 1999, 18 ff.):

Als grundlegende Aufgabe wird formuliert, dass sich die Kinder den Bewegungsraum Wasser in allen seinen Möglichkeiten umfassend erschließen. Vielfältige Bewegungserlebnisse und Körpererfahrungen haben dabei eindeutig Vorrang vor zu frühen sportartspezifischen Anforderungen. Die offene, selbständige Auseinandersetzung mit dem Element Wasser steht im Vordergrund. Die Kinder sollen das Schwimmen primär dem Element Wasser steht im Vordergrund. Die Kinder sollen das Schwimmen primär deshalb lernen, weil sie nur dann das Element Wasser erschöpfend erfahren können. "Schwimmen-Können heißt in diesem Zusammenhang, dass sich die Kinder am Ende der Grundschulzeit möglichst angstfrei ohne Fremdhilfe in schwimmtiefem Wasser zielgerichtet fortbewegen können. Dies kann auch durch eine individuell ausgeprägte Schwimmform gewährleistet sein" (MSWWF 1999, 18).

Diese allgemeinen Ausführungen werden nun über sechs Aufgabenschwerpunkte mit zugeordneten Beispielen präzisiert. Ich nenne an dieser Stelle nur die Aufgabenschwerpunkte, erspare mir die (ohnehin austauschbaren) Beispiele. Als Aufgabenschwerpunkte gelten:

- Sich mit dem Bewegungsraum Wasser vertraut machen/das Wasser als Spielraum nutzen
- Sich im Wasser etwas trauen
- Vielfältige Sprungmöglichkeiten erfinden und nachvollziehen
- Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten unter Wasser erfinden und nachvollziehen
- Bewegungen im Wasser gestalten
- Elementare Schwimmtechniken lernen, üben und anwenden

Alle neun im Lehrplan aufgeführten Inhaltsbereiche und alle 47 ihnen zugeordneten Aufgabenschwerpunkte sind verbindlich und sollen insgesamt ca. 2/3 der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Damit ist sichergestellt, dass die Grundschulkinder sämtliche Inhaltsbereiche in Verknüpfung mit den pädagogischen Perspektiven kennen lernen.

Nicht verbindlich hingegen sind die den Aufgabenschwerpunkten zugeordneten Beispiele. Als Anregungen gedacht sind sie austauschbar, lassen der einzelnen Lehrkraft also viel Spielraum. Die verbleibenden zeitlichen Freiräume bieten der Schule darüber hinaus Gelegenheit, eigene pädagogische und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, wobei die örtlichen Besonderheiten, aber auch besondere personelle Möglichkeiten genutzt werden können.

Abschließende Wertungen

Die abschließenden Bemerkungen bitte ich als vorläufig einzustufen, die im Rahmen intensiverer und detaillierterer Recherchen näher zu überprüfen wären.

Zutreffend ist sicherlich, dass alle drei Teildokumente grundsätzlich eine gemein-

same didaktische Konzeption vertreten. Leitend ist für sie ein Schulverständnis, in dem nicht die Instruktionsaufgabe, sondern der Schüler als Person eine wichtige Bezugsgröße ist. Für die Grundschule heißt das: Hier rückt das Kind ins Zentrum didaktischer Überlegungen. Für diesen Ansatz stehen Begriffe wie offener Unterricht, Selbstbestimmung, sinnerfülltes Lernen, Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung.

Allerdings beinhaltet die gemeinsame Position auch sachbezogene Anforderungen. Die Richtlinien sprechen ja nicht zufällig die Einheit von Erziehung und Unterricht an, und die Rahmenvorgaben formulieren ausdrücklich den Doppelauftrag. Diese sachlichen Anforderungen nehmen das Kind behutsam aus der Perspektive kommender und externer Situationen in den Blick – z. B. aus der Perspektive des Sports. Für diese Seite stehen vor allem Begriffe wie Aufgabenbezug, Sachgemäßheit, systematisches Lernen, Leisten, Üben.

Auch der Lehrplan Sport berücksichtigt beide Seiten. Er legitimiert den Schulsport mit der Bedeutung von Bewegung und Leiblichkeit für die kindliche Existenz (also vom Kind und nicht vom Sport her), bezieht seine Inhalte wesentlich auf die Bewegungswelt der **Kinder**, will zugleich aber auch vielperspektivisch einführen in die Bewegungskultur von **Sport** und Spiel (Stichwort: Doppelauftrag).

Die grundsätzliche Linie im Zusammenspiel der drei Teildokumente also scheint in Ordnung. Indes sind einige Abstimmungsprobleme auf den nachfolgenden Ebenen (ähnlich wie bei den 80er Richtlinien und Lehrplänen, denen man Inkongruenz von allgemeinen Aufgaben und Sportartenausführungen vorhält) nicht zu übersehen, die m.E. mit zunehmender Konkretionsebene symptomatisch kumulieren.

- Die in den Richtlinien allen Fächern zugewiesene Aufgabe, grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für das weitere Lernen zu vermitteln, ist im
 Lehrplan Sport zumindest nicht mit Nachdruck aufgenommen.
- Die Richtlinien-Passagen zu Lernen und Leisten und zur Leistungserziehung haben im Lehrplan Sport kein Äquivalent bzw. werden dort, wo sie aufgenommen werden, in vielsagender Weise modifiziert. Ein Beispiel: In den Richtlinien heißt es zur Leistungsbeurteilung: "Grundlage der Leistungsbeurteilung sind die Anforderungen der Richtlinien und Lehrpläne. Besonders in den ersten beiden Klassen der Grundschule ist dabei auch der individuelle Lernfortschritt der Kinder zu berücksichtigen" (MSWWF 1999, XV).

Im Lehrplan Sport heißt es dagegen: "Der individuelle Lemfortschritt und die Anstrengungsbereitschaft sind in besonderer Weise zu berücksichtigen. Nur vor diesem Hintergrund sind die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten, das technische, taktische und kreativ-gestalterische Können zu bewerten" (MSWWF 1999,

- 33). Einmal also soll die individuelle Bezugsnorm auch und besonders für die ersten beiden Klassen, das andere Mal grundsätzlich und grundlegend zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden.
- Der in den Rahmenvorgaben enthaltene Inhaltsbereich "Wissen erwerben" ist (ich hatte es erwähnt) im Lehrplan Sport nunmehr integriert berücksichtigt. Sichtet man unter diesem Gesichtspunkt die Aufgabenschwerpunkte des Lehrplans, so findet man allerdings ganz selten Formulierungen, die eindeutig kognitives Lernen ansprechen.
- Die sechs pädagogischen Perspektiven sind im Lehrplan Sport wenig übersichtlich direkt in die Aufgabenschwerpunkte eingearbeitet. Bei vielen Aufgabenschwerpunkten ist es äußerst schwierig, überhaupt Perspektiven zu identifizieren. Hier stimmt die Harmonie zwischen Rahmenvorgaben und Lehrplan Sport nicht sonderlich. Ich denke, genauere Auslegungen und Auszählungen würden zudem eine ungleichgewichtige Berücksichtigung der Perspektiven zu Tage fördern. Mein eigener Versuch einer Zuordnung (immerhin von zwei Fachkollegen gegengelesen und im Grundsatz bestätigt) kommt zu folgendem Ergebnis: Die Perspektiven A und B (Wahrnehmungsfähigkeit verbessem, Bewegungserfahrungen erweitern sowie Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten) binden nahezu 2/3 der Aufgabenschwerpunkte an sich. Die restlichen Aufgabenschwerpunkte verteilen sich in etwa gleichmäßig auf die restlichen Perspektiven, wobei jedoch nochmals eine leichte Vernachlässigung der Perspektiven D und F (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen sowie Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln) zu konstatieren ist.

Die aufgezählten Tendenzen und Defizite schwächen allesamt die **sachbezogen-unterrichtliche** Seite des Schulsports. Ihre Ansammlung scheint daher nicht zufällig, sondern eher Programm. Entgegen der grundsätzlichen Aussprache für den Doppelauftrag auch des Grundschulsports – so meine These - legt der Lehrplan Sport unterhalb dieser allgemeinen Bekenner-Ebene einen Schulsport mit Schlagseite nahe. Die umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder soll offensichtlich unter weitgehendem Verzicht auf die Erschließung der vorhandenen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur passieren.

Ich greife zur Stützung der These noch einmal auf das Beispiel "Bewegen im Wasser – Schwimmen" zurück (vgl. MSWWF 1999, 19 f.). Sprechend sind hier z.B. die von den Kindern erwarteten Aktivitäten. Die Kinder sollen:

- erfinden, erproben, spielen, erfahren, wahrnehmen, nachvollziehen, erleben, wagen, selbst herstellen, entwickeln

- nur ein Aufgabenschwerpunkt verlangt von ihnen lernen, erarbeiten, üben. Analog sieht es bei den aufgeführten Bewegungsformen und Aktivitäten aus:
- Die Mehrzahl existiert nur als Potential, sie wird von kreativen Kindern als Möglichkeit des Bewegens ins und im Wasser erst geschaffen.
- D.h. kulturell bereits geformte und von den Kindern zu erschließende Bewegungen sind rar, tauchen sporadisch, z.B. als "Grobform einer Schwimmtechnik" oder als "elementare Schwimmtechniken" auf. D.h. wiederum: Die sportnahen Inhalte, die gemäß der Konstruktion der Inhaltsbereiche jeweils nach dem Gedankenstrich angesiedelt sind, werden hier nahezu ignoriert. Der Lehrplan Sport erweist sich in diesem Punkt geradewegs als Gegenpol zu den 80er Richtlinien und Lehrplänen, wo schon in der Grundschule nahezu das gesamte Bewegungskulturgut Schwimmen Thema des Lernens war.

Man müsste überprüfen, ob die für den Inhaltsbereich "Bewegen im Wasser – Schwimmen" feststellbaren Einseitigkeiten auch bei den anderen Bewegungsfeldern zu erkennen sind.

Der Lehrplan Sport liebäugelt m.E. auf der Ebene der Aufgabenschwerpunkte mit einem Schulsport, in dem viel erfunden, probiert und erfahren, aber wenig gelernt und geübt wird, der stark an der Gegenwart der Kinder, aber weniger an deren Zukunft orientiert ist. Ein zukunftsorientiertes, soziale Erwartungshaltungen mit bedenkendes und auch auf die Sekundarstufe I gerichtetes Lernen der Bewegungskultur des Sports drängt sich zumindest nicht auf.

Aber auch der andere Teil des Doppelauftrags, die Entwicklungsförderung des Kindes, leidet unter der skizzierten Schlagseite. Dazu muss ich kurz den Kindheitsbegriff ansprechen. Der Lehrplan Sport (und hier wird er allerdings von den immerhin schon über 15 Jahre alten Richtlinien gestützt, die nicht zuletzt deshalb überarbeitet werden müssten), der Lehrplan Sport also operiert mit einem Kind-Bild, dem vor allem spontanes, freies, entdeckendes Bewegungsleben zugeschrieben wird, das sich an elementaren Bewegungen erfreut und gerade darin Genuss findet. Kulturell bereits geformte, also z.B. sportliche Bewegungen hingegen werden als fremdbestimmt und nicht kindgemäß abgelehnt.

Dieses Kind-Verständnis jedoch ist antiquiert und von der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ziemlich eindeutig widerlegt, zumindest relativiert. Der kritischen Ablehnung einer scheinbar verfrühten Versportung heutiger Kinder steht die wachsende Zahl von Kindern gegenüber, die sich dem Sport zuwendet (ein aktueller Kindersurvey belegt bei den 8 – 13-jährigen Kindern Zahlen von über 60%; vgl. Zinnecker/Silbereisen 1996) - und das freiwillig und hoch motiviert, also durchaus gegenwartsund genussorientiert. Die Kinder nämlich schätzen ihren Sport, haben seine Bedeutung

für ihre Identitätsbildung, für Statusgewinn, für soziale Integration und Kontakte längst erkannt. Sie ziehen - das haben Befragungen ergeben – deshalb z.B. modern ausgestattete Sportstätten den pädagogisch-romantisierend konstruierten Kinder-Bewegungsräumen eindeutig vor (vgl. Hengst 1999).

Was heißt das für eine didaktische Konzeption von Grundschulsport? Sie darf den Sport nicht pauschal kritisieren und verdammen, sondern sollte die positiven Potentiale des gesellschaftlichen Sports nutzen, der im Alltagsleben vieler heutiger Kinder bereits eine wesentliche Rolle spielt. Grundschulsport sollte den Kindern deshalb auch eine reflektierte Teilnahme am Sport ermöglichen und vor allem auch jenen Kindern den Zugang zum Sport bereiten, die aufgrund sozialer Selektion bislang zurückstehen mussten. Hier hat der Grundschulsport also soziale Kompensationsaufgaben wahrzunehmen (ein Aspekt, der in den allgemeinen Passagen des Lehrplans Sport übrigens angesprochen, in den Aufgabenschwerpunkten jedoch nicht weiter konkretisiert ist).

Die normativen Vorstellungen von kindlicher Entwicklung und Fehlentwicklung sind also zu aktualisieren, und die Polarisierung zwischen einem kindgemäßen und einem sportorientierten Grundschulsport ist aufzuheben.

Das ist - wie ich meine - dem Lehrplan Sport nicht voll gelungen, obwohl diese Aufgabe im Doppelauftrag der Rahmenvorgaben sowie durch die in den allgemeinen Richtlinien geforderte Einheit von Unterricht und Erziehung angelegt ist. Im Bestreben, die Eigenständigkeit der Grundschule als Schule des Kindes gegenüber dem mächtigen Sport zu sichern, übersieht der Lehrplan Sport zuweilen (und d.h. insbesondere auf der Sport zu sichern, übersieht der Lehrplan Sport zuweilen (und d.h. insbesondere auf der Ebene der Aufgabenschwerpunkte), dass dieser Sport mittlerweile selbst liebgewonnener Bestandteil heutigen Kinderlebens ist. Dieser Sehfehler aber gefährdet schließlich die Einlösung Erziehenden Schulsports: Erziehend ist der Schulsport ja gerade dadurch und dann, wenn er die Lebenswelt der Kinder ernst nimmt und auf diese Weise sachorientiertes und subjektiv sinnerfülltes Lernen vereint.

Eine eventuell-zukünftige Weiterentwicklung des Lehrplan Sport sollte daher gerade an diesem Punkt noch einmal (selbst-)kritisch nachdenken.

Literatur

GESSMANN, R (2000).: Vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept. In: LSW (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Soest 56-85.

HENGST, H. (1999): Objekte zu Subjekten? Zum Wandel von Kindheitsbildern und Kinderwelten. In: KLEINE, W./ SCHULZ, N. (Hrsg.): Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit? St. Augustin, 10-37.

KM NRW (Hrsg.) (1980): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Band I-V. Köln.

KURZ, D. (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: LSW (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Soest, 9-55.

KÜPPER, D. (1995): Die Richtlinien und Lehrpläne für den Sport an den Schulen im Land Nordrhein-Westfalen im Spiegel ausgewählter pädagogischer Leitideen schulformspezifischer Richtlinien und Lehrpläne. In: SCHALLER, H.J./ PACHE, D. (Hrsg.): Sport als Bildungschance und Lebensform. Schorndorf, 79-88.

KÜPPER, D. (2000): Aktuelle Perspektiven der Lehrplanentwicklung für die Grundschule – dargestellt am Beispiel der Lehrplanrevision für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. In: KÖPPE, G./ ELFLEIN, P. (Hrsg.): Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Hamburg, 103-110.

MSWWF (Hrsg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport. Frechen.

STIBBE, G. (2000): Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Schulsport. Zur curricularen Neubesinnung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. In: sportunterricht 49, 212-219.

ZINNECKER, J./ SILBEREISEN, R. (1996): Kindheit in Deutschland. Weinheim.

Sport- und Bewegungsunterricht - Lernwege und Zwischenziele für den Primarunterricht

Chris Mooij, Institut für Curriculumentwicklung Enschede, Niederlande

Im Jahre 1998 starteten KVLO (Königlicher Niederländischer Verband für Lehrkräfte Leibeserziehung) und SLO (Niederländisches Institut für Lehrplanentwicklung) ein Projekt mit dem Ziel, Lernwege und Zwischenziele für die verschiedenen Altersgruppen im Primarunterricht zu entwickeln. Der erste Teil dieses Projektes ist inzwischen abgeschlossen.

Die folgenden Punkte werden beschrieben:

- 1. Zielsetzungen des Projektes:
 - Eine Antwort auf die Fragen:
 - Was wollen wir den Kindern von 4-12 Jahren beibringen?
 - Welches Qualitätsniveau streben wir dabei an?
- 2. Kurze Darstellung der Situation in den Niederlanden (vor allem Problembereiche)
- 3. Die Entwicklung von Lernwegen und Zwischenzielen für verschiedene Altersgruppen
- 4. Einige Beispiele für Zwischenziele
- 5. Weitere Entwicklungen (CD-ROM usw.)

Die Zielsetzungen des Projekts

Zunächst möchte ich kurz auf Fragen der Qualität und der Qualitätskontrolle des Unterrichts im Bewegungsunterricht eingehen.

Seit 1993 sind in den Niederlanden Kernziele vorgeschrieben. Diese Kernziele sind eine allgemeine Umschreibung des für Schulen vorgeschriebenen Unterrichtsangebotes.

Die Kernziele geben jedoch wenig Anhaltspunkte, um die Tauglichkeit des Bewegungsunterrichts zu messen. Dazu sind konkretere Zielsetzungsformulierungen nötig, die für die verschiedenen Altersgruppen ausgearbeitet werden müssen.

Außerdem steht auch immer noch die Legitimationsfrage des Faches Bewegungsunterricht zur Diskussion. Mit Fragen: Wozu dient dieses Fach? Und was wollen wir den Kindern beibringen?

Vor allem in Diskussionen über die Einführung von mehr Fachunterricht ist es wichtig, dass die Fachwelt aus einem eindeutigen Identitätsbewusstsein heraus sprechen kann. Damit auch denen, die keine Fachexperten sind, wie zum Beispiel Politikern, deutlich gemacht werden kann, wofür dieses Fach steht. Es war zum Beispiel interessant zu sehen, wie begeistert Politiker und Politikerinnen während der letzten Olympischen Spiele auf die Erfolge der niederländischen Schwimmer und Schwimmerinnen reagierten, während gleichzeitig das Schulschwimmen aus dem Unterrichtsprogramm des Primarunterrichts verschwindet. Hier gibt es deswegen noch viel Arbeit.

Bei der Entwicklung von Zwischenzielen für den Bewegungsunterricht unterhielten wir Kontakte zu zwei anderen Projekten, die in den Niederlanden zur gleichen Zeit liefen, und zwar für die Fächer Rechnen/Mathematik und Niederländische Sprache (wichtige Fächer, hinter denen die Fachwelt Leibeserziehung natürlich nicht zurückbleiben wollte). Wir haben auch Erfahrungen im Ausland und Diskussionen unter anderem in Belgien sowie auch die Entwicklung von Zwischenzielen in England in unsere Arbeit mit einbezogen:

- Zentrale Zielsetzungen des Projektes und ihre Veröffentlichung
- Die anzustrebende Qualität im Bewegungsunterricht konkret umschreiben
- Die Identität des Fachgebietes im Primarunterricht klar und deutlich charakterisieren
- und zwar so, dass davon verschiedene Instrumente zur Beeinflussung von Qualität abgeleitet werden können (unter anderem ein System zur Registrierung individueller Schülerentwicklung aber auch ein inhaltliches System in den Lehrerausbildungsprogrammen).

Das Basisdokument Bewegungsunterricht soll die Unterrichtspraxis jedoch nicht direkt steuern. Es hat eher eine intermediäre Funktion, u.a. um die Diskussion über die Qualität des Primarunterrichts zu stimulieren und zu steuern. Es werden keine fix und fertigen Unterrichtsbeispiele beschrieben, sondern:

- Ausgangspunkte innerhalb des Faches,
- Zwischenziele für verschiedene Altersgruppen,
- Planungsaspekte und -überlegungen,
- einige Testbeispiele
- und eine Liste mit benötigter Sportausstattung und benötigten Materialien für Bewegungsunterricht gegeben.

Das Basisdokument hat eine bildgebende Funktion und ist in erster Linie bestimmt für: Lehrerausbildungen, (Netzwerke von) Fachlehrkräften, Personen/Instanzen auf dem Gebiet der Unterrichtspolitik.

2. Bewegungsunterricht im niederländischen Primarunterricht (4 bis 12jährige)

Wie ist die Situation in den Niederlanden?

- Bewegungsunterricht ist eines der Fach- und Bildungsgebiete neben den Fächern Niederländisch, Englisch (nur für die älteren Schüler und Schülerinnen), Rechnen/Mathematik, den Sozialfächern/Sachkunde (unter anderem Geographie und Geschichte) und Kunst.
- Unterrichtszeit für Bewegungsunterricht: Für 4 bis 6jährige durchschnittlich 5 Stunden in der Woche. Für 6 bis 12jährige zwei Stunden in der Woche. Dazu kommt noch Zeit, draußen zu spielen.
- Es gibt Gymnastiksäle mit Richtlinien für deren Einrichtung: Gymnastiksäle für 6 bis 12jährige und kleinere Gymnastiksäle für 4 bis 6jährige (Standardmaß 8 bis 10 m).

Eines der schwierigsten Probleme ist die stark wechselnde Qualität der

Es gibt Lehrkräfte mit allgemeiner Ausbildung, die alle Schulfächer geben, so auch Bewegungsunterricht für die eigene Schülergruppe.

In 40 bis 50% der Schulen gibt es spezielle Fachlehrkräfte für Bewegungsunterricht. Diese arbeiten vor allem in den großen Städten in den Niederlanden. Auf dem Lande ist das viel weniger der Fall. Diese Spezialisten unterrichten vor allem die älteren Gruppen. Daher haben sie eine weniger umfangreiche Anstellung und unterrichten an bis zu fünf oder sechs verschiedenen Schulen in der Woche.

Die Lehrkräfte mit allgemeiner Ausbildung – die Generalisten – hatten eine vierjährige Ausbildung an einem der Lehrerausbildungsinstitute (PABO), wo im Allgemeinen nur wenig über Bewegungsunterricht gelehrt wird.

Es gibt jedoch eine positive Entwicklung. Ab August diesen Jahres (2001) werden Studenten an den Lehrerausbildungsinstituten (PABO) nur noch für den Unterricht der 4 bis 6jährigen Schüler und Schülerinnen ausgebildet. Es wird eine neue Ausbildung geben für diese Studenten, in der sie sich spezialisieren können und danach auch 6 bis 12jährige unterrichten können. Spezialisten, die eine vierjährige Ausbildung an den Akademien für Leibeserziehung (ALOs) erhalten haben, stehen natürlich auch in Zukunft zur Verfügung für den gesamten Bereich der 4 bis 12jährigen.

Die Vorschläge, die im Basisdokument gemacht werden, werden vor allem in der neuen Ausbildung und von den oben genannten Akademien (ALOs) benutzt.

3. Die Entwicklung von Lernwegen und Zwischenzielen für verschiedene Altersgruppen

Die Entwicklung von Lernwegen

Für den Lernprozess im Unterricht ist es sehr wichtig, einen deutlich strukturierten Überblick über das Unterrichtsangebot und die zu erreichenden Zielsetzungen zu haben. Ein solcher Überblick kann zustande kommen durch eine Übersicht von möglichen Lernwegen und zu erstrebenden (Zwischen)lernzielen in Bezug auf vergleichbare (oder anverwandte) Lernsituationen. Auf der Basis des Fachkonzeptes (geschrieben von unserem Verbandspräsidenten Oene Loopstra), und auch durch häufige Diskussion mit vielen Fachkolleginnen und Kollegen (Ausbildungskollegen und Spezialisten, die im Primarunterricht arbeiten) sind die Lernwege ausgearbeitet worden. Die verschiedenen Lernwege bieten zusammen eine Übersicht über das Lernen der 4 bis 12jährigen Kinder im Bewegungsunterricht der Primarstufe.

Übersicht Lernwege und Bewegungsthemen

Lernweg	Bewegungsthema
Balancieren	Balancieren
	Reiten
	Gleiten
	Akrobatik
Klettern	Klimmen
	Klettern
Schwingen	Schaukeln
	Hängend schwingen
	Stützend schwingen
Kopfrolle	Kopfrolle
Springen	Freie Sprünge
	Stützsprünge (einschließlich Rollen)
	Laufsprung
	Seilspringen (rope-skipping)

Weit- und Hochsprung

Um die Wette laufen (Stafettenspiele) Um die Wette laufen

Zielen (Targetspiele) Zielen

Wurfspiele

Werfen und fangen Jonglieren

Solo spielen

Retournieren

Torwartspiele Zielspiele

Rondospiele

Angepasste Sportspiele

Antippspiele **Antippspiele**

Abwurfspiele

Laufspiele (z.B. Baseballspiele)

Sich balgen (Selbstverteidigungsspiele)

Sich balgen Sich zum Tempo der Musik bewegen Sich zur Musik bewegen

Sich nach der Form der Musik bewegen

Zur Musik tanzen

Im Basisdokument werden 12 verschiedene Lernwege beschrieben: balancieren, klettern, schwingen, Kopfrolle, springen, um die Wette laufen, zielen, jonglieren, Zielspiele, Antippspiele, sich balgen, sich zur Musik bewegen.

Die Lernwege sind um die Bewegungsthemen herum geordnet. Innerhalb dieser Themen werden gleichartige Bewegungsprobleme behandelt.

Bewegungsthemen

Die meisten Lernwege enthalten verschiedene Bewegungsthemen: so werden innerhalb des Lernweges springen fünf Bewegungsthemen genauer unterschieden, nämlich Freisprung, Stützsprung, Laufsprung, Seilspringen, Weitsprung und Hochsprung. Und innerhalb des Lernweges balancieren werden zum Beispiel die Bewegungsthemen über eine schmale Fläche laufen (balancieren), reiten, gleiten und Akrobatik unterschieden. Für jedes Bewegungsthema wurde ein zentrales Bewegungsproblem formuliert. Durch die Wahl eines Ordnungsprinzipes, das die Bewegungsproblematik beim Lernen in den Mittelpunkt stellt, haben wir eine auch für Kinder bedeutungsvolle Ordnung von Lernaktivitäten angestrebt.

Auch die sogenannten Kleinen Spiele, wie zum Beispiel die Antippspiele, wurden in den Lehrplan aufgenommen.

Die Zwischenziele

Für eine Reihe von Kernaktivitäten werden für vier (Alters)gruppen Zwischenziele ausgearbeitet, und zwar für die Schülergruppen mit 1/2, 3/4, 5/6 und 7/8 Schülern.

Beim Entwicklungsprozess hat die Arbeitsgruppe realisiert, dass die Formulierung konkreter Zwischenziele auch viele negative Effekte auf den Unterricht der Kinder haben kann.

Einige dieser negativen Effekte sind zum Beispiel:

- -Einengung des Unterrichts auf ein zu beschränktes Angebot
- -zu sehr auf den Klassendurchschnitt gerichtet
- -zuwenig Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den Schülern
- -keine Berücksichtigung der Differenzierungsmöglichkeiten

Kurz gesagt: Sie stehen im Widerspruch zu dem, was wir in den Niederlanden, adaptiven Unterricht' (individuellen Unterricht) nennen.

Wir haben aber versucht, diese Probleme durch verschiedene Niveaustufen innerhalb der Lernwege einzuschränken. Damit geben wir die 'Bandbreite' an, in der die Schülerinnen und Schüler diese Ziele realisieren können:

- Niveau 0 = Niveau, auf dem zusätzliche Angebote nötig sind (zum Beispiel remedial teaching im motorischen Bereich)
- Niveau 1 = Minimumniveau, erreichbar f
 ür 90%
- Niveau 2 = (mittleres) Niveau, erreichbar f
 ür 50%
- Niveau 3 = (höheres) Niveau, erreichbar für 20% der Schülerinnen und Schüler.

Das 0-Niveau, bei dem zusätzliche Unterrichtsangebote gefragt sind, enthält Formulierungen wie: ,kann (noch) nicht....

Im Basisdokument sind auch sogenannte Regulierungsziele formuliert. Es geht um Zielsetzungen, die sich auf das Arrangement (Helfen beim Einrichten), die Regelungen (Regeln, Gruppeneinteilung und Aufgaben vereinbaren) und die Reflexion (zum Beispiel Beurteilen) beziehen.

4. Einige Beispiele von Zwischenzielen

Beispiel Balancieren für 4 bis 6jährige

Kernaktivität

Über eine gerade Balancierfläche gehen

Niveau	Ausführung
0	Kann nicht ohne Hilfe über die Balancierfläche gehen
1	Geht ohne Hilfe über die Balancierfläche
2	Balanciert laufend ('Fuß über Fuß') über die Balancierfläche
3	Macht in der Mitte kehrt und läuft zurück
١٥	Macrit with the second

Regulierungsziele

- Hält sich an Verabredungen über den Gebrauch des Geräts: wartet bis Bank oder
 Balken zum Gebrauch frei ist
- Hilft anderen beim Balancieren

Beispiel Balancieren für 8 bis 10jährige

Kernaktivität

Über eine halbwegs instabile Balancierfläche gehen

Niveau	Ausführung
0	Kann nicht ohne Hilfe vorwärts über die Balancierfläche laufen
1	Geht ohne Hilfe vorwärts über die Balancierfläche
2	Geht in regelmäßigem Tempo ohne Gleichgewichtsstörungen vorwärts über die
	Palancierfläche
3	Geht in regelmäßigem Tempo ohne Gleichgewichtsstörungen vorwärts und
	rückwärts über die Balancierfläche

Regulierungsziele

- -Hilft beim Bereitstellen, wieder Aufbauen, Verändern oder Erweitern der Balancierarrangements
- -Hilft anderen beim Balancieren über die hohe Balancierfläche
- -Gibt anderen Hinweise zur richtigen Ausführung der Übung

5. Weitere Entwicklungen

Im August 2001 ist die CD-ROM mit Filmbildern der Zwischenziele und des Systems zur Registrierung von Schülerfortschritten fertig. Weiterhin haben wir Pläne, um vor allem für die Ausbildungen, ein Praxisbuch zu entwickeln, mit dem Studenten in der Lehrerausbildung didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben können, welches sie bei der Vorbereitung von Unterrichtsstunden während des Praktikums unterstützt.

Literatur

MOOIJ,C./BERKEL,M.van/HAZELEBACH,C./HOUDIJK,G./LOOPSTRA,O./ STEERNEMAN, L. (1999): Basisdocument bewegingsonderwijs. Zeist: Jan Luiting Fonds.

STEERNEMAN, L. (1999): Basisdocument bewegingsonderwijs. Zeist: Jan Luiting Fonds.

NICL (1999): Overzicht leermiddelen lichamelijke opvoeding. Enschede: SLO/NICL.

SLO (1998): Herziene kerndoelen basisonderwijs. Enschede: SLO.

Evaluation der Schulsportsysteme für die Grundschule in die Niederlanden und in Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Willy Laporte, Universiteit Gent, Belgien

Einführung

Fast in allen europäischen Staaten hat es in den letzten Jahren Unterrichtsreformen gegeben. Das gilt auch für das Schulfach Leibeserziehung oder wie es seit den 1970er Jahren bis heute in Deutschland heißt: Schulsport bzw. Sportunterricht.

Die Veränderungen im Schulsport sind im Allgemeinen auf drei Punkte zurückzuführen:

- 1. Zunahme einer pädagogischen Komponente
- 2. Verbreiterung des motorischen Aktivitätsfeldes vom Leistungssport zu einem vielseitigen Bewegen
- 3. Steigendes Interesse an einem gesundheitsorientierten Bewegen.

Nach England und Wales, Spanien, Schottland, Frankreich, den Niederlanden und Flandern wird jetzt auch in Nordrhein-Westfalen und in anderen deutschen Bundesländern diese Phase der Veränderung sichtbar (vgl. Köppe/ Elflein, 2000).

Eigentlich ist ein evaluativer Vergleich wie dieser hier sehr lehrsam. In Zeiten, in denen es fast keine Grenzen mehr gibt und wo alle Informationen sehr zugänglich sind, ist es nicht mehr denkbar, dass man den Schulunterricht umgestaltet, ohne dass man bei seinem Nachbarn in Europa einmal schaut, wie der es macht.

Als Mitverantwortlicher bei der flämischen Reform der Leibeserziehung an Schulen (Laporte, 1999) bin ich sehr interessiert, wie das Fach Schulsport in Nordrhein-Westfalen sich geändert hat. Über das, was in den Niederlanden geschieht, sind wir wegen der guten Beziehungen und der gemeinsamen Sprache schon länger informiert.

Die Evaluation der beiden Schulsportsysteme für die Grundschule in den Niederlanden und im Bundesland Nordrhein-Westfalen kann hier nur über die theoretischen Grundlagen der Lehrplanwerke und ihrer Text-Dokumente gemacht werden.

In einer nächsten Phase könnte es interessant sein, auch die tatsächliche Schulsportpraxis (Unterrichtsgestaltung in den Schulen) mit in eine empirische Evaluation einzubeziehen.

1. Theoretischer Rahmen

1.1. Was ist Evaluation?

Metzler / Tjeerdsma (1998, 470) unterscheiden bei dem Begriff der Evaluation zwischen "review", das Sachverhalte nur beschreibt, und "assessment", das Sachverhalte auswertet, damit man Entscheidungen treffen kann. Sie definieren Evaluation als "a global description of the worth of a program or a summary description of program quality".

Das bedeutet, dass die Organisatoren dieses Symposiums von mir erwarten, dass ich mich über die Qualität der beiden theoretischen Grundlagen der Schulsportkonzepte äußern soll, jedoch nicht mit der Zielsetzung, dass etwas an dem einen oder anderen Konzept verändert werden sollte. Es geht um einen wissenschaftlichen Vergleich beider Konzepte. Das ist einerseits eine schwierige und delikate Aufgabe, die nicht einfach zu lösen ist, aber andererseits auch eine interessante Herausforderung.

Zunächst möchte ich darlegen, was in einem (Schulsport-) System evaluiert werden kann, und welche Kriterien wir dazu benutzen können.

1.2. Was gehört zu dem System, das wir besprechen wollen, und was soll evaluiert werden ?

Folgende fünf Komponenten eines Systems könnten wir in Anspruch nehmen:

- 1. Politisch/Gesellschaftliche Ansätze
- 2. Curriculare Ansätze Fachkonzept, Ausgangspunkte, Entwicklungslinien, philosophischer Hintergrund
 - Ziele des Sportunterrichts
 - Zu erwerbende Kompetenzen durch die Schüler
 - Aktivitäts- oder Bewegungsgebiete: Sport, Tanz, Fitness...
- 3. Realisierungsebene: Sportlehrerausbildung, Weiterbildung, Schule
- 4. Evaluation (Beurteilung): Werden Schüler, Lehrer und der Schullehrplan evaluiert?
- 5. Strukturelle Ansätze: Schulautonomie, Fachgruppen.

Alle diese verschiedenen und möglichen strukturellen Ansätze können und werden wir hier nicht besprechen.

1.3. Mögliche Evaluationskriterien

- 1. Entwicklungsorientierung: Geht das Konzept von der Entwicklung des Kindes und der Jugendlichen aus?
- 2. Wissenschaftliche Verantwortung: Hat man den aktuellen wissenschaftlichen Befunden Rechnung getragen?
- 3. Gesellschaftliche Nützlichkeit : Sind die erwarteten Kompetenzen in der Gesellschaft brauchbar?
- 4. Realisierungsmöglichkeit: Sind die Ziele realisierbar?
- 5. Evaluierungsmöglichkeit: Können die Ziele oder Kompetenzen evaluiert werden?
- 6. Deutlichkeit und Konsistenz: Ist das ganze System deutlich zu erfassen, und gibt es einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Komponenten?

2 . Politisch / Gesellschaftliche Ansätze

2.1. Benennung des Faches

In den Niederlanden ist die offizielle Benennung des Faches Lichamelijke opvoeding. Obwohl dieser Name nicht den neuen Auffassungen des Faches Rechnung trägt, hat es den Vorteil der Stabilität und der internationalen Anerkennung. Physical education wird weltweit als Namen unseres Faches genutzt, und so heißt es auch in der niederländischen Sprache.

In den niederländischen Texten wird oft der Begriff bewegingsonderwijs (Bewegungsunterricht) gebraucht, womit die Niederländer zeigen wollen, dass Bewegen in unserem Fach die eigentliche Hauptsache ist.

In NRW ist der Begriff *Sport* die offizielle Bezeichnung des Faches, obwohl öfter auch die Formulierung *Bewegung, Spiel und Sport* vorkommt, sowohl in amtlichen Dokumenten wie in der Fachliteratur (vgl. Köppe & Elflein, 2000; MSWWF,1999, 35). Jedoch taucht auch der Name *Leibeserziehung* in NRW auf (vgl. Kurz, 1999).

In Europa wird, neben Deutschland, nur in den skandinavischen Staaten idrot (Sport) benutzt und in Frankreich education physique et sport. In den elf übrigen Staaten ist Physical Education die offizielle Benennung.

Wir müssen uns fragen, ob es nicht besser wäre, eine weltweit gleiche Benennung des Faches anzustreben. Das Fach wäre erstens besser erkennbar und zweitens frei von politischen Einflüssen und außerschulischen Lobbyisten.

2.2. Schule als Erziehungs- und Bildungsanstalt

In NRW ist es ganz deutlich, dass das Fach Sport ein wesentlicher Teil der Schule ist und dass die allgemeinen Richtlinien für eine Schulstufe oder Schulform eine gemeinsame Orientierung bieten für alle Fächer und somit auch für Sport (vgl. Küpper, 2000).

Der pädagogische Auftrag: Bildung und Erziehung, erziehender Unterricht und Schule als Lebens - und Erfahrungsraum zeigen eine deutlich pädagogische Orientierung.

Auch die Beachtung von Entwicklungsproblemen bei Kindern und Jugendlichen verweisen auf eine deutliche pädagogische Zielsetzung.

2.3. Sport in der Gesellschaft

Sowohl in den Niederlanden als in NRW ist Sport in der Gesellschaft ein wichtiger Ausgangspunkt. In den Niederlanden wird Sportpartizipation in der Gesellschaft als wichtigste Legitimierung des Faches gesehen (vgl. Stegeman, 1999, 112; Mooij, 1999, 12). Unter Partizipation wird dann Sport fürs Leben verstanden, der am häufigsten im Sportverein stattfindet. Der Schulsport und eine bewegungsfreundliche Schule müssen darauf vorbereiten.

3. Curriculare Ansätze

3.1. Relation Schule - Schulsport

In NRW sind die Aufgaben der Schule auch Aufgaben des Schulsports, der Doppelauftrag: Unterrichten und Erziehen. Der Schulsport hat deshalb deutlich pädagogische Perspektiven.

Sowohl in NRW als in den Niederlanden ist der Schulsport ein Partner bei der Realisierung von überfachlichen Aufgaben.

3.2. Auftrag des Schulsports

In den Niederlanden ist die Einführung der Schüler(innen) in die Bewegungskultur Hauptauftrag. Es geht hier um Bewegungssituationen, um ein Bewegungsrepertoire mit Werten, Grenzen, Einsichten und Attitüden. Gesundheitsaspekte werden mit dem Sporttreiben verbunden.

Obwohl ein Erziehungsauftrag nicht explizit genannt wird, sind bewegungsgebundene Erziehungsziele implizit vorhanden in den Werten, Grenzen und Attitüden. In NRW wird der Doppelauftrag "Entwicklungsförderung" und "Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur" betont. Hiermit sollen der erziehende Sportunterricht und die pädagogischen Perpektiven realisiert werden.

3.3. Kompetenzen und Inhalte

In NRW werden allgemeine Kompetenzen akzentuiert: Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahrung, sich körperlich ausdrücken, gestalten, wagen und verantworten, Leistung erfahren, verstehen, einschätzen, kooperieren, Gesundheit fördern.

In den Niederlanden werden die Kompetenzen als "Kernziele" formuliert, die eng mit Aktivitätsgebieten verbunden sind: Turnen, Leichtatletik, Spiel und Bewegen zur Musik. Von den 7 komplexen Kernzielen ist (nur) eine attitüdenorientiert : Zusammenarbeit und eigenes Können einschätzen.

In den Niederlanden fehlt Schwimmen als Kompetenz und als Aktivitätsgebiet, was verwunderlich ist für eine Nation, die immer mit dem Wasser beschäftigt gewesen ist und noch ist, und die hervorragende Schwimmer im Leistungssport herausgebracht hat.

In NRW gibt es für die Grundschule 10 Inhaltsbereiche, wovon 9 motorisch sind und 1 kognitiv orientiert ist, der aber in diese 9 motorischen Bereiche integriert ist. Diese Inhaltsbereiche werden zu Aufgabenschwerpunkten (Kompetenzen) ausgearbeitet, die dann weiter durch konkrete Beispiele erklärt werden.

Die Inhaltsbereiche in NRW können verglichen werden mit den niederländischen Kerndoelen (Kernziele) und leerlijnen (Lemlinien). Aber was ist an diesen Inhaltsbereichen verbindlich? Welche Ziele müssen realisiert werden bis zu welchem

Niveau? Brauchen Kinder nur zu erfahren, ohne Leistungsziele zu erreichen? Wie werden die pädagogischen Ausgangspunkte im Fach Sport realisiert?

Diese Anmerkung gilt auch für soziale Attitüden und für gesundheitsfördernde Inhalte. Für die Beantwortung dieser Fragen finden sich im niederländischen Lehrplan Anhaltspunkte bzw. werden bestimmte Vorgaben genannt.

3.4.Schulleben

In beiden Systemen ist die sportliche Betätigung in der Schule auch außerhalb des normalen Unterrichts für Kinder und Jugendliche sehr wichtig. In NRW spricht man, im Rahmen des unterrichtlichen Schulsports, von verbindlichem Sportunterricht, von zusätzlichem (Wahlpflicht-) Unterricht und von Sportförderunterricht. Daneben gibt es den außerunterrichtlichen Schulsport mit Pausensport, Schulsportgemeinschaften, Schulsportfesten, Wettkämpfen, besonderen Schulsporttagen und Fahrten.

In dem niederländischen Grundschullehrplan werden diese Aktivitäten in einer Bewegungsfreundlichen Schulumgebung untergebracht, worunter auch eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Vereinen verstanden wird.

Hier sind beide Systeme konsequent und streben beide nach Zielen der gesellschaftlichen Integration des Schulsports.

4. Realisierungsebene

Die Realisierungsebene in den Niederlanden ist strukturell sehr gut ausgearbeitet (vgl. Mooij 1999). Von den Kemzielen (kerndoelen) aus werden 12 lemlinien gezogen mit Zwischenzielen, Keminhalten und Kemaktivitäten der Schüler mit den dazu benötigten organisatorischen Hilfen und Richtlinien.

Das pädagogische Klima wird realisiert durch Regulierungsziele. Damit werden die Bewegungsziele theoretisch von den pädagogischen Zielen unterschieden, jedoch für den praktischen Unterricht integriert und für die verschiedenen Bewegungssituationen realisiert. Ob ein pädagogisches Klima genügt, um pädagogische Ziele zu realisieren, mag fraglich sein.

Im Grundschullehrplan NRW werden solche Grundsätze für die Unterrichtsgestaltung einfach vorausgesetzt. Diese Richtlinien sind eher methodische Richtlinien für Lehrer (individualisieren, integrieren, problemorientiert unterrichten, fachübergreifende Lern-chancen eröffnen) und Schüler (üben, anwenden, erfahren) zur Realisierung der

angestrebten Kompetenzen; konkrete Realisierungsbeispiele oder Unterrichtshilfen mit Zwischenstufen, wie im niederländischen Lehrplan, stellen sie aber nicht dar.

5. Beurteilung - Evaluation

Im NRW-Lehrplan 2000 spricht man von Leistungsbeurteilung, womit nicht allein Lernfortschritt sondern auch Anstrengungsbereitschaft und soziale Kompetenzen evaluiert werden. Der Evaluierungsabschnitt scheint ganz offen zu bleiben für die Interpretation durch den Lehrer, Evaluationsmaßnahmen fehlen.

In dem niederländischen Lehrplandokument geht man davon aus, dass Ziele realisiert werden müssen, und deshalb ist ein Evaluationssystem notwendig. Dieses System ist gut ausgeprägt und mit konkreten Beispielen von Observierungsmerkmalen, wobei nicht nur der Lehrer, sondern auch die Schüler observieren und bewerten (vgl. Mooij,1999,145-149).

Es war nicht möglich, in den vorliegenden Texten herauszufinden, ob und wie Schullehrpläne und Lehrer evaluiert werden und welche Konsequenzen damit verbunden sind

Qualitätskontrolle ist in unserem Fach aber sehr wichtig und sollte, wenn es noch nicht der Fall ist, sehr emsthaft organisiert werden. Das sind wir den Kindern, den Eltern und dem Fach schuldig.

6. Evaluation beider Lehrplan-Systeme

6.1. Entwicklungsorientierung

Körperliche Entwicklung, motorische, psychologische und soziale Entwicklung sind unbedingt wichtig als Ausgangspunkte für den Sportunterricht. Sind beide Lehrplan-Systeme entwicklungsorientiert angelegt?

Im NRW-Lehrplandokument ist die Entwicklungsförderung explizit Auftrag des Schulsports. In welchem Maß dieser Auftrag ausgearbeitet ist bzw. erreicht werden soll, wird nicht deutlich.

Im niederländischen Lehrplan-Dokument wird Entwicklungsförderung nicht explizit als Auftrag aufgeführt, aber wir können davon ausgehen, dass diese Entwicklung zu der "hidden agenda" gehört.

6.2. Wissenschaftliche Verantwortung

Forschungsergebnisse auf den Gebieten der motorischen Entwicklung, des motorischen Lernens und der Lernpsychologie werden kaum angeführt. Diese Wissenschaftsgebiete haben in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht und geben Anhaltspunkte für einen modernen Sportunterricht.

6.3. Gesellschaftliche Nützlichkeit

Beide Schulsport-Systeme verweisen auf den Sport in der Gesellschaft als Legitimation für den Sportunterricht. Sportunterricht soll Schüler einführen in die Bewegungs- und Sportkultur. Auch der Nutzen für die Gesundheit wird in NRW angeführt. In der praktischen Ausarbeitung von Zielen, Kompetenzen und Aktivitäten werden gesundheitsrelevante Kompetenzen aber kaum beschrieben.

6.4. Realisierungs- und Evaluierungsmöglichkeit

Ob alle vorausgesetzten Ziele realisierbar und evaluierbar sind, müsste nachgeprüft werden.

Evaluationsmöglichkeiten und -instrumente werden im Grundschullehrplan Sport 2000 in NRW nicht angeführt. Demgegenüber hat das niederländische "Basisdokument" sich vorgenommen, nur realisierbare und evaluierbare Ziele vorauszusetzen, wofür im Lehrplan auch entsprechende Evaluierungsmaßnahmen vorgestellt werden (vgl. Mooij, 1999, 143-149).

6.5. Deutlichkeit und Konsistenz

Beide Lehrplanwerke sind deutlich, aber nicht immer konsistent von Anfang (Ausgangspunkte, Zielsetzung) bis Ende (Realisierung) durchgearbeitet. So wird in NRW die erzieherisch-pädagogische Komponente in den Ausgangspunkten zwar sehr betont.

aber nicht bis zur Realisierungsebene ausgearbeitet. Das ist auch der Fall für die Gesundheitsförderung.

Gerade hier besticht der niederländische Lehrplan durch einen sehr guten Zusammenhang.

7. Schlussbemerkungen

Beide Systeme sind von ihren Zielsetzungen aus betrachtet gut konzipiert, haben viele Gemeinsamkeiten, sie haben aber auch deutlich unterschiedliche Akzente.

Der noch junge Grundschullehrplan in NRW konzentriert sich vor allem auf das erzieherisch-pädagogische Aufgabenfeld. Die entsprechende Weiterentwicklung bis zur Realisierungs-ebene für den Unterricht ist noch nicht vollständig ausgearbeitet. Es kann sein, dass man davon ausgeht, dass Schulen und Sportlehrer diese Übersetzung in die Praxis selbst leisten sollen.

Man sieht anhand des niederländischen Lehrplanes, dass man dort schon länger mit der Reform beschäftigt ist und regelmäßig das System an neue Einsichten und Entwicklungen der Unterrichtsforschung angepasst hat, so dass es als ein konsistentes Ganzes gewachsen ist.

Ganz wichtig ist es jetzt, in einer zweiten Phase zu untersuchen, was in der Schulpraxis wirklich unterrichtet wird, und in welcher Weise diese schönen Prinzipien auch im Unterrichtsalltag realisiert werden.

Durch beide Lehrplanmodelle zusammen wäre es vielleicht möglich, ein Idealmodell zu entwickeln, dass nicht nur für NRW und die Niederlande nützlich sein könnte, sondem auch für andere Länder und Staaten Anregungen gibt.

Literatur

ASCHEBROCK, H. (Red.) (2000): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler.

KÖPPE, G. & ELFLEIN, P. (Hrsg) (2000): Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 107. Hamburg: Czwalina.

KÜPPER, D. (2000): Grundschulpädagogik und Schulsport auf gemeinsamem Weg. In: Aschebrock, (Red.) Erziehender Schulsport - Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler, 151-159.

KURZ, D. (2001): Das Entwickeln von Lehrplänen für die Leibeserziehung im Bundesland Nordrhein- Westfalen. Eine Chance für mehr Autonomie für die einzelne Schule? In: Naul, R. & te Uhle, R. (Red.) Sportunterricht zwischen zentraler Steuerung und lokaler Autonomie. Velen: EAdS, 139-155.

LAPORTE, W. (2000): Lemziele der Leibeserziehung für die Grundschule in Flandern. In: Köppe, G. und Elflein, P. (Hrsg) Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 107. Hamburg: Czwalina, 117-122.

METZLER, M.W. & TJEERDSMA, B.L. (1998): PETE program assessment within a development, research and improvement framework. Journal of Teaching in Physical Education 17, 468-492

MOOIJ, C. (1999): Basisdocument Bewegingsonderwijs. Zeist: Jan Luiting Fonds.

MSWWF (2000): Grundschule. Richtlinien und Lehrpläne. Sport. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 2009 Düsseldorf, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, Frechen: Ritterbach.

STEGEMAN, H. (2000): Akzente sportdidaktischer Entwicklung in der niederländischen Grundschule. In: Köppe, G. & Elflein, P. (Hrsg) Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, Band 107. Hamburg: Czwalina, 111-116.

STICHTING LEERPLANONTWIKKELING (SLO) (1998): Herziene Kerndoelen voor het Basisonderwijs. Enschede: SLO.

Berufsprofil und Berufsethik für Sportlehrer

Oene Loopstra, Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding KVLO

Einleitung

1.1 Begriffsumschreibung und Perspektive

Unter dem Begriff Berufsprofil verstehen wir eine Reihe von Merkmalen, die einem Sportlehrer eigen sein müssen, um seinen Beruf ausüben zu können. Diese Merkmale werden wie folgt umschrieben: Kenntnis, Einsicht, Fähigkeiten und innere Einstellung. So wie hier wiedergegeben, ist es eine ideal-typische Umschreibung des Berufs eines Sportlehrers. Man muss sich aber im Klaren darüber sein, dass es wahrscheinlich kaum Lehrer gibt, die alle Merkmale ihres Berufs beherrschen. Die hier umschriebenen Merkmale haben einen normativen Charakter und sind aus diesem Grund auch zeitgebunden. Die Funktion des Berufsprofils liegt in der Wiedererkennung des Berufs als gesellschaftliche Profilierung und als Qualitätsnorm. Ebenso soll sie eine Rolle spielen in der Ausbildung. Ein Berufsprofil bildet die Basis für die Entwicklung eines Ausbildungskonzepts.

Die spezifische Relation zur Bewegungs- und Sportkultur und die Tatsache, dass der Sport eine Befähigung für die Bildung insgesamt berücksichtigt, ist eine Grundlage für ein spezielles Berufsprofil dieses Fachs. Auch die für dieses Fach typischen zwei Sichtweisen auf Kinder, nämlich einerseits eine relationell-verhaltensmäßige und andererseits humanbiologische Sichtweise, ist auch eine Argumentation für ein besonderes Fachprofil.

Dieses Profil hat sich orientiert an dem Achodlo Rapport (Groningen, 1985), die erste Version des Berufsprofils für Sportlehrer (Westerhof, c.s., 1990), an dem allgemeinen Berufsprofil für Grundschullehrer (VSLPC, 1993) und an dem Berufsprofil für Grundschullehrer an katholischen Schulen (LPC, 1994).

In diesem Berufsprofil geht man von den Aufgabengebieten auf Micro, Meso- und Macroniveau aus. Diese Aufteilung beinhaltet, dass die Merkmale des Lehrerberufs mehr allgemein gehalten sind und nicht speziell für Sportlehrer aufgeführt sind. Dies geht auch in Ordnung, da sowohl in der Ausbildung als auch in der Ausübung des Berufs eines Sportlehrers die Trennung nur zum Teil möglich ist. Diese Einteilung kann man wie folgt umschreiben:

- 1. Probleme, die mit konkreten Situationen im Unterricht zu tun haben
- 2. Probleme, die schulgebunden sind

3. Probleme, die auch außerhalb der Schule auftreten können

Diese Aufteilung ist nicht perfekt, aber für das, was ein Lehrer können und kennen muss, genügt es vollkommen.

1.2 Ziele und Legitimierung des Sportunterrichts

Die Formulierung des Berufsprofils ist eng mit den Zielen des Berufs verbunden. Trotz vieler Interpretationsunterschiede gibt es in Fachkreisen doch große Übereinstimmung über das Wesentliche im Sportunterricht, nämlich: das Bewegen steht an erster Stelle, sich Bewegen spielt eine ausgeprägte Rolle im menschlichen Dasein.

Bewegen ist wichtig für unsere physische Entwicklung, außerdem spielen gesundheitliche Faktoren auch eine wichtige Rolle. Aber auch auf vielen anderen Gebieten spielt das Bewegen eine große Rolle: für kleine Kinder ist es eine primäre Form des Kontaktes und auch für die Heranwachsenden ist es ein wichtiger Pfeiler in ihrem Dasein. Lernen mit anderen umzugehen, dauerhaft Kontakte zu knüpfen, sich zu messen mit anderen, lernen zu helfen und sich helfen zu lassen, dies alles entsteht in großem Maße aus Bewegungssituationen. Lernen, einen eigenen Platz und eigene Rollen in der Bewegungskultur zu finden, ist für die Jugend eine große und wichtige Herausforderung.

Der Sportunterricht kann einen großen Teil dazu beitragen. Die Sportlehrer müssen ihre Schüler vorbereiten auf eine erfolgreiche Teilnahme an der Bewegungskultur. Die Schule ist dafür prädestiniert, weil dort sehr viele junge Leute über längere Zeit auf eine systematische Art und Weise erreicht werden können. Außerdem bietet die Schule das meistgeeignete pädagogische Klima dazu. Vor allem für sozial schwache und bewegungsunbegabte Schüler gilt, dass sie beinahe gänzlich von der Schule abhängig sind in Sachen Bewegungserziehung. Die Bewegungsarmut in unserer Gesellschaft gibt unserer Jugend ungenügend Bewegungsmöglichkeiten. Das hemmt die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugend. Die Einrichtung unserer Häuser, viele Spielsachen, die nur zum Anschauen animieren, dass Fernsehen und die jugendunfreundlichen Städte, wo es keinen Platz mehr zum Spielen gibt, sind ebenso bewegungshemmende Faktoren. Technische Entwicklungen, sowohl in der Arbeits- als auch in der Freizeitwelt, sind dabei ebenso bewegungsfeindlich. Auto, Moped, Aufzug, Telefon, Automatisierung usw. sind eine Vielfalt bewegungshemmender Faktoren. Auch die Schule ist hier nicht ganz unschuldig, denken wir daran, wie viele Stunden die Schüler dazu gezwungen sind, einfach still zu sitzen. Spielen, vor allem Bewegungsspiele sind eine Ausnahme, das sind Dinge, die erst nach dem Unterricht eine Rolle spielen, sofern es die Zeit zulässt.

Die oben genannte Bewegungsarmut hat auch eine qualitative Seite. Es geht nicht nur darum, dass die Jugend sich zuwenig bewegt, sondern diese Bewegungsarmut bedeutet auch, dass man sich zu einseitig bewegt. Fernsehen, Radio und die Sportpresse vermitteln ein Bewegungsbild, dass sich orientiert an einem sich messen an anderen, vor allem in Wettkämpfen, wo es darum geht, der Beste zu sein. Spitzensport dominiert in unseren Vorstellungen, wenn wir an sportliche Betätigung denken. Leute, die weniger leisten, wie z.B. Vierzigjährige und Ältere und Jugendliche, die weniger talentiert sind, droht frühzeitig das Aus.

Es ist wahrscheinlich, dass die Zunahme der individuellen Sportarten, die nicht organisiert sind, die Antwort ist auf eine Überbewertung des Leistungsprinzips. Auch die Bekleidungs- und Sportartikelindustrie hat ihren Teil dazu beitragen. Bei Sportarten wie z.B. Skifahren, Radfahren und Golfen, kann man sich nur mit anderen messen, wenn die teuerste Kleidung und das beste Material angeschafft werden, erst dann ist man wer. Dies ist in vielerlei Hinsicht ein Hindernis, an diesen Sportarten teilzunehmen.

Der Sportunterricht hat die schwierige Aufgabe, sich dagegen zu wehren und die Jugend auf andere Art zu motivieren. Genau wie unsere Gesellschaft, ist auch unsere Sportkultur sehr komplex und undurchsichtig. Der Sport findet meist in organisierten Verbänden und in bestimmten Räumlichkeiten statt, die für viele Jugendliche nicht leicht zugänglich sind. Dazu kommt, dass der Begriff "Sport" ein vielseitiger Begriff geworden ist. In diesem Zusammenhang unterscheidet z.B. Crum sieben Begriffe:

Spitzensport, Wettkampfsport, Freizeitsport, Fitnessport, Abenteuersport, Vergnügungssport und kosmetischen Sport.

Die Schuljugend muss man auf die Vielfalt der Teilnahmemotive, die Vielzahl der Teilnahmewerbände und Teilnahmerollen hinweisen. Eine aktive Teilnahme an organisierten Sportarten kann für die Jugendlichen sehr wichtig sein, dabei spielt die motorische Begabung eine untergeordnete Rolle. Auch wenn die Kommerzialisierung des Spitzensports negative Aspekte hat, muss man erkennen, dass der Sport in unserer Gesellschaft einen wichtigen Platz einnimmt. Millionen von Menschen erfahren unvergessliche Erlebnisse, und für Leute, die aktiv Sport treiben, ist das ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens. Um zu erreichen, dass soviel Menschen wie möglich Sport treiben, müssen Schulsport und Sportverbände eng zusammenarbeiten und ein gemeinsames Konzept ausarbeiten. Die Sportlehrer müssen dafür über fachkundiges Wissen verfügen.

Eine ähnliche Vielfalt gibt es auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Werte. Diese Vielfalt, die typisch ist für die meisten europäischen Länder, zeigt sich dann auch in den Bewegungseinheiten. Durch die Individualisierung auf vielen Gebieten findet man kaum noch Wertemuster, die allgemein gültig sind. Bis vor kurzem waren Familie und Schule die wichtigsten Richtungsweiser, in letzter Zeit ist das aber immer weniger selbstverständlich geworden.

Die Schule versuchte zunächst, die gesellschaftlichen Normen als Teile gesellschaftlicher Strukturen zu vermitteln. Waren es zuerst Richtlinien für unser Handeln, um diesen Normen gerecht zu werden, wurden später Gerechtigkeitskriterien für unser Leben in der Gesellschaft vermittelt. Die Schule hat die Aufgabe, Werte und Normen weiterzugeben, immer mehr vernachlässigt.

Wir möchten nochmals betonen, dass in dieser Hinsicht die Bewegungskultur nicht weniger komplex ist als die Gesellschaft als Ganzes. Es ist keine leichte Aufgabe für den Schulsport, die Schüler auf eine solch komplexe Bewegungskultur einzustimmen. In bestimmter Hinsicht hat der Schulsport aber auch einmalige Möglichkeiten. Es gibt nämlich bestimmte Werte, die gerade im Sport sehr wichtig sind, Werte wie Toleranz, andere zu respektieren, die weniger leistungsfähig sind, Verantwortung zu übernehmen, anderen zu helfen und zusammen bestimmte Regeln zu verfolgen. Hier liegt die einmalige Chance für den Schulsport, der Jugend diese Werte beizubringen.

Wenn die Vorbereitung auf eine Teilnahme an unserer Bewegungskultur erfolgreich sein soll, dann müssen die Schüler vertraut gemacht werden mit wichtigen Grundlagen des Bewegens. Dann muss man im Stande sein, bestimmte Fertigkeiten, Kenntnisse und innere Haltungen im Zusammenhang miteinander zu unterrichten.

Der Sportlehrer muss sich im Klaren sein, über die gesellschaftlich-ethische und pädagogische Seite seines Berufs. Er muss imstande sein, die Bewegungskultur als Ganzes, die seiner Schülern und die seiner eigenen Rolle, aus mehreren Gesichtspunkten zu betrachten und zu analysieren.

2. Aufgabengebiete auf Makroniveau

2.1. Aufgabengebiet: die Vorbereitung des Unterrichts

Definition: Alle Aktivitäten und Entscheidungen des Lehrers, die zu einem Entwurf führen, für eine Unterrichtsstunde oder für eine Reihe von Unterrichtsstunden.

- Bewegungsunterricht im Zusammenhang sehen k\u00f6nnen mit einer p\u00e4dagogischen Perspektive. Fachkonzeptuelle Ausgangspunkte umsetzen k\u00f6nnen in ein konkretes Programm f\u00fcr das Lernen.
- Umgehen k\u00f6nnen mit entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen, sozialpsychologischen, physiologischen und kinesinologischen Gegebenheiten und diesen einen Platz mit einer p\u00e4dagogischer Perspektive geben.
- Inhalte und Einteilungen der didaktischen Komponenten wie Lernziele, Lernaktivitäten, Arbeitsformen, Gruppierungsformen, Organisationsformen, Lern- und Hilfsmittel planen können.
- Mit Entwürfen und Vorgaben für Unterrichtsstunden arbeiten können.
- Soziale und kulturelle Unterschiede zwischen den Schülern deuten und sie in Bewegungssituationen umsetzen können. Vor allem auch die Unterschiede der beiden Geschlechter in Sachen Rollenauffassung, Erfahrung des eigenen Körpers, und die Interessen für verschiedene Bewegungsformen verarbeiten können.
- Verantwortungsgefühl für schwächere Schüler haben. Die Unterschiede zwischen schwachen und guten Schülern bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen. Möglichkeiten für bessere Lernstrategien entwickeln.
- Möglichkeiten entwickeln, um auf besonders begabte Schüler einzugehen.
- Vorbereitende Maßnahmen ergreifen, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern.
 Planungsunterlagen und Möglichkeiten zur Vorbereitung von Evaluationsprozeduren zu sammeln und Anregungen aus Fachliteratur zu verarbeiten.

2.2. Aufgabengebiet: Gestaltung des Unterrichts

Definition: Alle Aktivitäten und Entscheidungen, um die geplanten Unterrichtsvorgänge zu realisieren.

Teilaufgaben sind:

- Maßnahmen im Zusammenhang mit notwendigen Lernhilfen ergreifen oder im Zusammenhang mit dem Interaktionsverlauf und diese an fachkonzeptionellen Ausgangspunkten messen können.
- Lernprozesse organisieren und dabei die Vorbereitung und das zu erwartende (teils nicht zu erwartende) Benehmen der Schüler nicht aus dem Auge verlieren.
- Lernprozesse leiten, die gerichtet sind auf die geplanten Lernergebnisse und das Analysieren von Fortschritt und Strategie sowie einen adäquaten Unterricht verwirklichen.

- Das Umgehen mit Plänen und Modellen für den Sportunterricht.
- In der Lage zu sein, individuelle Lernprobleme zu erkennen und zu beheben.
- Flexibel sein in der Handhabung von Regeln und besonderen Umständen und dabei richtig einzuschätzen, was dabei herauskommt.
- Fähig sein, mit Aggressionen und Konflikten umzugehen.
- Das Vorführen von Bewegungsabläufen, so dass es für die Schüler verständlich ist.
- Für die Sicherheit der Schüler einstehen und bei eventuellen Verletzungen die richtigen Maßnahmen ergreifen.

2.3. Aufgabengebiet: Unterrichtsevaluation

Definition: Alle Aktivitäten und Entscheidungen, die auf eine Wertschätzung und Beurteilung aller Lernprozesse und Ergebnisse gerichtet sind.

Teilaufgaben sind:

- Umgang mit Beurteilungskriterien im Zusammenhang mit bestimmten Komponenten des Unterrichtsprozesses, z.B. Interaktionsmessungen, Messungen von physischen Belastungen, das Feststellen von Fortschritten im Prozess des Bewegungsunterrichts.
- Dokumentieren von Ergebnissen, Ablauf und Art der Lernprozesse. Dafür auch mit anderen kompetenten Leuten Kontakt aufnehmen, die auch im Lernprozess involviert sind.
- Die Lernergebnisse richtig einschätzen im Zusammenhang mit fachkonzeptuellen Gegebenheiten.
- Den Schülern Beurteilungskriterien beibringen, mit denen sie in der Lage sind, eigene und auch die Fortschritte von anderen erklären zu können.
- Die Beurteilungsergebnisse müssen im Zusammenhang mit den nächsten Lemprozessen oder für neue Planungsunterlagen genutzt werden können.

2.4. Aufgabengebiet: Entwicklung der Fachkompetenz

Definition: Alle Aktivitäten und Entscheidungen sind darauf gerichtet die Fachkenntnisse zu aktualisieren und zu verbessern.

- Die eigenen Bewegungsfertigkeiten und die körperliche Fitness zu konsolidieren.
- Sich regelmäßig über die neueste Fachliteratur informieren.
- In der Lage sein, an Kongressen und Konferenzen teilzunehmen, die nicht nur mit dem Sport zu tun haben, auch wenn diese in ausländischer Sprache abgehalten werden.
- Eine zu einem passende Fortbildungsmöglichkeit finden.
- In der Lage zu sein, einen Artikel über das eigene Fachgebiet zu schreiben.
- Anderen Kollegen als Ratgeber für Bewegungsprogramme zur Verfügung stehen.

3. Aufgabengebiete auf Mesoniveau

3.1. Aufgabengebiet: Planung oder Programmentwicklung

Definition: Alle Aktivitäten sind darauf gerichtet, Schulplanungsentscheidungen vorzubereiten und sie in Schul- und Fachprogramme zu verwirklichen.

Teilaufgaben sind:

- In der Lage sein, den Zusammenhang aufzuzeigen zwischen Mensch und Gesellschaftsvision, Unterricht und Erziehung und Sport- und Bewegungsunterricht, die bestimmend sind, für das Schul- und Fachkonzept.
- Als Teil des Schularbeitsplans die dafür notwendigen fachkonzeptuellen Ausgangspunkte aufzeigen können.
- Programme erstellen und daraus Themen, Unterrichtsreihen, Lehrgänge oder Projekte zu entwickeln.
- Planung und Ausführung von außerschulischen Aktivitäten, wie innerschulische Sportaktivitäten, Zeltlager oder Bildungstage auf dem Gebiet von sportlichen Aktivitäten.
 Dabei auch mit anderen Fachgruppen zusammenarbeiten können.
- Aktivitäten auf dem Gebiet der Unterrichtsentwicklung koordinieren und ausführen. Zum Beispiel Programmentwicklung auf dem Gebiet des motorischen remedial teaching. Projekte organisieren, wobei Bewegungsaktivitäten eine Rolle spielen. Projekte entwickeln für die Zusammenarbeit mit Sportvereinen und Verbänden.
- Aufgaben auf schulorganisatorischer Ebene ausführen, d.h. Organisieren und Leiten von Sitzungen, das Erstellen eines Stundenplanes für Fachgruppen und Kommissionen.
- Schulgebundene Untersuchungen entwickeln und auch daran teilnehmen.

- Einen Begleitplan für Referendare zusammenstellen und diese Begleitung auch ausführen.
- Auf organisatorischer und vorbereitender Ebene in einem Team arbeiten und teilnehmen am Team teaching.
- Kollegen, Schüler und Eltern darüber informieren, warum der Sportunterricht so wichtig ist.

3.2. Aufgabengebiet: Management und Leitung

Definition: Alle Aktivitäten sind darauf gerichtet, schulorganisatorische Aufgaben zu planen und auszuführen und interne und berufliche Kontakte zu pflegen.

Teilaufgaben sind:

- Auf der Leitungsebene Aufgaben auf materiellem, finanziellem und organisatorischem Gebiet übernehmen. Material anschaffen und verwalten, Sportstätten und Lernmittel verwalten und dokumentieren.
- Arbeitskontakte mit Kollegen und Führung pflegen.
- Fachkenntnisse sammeln und Kollegen in der Fachgruppe zur Verfügung stellen.

3.3. Aufgabengebiet: Schülerbegleitung

Definition: Alle Aktivitäten sind darauf gerichtet, den Schülern bei Schul-, Sport- und persönlichen Problemen zur Seite zu stehen.

- Als Klassenlehrer den Schülern mit Rat und Tat zur Seite zu stehen bei Lem-, Informations- und Selbstverwirklichungsfragen.
- Probleme im zwischenmenschlichen Bereich erkennen, vor allem, wenn sich Schüler in einer Gruppe bedroht fühlen.
- Sich der Schüler annehmen, die persönliche Probleme haben, die mittelbar oder unmittelbar durch Schulsituationen verursacht worden sind. Diese Probleme analysieren, a-

ber die eigene Kompetenz nicht zu überschätzen und notfalls andere Instanzen einschalten.

- Eltern über schulische Leistungen informieren.

3.4. Aufgabengebiet: außerschulische Kontakte

Definition: Alle Aktivitäten sind darauf gerichtet, Schul- und Fachinteressen bei offiziellen Instanzen zu vertreten.

Teilaufgaben sind:

- Förderung der Schule und des Faches bei entsprechenden Instanzen und nicht fachkundigen Personen.
- Ausgangspunkte und Zielsetzungen der Schule fachgerecht an externe Kontakte weitergeben.
- Ausgangspunkte und Zielsetzungen nach außen hin deutlich formulieren.
- Kontakte pflegen mit Sport- und Schulsportorganisationen, Schülervereinen und Eltern.

3.5. Aufgabengebiet: Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten

Definition: Alle Aktivitäten sind darauf gerichtet, die eigenen Fähigkeiten und das Fachwissen weiterzubilden.

Teilaufgaben sind:

Wie bei den Mikroaufgaben.

4. Aufgabengebiete auf Makroniveau

4.1. Aufgabengebiet: Vorbereitung und Handhabung und Planungsausführung

Definition: Alle Aktivitäten und Entscheidungen, wobei der Lehrer einen Entwurf für Planungsausführung außerhalb der eigenen Schule macht, die auf das Gebiet des Sports oder der Gesundheitsfürsorge gerichtet sind.

Teilaufgaben sind:

- Kräfte analysieren, die die Gestaltung des Schulwesens und die Veränderungen, die darin stattfinden, beeinflussen. Zum Beispiel: die Ausgangspunkte von politischen Strömungen und Fachorganisationen kennen.
- Die Bedeutung des Sports für verschiedene Sparten der Gesellschaft analysieren. Untersuchungsberichte vereinfacht wiedergeben für Fachorganisationen oder Sportverbände.
- Eine Übersicht über die Situation in Bildung, Sport und Freizeit geben, welche Einheiten kann man unterscheiden und wie funktioniert die Organisation.
- Mit der Planungsausführung von offiziellen Instanzen und Sportorganisationen umgehen und sie beurteilen können, welche Fragen man im Zusammenhang mit dem Sportunterricht in der Schule, außerhalb der Schule und in der Freizeit stellen kann. Was bedeuten Gesetzentwürfe für die Bildung im allgemeinen und speziell für das Fachgebiet Sport?
- Als Mitglied einer Fachorganisation oder eines Sportverbandes in der Lage zu sein, einen Bericht über Planungsausführung zu schreiben. Dabei als Ausgangspunkt berücksichtigen, welche Fragen es in diesem Zusammenhang auf dem Gebiet der Bildung, des Schulsports, des Sports und des Freizeitsports gibt.

4.2. Aufgabengebiet: Planungsausführung

Definition: Alle Aktivitäten, wobei fertige Pläne außerhalb der Schule ausgeführt werden.

- Als Mitglied einer Fach oder Sportorganisation in der Lage sein, eine Planungsausführung zu gestalten und eine strategische Wahl zu treffen, innerhalb bereits getroffener Entscheidungen auf dem Gebiet der Planungsausführung.
- Eine Aufgabenverteilung innerhalb eines Teams durchzuführen.
- Eine Zeitplanung und eine Organisationsplanung entwickeln und handhaben.
- In der Lage zu sein, eine finanzielle Aufstellung zu machen, einen geplanten Betrag aufteilen zu können, eine Aufstellung der Ausgaben und eine Endabrechnung machen zu können.

4.3. Aufgabengebiet: Evaluation der Planungsausführung

Definition: alle Aktivitäten, die auf Beurteilungen und Schlussfolgerungen gerichtet sind, die sich aus einer Beurteilung der externen Planungsausführung ergeben.

Teilaufgaben sind:

- Einen Evaluationsplan erstellen im Zusammenhang mit externer Planungsausführung.
- In der Lage sein, eine Evaluation auszuführen im Zusammenhang mit Planungsausführung in Vereinen, Fachorganisationen und offiziellen Instanzen, dabei mündliche und schriftliche Evaluationsformen und Mischformen ausführen können.

4.4. Aufgabengebiet: Entwicklung der Fachkompetenz

Definition: alle Aktivitäten des Lehrers sind darauf gerichtet, die eigene Fachkompetenz zu optimieren im Zusammenhang mit seinen Tätigkeiten außerhalb der Schule.

Teilaufgaben sind:

 Fachkundig sein auf dem Gebiet der Planungsausführung und deren Evaluation stabilisieren und verbessern können.

5. Allgemeine Schlussfolgerungen

5.1

Lehrerausbildungen vermitteln nur Startfähigkeiten. Eine Lehrerausbildung bringt keine rundherum fertigen Lehrer hervor. Ebensowenig reicht die Ausbildung für eine ganze Laufbahn. Mit seiner Ausbildung kann man als Lehrer anfangen und hat dann eine Basis für weitere berufliche Entwicklungen. Auf jeden Fall reicht diese Ausbildung aus, den Sportunterricht auf verantwortungsvolle Weise zu gestalten und kritisch damit umzugehen, vor allem mit sich selbst.

Unterrichten ist ein Lernprozess, daher muss man sich immer wieder kritischen Fragen stellen. Dozenten und Studenten müssen sich gemeinsam um immer komplexer werdende

Probleme kümmern. Dozenten haben dabei eine doppelte Aufgabe, sie müssen den Studenten die notwendige Informationen geben und den Lemprozess leiten.

5.2

Es dürfen keine verschiedenen Auffassungen bestehen über die Art, wie der Student ausgebildet wird und die Art, wie er lernt, den Unterricht zu gestalten. Zum Beispiel gibt es oft Unterschiede zwischen dem, wie der Student erlernt den Sportunterricht zu gestalten und die Art und Weise, wie ihm der eigene Sportunterricht vermittelt wird.

5.3

Theoretische Fächer wie Sozialwissenschaften, bewegungspädagogische Fächer und medizinisch-biologische Wissenschaften müssen ausdrücklich auf die Praxis gerichtet sein und auf die Fähigkeit der Lehrer, Probleme zu lösen.

5.4

Lehrer müssen in ihrer Ausbildung darauf trainiert werden, auf zwei Arten die Schüler zu betrachten, nämlich auf ihre sozial-verhaltensmäßige und ihre human-biologische Art der Entwicklung.

5.5

In unserer multikulturellen Gesellschaft ist der Lehrer gezwungen, sich zu informieren, nicht nur über individuelle Entwicklungsunterschiede, sondern auch über kulturelle Unterschiede im Zusammenhang mit dem Erlernen und Üben der Bewegung.

5.6

Der angehende Lehrer muss lernen, in Diskussionen Zielsetzungen und Interessen des Sportunterrichts zu vertreten.

5.7

Er muss lernen, Untersuchungen und Fachliteratur zu lesen und verschiedene Standpunkte miteinander zu vergleichen und die didaktischen Kriterien prüfen zu können.

5.8

Das Fachkonzept bezieht sich auf allgemeine Aussagen und Zielsetzungen des Sportunterrichts. Studenten müssen lernen, fachkonzeptionelle Ausgangspunkte in konkrete Unterrichtssituationen umzusetzen.

5.9

Ein Ausbildungskonzept beinhaltet neben einem Fachkonzept eine Reihe von Möglichkeiten im Zusammenhang mit Formgebung und Einrichtung der Lehrerausbildung. Das Ausbildungskonzept muss an dem Berufsprofil orientiert werden.

Berufsethik

Einleitung

Unter Berufsethik verstehen wir eine Anzahl von Regeln, an die sich in diesem Fall ein Sportlehrer im Zusammenhang mit der Ausübung seines Berufs zu halten hat. Wenn hier von Lehrern gesprochen wird, sind natürlich auch Lehrerinnen gemeint.

Einerseits sind das Regeln, die andere bestimmen, z.B. Schüler, Kollegen, Schulleitung oder Eltern. Andererseits sind es Regeln, auf die er sich z.B. in Konfliktsituationen berufen kann.

Wenn man dies zum ersten Mal liest denkt man, das ist alles überflüssig. Diese Reaktion ist verständlich. Denn es geht nämlich meistens um Selbstverständlichkeiten, die jedem vernünftig denkenden Menschen klar sind. Das Problem besteht jedoch darin, dass in bestimmten Fällen Konflikte auftauchen. Dabei scheinen die Selbstverständlichkeiten zu verschwinden, und es können Situationen entstehen, die sehr peinlich sind. Vor allem ist es in solch einer Situation wichtig, dass es eine klare Berufsethik gibt, die vorbeugen kann, dass Voreingenommenheit und Emotionen als Maßstab gelten.

Eine Reihe von Regeln sind allgemeiner Art, sie gelten für jeden Lehrer, egal welches Fach er unterrichtet. Im Sportunterricht spielt die Körperlichkeit eine dominante Rolle. Dadurch ist auch der Umgang mit den Schülern anders als in anderen Fächern. Lernen mit Risiken umzugehen, Körperberührung bei Hilfestellung, das sich Messen mit anderen (bewusst oder unbewusst) und die Tatsache, dass Gelingen und Misslingen sehr deutlich sichtbar sind, daraus resultieren sehr spezifische Umgangsformen. Deswegen sind folgende Regeln mehr oder weniger fachspezifisch für den Sportunterricht.

Diese Berufsethik ist ein Vorschlag, der erst seine Gültigkeit hat, wenn er als solcher auch formal in der Schule akzeptiert wird. Sowohl Schulleitung als auch Fachgruppe können hier die Initiative ergreifen.

Verhaltensregeln

Ein Sportlehrer:

- versucht seinen Beruf so gut wie möglich auszuüben und nimmt dabei die Auffassungen und Standpunkte seiner Berufsgruppe, in Berufsprofilen festgelegt, als Grundlage.
- hat eine Verantwortung für die Ausübung seines Berufs innerhalb geltender Regeln und Konzepte der Schule.
- kennt die Grenzen seiner beruflichen F\u00e4higkeiten, wenn gewisse Probleme seine Kompetenz \u00fcbersteigen. Er ist verpflichtet, andere Spezialisten einzuschalten, es sei denn,
 er ist zur Geheimhaltung verpflichtet.
- ist für seine weitere berufliche Entwicklung verantwortlich.
- pflegt Kontakte zu anderen Kollegen und zur Schulleitung.
- unterrichtet mit kollegialer Verantwortung.
- fördert das Ansehen des Sportunterrichts.
- respektiert die Schüler und ihre persönliche Lebensatmosphäre und achtet ihre kulturelle Identität.
- nützt seine berufliche Überlegenheit gegenüber den Schülern nicht aus.
- gibt ehrliche Informationen der Schüler mit Diskretion und nach den an der Schule geltenden Regeln.
- setzt sich ein gegen Rassismus und Diskriminierung und richtet auch seine Aufmerksamkeit auf bestehende Vorurteile zwischen Jungen und Mädchen auf den Gebieten der Bewegungsbegabung, der Bewegungsinteressen und der Lemerfolge.
- unternimmt die nötigen Maßnahmen, um Unfälle während des Unterrichts zu vermeiden. Sollte trotzdem ein Unfall passieren, unternimmt er entsprechende Maßnahmen, nach den an der Schule geltenden Regeln.

sorgt f
 ür soziale Sicherheit im Unterricht und vermeidet
 überfl
 üssige Leistungsmessungen zwischen bewegungsbegabten und unbegabten Sch
 ülern.

Fazit

Die Funktion eines Berufsprofils für Sportlehrer liegt in der Wiedererkennbarkeit und in der gesellschaftlichen Profilierung des Berufs. Das Berufsprofil hat auch eine Funktion als Qualitätsnorm und als Basis für die Entwicklung eines Ausbildungskonzepts. Es werden Aufgabengebiete umschrieben, die in Mikro-, Meso- und Makroniveau aufgeteilt sind, und es werden allgemeine Schlussfolgerungen für die Ausbildung angesprochen.

Die Berufsethik bezieht sich auf die ethische Seite des Berufes. Es ist nur ein Vorschlag, aber Schulleitung und Fachgruppe sollten ihn als formelles Dokument anerkennen.

Berufsprofil und Berufsethik spielen eine wichtige Rolle bei der weiteren Professionalisierung des Berufes.

Leitbilder für die Sportlehrerausbildung

Michael Krüger, Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster

In der besonders in Deutschland geführten Diskussion um eine Reform des Lehramtsstudiums, in der es vor allem auch um eine Anpassung von Studium und Ausbildung von Lehrennnen und Lehrern im europäischen und internationalen Vergleich geht, stellt sich auch die Frage, welches Bild von Lehrer oder Lehrerin uns dabei vorschwebt. Diese Frage sollte nicht nur allgemein, sondern auch für jedes Fach gestellt werden, das von Reformbestrebungen in der Lehrerausbildung betroffen ist. Es gilt auch für das Fach Sport: Wie sollen Sportlehrerinnen und Sportlehrer in Zukunft ausgebildet werden? Was sollen sie wissen und können? Was sollen Inhalt und Gegenstand von Studium und Ausbildung sein? Solche Fragen lassen sich nur beantworten, wenn man dabei auch einbezieht, dass und wie sich der Sport – im weitesten Sinn – als Gegenstand von Erziehung, Unterricht, Studium und Ausbildung verändert hat und sich weiter verändert. Die Vorstellung davon, was ein Sportlehrer und eine Sportlehrerin sein und was er oder sie wissen und können sollte, hat sich in einem parallel zur Entwicklung von Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport verlaufendenden Prozess gewandelt. Auch diese historischen Leitbilder des Sportlehrers und der Sportlehrerin prägen unsere heutigen Ideale einer guten Sportlehrkraft.

Zunächst muss man jedoch feststellen, dass der Begriff des Sportlehrers bzw. der Sportlehrerin in nicht geschützt ist. Sportlehrer und Sportlehrerin im weitesten Sinn ist jeder und jede, der oder die Sport unterrichtet. So gesehen gibt es auch eine Fülle von Ausbildungs- und Studiengängen, die am Ende dazu befähigen sollen, den Beruf eines Sportlehrers oder einer Sportlehrerin auszuüben.¹ Grob können in Deutschland folgende Gruppen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern unterschieden werden:

1) Die an den Universitäten und – in einigen Bundesländern – Pädagogischen Hochschulen akademisch gebildeten und ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer, die neben einem oder zwei anderen Fächern auch das Fach Sport unterrichten und an den Schulen vertreten. Sie müssen nach ihrem Studiurn noch einen in der Regel zweijährigen Referendardienst ableisten, bevor sie endgültig als Lehrer angestellt und ggf. verbeamtet werden können.

In einigen Bundesländern, z.B. in Baden-Württemberg, gibt es noch spezielle Pädagogische Fachseminare, in denen Ausbildungen im Fach Sport in Verbindung mit Technik, Werken, künstlerisches Gestalten, Hauswirtschaft usw. angeboten werden. Diese Sportlehrerausbildung ist einphasig und dauert in der Regel nicht länger als drei Ausbildungsjahre.

- 2) Die Sporthochschule in Köln hat seit 1971 den Status einer Hochschule mit Promotionsund Habilitationsrecht inne. Dort wird ein sechssemestriges, akademisches Studium zum Diplomsportlehrer bzw. zur Diplomsportlehrerin angeboten. Seit den 1980er Jahren sind eine Reihe von weiteren Hochschulinstituten für Sport und Sportwissenschaft dazu übergegangen, ebenfalls Diplomstudiengänge, oft in Verbindung mit anderen Nebenfächern, beispielsweise Wirtschaft/ Ökonomie oder auch Medizin usw., einzuführen. Außerdem existieren an einigen Universitäten Magisterstudiengänge für Sport und Sportwissenschaft. Bachelor- und Masterstudiengänge für das Fach Sport wurden ebenfalls bereits an einigen Universitäten eingerichtet oder befinden sich in der Erprobungsphase. Dies sind im Unterschied zu den bisherigen grundständigen Lehramtsstudiengängen konsekutiv aufgebaut. Insgesamt heißt dies, dass neben den "klassischen" Lehramtsstudiengängen (in Zwei- oder Drei-Fächerkombinationen) mit zweiphasiger Ausbildung (Studium und Referendariat) inzwischen weitere Studiengänge mit universitären Sportlehrerausbildungen eingeführt sind. Die Zukunft liegt ganz offensichtlich bei den Bachelor- und Masterstudiengängen, die sowohl die Option bieten, ein Masterstudium für das Lehramt aufzunehmen oder andere berufliche Perspektiven wahrzunehmen. Der Arbeitsmarkt für Sportlehrerinnen und Sportlehrer bietet heute eine ganze Anzahl von akademischen Sportlehrkräften, die auch von den unterschiedlichen Sportanbietern - Schulen, Vereine/Verbände, "Drittanbieter", gewerbliche Einrichtungen/Sport-Wirtschaft, Medien usw. - genutzt werden (vgl. dazu Cachay/Thiel/Meier 2001, Cachay/Thiel 1999, sowie Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes NRW/DSHS Köln 1996).
- 3) Fachsportlehrerinnen und Fachsportlehrer, die an Spezialschulen für Sport ausgebildet werden, insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer der zahlreichen Sport- und Gymnastikschulen, aber auch Fitnesslehrerinnen und –lehrer, Trainerinnen und Trainer in Sport- und Fitnessstudios, Tauchlehrerinnen und –lehrer usw. Die Ausbildung dieser Fachsportlehrerinnen und Fachsportlehrer erfolgt in der Regel an privat geführten und finanzierten Fachschulen, die jedoch häufig über staatlich anerkannte Abschlüsse verfügen. Dies gilt z.B. für die im Berufsverband staatlich geprüfter Gymnastiklehrerinnen und –lehrer zusammen geschlossenen Lehrkräfte.

- Im Deutschen Sportlehrerverband (DSLV) sind neben den an öffentlichen Schulen tätigen Sportlehrkräften auch eine große Anzahl von Fachsportlehrerverbänden organisiert, von der Deutschen Fitness-Lehrer Vereinigung (DFLV) bis zum Verband Deutscher Tennislehrer (VDT).²
- 4) Die meisten Sportlehrkräfte sind in den Vereinen und Verbänden des Sports in Deutschland tätig. Sie haben in der Regel die vielfältig differenzierte Übungsleiter- und Trainerausbildung durchlaufen, die in der Verantwortung des in Vereinen und Verbänden organisierten Sports stattfindet und vom einfachen, meistens ehren- oder nebenamtlichen Freizeit- übungsleiter über den Fachübungsleiter und Trainer in einzelnen Sportarten bis hin zum Diplomtrainer an der Trainerakademie in Köln reicht³. Neuerdings sind auch einige Verbände dazu übergegangen, in Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern Ausbildungsberufe in Verbindung von Sport mit kaufmännischen Ausbildungsinhalten (Management) zu schaffen. Dieses Berufsbild eines Vereinssportlehrers soll auf die spezifischen Bedürfnisse der Vereine abgestimmt werden.
- 5) Die von privaten und in der Regel kommerziell arbeitenden Sport- und Fitnessclubs und deren Verbänden, insbesondere die im Deutschen Sport Studio Verband (DSSV) zusammengeschlossenen Clubs, angebotenen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen stehen erst am Anfang und sind stark von modischen Trends geprägt, die sich häufig auch an Entwicklungen im Bereich der Aerobic, des Tanzes oder der Fitness-Gymnastik in den USA orientieren.

Gibt es ein Leitbild des Sportlehrers und der Sportlehrerin?

An dieser Fülle an Studienmöglichkeiten auf dem Gebiet des Sports und der Sportwissenschaft bzw. Sportpädagogik sowie allgemein an Berufsausbildungen zum Sportlehrer und zur Sportlehrerin wird deutlich, dass sich nicht nur die Handlungs- und Berufsfelder von Sportlehrerinnen und Sportlehrern verändert und im Vergleich zu früheren Jahren erheblich erweitert und differenziert haben, sondern auch das Bild, die Vorstellungen, die wir und die Sportlehrkräfte selbst von einem guten Sportlehrer und einer guten Sportlehrerin haben. Es mangelt angesichts der veränderten Anforderungen und Profile des Sportlehrerberufs auch nicht an Vorschlägen zur Reform der Sportlehrerausbildungen im Rahmen der wiederum zahlreichen Versuche und Bemühungen um Reformen des gesamten deutschen Schul- und Hochschulwesens (vgl. Friedrich/ Hildenbrandt 1996)⁴.

Ohne auf Einzelheiten dieser Reformdiskussion eingehen zu wollen, lässt sich insgesamt gesehen sagen, dass es kein auch nur in Ansätzen einheitliches Bild oder Leitbild des Sportlehrers mehr gibt. Seit der Sport über die Schule hinaus zu einem gesellschaftlichen und kulturellen Phänomen geworden ist, das soziale und pädagogische Dienstleistungen einschließt, sind auch auf den verschiedensten Feldern Arbeitsplätze entstanden, wenn auch noch nicht in ausreichendem Maße, die mit der Lehre und Vermittlung von Sport im weitesten Sinn zu tun haben. Pädagogische, didaktische und methodische Kenntnisse und Erfahrungen im Sport sind für jede Person unverzichtbar, die im Dienstleistungssektor Sport tätig ist. Der akademisch gebildete Sportlehrer auf der einen und der Übungsleiter und Trainer in den Vereinen auf der anderen Seite repräsentieren nicht mehr die Breite an Sportlehrkräften und Sportlehrerausbildungen, wie dies noch bis vor wenigen Jahren der Fall war. Jede Ausbildungseinrichtung ist so gesehen gezwungen, eine eigene "Philosophie", ein spezifisches Leitbild von den Qualitäten zu entwickeln, die sie an ihre Sportlehrkräfte stellt. Studium und Ausbildung des an den Schulen tätigen, beamteten, akademischen Sportlehrers kann nicht in jedem Fall und schon gar nicht der alleinige Maßstab sein, wenn man den Veränderungen des Arbeitsmarktes Sport gerecht werden möchte.

Aus sportpädagogischer Sicht stellt sich jedoch die Frage bzw. auch die Aufgabe, ein neues Leitbild des Sportlehrers und der Sportlehrerin zu entwickeln, an dem sich auch die nicht an Universitäten und Hochschulen ausgebildeten Sportlehrkräfte orientieren können. Eine solche Leitbilddiskussion um den Sportlehrer ist auch grundlegend für mögliche Reformansätze von Studium und Ausbildung von Sportlehrkräften. Wie kann ein solches Leitbild aussehen und was muss oder sollte sich an der Ausbildung und dem Studium von Sportlehrkräften ändern, um diesem Leitbild entsprechen zu können?

Historische Leitbilder

Um diese Frage beantworten zu können, wird zunächst ein Blick in die Geschichte unseres Faches geworfen, um zu sehen, auf welchen grundlegenden Vorstellungen vom Sportlehrer unsere heutigen Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbilder beruhen.

Dies geschieht an drei Beispielen:

- 1. Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) und sein Ideal des Turnlehrers als "väterlicher Freund" der Schüler,
- 2. Adolf Spieß (1810-1858) und sein Konzept des akademisch gebildeten Tumlehrers, und
- 3. Eduard Spranger (1882-1963) und seine Vorstellung vom Turn- und Sportlehrer, der mehr ist und sein sollte als ein Fachmann für Leibesübungen.

Jahn, Spieß und Spranger stehen für drei aufeinander aufbauende Epochen in der Geschichte der Sportpädagogik und der Sportlehrerbildung bzw. –ausbildung in Deutschland, in denen verschiedene, grundlegende Einsichten entwickelt wurden, was ein Turn- bzw. Sportlehrer wissen und können, und was er auch als Person sein und darstellen müsste oder sollte. Alle drei Konzepte haben Eingang in unser heutiges Verständnis vom Sportlehrer (und der Sportlehrerin) gefunden.

Das Ideal des Jahnschen Turnlehrers

Friedrich Ludwig Jahn brachte bereits vor 200 Jahren ein Dilemma zum Ausdruck, dem sich auch heutige, moderne Sportlehrkräfte stellen müssen:

"Unter allen Lehrern der Jugend", schrieb Jahn in der "Deutschen Turnkunst", "hat der Turnlehrer den schwersten Stand. Bei anderen Lehrern beruht das Geschäft auf Wissen und Wissenschaft (…). Des Turnlehrers Würken ist unzertrennlich von Kennen und Können. (…) Geht ihm auch die Erwerbung einzelner Turnfertigkeiten von Statten, so muß er doch in alle Theile der Turnkunst eindringen, und in den Geist des Turnwesens. Die Turnschüler müssen den Turnlehrer als Mann von gleichmäßiger Bildung und Volkstümlichkeit achten können, der Zeit und Welt kennt und das Urbild, wonach zu streben ist. (…)

Ein Turnlehrer muß: (...)

9. als der ältere Freund, Ordner, Schiedsrichter, Rathgeber und Wamer unter den Turnem walten" (Jahn, 1816, 232ff).

"Turnvater" Jahn, lässt sich resümieren, hebt darauf ab, dass der Turnlehrer zwar über "gleichmäßige Bildung" verfügen müsse, dass die besonderen Anforderungen seines Berufes jedoch darin bestünden, praktische Erfahrungen ("Kennen und Können") weiterzugeben, einsichtig zu machen; und das ginge nur, so Jahn, wenn er von der Sache, vom Tumen etwas verstehe, selbst praktische Erfahrungen gesammelt und den "Geist des Turnwesens" begriffen habe. Schließlich müsse sich ein Turnlehrer nach Jahns Auffassung auch im Hinblick auf seinen "Unterrichtsstil" deutlich von Lehrern in anderen Fächem unterscheiden. Weil es eben nicht nur um Wissensvermittlung gehe, sondern um praktisches Wissen und Können und eigene Erfahrungen, könne er seinen Schülern auch nicht nur als strenger Erzieher und Wissensvermittler gegenüber treten, sondern als "väterlicher Freund" und "Ratgeber"; allein auch schon deshalb, weil sicher manche Schülerinnen und Schüler über höheres "Kennen und Können" in speziellen "Turnfertigkeiten" verfügten, schlichtweg bessere Turner und Sportler in einzelnen Gebieten seien als der Turnlehrer selbst.

Der Schulturnerlehrer nach Spieß

Adolf Spieß, der "Vater des Schulturnens" hob noch stärker auf die grundlegende allgemeine Bildung des Lehrers ab, betonte aber wie Jahn auch die Notwendigkeit, dass ein Turnlehrer mit den, so Spieß, "inneren Gesetzen der Turnkunst" vertraut sei.

"Wesentliche Bedingung ist", schrieb Spieß schon im Jahr 1842 in einer Schrift, mit der er sich um die Stelle des Leiters der preußischen Zentraltumanstalt bewarb, "wenn Lehrer an Schulen zugleich mit Erfolg den Turnunterricht wahrnehmen sollen, daß sich dieselben in der Kenntnis der innern Gesetze der Turnkunst eine hinreichende Einsicht verschaffen, daß sie selbst eine freie Fertigkeit in deren Anwendung erwerben und mit erzieherischem Geschick und Geist den Unterricht zu beleben, und nach Gesetzen der Heilkunde und den Forderungen des schönen Geschmacks zu leiten verstehen. (...) Im Allgemeinen sind es die Universitäten und Seminarien, auf welchen die große Mehrzahl unserer Lehrer vorbereitet wird. (...) Wir halten nun dafür, daß an Universitäten (...) Vorlesungen zu halten sind über diesen Gegenstand (...). Der Vorschlag, alle, welche sich dem Schulfache widmen auf Universitäten nachher in bestimmte Schulanstalten zu weisen, wo sie erst eine gewisse Vorbereitungszeit im angewandten Lehrer zugleich auch die Turnunterrichtskunst vorüben. (...)" (Spieß, 1842, 107ff).

Wie Jahn hob auch Spieß darauf ab, dass der Turnlehrer mit der "Turnsache" vertraut sein müsse; und zwar nicht nur oberflächlich, sondem die "innern Gesetze der Turnkunst" müsse er verstanden haben. Dies bedeutete für Spieß (wie für Jahn auch), dass der Turnlehrer selbst über "Turnfertigkeiten" verfügen, also praktische Erfahrungen gemacht haben und darüber hinaus auch über die eher theoretischen Hintergründe des Turnens informiert sein müsse; also pädagogische, didaktische und methodische Kenntnisse und Erfahrungen sowie medizinisches und ästhetisches, sprich auch ethisches und moralisches, Wissen und entsprechende Urteilskraft. Um dies sicher zu stellen, schien es für Spieß das Beste zu sein, wenn auch die Turn- und Gymnastiklehrer, wie alle anderen Lehrer auch, an den Universitäten und Lehrerbildungsseminaren ausgebildet würden. Spieß ging noch weiter und forderte, dass die Universitäten eigens für diese speziellen Lehrkräfte auch abgestimmte Lehrveranstaltungen anbieten müssten, und dass die Turnlehrer in einem speziellen Vorbereitungsdienst nach der Universität für ihren Lehrberuf im Fach Turnen geschult werden.

Vieles von dem, was Spieß an formalen Strukturen der Turn- und Sportlehrerausbildung vorgeschlagen hatte, ist inzwischen erreicht, zumindest für einen großen Teil der Sportlehrerschaft. "Sport" kann heute wie jedes andere Fach an der Universität studiert werden, Sportlehrerinnen und Sportlehrer müssen neben Sport noch ein oder zwei andere Fächer studieren, das Sportstudium selbst umfasst sowohl eher wissenschaftlich-theoretische als auch eher praktisch-methodische Elemente; sie haben einen Vorbereitungsdienst abzuleisten, ihre Ausbildung ist wissenschaftlich fundiert und pädagogisch orientiert.

Allerdings hat es lange gedauert, bis das Studium des Sportlehrers und der Sportlehrerin diesen bereits von Spieß geforderten akademischen Status und entsprechende Anerkennung erfuhren. Im Grunde ist es erst seit den 1970er Jahren in Deutschland der Fall, und es trifft auch längst nicht auf alle Sportlehrerinnen und Sportlehrer zu, sondem eben "nur" auf diejenigen, die an öffentlichen Schulen unterrichten.

Kein Beruf, sondern Berufung

Eine weitere, darüber hinaus gehende Vorstellung vom Turn- und Sportlehrer kommt in der berühmten Rede zum Ausdruck, die der Reformpädagoge Eduard Spranger 1928 vor Turnlehrern hielt:

"Der Turnlehrer", so Spranger, "ist infolgedessen durchaus kein Fachmensch. So unangenehm es klingen mag: er hat keine Fakultas, sondern er ist etwas und er lebt dies selber; und das ist die erste Anforderung, die an ihn gestellt wird, daß er diesen seinen Erziehungswillen darlebe und darstelle, daß er in der Totalität seiner Person ein plastisches Vorbild gebe (…).

Von hier aus ergeben sich dann diejenigen Wahrheiten, die ich als "die gelebten Wahrheiten des Tumlehrers" bezeichnen möchte. (...)

Erstens: Durchgeistigte Körperkultur ist notwendiges Element des Persönlichkeitsaufbaues (...).

Zweitens: Durchgeistigte Körperkultur ist Dienst am Volksganzen (...).

Drittens: Durchgeistigte Körperkultur ist sittliche Propädeutik (...).

Viertens: Durchgeistigte Körperkultur ist auch ein Stück Gottesdienst (...)" (Spranger, 1928, 99f).

Spranger betont, dass der Turnlehrer nicht nur ein Fach wie jedes andere zu vertreten habe, sondern dass ihm durch seinen Gegenstand – Turnen, Spiel und Sport – eine ganz besondere pädagogische Aufgabe zukomme, die ihn von anderen Lehrern unterscheide und mehr von ihm abverlange als nur Fachwissen. Wenn er seinen Beruf gut und richtig ausüben will, so

lässt sich Spranger verstehen, dann muss er mit seiner ganzen "Persönlichkeit", der "Totalität seiner Person", und das heißt auch mit seiner Lebensführung, seiner Einstellung, seiner Haltung usw. für diese Sache eintreten, auch und vor allem als Vorbild für die Jugend. Wenn ihm dies gelingt, dann lassen sich nach Spranger auch die pädagogischen Möglichkeiten ("Wahrheiten") der "Körperkultur" erreichen, oder anders gesagt, die Kinder und Jugendlichen können diese "gelebten Wahrheiten" erfahren und kennen lernen.

In diesem Sinn "durchgeistigte Körperkultur" erfüllte für Spranger, modern ausgedrückt, wesentliche Funktionen sowohl im Hinblick auf die individuelle Bildung der Person oder Persönlichkeit als auch auf die soziale (bei Spranger zeittypisch als "Dienst am Volksganzen" bezeichnet) sowie ethische und moralische Erziehung. Damit war bei Spranger die pädagogische Erwartung verbunden, dass sich mit Hilfe von Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport und vermittelt durch eine vorbildliche Turnlehrerpersönlichkeit soziale und ethische Erziehungsziele erreichen ließen, die über die Körperkultur hinaus reichen, z.B. Sinn für den anderen und die Gemeinschaft oder, modern ausgedrückt, auch so etwas wie Fairplay (ein aus dem englischen Sport stammender Begriff, den Spranger natürlich vor Turnlehrem, die dem Sport doch eher kritisch gegenüber standen, nicht nennen konnte), Solidarität, Empathie usw. oder bestimmte Tugenden wie Einsatzfreude, Anstrengungsbereitschaft, Mut, Disziplin usw.

Schließlich bezeichnete Spranger "durchgeistigte Körperkultur" merkwürdigerweise als "ein Stück Gottesdienst". Diese Formulierung erinnert auch an den Begründer der modernen Olympischen Spiele, Pierre de Coubertin, der davon gesprochen hatte, dass der erste und wichtigste Zweck der Olympischen Spiele darin bestünde, "eine Religion zu sein". Gemeint war damit, dass die Ausübung des Sports nur dann seine pädagogische Kraft entfalten könne, wenn er mit einem quasi heiligen Ernst betrieber werde, mit großem Eifer und Hingabe, wie sie im "Gottesdienst" (so Spranger) oder allgemein bei religiösen Feiem und Zeremonien üblich ist.

Zusammengefasst lassen sich aus dieser historischen Sicht an den drei genannten Beispielen folgende Aspekte des Idealbildes eines Sportlehrers oder einer Sportlehrerin benennen:

- 1. Er/ Sie verfügt über Wissen, Können und Erfahrung in der Sache
- 2. Er/ Sie verfügt über breite Allgemeinbildung
- 3. Er/ Sie hat die Fähigkeit, Wissen, Können und Erfahrung miteinander zu verknüpfen
- 4. Er/ Sie kann eigene sportliche Erfahrungen reflektieren und didaktisch-methodisch umsetzen
- 5. Er/ Sie kann Wissen, Können und Erfahrungen auch weitergeben und vermitteln

- 6. Er/ Sie ist ein Vorbild für die Jugend
- 7. Er/ Sie hat durch den besonderen Gegenstand des Unterrichts "Sport" im weitesten Sinn die Möglichkeit, ein besonderes Verhältnis zu seinen Schülern ("väterlicher Freund") zu finden.
- 8. Er/ Sie versteht den Beruf des Sportlehrers und der Sportlehrerin als Berufung

Wenn Sportlehrerinnen und Sportlehrern diesem Ideal nahe kommen, bieten sie am ehesten die Gewähr, dass sich die pädagogischen Möglichkeiten von Bewegung, Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport bei den Kindern und Jugendlichen entfalten können.

Ist dieses Ideal ein Vorbild für moderne Sportlehrkräfte?

Das historisch entwickelte und hier in einigen Grundzügen wiedergegebene Idealbild eines Sportlehrers und einer Sportlehrerin ist auch heute in der Arbeit von Sportlehrerinnen und Sportlehrer in den verschiedensten Arbeits- und Berufsfeldern zu finden. Viele der genannten Aspekte lassen sich jedoch nicht im engeren Sinn formal in einem Studien- und Ausbildungssystem verankern und schon gar nicht garantieren, sondern sind Ausdruck der persönlichen Haltung und Einstellung der jeweiligen Sportlehrkraft. Man kann jedoch sagen, dass nur die akademisch gebildeten Sportlehrerinnen und Sportlehrer die vor allem von Spieß genannten eher formalen Bedingungen der allgemeinen und fachlichen Bildung erfüllen; also hohe Allgemeinbildung (gemessen am Besuch und einem Abschluss an Hochschulen), Studium des Faches Sport und weiterer Fächer an einer Universität sowie Gleichstellung mit anderen akademischen Lehrkräften.

Das Studium des Faches Sport in Verbindung mit einem oder weiteren Fächern sowie mit Grundlagenwissen in Pädagogik und Didaktik bildet formal gesehen die Voraussetzung für die von Jahn über Spieß und Spranger bis zu den derzeitigen Meinungsführern des Faches wie Ommo Grupe, Dietrich Kurz und Edgar Beckers geforderte breite Allgemeinbildung der an den Hochschulinstituten ausgebildeten Sportlehrkräfte für die Schulen. Für die Gruppen der Fachsportlehrerinnen und Fachsportlehrer, Trainerinnen und Trainer, Übungsleiterinnen und Übungsleiter, die in der Regel in privaten Einrichtungen des Sports, in Vereinen, Verbänden, Studios usw., tätig sind, trifft dies in der Regel nicht oder weniger zu. Allerdings vertreten sie, ebenso wie die "studierten" Sportlehrkräfte, wenn nicht noch ausgeprägter und bedingt durch die besonderen Rahmenbedingungen ihrer Arbeits- und Aufgabenfelder, in besonderem Maß das von Jahn und auch Spranger (hier exemplarisch zitiert) formulierte Ethos des Sportlehrers und der Sportlehrerin, Vorbild und "väterlicher Freund" der Schülerinnen und Schüler zu sein; auch wenn sie Fachsportlehrer heißen, eben mehr als ein "Fachmensch" zu sein und Bewe-

gung, Spiel und Sport als eine Art Lebenseinstellung zu verkörpem.⁵ Viele von ihnen gehen ihrem Beruf mit großer innerer Leidenschaft und Hingabe nach und versuchen auch, ihre eigenen, oft reichen Erfahrungen im und mit dem Sport weiterzugeben. Was die meisten von ihnen jedoch nicht vorweisen können, ist ein akademisches Studium. Die Frage stellt sich jedoch, ob dies nötig ist.

Die Antwort lautet ja und nein. Es ist im Prinzip nicht nötig; auch weil die Praxis des modernen Sports zeigt, dass viele nicht akademisch gebildeten, aber gut und spezifisch ausgebildeten Sportlehrkräfte ihren jeweiligen Sport auf hohem Niveau, zur besten Zufriedenheit der jeweiligen Zielgruppen und Kunden, mit viel Wissen, Können, Erfahrung und Engagement zu vermitteln verstehen. Akademische Bildung und akademisches Studium des Sports sind jedoch dann nötig, wenn Bewegung, Spiel und Sport Gegenstand von Bildung, Erziehung und Unterricht in öffentlichen Schulen, als Teil eines allgemeinen Bildungsauftrags, sei es als systematischer unterrichtlicher oder auch als außerunterrichtlicher Sport, sind.

Um zu verdeutlichen, dass körperliche Bildung und Erziehung Ausgangspunkt, Prinzip und wesentlicher Bestandteil von Bildung und Erziehung insgesamt und damit auch ihrer geistigen, sozialen und emotionalen Elemente sind,6 sollte der Sportlehrer wie jeder andere Lehrer behandelt werden; und das heißt in Deutschland ein akademisches Studium in mindestens zwei Fächern aufweisen, ergänzt durch ein intensives pädagogisches und fachdidaktischen Studium und einen entsprechenden Vorbereitungsdienst. Eine Änderung dieses Prinzips wäre nur dann zu rechtfertigen, wenn die körperliche Bildung und Erziehung nicht mehr als Teil der Allgemeinbildung im öffentlichen und verbindlichen Schul- und Bildungssystem angesehen würde, wie dies auch einige Erziehungswissenschaftler tun (vgl. Lenzen, 1999; Giesecke, 1998). Bei allen Änderungen und Differenzierungen des Sportlehrerberufs und der Notwendigkeit der Reformierung der unterschiedlichen Ausbildungswege im Zuge der Europäisierung und Internationalisierung des Sports und der Sporterziehung sollte dieses gerade in Deutschland erfolgreich praktizierte Leitbild des akademischen Sportlehrers nicht aufgegeben werden. Es sollte vielmehr zum Vorbild für Studium und Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern allgemein und auch im europäischen und internationalen Kontext genommen werden. Dies gilt auch und besonders für die derzeit diskutierten Modelle von Bachelor- und darauf aufbauend Masterstudiengängen, in denen neben Grundqualifikationen für das Lehramt an Schulen auch Basiskompetenzen für mögliche andere, außerschulische Berufsfelder vermittelt und studiert werden sollen.

Literatur

CACHAY, K./ THIEL, A./ MEIER, H. (2001): Der organisierte Sport als Arbeitsmarkt. Schorndorf.

CACHAY, K./ THIEL, A. (1999): Ausbildung ins Ungewisse. Aachen.

LENZEN, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft". Reinbek.

FRIEDRICH, G./ HILDENBRANDT, E. (Hrsg.) (1996): Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf. Schriftenreihe der dvs (Band 83). Hamburg.

GIESECKE, H. (1998): Pädagogische Illusionen. Stuttgart.

JAHN, F. L.: Die Deutsche Turnkunst (1816). In: Quellenbücher der Leibesübungen, Band 4, Dresden o.J.

KRÜGER, M. (2001): Sport- und/ oder Bewegungspädagogik. Historisch-kritische Anmerkungen zu einem Systemwechsel in der Sportpädagogik. In: Zimmer, R. (Hrsg.): Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen. Schorndorf, S. 176-197.

MINISTERIUM FÜR STADTENTWICKLUNG, KULTUR UND SPORT DES LANDES NRW/DSHS Köln (Hrsg.) (1996). Dokumentation Arbeitsmarkt Sport. Düsseldorf.

SPIEß, A.: Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung (1842). In: Quellenbücher der Leibesübungen, Band 8, Dresden o.J., S. 107ff.

SPRANGER, E. (1963): Die Persönlichkeit des Turnlehrers (1928). In: G. Klöhn (Bearb.): Leibeserziehung und Sport in der modernen Gesellschaft. Weinheim, S. 99f.

Themenheft "Sportlehrerausbildung" der Zeitschrift "sportunterricht" 49 (2000) 9 (Beiträge von R. THIERER: Sportlehrerausbildung in Deutschland (S. 277-282) und H. ZIMMERMANN: Lehrerausbildung in Hochschule und Seminar (S. 283-288).

¹ Eine facettenreiche Orientierung zu den Problemen und Perspektiven von Sportlehrerinnen und Sportlehrerm bietet der von Friedrich, G. und Hildenbrandt, E. herausgegebene Sammelband Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf. Schriftenreihe der dvs, Band 83. Hamburg 1996. In den Fachzeitschriften der Sportlehrerinnen und Sportlehrkräfte wird immer wieder auch auf berufsbezogene Probleme eingegangen, z.B. das Themenheft "Sportlehrerausbildung" in der Zeitschrift "sportunterricht" 49(2000)9; hier insbesondere die Beiträge von Reinhard Thierer: Sportlehrerausbildung in Deutschland (S. 277-282) und Helmut Zimmermann: Lehrerausbildung in Hochschule und Seminar (S. 283-288). Schwerpunkt ist die Sportlehrerausbildung für die Schule, die an den Hochschulinstituten erfolgt.

² Die Fachsportlehrerverbände unterhalten in der Regel auch eigene Fachzeitschriften, in denen sowohl fachliche Themen behandelt als auch berufsständische Probleme angesprochen werden; für den Deutschen Gymnastikbund und den Bundesverband staatlich anerkannter Berufsfachschulen für Gymnastik und Sport ist dies beispielsweise die Zeitschrift "Turnen & Sport", die sich laut Untertitel an "Übungsleiter/innen, Trainer/innen, Gymnastik- und Sportlehrkräfte" wendet. Die Zeitschrift "Sportpraxis", aber auch die Beilage "Ü-Magazin" in der vom Deutschen Turner-Bund herausgegebenen Verbandszeit-

schrift "Deutsches Turnen" haben schwerpunktmäßig die in den Vereinen tätigen Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Kinder- und Jugendbereich, zunehmend aber auch im Bereich des Freizeit- und Gesundheitssports für Frauen und Erwachsene im Blick. Die vom DSB bzw. vom DSB-Bundesausschuss Leistungssport herausgegebene Zeitschrift "Leistungssport" wendet sich dagegen an Trainerinnen und Trainer im Bereich des Leistungs- und Spitzensports.

³ Nicht zu vergessen ist auch die große Zahl an Übungsleiterinnen und Übungsleitern in den Vereinen, die gar keine förmliche Ausbildung durchlaufen haben. Dies trifft auch auf Trainer in einzelnen Sportarten, selbst in den höchsten Spielklassen zu. Wer keine Trainerlizenz vorweisen kann, aber trotzdem als guter Trainer angesehen wird und erfolgreich arbeitet, darf sich neuerdings "Teamchef" nennen. Der sportliche Erfolg ist dabei offensichtlich nicht abhängig von der Tatsache, ob eine Trainerausbildung absolviert wurde oder nicht.

⁴In Nordrhein-Westfalen soll in Zukunft die gesamte Lehrerausbildung auf ein sogenanntes konsekutives BA-/MA-Modell umgestellt werden, was eine grundlegende Neuorientierung des bisherigen Systems bedeuten würde. Vgl. dazu beispielsweise die kontroverse Diskussion in der Zeitschrift "Pädagogik" (11/2001).

Bei Spranger mag es aber auch so gewesen sein, dass er in seiner Rede vor der versammelten deutschen Turnlehrerschaft aus der Not, dass damals Turnen und Leibeserziehung eben (noch) kein anerkanntes Universitätsfach war, Turnlehrer deshalb auch keine "Fakultas" haben konnten, eine Tugend machte, indem er den Turnlehrer und Leibeserzieher in den Stand eines außerordentlichen Erziehers hob, der einen Gegenstand zu vertreten habe, der sich im Grunde nicht unterrichten, sondern nur als Person vorleben ließe.

⁶ Seit Einführung des Schultumens im 19. Jahrhundert und, wenn man will, seit den alten Griechen ist dieser Grundsatz anerkannt, auch wenn er immer wieder in Frage gestellt wird. Vgl. dazu auch meinen Beitrag "Sport- und/ oder Bewegungspädagogik. Historisch-kritische Anmerkungen zu einem Systemwechsel in der Sportpädagogik." Schomdorf 2001, 176-197.

90

Veröffentlichungen der Europäischen Akademie des Sports Velen e.V.

Band 1	Das Ehrenamt als Stütze des Sports 1993
Band 2	Sport mit Älteren – ein deutsch-niederländisches Praxis-Seminar 1995
Band 3	Fußball und Fangewalt – Zusammenfassung einer grenzüberschreitenden Expertentagung 1994
Band 4	Die wirtschaftliche Bedeutung des Sports – ein grenzüberschreitender Erfahrungsaustausch 1995
Band 5	Handlungskonzepte zur Unterstützung der ehrenamtlichen Vereinsarbeit 1995
Band 6	Psychomotorik 1995
Band 7	Sport als Arbeitsmarkt 1996
Band 8	Fair Play - eine europäische Aufgabe 1996
Band 9	Aktiv sein im Alter - ein grenzüberschreitender Erfahrungsaustausch 1996
Band 10	Situation und Perspektiven des Sports in den Euregionen 1997
Band 11	EU-Recht und Sport I 1997
Band 12	Lokale und kommunale Sportstrukturen in Europa 1998
Band 13	Sportvereine in Europa zwischen Markt und Staat 1999
Band 14	EU-Recht und Sport II 1999
Band 15	Fair - Play - Erziehung im Sportunterricht 2000
Band 16	Autonome Schule 2000 Sportunterricht an Schulen zwischenzentraler Steuerung und lokaler Autonomie
Band 17	3. Forum "EU-Recht und Sport" 2000 Die Rolle des Sports in Verfassungen – ein praktisch politischer Gedankenaustausch
Band 18	Deutsch – Niederländisches Schulsportsymposium 2001 Entwicklungslinien des Sportunterrichts in beiden Ländern
Band 19	Sportfördergesetz 2002
Band 20	4. Deutsch-Japanisches Symposium 2003
Band 21	Grenzüberschreitender Sportaustausch in der Euregio 2003
Band 22	Grensoverschrijdende sportcontacten in de Euregio 2003

Impressum

eads Akademieschriften Herausgegeben von der Europäischen Akademie des Sports Velen e.V. (eads)

Redaktionsanschrift:

Europäische Akademie des Sports Velen e.V. SportSchloßVelen Ramsdorfer Str. 15 D - 46342 Velen

Tel.: 02863 / 3455 oder 3457

Fax: 02863/ 3456

E-Mail: eads.velen@t-online.de

www.eads.de

Redaktion / Layout:

Reinhardt te Uhle

Preis:

5 €

Bestellungen bitte an:

eads • Sport Schloß Velen • Ramsdorfer Str. 15 • 46342 Velen

Erscheinungsjahr:

2004

Personalia:

Präsidium der Europäischen Akademie des Sports Velen e.V.

Präsident:

Vizepräsidenten:

Dr. Johannes Eulering

Richard Winkels, Präsident LandesSportBund NRW

Frits Douma, Secretarias Gelderse Sport Federatie

Ludger Triphaus, Bocholt

Beisitzer: Werner Hassenkamp, Kreisdirektor Kreis Borken

Prof. Dr. Walter Tokarski, Rektor der Deutschen Sporthochschule Köln Theo Rous, Vizepräsident des Deutschen Leichtathletikverbandes

L. B. Kobes, Sportraad Overijssel

Netzwerk der Akademien:

Führungsakademie Berlin

Priesterweg 8 D – 10829 Berlin

Tel.: 0049 / (0) 30/78 80 03-0 Fax: 0049 / (0) 30/78 27 188

Internet: www.fuehrungs-akademie.de e-mail: info@fuehrungs-akademie.de

Europäische Akademie Cottbus

Am Priorgraben 53 D - 03048 Cottbus

Tel u. Fax: 0049 / (0) 355 / 42 66 62

Akademie des Sports LandesSportBund Niedersachsen e.V.

Ferdinand-Wilhelm-Fricke Weg 10

D- 30169 Hannover

Tel: 0049 / (0) 511/ 12 68-305 Fax: 0049 / (0) 511/12 68-301

Internet: www.isb-niedersachsen.de

e-mail: hgrams@lsb-niedersachsen.de

Badischer Sportbund Freiburg e.V.

Wirthstraße 7 79110 Freiburg Tel: 0761/15 246-0 Fax:0761/15 246-30

E-Mail: info@bsb-fr.sport-in-bw.de Internet: www.sport-in-bw.de/bsbfr Europäische Akademie des Sports

Sport Schloss Velen Ramsdorfer Str. 15

D - 46342 Velen

Tel: 0049 / (0) 2863 / 3455 -3457 Fax: 0049 / (0) 2863 / 3456

Internet: www.eads.de

e-mail: eads.velen@t-online.de

Europäische Akademie des rheinland – pfälzischen Sports

Herzogenbuscher Str. 56 D – 54292 Trier

Tel: 0049 / (0) 6 51 / 14680-0

Fax: 0049 / (0) 651/ 14680 44 Internet: www.sportakademie.de e-mail: k.klaeren@sportakademie.de

Sportakademie des LandesSportBundes Thüringen

Werner-Seelenbinder-Str. 1

D-99096 Erfurt

Tel: 0049 / (0) 361 / 340 54-70

Fax: 0049 / (0) 361 / 340 54 75

Internet: www.thueringen-sport.de

e-mail: sportakademie.erfurt@lsb-

thueringen.de

Bildungswerk des Landessportverbandes Schleswig Holstein

Eutinger Str. 45, 23714 Bad Malente

Tel: 04523 / 7888 Fax: 04523/5277

E-Mail: bildungswerk@lsv-sh.de