

Trendsport an berufsbildenden Schulen

**Eine Untersuchung zur Durchführung neuer Sportarten im
Sportunterricht an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen**

Von der Philosophischen Fakultät der
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von Arno Meyer,
geboren am 27.03.1968, in Meppen

2010

Referent: Prof. Dr. Lorenz Peiffer

Korreferent: Prof. Dr. Klaus Rütters

Tag der Promotion: 01.06.2010

Abstract

Trendsport hat sich zu einer festen Größe in der gegenwärtigen Sport- und Bewegungskultur entwickelt. Auch viele Lehrkräfte wissen um die Popularität und die Beliebtheit trendsportlicher Bewegungsangebote, gerade bei den jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Die Durchführung im Schulsport erweist sich allerdings nach wie vor als problematisch.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche Bedeutung Trendsportarten speziell für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen haben und wie es zu einer gelingenden Umsetzung dieser Aktivitäten in den Schulsportalltag kommen kann. Die Untersuchung dieser Fragen wird durch eine Aufarbeitung der Fachliteratur zum Thema Trendsport und der Rahmenbedingungen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen vorbereitet. Der theoretischen Grundlegung folgt eine qualitative Studie von so genannten Best Practise Beispielen aus der Unterrichtspraxis. Die gewonnenen Untersuchungsergebnisse werden in neun Kategorien dargestellt und abschließend in einem Eckpunktepapier zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen zusammengefasst.

Trend sport has become a constant in the contemporary sport culture. There is also a high number of teachers who know about its popularity, especially among youths. However, the implementation of trend sport at schools has proven to be difficult.

In this work, the significance of trend sport for physical education lessons at vocational schools is scrutinised. Furthermore, the author follows the question of how trend sport can be realised successfully in the context of physical education lessons. The scrutiny of these matters is prepared through the workup of present subject literature as well as the general conditions of physical education at vocational schools. These preliminary works form the basis for a qualitative study, which reveals so-called "best-practice" from the teaching practice. Its findings are presented in nine categories and, finally, summarised in a key issues paper, which stresses important aspects for the implementation and promotion of trend sport at vocational schools.

Schlagworte zum Inhalt:

Trendsport, Sportunterricht, berufsbildende Schulen

Trend sport, physical education lessons, vocational schools

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
1 Einleitung	9
1.1 Problemstellung	9
1.2 Zielsetzung und Konzeption	12
2 Theoretische Grundlagen des Trendsports	15
2.1 Begriffsdiskussion und Forschungsstand	15
2.1.1 Trend	15
2.1.2 Trendforschung.....	19
2.1.3 Definitionsansätze von Trendsport	21
2.2 Trendsportarten	23
2.2.1 Entwicklungsphasen von Trendsportarten	23
2.2.2 Beschreibung und Systematisierung von Trendsportarten	31
2.3 Trendsport in der Schule.....	44
2.3.1 Exkurs: Traditionelles Sportverständnis.....	45
2.3.2 Intentionale Aspekte	47
2.3.3 Inhaltliche Aspekte.....	51
2.3.4 Methodische Aspekte	53
2.3.4.1 Das Prinzip der Schülerorientierung	53
2.3.4.2 Das Prinzip der Offenheit.....	56
2.3.5 Organisatorische Aspekte.....	57
3 Theoretische Grundlagen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen	60
3.1 Jugendliche an berufsbildenden Schulen	60
3.1.1 Lebenssituation der Jugendlichen	61

3.1.2 Sport- und Bewegungsinteressen der Jugendlichen.....	63
3.2 Grundlegung curricularer Vorgaben und fachdidaktischer Positionen	68
3.2.1 Ziele und Inhalte des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen	68
3.2.1.1 Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen	70
3.2.1.2 Sozial handeln	73
3.2.1.3 Werte und Einstellungen für den Umgang mit sich und anderen entwickeln	75
3.2.1.4 Gesundheit erhalten und fördern	77
3.2.2 Vermittlungsprinzipien	81
3.2.3 Leistungsbewertung.....	83
3.3 Rahmenbedingungen des Berufsschulsports.....	85
3.3.1 Legitimationsprobleme.....	85
3.3.2 Zeitliche Präsenz und materielle Ausstattung.....	87
4 Konzeption der empirischen Erhebung	90
4.1 Das Erhebungsverfahren im Kontext qualitativer Forschung.....	90
4.1.1 Grundannahmen qualitativer Forschung.....	91
4.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung	93
4.2 Festlegung des Untersuchungsdesigns	97
4.2.1 Die Einzelfallanalyse.....	97
4.2.2 Das Experteninterview	98
4.2.3 Das Sample	101
4.2.4 Der Interviewleitfaden	104
4.2.5 Das Postskriptum.....	111
4.2.6 Die Datenaufbereitung und -auswertung	111
4.2.7 Die praktische Umsetzung der Datenauswertung.....	114
5 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse im Spiegel theoretischer Überlegungen	116

5.1 Beweggründe der Lehrkräfte	116
5.2 Vorerfahrungen	119
5.3 Unterrichtsinhalte	123
5.4 Zielsetzungen	128
5.5 Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse.....	137
5.6 Rahmenbedingungen und Umsetzungsschwierigkeiten	146
5.7 Methodik und Unterrichtsorganisation	153
5.8 Bewertung.....	158
5.9 Legitimation.....	161
5.10 Fazit – Eckpunkte zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen	169
6 Schlussbetrachtung.....	177
Literaturverzeichnis.....	185
Eidesstattliche Erklärung	203

Vorwort

Mit dem Thema Trendsport an berufsbildenden Schulen habe ich mich aus zweierlei Gründen beschäftigt. Zum einen liegt das Interesse in meiner mehrjährigen Tätigkeit als Berufsschullehrer mit der Fakultas Sport begründet. Bereits in der ersten und zweiten Phase meiner (sport-)pädagogischen Ausbildung habe ich mich intensiv mit der Vermittlung *neuer* Sportarten auseinandergesetzt und diese auch anschließend immer wieder zum Thema des Unterrichts gemacht. Zum anderen rückten mit der Einführung der „Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2002) Trendsportarten auch explizit in den Fokus curricularer Vorgaben. Welche Sportarten konkret gemeint sind, wie sie zum Thema von Sportunterricht gemacht werden sollen und welche Bedeutung sie gerade für den Berufsschulsport im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags haben können, geht allerdings gar nicht oder nur sehr unverbindlich aus dem Lehrplan hervor. Die damit im Zusammenhang stehenden Unsicherheiten und Schwierigkeiten einer Durchführung werden nicht nur von einzelnen Fachlehrkräften sporadisch rückgemeldet, sondern sind inzwischen empirisch belegt. Diese Kombination aus persönlicher Betroffenheit und fachwissenschaftlicher Unbestimmtheit bildet den eigentlichen Antrieb für die folgende Forschungsarbeit.

Das Kernstück der Untersuchung ist die empirische Erhebung mittels qualitativer Interviews. Nur durch die Hilfe vieler für den berufsbildenden Bereich verantwortlicher Personen und vor allem durch die Mitarbeit der Interviewpartnerinnen und -partner konnten diese Gespräche durchgeführt werden. All den Kolleginnen und Kollegen sei deshalb ganz herzlich gedankt. Besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Peiffer und Herrn Professor Dr. Rütters, deren fachlichen Hinweise und Anregungen die Arbeit maßgeblich unterstützten. Zu guter Letzt möchte ich mich bei meiner Frau Anke und meinen Töchtern Paula Sophie und Lena Marie bedanken, die mir während des gesamten Bearbeitungszeitraumes stets geduldig und mit viel Optimismus zur Seite standen.

Springe, im August 2009

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Der viel zitierte Wertewandel in den Bereichen Sport und Gesellschaft, die enorme Ausweitung und Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Sport- und Bewegungsformen und die derzeitige Lebenssituation Jugendlicher insbesondere im Hinblick auf ihre Bewegungsinteressen sind gerade an berufsbildenden Schulen wichtige Bezugsgrößen für die Planung und Durchführung von Sportunterricht.

Mit dem (bevorstehenden) Wechsel von der Schule in das Berufsleben beginnt für die Jugendlichen ein neuer Lebensrhythmus mit einer Vielzahl an Veränderungen, die häufig auch mit einer Umorientierung ihrer Interessen und ihres Freizeitverhaltens einhergehen. Die Abwendung von sportlichen Betätigungen (gerade aus dem Bereich des organisierten Vereinssports) ist nicht selten die Folge (vgl. MNICH, 2007, S. 21). Eine wichtige Aufgabe des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen ist es daher, mit möglichst interessanten und hohem Aufforderungscharakter versehenen Inhaltsangeboten den Jugendlichen Perspektiven aufzuzeigen, wie Bewegungsaktivitäten weiterhin (oder sogar neuerdings) eine feste und lohnende Größe in ihrem Leben sein können.

In diesem Zusammenhang wird seitens der Sportpädagogik den *Trendsportarten* eine besondere Bedeutung beigemessen. Das lässt sich an einer Reihe fachwissenschaftlicher Veröffentlichungen und aktueller curricularer Vorgaben festmachen. So verweisen die Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an den Berufsschulen und Berufsfachschulen in Niedersachsen auf eine vielfältige und zeitgemäße inhaltliche Ausrichtung bei der Vermittlung von Spiel- und Sportformen. Neben traditionellen Bewegungsformen sollen mit neuen Sportarten

und Trendsportarten die derzeitigen Bewegungsinteressen der Schüler¹ Berücksichtigung finden (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2002).

Die fachdidaktische Diskussion zur Berücksichtigung von Trendsportarten im Schulsport kann inzwischen auf eine gewisse Tradition zurückblicken. Bereits 1994 widmete die Fachzeitschrift Sportpädagogik diesem Thema eine Schwerpunktausgabe und ließ 2001 ein weiteres Themenheft „Trendsport“ folgen. Interessant ist, dass der Diskurs sich vor allem auf die Legitimation neuer Sport- und Bewegungsaktivitäten bezog. Eine Aktualisierung der fachlichen Inhalte, die man in anderen allgemein bildenden Fächern als Selbstverständlichkeit ansieht – „Niemand würde es im Physikunterricht als ausreichend erachten, wenn dort nur die Gesetze der Mechanik vermittelt werden“ (WOPP, 2001, S. 353) –, wird im Unterrichtsfach Sport immer wieder hinterfragt (vgl. u. a. SÖLL, 2000; STÜNDL, 2001; DIGEL, 2007). Eine kritische Überprüfung der Angebote hinsichtlich ihrer pädagogischen Potentiale und ihrer schulinstitutionellen Eignung soll in der hier vorgelegten Arbeit keinesfalls in Abrede gestellt werden. Genauso wenig erscheint jedoch eine pauschale Infragestellung von Sportarten gerechtfertigt, die nicht dem klassischen Schulsportartenkanon angehören.

Trotz dieser Legitimationsdebatte ist in den letzten Jahren auf curricularer Ebene eine deutliche Akzeptanz gegenüber neueren Bewegungsaktivitäten zu konstatieren. Darüber hinaus wird durch die aktuell vorliegende DSB-Sprint-Studie² belegt, dass auch die unterrichtenden Sportlehrkräfte um die Popularität gerade neuer sportlicher Aktivitäten wissen und ihre Bedeutung anerkennen (DEUTSCHER SPORTBUND, 2006, S. 150). Die Studie weist allerdings auch nach, dass es „mit der Umsetzung hapert“ und die Gründe dafür „auch bei dezidierter Analyse diffus bleiben“ (ebd.). An anderer Stelle zeigt die Untersuchung auf, dass die Schüler mit zunehmendem Alter Trendsportangebote wie z.B. Inlineskaten, Klettern, Football-Varianten und Entspannungsübungen im Sportun-

¹ Im Rahmen der Arbeit wird zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit bei Personen- und Funktionsbezeichnungen wie Schüler/Schülerin, Lehrer/Lehrerin etc. ausschließlich die männliche Form verwendet; angesprochen sind selbstverständlich beide Geschlechter. Abweichungen kommen lediglich in Originalzitate vor.

² In der Studie wird die derzeitige Situation des Schulsports in der Bundesrepublik Deutschland repräsentativ dokumentiert.

terricht vermissen und die traditionellen Sportarten überrepräsentiert sehen (ebd., S. 125). In der Studie des DSB wird somit belegt, dass von einer zufrieden stellenden Berücksichtigung bewegungskultureller Veränderungen im Schulsportalltag nicht ausgegangen werden kann. Im Gegenteil: Auch mehrere Jahre nach der Veröffentlichung einer neuen Lehrplangeneration, die sich explizit für die Integration neuerer Inhalte ausspricht, ist deren Präsenz nach wie vor als unzureichend einzustufen.

Der Forschungsstand bezüglich der Durchführung von Trendsportarten in der Schule ist als sehr übersichtlich zu bezeichnen. Hervorzuheben sind die Arbeiten von SIELAND (2003) und KÜßNER (2002). Während Küßner den Fokus ihrer Untersuchung auf die Entwicklung eines Vermittlungskonzeptes für Trendsportarten am Beispiel des Beachvolleyballs richtet, analysiert Sieland die schulische Bedeutung des Trendsports und die Ausbildungssituation der Lehrkräfte, um daraus mögliche Modifikationen universitärer Ausbildung abzuleiten. Beide Untersuchungen liefern anregende Anstöße zur Verbesserung der defizitären Situation des Trendsportunterrichts im Allgemeinen. Auf den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen, der im Rahmen dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielt, lassen sich die Ergebnisse der beiden Untersuchungen jedoch nur eingeschränkt übertragen.

Der Sportunterricht an berufsbildenden Schulen unterscheidet sich zu sehr von dem der allgemein bildenden Lehranstalten. Zum einen sind es strukturelle Gegebenheiten, wie die divergenten Schulformen, Bildungsgänge, Zielrichtungen, Abschlussmöglichkeiten und Rahmenbedingungen, die sich auch – oder sogar gerade – auf den Sportunterricht auswirken. Zum anderen ist es die ausgeprägte Heterogenität der Schülerschaft, die sich u. a. auf die schulische Vorbildung, die soziale Herkunft und das Alter bezieht. „Man bedenke nur einmal die mögliche Altersspanne der Schüler in den einzelnen Klassen, die zwischen 16 bis 30 Jahren und darüber liegen kann“ (KLINGEN, 2006, S. 298). In solchen Lerngruppen treffen Jugendliche und Erwachsene aufeinander, deren Lebenseinstellungen, Alltags- und Bewegungsgewohnheiten, Interessengebiete und Motivationslagen zum Teil stark differieren. Aus dieser besonderen Kons-

tellation heraus ist eine spezifische Betrachtung der Trendsportangebote im Fokus der berufsbildenden Schule zu rechtfertigen.

1.2 Zielsetzung und Konzeption

Vor dem Hintergrund der geschilderten Problemlage sind es zwei Kernfragen, die mit der Arbeit untersucht werden sollen:

1. Welche *Bedeutung* haben Trendsportarten für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen?
2. Wie kann es zu einer *gelingenden Umsetzung* dieser Bewegungsaktivitäten in den Schulalltag kommen.³

Die Untersuchung dieser Fragen wird durch eine Aufarbeitung der Fachliteratur zum Thema Trendsport und der Rahmenbedingungen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen vorbereitet. Diesem theoretischen Teil der Arbeit schließt sich eine qualitative Erhebung von erprobten und „geglückten“ Unterrichtsbeispielen aus der Schulpraxis an. Sicherlich könnten auch aus „missglückten“ Unterrichtsvorhaben aufschlussreiche Erkenntnisse gewonnen werden.⁴ Dennoch habe ich mich aus zweierlei Gründen bewusst für eine „Best-Practice-Studie“ entschieden: Zum einen können gerade positive Umsetzungsbeispiele dazu beitragen, die bestehenden Unsicherheiten und Vorbehalte gegenüber neuen Sportarten zu verringern bzw. abzubauen (*Aufklärungsaspekt*). Zum anderen können sie den Lehrkräften erfolgreiche Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten aufzeigen und damit auch zum Trendsportunterricht ermutigen (*Aufforderungsaspekt*).

³ Hierbei handelt es sich um typische sportpädagogische Fragestellungen, nämlich „einerseits der Frage nach dem Sinn und den Zielen sportlichen Handelns bzw. sportorientierter Bildung und Erziehung; andererseits nach Wegen, Mitteln und Hindernissen einer Sinn- und Zielerreichung“ (SCHEID/WEGNER, 2001, S. 107). Ferner ist in diesem Kontext hinzuzufügen, dass die Fragen in Bezug zueinander stehen, da die Umsetzung nachweislich von der Bedeutungsbeimessung abhängig ist: „Generell ist es in der Implementationsforschung unbestritten, dass Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Innovation und Überzeugungen für die Umsetzung der Veränderung entscheidend sind. Zahlreiche Studien zeigen, dass Veränderungen umso eher umgesetzt werden, je stärker sie von den Lehrkräften akzeptiert werden und je mehr die Maßnahmen als nützlich, sinnvoll, realisierbar, wichtig usw. beurteilt werden“ (GRÄSEL/PARCHMANN, 2004, S. 203).

⁴ Vgl. z.B. WOLTERS (2002).

Im Detail ist die Arbeit so konzipiert, dass im *Kapitel 2* zunächst die Begriffe Trend und Trendsport näher beleuchtet werden. Darüber hinaus sollen typische Entwicklungsphasen und charakteristische Merkmale der innovativen Bewegungsformen dargelegt werden, um ein tieferes Verständnis für das Phänomen Trendsport zu gewinnen. Ferner wird auf der Basis dieser Erkenntnisse die Eingrenzung und Strukturierung untersuchungsrelevanter Trendsportarten vorgenommen. Im Anschluss daran wird die fachdidaktische Diskussion zur Einbindung neuer Sportarten in der Schule analysiert. Besondere Berücksichtigung finden intentionale, inhaltliche, methodische und organisatorische Aspekte.

Im *Kapitel 3* werden die pädagogischen und didaktischen Grundlagen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen in den Blick genommen. Hier gilt es zunächst, eine möglichst genaue Einschätzung und Beschreibung der aktuellen Lebens- und Bewegungswelt der Jugendlichen an berufsbildenden Schulen vorzunehmen.

Anschließend sollen die curricularen Vorgaben und fachdidaktischen Positionen des Berufsschulsports unter Berücksichtigung der Aufgaben, Zielsetzungen und Vermittlungsprinzipien untersucht werden. Daraus sollen später Rückschlüsse gezogen werden, inwieweit die Vermittlung von Trendsportarten mit den Aufgaben, Zielsetzungen und methodischen Prinzipien des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen korrespondieren. Da sich der Untersuchungsrahmen dieser Arbeit auf das Bundesland Niedersachsen beschränkt, werden vor allem die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen zugrunde gelegt (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002).

Zum Schluss sollen in diesem Kapitel die institutionellen Rahmenbedingungen analysiert werden, unter denen der Sportunterricht stattfindet. Es wird davon ausgegangen, dass die Einführung neuer Sportarten auch von den zeitlichen, materiellen und organisatorischen Gegebenheiten der Schulen abhängig ist. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls der massive Begründungszwang des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen zu berücksichtigen. Dabei soll es

nicht darum gehen, diese so genannte Legitimationsdebatte mit den verschiedenen Argumentationslinien zu diskutieren, sondern die Auswirkungen der Debatte auf die Unterrichtspraxis zu erörtern.

Im *Kapitel 4* wird das methodische Vorgehen der empirischen Studie dargelegt. Auf der Grundlage eines qualitativen Erhebungsverfahrens sollen mit Hilfe von Experteninterviews Zielvorstellungen, Handlungsweisen und Entscheidungslogiken aus der „Unterrichtswirklichkeit“ gewonnen werden, die die Durchführung neuer Sportarten in den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen unterstützen. Um ein möglichst breites Spektrum an Praxiserfahrungen zu erhalten, wurden neun Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulstandorten Niedersachsens interviewt. Die genaue Auswahl und Bestimmung des Untersuchungssamples sowie alle weiteren Kriterien zur Bestimmung des Untersuchungs- und Auswertungsdesigns sind integrative Bestandteile dieses Abschnitts.

Im *Kapitel 5* erfolgt die Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse in neun übergeordneten Kategorien. Zu jeder Kategorie werden Kernaussagen formuliert, die möglichst prägnant den zentralen Bezugspunkten der Arbeit – der Aufklärung über den Trendsportunterricht und der Aufforderung zum Trendsportunterricht – Nachdruck verleihen sollen. Zusammengefasst werden diese Ergebnisse als „Eckpunkte zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen“.

2 Theoretische Grundlagen des Trendsports

2.1 Begriffsdiskussion und Forschungsstand

„Die Differenzierung zwischen einem alltagssprachlichen und einem wissenschaftlichen Trendbegriff ist dann wichtig, wenn man nicht unangemessene Schlüsse – beispielsweise für die Berücksichtigung einer Sportart im Lehrplan – aus einer Trendentwicklung ziehen möchte“ (SCHILDMACHER, 2001, S. 53).

2.1.1 Trend

Die allgemeine Definition des Begriffs Trend hat sich im Laufe der Zeit wenig verändert. Trend bedeutet die „Grundrichtung einer (statistisch erfassbaren) Entwicklung“ (DUDEN, 2001, S. 863).⁵ Allerdings ist die Verwendung des Wortes in den letzten Jahren stark ausgeweitet worden und in den unterschiedlichsten Lebens- und Gesellschaftsbereichen anzutreffen.

Die Bezeichnung stammt etymologisch betrachtet aus dem Englischen und ist auf das Verb „to trend“ zurückzuführen. In den einschlägigen Wörterbüchern (z.B. Pons, Langenscheid) wird der Begriff als Substantiv und als Verb geführt. Er wird u. a. übersetzt mit „Richtung“, „Entwicklung“ sowie mit „tendieren“ und „gerichtet sein“. In dem multimedialen Lexikon Brockhaus wird eine detailliertere Definition des Terminus Trend angeführt. Das Nachschlagewerk erläutert ihn in einem allgemeinen Kontext als „Entwicklungsrichtung, Grundrichtung, z.B. bei Einkommen, Mode, Wählermeinungen“ (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT & F.A. BROCKHAUS AG, 1998). Daran wird deutlich, dass der Begriff Trend keinem spezifischen Anwendungsbereich zuzuordnen ist, sondern wie oben bereits erwähnt in den verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und somit auch im Sport benutzt werden kann.

⁵ Unter einem Trend im statistischen Sinne versteht man die Daten einer Zeitreihe, die eine Entwicklungstendenz, d.h. eine positive oder negative Änderung anzeigen (vgl. BREUER/SANDER, 2003, S. 42).

Bei der Übernahme des Substantivs in den deutschen Wortschatz lag dieser weitgefaste Anwendungsbereich noch nicht vor. Nachdem der Ausdruck in den 1960er Jahren lediglich in der Politik und in der Modebranche verwendet wurde, fand er erst in den 1980er Jahren eine erweiterte öffentliche Verwendung. Trends werden seitdem in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet und umfassen auch soziokulturelle Bereiche wie z.B. Lebensführung, Lebensstil und Lebenseinstellungen. Hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang die Wechselwirkungen die von den Trends ausgehen:

„Trends, besonders freizeitsportliche, sind einerseits das Resultat gesamtgesellschaftlicher Prozesse, andererseits wirken sie sich gerade in ‚Erlebnisgesellschaften‘ zunehmend auf die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen aus“ (BREUER/SANDER, 2003, S. 42).

Sie lassen sich als ein Prozess beschreiben, bei dem kleine Gruppen in der Gesellschaft durch neue, andersartige Lebensweisen avantgardistische Lebensstile entwickeln, die im Laufe der Zeit von weiteren Gesellschaftsmitgliedern übernommen werden und sich so verbreiten. Dabei begünstigen die individualisierenden Tendenzen in der Gesellschaft den Verlust von bisherigen Normen und die Entstehung von neuen, vielfältigen Werteorientierungen. „Auf der kulturellen Ebene zerbricht in den frühen Achtzigern endgültig jenes Koordinatensystem, das den kulturellen Kosmos hierarchisch ordnete“ (HORX/WIPPERMANN, 1996, S. 14). Trends erfüllen in diesem Kontext eine wichtige Funktion. Sie erlauben es, die sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen Prozesse zu beschreiben bzw. mit Koordinaten zu versehen. SCHILDMACHER (1998, S. 63) bezeichnet sie auch als „eine Art kulturelle Anpassungsübung an veränderte Gegebenheiten“.

Des Weiteren ist es für die Begriffsbestimmung wichtig, verschiedene Trendformen zu differenzieren. So werden z.B. die Begriffe *Hype* und *Mode* umgangssprachlich häufig synonym zum Trendbegriff verwendet, haben jedoch als gesellschaftliche Äußerungsformen eher oberflächlichen Charakter. Trends hingegen sind in der Tiefenstruktur der Gesellschaft verankert. Zur genaueren Definition der unterschiedlichen Formen von Trends können die *Wirkungsbreite*

und die *Wirkungsdauer* der gesellschaftlichen Entwicklungen zugrunde gelegt werden. Von einer hohen Wirkungsbreite kann gesprochen werden, wenn ein Trend sich auf viele gesellschaftliche Bereiche (Konsum, Technologie, Bevölkerungsgruppen etc.) auswirkt.⁶ Die Wirkungsdauer beschreibt die zeitliche Beständigkeit eines Trends.

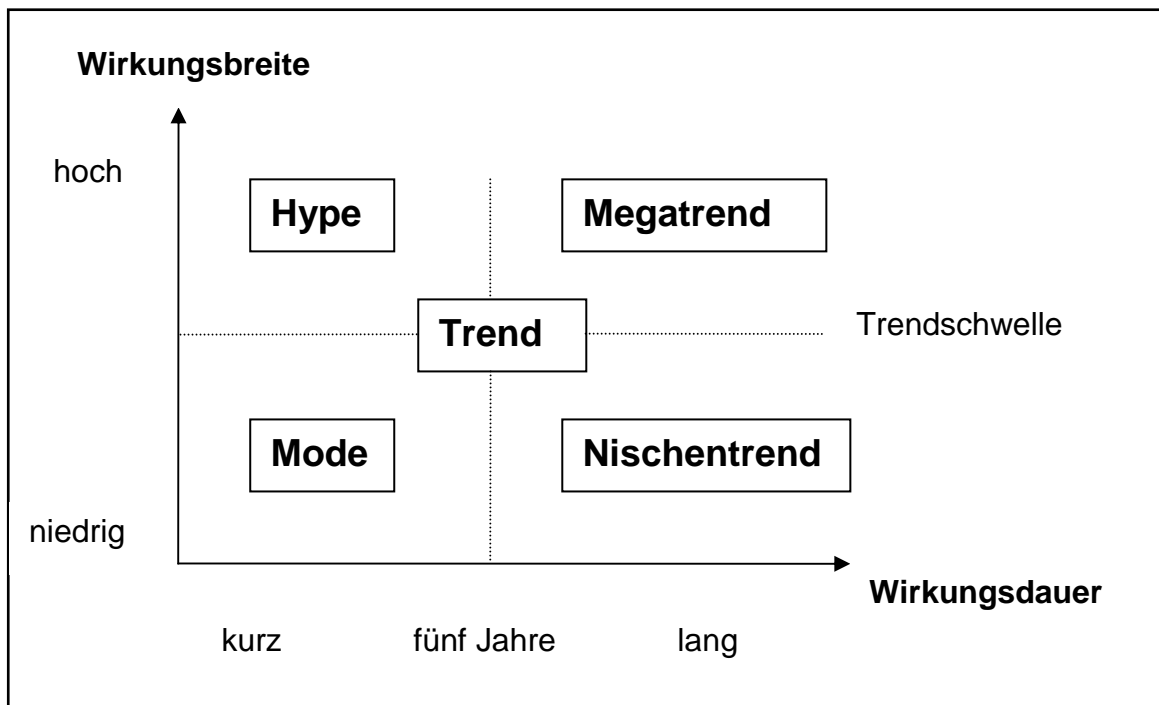


Abb. 1 Trendportfolio nach WOPP (2006, S. 15)

Das Trendportfolio verdeutlicht die kurze Wirkungsdauer der Moden und Hypes. Zeiträume von einem halben bis maximal einem Jahr werden hier zugrunde gelegt. Unterscheiden lassen sich die Entwicklungen anhand ihrer Wirkungsbreite. Im Vergleich zu den Moden erlangen die Hypes hohe Wachstumsraten bzw. große Popularität, bevor sie relativ schnell wieder aus dem Bewusstsein der Bevölkerung verschwinden. Als Beispiel für eine *Mode* im Bereich des Sports kann das Kickboardfahren angeführt werden. Diese Sportgeräte waren lediglich einen Sommer lang präsent (kurze Wirkungsdauer) und wurden vor

⁶ Die Wirkungsbreite eines Trends lässt sich z.B. durch Teilnehmerzahlen, Einschaltquoten und Verkaufszahlen bestimmen. Allerdings lassen sich nicht alle Entwicklungen anhand solcher empirischer Daten ermitteln: „Häufig handelt es sich bei Trends um Phänomene, in denen Motive, Einstellungen oder Werte von Menschen zum Ausdruck gebracht werden, die sich teilweise einer statistischen Erfassung entziehen“ (WOPP, 2006, S. 14). Daher sind konkrete Angaben bezüglich der Wirkungsbreite mitunter problematisch.

allem von Kindern gefahren (geringe Wirkungsbreite).⁷ Im Gegensatz dazu müssen die Hoola-Hoop-Reifen in den 60er Jahren als *Hype* bezeichnet werden. Zwar sind auch sie nur kurz in Erscheinung getreten, jedoch von Erwachsenen und Kindern gleichermaßen benutzt worden (hohe Wirkungsbreite; vgl. WOPP, 2006, S. 16).

Als weitere Trendformen werden so genannte *Nischtrends* und *Megatrends* unterschieden. Beide zeichnen sich durch eine lange Wirkungsdauer aus. Der Unterschied liegt bei ihnen in der Wirkungsbreite. Während Megatrends Entwicklungen mit besonders großer – häufig weltweiter Wirksamkeit – sind, sprechen Nischtrends lediglich bestimmte Altersgruppen an, oder wirken sich nur auf begrenzte Gebiete aus. Skateboarding, Aggressivskaten und BMX-Fahren sind z.B. Bewegungsaktivitäten, die seit Jahren (hohe Wirkungsdauer) fast ausschließlich von Jugendlichen (geringe Wirkungsbreite) ausgeübt werden. Sie können daher den Nischtrends zugeordnet werden. Ein Megatrend ist z.B. das Thema Gesundheit/Gesundheitssport mit seinen kaum noch zu überschauenden Bewegungsangeboten (vgl. WOPP, 2006, S. 16 u. 17).

Dem Trendportfolio kann ferner entnommen werden, dass von einem ernstzunehmenden Trend erst dann die Rede ist, wenn er eine Wirkungsdauer von mindestens fünf Jahren und eine mittlere Wirkungsbreite aufweisen kann. Die Festlegung dieser Werte mag willkürlich erscheinen, sie gilt aber aufgrund der Erfahrungswerte in der Trendforschung als relativ unumstritten.⁸

Die Entstehung und Ausbreitung von Trends ist von vielen Faktoren abhängig. Als Erstes müssen die Bedingungen genannt werden, die zu einem veränderten Freizeitverhalten in der Gesellschaft führen. Ebenso prägend sind die daraus

⁷ Moden werden regelmäßig auch in so genannten In- und Outlisten diverser illustrierter Zeitschriften veröffentlicht. Sie unterliegen einem permanenten (nicht selten wöchentlichen) Wechsel und offenbaren deren Kurzlebigkeit. Mit Bezug auf den Sport wird dann häufig von „In-Sportarten“ gesprochen.

⁸ Relativ deshalb, weil sich nicht alle Sportwissenschaftler auf eine konkrete Wirkungsdauer von fünf Jahren festlegen. So spricht z.B. Schwier (1998b, S. 7) von einem sportiven Trend, wenn sich ein neu auftauchendes Bewegungsangebot über mehrere Jahre im Bewusstsein der Sporttreibenden festsetzt und somit zur gängigen Praxis wird.

entstehenden individuellen Bedürfnisse der Menschen. In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass gerade Jugendliche im erheblichen Maße an der Entstehung von Trends beteiligt sind (vgl. HORX, 1995, S. 248). Als weitere Einflussfaktoren lassen sich diverse Interessengruppen benennen, die versuchen, die Nachfrage nach Freizeitaktivitäten zu steuern, um daraus Vorteile für sich zu schöpfen. Dazu gehören vor allem die Industrie, der Handel und die Medien (vgl. BREUER/SANDER, 2003, S. 42).

2.1.2 Trendforschung

Historisch gesehen handelt es sich bei der Trendforschung um einen relativ jungen Forschungsbereich, dessen Ursprünge in den USA liegen. In der Mitte der achtziger Jahre werden hier die ersten Trendbüros und Marktforschungsinstitute gegründet. Als Protagonisten müssen vor allem die Namen NAISBITT (1984) und POPCORN (u. a. 1992, 1996) genannt werden. In Deutschland zählen GERKEN (u. a. 1989, 1993) und HORX (u. a. 1993, 1995) zu den bekanntesten Vorreitern der Trendforschung. Horx ist u. a. Mitbegründer des Trendbüros Hamburg, welches verschiedene Erfassungs- und Analysemethoden im Bereich der Trendforschung hervorgebracht hat. SCHWIER (2000b, S. 55) fasst die Zielsetzungen der Trendforschung wie folgt zusammen:

„Die Trendforschung zielt letztlich darauf ab, die (multi-)kulturelle Unübersichtlichkeit und Fragmentarisierung postindustrieller Gesellschaften sowie die Heterogenität ihrer Sprachspiele und Konsumstile für das ökonomische System handhabbar zu machen, in dem sie relevante Parameter sozialer und alltagskultureller Veränderungstendenzen frühzeitig benennt und Strategien zu deren industriellen Durchdringung vorschlägt.“

Mit anderen Worten geht es also darum, Trends möglichst frühzeitig zu erfassen und zu beschreiben sowie in beratender Funktion auch an der Gestaltung von Trends beteiligt zu sein. Das Erfassen von gesellschaftlichen Veränderungen ist dabei im Wesentlichen von der Hinterfragung bisheriger Verhaltensweisen abhängig. Nur mit dem Verständnis für die Gegenwart lässt sich der Blick erkenntnisgewinnend in die Zukunft richten (vgl. NAISBITT, 1984, S. 13). Dementsprechend sollte die Arbeitsweise in der Trendforschung möglichst interdis-

ziplinär angelegt sein. Als beteiligte Disziplinen sind u. a. die Soziologie, die Pädagogik, die Psychologie, die Geschichtswissenschaft und die Markt- und Meinungsforschung und – bezogen auf das System Sport – die Sportwissenschaft einzubeziehen (vgl. BREUER/SANDER, 2003, S. 46).

Sehr unübersichtlich zeigt sich das methodische Repertoire in der Trendforschung. Allein beim Scanning – dem Erfassen gesellschaftlicher Entwicklungen – werden eine Vielzahl unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Verfahren eingesetzt.⁹ Neben den klassischen Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung (Befragung, Beobachtung, Experiment etc.) spielen dabei auch weniger bekannte Methoden wie das Trendscouting¹⁰ eine wichtige Rolle (vgl. BREUER/SANDER, 2003, S. 59; WOPP, 2006, S. 31). Das Trendscouting wird inzwischen auch von Sportverbänden eingesetzt, um die Attraktivität der Sportvereine durch die Aufnahme von Trendsportarten aufrechtzuerhalten bzw. zu steigern (vgl. WINKELS, 2003, S. 7-8). Gegenüber der Trendforschung bestehen allerdings auch massive Vorbehalte und Zweifel bezüglich der Wissenschaftlichkeit ihrer Zielsetzungen und Vorgehensweisen. Diese resultieren zum einen aus dem ganzheitlichen Anspruch (HORX, 1997, S. 632 spricht beispielsweise von einer „interdisziplinären Metawissenschaft“), der in gewisser Weise quer zu den traditionellen Disziplinen liegt. Zum anderen sind es Methoden wie das Scouting, denen von akademischen Vertretern unterschiedlicher Couleur mitunter individuelle Willkür und Eingebung vorgeworfen wird (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 54 ff.).

Im Zuge einer fortschreitenden Ausdifferenzierung ist aus der Trendforschung schließlich auch die *Trendsportforschung* als eigenständiger und stark expan-

⁹ Einen Überblick gibt WOPP (2006, S. 30ff.). Allein im Zusammenhang mit dem Scanning werden von ihm sechs qualitative Verfahren angeführt (semiotische Analysen, Monitoring, Expertenprognosen, Delphi-Methode, Trendscouting und Livesimulationen). Auch für die weiteren Bereiche der Trendforschung wie z.B. dem Framing, dem Reframing oder der Potenzialermittlung zeigt er diverse Vorgehensweisen und Arbeitsstrategien auf.

¹⁰ Trendscouting ist das gezielte Einsetzen von Beobachtern und Kennern einer Szene.

dierender Forschungszweig hervorgegangen.¹¹ Diese Teildisziplin kann inzwischen mit einer Vielzahl an Veröffentlichungen aufwarten.¹² Von besonderem Interesse für diese Arbeit sind Publikationen, die helfen, den Begriff *Trendsport* respektive *Trendsportart* einzugrenzen, und die dazu beitragen, dessen pädagogische Bedeutung und die damit im Zusammenhang stehende Durchführung in den Schulsport aufzuarbeiten.

2.1.3 Definitionsansätze von Trendsport

Trotz einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema *Trendsport* gibt es bislang keine einheitlichen Aussagen darüber, was unter dem Begriff konkret zu verstehen ist.

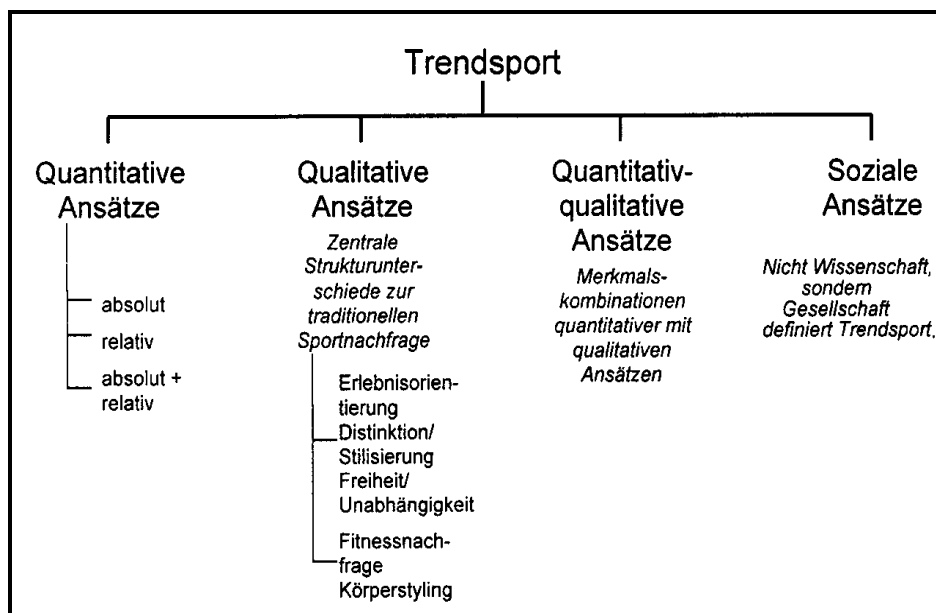


Abb. 2: Definitionsansätze von Trendsport nach BREUER/MICHELS (2003, S. 13)

¹¹ Wie wichtig die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Entwicklungsfragen im Sport ist und inwiefern sie dazu beitragen kann, große sportpolitische Irrtümer zu vermeiden, belegt folgendes Zitat von Willi Weyer: „Wir werden kein Land der Fitnesscenter und Sportstudios wie Amerika“ (DSB-Präsident Weyer, 1983 zitiert nach OPASCHOWSKI, 1994, S. 35).

¹² Als Beispiel sei auf die Schriftenreihe „TrendSportWissenschaft“ aus dem Czwalina Verlag/ Hamburg hingewiesen. Hier sind inzwischen zehn Bände zum Thema Trendsport mit unterschiedlichsten Schwerpunkten und Anwendungsfeldern veröffentlicht worden. Einen inhaltlichen Überblick zu den einzelnen Bänden gibt WOPP (2006, S. 47 ff.) in seinem mehr als 500 Seiten umfassenden Handbuch zur Trendforschung im Sport. Ferner soll auf die Arbeitsgruppe Trendsport an der Deutschen Sporthochschule in Köln hingewiesen werden, in der, seit Ende des Jahres 2000, Wissenschaftler verschiedener Institute interdisziplinär sowohl an grundlegenden als auch an anwendungsorientierten Fragestellungen der Trendsportforschung arbeiten.

Als Ergänzung zu den bereits vorgestellten Definitionen des Trendbegriffs (im Allgemeinen) soll ein differenzierter Terminus *Trendsport* (im Speziellen) von BREUER/MICHELS (2003) dieser Arbeit zugrunde gelegt werden (s. Abb. 2). Die Autoren unterscheiden vier verschiedene Definitionsansätze.

Der *quantitative Ansatz* ermittelt die absoluten und relativen Wachstumswerte einer Sportart. Zu den Trendsportarten zählen demnach die Sportarten, die in einem bestimmten Zeitraum signifikante Nachfragesteigerungen aufweisen.¹³ Der *qualitative Ansatz* definiert den Trendsport über strukturelle Unterschiede im Vergleich zu traditionellen und bekannten Sport- und Bewegungsformen. Zu den Strukturcharakteristika der Trendsportarten zählen eine explizite Erlebnisorientierung, herausgehobene Distinktions- und Stilisierungsintentionen, eine ausgeprägte Ästhetisierung sowie ein starkes Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit. Eine Kombination aus den beiden ersten Ansätzen stellt der *quantitativ-qualitative Definitionsansatz* dar. Entsprechend der einzelnen Differenzierungsformen in den beiden Bereichen sind hier sechs Kombinationen möglich. Das Nachfragewachstum *und* die Andersartigkeit der Bewegungsform werden zur Festlegung der Trendsportart berücksichtigt. Die *sozialen Definitionsansätze* gehen davon aus, dass die Etikettierung von Trendsportarten maßgeblich von (Sub-)Kulturen der Trendsportszenen, von den Medien und der Wirtschaft vorgenommen wird und dementsprechend von der jeweiligen Personengruppe abhängig ist. Ferner geht dieser vierte Ansatz davon aus, dass die Definition sich entsprechend der gesellschaftlichen Auffassung verändern kann und kein starres Begriffsgebilde ist (vgl. BREUER/MICHELS, 2003, S. 13 ff.; BREUER/SANDER, 2003, S. 45; LAMPRECHT/ STAMM, 2002, S. 107).

¹³ Der Unterschied zwischen absoluter und relativer Steigerung kann an der Sportart Laufen sehr gut verdeutlicht werden. Legt man absolute Zahlenwerte zugrunde, müsste Laufen zu den wichtigsten Trendsportarten der letzten Jahre zählen. Die steigenden Teilnehmerzahlen bei den großen Stadtmarathons dokumentieren das eindrucksvoll. Die relativen Zahlenzuwächse sind allerdings eher bescheiden einzustufen und würden eine Zuordnung zum Bereich der Trendsportarten nicht rechtfertigen (vgl. BREUER/MICHELS, 2003, S. 13).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich weitgehend an einem quantitativ-qualitativen Begriffsverständnis:

Bei den Trendsportarten handelt es sich um Sport- und Bewegungsformen, die ein hohes Verbreitungspotential besitzen und deren Innovationen den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechen. Die Innovationen beziehen sich dabei nicht nur auf etwas Neues, Verändertes oder Erweitertes in einem technizistischen Sinnzusammenhang, sondern gehen darüber hinaus von einem Sportverständnis aus, dass sich von dem traditionellen Sportbegriff abhebt.

Dass auch diese eigene Definition nur eine orientierende Funktion erfüllen kann, liegt vor allem darin begründet, dass es nicht möglich ist, exakte und allgemeingültige Bestimmungskriterien festzulegen (vgl. Kap. 2.1.1). Verdeutlichen lässt sich das auch an den kontrovers geführten Diskussionen, ob Sportarten wie z.B. Snowboarding oder Beachvolleyball noch zu den Trendsportarten oder bereits zum „etablierten“ Sport zählen. Bei der Beantwortung derartiger Fragestellungen schließe ich mich den Worten Küßners an:

„Erst wenn die gesellschaftliche Entwicklung eine neue Richtung einschlägt, sich neue Bedürfnisse oder Wertvorstellungen etablieren, werden andere Sportarten zu Trendsportarten, und die heutigen werden möglicherweise als traditionell(er) bezeichnet“ (KÜßNER, 2002, S. 23).

2.2 Trendsportarten

2.2.1 Entwicklungsphasen von Trendsportarten

Die rasante Popularisierung innovativer Bewegungsformen und alternativer Sportvorstellungen in den 1990er Jahren haben im hohen Maße dazu beigetragen, dass die Entstehung und Entwicklung von Trendsportarten in den Fokus sportwissenschaftlicher Untersuchungen gelangt ist. So existieren inzwischen einige Modelle, mit denen versucht wird, idealtypische Muster der Ausbildung

und Ausbreitung von Trendsportarten nachzuzeichnen. Eine differenzierte und gegenüberstellende Betrachtung der verschiedenen Modelle erscheint nicht notwendig, da die Autoren zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen kommen.¹⁴ Ausgeführt wird im Folgenden das „Produktlebenszyklus-Modell“ von LAMPRECHT/ STAMM (1998), welches in der Trendsportforschung eine Art „Pionier-Status“ besitzt. Eine Gesamtübersicht des Modells zeigt Tab. 1:

	Phase 1 Invention	Phase 2 Innovation	Phase 3 Entfaltung und Wachstum	Phase 4 Reife und Diffusion	Phase 5 Sättigung
Kennzeichen	Geburtsstunde; Erfindung	Entwicklung; Verbesserungen am Sportgerät	Aufbruch, Durchbruch; Trend als Absetzung und Gegenbewegung Exklusivität	Trend wird Allgemeingut; Institutionalisie- rung und Differenzierung	Von der Trendsportart zur etablierten „Normalsportart“; interne Differenzierung und Spezialisie- rung
Träger	Einzelpersonen; „Pioniere“, „Freaks“	Kleingruppen, Tüftler; „Bewegungs- freaks“	(Jugendliche) Subkulturen, Lebensstilgruppen	regelmäßige Sportler	alle (spezifische Adaptionen für verschiedene Benutzergruppen)
Beachtungsgrad	äußerst gering; auf Geburtsstätte begrenzt	auf lokale Zentren begrenzt; Geringschätzung durch etablierte Sportwelt	Konfrontation mit etablierter Sportwelt; spez. Kommunikations- mittel (Szenema- gazine); erstmalige Aufmerksamkeit der Massenme- dien	starke Verbrei- tung; hohes Medien- interesse (auch außerhalb der Sportberichterstat- tung)	Interesse im Rahmen der „normalen“ Sportberichter- stattung
Kommerzialisie- rungsgrad	Unikate, Einzelanfertigung- en	kleine, lokal begrenzte Serienproduktion; Marktnischen	Entstehung spezifischer Märkte	Produktion von Massenartikeln; Spezialisierung, breite Palette von Anbietern	hoch, fester Bestandteil des Sportmarkts; Konzentrierung der Marktkräfte
Organisations- grad	unorganisiert	gering; lokal begrenzte Kleingruppen	informelle Gruppen, erste wenig formelle Organisationen	Entstehung formeller Organisationen; Integration in Lehrpläne und Dachorganisatio- nen	vollwertiger Bestandteil der etablierten Sportorganisatio- nen
Bedingungen für den Übertritt in die nächste Phase	gute Idee, Herausforderung	Einpassung in bestehende Infrastruktur; Kultpotential; interessante Bewegungsform	Verwertungsinte- resse; Marktchan- cen; relativ einfaches Erlernen der Bewegungs- form	Potential zur internen Differenzierung und Spezialisierung	

Tab 1: Entwicklung von Trendsportarten nach LAMPRECHT/STAMM (1998, S. 374)

¹⁴ Zumindest gilt dies für die Modelle von SCHWIER und LAMPRECHT/STAMM (vgl. SCHWIER, 2003, S. 193).

Phase der Invention

Der konkrete Entstehungszeitpunkt einer Trendsportart lässt sich nur schwer bestimmen. Dies liegt einerseits daran, dass die Anfänge häufig auf die Kreativität mehrerer Personen zurückzuführen sind. Andererseits lassen sich die Entstehungsgeschichten und Mythen, mit denen die Ursprünge nicht selten überzeichnet werden, kaum von den realen Entstehungsprozessen trennen.

In einigen Fällen sind es Pioniere gewesen, die in ihrer Freizeit auf kreativer, spielerischer Weise bewusst oder unbewusst durch den Umgang mit Materialien und Räumlichkeiten neue Sportarten quasi erfunden haben. SCHWIER (2000b, S. 63) spricht von „Tüftlern“ und „Freaks“, weist aber auch explizit auf „jugendliche Szenen mit ihrem Bedürfnis nach Distinktion, ihrem häufig avantgardistischen Anspruch und ihrer Experimentierfreude als bewegungskulturelle Trendsetter“ hin. Als Beispiele hierfür können das Snowboarden, das Freiklettern und das Windsurfen angeführt werden.¹⁵ Letzteres lässt sich eindeutig mit der Person Jim Drake in Verbindung bringen. Dieser hatte Ende der sechziger Jahre die Idee, das Wellenreiten mit dem Segeln zu kombinieren. Das Produkt Windsurfen gilt bis heute als „Mutter aller Trendsportarten“ (LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 375).

Als Beispiel für eine weniger konkrete und kaum nachzuzeichnende Entstehungsgeschichte gilt das Mountainbiking. Den Grund dafür liefern vor allem die vielen verschiedenen Herstellerfirmen der Räder, die darum bemüht sind, den Mythos der Geburtsstunde mit ihrem Produkt in Verbindung zu bringen.

Ausschlaggebend für die Erfindung einer Trendsportart ist nicht nur die Idee an sich. Sie ist nur als eine Art Initialzündung zu verstehen, zu der es aufgrund der jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Begebenheiten erst kommen kann. In diesem Kontext spielen auch finanzielle, materielle und infrastrukturelle Möglichkeiten eine Rolle. Zum Windsurfen benötigt man große Wasserflächen und zum Mountainbiken und Snowboarden die Berge. Aber auch die gesell-

¹⁵ Ausführungen zu den genannten Sportarten hinsichtlich der Entwicklungsgeschichte, des Trendverlaufs, der vorrangigen Zielgruppen etc. finden sich bei BREUER/SANDER (2003).

schaftliche Akzeptanz anderer Sportarten kann ein Bedingungsfaktor sein. Bei den Trendsportarten handelt es sich häufig um Anpassungen und Modifikationen schon bekannter Sportarten. Das Volleyballspielen wird an den Strand verlegt, das Radfahren in die Berge und geklettert wird nun auch in dafür hergerichteten Hallen (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 375ff.).

Phase der Innovation

Die zweite Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass vereinzelte „Tüftler“ die ursprüngliche Idee aufgreifen und weiterentwickeln. Dabei beschränkt sich das Betätigungsumfeld nicht mehr nur auf die Geburtsstätte der Bewegungsform, sondern erweitert sich – auch durch erste kommerzielle Interessen – auf regionale Bereiche und Märkte. Die zur Ausübung benötigten Sportgeräte werden in Kleinserien hergestellt. Bei den Herstellern handelt es sich häufig um kleinere Firmen (oder um die Tüftler selbst), die diese Marktnischen bedienen (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 377).¹⁶

Die neuen Sportarten werden zu diesem Zeitpunkt von der etablierten Sportwelt mit ihren Dachorganisationen und ihrer massenmedialen Zuwendung nicht beachtet oder man begegnet ihnen sogar mit einer abwehrenden Haltung. Begründet werden diese Bedenken häufig mit den Sicherheitsrisiken und Gefahrenmomenten, die von ihnen ausgehen.¹⁷ So war es beispielsweise noch Mitte der achtziger Jahre den Snowboardfahrern in der Schweiz verboten, die Lifтанlagen zu nutzen.¹⁸ Diese distanzierte und ablehnende Haltung wird von den Trendsportlern nicht selten zum Anlass genommen, ein avantgardistisch, exotisch und auch rebellisch geprägtes Image zu pflegen und sich ihrerseits

¹⁶ Beispiele sind Jack Burton aus dem Bereich Snowboard und Tom Sims aus dem Bereich Skateboard, die beide eine Karriere vom Tüftler zum erfolgreichen Unternehmer gemacht haben (vgl. BREUER/SANDER, 2003, S. 107).

¹⁷ Zum Zeitpunkt der Innovation sind die verwendeten Sportgeräte in der Regel noch nicht technisch ausgereift und auch der sichere Umgang mit ihnen wird dem Probieren und Experimentieren untergeordnet. Beim Kite-Surfen wurden z.B. erst nach einer Reihe schwerer (z. T. tödlicher) Unfälle risikovermindernde Mechanismen zur Trennung von Surfer und Drachen (in Gefahrenmomenten wie z.B. starke Windböen) vorgesehen.

¹⁸ Die Inbesitznahme innerstädtischer Plätze durch die Skater in den neunziger Jahren und die Auseinandersetzungen zwischen Seglern, Windsurfern und den dazu gekommenen Kite-Surfern können hier als weitere Beispiele angeführt werden.

vom „konventionellen“ Sport abzugrenzen. Da sich die neuen Bewegungsformen grundsätzlich nur wenig von den traditionellen Sportarten unterscheiden, sind es ausgefallene Kleidungs-, Sprach- und Bewegungskodes, mit denen sie sich aus der Masse hervorheben (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 377-378; SCHWIER, 2000b, S. 65-66).

Phase der Entfaltung und des Wachstums

In der dritten Phase werden die neue Bewegungsformen und das damit verbundene Image weiter nach außen getragen. Die Aktivität erhält einen subkulturellen Status, der in Konkurrenz zur Hegemonie der traditionellen Sportwelt tritt. Bei den Akteuren handelt es sich um informelle Gruppen, die ihr innovatives Treiben als Abgrenzungs- und Gegenbewegung zu diesem organisierten Sport verstehen. Gerade das Unkonventionelle und Unreglementierte übt den Reiz aus. „Es gibt keine Regel außer der Regel, daß es keine Regel gibt“ (LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 379).

Insbesondere auf Jugendliche übt der subkulturelle Charakter einer Trendsportart einen großen Reiz aus. Begründet werden kann das damit, dass die Jugendlichen in eine Welt hineinwachsen, in der es scheinbar wenig Neues zu entdecken gibt: „In den Bergen sind die schwierigsten Routen geklettert, die Pisten vorgespurt und die Alphütten nicht nur symbolisch, sondern auch faktisch besetzt“ (LAMPRECHT/ STAMM, 1998, S. 379). Dazu kommt, dass es die Erwachsenen (Eltern, Lehrer, Trainer) sind, die die Jugendlichen mit definierten Lernschritten und Übungszielen an die angeblich von ihnen entdeckte Welt heranführen wollen. Die Trendsportarten bieten im Gegensatz dazu die Möglichkeit, in altersspezifischen Gruppen, in Szenen und in Cliques eigene, neue Erfahrungen zu machen. Sie können insofern eine wichtige Funktion im Sozialisierungsprozess der Jugendlichen übernehmen, indem sie z.B. zur Identitätsfindung beitragen.

Die steigende Attraktivität und Verbreitung der Trendsportart führt in dieser Phase auch dazu, dass das Interesse der Sportindustrie, der Werbebranchen, der Sponsoren sowie der Medien geweckt wird. Die in einer Sportart engagier-

ten Unternehmen versuchen das Image des Lebensstils auf ihre Produkte zu übertragen, um werbewirksam deren Bekanntheitsgrad zu erhöhen und ihnen die positiven Attribute der innovativen Bewegungsform zuzuschreiben.¹⁹ Die Trendsportart hat zu diesem Zeitpunkt als Trend ihren Höhepunkt erreicht, nicht aber als Sportart (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 381).

Phase der Reife und Diffusion

Die vierte Phase ist geprägt von steigenden industriellen und kommerziellen Interessen. Die Sportart wird durch eine intensive Zuwendung der Medien einer breiteren Masse zugänglich gemacht. So genannte Szenemagazine werden zu Hochglanzmagazinen, deren Berichterstattung vorrangig auf den Lebensstil und nicht auf die Sportart selbst abzielt. Es sind auch nicht mehr nur die interessierten Jugendlichen, die dem Trend nachgehen, sondern auch „trendige“ Erwachsene entdecken die innovative Bewegungsform für sich. Diese Beschleunigung des Trends führt zu dem Verlust seiner klaren Konturen. Das spezifische Image, seine Zeichen und Symbole werden zum Allgemeingut, der subkulturelle Charakter ist kaum noch gegenwärtig (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 381-383).

Das verbreitete Interesse und das damit verbundene Nachfragewachstum ruft auch etablierte Sportartikelhersteller auf den Plan, um sich an dem boomenden Markt Anteile zu sichern. Auffällig ist die nun vorhandene Bereitschaft von Institutionen und Organisationen zu infrastrukturellen Verbesserungen und Angeboten für die Trendsportler. Extra ausgewiesene Strecken für Mountainbiker, Halfpipes und Funparks für Inlineskater, Kletterwände in Fitnesscentern und Freizeitparks belegen dies. Aus ökonomischer Sicht muss die neue Sportart ein gewinnbringendes Potential besitzen und relativ einfach zu erlernen sein.

¹⁹ Auffällig aber keinesfalls verwunderlich ist die Tatsache, dass viele erfolgreiche Trendsportarten in Verbindung mit teuren Sportgeräten stehen. Deutlich wird dies z.B. beim Surfen, Kitesurfen, Snowboarding, Wakeboarding und Mountainbiking. Aber auch in neuen Sportformen mit vermeintlich geringem Materialaufwand werden den Sportlern Geräte und entsprechendes Zubehör offeriert. Beim Steppaerobic sind es die speziellen Stepper, beim Walking sind es aufwendig gefertigte Teleskopstöcke mit auswechselbaren Stockspitzen zur Anpassung an den gewählten Untergrund etc. Darüber hinaus wird für die jeweilige Sportart eine vor allem imagegerechte Bekleidung gefertigt und verkauft.

Die Phase der Reife und Diffusion führt zu einer Institutionalisierung der Trendsportart. Die starke Verbreitung erweckt das Interesse der Schulen und die Integration in den Lehrplänen steht bevor.

„In der Absicht, den Turnunterricht für die Jugendlichen attraktiver und aktueller zu machen, wird der Jahnsche Barren in ein Skateboard oder die Sprossenwand in eine Kletterwand verwandelt“ (LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 382).

Im Zuge dieser Institutionalisierung gewinnt auch der Leistungsgedanke an Bedeutung. Entgegen der eigentlichen, ursprünglichen Ideen und Wertvorstellungen wird ein Wettkampfbereich installiert. Die Entwicklung zur kommerzialisierten Massenbewegung und der damit verbundene Verlust an Individualität führt bei einigen Szeneangehörigen zur Abwendung von der Sportart. Andere versuchen den „Spirit“ der Anfangszeiten aufrechtzuerhalten oder erfreuen sich an dem Erfolg, den sie als Trainer, Ausbilder, Händler oder Medienschaffender in dem Sportsegment haben (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 382-383). Hinsichtlich der zunehmenden Leistungsorientierung muss allerdings relativierend angefügt werden, dass dies stark abhängig von der jeweiligen Trendsportart ist. Es gibt eine Vielzahl innovativer Sportarten, bei denen das nur auf einen sehr begrenzten Kreis (quasi-)professioneller Akteure zutrifft. Für die Masse der Windsurfer, Inline-Skater, Kletterer etc. kommt es nicht auf den Leistungsvergleich und regelmäßig stattfindende Wettkampfsituationen an. Noch evidenter wird das im Bereich der gesundheitsorientierten Trendsportarten, wo das Konkurrenzmotiv überhaupt keine Rolle spielt.

Phase der Sättigung

Für die fünfte und letzte Phase ist charakteristisch, dass die Trendsportart ihr ursprüngliches Image als innovative Bewegungsform weitgehend ablegt. Die Einbindung in Sportverbände und die Ausdifferenzierung in Leistungs-, Alters- und Freizeitklassen vermitteln ihr den Status eines ernst genommenen Mitglieds in der etablierten Sportwelt. Der Professionalisierungs- und Kommerzialisierungsgrad ermöglicht in einigen Sportarten sogar die Teilnahme an Olympischen Spielen: Beachvolleyball und Mountainbiking wurden 1996 in Atlanta in

das olympische Sommerprogramm aufgenommen, Snowboarding schaffte es 1998 in Nagano in das Winterprogramm. Da die Trendsportart auf diesem Wege die Ausstrahlung des Außergewöhnlichen verliert und damit in Konkurrenz zu anderen „Normalsportarten“ des Breitensports steht, setzt unausweichlich ein Konzentrations- und Schrumpfungsprozess ein (vgl. LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 384).

Zusammenfassende Bemerkungen zum Produktlebenszyklus-Modell

Das skizzierte Produktlebenszyklus-Modell folgt keiner exakten Gesetzmäßigkeit und ist dementsprechend nur tendenziell in der Lage, Entwicklungslogiken von Trendsportarten nachzuzeichnen. Bei der Vielzahl der Bewegungsformen, die unter dem Terminus Trendsport geführt werden, gibt es selbstverständlich Abweichungen von dem Muster. So muss z.B. nicht jede Trendsportart alle fünf Entwicklungsphasen durchlaufen. Von einer Trendsportart im engeren Sinne kann die Rede sein, wenn sie zumindest die ersten drei Phasen und den Anfang der Phase vier durchläuft. Bei Bewegungsformen, die die Phasen eins bis drei nicht enthalten oder bei denen diese nur künstlich durch PR-Kampagnen konstruiert werden, handelt es sich um „kommerzialisierte Scheintrends“ (LAMPRECHT/STAMM, 1998, S. 385). Beispiele hierfür sind Carvingski, Wakeboarding und Big-Foot. Demgegenüber haben Aktivitäten, bei denen die Genese in eine der ersten drei Phasen stagniert und den Kreis der Insider nicht verlässt, den Status einer „Randsportart“ (ebd.).

Wer von den beteiligten Personenkreisen und Branchenvertretern die Entfaltung der innovativen Bewegungspraktiken zu welchem Zeitpunkt und in welchem Maße vorantreibt, ist nicht genau zu bestimmen. Konstatiert werden kann lediglich, dass es die kontinuierliche Interaktion zwischen den Protagonisten und der Medien- und Sportbranche ist, die „im Widerstreit zwischen den Kräften der Disziplinierung, der Routinisierung, der sozialen Kontrolle und denen der Antidisziplin, der Subversion, des populären Vergnügens“ (SCHWIER, 2003, S. 190) wirksam wird.

Lamprecht und Stamm haben die Entwicklung von Trendsportarten anhand zweier Leitlinien dargelegt. Zum einen handelt es sich um den Grad des Wachstums mit einem (idealisierten) Verlauf vom Einzelakteur zur sportiven Massenbewegung. Zum anderen wird der Grad der Innovation für die modellhafte Beschreibung genutzt. Hier ist es die Tendenz von einem andersartigen, informellen zu einem angepassten, konventionellen Sporttreiben. Mit diesen Angaben lässt sich jedoch nur begrenzt klären, was eine Trendsportart auszeichnet. Es stellt sich also die Frage: Wie lassen sich die Innovationen genauer beschreiben und wodurch zeichnen sie sich detailliert im Vergleich zu den traditionellen Sportarten aus. Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn neue Bewegungsformen ihren Ursprung in anderen bereits etablierten Sportarten haben.

Kritisch eingestuft werden muss das Modell auch wegen seiner grundsätzlichen Bezugnahme auf Produktlebenszyklen. Dadurch geraten ausschließlich Sportarten in Betracht, die mit einem Produkt in Verbindung stehen. Viele Trendsportarten, die weitgehend materialunabhängig sind (z.B. Beachvolleyball, Hip-Hop-Dancing, oder die meisten Angebote aus dem Bereich des Fitness- und Gesundheitssports), werden nicht berücksichtigt. Offen bleibt demnach ein aussagekräftiger Überblick über die derzeitigen Trends im Sport. Welche Angebote existieren und welche können aus pädagogischer Perspektive in den Sportunterricht integriert werden? Ebenso unbeantwortet bleibt, was den Reiz der Trendsportarten ausmacht. Von welchen Motiven werden Jugendliche geleitet? Vor dem Hintergrund dieser Fragen ist es notwendig, weitere Merkmale, Kriterien und Ordnungsschemata von Trendsportarten zu erörtern.

2.2.2 Beschreibung und Systematisierung von Trendsportarten

Beschreibungsversuche und Systematisierungsvorschläge zu Trends im Sport sind inzwischen von verschiedenen Sportwissenschaftlern vorgelegt worden. Die folgende Analyse der Arbeiten von SCHWIER (2000b) und SCHILDMACHER (1998) dient dazu, die bislang nur grob skizzierten Trends im Sport differenzierter zu betrachten und deren Merkmale genauer darzulegen. Ferner sollen daran anknüpfend mögliche Bezugspunkte und Perspektiven der Trends zum

(Berufs-) Schulsport aufgegriffen und später mit den Ergebnissen der empirischen Erhebung verglichen werden.

Die kaum noch überschaubare Anzahl innovativer Sport- und Bewegungsformen erfordert eine Systematisierung in idealtypische Bereiche. Nur so kann ein aussagekräftiger Querschnitt derzeitiger Trendsportarten für das Untersuchungssample erfasst werden. Der empirischen Erhebung wird das Systematisierungsschema von BALZ/BRINKHOFF/WEGNER (1994) zugrunde gelegt. Eine Beschreibung der Systematik erfolgt am Ende dieses Abschnitts.

Das Schema von SCHWIER

Der Autor benennt sechs allgemeine Merkmale des Trendsports:

- Trend zur Stilisierung
- Trend zur Beschleunigung
- Trend zur Virtuosität
- Trend zur Extremisierung
- Trend zum Event
- Trend zum Sampling.

Trend zur Stilisierung

Trendsportarten werden immer wieder mit einem Lebensgefühl, respektive einem (originären) Lebensstil in Verbindung gebracht. Der Lebensstil wird geprägt durch Aktions- und Inszenierungsformen, die über ein rein sportives Treiben hinausgehen. Bestimmte Körperbilder, Sprach- und Dresscodes, typische Rituale, Gesten und Musikrichtungen sind häufig integrativer Bestandteil der Bewegungspraktiken und damit auch des Lebensstils. Sie repräsentieren die Andersartigkeit, die Abgrenzung zur Masse und sind Ausdruck von Individualität und Selbstverwirklichung. Typisch für den Trend zur Stilisierung ist auch die Loslösung vom etablierten Vereinssport (mit seinen traditionellen Werten, Strukturen und Regeln) und die Hinwendung zu informellen Szenen. Derartige Gruppierungen können als Versuche gedeutet werden, sich in der

komplexen sozialen Wirklichkeit zu Recht zu finden (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 81-82).

In diesem Zusammenhang besteht die Möglichkeit, Jugendlichen sinnhinterlegte Strategien und Orientierungsmöglichkeiten aufzuzeigen, mit denen sie den nur noch schwer zu überschaubaren gesellschaftlichen Anforderungen begegnen können. Unübersehbar ist allerdings, „dass es in vielen Jugendszenen Einseitigkeit, restringierte Sinnorientierungen und problematische Rituale gibt“ (WOPP, 2001, S. 355). Die Aufgabe des Sportunterrichts sollte es dementsprechend auch sein, den Trend zur Stilisierung und das Verhalten in „Sportszenen“ kritisch zu reflektieren. Schlankheitswahn, Dopingmissbrauch, übertriebenes Risiko- und Konsumverhalten sowie Rollenbilder von Frauen und Männern in den Sportszenen können hier Anknüpfungspunkte sein.

Trend zur Beschleunigung

Das Phänomen der Beschleunigung lässt sich in verschiedenen Bereichen innovativer Bewegungsformen feststellen. Neben den extremen Beispielen wie Bungee- oder Base-Jumping, Downhill-Mountainbiking und Speed-Skating zeichnen sich auch neuere Variationen des Fitnesssports durch höhere Bewegungsgeschwindigkeiten aus. Im Vergleich zu den traditionellen Aerobic-Varianten wirken Hip-Hop-Dance, Kick-O-Robic u. a. aktuelle Formen wesentlich dynamischer und schneller. Aber auch bei den Abwandlungen der traditionellen Spielsportarten ist der Trend zur Beschleunigung gegenwärtig. Beachvolleyball, Street-Soccer, Streetball und Speedminton sind nur einige Beispiele für Spielformen, bei denen die Spielgeschwindigkeit erhöht wird. Erreichen lässt sich dies durch Modifizierungen des Regelwerks oder geschwindigkeitsunterstützende Spielgeräte und Schlägermaterialien. So gewährleisten beispielsweise die Reduzierung der Spielerzahl und die Verkleinerung der Spielfläche mehr Ballkontakte für den einzelnen Akteur. Sie führt aber auch zu schnelleren Wechseln zwischen Angriffs- und Abwehrsituationen. Beides trägt zu einem intensivierten Spielerlebnis bei. Der Trend zur Beschleunigung und zu einer möglichst hohen Aktionsdichte wird von Schwier generell als Versuch gedeutet,

mit der Entwicklungsdynamik der Technologie Schritt zu halten.²⁰ Diese Entwicklung „drückt dabei die Hoffnung aus, dass die fortlaufende Beschleunigung fast aller gesellschaftlichen Handlungsfelder durch den eigenen Körper immer noch einzuholen ist“ (SCHWIER, 2000b, S. 84).

Aus pädagogischem Blickwinkel betrachtet, ergeben sich Möglichkeiten intensiver Körpererfahrungen und Sinneswahrnehmungen. Durch geeignete Aufgabenstellungen können das Gefühl von Power, von selbsterzeugter Geschwindigkeit und rhythmischer Bewegungsdynamik erschlossen werden. Erzieherisch wertvoll werden solche Erfahrungen dadurch, dass die Jugendlichen erkennen, dass sie die Situationen durch Geschicklichkeit und Übung beherrschen können. Auf diese Weise festigen oder stärken sie das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten.

Trend zur Virtuosität

Ein weiteres gemeinsames Merkmal der Trendsportarten ist die Betonung der ästhetischen Bewegungsdimension. Die traditionelle Hegemonie von Sieg und Niederlage, von Leistungsvergleich und -überbietung sowie das Richtig-Falsch-Denken beim Erlernen von Bewegungstechniken verlieren an Bedeutung. Der Trend zur Virtuosität rückt kreative und individualisierende Strategien zur Lösung von Bewegungsaufgaben in den Vordergrund. Der eigene Stil ist dabei so selbstverständlich, wie die Anerkennung der Vielfalt an expressiven Varianten. Das Einüben und Perfektionieren von Tricks bei jugendlichen Skateboardfahren, Inline-Skatern und Streetball-Spielern ist ein Beispiel dafür, dem Anspruch auf Verbesserung gerecht werden zu können, ohne zwangsläufig dem Überbietungsprinzip folgen zu müssen (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 84).

Aus didaktischer Sicht sind derartige Trendsportarten besonders interessant. Sie können dazu beitragen, den Leistungsgedanken in seiner häufig einseitigen

²⁰ Alternativ dazu sind allerdings auch Entwicklungstendenzen festzustellen, die eine entgegengesetzte Richtung – im Sinne einer „Entschleunigung“ – aufweisen. Belegt wird dies u. a. durch die zunehmende Zahl an meditativen Bewegungsformen wie z.B. Tai Chi, Qigong, und Yoga. Selbst die „Hochgeschwindigkeits-Tänzer“ der Techno-Szene haben für sich die Notwendigkeit oder den Genuss des „Chill-Outs“ erkannt.

Auslegung von vergleichendem und konkurrierendem Denken zu relativieren. Sportliche Betätigungen, bei denen Kreativität und individuelle Bewegungsausführungen wichtiger sind als die Abbildung vorgegebener Bewegungstechniken, können dazu beitragen, dass auch in heterogenen Klassen die Unterrichts Atmosphäre weniger unter den Leistungsunterschieden leidet. „Bewegungsgesteuerte Selbstbildungsprozesse“ (SCHWIER, 2000b, S. 84) werden begünstigt, da das individuelle Bewegungskönnen auf eigene Weise spaßorientiert entwickelt wird.

Trend zur Extremisierung

Bei einer Reihe von Trendsportarten lässt sich ein Streben nach immer extremeren und außergewöhnlicheren Zielsetzungen konstatieren. Ein bereits erreichtes Ziel kann nicht mehr als persönliches Limit dienen. Es verlangt nach einer neuen, extremeren Herausforderung, um das Gefühl des Erfolgs in gleicher Intensität genießen zu können. Dabei sind es im wesentlichen Bewegungsformen, bei denen die Bereitschaft zum Risiko eine zentrale Rolle spielt. Immer gewagtere Sprünge von noch höheren Schanzen in noch extremeren Halfpipes und Funparks zeigen derartige Tendenzen z.B. beim Snowboarden, Skateboarden, Inlineskaten und BMX-Fahren. Aber auch der Verzicht auf technische Hilfsmittel (z.B. beim Freeclimbing) oder die Extremisierung der Belastungsintensität (Triathlon, Ultra-Triathlon, Wüstenmarathon etc.) kennzeichnen diesen Trend (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 85-86).

Vom erzieherischen Standpunkt aus, mögen derartige Tendenzen zunächst bedenklich und fragwürdig erscheinen. Aber auch sie können, wie bereits die Tendenz zur Beschleunigung, als kompensierende Reaktionsversuche auf gesellschaftliche Veränderungen gedeutet werden. Der Rückbezug auf den eigenen Körper stellt für viele Jugendliche die letzte erfahrbare Erlebnisinstanz dar. Der Körper wird „zu einem Medium der Selbstvergewisserung, indem er das Gefühl erlebbar macht, etwas bewirken und verändern zu können, lebendig zu sein“ (SIELAND, 2003, S. 21). Die Aufgabe des Sportunterrichts könnte in diesem Zusammenhang darin liegen, auch diesen Sportpräferenzen ein Forum

zu geben, sie kritisch reflektierend zu thematisieren und sie dadurch nicht einfach unkontrollierten Bereichen zu überlassen.

Trend zum Event

Ein weiteres Merkmal vieler Trendsportarten ist die zunehmend buntere und unterhaltungsorientiertere Form ihrer Organisation und Inszenierung. Die Aufhebung der starren Trennung von aktiven Sportlern und passiven Zuschauern, die Integration von Musik- und Showeinlagen, aber auch der Produktwerbung kennzeichnen einen Sportevent. Er stellt aufgrund dieser Charakteristika einen Gegenentwurf zu den Veranstaltungen und Wettkämpfen des traditionellen (Vereins-) Sports dar. Events sind z.B. in den Bereichen des Beachvolleyballs, des Streetballs, des Inlineskating und des Wind- und Kitesurfens die dominierende Veranstaltungsform (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 86-88).

Die Organisation und Durchführung derartiger Events benötigt eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen. Die Übernahme von verschiedenen Rollen kann den Jugendlichen aufzeigen, wie sich je nach Handlungsposition Perspektiven verschieben, wie sich Erwartungshaltungen verändern und inwiefern sich Rollenhandeln auch auf den Statuswerb auswirken kann. Gefragt sind nicht nur Akteure des Sports wie z.B. Spieler, Schieds- oder Wettkampfrichter, Zuschauer und Trainer, sondern auch Organisatoren, Moderatoren, Discjockeys und Techniker. Sportevents können in diesem Kontext komplexe und lebensnahe Lernfelder darstellen, in denen Handlungs- und projektorientierte Arbeitsformen sowie interdisziplinäre Denkweisen notwendig sind.

Trend zum Sampling

Mit dem Begriff des Samplings werden Trendsportarten charakterisiert, die sich aus bereits existierenden Sportdisziplinen und Bewegungsformen zusammensetzen. Die einzelnen Disziplinen werden aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und vermengen sich mit einer eigenen Symbolik gemäß dem Motto „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Triathlon, Tae Bo, Salsa-Aerobic, Kanu-Polo, Unterwasser-Rugby und Inline-Hockey sind nur einige Beispiele für diesen Trend (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 88-89).

Aus pädagogischer Sicht ist der kreative Umgang mit den bestehenden Mustern und Ausprägungsformen des Sports hervorzuheben. Die Prozesse der Umdeutung, der Verfremdung, der Abwandlung und der Kombination führen zu einer fortlaufenden Kultivierung von Sport, Spiel und Bewegung. Die Berücksichtigung solcher Variationen im Unterricht kann bei den Jugendlichen ein weites Sportverständnis fördern und ihnen aufzeigen, dass (bestehende) Strukturen und Regeln nicht unveränderbar sind, sondern Entwicklungsprozessen unterliegen und Möglichkeiten zu einer aktiven (Mit-)Gestaltung bieten.

Der Trend zum Sampling zeichnet sich nicht nur durch veränderte Bewegungspraktiken aus, sondern rückt auch andere oder temporär verdrängte intentionale Auslegungen des Sporttreibens in den Vordergrund. So lassen sich bei den Fitnesssportarten u. a. Tendenzen feststellen, die sich von einem asketisch-puritanischen zu einem ausgelassen-tänzerischen Bewegen verändern. Ferner werden in diesem Bereich Elemente fernöstlicher Kampfsporttechniken mit Segmenten aus Aerobic, Stretching und Jazzdance kombiniert. Diese Kombinationen bieten

„möglicherweise gerade jüngeren Frauen im Medium der Bewegung Gelegenheiten zum vergnüglichen Erkunden von Dimensionen eines emanzipierten Handlungsstils, der eine Lebensführung jenseits des scheinbaren Gegensatzes von Feminismus und Weiblichkeit propagiert“ (SCHWIER, 2000b, S. 89).

Das Schema von SCHILDMACHER

Im Vergleich zu Schwier unterscheidet Schildmacher nicht sechs, sondern fünf Trends:

- Vom Indoor-Sport zur Outdoor-Variante
- Vom normierten zum unnormierten Sport
- Vom großen Mannschafts- zum kleinen Gruppensport
- Vom geschützten zum risikoreichen Sport
- Vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport.

Die erste Tendenz *Vom Indoor-Sport zur Outdoor-Variante* lässt sich in Schwierts Ausführungen explizit nicht finden. Gemeint ist hiermit eine Verlagerung des Sports „Von Drinnen nach Draußen“ (SCHILDMACHER, 1998, S. 71). Traditionelle Sportarten wie Basketball, Handball und Volleyball werden modifiziert und im Freien ausgeübt. Die neuen Varianten werden als Streetball, Beachhandball und Beachvolleyball bezeichnet. Gerade den Beach-Varianten wird „ein Lebensgefühl von Sonne, Freiheit und Urlaub“ verliehen (ebd.). Der Spaßfaktor hat einen entsprechend hohen Stellenwert bei der Ausübung. Größere Veranstaltungen und Wettkämpfe der Outdoor-Varianten finden in der Regel als Event statt, wodurch sich eine Übereinstimmung mit Schwierts Kennzeichnung *Trend zum Event* ergibt.

Gesellschaftliches Leben findet heute vermehrt in geschlossenen, witterungsunabhängigen und künstlichen Räumlichkeiten statt. Überdachte Einkaufspassagen, Shopping-Malls und klimatisierte Großraumbüros belegen das ebenso wie beheizte Schwimm- und Spaßbäder, riesige Hallen für den Sommerskilauf, überdachte Funparks und vollklimatisierte Fitnessstudios. Auch im Schulsport bewegt man sich zunehmend auf normiertem Terrain und in künstlich belüfteter und ausgeleuchteter Umgebung.²¹ Der Schulsport findet vielerorts als eine ganzjährige Hallensaison statt (vgl. LANG, 2002, S. 297). Die Gründe dafür sind vielschichtig und liegen häufig im Bereich der institutionellen Rahmenbedingungen. Allerdings können durch kreative Abweichungen von normierten Vorgaben (Regeln, Materialien etc.) und durch die Einbeziehung von öffentlichen Freianlagen, Parks, Streetball-Courts, Skaterflächen oder Beachanlagen Möglichkeiten gefunden werden, den Sportunterricht von Drinnen nach Draußen zu verlagern. Aus pädagogischem Blickwinkel kann jedenfalls das Sporttreiben im Freien und damit der Trend *Vom Indoor-Sport zur Outdoor-Variante* aufgrund

²¹ Vgl. DIN 18032 – Bau und Grundausstattung von Sporthallen.

seiner spezifischen Erlebniswerte und seiner gesundheitserzieherischen Bedeutung nur positiv bewertet werden.²²

Der zweite von Schildmacher benannte Trend *Vom normierten zum unnormierten Sport* bezieht sich auf die Umgebungsbedingungen der Sportart, auf die notwendigen technischen Fertigkeiten sowie auf das zugrunde liegende Regelwerk. In Bezug auf die Umgebungsbedingungen muss der Sporttreibende flexibel reagieren können und über eine höhere Bewegungsvervielfältigung verfügen. Die Beachvolleyballer z.B. müssen ihre Bewegungen an die unebene Sandfläche und das Spiel an die veränderten Wetterverhältnisse anpassen. Das situative Handeln folgt dabei der Tendenz von „hochgradig normierten technischen Fertigkeiten hin zu individuell optimalen Techniken“ (SCHILDMACHER, 1998, S. 72). Bei vielen Trendsportarten ist die individuelle Ausführung einer Bewegung bedeutsamer als eine technisch korrekte. Der Sporttreibende wird zum Darsteller seiner Selbst (vgl. OPASCHOWSKI, 1997, S. 120). Deutliche Parallelen zeigen sich zu dem von Schwier konstatierten *Trend zur Virtuosität* auf. Beide Autoren, Schildmacher wie auch Schwier, schreiben der kreativen Auseinandersetzung mit der Bewegungsaufgabe besondere Bedeutung zu.

Das Regelwerk der Trendsportarten ist im Vergleich zu den etablierten Wettkampfsportarten weniger ausdifferenziert. Es bestehen gewisse Grundregeln, dennoch existieren beispielsweise bei den Beach-Sportvarianten weniger Vorgaben als bei den dazugehörigen Stammsportarten. Dies hängt sicherlich auch mit dem von Schildmacher ausgemachten Trend *Vom großen Mannschafts- zum kleinen Gruppensport* zusammen. Der Verzicht auf eine Positionsregel im Beachvolleyball z.B. ist angesichts einer Mannschaftsgröße von nur zwei Spielern all zu verständlich. SCHILDMACHER (1998, S. 73) dokumentiert ausführlich, dass sich die Anzahl der Spieler von den traditionellen zu den neuen Sportarten reduziert hat. Einen Grund für diese Entwicklung sieht sie

²² Als Beispiel kann hier auf STEUER (1998, S. 11) verwiesen werden: Durch das Ausüben des Trendsports Beachvolleyball ist ein „massiver gesundheitlicher Gewinn zu erwarten“. Der Sanduntergrund kann als idealer Sportboden eingestuft werden, weil er zum einen dazu beiträgt, das Fußgewölbe zu massieren und zu kräftigen und zum anderen durch seine Dämpfungseigenschaften die Gelenke weniger belastet. Ferner führt eine erhöhte Atemtätigkeit an frischer Luft zu einer homogenen Ventilation der Atemwege (vgl. auch DZIKOWSKI, 1996, S. 18).

darin, dass es zunehmend schwieriger sei, ausreichend Spieler zu einem gemeinsamen Zeitpunkt zu mobilisieren.

Die Strukturen der Spiele werden insgesamt offener, was u. a. dazu führt, dass die Rollen innerhalb der Mannschaften keiner starren Einteilung unterliegen. Eine Differenzierung von mannschafts-, gruppen- und individualtaktischen Entscheidungen verliert an Bedeutung. Die Spezialisierungen, wie sie aus den etablierten Mannschaftssportarten bekannt sind, mit stark eingegrenzten Handlungsspielräumen für die Spieler, ergeben hier kaum Sinn. Es gibt keinen festen Zuspieler (Steller) beim Beachvolleyball, keinen Center beim Streetball und auch keinen Kreisläufer beim Beachhandball. Gefragt sind vielmehr Allrounder, die in der Lage sind, mittels eines breit angelegten Handlungsreper-toires, situativ richtig zu reagieren.

Der von Schildmacher angeführte Trend *Vom geschützten zum risikoreichen Sport* entspricht weitgehend Schwiers *Trend zur Extremisierung*. Der zuletzt genannte Trend Schildmachers *Vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport* wird von Schwier nur peripher im Kontext der Event- und Stilisierungsentwicklung erwähnt. Hier zeigt sich ein deutlicher Wandel vom organisierten Breitensport zum informellen Freizeitsport. Nachgefragt sind ungebundene Sportformen, die unabhängig von Institutionen oder Vereinen betrieben werden können. Der Wunsch zum Sporttreiben besteht, aber nicht unter dem Obligat von Terminabsprachen und Trainingszeiten. Es ist eine Tendenz, die mit einer „Freiheit von Verpflichtungen“ einhergeht (KÜßNER, 2002, S. 24; vgl. auch SCHILDMACHER, 1998, S. 74-75).

Der Trend *Vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport* ist pädagogisch betrachtet gerade für junge Erwachsene bedeutungsvoll. Mit zunehmendem Alter werden Verantwortungsbereiche größer, Verpflichtungen nehmen zu und Um- oder Neuorientierungen kennzeichnen den Lebensabschnitt. Eine Übertragung derartiger Strukturen in den Freizeitbereich führt bei vielen Jugendlichen dazu, dass sie sich vom Sporttreiben abwenden. Trendsportarten wie z.B. Inlineskating, Mountainbiking oder Klettern sind nicht an starre Trainingszeiten

gebunden. Wenn ein Sportler es nicht mehr zum Fitness-Kurs oder auf den Streetball-Platz schafft, lässt er keine (feste) Mannschaft in Stich und muss sich nicht mit einem schlechten Gewissen plagen. Sicherlich ließen sich auch negative Deutungsmuster aufzeigen. Solange jedoch der *Trend zum unverbindlichen Sport* dazu beitragen kann, dass sich Jugendliche in ihrer Freizeit sportlich betätigen, sollten auch Sportarten, die derartige Charaktere aufweisen, in den Fokus sportpädagogischer Betrachtungen gelangen.

Das Schema von BALZ/BRINKHOFF/WEGNER

Die Autoren orientieren sich mit ihrem Schema an den Sinnperspektiven von KURZ (1990). Kurz hat ausgehend von den *Sinnrichtungen*²³ (1977) und *Sinnperspektiven* (1990) *pädagogische Perspektiven* (2000) entwickelt, die im Kontext der pädagogischen Leitidee einer *Handlungsfähigkeit im Sport* Eingang in die Richtlinien und Lehrpläne diverser Bundesländer gefunden haben. Pädagogische Perspektiven bezogen auf den Sportunterricht erschließen das, was an einer sportlichen Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann. Der jeweilige Sinn ergibt sich dabei nicht aus dem Sporttreiben selbst, sondern muss durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts gestützt oder hervorgehoben werden.²⁴ Jede Perspektive verweist auf eine Möglichkeit, Sport in der Schule auszulegen oder anders ausgedrückt, Inhalte im Unterricht auf verschiedene Weise zum Thema zu machen. Die Perspektiven beinhalten die wichtigsten didaktischen Thematisierungen die es im Sport gibt (vgl. KURZ, 2000, S. 26/27).

²³ Genannt werden von KURZ (1977, S. 85 ff.): 1. Leistung, Präsentation, Selbstdarstellung, Selbstbewahrung; 2. Ausdruck, Ästhetik, Gestaltung, Darstellung, Expression; 3. Eindruck, Exploration, Sensation, „vertigo“; 4. Gesundheit, Ausgleich, Kompensation, Fitneß, Wohlbefinden; 5. Anschluß, Geselligkeit, Kommunikation, Beisammen-Sein; 6. Spiel, Spannung, Abenteuer, Risiko, Wettkampf.

²⁴ Im sportlichen Handeln (wie in jedem Handeln) verfolgt man bestimmte Absichten/Intentionen. Das bedeutet, dass absichtsvolle sportliche Aktivitäten nicht nur ein bestimmtes Ziel (Ergebnis) haben (z.B. eine Hip-Hop-Folge tanzen können) und einen bestimmten Zweck (Effekt) verfolgen (z.B. mit der gelungenen Folge eine Vorführung bestehen), sondern stets auch mit einem bestimmten Sinn (Wert) verbunden sind. Der ist dadurch gegeben, dass die Person ihre Handlung mit einer positiven Wertung des eigenen Werte-/Normensystem verbindet (z.B. „ich finde es gut, dass unser Sportlehrer eine Hip-Hop-Folge tanzen kann!“). Sinnrichtungen sind demnach Wertorientierungen, die eng mit den Motiven des Handelns verbunden sind.

In enger Anlehnung an die Sinnrichtungen/Sinnperspektiven werden von Balz/Brinkhoff/Wegner sechs Bereiche unterschieden: „Risiko-Sportarten“, „Fitness-Sportarten“, „Expressive Sportarten“, „Gleichgewichtssportarten“, „Meditative Bewegungskulturen“ und „Team-Sportarten“. Dass eine derartige Strukturierung nicht konsequent durchzuhalten ist und nicht in jedem Fall treffend sein kann, soll keinesfalls unerwähnt bleiben. Sportarten wie Inlineskating oder Mountainbiking lassen sich z.B. unter verschiedenen Sinnperspektiven betreiben. Ferner erheben die Perspektiven keinen Anspruch auf uneingeschränkte Trennschärfe. Fließende Übergänge oder Kombinationen sind möglich. So schließen sich beispielsweise die Sinnrichtungen Gesundheit und Leistung, im Bereich der neuen Fitnessangebote, nicht gegenseitig aus. Dennoch halte ich eine Systematisierung in Form von idealtypischen Bereichen angesichts der Vielzahl und zunehmenden Ausdifferenzierung der modernen Sportaktivitäten und dem damit verbundenen „Begriffswirrwarr“ für notwendig.²⁵

Das Schema von Balz/Brinkhoff/Wegner wurde für diese Aufgabe aufgrund des schulsportlichen Bezugs ausgewählt. Die Trendsportarten werden hier in ein „bekanntes, bewährtes und vor allem übergeordnetes Schema“ eingeordnet (SIELAND, 2003, S. 33). Dass durch die Übergeordnetheit die Spezifität der Trendsportarten nicht uneingeschränkt berücksichtigt werden kann, wird in Anbetracht der Praktikabilität der Systematik für eine schulsportliche Untersuchung bewusst in Kauf genommen.

In der Tabelle auf der folgenden Seite sind den idealtypischen Bereichen diverse Trendsportarten zugeordnet worden. Die Auflistung stellt nur einen Teil der derzeit geführten Trendsportarten dar und unterliegt darüber hinaus temporären Veränderungen.

²⁵ „Idealtypen sind auch dann ein hilfreiches Mittel, wenn kein einziger Fall – hier keine einzige Sportart, aber auch kein einziger Sporttreibender – in vollem Umfang einem dieser Typen entspricht. Idealtypen sind allein gedankliche Hilfsmittel, die uns helfen sollen, in dieser komplexen Welt – und in dieser komplexen Thematik – auf bisher unerkannte Zusammenhänge oder auf Abweichungen und Weiterentwicklungen aufmerksam zu werden“ (EGNER/KLEINHANS, 2000, S. 57).

2 Theoretische Grundlagen des Trendsport

IDEALTYPISCHE BEREICHE	PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN	TRENDSPORTARTEN ²⁶
<p><u>1. Risiko-Sportarten</u> Man sucht Wagnis- und Abenteuersituationen mit offenem Ausgang, die zwar erregend, aber nicht bedrohend sind. Situationen, in denen man die besondere Lust des Ungewissen genießen kann und das befreite Gefühl danach.</p>	<p>Etwas wagen und verantworten</p>	<p>Bungee-Jumping, Canyoning, Cliff-Diving, Drachenfliegen, Klettern, Mountainbiking, Quadfahren, Rafting, Paragliding Skydiving, Strandsegeln, Wakeboarding, Kitesurfing</p>
<p><u>2. Fitness-Sportarten</u> Man sucht im Sport den körperliche Ausgleich, die körperliche Beanspruchung und Leistungsfähigkeit, aber auch das daraus hervorgehende Wohlbefinden. Es werden positive Wirkungen auf die Gesundheit und die Figur erwartet.</p>	<p>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</p> <p>Das Leisten erfahren, verstehen, einschätzen</p>	<p>Aquafitness, Steppaerobic, Salsa-Aerobic, Kick-O-Robic, Bodystyling, Energy-Dance, Spinning, Tae-Bo, Bodyworkout, Pilates, Walking, Nordic-Walking</p>
<p><u>3. Expressive Sportarten</u> Man möchte Bewegungen so ausführen können, dass sie einem selbst und anderen gekonnt, kunstvoll, beeindruckend und schön erscheinen.</p>	<p>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</p>	<p>Akrobatik, Jonglieren, zirkensische Artistik, Breakdance/Streetdance, Cheerleading, Video-Clip-Dancing, Hip-Hop-Dancing, Rope-Skipping</p>
<p><u>4. Gleichgewichtssportarten</u> Man möchte den Reiz und die Lust genießen, die in den Bewegungen selbst liegen können. Man erschließt sich durch Bewegungsgeschicklichkeit Erfahrungen besonderer Art.</p>	<p>Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</p> <p>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</p>	<p>Inlineskating, Skateboarding, BMX, Einradfahren, Kickboarding, Carving, Snowboarding</p>
<p><u>5. Meditative Bewegungskulturen</u> Man versucht Bewegungen so auszuführen, dass sie ein „in sich versenken“ und eine intensive Selbstwahrnehmung unterstützen. Ziel ist eine tiefere Ausgeglichenheit oder sogar ein spiritueller Erkenntniszuwachs</p>	<p>Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</p> <p>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</p>	<p>Qigong, Tai Chi, Yoga, Shiatsu, Taijiquan, NIA (Neuromuscular integrative action)</p>
<p><u>6. Team-Sportarten</u> Man sucht das Gruppengefühl und das Zusammensein in einer Interessengemeinschaft. Die Inszenierungsformen sind geprägt von einer Mischung aus lockerer, spielerischer Atmosphäre oder von kraftvollen und stark kämpferischen Formen sportlichen Leistens.</p>	<p>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</p> <p>Das Leisten erfahren, verstehen, einschätzen</p>	<p>American Football, Flag-Football, Baseball/Softball, Streetball, Beachsoccer, Beachvolleyball, Beachhandball, Inline-Hockey, Drachenbootfahren</p>

Tab. 2: Systematisierung der Trendsportarten

²⁶ Die Trendsportarten sind verschiedenen Veröffentlichungen entnommen worden (vgl. SCHWIER, 2000b, S. 76; BREUER/SANDER, 2003, S. 60; WOPP, 2006, S. 532 ff.).

Für die Festlegung des Untersuchungssamples musste eine Vorauswahl getroffen werden, um die Anzahl der Trendsportarten in einem überschaubaren und aus schulsportlicher Sicht realistischen Rahmen zu halten. Bereits bei einer oberflächlichen Betrachtung der Auflistung ist ersichtlich, dass nicht alle Innovationen mit den Grundsätzen und den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule vereinbar sind. Deutlich wird das vor allem an einigen Sportarten aus dem Risiko-Bereich. Paragliding, Rafting, Cliff- und Skydiving scheiden aufgrund ihres großen Gefahrenpotentials aus; Quadfahren und Bungee-Jumping lassen sich mit erzieherischen Zielsetzungen nicht in Verbindung bringen. Aber auch finanzielle und organisatorische Aspekte lassen eine Einbindung derartiger Bewegungsformen in den Sportunterricht utopisch erscheinen. Dagegen ist die Einbindung anderer, aus schulsportlicher Perspektive zunächst exotisch und unüblich erscheinender Innovationen, wie z.B. Mountainbiking, Kitesurfing, Drachenbootfahren oder Snowboarding, unter Berücksichtigung regionaler Begebenheiten, durchaus realistisch einzuschätzen.

Das Untersuchungssample soll jeden der idealtypischen Bereiche mit mindestens einer charakteristischen Trendsportart berücksichtigen. Zu den fett gedruckten Trendsportarten in der Tabelle konnten Expertenlehrkräfte aus verschiedenen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen gewonnen werden.

2.3 Trendsport in der Schule

Die Einbindung neuer Sportarten in den Schulsport ist in der Fachdidaktik immer von einer intensiven und kontroversen Diskussion begleitet worden. Im Rahmen der curricularen Vorgaben ist inzwischen eine deutliche Befürwortung innovativer Inhalte zu konstatieren. Hier wird explizit den Trendsportarten ein besonderes Potential zugeschrieben, wenn es darum geht, Sportunterricht nach aktuellen didaktischen Prinzipien und Konzepten (z.B. mehrperspektivisch) zu gestalten. Nichtsdestotrotz wird von den verschiedenen im Schulsport involvierten Gruppen (Fachdidaktiker, Lehrkräfte, Schulleitung etc.) auch Kritik an der modernen Inhaltsvielfalt geübt. Im Zuge einer polarisierten Betrachtung stehen sich in dieser Kontroverse Vertreter eines traditionellen Sportverständnisses

und Vertreter einer vielfältigen Sport- und Bewegungskultur gegenüber. Bevor auf die Kontroverse näher eingegangen wird, ist ein kurzer Exkurs auf das traditionelle Sportverständnis notwendig.

2.3.1 Exkurs: Traditionelles Sportverständnis

Wenn in der fachdidaktischen Diskussion von einem traditionellen Sportverständnis die Rede ist, wird damit gemeinhin das so genannte Sportartenprogramm oder Sportartenkonzept in Verbindung gebracht.²⁷ Als Hauptvertreter dieser didaktischen Position wird insbesondere SÖLL (u .a. 1995, 2000a, 2003) angeführt. Das *Ziel* des Bewegungskonzeptes ist es, die Schüler zum lebenslangen Sporttreiben und zur Teilhabe am außerschulischen Sport zu befähigen. Da dies im Wesentlichen durch die Vermittlung konditioneller Fähigkeiten und motorischer Fertigkeiten erfolgen soll und darüber hinaus kaum pädagogische Intentionen gehegt werden, wird in der Fachliteratur auch von der „Didaktik reduzierter Ansprüche“ gesprochen (vgl. u. a. BALZ, 1992, S. 14; HUMMEL, 1995a, S. 88).

Bezüglich der *Inhalte* ist eine Konzentration auf einen überschaubaren Kanon traditioneller Sportarten festzustellen. SÖLL (2000a, S. 4) führt hier so genannte „Sport-Sportarten“ (z.B. Leichtathletik, Schwimmen), „Kunstsportarten“ (z.B. Geräteturnen, Gymnastik) und „Sportspiele“ (z.B. Basketball, Volleyball) auf. Die Auslegung und Anforderungen dieser Sportarten konstituieren sich durch das internationale Wettkampf- und Regelsystem, auch wenn für den Sportunterricht alters- und institutionsspezifische Anpassungen vorgenommen werden.

Das *methodische Vorgehen* ist gekennzeichnet durch möglichst effektive Verfahren zur sachgerechten Vermittlung sportlicher Qualifikationen (primär sportlicher Techniken). Es sind vor allem Bewegungsanweisungen und Bewegungsdemonstrationen, die im Rahmen von methodischen Übungsreihen diesen geschlossenen und lehrerzentrierten Lehrweg prägen (vgl. BALZ 1992,

²⁷ BALZ/KUHLMANN (2003, S. 149) sprechen auch von der „konservativen Position“. In diesem Kontext muss ebenso das Konzept der intensiven und rationell organisierten körperlichen Grundlagenausbildung nach ostdeutscher Tradition genannt werden.

S. 16; HILDEBRANDT-STRAMANN 2005, S. 163). FUNKE-WIENEKE (1995, S. 12) spricht im Zusammenhang solcher deduktiven Lehrweisen auch von „durchgreifendes Lehren“; KURZ (1998, S. 17) bezeichnet sie kritisch als die „autonome Position“ in der Methodik des Sportunterrichts und deutet damit auf die zu kurz kommende Berücksichtigung didaktischer Vorüberlegungen hin.²⁸

Die *schulische und gesellschaftliche Funktion* des traditionellen Sportartenkonzeptes orientiert sich an einem Sport, der als gesellschaftlich weit verbreitetes Kulturgut angesehen und „gutgläubig in die Rubrik «pädagogisch wertvoll» eingestuft ist“ (BALZ, 1992, S. 17). Charakteristisch für das Konzept ist eine tradierende, affirmative und konforme Sportsozialisation (vgl. HUMMEL 1995b, S. 129). SÖLL (1986, 281) fordert in diesem Zusammenhang: „Treibt endlich wieder Sport, echt, unverfälscht, ernsthaft und kompromißlos!“. Auch wenn ein derartiges Postulat inzwischen überzogen oder gar befremdlich klingen mag, ist davon auszugehen, dass das Sportartenprogramm im Schulsporthalltag aufgrund seiner Praktikabilität nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzt (vgl. BALZ/KUHLMANN, 2003, S. 149; BALZ/NEUMANN, 2001, S. 172). Und auch von der fachwissenschaftlichen Seite gibt es immer wieder Plädoyers für einen traditionellen Sportunterricht:

„Es kann in diesen knappen Stunden des verpflichtenden Sportunterrichts für alle nicht darum gehen, individuelle Bewegungsbedürfnisse und Vorlieben zu bedienen. Die Schülerinnen und Schüler haben vielmehr ein Anrecht darauf, grundlegende sportliche Praktiken und Techniken zu erlernen, gewissermaßen das «kleine Einmaleins des Sports»“ (KRÜGER, 2001, S. 40).²⁹

Ein solches Unterrichtsverständnis ist kritisch zu hinterfragen. Zum einen ist es die enge Auslegung des Sports, die den Bedürfnissen der Jugendlichen nicht (mehr) entspricht. Zum anderen ist es die primäre Orientierung an der „Sache“,

²⁸ Kurz spricht sich in diesem Zusammenhang für eine didaktische Position aus, die Wert darauf legt, den Sportunterricht mehrperspektivisch zu gestalten. Allerdings klammert er nicht gänzlich die Prinzipien der autonomen Position aus, sondern fordert eine sinnvolle Ergänzung.

²⁹ In den weiteren Ausführungen erläutert Krüger das „kleine Einmaleins des Sports“ und spricht sich für eine inhaltlich Eingrenzung auf die Sportarten/-bereiche Leichtathletik, Gymnastik/Turnen, Sportspiele und Schwimmen aus.

also an der technizistischen Struktur des Sports, die den Schülern einen unter- bzw. nachgeordneten Status verleiht. Und schließlich muss dem Sportartenkonzept der Vorwurf einer „Abbilddidaktik“ gemacht werden, bei der die ambivalente Sportwirklichkeit unreflektiert in die Schule transformiert wird. Angesichts der derzeitigen Diskussion um die so genannten Bildungsstandards³⁰ im Schulsport ist allerdings eine kaum für möglich gehaltene Renaissance derart konservativer Positionen durchaus möglich (vgl. HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, S. 163 ff.).

2.3.2 Intentionale Aspekte

Den größten Dissens in der fachdidaktischen Diskussion gibt es hinsichtlich der bildungsinhaltlichen und intentionalen Aspekte des Trendsports. Im Folgenden soll es nicht nur darum gehen, Argumente für die Integration von Trendsportarten auszuführen, sondern auch Gegenargumente und bestehende Schwierigkeiten einzubeziehen. Gerade daraus lassen sich grundlegende Gesichtspunkte und Fragestellungen für die Experteninterviews ableiten: *Sind die erörterten Probleme im Unterrichtalltag bekannt? Wie gewichtig werden sie eingeschätzt bzw. wie wirken sie sich konkret aus? Und nicht zuletzt die Fragestellungen: Wie geht man in der Praxis mit diesen Problemen um? Welche Lösungsstrategien führen zum Erfolg?*

Der Sport und die sportlichen Bewegungsformen sind fester Bestandteil unserer Kultur. Wie andere kulturelle Bereiche auch, unterliegen sie permanenten Wandlungsprozessen. Die Entstehung von Trendsportarten kann, wie zuvor aufgezeigt wurde, als Ausdruck bewegungskultureller Dynamik interpretiert werden. Wenn es die Aufgabe des Schulsports ist, Jugendliche zur aktiven Teilnahme an der Sportkultur zu bewegen und sie in ihrer Handlungsfähigkeit zu fördern, dann ist es nur konsequent, neben traditionellen auch innovative

³⁰ Diese Standards sollen festlegen, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einem/r bestimmten Alter/Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen müssen so konkret beschrieben werden, dass sie prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können (vgl. HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, S. 166).

Bewegungsformen im Unterrichtsalltag zu berücksichtigen. Hier setzt allerdings auch die Kritik verschiedener Autoren an, die unter dem Schlagwort der „Verschulungsproblematik“ zusammengefasst werden kann.

„Es gibt genügend körperlich-sportliche Betätigungen, die geradezu darunter leiden, ‚Schulsportinhalte‘ zu sein, und manches davon ist wohl unverzichtbar. Selbstverständlich gilt auch hierfür die Forderung, dass dies in einer emotional möglichst entspannten Atmosphäre betrieben werden, also ‚Spaß machen‘ sollte. Diesem Anliegen wäre aber kaum gedient, wenn man die bevorzugten Freizeitaktivitäten der Schüler ‚in die Schule holen‘ wollte“ (SÖLL, 2000, S. 381).

Den Aussagen von Söll ist dahingehend zuzustimmen, dass es nicht darum gehen kann, die Trendsportarten gänzlich zu „verschulen“ und zu „vermethodisieren“. Ebenso unsinnig erscheinen Versuche, die Bewegungsformen als didaktisch aufbereitete Vortäuschungen des Szenelebens zu arrangieren. Vielmehr muss es Aufgabe des Schulsports sein, eine kontrastierende Thematisierung von neuen und traditionellen Sportarten anzustreben, „in deren Verlauf die Schülerinnen und Schüler über Prozesse selbstständigen Lernens die ‚Sachlogik‘ der unterschiedlichen bewegungskulturellen Praktiken entdecken bzw. rekonstruieren können“ (SCHWIER, 2000a, S. 385).

Auch KÜPPER (1997, S. 225) spricht sich explizit dagegen aus, alle neuen Trends im Schulsport lediglich „rezipiert“ und „abbildhaft“ zu vermitteln. Ihrer Meinung nach sollte die Zielsetzung darin liegen, erkennbare Grundstrukturen zum Inhalt der pädagogischen Auseinandersetzung zu machen. Als Themenstellungen nennt sie z.B.: „Fitneß im Spannungsfeld von Modetrend und Lebensqualität“; „Reiz und Gefährdung durch Risiken im Sport“; „Bewegungsaktivitäten im Alltag – ungenutzte Chancen entdecken“. Betrachtet man die ungewohnten Lebensumstände und Belastungen der Auszubildenden, erscheinen derartige Themen gerade für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen besonders interessant zu sein. Ferner können sie in spezifische Aufgabenstellungen verändert werden, wenn z.B. tätigkeitsorientierte Aspekte des jeweiligen Berufsfeldes berücksichtigt werden (z.B. für Dachdecker:

„Sicheres Bewegen an der Kletterwand! – sicheres Bewegen am Arbeitsplatz!“ oder für EDV-Kaufleute: „Sitzen als Belastung! – Bewegung als Entlastung!“).

Darüber hinaus lassen sich solche Bedenken gegenüber neuen Bewegungsformen ebenso auf die traditionellen Sportarten übertragen. Der Einwand, den Jugendlichen würde durch die Aufnahme beliebter Freizeitaktivitäten im Sportunterricht der Spaß an der Sache genommen, müsste in logischer Konsequenz dazu führen, auch das Fußballspielen oder Schwimmen zur Disposition zu stellen.

Das Festhalten an einem tradierten, unveränderlichen Sportartenkanon „vermischt mit einer vordergründigen Furcht vor bloßer Bedürfnisbefriedigung, supermarktähnlicher Konsumorientierung und pädagogischer Beliebigkeit“ (BALZ/BRINKHOFF/ WEGNER, 1994, S. 21) gleicht einer sportkulturellen Stagnation und erweist sich in der Begründungsdiskussion des (Berufs-)Schulsports als äußerst kontraproduktiv. Der Sportunterricht lässt sich nur legitimieren, wenn von ihm auch außerunterrichtliche Wirkungen zu erwarten sind. Dazu sind aber Querverbindungen und Bezüge zur außerschulischen Lebenswelt notwendig, die eine Auseinandersetzung mit real existierenden gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen (vgl. SIELAND, 2003, S. 38). Der traditionelle Sportartenkanon mit seinen einseitigen leistungsethischen Grundsätzen von Verpflichtung, Fleiß und Disziplin spiegelt diese Prozesse nur noch bedingt wider. Eine reflektierende Thematisierung neuer Sportarten, die die gegenwärtigen gesellschaftlichen und (sport-)kulturellen Veränderungen repräsentieren, erscheint insofern als eine notwendige, wenn nicht gar zwingende Ergänzung im Sportunterricht.

Die Ignorierung neuer Bewegungsaktivitäten muss auch deshalb problematisch eingestuft werden, weil Sportarten wie Turnen, Leichtathletik, Gymnastik und selbst einige der großen Ballspiele (z.B. Handball) immer weniger Zuspruch in den Reihen der Jugendlichen erfahren. Die Schere zwischen dem Sporttreiben in der Schule und in der Freizeit geht immer weiter auseinander:

„So sind es neuerdings nicht nur die Art und Weise der Vermittlung und des Erlernens der Sportarten, sondern auch die Sportarten selbst, die den Kontrast zwischen Schul- und Freizeitsport markieren“ (SIELAND, 2003, S. 39).

Eine derartige Aufteilung in zwei unterschiedliche Formen des Sporttreibens muss bei den Jugendlichen Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Sportunterrichts hervorrufen. Wenn Achtzehnjährige morgens in der Schule die Feinform des Felgaufschwungs im Turnen lernen und abends im Squashcenter oder Fitness-Studio aktiv sind, entstehen zwangsläufig Differenzen. Der Schulsport muss dementsprechend Obacht geben, dass die Kluft zwischen der modernen Welt der Jugendlichen und der geschlossenen Eigenwelt des traditionellen Sportunterrichts nicht unüberbrückbar wird (vgl. BALZ/BRINKHOFF/WEGNER, 1994, S. 17).

Einige Autoren stehen der Aufnahme von Trendsportarten sehr kritisch gegenüber, weil sie ihrer Meinung nach deutliche Tendenzen zur Maßlosigkeit und Übersteigerung aufweisen. So spricht Söll z.B. von einer „eindimensionalen Schwierigkeitssteigerung“, bei der die körperliche Betätigung schnell zu einer „pseudoartistischen Schau mit begrenztem Bildungswert“ wird.³¹ Dem ist zu entgegen, dass Sportarten unabhängig von der jeweiligen Disziplin (traditionell oder neuartig) unweigerlich einen pädagogisch ambivalenten Inhalt darstellen. Erst durch die didaktisch-methodische Aufbereitung erhält der Inhalt seinen individuellen Bildungswert. Darüber hinaus lässt sich die „pseudoartistische Schau“ auch als eine Akzentuierung der körperlichen Virtuosität und der kunstvollen Ausführung sportlicher Bewegungen interpretieren:

„Ein gemeinsames Merkmal zahlreicher Trendsportarten besteht so darin, dass sie in gewisser Hinsicht eine Neuentdeckung der ästhetischen Dimensionen des Sports stimulieren, die die traditionelle Hegemonie des binären Sieg-Niederlage-Codes und die damit verbundene rationale Leistungsproduktion stilbildend überschreiten“ (SCHWIER, 2000a, S. 387).

³¹ Er bezieht sich mit dieser Aussage auf das Klettern im Schulsport. Er sieht darin lediglich die Erzeugung von Nervenkitzel bei vollkommener Absicherung. Dies würde letztendlich eine Entwicklung in Gang setzen, die zum Bungee-Jumping führt (vgl. SÖLL, 2000b, S. 379).

Zusammenfassend ist die Aufnahme von Trendsportarten aus pädagogischer Sicht nicht nur gerechtfertigt, sondern unter der Prämisse eines gegenwartserfüllten und zukunftsorientierten Sportunterrichts zwingend notwendig. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass allein mit der Durchführung neuer Sportarten nicht zwangsläufig positive Auswirkungen auf die Motivationslage der Schüler zu erwarten sind. Die Vorstellungen und Erfahrungen der Jugendlichen mit den Trendsportarten werden kaum in Einklang zu bringen sein mit deren schulischer Aufarbeitung. Vielmehr wird es vom pädagogischen Geschick der Lehrkraft abhängen, inwieweit die besonderen Möglichkeiten und Perspektiven der Trendsportarten sinnstiftend entfaltet werden können.

2.3.3 Inhaltliche Aspekte

Angesichts der Vielfalt sportiver Trends stellt sich die Frage nach einer angemessenen Auswahl innovativer Bewegungsangebote. Von den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien kann zur Bestimmung der Trendsportarten nur sehr bedingt Unterstützung ausgehen, da sich durch die Struktur der Erfahrungs- und Lernfelder große Handlungsspielräume eröffnet haben. Konkrete Empfehlungen machen zudem kaum Sinn, weil die Trendsportarten einem stetigen Wandel unterliegen und entsprechende Auflistungen eine zeitlich befristete Bedeutung hätten. In Anbetracht dieser Gegebenheiten ist es zunächst ratsam, dass die Lehrer ihre Schüler in die Auswahlentscheidungen mit einbeziehen. Auf diesem Wege können die Kompetenzen und Vorlieben der Lehrkräfte ebenso wie die Interessen, Vorerfahrungen und soziokulturellen Hintergründe der Schüler zu einem abwechslungsreichen und befriedigenden Sportunterricht beitragen.

Die Berücksichtigung der Schülerinteressen darf jedoch nicht dazu führen, dass Oberflächlichkeit und Beliebigkeit im Unterricht vorherrschen und lediglich Bekanntes reproduziert wird. Die Auswahl der Trendsportangebote sollte vielmehr dazu beitragen, dass die Schüler neue Erlebnisse und Erfahrungen

machen können. Als Kriterium sollte hier der Grundsatz des Exemplarischen dienen.³²

Ferner dürfte die Auswahl der Aktivitäten von den schulischen Rahmenbedingungen abhängig sein. Die räumlichen, materiellen und regionalen Gegebenheiten können ebenso wie bestehende Kooperationen und Partnerschaften (z.B. zu Vereinen oder kommerziellen Sportanbietern) zu unterschiedlichen Voraussetzungen an den Schulstandorten führen. Folglich kann an einer Schule oder in einer Klasse etwas zum Thema gemacht werden, was anderswo nicht möglich ist. Nicht zuletzt müssen die ausgewählten Trendsportarten rechtlichen, sicherheitstechnischen und ökologischen Kriterien genügen. Äußerst gefährliche oder pädagogisch bedenkliche Sportarten wie z.B. Free-Climbing oder Snowboarding abseits der Pisten sind grundsätzlich auszuschließen (vgl. BALZ, 2001, S. 5; BALZ/BRINKHOFF/WEGNER, 1994, S. 22).

Welche dieser Gründe und Kriterien im Unterrichtsalltag eine Rolle spielen oder ob sogar alle von entscheidender Bedeutung sind, soll im Rahmen der empirischen Untersuchung geklärt werden. Aber nicht nur die Auswahl schuladäquater Trendsportarten, sondern auch die daran erarbeiteten *Unterrichtsinhalte* werden in den Fokus der Untersuchung gestellt. Für die Analyse der Inhalte wird folgende Begriffsdefinition zugrunde gelegt:

„»Inhalt« ist nicht nur das, was wir traditionell als Erkenntnisgegenstand oder als Objekt und Material der geistigen Auseinandersetzung der Schüler definieren, sondern jede Form sinnlich-ganzheitlicher Aneignung von Einstellungen und Haltungen, von Methodenkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (MEYER, 1988, S. 82).

³² „Der Begriff des Exemplarischen - auch als «exemplarisches Prinzip» bezeichnet - ist der bekannteste und bis heute in didaktischen Analysen regelmäßig verwandte Ausdruck. Mit ihm wurde versucht, der Stofffülle in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen Herr zu werden. Aber Vorsicht: Wer nur diese Funktion des Prinzips sieht, wird dem, was Autoren wie Klafki, Wagenschein, W. Flitner oder Derbolav meinten, nicht gerecht. Es geht nicht primär um die Quantität, sondern um die Qualität des Gelernten!“ (JANK/MEYER, 1994, S. 146).

Diese weit gefasste Definition mag vom alltäglichen Begriffsverständnis der Lehrkräfte abweichen. Sie ist jedoch in Anbetracht der Charakteristik der Trendsportarten für eine umfassende Inhaltsanalyse erforderlich.

2.3.4 Methodische Aspekte

Es wurde bereits zuvor auf die besondere Bedeutung und die Problematik der methodischen Aspekte (z.B. mit den Stichwörtern „Verschulung“, „Vermethodisierung“, „abbildhafter Vermittlung“ etc.) im Kontext der Trendsportarten hingewiesen. Im folgenden Abschnitt soll den Fragen nachgegangen werden, wie lassen sich Trendsportarten im Sportunterricht vermitteln und welche (allgemeinen) methodischen Handlungshinweise können gegeben werden? Aufgrund der Vielfältigkeit der neuen Bewegungsformen sind auch auf den unterschiedlichen methodischen Ebenen keine Patentrezepte auszusprechen. Dennoch erscheinen unter Berücksichtigung der bisherigen Arbeitsergebnisse zwei grundsätzliche Vermittlungsprinzipien besonders bedeutsam: Das Prinzip der *Schülerorientierung* und das der *Offenheit*.

2.3.4.1 Das Prinzip der Schülerorientierung

Das Prinzip der *Schülerorientierung* basiert auf der Annahme, dass aufgrund der Neuartigkeit und Faszination der Trendsportarten eine Motivationslage bei den Schülern erzeugt werden kann, die das Interesse und damit die Lernbereitschaft der Schüler in besonderem Maße fördert. Gerade über die *Neuartigkeit* einer Bewegungsform kann eine *Neugierde* erweckt werden, die bei den Jugendlichen eine selbstständigere und engagiertere Haltung hervorruft. Methodisch sinnvoll erscheinen in diesem Zusammenhang Bewegungsaufgaben, die das eigenständige Einholen von Informationen, die gemeinsame Planung und die gegenseitige Korrektur ermöglichen. Mit einer derartigen Vorgehensweise wird an handlungsorientierte Unterrichtsformen angeknüpft, die im Rahmen des Berufsschulsports auch curricular eingefordert werden.

Des Weiteren sollten die Erfahrungen und „Insiderkenntnisse“ einzelner Schüler genutzt werden. Nicht selten verfügen die Jugendlichen in den von ihnen

präferierten Bewegungsbereichen über einen Fundus an Tricks, Ratschlägen und Bewegungsvariationen. Spezielle Rituale, Fachbegriffe, Materialdetails etc. sind ihnen durch die alltägliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Trendsport geläufiger als mancher Lehrkraft. Die Einbindung von Schülerexperten als Vermittler und Helfer kann dazu beitragen, im Sinne eines veränderten Unterrichtsverständnisses Methodenkompetenzen bei den Lernenden zu entwickeln. Bei den Lehrkräften setzt das allerdings voraus, dass sie sich gemeinsam mit der Klasse als Lernende verstehen (vgl. BALZ, 2001, S. 8; WOPP, 2003, S. 102-103).

Das Prinzip der Schülerorientierung ist ferner im Kontext der außerschulischen Lernformen zu diskutieren. Wie eignen sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit die innovativen Bewegungsformen an? Bei einem Vergleich von schulischen und außerschulischen Methoden sind große Unterschiede festzustellen. Während in einigen Trendsportarten das Probieren nach Versuch und Irrtum („Trial and Error“³³) gängige Praxis ist, wird das Machen von Fehlern in der Schule weitgehend ausgeklammert oder sogar sanktioniert. Beobachtungen bei Inline-Skatern zeigen, dass diese trotz vieler missratener Versuche einen Trick solange einüben, bis er gelingt. Das Misslingen und Stürzen könnte dementsprechend auch als integrativer Bestandteil des Lernprozesses interpretiert werden und ebenso dazugehören wie die selbstständige Informationsbeschaffung und die gegenseitige Hilfe (vgl. WOPP, 2003, S. 99).³⁴

Allerdings sollte die außerschulische Lernkultur nicht zu sehr idealisiert werden. Die Jugendlichen, die nach dem „Trial and Error-Prinzip“ üben, repräsentieren keinesfalls eine Mehrheit. Es handelt sich dabei in der Regel um männliche Jugendliche, die einem Selbstverwirklichungsmilieu angehören, welches bezogen auf die Altersgruppe eine Minderheit darstellt. Der Schulsport hat sich

³³ Bei dem Terminus „Trial and Error“ handelt es sich keineswegs um einen „neumodernen“ Anglizismus, sondern um ein Lernmodell, welches bewegungswissenschaftlich schon lange diskutiert wird. Geprägt wurde der Begriff von THORNDIKE (1927).

³⁴ WOPP (2003, S. 99) vergleicht ein derartiges Lernen mit der Aneignung von Computerkenntnissen. Auch hier kommen die meisten Menschen ohne Kurse und organisierte Vermittlungsformen aus. Selbstständiges Probieren oder die Unterstützung aus dem Freundeskreis sind die gängigen Vorgehensweisen.

jedoch allen Schülern zuzuwenden, um durch angemessene Inszenierungsformen für alle ein Lernen unter den besonderen Bedingungen der Institution Schule zu ermöglichen. Damit sind insbesondere auch diejenigen zu berücksichtigen, die durch anhaltende Misserfolge Gefahr laufen, ihr Engagement einzustellen. Eine kritiklose Abbildung außerschulischer Lernformen aus den jugendkulturellen Sportszenen ist daher nicht sinnvoll. „Vielmehr sollten im Unterricht Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet werden, ihr vorhandenes Methodenrepertoire zu erweitern“ (MEYER/SCHÖNBERG/WOPP, 2000, S. 37).

Lehrkräfte neigen tendenziell eher dazu, methodische Handlungen primär in den eigenen Verantwortungsbereich einzuordnen. Sie planen die einzelnen Unterrichtsschritte, die Aktionsformen sowie die methodischen Verfahren und sie fühlen sich in der Regel für die Korrekturmaßnahmen zuständig. Eine ernst gemeinte Erweiterung des Methodenrepertoires bei den Schülern setzt aus diesem Grunde eine intensivere Auseinandersetzung mit dem *Selbstbestimmten Lernen* voraus. Vor allem dann, wenn es sich dabei um ein charakteristisches Merkmal des Unterrichtsinhaltes handelt, wie es bei den Trendsportarten häufig der Fall ist.

Das *Selbstbestimmte Lernen* wird in der Sportpädagogik schon seit langem diskutiert. Die Diskussion erfährt allerdings in den letzten Jahren einen neuen Schub, der sich vor allem durch das zunehmende Interesse der Bewegungswissenschaftler an der Thematik erklären lässt (vgl. BUND/ANGERT/WIEMEYER, 2003, S. 74). Aus sportpädagogischer Sicht wird die erzieherische Funktion der Selbstbestimmung hervorgehoben. Genannt werden u. a. die Förderung von Selbstvertrauen, Mündigkeit und Eigenverantwortung. Aber auch hier wird vor einer zu weitgehenden und unreflektierten Auslegung gewarnt. „So darf Selbstbestimmung nicht dazu führen, dass Schüler/innen nicht mehr gefordert werden, weil sie jederzeit die Möglichkeit haben, Aufgaben, die ihnen zu schwer erscheinen, auszuweichen“ (BUND/ANGERT/WIEMEYER, 2003, S. 74).

Ein bewegungswissenschaftliches Interesse besteht darin, die Auswirkungen des selbstbestimmten Lernens auf die motorische Lernleistung zu untersuchen. Den wenigen bisher veröffentlichten Forschungsarbeiten ist zu entnehmen, dass sich die Selbstwahl der Übungsbedingungen positiv auf das Bewegungsklernen auswirkt, insbesondere auf eine stabile Verfügbarkeit des Gelernten (vgl. BUND/ANGERT/WIEMEYER, 2003, S. 74; SCHEID/PROHL, 2004, S. 55).

2.3.4.2 Das Prinzip der Offenheit

Mit dem Prinzip der *Offenheit* ist insbesondere die Hinwendung zur außerschulischen Lebenswelt gemeint. Dies kann zum einen bedeuten, außerschulische Lernorte wie z.B. Fitnesscenter, Kletteranlagen oder Skating-Parcours aufzusuchen oder externe Berater und Fachleute in den Unterricht einzuladen. Bezüglich der schulexternen Lernorte muss nicht unbedingt auf kommerzielle Anbieter zurückgegriffen werden. Ein einfacher Ausflug mit Inline-Skates „nach draußen“ kann für Berufsschüler reizvoller sein, als die medial inszenierten Varianten Halfpipe, Speedskating oder Skaterhockey. Die Wünsche der Jugendlichen sind eher darauf gerichtet, sich mit Spaß auszupowern, Inline-Skates als alternatives Fortbewegungsmittel kennen zu lernen und in der Gruppe zu fahren (vgl. WEIDHOFF, 2000, S. 39). Ein Vermittlungskonzept ist dementsprechend auf das Erlernen von grundlegenden Fahr- und Bremstechniken auszurichten, um eine sichere Fortbewegung auch im öffentlichen Straßenverkehr zu erreichen.

Allerdings kann auch die Einbeziehung kommerzieller Sportanbieter gerade für den Berufsschulsport lohnenswert sein. Die Lebensumstände der Jugendlichen verändern sich beim Übergang vom Schul- in das Berufsleben drastisch. Die frei zur Verfügung stehende Zeit nimmt ab, Verbindlichkeiten und verpflichtende Termine, die den institutionalisierten Sport kennzeichnen, werden als weiterer Druck und als Einengung der Freizeit empfunden. Die kommerzialisierten Sportanbieter wie z.B. Fitnesscenter und Sportparks können aufgrund ihrer nahezu durchgängigen und unverbindlichen Öffnungszeiten und ihrer flexiblen und vielfältigen Angebote eine Alternative in einer bewegungsorientierten Freizeitgestaltung der Schüler darstellen.

Die Aufgabe des Sportunterrichts müsste darin liegen, die Schwellen- und Zugangsängste der Jugendlichen abzubauen und ihnen Orientierungshilfen bei der Auswahl entsprechender Freizeitangebote zu geben. In Anbetracht der kaum noch zu überschauenden Angebotsvielfalt und der Orientierungsprobleme vieler Jugendlicher „sollten sich Übungsleiter mehr als *Chaospiloten* verstehen, die beim Navigieren durch den Dschungel des Lebens behilflich sind“ (WOPP, 2003, S. 102).

Hiermit spricht Wopp ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkräfte an. Die Aufgabe der Lehrenden kann nicht mehr nur in der Vermittlung von Techniken und Taktiken liegen, sondern muss vermehrt beratende, vermittelnde und helfende Funktionen erfüllen. Das Prinzip der Offenheit kann in diesem Zusammenhang auch so interpretiert werden, dass die Lehrkräfte sich als Arrangeure und Vermittler um außerschulische Experten und Kooperationen zu Sportvereinen bemühen. Gerade bei neuen Sport- und Bewegungsformen liegt es im Bestreben der kommerziellen Sportanbieter, über Werbemaßnahmen, z.B. in Form von kostenlosen Einführungskursen, Schnupperkursen etc. die Bewegungsangebote zu verbreiten und Interessenten zu gewinnen. „Solche grenzüberschreitenden Versuche erfordern allerdings neben der institutionellen Offenheit nicht zuletzt die persönliche Offenheit, sich auf Neues einzulassen“ (BALZ, 2001, S. 8).

2.3.5 Organisatorische Aspekte

Genaue Aussagen zu den räumlich-materiellen und finanziellen Ansprüchen der neuen Bewegungsaktivitäten können nur in Anbetracht der jeweiligen Trendsportart getroffen werden. Die zur Ausführung notwendigen Gerätschaften und Räumlichkeiten sind zu unterschiedlich, als dass sie einheitliche Aussagen zulassen. Von Seiten der Kritiker innovativer und offener Bewegungskonzepte werden Trendsportarten jedoch nicht selten pauschal als aufwendig und kostenintensiv bezeichnet. Von STÜNDL (2001, S. 50) wird z.B. angesichts der zunehmenden Kinderarmut in Deutschland die Ausübung von Trendsport in der Schule generell und völlig undifferenziert mit Blick auf die entstehenden Kosten in Frage gestellt. Aber auch die organisatorischen Möglichkeiten der Schule

werden durch die Einführung von Trendsportarten angeblich überschritten. Der Sportunterricht müsste in Folge dessen zunehmend aus der Schule ausgelagert werden. Der Grundsatz der Verbindlichkeit, sprich die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht, sei dadurch gefährdet und vom „Sportunterricht im heutige Sinne“ könne dann nicht mehr die Rede sein (SÖLL, 2000b, S. 382). Dass eine (temporäre) „Auslagerung“ oder besser „Verlagerung“ des Sportunterrichts auch als Hinwendung zur gesellschaftlichen Realität gedeutet werden kann und von den curricularen Vorgaben unter dem Aspekt einer kooperativen Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen explizit eingefordert wird, ist in einer solchen Argumentation übergangen worden.

Stündl und Söll sprechen allerdings eine Problematik an, die vermutlich auch von vielen Lehrkräften ähnlich eingeschätzt wird. Diese Einschätzung ist partiell gesehen als zutreffend zu bezeichnen, generell und pauschal geäußert erscheint sie mehr als fragwürdig. Manche Trendsportarten, wie z.B. Klettern, Inlineskating oder Mountainbiking sind in traditionell ausgestatteten Sportstätten, wie sie in den Schulen vorwiegend anzutreffen sind, nur schwer vorstellbar. Hinzu kommt die Bereitstellung bzw. die Anschaffung der benötigten Sportgeräte. Gleichwohl wird in fachdidaktischen Kreisen vermehrt von praktikablen und gelungenen Umsetzungsbeispielen berichtet (vgl. z.B. SCHEIWE, 2006; SCHNEIDER, 2006; MEYER/DJURIC, 2006; NEUMANN/DIETRICH, 2001; SCHMOLL, 2001; WEIDHOFF, 2000; NAGEL, 1997).

Andere Trendbereiche wie die fitnessorientierten und meditativen Bewegungspraktiken werden diesbezüglich als unproblematisch eingestuft. Finanzielle Aufwendungen für teure Sportgeräte entfallen hier in der Regel. Allerdings benötigen auch sie eine angemessene räumliche Atmosphäre, die in einer Großraum-Sporthalle nur schwer zu erzeugen ist.

Bereits die hier skizzierten Aussagen zu organisatorischen Problemen verweisen darauf, dass vorschnelle und pauschale Aussagen für eine Einführung von Trendsportarten wenig hilfreich sind. Vielmehr ist es ratsam, möglichst konkrete

2 Theoretische Grundlagen des Trendsport

aus der Unterrichtspraxis stammende Erkenntnisse über einzelne oder ähnlich gelagerte Sport- und Bewegungsformen zu gewinnen.

3 Theoretische Grundlagen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen

3.1 Jugendliche an berufsbildenden Schulen

Eine Eingrenzung oder konkrete Beschreibung der Jugendlichen in der beruflichen Bildung ist nur bedingt möglich. Es gibt nicht *den* Jugendlichen an *der* berufsbildenden Schule. Die berufsbildenden Schulen sind ein komplexes und verwirrendes System von Bildungsgängen, die die unterschiedlichsten Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungszeiten und Abschlussqualifikationen aufweisen. Sie sind eine zusammenführende Institution für Absolventen der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sowie der Gesamtschulen. Die Klassenzusammensetzungen sind in der Regel überaus heterogen. Dabei bezieht sich diese Heterogenität nicht nur auf das Alter, den Bildungsstand oder die persönliche Reife der Jugendlichen, sondern ebenso auf deren soziale Herkunft und deren unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Sport im Allgemeinen und dem Schulsport im Besonderen (vgl. KLINGEN, 2006, S. 298; SCHAEFER, 1995, S. 52).

Eine Einteilung in die Bereiche „berufliche Teilzeitschüler“³⁵, „Schüler in Warteschleifen“³⁶ und „berufliche Vollzeitschüler“³⁷, wie sie von WITZEL/UNGERER-RÖHRICH (1986, S. 4-10) vorgenommen wird, kann nicht als hinreichende

³⁵ Gemeint sind hiermit die Auszubildenden im dualen System. Die Berufsschüler sind mit ca. 58% die mit Abstand größte Schülergruppe an den öffentlichen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Im Schuljahr 2005/2006 sind 150382 Schüler im Teilzeitbereich (Berufsschule und kooperatives BGJ) gezählt worden. Insgesamt wurden in dem Schuljahr im berufsbildenden Bereich 260966 Schüler registriert (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM 2005/2006).

³⁶ WITZEL/UNGERER-RÖHRICH sehen hier im Wesentlichen die Schüler aus dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Hierbei handelt es sich um Lerngruppen, in denen Jugendliche (häufig mit Migrationshintergrund) ohne Schulabschluss und aufgrund von erheblichen Lernschwierigkeiten sowie sozialen Verhaltensauffälligkeiten in berufsvorbereitende Klassen eingeschult werden. „Gemeinsam ist dieser Lerngruppe in der Regel die fehlende Anerkennung, ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl, vielfältige Negativerfahrungen, eine wenig ausgeprägte Kooperationsbereitschaft bzw. Teamfähigkeit sowie starke sportmotorische Defizite. Die körperliche Ausdrucksform orientiert sich auf der einen Seite besonders an Komponenten wie Stärke, Macht, Power und extensiver Selbstdarstellung und auf der anderen Seite an mangelndem Zutrauen, Zurückgezogenheit, Verunsicherung und Ängstlichkeit“ (WITZEL, 2004, S. 53; vgl. auch MARNITZ/WITTE, 2003, S. 39).

³⁷ Jugendliche, die z.B. Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachschulen oder Fachgymnasien besuchen.

Systematik dieser komplexen Gegebenheiten angesehen werden. Die Interessen, die Erwartungen, die fachlichen Anforderungen und psychosozialen Fähigkeiten in den unterschiedlichen Berufsfeldern und Ausbildungsberufen sind zu divergent, um hieraus generelle Aussagen über die jeweilige Schülerschaft ableiten zu können. Befragt man z.B. Auszubildende nach ihren Erwartungen an den Sportunterricht, erhält man in einer Industriekaufleute-Klasse höchstwahrscheinlich andere Antworten als bei angehenden Malern und Lackierern (vgl. KLINGEN, 2004, S. 29). Ferner werden auch in den beruflichen Vollzeitschulformen vermehrt Jugendliche registriert, deren primäres Interesse nicht darin besteht, sich schulisch weiter zu qualifizieren, sondern eine drohende Arbeitslosigkeit zu umgehen. Demnach kann auch keine klare Abgrenzung zwischen den Schülern in der Warteschleife und den beruflichen Vollzeitschülern getroffen werden (vgl. MEYER, 2005, S. 39). Insofern macht eine strikte Differenzierung der unterschiedlichen Schulformen in den weiteren Ausführungen keinen Sinn – was allerdings nicht bedeutet, dass bestimmte Aspekte, die eine Schulform im besonderen Maße tangieren, nicht entsprechend hervorgehoben werden.

3.1.1 Lebenssituation der Jugendlichen

Eine Gemeinsamkeit der Jugendlichen an berufsbildenden Schulen besteht darin, dass sie sich in der Regel in einer Lebens- und Entwicklungsphase befinden, in der es gilt, eine psychosoziale Identität aufzubauen. Im Berufs- als auch im Privatleben müssen die Jugendlichen ihre individuelle Stellung finden und sich auf die Erwachsenenrollen der Berufstätigkeit, der Familiengründung, der Kindererziehung und des Staatsbürgers vorbereiten (vgl. PILZ, 1992, S. 49). Die Verwirklichung dieser persönlichen Identität wird heutzutage allerdings durch viele Ursachen erschwert. Verantwortlich dafür sind diverse gesellschaft-

liche Wandlungsprozesse.³⁸ BRETTSCHEIDER (2003, S. 44) stellt diesbezüglich fest:

„Die aktuellen Lebensbedingungen wie auch die erhöhten Qualifizierungsanforderungen führen dazu, dass von Jugendlichen beiderlei Geschlechts auf ihrem Weg zu individueller Persönlichkeitsentwicklung, der durch Suche nach Identität, experimenteller Selbstinszenierung und Streben nach Unabhängigkeit gekennzeichnet ist, erhebliche Anpassungsleistungen verlangt werden.“

Des Weiteren sind es vor allem ökonomische Probleme und Unsicherheiten, die den Schritt in das Berufsleben zunehmend schwieriger gestalten. Eine hohe (Jugend-)Arbeitslosenquote, eine frustrierende Arbeitsplatzsuche oder die Arbeitslosigkeit im eigenen Umfeld lassen die Jugendlichen frühzeitig die Arbeitsethik der Eltern in Frage stellen. „Arbeiten wollen, aber nicht können“ lässt die Heranwachsenden situationsabhängig andere Maßstäbe setzen: „Warum sich anstrengen, wenn man sowieso keinen Ausbildungsplatz bekommt?“. Ein guter Schulabschluss ist längst kein Garant mehr für einen sicheren und anspruchsvollen Arbeitsplatz (vgl. BRETTSCHEIDER, 2003, S. 44).³⁹ Dennoch bleibt für viele Jugendliche Arbeit ein Wert, um zum einen der Diskriminierung als „Arbeitsverweigerer“ und „Faulenzer“ aus dem Weg zu gehen; andererseits, um an dem stetig steigenden gesellschaftlichen Konsum teilhaben zu können.

³⁸ In diesem Zusammenhang wird häufig auch der Begriff *Wertewandel* angeführt, der seit den 70er und 80er Jahren in unzähligen Beiträgen die wesentlichen Erscheinungsweisen der gesellschaftlichen, schulischen und auch sportlichen Veränderungen beschreibt. (u. a. KLAGES, 1985, DIGL, 1986, BOHNSACK, 1996). Als bedeutsam eingestuft wird im Wesentlichen die erkennbare Gewichtsverschiebung von Pflicht- und Akzeptanzwerten (Disziplin, Gehorsam, Ordnung und Pflichterfüllung) zu den Selbstentfaltungswerten. Von KLAGES (1985, S. 18) werden folgende neuere Wertvorstellungen unterschieden: die idealistische Gesellschaftskritik (z.B. Emanzipation von Autoritäten, Beteiligung, Autonomie des Einzelnen); der Hedonismus (z.B. Abenteuer, Spannung, Abwechslung, Genuss) und der Individualismus (z.B. Kreativität, Spontaneität, Selbstverwirklichung). Diese Veränderungen wurden in den 90er Jahren von verschiedenen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern eingehender dargestellt (u. a. WICKERT, 1994, BRINKHOFF, 1992, VOLLMER, 1994).

³⁹ Auch Beyer (2007, S. 9) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Schule ihren berufsvorbereitenden Auftrag immer weniger erfüllen kann: „In Deutschland beenden rund 9 Prozent eines Jahrgangs die Schulzeit ohne Hauptschulabschluss, und seit Jahren leben wir damit, dass mehr als 15 Prozent der Auszubildenden ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben. Die Tendenz ist steigend und erreicht inzwischen 20 Prozent. Die Zahl gewinnt an Dramatik, da der heutige Arbeitsmarkt fast ausschließlich hohe Qualifikationen nachfragt und Arbeitsplätze für gering qualifizierte Arbeitskräfte stetig abnehmen. Es ist absehbar, dass eine große Anzahl junger Menschen auf staatliche Versorgungsprogramme angewiesen sein wird.“

Gelingt der Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis, ändern sich die Lebensumstände der Jugendlichen gravierend. Sie müssen sich an einen neuen Tagesrhythmus mit einer ungewohnten körperlichen und physischen Dauerbeanspruchung anpassen. Berufstypische und nicht selten monotone Belastungen prägen den Arbeitsalltag (vgl. BRAUWEILER/KUHFELD/SCHWIDDER/STOBRAWA, 2000, S. 145-146). Der ständige Wechsel zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung mit verschiedenartigen Anforderungen stellt eine zusätzliche Belastung dar. Auch die Zeiteinteilung der jungen Leute wird durch den Wechsel in das Berufsleben stark verändert. Die Freizeit erhält einen völlig neuen Stellenwert. Begriffe und Aussagen, wie z.B. der „Feierabend“ oder „endlich Wochenende“, tauchen im Vokabular der Jugendlichen auf.

Neben den wechselnden Lebensumständen stellen sich gravierende Umorientierungen bezüglich der Interessen und des Freizeitverhaltens ein. Dabei kann es sich um die erste feste Beziehung, das erste Auto oder einen veränderten Freundeskreis handeln, der in Konkurrenz zur bisherigen Freizeitorientierung oder zum bisherigen Sporttreiben steht (vgl. WITZEL/UNGERER-RÖHRICH, 1986, S. 6).

Ein weiterer Aspekt, der vor allem auf die Schüler der BVJ-Klassen zutreffen dürfte, ist ein von Tristesse geprägtes Lebensumfeld. Wohngebiete, in denen Erlebnis- und Kontaktarmut herrschen und in denen attraktive Freizeitangebote fehlen, sind hierfür charakteristisch. Bei den Jugendlichen kann sich daraus ein problematisches Alltagsverhalten entwickeln, das dazu verleitet, „rumzuhängen“, Zeit totzuschlagen und das Bedürfnis nach „Action“, Spannung und Abenteuer potenziert (vgl. PILZ, 1992, S. 49).

3.1.2 Sport- und Bewegungsinteressen der Jugendlichen

Durch die veränderte Lebenssituation verlagern sich auch die sportlichen Gewohnheiten der Jugendlichen. Nicht selten wenden sich Vereinssportler vom aktiven Wettkampfgeschehen ab, üben Sport nur noch sporadisch aus oder stellen ihr Sporttreiben ganz ein. Andere Jugendliche, die bislang nur im Rahmen des Schulsports aktiv waren, suchen sich als Pendant zur Berufstätig-

keit einen Bewegungsausgleich in ihrer Freizeit. Die persönliche Einstellung zum Sport wird von vielen Heranwachsenden in dieser Lebensphase neu definiert.

Als Konkurrenz zur regelmäßigen Bewegungsausübung treten vor allem kommunikative Interessen und Aktivitäten mit Gleichaltrigen auf. Das Sporttreiben findet häufig nur noch im Freundeskreis statt und unterliegt einer hohen Fluktuation und Diversifikation.

Spezifische Erhebungen zu den Bewegungsgewohnheiten und -interessen Jugendlicher an berufsbildenden Schulen wurden zuletzt von TEUBNER/PANINKA (2004, S. 114)⁴⁰ und PASSAUER (2003, S. 80)⁴¹ durchgeführt. Auf die Frage nach der Sportaktivität stellen TEUBNER/PANINKA (2004, S. 114) fest, dass ca. 34% der Berufsschüler regelmäßig in ihrer Freizeit Sport treiben, 45% dies unregelmäßig tun und etwa 21% keinen Sport treiben. PASSAUER (2003, S. 80) konstatiert, dass 59% der Jugendlichen in ihrer Freizeit sportlich aktiv und 41% eher sportlich passiv sind, oder gar keinen Sport treiben. Die Studie von Teubner/Paninka zeigt zudem auf, dass lediglich 28% der Befragten Berufsschüler Mitglieder in einem Sportverein sind. Die Quote liegt damit ihren Aussagen nach weit unter einem zugrunde gelegten Landesdurchschnitt. Besonders auffällig sind die Angaben, wenn man zwischen den Geschlechtern unterscheidet: „Lediglich 4,5% der weiblichen Schüler sind nach unserer Untersuchung Mitglied in Sportvereinen!“ (TEUBNER/PANINKA, 2004, S. 114).

Auch wenn die Daten aufgrund der unterschiedlichen Auswertungsstrukturen nicht direkt vergleichbar sind, zeigen sie doch folgende einheitliche Tendenz auf: Ein Großteil der Berufsschüler ist trotz der veränderten Lebensbedingungen am Sport interessiert und übt ihn mit unterschiedlicher Intensität aus. Es gibt jedoch einen nahezu ebenso großen Anteil an Schülern, in deren Freizeit-

⁴⁰ Teubner/Paninka haben eine Studie an berufsbildenden Schulen im Bundesland Thüringen durchgeführt (Erhebung mit N = 558).

⁴¹ Passauer hat eine Studie im Bundesland Nordrhein-Westfalen (BK Barmen) durchgeführt (Erhebung mit N = 933).

gestaltung sportliche Aktivitäten keine Rolle spielen – besonders gravierend trifft dies auf junge Frauen zu.

Fragt man nach den beliebtesten Sportarten unter den Berufsschülern, werden vor allem Individualsportarten genannt. In einem von PASSAUER (2003, S. 81) erstellten Ranking befinden sich unter den ersten zwölf Sportarten lediglich zwei Mannschafts-Sportarten. Unter dem Begriff „Fitness“, der am häufigsten genannt wurde, werden Trendsportarten wie z.B. Aerobic, Spinning und moderne Krafttraining-Varianten zusammengefasst. Die am zweithäufigsten genannte Sportart Fußball wurde mit über 90% von den Jungen angegeben. Im Vergleich dazu betreiben vorwiegend weibliche Jugendliche (70%) die Fitnessangebote.⁴²

Die Motive zum Sporttreiben von Jugendlichen an berufsbildenden Schulen können wie folgt zusammengefasst werden:

„Bezogen auf die Handlungsorientierung ist es ein Suchen nach solchen Angebotsformen, die mehr Spaß und weniger Leistungsdruck, mehr Abwechslung und weniger Monotonie, mehr Freizügigkeit und weniger Verbindlichkeit im Hinblick auf Zeiteinteilung, Präsenz, Beteiligung und Betätigungsorte bieten“ (SCHIPPERT, 1993, S. 7).

„Spaß haben“ hat dabei für beide Geschlechter den höchsten Stellenwert beim Sporttreiben (vgl. KLINGEN, 2004, S. 30). Hier scheinen sich die Schüler an berufsbildenden Schulen nicht von anderen Jugendlichen zu unterscheiden. BRÄUTIGAM (1997, S. 214) spricht in diesem Kontext von einer Leitidee „Spaß haben“ und von einer „Basismotivation“ der Jugendlichen zum Sporttreiben. Mir erscheint allerdings eine Interpretation von KUHN/SCHALKHÄUSER/WOLFGGRAMM (2006) treffender, nach der Spaß vielmehr ein mehrdimensionales Ziel- und Begründungskonzept für Bewegung, Sport und Spiel ist, das „konkrete Aktivitä-

⁴² Auch SCHOLZ (2002, S. 75) hat eine ähnliche Befragung bei Schülern eines Berufskollegs in Ratingen durchgeführt. Dabei rangiert der Fitnesssport ebenfalls auf Platz eins und stößt auf das größte Interesse. Von den übrigen neun angegebenen Sportarten sind auch hier lediglich zwei den Mannschaftsspielen zuzuordnen.

ten und grundlegende, übergreifende Tätigkeiten, Tätigkeitsanreize und Erfahrungsdimensionen“ beinhaltet (ebd., S. 364). Spaß ist demnach nicht nur eine „zentrale Leitidee“, sondern eine Umschreibung, die verwendet wird, wenn die Schüler „bestimmte Handlungs- und Erlebnisqualitäten auf den Punkt bringen wollen“ (ebd., S. 365).

In der Untersuchung von TEUBNER/PANINKA (2004) werden nach dem Motiv „Spaß haben“ vor allem Faktoren bestimmt, die im Zusammenhang mit der Gesundheit, der Fitness und der Körperentwicklung stehen:

1. Spaß haben (72%)
2. Gesundheit fördern (43%)
3. körperlichen Ausgleich haben (38%)
4. körperliche Leistungsfähigkeit verbessern (31%)
5. etwas für die Figur tun (31%)
6. sich mit anderen vergleichen können (7%)

(TEUBNER/PANINKA, 2004, S. 115).⁴³

Dies deutet eindeutig darauf hin, dass das Körperselbstbild im Leben der Berufsschüler eine zentrale Rolle spielt. Die Akzentuierung der Körperlichkeit darf dabei nicht ausschließlich als Ausdruck maskuliner Kraft oder femininer Ansehnlichkeit verstanden werden, sondern muss auch vor dem Hintergrund körperlicher Unzulänglichkeiten, ungewohnter Belastungen und gesundheitlicher Beeinträchtigungen gesehen werden. Der Sport an berufsbildenden Schulen ist somit gefordert, Hilfen zur Wahrnehmung des eigenen Körpers zu geben. Dies scheint insbesondere für viele Berufsschülerinnen wichtig zu sein, die ihren Körper als ein „Mängelwesen“ ansehen (KNETSCH/KUGELMANN/PASTUSZYK, 1989, S. 8), welches den aktuellen Schönheitsidealen im Allgemeinen und den Anforderungen und Normen des Sports im Besonderen nicht genügt. Insofern muss von einer doppelten Benachteiligung der Schülerinnen ausgegangen werden: Zu einem gering ausgeprägten sportbezogenen Selbstvertrauen kommt häufig ein Sportunterricht hinzu, der primär an ein männlich

⁴³ Bei der Erhebung konnten drei Items von den Berufsschülern angekreuzt werden.

orientiertes Sportkonzept angelehnt ist. Typische Kennzeichen hierfür sind leistungssportliche Verhaltensmuster und ein stark ausgeprägtes Konkurrenz- und Erfolgsdenken. Sportarten und Bewegungsaktivitäten, die nicht derartigen Leitmotiven folgen, sondern Kooperation und Miteinander in den Vordergrund stellen, die sich weniger an einem instrumentell-funktionalistischen Einsatz des Körpers als an einem sensitiven Umgang mit ihm orientieren, sind in der Regel unterrepräsentiert. Dementsprechend stehen viele junge Frauen dem Sportunterricht negativ gegenüber (vgl. KUGELMANN, 1995 u. 2001).

Anders ist das bei den meisten männlichen Schülern. Leistung, Kraft und Erfolg gelten in ihrem Sportbild als Maxime und gehen auch mit den gesellschaftlich anerkannten Aspekten einer Jungensozialisation konform. Das bereits erwähnte Körper selbstbild ist sehr eng mit ihrem Selbstbewusstsein verwoben und wirkt sich auch auf andere Bereiche ihres Lebens aus. Neben der Erprobung der eigenen Kraft und Leistungsfähigkeit ist

„der Sport (...) für viele Jugendliche und gerade auch für auffällige junge Männer oft das einzig übrig gebliebene Erfahrungsfeld, auf welchem sie Erfolg, Selbstbestätigung, positives Gruppenerlebnis mit Anerkennung und Gruppenerfolg erfahren können“ (PILZ, 2000, S. 9).

Abschließend ist festzuhalten, dass die sportlichen Interessen und Motive der Schüler an berufsbildenden Schulen deutliche Parallelen zu den von Schwier und Schildmacher ausgemachten Trends aufweisen. So ist z.B. die ausgeprägte Bedeutung des Körper selbstbildes im Zusammenhang mit dem Trend zur Stilisierung zu sehen (SCHWIER, 2000b). Ferner deutet das von den Berufsschülern primär zurückgemeldete Motiv „Spaß haben“ und das geringe Interesse an Leistungsvergleichen unmissverständlich auf den Trend vom normierten zum unnormierten Sport sowie vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport hin (SCHILDMACHER, 1998).

3.2 Grundlegung curricularer Vorgaben und fachdidaktischer Positionen

3.2.1 Ziele und Inhalte des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen

Den Jugendlichen an berufsbildenden Schulen gilt es:

- „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2000, S. 8)

An den Schulsport im Allgemeinen wird daran anknüpfend die Forderung gestellt, mit fachinternen Aufgaben übergreifende *erzieherische Aufgaben*⁴⁴, wie z.B. die Persönlichkeitsentwicklung oder den Erwerb von gesellschaftlich bedeutsamen Wertorientierungen, anzubahnen (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2005, S. 5; NDS. KULTUSMINISTERIUM, 1998, §2). Der Berufsschulsport im Speziellen ist ausdrücklich im Kontext einer beruflichen Ausbildung zu sehen:

- „Neben den Handlungsbereichen, auf die der Sportunterricht der allgemein bildenden Schule zielt, orientiert sich der Berufsschulsportunterricht an den durch Berufstätigkeit geprägten Lebenssituationen“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 1).

Der Bildungsauftrag kann demzufolge zusammengefasst werden als:

⁴⁴ Ein „Erziehender Sportunterricht“ (u. a. BALZ/NEUMANN, 1999) oder „Erziehen im Sportunterricht“ (u. a. FUNKE-WIENECKE, 1999 und HECKERS, 1995) gilt derzeit als weithin anerkannte didaktische Position in der Sportpädagogik. Verfolgt wird der doppelte Bildungsauftrag einer Erziehung *zum* Sport und einer Erziehung *durch* Sport. Die erzieherischen Ziele, die in diesem Kontext angeführt werden, sind zahlreich. Genannt werden beispielsweise: die „Gesundheitserziehung“ (BALZ, 1997), die Erziehung zur „sozialen Handlungsfähigkeit“ (PÜHSE, 1997), „Materiale Erfahrung und Umwelterziehung“ (HEIN, 1997), „Wagniserziehung im Sport“ (NEUMANN, 1997).

Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz unter Berücksichtigung beruflicher, gesellschaftlicher und privater Situationen.⁴⁵

Die Entwicklung der Handlungskompetenz soll durch die Vernetzung der drei Kompetenzbereiche *Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz* erfolgen (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2005, S. 6):

Sachkompetenz

Die Sachkompetenz zielt auf das Wissen und Können der Schüler im Sport-, Spiel- und Bewegungsbereich ab. Dieses soll erweitert und verbessert werden: erweitert indem beispielsweise die Jugendlichen bekannte Bewegungsangebote unter verschiedenen Sinnorientierungen entwickeln und einüben oder sich mit neuen Formen der Bewegungskultur auseinandersetzen; verbessert, um ihren Körper beim Bewegen intensiver wahrzunehmen, seine Reaktionen zu begreifen und dieses Erfahrungswissen bei Bewegungsaktivitäten zu berücksichtigen. Den Jugendlichen gilt es darüber hinaus „Kriterien zur Bewertung der unterschiedlichen Erscheinungsformen des Sports“ sowie darauf bezogene ökologische und ökonomische Aspekte näher zu bringen (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2005, S. 7).

Selbstkompetenz

Durch die Entwicklung der Selbstkompetenz sollen die Schüler zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erzogen werden. Sie werden angehalten, sich und ihre Erwartungen in den Unterricht einzubringen, eigene Handlungsideen zu entwickeln, aber auch persönliche Grenzen auf der Basis

⁴⁵ In der sportpädagogischen Literatur wird in diesem Zusammenhang häufig der Begriff *Handlungsfähigkeit* verwendet. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, das eigene Leben selbstbestimmt, reflektiert und sinngelitet zu gestalten. Der Begriff ist seit Mitte der 1970er Jahre in sportpädagogischen Veröffentlichungen präsent und hat vor allem in der Didaktik des Schulsports den Charakter einer Leitidee (vgl. RÖTHIG/PROHL, 2003, S. 247). Eine differenzierte Betrachtung zur Handlungsfähigkeit und zu der in diesem Kontext geführten „Instrumentalisierungsdebatte“ kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Diesbezüglich wird auf die umfangreiche Literatur verwiesen (siehe u. a. KURZ, 1977; KURZ, 1995; RECKTENWALD, 1994; SCHERLER, 1997; GRÖSSING, 1995; BALZ, 2000).

realistischer Leistungsmaßstäbe zu erkennen und damit angemessen umzugehen. Themenschwerpunkte, wie z.B. Risiko und Wagnis im Sport oder der Umgang mit Unsicherheiten und Ängsten in Bewegungssituationen, sind hierfür prädestiniert. Ferner sollen die Schüler nach „Grundsätzen wie Fairness, Gerechtigkeit und Achtung in sportlichen Leistungsvergleichen handeln“ (Nds. KULTUSMINISTERIUM, 2005, S. 7-8).

Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz umfasst generell die Fähigkeit zum gemeinschaftlichen Handeln. In Bezug auf den Sportunterricht ist damit die Fähigkeit zum einfühlsamen und verantwortlichen gemeinsamen Spiel- und Bewegungshandeln gemeint. Die Entwicklung dieser Kompetenz setzt voraus, dass soziale Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Kooperations- und Kompromissbereitschaft, anderen Helfen und selbst Hilfe annehmen ebenso thematisiert werden, wie z.B. Aspekte der Konfliktlösung und der Umgang mit kulturell und sozial bedingten Verschiedenheiten der Menschen (vgl. Nds. KULTUSMINISTERIUM, 2005, S. 8-9).

Eine Konkretisierung der genannten Aufgaben und Zielsetzungen erfolgt in den Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen (Nds. KULTUSMINISTERIUM, 2002). Der Lehrplan ist in vier Kompetenzbereiche unterteilt: „Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen“, „Sozial handeln“, „Werte und Einstellungen für den Umgang mit sich und anderen Entwickeln“ und „Gesundheit erhalten und fördern“.

3.2.1.1 Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen

„Sport, Sportspiele und sportliche Bewegungen sind ein traditionsreicher spezifischer Teil unserer Kultur, als Freizeitaktivität in allen Altersstufen Quelle von Lebensfreude, für viele Menschen ein attraktiver Rahmen für persönliche Bestätigung und soziale Kontakte und nicht zuletzt vor dem Hintergrund abnehmender Bewegungsanlässe im Alltagsleben mit zunehmender Bedeutung notwendiger Bestandteil einer gesund erhaltenden Lebensgestaltung, die notwendige physische, psychische und soziale Bedingungen erfüllt“ (Nds. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 6).

Der Sport wird demnach als ein soziokulturelles Phänomen gedeutet, welches als bereicherndes Betätigungsfeld für die Schüler angesehen werden kann. Mit der Vielfalt an Erlebnismöglichkeiten in Spiel- und Bewegungsformen ist der Sport im Stande, einen gewichtigen Beitrag zu einer positiven und sinnstiftenden Freizeitgestaltung der Jugendlichen zu leisten. „Über Spaß an sportlicher Bewegung wird eine spezifische Form der Lebensfreude erfahren und Begeisterung zum lebenslangen Sport treiben geweckt und gefestigt“ (Nds. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 6; vgl. auch DEUTSCHER SPORTBUND, 2002, S. 222; SCHAEFER, 1995, S. 42-44; HARTMANN, 1983, S. 95).

Sport und Spiel sind geprägt von zweckfreiem und gegenwärtigem Handeln und können gerade deshalb für Berufsschüler eine Lebensbereicherung bedeuten. Durch den Sport(unterricht) kann den Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, „innerhalb einer von Qualifikation bestimmten Ausbildung das nicht mehr funktional Fassbare in einer Gegenwelt zur Arbeit erfahrbar werden zu lassen“ (TEUBNER, 2001, S. 341). Die Heranführung an ein lebenslanges, lustvolles Sporttreiben muss dabei auf der Basis vieler Sinnerfahrungen erfolgen und verschiedene Inszenierungsformen des Sports mit einbeziehen.⁴⁶ Es sollen in traditionellen wie in neuen oder Trendsportarten die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen erweitert werden. Dabei ist Wert darauf zu legen, dass die Erschließung der Handlungsdispositionen zunehmend selbstständig geschieht. Auf diesem Wege können sich vielfältige Interessen und Potenziale entwickeln, die dann auch über die Schulzeit hinaus in das Berufsleben hineinwirken (vgl. Nds. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 6). So können z.B. die Stabilisierung und Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften zur Sicherheit am Arbeitsplatz beitragen (vgl. BRAUWEILER/KUHFELD/ SCHWIDDER/STOBRAWA, 2000, S. 147).

Von OHRT und THORHAUER (2004, S. 327) wird in diesem Zusammenhang relativierend angemerkt, dass der Schulsport mit seiner derzeitigen Unterrichtsversorgung aus trainingswissenschaftlicher Sicht nur sehr bedingt auf die

⁴⁶ Zur Vielfalt möglicher Sportinszenierungen siehe u. a. DIETRICH/LANDAU (1990, S. 83-113).

Steigerung der physischen Leistungsfähigkeit Einfluss ausüben kann. Dem Sportunterricht käme vielmehr die Aufgabe zu, Kompetenzen zu vermitteln, die auf ein eigenständiges Sporttreiben vorbereiten.

Nicht zuletzt gilt es zu berücksichtigen, dass „Sich bewegen“ für Jugendliche in der Ausbildung evt. damit einhergeht, unter schweren Belastungen zu heben, zu tragen, unter unbequemen Zwangshaltungen mit Werkzeugen komplizierte Arbeitsprozesse auszuführen oder in lang andauernde Bewegungslosigkeit am Computer zu arbeiten und/oder Kunden zu bedienen. In diesen und weiteren Facetten kann Bewegung Anlass und Bezugspunkt von Sportunterricht mit Auszubildenden werden, indem z.B. Anspannung und Leistung, Ermüdung, Entspannung und Erholung als Mittel der Wiederherstellung von körperlicher und seelischer Ausgeglichenheit und Leistungsfähigkeit erlebt wird (vgl. SCHWIDDER, 1997, S. 50).

Die Bestimmung der Unterrichtsinhalte findet in den Rahmenrichtlinien im Kontext des jeweiligen Kompetenzbereiches statt. Allerdings sind die genannten Inhalte nicht immer trennscharf zu den Zielsetzungen formuliert. So wird z.B. bei den Zielen wie auch bei den Inhalten auf die Gestaltung eigener Spielideen hingewiesen (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 6-7). Im Einzelnen werden im Kompetenzbereich „Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen“ folgende Inhalte aufgeführt:

- „Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften
- Lernen in Spiel- und Sportformen
- Spielfähigkeit in Sportspielen
- Neue Sportarten/Trendsportarten
- Veränderung von Spielen und Gestaltung eigener Spielideen
- Gestaltung von Lern- und Trainingsprozessen
- Analyse von Bewegungen und Bewegungsabläufen
- Funktionsgymnastik
- Umsetzung von Musik und Rhythmen in Bewegungen“

(NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 6-7).

Hervorgehoben werden soll, dass die Thematisierung neuer Sportarten bzw. Trendsportarten in diesem Kompetenzbereich explizit ausgewiesen wird. „Durch Vielfalt und Aktualität der Inhalte (Trendsportarten) wird die Chance erhöht, Freude an neuen sportlichen Bewegungsformen zu wecken“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 7).

3.2.1.2 Sozial handeln

Im Kap. 3.1 wurde dargelegt, dass Jugendliche sich durch den Übergang in die Berufsausbildung in vielfältigen, häufig neuen Beziehungen im Berufs- und Privatleben zurechtfinden müssen. Soziale Handlungsdispositionen spielen daher in diesem Lebensabschnitt eine bedeutende Rolle. Durch den direkten und unmittelbaren Vergleich von Handlung und Wirkung bietet der Sportunterricht den Schülern die Möglichkeit, ihr Sozialverhalten zu reflektieren, auszuprägen oder zu stabilisieren sowie Konfliktsituationen zu analysieren und auszuhalten. Dadurch können im Sportunterricht Schlüsselkompetenzen wie z.B. Team- und Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Ausdauer bei der Bearbeitung von Aufgaben gezielt gefördert werden (vgl. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 8).

Dass gerade der Sportunterricht als ein geeignetes, greifbares und dadurch auch fruchtbares Feld zur Entwicklung sozialer Kompetenzen anzusehen ist, wird immer wieder betont: „Das <<soziale Lernen>> gehört ganz unbestritten zu den Eckpfeilern im sportpädagogischen Denken und steht mehr oder weniger gleichrangig neben Gesundheit und körperliche Vervollkommnung als Sinnbestimmung des Erziehens im Zusammenhang mit Sport“ (FUNKE-WIENEKE, 1997, S. 28).⁴⁷

⁴⁷ Die kaum noch zu überblickende Anzahl an Veröffentlichungen zum „sozialen Lernen“ im sportdidaktischen Diskurs unterstreicht die Bedeutung dieser Thematik. Allein in der Zeitschrift Sportpädagogik sind bisher fünf Themenhefte zu diesem Schwerpunkt erschienen („Soziales Lehren und Lernen“; „Miteinander spielen“; „In Gruppen lernen“; „Empathie“ und „Soziales Lernen“). Verwiesen wird hier auf die jeweiligen Basisartikel von LANDAU/DIETRICH (1979), BRODTMANN (1986), DIETRICH (1992), KLEINDIENST-CACHAY (1996), FUNKE-WIENEKE (1997).

Die Gründe dafür sind vielschichtig. Gemeinschaftliches Handeln und soziales Lernen findet prinzipiell in jedem Sportunterricht statt – auch wenn es vom Lehrer nicht intendiert wird. Der Umgang mit Regeln, Rollen und Konflikten ist im Sportunterricht allgegenwärtig. Ferner gehören motorisches und soziales Lernen im Sportunterricht zusammen: „Motion ist immer auch Emotion“ (FUNKE-WIENEKE, 1997, S. 38). Soll gemeinsames Sporttreiben gelingen, müssen die Beteiligten Handlungsfähigkeiten im sozialen Bereich besitzen oder erwerben.

Allerdings sind gegenüber zu hohen Erwartungen an derartige Sozialisationsprozesse auch Vorbehalte zu äußern. Transfervermutungen, die Lernübertragungen vom Sport auf außersportliche Bereiche implizieren, können nur schwer nachgewiesen werden, weil parallel oder vorher verlaufende Sozialisationsprozesse als Einflussvariable nicht auszuschließen sind. Auch die Unterschiedlichkeit der sportlichen Inhalte und die individuelle Verschiedenheit der Schüler bringen zum Ausdruck, dass Sporttreiben als Sozialisationsfaktor ungewiss und ambivalent ist. Nicht zuletzt kann soziales Lernen durch Sport auch an den internen Strukturen des Sports selbst scheitern, weil z.B. durch übertriebene Wettkampforientierung bestimmte Ziele sozialen Lernens unterlaufen werden (vgl. BALZ, 1998, S. 153).

Es ist davon auszugehen, dass soziales Lernen im und durch den Sportunterricht nur gelingen kann, wenn die sportliche Bewegung und das soziale Handeln als eine Einheit verstanden werden. Eine didaktisch-methodische Konzeption, die das Ziel der Sozialerziehung verfolgt, bedarf eines Unterrichtsrahmens, der Erfahrungen dieser Art ermöglicht:

„Situative Bedingungen sind so zu gestalten, daß soziales Lernen praktisch wirksam werden kann. Dazu gehören – sozusagen als Wege sozialen Lernens – ein offenes Unterrichtskonzept, die Selbsttätigkeit der Schüler, mehr Erfahrung als Belehrung, das Vorbild des Lehrers sowie demokratische Umgangsformen und auf das soziale Lernen bezogene Unterrichtssituationen“ (BALZ, 1998, S. 156).

Die inhaltlichen Schwerpunkte sozialen Handelns werden in den Rahmenrichtlinien wie folgt aufgeführt:

- „Teamarbeit im Sport
- Verhalten bei Konflikten
- Hilfsbereitschaft zeigen, Hilfe geben und annehmen
- Berücksichtigung von Regeln und sozialen Normen
- Verantwortung für sich und andere übernehmen
- Toleranz, Rücksichtnahme und Akzeptanz“

(NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 8-9).

Als besonders passende Anwendungsmöglichkeiten werden in dem Kompetenzbereich neben den Spielen und Sportspielen Bewegungsformen wie Akrobatik und Klettern genannt (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 8-9).

3.2.1.3 Werte und Einstellungen für den Umgang mit sich und anderen entwickeln

Durch den Eintritt in das Berufsleben verändern sich bei den Jugendlichen nicht nur das Beziehungsgeflecht im Berufs- und Privatleben, sondern (damit einhergehend) auch deren individuellen Wertvorstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. Der Berufsschulsport kann mit Hilfe geeigneter Methoden und Inhalte eine Vielfalt unmittelbarer Erfahrungs- und Lerngelegenheiten in körperlicher, materieller, emotionaler, sozialer und ökologischer Hinsicht anbahnen und über deren Reflektion einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler leisten. Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Leistungsfähigkeit aber auch Kritikfähigkeit und eine realistische Selbsteinschätzung, werden durch den Sportunterricht gefestigt bzw. weiterentwickelt (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 10).

Als Inhalte des Kompetenzbereiches werden angegeben:

- „Handeln nach persönlichen Werten
- Erleben und Kontrolle eigener Emotionen
- Selbstwertgefühl
- Selbstvertrauen
- Verantwortung für sich selbst“

(NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 10-12).

Die genannten Inhalte und Zielsetzungen sind im Kontext verschiedener pädagogischer Leitideen thematisierbar.⁴⁸ Bei genauer Analyse des Kompetenzbereichs fällt allerdings auf, dass ein Schwerpunkt auf die derzeit viel zitierte Wagnis-, Risiko- und Sicherheitserziehung gelegt wird.

Das pädagogisch Bedeutsame einer Wagnissituation ergibt sich aus dem erfolgreichen Bestehen der Bewährungssituation. Diese beinhaltet die Option, die eigene Leistungsfähigkeit zu reflektieren und dadurch seine Fähigkeiten, aber auch Grenzen zu erfahren. Bewegungssituationen, die vom Individuum als riskant eingeschätzt werden, erfordern die Mobilisierung physischer und psychischer Kräfte (vgl. HÜBNER, 2000, S. 129). Eine besondere Rolle spielt hier die Auseinandersetzung mit Ängsten. Dabei sollte es darum gehen, die Angstgefühle zunächst einmal zuzulassen und zu ertragen, um dann auf dieser Basis Handlungspläne im Umgang mit riskanten Situationen zu entwickeln. NEUMANN (1997, S. 155) spricht in diesem Zusammenhang von „Aufsuchen“, „Aushalten“ und „Auflösen“ solcher Situationen.⁴⁹

Wagnissituationen werden als ein geeignetes Medium zur Förderung von Selbstkompetenzen wie z.B. einer realistischen Selbsteinschätzung und zur Stärkung des Selbstbewusstseins angesehen. Darüber hinaus können sie Einsichten in die Notwendigkeit fördern, anderen zu vertrauen und mit anderen zu kooperieren (vgl. HÜBNER, 2000, S. 129-130). Aber nicht nur diese Gründe sprechen dafür, Jugendliche mit solchen Situationen zu konfrontieren. Gerade für den Berufsschulsport gilt es noch einen weiteren Aspekt hervorzuheben;

⁴⁸ Die Aspekte spielen auch im Rahmen einer Sozial- oder Gesundheitserziehung eine wichtige Rolle. Die Betonung in diesem Kompetenzbereich liegt allerdings eindeutig auf die Bewusstmachung *individueller* Werte und Einstellung als Grundlage für darüber hinausgehende Zielsetzungen.

⁴⁹ Die Begriffe „Wagnis“ und „Risiko“ sind auch im Zuge der neuen Rahmenvorgaben und Lehrpläne für den Sport in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF, 1999 a, b) diskutiert und schließlich als eigenständige pädagogische Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ verabschiedet worden. Auf die begriffliche und inhaltliche Auseinandersetzung – auch im Zusammenhang mit den konkurrierenden Begriffen „Risiko“ und „Abenteuer“ – kann im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen werden. Hier wird verwiesen auf einen Artikel von HÜBNER (2000), der einen guten Überblick zu der Thematik gibt, und auf eine ausführliche Arbeit von NEUMANN (1998).

und zwar handelt es sich um die Verknüpfung der Wagnis- mit der Sicherheitserziehung:

„Von vielen Sportpädagogen unbemerkt hat sich ein Paradigmawechsel von der Unfallforschung und Unfallverhütung zur Sicherheitsforschung und Sicherheitserziehung vollzogen. An die Stelle einer technischen Sicherheitsphilosophie ist der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit riskanten Bewegungssituationen getreten“ (HÜBNER, 2000, S. 139).

Nach Einschätzung von Hübner ist eine sicherheitstechnisch orientierte Unfallverhütung heute weitgehend ausgereizt, da die Möglichkeiten zur Minimierung von Gefahrenmomenten, die auf die Anlagen, Gerätschaften und deren Nutzung zurückzuführen sind, erkannt und umgesetzt wurden. Im Vordergrund eines Konzepts zur Sicherheitserziehung muss daher der verantwortungsbewusste Umgang mit Bewegungsrisiken stehen. Ein Sportunterricht, der sicherheitsrelevante Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten vermittelt, kann einen Beitrag zur schulischen, beruflichen und alltäglichen Bewegungssicherheit leisten.

In den Rahmenrichtlinien wie auch in der sportpädagogischen Fachliteratur werden Trend-, Abenteuer-, Erlebnis- oder Outdoorsportarten als besonders geeignete Anwendungsfelder für die Wagnis- und Sicherheitserziehung angesehen. Sportarten wie z.B. Klettern, Skateboardfahren, Inlineskating und Akrobatik werden hiermit immer wieder in Zusammenhang gebracht.⁵⁰

3.2.1.4 Gesundheit erhalten und fördern

Das Thema Gesundheitsförderung ist für einen Großteil der Jugendlichen kaum von Bedeutung, da eine persönliche Betroffenheit in der Regel (noch) nicht vorhanden ist und, wenn überhaupt, nur latent wahrgenommen wird. Gesund-

⁵⁰ Insbesondere das Klettern erfährt in den letzten Jahren an den Schulen einen regelrechten Boom. Dies kann einerseits an der Vielzahl der Veröffentlichungen zu der Thematik in der Fachliteratur (u. a. SCHARLER, 2004, ULLMANN, 2002, NEUMANN/SCHÄDLE-SCHARDT, 2000, WINTER, 2000, WITZEL, 1998, KLEIN, 1999 und 2002) aber auch an der ständig steigenden Anzahl von Kletterwänden in den Schulsporthallen festgemacht werden. Auch so genannte Hochseilgärten werden vermehrt von Schulklassen aufgesucht oder aber (so naturgetreu wie möglich) in der Sporthalle nachgebildet (vgl. u. a. KÖSSLER, 2003).

heit gilt in diesem Alter als ungefährdeter Normalzustand.⁵¹ Die mit dem Übergang von der allgemein bildenden Schule ins Berufsleben auftretenden, ungewohnten physischen und psychischen Anforderungen stellen allerdings eine nicht zu unterschätzende Belastung dar. Hieraus lassen sich verschiedene Zielsetzungen des Kompetenzbereiches ableiten. Primäres Ziel ist „die reflektierte Erfahrung, dass sportliche Bewegungen, wenn sie angemessen gestaltet werden, aktuell ausgleichend auf die erfahrenen Belastungen wirken und langfristig vorsorglich ein gesundes Wohlbefinden sichern“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 13). Die positive Wirkung sportlicher Bewegung soll durch die Verbindung von praktischer Erfahrung und theoretischer Klärung einsichtig werden und zu einer eigenständigen, aktiven und gesundheitsbewussten Lebensweise führen. Dabei ist die zunehmend selbstständige Analyse der beruflichen und privaten Belastungen von eben so großer Bedeutung, wie die darauf abgestimmte Entwicklung adäquater sportlicher Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten durch die Schüler (vgl. ebd.). Aus diesen übergreifenden Zielsetzungen werden folgende Inhalte abgeleitet:

- „Ergonomische Gestaltung der Bewegungsbereiche (im Arbeits- und Privatleben)
 - Auswirkungen von Fehlbelastungen und Bewegungsmangel
 - Gesundheitsförderndes Verhalten
 - Körperliche Kondition
 - Körperliche Fitness
 - Körperwahrnehmung
 - Psychische Wirkungen von sportlicher Bewegung
 - Sport und Körpergewicht
 - Alkohol und Nikotin und körperliche Leistungsfähigkeit“
- (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 14).

⁵¹ Dass dies eine trügerische Einschätzung ist, kann beispielsweise anhand einer Untersuchung von TRAUlsen (2004) aufgezeigt werden. Eine von ihm durchgeführte Befragung von 374 Auszubildenden aus gewerblich-technischen Berufsgruppen ergab, dass 42 % der Befragten rauchen. Die gesundheitlichen Folgen sind medizinisch untersucht und weithin bekannt. Dies gilt auch für die Folgen von Bewegungsmangel und falscher Ernährung bei Kindern und Jugendlichen. So genannte „Zivilisationskrankheiten“, wie z.B. Rücken- und Kopfschmerzen, Schlafstörungen, krankhaftes Übergewicht und Konzentrationsstörungen, werden in diesem Kontext immer wieder genannt.

Gesundheitspädagogische Intentionen, wie sie hier angegeben werden, haben eine lange Tradition im Schulsport. Besonders im Bereich der beruflichen Bildung gilt die Gesundheitsförderung oder Gesundheitserziehung⁵² als wichtige Legitimation des Faches und erfährt eine dementsprechende Akzentuierung in den Lehrplänen (vgl. u. a. GERKEN, 1997, S. 289-291; HAMPEL/LIEBERGESELL, 2001, S. 335-338; OHRT/THORHAUER, 2004, S. 327-332).⁵³

Die Vorstellungen über ein konkretes Gesundheitsverständnis haben sich aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen gewandelt und werden auch fachwissenschaftlich kontrovers diskutiert (vgl. KOTTMANN/KÜPPER, 2001, S. 235). Ausgangspunkt dieser Diskussion ist in der Regel eine unterschiedliche definitorische Eingrenzung des Gesundheitsbegriffes. HUNDELOH (2005, S. 157) macht darauf aufmerksam, dass in den Lehrplänen der Fokus in der Regel nur auf physische Komponenten wie z.B. körperliche Fitness, Über- und Fehlbelastungen, Verletzungsvermeidung etc. gerichtet ist. Die psychische und soziale Gesundheit wird so gut wie gar nicht als gesundheitsförderliches Handlungsfeld berücksichtigt.⁵⁴ „Zwar wird in den Lehrplänen die Förderung der Sozialkompetenz als eine Aufgabe des Schulsports ausgewiesen, allerdings nicht im Kontext von Gesundheitserziehung bzw. -förderung“ (ebd.). Derzeitige Entwicklungen im fachdidaktischem Diskurs tendieren deutlich von einem eindimensionalen zu einem ganzheitlich-dynamischen Gesundheitsverständnis, bei dem neben körperliche auch psychische, soziale und auch ökologische Aspekte eine zentrale Rolle spielen (vgl. KOTTMANN/KÜPPER, 2001, S. 235-236). Konzeptio-

⁵² „Gesundheitserziehung“ ist der eher sportpädagogisch angelehnte Begriff; „Gesundheitsförderung“ wird analog dazu im gesundheitswissenschaftlichen Bereich verwendet.

⁵³ Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wurde darüber hinaus die neue Fachbezeichnung „Sport/ Gesundheitsförderung“ eingeführt und auch an der Kaufmännischen Berufsschule für das Kreditgewerbe in Hamburg wird das Fach in stärkerer Anlehnung an den Gesundheitsbegriff neuerdings „Berufsschulsport und Gesundheit“ genannt. In den europäischen Nachbarländern Finnland und Schweden existieren solche Fachbezeichnungen bereits seit Anfang der 1990er Jahre.

⁵⁴ Das ist insofern verwunderlich, da auch neuere medizinische Untersuchungen die präventive Wirksamkeit einseitig ausgelegter Gesundheitsprogramme in Frage stellen. Unter der Überschrift „Vergebliche Leibesmüh“ heißt es in der Zeitschrift *Psychologie heute* (12/1997, S. 46 f.): „Für den Einsatz von Rückenschulprogrammen in der Bundesrepublik bedeutet dies, dass zum jetzigen Zeitpunkt die Finanzierung von klassischen Rückenschulprogrammen mit primär- und sekundärpräventiver Zielsetzung außerhalb der Arbeitsplatzumgebung nicht sinnvoll erscheint, da von ihnen kein relevanter Beitrag zur Lösung der sozialmedizinischen Problematik unspezifischer Rückenschmerzen zu erwarten ist“.

nelle Beispiele für eine derartig verstandene Gesundheitserziehung sind das Konzept der „Salutogenese“⁵⁵, das Konzept der „gesundheitsfördernden Schule“ (Settingansatz)⁵⁶ oder die „Diätetik“⁵⁷ als theoretischer Entwurf, medizinische und pädagogische Überlegungen zu integrieren.

Die berufsqualifizierende Aufgabe des Sportunterrichts darf nicht als eine moderne Variante der traditionellen Kompensationsfunktion missverstanden werden, mit der lediglich arbeitsprozessbedingte Belastungen des Körpers ausgeglichen werden sollen. Vielmehr muss es um die Stärkung und Förderung der Jugendlichen gehen, damit „unzureichend vorhandene, aber notwendige Kompetenzen im psycho-physischen Verhaltensbereich“ entwickelt werden (NAUL, 2002, S. 19). Für die Umsetzung einer ganzheitlich-dynamischen Gesundheitserziehung in der Schulsportpraxis hat BALZ (1997, S. 120) folgende Gestaltungsprinzipien formuliert:

- „*Sensibilisierung*: Konkrete Erfahrungen nutzen
- *Inszenierung*: Attraktive Formen finden
- *Aufklärung*: Hintergründe bewußt machen
- *Anleitung*: Gewohnheiten entwickeln
- *Modellwirkung*: Vorbildfunktionen wahrnehmen
- *Milieubildung*: Das Schulleben kultivieren
- *Auswertung*: Kompetenzen beurteilen“.

⁵⁵ Das Konzept wurde von ANTONOVSKY (1979) geprägt. Im Kern ist es als ein Perspektivenwechsel zu interpretieren, der nicht nach Risikofaktoren als potentielle Ursachen für Krankheiten (Pathogenese) fragt, sondern nach Schutzfaktoren für ein gesundes Dasein sucht. In einem salutogenetisch orientierten Sportunterricht kommt der Stärkung der personalen Ressourcen, wie z.B. dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (in der gesundheitswissenschaftlichen Diskussion als „Empowerment“ bezeichnet), eine besondere Bedeutung zu (vgl. u. a. BRODTMANN, 1998, S. 15-26).

⁵⁶ Dieses Konzept macht Gesundheit zum Thema von Schule insgesamt und versteht Gesundheitsförderung als wichtigen Impulsgeber eines übergreifenden Schulentwicklungsprozesses. Der Ansatz zielt nicht nur auf Verhaltensänderungen bei den Schülern ab, sondern intendiert auch die Veränderung der bestehenden Verhältnisse. Dabei handelt es sich z.B. um das Unterrichtsmanagement, den Unterrichtsstil, das Vorbildverhalten der Lehrkräfte, die Rhythmisierung des Unterrichts und damit auch um die Qualität von Unterricht (vgl. HUNDELOH, 2005, S. 157-158).

⁵⁷ Ursprünglich die Lehre von der rechten Lebensweise und ein Zweig der alten griechischen Medizin. Diätetische Ansätze entstammen unterschiedlichen Autoren, u. a. auch Hippokrates (460-377 v. Chr.).

In puncto Inszenierung können Trendsportarten aufgrund ihrer Attraktivität bei den Jugendlichen einen Zugang zu dem Thema Gesundheitserziehung schaffen. Die Interessenbildung ist die Grundvoraussetzung für alle weiteren Aspekte wie Sensibilisierung, Aufklärung etc. So verweisen auch die Rahmenrichtlinien im Inhaltsbereich „Körperliche Fitness“ z.B. auf das bei jungen Frauen hoch im Kurs stehende Bewegungsangebot Aerobic (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 14).

3.2.2 Vermittlungsprinzipien

Eine umfassende Handlungskompetenz wird entwickelt, wenn neben den Inhalten und Zielsetzungen auch die Gestaltung der Lern- und Unterrichtsprozesse in den Vordergrund rückt. Seitens der Rahmenrichtlinien wird in diesem Kontext das Konzept des „handlungsorientierten Lernens“⁵⁸ hervorgehoben:

„Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kompetenzen, indem sie ganzheitliche, auch fächerübergreifende Lernprozesse aktiv und initiativ mitgestalten. Dabei agieren die Schülerinnen und Schüler entdeckend, kooperativ und zunehmend selbstständig im Rahmen möglichst vollständiger Handlungen“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 4).

Die vollständige Handlung soll sich dabei aus folgenden Phasen zusammensetzen:

„Information über die zu bewältigende Aufgabe (Was haben wir vor?)

Entwicklung eines Arbeitsplanes (Was müssen wir bedenken? Welche Alternativen haben wir? Welche Informationen benötigen wir und wo finden wir diese?)

⁵⁸ Das Konzept des handlungsorientierten Lernens oder des handlungsorientierten Unterrichts ist in den letzten 15 Jahren vor dem Hintergrund einer bis in das 17. Jahrhundert zurückreichenden Theorietradition entwickelt worden. Einen allgemeinen Überblick zur historischen Entwicklung wie auch zur Beschreibung und Begründung des handlungsorientierten Unterrichts geben JANK/MEYER (1994, S. 337 ff.). Für eine vertiefende Recherche siehe u. a. AEBLI (1980), GUDJONS (1992), PÄTZOLD (1992).

Entscheidung über Art der *Durchführung*, benötigte Arbeitsmittel (Wie gehen wir vor? Was benötigen wir dazu?) und Realisierung der Planung

Ergebniskontrolle (An welchen Kriterien messen wir den Erfolg? Waren wir erfolgreich, nicht erfolgreich? Konnten wir unsere Planung uneingeschränkt umsetzen?)

Auswertung und Reflexion (Was hat uns zum Erfolg/Misserfolg geführt? Was müssen wir beim nächsten Mal beibehalten/verändern?)“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 4).

Interessanterweise wird das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts, welches in der allgemeinen Berufsschuldidaktik rege propagiert wird, im sportpädagogischen Diskurs kaum thematisiert und auch in den sportwissenschaftlichen Nachschlagewerken (z.B. RÖTHIG/PROHL, 2003, EBERSPÄCHER, 1992) nicht ausgewiesen. Eine mögliche Erklärung kann aus einer Definition von MEYER (1988, S. 214) abgeleitet werden:

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen Lehrer und dem Schüler vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“

Für den Sportunterricht wird es – statt um Kopf- und Handarbeit – eher um ein ausgewogenes Verhältnis von körperlicher Bewegung und hierauf bezogene Erfahrungsbildung, Kenntniserwerb und Einstellungsentwicklung gehen. Daher werden andere Konzepte, die zwar ähnlich wie der handlungsorientierte Unterricht ausgerichtet sind, aber einzelne Prinzipien besonders betonen, häufiger oder sogar ausdrücklich mit dem Sportunterricht in Verbindung gebracht. Als Beispiele können u. a. der offene und der schülerorientierte Unterricht, der erlebnis- und problemorientierte sowie der mehrperspektivische Unterricht angeführt werden.

Allerdings konnte auch der handlungsorientierte Ansatz und die in den letzten Jahren intensiv geführte allgemeine Methodendiskussion (Methodentraining nach Klippert etc.) zu einer Belebung des Sportunterrichts beitragen. Mit der Absicht, möglichst viele Formen des Lernens zu integrieren, insbesondere das

selbstgesteuerte und problemorientierte Lernen zu akzentuieren, „findet man im Sportunterricht nun erfreulicherweise vermehrt auch Aufgaben und Phasen, in denen die Schüler entdecken, erproben, gestalten, präsentieren, entscheiden, kooperieren, bewerten etc. können“ (KLINGEN, 2004, S. 34).

Als weitere Vermittlungsprinzipien werden von den Rahmenrichtlinien die Berücksichtigung der Schülerinteressen sowie die gezielte Schülerbeteiligung – nicht nur bei der Inhaltsbestimmung, sondern ausdrücklich auch bei der Methodenwahl – gefordert. In den Vordergrund rückt mehr und mehr die Absicht, Voraussetzungen, Verläufe und Ergebnisse des Unterrichts zu besprechen und zu reflektieren, um dadurch dem Unterrichtsprozess *gemeinsam* positive Konturen zu verleihen und ihn weiterzuentwickeln. Auch in der Fachliteratur wird vermehrt über Praxisbeispiele berichtet, aus denen hervorgeht, dass sich der Sportunterricht von einem fremd- bzw. lehrergesteuerten Unterricht zunehmend distanziert. (vgl. u. a. RÜCKERT, 2002; SCHWIDDER, 2000; MÜLLER/BREUER, 1999; MARQUARDT/RENNER, 1999).

Das zentrale Anliegen des Unterrichts sollte nicht der Erwerb sportmotorischer Perfektion in bestimmten Sportarten oder Disziplinen sein, sondern vielmehr die Vermittlung von Lernkompetenz erworben an sportlichen Inhalten. Der Unterricht muss so angelegt werden, dass über Dialogfähigkeiten und Selbstorganisation ein „Lernen des Lernens“ gefördert wird (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 5; SCHWIDDER, 1997, S. 54).

3.2.3 Leistungsbewertung

Die Grundsätze zur Leistungsbewertung ergeben sich aus den *Bestimmungen zum Schulsport* (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2005). Hier werden Begründungen, Funktionen und allgemeine Gütemaßstäbe zur Beurteilung der Schülerleistungen formuliert. Darüber hinaus werden in den *Rahmenrichtlinien für den Sportunterricht an Berufsschulen* (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002) spezifische Hinweise zur Benotung der Schülerleistungen gegeben. Hervorzuheben ist in diesem Curriculum die Forderung nach einer separaten Benotung der einzelnen Kompetenzbereiche:

„Die in den Rahmenrichtlinien ausgewiesenen Kompetenzbereiche sind einzeln zu benoten. (...) Vor dem Hintergrund der in der Berufsschule und Berufsfachschule anzustrebenden Kompetenzen verbietet sich eine Reduktion auf die Bewertung sportmotorischer Leistungen“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2002, S. 17).

Wurden die sozialen, personalen und gesundheitsorientierten Zielsetzungen bislang als integrativer Bestandteil bei der Vermittlung sportmotorischer Kompetenzen angesehen, erhalten sie mit dieser Forderung einen wesentlich höheren Stellenwert.

Allerdings geben die Rahmenrichtlinien kaum Auskunft darüber, wie eine konkrete Benotung in der Unterrichtspraxis aussehen soll. Für Überprüfungen im motorischen Bereich können klassische Messverfahren und Tests verwendet werden und auch kognitive Leistungen können relativ sicher anhand von mündlichen und ggf. auch schriftlichen Beiträgen bewertet werden. Aber schon bei dem zuletzt genannten Bereich ergeben sich aufgrund der Rahmenbedingungen des Sportunterrichts Schwierigkeiten (z.B. in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit). Als noch problematischer ist die Beurteilung sozial-affektiver Fähigkeiten anzusehen. Grundsätzlich bieten sich hierfür Beobachtungsverfahren an. Vor dem Hintergrund eines Klassenbildungserlasses, der über dreißig Schüler zulässt, sind derartige Methoden aber nur sehr bedingt anwendbar. So verwundert es nicht, dass bei der Umsetzung der Kompetenzbereiche im Unterrichtsalltag insbesondere die Benotung Probleme bereitet und bei den Lehrkräften für Unsicherheit sorgt (vgl. BOOMGAARDEN, 2005, S. 89 ff.).

Als konsequent erweist sich im Kontext der handlungsorientierten Vermittlungsprinzipien die Forderung nach einer „Schülerselbstbeurteilung“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM 2002, S. 17). Demnach sind die Jugendlichen zunehmend bei der Planung, Festlegung und Auswertung des Bewertungsprozesses zu beteiligen. Dieser Aspekt dürfte vor dem Hintergrund der Trendsportangebote einen besonderen Stellenwert einnehmen, weil die Jugendlichen in diesen Bewegungsbereichen nicht selten über ein profunderes Wissen verfügen als manche Lehrkraft (vgl. Kap. 2.3.4.1).

3.3 Rahmenbedingungen des Berufsschulsports

3.3.1 Legitimationsprobleme

Seit jeher steht der Sportunterricht an berufsbildenden Schulen – insbesondere im Bereich des Dualen Systems – unter einem massiven Legitimierungszwang.⁵⁹ Vorwiegend sind es die Ausbildungsbetriebe und deren Interessenvertretungen wie z.B. Innungen und Kammern, die eine Reduzierung oder gar Abschaffung des Faches fordern.⁶⁰ Nach deren Ansicht sollte mehr Unterricht in den prüfungsrelevanten Fächern erteilt werden, um die Fachkompetenz der Auszubildenden zu stärken (vgl. u. a. PASSAUER, 2003, S. 80; TEUBNER, 2001, S. 339). Jedoch sind die Gründe für diese Haltung nicht nur in der Stärkung der (direkt) berufsbezogenen Fächer zu sehen, sondern auch in der Auffassung vom Sinn oder Unsinn des Sportunterrichts. Gerade von den Ausbildungsbetrieben sind immer wieder kritische Äußerungen zu hören (die Jugendlichen sollen Nützliches für den Beruf lernen; Sport können sie in der Freizeit treiben; im Sportunterricht verletzen sie sich nur; ...).⁶¹

Zu den Kritikern des Berufsschulsports zählen nicht nur die Ausbildungsbetriebe. Vorbehalte werden häufig auch von den Auszubildenden selbst, von den Eltern, den Lehrkräften aus dem Kollegium und von der Schulleitung geäußert. Diese Anerkennungsprobleme und der daraus resultierende geringe Stellenwert des Sportunterrichts wirken sich negativ auf die Motivation der Beteiligten, auf die Unterrichtsatmosphäre und damit ganz allgemein auf die Unterrichtspraxis

⁵⁹ KREITER (1983, S. 17), die sich ausführlich mit der historischen Entwicklung des Berufsschulsports auseinandergesetzt hat, betont, „daß der Berufsschulsport schon immer Stiefkind war gegenüber dem Sport an anderen Schulformen“.

⁶⁰ Einen negativen Höhepunkt stellte das so genannte „Hamburger Gutscheinmodell“ dar, in Folge dessen der Sportunterricht an Hamburger Berufsschulen ab dem Schuljahr 1997/98 stufenweise durch Angebote des Vereinssports ersetzt werden sollte. Für den Sportunterricht bedeutete dieses Modell das Aus an der Berufsschule. Allerdings kann das Vorhaben und die damit implizierten Erwartungen als gescheitert angesehen werden (vgl. KUHFIELD, 2000, STOBRAWA, 2004). Das Programm wurde im Jahre 2002 eingestellt und der Sportunterricht wieder eingeführt. Allerdings gibt es in der Legitimationsdebatte auch positive Signale zu verzeichnen. KRÜGER (2000, S. 257) berichtet, dass es im Bundesland Nordrhein-Westfalen einen breiten Konsens der Wirtschaft und Bildungspolitik für den Erhalt des Sportunterrichts im Dualen System gibt.

⁶¹ Allerdings muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass eine Reihe von Großunternehmen (Bertelsmann, Daimler Chrysler u. a.) schon lange die besondere Bedeutung sportlicher Aktivitäten im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erkannt haben und durch spezielle Betriebs-sportangebote unterstützen (vgl. HAMPEL/LIEBERGESELL 2001, S. 335).

aus. Nicht selten bleiben Auszubildende dem Sportunterricht fern.⁶² Dieses „selbstständige Verkürzen“ des Berufsschultages wird mit dem (meist vorgeschobenen) Argument des fehlenden Berufsbezugs des Faches begründet und von den meisten Ausbildungsbetrieben allenfalls als eine Art „Kavaliersdelikt“ hingenommen (vgl. SCHAEFER, 1995, S. 53).

Das Ansehen des Sportunterrichts ist im Kreise der Kritiker immer noch stark geprägt von einer einseitigen Sportartenvermittlung und Vereinssportorientierung. Es ist davon auszugehen, dass die in den vorherigen Kapiteln dargelegten Intentionen und Inhalte des Berufsschulsports, gerade im Hinblick auf die Vermittlung wichtiger Schlüsselqualifikationen, einerseits noch nicht wahrgenommen werden und andererseits im Unterrichtsalltag noch nicht konsequent umgesetzt werden.⁶³

Die Akzeptanz des Faches hängt aber auch stark von der Unterrichtsgestaltung und den Fähigkeiten der Sportlehrkräfte ab (vgl. BRUNSWIG, 2002, S. 82). Und so sieht WOPP (2002, S. 65) den Legitimationsdruck nicht nur als eine Bürde an, sondern auch als eine positive Aufforderung an die Sportlehrkräfte und die weiteren Verantwortlichen des Faches „ständig über Ziele, Inhalte und Methoden des Sports an Berufsbildenden Schulen nachzudenken und diese immer wieder auf den Prüfstand zu stellen“. In diesem Zusammenhang sind insbesondere Lehrerfortbildungen von Bedeutung. Aber auch hier ist ein defizitäres Angebot zu konstatieren. In einer Stellungnahme des Deutschen Sportbundes zur Situation des Sportunterrichts an Berufsschulen wird explizit auf die Not-

⁶² BRAUWEILER (1998, S. 13) stellt diesbezüglich fest, „daß auch der Sportunterricht an Berufsschulen zu einem Fach mit hoher Fehlquote bzw. vielfältigen Formen der Unterrichtsverweigerung geworden ist“.

⁶³ Laut WEIß (2005, S. 182) wäre es wirklichkeitsfremd mit Bezug auf die Akzeptanz und Umsetzung neuer curriculärer Konzeptionen von wenigen Jahren auszugehen. Zur Veranschaulichung führt er die 1980/81 in Nordrhein-Westfalen in Kraft getretenen Richtlinien für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe an und konstatiert: „Trotz flächendeckender Implementations- und massiver Fortbildungsmaßnahmen, in die, zumindest in einem Landesteil, jedes Gymnasium und jede Gesamtschule einbezogen wurden, waren noch nach zwei Jahrzehnten, als wiederum neue, das Konzept weiterentwickelnde Richtlinien eingeführt wurden, die damalige fachdidaktische Innovation nicht überall Gemeingut“.

wendigkeit einer Intensivierung der Lehrerfort- und weiterbildung in dieser Schulform hingewiesen (vgl. DEUTSCHER SPORTBUND 2002, S. 223).

3.3.2 Zeitliche Präsenz und materielle Ausstattung

In diesem Abschnitt liegt das Hauptaugenmerk auf die besondere Situation des Sportunterrichts im Rahmen der Teilzeitberufsschule. Die zuvor erörterten Anerkennungsschwierigkeiten wirken sich insbesondere in dieser Schulform gravierend auf die zeitliche Präsenz des Sportunterrichts aus.

Laut „Beschluss über die Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 1991) sind in der Berufsschule vier Jahreswochenstunden allgemein bildender Unterricht vorgesehen, zu dem auch der Sportunterricht zählt. Die Verteilung der Stunden sind in den Stundentafeln der Länder bzw. der Landeslehrpläne festgelegt. Die Niedersächsischen Berufsschulen verteilen die Unterrichtsstunden in Anlehnung an die „Ergänzende Bestimmung für das berufsbildende Schulwesen (Eb-BbS)“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2000) in eigener Verantwortung. Dort heißt es:

„Werden Wochenstunden oder Gesamtwochenstunden in der Stundentafel für mehrere Fächer gemeinsam ausgewiesen, so legt die Schule entsprechend den schulfachlichen Erfordernissen (...) und Richtlinien, die Stundenanteile für die einzelnen Fächer fest. Dabei darf jedoch kein Fach vollständig entfallen“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM, 2000, 1. Abschnitt).

In den meisten niedersächsischen Berufsschulen wird die Stundentafel so umgesetzt, dass im ersten Ausbildungsjahr der Unterricht an zwei Berufsschultagen stattfindet, während er im zweiten und dritten Ausbildungsjahr auf jeweils einen Unterrichtstag beschränkt wird. Der berufsspezifische Unterricht wird in der Regel voll erteilt. Der Sportunterricht wird häufig nur im ersten Ausbildungsjahr mit einer Wochenstunde bzw. für die Dauer eines Halbjahres mit je zwei Wochenstunden durchgeführt. In vielen Klassen der Teilzeitberufsschule entfällt das Fach Sport jedoch gänzlich. „Wohl in keinem Unterrichtsfach an den Berufsschulen ist die Differenz zwischen Soll und Ist größer als im Sport“ (RED.

WIRTSCHAFT UND ERZIEHUNG, 2002, S. 333).⁶⁴ Dieser Ausfall steht im Widerspruch zu den zitierten Verordnungen, wird jedoch von den Schulen oft mit organisatorischen und personellen Problemen begründet. Da Sanktionen der Schulaufsichtsbehörde, wie auch Beschwerden seitens der Ausbildungsbetriebe ausbleiben, besteht für die Schulen kein Handlungszwang. Die zeitliche Unterrepräsentierung (vor allem die nicht durchgängige Erteilung des Sportunterrichts über die gesamte Ausbildungsdauer) und die generelle Abhängigkeit des Faches von der Einstellung und von dem Wohlwollen der jeweiligen Schule, respektive der Schulleitung, erschweren auf verschiedenen Ebenen den Unterrichtsalltag der Sportlehrkräfte.

Einerseits schürt eine derartige Unterrichtspolitik weitere Akzeptanzschwierigkeiten bei den Schülern und wirkt sich negativ auf deren Einstellung und Motivation gegenüber dem Sportunterricht aus. Andererseits wird es für die Lehrkräfte zunehmend schwieriger, angesichts der geringen Stundenzahlen die wesentlich komplexer gewordenen Anforderungen der Rahmenrichtlinien umzusetzen. Gerade die Vermittlung neuer Sportarten, bei denen noch keine langfristigen Unterrichtserfahrungen zugrunde liegen, setzt ein überdurchschnittliches Engagement der Lehrkräfte voraus. Dieses Engagement bezieht sich nicht nur auf die Planungsarbeit, sondern auch auf die häufig nervenaufreibende und energieaufwendige Durchsetzung und Legitimierung dieser Inhalte gegenüber den zuvor genannten Kritikern.

Die materielle Ausstattung für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen wird von verschiedenen Autoren als defizitär eingestuft:

„Manche Berufsschulen sind räumlich und materiell vergleichsweise schlecht versorgt. Es besteht teilweise ein eklatanter Mangel an eigenen Sportstätten, oder die vorhandenen Räumlichkeiten (z.B. Mehrfachhallen für Vereins- und Leistungs-

⁶⁴ Auch HERMANN (2002, S. 223) merkt hierzu an: „Zwar ist der Sportunterricht inzwischen in vielen Bundesländern (außer Baden-Württemberg und Hamburg) formell festgeschrieben, aber bedauerlicherweise fällt Schulsport an Berufsschulen in der Realität öfter aus als an allgemein bildenden Schulen. Bei einer Ausfallquote von 30 - 50 % kann man daher fast von einem fiktionalen Angebot sprechen“.

sport) sind nicht an den Zielen des Berufsschulsports ausgerichtet“ (BRAUWEILER/KUHFELD/ SCHWIDDER/STOBRAWA, 2000, S. 146).⁶⁵

Hingegen werden von der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004) die gegenwärtigen Rahmenbedingungen – insbesondere in Bezug auf den angeführten Sportstättenmangel – als erheblich verbessert dargestellt. So seien beispielsweise bei Neubauten beruflicher Zentren Sportstätten immer in ausreichendem Maße vorgesehen.

Eine genaue Klärung des Sachverhalts ist an dieser Stelle nicht möglich. Allerdings ist davon auszugehen, dass die zuvor beschriebenen Anerkennungsprobleme und der geringe Stellenwert des Berufsschulsports nicht unerhebliche Auswirkungen auf die finanziellen Zuwendungen für räumliche und materielle Ausstattungen haben. Ferner gibt der Hinweis der Kultusministerkonferenz auf eine ausreichende Anzahl an Sportstätten noch keine Auskunft über die adäquate, an die spezifischen Ziele des Berufsschulsports ausgerichtete Ausstattung. Es muss eher davon ausgegangen werden, dass einem Großteil der berufsbildenden Schulen, bei der Umsetzung eines freizeitakzentuierten Sportunterrichts, insbesondere unter Berücksichtigung neuer Sportarten, nur unzureichende räumliche und materielle Ressourcen zur Verfügung stehen.

⁶⁵ Auch SCHRICKER (1994, S. 13 ff.) Schaefer (1995, S. 187 ff.) und GASSE/UHLER-DERIGS (1999, S. 11) sprechen von schlechten Rahmenbedingungen, die vor allem auf Sportstätten zurückzuführen sind, die auf Freizeitorientierung so gut wie gar nicht ausgerichtet sind.

4 Konzeption der empirischen Erhebung

4.1 Das Erhebungsverfahren im Kontext qualitativer Forschung

Eine wissenschaftliche Untersuchung setzt eine intensive Auseinandersetzung mit einem geeigneten Untersuchungsdesign voraus. In diesem Kontext gilt es, zu allererst eine Entscheidung darüber zu treffen, ob das Forschungsvorhaben mittels eines qualitativen oder eines quantitativen Forschungsparadigmas bearbeitet werden soll. Ausgangspunkt bei dieser Entscheidung sollten die übergeordneten Forschungsfragen bzw. der Forschungsgegenstand sein. In der vorliegenden Untersuchung wird nach der *Bedeutung* der Trendsportarten für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen und nach einer *gelingenden Umsetzung* dieser Bewegungsaktivitäten in den Schulalltag gefragt. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen folglich die „Arrangeure“ des Schulsports, die über intensive Einblicke und Erfahrungen zur Durchführung neuer Sportarten verfügen. Insofern gilt es, ein Forschungsdesign zu konzipieren, mit dem die Wahrnehmungen, Handlungsweisen und Entscheidungskriterien von „Schulsportexperten“ offen gelegt werden können. Geeignet ist dafür eine qualitative Forschungsmethodik, da diese den subjektiven Sichtweisen einen besonderen Stellenwert einräumt.

„Zielt die konventionelle Methodologie darauf ab, zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Steuerungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, so interessiert sich eine qualitative Methodologie primär für das ‚Wie‘ dieser Betroffenen“ (KIEFL/LAMNEK, 1984, S. 474).⁶⁶

⁶⁶ Auch Kuhlmann weist auf die besondere Bedeutung der Forschungsrichtung in Abhängigkeit von dem jeweiligen Forschungsgegenstand hin. Ein Forschungsbereich der sich mit dem komplexen menschlichen Verhalten auseinandersetzt, muss sich zum Ziel setzen, „ein möglichst umfassendes und getreues Bild jener ausschnittshaften sozialen Realität zu liefern“ (KUHLMANN, 1993, S. 118).

4.1.1 Grundannahmen qualitativer Forschung

Qualitative Forschungsansätze haben in den letzten Jahren vermehrt an Verbreitung und Akzeptanz gewonnen. Belegt wird dies u. a. durch die Arbeiten von FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL (1997); FLICK/KARDORFF/STEINKE (2000), MAYRING (2002) und LAMNEK (2005). Und auch aus der Perspektive der Sportwissenschaft gibt es inzwischen von KUHLMANN/BALZ (2005) und MIETHLING/SCHIERZ (2008) Veröffentlichungen zu diesem Forschungszweig. In allen Werken finden sich grundsätzliche (mitunter auch als zentrale Prinzipien oder Charakteristika bezeichnete) Aussagen zur qualitativen Sozialforschung. Im Folgenden sollen in Anlehnung an KUHLMANN (2005, S. 10 ff.) drei immer wiederkehrende Kennzeichen qualitativen Forschens skizziert und auf die zu Grunde gelegten Forschungsfragen bezogen werden.

Wirklichkeitskonstruktion als „dichte“ Beschreibung

In der qualitativen Sozialforschung gilt das so genannte *interpretative Paradigma* als bedeutendes und weit verbreitetes Theorem. Hierbei wird davon ausgegangen, dass jegliche soziale Interaktion einem interpretativen Prozess unterliegt. Das interpretative Paradigma versteht somit „soziale Wirklichkeit bzw. den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“ (LAMNEK, 2005, S. 34). Die Aufgabe der qualitativen Sozialforschung muss demzufolge darin bestehen, mit Hilfe von adäquaten Methoden diese sozialen Wirklichkeiten offen zulegen, sie konservierend zu erfassen und anschließend umfassend auszuwerten oder anders ausgedrückt Wirklichkeitskonstruktionen auf der Folie ein möglichst „dichten“ Beschreibung zu projizieren (vgl. KUHLMANN, 2005, S. 11). Dabei gilt es, diese „dichten“ Beschreibungen stets argumentativ zu belegen und sie anhand der ihnen zu Grunde liegenden Situationen zu explizieren. Wenn z.B. in einer sportpädagogischen Untersuchung danach gefragt wird, ob den Lehrkräften oder den Schülern der Sportunterricht Spaß gemacht hat und dieses anhand eines Rasters (sehr, etwas, weniger usw.) ermittelt wird, wird gegen das Theorem des interpretativen Paradigmas verstoßen. Der Grund ist, dass der Forscher, wie auch die Lehrkräfte und die Schüler, unterschiedliche Auffassun-

gen von dem Begriff Spaß haben. Die unterschiedlichen Bedeutungen müssen demzufolge erst durch Interpretation erschlossen werden (vgl. MAYRING, 2005, S. 22).

Kommunikation und Offenheit als Strategien

Qualitative Forschung versteht sich immer auch als *Kommunikation* zwischen Forscher und zu Erforschendem. Die Auswirkungen dieser Interaktion auf die Untersuchungsergebnisse werden nicht als Störfaktor, sondern als konstituierender Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden. Die Konstruktion von Wirklichkeit entsteht erst durch das gegenseitige Aushandeln der Interagierenden (vgl. LAMNEK, 2005, S. 22). Ein solches Aushandeln stellt eine kommunikative Leistung dar, die eine „Kommunikationsbeziehung“ und in aller Regel eine „unmittelbare Präsenz und Nähe“ der beteiligten Personen voraussetzt (KUHLMANN, 2005, S. 11). Eng verbunden mit dem Prinzip der Kommunikation ist das Prinzip der *Offenheit*. Es wird davon ausgegangen, dass eine genaue Beschreibung von Wirklichkeit nur dann möglich ist, wenn der Forscher dem Forschungsgegenstand (z.B. der befragten Person) mit möglichst großer Offenheit begegnet und theoretische Vorstrukturierungen zunächst zurückstellt. Qualitative Forschung versteht sich in diesem Zusammenhang eher als Hypothesen bildendes und weniger als Hypothesen prüfendes Verfahren. Das Prinzip der Offenheit bezieht sich darüber hinaus aber auch auf eine methodische Ebene. LAMNEK (2005, S. 28) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass dieses Prinzip häufig dann nicht berücksichtigt wird, wenn im Auswertungsverfahren unbestimmte Kategorien (z.B. „nicht einzuordnen“ oder „Sonstiges“) kodiert werden. Der Forscher muss auch in dieser (methodischen) Hinsicht für Änderungen und Ergänzungen offen sein.

Texte als zentrales multifunktionales Material

Qualitative Forschungsansätze basieren im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen auf Texten und nicht auf Zahlen. Texte erfüllen dabei auf allen Untersuchungsebenen zentrale Funktionen: Sie dienen im Erhebungsprozess dazu, verbales oder beobachtetes Datenmaterial zu sichern und handhabbar zu

machen. Weitere Arbeitsschritte werden dadurch überhaupt erst ermöglicht. Auf der Basis dieser deskriptiven Texte entstehen durch Interpretationsleistungen wiederum neue Texte. Und auch für die Aufbereitung und Vermittlung der Untersuchungsergebnisse sind Texte das zentrale Medium (vgl. KUHLMANN, 2005, S. 11-12). Im Rahmen einer offen strukturierten, explorativen Studie ist es unabdingbar, bereits im Erhebungsprozess umfassendes Textmaterial zu gewinnen. Nur durch genaue, möglichst wörtliche Transkriptionstexte lassen sich die subjektiven Sichtweisen von befragten Personen aufspüren. Fehlende Informationen oder Ungenauigkeiten in diesem Textmaterial wirken sich gravierend auf die weiteren Untersuchungsphasen aus und sind in der Regel nur schwer zu korrigieren.

4.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Qualitative Forschungsverfahren müssen sich ebenso wie quantitativ orientierte Verfahren bei der Einschätzung ihrer Ergebnisse an Gütekriterien überprüfen lassen. Die allgemein aus der empirischen Forschung bekannten Maßstäbe der *Validität* (Zuverlässigkeit, Gültigkeit), der *Reliabilität* (Stabilität, Genauigkeit) und der *Objektivität* (Sachlichkeit, Vorurteilslosigkeit) lassen sich auf qualitative Studien allerdings nur bedingt übertragen. Dieser Umstand kann am Beispiel der Objektivität explizit verdeutlicht werden: Während quantitative Forschung darum bemüht ist, äußere Einflüsse des Untersuchungsgegenstandes möglichst gering zu halten, geht es qualitativen Ansätzen gerade darum, die Subjektivität des Untersuchungsobjektes zu explorieren. Forschen im qualitativen Sinne ist per se subjektiv geprägt - Objektivität ist kein vorrangiges Ziel.

„Versteht man den Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt, so ergibt sich eine Intersubjektivität nicht aus der Standardisierung der Methoden, sondern aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen Forscher und Forschungsobjekt. Dadurch wird das Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt“ (LAMNEK, 2005, S. 13).

Die Aussage verdeutlicht, wie flexibel und situationsangepasst Geltungsbelegungen qualitativer Forschung im Kontext der Vorgehensweisen und

Zielsetzungen sein müssen. Quantitative Maßstäbe können nicht einfach übernommen werden; vielmehr müssen eigenständige Kriterien definiert werden. Dementsprechend werden folgende sechs Gütekriterien qualitativer Forschung in Anlehnung an MAYRING (2002, S. 144 ff.) der eigenen Untersuchung zu Grunde gelegt:

1. Verfahrensdokumentation

Die bei der Untersuchung verwendeten Verfahren sind detailliert zu dokumentieren, um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar werden zu lassen. Diesem Kriterium kommt eine besondere Bedeutung zu, weil es, anders als in quantitativen Verfahren, keine festgelegten Standards (z.B. zu Messaufbauten und Messinstrumenten) gibt. Qualitative Methodik ist viel spezifischer auf den Untersuchungsgegenstand ausgerichtet und bedarf daher einer ausführlicheren Beschreibung und Begründung. Dieser Forderung versuche ich dadurch gerecht zu werden, dass alle Arbeitsschritte (Erzeugung des Vorverständnisses, Auswahl des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung etc.) weitestgehend offen gelegt werden.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Bereits bei den Grundannahmen zur qualitativen Sozialforschung wurde auf die Bedeutung des interpretativen Paradigmas eingegangen. Interpretationen haben demnach – insbesondere im Auswertungsprozess – eine zentrale Funktion. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Deutungen sich nicht wie eine mathematische Operation beweisen lassen bzw. sich nicht gänzlich als wahr oder falsch bewerten lassen. Aus diesem Grunde ist es zwingend notwendig, die Interpretationen argumentativ zu belegen. Dem kann dadurch Rechnung getragen werden, dass der Auslegung ein adäquates Vorverständnis zu Grunde liegt und dass sie theoriegeleitet vorgenommen wird. Ferner müssen die Interpretationen in sich schlüssig sein und stets auch alternative Deutungen mit in das Blickfeld nehmen. Inwiefern diese Kriterien berücksichtigt wurden, zeigt sich in der Zusammenführung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse (vgl. Kap. 5).

3. Regelgeleitetheit

Qualitative Forschung unterliegt dem Grundsatz der Offenheit. Dennoch sind gewisse Verfahrensregeln unerlässlich, um eine hohe Qualität der Forschungsarbeit gewährleisten zu können. Genannt werden in diesem Kontext u. a. eine systematische Bearbeitung des Datenmaterials und eine schrittweise, sequentielle Vorgehensweise bei der Interpretation der Daten. MAYRING (2002) spricht hier von so genannten Ablaufmodellen, die dabei helfen sollen, den Forschungsprozess in einzelne, überschaubare Einheiten zu unterteilen. Eine klare Gliederung der Untersuchungsschritte fand auch im Rahmen dieser Arbeit statt und wird im folgenden Abschnitt dargestellt (vgl. Kap. 4.2). Regelgeleitetheit darf allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass von starren, unabänderlichen Vorgaben auszugehen ist. Weder ein sklavisches Festhalten an bestimmten Regeln noch ein völlig unsystematisches Vorgehen charakterisieren qualitative Forschung. Ergänzungen, Anpassungen und Modifikationen sind in einer explorativen Studie unabdingbar; sie müssen nur nachvollziehbar begründet werden. In meiner Untersuchung fand dieses Kriterium u. a. bei der Gestaltung des Interviewleitfadens Anwendung. So wurde der Leitfaden im Rahmen von Probeinterviews mehrfach überarbeitet, um in den Gesprächen einen möglichst praxisnahen „thematischen Fluss“ zu erzeugen.

4. Nähe zum Forschungsgegenstand

Die Nähe zum Forschungsgegenstand ist ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung. Gemeint ist damit, möglichst dicht an die alltägliche Lebenswelt der erforschten Subjekte zu gelangen. Für die Untersuchung bedeutete dies, die zu befragenden Lehrkräfte dort zu interviewen, wo sie in der Regel ihren Unterricht vorbereiten, wo sie ihre Unterrichtsmaterialien aufbewahren und wo eine entsprechend angenehme und konzentrationsfördernde Atmosphäre herrscht. Die Interviews wurden in der Folge allesamt zu Hause bei den Lehrkräften durchgeführt, was sich als sehr zweckdienlich und praktisch erwies. Von mehreren Lehrkräften wurden mir vor und nach den Interviews Fotos, Unterrichtsmaterialien etc. zu den Trendsportunterrichten gezeigt. Dadurch

entstanden zusätzliche Gespräche „am Rande“ der Interviews, deren Aussagen mit in ein Postskriptum einfließen.

Nähe zum Forschungsgegenstand meint aber auch „eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Qualitative Forschung [...] will Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen“ (MAYRING, 2002, S. 146). Dieses zu erzeugen, fiel mir leicht, weil ich als Berufsschullehrer mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung von den Befragten als Kollege angesehen wurde und mich sehr gut in ihre Lage versetzen konnte. Auf die besondere Bedeutung eines kompatiblen „Sprachspiels“, gerade im Kontext von Experteninterviews, die in dieser Untersuchung zur Anwendung kommen, verweisen auch MEUSER/ NAGEL (1997, S. 486).

5. Kommunikative Validierung

Im Rahmen einer kommunikativen Validierung wird das gesammelte und ausgewertete Datenmaterial den „beforschten“ Subjekten nochmals vorlegt und mit ihnen diskutiert. Es geht darum, die Betroffenen nicht nur als Datenlieferanten anzusehen, sondern sie aktiv mit in den Forschungsprozess einzubeziehen. Die kommunikative Validierung kann damit einen wichtigen Beitrag zur Absicherung der Untersuchungsergebnisse liefern. Dieses Kriterium wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit nur bedingt erfüllt. Das Datenmaterial wurde den Interviewpartnern zur Überprüfung zwar schriftlich vorgelegt, es fand allerdings aus organisatorischen Gründen keine eingehende Diskussion (in Form einer erneuten Zusammenkunft) statt. Einige differierende Einschätzungen und Nachfragen wurden telefonisch geklärt und flossen anschließend in den Auswertungsprozess mit ein.

6. Triangulation

Eine weitere Möglichkeit die Güte einer qualitativen Forschungsarbeit zu verbessern, ist die Aufschaltung weiterer Analyseverfahren – Triangulation genannt. So können z.B. zusätzliche Datenquellen oder Interpreten mit in die Untersuchung einbezogen werden. Als weitere Informationsquelle neben den

Transkriptionen wurde von mir zu jedem Interview ein Postskriptum angefertigt. Eine Verbindung von qualitativer und quantitativer Datengewinnung zur Fortbildungssituation im Bereich der Trendsportarten scheiterte leider an der Zustimmung der dafür zuständigen Behörde. Auf zusätzliche Interpreten (z.B. im Rahmen eines Forschungsteams) konnte nicht zurückgegriffen werden.

4.2 Festlegung des Untersuchungsdesigns

4.2.1 Die Einzelfallanalyse

Bei der *Einzelfallanalyse* handelt es sich um einen ursprünglichen Forschungstypus der qualitativen Sozialforschung. Nur über die Betrachtung einzelner Fälle kann es gelingen, „den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen“ (LAMNEK, 1988, S. 204). Durch die Betonung der Ganzheit einer Person, insbesondere im Zusammenhang ihrer alltäglichen Funktionsbereiche, ist die Einzelfallanalyse hervorragend geeignet, untersuchungsrelevante Einflussfaktoren und Interpretationshilfen zu liefern. Dabei ist es von Vorteil, dass es nicht auf die Anzahl der Einzelfälle ankommt. Im Gegenteil: „Je weniger Versuchspersonen analysiert werden, desto eher kann man auf die Besonderheiten des Falles eingehen, desto genauer kann die Analyse sein“ (MAYRING, 2002, S. 42). Dieser Umstand ist insbesondere für mich als „Einzelforscher“ mit entsprechend begrenzten Forschungsressourcen von Bedeutung.

Falldefinition

Ein Kernelement der Einzelfallanalyse ist die *Falldefinition*. MAYRING (2002, S. 43) zählt hierzu u. a.: Extremfälle, Idealtypen, häufige Fälle, besondere Fälle, Grenzfälle und theoretisch interessante Fälle. Die konkrete Definition des Falles ist von der übergeordneten Fragestellung der Untersuchung abhängig. Da diese Frage bei mir auf die Bedeutung und die *gelingende* Umsetzung von Trendsportarten im Berufsschulsport abzielt, könnte in Anlehnung an Mayring der Terminus *Idealtyp* bereits für passend erachtet werden. Für noch treffender halte ich jedoch den Begriff „Best Practise“. Als Best Practise im Kontext von

Unterrichtsentwicklung werden positive (oder gelungene) Unterrichtsbeispiele bezeichnet, die als Orientierung für die Entwicklung und Verbesserung von Unterricht gelten (vgl. HELMKE, 2003, S. 210). Hier stellt sich natürlich die Frage, woran gelungener (Trendsport-) Unterricht festgemacht werden kann? Diese Frage wird detailliert erst im Rahmen der Datenauswertung beantwortet werden können. Für die Bestimmung der Fallbeispiele wurde der Terminus dahingehend ausgelegt, dass die verantwortlichen Lehrkräfte den Trendsportunterricht insgesamt positiv und zufrieden stellend rückmeldeten. Allerdings sind im Rahmen der Vorgespräche auch schon recht konkrete Aspekte von den Lehrkräften angesprochen worden. Bezug genommen wurde z.B. auf die „Praxistauglichkeit“ im Schulalltag, auf die Rückmeldung durch die Lerngruppen, auf Lernerfolge und auf die Unterrichtseteiligung.

4.2.2 Das Experteninterview

Ein wichtiges Instrument der qualitativen Sozialforschung ist das halbstrukturierte oder leitfadengestützte offene Interview. Die eigene Untersuchung basiert auf einer speziellen Form des leitfadengestützten Interviews – auf das so genannte *Experteninterview*. Dieses wird insbesondere im Bereich der Innovations- und Implementationsforschung als adäquate Forschungsmethode angesehen (vgl. LUCHTE, 2005, S. 97 ff.). Im Vergleich zu den „klassischen“ Methoden der empirischen Sozialforschung wie z.B. der standardisierten Befragung oder der Beobachtung gilt das Experteninterview eher als randständiges Verfahren. In den einschlägigen Handbüchern der qualitativen Sozialforschung (z.B. MAYRING, 2002; LAMNEK, 2005) wird es nicht oder nur peripher berücksichtigt. Bei dem Einsatz der Interviewtechnik ist zu beachten, dass nicht einfach auf die vielfältige Literatur zum qualitativen Interview zurückgegriffen werden kann, auch wenn es durchaus strukturelle Parallelen gibt (vgl. MEUSER/NAGEL, 1997, S. 482). In zentralen Punkten unterscheidet sich das Experteninterview aber vom narrativen, vom fokussierten, vom problemzentrierten oder vom biographischen Interview, weshalb die Besonderheiten im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden sollen.

Die Interessen des Experteninterviews richten sich:

„1. auf die Entscheidungsmaximen der Programmgestalter, 2. auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z.B. Schule, Berufsbildungssystem, (...) herauskristallisieren, 3. auf das Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist, 4. auf das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen“ (MEUSER/NAGEL, 1997, S. 481).

Ein Vergleich dieser Interessen mit den Zielsetzungen der Arbeit verdeutlicht die stimmige Auswahl des Experteninterviews als Erhebungsverfahren. So sind es genau diese impliziten Wissensbestände, die Erfahrungen und die „Insiderkenntnisse“ der Lehrkräfte (z.B. bezüglich der Inhalte, der Zielsetzungen, der Methoden, der Organisation etc.) bei der Durchführung von Trendsportarten, die gewonnen werden sollen.

Die Handlungskriterien basieren in aller Regel auf Praxiserfahrungen, die im alltäglichen Sportunterricht von den Lehrkräften gemacht werden. Dabei sind die Erfahrungen um die spezifischen Bedingungen an den Berufsschulen ebenso wichtig wie die Erfahrungen mit den Besonderheiten der jeweiligen Trendsportart. Beide Erfahrungsebenen tangieren eine wichtige Frage im Zusammenhang des Begriffs „Experte“.

Wer gilt als Experte?

Der dem Experteninterview zugrunde liegende Expertenbegriff ist in der Methodenliteratur zur empirischen Sozialforschung bislang wenig systematisch diskutiert worden. Es lassen sich drei Zugriffsweisen auf das Begriffsverständnis unterscheiden. Erstens wird eine gesellschafts- und modernisierungstheoretisch orientierte Diskussion bezüglich der so genannten Expertokratisierung der Gesellschaft geführt. Zweitens gibt es einen wissenssoziologischen Diskurs über den Unterschied von Experte und Laie sowie über das Verhältnis beider zum Spezialisten und zum Professionellen. Ferner gibt es drittens einen methodologisch bestimmten Expertenbegriff (vgl. MEUSER/NAGEL, 1997, S.

483). Für die vorliegende Arbeit sind allenfalls die letzten beiden Zugriffsweisen von Interesse.

Im methodologisch bestimmten Begriffsverständnis wird eine Person vom Forscher zum Experten gemacht, weil er davon ausgeht, dass „sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (ebd., S. 484). Die methodologische Bestimmung des Begriffs verbindet sich somit mit einer wissenssoziologischen Perspektive:

„Daß sich der Expertenstatus einer Person im methodologischen Sinne dem jeweiligen Forschungsinteresse verdankt – nicht jede in einem Handlungsfeld als Expertin anerkannte Akteurin ist notwendig Adressatin von ExpertenInneninterviews – heißt nicht, daß eine Person völlig unabhängig von der vor Ort vorgenommene Zuschreibung als Expertin interviewt wird, daß es ExpertInnen nur ‚von soziologischen Gnaden‘ gibt. Als Expertin kommt in Betracht, wer sich durch eine ‚institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit‘ (HITZLER/HONER/MAEDER, 1994) auszeichnet“ (ebd., S. 484).

Diese Aussage grenzt die zu bestimmende „Expertenlehrkraft“ noch nicht hinreichend genau ein. Die Definition könnte insofern missverstanden werden, als beispielsweise die institutionalisierte Kompetenz schon mit dem Erwerb des ersten oder zweiten Staatsexamens gleichgesetzt wird. Weiter hilft hier der Hinweis von MEUSER/NAGEL (1997, S. 484), dass der Experte in einem abgegrenzten Gebiet über ein Sonderwissen verfügt.

Für das Anforderungsprofil der zu interviewenden Experten soll diese Aussage so interpretiert werden, dass die Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Vermittlung einer bestimmten Trendsportart ein besonderes Erfahrungswissen und ggf. auch eine besondere Qualifikation besitzen. Dabei soll sich das Erfahrungswissen nicht nur auf das spezielle Fach- und Methodenwissen der jeweiligen Sportart erstrecken, sondern auch darauf basieren, dass Praxiserfahrungen in einem erweiterten unterrichtlichen Kontext gemacht wurden (Durchführungs-

schwierigkeiten, Materialbeschaffung, Kontaktaufnahme zu Kooperationspartnern etc.).

4.2.3 Das Sample

Die Suche nach Lehrkräften mit einem entsprechenden Anforderungsprofil erwies sich als schwierig. Auf eine behördlich oder institutionell erfasste Auflistung konnte nicht zurückgegriffen werden. Auch Recherchen im Internet und in sportpädagogischen Zeitschriften führten nicht direkt zum Erfolg. Allerdings ergab sich hierdurch zumindest in einem Fall ein „zweckdienlicher Hinweis“, der zu einem Interviewpartner führte. Wesentlich effektiver war dagegen die Vorgehensweise über persönliche Kontakte. Mit Ausnahme einer Lehrkraft wurden alle weiteren Experten, die für die zu führenden Interviews in Frage kamen, durch eine Vielzahl an informellen Gesprächen mit Kollegen, mit Vertretern von Studienseminaren, Schulbehörden, Universitäten und dem Deutschen Sportlehrerverband gewonnen. Sehr erfreulich war es, dass viele Ansprechpartner, die selber nicht als Experten in Frage kamen, in aller Regel einen Hinweis auf weitere Personen geben konnten. Im Laufe des Findungsprozesses entwickelte sich so eine Art „Schneeballsystem“, mit dem ein für das Forschungsvorhaben passender Expertenstamm gefunden und bestimmt werden konnte. Die Zusammensetzung stellt eine vielfältige Mischung dar, bei der die Altersstruktur, das Geschlecht und die berufliche Fachrichtung der Lehrkräfte ebenso berücksichtigt wurden, wie die im Unterricht behandelten Trendsportarten (vgl. Kap. 2.2.3, Systematisierungsschema nach BALZ/ BRINKHOFF/WEGNER). Im Folgenden werden die interviewten Lehrkräfte kurz vorgestellt. Die Angaben und Daten wurden in Vorgesprächen ermittelt, basieren aber auch auf meinen persönlichen Eindrücken während der Interviews.

Interviewpartner eins (IP I/Klettern):

weiblich, 29 Jahre, ist seit zweieinhalb Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport im Berufsvorbereitungsjahr, im Berufsgrundbildungsjahr, in der Fachoberschule und im Fachgymnasium. Ihre berufliche Fachrichtung ist Holztechnik. Die Lehrkraft machte fachlich einen äußerst kompetenten Ein-

druck. Insbesondere ihr didaktisch-methodisches Verständnis und ihre sichere Auslegung der curricularen Vorgaben fielen auf. Bezüglich der Sportangebote ist das Klettern ihre große Passion. Hier besitzt sie u. a. eine Fachübungsleiterlizenz und führt auch Lehrerfortbildungen durch.

Interviewpartner zwei (IP II/Mountainbiking):

männlich, 56 Jahre, ist seit 31 Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport im Berufsvorbereitungsjahr, im Berufsgrundbildungsjahr, in der Berufsfachschule, der Fachoberschule und im Fachgymnasium. Seine berufliche Fachrichtung ist Bautechnik. Der Lehrer engagiert sich sehr stark im Unterrichtsfach Sport und hat während seiner gesamten Dienstzeit immer wieder innovative Sportprojekte initiiert. Die Anschaffung von Mountainbikes und die Erstellung eines entsprechenden Rahmenkonzeptes sind nur ein Beispiel hierfür. Darüber hinaus organisiert er Lehrerfortbildungen und ist im erweiterten Vorstand des Deutschen Sportlehrerverbandes (Landesverband Niedersachsen) tätig.

Interviewpartner drei (IP III/Steppaerobic):

männlich, 35 Jahre, ist seit drei Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport im Berufsvorbereitungsjahr, im Berufsgrundbildungsjahr und im Fachgymnasium. Vor dem Hintergrund seiner beruflichen Fachrichtung Bautechnik ist das Interesse an Steppaerobic hervorzuheben und unterstreicht sein Engagement und seine offene Haltung gegenüber einem modernen Sportunterricht. Er übt in seiner Freizeit verschiedene Fitness-Sportarten aus und hat im Referendariat an seminarinternen Fortbildungen zum Thema Steppaerobic und Body-Combat teilgenommen.

Interviewpartner vier (IP IV/Fitness/diverse):

männlich, 49 Jahre, ist seit 22 Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport in der Berufsschule (Duales System), der Berufsfachschule und im Fachgymnasium. Seine berufliche Fachrichtung ist Metalltechnik. Der Lehrer ist an seiner Schule Fachgruppenleiter Sport und füllt diese Aufgabe den Schilde-

rungen nach mit viel Einsatz aus. Er vertritt einen handlungsorientierten Ansatz, wobei ihm gesundheitsorientierte Zielsetzungen besonders wichtig sind. Ferner setzt er sich für die Belange des Faches auch auf administrativer Ebene ein, organisiert Lehrerfortbildungen und steht neuen Konzepten und Inhalten sehr offen gegenüber.

Interviewpartner fünf (IP V/Hip-Hop-Dancing):

männlich, 30 Jahre, ist seit zwei Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport in der Berufsschule (Duales System), der Berufsfachschule, im Fachgymnasium und in der höheren Handelsschule. Seine berufliche Fachrichtung ist Wirtschaft. Trotz der vermeintlich kurzen Dienstzeit machte der Lehrer einen äußerst sicheren, kompetenten und erfahrenen Eindruck. Dies mag daran liegen, dass er bereits während seines Studiums kommunale Sportprojekte betreut hat und als Übungsleiter in einem Fitness-Studio tätig war. Darüber hinaus ist Sport für ihn mehr als nur ein Unterrichtsfach. Deutlich wird das u. a. an seinem privaten Engagement im Bereich der Erlebnispädagogik.

Interviewpartner sechs (IP VI/Inlineskating):

männlich, 41 Jahre, ist seit acht Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport schwerpunktmäßig im Fachgymnasium und in der Fachoberschule. Seine berufliche Fachrichtung ist Gesundheit und Soziales. Auffällig ist sein professionelles didaktisch-methodisches Verständnis und seine betont handlungsorientierte Unterrichtsausrichtung. Die Umsetzung der aktuellen Lehrpläne und damit auch die Berücksichtigung neuer Inhalte (insbesondere im Erfahrungs- und Lernfeld „Auf Rädern und Rollen“) ist für ihn ebenso selbstverständlich, wie eine regelmäßige Weiterbildung.

Interviewpartner sieben (IP VII/Meditative Bewegungsangebote):

weiblich, 41 Jahre, ist seit neun Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport in der Berufsschule (Teilzeit) und in diversen Vollzeit-Schulformen. Ihre berufliche Fachrichtung ist Körperpflege. Die Lehrerin engagiert sich stark im Bereich der Sportpädagogik und setzt sich u. a. intensiv mit dem Konzept

der „bewegten Schule“ auseinander. Ihre große Leidenschaft sind fernöstliche Sportarten. Hier ist sie seit vielen Jahren privat sehr aktiv und hat auch eine Lehrerfortbildung organisiert und durchgeführt.

Interviewpartner acht (IP VIII/Baseball):

weiblich, 33 Jahre, ist seit fünf Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport schwerpunktmäßig im Fachgymnasium (Gesundheit und Soziales). Ihre berufliche Fachrichtung ist Ernährung. Die Bewegungsinteressen der Schüler und ein erfahrungsoffener Unterricht sind der Lehrkraft besonders wichtig. Mit dem Mannschaftsspiel Baseball hat sie diesbezüglich äußerst positive Erfahrungen gemacht. Der Besuch einer Fortbildung des Deutschen Baseballverbands und der Kontakt zu einem lokalen Baseballverein belegen ihre intensive Auseinandersetzung mit der Sportart.

Interviewpartner neun (IP IX/Drachenbootfahren):

männlich, 55 Jahre, ist seit 17 Jahren im Schuldienst und unterrichtet das Fach Sport schwerpunktmäßig in der Berufsschule (Teilzeit), der Berufsfachschule und der Fachoberschule. Seine berufliche Fachrichtung ist Elektrotechnik. Den eigenen Aussagen nach ist er sportlich vielseitig interessiert und engagiert sich neben dem Schulsport seit fast zwanzig Jahren im Hochschulsport. Im Sportunterricht ist es ihm wichtig, traditionelle wie auch moderne Sportarten zu thematisieren. Eine besondere Affinität besitzt die Lehrkraft zum Wassersport. Er ist Segler, ehemaliger Vereinsrunderer und fährt gerne Kajak. Hinsichtlich des Drachenbootfahrens verfügt er nicht nur über Kurs- und Unterrichtserfahrungen mit Schülergruppen, er hat bereits mehrfach an Regatten teilgenommen.

4.2.4 Der Interviewleitfaden

Interviewtechnik

Ein erfolgreiches Ausloten der Expertenkompetenzen kann nur gelingen, wenn das Interview in einem offenen Gespräch und nicht in einem standardisierten Rahmen verläuft (vgl. HEINEMANN, 1998, S. 119). Dennoch soll über einen Gesprächsleitfaden sichergestellt werden, dass alle wichtigen Aspekte und

Fragestellungen zum Thema angesprochen werden. Der Leitfaden dient den Gesprächen als roter Faden und gewährleistet die Vergleichbarkeit der Daten bei der Auswertung der Interviews.

Bei den Fragestellungen ist auf eine offene Formulierung zu achten, um den Gesprächspartner zu längeren Ausführungen anzuregen. Die Reihenfolge der Themen im Gesprächsleitfaden spielt eine untergeordnete Rolle und muss nicht dem tatsächlichen Gesprächsverlauf entsprechen. Nicht selten erübrigen sich auch Fragen des Leitfadens, weil sie in längeren Ausführungen des Interviewten im Zusammenhang mit vorherigen Fragen schon aufgegriffen wurden. Es ist ein Wesensmerkmal dieses Erhebungsverfahrens, ein Problem zu erfragen, dessen Struktur man noch nicht kennt. Die Fragen sollten daher so offen gestellt werden, dass nicht bereits in der Fragestellung Gedankenstrukturen versteckt sind, von denen der Interviewer bewusst oder unbewusst glaubt, dass sie dem Problem zugrunde liegen (vgl. u. a. LAMNEK, 2005, S. 352 ff.).

Die Erstellung des Interviewleitfadens stützt sich methodisch auf einen Auszug WITTKOWSKIS (1994) zur *Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*:

„Für die Anordnung der Fragen im Interview gelten Regeln, (...) die unter dem Leitgedanken des ‚Funnel‘ stehen. ‚Funneling‘ bezeichnet eine Abfolge von Fragen, die vom Allgemeinen zum Spezifischen fortschreiten. Ein Funnel (Trichter) kann darin bestehen, zunächst eine oder mehrere Fragen zu stellen und daran stärker geschlossene Fragen anzuschließen. Er kann aber auch nur aus offenen Fragen bestehen, wenn der Interviewer in ihre Formulierung Elemente aufnimmt, die vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreiten“ (WITTKOWSKI, 1994, S. 35).

„Innerhalb eines jeden Themenkreises werden Primärfragen formuliert, die vom Interviewer wortgetreu zu stellen sind. Sie werden ergänzt durch Sekundärfragen, die bei Bedarf gestellt werden sollten; maßgeblich dabei ist, inwieweit der Interviewpartner allein aufgrund der Primärfrage erschöpfende Aussagen zu dem fraglichen Merkmal oder Sachverhalt macht. Sekundärfragen werden nicht immer in Form einer Frage, sondern auch als Stichwort oder als kurze Bemerkung formuliert“ (WITTKOWSKI, 1994, S. 34).

Interviewinhalte

Inhaltlich basiert der Gesprächsleitfaden weitgehend auf dem zuvor erörterten Theorieteil der Arbeit. Trotz der Prinzipien wie Einzelfallbezogenheit, Offenheit, Induktion etc. darf qualitative Forschung keinesfalls als theorieunabhängig interpretiert werden. „Theoretische Formulierungen bedeuten ja nichts anderes als die Zusammenfassung und Strukturierung allen bisherigen Wissens über den Untersuchungsgegenstand. Daran muss in jedem Fall angeknüpft werden“ (MAYRING, 2002, S. 28). Der Leitfaden besteht in Folge dessen aus sieben Themenbereichen, die zum besseren Verständnis mit den wichtigsten Erkenntnissen der dazugehörigen Kapitel eingeleitet werden, bevor die jeweilige Primärfrage formuliert wird. Die angegebene Reihenfolge der Themenbereiche ist für die anschließende Auswertung zwar unbedeutend, sie erwies sich jedoch im Rahmen der Interviewdurchführung als sehr geeignet, weil mit ihr ein natürlicher und an die Unterrichtspraxis orientierter Gesprächsverlauf erzeugt werden konnte.

Themenbereich 1: Beweggründe für die Trendsportangebote

Der erste Themenbereich nimmt keinen direkten Bezug auf die eingangs untersuchte Theorie. Er dient primär dem Einstieg in das Interview und soll klären, was die Lehrkraft dazu bewogen hat, die Trendsportart im Unterricht zu behandeln und welche Vorerfahrungen sie besitzt. Als mögliche Gesprächsimpulse können Aspekte wie z.B. private Interessen, Anregungen durch Kollegen oder Schüler, materielle Neuanschaffungen der Schule, Fortbildungsangebote etc. dienen.

Primärfrage 1: *Wie sind Sie auf die Idee gekommen, diese Trendsportart im Unterricht zu behandeln?*

Primärfrage 2: *Welche Vorerfahrungen hatten Sie mit der Trendsportart?*

Themenbereich 2: Inhalte der Trendsportangebote

Im Kapitel 3.2 wurde aufgezeigt, dass die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen Unterrichtsinhalte in Abhängigkeit von vier unterschiedlichen Kompetenzbereichen angeben (vgl. Kap. 3.2.1.1 - 3.2.1.4). Die dort genannten Inhalte beziehen sich nicht auf bestimmte Sportarten, sondern werden sport- und bewegungsformübergreifend aufgeführt. Direkte Bezüge werden nur sporadisch hergestellt und dienen lediglich der Exemplifikation. In den Interviews gilt es dementsprechend zu erfragen, welche Inhalte in dem Trendsportangebot aufgegriffen werden und wie sich diese mit den Inhalten der Rahmenrichtlinien vereinbaren lassen. Geht es bei der Vermittlung von Trendsport primär um spezielle Techniken, Taktiken und Regeln oder spielen auch kognitive und emotionale Aspekte eine Rolle. Was wird im Unterricht genau thematisiert und auf welchem Niveau werden z.B. Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt (Grundlegung oder Vertiefung der Inhalte)? Mit diesen Fragen soll herausgefunden werden, welche Bedeutung die einzelnen Kompetenzbereiche im Trendsportunterricht besitzen bzw. ob es Bereiche gibt, die eine dominante oder untergeordnete Rolle spielen?

Primärfrage 3: Welche Inhalte werden in dem Trendsportangebot behandelt?

Themenbereich 3: Zielsetzungen der Trendsportangebote

Wie im Abschnitt 3.2.1 dargestellt, soll der Sportunterricht an berufsbildenden Schulen einem Bildungsauftrag gerecht werden, der die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen fördert. Welchen Stellenwert die innovativen Bewegungsangebote in diesem Kontext einnehmen können, wird im Themenbereich „Zielsetzungen der Trendsportangebote“ erörtert. Zum Vergleich werden auch hier in erster Linie die vier Kompetenzbereiche der Rahmenrichtlinien zugrunde gelegt.

Das Interesse gilt in diesem Fall jedoch nicht den Unterrichtsinhalten, sondern den angestrebten Kompetenzen: Welche Lernziele werden mit dem Trendsportangebot verfolgt? Handelt es sich um rein sportive Zielsetzungen oder werden auch weitergehende erzieherische Absichten intendiert? Gibt es ggf. Querverbindungen zu beruflichen Schlüsselqualifikationen?

Ferner soll erfragt werden, inwiefern der Trendsport dazu beitragen kann, das Interesse, die Motivation und die Unterrichtsatmosphäre in den Lerngruppen zu wecken bzw. zu verbessern.

Primärfrage 4: Was wollen Sie mit dem Trendsportangebot erreichen bzw. welche Ziele sind Ihnen besonders wichtig?

Themenbereich 4: Lerngruppen in den Trendsportangeboten

Die Darlegungen in Kap. 3.1 verdeutlichen, dass eine systematische Einteilung der Jugendlichen an berufsbildenden Schulen nur bedingt möglich ist. Demnach gibt es nicht *den* Jugendlichen an *der* berufsbildenden Schule. Vielmehr müssen gerade die Komplexität der Bildungsgänge und die extreme Heterogenität der Schülerschaft als wesentliche Charakteristika dieser Lehranstalten angesehen werden. Dennoch sollen im Themenbereich „Lerngruppen in den Trendsportangeboten“ Erfahrungsberichte über die unterschiedlichen Lerngruppen im Trendsportunterricht erfragt werden, um etwaige Bezüge zwischen Schülerklientel und Unterrichtsangebot aufzuspüren.

Von Interesse sind Angaben zu den Klassen (z.B. Schulform, Gruppengrößen, Verteilung männlicher und weiblicher Schüler und Angaben zum Sozialverhalten) wie auch Stellungnahmen zum Unterrichtsverlauf (Motivationslage, Lernatmosphäre, Störanfälligkeit etc.). Möglichst genaue Aussagen darüber, wie der Unterricht von den Schülern rückgemeldet wurde, wären wünschenswert.

Primärfrage 5: *Mit welchen Lerngruppen haben Sie diese Sportart bisher behandelt?*

Primärfrage 6: *Welche Erfahrungen haben Sie dabei mit den unterschiedlichen Gruppen gesammelt?*

Themenbereich 5: Rahmenbedingungen für die Trendsportangebote

Im Abschnitt 3.3 sind die institutionellen Rahmenbedingungen für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen analysiert worden. Es ist davon auszugehen, dass die Einführung neuer Sportarten von den zeitlichen, materiellen und organisatorischen Gegebenheiten der Schulen abhängig ist. Auch der massive Begründungszwang des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen dürfte in diesem Kontext eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Zu erfragen gilt es dementsprechend, auf welche institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen die jeweilige Trendsportart grundsätzlich angewiesen ist. Ferner soll in Erfahrung gebracht werden, ob neben den materiellen, räumlichen und sicherheitstechnischen Voraussetzungen auch auf die Unterstützung anderer (Schulleitung, Kollegen, externe Trainer/Übungsleiter etc.) zurückgegriffen werden musste. Des Weiteren sollen Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung und -durchführung angesprochen werden, insbesondere aber auch mögliche bzw. bewährte Lösungsstrategien.

Primärfrage 7: *Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um diese Trendsportart zu unterrichten?*

Primärfrage 8: *Welche Schwierigkeiten gab es bei der Umsetzung im Unterricht?*

Themenbereich 6: Methodische Aspekte der Trendsportangebote

Im Abschnitt 2.3.2 wurden mit dem Prinzip der Schülerorientierung und dem Prinzip der Offenheit zwei allgemeine Empfehlungen zur Vermittlung von

Trendsportarten erörtert. Inwiefern eine Umsetzung dieser Prinzipien im Schulalltag möglich ist und ob angesichts der Vielschichtigkeit des Trendsports derartige Empfehlungen überhaupt Sinn machen, soll in diesem Themenbereich eruiert werden. Aber auch die in den Rahmenrichtlinien genannten Vermittlungsprinzipien (vgl. Kap. 3.2.2) sind in diesem Kontext von Bedeutung. Somit gilt es, Hinweisen auf ein handlungsorientiertes Lernen und auf eine bewusste Förderung der Selbständigkeit der Schüler im Lernprozess nachzugehen. Gesprächsimpulse können sich auf die unterschiedlichen Ebenen des Vermittlungsprozesses beziehen. Denkbar wären Entscheidungen bezüglich der methodischen Verfahren, der Sozialformen und der Rollenverteilung im Unterricht. Die Möglichkeiten der Leistungsbewertung bzw. der Notenfindung sollen in diesem Themenbereich ebenfalls angesprochen werden.

Primärfrage 9: Welche methodischen Entscheidungen spielten in dem Unterricht eine besondere Rolle?

Primärfrage 10: Wie wurden die Leistungen der Schüler bewertet?

Themenbereich 7: Legitimation der Trendsportangebote

Abschließend soll noch einmal gezielt die Bedeutung des Trendsports für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen thematisiert werden. Dieser Fragenkomplex wird bewusst an das Ende des Interviews gestellt, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, ihre bisherigen Aussagen noch einmal pointiert zusammenzufassen oder aber Begründungen zu benennen, die sich aus den bisherigen Themenbereichen nicht ableiten ließen. Damit wird nicht an einen bestimmten Theorieabschnitt angeknüpft. Gesprächsimpulse und Nachfragen können sich z.B. auf die besondere Lebenssituation der Jugendlichen, auf deren Sport- und Bewegungsinteressen (vgl. Kap. 3.1), auf die curricularen Vorgaben (vgl. Kap. 3.2) oder auf die allgemeine Begründungsdiskussion (vgl. Kap. 2.3) beziehen.

Primärfrage 11: Welche Gründe sprechen für die Aufnahme der Trendsportart im Rahmen des Berufsschulsports?

4.2.5 Das Postskriptum

Das Postskriptum dient dem Interviewer dazu, im Anschluss an das Interview seine Eindrücke über z.B. Kommunikation, Person des Interviewpartners, über sich und sein Verhalten zu notieren. Es kann bei der Interpretation evtl. Kontextinformationen liefern und Aufschluss über die Bedeutung der jeweiligen Äußerung geben. Bei der Beschreibung der eigenen Wahrnehmung sollten neben den verbalen Aussagen auch die nonverbalen berücksichtigt werden. Die Glaubhaftigkeit des Gesagten wird gerade durch das Verhalten der Person und ihrer Art der Kommunikation deutlich (vgl. FLICK, 1996, S. 108).

4.2.6 Die Datenaufbereitung und -auswertung

Einen Überblick über das weitere Forschungsvorgehen gibt die folgende Abbildung:

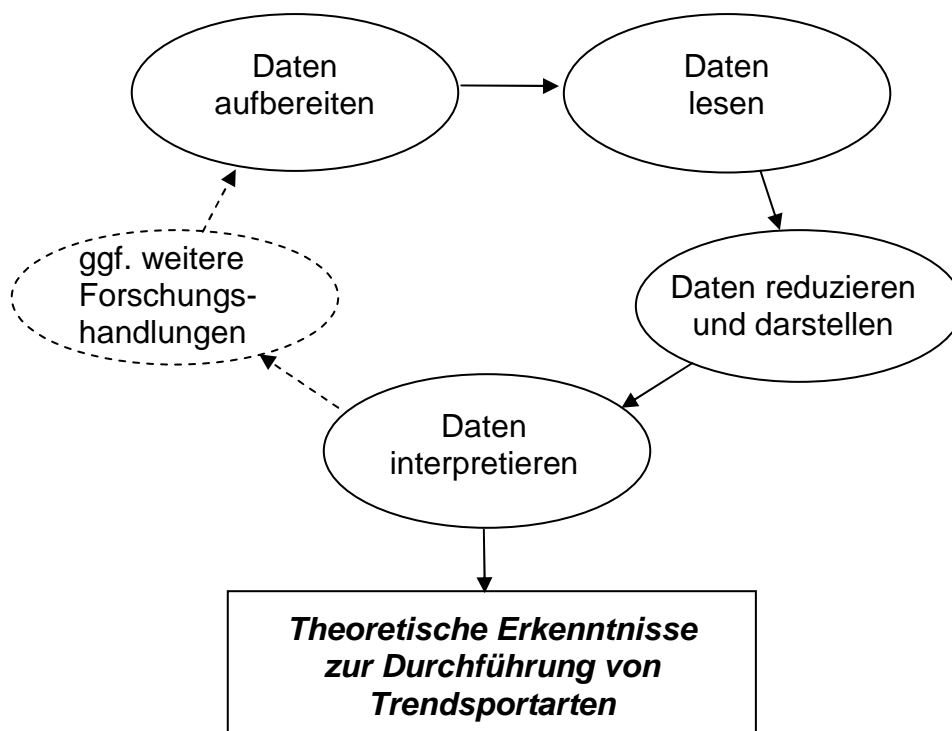


Abb. 3: Der Auswertungsprozess (vgl. ALTRICHTER/POSCH, 1998,S. 171)

Hinsichtlich der Datenaufbereitung habe ich mich für eine Gesamttranskription der Interviews entschieden, um eine möglichst exakte Arbeits- bzw. Auswertungsvorlage zu erhalten. Eine selektive Transkription kann sich bei einer nochmaligen Überarbeitung oder bei weiteren Forschungshandlungen als mühsam und unpraktikabel erweisen. Ferner ist es mir angesichts der subjektiven Begründungszusammenhänge der Experten wichtig, deren Wortlaut weitgehend beizubehalten. Auch Pausen, Wortstellungen und Versprecher können sich als aufschlussreich erweisen (vgl. SCHMIDT, 1997, S. 546). Allerdings werden Äußerungen ausgelassen, die meines Erachtens nicht von Bedeutung für die Arbeit sind und dabei den Lesefluss unterbrechen bzw. stören.

Die für die Transkription verwendeten Regeln werden in der folgenden Übersicht zusammengefasst:

IP	Interviewpartner
I	Interviewer
(unv.)	unverständlich
[5sek.] bzw. []	Pause von fünf Sekunden bzw. unter fünf Sekunden
...	Ein Satz wurde nicht zu Ende gesprochen oder unterbrochen
(<i>lachen</i>)	Eine oder beide Person/en lachen
(<u>Unterstreichung</u>)	Besondere Betonung oder Intonation

Abb. 4: Transkriptionslegende

Der Interpretation von Daten kommt in der qualitativen Forschung eine zentrale Bedeutung zu. Durch Interpretation wird das Textmaterial entweder vermehrt (Freilegen oder Kontextualisieren erhaltener Aussagen) oder reduziert (Zusammenfassen, Kategorisieren). Beide Vorgehensweisen können aber auch kombiniert werden (vgl. FLICK, 1996, S. 196). Grundsätzlich lassen sich zwei Strategien bei der Arbeit mit den Texten unterscheiden:

- Kodierung des Materials mit dem Ziel der Kategorisierung;
- Sequentielle Analyse mit dem Ziel der Rekonstruktion der Fallstruktur (vgl. FLICK, 1996, S. 196).

Die Auswertung des Materials mit dem Ziel der Kategorisierung ist im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll, weil damit das umfangreiche Material reduziert und in Hinblick auf die Forschungsfragen geordnet werden kann. In der Literatur werden zwei Wege unterschieden, die zur Bildung von Kategorien führen:

„Beim *deduktiven Weg* werden aufgrund des theoretischen Vorverständnisses des Forschers, vor allem aufgrund seiner Fragestellungen, Schlüsselbegriffe formuliert, mit denen das Datenmaterial auf einschlägige Stellen abgesucht wird. Die Entwicklung der Kategorien erfolgt also vor der Durchsicht des Datenmaterials. Beim *induktiven Vorgehen* erfolgt die Formulierung der Kategorien während und nach der Durchsicht des Datenmaterials“ (ALTRICHTER/POSCH, 1998, S. 174).

Entschieden habe ich mich für eine Mischform aus induktiver und deduktiver Vorgehensweise. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema und durch die Erstellung des Leitfadens existiert bereits eine (erste) Kategorisierung. Der Leitfaden stellt in der Regel ein „Zwischenergebnis des forschungsbegleitend entwickelnden Kategorieverständnisses“ dar (SCHMIDT, 1997, S. 550). Die im Vorfeld erstellten Themenbereiche sollen jedoch nicht als starre und unveränderliche Kategorien behandelt werden. Dem Datenmaterial werden keine Kategorien „übergestülpt“. Vielmehr gilt es die Formulierungen der Befragten mit ihrem Sinngehalt zu beachten und keinesfalls vorschnell einzuordnen. Die zunächst vagen Kategorien aus den theoretischen Vorüberlegungen werden während der Erhebung „ausdifferenziert, präzisiert, modifiziert und ergänzt bzw. ersetzt“ (SCHMIDT, 1997, S. 548). Auf diesem Wege ist es auch möglich, neue Themenaspekte im Material zu entdecken. Für die Bildung der Kategorien wird nicht nur auf das transkribierte Interview Bezug genommen. Auch der Erhebungsprozess selbst soll berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wird das Postskriptum mit in den Auswertungsprozess einfließen. In Abb. 5 werden die Einflussfaktoren auf die Kategorienbildung zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss an die Kategorienbildung werden in einem weiteren Auswertungs-

schrift alle Textstellen identifiziert, die sich in einem weiten Sinne den Kategorien zuordnen lassen. Für jede Textstelle soll eine Zuordnung vergeben werden. Dadurch ist es möglich, „dominante Tendenzen“ (SCHMIDT, 1997, S. 557) zwischen den unterschiedlichen Fällen auszumachen und zu vergleichen.

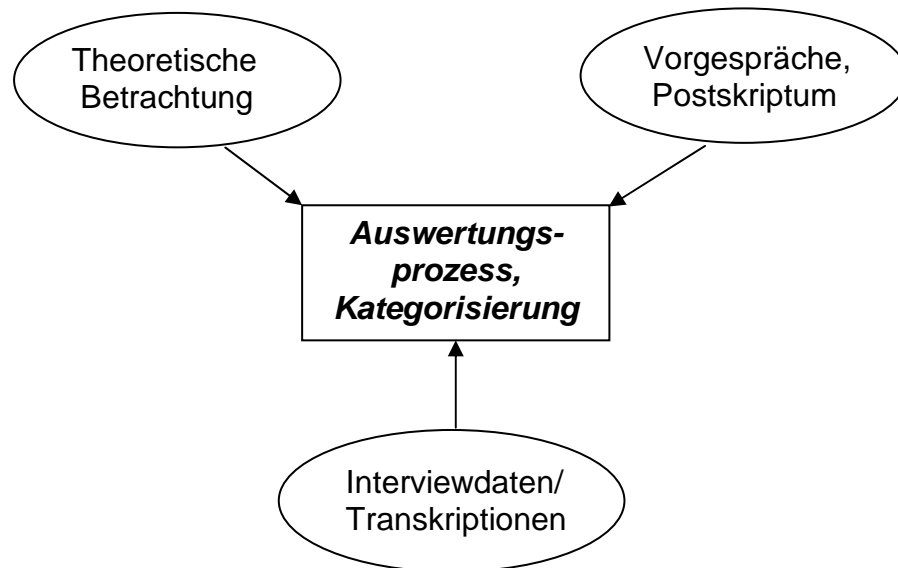


Abb. 5: Einflussfaktoren auf die Kategorienbildung

Der letzte Auswertungsschritt ist eine vertiefende Interpretation der gewonnenen Daten. Die Interpretation dient dazu, vorhandene Behauptungen zu überprüfen oder aber neue Aussagen zu generieren bzw. den bisherigen theoretischen Rahmen zu erweitern. Wichtig ist es, alle Interpretationen am Datenmaterial zu belegen und Verweise auf entsprechende Textstellen zu notieren (vgl. ebd., S. 563).

4.2.7 Die praktische Umsetzung der Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews orientierte sich weitgehend an den zuvor dargelegten Auswertungsschritten aus Kap. 4.2.6. Dementsprechend wurden die Interviews zunächst vollständig transkribiert. Anschließend sind die Audio- daten noch einmal abgehört und mit den Abschriften verglichen worden. Mit dieser zusätzlichen Überprüfung sollte eine möglichst genaue Arbeitsgrundlage geschaffen werden. Im nächsten Schritt wurden die Transkriptionen mehrfach gelesen und mit ersten Notizen versehen. Bereits hier zeigte sich, dass am

Datenmaterial selbst keine „neuen“ Themenbereiche entdeckt werden konnten. Der Interviewleitfaden erwies sich nicht nur als ein „Zwischenergebnis“ im Rahmen der Kategorienbildung, sondern als primäres Strukturierungsinstrument im Auswertungsprozess. In enger Anlehnung an den Leitfaden wurden folgende *übergeordnete Kategorien* (Kat.) festgelegt:

Kat. 1: Beweggründe der Lehrkräfte

Kat. 2: Vorerfahrungen;

Kat. 3: Unterrichtsinhalte;

Kat. 4: Zielsetzungen;

Kat. 5: Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse;

Kat. 6: Rahmenbedingungen;

Kat. 7: Umsetzungsschwierigkeiten;

Kat. 8: Methodik und Unterrichtsorganisation;

Kat. 9: Bewertung;

Kat. 10: Legitimation.

Aus diesen übergeordneten Kategorien sind allerdings teilweise weitere „ausdifferenzierte“ und „ergänzende“ *Unterkategorien* (am Datenmaterial) entwickelt worden, um die individuelle Sichtweise der einzelnen Interviewpartner möglichst genau wiedergeben zu können. Die kategorisierten Einzelinterviews erwiesen sich als wichtige Grundlage für die weitere Auswertung und Interpretation der Daten. Sie enthielten nach wie vor die Gesamtheit der Fallstruktur, erlaubten aber auch eine praktikable Weiterverarbeitung im Auswertungsprozess (z.B. einen schnellen Zugriff auf bestimmte Kernaussagen). Auf diesem Wege war es möglich, die Besonderheiten des Falles zu berücksichtigen, aber auch Überschneidungen und Gemeinsamkeiten der Interviews untereinander herauszuarbeiten.

5 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse im Spiegel theoretischer Überlegungen

Mittels der Interviews sollten Umsetzungsmöglichkeiten und Begründungsmuster für Trendsportangebote im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen erforscht werden. Die Ergebnisse dieser Befragungen sollen im folgenden Abschnitt gebündelt, interpretiert und mit möglichst „griffigen“ Kernaussagen zusammengefasst werden. Dies wird durch die Orientierung an den einzelnen Interviews, den Vergleich der Interviews und den Vergleich mit den theoretischen Überlegungen geschehen. Dominante Merkmale, signifikante Übereinstimmungen oder Differenzen sowie auffällige und ungewöhnliche Aspekte kommen dabei in Betracht.

5.1 Beweggründe der Lehrkräfte

Für die Einführung und Förderung einer größeren Repräsentanz von Trendsportarten im Sportunterricht ist es relevant, zu wissen, was Lehrkräfte grundsätzlich dazu bewegt, sich mit neuen Themen auseinanderzusetzen. Das hier ein „Expansionsbedarf“ besteht, wurde durch die aktuelle DSB-Sprint-Studie belegt und zeigte sich auch bei der schwierigen Suche nach geeigneten Lehrkräften. Untersuchungen zu solchen „Beweggründen“ konnten im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung nicht ausgemacht werden, so dass in dieser Kategorie ausschließlich die Aussagen der interviewten Expertenlehrkräfte zu Grunde gelegt werden können. Diese fallen erstaunlicherweise weitgehend einheitlich aus. Alle Interviewpartner nennen persönliche Interessen als einen Beweggrund, die jeweilige Trendsportart im Unterricht zu thematisieren:

„Erstmal aus eigenem Interesse. Das war der erste Ausgangspunkt.“ „Zwischenzeitig hatte ich selbst so eine Art Bandscheibenvorfall und konnte nichts anderes machen und dann bin ich irgendwie an Tai Chi gekommen.“ (IP VII)

„Weil ich selbst klettere. Ich habe während der Studiumszeit eine Exkursion gemacht. Dann bin ich halt hängen geblieben, weil es mich fasziniert hat.“ (IP I)

Das Interesse reicht dabei von der regelmäßigen Ausübung in der Freizeit bis hin zur absoluten Begeisterung von einer Sportart und geht in der Regel mit einem besonderen Engagement einher. So nimmt es IP II beispielsweise in Kauf, sich anfangs gegen Widerstände im Kollegium vehement für die Anschaffung notwendiger Materialien (in diesem Fall Mountainbikes) einzusetzen:

„Es waren sehr hohe Widerstände. Man hat mich einfach ausgelacht, was ich mit den Fahrrädern in der Schule wollte. Nach dem Motto: Willst wohl nur Freizeit machen! Willst wohl gar nicht mehr unterrichten! Warum müssen die denn Fahrrad fahren?“ (IP II)

Weitere Beispiele für die Einsatzbereitschaft der Lehrkräfte finden sich in den Kategorien „Vorerfahrungen“ sowie „Rahmenbedingungen und Umsetzungsschwierigkeiten“.

Von fast allen Lehrkräften wird der Wunsch der Schüler nach neuen Inhalten, respektive deren Interesse an bestimmte Trendsportarten, als Grund für das Engagement angegeben. In diesem Kontext wird mehrfach auch auf die Bedeutung eines zeitgemäßen und an der Jugendkultur anknüpfenden Sportunterrichts verwiesen:

„Ich dachte, Hip-Hop-Dance ist auch mal interessant, gerade durch die ganzen Medien, zum Beispiel «Deutschland sucht den Superstar». Das kommt bei den Jugendlichen schon ganz gut an. Die finden es toll, wenn Leute sich so gut bewegen können. Breakdance und Hip-Hop hat sich zur Jugendkultur in den letzten Jahren entwickelt. Deshalb dachte ich, dass man so was aufgreifen sollte.“ (IP V)

„Fast alle (Schüler) haben gesagt: «Wir wollen mal was anderes machen! Wir wollen mal neue Sachen kennen lernen!». Dadurch bin ich dann auch auf diese Idee gekommen: «Mensch, ich kann doch Aerobic». Ich habe nachgefragt, ob das Interesse da wäre, so etwas zu machen, und das Interesse war da.“ (IP III)

„Also, an der Schule war einfach die Sportart (Baseball) durch einen Kollegen schon bekannt. Und die Schüler hatten das dann durch die Hallenabtrennung schon mal gesehen und dann kam: «Oh, das wollen wir auch mal machen!». (...) Und dann hat einfach dieses Schlagen einen unheimlichen Reiz ausgeübt, weil man mal was anderes machen wollte. Da kam dann so die Idee von mir. Auch, weil für viele diese Sportart einfach noch unbekannt war.“ (IP VIII)

Die weiteren Aussagen in dieser Kategorie fallen vielfältig aus. Es sind z.B. Anstöße durch Kollegen, günstige Rahmenbedingungen, vorhandene Materialien oder bestehende Kontakte zu außerschulischen Experten, die dazu animieren eine Trendsportart in den Unterricht zu integrieren. Zwei der Interviewpartner geben einen „besorgniserregenden Gesundheitszustand“ der Schüler als zentralen Hintergrund an. Sie versprechen sich durch die Attraktivität fitnessorientierter Trendsportarten, bei den Schülern einen Zugang zum Thema Gesundheit zu schaffen. Hierauf wird noch in der Kategorie „Zielsetzungen“ vertiefend eingegangen.

Es ist davon auszugehen, dass das starke Interesse und der zum Teil leidenschaftliche Einsatz einzelner Lehrkräfte eine besonders günstige Motivationslage im Lehr-/ Lernprozess erzeugt und damit ein entscheidender Faktor für die gelungene Umsetzung der untersuchten Trendsportangebote ist. Bereits hier wird deutlich, dass zur Einführung und Etablierung neuer Sportarten das persönliche Engagement der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung ist. Sehr eindrucksvoll wird das durch die folgende Aussage von IP IV belegt:

„Es wird immer dann ein Ding und alles ist machbar, wenn ein Lehrer dabei ist, dessen Herzblut dabei ist.“

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Bei der Entscheidung für die Thematisierung einer Trendsportart spielen neben den Interessen und Wünschen der Schüler vor allem persönliche Interessen der Lehrkräfte eine Rolle.*
- *Die Einführung neuer Sportarten ist in hohem Maß vom Engagement einzelner Lehrkräfte abhängig.*

5.2 Vorerfahrungen

Die Einführung einer Trendsportart im Sportunterricht setzt eine intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Unterrichtsgegenstand voraus. Anders als bei einer „herkömmlichen“ Neueinführung – wenn eine Lehrkraft beispielsweise das erste Mal einen Felgaufschwung im Turnen unterrichtet –, gestaltet sich diese Vorbereitung aber bei einer Trendsportart insofern schwieriger, als dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass „erfahrungsgesättigtes“ Unterrichtsmaterial in Form von Fachliteratur, Unterrichtshilfen etc. zur Verfügung steht. Daher ist es für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung, zu eruieren, welche Vorerfahrungen Lehrkräfte besitzen, die derartige Innovationen vorantreiben und wo sie die zur Unterrichtsumsetzung notwendigen Sachkenntnisse und -fähigkeiten erworben haben. Wie bereits zuvor bei den „Beweggründen der Lehrkräfte“ konnten im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung hierzu keine Aussagen gefunden werden. Deshalb werden auch in dieser Kategorie ausschließlich die Aussagen der interviewten Expertenlehrkräfte zu Grunde gelegt. Dabei zeigt sich, dass die Mehrzahl der Interviewpartner die Voraussetzungen in ihrer Freizeit erworben haben. Angegeben werden z.B. „privates Training“ (IP I, IP II), „Training im Fitnesscenter“ (IP III), „Betreuertätigkeiten in der Jugendarbeit (Night-Sports)“ (IP V), „autodidaktisch in der Freizeit gelernt“ (IP VI) und „Vereinstraining“ (IP VII). Bei der Suche nach Ratschlägen oder bei Problemen und Verständnisschwierigkeiten werden häufig schulexterne Ansprechpartner konsultiert. Hinweise darauf finden sich bei fast allen Interviewpartnern.

„In einem guten ortsansässigen Fahrradgeschäft, wo ich dann auch (Mountainbikes) gekauft habe und wo ich auch in die Fahrradwerkstatt hinein konnte, wo man mir geholfen hat mit Reparaturen. Dort habe ich die Bekanntschaft mit der Technik gemacht.“ (IP II)

Die Möglichkeiten, entsprechende Voraussetzungen über Lehrerfortbildungen zu erwerben, müssen kritisch eingestuft werden. Einem Großteil der Lehrkräfte sind keinerlei Veranstaltungen zu der jeweiligen Trendsportart bekannt; weitere stufen die Fortbildungssituation trotz hoher Nachfrage unzureichend ein.

Lediglich eine Lehrkraft äußert, im Rahmen einer Lehrerfortbildung auf das Thema vorbereitet worden zu sein. Diese Ergebnisse korrespondieren eindeutig mit dem geringen Stellenwert des Berufsschulsports im Allgemeinen und der mangelnden Fortbildungssituation im Besonderen, wie sie im Abschnitt 3.3 dargelegt wurden (vgl. insbesondere SCHAEFER, 1995; BRAUWEILER, 1998; BRAUWEILER/KUHFELD/SCHWIDDER/STOBRAWA, 2000; HERMANN 2002).

Hervorhebenswert ist, dass sich mehrere Lehrkräfte aufgrund dieser unzufriedenstellenden Situation selbst im Bereich der Lehrerfortbildung engagieren:

„Deswegen bin ich auch dazu übergegangen, Fortbildungen, die ich brauche, selbst zu organisieren. Ich habe überhaupt keine Ahnung davon. Ich suche mir eine Fortbildung, die ich brauche, suche mir einen kompetenten Referenten, gehe zum DSLV und mache eine Fortbildung. (...) Ich habe für Tae-Bo zwei Fortbildungen gemacht. Und dann hatten wir noch eine, wo wir mehrere Dinge gemacht haben, wie Bodystyling, Stepp-Aerobic und all so was, wo man sich zur Musik bewegt. Da war immer ein großer Andrang, obwohl es am Freitag und Samstag war und es Geld kostete.“ (IP IV)

„Ich selbst habe in Sachsen-Anhalt eine Fortbildung in dem Bereich angeboten, aber hier (in Niedersachsen) habe ich davon noch nichts gehört. Ich war drei Jahre ungefähr in Sachsen-Anhalt. (Dort wurden) auch solche Fortbildungen wie ‚Selbstverteidigen‘ und ‚Tai Chi‘ gemacht.“ (IP VII)

Zwei jüngere Lehrkräfte haben während ihrer Ausbildung die jeweilige Trendsportart kennen gelernt. IP I hat Erfahrungen mit dem Klettern im Studium und im Referendariat gesammelt. IP III konnte in der zweiten Ausbildungsphase an einer seminarinternen Veranstaltung zum Thema Steppaerobic teilnehmen. Ferner merkt IP V an, im Studium zwar nicht direkt mit Hip-Hop-Dance, aber allgemein mit modernem Tanz in Kontakt gekommen zu sein. Diese Beispiele zeigen, dass in der aktuellen Sportlehrerausbildung innovative Bewegungsangebote durchaus eine Rolle spielen.

Das persönliche Engagement der interviewten Lehrer wird dadurch unterstrichen, dass sie sich auch ohne innerdienstliche Aus- oder Fortbildung besondere Kompetenzen angeeignet haben. Von Bedeutung ist in diesem Zusammen-

hang, dass der Kompetenzbegriff bzw. das Kompetenzniveau bei den Interviewpartnern unterschiedlich ausgelegt wird. Einige Lehrkräfte stufen ihre praktischen Fähigkeiten nicht unbedingt hoch ein, sehen darin in der Regel jedoch kein Problem. Besonders verdeutlicht wird diese Feststellung durch die Aussage von IP IV:

„Ich habe das im Studium selbst nie gemacht und bin auch in dieser musikalischen Richtung der totale Bewegungstanzbär (lachen). Das kostet mich jedes Mal viel Mühe, mir die Dinge anzueignen und sie einigermaßen glaubhaft mit den Schülern durchzuziehen. Aber ich habe auch den Eindruck, das ich mit einer manchmal vielleicht etwas unprofessionellen Art bewirke, dass die Schwellenängste bei den Schülern geringer werden.“

Anders ist das bei Trendsportarten, die mit einem gewissen Risikopotential behaftet sind und unter erhöhten Sicherheitsvorkehrungen unterrichtet werden müssen. So ist IP I beispielsweise der Meinung, dass die Lehrkräfte beim Klettern ein erhebliches Maß an praktischer Handlungssicherheit besitzen sollten. Aber auch hier wird die Handlungssicherheit nicht mit sportpraktischem Können gleichgesetzt. Es geht nicht darum, als Pädagoge schwierige Routen vorklettern zu können. Entscheidend ist der versierte Umgang mit der Ausrüstung und den Sicherungsmaterialien, der geschulte Blick für kritische Situationen und die Auswahl von Organisationsformen, die auch in größeren Gruppen einen sicheren Überblick gewährleisten.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die Lehrkräfte sich trotz „sportpraktischer Einschränkungen“ in der Lage fühlen, die Trendsportart zu unterrichten. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sie gelernt haben, Sportunterricht unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten zu organisieren und somit als „Lehrerprofis“ handeln. Dadurch sollten Lehrkräfte ermutigt werden, sich mit innovativen Inhalten auseinander zusetzen – auch diejenigen, die aufgrund fehlender Vorerfahrungen bislang Berührungsängste haben.

Der Abbau solcher Berührungsängste und die Heranführung an neue Unterrichtsangebote ist aber auch Aufgabe der Lehrerfort- und -weiterbildung. Die

Maßnahmen dürften vor allem für ältere Lehrkräfte von Bedeutung sein. Im Gegensatz zu ihren jüngeren Kollegen, die sich im Studium oder Referendariat mit der Vermittlung aktueller Bewegungsaktivitäten auseinandersetzen konnten, sind sie auf Weiterbildungsangebote angewiesen. Wenn seitens der Lehrpläne die Einbindung innovativer Sport- und Bewegungsformen in den Unterricht eingefordert wird, müssen entsprechende Zugangsmöglichkeiten für das Lehrpersonal geschaffen werden. Eine flächendeckende, kontinuierliche und nachhaltige Einführung zeitgemäßer Unterrichtsangebote bedarf einer Fort- und Weiterbildungsstruktur, die in die Breite wirkt und möglichst viele Sportlehrkräfte erreicht. Das Engagement und Interesse einiger weniger Lehrkräfte kann diesbezüglich nicht ausreichen. Vielmehr ist eine enge Kooperation und Vernetzung aller an der Schul(sport)entwicklung beteiligter Instanzen notwendig (u. a. Kultusministerien, Landesschulbehörden, Schulleitungen, Lehrkräfte, Studienseminare, Universitäten).

In diesem Kontext möchte ich zwei Personengruppen hervorheben. Zum einen sind es die Schulleiter, denen aus meiner Sicht eine Schlüsselrolle zukommt. Sie haben es in der Hand, ein innovationsunterstützendes Umfeld in der Schule herzustellen, das die Bedürfnisse, Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen der Lehrkräfte berücksichtigt. Dies betrifft insbesondere die Ermöglichung kontinuierlicher Fortbildung. Ihre Unterstützung dürfte entscheidend zur Akzeptanz dieser Maßnahmen beitragen. Zum anderen sind es die Unterrichtenden selbst, denen eine wichtige Bedeutung zukommt. Sie sind diejenigen, die an der Basis arbeiten und die aktuellen Trends und Interessen der Jugendlichen am unmittelbarsten erfahren. Sie sind diejenigen, die die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen an den Schulstandorten am genauesten einschätzen können. Das Vorgehen der Lehrkräfte IP II und IP IV, Fortbildungen bei Bedarf selbst zu organisieren bzw. sich für eine Organisation bei den administrativen Stellen immer wieder einzusetzen, ist in diesem Kontext vorbildlich. Sie übernehmen damit nicht nur eine wichtige Funktion als Multiplikatoren, sondern tragen zur Förderung einer Aus- und Weiterbildungsstruktur *von unten* bei, die sich direkt an den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientiert.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Trendsportarten werden häufig von einzelnen Lehrkräften eingeführt, die sich die sportartspezifischen Voraussetzungen privat aneignen.*
- *Eine weitere Verbreitung innovativer Bewegungsangebote bedarf daher einer Intensivierung der Lehrerfort- und -weiterbildung und einer Vernetzung aller an der Schul(sport)entwicklung beteiligten Instanzen.*
- *Bei der Vermittlung von Trendsportarten ist Kompetenz nicht gleichzusetzen mit sportpraktischem Können. Dieser Umstand sollte dazu beitragen, Schwellen- und Berührungspunkte auch bei weniger erfahrenen Lehrkräften abzubauen und sie ermutigen, sich auf innovative Angebote einzulassen.*

5.3 Unterrichtsinhalte

Die Unterrichtsinhalte lassen sich auf zwei Ebenen analysieren – auf der Ebene des Unterrichtsgegenstandes und der Ebene der daraus abgeleiteten Unterrichtsinhalte.

1. Unterrichtsgegenstand

Bei dem Unterrichtsgegenstand handelt es sich um die jeweilige *Trendsportart als solche*, die unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien angemessen ausgewählt werden soll. In der Literatur werden als Kriterien u. a. genannt: die exemplarische Bedeutung des Bewegungsangebotes, die konkreten schulischen Rahmenbedingungen, die altersgerechte und entwicklungsadäquate Umsetzbarkeit sowie die rechtlichen und ökologischen Verpflichtungen und Gegebenheiten (vgl. BALZ, 2001, S. 5; BALZ/BRINKHOFF/WEGNER, 1994, S. 22). Wie im Einzelnen noch aufgezeigt wird, sind es insbesondere die schulischen Rahmenbedingungen, die für die befragten Lehrkräfte von Bedeutung sind. BALZ (2001) subsumiert unter diesem Gesichtspunkt die räumlich-materiellen

Bedingungen der Schule, die besonderen Interessen der Schüler und die spezielle Vorlieben der Lehrkräfte. Welche gewichtige Rolle die Wünsche der Schüler und die persönlichen Interessen der Lehrkräfte bei der Auswahlentscheidung einnehmen, wurde in der Kategorie „Beweggründe“ aufgezeigt. Die räumlich-materiellen Bedingungen werden an anderer Stelle in einer separaten Kategorie „Rahmenbedingungen und Umsetzungsschwierigkeiten“ analysiert.

Neben den schulischen Rahmenbedingungen wird von den interviewten Lehrkräften aber auch das didaktische Prinzip des Exemplarischen als ein leitendes Auswahlkriterium bestätigt. Dies wird daran deutlich, dass die jeweiligen Trendsportarten immer wieder in Zusammenhang mit den einschlägigen pädagogischen Perspektiven (Risiko, Abenteuer, Fitness, Expression, usw.) in Verbindung gebracht werden (vgl. Kurz, 2000).

„Dann, was die Schüler auch (beim Drachenbootfahren) gezeigt haben, diese Umsetzung in Richtung „Piraten“, sprich Abenteuer. Das hat auch einen Reiz.“ (IP IX)
„Ich habe eine Übersicht. Ich sage den (Schülern), dass der (...) Gesundheitskurs ein Kurs ist, der sich zentral mit Fitness beschäftigt.“ (IP IV)

2. Unterrichtsinhalte

Auf dieser Ebene sind es die an den Trendsportarten erarbeiteten *Unterrichtsinhalte*, die analysiert werden sollen. In Anlehnung an die theoretischen Vorüberlegungen gilt es hierbei nicht nur das, was „wir traditionell als Erkenntnisgegenstand oder als Objekt und Material der geistigen Auseinandersetzung der Schüler definieren“ aufzuspüren, sondern „jede Form sinnlich-ganzheitlicher Aneignung von Einstellungen und Haltungen, von Methodenkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ mit in die Analyse einzubeziehen (Meyer, 1988, S. 82). Dabei mag eine vergleichende Zusammenführung der Unterrichtsinhalte von neun verschiedenen Trendsportangeboten zunächst kaum möglich und wenig sinnvoll erscheinen. Zum einen sind die Sportarten – und damit auch ihre spezifischen Inhalte – völlig unterschiedlich. Zum anderen stehen die Inhalte in Wechselwirkung mit weiteren didaktischen Aspekten (Ziele, Methoden etc.) und lassen sich insofern isoliert nur bedingt analysieren. Dennoch zeigen sich bei der Auswertung dieser Kategorie deutliche Gemeinsamkeiten.

Zunächst fällt auf, dass es allen Lehrern wichtig ist, den Schülern einen Einblick bzw. eine Einführung in die jeweilige Trendsportart zu geben. Dementsprechend geht es inhaltlich weitgehend um die Vermittlung von sportarttypischen Grundlagen:

„Wir haben unbedingt notwendige Techniken geübt, (...) Fahrtechniken geübt. Was Schüler am Anfang überhaupt nicht konnten: Mit 21 Gängen umgehen.“ (IP II)

„Die Schülerinnen haben sich erarbeitet, was für Schritte es (beim Steppaerobic) überhaupt gibt. Wie wichtig ist die Musik zur Bewegung? Was für Schemata gibt es da? Was für Gesetzmäßigkeiten gibt es bei den Zählzeiten? 4, 8, 16, 32,... Wie kann man das in der Musik raushören?“ (IP III)

„Mir waren zunächst die Grundfertigkeiten des Inline-Skatens wichtig, wie: sich in Bewegung setzen, Richtungsänderungen vornehmen und kontrolliertes Stoppen und Bremsen. Mir war es wichtig, dass sie diese Dinge richtig beherrschen, was daran lag, dass ich bereits eine Klasse ins Auge gefasst hatte, von deren Schülern ich wusste, dass nur ein Einziger Inline-Skater fahren konnte, weshalb ich nicht auf einem Fortgeschrittenenniveau beginnen konnte.“ (IP VI)

„Von den Techniken natürlich das Schlagen, weil das ja ein ganz zentrales Element vom Baseball ist. Dann wie man einen Ball richtig wirft und auch fängt, damit er einem nicht aus der Hand springt. Da gibt es ja verschiedene Variationen: von oben, von dem Boden aufnehmen. Dann natürlich grundlegende Regeln, die nach und nach eingeführt worden sind, um den Baseballcharakter zu bekommen.“ (IP VIII)

Die Beispiele belegen den Stellenwert der Kenntnisse und Fertigkeiten, die primär dazu dienen, eine neue Sportart oder Bewegungsform kennen lernen, ausprobieren bzw. praktisch erfahren zu können. Dieser Sachverhalt stimmt auch mit den Erkenntnissen aus der theoretischen Betrachtung überein. Hier hat u. a. WEIDHOFF (2000, S. 39) am Beispiel Inlineskaten darauf hingewiesen, dass es den Schülern vor allem darum geht, Inline-Skates als alternatives Fortbewegungsmittel kennen zu lernen und in der Gruppe zu fahren. Wettkampfspezifische Fahrtechniken, spektakuläre Kunststücke etc. spielen eine völlig untergeordnete Rolle. Dementsprechend muss auch SÖLL (2000, S. 379) widersprochen werden, der den Trendsportarten deutliche Tendenzen zur Maßlosigkeit, Übersteigerung und zur „pseudoartistischen Schau mit begrenztem Bildungswert“ nachsagt. Es wird deutlich, dass derartige Tendenzen nicht

automatisch mit den Trendsportarten in Verbindung gebracht werden können - nicht einmal vor dem engen Begriffsverständnis Sölls. Der Bildungswert eines Trendsportangebots ist nicht im Inhalt (genuin) verankert, sondern wird über die intentionale und methodische Ausrichtung im Unterrichtsprozess festgelegt.

Begründungen dafür, dass es weniger um die Vertiefung der Inhalte als um die Vermittlung von *Einstiegskompetenzen* geht, sind den Aussagen in dieser Kategorie nur vereinzelt und recht oberflächlich zu entnehmen. Zumeist sind die Ursachen im Kontext der Zielsetzungen, der Lerngruppen und der Rahmenbedingungen zu erklären und werden in den entsprechenden Kategorien behandelt.

Unabhängig davon, ob ein neues Sportspiel, eine Hip-Hop-Choreographie oder ein Drachenboot in Gang bzw. in Bewegung gesetzt werden soll, das Erlernen von neuartigen und für den Schulsport häufig auch ungewöhnlichen Bewegungsformen und Bewegungsabläufen (wie z.B. das „Posen“ und „Stylen“ beim Hip-Hop, das „Pitchen“ beim Baseball oder die verschiedenen Bremstechniken beim Inlineskating) spielt eine zentrale Rolle. Daneben finden sich in jedem der Interviews Hinweise auf Unterrichtsinhalte, die über diese sportartspezifischen Bewegungstechniken und -strategien hinausgehen. So werden z.B. in den Sportarten, die ein gewisses Risikopotential besitzen, Sicherheits- und Verhaltensregeln sowie Möglichkeiten der Angstregulation thematisiert:

„Gegenseitig aufeinander achten. (...) Sicherheit, Kooperation, Kommunikation. Ohne geht es beim Klettern nicht.“ (IP I)

„Schwerpunkt, was immer (beim Klettern) thematisiert wird, ist Vertrauen, Selbstvertrauen, sich anderen anvertrauen, Vertrauen abgeben, Vertrauen im Grunde auch von den anderen annehmen und sagen: „Ich stehe jetzt hier unten und halte dich fest, und wenn du da oben bist, musst du dir keine Sorgen machen.“ Dieser Bereich wird schwerpunktmäßig immer thematisiert, also, was das soziale Handeln angeht. Das ist so eine Grundvoraussetzung, was auch immer eigentlich am Anfang jeder Einheit steht. Am Anfang ist es immer so, dass die Schüler nicht so wirklich was damit anfangen können. Richtig begreifen tun die das erst, wenn sie das erste Mal im Seil hängen.“ (IP I)

„Allerdings gibt es auch Dinge, die vorher klipp und klar erklärt werden müssen, wo ich sehr viel Wert drauf lege. Also: Sicherheit! Der Umgang mit dem Boot, das war auf jeden Fall vorab ein Muss.“ (IP IX)

„Für die erste Doppelstunde schien es mir notwendig, den Schülern zunächst ihre Angst vor den Rollgeräten zu nehmen“ (IP VI)

Bei Sportarten, die unter Verwendung von technischem Gerät betrieben werden, spielt u. a. der sachgerechte und verantwortungsbewusste Umgang mit den Materialien bzw. mit dem Sportgerät eine wichtige Rolle:

„Auch, dass dann hinterher dieses Boot gepflegt werden muss, dass es sorgfältig behandelt werden muss, trocken gelegt und hinterher wieder auf die Böcke gelegt werden muss. Das gehört immer dazu.“ (IP IX)

Im Rahmen der Fitness-Sportarten, der expressiven Sportarten und der meditativen Bewegungsangebote sind gesundheitsbezogene Aspekte von Bedeutung:

„Zu Beginn der (Aerobic-)Stunden wurde immer ein Theorieteil über die Ausdauer-effekte, über die Möglichkeit, sich über diese Bewegungen auch körperlichen Problemen zu stellen oder über die Kräftigungseffekte gehalten.“ (IP III)

„(...) dass die Schüler merken, dass sie darauf Einfluss nehmen können, dass sie gesund und leistungsfähig sind, dass sie ihre Kreislaufprobleme vielleicht auch (mit Entspannungstechniken) in den Griff kriegen und auch in Stresssituationen einfach mal auf die Atmung hören und nicht gleich ausrasten oder alles hinschmeißen.“(IP VII)

Insgesamt zeigt die Analyse dieser Kategorie auffällige Parallelen zu den in den Rahmenrichtlinien ausgewiesenen Inhalten aller vier Kompetenzbereiche (vgl. Kap. 3.2.1.1 - 3.2.1.4). Eine differenzierte Betrachtung dieses Sachverhalts erfolgt aufgrund der Interdependenz von inhaltlichen und intentionalen Aspekten und der diesbezüglich nicht immer trennscharfen Aussagen der Interviewpartner in der Kategorie „Zielsetzungen“.

Abschließend soll ein Hinweis von IP II hervorgehoben werden: Er sieht gerade bei der Einführung neuer Sportarten die Perspektive, interdisziplinäre Inhalte

aufzugreifen. Es ist einleuchtend, dass gerade bei *neuen* Sportarten auch *neue* Rahmenbedingungen bzw. noch nicht vorhandene Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Die von IP II genannten Beispiele des Aufbaus und der Einrichtung einer Mountainbike-Werkstatt sowie der Gestaltung einer Mountainbike-Teststrecke sind mit diversen kreativen, aber auch handwerklichen und organisatorischen Tätigkeiten und Arbeitsabläufen verbunden und können gerade für Berufsschüler reizvolle und lehrreiche Unterrichtsinhalte darstellen.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Bei den Trendsportangeboten werden primär Einstiegskompetenzen und sportartimmanente Grundlagen vermittelt.*
- *Als Inhalte sind dabei nicht nur die Bewegungen selbst von Bedeutung, sondern auch Kenntnisse, Gewohnheiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die mit der Ausübung der jeweiligen Trendsportart in Verbindung stehen.*
- *Damit gibt es im Trendsportunterricht umfangreiche Möglichkeiten, an die in den Rahmenrichtlinien geforderten Inhalte anzuknüpfen.*

5.4 Zielsetzungen

Die Einbeziehung von Trendsportarten im Schulsport ist nur dann zu rechtfertigen, wenn mit der Thematisierung übergreifende erzieherische Aufgaben und Zielsetzungen in Verbindung gebracht werden können. Für den Berufsschulsport muss die Aussage dahingehend konkretisiert werden, dass diese erzieherischen Aufgaben auf die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz abzielen, die gesellschaftliche, private und berufliche Situationen berücksichtigt. Mit den Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen wurde vom Niedersächsischen Kultusministerium ein Lehrplan vorgelegt, mit dem der oben angeführte Bildungsauftrag in der Schulpraxis umgesetzt werden soll. Kernbereich dieses Lehrplanes ist der Kompetenzbe-

reich „Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen“. Als wichtige Zielsetzung wird in diesem Kompetenzbereich die Heranführung der Schüler an ein lebenslanges, freudvolles Sporttreiben genannt. Spaß am Sporttreiben sei die Basis auf der sich vielfältige Interessen und Potenziale entwickeln ließen, die dann auch über die Schulzeit hinaus in das Berufsleben hineinwirkten (vgl. Kap. 3.2.1). Grundsätzliche Parallelen hierzu lassen sich in den Aussagen der befragten Lehrkräfte feststellen. Auch für sie ist es von zentraler Bedeutung, den Schülern Freude am Sporttreiben zu vermitteln. Allerdings werden die Ziele konkreter zum Ausdruck gebracht und orientieren sich mehr an dem gegenwärtigen Unterrichtsgeschehen als an lebenslangen Perspektiven. So geht es der Mehrzahl der Befragten z.B. darum, den Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten und damit für die Schüler interessant zu machen. In diesem Kontext spielen „neue“ (IP III), „andere“ (IP IX, IP VI), „nicht klassische“ (IP VIII) oder „außergewöhnliche“ (IP V) Inhalte eine wichtige Rolle:

„Erst mal ganz platt: Ich will den Schülern etwas anderes bieten als Volleyball, Basketball, Badminton.“ (IP IX)

„Zum einen war mir wichtig, mal weg von diesen klassischen Sportarten zu kommen, wenn man in einer elften/zwölften Klasse Volleyball spielt, dann haben die das meistens schon vier/fünf Mal in der Schule erlebt. Baseball kannte bisher Keiner.“ (IP VIII)

„Mein Ziel war es, den Schülern mal etwas Neues zu bieten, damit etwas Abwechslung in den Sportunterricht kommt. (...) Ich möchte auch mal ein paar außergewöhnliche Sachen machen und nicht nur sagen: «Ball raus! Spielen und nach Hause gehen!», was ja eigentlich doch noch oft Realität ist.“ (IP V)

Bei genauerer Betrachtung der Interviews fällt auf, dass insbesondere dem Attribut „neu“ zwei unterschiedliche Deutungsstränge zugrunde liegen. Der erste Deutungsstrang weist „neu“ (oder auch das „Neue“) als Synonym für etwas „nicht Bekanntes“ aus. Für IP VIII z.B. bietet das „Nichtbekanntsein“ die Perspektive, ein Sportspiel (hier Baseball) nicht nur nachvollziehen oder normiert reproduzieren zu lassen, sondern unvoreingenommen, sinnhinterlegt und ganzheitlich mit der Klasse zu entwickeln:

„Für die Schüler ist es dann auch einleuchtend, dass man nach und nach die Regeln verändern muss, damit überhaupt ein Spiel zustande kommt. Und sie merken dann auch, wie der Spannungsbogen des Spiels immer mehr zunimmt und das Ganze immer interessanter wird.“ (IP VIII)

Wenn den Schülern also eine Sportart weitgehend unbekannt ist, kann davon ausgegangen werden, dass noch keine verfestigten Deutungs- oder Handlungsmuster vorliegen. Das Vorwissen ist gering, aber einheitlich. Anpassungen der Regeln an das Leistungsvermögen der Lerngruppe beispielsweise werden aus einer solchen Ausgangskonstellation heraus eher akzeptiert, als bei der Vermittlung einer Sportart mit hohem Bekanntheitsgrad. Ein Umstand, der gerade in den heterogenen Lerngruppen an den berufsbildenden Schulen positiv bewertet werden muss. Neben IP VIII ist es insbesondere IP VII, die den positiven Effekt der „ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen“ im Bereich der meditativen Bewegungsangebote explizit hervorhebt:

„Das ist eine Sache, die ist für alle neu. Wenn ich jetzt Handball machen würde, dann wäre der eine besonders bevorteilt, wenn ich Volleyball machen würde, wäre der andere besonders bevorteilt.“ Das ist eine Sache, die ist für alle neu, und vor allen Dingen kann es jeder machen (...).“ (IP VII)

Mit Bezug auf diesen ersten Deutungsstrang ist es eine weitere Zielsetzung der Lehrkräfte, den Jugendlichen die *Vielfalt des Sports* aufzuzeigen und damit deren Erfahrungshorizont zu erweitern:

„Unsere Sportabteilung möchte möglichst viele Sportarten einbinden (...) und es gelingt uns auch immer wieder, die Schüler mit neuen Sportarten zu begeistern, so dass sie dabei bleiben.“ (IP II)

„Und es gibt viele Möglichkeiten sich zu bewegen. Und es ist mein Anliegen, ihnen diese Möglichkeiten aufzuzeigen. Wenn sie dann irgendwann mal sagen: «Boah, das ist was für mich!», dann gehen sie irgendwann von alleine hin.“ „Es geht mir nur darum, das Spektrum zu erweitern und den Teufelskreis aufzubrechen: mit 15, 16 habe ich eine Freundin und da kaufe ich mir ein Moped und da habe ich andere Sachen zu tun. Dann soll man diese von vornherein bewegungsgehemmten Leute, in die Bewegungslosigkeit entlassen? Da muss und sollte man was tun.“ (IP IV)

„Ein weiterer Punkt ist auch noch: Verbesserung der Lernatmosphäre, so dass sich das auf den Unterricht auswirkt und man sagt: «Bei dem machen wir auch wirklich noch mal was anderes!» Das probiere ich aber nicht nur damit, sondern das probiere ich generell. Das ist eine Methode von mir, weil ich denke, dass wir viel breiter gefächert sein müssen und nach den Interessen der Schüler vorgehen müssen.“ (IP V)

„Und eine Hoffnung von mir war auch noch, dass ich vielleicht Leute zum Mitmachen bewegen kann, die bei den sonstigen Sportarten eher ein Nachsehen haben. Es gibt gerade im Handwerksbereich auch Leute, die eben nicht Fußball spielen oder Basketball spielen, sondern die auch andere Sachen machen. Und ich erlebe immer mehr, dass es Leute gibt, die sich aus den traditionellen Sportarten zurückziehen. Auf die Frage «Was betreibt ihr für Sport?» sagen sie: «Mountainbiking». Wenn ich frage: «Fahrt ihr auch im Verein?», «Ne, ich fahre mit einem Freund so am Sonnabend durch`n Wald».“ (IP IX)

An dem letzten Beispiel wird deutlich, dass Trendsportarten als Alternative zu den „herkömmlichen“ Themen im Sportunterricht angesehen werden und dass damit auch das Ziel verfolgt wird, Angebote für Schüler zu offerieren, die den „traditionellen Sportarten“ distanziert bzw. ablehnend gegenüberstehen. In den Abschnitten 3.1.1 und 3.1.2 wurde aufgezeigt, wie sich durch die veränderten Lebensumstände der Jugendlichen an berufsbildenden Schulen auch deren Freizeitinteressen verlagern. Viele der jungen Erwachsenen wenden sich vom aktiven Vereinssport ab, weil sie sich von zusätzlichen Verpflichtungen in der Freizeit überfordert fühlen, oder weil sie sich von der einseitigen Wettkampf- und Konkurrenzorientierung – und dem damit häufig im Zusammenhang stehenden monotonen Training und Techniklernen – nicht (mehr) angesprochen fühlen. Insofern können die Trendsportarten, die sich von einem derartigen traditionellen Sportverständnis abheben, einen Wieder- oder Neueinstieg in eine bewegungsorientierte Freizeitgestaltung bedeuten.

Mit der *Vielfalt des Sports* werden von den Lehrkräften nicht nur die unterschiedlichen Trendsportarten in Verbindung gebracht, sondern auch die damit im Zusammenhang stehenden Sinnrichtungen bzw. Sinnperspektiven (vgl. u. a. KURZ, 1977 u. 1990). So spricht z.B. IP IX beim Drachenbootfahren explizit von

einem „gemeinsamem Abenteuer“ und hebt damit die Perspektiven „Gemeinschaft/Miteinander“ und „Abenteuer/Erlebnis“ hervor.

Geht man davon aus, dass über einen erweiterten Erfahrungshorizont hinaus auch eine Kritik- und Entscheidungsfähigkeit bei den Jugendlichen intendiert wird, kann man das Bestreben der Lehrkräfte zusammenfassend als Vermittlung einer *reflexiven Handlungsfähigkeit* bezeichnen – oder anders ausgedrückt, als Vermittlung einer Kompetenz, mit der die Schüler in den Stand versetzt werden sollen, über Erfahrung und Reflexion bewusst zu entscheiden, welchem „neuen“ Sport sie welchen Platz in ihrem zukünftigen Leben geben wollen (vgl. KURZ, 1993, S. 57).

Der zweite Deutungsstrang weist das „Neue“ als Synonym für etwas „Innovatives“ oder auch „Attraktives“ aus. Den Lehrern geht es in diesem Zusammenhang darum, ein Thema möglichst interessant und reizvoll zu „verkleiden“. Die jeweilige Trendsportart dient mitunter als eine Art Medium, das den Zugang der Jugendlichen zu einer Thematik herstellen soll:

„Das ist der Sport, mit dem ich sie erst mal packen kann. In dem Bereich kann ich Begeisterung erzeugen. (...) Ich nehme das eigentlich als Öffner für die eigentliche Zielsetzung.“ (IP IV)

Die hier von IP IV angedeutete „eigentliche Zielsetzung“, wie auch die übergeordneten Ziele der anderen Interviewpartner, weisen eindeutige Bezüge zu den in den Rahmenrichtlinien ausgewiesenen Kompetenzbereichen auf (vgl. Kap. 3.2.1). Neben der Vermittlung der sportartspezifischen Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten werden von den Lehrkräften vor allem soziale und gesundheitsorientierte Zielsetzungen angeführt. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sieht verschiedene Möglichkeiten, im Rahmen des Trendsport-Unterrichts auf das Sozial- und Gesundheitsverhalten der Jugendlichen Bezug zu nehmen. Die Entwicklung der Fitness ganz allgemein (IP I, IP IV), die Förderung von Körpergefühl, von Ganzkörperspannung (IP I) und von Körperbewusstsein (IP IV, IP VII) sind Beispiele für die Akzentuierung eines gesundheitsorientierten Sportun-

terrichtes. Diese Angaben geben nahezu wortwörtlich einen Großteil der in dem Kompetenzbereich „Gesundheit erhalten und fördern“ formulierten Zielsetzungen wieder (vgl. Kap. 3.2.1.4). Mehrfach hervorgehoben wird in diesem Kontext auch die Wechselwirkung von Gesundheit und Leistungsvermögen und deren Bedeutung für den schulischen und beruflichen Alltag:

„Die (Schüler) sind sich vieler Dinge überhaupt nicht bewusst. Die merken ihren Körper gar nicht und halten sich teilweise auch für fit. Die merken gar nicht, was los ist. Da möchte ich ein Bewusstsein schaffen: Körperbewusstsein, ein Bewusstsein dafür, wie viel Leistung sie bringen können und wie viel Leistung sie eigentlich auch bringen müssten. Das ist eigentlich der Hauptaspekt dabei.“ (IP IV)

„(...) dass die Schüler merken, dass sie darauf Einfluss nehmen können, dass sie gesund und leistungsfähig sind, dass sie ihre Kreislaufprobleme vielleicht auch damit in den Griff kriegen und auch in Stresssituationen einfach mal auf die Atmung hören und nicht gleich ausrasten oder alles hinschmeißen.“ (IP VII)

Die von BALZ (1997, 120) angeführte Bedeutung einer attraktiven Inszenierung im Zusammenhang mit einer ganzheitlich-dynamischen Gesundheitserziehung wird auch durch die Interviews bestätigt. Nach Aussage von IP IV z.B. ist das Thema mit traditionellen Inhalten, wie z.B. „gesundheitsförderliche Gymnastik“, kaum vermittelbar, weil diese in der Regel von den Jugendlichen vehement abgelehnt werden. Fitnessorientierte Trendsportarten (wie z.B. Tae-Bo, Stepp-aerobic, Aqua-Jogging) werden hier als attraktive Alternativen angesehen, mit denen ein Zugang zur Gesundheitserziehung erst möglich wird.

Auffällig häufig werden den Trendsportarten auch sozialerzieherische Potentiale zugeschrieben: Sich beim Klettern anderen anzuvertrauen und Verantwortung für andere zu übernehmen, im Rahmen einer Steppaerobic-Choreographie gemeinsam ein Ziel zu verfolgen, sich gegenseitig zu unterstützen und beim Baseballspielen und Drachenbootfahren gruppenspezifische Prozesse zu initiieren, sind nur einige der genannten Beispiele. Übereinstimmung zwischen den Aussagen der Lehrkräfte und den curricularen Vorgaben sind im Bereich der sozialerzieherischen Intentionen (vgl. Kap. 3.2.1.2) ebenso evident wie

zuvor bei den gesundheitsorientierten Zielsetzungen. Exemplarisch verdeutlichen soll dies eine Aussage von IP VI:

„(...) heutzutage ist nun in jedem Beruf gefordert, dass man im Team arbeiten kann. Und das war wirklich Teamarbeit. (...) Das soziale Miteinander, gerade beim Inlineskaten war das ganz wichtig (...): Jede Person hatte einen Copiloten. Die haben sich zu Pärchen zusammengetan und jeder war immer als Assistent für den anderen mit zuständig. Auch wenn mal einer Probleme hatte oder wenn einer seine Inlineskater nicht ankriegte oder mal hingefallen ist; damit sie sich sicher fühlen. Das hat natürlich dazu geführt, dass sie sich für den anderen verantwortlich gefühlt haben.“ (IP VI)

Interessant ist hierbei, dass auch bei den Individualsportarten das gemeinsame Handeln und gegenseitige Unterstützen ausdrücklich von den Lehrkräften betont wird. Unterschiede zwischen schulischer und außerschulischer Praxis sind unverkennbar. Gestaltet sich z.B. das Bewegungsangebot Steppaerobic in einem Fitnessstudio vornehmlich unter der Prämisse von Vormachen und Nachmachen, wird es von IP III so aufbereitet, dass die Schüler eine gemeinsame Präsentation erarbeiten müssen. Fitnessorientierung und Teamarbeit gehen hier „Hand in Hand“.

An dem Beispiel wird deutlich, dass der Lehrer das Bewegungsangebot nicht nur „rezipiert“ oder „abbildhaft“ in den Unterricht integriert und bewusst nicht auf der Ebene einer didaktisch aufbereiteten Vortäuschung der „Fitnessszene“ verbleibt (vgl. KÜPPER, 1997, S. 225). Hier zeigt sich exemplarisch die von SCHWIER (2000a, S. 385) geforderte kontrastierende Sichtweise im Lehr-/Lernprozess, in dessen Verlauf sich die Schüler weitgehend selbstständig die „Sachlogik“ der Bewegungsform – in diesem Fall Steppaerobic – aneignen sollen. Auch aus den Aussagen von IP VI geht die „pädagogische Funktion“ des Inlineskating-Unterrichts klar hervor. Die im Zentrum der medialen Inszenierung stehenden Aspekte des Inlineskatings – insbesondere das Aggressivskaten mit waghalsigen und artistischen Sprüngen in Half- und Quarterpipes, ausgeführt von absoluten Könnern und Profifahrern –, spielen im Unterricht von IP VI keine Rolle. Im Gegenteil: Wichtig ist ihm, dass gerade die unsicheren Schüler und

Nichtkönnern in einem quasi geschützten Raum mit systematischer Unterstützung an die Sportart herangeführt werden. Weniger Geübte werden in diesem Umfeld nicht von den kritischen Blicken der „Szenekenner“ taxiert und die Angst vor Blamage reduziert sich mit steigender Anzahl an Fahranfängern. Hemmschwellen und Berührungsängste werden in einer solchen Atmosphäre erfahrungsgemäß schnell abgelegt. Dass die Bewegungsangebote trotz dieses pädagogischen Rahmens und trotz der Systematisierung und Methodisierung nicht automatisch darunter leiden, Schulsportinhalt zu sein, wie SÖLL (2000, S. 381) es prognostiziert, wird im Abschnitt 5.2.5 (Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse) dargelegt.

Von den sozialerzieherischen Möglichkeiten der Trendsportangebote dürften junge Frauen und Männer gleichermaßen profitieren. Zum einen werden mit Sportarten, wie Hip-Hop-Dancing und Steppaerobic, die männlichen Jugendlichen stärker an eher weibliche Sportmotive wie Kooperation und Ästhetik herangeführt. Zum anderen können mit Angeboten, wie Klettern, Mountainbiking und Inlineskating, Freiräume für ausdrucksstarke und wagnisreiche Bewegungsmöglichkeiten geschaffen werden. Notwendig sind hierfür weniger die Fähigkeiten Kraft und Dynamik, sondern vor allem Geschicklichkeit, Beweglichkeit und Gleichgewichtsvermögen. Darüber hinaus bieten diese Aktivitäten permanent Situationen, in denen die Schüler miteinander bzw. aufeinander angewiesen Erfahrungen sammeln und Grenzen ausloten können. Gerade für die männlichen Schüler dürfte dabei die Erkenntnis wichtig sein, dass nicht nur rohe Körperkraft zu Erfolg und Anerkennung in der Gemeinschaft führt.

Ferner finden sich bei einigen Interviewpartnern eindeutige Hinweise auf persönlichkeitsbildende Intentionen:

Auf jeden Fall sich was trauen, aber auch Grenzen austesten. Wo stehe ich überhaupt? Welche Grenze kann ich vielleicht überschreiten, um die Grenze auch ein bisschen zu verschieben? Dann das Selbstbewusstsein stärken. (...) Also, vor allen Dingen in den schwächeren Lerngruppen, die häufig sowohl in theoretischen Bereichen sehr schwach sind als auch in den typischen Alltagssportarten, wie Fußball, Handball. Die haben dann häufiger mal in alternativen Sportarten, wo alle bei

null anfangen, die gleichen Grundvoraussetzungen. Da ist nicht der eine besser oder schlechter und da können sich auch mal andere Schüler profilieren, zeigen, das Selbstbewusstsein stärken und sagen „Hallo, ich kann auch was!“ (IP I)

Neben der Stärkung des Selbstbewusstseins beim Klettern werden genannt: das Erleben und Verarbeiten von Emotionen beim Inlineskating und Mountainbiking, der Abbau von Zugangs- und Schwellenängsten beim Tae-Bo sowie im Rahmen von Präsentationen in ungewohnten Situationen (z.B. Hip-Hop-Choreographie) und nicht zuletzt die Einflussnahme auf eine positive Einstellung zur eigenen Leistungsfähigkeit bei den meditativen Bewegungsangeboten. Die Aussagen dokumentieren, dass mit den Trendsportangeboten ein eindeutiger Zusammenhang zwischen „Motion und Emotion“ (vgl. FUNKE-WIENEKE 1997) hergestellt werden kann und das mit ihnen unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, auf ein positives Selbstbild bei den Schülern hinzuwirken.

Abschließend sei angemerkt, dass sich die Lehrkräfte IP II und IP V von der regelmäßigen Berücksichtigung neuer und abwechslungsreicher Sportangebote nicht nur, wie Eingangs geschildert, eine größere Zufriedenheit bei den Schülern versprechen, sondern damit gezielt eine Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre erreichen wollen. In den Aussagen von IP II wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Mit dem Einsatz von Mountainbikes versucht der Lehrer, Verhaltensauffälligkeiten von BVJ-Schülern (Unkonzentriertheit, Unbeherrschtheit, unkontrollierter Bewegungsdrang im Theorieunterricht etc.) situativ (unabhängig von Hallenzeiten, spontaner Zugriff etc.) zu kompensieren und sie damit (wieder) unterrichtsfähig bzw., wie er es ausdrückt, „schulfähig zu machen“.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Die Trendsportangebote ermöglichen es, die inhaltliche Eintönigkeit des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen aufzubrechen und das Sportverständnis der Jugendlichen zu erweitern.*

- *Neben der Vermittlung von sportartspezifischen Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten lassen sich im Rahmen der Trendsportangebote persönlichkeitsbildende, soziale und gesundheitsorientierte Zielsetzungen verfolgen.*
- *Die Angebote können damit zur Förderung beruflicher und privater Schlüsselkompetenzen beitragen.*

5.5 Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse

Sportlehrkräfte an berufsbildenden Schulen sehen sich in der Regel einer extrem heterogenen Schülerschaft gegenüber. Die Gründe dafür liegen in der Struktur der Bildungsinstitution, die mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungszeiten und Abschlussqualifikationen jugendliche Absolventen von Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen vereint. Im Abschnitt 3.1 hatte ich meine Skepsis gegenüber einer strikten Einteilung zur Beschreibung der unterschiedlichen Schülergruppen – wie sie z.B. von WITZEL/UNGERER-RÖHRICH (1986) vorgenommen wurde – zum Ausdruck gebracht. Die Autoren unterscheiden „berufliche Teilzeitschüler“, „Schüler in Warteschleifen“ und „berufliche Vollzeitschüler“. Im Rahmen der Befragung zeigte sich jedoch, dass die interviewten Lehrkräfte immer wieder auf eine derartige Einteilung Bezug nahmen. Sie erwies sich somit als erster Ansatzpunkt in dieser Kategorie als praktikabel. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Gespräche allerdings weitere Differenzierungen z.B. nach Ausbildungsbereichen, Geschlecht und Alter vorgenommen. Für die Analyse der Kategorie „Unterrichtserfahrungen und Erlebnisse“ wurden die drei Unterkategorien „Lerngruppen und Dauer der Unterrichtseinheiten“, „Schülerresonanz“ und „Schülervoraussetzungen“ gebildet. Die in diesem Kontext aufgespürten Bezüge zwischen Schülerklientel und Trendsportangebot sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Lerngruppen und Dauer der Unterrichtseinheiten

Die vorgestellten Trendsportangebote fanden in den unterschiedlichsten Lerngruppen und Bildungsgängen der berufsbildenden Schule statt. Überwie-

gend handelte es sich um Klassen aus den beruflichen Vollzeit-Schulformen. Lediglich vier der neun Interviewpartner konnten bis zum Zeitpunkt der Befragung Sport im Rahmen des dualen Ausbildungssystems unterrichten. Diese Feststellung unterstreicht die im Kap. 3.3.1 beschriebene defizitäre Situation des Sportunterrichts in der beruflichen Teilzeitschule. Besonders betroffen zeigt sich hiervon IP IV, der mit seinen fitnessorientierten Bewegungsangeboten vor allem die Auszubildenden ansprechen möchte, hier aber kaum Perspektiven sieht:

„Die Gruppe, auf die ich eigentlich von meiner Intention her zielen würde, ist die Teilzeitberufsschule. Darum kämpfe ich seit Jahren, da Klassen überhaupt zu bekommen. Meistens kriege ich meine eigenen für ein halbes Jahr und dann ist auch schon wieder Schluss. Das ist ein institutioneller Kampf in unserer Schule, den ich gegen Windmühlen ausführe.“ (IP IV)

Die Angaben zur Schülerklientel sind insbesondere dann von Bedeutung, wenn man sie in Beziehung zu weiteren Untersuchungskriterien setzt. Im Kontext der *Dauer* der Unterrichtseinheiten fällt auf, dass die Lehrkräfte in Klassen mit höherem Bildungsniveau (Fachgymnasium, Fachoberschule) in der Regel länger an einem Unterrichtsthema arbeiten – ein Umstand, der wahrscheinlich unabhängig davon ist, ob es sich um ein Trendsportangebot oder ein sonstiges Unterrichtsvorhaben handelt. Hervorzuheben ist allerdings, dass das zeitliche Spektrum, mit dem die Lehrkräfte neue Sportarten anbieten, eine variantenreiche Staffelung aufweist bzw. zulässt. Angefangen von situativen Kurzeinsätzen und 90-minütigen Kennenlern-Angeboten über Unterrichtseinheiten von einigen Doppelstunden bis hin zu halbjährlichen Kursveranstaltungen reichen die Unterrichtszeiträume. Dieser Sachverhalt dürfte auch im Zusammenhang mit den zum Teil sehr ungünstigen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen von Belang sein. Wie dem Abschnitt 3.2.2 zu entnehmen ist, wird insbesondere im Bereich der Teilzeitberufsschule Sportunterricht häufig sehr unregelmäßig oder nur für einen kurzen Zeitraum angeboten. Unterrichtsinhalte, die zeitlich flexibel aufbereitet werden können und bei denen die Vermittlung von Einstiegskompetenzen und sportartimmanenten Grundlagen

im Vordergrund stehen, müssten daher gerade für Berufsschulklassen von Bedeutung sein.

Schülerresonanz

„(...) hier war es so, dass wirklich alle total Spaß gehabt haben.“ (IP VI)

Die obige Bilanz von IP VI zum Thema Inlineskating mag vielleicht etwas überzogen wirken. Aber auch andere Lehrkräfte äußern sich ähnlich positiv:

„Durch die Bank weg waren bisher alle (vom Baseball) begeistert“ (IP VIII)

„Die Schüler, die unsere Halle noch nicht kannten, für die ist das total spannend. Das Erste, was sie fragen, ist: «Klettern wir auch mal?», sobald sie die Wand nur sehen (...) Da sind die dann so angetan von dieser Atmosphäre. (...) Insgesamt macht denen das viel Spaß.“ (IP I)

„Wenn man beim Mountainbiking (...) mit den Schülern im Wald ist, kann man sie sehr schnell begeistern und sehr viel Spaß erzeugen. Wir haben viele Schüler, die anschließend in Läden gegangen sind und sich ein Mountainbike gekauft haben und entweder privat fahren oder zumindest das Rad nutzen, um zur Schule zu fahren und nicht nur den Bus nehmen.“ (IP II)

„Viele finden (meditative Angebote) total toll. Es sind aber auch einige dabei, die sagen, dass das ja kein Sportunterricht sei, dass wir hier Ballspiele machen müssten oder so etwas.“ (IP VII)

„Die Erfahrung war rundum positiv. Anfänglich war es zwar ein bisschen zäh, weil ein paar (Schülerinnen) absolut keinen Bock auf Sport haben. (...) Das hat sich aber ziemlich schnell gelegt, weil diese trägen Schülerinnen gesehen haben, dass alle anderen mit Feuer und Flamme dabei sind und das Ganze letztendlich auch Spaß gemacht hat und sie auch sofort Erfolgserlebnisse hatten.“ (IP III)

Den Zitaten ist zu entnehmen, dass nicht alle Gesamturteile so eindeutig ausfallen wie die Bilanz von IP IV. Alles in allem wird aber davon berichtet, dass die Mehrheit der Schüler großes Interesse, viel Spaß und schnelle Begeisterung rückmelden. Relativiert man also das Zitat von IP VI hinsichtlich der Betonung von „alle“ auf „viele“ (Schüler), so wird das Meinungsbild der interviewten Lehrkräfte zur Schülerresonanz durch diese Aussage angemessen wiedergegeben.

Die Beliebtheit der Trendsportangebote wird darüber hinaus an Unterrichtssituationen deutlich, die für den sonstigen Sportunterricht als eher untypisch eingestuft werden dürften:

„Positive Beispiele sind Schüleräußerungen, wo man dann merkt: die Pause steht eigentlich schon vor der Tür oder es hat vielleicht sogar schon geklingelt, aber es muss doch noch dieser eine Spielzug (beim Baseball) gemacht werden. (...) Das ist durchaus häufiger vorgekommen. Es war auf jeden Fall so, dass die Zeit vergessen worden ist, oder dass Schüler wirklich alles gegeben haben und nachher klitschnass dasaßen. Auch wenn es manchmal wenig bewegungsintensiv eingeschätzt wird, kann man sich da sehr, sehr stark fordern. Und das ist natürlich schön, wenn man sieht, dass es angekommen ist.“ (IP VIII)

„Im Fachgymnasium ist der Sportfitnesskurs der Hit. Der ist meistens überfüllt und einmal haben wir ihn auch doppelt anbieten müssen. Da ist ein immenses Interesse da. (...) Die finden das klasse, das mal ausprobieren zu können. Sie können zu Hause erzählen, dass sie das mal ausprobiert haben und können erzählen, wie das ist und so. Sie haben auch für sich den Eindruck gewonnen, einen Kompetenzzuwachs gekriegt zu haben, also zu wissen, was in der (Fitness-)Szene läuft. Das finden die total klasse.“ (IP IV)

Darüber hinaus registriert IP VI ein hohes Maß an „Eigeninitiative“ bei den Schülern und IP II, IP V und IP IX berichten von Schülern, die nachhaltiges Interesse an der Sportart bekunden oder sogar animiert durch den Unterricht, den Sport in ihrer Freizeit weiter betreiben. Ferner weist IP IX beim Drachenbootfahren auf die Außenwirkung dieses Sportangebotes hin, das in der gesamten Schule von sich Reden macht:

„Und das war so interessant, die Schüler haben auch in anderen Zusammenhängen darüber geredet, so dass dann auch Kollegen gefragt haben, ob sie nicht auch mal mit ihrer Klasse teilnehmen könnten, oder ob wir als Sportlehrer die dann gegebenenfalls betreuen könnten.“ (IP IX)

Selbst an den Wochenenden finden sich genug Jugendliche, die bereit sind, ihre Schule im Rahmen von Drachenboot-Regatten zu vertreten:

„Die sind an ihren freien Tagen gekommen. Und das muss man ganz besonders hoch einschätzen und die sind auch bis zur Abschlussveranstaltung bis abends um neun geblieben. Der Wettkampftag hat sich sehr lange hingezogen.“ (IP IX)

Die Gründe, die für die positive Schülerresonanz angegeben werden, sind vielfältig. Sicherlich spielt der von den Interviewpartnern häufig genannte „hohe Aufforderungscharakter“ der Trendsportarten eine bedeutende Rolle. Aber was genau ist es, was die Jugendlichen so auffordert? Antworten darauf lassen sich kaum verallgemeinern, sondern können nur im Kontext der jeweiligen Sportart oder vor dem Hintergrund des jeweiligen idealtypischen Bereiches respektive der jeweiligen Sinnperspektive gegeben werden. So begründet IP I die große Beliebtheit beim Klettern (Risiko-Sportarten) mit einer Unterrichts Atmosphäre, die von Spannung und Dramatik gekennzeichnet ist. IP III und IP V berichten hinsichtlich der fitnessorientierten und expressiven Sportarten davon, dass die Schüler es reizvoll finden, sich nach moderner Musik zu bewegen und auszudrücken. IP IV stellt wie zuvor gezeigt fest, dass die Schüler es „total Klasse finden, zu wissen, was in der (Fitness-) Szene läuft“. Und IP VI spricht im Zusammenhang mit dem Inlineskating-Unterricht von völlig neuen Bewegungserfahrungen, die die Schüler gemacht haben. Dies sind nur einige Beispiele, die belegen, dass die Bewegungsaktivitäten auch deshalb auf äußerst positive Resonanz stoßen, weil sie dem Lebensalltag der Jugendlichen und ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen.

An den Aussagen wird ferner deutlich, dass das Motiv „Spaß haben“ in den Trendsportangeboten nicht als Selbstzweck im Sinne von „Spaß pur“ oder einem konsumartigen Sportgenuss zu verstehen ist, sondern dass damit eine ganze Reihe erzieherischer Bezugspunkte in Verbindung gebracht werden können. Aktiv zu sein, neue Bewegungen zu erlernen, gemeinsam etwas zu präsentieren und ein hohes Maß an Eigeninitiative sind nur einige der genannten Aspekte, die dies belegen. Die Interpretation des Begriffes Spaß von KUHNS/SCHALKHÄUSER/WOLFGRAMM (2006) als mehrdimensionales Ziel- und Begründungskonzept für Bewegung, Sport und Spiel wird somit exemplarisch belegt (vgl. Kap. 3.1.2).

Der Spaß und die breite Zustimmung in der Schülerschaft müssen besonders hervorgehoben werden, weil aufgrund der heterogenen Klassenverhältnisse in der Berufsschule eine derartige Eintracht in der Regel nicht zu erwarten ist. Die Möglichkeit, mit Hilfe von Trendsportarten nicht nur die inhaltliche Eintönigkeit im Sportunterricht aufzubrechen, sondern auch verschiedene Motive für die sportliche Betätigung in den Vordergrund zu stellen, dürfte in diesem Kontext eine zentrale Rolle spielen. Einige Interviewpartner weisen darauf hin, dass auch Schüler von den Angeboten angesprochen werden, die dem Sport(unterricht) ansonsten distanziert gegenüberstehen oder sich ganz vom Sporttreiben verabschiedet haben. Dies ist vor dem Hintergrund der erheblichen Anzahl von sportlich „passiven“ Schülern – wie sie durch die Studien von PASAUER (2003) und TEUBNER/PANINKA (2004) belegt wurden – von besonderer Relevanz. Einer der Gründe, die im Zusammenhang mit diesen „Ausstiegstendenzen“ diskutiert werden, ist der einseitige Leistungs- und Konkurrenzgedanke im traditionellen Sport. Genau dieser wird aber durch die modernen Veränderungen und Strukturen des Trendsports stark relativiert (vgl. Kap. 2.1.3). Dies dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Erklärungsmuster für den in dieser Breite eher ungewöhnlichen Zuspruch der Jugendlichen sein.

Trotz der sehr positiven Rückmeldungen besitzen die Trendsportarten keinesfalls den Status eines „Allheilmittels“ für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen. Die Analyse der Kategorie „Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse“ zeigt auch, dass es durch die unterschiedlichen Lerngruppen und Lerngruppenzusammensetzungen eindeutige Einschränkungen und Grenzen im Trendsport-Unterricht gibt. Besonders hervorgehoben wird das von IP IV, der hinsichtlich der Resonanz der Schüler in den Klassen des Fachgymnasiums von „totaler Begeisterung“ für die Fitness-Kurse spricht und bei den Schülern der Berufsfachschulklassen mit einem vergleichbaren Angebot auf „Ablehnung“ stößt:

„Mit denen dann gesundheitliche Aspekte zu machen, das ist ganz, ganz schwierig, weil die das sofort ablehnen. (...) Wenn ich bei denen ‚Fitness‘ sage, dann klingelt bei denen im Kopf: «Muckiebude, Gewichte und einer, der mich anschreit und garantiert nicht: Wie mache ich das richtig?». Das ist denen total egal (...), da kriege ich meinen gesundheitsorientierten Inhalt ganz schwer rüber.“ (IP IV)

Die ablehnende Haltung führt er vor allem auf den hohen Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in der Berufsfachschule zurück. Diese Jugendlichen besitzen seiner Erfahrung nach ein sehr eingeschränktes Sportverständnis und zeigen sich in der Regel Neuem gegenüber sehr verschlossen. Auch IP VII stellt in den so genannten schwierigen Lerngruppen des BVJ Akzeptanzprobleme fest. Die Bereitschaft, sich auf meditative Bewegungsformen einzulassen, korreliert ihrer Meinung nach eindeutig mit dem Bildungsniveau der Schüler:

„Was ich festgestellt habe, ist, dass je höher der Bildungsgrad ist, desto leichter ist die Anwendung. In BVJ-Klassen ist es sehr schwierig, obwohl es für die eigentlich fast am wichtigsten ist.“

Eine weitere Differenzierung wird von IP III bezüglich des Geschlechts angeführt. Die Trendsportart Steppaerobic ist nach Aussagen der Lehrkraft vor allem ein Angebot, welches junge Frauen anspricht. In den Klassen aus seiner beruflichen Fachrichtung Bautechnik, mit einem hohen Anteil an männlichen Schülern, stößt die Sportart auf Ablehnung. Auch IP V bestätigt beim Unterrichtsthema Hip-Hop-Dancing ähnliche Tendenzen. Er führt die Bereitschaft zur Teilnahme aber nicht nur auf das Bildungsniveau und das Geschlecht der Schüler zurück, sondern auch auf deren Alter:

„Im Fachgymnasium sind keine Leute ausgestiegen. Die haben das alle durchgezogen, auch wenn sie es nicht die ganze Zeit richtig gemacht haben, haben sie dennoch probiert, es zu Ende zu machen. Das war bei der Klasse aus der Höheren Handelsschule ein bisschen anders. Das waren aber auch meistens Leute im Alter von 15 bis 17 Jahren. Die im Fachgymnasium waren zwischen 17 und 19 Jahren. Bei den etwas Jüngeren hat man gemerkt, dass sich gerade die Jungen geniert haben.“

Es wäre demnach ein Trugschluss, davon auszugehen, dass mit der Einführung neuer Sportarten generell eine positive Motivationslage bei den Schülern erzeugt werden kann. Dafür sind die Vorstellungen und Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Sport im Allgemeinen und dem Trendsport im Besonderen zu divergent. Vielmehr wird es vom pädagogischen Geschick der Lehrkraft abhängen, gemeinsam mit den Schülern adäquate Trendsportangebote

auszuwählen und deren besondere Möglichkeiten und Perspektiven sinnstiftend zu entfalten.

Schülervoraussetzungen

Hinsichtlich der Schülervoraussetzungen sind die Erfahrungen der Lehrkräfte auffällig eindeutig. Fast ausnahmslos wird von den Interviewpartnern eine problemlose Beteiligung aller Schüler am Unterrichtsgeschehen hervorgehoben:

„Das ist ja das Schöne an der Sportart. Es ist egal. Man kann groß sein, klein sein, dick sein, dünn sein. Wenn die Kletterwand gut konstruiert ist, kann jeder klettern.“

(IP I)

Das ist eine Sache (meditative Bewegungsangebote), die ist für alle neu, und vor allen Dingen kann es jeder machen, egal ob vorher schon Hüft- oder Rückenleiden vorhanden sind. Jeder kann es machen.“ (IP VII)

Besondere körperliche, konditionelle oder mentale Voraussetzungen sind in keiner der hier untersuchten Trendsportangebote als Notwendigkeit angegeben worden. Lediglich die Bereitschaft sich auf etwas Neues einzulassen, wird von zwei Interviewpartnern als Voraussetzung angesehen. Ferner gibt IP I zu bedenken, dass beim Klettern ein gewisses Maß an Disziplin vonnöten ist. Die relativ problemlose Integration der als sehr unterschiedlich charakterisierten Schülerklientel liegt nach Aussage einiger Lehrkräfte nicht ausschließlich in der jeweiligen Trendsportart selbst begründet, sondern auch in der Möglichkeit, die Zielsetzungen und die Methodik bei diesen Bewegungsangeboten flexibel steuern zu können. Auf die Grundlagenorientierung im Vermittlungsprozess ist bereits in den Kategorien „Unterrichtsinhalte“ und „Zielsetzungen“ ausführlich eingegangen worden. Bezüglich der Methodik wird an dieser Stelle auf die noch folgende Kategorie verwiesen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Trendsportangebote sinnvolle Möglichkeiten zur Einbindung „passiver“ Schüler bieten, die im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen nicht selten sind (vgl. Kap. 3.3.1). Die Sicherungspersonen beim Klettern (IP I), die Base-Wächter beim Baseball (IP VIII) oder die

nachfolgend zitierte Rhythmusvorgabe durch einen Trommler beim Drachentbootfahren (IP IX) sind nur einige Beispiele.

„Den Kopf und die Trommel haben wir immer festgeschraubt. Erst mal macht das viel mehr her, mit einem Drachenkopf zu fahren und zweitens: einer wollte immer trommeln! (...) Das war ein Anreiz. Das machte die Sache also auch noch spannend. Und auch für die Leute – es gibt ja immer auch ‚Fußkranke‘ oder, ja, Verweigerer –, da so stolz wie Oskar vorne auf dem Schiff durch die Gegend gefahren zu werden, das hatte schon was.“

Besonders hervorhebenswert ist in diesem Zusammenhang noch die Aussage von IP VII, wonach im Rahmen der meditativen Bewegungsangebote auch Schüler mit in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden können, die ansonsten aufgrund von körperlichen Beschwerden oder vergessenem Sportzeug nicht aktiv an der Sportstunde teilnehmen könnten. Unterrichtsverweigerungen, wie man sie aus dem herkömmlichen Sportunterricht kennt, gibt es ihrer Aussage nach bei diesem Bewegungsangebot kaum.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Trendsportangebote sind in den unterschiedlichsten Lerngruppen und Bildungsgängen der berufsbildenden Schule sehr beliebt.*
- *Die positive Resonanz ist auf den hohen Aufforderungscharakter und den direkten Lebensweltbezug der Trendsportarten zurückzuführen.*
- *Die Akzeptanz der einzelnen Trendsportarten korreliert allerdings mit dem Bildungsniveau, dem Geschlecht, dem Alter und der Herkunft der Schüler.*

5.6 Rahmenbedingungen und Umsetzungsschwierigkeiten

Die Einführung neuer Sportarten in die Unterrichtspraxis ist nicht nur von didaktisch-methodischen Entscheidungen abhängig. Je nach Trendsportart sind auch die institutionellen Rahmenbedingungen ein mehr oder minder wichtiges Entscheidungs- bzw. Durchführungskriterium. Im Abschnitt 3.3 der theoretischen Vorüberlegungen sind die problematischen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen aufgezeigt worden. Es wurde deutlich, dass die Anerkennungsschwierigkeiten und der damit einhergehende geringe Stellenwert des Unterrichtsfaches sich negativ auf die zeitliche Präsenz und auf die finanziellen Zuwendungen für räumliche und materielle Ausstattungen auswirken. Inwiefern diese defizitären Rahmenbedingungen auch oder gerade für den Trendsportunterricht Folgen haben, soll an dieser Stelle geklärt werden. Bei der Auswertung der Interviews kristallisierten sich die zwei Unterkategorien „Institutionelle und materielle Rahmenbedingungen“ sowie „Planungs- und Durchführungsaufwand“ heraus.

Institutionelle und materielle Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der räumlichen und materiellen Bedingungen weisen die Angaben der Interviewpartner eine große Streuung auf. Die Aussagen reichen von „sehr geringen Anforderungen“ bis hin zu „sehr hohen Aufwendungen“:

„Das ist das Schöne. Du brauchst (für die meditativen Bewegungsangebote) eigentlich nichts außer, wie gesagt, ab und zu mal eine Anlage, damit du ein bisschen Musik machen kannst.“ (IP VII)

„Man braucht natürlich die komplette Ausrüstung (zum Inlineskaten) (...). Der Aufwand ist sehr hoch“ (IP VI)

Allerdings wird der mitunter „hohe Aufwand“ zur Durchführung eines Trendsportangebotes nicht ausschließlich mit einem „aufwendigem Materialeinsatz“ gleichgesetzt. Kritisiert wird ebenso eine nicht adäquate und veraltete Grundausstattung in den Sporthallen.

„Wenn die Materialien da wären, dann wäre es weniger aufwendig. Nur mal angenommen: An der Schule ist eine sehr gute tragbare Musikanlage in der Lehrerum-

kleide. Die müsste ich nur noch rausnehmen. Die Stepper könnte man dann auch einfach rausnehmen. Wenn das so wäre, wäre es genau wie – zum Beispiel – ein Volleyballfeld aufbauen, also eher gar nicht aufwendig. (...) Wenn Geräte da sind, dann sind Geräte für die klassischen Sachen da: Alle Arten von Bälle, für Leichtathletik stehen Hürden und sonst was rum, obwohl die eigentlich in der Berufsschule so gut wie nie genutzt werden, aber sie sind da. Es darf auch nicht ausgetauscht werden, weil es inventarisiert ist. Wenn man jetzt auf meine Sache ‚Stepp-aerobic‘ kommt, hat man natürlich überhaupt kein Profimaterial. Entweder ist man Improvisationskünstler und baut sich Stepper durch Matten, die da sind, oder durch Kästen, die natürlich immer von den Höhen schwer einstellbar sind.“ (IP III)

Diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen aus der theoretischen Grundlegung. So weisen u. a. BRAUWEILER/KUHFELD/SCHWIDDER/STOBRAWA (2000) auf die schlechte und nicht an den Zielen des Berufsschulsports ausgerichtete materielle Ausstattung hin. Die bestehenden Sportanlagen und materiellen Ausstattungen müssten dementsprechend dringend auf ihre Verwendungszwecke hin überprüft werden. Insbesondere Umgestaltungen und Ergänzungen, die einer variablen und nicht ausschließlich an den normierten Wettkampfsport orientierten Nutzung zu Gute kämen, müssen vollzogen werden. Die hierfür notwendigen Sachmittelzuwendungen müssen von den Lehrkräften und den Schulen vor dem Hintergrund der Diskrepanz von curricularen Forderungen und praktischer Umsetzbarkeit mit Nachdruck eingefordert werden.

Aber nicht bei allen Trendsportarten werden neue Materialien benötigt. Wiedererwarten stufen mehrere Befragte die Erfordernisse eher gering ein. Drei Lehrkräfte benötigen zur Durchführung ihres Trendsport-Unterrichts keine besonderen Unterrichtsmaterialien. Beim Tae-Bo, beim Hip-Hop und bei den meditativen Bewegungsangeboten ist lediglich der Zugriff auf eine Musikanlage notwendig. Räumlich sind hier kleinere Hallen von Vorteil, um eine verbesserte Akustik zu erhalten. Für die tänzerisch orientierten Trendsportarten wäre ein Gymnastikraum mit Spiegelwand wünschenswert; für die meditativen Bewegungsformen eine Art „Entspannungsraum“ ideal. Zwingend erforderlich sind derartige Räume laut Aussagen der drei Lehrkräfte aber nicht.

Die sechs weiteren Interviewpartner geben an, dass für die jeweiligen Trendsportarten spezielle Gerätschaften benötigt werden. Die Kostenaufwendungen dafür fallen sehr unterschiedlich aus. Hervorzuheben ist, dass bei den Bewegungsangeboten mit kostenintensiver Grundausstattung, wie dem Klettern oder dem Drachenbootfahren, Vereinsk Kooperationen genutzt werden:

„Da besteht eine Kooperation mit dem Alpenverein. Der Alpenverein trainiert da auch regelmäßig in der Halle. Die Halle ist gerade noch für 10.000 Euro mit Dach und Überhang erweitert worden. Die wird dann auch oft speziell vom Alpenverein genutzt. Wir haben auch einen Kollegen, der, was Bergsteigen und Klettern angeht, sehr aktiv ist und der sich da sehr engagiert für die Wand.“ (IP I)

„Die Boote dieses Vereins, die wir nutzen, ... (Pause) In diesem Verein sind sehr viele Berufstätige. Für den Verein ist es eine schlechte Mischung. Es gibt also keine Struktur von jungen bis alten Leuten, sondern es gibt sehr viele Berufstätige, die meistens nachmittags trainiert haben. Und morgens waren nur ganz wenige Leute in den Rennkajaks unterwegs und es ist eher selten gewesen, dass man morgens ein Drachenboot nicht bekommen hat. (...). Der Verein war auch daran interessiert, dass diese Leute, diese Auszubildenden, darüber an das Vereinsleben herangeführt werden und vielleicht auch Interesse haben, im Verein selber aktiv zu werden.“ (IP IX)

Die organisatorischen Absprachen, z.B. bezüglich der Nutzungszeiten, wurden von den betroffenen Lehrkräften als unproblematisch geschildert. Von laufenden Kosten spricht lediglich IP II, der für die Verschleißteile an den Mountainbikes einen Etat vorhalten muss. Die Reparaturarbeiten selbst werden von einer schulinternen Mountainbiking-AG durchgeführt, so dass hierfür keine weiteren Kosten anfallen. Die Anschaffungskosten der Räder sind im Vergleich zu anderem Schulsportinterieur hoch einzustufen.

Ein Aspekt, der von mehreren Interviewpartnern im Zusammenhang mit den materiellen Voraussetzungen angeführt wird, ist die Originalität bzw. die professionelle Abbildung, mit der die jeweilige Trendsportart im Unterricht thematisiert und ausgeübt werden sollte. So hält z.B. IP III originale Stepper für vorteilhaft, weil diese eine optimale Funktionalität gewährleisten, und, dies erscheint ihm noch wichtiger, eine motivierende Wirkung auf die Schüler

ausüben. Auch IP VIII bestätigt im Rahmen ihres Baseball-Unterrichts den hohen Aufforderungscharakter einer originalen Spielausrüstung. Beide Lehrkräfte sehen aber durchaus Alternativen, die Sportarten weniger aufwendig und damit in der Regel auch kostengünstiger zu betreiben. IP III spricht sich gerade dann für „Alternativlösungen“ aus, wenn es darum geht, erste Erfahrungen mit Steppaerobic zu sammeln:

„Es gibt auch Kolleginnen oder Kollegen, die das mit Matten gemacht haben, weil die Infrastruktur nicht gepasst hat. Was dann auch funktioniert hat und was dann auch, um das auszuprobieren, wie kommt das überhaupt bei den Schülern an, gereicht hat. Da muss ich dann nicht sagen: «Wir kaufen jetzt 20 Stepper!», sondern ich probiere das erst in ein paar Unterrichtseinheiten aus und stelle fest, das kommt gut an und das möchte ich immer machen. Jetzt denken wir darüber nach, das (Material) von dem Etat zu kaufen.“ (IP III)

In diesem Kontext wird auch von IP I auf Möglichkeiten hingewiesen, das vorhandene Sporthalleninterieur zum Klettern zu nutzen:

„Es gibt natürlich auch schöne Gerätearrangements, so dass man nicht unbedingt eine Kletterwand braucht. Dass man die alltäglichen Geräte, die man so in einer Sporthalle hat, nutzt, um dann so einen Kletterparcours aufzubauen. Was eigentlich auch für jede Schule umzusetzen ist, ist Kistenklettern. Da brauche ich ein Seil, zwei Gurte und eine Hand voll Kisten.“ (IP I)

Ferner gibt es aus der Sicht von IP VIII beim Baseball auch didaktisch-methodische Gründe, z.B. den regelkonformen, schweren und sehr harten Baseball durch Tennisbälle zu ersetzen. In Folge dessen wäre auch die spezielle Schutzausrüstung (Fanghandschuhe, Helme etc.) nicht mehr erforderlich.

Planungs- und Durchführungsaufwand

Der Planungs- und Durchführungsaufwand im Trendsportunterricht wird von der Mehrzahl der Lehrer nicht aufwendiger als beim herkömmlichen Sportunterricht eingestuft. Lediglich IP III und IP VI berichten, wie bereits geschildert, aufgrund der Beschaffung der Gerätschaften von einem erheblichen Aufwand. Bei Trendsportarten wie z.B. dem Mountainbiking mag ein geringer Planungs- und

Organisationsaufwand zunächst Skepsis hervorrufen. IP II erklärt diesen jedoch mit den guten infrastrukturellen Voraussetzungen an der Schule:

„Wir haben die Möglichkeit, zwischen fünf und 20 Kilometern flach zu fahren. Die Schule liegt am nahen Stadtwald, der von der Weser her steil Berg an geht. Wir können mit den Schülern auch sofort ins Gelände gehen. (...) Wir hatten, als wir unsere Beachvolleyball-Felder gebaut haben, einen Aushub und keiner wusste wohin mit dem Sand. Wir haben dann für die Zuschauer Hügel angelegt, weil wir den Sand nicht abfahren wollten. Die wurden begrünt. Für das Mountainbiking waren das natürlich wunderbare Übungshügel, wo man über kurze Wege auf dem Schulgelände (...) üben konnte.“ (IP II)

Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass bei der Durchführung oder Thematisierung von Trendsportarten, die im Freien durchgeführt werden, nicht nur die materiellen Bedingungen, sondern auch die lokalen Gegebenheiten des Schulstandortes eine zentrale Rolle spielen.

Von Umsetzungsschwierigkeiten wird im Zusammenhang mit großen Schülergruppen berichtet. IP I und IP II fällt es beim Klettern und beim Mountainbiking nicht immer leicht, alle Schüler der Klasse gleichzeitig zu beschäftigen. Allerdings haben die Lehrkräfte für diese Situation inzwischen probate Handlungsalternativen entwickelt: das Klettern in „Dreier-Seilschaften“ mit dem Vorteil von zwei Sicherungs-Personen; die Bereitstellung von Parallelangeboten mit geringem Aufsichtsbedarf (Tischtennis, Badminton etc.); das parallele Üben an Boulderwänden. Im Zusammenhang mit dem Mountainbiking macht IP II auf einen völlig anderen Aspekt aufmerksam:

„Wir teilen (die Klasse). Das kann man regeln. Man trifft Absprachen. Und jeder Kollege bei uns ist auch bereit einem Kollegen, der Mountainbiking fährt, zu helfen. Das ist überhaupt kein Problem.“ (IP II)

Genau genommen sind es zwei Aspekte, die in diesem Zitat hervorhebenswert sind: Zum einen wird deutlich, dass kollegiale Unterstützung bei der Durchführung des Angebotes in großen Schülergruppen hilfreich und notwendig ist. Zum anderen zeigt sich, dass eine organisatorische Öffnung des Unterrichts, sprich:

eine flexible Handhabung der institutionellen Strukturen hier der Schlüssel zum Erfolg ist. Auch IP IX macht in diesem Kontext auf die Bedeutung einer eher unkonventionellen Unterrichtsorganisation aufmerksam: längere Fahrt- und Übungszeiten mit dem Drachenboot werden realisiert, indem Unterrichtsstunden geblockt werden. Dieses „Aufsparen“ und anschließende Zusammenlegen der Unterrichtsstunden ermöglicht trotz der Anfahrtszeiten zum See eine intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema.

Zum Schluss ist in der Kategorie „Rahmenbedingungen“ auf die Hinweise zur Zusammenarbeit mit externen Übungsleitern einzugehen. Den Interviews sind zwei unterschiedliche Möglichkeiten einer Kooperation zu entnehmen: IP IV verlagert die fitnessorientierten Bewegungsangebote zeitweise in kommerzielle Sportstudios und IP V hat für eine Aktionswoche Hip-Hop-Dancing einen professionellen Tanzlehrer in die Schule eingeladen. Beide Lehrkräfte berichten von einer unkomplizierten Kontaktaufnahme und Unterrichtsorganisation. Die Aktionswoche Hip-Hop-Dancing wurde von einer privaten Tanzschule aus Werbungsgründen kostenlos angeboten. Auch IP IV hat die Erfahrung gemacht, dass Fitnesscenter kostenfreie Einführungskurse offerieren. In der Regel entfällt jedoch für ein solches Sportangebot ein Unkostenbetrag von 2 Euro bis 2,50 Euro auf die teilnehmenden Schüler. Da es sich in der Regel um einen einmaligen Besuch handelt, der dazu dient, den Jugendlichen auch das „professionelle Ambiente“ der fitnessorientierten Bewegungsangebote aufzuzeigen, hält der Lehrer die Summe für zumutbar und hatte mit der Bezahlung bislang kaum Probleme. IP III bestätigt die Kostenhöhe, weist aber darauf hin, dass es ihm grundsätzlich unangenehm ist, Geld von den Schülern einzusammeln.

Abschließend sei angemerkt, dass ein Vergleich der im Kapitel 3.3 herausgearbeiteten Aspekte zu den Rahmenbedingungen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen mit den analysierten Aussagen der Lehrkräfte nur bedingt statthaft ist. Schließlich handelt es sich bei den ausgewählten Unterrichtsbeispielen ausnahmslos um „gelungene“ Unterrichtsvorhaben. Allerdings wurden auch hier diverse Umsetzungsprobleme angesprochen. Wichtig ist es, in diesem Kontext festzuhalten, dass Schwierigkeiten hinsichtlich der materiellen

und der räumlichen Voraussetzungen bei der Durchführung neuer Sportarten häufig durch eine flexible Planung und Organisation des Unterrichts überwunden werden können. In einigen Fällen gelingt dies jedoch nur durch ein hohes Engagement der Lehrkräfte. Die Aussagen von IP IV, wonach der Sportunterricht häufig ausfällt oder „als siebte, achte Stunde an den Unterricht drangehängt wird“, sowie die Hinweise von IP III und IP VI, wonach das Fach stets nur mit dem „Nötigsten“ und hinsichtlich der Zielsetzungen des Berufsschulsports unpassend ausgestattet wird, lassen erahnen, wie kontraproduktiv sich der geringe Stellenwert des Sportunterrichts (insbesondere im Teilzeitbereich) auf die Motivation der Lehrkräfte auswirken dürfte. Insofern ist eine konsequente Unterstützung und Anerkennung des Faches vor allem durch die Schulleitung (regelmäßiger Sportunterricht, angemessene Sachmittelunterstützung etc.) gerade für die Durchführung neuer Unterrichtsangebote erforderlich. Nicht zuletzt muss die Auswahl dieser Angebote von den einzelnen Schulen auf der Basis einer dezentralisierten, schulinternen Lehrplanbildung erfolgen. Nur auf diesem Wege können die lokalen Rahmenbedingungen der Schulstandorte optimal genutzt werden.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Die materiellen und räumlichen Anforderungen der Trendsportangebote können nicht pauschal als aufwendig und kostspielig bezeichnet werden.*
- *Der Planungs- und Organisationsaufwand ist in der Regel nicht größer als in herkömmlichen Sportstunden.*
- *Bei Trendsportarten, die im Freien ausgeübt werden, spielen neben den materiellen Voraussetzungen auch die infrastrukturellen Gegebenheiten der Schule eine wichtige Rolle.*
- *Die schulischen Rahmenbedingungen müssen nicht als Unabänderlichkeiten angesehen werden, sondern bieten Spielräume zum Verändern, Fortentwickeln und Anpassen.*

- Eine optimale Nutzung der Rahmenbedingungen setzt eine „flankierende“ Unterstützung durch die Schulleitung und die Bildung dezentralisierter, schulinterner Lehrpläne voraus.

5.7 Methodik und Unterrichtsorganisation

Im Kontext eines „gelingenden“ Trendsportunterrichts ist die Frage nach einer angemessenen Vermittlung von zentraler Bedeutung. In der theoretischen Grundlegung wurden verschiedene methodische Aspekte auch vor dem Hintergrund der Problematik einer „Verschulung“ oder „Vermethodisierung“ herausgearbeitet. Mit dem Prinzip der *Schülerorientierung* und dem Prinzip der *Offenheit* lässt sich eine Vielzahl dieser Aspekte aussagekräftig zusammenfassen. Die Untersuchung der Rahmenrichtlinien ergab in dieser Hinsicht eine Akzentuierung des *handlungsorientierten Lernens*. Welche Relevanz diese methodischen Empfehlungen tatsächlich für die Unterrichtspraxis besitzen, oder ob im Unterrichtsalltag auch andere, evtl. ganz spezielle Vermittlungskriterien eine Rolle spielen, soll in dieser Kategorie geklärt werden.

Bei der Analyse des Interviewmaterials fallen insbesondere Hinweise zu handlungsorientierten Vermittlungswegen und zum selbständigen Arbeiten und Lernen der Schüler auf. In sechs Interviews wurde hierauf explizit Bezug genommen. Besonders deutlich wird dies in den folgenden Aussagen:

„Die Schülerinnen haben sich (beim Steppaerobic) erarbeitet, was für Schritte es überhaupt gibt. Wie wichtig ist die Musik zur Bewegung? Was für Schemata gibt es da? Was für Gesetzmäßigkeiten gibt es bei den Zählzeiten? (...) Dann musste jede Kleingruppe Schritte erarbeiten und diese auch der Gruppe präsentieren und mit der Gruppe auch einüben. Ich habe mich ziemlich viel herausgezogen und habe es die Klasse sich letztendlich selbst beibringen lassen. (...) Im Prinzip habe ich nur aufgepasst, dass ein roter Leitfaden eingehalten wird, den ich mir vorstelle und den das Ganze haben soll, und hatte eine beratende Funktion. Wenn ich gemerkt habe, dass sich welche verrennen, dann bin ich da hingegangen und habe gesagt: «Überlegt mal!».“ „Ich habe mich häufig herausgezogen und habe es die Klasse sich letztendlich selbst beibringen lassen.“ (IP III)

„Wenn man das (Inlineskating) handlungsorientiert macht, ist das eine gute Sache, weil die Schüler sich sehr gut damit identifizieren können, und auch weil ich die Methoden gewechselt habe. Das war nicht der Sportunterricht, wie sie es kennen. (...) Ich habe ihnen Freiraum zum Üben gelassen. Ich habe das natürlich immer im Blick gehabt, aber ich wollte, dass sie selbst probieren.“ (IP VI)

„Es kommen immer interessierte Schüler, die irgendetwas fragen oder erzählen (...). Ich versuche dann auch immer ganz viel mit den Schülern zu arbeiten, ohne jetzt immer zu sagen: «Ich habe mir jetzt heute das und das vorgenommen. Das müssen wir jetzt durchziehen». Ich finde, dass das in den Bereich (der meditativen Bewegungsangebote) nicht hineinpasst. Ich freue mich immer, wenn irgendeiner, in irgendeiner Art und Weise, Interesse zeigt. Dann wird darüber das weitere Vorgehen entwickelt.“ (IP VII)

Den Interviews mit IP VIII und IP IX kann man darüber hinaus entnehmen, wie das methodische Vorgehen primär von Lernsituationen gekennzeichnet ist, bei denen situativ Prozesse der Selbsterkenntnis und der Einsicht genutzt werden:

„Lernen durch Machen und Probieren. Die Schüler sind ganz viel gefahren und haben dann festgestellt: Sie sind nass. Gut, dann haben sie eingesehen, dass man dann etwas über die Paddelführung (beim Drachenbootfahren) lernen muss und danach wollten sie dann halt eben wieder fahren. Und so haben wir uns dann dort arrangiert, also das Spaßbedürfnis befriedigt und die Technik situativ eben, bei Bedarf, angebracht.“ (IP IX)

„Dadurch, dass (Baseball) eben für viele eine neue Sportart ist, lohnt es sich, einen Großteil von den Schülern selber erarbeiten zu lassen. Also, dass man sich z.B. gewisse Techniken erarbeitet, so dass die Schüler sich auch gegenseitig kontrollieren. Dass man viel in kleineren Gruppen macht, damit es auch bewegungsintensiv ist und auch häufiger zu einer Rückmeldung kommt. (...) Für die Schüler ist es dann einleuchtend, dass man nach und nach die Regeln verändern muss, damit überhaupt ein Spiel zustande kommt. Und sie merken dann auch, wie der Spannungsbogen des Spiels immer mehr zunimmt und das Ganze immer interessanter wird.“ (IP VIII)

Durch Aussagen wie „Learning by Doing“ oder „Lernen durch Machen und Probieren“ wird nicht nur die weitgehende *Selbstbestimmung* der Schüler betont, sondern auch die Einfachheit des Lernprozesses hervorgehoben (vgl. Kap. 2.3.4.1). Es lassen sich in keinem der Interviews Anhaltspunkte auf zergliedernde Vermittlungsweisen, methodische Reihen o. ä. ausmachen. Im

Vordergrund stehen viel mehr grundlegende und sinnhinterlegte Situationen, mit Hilfe derer Prozesse der Selbsterkenntnis und der Einsicht hervorgerufen werden sollen. Allerdings wird die Bereitschaft der Schüler, weitgehend eigenständig zu lernen, auch auf den hohen Aufforderungscharakter der Trendsportarten selbst zurückzuführen sein. Die sich hieraus ergebende Chance, wichtige Lernkompetenzen zu vermitteln, dürfte vom Gespür und Verständnis der Lehrkraft abhängen, den Trendsport einerseits nicht zu stark zu verschulen und ihn andererseits nicht nur unkritisch im Unterricht „abzubilden“ (vgl. Kap. 2.3.2 u. 2.3.4).

Die besondere Bedeutung der *Schülerorientierung* im Trendsportunterricht wird durch die Lehrkräfte in mehrfacher Hinsicht bestätigt (vgl. Kap. 2.3.4.1). Sehr auffällig ist in diesem Kontext der häufige Einsatz von Gruppenarbeitsformen. Im Rahmen des Mannschaftsspiels Baseball, beim Drachenbootfahren oder bei der Einübung einer Gruppenchoreographie in einer tänzerisch-expressiven Sportart mag das wenig verwundern. Bei (vermeintlichen) Individualsportarten wie dem Klettern, dem Inlineskating oder dem Mountainbiking erscheint dieser Zusammenhang zunächst weniger evident. Aufklärende Beispiele werden jedoch vielfach genannt: Für IP I ist sicheres Klettern in der Schule nur in Gruppenarbeit umsetzbar. Eine Seilschaft mit jeweils drei Personen, in der zwei sichernde Schüler und ein kletternder Schüler agieren, ist für sie die optimale Sozialform. Die Wechselwirkung dieser methodischen Entscheidung mit der Gewährleistung eines hohen Sicherheitsstandards einerseits und gleichzeitiger Initiierung von gruppenspezifischen Prozessen andererseits wird hier augenscheinlich. Ähnlich gelagert ist eine Vermittlungsmaßnahme von IP VI, mit der er insbesondere bei Inlineskating-Anfängern gute Erfahrungen gemacht hat. Er spricht von so genannten „Copiloten“, die den Anfängern und leistungsschwächeren Schülern Sicherheit und Hilfestellung bieten sollen. Auch in diesem Fall spielen soziale Aspekte wie die Kommunikation, das Verantwortungsbewusstsein und das Einfühlungsvermögen eine zentrale Rolle. Die Beispiele verdeutlichen, wie über den Schüler-Schüler-Dialog und die Selbstorganisation im Trendsportunterricht Schlüsselkompetenzen gefördert werden können.

Neben der Schülerorientierung spiegelt sich auch das *Prinzip der Offenheit* eindeutig in den Angaben der Pädagogen (vgl. Kap. 2.3.4.2). Mehrere Interviewpartner setzen (wenn möglich) Schülerexperten mit in den Vermittlungsprozess ein. Sie sehen darin die Chance, die außerschulisch erworbenen Kompetenzen der Jugendlichen mit in den Unterricht einfließen zu lassen. Eine verbesserte Betreuungssituation und die Möglichkeit, einer Unterforderung der Schülerexperten entgegenzuwirken, werden als weitere Vorteile genannt.

Die methodische Offenheit wird eingeschränkt, wenn es um die Gewährleistung der Sicherheit im Unterricht und um die Klärung des organisatorischen Rahmens geht. Äußerungen, wie „da bin ich ganz klar der Redner“ (IP I) oder „da gibt es auch Dinge, die klipp und klar erklärt werden müssen“ (IP IX), kommen dementsprechend von Lehrkräften, die risikobehaftete Bewegungsangebote thematisieren. Allerdings legen auch diese Lehrkräfte Wert darauf, den Unterricht so zu gestalten, dass ein angemessener Kompromiss zwischen einem übertriebenen Sicherheitsdenken und einer zu legeren Unterrichtsdurchführung geschlossen werden kann. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die organisatorischen Maßnahmen von IP II beim Mountainbiking außerhalb des Schulgeländes. Neben der Bildung von Fahrgruppen, der Festlegung von Halte- und Sammelpunkten und dem Einsatz von Kartenmaterial weist er einzelne Schüler aus den Gruppen ausdrücklich an – entgegen der sonstigen schulrechtlichen Bestimmung –, ihre Handys nicht aus-, sondern einzuschalten, um im Bedarfsfall erreichbar zu sein.

Ferner äußern sich mehrere Interviewpartner auch zu ihrem Rollenverständnis im Trendsportunterricht. Auffällig ist, dass die Lehrkräfte phasenweise die klassischen Lehrerrollen als „Unterrichtende“ oder als „Wissensvermittler“ ablegen und sich vielmehr als „Berater“ (IP III), als „Mitmachender“ und „Organisator“ (IP IV), als „Teilnehmer“ (IP V) oder als „Lernmoderator“ verstehen:

„Da (beim Inlinskating) war ich wirklich Lernmoderator, wie es bei einem handlungsorientierten Unterricht auch vorgesehen ist. Man kann ja nie sagen, dass der Lehrer auf der Ebene der Schüler steht. Das stimmt einfach nicht. Auch aus meiner

Berufserfahrung heraus, aber man begibt sich schon mehr auf die Ebene der Schüler und versucht, die auch mehr zu verstehen.“(IP VI)

In diesem Kontext erfährt die Einschätzung von IP IV eine besondere Bedeutung, nach der viele Lehrer sich nicht an Trendsportarten „herantrauen“, weil sie selbst unsicher sind:

„Bei solchen Geschichten, denke ich, ist der Hauptgrund, warum auch viele Lehrkräfte das nicht machen, dass sie es selbst nicht professionell können. Um professionell tänzerische Sachen zu machen, muss man sich auch trauen“. (IP IV)

An anderer Stelle ergänzt die Lehrkraft diese Aussage und sieht in einem geringen praktischen Können nicht nur Probleme, sondern auch Chancen:

„Ich habe das im Studium selbst nie gemacht und bin auch in dieser musikalischen Richtung der totale Bewegungstanzbär (lachen). Das kostet mich jedes Mal viel Mühe, mir die Dinge anzueignen und sie einigermaßen glaubhaft mit den Schülern durchzuziehen. Aber ich habe auch den Eindruck, das ich mit einer manchmal vielleicht etwas unprofessionellen Art bewirke, dass die Schwellenängste bei den Schülern geringer werden.“ (IP IV)

Dementsprechend erscheint ein verändertes Berufsverständnis relevant, dass davon abrückt, sich als „Alleskönner“ oder „Universalgelehrter“ zu definieren. Vielmehr müsste sich die Lehrerrolle dadurch auszeichnen, Lernprozesse unterstützend zu begleiten und ein „Mitlernen“ selbstverständlich einzubeziehen. Die von BALZ (2001, S. 8) geforderte „persönliche Offenheit“ des Lehrers, sich auf etwas Neues einzulassen, hat in diesem Kontext den Stellenwert einer methodischen Kompetenz.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Die Trendsportangebote sind durch einen „Methodenmix“ gekennzeichnet, bei dem offene und schülerorientierte Vermittlungsprinzipien besonders betont werden.*

- *Die Rahmenorganisation und die Gewährleistung der Sicherheit im Unterricht grenzen die methodische Offenheit ein.*
- *Die Rolle der Lehrkraft verlagert sich vom „Wissensvermittler“ zum „Lernbegleiter“.*

5.8 Bewertung

Die Schülerleistungen im Unterrichtsfach Sport sind an berufsbildenden Schulen zu bewerten (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM 2002). Die Notenfindung gehört damit zur „alltäglichen“ Verpflichtung der Sportlehrkräfte. Die Rahmenrichtlinien für den Sportunterricht an Berufsschulen und Berufsfachschulen (NDS. KULTUSMINISTERIUM 2002) schreiben im Zuge dieser Bewertungsverpflichtung eine separate Benotung der einzelnen Kompetenzbereiche vor (vgl. Kap. 3.2.1). Wie die Benotung dieser Kompetenzbereiche von den Lehrkräften im Trendsportunterricht vorgenommen wird und welche Kriterien hier zu Grunde gelegt werden, soll im Folgenden herausgearbeitet werden. Ein Vergleich der curricularen Vorgaben mit den Aussagen der Lehrkräfte kann im Wesentlichen nur an die Berücksichtigung der Kompetenzbereiche anknüpfen. Konkrete Angaben zu Bewertungsverfahren, Bewertungskriterien etc. werden von den Richtlinien kaum bzw. gar nicht gemacht. Lediglich der Hinweis auf eine zunehmende „Schülerselbstbeurteilung“ (vgl. Kap. 3.2.3) kann mit in Betracht gezogen werden.

Besonders auffällig ist in der Kategorie „Bewertung“ die starke Gewichtung des Sozialverhaltens der Schüler. Mehr als die Hälfte der Interviewpartner weist explizit auf die Bewertung sozialer und personaler Kompetenzen im Rahmen des Trendsportunterrichts hin und drückt dies z.B. wie folgt aus:

„Es gab eine Bewertung (beim Drachenbootfahren), allerdings muss ich dazu sagen, dass ich dieses Engagement und das soziale Verhalten einfach ganz hoch bewertet habe.“ (IP IX)

„Da zählt eben ganz viel das Sozialverhalten. Das kriegt man auch gut mit, ob die bei der Sache sind. Das gegenseitige Helfen und Kontrollieren kann man z.B. ganz

gut beobachten. (...) Überhaupt dieses ‚Sich-darauf-einlassen‘ ist für mich eine riesige Leistung. Leute, die sich so herausziehen, wo ich aber eigentlich weiß, die haben nur keine Lust. Das kann man beim Klettern auch ganz schnell merken, ob das wirklich Angst ist oder ob jemand diese Leistung bringt und sich einmal überwindet und es probiert. Ich habe es auch schon erlebt, dass Leute sich beim ersten Mal eingebunden haben und dann nicht mehr wollten und vier Stunden später doch wieder wollten. Der hat nach zwei Metern wirklich die Tränen in den Augen und kommt dann wieder runter und will es in der nächsten Stunde doch noch mal probieren. Das ist für mich eine riesige Leistung und dass muss auch, finde ich, berücksichtigt werden.“ (IP I)

Der Eindruck der Mitarbeit (IP IV), das Verhalten gegenüber den externen Trainern (IP V), das Mannschaftsverhalten (IP VIII) und die Übungsbereitschaft im Unterricht (IP III) sind weitere Kriterien, die in diesem Kontext von den Lehrern genannt werden. Es gibt zwar auch mehrere Beispiele dafür, wie den Jugendlichen die motorische Leistungsfähigkeit rückgemeldet wird – etwa die Benotung einer Gruppenchoreographie (IP III), das Bestehen eines „Inlineskating-Führerscheins“ (IP VI), die Bewertung einer Technikdemonstration (IP II) etc. Allerdings werden immer wieder Bedenken geäußert, ausschließlich das reine Bewegungskönnen mit einer Note zu attestieren:

„Oder wenn jemand sagt, dass er Angst hat und das nicht möchte, aber beim Sichern der Aktivste überhaupt ist, seine Mitschüler kontrolliert, auf den Boden und den Knoten guckt und am Sichern ist, warum soll der keine gute Note kriegen? Der hat ein super Sozialverhalten. Klar. Da muss ich dann leichte Abstriche machen, weil eben die rein sportliche Leistung nicht da ist, aber wir haben auch noch einen anderen Auftrag im Sportunterricht, als nur die sportliche Sache zu bewerten.“ (IP I)

„Für mich wäre das ein Widerspruch gewesen zu dem, was ich mit solchen freizeitorientierten Sachen eigentlich bewirke bzw. bewirken will. Dann ist es kleinlich hinterher zu sagen: «Du hast hier aber das Paddel nicht richtig rausgedreht!» oder: «Dein Arm war nicht gestreckt!» oder «Du bist im Gegentakter gewippt!» oder weiß der Kuckuck was. Ich sehe dann mehr das Gemeinsame und auch den Erfolg: Das Boot läuft. Und wenn es gut läuft, ist es eben gut.“ (IP IX)

Wie bereits ausführlich in der Kategorie „Zielsetzungen“ dargelegt, erhoffen sich die Lehrkräfte durch innovative Bewegungsangebote ein nachhaltiges Interesse

der Jugendlichen am Sporttreiben. Eine Reduzierung auf die Sachebene widerspräche nach Ansicht von IP VII nicht nur der Charakteristik dieser Bewegungsaktivitäten, sondern würde sich auch kontraproduktiv auf die Ziele auswirken:

„Ich empfinde die Bewertung sowieso eher als ‚Motivationskiller‘. Auf der einen Seite soll man sie zum lebenslangen Sporttreiben motivieren und auf der anderen Seite gibst du dann denen, die sich sowieso schon nicht so gerne bewegen, eine schlechte Note. (...) Ich versuche in bestimmten Bereichen denen das Gefühl zu geben, dass sie das ohne Leistungszwang machen können.“ (IP VII)

Auch IP IV gibt im Rahmen der fitnessorientierten Trendsportarten zu bedenken, dass die derzeitigen Bedingungen des Berufsschulsports trainingswirksame Effekte kaum zulassen. Er bestätigt damit OHRT/THORHAUER (2004, S. 327), die auf die sehr eingeschränkten Möglichkeiten einer physischen Leistungssteigerung in Anbetracht der Unterrichtsversorgung hingewiesen haben. Eine Bewertung der konditionellen Fähigkeiten in Form einer Note hält der Lehrer daher für unangebracht. Allerdings ist es ihm durchaus wichtig, den Jugendlichen informell rückzumelden, wie es um ihre Fitness bestellt ist.

Insgesamt verdeutlichen die Aussagen, dass es im Rahmen der Trendsportangebote auch bzw. gerade für soziale und persönlichkeitsbildende Zielsetzungen eine Vielzahl von Beurteilungskriterien gibt. Die Zuordnung von Verhaltensweisen, Einstellungen, Wahrnehmungsfähigkeiten etc. zu einer konkreten Note fällt den Lehrkräften aber schwer. Über die genauen Benotungsverfahren konnten die Interviews nur zum Teil Aufschluss geben. Allerdings werden von mehreren Lehrkräften die Schüler in Form von gemeinsamen Planungs- und Auswertungsgesprächen mit in den Beurteilungsprozess einbezogen. Die von den Rahmenrichtlinien geforderte *Schülerelbstbeteiligung* erweist sich somit in den Trendsportangeboten als praktikabel.

„Dann werden (beim Baseball) durch die Mitschüler Beobachtungsbogen ausgefüllt, die als informelle Lernkontrolle gedient haben, als Rückmeldung, was noch zu verbessern ist, so dass die Schüler sich untereinander korrigiert haben.“ (IP VIII)

„Ja, es wurde bewertet und ich habe eine lange Zeit darüber nachgedacht und ich habe ja auch gemerkt, wie das gewachsen ist. (...) Meine Idee habe ich aber mit den Schülern gemeinsam umsetzen können. Das hat mir ganz gut gefallen, weil die Schüler das auch gerne so wollten und es nicht allein meine Idee war. Ich habe es ihnen nicht nur aufgedrückt. Die Schüler haben es sich gewünscht ... Die haben gesagt: „Wir müssen ja auch eine Note dafür kriegen!“ Das war auch klar. Da habe ich Meinungen gesammelt, was man bewerten könnte und wie man die Note erstellen könnte. (...) Dann kamen einige Beiträge. Es ging hauptsächlich in die Richtung, dass man irgendeine Strecke haben müsste, auf der man abtesten könne, was sie hier gelernt haben. So wie ein Inlineskater-Führerschein.“ (IP VI)

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Bei der Bewertung im Trendsportunterricht werden die sozialen und personalen Kompetenzen der Jugendlichen besonders gewichtet.*
- *Der Stellenwert der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird vor allem aufgrund intentionaler Aspekte stark relativiert.*
- *Möglichkeiten zur „Schülerselbstbeurteilung“ sind im Rahmen der Trendsportangebote gegeben.*

5.9 Legitimation

Im Rahmen dieser neunten und letzten Kategorie soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die Trendsportangebote für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen besitzen. Dabei wird das Interviewmaterial nicht nur mit einem bestimmten Theorieabschnitt gespiegelt. Wie erwartet, bezogen sich die Aussagen der Lehrkräfte auf unterschiedliche Themenbereiche der theoretischen Grundlegung. Mitunter wurden auch gänzlich neue Aspekte angeführt.

Ein weitgehender Konsens herrscht bei den Interviewpartnern darüber, dass die Jugendlichen sich grundsätzlich von den Trendsportarten angesprochen fühlen und sich im Unterricht auffällig motiviert verhalten. Dass hierbei auch Wechselwirkungen mit den Zielsetzungen und der methodischen Aufbereitung eine nicht

zu unterschätzende Rolle spielen, soll noch einmal ausdrücklich hervorgehoben werden. Dennoch wird explizit den Inhalten selbst eine besondere Bedeutung zugeschrieben, wenn es darum geht, ein anfängliches Interesse, eine „Basisbereitschaft“ bei möglichst vielen Schülern in den heterogen zusammengesetzten Berufsschulklassen herzustellen:

„Das gilt im Endeffekt für alle Trendsportarten. Wenn man Trendsport anbietet, kann man ganz viele Schüler schnell begeistern, ob das Beachvolleyball ist, ob das Skateboardfahren ist, ob das Mountainbikefahren ist, ob das Klettern ist (...). Ganz anders als wenn wir sagen, wir machen mal eine Turnereinheit, wo meist sehr wenig funktioniert.“ (IP II)

Nicht selten stellen sich durch die langjährigen schulischen und ggf. auch außerschulischen Erfahrungen der Berufsschüler einseitige, verfestigte Deutungsmuster bezüglich der traditionellen Schulsportarten ein. Diese können gekennzeichnet sein von Akzeptanz und Begeisterung, aber auch von Abneigung und totaler Ablehnung (vgl. Kap. 3.1.2). Dass eine „verweigernde“ Haltung zu Unterrichtsschwierigkeiten führen kann, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Aber auch Schüler, deren Begeisterung auf einer engen und häufig sehr leistungsorientierten Auslegung einer Sportart beruht (Einforderung der „richtigen“ Regeln o. ä.), bereiten häufig Probleme. In dieser Hinsicht lassen sich die Aussagen der Lehrkräfte so interpretieren, dass die Trendsportarten aufgrund ihrer Neuartigkeit und ihres hohen Aufforderungscharakters ein ausgleichendes und die Gemeinschaft unterstützendes Potential besitzen, das dazu beiträgt, für möglichst viele Schüler einen befriedigenden und intensiven Sportunterricht zu ermöglichen. Sozial-integrative Aspekte werden vor allem von IP IX vor dem Hintergrund der besonderen Lebenssituation der Berufsschüler hervorgehoben:

„Man kann (Drachenbootfahren) in der Berufsschule oder gerade in der Berufsschule gut umsetzen, weil die Berufsschüler keine homogene Gruppe sind. Die sind von ihrer Geschichte her in der normalen Regelschule in festen Klassenverbänden groß geworden und in der Berufsschule treffen sie sich, mehr oder weniger, entweder einmal die Woche mit einer zufälligen Gruppe oder, wie bei uns im Block, alle vier Wochen. Aber eben mit Leuten, die zufällig denselben Beruf erlernen. Die haben kaum soziale Bezüge zueinander. Die wohnen nicht im selben

Stadtteil, die kommen aus verschiedenen Orten. Die machen auch die Erfahrung, dass der Einstieg ins Erwachsenenleben ganz schwer ist. Die sind in einer körperlichen Phase, wo sie auswachsen, aber gerade im Handwerk schon stark belastet sind. Oder bei den Fachoberschülern in einer neuen Form, nämlich über Kopfarbeit, auch belastet sind. Na ja, und hier sitzen sie dann eben alle in einem Boot. Ich habe es ja schon gesagt, hier besteht dann die Möglichkeit, eine Gruppe bzw. eine Klasse zusammenzuschweißen.“ (IP IX)

Die angesprochenen sozial-integrativen Perspektiven sind vor allem für die Schüler aus dem dualen Ausbildungssystem relevant. Klassengemeinschaften, wie sie aus den allgemein bildenden Schulformen bekannt sind, bilden sich aufgrund der ungünstigen Rahmenbedingungen in der beruflichen Teilzeitschule kaum. Außerschulische Kontakte sind unter den Schülern selten, da sie zumeist in unterschiedlichen Betrieben tätig sind und ein weitläufiges Einzugsgebiet den Kontakt erschwert. Innerschulisch ist die zeitliche Präsenz sehr gering und mitunter durch längere Blockunterbrechungen gekennzeichnet. Mit der Aussage: „Die haben kaum soziale Bezüge zueinander“, fasst IP IX die kommunikative Situation der beruflichen Teilzeitschüler treffend zusammen. Allerdings kann eine gute Klassengemeinschaft in einer für die Jugendlichen schwierigen Zeit – auch hinsichtlich der existentiell nicht unbedeutenden Zwischen- und Abschlussprüfungen – kaum hoch genug eingeschätzt werden. Hinzu kommt, dass die von den Interviewpartnern immer wieder hervorgehobenen gruppenspezifischen Prozesse in den Trendsportangeboten eine bedeutende Funktion im Rahmen einer allgemeinen und berufsvorbereitenden Sozialerziehung einnehmen können (vgl. Kap. 3.2.1.2):

„Den meisten Klassen tut es besonders gut, wenn sie sich im Sportunterricht noch einmal auf eine andere Art und Weise kennen lernen und auch lernen, anders mit sich umzugehen und das ist im allgemeinen Sport schon erforderlich und hier beim Inlineskaten war es ganz wichtig, weil sie auch ganz viel in Gruppen gearbeitet haben oder mit Partnern und das hat immer mal gewechselt. Sie konnten sich nicht aussuchen, wen sie nehmen, sondern, wenn sie wen bekommen haben, das ist ja wie im Arbeitsleben, dann müssen sie mit Otto Meier zusammenarbeiten und der ist ihnen ein bisschen schräg, und trotzdem müssen sie mit ihm ein gutes Ergebnis bei der Arbeit herauskriegen. Das muss man einfach mal üben und lernen.“ (IP VI)

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren Lehrkräften genannt wird, ist eine weitgehende Unabhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen bei vielen Trendsportarten:

„Das ist eine Möglichkeit zu sagen: «Ihr müsst mit dem Sport nicht aufhören, nur weil ihr dienstags keine Zeit habt (...). Ihr könnt auch abends um 20.30 Uhr einen Kurs im Studio belegen». (...) Schüler gehen oft nicht in Vereine, weil viel zu viele Verpflichtungen damit verbunden sind.“(IP III)

Indirekt knüpfen die Pädagogen damit an den von SCHILDMACHER (1998) propagierten Trend *vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport* an und sehen darin eine Chance, die Jugendlichen weiterhin zum Sporttreiben zu motivieren. Genauer gesagt ist es die Kombination aus flexibler Ausübungsmöglichkeit und hohem Freizeitcharakter, die für Schüler der berufsbildenden Schulen als bedeutsam eingestuft wird. Durch den Einstieg in das Erwachsenen- und Berufsleben sehen sich die jungen Frauen und Männer einer Vielzahl neuer Belastungen, Anforderungen und Verpflichtungen gegenüber (vgl. Kap. 3.1.1). Trendsportangebote lassen sich mit diesen neuen Lebensumständen einfacher vereinbaren, weil sie in der Regel nicht mit zusätzlichen Verpflichtungen (feste Terminabsprachen, Trainingszeiten, Wettkampf- und Spielpläne etc.), sondern mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung einhergehen.

Eine weitere Bedeutung für den Berufsschulsport wird darin gesehen, dass viele Trendsportarten nicht nur einen attraktiven, sondern auch einen einfachen und unkomplizierten Einstieg ermöglichen und damit relativ schnell Erfolgserlebnisse gewährleisten:

„Das ist nämlich eine zweite Sache, die ich so erlebt habe. Die Frustrationstoleranz ist bei unseren Schülern und Auszubildenden sehr gering. Die brauchen schnelle Erfolgserlebnisse. (...) Und ein Boot, ein Drachenboot, ist nach meiner Ansicht eine optimale Möglichkeit, weil ich glaube, dass das unheimlich reizvoll ist, gerade auch auf dem Wasser aktiv zu sein. Und das Boot ist nach einer anfänglichen Unsicherheit so sicher – man fühlt sich darin wirklich sicher – und man hat schnell Erfolg.“
(IP IX)

Die von SCHILDMACHER (1998, S. 72) konstatierte Relativierung der „hochgradig normierten technischen Fertigkeiten“ im Rahmen des Trendsports werden durch die Aussagen von IP IX exemplarisch verdeutlicht. Selbst im Rahmen von „Schnupperkursen“ gelingt es ihm, Drachenboote mit Besatzungen von bis zu 18 Jugendlichen erfolgreich in Gang zu setzen. Im Vergleich dazu wäre z.B. der Antrieb eines Ruderachters ungleich schwerer und mit wesentlich mehr Übungszeit verbunden. Aber nicht nur der *schnelle* Erfolg ist in diesem Kontext von Bedeutung. Gerade für Schüler aus „schwierigen Lerngruppen“ der berufsbildenden Schule, die häufig eine geringe „Frustrationstoleranz“ besitzen, bieten Trendsportarten aus dem Risiko- und Abenteuerbereich vielfältige Bewährungssituationen, die zur Entwicklung einer ausbalancierten personalen und sozialen Identität beitragen können. Kraft, Mut, Wagnisbereitschaft, Grenzerfahrungen und die sich einstellenden Glücksgefühle und solche der Natur- und Körperbeherrschung können einen Ausgleich zu der geringer verfügbaren Selbstdarstellung auf intellektueller Ebene schaffen. Der Schwierigkeitsgrad der Trendsportarten kann dabei in Abhängigkeit von den individuellen Ansprüchen an das Bewegungskönnen nahezu unbegrenzt erhöht werden. Die Angebote laufen damit nicht Gefahr, schnell langweilig oder in eine „Kindergartenecke“ eingeordnet zu werden. Die Erfindung neuer Tricks und Sprünge beim Mountainbiking oder Inlineskating und die Erweiterung und Verbesserung von Körpersprache und -ausdruck beim Hip-Hop verdeutlichen dies. IP II hebt in diesem Kontext die besonderen Perspektiven des Klettersports für die BVJ-Klassen hervor:

„Ich finde, dass die Jugendlichen von heute mit einer stolzen Brust und einem Selbstbewusstsein durch das Leben gehen, wo ich mich frage, wo sie es herholen (lachen). Da steckt teilweise nichts dahinter. Die laufen mit einer Stärke, mit einer Selbstüberschätzung durch das Leben, dass ich glaube, dass es gar nicht falsch ist, wenn sie auch mal merken, dass sie auch Grenzen haben. Und andererseits habe ich in einigen Klassen ganz kleine Schüler, die total untergebuttert werden, denen ich aber auch durch die gleiche Sportart zeigen kann, dass sie auch was leisten können.“ (IPI)

Als weiterer Punkt wird von Lehrkräften die positive Außenwirkung der Trendsportangebote angeführt. Dabei berichten sie nicht nur von der schulinternen Bekanntheit der Unterrichtsangebote, sondern auch von deren außerschulischer Öffentlichkeitswirksamkeit.

„Es gibt immer Volleyball- und Fußball-Turniere. Wenn man mal etwas anderes macht, das hat natürlich einen ganz anderen Charakter auch in der Wirkung nach Außen. Wenn ein Artikel in die Zeitung kommt: Da ist die tolle Schule, die innovative Schule, die nicht so verstaubt ist.“ (IP VI)

„... aber zum Beispiel auch mit den Medien. Schule an sich hat ja sehr wenig Möglichkeit, dort etwas zu tun. Wir haben eine sehr gute Zusammenarbeit mit dem Alpenverein über die Kletteranlage und über diese Zusammenarbeit hat der Alpenverein in unserer Sporthalle auf eigene Kosten eine große Kletterwand gebaut, die wir mitnutzen können. Die wurde natürlich auch mit Presse dann eingeweiht. Der Landrat war da. Dann merkt man natürlich auch, was an dieser Schule passiert, wie intensiv da Sport gemacht wird.“ (IP II)

Für IP I und IP II bietet die Extravaganz der Angebote (hier Klettern und Mountainbiking) eine Möglichkeit, die Schule auch über den Sportunterricht zu profilieren bzw. „sich von anderen Schulen abzugrenzen“ (IP I). In einer Zeit, in der die Eigenständigkeit und Selbstverwaltung der Institution Schule im Fokus bildungspolitischer Entscheidungen steht⁶⁷ – und die einzelnen Schulen sich in Folge dessen auch einer zunehmenden Konkurrenzsituation ausgesetzt sehen – rückt eine möglichst positive und innovative Außendarstellung in den Vordergrund. Der Stellenwert, den der Sportunterricht im Allgemeinen und der Trendsportunterricht im Besonderen hier einnehmen kann, soll nicht überschätzt werden. Dennoch können sich über besondere Ereignisse im Zusammenhang des Trendsports Möglichkeiten eröffnen, die Schule öffentlichkeitswirksam darzustellen. IP II berichtete, wie oben bereits angeführt, von der Einweihung

⁶⁷ Seit dem 1. August 2007 sind alle öffentlichen Schulen in Niedersachsen eigenverantwortlich. Eine Ausnahme bilden die berufsbildenden Schulen im Schulversuch ProReKo, die ihre bisherige Gremienstruktur noch bis zum Ende des Jahres 2010 beibehalten. Mit der Einführung der Eigenverantwortlichen Schule erhalten die Schulen neue und umfangreichere Kompetenzen. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Kontext der neu eingeführte Schulvorstand. Dieser entscheidet unter anderem darüber, ob und in welchem Umfang die vom MK eingeräumten Entscheidungsspielräume in Anspruch genommen werden sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2007, S. 3 ff.).

einer Kletteranlage, bei der die Presse und hohe Behördenvertreter anwesend waren. Eine Berichterstattung über derartige Sportprojekte wird seiner Erfahrung aber auch von Schülern äußerst positiv registriert:

„Das finden sie absolut spannend und für viele Schüler ist heute der Sportbereich in der Schule auch ganz wichtig. Sie sagen: «Wenn ich mir eine Schule aussuchen kann und andere Dinge gleichwertig sind, dann gehe ich an die Schule, wenn ich sportbegeistert bin, wo ich einen guten Sportunterricht kriege». Das hören wir also immer wieder, dass vor allen Dingen Jungen das sagen: «Die Schule möchte ich besuchen, da wird ganz viel geboten. Die machen auch was im Sport, das ist schon gut». Und wir machen das gerne!“ (IP II)

Nicht nur bei den Schülern ist das Echo auf einen „modernen“ Sportunterricht so erfreulich. Durch die gesundheitsorientierte Ausrichtung ihrer Bewegungsangebote ist laut IP VII die Akzeptanz bei den Ausbildungsbetrieben gegenüber dem Sportunterricht deutlich gestiegen. Beschwerden über den Sportunterricht bereiten ihr kaum noch Schwierigkeiten:

“Da habe ich schon ganz, ganz viele Diskussionen mit den Friseurmeistern gehabt, wo ich dann gesagt habe: «Wir versuchen hier im Sportunterricht den Schülern zu vermitteln, wie sie sich selbst gesünder erhalten können, wie sie die Belastungen im Beruf ausgleichen können, damit sie nicht ständig wegen Rückenschmerzen oder Nackenverspannungen oder Regelbeschwerden krank sind». Jetzt (...) ist es mittlerweile so, dass sich die Friseurmeister auch nicht mehr über den Sport beschweren. Bei meinem Vorgänger war es so, dass der traditionellen Sport gemacht hat. Der hat die morgens um acht Uhr am Fluss lang gescheucht. Wenn die da keinen Bock zu haben, dann gehen die am nächsten Tag in den Betrieb und sagen: «Ich bin krank. Ich musste gestern das und das machen». Und dann rufen die sofort in der Schule an. Das kommt bei mir so gut wie gar nicht vor, eher im Gegenteil, dass Betriebe interessiert waren.“ (IP VII)

Diese positive Resonanz dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Gesundheitsförderung und Gesundheitsprävention mehr und mehr in den Fokus der öffentlichen Berichterstattung rückt und gesamtgesellschaftlich von großem Interesse ist. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung einer angemessenen körperlichen Betätigung. Hinsichtlich der

Angemessenheit wird allerdings von den Ausbildungsbetrieben häufig Kritik an einigen traditionellen Sportarten geübt. Insbesondere den großen Mannschaftsspielen (z.B. Fußball, Handball) wird hier der Vorwurf gemacht, besonders verletzungsträchtig zu sein. Gesundheitsfördernde Unterrichtsangebote müssen dementsprechend einen verantwortungsbewussten Umgang mit dem eigenen Körper berücksichtigen, gleichzeitig aber eine motivationsfördernde und zur Selbstorganisation anregende Wirkung erzielen. Mit klassischer Gymnastik und striktem Zirkeltraining ist das bei einem Großteil der Schüler nicht zu erreichen. Fitnessorientierte Trendsportarten stellen hier eine Alternative dar. Sie können aufgrund ihrer gesundheitsförderlichen Potentiale und ihrer Attraktivität die am Sportunterricht (direkt oder indirekt) Beteiligten zufrieden stellen und somit zur Legitimation des Berufsschulsports beitragen.

Zusammenfassend zeigt sich:

- *Trendsportangebote besitzen ein sozial-integratives Potential, das für den Sportunterricht mit heterogenen Schülergruppen günstige Lernvoraussetzungen bietet.*
- *Die flexiblen Ausübungsmöglichkeiten und der hohe Freizeitcharakter machen den Trendsport auch für Jugendliche interessant, die bereits im „Berufsalltag“ stecken.*
- *Der häufig unkomplizierte Einstieg in eine Trendsportart gewährleistet schnelle Erfolgserlebnisse. Dies ist vor allem für diejenigen Schüler an berufsbildenden Schulen von Vorteil, die viel Misserfolg erfahren haben und eine geringe Frustrationstoleranz besitzen.*
- *Die Trendsportarten können durch ihre Extravaganz einen Beitrag zur inner- und außerschulischen Bekanntheit des Sportunterrichts leisten.*
- *Insbesondere die gesundheits- und fitnessorientierten Trendsportarten fördern die Akzeptanz des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen.*

5.10 Fazit – Eckpunkte zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen

Die zuvor untersuchten Kategorien lassen sich auf drei unterschiedlichen Ebenen zusammenfassen:

1. auf personeller Ebene,
2. auf institutioneller Ebene und
3. auf didaktisch-methodischer Ebene.

In Abbildung 6 auf der folgenden Seite werden diese Ebenen graphisch als Eckpunkte zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen dargestellt. Das Modell zeigt auf, welche der analysierten Kategorien auf welcher Ebene wirksam werden und verdeutlicht die Wechselwirkung der Ebenen untereinander. Die Ebenen wie auch deren Interdependenz sollen an dieser Stelle resümierend dargelegt werden.

Auf der *personellen Ebene* wirken sich die *Vorerfahrungen, Kompetenzen und Beweggründe* der Lehrkräfte aus. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass die Integration von Trendsportarten in den Unterricht stark von den privaten Erfahrungen und Interessen der Lehrkräfte abhängig ist. Es wird deutlich, dass eine Thematisierung zumeist die „Herzensangelegenheit“ einiger weniger Lehrkräfte ist, die eine besonders engagierte und aktiv gestaltende Berufsauffassung besitzen. Dabei gilt es, mitunter den Bedenken und Vorbehalten der Kollegen, der mangelnden Unterstützung der Schuladministration und nicht selten dem Status eines „Exoten“ zu trotzen.

So wertvoll und anerkennenswert das Engagement einzelner Lehrkräfte auch sein mag, für eine durchgreifende und in die Breite angelegte Förderung des Trendsports in der Berufsschule wird es nicht ausreichen. Zur Verbesserung der unbefriedigenden Situation ist vielmehr eine grundlegende Aufklärung über die aktuellen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen (wie sie aus den aktuellen Lehrplänen hervorgehen) nötig.

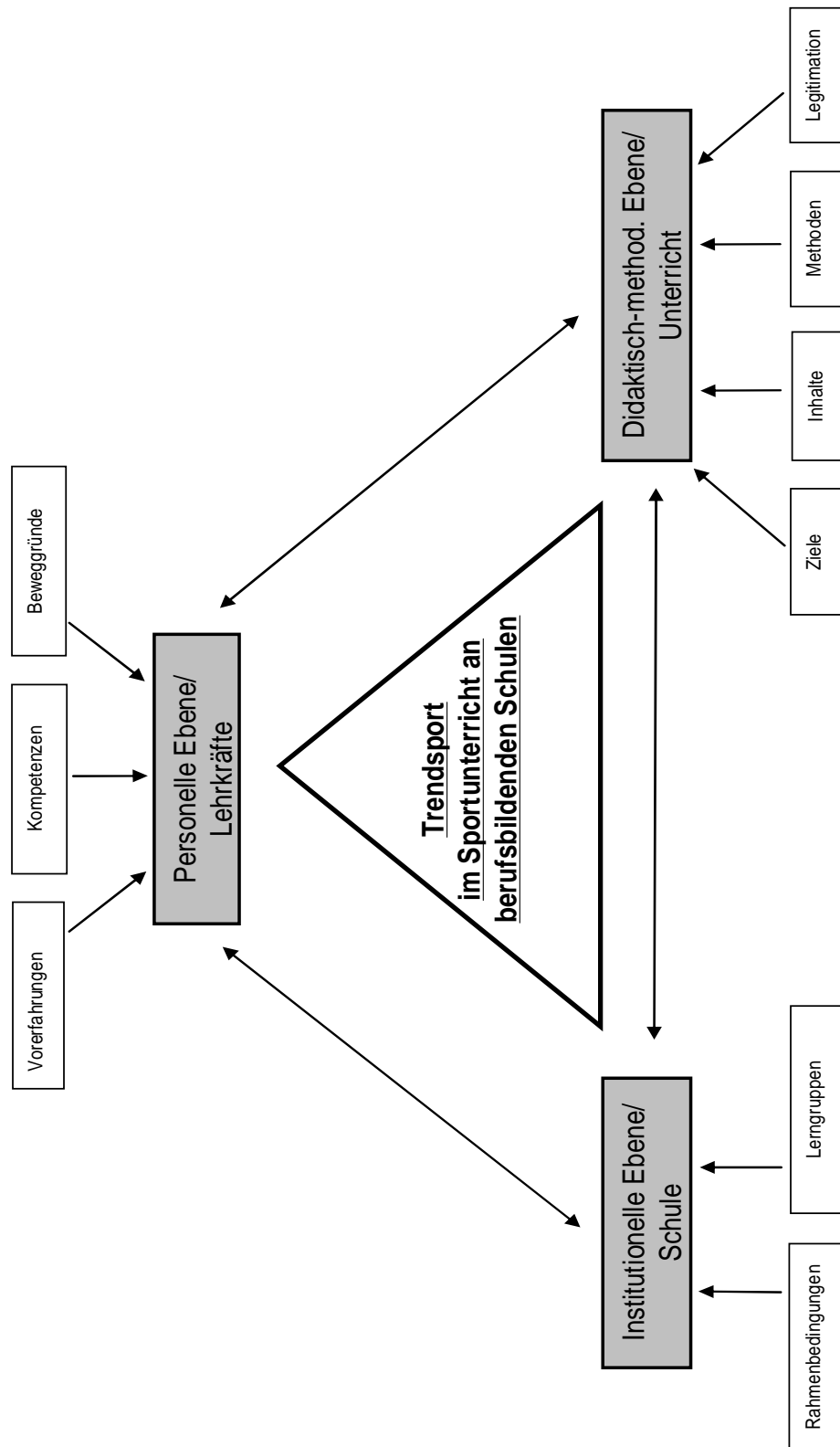


Abb. 6: Eckpunkte zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen

Eine Intensivierung der Lehrerfort- und Weiterbildung sowie eine stärkere Vernetzung aller an der Schulsportentwicklung beteiligten Instanzen sind in diesem Kontext zwingend erforderlich. Konkrete Unterstützungsmaßnahmen könnten durch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, durch die Veröffentlichung von „Best Practise“ Beispielen, durch die Verbreitung entsprechender Fachliteratur etc. erfolgen. Sicherlich kommt hierbei der Arbeit der verantwortlichen Sportdezernenten, Fachleiter, Fachberater und Sportobleute eine besondere Bedeutung zu. Letztlich liegt es aber auch in der Hand einer jeden Sportlehrkraft, sich für innovative Angebote stark zu machen bzw. hierfür beharrlich Unterstützung einzufordern.

Auf der *institutionellen Ebene* ist zu klären, inwiefern sich die schulischen *Rahmenbedingungen* mit den Erfordernissen der Trendsportangebote kompatibel erweisen. In diesem Kontext wird zunächst einmal die weit verbreitete Annahme widerlegt, dass die materiellen und räumlichen Anforderungen des Trendsports generell aufwendig und kostspielig sind. Zum einen gibt es unter den Trendsportarten etliche Angebote, die dem undifferenzierten Begriffsverständnis vom teuren „Hightech-Sport“ de facto nicht entsprechen und sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen als wenig aufwendig erweisen – dies trifft vor allem auf die fitnessorientierten und meditativen Bewegungsangebote zu. Zum anderen zeigt sich, dass bei Sportangeboten mit speziellem Geräte- oder Raumbedarf „Originalbedingungen“ nicht immer zwingend erforderlich sind und mitunter aus didaktisch-methodischen Gründen bewusst verändert werden. Für den Fall, dass auf die Authentizität des Materials und des Umfelds nicht verzichtet werden kann, eine Eigenrealisierung/-finanzierung jedoch ausscheidet, stellen Kooperationen mit Sportvereinen, kommerziellen Sportanbietern etc. eine praktikable Alternative dar.

Die zum Teil defizitären und nicht an den Zielsetzungen des Berufsschulsports ausgerichteten materiellen und räumlichen Gegebenheiten sollten nicht als Unabänderlichkeiten angesehen werden. Zur Einführung innovativer Bewegungsangebote ist es viel mehr notwendig, bestehende Spielräume für Veränderungen, Fortentwicklungen und Anpassungen aufzuspüren und gewinn-

bringend für den Unterricht zu nutzen. Selbstverständlich setzt dies eine größere Flexibilität und Einsatzbereitschaft der Lehrkräfte bei der Planung und Organisation von Unterricht voraus. Dass ein zusätzliches Engagement lohnenswert ist, wird auf der institutionellen Ebene im Zusammenhang mit den überwiegend positiven *Unterrichtserfahrungen und -erlebnissen* deutlich. Die Ergebnisse offenbaren die große Beliebtheit der Trendsportarten bei den unterschiedlichen Lerngruppen und Schülern und bestätigen in diesem Kontext die aktuellen Jugend(sport)studien (vgl. z.B. DSB-Sprintstudie 2006). Erklären lässt sich die positive Resonanz mit dem hohen Aufforderungscharakter und mit dem aktuellen Lebensweltbezug der neuen Sportarten. Die Ergebnisse müssen allerdings dahingehend relativiert werden, dass die Akzeptanz der jeweiligen Trendsportarten auch vom Bildungsniveau, vom Geschlecht und vom Alter der Schüler abhängig ist. Verallgemeinernde Aussagen, nach denen innovative Bewegungsformen grundsätzlich Begeisterung, Motivation und Leistungsbereitschaft im Sportunterricht hervorrufen und damit als eine Art „Selbstläufer“ missverstanden werden, verbieten sich trotz aller positiven Erfahrungen.

Einen recht großen Raum nahm die Analyse der Kategorien ein, die der *didaktisch-methodischen Ebene* zugeordnet werden müssen. Zu erklären ist das mit den theoretischen Vorüberlegungen der Arbeit. Als Referenz für die Untersuchung dienten u. a. die Rahmenrichtlinien für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen. Diese geben als Strukturelemente für die Planung und Durchführung des Unterrichts die übergeordneten Aufgaben des Berufsschulsports (Legitimation), die Zielsetzungen und die Inhalte sowie die Vermittlungsprinzipien vor. Und auch die Erkenntnisse aus dem fachdidaktischen Diskurs beziehen sich primär auf diese Aspekte. Die Interviews mit den Expertenlehrkräften haben in diesem Kontext bekanntes Wissen bestätigt, aber auch Neues hervorgebracht. Neu ist z.B. die Erkenntnis, dass in puncto *Zielsetzungen und Inhalte* des Trendsportunterrichts vor allem persönlichkeitsbildende, sozialerzieherische und gesundheitsorientierte Intentionen verfolgt werden. Die Vermittlung der Trendsportarten trägt somit nicht nur dazu bei, die inhaltliche Eintönigkeit des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen aufzubrechen und das Sportverständnis der Jugendlichen zu erweitern, sondern korrespondiert

eindeutig mit den in den Rahmenrichtlinien ausgewiesenen Inhalten und Zielsetzungen der vier Kompetenzbereiche (Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen; Sozial handeln; Werte und Einstellungen für den Umgang mit sich und anderen entwickeln; Gesundheit erhalten und fördern).

Hinsichtlich der *Methodik* im Trendsportunterricht erweist sich ein „Methodenmix“ als zweckmäßig. Damit ist allerdings nicht primär ein „Methodenwechsel“ im Sinne einer schülerfreundlichen Abwechslung gemeint, sondern der gezielte Einsatz unterschiedlicher methodischer Elemente je nach Unterrichtsphase und -situation. Offene Vermittlungsprinzipien wie die „Handlungsorientierung“, die „Schülerorientierung“ oder Ansätze von „Selbstbestimmten Lernen“ spielen dabei eine besondere Rolle. Einschränkungen in der methodischen Öffnung resultieren zumeist nur aus den institutionellen Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Räumlichkeiten, Unterrichtszeiten etc.). Damit wird auch die Wechselwirkung zwischen didaktisch-methodischer Ebene und institutioneller Ebene dokumentiert. Bei Trendsportarten mit einem erhöhten Gefahrenpotential (wie z.B. Klettern oder Mountainbiking) wird in der Regel ein Kompromiss zwischen einem übertriebenen Sicherheitsdenken und einer zu legeren Unterrichtsgestaltung angestrebt, so dass das selbständige Handeln und die Erfahrungsoffenheit im Lernprozess auch bei diesen Angeboten weitestgehend erhalten bleiben.

Durch die erhöhte Selbsttätigkeit der Schüler verlagert sich die Rolle der Lehrkraft (zumindest temporär) vom „Wissensvermittler“ im klassischen Sinne zu einem „Lernbegleiter“ oder „Lernmoderator“, der sich auch einem „Mitlearnen“ nicht verschließt. Die Bereitschaft, sich auf diese veränderte und häufig ungewohnte Lehrerrolle einzulassen und sich darüber hinaus professionell mit ihr auseinanderzusetzen, kann als notwendige Methoden- bzw. Selbstkompetenz (auch im Sinne einer persönlichen Haltung) für die Vermittlung moderner Bewegungsangebote angesehen werden. Eine professionelle Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen (z.B. im Rahmen der Lehrerfort- und Weiterbildung) ist schon alleine deshalb wichtig, um nicht dem Trugschluss zu unterliegen, die moderne Lehrerrolle entbinde von einer kompetenten und verantwor-

tungsbewussten Unterrichtsplanung und -durchführung (vgl. HELMKE, 2003, S. 67; GUDJONS, 2006, S. 10).

Mit Blick auf die *Bewertung* der Schülerleistungen ist zu konstatieren, dass es im Trendsportunterricht eine Vielzahl von Kriterien zur Bestimmung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz gibt. Auffällig hoch ist die Gewichtung der sozialen und personalen Kompetenzen. Dies wird auf das erweiterte Sportverständnis der innovativen Bewegungsangebote zurückgeführt, welches den freizeitorientierten Charakter betont und mit der klassischen Vorstellung von Wettkampf, Sieg und Leistungszwang nur bedingt vereinbar ist. Die pädagogische Kontroverse hinsichtlich einer gerechten und angemessenen Benotung der Schülerleistungen erfährt damit im Trendsportunterricht eine besondere Bedeutung. Ein Aspekt, der in diesem Kontext eine Rolle spielen könnte, ist die von den Rahmenrichtlinien angeregte „Schülerselbstbeurteilung“. Positive Erfahrungen hiermit werden von einigen der Expertenlehrkräfte rückgemeldet. Vertiefende Erkenntnisse konnten hierzu allerdings nicht gewonnen werden.

Die Erkenntnisse hinsichtlich der *Legitimation* verdeutlichen die besonderen Chancen der Trendsportarten für den Sportunterricht an berufsbildenden Schulen. Das sozial-integrative Potential, die flexiblen Ausübungsmöglichkeiten und die unkomplizierte Zugänglichkeit wurden für die heterogenen Lerngruppen dieser Schulform als günstige Lernvoraussetzungen angesehen und mit viel versprechenden Unterrichtsperspektiven in Verbindung gebracht. Es steht außer Zweifel, dass die in diesem Zusammenhang genannten selbständigen und reflektierten Handlungsweisen der Schüler auch im Trendsport nicht ohne Weiteres voraussetzen sind, sondern einer entsprechend erfahrungsoffenen Unterrichtskonzeption bedürfen. Allerdings sind es die dem Trendsport innewohnenden Spezifika, die die Interessen und die Lebenswelt der Jugendlichen in diesem Alter in besonderer Weise ansprechen und damit erst erzieherische Prozesse in Gang setzen können. Als Beispiel lassen sich hier die modernen Fitnesssportarten anführen, mit denen die Aufmerksamkeit der Schüler auch auf die sonst wenig beliebten gesundheitsorientierten Themenstellungen gelenkt werden kann.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass jede der drei zu Grunde gelegten Ebenen zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten an berufsbildenden Schulen von Bedeutung ist. Eine Lehrkraft kann noch so engagiert sein, ohne ein Mindestmaß an materiellen oder räumlichen Voraussetzungen ist eine Innovation kaum durchführbar. Ebenso wenig können Innovationen vorangetrieben werden, wenn zwar exzellente Rahmenbedingungen herrschen, im Kollegium aber evtl. Gleichgültigkeit, Desinteresse oder schlicht und einfach keine Zeit für eine möglicherweise intensive Einarbeitung besteht. Ferner darf ein Unterrichtsvorhaben – auch wenn es sich an den Prinzipien der „Offenheit“ und „der Schülerorientierung“ ausrichtet – nicht einer didaktisch-methodischen Willkür unterliegen. Die Beispiele unterstreichen noch einmal, dass jede Ebene bzw. jeder Eckpunkt des Modells zur Förderung des Trendsports von Belang ist. Welche Gewichtung dabei die einzelnen auf die Eckpunkte einwirkenden Faktoren haben, kann nicht generell bestimmt werden. Dies ist nur am Einzelfall festzumachen.

In diesem Kontext muss auch die Interdependenz der Eckpunkte noch einmal kommentiert werden. Eine Erklärung soll anhand der Wechselwirkung von personeller und institutioneller Ebene erfolgen. Hier kann z.B. die Initiative von Lehrkräften Auswirkungen auf bestehende Rahmenbedingungen haben. Beispiele dafür wurden in den Interviews mehrfach gegeben. Erinnerung sei nur an die Beschaffung der Mountainbikes oder an den Bau einer Mountainbike-Teststrecke von IP II. Umgekehrt können sich aber auch bestehende Rahmenbedingungen auf das Engagement der Lehrer auswirken. So zählten z.B. eine vorhandene Ausrüstung zum Baseballspielen oder die Nähe zu einem Gewässer für das Drachenbootfahren zu den wesentlichen Beweggründen der Lehrkräfte oder waren sogar die „Initialzündung“ für ein entsprechendes Unterrichtsangebot. Offensichtlich wird der Zusammenhang auch am Beispiel der „öffentlichkeitswirksamen“ Trendsportangebote. Diese tragen nach Aussagen der Lehrkräfte zur inner- und außerschulischen Bekanntheit des Sportunterrichts bei und führen auch in der Schulleitung zu einer größeren Aufmerksamkeit für den Sportunterricht. Andersherum kann die Schulleitung positiv auf die Förderung neuer Sportangebote Einfluss nehmen, indem sie z.B. Koopera-

tionen vorantreibt, die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften unterstützt oder finanzielle Mittel für notwendige Neuanschaffungen bereitstellt. Auch zwischen personeller und didaktisch-methodischer Ebene sowie zwischen institutioneller und didaktisch-methodischer Ebene gibt es eine Vielzahl wechselseitiger Abhängigkeiten. Fortschrittlich und konstruktiv gesehen sollte dabei der Begriff Abhängigkeiten im Sinne einer positiven Beeinflussung oder gegenseitigen Verstärkung interpretiert werden. Damit wäre ein wichtiger Schritt zur Durchführung und Förderung von Trendsportangeboten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen getan.

6 Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Arbeit ist das Thema Trendsport an berufsbildenden Schulen aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht worden. Die Bedeutung neuer Bewegungsangebote für den Sportunterricht im berufsbildenden Bereich sowie die Möglichkeiten einer Durchführung in den Schulalltag standen im Fokus der Untersuchung. Im Folgenden sollen die wesentlichen Ergebnisse der Forschungsarbeit zusammengefasst werden, bevor abschließend ein Ausblick vorgenommen wird.

Nach der Darlegung der Zielsetzung und Konzeption der Arbeit im *Kapitel 1* stand im *Kapitel 2* zunächst die Differenzierung zwischen einem umgangssprachlichen und einem wissenschaftlichen Trendbegriff im Vordergrund. Hier zeigte sich, dass mit dem Begriff „Trend“ versucht wird, die immer größer werdende Dynamik (gesamt-)gesellschaftlicher Prozesse terminologisch fass- und beschreibbar zu machen. Trends sind dabei nicht nur als Ergebnisse der Prozesse anzusehen, sondern wirken sich zunehmend auf die gesellschaftlichen Entwicklungen aus. Aufgrund der unterschiedlichen Tiefenstrukturen dieser Wechselwirkungen war eine Unterscheidung verschiedener Trendformen erforderlich. Nicht selten werden die Begriffe Mode und Trend oder In-Sportarten und Trendsportarten synonym verwendet und können so einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik nicht gerecht werden. Das Trendportfolio von WOPP (2006) – mit den Trendformen Mode, Hype, Nischentrend, Trend und Megatrend und den zugrunde gelegten Bestimmungsgrößen Wirkungsdauer und Wirkungsbreite – erwies sich für die Begriffsbestimmung als hilfreich. Trends sind demnach Entwicklungen mit einer Wirkungsdauer von mindestens fünf Jahren und einer mindestens mittleren Wirkungsbreite.

Wissenschaftlich eruiert werden Trends von der gleichnamigen Trendforschung. Ziel dieses Forschungszweiges ist es, potentielle Trends mit Hilfe spezieller Prognoseverfahren möglichst frühzeitig zu erkennen und zu charakterisieren, sowie in beratender Funktion auch Einfluss auf die Gestaltung von Innovationen

zu nehmen. Das Methodenrepertoire der Trendforschung ist ein kaum überschaubarer „Methodenmix“, der sich der Verfahrensweisen unterschiedlichster Forschungsdisziplinen bedient. Vorbehalte gegenüber der Trendforschung gibt es aufgrund des ganzheitlichen Anspruchs, eine „Metawissenschaft“ zu sein, und der mitunter wissenschaftlich nicht abgesicherten Erkenntnisse.

Aus der Trendforschung ist inzwischen als eigenständiger Forschungszweig die *Trendsportforschung* hervorgegangen. Da trotz intensiver Bemühungen immer noch Unklarheit darüber herrscht, was unter dem Terminus „Trendsport“ genau zu verstehen ist, diene der folgende Abschnitt der Festlegung einer Arbeitsdefinition. Als Trendsportarten wurden in der Folge Sport- und Bewegungsformen bezeichnet, *die ein hohes Verbreitungspotential besitzen und deren Innovationen den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechen. Die Innovationen beziehen sich dabei nicht nur auf etwas Neues, Verändertes oder Erweitertes in einem technizistischen Sinnzusammenhang, sondern gehen darüber hinaus von einem Sportverständnis aus, dass sich von dem traditionellen Sportbegriff abhebt.* Als Charakteristika werden u. a. eine explizite Erlebnisorientierung, herausgehobene Distinktions- und Stilisierungsintentionen, eine ausgeprägte Ästhetisierung sowie ein starkes Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit angesehen.

Mit dem anschließenden Abschnitt *Trendsportarten* sollte zum einen ein tieferes Verständnis für das bislang nur definitorisch festgelegte Phänomen Trendsport erzeugt werden. Zum anderen war es für die empirische Erhebung notwendig, die Vielzahl der (aktuellen) Trends zu systematisieren, um ein aussagekräftiges Untersuchungssample zu gewährleisten. So wurde zunächst ausführlich das „Produktlebenszyklus-Modell“ von LAMPRECHT/STAMM (1998) beschrieben, welches durch die Phasen Invention, Innovation, Entfaltung und Wachstum, Reife und Diffusion sowie Sättigung gekennzeichnet ist. In der Auseinandersetzung mit dem Modell stellte sich heraus, dass die Entwicklung der Trendsportarten an zwei Kriterien festgemacht werden kann:

1. Am Grad des Wachstums – mit einem (idealisierten) Verlauf vom Einzelakteur zur sportlichen Massenbewegung.
2. Am Grad der Innovation – mit der Tendenz vom andersartigen, informellen zu einem angepassten, konventionellen Sporttreiben.

Ferner wurde deutlich, wie eng bei den innovativen Bewegungsformen Lebensstilelemente, Sportgeräte und kommerzielle Vermarktungsmechanismen miteinander verwoben sind.

Die folgende Erörterung der Systematisierungsvorschläge von SCHWIER (2000b), SCHILDMACHER (1998) und BALZ/BRINKHOFF/WEGNER (1994) diente primär der Beschreibung und Ordnung von Trends im Sport. Darüber hinaus wurden die gemeinsamen Merkmale dazu genutzt, erste pädagogische Anknüpfungsmöglichkeiten für den Sportunterricht aufzuzeigen. Das Ordnungsschema von BALZ/BRINKHOFF/WEGNER (1994) – welches sich an die Sinnperspektiven von KURZ (1990) anlehnt – wurde für die empirische Untersuchung zugrunde gelegt. Das Verfahren erwies sich im Nachhinein als sinnvoll, da von den Interviewpartnern die jeweiligen Trendsportarten immer wieder im Kontext der ihnen zugeordneten (Sinn-)Bereiche gesehen wurden.

Nach den bis dahin allgemeinen (außerschulischen) Überlegungen zum Trendsport wurde der Fokus nun auf den Trendsport in der Schule gerichtet. Da die Integration von Trendsportarten im fachdidaktischen Diskurs keineswegs unumstritten ist, war eine Analyse der verschiedenen Standpunkte notwendig; zum einen, um im Rahmen der Arbeit eindeutig Position zu beziehen, und zum anderen, um aus den verschiedenen Argumenten Anregungen und Fragestellungen für die Experteninterviews zu generieren. Das Ergebnis der Analyse lautet dabei eindeutig: Die Aufnahme von Trendsportarten ist aus pädagogischer Sicht nicht nur gerechtfertigt, sondern unter der Prämisse eines gegenwartserfüllten und zukunftsorientierten Sportunterrichts zwingend erforderlich.

Die Durchführung neuer Sport- und Bewegungsformen in den Schulsport implizierte zwangsläufig auch die Frage nach einer adäquaten Methodik. Es

erschien zwar aufgrund der Vielfältigkeit der Angebote nicht sinnvoll, verallgemeinerungsfähige Aussagen zur Vermittlung anzugeben. Jedoch wurden vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse mit dem *Prinzip der Schülerorientierung* und dem *Prinzip der Offenheit* zwei grundsätzliche methodische Empfehlungen hervorgehoben.

Das *Kapitel 3* beschäftigte sich eingehend mit dem Sportunterricht an berufsbildenden Schulen. Hier galt es zunächst, eine möglichst genaue Charakterisierung der Lebens- und Bewegungswelt der jungen Erwachsenen zu gewinnen. Dabei stellte sich heraus, dass eine Eingrenzung und Beschreibung nur sehr bedingt möglich ist. Anders als an allgemeinbildenden Schulen sind die Klassenzusammensetzungen in berufsbildenden Schulen in der Regel überaus heterogen. Gravierende Unterschiede bestehen nicht nur bezüglich des Alters, des Bildungsstandes oder der persönlichen Reife der Schüler, sondern ebenso hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und ihrer unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Sport im Allgemeinen und dem Schulsport im Besonderen.

Eine Gemeinsamkeit besteht jedoch darin, dass die Schüler sich in einer Lebens- und Entwicklungsphase befinden, in der es gilt, eine psychosoziale Identität aufzubauen. Diese Phase ist von diversen Veränderungen, Umorientierungen und zusätzlichen Belastungen im Berufs- wie auch im Privatleben geprägt. Die Auswirkungen auf die Sport- und Bewegungsinteressen waren für die Untersuchung von besonderer Bedeutung. Aus den wenigen empirischen Erhebungen zum Sport- und Freizeitverhalten Jugendlicher an berufsbildenden Schulen können drei Ergebnisse hervorgehoben werden:

- Ein Großteil der Berufsschüler ist trotz der veränderten Lebensumstände am Sport interessiert und übt ihn mit unterschiedlicher Intensität aus. Allerdings gibt es einen nahezu ebenso großen Anteil an Schülern, in deren Freizeit sportliche Aktivitäten keine Rolle spielen – dies gilt insbesondere für junge Frauen.
- Bei den beliebtesten Sportarten handelt es sich überwiegend um Individualsportarten. Besonders nachgefragt werden moderne Fitnesssportarten.

Eine Ausnahme bildet hier das Fußballspielen bei den männlichen Schülern.

- Das Hauptmotiv zum Sporttreiben ist „Spaß haben“. Aber auch Gesundheit, Entspannung und Ausgleich spielen eine große Rolle.

Den Darlegungen zur Situation der Schüler folgte eine Betrachtung der curricularen Vorgaben. Zugrunde gelegt wurden primär die Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen. Diese weisen hinsichtlich der Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts vier übergreifende Kompetenzbereiche aus: *Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen, Sozial handeln, Werte und Einstellungen für den Umgang mit sich und anderen entwickeln sowie Gesundheit erhalten und fördern*. Allein an der Struktur zeigt sich, dass der Sportunterricht weit über die Vermittlung sportmotorischer Leistungen hinausgehen hat. Dem Kompetenzbereich *Sport-, Spiel- und Bewegungsformen lernen* wird zwar ein zentraler Status zugewiesen, er soll aber primär als „Medium“ zur Erarbeitung weiterer Zielsetzungen dienen. An dieser Maßgabe wird die Leitidee eines Sportunterrichts offenbar, der einer Erziehung *zum Sport* und einer Erziehung *durch Sport* gerecht werden soll.

Bezüglich der methodischen Konzeption gehen die Rahmenrichtlinien vom *handlungsorientierten Lernen* aus. Vollständige Handlungen, gekennzeichnet durch Informations-, Erarbeitungs-, Kontroll- und Reflexionsphasen, sollen ein ausgewogenes Verhältnis von körperlicher Betätigung und hierauf bezogener Erfahrungsbildung und Einstellungsentwicklung gewährleisten. Als weiteres methodisches Prinzip wird die Berücksichtigung der *Schülerinteressen* hervorgehoben. In diesem Zusammenhang sollen Trendsportarten und Bewegungsformen mit hoher Freizeitrelevanz den neuen Lebensumständen der Jugendlichen Rechnung tragen. Darüber hinaus sind die Schüler gezielt an der Gestaltung der Lernprozesse zu beteiligen. Zusammengefasst gilt es, den Sportunterricht methodisch so anzulegen, dass über Gemeinschaftssinn und Selbstorganisation ein „Lernen des Lernens“ gefördert wird.

Den Abschluss der theoretischen Grundlegung bildete eine Analyse der Rahmenbedingungen des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen. Hier zeigte sich, dass das Fach nach wie vor unter erheblichen Anerkennungsschwierigkeiten leidet – dies gilt insbesondere im Bereich des Dualen Systems. Der geringe Stellenwert des Sportunterrichts und die damit im Zusammenhang stehende zeitliche Unterrepräsentierung sowie die unzureichenden und häufig ungeeigneten räumlichen und materiellen Voraussetzungen wirken sich negativ auf die Motivation der Beteiligten, auf die Unterrichtsatmosphäre und damit ganz allgemein auf die Unterrichtspraxis aus. Die Ausgangsbedingungen zur Einführung neuer Sportarten erscheinen in diesem Kontext sehr ungünstig. Dies gilt umso mehr, als die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und Konzepten in der Regel eine positive Motivationslage und ein überdurchschnittliches Engagement bei den Lehrkräften voraussetzt.

Vor dem Hintergrund dieser Besonderheiten und Schwierigkeiten des Sportunterrichts an berufsbildenden Schulen wurde anhand von gelungenen Umsetzungsbeispielen aus der Praxis die Durchführung von Trendsportarten empirisch untersucht. Das *Kapitel 4* beschreibt ausführlich die Konzeption des Forschungsdesigns, dessen Kern die Planung, Durchführung und Auswertung so genannter Experteninterviews ist. Mit Hilfe dieser Interviews sind die Wahrnehmungen, Handlungsweisen und Zielvorstellungen von Lehrkräften eruiert worden, die über Kenntnisse und Erfahrungen bei der Durchführung neuer Sportarten in den Unterrichtsalltag verfügen. Gewonnen werden konnten Experten für die Themen: Klettern, Mountainbiking, Steppaerobic, Tae-Bo, Hip-Hop-Dancing, Inlineskating, Tai-Chi/Qigong, Baseball und Drachenbootfahren. Die Befragung erfolgte mit Hilfe eines Interviewleitfadens, dessen Themenbereiche sich aus der theoretischen Grundlegung ableiteten. Nach mehrfacher Sichtung des anschließend transkribierten Datenmaterials wurden aus diesen Themenbereichen folgende Auswertungskategorien gebildet: „Beweggründe der Lehrkräfte“, „Vorerfahrungen der Lehrkräfte“, „Unterrichtsinhalte“, „Zielsetzungen“, „Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse“, „Rahmenbedingungen und Umsetzungsschwierigkeiten“, „Methodik und Unterrichtsorganisation“, „Bewertung“ und „Legitimation“. Die Kategorien begründen sich allerdings nicht nur aus

der theoretischen Erörterung, sondern drängen sich auch durch die Aussagen der Interviewpartner auf. Immer wieder wurden sie von den Lehrkräften als zentrale Bezugspunkte der Unterrichtspraxis benannt und ausgeführt.

Im *Kapitel 5* sind die Untersuchungsergebnisse dargestellt und interpretiert worden. Eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse erfolgte anhand eines Modells mit der Bezeichnung „Eckpunkte zur Durchführung und Förderung von Trendsportarten im Sportunterricht an berufsbildenden Schulen“. Das Modell verdichtet die zuvor analysierten Kategorien auf drei unterschiedlichen Ebenen: auf einer personellen Ebene, auf einer institutionellen Ebene und einer didaktisch-methodischen Ebene. Die drei Ebenen wurden dabei dreieckförmig angeordnet, um deren wechselseitige Beeinflussung veranschaulichen zu können. Wichtig ist die Erkenntnis, dass eine effektive Durchführung und Förderung der Trendsportangebote sich nicht auf Einzelmaßnahmen beschränken darf, sondern auf allen Ebenen des Modells ansetzen muss. Ferner soll hervorgehoben werden, dass das Modell nicht nur Wege aufzeigt, wie Trendsportarten gewinnbringend in den Berufsschulsport integriert werden können, sondern auch vielfältige Ansatzpunkte für die Begründung der Bewegungsangebote liefert. Dies ist vor dem Hintergrund der immer noch bestehenden Legitimationsprobleme des Berufsschulsports ein ebenso wichtiger Aspekt.

Die beiden zentralen Fragestellungen der Arbeit – nach der Bedeutung sportiver Trends für den Berufsschulsport und nach den Umsetzungsmöglichkeiten im Schulalltag – konnten damit eingehend beantwortet werden. Allerdings stellten sich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema auch Fragen, auf die nicht näher eingegangen werden konnte. Die hier vorgelegte Untersuchung bietet dementsprechend verschiedene Anschlussmöglichkeiten. Von besonderer Bedeutung wäre es zu hinterfragen, was von schuladministrativer Seite getan wird, um einen modernen und an den aktuellen Lehrplänen orientierten Sportunterricht zu unterstützen. Dabei sollte der Fokus zuallererst auf die Situation in der Lehrerfortbildung gelenkt werden. Welche Gewichtung erfahren moderne Sport- und Bewegungsangebote im Rahmen der Weiterbildung? Inwiefern gelingt es dem Fortbildungssystem, mit den Innovationen Schritt zu

halten? Wie sind die Weiterbildungsseminare inhaltlich konzipiert? Gibt es Seminare, die sich auch grundsätzlich und sportartübergreifend mit dem Thema Trendsport auseinandersetzen? Nicht zuletzt muss die Frage gestellt werden, wie es um die Evaluation des Sportunterrichts gestellt ist, damit Trendsportarten nicht nur curricular eingefordert werden, sondern auch tatsächlichen vermehrt Einzug in die Sportstunden der berufsbildenden Schulen finden.

Weiteren Forschungsbedarf sehe ich darin, die Kooperationsmöglichkeiten mit „außerschulischen Sportinstitutionen“ genauer zu erfassen. Wie in der Arbeit aufgezeigt wurde, können z.B. kommerzielle Sportanbieter und Sportvereine hilfreiche Unterstützung bei der Einführung neuer Sportarten leisten. Welche Kooperationsmodelle bieten sich hierfür an? Wie können entsprechende Kontakte hergestellt werden? Welche schulrechtliche Bestimmungen müssen dabei berücksichtigt werden? Letztlich wird damit das sensible Thema „Werbung an Schulen“ angesprochen. Dementsprechend gilt es nicht nur die Chancen, sondern ebenso die Risiken von „Sponsoring“ und „Sport-Werbung“ in der Schule zu hinterfragen.

Eine Unterstützung bei der Durchführung und Förderung von Trendsportarten kann aber nicht nur von außerschulischen Partnern geleistet werden. Als förderlich erwies sich auch der Einsatz von „Schülerexperten“. Hier sehe ich weiteres Potential für eine Anschlussarbeit. Wie kann eine pädagogische Unterstützung dieser „jungen Experten“ aussehen? Erfahrungsgemäß werden die Schüler relativ spontan mit einer solchen Unterrichtssituation konfrontiert: „Du kannst das? – Dann mach doch mal!“. Es bedarf keiner näheren Erläuterung, dass eine derartige Praxis für Schüler und Lehrer auf Dauer wenig befriedigend ist. Dementsprechend wäre eine Untersuchung möglicher Schulungsmaßnahmen für „lehrende“ Schüler aber auch für betreuende Lehrkräfte lohnenswert.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998.
- ANTONOVSKY, A.: Health, Stress and Coping. San Francisco 1979.
- AEBLI, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980.
- BALZ, E./BRINKHOFF, K. P./WEGNER, U.: Neue Sportarten in der Schule. In: Sportpädagogik, 18 (1994) 2, S. 17-24.
- BALZ, E./KUHLMANN, D.: Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Aachen 2003.
- BALZ, E./NEUMANN, P.: Erziehender Sportunterricht. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Bd. 1: Grundlagen und pädagogische Orientierungen. Baltmannsweiler 2001, S. 162-192.
- BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik, 17 (1992) 2, S. 13-22.
- BALZ, E.: Gesundheitserziehung: Sport als Element der Lebensführung. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, S. 111-126.
- BALZ, E.: Wie kann man soziales Lernen fördern? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN: Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1998, S. 149-167.
- BALZ, E.: Drei Argumente für den Schulsport. In: Sportpädagogik, 24 (2000) 6, S. 38-41.
- BALZ, E.: Trendsport in der Schule. In: Sportpädagogik 25, (2001) 6, S. 2-8.
- BAUR, J.: Jugendsport: Sportengagements und Sportkarrieren. Aachen 1997.
- BEYER, A.: Schule muss sich ändern: jetzt! In: Psychologie Heute Compact. (2007) 16, S. 8-13.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT & F.A. BROCKHAUS AG: Der Brockhaus multimedial. Mannheim 1998.

- BOHNSACK, F.: Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In: BOHNSACK, F./LEBER, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim und Basel 1996, S. 17-52.
- BOOMGAARDEN, E.: Sport in der Berufsschule. Eine empirische Untersuchung zur Umsetzung der Kompetenzbereiche im Sportunterricht an niedersächsischen Berufsschulen (unveröffentlichte Examensarbeit). Hannover 2005.
- BRÄUTIGAM, M.: Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? In: Sportunterricht, 43 (1994) 6, S. 236-244.
- BRÄUTIGAM, M.: Zur Sportorientierung von Jugendlichen. In: BALZ, E./NEUMANN, P.: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, S. 203-218.
- BRAUWEILER, F./KUHFIELD, R./SCHWIDDER, D./STOBRAWA, M. (Hrsg.): Berufsschulsport zwischen Outsourcing und Lernfeldorientierung. Bielefeld 2000, S. 145-151.
- BRAUWEILER, F.: Zur Situation des Sportunterrichts an Berufsschulen. In: BRAUWEILER, F./ALTE, P. (Hrsg.): Fachtagung Sport: Zukunft gestalten – Berufsschulsport erhalten. Neusäß 1998, S. 5-26.
- BRETTSCHEIDER, W. D.: Jugend, Jugendliche und ihre Lebenssituation. In: SCHMIDT, W./HARTMANN-TEWS, I./BRETTSCHEIDER, W.D.: Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003.
- BREUER, C./MICHELS, H.: Trendsport – Modelle, Orientierungen und Konsequenzen (Einführung). In: BREUER, C./MICHELS, H. (Hrsg.): Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen. Aachen 2003, S. 11-17.
- BREUER, G./SANDER, I.: Die Genese von Trendsportarten im Spannungsfeld von Sport, Raum und Sportstättenentwicklung. Hamburg 2003.
- BRINKHOFF, K.-P.: Zwischen Verein und Vereinzelung. Jugend und Sport im Individualisierungsprozeß. Schorndorf 1992.
- BRODTMANN, D.: In Gruppen lernen. In: Sportpädagogik, 10 (1986) 6, S. 12-17.

- BRODTMANN, D.: Gesundheitsförderung im Schulsport. In: Sportpädagogik, 22 (1998) 3, S. 15-26.
- BRUNSWIG, W.: Bedeutung des Fachs Sport/Gesundheitsförderung aus der Sicht der Ausbildungsbetriebe. In: BRAUWEILER, F./KLINGEN, P. (Hrsg.): Berufsschulsport. Neue Wege gehen, bewährtes integrieren. Bielefeld 2002, S. 79-82.
- BUND, A./ANGERT, R./WIEMEYER, J.: Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht. Interviews mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In: Sportunterricht, 52 (2003) 3, S. 74-79.
- DEUTSCHER SPORTBUND: Sport muss fester Bestandteil des Berufsschulunterrichtes sein. Stellungnahme des Deutschen Sportbundes zur aktuellen Situation. In: Wirtschaft und Erziehung, 54 (2002) 6, S. 222-223.
- DEUTSCHER SPORTBUND (Hrsg.): DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen 2006.
- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Sportpädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen. Hamburg 1990.
- DIETRICH, K.: Miteinander Spielen. Formen und Anforderungen gemeinsamen Spielens. In: Sportpädagogik, 16 (1992) 1, S. 21-26.
- DIGEL, H.: Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In: DEUTSCHER SPORTBUND (Hrsg.): Die Zukunft des Sportes. Materialien zum Kongreß Menschen im Sport 2000. Schorndorf 1986, S. 14-43.
- DIGEL, H.: Zur Diskussion – 10 Fragen an die Sportdidaktik. In: Sportunterricht, 56 (2007) 7, S. 204-208.
- DUDEN: Band. 7. Mannheim, Wien, Zürich 2001.
- DZIKOWSKI, P.: Vom Standspiel zum Strandspiel? (Teil 2). Beachvolleyball – die attraktive Volleyballvariante für den Schul- und Freizeitsport. In: Betrifft Sport, 18 (1996) 3, S. 15-31.
- EBERSPÄCHER, H. (Hrsg.): Handlexikon Sport Wissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1992.

- EGNER, H./KLEINHANS, M.: Trend- und Natursportarten – ein Strukturierungsversuch. In: ESCHER, A./EGNER, H./KLEINHANS, M. (Hrsg.): Trend- und Natursportarten in den Wissenschaften. Forschungsstand – Methoden – Perspektiven. Hamburg 2000, S. 55-67.
- FERCHHOFF, W./KOMMER, S.: Trends zu wittern ist auch ein Trend. Zeichen der Zeit: Marginalien zur Trendforschung. In: LAUFFER, J./VOLKMER, I. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich wandelnden Welt. Opladen 1995, S. 211-222.
- FISCHER, D./KLAWE, W./THIESEN, H-J.: (Er-)Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim 1991.
- FLICK, U. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991.
- FLICK, U.: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1996.
- FLICK, U./ KARDORFF, E. v./ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997.
- FUNKE-WIENECKE, J.: Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. In: Sportpädagogik, 19 (1995) 5, S. 22-26.
- FUNKE-WIENECKE, J.: Soziales Lernen. In: Sportpädagogik, 21 (1997) 2, S. 28-39.
- FUNKE-WIENECKE, J.: Erziehen im Sportunterricht. In: Sportpädagogik, 23 (1999) 4, S. 13-21.
- GASSE, M./UHLER-DERIGS, H. G. (Red.): Sport im Berufskolleg. Diskussionspapier (Curriculumrevision im Schulsport. Werkstattberichte, Heft 4). Soest 1999.
- GERKEN, G.: Die Trends für das Jahr 2000. Die Zukunft des Business in der Informations-Gesellschaft. Düsseldorf 1989.
- GERKEN, G.: Trend-Zeit. Die Zukunft überrascht sich selbst. Düsseldorf 1993.

- GERKEN, R.: Berufsschulsport in der Krise? Beispiel für einen modernen Berufsschulsport. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 49 (1997) 9, S. 289-291.
- GRÄSEL, C./PARCHMANN, I.: Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2004) 3, S. 196-214).
- GRÖSSING, S.: Sportliche Handlungsfähigkeit oder Bewegungskultur? In: *Körpererziehung*, 45 (1995) 3, S. 89-95.
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektunterricht. Bad Heilbrunn 1992.
- GUDJONS, H.: Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn 2006.
- HAMPEL, D./LIEBERGESELL, M.: Sportunterricht in der Berufsschule. Lästiges Übel oder wertvoller Beitrag zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz? In: *Wirtschaft und Erziehung*, (2001) 10, S. 335-338.
- HECKERS, H.: Erziehen im Sportunterricht: Nachdenken und Handeln! In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S.: (Hrsg.): *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit*. Kongressbericht. Sankt Augustin 1995, S. 81-87.
- HEIN, R.: Materiale Erfahrung und Umwelterziehung. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten*. Schorndorf 1997, S. 141-154.
- HEINEMANN, K.: *Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport*. Schorndorf 1998.
- HELMKE, A.: *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze 2003.
- HERMANN, W.: Zum Sport an Berufsschulen. In: *Wirtschaft und Erziehung*, (2002) 6, S. 223.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R.: Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. In: *Sportunterricht*, 54 (2005) 6, S. 163-167.
- HITZLER, R./HONER, A./MAEDER, C. (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen 1994.

- HOFFMANN, A.: Sportive Lebensstile benachteiligter Jugendlicher. In: Sportwissenschaft, 33 (2003) 2, S. 143-156.
- HORX, M./WIPPERMANN, P.: Was ist Trendforschung? Düsseldorf 1996.
- HORX, M.: Trendbuch. Düsseldorf/Wien 1993.
- HORX, M.: Trendbuch 1. Der erste große deutsche Trendreport. Düsseldorf 1995.
- HORX, M.: Pro Trendforschung. In: Forschung und Lehre 4 (1997) 12, S. 632.
- HÜBNER, H.: Wagnis – Risiko – Sicherheit. Zeitgemäße pädagogische Kategorien für den Schulsport. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Soest 2000, S. 126-148.
- HUMMEL, A.: Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion (I). In: Körpererziehung, 45 (1995a) 3, S. 83-88.
- HUMMEL, A.: Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion (II). In: Körpererziehung, 45 (1995b) 4, S. 123-129.
- HUNDELOH, H.: Gesundheitsförderung in den curricularen Vorgaben zum Schulsport der Bundesländer. In: GOGOLL, A./MENZE-SONNECK, A. (Hrsg.): Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest. Hamburg 2005, S. 156-159.
- JANK, W./MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1994.
- KIEFL, W./LAMNEK, S.: Qualitative Methoden der Marktforschung. In: Planung und Analyse, 1984 (11/12), S. 474-480.
- KLAGES, H.: Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt am Main 1985.
- KLEIN, P.: Klettern in der Schule. Der Versuch einer kleinen Didaktik. In: Sportpraxis, 40 (1999) 2, S. 48-51.
- KLEIN, P.: Künstliche Kletteranlagen an Schulen. In: Sportpraxis, 43 (2002) 1, S. 43-45.

- KLEINDIENST-CACHAY, C.: Empathie in Spiel und Sport. In: Sportpädagogik, 20 (1996) 2, S. 19-28.
- KLINGEN, P.: Qualitätsansprüche an den Sportunterricht in der Berufsschule und Wirklichkeit. In: BRAUWEILER, F./HARTMANN, H./KLINGEN, P. (Hrsg.): Qualitätsmerkmale des Sports in berufsbildenden Schulen und im Betrieb. Bielefeld 2004, S. 29-38.
- KLINGEN, P.: Heterogene Schülerschaft am Berufskolleg. Ansprüche an die Lehrkraft und den Sportunterricht. In: Sportunterricht, 55 (2006) 10, S. 298-303.
- KNETSCH, H./KUGELMANN, C./PASTUSZYK, M.: „Und dann bin ich wie ein Sack herumgehungen...“. In: Sportpädagogik, 13 (1989) 4, S. 7-11.
- KÖPPE, G./SCHMIDT, J.: Vorbildlich und offen Handeln. Die Vorbildfunktion unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme. In: KÖPPE, G./KUHLMANN, D. (Hrsg.): Als Vorbild im Sport unterrichten. Hamburg 1997, S. 67-78.
- KÖSSLER, C.: Seilgarten. Das Wagnis des Seilgartens in die Sporthalle holen. In: Sport und Spiel, 3 (2003) 10, S. 4-9.
- KOTTMANN, L./KÜPPER, D.: Gesundheitserziehung. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler 2001, S. 235-252.
- KREITER, C.: Aspekte der historischen Entwicklung des Berufsschulsports. In: HARTMANN, H. (Red.): Sport in der Berufsschule. Didaktische Grundlagen. Bad Homburg 1983, S. 17-34.
- KRÜGER, M.: Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? In: Sportpädagogik, 25 (2001) 4, S. 38-41.
- KRÜGER, F. W.: Sport/Gesundheitsförderung: Neuer Ansatz für die dualen Bildungsgänge an Berufskollegs in NRW. In: Sportunterricht, 49 (2000) 8, S. 256-262.
- KUGELMANN, C.: Identitätszwang und Körperpolitik. Überlegungen zu einem sportpädagogischen Konzept. In: BRAUWEILER, F./KUGELMANN, C./

- SCHRECKER, F. (Hrsg.): Fachtagung Sport. Quo vadis Berufsschulsport. Neusäß 1995, S. 85-93.
- KUGELMANN, C.: Koedukation im Sportunterricht. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band. 1. Baltmannsweiler 2001, S. 297-322.
- KUHFELD, R.: Politischer Umgang mit dem Berufsschulsport. Das Hamburger Gutscheinformodell. In: BRAUWEILER, F./SCHWIDDER, D./STOBRAWA, M. (Hrsg.): Berufsschulsport zwischen Outsourcing und Lernfeldorientierung. Bielefeld 2000, S. 18-34.
- KUHLMANN, D.: Methoden qualitativer Sozialforschung in der Sportwissenschaft – Stand und Stationen. In: Sportwissenschaft, 23 (1993), S. 117-141.
- KUHLMANN, D./BALZ, E. (Hrsg.): Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Schorndorf 2005.
- KUHLMANN, D.: Qualitative Forschung in der Sportpädagogik. Zur Einführung: Bilanz und Perspektiven. In: KUHLMANN, D./BALZ, E. (Hrsg.): Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Schorndorf 2005, S. 7-30.
- KUHN, P./SCHALKHÄUSER, A./WOLFGRAMM, A.: Kinder verstehen „Spaß“ (anders). In: Sportunterricht, 55 (2006) 12, S. 361-366.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hrsg.): Beschluss über die Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule. Bonn 1991.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2000.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hrsg.): Empfehlungen zum Sportunterricht an beruflichen Schulen. Bonn 2004.

- KÜPPER, D.: Sportartübergreifende Zugänge zum Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport. In: BALZ, E./NEUMANN, P.: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, S. 219-228.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1990.
- KURZ, D.: Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland. Epochen einer Fachdidaktik. Bielefeld 1993.
- KURZ, D.: Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzeptes. In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht. Sankt Augustin 1995, S. 41-48.
- KURZ, D.: Worum geht es in der Methodik des Sportunterrichts? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN: Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1998, S. 9-24.
- KURZ, D.: Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Soest 2000, S. 9-55.
- KÜßNER, G.: Beach-Volleyball im Sportunterricht. Konzeption, Implementation und quasiexperimentelle Wirksamkeitsanalyse eines Unterrichtsmoduls für eine Trendsportart. Hamburg 2002.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1. München, Weinheim 1988.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. München, Weinheim 1989.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel 2005.
- LAMPRECHT, M./STAMM, H.: Vom avantgardistischen Lebensstil zur Massenfreizeit. Eine Analyse des Entwicklungsmusters von Trendsportarten. In: Sportwissenschaft, 28 (1998) 3-4, S. 370-387.

- LAMPRECHT, M./STAMM, H.: Sport zwischen Kultur, Kult und Kommerz. Zürich 2002.
- LANDAU, G./DIETRICH, K.: Soziales Lernen und Lehren. In: Sportpädagogik, 3 (1979) 1, S. 8-15.
- LANG, H.: DIN 18032 oder „Die Hallensaison hat begonnen“. In: Sportunterricht, 51 (2002) 10, S. 297.
- LUCHTE, K.: Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim und Basel 2005.
- MARNITZ, R./WITTE, W.: Ey, bist du schwul, oder was?! – Mehr Sozialkompetenz für vermeintlich harte Jungs. In: Sportpädagogik, 27 (2003) 3, S. 38-42.
- MARQUARD, L./RENNER, J.: Einen neuen Anfang wagen. Den Einstieg in den berufsbezogenen Sportunterricht planen und vorbereiten. In: Sportpädagogik, 23 (1999) 1, S. 62-65.
- MEUSER, M./NAGEL, U.: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim 1997, S. 481-490.
- MEYER, A./DJURIC, Z.: Wir sitzen alle in einem Boot. In: Sportpädagogik, 30 (2006) 4, S. 38-42.
- MEYER, A./SCHÖNBERG, A./WOPP, C.: Die verborgenen Talente der Schüler und Schülerinnen nutzen. In: Sportpädagogik, 24 (2000) 5, S. 35-38.
- MEYER, A.: Der eine kickt, die andere turnt – Berufsschulsport mit Parallelangeboten. In: Sportpädagogik, 29 (2005) 2, S. 39-41.
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main 1988.
- MNICH, H.-P.: Fit for Future – Ausbildungsziel Gesundheit. In: Brauweiler, F./Lengen-Bakker, T./Klingen, P. (Hrsg.): Schul- und Berufsschulsport – Prävention und soziale Integration. Bremen 2007, S. 21-24.
- MIETHLING, W.-D./SCHIERZ, M. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf 2008.

- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen; Hrsg.): Richtlinien für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport. Frechen 1999a.
- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen; Hrsg.): Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport. Frechen 1999b.
- MÜLLER, H.-W./BREUER, S.: Unterricht gemeinsam planen. In: Sportpädagogik, 23 (1999) 1, S. 51-55.
- NAGEL, V.: Ein neuer Schulsport? In: Sportpädagogik, 21 (1997) 3, S. 17-18.
- NAISBITT, J.: Megatrends. Zehn Perspektiven, die unser Leben verändern. Bayreuth 1984.
- NAUL, R.: Neuer Berufsschulsport im Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. In: BRAUWEILER, F./KLINGEN, P. (Hrsg.): Berufsschulsport. Neue Wege gehen, bewährtes integrieren. Bielefeld 2002, S. 13-23.
- NEUMANN, P./DIETRICH, A.: Wir bauen eine Boulderwand. In: Sportpädagogik, 25 (2001) 6, S. 55-57.
- NEUMANN, P./SCHÄDLE-SCHARDT, W.: Sportklettern im Schulsport. Überlegungen zu einem mehrperspektivischen Vermittlungsansatz. In: Sportunterricht, 49 (2000) 8, S. 244-249.
- NEUMANN, P.: Vom sportlichen Wagnis zur Wagniserziehung im Sport. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, S. 155-168.
- NEUMANN, P.: Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Folgerungen. Schorndorf 1998.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Hannover 1998.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Leitlinien für den Sportunterricht an Berufsschulen. Hannover 1999.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Ergänzende Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen (EB-BbS). Hannover 2000.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen. Hannover 2002.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport. Hannover 2005.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen. Stand 2005/2006.

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C9704648_L20.pdf

(Zugriff: 15.12.2006).

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Die wichtigsten Fragen und Antworten zum Schulvorstand der Eigenverantwortlichen Schule. Hannover 2007.

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C36146886_L20.pdf

(Zugriff: 22.06.2009).

OHRT, T./THORNHAUER, H.-A.: Tätigkeitsbezogene Gesundheitsförderung im Sportunterricht der berufsbildenden Schulen. In: Sportunterricht, 53 (2004) 11, S. 327-332.

OPASCHOWSKI, H. W.: Neue Trends im Freizeitsport. Analysen und Prognosen. Hamburg 1994.

OPASCHOWSKI, H. W.: Deutschland 2010. Wie wir morgen leben. Voraussagen der Wissenschaft zur Zukunft unserer Gesellschaft. Hamburg 1997.

PASSAUER, T.: Berufsschulsport, muss das sein? In: Sportunterricht, 52 (2003) 3, S. 80-83.

PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1992

- PILZ, G.: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Sportunterricht an beruflichen Schulen. In: BRAUWEILER, F./LILIE, U./RODE, J. (Hrsg.): Berufsschulsport. Grundlagen und Perspektiven. Bremen 1992, S. 47-65.
- PILZ, G.: Bewegung, Spiel und Sport als Bausteine einer gewaltpräventiven Jugendkultur. Hannover 2000.
www.erz.uni-hannover.de/ifsw/daten/lit/pil.kul.pdf (Zugriff: 15.11.2006).
- POPCORN, F.: Der Popcorn Report. Trends für die Zukunft. München 1992.
- POPCORN, F.: CLICKING. Der neue Popcorn-Report. München 1996.
- PÜHSE, U.: Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, S. 93-109.
- RECKTENWALD, H.-D.: Themenorientierung als didaktische Forderung für Sportunterricht. In: Sportunterricht, 43 (1994) 8, S. 316-324.
- REDAKTION WIRTSCHAFT UND ERZIEHUNG: Hehre Erklärungen – kümmerliche Folgen. Zur Situation des Berufsschulsports. Wirtschaft und Erziehung, (2002) 10, S. 333.
- REEB, M.: Lebensstilanalysen in der strategischen Marktforschung. Wiesbaden 1998.
- RÖTHIG, P./PROHL, R. (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf 2003.
- RÜCKERT, M.: Sportunterricht an den berufsbildenden Schulen I in Osterode. In: Wirtschaft und Erziehung, 54 (2002) 10, S. 358-361.
- SCHAEFER, E.: Sport in der Berufsschule. Hamburg 1995.
- SCHARLER, D.: Funktionelles Klettern im Rahmen des Schulsportes. In: Sportunterricht (Lehrhilfen), 53 (2004) 4, S. 7-9.
- SCHEID, V./PROHL, R.: Bewegungslehre. Kursbuch Sport 3. Wiebelsheim 2004.
- SCHEID, V./WEGNER, M.: Forschungsmethodologie in der Sportpädagogik. In: Haag, H./Hummel, A. (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf 2001, S. 105-137.

- SCHEIWE, S.: Inline-Skaten in der Schule. In: Sportunterricht (Lehrhilfen), 55 (2006) 3, S. 1-11.
- SCHERLER, K.: Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. In: Sportpädagogik, 21 (1997) 2, S. 5-10.
- SCHILDMACHER, A.: Trends und Moden im Jugendsport. In: SCHWIER, J. (Hrsg.): Jugend – Sport – Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. Hamburg 1998, S. 63-76.
- SCHILDMACHER, A.: Was sind Trendsportarten? In: Sportpädagogik, 25 (2001) 6, S. 52-54.
- SCHIPPERT, D.: Die Sportinteressenlage von Berufsschülerinnen und Berufsschülern und daraus abgeleitete Anforderungen an einen spezifischen Sportunterricht (Manuskript). Vortrag Hannover 1993.
- SCHMIDT, C.: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997.
- SCHMOLL, L.: Räume zum Rollen. Erkundungen auf Inline-Skates. In: Sportpädagogik, 25 (2001) 6, S. 30-33.
- SCHNEIDER, N.: Mountainbike in der Schule – kein Ding der Unmöglichkeit. In: Sportpraxis, 47 (2006) 2, S. 34-37.
- SCHOLZ, P.: Zugangswege Jugendlicher zu Bewegung, Sport und Gesundheit. In: BRAUWEILER, F./KLINGEN, P.: Berufsschulsport. Neue Wege gehen, bewährtes integrieren. Bielefeld 2002, S. 73-77.
- SCHRICKER, G.: Eröffnungsreferat: Zum Stellenwert des Sports in der beruflichen Bildung. In: BRAUWEILER, F. (Hrsg.): Quo vadis Berufsschulsport? Perspektiven in der Differenzierung und Weiterbildung. Neusäß 1994, S. 13-16.

- SCHWIDDER, D.: Allgemeinbildender Luxus oder berufsqualifizierendes Unterrichtsfach. In: Sportpädagogik, 21 (1997) 1, S. 50-54.
- SCHWIDDER, D.: Lernfeldorientierung und Berufsschulsport. In: BRAUWEILER, F./ KUHFIELD, R./SCHWIDDER, D./STOBRAWA, M.: Berufsschulsport zwischen Outsourcing und Lernfeldorientierung. Bielefeld 2000, S. 50-54.
- SCHWIER, J.: Der Schulsport und die beschleunigte Jugendkultur. In: Sportunterricht, 47 (1998a) 1, S. 13-21.
- SCHWIER, J.: Sprache des Körpers: Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle. Hamburg 1998b.
- SCHWIER, J.: Schulsport zwischen Tradition und kultureller Dynamik. In: Sportunterricht 49 (2000a) 12, S. 383-387.
- SCHWIER, J.: Sport als populäre Kultur. Sport, Medien und Cultural Studies. Hamburg 2000b.
- SCHWIER, J.: Veränderte Kindheit und bewegungskultureller Wandel. In: KÖPPE, G./SCHWIER, J.: Grundschulsport und neue Sportarten. Hohengehren 2001, S. 9-26.
- SCHWIER, J.: Trendsportarten und ihre mediale Inszenierung. In: SCHMIDT, W./ HARTMANN-TEWS, I./BRETTSCHEIDER, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 189-209.
- SIELAND, P.: Trendsport in der Schule. Situationsanalyse, empirische Studie und hochschuldidaktische Konsequenzen. Berlin 2003.
- SÖLL, W.: Im Brennpunkt. In: Sportunterricht, 35 (1986) 8. S. 281.
- SÖLL, W.: Sportunterricht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig verstandenes "Sportartenkonzept". In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, S. 64-71.
- SÖLL, W.: Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. In: Sportunterricht, 49 (2000a) 1, S. 4-13.

- SÖLL, W.: Zum pädagogischen Stellenwert von Trendsportarten. In: Sportunterricht, 49 (2000b) 12, S. 377-382.
- SÖLL, W.: Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer. Schorndorf 2003.
- SONNECK-MENZE, A.: Fitness in der Schule. In: Sportpädagogik, 29 (2005) 4, S. 4-8.
- SPÖHRING, W.: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1989.
- STEUER, K.: Wissenschaftsobjekt Beach-Volleyball. Katalysator für den neuen Sportboden "Sand". In: Deutscher Volleyball Verband. KUHN, P./LANGOLF, K. (Hrsg.): Volleyball in Forschung und Lehre. Schriften der Sportwissenschaft und Sportpraxis, 118 (1998), S. 9-16.
- STOBRAWA, M.: Der Systemwechsel im Schulsport an der Teilzeitberufsschule in Hamburg. Empirische Rekonstruktion und Evaluation. Hamburg 2004.
- STÜNDL, H.: Trendsport in der Schule. In: Sportunterricht, 50 (2001) 7, S. 193.
- TEUBNER, J./PANNINKA, F.: Sportunterricht an Berufsschulen. Untersuchungen zu Einstellungen, Motiven und Interessen von Auszubildenden. In: Sportunterricht, 53 (2004) 4, S. 112-118.
- TEUBNER, J.: Legitimation des Unterrichtsfaches Sport an Berufsschulen. In: Sportunterricht, 50 (2001) 11, S. 339-341.
- THORNDIKE, E. L.: The Law of effect. In: American Journal of Psychology 39 (1927), S. 212-222.
- TRAULSEN, J.: Berufs- und gesundheitsorientierter Sportunterricht. Eine Strukturentwicklung für Qualität von Berufsschulsport, ausgeführt am Projekt „Innovation durch Bewegung“ in Schleswig-Holstein. In: BRAUWEILER, F./HARTMANN, H./KLINGEN, P. (Hrsg.): Qualitätsmerkmale des Sports in berufsbildenden Schulen und im Betrieb. Bielefeld 2004, S. 39-52.
- ULMANN, R.: Klettern, mehrperspektivisch inszeniert, kann ... In: Sportunterricht, 51 (2002) 2, S. 35-42.
- VOLLMER, A.: Alte Tugenden, neue Werte. In: ZEIT-Punkte, Nr.1, 1994, S. 22.

- WEIDENHOFF, A.: Skater-Jeopardy – Techniklernen auf Inline-Skates. In: Sportpädagogik, 24 (2000) 5, S. 39-42.
- WEIß, H.: Schulvorschriften – Last oder Hilfe? In: Sportunterricht, 54 (2005) 6, S. 178 -184.
- WICKERT, U.: Der Ehrliche ist der Dumme. Hamburg 1994.
- WINKELS, R.: Vorwort. In: BREUER, C./MICHELS, H. (Hrsg.): Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen. Aachen 2003, S. 7-8.
- WINTER, S.: Sportklettern mit Kindern und Jugendlichen. Training für Freizeit, Schule und Verein. München 2000.
- WITTKOWSKI, J.: Das Interview in der Psychologie. Opladen 1994.
- WITZEL, R.: Klettern als Schulsport. In: Sportunterricht, 47 (1998) 4, S. 132-140.
- WITZEL, R.: Erlebnispädagogische Maßnahmen an beruflichen Schulen als Möglichkeit zur Entwicklung von persönlichen und sozialen Kompetenzen. In: BRAUWEILER, F./HARTMANN, H./KLINGEN, P. (Hrsg.): Qualitätsmerkmale des Sports in berufsbildenden Schulen und im Betrieb. Bielefeld 2004, S. 53-62.
- WITZEL, R./UNGERER-RÖHRICH, U.: Ideen zum Sportunterricht in der Berufsschule. Kassel 1986.
- WOLTERS, P.: Bewegungskorrektur im Sportunterricht. Schorndorf 2002.
- WOPP, C.: Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Grundlagen und pädagogische Orientierungen. Baltmannsweiler 2001, S. 342-359.
- WOPP, C.: Legitimationsprobleme und Perspektiven des Berufsschulsports. In: BRAUWEILER, F./KLINGEN, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen, bewährtes integrieren. Bielefeld 2002, S. 65-72.
- WOPP, C.: Wie werden Trendsportarten gelernt und welche spezielle Methodik ist für Ausbilder und Übungsleiter erforderlich? In: BREUER, C./MICHELS,

H. (Hrsg.): Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen. Aachen 2003, S. 92-103.

WOPP, C.: Handbuch zur Trendforschung im Sport. Aachen 2006.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken entlehnt sind, unter Angabe der Quellen in jedem einzelnen Fall kenntlich gemacht habe. Ferner versichere ich, dass die Arbeit bislang nicht als Prüfungsarbeit verwendet worden ist.

Datum und Unterschrift