Salutogenetische Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts

Inaugural-Dissertation

an der Universität Bremen

vorgelegt von

Robert Horsch, Trier

Salutogenetische Ressourcen

durch

Öffnung des Sportunterrichts

Hinweis:

Es wird darauf hingewiesen, dass Begriffe wie Lehrer, Schüler usw. den weiblichen und männlichen Personenkreis gleichzeitig ansprechen.

Die im Text vorkommenden Abkürzungen VH und RH bedeuten Vorhand (VH) und Rückhand (RH).

Die Abbildungen in Kapitel 2 und 3 sind meinen bereits erschienen Büchern *Sportiv Tischtennis: Kopiervorlagen für den Tischtennisunterricht (Horsch, 1997)* und *Sportiv Thema: Öffnung des Sportunterrichts (Horsch, 2001)* entnommen.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung 1

1. Grundlagen einer Gesundheitsförderung im Sportunterricht 7

1.1 Gesundheitswissenschaftliche Grundlagen 7

1.1.1 Die Entwicklung einer gesellschaftlichen Relevanz eines mehrdimensionalen Wertekanons 8

1.1.2 Gesundheitliche Belastungen im biopsychosozialen Bereich 14

1.1.3 Gesundheitsförderung in der Schule 19

1.2 Salutogenetische Grundlagen 23

1.2.1 Salutogenetische Gesundheitsressourcen durch Sportunterricht 23

1.2.2 Gesundheitsressourcen durch Förderung des Selbstkonzepts 41

1.2.3 Gesundheitsförderung durch Empowerment 43

1.2.4 Gesundheitsförderung durch Einstellungsänderung 46

1.2.5 Gesundheitserziehung im Sportunterricht 50

1.2.6 Kompetenzerwartungen im „geöffneten“ Sportunterricht 60

1.2.7 Salutogenetische Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts unter Einbeziehung des Tischtennisunterrichts 67

1.3 Didaktische Grundlagen 73

1.3.1 Sportpädagogische Strömungen und Sportdidaktische Modelle 73

1.3.2 Sportdidaktische Modelle im Vergleich 75

1.3.3 Die Entwicklung der Sportdidaktik in den letzten 30 Jahren 80

1.3.4 Ein ganzheitliches Erziehungsverständnis-Erziehung durch Sport 82

1.3.5 Freie Arbeit 84

1.3.6 Die Bewegte Schule 86

1.3.7 Erkenntnisleitende Überlegungen zur Öffnung des Sportunterrichts 87

1.4 Projektstudie 99

1.4.1 Design 99

1.4.2 Ziele und Hypothesen 99

2. Konzeption einer Öffnung des Sportunterrichts 101

2.1 Öffnung des Sportunterrichts–Konzeptionen von gestern für die Schule von heute? 101

2.2 Geschlossener Unterricht und Öffnung des Unterrichts 103

2.2.1 Geschlossener Unterricht 103

2.2.2 Öffnung des Unterrichts 104

2.3 Pole methodisch-didaktischer Formen im Unterricht 106

2.4 Geöffneter Sportunterricht 114

2.5 Geöffneter Sportunterricht und seine Grenzen 121

***3. Öffnung des Sportunterrichts in der Praxis* 125**

3.1 Freie Arbeit im Sportunterricht 126

3.1.1 Der Einsatz von Materialien 127

3.1.2 Sportartspezifische Theoriekenntnisse 135

3.2 Stationsarbeit im Sportunterricht 142

3.2.1 Möglichkeiten der Organisation eines Stationstrainings 143

3.3 Projektorientierter Sportunterricht 147

3.3.1 Beispiel eines projektorientierten Sportunterrichts in der Grundschule 148

3.4 Fächerübergreifender Sportunterricht 154

3.4.1 Der „gemalte Sportunterricht“ 154

3.5 Mind Mapping im Sportunterricht 159

3.6 Empowerment im Sportunterricht 165

3.7 Bewertungsmöglichkeiten und Notengebung 168

3.7.1 Differenzierte Leistungsmessung und– beurteilung im Sportunterricht 168

3.7.2 Die Zeugnisnote als Leistungsbeurteilung im Sportunterricht 169

3.7.3 Beispiel: Praktische Leistungsmessung und –bewertung im Tischtennis 175

4. Die Bedeutung der Öffnung des Sportunterrichts für die Gesundheitsförderung 183

4.1 Konzept der salutogenetischen Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts 183

4.2 Ziele des Konzeptes der salutogenetischen Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts 184

4.3 Die Bedeutsamkeit sportlicher Aktivität in der Schule für die Gesundheitsförderung im salutogenetischen Sinn 190

4.3.1 Zur Stärkung physischer Gesundheitsressourcen 195

4.3.2 Zur Verminderung von Risikofaktoren und Bewältigung von Beschwerden 212

4.3.3 Zur Stärkung psychosozialer Gesundheitsressourcen 213

4.3.4 Zum Aufbau von Bindung an gesundheitssportliche Aktivität 220

4.3.5 Das Konzept der Öffnung des Sportunterrichts fördert die Gesundheitswirksamkeit im salutogenetischen Sinn 221

5. Evaluationsstudie 223

5.1 Zielstellungen der Evaluationsstudie 223

5.1.1 Zielstellungen und Unterrichtsinhalte der Evaluation 223

5.2 Evaluation 235

5.2.1 Fragestellungen 235

5.2.2 Untersuchungsverfahren 235

5.2.3 Untersuchungsgruppe 238

5.2.4 Untersuchungsergebnisse 238

5.3 Fazit der Evaluationsstudie 256

6. Literaturverzeichnis 259

0. Einleitung

„Public Health“ hat gesellschaftliche Anstrengungen zum Ziel, die zur Erhaltung und Verbesserung der öffentlichen Gesundheit dienen. Um eine nachhaltige Verbesserung der öffentlichen Gesundheit über sportliche Aktivität zu erreichen, sind differenzierte sport- und gesundheitswissenschaftliche Strategien erforderlich. Dazu gehören ein Angebot von Sportarten und körperlichen Aktivitäten mit einer niedrigen Einstiegsbarriere und entsprechender Differenzierungsmöglichkeiten, die Berücksichtigung von Modellen zur Veränderung des Verhaltens, die eine zielgruppenspezifische Formierung sportlicher Aktivierungsprogramme ermöglichen und eine interdisziplinäre Ausgestaltung solcher Programme, die über die unmittelbaren physischen, psychischen und sozialen Wirkungen hinaus zum Aufbau von Handlungskompetenzen und Bindungen beitragen.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Jugendliche bei subjektiven Gesundheitsindikatoren hoch belastet sind (vgl. hierzu die Ausführungen der gesundheitswissenschaftlichen Grundlagen in Kap.1). Sowohl Ursachen als auch Hilfen für diese Belastungen lassen sich häufig im Bereich des biopsychosozialen Verhaltens finden. Gesundheit wird als ein Gleichgewichtszustand angesehen, der immer wieder neu hergestellt werden muss unter den Einflüssen sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und kultureller Umweltbedingungen. So gesehen besitzen Krankheit und Gesundheit eine physische, psychische und soziale Dimension, die nicht voneinander zu trennen, jedoch zu unterscheiden sind (vgl. Kolip/Hurrelmann 1994a). Gesundheits- und gesellschaftspolitisches Ziel muss es sein, Verschlechterungen in einer Dimension einzudämmen, so dass die anderen Dimensionen dadurch nicht negativ beeinflusst werden. Es müssen solche Bedingungen geschaffen werden, die es Menschen aller Altersgruppen und aller Lebenslagen ermöglichen, in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht möglichst häufig zum Pol „Gesundheit“ zu tendieren.

Viele Untersuchungen aus dem Bereich der Jugend- und Gesundheitsforschung zeigen auf, dass bei der Entstehung der hohen Prävalenzraten bei Jugendlichen die Bewältigung normativer und nicht-normativer Stressoren eine große Bedeutung spielt. Das Verhalten und Fehlverhalten Jugendlicher wird in der Jugendforschung als ein Symptom gedeutet, mit dem die Jugendlichen auf die diffusen Wertmaßstäbe der heutigen Gesellschaft reagieren. Die gesellschaftliche Relevanz eines mehrdimensionalen Wertekanons, die geprägt ist durch traditionelle Werte wie Pflicht und Akzeptanz, Werte der Selbstsozialisation wie Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft, individualistische Werte wie Kreativität, Spontaneität und Werte des Hedonismus wie die des Genusses, des Abenteuers oder der Spannung hat sich in den vergangenen Jahrzehn-

ten zunehmend entwickelt. Nach der aktuellen Shell-Jugendstudie (Hurrelmann/ Albert 2002) werden sich die Jugendlichen in der jetzigen und zukünftigen gesellschaftlichen Situation durch veränderte Rahmenbedingungen hohen Leistungsanforderungen stellen müssen. Gleichzeitig werden sie erhöhten Risiken wie schulischem oder beruflichem Versagen, der persönlichen Sicherheit in einer globalisierten Welt mit offenen Grenzen, überlasteten öffentlichen Sicherheitsapparaten und veränderten Sozialsystemen gegenüberstehen. Die Jugendlichen werden vor die Tatsache gestellt, sich diesen neuen Wertorientierungen zu stellen und sich darauf einzustellen.

Die neue Entwicklung zeigt jedoch, dass immer mehr Jugendliche „moderne“ Werte wie die der Individualität oder des Hedonismus mit „alten, traditionellen“ Werten wie Ordnung, Fleiß und Sicherheit verknüpfen. Dieser in jüngster Zeit vollzogene soziokulturelle Umbruch (vgl. Hurrelmann/ Albert 2002) hat für die Jugendlichen aber auch Gefahrenseiten. Die Lebenssituation von Jugendlichen ist in der sozialen Umwelt besonderen Spannungen ausgesetzt: die gestiegenen „Individualisierungschancen“ gehen mit einer Lockerung sozialer und kultureller Bindungen einher, was eine zunehmend soziale und kulturelle Ungewissheit und moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit bewirken kann. Dies kann mit ein Grund dafür sein, dass die heutigen Lebensbedingungen neue Formen von Belastungen mit sich bringen, die teilweise die Bewältigungsressourcen der Jugendlichen überfordern, was sich wiederum in biopsychosozialen Belastungen ausdrückt.

Somit benötigen Jugendliche Handlungsqualifikationen als Bewältigungsstrategien, um in der aktuellen gesellschaftlichen Situation einer individualisierten, risikoreicheren Gesellschaft handlungsfähig sein zu können. Die Jugendlichen müssen sich immer mehr eigene Lebensorganisationen schaffen können, um sich immer weniger auf soziale Traditionen und Vorgaben stützen zu müssen. Es hat sich generell ein Wandel von geschlossenen und verbindlichen zu offenen und zu gestaltenden sozialen Systemen vollzogen. In diesem Veränderungsprozess sind zunehmende Freiheitsgrade des Handelns und Erweiterungen von Möglichkeitsräumen enthalten (vgl. Fend, 1988,295). Eine Stärkung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten, die als „Individualisierungsschub“ aufgefasst werden (vgl. Fend, 1988, 296), können durch größere Eigentätigkeit und Verantwortungsübernahme gefördert werden. Die gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen ein Mehr von Freiheitsgewinn und wachsender personaler Selbstentfaltung auf. Die gewonnenen Freiheitsgrade fordern bei den Jugendlichen mehr Selbstverantwortung heraus, womit den Heranwachsenden auch klare Visionen der Erfüllung und des Versagens aufgebürdet werden. Dabei machen die oftmals begrenzten Realisierungsmöglichkeiten die Erfahrungen des Versagens für Jugendliche häufig sichtbar.

Die personale Selbstentfaltung kann Jugendliche in Konflikte mit anderen Jugendlichen führen, die Mitbewerber um erfolgreiche Selbstdarstellung sind. Gerade im Bildungssystem ist dieser Grundkonflikt angelegt, bei dem der eigene Erfolg häufig auf Kosten des Misserfolgs anderer Jugendlicher glänzend erscheint. Und je stärker sich Jugendliche auf die Entfaltung der eigenen Person und eigener höchstmöglichen Leistungen konzentrieren, um so größer ist die Gefahr der Vereinsamung, was ohne entsprechende Bewältigung zu psychosozialen Spannungen führen kann.

In Gesellschaften mit raschem sozialen Wandel verändern sich die altersspezifischen Problemvorgaben und Rahmenbedingungen der Existenzbewältigung. Die methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* (vgl. die Darstellungen in Kap.2 und Kap.3) wurden entsprechend der bisher dargestellten Überlegungen so entwickelt, dass ihre Umsetzung im Sportunterricht Ressourcen bildet, die zur Gesundheitsförderung im biopsychosozialen Bereich beiträgt.

Das vorliegende Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* mit seinen methodischen Instrumentarien der Freiarbeit, der Stationsarbeit, des projektorientierten Sportunterrichts, des fächerübergreifenden Sportunterrichts, des Mind Mappings und des Empowerments im Sportunterricht (vgl. Kap.3) soll in seiner praktischen Umsetzung salutogenetische Ressourcen bilden und somit zur öffentlichen Gesundheitsförderung beitragen. Diese spezifischen methodischen Unterrichtsformen wurden so konzipiert, dass sie bezüglich des Gesundheitsverhaltens immer in einem mehrperspektivischen Bezug zur Gesundheit stehen und diese Mehrperspektivität bei der Zielstellung der Verbesserung bzw. des Erhalts der physischen und psychosozialen Gesundheit berücksichtigen.

Um den biopsychosozialen Spannungen durch die Folgen o.a. gesellschaftlicher Relevanz eines mehrdimensionalen Wertekanons, den auftretenden Prävalenzraten Jugendlicher im biopsychosozialen Bereich und einer Gesundheitsförderung im Sportunterricht besser begegnen zu können, bedarf es eines mehrperspektivischen pädagogischen Ansatzes. Eine Mehrperspektivität zeigt sich dabei in den diversen möglichen Intentionen, die im Sportunterricht verankert werden können: 1. Leistung, Wettkampf, Erfolg und Vergleich; 2. Soziales Miteinander-Füreinander, kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen; 3. Bewegungserlebnis und Körpererfahrung; 4. Spannung, Wagnis, Risiko und Verantwortung, 5. Ausdruck, Gestaltung und Ästhetik (vgl. Kurz,1986,28-30) und 6. Fitness und Gesundheit.

Die Vielfalt des Sports, die es außerhalb und innerhalb der Schule gibt, wird durch die methodischen Instrumentarien der *Öffnung des Sportunterrichts* genutzt, um ausgehend von den Überlegungen zu den didaktischen Grundlagen (vgl. Kap. 1.3: Didaktische Grundlagen) biopsychosoziale Ressourcen in einem Sportarten-Konzept zu

bilden. Das Sportarten-Konzept orientiert sich an einer pragmatischen Sportdidaktik, die sich an den Vorstellungen von Sportarten anlehnt. Diese Vorstellung von Sport haben die meisten Jugendlichen aus eigener Erfahrung aus dem Vereinswesen oder aus medialen Darstellungen und die unterrichtenden Lehrkräfte darüber hinaus durch die Organisation ihrer Ausbildung. Weitere Argumentationen für das Sportarten-Konzept finden sich in der Ausstattung der Sportfachräumen, die sich in der Regel an den Sportarten orientiert und in der Verbindung zum außerschulischen gesellschaftlichen Sportgeschehen. Da es die Sportarten auch außerhalb der Schule gibt und in seiner sportartspezifischen Form in einem nicht unerheblichen Umfang betrieben wird, kann ein sportartenorientierter Sportunterricht auch Anleitung zum Handeln in einem Teilbereich unserer Gesellschaft sein. So kann eine Handlungsfähigkeit –eine Fähigkeit zum sportlichen Handeln- in relevanten Lebensbereichen erzielt werden.

Das vorliegende Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* orientiert sich also am Sportarten-Konzept, erweitert dieses jedoch in seinen methodischen Maßnahmen, um mehrperspektivische Intentionen erreichbar machen zu lassen. Diese Erweiterung ist deshalb notwendig, weil der Sport in der Schule im Allgemeinen durch viele Differenzen in Können und Motivation gekennzeichnet ist, die in den großen und heterogenen Lerngruppen einer Schule immer vorkommen. Der mehrperspektivische Sportunterricht stellt eine pragmatische Erweiterung des Sportartenkonzepts dar, bei dem Jugendliche den unterschiedlichen Sinn von Sport erfahren sollen und eine Handlungsfähigkeit erhalten sollen, Sport im Blick auf solche unterscheidbaren Sinnperspektiven zu treiben und gegebenenfalls Einstellungen zu verändern (vgl. Kap.1.2.4: Gesundheitsförderung durch Einstellungsänderung).

Die unterschiedlichen Sinnperspektiven von Leistung, Spannung, sozialem Miteinander, Fitness und Gesundheit, besonderer Erfahrungen mit dem Körper und der Ausdrucksqualität von Bewegungen können die Förderung von physischen, psychischen und sozialen Dimensionen ansprechen.

Die Umsetzung der methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* soll Möglichkeiten aufzeigen, wie unter salutogenetischem Verständnis ressourcen- und nicht defizitorientiert Gesundheitsförderung im schulischen Bereich entwickelt werden kann. Gesundheit darf bei diesen Überlegungen nicht allein über die Abwesenheit von Krankheitssymptomen definiert werden, sondern muss positive Konnotationen besitzen. Das Modell der Salutogenese (vgl. die Ausführungen der salutogenetischen Grundlagen in Kap.1.2) stellt wie kaum eine andere Theorie die Gesundheit explizit in den Mittelpunkt der Gesundheitsförderung und lenkt den Blick auf gesundheitliche Fördermaßnahmen durch Schutzfaktoren. Zahlreiche empirische Studien haben gezeigt, dass Gesundheit, Krankheit und Krankheitsbewältigung durch

ein komplexes Zusammenwirken von psychischen, physischen und sozialen Faktoren bestimmt werden (vgl. Antonovsky 1993, 1997). Gesundheit bzw. Krankheit wird als ein Prozess verstanden, der durch das Verhalten und die ihn umgebenden Lebensverhältnisse beeinflusst wird. Demnach können gesundheitsschützende Lebensverhältnisse mit einer abgestimmten Verhaltensprävention gefördert werden. Dies stellt eine Sichtweise dar, die über die reine Pathogenese hinaus geht und soziale, physische und psychische Belastungs- und Schutzfaktoren als allgemeine Widerstandsressourcen Einfluss auf die Gesundheit nehmen lassen. Demzufolge kann schulische Gesundheitsförderung sich nicht auf bestimmte Themen des Sportunterrichts beschränken, sondern muss sich auf das gesamte Prinzip beziehen, auf dem Sportunterricht aufgebaut ist, also die gesamte kognitive, emotionale und soziale Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen, was wiederum die Bedeutung der Umsetzung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts verdeutlicht.

Der mehrperspektivische Ansatz bei der Öffnung des Sportunterrichts ist von großer Bedeutsamkeit für die Bildung salutogenetischer Ressourcen, erhebt aber nicht den Anspruch der Verabsolutierung gegenüber geschlossener und lehrerzentrierter Methodiken im Sportunterricht. Allerdings vermag der geöffnete Sportunterricht unter der Anwendung mehrperspektivischer Intentionen mehr zur Bildung physischer, psychischer und sozialer Ressourcen im salutogenetischen Sinn beizutragen (vgl. dazu die Ausführungen in Kap.1.3.7 und Kap.2).

Eine Wertevermittlung zielt im Allgemeinen auf der kognitiven Ebene auf das Verhalten. In enger Verknüpfung zu Wertorientierungen stehen Verhalten und Einstellungen dazu, wobei Einstellungen gegenüber Wertorientierungen eine größere Verhaltensnähe haben. Für die Änderung von Einstellungen zum gesundheitsorientierten Sporttreiben im salutogenetischen Sinn durch die Umsetzung der methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* wird auf die Theorie des geplanten Verhaltens von Fishbein/Ajzen (1980) und Ajzen/Madden (1986) zurückgegriffen, die als hinreichend elaborierte und empirisch bewährte Konzeption angesehen werden kann (vgl. Kap.1.2.4: Gesundheitsförderung durch Einstellungsänderung). Einstellungen als Ausdruck von Wertorientierungen weisen in empirischen Untersuchungen einen bedeutsamen Zusammenhang zum Verhalten auf. Theoretische Modelle und ihre Überprüfung zeigen, dass eine Änderung der Einstellung unter anderem durch direkte und indirekte Strategien erreicht werden kann (vgl. Petty/Cacioppo,1986). Verhaltensmodifikationen, wie sie nach Mummendey (1988) im Sportunterricht vergleichsweise leicht erzielt werden können, sind in der Lage, Einstellungsänderungen relativ kurzfristig zu evozieren.

Eine Intervention zur Einstellungsänderung zum Gesundheitsverhalten im salutogentischen Sinn und eine Förderung salutogenetischer Ressourcen im Sport bietet sich vor allem in Schulen und im Sportunterricht an, da hier die potentielle Möglichkeit besteht, alle Jugendlichen zu erreichen.

Zum anderen bietet der Raum Schule und der Sportunterricht die besten Voraussetzungen, biopsychosoziale Spannungen vorzufinden und daraus Ressourcen zur Bewältigung zu bilden.

In einem Projekt (Sportunterricht) wurde versucht, auf der Grundlage der *Theory of planned behavior* von Ajzen und Madden (1986) über die Unterrichtsinhalte der *Öffnung des Sportunterrichts* Einfluss auf das Biopsychosozialverhalten der Schüler und Schülerinnen einer 5., 7. und 12. Klassenstufe eines Gymnasiums zu nehmen. In einer Unterrichtsreihe wurden methodische Maßnahmen des geschlossenen, lehrerzentrierten Sportunterrichts und die Maßnahmen des Modells der *Öffnung des Sportunterrichts* umgesetzt. Die empirische Befragung zu den Unterrichtseinheiten (vgl. Kap.5: Evaluation) hat gezeigt, dass die psychosozialen und physischen Belastungssituationen des Sportunterrichts in der Unterrichtsreihe berücksichtigt wurden. Zudem hat die empirische Untersuchung verdeutlicht, dass die Zustimmung zu den methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* gegenüber den geschlossenen Maßnahmen überwiegen und somit zu einer Förderung der salutogenetischen Ressourcen beitragen können. Die positiven Evaluationsergebnisse erlauben die Schlussfolgerung, dass die Umsetzung der methodisch-didaktischen Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* geeignet ist, den Schülern und Schülerinnen einen im salutogenetischen Sinne gesundheitsförderlichen Umgang im Sportunterricht zu vermitteln.

Die Evaluationsergebnisse zu den methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* lassen die Bewertung zu, dass diese auf umfassende Gesundheitswirkungen abzielen und sich als Bereich in den Ansatz der New Public Health aufnehmen lassen. Die salutogenetisch wirksam erzieherische Dimension des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts* kann die physischen, psychischen und sozialen Ressourcen der Schüler und Schülerinnen stärken. Es werden Mechanismen aufgezeigt und vermittelt, wie die eigene Gesundheit unterstützt werden kann, indem soziale Bindungen und Teamfähigkeit bewirkt werden. Das Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* lässt die Schüler und Schülerinnen auf Belastungen, Anforderungen und Spannungszustände positiv reagieren, führt sie zu selbstständigen Positiv-Lösungen und lässt sie physisches sowie psychosoziales Wohlbefinden eigenständig herstellen (vgl. Kap.5).

1.Grundlagen einer Gesundheitsförderung im Sportunterricht

1.1 Gesundheitswissenschaftliche Grundlagen

„Public Health“ hat gesellschaftliche Anstrengungen zum Ziel, die zur Erhaltung und Verbesserung der öffentlichen Gesundheit dienen. Die unterschiedlichen Konzeptionen von Public Health (in Geschichte und Gegenwart) beziehen sich auf die Form, wie diese Anstrengungen zu organisieren sind, um die Bestimmungsfaktoren für die öffentliche Gesundheit effektiv beeinflussen zu können. Die Bandbreite von Public Health -Konzeptionen zieht sich von der Möglichkeit des „Systems einer vollständigen medizinischen Policey“ bis hin zum aktuellen „New Public Health“ -Ansatz, der besondere Betonung auf Ökologie, Intersektoralität und Interventionen von unten legt (vgl. Milles 1991; Kickbusch 1988). Mit dem immer häufigeren Auftreten der sogenannten „Zivilisationskrankheiten“ (z.B. Rückenbeschwerden, Gelenkschmerzen, psychosomatische Beschwerden, Depressionen u.a.) gewinnt die körperliche Aktivität durch Sport im Rahmen von Public Health an Bedeutung.

Das gesamte Potential des Sports für die öffentliche Gesundheitsförderung wurde erschlossen, als die WHO (World Health Organization) den Gesundheitsbegriff mit der physischen, psychischen und sozialen Dimension erweiterte und die dominierende krankheits- und risikofaktorenorientierte Betrachtungsweise durch salutogenetische Modelle ergänzt wurde. Um eine nachhaltige Verbesserung der öffentlichen Gesundheit über sportliche Aktivität zu erreichen, sind differenzierte sport- und gesundheitswissenschaftliche Strategien erforderlich. Dazu gehören ein Angebot von Sportarten und körperlichen Aktivitäten mit einer niedrigen Einstiegsbarriere und entsprechender Differenzierungsmöglichkeiten, die Berücksichtigung von Modellen zur Veränderung des Verhaltens, die eine zielgruppenspezifische Formierung sportlicher Aktivierungsprogramme ermöglichen und eine interdisziplinäre Ausgestaltung solcher Programme, die über die unmittelbaren physischen, psychischen und sozialen Wirkungen hinaus zum Aufbau von Handlungskompetenzen und Bindungen beitragen.

Das vorliegende Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* mit seinen methodischen Instrumentarien soll in seiner praktischen Umsetzung salutogenetische Ressourcen bilden und somit zur öffentlichen Gesundheitsförderung beitragen, was im weiteren Verlauf hergeleitet wird.

1.1.1 Die Entwicklung einer gesellschaftlichen Relevanz eines mehrdimensionalen Wertekanons

Eine *„Öffnung des Sportunterrichts“* ist von aktueller Bedeutung, die sich auf die gesellschaftliche Relevanz eines mehrdimensionalen Wertekanons zurückführen lässt. Werte und ihre Orientierungen daran sind wesentliche Elemente der menschlichen Psyche, die festlegen, was im Leben wichtig ist und was im Leben angestrebt wird. So haben neben Pflicht- und Akzeptanzwerten, also Werten traditioneller Konventionalität wie Fleiß, Folgsamkeit, Gehorsam, Disziplin und Anpassung, Werte der Selbstsozialisation wie Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und Entwicklungen “in die eigenen Hände“ zu nehmen, an gesellschaftlicher Bedeutung gewonnen. Individualistische Werte wie Kreativität, Spontaneität, Ungebundenheit, Eigenständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit wurden ebenso bedeutsamer wie die hedonistischen Werte des Genusses, des Risikos, des Abenteuers, der Spannung, der Abwechslung und des Auslebens emotionaler Bedürfnisse.

Diese seit fünf Jahrzehnten beobachtbare Entwicklung gesellschaftlicher Werte lässt sich unter anderem durch die Lockerung rigider sozialer Rollen erklären. Die Wertewandelsforschung seit den 1970er Jahren wurde verstärkt als empirische Werteforschung an der Jugend betrieben, da sich in den 1960er Jahren vor allem bei der jungen Generation grundlegende Lebensauffassungen zu verändern begannen. Selbstbestimmung und Genuss am Leben konkurrierten mit den Gesellschaftswerten des Respekts vor Autoritäten, Anpassung und Leistung. „Die ersten Zeitreihen der Werteforschung konnten glauben machen, dass mit jeder neuen Generation der Wunsch nach Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung einen deutlicheren Vorrang über die Bereitschaft zur Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung erlangen würde“ (Gensicke, 2002, 139). Diese Tendenz erschien bedrohlich, weil in der modernen Gesellschaft dem Individuum zwar mehr Freiräume eingeräumt werden, trotzdem weiterhin die Einhaltung von Normen unverzichtbar ist. Die Bedrohung wurde in einer Tendenz zum sozialen Chaos und Durcheinander gesehen. Bestätigt wurde diese Tendenz in der zum Wertewandel parallel angestiegenen Kriminalität, wovon die durch die jüngere Generation verschuldete Kleinkriminalität am stärksten zunahm.

Andere Umfragen führten zu dem Schluss, dass der Wertewandel in der jungen Generation zu einer „rückläufigen Bereitschaft führe, Anstrengungen auf sich zu nehmen und Leistungsnormen zu akzeptieren, weil er eine geringere Bewertung der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung der Person fördere“ (Gensicke, 2002, 139). Der seit den 1960er Jahren beobachtete Wertewandel beinhaltet die Umstellung der menschlichen Verhaltenssteuerung von der sozialen Außenleitung hin zu einer Betonung eigenverantwortlicher Lebensgestaltung. Ein solcher Prozess bringt zwangsläu-

fig soziale Probleme und Schwierigkeiten mit sich, vor allen Dingen dann, wenn Entscheidungsträger und Verantwortliche diesen Wandel nicht einsehen oder ihn aus Gründen des Machtverlustes ignorieren. Die neuen Werte konnten nur zögerlich oder gar nicht sinnvoll in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft (Beruf, Schule, Familie) integriert werden, da das Selbstentfaltungsbestreben der jungen Generation oft nicht genügend akzeptiert wurde. Das ungenutzte Potenzial an Selbstentfaltungsbedürfnis junger Menschen entwickelte sich dann oftmals destruktiv und nahm opportunistische Züge (auch Gewalt und Aggression) an. In den 1980er und 1990er Jahren setzte sich der Wertewandel zur individuellen Entfaltung und Entscheidungsfreiheit immer mehr durch. Dies bedeutete aber zugleich auch, dass sich eine soziale Notwendigkeit zur Unterstützung des als entscheidungsautonom gedachten Individuums in seiner Entscheidungsfindung stellte. Die selbstständige Gestaltung des Lebens birgt auf der anderen Seite die Forderung (möglicherweise sogar Überforderung), die Risiken von Fehlentscheidungen alleine zu tragen, was durch den heutigen Globalisierungseinfluss noch akuter und verschärfter wird.

So werden die Agenda der 1990er und 2000er Jahre durch immer stärker gewordene und werdende Konkurrenz um knappe und attraktive Arbeitsplätze und damit verbundenem Leistungs- und Verantwortungsdruck geprägt. Hatte die junge Generation in den 1960er und 1970er Jahren, also den Jahren des frühen Wertewandels, weniger Spielräume und Entscheidungsmöglichkeiten in einem wirtschaftlich gesicherten Umfeld, so hat die heutige Jugend viel mehr Freiheits- und Entscheidungsmöglichkeiten in einer allerdings wirtschaftlich riskanteren Umwelt. Früher waren bei gesichertem Wohlstand Mitbestimmung und Handlungsfreiheit knapp, heute ist es für die Jugendlichen der 1990er und 2000er Jahren umgekehrt. So spielt das Streben nach Sicherheit in der Mentalität der heutigen Jugend eine wichtigere, zentralere Rolle als früher (vgl. Hurrelmann/ Albert, 2002). Die „Rebellenmentalität“ der 1960er /1970er Jahren ist weitgehend verschwunden und die heutige Jugend gibt sich nach der jüngsten Shell Jugendstudie (Hurrelmann/ Albert, 2002) leistungs- und sicherheitsorientiert. Die jugendliche Mentalität bleibt allerdings im Vergleich zu den älteren Jahrgängen besonders lebensfreudig und kreativ, so wie es für junge Menschen typisch ist.

Das Neue ist, dass Wertorientierungen der Selbstentfaltung und der Selbstkontrolle zunehmend in einer unmittelbaren Wertesynthese miteinander verknüpft werden. Zentrum und „Kitt“ dieser neuen Synthese aus Leistung und Kreativität ist das weiter gewachsene Sicherheitsbedürfnis junger Menschen (vgl. Gensicke, 2002,141). Die aktuelle Shell Jugendstudie (Hurrelmann/ Albert, 2002) zeigt, dass für 75% der Jugendlichen „Fleiß und Ehrgeiz“ wichtig sind, sogar 79% das „Streben nach Sicherheit“ für wichtig halten und 36% der Wichtigkeit von „Macht und Einfluss“ zustim-

men. Dies bedeutet im Vergleich zu den Shell Jugendstudien der 1980er und 1990er Jahren in allen oben erwähnten Bereichen eine Zunahme der Zustimmung der Wichtigkeit dieser Werte für die Jugend. Durch veränderte Rahmenbedingungen werden sich die Jugendlichen in der jetzigen und zukünftigen gesellschaftlichen Situation hohen Leistungsanforderungen stellen müssen. Gleichzeitig werden sie erhöhten Risiken wie schulischem oder beruflichem Versagen, der persönlichen Sicherheit in einer globalisierten Welt mit offenen Grenzen, überlasteten öffentlichen Sicherheitsapparaten und verändertem Sozialsystem ausgesetzt sein. Die Jugendlichen werden vor die Tatsache gestellt, sich diesen neuen Wertorientierungen zu stellen und sich darauf einzustellen.

Nach der Analyse der jüngsten Shell Jugendstudie (Hurrelmann / Albert, 2002) reagieren die Jugendlichen auf diese neue gesellschaftliche Forderung nicht wie früher häufig in Jugendkreisen verbreitet mit Protest oder „Null-Bock"-Einstellung, sondern viel mehr mit einer Erhöhung der Leistungsanstrengungen und einem aktiven „Umweltmonitoring". Dabei überprüfen die Jugendlichen ihre soziale Umwelt auf Chancen und Risiken, um die Chancen zu nutzen und die Risiken zu minimieren. Insgesamt geht diese pragmatische Haltung mit positivem Denken einher. Trotz dem Erkennen gesellschaftlicher Probleme ist ihre persönliche Perspektive von einer positiven Haltung geprägt. Die Bedeutung von Leistung und Sicherheit bei den Jugendlichen heißt aber nicht, dass sie dadurch weniger kreativ, weniger tolerant oder weniger hedonistisch geworden wären. Der Shell Jugendstudie folgend sind diese Wertorientierungen auch heute noch bedeutsam. Das Neue ist jedoch, dass immer mehr Jugendliche heute „moderne" Werte wie die der Individualität oder des Hedonismus mit „alten, traditionellen" Werten wie Ordnung, Fleiß, Sicherheit verknüpfen. Die heutige Jugend entwickelt ein neues Verhältnis zu den sogenannten deutschen Sekundärtugenden, allerdings unter der Prämisse, „warum man sich zum Zwecke des Erfolges in einer Leistungsgesellschaft nicht an solchen Prinzipien orientieren soll, wenn man sich damit die Grundlage für ein interessantes, erlebnisreiches und sinnvolles Leben schaffen kann" (Hurrelmann / Albert, 2002,20) .

Dieser in jüngster Zeit vollzogene soziokulturelle Umbruch hat für die Jugendlichen aber auch seine „Gefahrenseiten". Die Lebenssituation von Jugendlichen ist in der sozialen Umwelt besonderen Spannungen ausgesetzt: die gestiegenen „Individualisierungschancen" gehen einher mit der Lockerung sozialer und kultureller Bindungen, was auch eine zunehmend soziale und kulturelle Ungewissheit und moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit bewirkt. Dies ist mit ein Grund, warum die heutigen Lebensbedingungen neue Formen von Belastungen mit sich bringen, die teilweise die Bewältigungsressourcen der Jugendlichen überfordern, die sich dann in körperlichen, psychischen und sozialen Belastungen ausdrücken. Die Lebensbewälti-

gungsstrategie Jugendlicher benötigt Handlungsqualifikationen, um in der aktuellen gesellschaftlichen Situation einer individualisierten, risikoreicheren Gesellschaft handlungsfähig sein zu können. Die Jugendlichen müssen immer mehr eigene Lebensorganisationen schaffen, um sich weniger auf soziale Traditionen und Vorgaben stützen zu müssen. „In diesem Sinne ist für jede/n Einzelne/n ein Stück „ Empowerment“ objektiv notwendig, um die spezifischen Gestaltungsbedingungen alltäglicher Lebenswelten produktiv nutzen zu können“ (Haberlandt, Höfer, Keupp, Seitz u. Strauss, 1995,88). „In Gesellschaften, in denen ein rascher sozialer Wandel zu beobachten ist, verändern sich die altersspezifischen Problemvorgaben und Rahmenbedingungen der Existenzbewältigung“ (Fend, 1988,294). Die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* mit seinen methodischen Maßnahmen lehnt sich hierzu an weiteren Argumentationsschritten Fend`s an:

1. Es hat sich generell ein Wandel von geschlossenen und verbindlichen zu offenen und zu gestaltenden sozialen Systemen vollzogen und das hat Konsequenzen für die Sozialisation. Diesem Argumentationsschritt folgt die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* in seiner Gesamtgestaltung. Die methodischen Instrumentarien verfolgen allesamt eine offene und gestaltende Intention gegenüber geschlossenen und verbindlichen Vermittlungsmodellen, bei denen der Lehrer/ die Lehrerin zu einem rein vermittelnden und personenzentrierten Dasein wird.

2. In diesem Veränderungsprozess sind zunehmende „Freiheitsgrade des Handelns“ enthalten und ebenso „Erweiterungen von Möglichkeitsräumen“ (Fend, 1988,295). Die methodischen Maßnahmen innerhalb des Konzepts der *Öffnung des Sportunterrichts* (zum Beispiel innerhalb des Stationstrainings, des Mind Mappings, des Empowerments) eröffnen den Schülern und Schülerinnen Handlungsfreiheiten und Möglichkeiten zur Erweiterung der Selbstorganisation und der Selbsttätigkeit.

3. Die „Stärkung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten“, die als „Individualisierungsschub“ aufgefasst werden (vgl. Fend, 1988,296), werden durch die größere Eigentätigkeit und Verantwortungsübernahme (zum Beispiel beim Leiten von Unterrichtsphasen oder bei der Korrekturhilfe (vgl. Kap.3)) gefördert.

4. Die o.a. gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen ein Mehr von Freiheitsgewinn und wachsender personaler Selbstentfaltung auf. „Die Freiheitsgrade des Handelns bürden den Heranwachsenden aber auch ein hohes Maß an Selbstverantwortung und damit auch klare Visionen der Erfüllung und des Versagens auf“(vgl. Fend, 1988,298). Die oftmals begrenzten Realisierungs-

möglichkeiten machen die Erfahrungen des Versagens für Jugendliche immer häufiger sichtbar (zum Beispiel bezüglich der raren Ausbildungsplatzsituation).

5. „Die Konzentration auf die personelle Selbstentfaltung führt Heranwachsende potentiell in Konflikte mit den anderen, die Mitbewerber um erfolgreiche Selbstdarstellung sind. Je stärker sich jemand ausschließlich auf die Entfaltung der eigenen Person, auf höchstmögliche Leistung und Exklusivität konzentriert, um so egozentrischer, aber auch einsamer kann er werden. Im Bildungssystem, in dem der eigene Erfolg häufig nur auf der Folie des Misserfolgs der anderen strahlend erscheint, ist dieser Grundkonflikt angelegt. Die Gefahr des sozialen Ausschlusses ist aber in der Jugendphase jene Bedrohung, die am stärksten wiegt“ (Fend, 1988,299f). Die Umsetzung des Konzepts der *Öffnung des Sportunterrichts* stellt durch seine methodischen Möglichkeiten solidarische Vernetzungen als eine Alternative dar, die einer Herstellung von selbstbestimmten und selbstorganisierten Gruppenzusammenhängen gleich kommt: „Auf der Folie der egozentrischen Vereinsamung gewinnen Vergemeinschaftungsformen unter Altersgleichen eine herausragende Bedeutung. In der Symbiose des Bedürfnisses nach Selbstdarstellung mit dem Aufgehobensein in der Gemeinschaft könnte sich heute ein Schutzmodell der jungen Generation herausbilden, das von den rationalistischen, asketischen und individualistischen Zumutungen unserer Zivilisationsgeschichte abzuschirmen hilft“ (Fend, 1988, 300).

Die Jugendlichen sind mit diesen gravierenden gesellschaftlichen Umwälzungsprozessen und den damit verbundenen Erfahrungen der Verunsicherung konfrontiert. Wie sie sich darauf einstellen, zeigt die Shell Jugendstudie 2002. Die Analysen der neuesten Shell Jugendstudie lassen vier Gruppen unter den Jugendlichen differenzieren (vgl. Hurrelmann / Albert ,2002,20,21): die „selbstbewussten Macher“, die „pragmatischen Idealisten“, die „robusten Materialisten“ und die „Unauffälligen“. Die „selbstbewussten Macher“ stellen eine Gruppe zur offensiven Bewältigung der aktuellen Agenda der Gesellschaft dar, die sich den neuen Anforderungen zu stellen versteht. Durch einen zugleich fordernden und fördernden Erziehungsstil wurde (wird) ihnen das Rüstzeug dazu vermittelt. Die Gruppe der „pragmatischen Idealisten“ stellt daneben eine zweite optimistische und aktive Jugendgruppe dar, die sich sicherheitsbewusst und leistungsorientiert (wenn auch nicht so konsequent wie die „selbstbewussten Macher“) den gesellschaftlichen Anforderungen stellen. Diese beiden Gruppen jugendlicher Mentalitäten machen etwa die Hälfte der Gesamtheit befragter Jugendlichen aus. „Selbstbewusste Macher“ sind ehrgeizig und leistungswilliger als andere Jugendliche. Sie möchten verantwortliche Positionen mit Einfluss

und Ansehen einnehmen. Die sozialen Bedingungen müssen ihrem Verständnis nach dem Leistungsgedanken gerecht werden, um so eine insgesamt produktive gesellschaftliche Entwicklung und Förderung zu gewährleisten. Soziales Denken und Handeln sind zwar wichtig für sie, rangieren aber trotzdem in der Wertstellung nach dem Leistungsgedanken. „Pragmatische Idealisten“ sind dagegen zwar auch leistungs- und sicherheitsbezogen, setzen aber eine höhere Priorität auf eine weitere und allseitige Humanisierung der Gesellschaft.

Die jugendlichen Gruppen der „robusten Materialisten“ und der „zögerlichen Unauffälligen“ werden in der Analyse der Shell Jugendstudie als die potenziellen Verlierer angesehen. Sie kommen zum Beispiel mit den Anforderungen in Schule und Ausbildung weniger zurecht. Dabei reagieren die „Unauffälligen“ vorzugsweise mit Resignation und Apathie auf ungünstige Situationen, da sie nicht gelernt haben, ihre Interessen offensiv durchzusetzen. Sie finden sich eher mit der ungünstigen Situation ab, weil sie daran nichts ändern können oder nicht wollen. Sie entwickeln eine Art Toleranz bzw. Sympathie mit anderen „Schwachen“.

„Robuste Materialisten“ hingegen stecken nicht auf und zeigen zumindest nach außen eine gewisse Stärke. Im Zweifelsfall werden Normen und Regeln übergangen, um ihre Schwächen zu kompensieren, was sogar in Aggressionen zu sich selbst oder zu anderen führen kann. Gerade bei den zögerlichen Unauffälligen steht die Gesellschaft in der Pflicht und Aufgabe, diese Jugendlichen aus ihrer Apathie, Passivität und Marginalstellung zu befreien und sozial zu integrieren. Verbunden mit diesen modernen und vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen entstehen Risiken und Spannungszustände in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht , auf die im weitern Verlauf noch ausführlich eingegangen wird.

Zeitlich ähnlich verlief beginnend mit dem „Wirtschaftswunder der 1950er und 1960er Jahre“ in der Bundesrepublik Deutschland eine Wohlstandsentwicklung, die fast alle Bevölkerungsteile an der Konsumbeteiligung partizipierte. Wohlstand und Verwöhnung führten rasch zu einer Verbreitung passiver Anspruchshaltung. Auch die Erweiterung des Bildungssystems seit den 1970er Jahren führte zu einem Wertewandel. Bildung hat sich neben der beruflichen Bildung und der Vorbereitung auf ein konventionelles Leistungshandeln auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf die Vermittlung von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz und auf die Vorbereitung der Bewältigung von vielfältigen Lebenssituationen erweitert. In mitteleuropäischen Gesellschaften ist dieser Wandel tradierter und stabilisierender Lebensmuster und Wertorientierungen deutlich sichtbar geworden.

Vor allem die Jugendzeit ist eine Orientierungszeit, in der Menschen nach Wertmaßstäben und Wertorientierungen suchen, was in einer Gesellschaft mit diffusen Wert-

maßstäben zunehmend schwieriger erscheint. So wie sich auf der einen Seite gesellschaftliche Werte verändert haben, haben sich auf der anderen Seite gesellschaftliche Anforderungen und Belastungen geändert. „Ihren Ausdruck finden kulminierte psychosoziale Anforderungen und Belastungen bei den Jugendlichen weniger in manifesten Krankheiten als vielmehr in psychosomatischen Beschwerden und psychosozialen Auffälligkeiten mit hohen Verhaltensanteilen“ (Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,7). Dem Sozialverhalten kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Zum einen, da es als durch Gruppennormen bestimmtes Risiko- oder aggressives Verhalten direkte negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann.

Zum anderen, da es in der Form der sozialen Unterstützung als protektive Ressource wirksam werden kann (vgl. Laireiter, 1993; Röhrle, 1994; Schwarzer und Leppin, 1989). Sowohl für die Werteänderung als auch für die Änderung der Anforderungen und Belastungen in der Gesellschaft müssen neue pädagogische Instrumente gefunden werden, da die pädagogische Hierarchisierung früherer Zeiten (vgl. zum Beispiel das „Vaterländische Turnen“ F.L. Jahn’s (19. Jhdt.), die „ Politische Leibeserziehung“ im Nationalsozialismus (1933-1945) oder die Sozialistische Körperkultur“ der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR)) als Instrument nicht mehr funktionieren kann. Dementsprechend müssen adäquate pädagogische Instrumente entwickelt werden, die als Antwort für diese neuen Anforderungen dienen können.

Die *Öffnung des Sportunterrichts* greift auf, dass sich gesellschaftliche Werthierarchien geöffnet und Belastungen im biopsychosozialen Bereich verändert haben, was im weiteren Verlauf dargestellt wird.

1.1.2 Gesundheitliche Belastungen im biopsychosozialen Bereich

Belastungen im biopsychosozialen Bereich beeinflussen die Gesundheit. Doch was meint „Gesundheit“?

Kolip / Hurrelmann / Schnabel (1995) folgend ist „Krankheit nicht als bloße ’Kehrseite der Medaille Gesundheit’ zu sehen“, oder anders ausgedrückt, Gesundheit ist nicht die bloße Kehrseite der Medaille Krankheit im pathogenetischen Sinn, sondern Gesundheit ist ein Gleichgewicht „ des objektiven und des subjektiven Befindens einer Person, der dann gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet“ (Kolip, Hurrelmann, Schnabel, 1995,7). Die Gesundheit ist dann beeinträchtigt, wenn eine Person den gesellschaftlichen Anforderungen nicht Stand halten kann. Konsequenz solcher Beeinträchtigungen können dann (müssen aber nicht) Symptome sein, die sich in sozialen oder psychosomatischen Auffällig-

keiten zeigen. Gesundheit ist als ein Gleichgewichtszustand anzusehen, der immer wieder neu hergestellt werden muss unter den Einflüssen sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und kultureller Umweltbedingungen. Gesundheit und Krankheit besitzen nach dieser Auffassung eine physische, psychische und soziale Dimension, „die zwar nicht voneinander abzutrennen, aber doch voneinander zu unterscheiden sind“ (Kolip / Hurrelmann 1994 a). „Gesundheits- und gesellschaftspolitisches Ziel ist es, solche Bedingungen zu schaffen, die es Menschen aller Altersgruppen und aller Lebenslagen ermöglichen, dass sie sowohl in körperlicher als auch in psychischer und sozialer Hinsicht möglichst häufig zum Pol „Gesundheit“ tendieren. Ziel ist es ferner, Verschlechterungen auf einer der Dimensionen einzudämmen, so dass sie nicht auf die beiden anderen Dimensionen durchschlagen“ (Kolip, Hurrelmann, Schnabel, 1995,7). Dieser Vorstellung folgend und auf die Zielgruppe der Jugendlichen im institutionellen Rahmen der Schule bezogen müssen didaktisch-methodische Instrumentarien genutzt werden, die in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht zum Pol „Gesundheit“ tendieren. Dieser Forderung wird durch die Umsetzung der didaktisch-methodischen Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* (vgl. Kap.3) nachgegangen.

Jugendliche sind im Vergleich zu Erwachsenen körperlich relativ gesund. Empirische Untersuchungen zeigen jedoch auf, dass Jugendliche gegenüber Erwachsenen erhöhten Beschwerdedruck haben, der sich in relativ hohen Prävalenzraten bei subjektiven Gesundheitsindikatoren zeigt. Nach Seiffge-Krenke (1994 a) weisen bereits bis zu 30% eines Altersjahrgangs klinisch auffällige Symptome auf. Männliche Jugendliche weisen hierbei eher sozialstörendes Verhalten wie Aggressionen gegen andere Personen oder andere Gegenstände auf, während weibliche Jugendliche eher zu depressiver Stimmung, psychosomatischen Beschwerden oder Neurosen neigen. Die gesundheitliche Situation im Kindes- und Jugendalter soll im Folgenden genauer dargestellt werden:

Die Mortalitätsrate bei Kindern und Jugendlichen ist insgesamt sehr gering, wobei die Kinder- und Säuglingssterblichkeit in Deutschland auf Grund verbesserter medizinischer Versorgung und Hygiene auf jeweils 0,5 % / Jahr gefallen ist (Stand 2000, vgl. Fischer Weltalmanach 2003). Die häufigsten Todesursachen im Säuglings- und Kleinkindalter entstehen durch Erkrankungen und Gesundheitsstörungen, die sich bereits in der Perinatalzeit entwickelt haben (darunter fallen zum Beispiel 6 % Frühgeburten). Im Lebensalter zwischen der 1. und 52. Woche ist der plötzliche Kindstod auffällig häufig.

Bei den Kindern und Jugendlichen im Schul- und frühen Erwachsenenalter sind Verletzungen und Vergiftungen häufige Todesursachen. Bei den 25-Jährigen z.B. sind

50 % aller Todesfälle auf Verletzungen aus Unfällen, Vergiftungen und Gewalteinwirkungen zurückzuführen (vgl. Kolip, Hurrelmann, Schnabel, 1995,8).

Die Mortalitätsursachen im Jugendalter werden insgesamt angeführt durch Unfälle im Straßenverkehr (eine spezifische Form der Gewalt unserer Gesellschaft), durch Mord und Todschlag (eine Form der Fremdaggression) und Selbstmord (Form der Aggression gegen sich selbst), wobei letztere Form in Industrie- und Wohlstandsgesellschaften bei Jugendlichen steigende Tendenzen aufzeigt.

Die Erfahrungen im Säuglings- und Kleinkindalter bezüglich der Morbidität lassen sich am Besten aus den Krankheitsfrüherkennungsuntersuchungen (U1 bis U8) ableiten. Bezugnehmend auf das Untersuchungsjahr 1988 nahmen über 90% aller Kinder daran teil, von denen zwischen 90,9% und 95,9% je nach Untersuchung ohne Befund waren (BMG 1991). Am häufigsten gestellte Diagnosen waren Hüftgelenksanomalien (1,8% der Untersuchten), cerebrale Bewegungsstörungen (1,4%), Sprach- und Sprechstörungen (U4, 1,1%). Die Schuleingangsuntersuchungen nach dem Bielefelder Modell (Kaftan und Hellmeier 1990) weisen nach, dass Morbidität eher die Regel als die Ausnahme darstellt. So wurden Sehstörungen (20%), Sprachstörungen (13,7% Jungen und 8,7% Mädchen), Hörstörungen (8,7%), Haltungsschwächen (10,2%), Hautkrankheiten (3,9%), sowie Atemwegserkrankungen (4,3%) diagnostiziert. Insgesamt lässt sich die Entwicklung beobachten, dass durch medizinische Fortschritte viele (Kinder-) Krankheiten wie Masern, Mumps, Röteln, Keuschhusten, Kinderlähmung und Tuberkulose durch Impfprogramme zurückgedrängt wurden. Heute sind es vor allem chronische Erkrankungen wie Allergien oder psychosoziale Auffälligkeiten, die bei Kindern und Jugendlichen immer häufiger auftreten.

„Auf der psychosozialen Seite gibt es zwei gegenläufige Entwicklungen: Einerseits haben die allgemein verbesserten Lebensbedingungen mit ausreichender Ernährung, besseren Wohnungen, kürzeren Arbeitszeiten, geringerer Kinderzahl und Ausbau der medizinischen Versorgung zu einer Eindämmung gefährlicher Seuchen und Verminderung von Risiken, beispielsweise bei der Geburt, beigetragen. Andererseits führen gleichzeitig die veränderten Lebensbedingungen der Kinder mit mehr Stress, Reizüberflutung, Leistungsdruck, Erhöhung des Lebenstempos und anderen vermehrten Belastungen des Organismus durch Umwelteinflüsse zur Entstehung neuer Krankheiten oder zum Anwachsen früher seltener Krankheitsbilder“ (Hoehne 1993,229). Nach neuesten Schätzungen geht man davon aus, dass 10% der Kinder und Jugendlichen unter einer chronischen Krankheit leiden. Hierbei sind vor allem Atemwegserkrankungen von größter Bedeutung, aber auch Hauterkrankungen nehmen ständig zu. Der Bielefelder Gesundheitssurvey bestätigt diese hohe Prävalenzrate chronischer Erkrankungen, die sich hauptsächlich in allergischen Krankheiten offenbaren. In dieser

repräsentativen Befragung gaben 34% an, an mindestens einer allergischen Erkrankung zu leiden, 14,7% leiden an allergischem Hautausschlag, 13,5% an Heuschnupfen, 4,3% an Asthma und 16,1% an chronischer Bronchitis.

Die starke Zunahme gerade an den zuletzt genannten Erkrankungen wird neben der körperlichen und organischen Konstitution durch die zunehmende Belastung der Umwelt mit ihren Schadstoffen, aber auch durch psychische und soziale Anspannungen in Familie, Schule und Freizeit analysiert.

Das Vorhandensein psychischer und psychosozialer Auffälligkeiten wie Psychosen, emotionale Störungen, Verhaltensstörungen, Lern- und Leistungsstörungen sind schwieriger zu bestimmen. Die Prävalenz psychischer Störungen werden von Schmidt und Esser (1985) bei Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 7% diagnostiziert. Schlafstörungen bestimmen sie mit 20%, das Auftreten von Konzentrationsstörungen mit 20% und 19,3% leiden an Hypermotorik. Die Rate der im engeren Sinne psychisch Kranken, die behandelt werden müssen, liegt bei etwa 5% . Immer häufiger auftretende psychosomatische Störungen im weiteren Sinne sind die Krankheitsbilder der Störungen des Essverhaltens (z.B. Bulimie oder azetonisches Erbrechen), wobei dies weniger auf verunreinigte Lebensmittel zurückzuführen ist, sondern auf quantitative und/oder qualitative Fehlernährung bzw. falsche Regulierung der Bedürfnisbefriedigung.

Die quantitative Fehlernährung zeigt sich häufig in einer zu hohen Kalorienzufuhr, während sich die qualitative Fehlernährung in einer zu unausgewogenen und zu einseitigen Ernährung bzgl. der Kohlenhydrate, Eiweiße, Fette, Vitamine und Mineralien zeigt. Neben der Unausgewogenheit der Nahrungsbestandteile in Richtung zu hohem Fett- und Kohlenhydratanteils und zu vitaminarmer und schlackenarmer Kost sind die Essgewohnheiten, vor allem die unregelmäßige Nahrungsaufnahme zu kritisieren. Auslassen von Mahlzeiten oder eine ausgeprägte fast-food-Kultur sind gerade im Kinder- und Jugendalter für den Stoffwechsel schädlich. Diese Entwicklung zeigt die Befragung des Jugendgesundheitssurveys 1993 von Kolip, Nordlohne und Hurrelmann auf, denn 15% der befragten Jugendlichen in Deutschland kommen ohne Frühstück in die Schule (17% der Mädchen frühstücken morgens nie, 12% sind es bei den Jungen).

Der Jugendgesundheitssurvey gibt auch Auskunft über wahrgenommene psychosomatische Belastungen und emotionale Befindlichkeitsstörungen. „Ein Drittel der im Jugendgesundheitssurvey befragten Jugendlichen leidet regelmäßig unter Kopfschmerzen, Nervosität und Unruhe sowie Konzentrationsschwierigkeiten . Es folgen Kreuz- und Rückenschmerzen, Schwindelgefühle, Magenbeschwerden, Appetitlosigkeit und Schlaflosigkeit“ (Kolip, Hurrelmann, Schnabel, 1995,13). Dadurch wird

verdeutlicht, dass Jungen und Mädchen (wenn auch auf unterschiedliche Weise) psychosozialen und psychosomatischen Beeinträchtigungen und Belastungen ausgesetzt sind und diese verarbeiten müssen. Die pubertäre Entwicklung zeigt hierbei eine unterschiedliche Entwicklung in der Verbreitung psychosozialer und psychosomatischer Störungen und Erkrankungen auf. Im ersten Lebensjahrzehnt sind eher die Jungen, im zweiten Lebensjahrzehnt eher die Mädchen von physischen, psychischen und sozialen Spannungen beeinträchtigt.

„Will man einer umfassenden Konzeption von Gesundheit Rechnung tragen, muss man auch jene gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen betrachten, die einerseits Einfluss nehmen auf die gesunde Entwicklung im Erwachsenenalter und die andererseits Ausdruck des bio-psycho-sozialen Spannungszustandes sind, unter dem Kinder und Jugendliche heutzutage in Industriegesellschaften aufwachsen“(Hurrelmann 1988).Unter dieser Annahme soll der Sportunterricht in der Schule mit den methodischen Maßnahmen der Öffnung des Sportunterrichts dazu beitragen, dass ein Raum geschaffen wird, der auf der einen Seite die im Schulalltag entstehenden bio-psychosozialen Spannungen kompensiert und andererseits Verhaltensweisen initiiert, die bezüglich einer Bindung an sportliche Aktivitäten auf den außerschulischen und nachschulischen Bereich vorbereitet. Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Jugendalters sollen zusammengefasst im Folgenden dargestellt werden (zusammengestellt nach Hurrelmann, 1994 a; Seiffge-Krenke, 1994; Kolip, Nordlohne, Hurrelmann, 1995 ,25-48; Kolip, Hurrelmann, Schnabel, 1995,7-21):

Chronische Erkrankungen (ca. 10%); Psychosomatische Beschwerden wie zum Beispiel Nervosität, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten, Kopfschmerzen (ca. 10–40%); psychisch kranke Jugendliche, die behandlungsbedürftig sind (ca. 5%); ungünstiges gesundheitsrelevantes Verhalten bezüglich Bewegung, Ernährung, Sexualverhalten oder Straßenverkehr (ca. 20 %); emotionaler Belastungsdruck wie Überforderung, Aggression, Neid oder Hilflosigkeit (ca. 20–55%); Medikamentenkonsum bei den 13- bis 17- jährigen Jugendlichen (ca. 30%); Alkoholkonsum bei 12- bis 16-jährigen Jugendlichen, die regelmäßig und gelegentlich Alkohol konsumieren (ca. 40%); Nikotinabusus bei 12- bis 16- Jährigen, die gelegentlich bis regelmäßig rauchen (ca. 15%) und illegaler Drogenkonsum bei 12- bis 16- jährigen Jugendlichen, die gelegentlich und regelmäßig (meist Haschisch) zu sich nehmen (ca. 1%) .

Erstaunlicherweise ist das subjektive Empfinden der Jugendlichen entgegen der oben dargestellten Zahlen über ihren Gesundheitszustand sehr positiv. Trotz häufiger Arztbesuche (ca. 40% der Jugendlichen gehen ein- bis zweimal pro Quartal in eine ambulante Praxis) bezeichnen ca. 80 – 90 % der Jugendlichen ihren Gesundheitszustand als „gut“ bis „ sehr gut“ (vgl. Seiffge-Krenke, 1994 b ,29ff.).

Dieser scheinbare Widerspruch lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass Jugendliche insgesamt weniger von schwerwiegenden Erkrankungen betroffen sind und dementsprechend ihre Anfälligkeit und Vulnerabilität gegenüber schweren Krankheiten gering einschätzen. Physische und / oder psychosoziale Belastungssymptome werden von Jugendlichen nur selten als gesundheitliche Beeinträchtigungen eingestuft, da ihre Vorstellung von Gesundheit stark durch die Abwesenheit konkreter Krankheiten geprägt ist. Jugendliche sind zwar insgesamt selten krank, dennoch kann ihr Wohlbefinden erheblich beeinträchtigt sein (vgl. Seiffge-Krenke, 1994 b,29ff.). Die Krankheitswahrnehmung im Jugendalter ist sowohl für Jugendliche als auch für Gesundheitsexperten deshalb schwierig, weil normale und pathologische Prozesse in diesem Entwicklungsabschnitt der Ontogenese nur schwer zu trennen sind. Daher können auch Jugendliche selbst kaum zwischen „krank“ und „gesund“ unterscheiden, zumindest solange, wie es keine Beschwerden gibt. Hinzu kommt in diesem pubertären Entwicklungsabschnitt, dass Jugendliche sich möglichst lange als „gesund“ definieren, weil sie bei Krankheit entsprechende Hilfen benötigen, die sie in der Regel von Eltern erhalten, von denen sie sich entwicklungsbedingt lösen wollen.

Nach Seiffge-Krenke (1994 b,34) kommen insofern zwei konzeptionelle Interventionsmöglichkeiten im Jugendalter zur Geltung: Zum einen Interventionen, die sich auf das gesundheitliche Risikoverhalten von Jugendlichen beziehen und zum anderen Interventionen, welche die Inanspruchnahme von Hilfe bei Gesundheitsproblemen positiv beeinflussen wollen.

1.1.3 Gesundheitsförderung in der Schule

In den letzten Jahren ist allgemein ein großes Interesse und vermehrte Aufmerksamkeit für Fragen der Verbesserung der Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft entstanden. Vor allem die Institution Schule soll Aufgaben in diesem Prozess übernehmen, da sie die Kinder und Jugendlichen über einen immer länger gewordenen Lebensabschnitt erzieherisch begleitet. Als Beispiel vieler nationaler und internationaler Aktivitäten sei das Projekt „ Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen“ der EU- Kommission und des Europarates in Zusammenarbeit mit der WHO (1992) genannt. Dabei sollen in Europa so viele Schulen wie möglich ein Netzwerk errichten, die sich der Gesundheitsförderung verschreiben und diese nationalen Bewegungen in einer europäischen Kooperation vernetzen. Die Schule scheint auf den ersten Blick tatsächlich für Gesundheitsförderung prädestiniert zu sein. Aber gerade aus den Aufgaben und Zielsetzungen der Schule ergeben sich oftmals strukturelle Probleme für eine umfassende Gesundheitsförderung.

So ist die Schule nach wie vor eine Institution zur Vermittlung von Wissen und zur Vergabe von Zertifikaten, die mehr oder weniger gesellschaftliche Chancen eröffnen. Für die Schule ist es schon äußerst schwierig (wenn nicht sogar unrealistisch), außerhalb entstandene biopsychosoziale Spannungszustände, entstanden z. B. durch ungünstige ökonomische Lebensbedingungen, nicht funktionierende Familienstrukturen oder durch Mangel an sozialen Bindungen, zu kompensieren. Zudem stellt die Schule selbst für viele Schüler und Schülerinnen ein Raum dar, der erhöhte Spannungszustände entstehen lässt (vgl. eigene Untersuchung). Dies geschieht hauptsächlich auf Grund der Leistungsforderungen und –nachweise von bewertbarem und abfragbarem Wissen, was zu einer extremen Lernorganisation in Richtung kognitiver Orientierung geführt hat.

Dabei werden die motorische und emotionale Dimension weitgehend ausgeklammert. Die kognitiv erreichte Leistung führt wiederum zu einer einseitigen Ausrichtung des Selbstwertgefühls der Schüler und Schülerinnen. Auf diejenigen, die den Leistungsanforderungen nicht Stand halten können, wirkt die Schule selbstwertschädigend, was eine repräsentative Studie an 1450 Schülern und Schülerinnen zeigte (Hurrelmann / Nordlohne 1990). Daraus geht hervor, dass Versagenserlebnisse in der Schule (beispielsweise tatsächliches oder androhendes Sitzenbleiben, Schulwechsel wegen schlechter Noten) zu einem höheren Grad an subjektiven psychosozialen Spannungszuständen und einem höheren Maß an psychosomatischen Symptomen führten.

Das Ziel einer umfassenden Gesundheitsförderung in der Schule ist somit nur bedingt mit der Aufgabe der Schule, Wissen zu vermitteln und bewerten, in Einklang zu bringen. Das Vorhandensein dieser potenziellen Schwierigkeiten zur Gesundheitsförderung in der Schule soll nicht verleugnet werden, viel mehr soll dieser Spannungszustand zum Thema gemacht werden, um so in seiner potenziell destruktiven Wirkung beschränkt zu werden. Zu einer umfassenden Gesundheitsförderung gehört auch, dass schulische Anstrengungen nicht nur auf der curricularen Ebene stattfinden, sondern soziale und ökologische Dimensionen Bestandteil schulischer Aufgaben sind. Hinsichtlich der sozialen Ebene sei auch auf das Thema der Gesundheitsförderung für Lehrer und Lehrerinnen hingewiesen, die in einer Zeit zunehmender burnout-Symptome selbst das Gefühl haben, an die Grenze ihrer Belastbarkeit zu stoßen. So scheinen Maßnahmen der schulischen Gesundheitsförderung nicht nur für Schüler und Schülerinnen, sondern auch für Lehrer und Lehrerinnen angezeigt, was aus dem Grund wichtig ist, da Lehrer, die sich von eigenen beruflichen Problemen überwältigt sehen, kaum in der Lage sein dürften, gesundheitsförderliche Maßnahmen bei Schülern umzusetzen.

Insgesamt lässt die Diskussion um Qualität von Schule, also was eine „gute Schule“ ausmacht (und eine „gute Schule“ ist eine „gesunde Schule“) folgende Merkmale herauskristallisieren: ein intensiver Grad an kollegialer Zusammenarbeit, Festlegung allgemeiner pädagogischer Verhaltensregeln, eine effektive Beteiligung der Schüler und Schülerinnen sowie ihrer Eltern an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen (vgl. Leppin, 1995,247). In ökologischer Hinsicht zeigt die umweltpsychologische Forschung, dass sich räumliche Gegebenheiten auf das Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen auswirken und darüber das Verhalten beeinflussen. Hierunter werden sowohl der bauliche Zustand, die Ausstattung mit Geräten und Materialien, aber auch der gesamte Tagesablauf nach Länge der Arbeitsphasen, die Wechsel von Anspannung und Entspannung, das Angebot körperlicher Aktivität im Schulalltag, gemeinsames gesundes Frühstück u.a. verstanden. Die ökologische Dimension ist insofern bedeutungsvoll, weil sie die „hardware“ darstellt, auf der die „software“ der curricularen Programme erst wirksam wird. Werden die Diskrepanzen hierbei zu groß, werden die Wirksamkeiten der Maßnahmen auf anderen Ebenen eingeschränkt.

Auch wenn die Institution Schule nicht alle Probleme und Schwierigkeiten kompensieren kann, kann eine „gesunde Schule“ einen Beitrag zur Gesundheitsförderung leisten, wenn darunter mehr als ein sporades curriculares Vermitteln von Informationen über gesundheitsschädigendes Verhalten und gesundheitliche Probleme verstanden wird. Das Modifikationsziel muss dann das Verhalten und die Einstellung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin sein, und nicht das strukturelle Setting, in dem das Verhalten und die Einstellung auftreten. Die bisherigen Erfahrungen mit Gesundheitserziehung zeigten Erfolge nur dann auf, wenn die curricularen Maßnahmen integriert sind in einen strukturellen Zusammenhang, der die Abhängigkeit der physischen und psychischen Gesundheit von den Umweltbedingungen explizit einbezieht und der auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen abzielt (Anderson, Davies, Kickbusch, Mc Queen und Turner 1988).

Betrachtet man die Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung, wird deutlich, dass die Defizite nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Art sind. Themen der schulischen Gesundheitserziehung sind heute in der Regel spezielle Risikofaktoren wie HIV-Infektion, Konsum illegaler Drogen, Tabak- und Alkoholkonsum, teilweise ungesunde Ernährung. Themen wie „Wohlfühlen in der Schule“, „psychologische Probleme“, „Lebenszufriedenheit“, „Entspannung“ usw. werden dagegen selten oder nie aufgegriffen (vgl. Pfaff, Jakob, Pötschke-Langer 1992).

Hinzu kommt ein weiteres Defizit, nämlich die Unterrichtsform, die diese Themen behandelt. In der Regel herrscht immer noch der rationalistische Ansatz der reinen Aufklärung durch Information vor: Die Schüler und Schülerinnen werden über Risi-

ken, die ihre physische Gesundheit beeinträchtigen können, lediglich informiert. Ein Transfer auf die Einstellungen und Verhaltensweisen für ihr aktuelles und konkretes Alltagsleben wird zu wenig hergestellt. Eine Schwierigkeit liegt auch darin begründet, dass es für Jugendliche subjektiv in vielen Situationen nicht sinnvoll erscheint, sich gesundheitsförderlich zu verhalten, vor allem dann nicht, wenn Gesundheit nur medizinisch definiert wird. Wird das potenzielle Gesundheitsrisiko rein kognitiv vermittelt, wird der spezifische Lebenskontext von Jugendlichen und insbesondere die psychosoziale Funktion gesundheitsschädigender Verhaltensweisen innerhalb dieses Kontextes systematisch vernachlässigt (vgl. Franzkowiak 1986, Jessor 1984, Nordlohne 1992, Schneider 1993).

Aktuelle und direkte Probleme medizinischer Gesundheitsbeeinträchtigungen haben zwangsläufig eine viel größere Valenz als eine zeitlich entferntere und abstrakte Zielsetzung „Gesundheit“, „zumal eine Verknüpfung zwischen dem eigenen momentanen Verhalten und einer Gesundheitsgefährdung über ein für Jugendliche sowieso schwer realisierbares Wahrscheinlichkeitsprinzip hergestellt werden muss“ (Leppin, 1995,238).

Zu den dringlicheren Bedürfnissen und Sorgen der Jugendlichen gehören die Suche nach der eigenen Identität, nach sozialer Anerkennung und Selbstakzeptanz, nach sinnvoller Betätigung und die Suche nach Erlebnissen und Erfahrungen. Sollte auf diesen Gebieten eine Ressource nicht erreicht werden, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass auf andere Art und Weise diese Bedürfnisse schnell und einfach kompensiert werden. Aus diesem Grund müssen präventive Maßnahmen und Versuche der Gesundheitsförderung diese Grundbedürfnisse mit in die Überlegungen ziehen und Kindern und Jugendlichen Kompetenzen geben, mit ihnen auf konstruktive Art und Weise umzugehen.

Eine Gesundheitsförderung in der Schule bietet sich so gesehen insbesondere im Sportunterricht an, der eine enge Verbindung kognitiver Informationen und handlungsorientierter Maßnahmen sowohl der physischen, sozialen und psychischen Dimension ermöglicht, was im weiteren Verlauf durch die *Öffnung des Sportunterrichts* aufgezeigt wird.

Um den oben dargestellten neuen Wertorientierungen, den Überlegungen zur Gesundheitsförderung in der Schule und den oben angeführten Belastungen in der Gesellschaft, insbesondere bei Jugendlichen, begegnen zu können, bedarf es der pädagogischen Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* und dessen Umsetzung in der Praxis.

1.2 Salutogenetische Grundlagen

Die modernen gesellschaftlichen Lebens- und Umweltbedingungen von Jugendlichen und die daraus resultierenden Handlungsaufgaben, die sich ihnen in speziellen Situationen und Lebensphasen stellen, bilden den Background, auf dem Perspektiven für Gesundheitsförderung entwickelt werden müssen. Die Umsetzung des Konzepts der *Öffnung des Sportunterrichts* soll Möglichkeiten aufzeigen, wie unter salutogenetischem Verständnis ressourcen- und nicht defizitorientiert Gesundheitsförderung im schulischen Bereich entwickelt wird.

Die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* folgt der Vorstellung gesundheitsfördernder Maßnahmen, „die das aktive und selbsttätige Subjekt betonen und dies auch gegenüber den Passivität fördernden Tendenzen der biomedizinisch- technischen Medizin“ (Keupp, 1994). Durch Individualisierung und Pluralisierung entstehen neue biopsychosoziale Spannungen und Belastungspotentiale, aber auch Ressourcen, deren Auswirkungen, Umsetzung und Einfluss auf eine individuelle Gesundheitsförderung berücksichtigt werden müssen.

1.2.1 Salutogenetische Gesundheitsressourcen durch Sportunterricht

Nach den bisher angestellten Überlegungen stellt sich die Frage, welche Schwerpunkte der Gesundheitsförderung bei Jugendlichen im Sportunterricht gesetzt werden müssen. Gesundheitsförderung bei Jugendlichen muss demnach von einem sehr breiten Gesundheitskonzept ausgehen. Viele Krankheiten der heutigen Zeit sind durch ein rein biomedizinisches Modell kaum noch erklärbar. „Sie sind auch durch ein hierauf zugeschnittenes kuratives Versorgungssystem nicht zu behandeln. Sie entziehen sich zunehmend einer echten Heilung, sind oft nur zu begleiten und zu betreuen . (...) Deswegen müssen zu den biologischen und medizinischen Forschungsansätzen auch ökologische, soziologische und psychologische hinzukommen“ (Hurrelmann,1995,99). Eine ausgeglichene Gesundheit hängt nicht nur von der rein körperlichen Komponente ab, sondern zugleich auch von psychischen, sozialen und ökologischen (vgl. Hurrelmann, 1995).

„Gesundheit darf nicht allein über die Abwesenheit von Krankheitssymptomen definiert werden, sondern muss positive Konnotationen besitzen. Gesundheitsschädliches Verhalten muss mit negativen Konsequenzen verknüpft werden, die nicht nur im biologischen, sondern auch im sozialen und psychischen Bereich liegen (zu viel Essen macht dick; Rauchen bringt unangenehme Begleiterscheinungen für Aussehen

und Geruch mit sich, usw.)“ (Laaser, Hurrelmann & Wolters, 1993,182). In der sozialpsychologischen Gesundheitsforschung sind bereits viele der objektiv gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen als Versuch der Belastungsbewältigung nachgewiesen worden (vgl. Hurrelmann, 1995). So suggerieren zum Beispiel die schnelllebigen und ungesunden Konsumprodukte unserer Kultur vielen Jugendlichen eine fast grenzenlose Mobilität und unbeschwerten Genuss (vgl. Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,17).

„Vor allem in der Phase der Ablösung vom Elternhaus und bei der Suche nach einer eigenen Identität sind für den einzelnen Jugendlichen zumeist andere Motive handlungsleitend als die Sorge um die Gesundheit. So geht es in der peer-group primär darum, sich als toller Typ darzustellen und gemeinsam etwas Interessantes zu unternehmen, keine Schwächen zu zeigen und sich von niemandem bevormunden zu lassen“ (Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,17). Beispiele hierfür sind häufig der Zigaretten- oder Alkoholkonsum, die in bestimmten Situationen eine Art Doping darstellen oder Sicherheit und Gelassenheit vermitteln. Aus diesem Grund „müssen Verhaltensalternativen angeboten werden, die den gleichen psychosozialen Zweck erfüllen wie die gesundheitsschädlichen Verhaltensweisen, also ebenfalls zu sozialer Akzeptanz und zur Verbesserung des Selbstwertgefühls führen. Die Folgen des gesundheitsbewussten Verhaltens müssen positiv bewertbar sein: körperliche Attraktivität, Vitalität, erhöhte Stressresistenz, größerer Lebensgenuss. Da Jugendliche sehr stark gegenwartsorientiert sind , muss Gesundheitserziehung vor allem auf ihre körperliche Attraktivität und ihr aktuelles Wohlbefinden und nicht so sehr auf ihre spätere Lebenserwartung abstellen“ (Laaser, Hurrelmann & Wolters, 1993,183).

Für einen interventiven Erfolg sind neben der kognitiven Kenntnisvermittlung weitere Maßnahmen erforderlich, die über nicht primär gesundheitsrelevante Zugänge die Einstellung und Motivation der Jugendlichen beeinflussen und das Gesundheitsverhalten so verändern, dass ein gesundheitsgerechtes Verhalten zur einfacheren, naheliegenderen Verhaltensalternative wird. Jugendliche müssen durch präventive Interventionen die Kenntniserfahrung erhalten, wie sie sich in einer belastendenSituation verhalten können, ohne auf gesundheitsbelastende Dinge zurückgreifen zu müssen (vgl. Hurrelmann, 1995). Bei schulischer Gesundheitsförderung muss es nach David und Williams (1987) neben der Vermittlung von gesundheitsrelevanten Informationen und gesundheitsrelevantem Wissen (Sachkompetenz) um folgende Schwerpunkte gehen:

1. Es müssen gesunde Lebensstile gefördert werden und realistische Möglichkeiten und Alternativen für ein gesundes Leben aufgezeigt und angeboten werden. Kinder und Jugendliche sollen mit Kompetenzen ausgestattet wer-

den, die es ihnen ermöglichen, ohne Restriktionen an allen sozialen Prozessen teil zu nehmen.

2. Es müssen Fähigkeiten ausgebildet werden, die das Optimum aus dem eigenen physischen, psychischen (mentalen) und sozialen Fähigkeitspotential machen und damit das Selbstkonzept gestärkt wird.

3. Es müssen die Fähigkeit und Bereitschaft gestärkt werden, eigene Entscheidungen zu treffen und zu diesen zu stehen, konstruktiv mit Spannungszuständen umgehen zu können und konfliktreiche Situationen meistern zu können.

4. Es muss ein Gefühl der Verantwortung für die eigene Gesundheit und die der eigenen Umgebung (Familie, Freunde, Mitschüler) entwickelt werden.

Demzufolge kann schulische Gesundheitsförderung sich nicht auf bestimmte Themen des Sportunterrichts beschränken, sondern muss sich auf das gesamte Prinzip beziehen, auf dem der Sportunterricht aufgebaut ist, also die gesamte kognitive, emotionale und soziale Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen. Diese Überlegungen verdeutlichen die notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit bei der Untersuchung von Ausgangsbedingungen und Verläufen von Krankheiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen, wie sie im Modell der Salutogenese (vgl. Antonovsky 1979 / Bös u. Brehm 1998) berücksichtigt sind.

Das Modell der Salutogenese von Antonovsky (1979, 1987) stellt wie kaum eine andere Theorie die Gesundheit explizit in den Mittelpunkt der Gesundheitsförderung und lenkt den Blick auf gesundheitliche Fördermaßnahmen durch Schutzfaktoren. Dies stellt eine Sichtweise weg von der reinen Pathogenese hin zur Salutogenese dar. Antonovsky geht dabei von der Prämisse aus, dass der Mensch ständig mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert ist und stellt die Frage nach Ressourcen, die den Menschen dennoch „gesund“ erhält. Antonovsky löst die Dichotomie von Krankheit / Gesundheit auf und plädiert für ein Kontinuum, bei dem Krankheit und Gesundheit die beiden Pole darstellen. Soziale, psychische und physische Belastungsfaktoren und Schutzfaktoren als „allgemeine Widerstandsressourcen“ beeinflussen die Stelle, an der sich ein Mensch in diesem Kontinuum befindet, ob er sich mehr zum Pol Gesundheit oder zum Pol Krankheit hin bewegt.

Das Belastungs- Bewältigungsparadigma sieht dabei den Menschen als handelnden Akteur, der mit Ressourcen und Kompetenzen seine natürliche und soziale Umwelt bewältigt oder unterstützt und gefördert werden muss. Jugendliche betrachten Gesundheit als etwas selbstverständliches, „als ein verfügbares Gut, das weder gegen-

wärtig und schon gar nicht in ferner Zukunft in Frage stünde und deshalb bewusst gefördert werden müsste“ (Franzkowiak, 1986,35). Die Vorstellungen der Jugendlichen von Gesundheit beinhalten eher Lust, Wohlbefinden, Spaß und Erlebnis (vgl. Kolip, 1994), was eine salutogenetische Sichtweise der Jugendlichen erkennen lässt. Risikoverhalten und Gesundheitsbewusstsein entwickeln sich parallel und werden je nach situativer Erfordernis aktiviert. Jugendliche lassen sich dabei mehr von einer hedonistischen als von einer asketischen Haltung leiten (vgl. Keupp 1992), womit auch erklärt werden kann, dass Präventionsprogramme mit moralisierenden und bestrafenden Botschaften ihren Effekt bei Jugendlichen nicht erreicht. Die hedonistische Orientierung und Spontanität der Jugendlichen präferiert eher eine salutogenetische Vorstellung von Gesundheit als eine pathogenetische.

Demzufolge sollten salutogenetische Überlegungen stärker in die Gesundheitsförderung Jugendlicher einfließen, wie dies im Modell der *Öffnung des Sportunterrichts* der Fall ist. Das bedeutet, dass bei der Umsetzung des Modells der *Öffnung des Sportunterrichts* die personalen und sozialen Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen erkannt und unterstützt werden müssen, da diese aufgrund der starken Krankheitsorientierung in klassischen pathogenetisch orientierten Präventionsprogrammen häufig vernachlässigt werden. Viele Befunde der jüngeren Jugendforschung verdeutlichen, dass die verschiedenen Formen des Risikoverhaltens für Jugendliche eine attraktive Funktion bei typischen Problemen und Anforderungen dieser Lebensphase besitzen (vgl. Engel und Hurrelmann 1993).

Diese potentiell gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen zeigen Bemühungen der Jugendlichen auf, sich mit den Anforderungen dieser Phase auseinander zu setzen. Dies geschieht am häufigsten in dem Rahmen der Gleichaltrigengruppe, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und als Sozialisationsfeld eine zentrale soziale Ressource darstellt. Im Sozialnetz von Jugendlichen kommt Freundschaftsbeziehungen (vgl. die übereinstimmenden Befunde der Jugendforschung bei Antonovsky, 1979; Kolip, 1993) die Rolle einer Widerstandsressource zu. Im salutogenetischen Kontext kommt sozialen Netzwerken die Bedeutung einer Widerstandsressource zu, die den einzelnen Jugendlichen Möglichkeiten für eine selbstbestimmtere Lebensbewältigung eröffnet. Soziale Netzwerke üben über soziale Unterstützung Integrationseffekte aus, die eine Basisunterstützung darstellen und über einen Puffereffekt beim Auftreten von kritischen Lebensereignissen und chronischen Stressoren diese negativen Wirkungen abmildern.

Daher muss ein Ziel der *Öffnung des Sportunterrichts* sein, darauf hin zu wirken, dass Jugendliche ihr soziales Netzwerk ausbauen und verändern, um sozial Isolierte zu integrieren und betroffene Jugendliche zu vernetzen. Widerstandsressourcen sind

im salutogenetischen Modell für das Belastungs- Bewältigungsgeschehen von elementarer Bedeutung. Antonovsky geht in seinem Modell vom positiven Selbstbild der eigenen Handlungsfähigkeit als zentrales Moment für personale Copingprozesse aus. Das Entwickeln eines positiven Selbstbildes kann aber nicht gleichermaßen für jeden Jugendlichen vorausgesetzt werden, sondern ist unter anderem von der bisherigen Lebenserfahrung, dem soziokulturellen und dem materialen Kontext abhängig. Hier wird nun das Zusammenwirken der personalen, materiellen und sozialen Ressourcen im Bewältigungsgeschehen deutlich. Frustration, Demoralisierung oder Versagensängste bei Jugendlichen verringern entscheidend deren Vertrauen in die eigene Handlungs- und Veränderungskompetenz.

„Sence of coherence“ kann sich in der Adoleszenz mit den vielfältigen Anforderungen und unter den derzeitigen gesellschaftlichen Umwälzungen nur schwer bilden, so dass die Freiheitsgrade für die Gestaltung der eigenen individuellen Lebensweise zumindest teilweise die Bewältigungskapazitäten der Jugendlichen überfordern. Unter den beschriebenen gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen und aus salutogenetischer Sicht lässt sich das Risikoverhalten von Jugendlichen als Funktion für die Bewältigung der Handlungsanforderungen verstehen (und nicht als ein Scheitern). „Gesundheitsriskante Verhaltensweisen folgen keiner zukunftsbezogenen Rationalität, sondern sind funktional in dem Sinne, dass sie der Bewältigung jugendspezifischer Aufgaben dienlich sind“ (Kolip, 1994,15).

Für Jugendliche ist es bedeutungsvoll, wie sie mit den Anforderungen in Familie, Schule, Freundeskreis und im Freizeitbereich klar kommen. Dabei wählen die Jugendlichen solche Verhaltensweisen, die ihnen in der jeweiligen Situation psychisch und sozial am angenehmsten erscheinen. Hinzu kommt, dass das objektiv gesundheitsgefährdende Verhalten von den Jugendlichen oftmals nicht als subjektiv gefährdend angesehen wird. Risikoverhalten kann aus salutogenetischer Sicht als ein Stück Kontrolle der Jugendlichen über ihre eigenen Lebensbedingungen, verbunden mit Problemlösungsstrategien, verstanden werden. Das heißt, dass die Bewältigungsformen der Jugendlichen im Rahmen der Gesundheitsforschung als ihre Reaktion auf Belastungen und Stress angesehen werden müssen und in Konzepte zur Gesundheitsförderung einfließen sollten. Konzepte der Gesundheitsförderung sind dann am effektivsten, wenn sie sich an den Jugendlichen selbst, die sie ja erreichen sollen, orientieren.

Die sportmethodische Literatur hat sich weitgehend nach Leistungs- und Erfolgsbegriffen gerichtet , beziehungsweise ist bewegungswissenschaftlich strukturiert. Salutogenetisch erzieherische Maßnahmen werden seltenst thematisiert, sondern haben vor allem im psychischen und sozialen Bereich oftmals nur Vorwort- und Begleit-

charachter. Kein Konzept des sozialerzieherischen Bereichs beruht auf soziologischen Erkenntnissen der heutigen Gesellschaft oder richtet sich nach einer gesellschaftskritischen Theorie (vgl. Dieckert, 2001,90). Das Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* entwickelt salutogenetische Ressourcen und baut diese aus. Das bedeutet, dass ein Lernprozess mit sportlichen Aktivitäten und durch sportliche Tätigkeiten vorliegt, und das Erlernen von Bewältigungskompetenzen gefördert wird. Dazu muss sich der Sportunterricht öffnen und die salutogenetischen Ressourcen entwickeln. Im weiteren Verlauf sollen die Maßnahmen der Öffnung des Sportunterrichts unter seinem mehrperspektivischen pädagogischen Ansatz als regulierende Ressource bei biopsychosozialen Spannungszuständen und als gesundheitsförderliche Ressource beschrieben werden. In allen Handlungsfeldern, sei es Schule, Freizeit, Beruf oder im Sport selbst, erscheint Stress als ein allgegenwärtiges Phänomen. Stressphänomene im Sinne biopsychosozialer Spannungszustände gelten in erster Linie als gesundheitsbeeinträchtigender Faktor („Stress macht krank“).

Die Stress-Krankheits-Hypothese zeigte bislang in der Stressforschung übereinstimmend kurz- und langfristige gesundheitsbeeinträchtigende Wirkungen von Stress. Allerdings lassen sich stichhaltige Nachweise dieser Hypothese nicht genügend führen, vor allem dann nicht, wenn in der aktuellen Stressforschung nicht mehr ein einfaches Reiz-Reaktions-Modell vorherrscht, sondern sich die Auffassung eines interaktionalen Stresskonzeptes durchgesetzt hat. Diese Konzeption macht eine Wechselbeziehung zwischen Person und Umwelt für die Entstehung von Stress verantwortlich (vgl. Nitsch, 1981,52; Schwarzer, 1992,129). Stress (als biopsychosoziale Spannungszustände) wird demnach durch ein Ungleichgewicht zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen und den jeweils gegebenen Umweltbedingungen ausgelöst, wobei physische (biologische), psychische und soziale Prozesse gleichermaßen betroffen sein können. So gesehen ist Stress als ein dynamisches, als ein biopsychosoziales Geschehen aufzufassen (vgl. Hurrelmann, 1990,96; Nitsch, 1981,53).

Unter der Voraussetzung dieser ganzheitlichen, biopsychosozialen Perspektive ist die These, Stress führe unmittelbar zu Krankheit, nicht aufrecht zu erhalten. Somit ändert sich die lange Zeit vorherrschende pathogenetische Perspektive der Suche und Identifizierung von akuten und chronischen Stressfaktoren, die zu physischen und psychosozialen Gesundheitsbeeinträchtigungen führen, zu einer salutogenetischen Betrachtungsweise (vgl. Antonovsky, 1979,12f.). Bedeutsam sind hierbei die individuelle Lebenswelt mit ihren gesundheitserhaltenden und gesundheitsfördernden Lebensweisen und Lebensbedingungen.

Durch diese Sichtweisen werden Maßnahmen und Konzepte wichtig, die im Sinne von „Stabilisierungsressourcen“ (Nitsch, 1981,139) oder „ Antistressoren“ (Vester,

1976,343) die gesundheitsbeeinträchtigende Wirkung von biopsychosozialen Spannungszuständen mildern können, und zwar im Sinne der Erleichterung und Beschleunigung eines Bewältigungsprozesses. Bei der Beantwortung der Frage, warum bei vorhandenen Belastungsbedingungen manche Menschen anfälliger für Spannungszustände sind als andere, spielt das individuelle Bewältigungsverhalten, das auf das Vorhandensein oder Fehlen von Ressourcen („Hilfsquellen“) zurück zu führen ist, eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung von Gesundheit oder dem Aufkommen von Krankheiten.

Entscheidend ist, auf welches Repertoire von Ressourcen ein Mensch zurückgreifen kann, um mit biopsychosozialen Spannungszuständen umzugehen. Davon hängt ab, welche gesundheitsförderlichen bzw. krankheitsbegünstigenden Wirkungen zu erwarten sind. Gibt es zur angemessenen Stressbewältigung keine verfügbaren Ressourcen oder werden Ressourcen ineffektiv eingesetzt (vgl. Greif, 1991,16), werden die Kompensationsversuche die Stressentstehung und den Prozess der Krankheitsentstehung begünstigen. Entscheidend für den Ausgleich zwischen Stress und Krankheit sind demnach fehlende oder ineffektive Ressourcen, die ihrerseits stressbedingt sein können, denn chronischer Stress kann zur Schwächung vorhandener Ressourcen und Erhöhung der Stressanfälligkeit führen (vgl. Semmer und Udris, 1993,154).

Gesundheitsbeeinträchtigung oder Krankheit erscheint in diesem Zusammenhang nicht als unmittelbare Folge von Stressereignissen, sondern als nicht vorhandene Anpassungsfolge (Nitsch, 1981,134). Umgekehrt ist davon auszugehen, dass das Vorhandensein und der effektive Einsatz von Ressourcen den Umgang mit Stressereignissen erleichtert und eine Wiederanpassung begünstigt. Stressbedingte Gesundheitsbeeinträchtigungen bleiben dann als Folge eines „gesunden“ Umgangs mit Stressereignissen aus. Gesundheit ist in diesem Sinne selbst eine stressreduzierende Ressource (vgl. Beutel, 1989,457; Lazarus und Folkman, 1984).

Aus Sicht der Ressourcenforschung ist es nicht mehr so bedeutsam, ob biopsychosoziale Spannungszustände Krankheiten direkt verursachen oder unter welchen Bedingungen dies der Fall ist, sondern wie und unter welchen Bedingungen interne und externe Ressourcen unter Bezug auf Gesundheitserhaltung und Gesundheitsförderung zusammenwirken. In neueren Arbeiten zur Stress- Krankheits-Forschung, die dem Ressourcenkonzept folgen, sind personale Ressourcen wie Kohärenzsinn, Kontrollüberzeugung, Robustheit, Bewältigungsstil und Selbstaufmerksamkeit (vgl. Jerusalem, 1990), soziale Ressourcen wie soziale Unterstützung (vgl. Schwarzer und Leppin, 1989), Handlungs- und Zeitspielraum (vgl. Mohr, 1990) sowie Kontrollspielraum (vgl. Udris, Kraft, Mussmann und Rimann, 1992) aufgedeckt worden.

Die methodischen Maßnahmen der Öffnung des Sportunterrichts als stressregulie-

rende und gesundheitsfördernde Ressource zu verstehen, bedeutet, dass einem Menschen Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden, die dem Ausgleich biopsychosozialer Spannungen dienen und langfristig zur Erhaltung der Gesundheit beitragen können. Sind person- und umweltbezogene salutogenetische Ressourcen verfügbar und können diese situationsangemessen in ihrer Mehrperspektivität genutzt werden, wird der Stressausgleich effektiv verlaufen und der Gesundheitsförderung dienlich sein. Die Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* als stressregulierende und gesundheitsförderliche Ressource versetzt den Einzelnen in die Lage, mit Stresssituationen (in der Schule, im Sportunterricht selbst) in „gesunder" Weise ausgleichend umzugehen und protektiv auf die Gesundheitserhaltung Einfluss zu nehmen. Das fehlende Angebot und die Nichtverfügbarkeit salutogenetischer Ressourcen durch *Öffnung des Sportunterrichts* wird sich negativ auf die Auseinandersetzung mit biopsychosozialen Spannungszuständen auswirken und Beeinträchtigungen der Gesundheit zur Folge haben.

Die praktische Umsetzung der methodischen Instrumentarien der *Öffnung des Sportunterrichts* unter seiner ganzen Sichtweise pädagogischer Mehrperspektivität stellt eine Antwort auf die ganzheitliche salutogenetische Betrachtungsweise von gesundheitlichen Beeinträchtigungen und auf die Herstellung von Wiederstandsressourcen dar. Berücksichtigt man, dass einerseits biopsychosoziale Spannungen unter bestimmten Bedingungen gesundheitsbeeinträchtigende Wirkungen haben kann und andererseits mit Sport und körperlicher Aktivität im Rahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* gesundheitsförderliche Wirkungen einhergehen können, ist die Möglichkeit naheliegend, beide Konzepte integrierend aufeinander zu beziehen. In einem Modell „ Biopsychosoziale Spannungen – Öffnung des Sportunterrichts – Gesundheit" wird eine „Stress-Ressource" entwickelt, die zur Entstehung und Sicherung von Gesundheit beiträgt. Der Vorteil dieser ressourcentheoretischen Konzeption von Bewegungsaktivitäten mit ganz bestimmten Instrumentarien liegt darin, dass der intentionale Bezug der sportlichen Aktivitäten konzeptionell zu verankern ist. Eingebunden in das Geschehen biopsychosozialer Spannungen werden sportliche Aktivitäten eingesetzt und absichtlich organisiert, um diesen Spannungszuständen entgegenzuwirken.

Sportliche Aktivitäten unter den Organisationsvoraussetzungen des Konzeptes *der Öffnung des Sportunterrichts* sind Ressourcen, auf die zurückgegriffen werden können, wenn es darum geht, sich von biopsychosozialen Spannungszuständen zu erholen. Die sogenannte „Pufferhypothese" beschreibt in jüngster Zeit das Zusammenwirken von biopsychosozialen Spannungszuständen, sportlicher Aktivität und Gesundheit, wobei man davon ausgeht, dass durch sportliche Aktivität die gesundheitsbeeinträchtigenden Auswirkungen von biopsychosozialen Spannungsereignissen

abgepuffert werden können. Von einer einheitlichen übereinstimmenden empirischen Befundlage kann aber nicht ausgegangen werden, da sowohl hypothesenkonforme als auch hypothesendivergente Ergebnisse vorliegen (vgl. Allmer, 1996). Sowohl für objektiv erfasste als auch subjektiv eingeschätzte Bewegungsaktivitäts- und Krankheitswerte wurde die Pufferhypothese bestätigt bzw. nicht bestätigt. Bei allen Untersuchungen zur Milderung biopsychosozialer Spannungen und somit einer gesundheitsschützenden Wirkung der sportlichen Aktivität wurde allerdings ein wesentlicher und bedeutsamer Aspekt übersehen, nämlich die Intentionalität der sportlichen Aktivität. Dies bedeutet, dass mit der sportlichen Aktivität ein bestimmtes Ziel erreicht, ein bestimmter Zweck verfolgt und ein bestimmter Sinn verwirklicht werden soll (vgl. Nitsch, 1986).

Sportliche Aktivitäten können sehr unterschiedliche Intentionen verfolgen: eine Verbesserung der allgemeinen Leistungsfähigkeit (physischer Aspekt), eine Steigerung der geistigen Fitness (psychischer Aspekt), das Herstellen von sozialen Kontakten (sozialer Aspekt), ein Ausgleich von einseitigen beruflichen oder schulischen Belastungen und Erhaltung der Gesundheit. Aufgrund dieser unterschiedlichen Intentionen kann nicht von jeder sportlichen Aktivität eine Abschwächung der negativen Effekte von biopsychosozialen Spannungen auf die Gesundheit erwartet werden. Wenn es um die Funktion von sportlichen Aktivitäten zur Reduzierung biopsychosozialer Spannungen geht, können nur solche sportliche Aktivitäten relevant sein, die dazu absichtlich organisiert werden. Diese absichtliche Organisation wird durch das Einsetzen der methodischen Maßnahmen der Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* gewährleistet. Der Intentionalitätsaspekt beim Zusammenhang zwischen biopsychosozialen Spannungszuständen - sportlicher Aktivität und Gesundheitsförderung lässt zwei Wirkmechanismen unterscheiden:

1. Biopsychosoziale Spannungen führen zur Verminderung oder Vermeidung von sportlicher Aktivität.

2. Biopsychosoziale Spannungen führen zur Initiierung von sportlicher Aktivität.

Zu (1): eine deaktivierende Funktion von biopsychosozialen Spannungen geht zum einen in eine Einschränkung oder völligen Verzicht sportlicher Aktivitäten über, weil bewegungsbezogene Intentionen nicht gebildet werden können, z.B. wenn aus Zeitgründen kein Freiraum mehr für sportliche Aktivitäten vorhanden ist (vgl. Fuchs, 1989,24). Biopsychosoziale Spannungszustände werden aber auch unter diesen Bedingungen nicht zwangsläufig zu Gesundheitsbeeinträchtigungen führen müssen, wenn andere wirksame Ressourcen zur Verfügung stehen (z. B. soziale Unterstützung, stressregulierende Bewältigungsstrategien). Zum anderen können sich biopsy-

chosoziale Spannungen im Falle unrelevanter Anpassungsversuche durch nicht vorhandene Ressourcen langfristig zu Gesundheitsbeeinträchtigungen entwickeln, die dann unter Umständen keine sportlichen Aktivitäten mehr erlauben. In diesem Fall wird keine bewegungsbezogene Gesundheitsintention gebildet, zum Beispiel , weil der Gesundheitswert durch sportliche Aktivität nicht erkannt wird. Folge dieser „stressbedingten“ Inaktivität sportlicher Bewegung ist eine Erhöhung der Anfälligkeit biopsychosozialer Spannungszuständen. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, auf Belastungssituationen mit biopsychosozialen Spannungen zu reagieren, erhöht wird. Non sportives Verhalten als Folge von biopsychosozialen Spannungen wird zur Bedingung von biopsychosozialen Spannungen.

Zu (2): Sportliche Aktivität wird intentional genutzt, um sich von biopsychosozialen Spannungszuständen zu erholen. Voraussetzung für das Nutzen der relevanten Ressource sportlicher Aktivität ist zweierlei: Auf der einen Seite muss eine Intention zur Regulierung biopsychosozialer Spannungszustände gebildet worden sein, auf der anderen Seite muss sich bei der Auswahl und dem Entscheidungsprozess dergeeignetsten Maßnahme die sportliche Aktivität subjektiv als besonders günstig erwiesen haben. Unter dem Vorsatz, dass sportliche Aktivität gebildet wird, können biopsychosoziale Spannungen als Voraussetzung für vermehrte sportliche Aktivität angesehen werden (vgl. Fuchs, 1989,23), durch die eine Bewältigung biopsychosozialer Spannungen erzielt werden kann. Sportliche Aktivitäten werden dann genutzt, wenn diese als geeignete Möglichkeiten angesehen werden, um etwas für die Gesundheit zu tun. Durch sportliche Aktivitäten können durch biopsychosoziale Spannungen entstandene Gesundheitsbeeinträchtigungen abgeschwächt oder behoben werden und damit Verbesserungen der individuellen Handlungsvoraussetzungen geschaffen werden.

Entscheidend für diesen Wirkungszusammenhang scheint die Spannungsreduktion durch die Bewegungsaktivität zu sein. Das heißt aber nicht, dass jede sportliche Aktivität ein Mittel zur Reduzierung biopsychosozialer Spannungen ist oder immer einen positiven Beitrag zum Ausgleich biopsychosozialer Spannungen darstellt. Es müssen solche sportliche Aktivitäten eingesetzt werden, die eingebettet in die passende Organisationsform und Methodik dem jeweiligen Individuum die Möglichkeit zur Stressreduzierung bietet. Denn jede sportliche Aktivität, die selbst auf Grund der Bewegungsausführung und/oder der Umweltbedingungen zu Hektik oder Stress führt, ist ungeeignet zur Stressmilderung. Die sportliche Aktivität, die Umweltbedingungen und die Organisation müssen spezifisch auf die Zielsetzung der Reduzierung biopsychosozialer Spannungen ausgerichtet sein. Die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* will über seine Organisation und methodischen Instrumentarien, über seine Bewegungs- und Spielsituationen zum einen individuelle und kulturelle

Verhaltensmuster bewusst machen, die in Situationen biopsychosozialer Spannungen typischer Weise gezeigt werden, zum anderen sollen Handlungsmöglichkeiten erworben werden, die den einzelnen befähigen, individuell in angemessener Weise mit Situationen biopsychosozialer Spannungen umgehen zu können. Auf die ganzheitliche, mehrperspektivische und salutogenetische Betrachtungsweise von gesundheitlichen Beeinträchtigungen müssen die „Antworten“ in Form pädagogischer Maßnahmen ebenfalls mehrperspektivisch sein, wie dies im Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* verfolgt wird, um bei seiner Anwendung sowohl physische, psychische als auch soziale Dimensionen zu berücksichtigen.

Die Mehrperspektivität zeigt sich in den diversen möglichen Intentionen von (1) Leistung, Wettkampf, Erfolg und Vergleich, (2) Miteinander – Füreinander, kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen, (3) Bewegungserlebnis und Körpererfahrung, (4) Spannung, Wagnis, Risiko und Verantwortung, und (5) Ausdruck, Gestaltung, Ästhetik (vgl. Kurz, 1986, 28-30).

Zu (1): Eine bedeutsame pädagogische Intention ist es, die Lern- und Leistungsbereitschaft von Schülern und Schülerinnen zu fordern und zu fördern, eine positive Einstellung zur Anstrengung zu erzeugen, sich Leistungsanforderungen zu stellen und die eigene Leistungsfähigkeit zu steigern. Leistung soll dabei allerdings nach individuellen Voraussetzungen gesehen werden und die Erfahrung eines individuellen Lernfortschritts ist vorrangig vor dem Vergleich mit anderen. Über das Fordern und Fördern von Leistungsfähigkeit wird nicht nur eine Verbesserung der physischen Eigenschaften initiiert, sondern auch der eigene Wille, das eigene Erfolgserlebnis wird entwickelt, was zu einer günstigeren psychischen und sozialen Entwicklung des Selbstkonzeptes beiträgt.

Zu (2): Durch ganz bewusste Organisation und entsprechende Aufgabenstellungen wird die Kooperation unter den Schülern und Schülerinnen gefördert. Dabei lernen sie sowohl fair und verantwortungsvoll mit sich und ihrer eigenen Gesundheit, als auch mit anderen und deren Gesundheit umzugehen. Über die Möglichkeit vielfältiger sozialer Erfahrungen werden soziale Unterstützung, Zusammengehörigkeitsgefühl, partnerschaftliches Verhalten und ein sich Wohlfühlen initiiert, und so zur Gesundheitsförderung im psychosozialen Bereich beitragen bzw. vorhandene psychosoziale Belastungen mildern .

Zu (3): Vielfältige Bewegungsaufgaben fördern die Sinnesleistungen und verbessern die Lernfähigkeit. Ziel ist es, dass die Schüler und Schülerinnen den eigenen Körper kennen lernen und lernen, die eigene Belastungsfähigkeit besser einzuschätzen, was wiederum für die Entwicklung des Körper- und Selbstbildes von Bedeutung ist. Entsprechende methodisch-organisatorische Maßnahmen tragen dann zu einer Förde-

rung biopsychosozialer Gesundheit bei.

Zu (4): Wettkampf- und Alternativspielformen als gezielt eingesetzte Instrumentarien schaffen Situationen mit unsicherem Ausgang. Dadurch werden die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und die eigenen Grenzen deutlich gemacht. Bewusstes und umsichtiges Abwägen von Risiko und Wagnissen entwickelt die Fähigkeit zur subjektiv realistischen Selbsteinschätzung und der Übernahme von Eigenverantwortung, denn man ist so für sein eigenes Tun (mit allen positiven oder negativen Konsequenzen) selbst verantwortlich. Neben der sportlichen Aktivität (physische Dimension) werden dominant die psychischen und sozialen Faktoren positiv beeinflusst.

Zu (5): Bedeutsam für die positive Entwicklung des Selbstkonzeptes und dadurch für eine positive Beeinflussung von Gesundheit sind die gestalterischen Möglichkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers, welche durch die Möglichkeiten der Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoirs erzeugt werden können.

Das Zusammenwirken biopsychosozialer Determinanten kann durch spezifische Intentionen bei unterschiedlicher Dominanz im *geöffneten Sportunterricht* den salutogenetischen Gesundheitsansatz fördern und entwickeln.

Die durch die *Öffnung des Sportunterrichts* zu entwickelnden salutogenetischen Ressourcen orientieren sich an der Gesellschaftstheorie des „Kommunitarismus“ („Bürgergesellschaft“, „Zivilgesellschaft“) und nutzt die „Verantwortungsgesellschaft“ für eine „gute Gesellschaft“ der Zukunft (vgl. Etzioni 1997). Die Salutogenese (vgl. Antonovsky 1979 / Bös u. Brehm 1998) in der Gesundheitsforschung macht deutlich, wie wichtig gerade die sozialen Faktoren für die Psyche und zusammengefasst als psychosoziale Faktoren neben den physischen Faktoren als Schutzfaktor zur Stärkung von Gesundheit ist. Das „Salutogenese-Modell“ Antonovskys verzichtet auf die alternative Unterscheidung von krank und gesund und plädiert für ein „Kontinuum-Modell“ der Gesundheit. Im Modell werden nicht nur allein die krankmachenden Risikofaktoren identifiziert, sondern ebenso gesundheitsunterstützende Schutzfaktoren miteinbezogen. Primäre Frage ist also nicht mehr, warum Menschen krank werden, sondern warum sie trotz möglicherweise vorhandener Risikofaktoren gesund bleiben. Das Vermittlungsmodell der *Öffnung des Sportunterrichts* kann den Kohärenzsinn positiv beeinflussen und auf Wohlbefinden und Spannungszustände Einfluss nehmen. Die bisherigen Darstellungen zur Konzeption der Gesundheitsförderung im salutogenetischen Sinn sollen anhand des Salutogenese-Modells nach Antonovsky (1979) zusammenfassend skizziert werden (siehe Abbildung S.35):

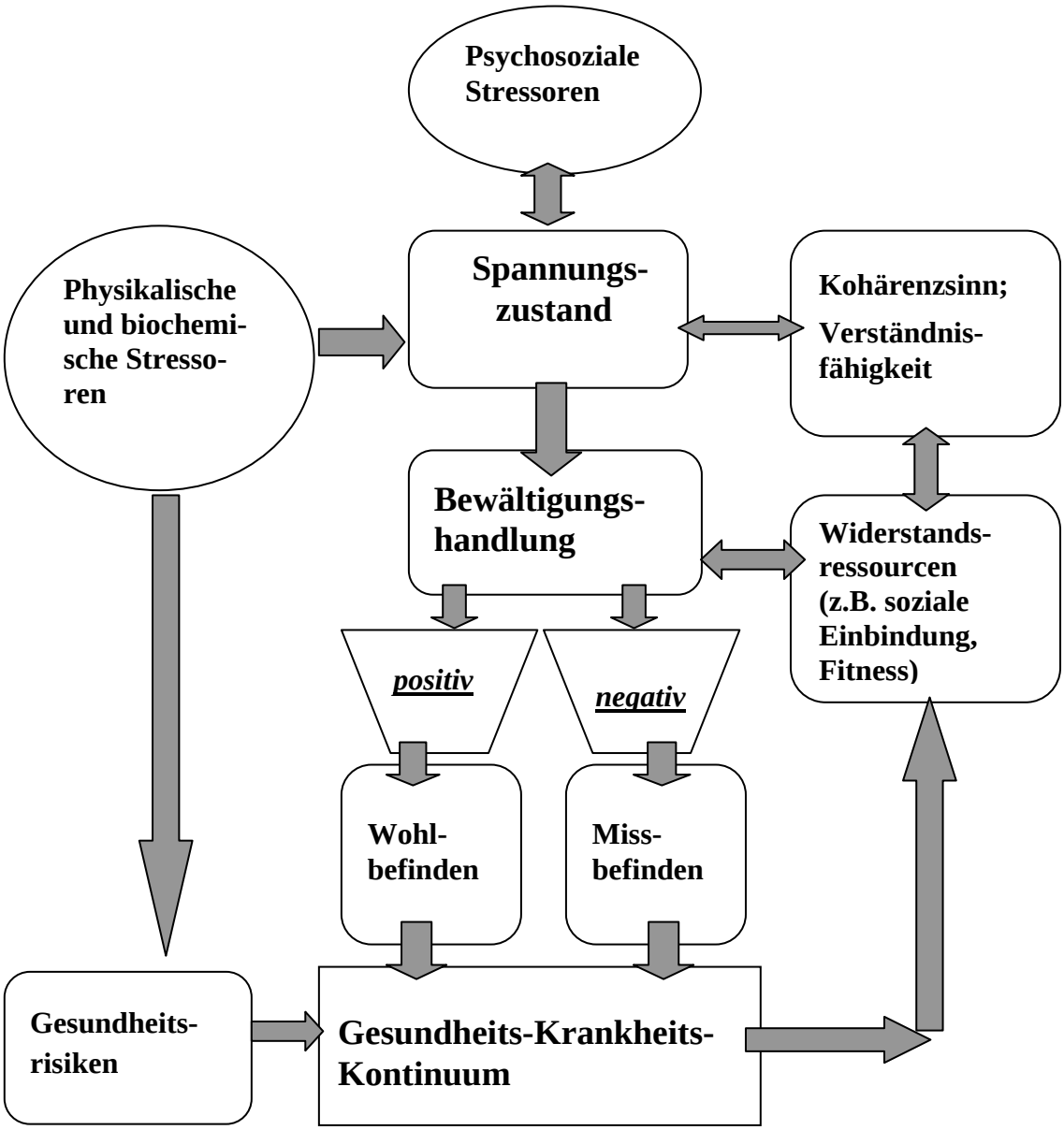


Abb.1: Salutogenese-Modell (nach A. Antonovsky, 1979)

Erzieherisches Ziel des vorliegenden Konzeptes ist die „salutogenetische Verantwortung“. Verantwortung wird hier als die „als Pflicht anerkannte Sorge um ein anderes Sein“ (Jonas, 1979,391) angesehen. Erziehung zur salutogenetischen Verantwortung zielt auf die Entwicklung eines Verantwortungsgefühls ab, „das es dem einzelnen Menschen bezüglich geltender Werte und Normen ermöglicht, zwischen den eigenen Interessen, den Interessen anderer und der Gesellschaft abzuwägen, entsprechend zu entscheiden und zu handeln“ (Dieckert 2001,91). Am Beispiel der Kompetenz der

Selbstständigkeit soll verdeutlicht werden, dass die Selbstständigkeit die zu erreichende Ressource ist, und in dieser Ressource Verantwortlichkeit enthalten ist. „Salutogenetische Verantwortung“ steht demnach in enger Korrespondenz mit den in den schulischen Richtlinien aufgeführten Zielstellungen der Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz.

Unklar ist allerdings das Verhältnis von inhaltlich sachorientiertem Unterricht und erzieherischen Maßnahmen. Die Schulpraxis zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen eine sachbezogene Erwartungshaltung an den Sportunterricht stellen. Dies bedeutet eine primäre Vermittlung von sportlichen Fertigkeiten oder Spiel- und Bewegungsformen, die zum Erfolg führen sollen oder Spaß machen. Schüler und Schülerinnen kommen sicherlich nicht mit der Erwartungshaltung zum Sportunterricht, in irgendeiner Art und Weise „erzogen“ zu werden. Daher sollen die salutogenetisch erzieherisch wirkenden Maßnahmen begleitend und intentional ergänzend genutzt werden. Mit den methodischen Maßnahmen des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts* sollen salutogenetisch erzieherisch wirkende Handlungssituationen ausgelöst werden, um physische und psychosoziale Kompetenzen zu aktivieren und zu vermitteln .

Analysen von Knoll (1997) und Schlicht (1994) kommen zu dem Ergebnis, dass sich generelle Zusammenhänge zwischen sportlicher Tätigkeit und physischer sowie psychischer Gesundheit nicht nachweisen lassen. Nachweisen lassen sich aber die spezifischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Gesundheitsvariablen und speziellen personalen und situativen Bedingungen, unter denen Sport betrieben wird, unter die sich die schulische Situation der *Öffnung des Sportunterrichts* mit seinen spezifischen Möglichkeiten der Vermittlung einreihen lässt. Positive Zusammenhänge sind dann wahrscheinlich, wenn durch solche spezifische Gestaltung des Sportunterrichts und seiner sportlichen Aktivität auf spezifische Qualitäten der Gesundheit gezielt wird. Dabei ist allerdings von einer Mehrperspektivität im „Rahmen ausbalancierter Maßnahmen und Aktivitäten“ (vgl. Balz, 1995 71-119) auszugehen, und nicht , dass einzelne Qualitäten isoliert angesteuert werden.

Epidemiologisch angelegte Studien (Morris, 1996; Helmert, Herman u. Shea, 1994; Paffenbarger, 1991), Querschnittsstudien (Bös/Gröben, 1993; Woll, 1996) sowie viele Einzelstudien (vgl. Überblick von Abele,Brehm u. Pahmeier, 1997) zeigen signifikante Korrelationen zwischen sportlicher Aktivität und der Ausprägung physischer, psychischer und sozialer Gesundheitsmerkmale auf. Dazu gehören Merkmale wie körperliche Fitness, Ausprägung von gesundheitlichen Risikofaktoren, Erkrankungshäufigkeit, Mortalität und Zufriedenheit mit der Gesundheit, um einige Beispiele aufzuzählen.

Im Hinblick auf potentielle gesundheitsförderliche Wirkungen des Sports und des Sportunterrichts in der Schule ist im Folgenden immer von der komplexen Frage auszugehen, unter welchen Voraussetzungen welcher Sport unter welcher Methodik welche gesundheitlichen Wirkungen hat. Gesundheitsförderung durch Sport ist von anderen Bereichen sportlicher Tätigkeiten vor allem durch seine Zielsetzungen und damit verbundenen Durchführungsbedingungen (sprich Methodik) abzugrenzen. Die Verbindung von ergebnisorientierten mit prozessorientierten Qualitätsmerkmalen führt zu Konzeptionen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Gesundheitswesen (vgl. hierzu Badura /Grande / Janssen / Schott, 1995,15-30).

Dem Ansatz des Gedankens „einer Kopplung von im Kontext sportlicher Aktivierungen potentiell relevanter Gesundheitswirkungen mit relevanten Verhaltensweisen bzw. Verhaltensbeeinflussungen“ folgend (vgl. u.a. Bös u. Woll, 1994; Bös u. Brehm, 1995; Brehm u. Pahmeier,1992; Brehm/Pahmeier/Tiemann, 1997), ist die Basis hierfür eine Vernetzung verschiedener Erklärungsmodelle von Gesundheit und Krankheit, so dem Ansatz der New Public Health (dessen Ausgangspunkt die bereits erwähnte WHO-Definition aus dem Jahr 1986 ist).

„Sport und Gesundheit“ lässt sich als Bereich in den New Public Health - Ansatz aufnehmen, insbesondere, wenn man auf möglichst umfassende Gesundheitswirkungen abzielt:

- die Stärkung von physischen, psychischen und sozialen Ressourcen;

- die Minderung von körperlichen Risikofaktoren und

- die Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden.

New Public Health bezieht sich somit auf eine Stärkung der Gesundheitsressourcen (Salutogenesemodell), eine Meidung und Minderung von Risikofaktoren (Risikofaktorenmodell) und eine wirksame Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden (Bewältigungsmodell). New Public Health zielt aber darüber hinaus auch auf die Befähigung der Bevölkerung ab, Kontrolle über die eigene Gesundheit auszuüben.

„Gesundheitssport“ möchte in diesem Sinne eine Bindung (Bindungsmodell) an gesundheitlich wirksame sportliche Aktivitäten erreichen. Gesundheitsressourcen sind potentielle Ressourcen einer Person, möglichst widerstandsfähig auf Belastungen, Anforderungen und Spannungszustände zu reagieren, Konflikte selbstständig positiv zu lösen sowie physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden eigenständig herzustellen. Gesundheitsressourcen beziehen sich allgemein auf physische, psychische und soziale Determinanten des „Gesundseins“ eines Menschen (vgl. Woll, 1996,61-79). Einigkeit besteht darüber, dass sportliche Aktivität die physischen Gesundheits-

ressourcen stärken kann, und dies in den Perspektiven der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten der Ausdauer, der Kraft, der Schnelligkeit, der Beweglichkeit, der Koordinations- und Entspannungsfähigkeit (vgl. u.a. Weineck, 1994; Wydra, 1996). Die Stärkung psychosozialer Gesundheitsressourcen durch sportliche Aktivitäten sind vor allem durch die relevanten Spezialwissenschaften der Sport- und Gesundheitspsychologie derart nachgewiesen, dass sie sowohl für den Gesundheitszustand als auch für das Gesundheitsverhalten relevant sind (vgl. im Überblick Abele/ Brehm/ Pahmeier, 1997; Brehm 1997), und somit auch für die Bindung an sportliche Aktivitäten .

Das Risikofaktorenmodell geht davon aus, dass Erkrankungen und Missbefinden an ungünstige Bedingungen des körperlichen Zustands und der Lebenssituation geknüpft sind. Bewegungsmangel zum Beispiel wird hier als ein Risikofaktor der Lebenssituation angesehen, der wiederum Mitauslöser vielfältiger anderer Risikofaktoren (z.B. Übergewicht, Bluthochdruck, muskuläre Dysbalancen u.a.) ist.

Die bislang gewonnenen Ergebnisse haben deutlich gezeigt, dass durch sportliche Aktivität zur gezielten Stärkung von Gesundheitsressourcen eine Verminderung der Risikofaktoren erreicht werden kann. Im Vergleich sportlich Aktiver mit Nichtaktiven sind die Aktiven deutlich weniger durch Risikofaktoren belastet als die Nichtaktiven. Das heißt, dass sportlich Aktive vermutlich eine präventive Schutzfunktion besitzen (vgl. Hollmann et al. 1983) .

Einen ähnlichen Zusammenhang wie bei der Stärkung physischer Gesundheitsressourcen und der Schwächung von Risikofaktoren lässt sich bei der Stärkung psychosozialer Ressourcen und der Bewältigung von gesundheitlichen Problemen und Spannungszuständen herleiten. Im Bewältigungsmodell nach Lazarus und Folkman (1984) geht es um die Bewältigung physischer und psychischer Gesundheitsprobleme und Spannungszustände. In diesem Sinne lässt sich zum Beispiel der Schmerz durch eine synoviale Verdickung an Gelenken durch gezieltes Stretching reduzieren. Zusätzlich postuliert das Bewältigungsmodell aber auch, dass sich durch palliative Bewältigung die Wahrnehmung und Bewertung einer problembehafteten Gesundheitssituation positiv verändern lässt. Solche palliativen (emotionsfokussierten) Bewältigungen können insbesondere bei der Bewältigung von Beschwerden ohne organische Befunde wichtig sein (z.B. Kopfschmerzen, Depressionen). Das heißt nichts anderes, dass sich durch sportliche Aktivitäten problembezogene und palliative Bewältigungseffekte positiv ergänzen, wenn Emotionen und Gefühle gestärkt und daneben gesundheitliche Probleme wahrnehmbar geschwächt werden (vgl. Pahmeier, 1994; Brehm/Pahmeier/Tiemann, 1994). Es wird davon ausgegangen, dass durch spezifische Formen der sportlichen Aktivierung günstige personale und lebensbeglei-

tende Bedingungen zur Bewältigung physischer und psychosozialer Probleme hergestellt werden können. In diesem Sinne soll die *Öffnung des Sportunterrichts* ein Modell unterrichtlicher Verhaltensweisen darstellen, um im psychischen und sozialen Bereich (z.B. Angstzustände, Wahrnehmungen allgemeiner Missbefindenszustände, allgemeine Spannungszustände, Überlastungs- /Stressgefühle, Deprimiertheit) Bewältigungsprozess sein zu können. Eine gezielte Stärkung psychosozialer Gesundheitsaspekte, zum Beispiel der Stimmung, kann durch sportliche Aktivität in einem ganz bestimmten methodischen Rahmen (z.B. Empowerment) zur emotionsfokussierten bzw. palliativen Bewältigung anderer gesundheitlicher Probleme beitragen (vgl. u.a. Abele, 1994,309-311).

Es liegen eine Vielzahl von Forschungsergebnissen vor, die aufzeigen, dass im Rahmen der drei Modellvorstellungen (Salutogenese-Modell; Bewältigungsmodell; Wohlbefindens-Modell) Wechselbeziehungen zwischen physischen, psychischen und sozialen Faktoren und Bedingungen des Gesundseins, der Bewältigung und des Wohlbefindens bestehen (vgl. u.a. Schröder, 1997).

Dies bedeutet unter anderem, dass sportliche Aktivität unter der spezifischen Organisation der Methodiken der Öffnung des Sportunterrichts als spezifisches Gesundheitsverhalten immer in einem „mehrperspektivischen Bezug“ zur Gesundheit steht , und dass bei der Zielstellung der Verbesserung bzw. des Erhalts der physischen und psychosozialen Gesundheit diese Mehrperspektivität berücksichtigt werden muss.

Im Modell der *Öffnung des Sportunterrichts* wird die psychosoziale und physische Gesundheit über unterschiedliche Konstrukte konkretisiert und operationalisiert. Dabei wird deutlich, dass psychosoziale Gesundheit einerseits als Teilaspekt der Gesundheit, andererseits als Gesundheitsressource gedeutet werden kann. Letzteres bezieht sich hierbei vor allem auf die emotionale Bewältigung von Gesundheitsproblemen. Aus gesundheitsorientierter Sicht sind positive Wirkungen auch im Alltagsverständnis des weniger Sportinteressierten durch eine sportive gesundheitsbezogene Lebensweise gegen gesundheitsbedrohende Faktoren wie zum Beispiel Genussmittel- und Drogenkonsum einsichtig zu machen.

Die Gesundheitswirksamkeit sportlicher Aktivitäten lässt sich über den eindimensionalen Bezug auf die Förderung des Herz-Kreislauf-Systems hinaus ganzheitlicher und mehrperspektivischer betrachten, und soll in folgendem Bedingungsgefüge veranschaulicht werden (siehe Abbildung S.40):

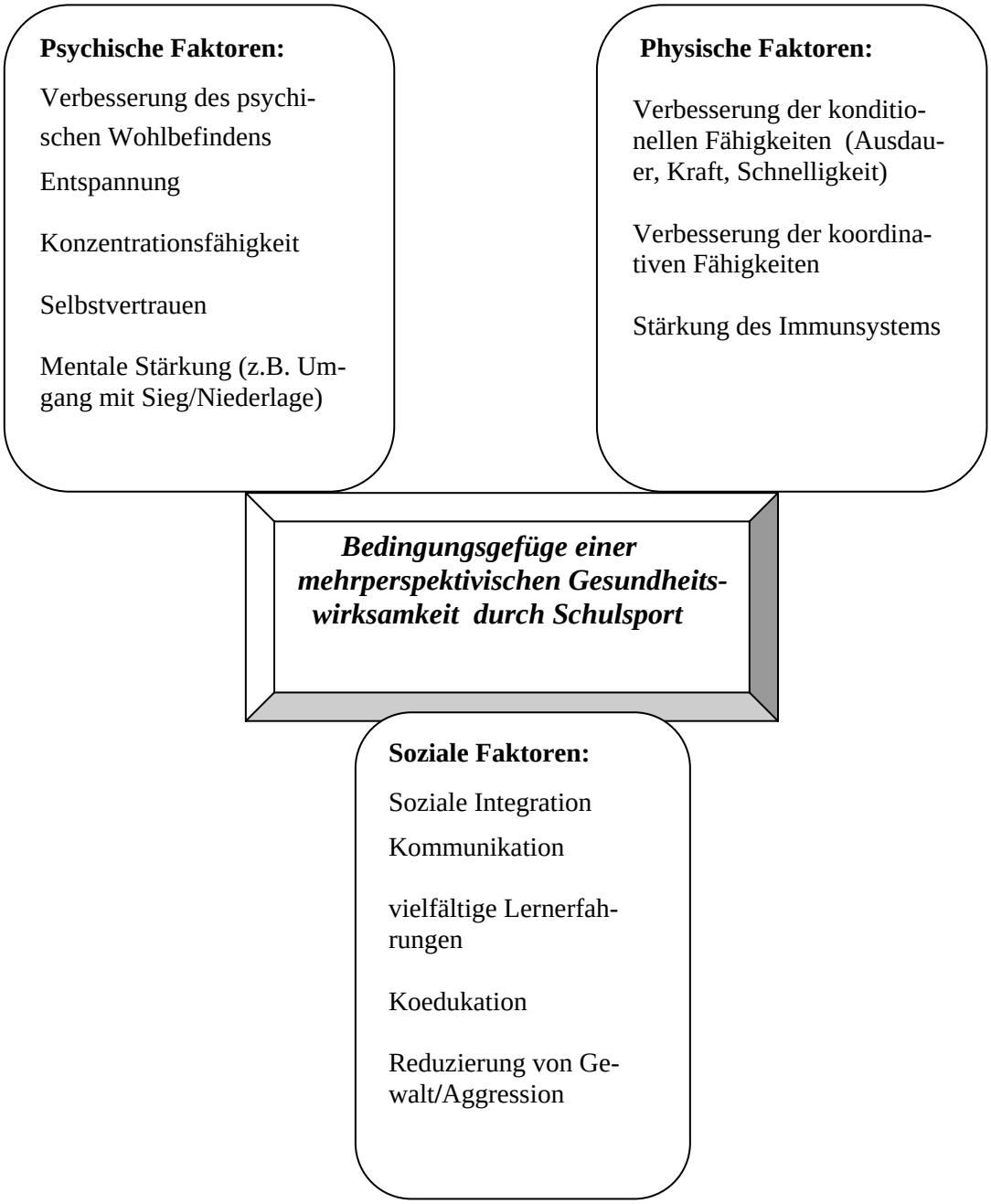


Abb.2: Mehrperspektivische Gesundheitswirksamkeit durch Schulsport

1.2.2 Gesundheitsressourcen durch Förderung des Selbstkonzepts

Positive Beeinflussung aller erwähnten breitgestreuten Belastungen und Risiken des Jugendalters können in einem einzelnen Projekt nicht verwirklicht werden. Daher erscheint es sinnvoll, eine Einwirkung auf einzelne Belastungskategorien wie „psychosomatische Beschwerden“, „ungünstiges gesundheitsrelevantes Verhalten“ oder „emotionaler Belastungsdruck“ zu erzeugen. Diese Belastungskategorien werden, wie nachfolgend noch erläutert wird, maßgeblich von *Bewegung (sportlicher Aktivität)* und *Sozialverhalten* und den dahinterstehenden *Einstellungen* geprägt.

Dies lässt sich im Sinne einer frühzeitigen Prävention, die vor dem Auftreten von Gesundheitsschäden im weitesten Sinn einsetzt, auf eine gezielte Wertevermittlung und Bindung an gesundheitsorientierte sportliche Aktivität (im salutogenetischen Sinn, also im physischen, psychischen und sozialen Bereich) erreichen. Hierbei wird die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts als ein erstrebenswertes Erziehungsziel angesehen. Das Selbstkonzept lässt sich als das Bild darstellen, das ein Mensch von sich selbst hat. „Unter dem Selbstkonzept kann man demnach die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen verstehen“ (Mummendey, 1990,79).

Das Selbstbild entwickelt sich in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Dabei gehen sowohl eigene Interpretationen wie auch Rückmeldungen durch die Umgebung ein. Zudem findet auch eine eigene, aktive Gestaltung des Selbstkonzepts bei einem Menschen statt. Selbst gemachte Erfahrungen und Informationen über das eigene Selbst werden subjektiv verarbeitet, interpretiert und bewertet. Umgekehrt beeinflusst das eigene Selbstbild alle Handlungen des Menschen. Wer sich sportliche Handlungen zutraut, wird auch eher sportlich aktiv werden.

Hieraus fließen dann wiederum Informationen zurück. „Veränderungen im Aktivitätsspielraum einer Person, wie zum Beispiel die Aufnahme einer sportlichen Betätigung, müssten danach langfristig auch Veränderungen in ihrem Selbstkonzept nach sich ziehen“ (Alfermann, 1998,212). Die Entwicklung des Selbstkonzepts sollte im Wesentlichen durch Lob und Bekräftigung und Rückmeldung erfolgen. Dies kann zum Beispiel über Erfolg und Misserfolg der eigenen Handlungen oder über individuelle Leistungsfortschritte erfolgen. Des weiteren spielen von außen vermittelte Bewertungen und die subjektiven Interpretationen des individuellen Menschen eine Rolle. Das Selbstkonzept zeichnet sich durch die folgenden Merkmale aus (vgl. Marsh, 1990; Marsh und Shavelson, 1985; Shavelson und Bolus, 1982) : Es hat eine Struktur und besteht aus verschiedenen relevanten Kategorien, in die Personen ankommende Informationen einordnen. Zudem ist das Selbstkonzept multipel, das heißt, es enthält unterschiedliche Dimensionen wie zum Beispiel ein Begabungsselbstkonzept , ein physisches Selbstkonzept oder ein soziales Selbstkonzept.

Somit stellt sich das Selbstkonzept als ein multidimensionales Konstrukt dar. Dementsprechend ist das Körperkonzept ein Teil des Selbstkonzepts und fächert sich in verschiedene Subdimensionen auf, wie beispielsweise die sportliche Kompetenz, die physische Attraktivität, die physische Stärke und die physische Kondition. Diese Hierarchisierung des Selbstkonzepts wurde zum sozialen Selbstkonzept im Kindes- und Jugendalter durch Byrne und Shavelson (1996) evaluiert und zeigte dabei deutlich die Multidimensionalität sowie die hierarchische Organisation des Selbstkonzepts auf. Darüber hinaus ist von einem zunehmend differenzierten Selbstkonzept im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung auszugehen. Jugendliche beschreiben sich selbst im Sinne eines multidimensionalen und hierarchisch strukturierten Selbstkonzepts, welches im Kindesalter noch nicht so differenziert ausgebildet ist (vgl. Marsh, 1990).

Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zählt das Finden einer eigenen Identität. Jugendliche müssen ihren Platz in der Gesellschaft finden. Das bedeutet auch, dass sie ein Selbstbild entwickeln lernen, das sich differenziert mit ihren jeweiligen Fähigkeiten im intellektuellen, physischen, praktischen, künstlerischen und sozialen Bereich auseinandersetzt. Die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen festigt sich mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter und beeinflusst nachhaltig den gesamten Lebensweg. Damit lässt sich das Selbstkonzept und das Körperkonzept als Teil des Selbstkonzepts als eine bedeutsame Gesundheitsressource auffassen. „Am Beispiel des Geschlechtsrollenselbstbilds lässt sich aufzeigen, dass Personen, die sich sowohl maskuline wie feminine Eigenschaften zuschreiben, ein höheres Selbstwertgefühl haben, sich als psychisch und physisch gesünder einschätzen und über größere soziale Ressourcen (Kontakte, Unterstützung) verfügen“ (Alfermann, 1993,5ff.).

Das Bild von der eigenen Person beeinflusst somit nicht nur den Lebensweg, sondern auch die psychische Gesundheit. Das Selbstwertgefühl gilt durch die globale Bewertung der eigenen Person als wichtiger Indikator psychischer Gesundheit. Menschen mit einem höheren Selbstwertgefühl trauen sich mehr zu als Menschen mit einem niedrigeren Selbstwertgefühl. Sie sind eher in der Lage mit höherer Selbstwirksamkeit Aufgaben zu bewältigen und Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Menschen, die sich subjektiv als attraktiv einschätzen, haben auch ein positiveres Selbstbild. Positive Rückmeldungen von außen sind auch für die Gesundheit förderlich. So stellen Eagly, Ashmore, Makhijani und Longo (1991) fest, dass attraktiven Personen eine höhere Gesundheit und mehr Erfolg im sozialen Umgang mit anderen zugeschrieben wird als unattraktiven Personen. Körperliche Veränderungen durch Krankheit (vgl. Seiffge-Krenke, 1994) können das Köperkonzept verändern, sogar darüber hinaus andere Bereiche des Selbstkonzepts beeinflussen. Frey, Gaska, Möhle und

Weidemann (1991) betonen die Bedeutung eines positiven Selbstkonzepts und eines hohen Selbstwertgefühls für ein erfolgreiches Altern. „Ein hohes Maß an Selbstwert führt zu einer guten Anpassung an das Alter“, negativ ausgedrückt: „Je eher der älter werdende Mensch (...) mit einem Selbstwertverlust reagiert, um so schneller dürfte der Alterungsprozess voranschreiten“ (Frey et al., 1991,98). Mit diesen zuletzt beschriebenen Beispielen soll verdeutlicht werden, dass das Selbstwertgefühl die Gesundheit beeinflusst, und dabei eine stärkende wie auch schwächende Wirkung auf die Gesundheit haben kann. „Personen mit hohem Selbstwertgefühl zeigen weniger Anzeichen psychischer Instabilität und psychosomatischer Erkrankungen . Personen, die sich physisch attraktiv fühlen, sind erfolgreicher.“(vgl. Alfermann, 1998,217). Gerade durch die Anwendung der differenzierenden Öffnung des Sportunterrichts kann das Selbstwertgefühl individuell sowohl bei leistungsschwächeren als auch bei leistungsstärkeren Sportschülern gestärkt und gefördert werden.

1.2.3 Gesundheitsförderung durch Empowerment

Ausgehend von der salutogenetischen Auffassung, dass Widerstandsressourcen eines Jugendlichen zum Schwerpunkt gesundheitsförderlicher Maßnahmen werden, stellt sich die Frage, wie ein entsprechendes Programm der Gesundheitsförderung arrangiert oder konzipiert werden kann. Der Empowerment-Ansatz stellt eine Perspektive gesundheitlicher Ressourcen dar, bei der die für Jugendliche immer wichtiger werdenden Kompetenzen zur aktiven Selbstgestaltung der eigenen Biographie erworben werden müssen. „Wir gehen dabei von dem gesicherten Wissen aus, dass Lebensbewältigung generell, die Realisierung von Identitätsentwürfen und der Umgang mit Krisen, Krankheit und Behinderung sozialer Ressourcen, sozialer Netzwerke und Bezüge bedarf. ‚Gemeinsame Kräfte’ entdecken könnte man die Idee auch überschreiben “(Haberlandt, Höfer, Keupp, Seitz u. Strauss , 1995,102). Das „Empowerment“-Konzept stützt sich auf dieses Wissensreservoir der Netzwerk- und Unterstützungsforschung und knüpft ein Netz von Ideen zu einer neuen Orientierung psychosozialen Handelns. Dabei geht es um den Wandel weg von der Defizit- und Krankheitsperspektive hin zu einer Ressourcen- und Kompetenzperspektive. Die Erkenntnis um die Stärken der Jugendlichen und der Glaube an ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, in eigener Gestaltung eine lebenswerte Lebenswelt und einen fruchtbaren Alltag zu schaffen, „führt mit Notwendigkeit zu einer anderen beruflichen Perspektive als im Falle eines professionellen Szenarios der Hilfebedürftigkeit“ (ebenda, 103). Nur die Art von schulischem Angebot kann wirksam werden, die in das System des Selbstverständnisses der Jugendlichen integrierbar ist und die glaubwürdig und überzeugend vermittelt wird. Veränderungen durch Empowerment können nur dann von

Dauer sein, wenn sie den Grundsatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“ fördern und realisieren. Eine Aktivität, der es nicht gelingt, eine gelernte Hilflosigkeit oder Frustration zu überwinden, wird wirkungslos bleiben. Die Wirksamkeit des Empowerments hängt davon ab, ob das Gefühl bei den Jugendlichen entwickelt werden kann, mehr Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu erlangen. Für die Bewältigung von Krisen, Krankheiten und sozialen Behinderungen ist eine soziale Unterstützung im eigenen sozialen Beziehungsgefüge bedeutungsvoll.

Vor allem solche Kräfte, die durch die Vernetzung gleich Betroffener und über eine Initiierung von Solidargemeinschaften entstehen, sind für eine gesundheitliche Förderung in salutogenetischer Betrachtungsweise von entscheidender Qualität. Jugendliche brauchen Erfahrungen und Kompetenzen, um die Möglichkeitsräume der gegebenen Gesellschaft nutzen zu können. Sie brauchen eine partizipatorische Kompetenz und verbesserte Chancen für eine kommunikative Selbstorganisation, die durch den Empowerment-Ansatz herausgestellt wird. Eine effektive Gesundheitsförderung Jugendlicher zielt auf die Entwicklung solcher Kompetenzen ab.

Dies soll am Beispiel der methodischen Möglichkeit des Empowerments im Sportunterricht (vgl. ausführliche Darstellung in Kapitel 3.6) verdeutlicht werden: Mit dem Empowerment-Ansatz lassen sich allgemein Sachverhalte erklären wie Selbst-Ermächtigung und Selbst-Bemächtigung, kritisches Denken lernen und gedankenloses Reagieren verlernen, Dinge differenziert betrachten und die eigene Identität definieren, eigene Möglichkeiten und das Verhältnis zur institutionalisierten Macht neu definieren, sich selbstständig und nach eigener Meinung Fähigkeiten aneignen, Auffassung und Wahrnehmung anderer Menschen durch eigene Kompetenzen ändern, sich aus eigenem Antrieb verändern und aus sich herausgehen, Selbstbestimmung und Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Überwindung bestehender Stigmata. So können vor allem Schüler in Marginalpositionen eigene Kräfte entwickeln und Ressourcen nutzen, um die eigene Lebenssituation und die Stellung im schulischen Lebensbereich zu verbessern.

Der Empowerment-Ansatz soll für ein neues fachliches Selbstverständnis im Sportunterricht genutzt werden, der sich beispielsweise gegen ständige Bevormundung richtet. Die Schüler sollen sich durch diese Fördermaßnahme als Experten in eigener Sache fühlen und keine entmündigende Betreuung, sondern fachliche Unterstützung und Kooperation erhalten. Dieses Verständnis von Empowerment stellt die individuelle Stärke des Schülers im sozialen Umfeld in den Mittelpunkt. Somit steht der Sportunterricht wie kaum ein anderes Handlungsfeld der Pädagogik für integratives Lernen und Voneinanderlernen. Durch diese Öffnungsform des Sportunterrichts können erfahrungsgemäß das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen, das Lerninteres-

se und die Motivation im Sportunterricht für jeden Schüler (aber vor allem für Schüler in Marginalstellungen) gestärkt und gefördert werden.

Die Bedeutung der Werteorientierung , Änderung von Einstellungen und des Selbstkonzepts durch die Vermittlung des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts* soll im weiteren Verlauf näher beleuchtet werden.

Vielfach kommt gerade der lernzielorientierte und methodisch frontal gestaltete Sportunterricht der allgemeinen Forderung nach einer gezielten Wertevermittlung und Einstellungsvermittlung für Maßnahmen zur Gesundheitsförderung, Menschen zu befähigen, Kontrolle über ihre Gesundheit auszuüben und dadurch physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden zu verbessern (vgl. zum Beispiel WHO, 1986), zu einseitig (nämlich nur auf den physischen Bereich bezogen) nach. Durch gedankenlose Übernahme und „Konsumierung“ von lehrerzentrierten Angeboten sportlicher Aktivitäten, die zudem oftmals undifferenziert und somit für einen Teil der Schüler und Schülerinnen überfordernd, für einen anderen Teil unterfordernd sind, was zu Passivität oder gar Opportunismus führt, können keine allgemein gesundheitswirksamen Wenn-dann-Beziehungen aufgebaut werden.

Durch die durch den lehrerzentrierten und geschlossenen Sportunterricht initiierte Randstellung der Schüler und Schülerinnen am Unterrichtsgeschehen wird oftmals eine passive und lediglich konsumierende Haltung erreicht. Die vielgepriesene Erziehung zur Mündigkeit bleibt so all zu sehr auf „der Strecke“ und es wird bei den Schülern/-innen Anpassung, Gedankenlosigkeit und intellektuelle Bequemlichkeit erzeugt. Vielerorts wird über mangelnde Motivation, Konzentration, Eigeninitiative und Zivilcourage geklagt und eine Unselbständigkeit und Hilflosigkeit vieler Kinder moniert.

Oder in Frage gestellt: Tun wir im Sportunterricht tatsächlich das Nötige, um Persönlichkeiten heranzubilden, die in punkto Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung hinreichend geübt und ermutigt sind? Muten wir den Schülern und Schülerinnen entsprechende Aufgaben zu? Lassen wir ihnen Freiheitsgrade, die sie als Nährboden für die Entfaltung von Selbstständigkeit und Mündigkeit so dringend brauchen? Trauen wir den Schülern und Schülerinnen genügend zu, um ihren Ehrgeiz, ihre Eigeninitiative und ihr Selbstvertrauen nachdrücklich zu provozieren?

Dementsprechend schwierig erscheint eine Bewusstmachung und Vermittlung von Werten und positiven Einstellungen zu einem überdauernden gesundheitsorientierten Verhalten, welches biopsychosoziales Wohlbefinden fördert.

1.2.4 Gesundheitsförderung durch Einstellungsänderung

Eine Wertevermittlung zielt allgemein auf der kognitiven Ebene auf Verhalten. Werte sind kognitive Strukturen, mit deren Hilfe Menschen ihr Leben ausrichten und organisieren. Werte sind abstrakt, zeitlich stabil und transsituational konsistent. In enger Verknüpfung zu Wertorientierungen stehen Verhalten und Einstellungen dazu, wobei Einstellungen gegenüber Wertorientierungen eine größere Verhaltensnähe haben. Werte besitzen eine übergeordnete Zentralität und vor allem zeitliche Stabilität als Abgrenzungskriterium gegenüber Einstellungen oder Meinungen. Ein Wertesystem ist demnach eine überdauernde Organisationsstruktur von Meinungen und Einstellungen darüber, wie man sich verhalten bzw. welche Endzustände der Existenz man anstreben soll. Durch die zeitliche Stabilität und der indirekten verbalen Repräsentierbarkeit von Wertorientierungen sind Einstellungen vermittelnde Variablen, mit denen individuelle Werte und Selbstverwirklichungstendenzen zum Ausdruck gebracht werden. Einstellungen drücken eigene zentrale Wertvorstellungen aus und vermitteln wichtige Komponenten des Selbstkonzeptes. Es gibt in der empirischen Einstellungsforschung verschieden Modelle, die im Folgenden gegenübergestellt werden. Nach Rosenberg und Hovland (1960,3) können Einstellungen in drei Reaktionsklassen unterschieden werden: in affektive Reaktionen, die positive oder negative Gefühle bzgl. eines Objektes kennzeichnen, in kognitive Reaktionen, die Meinungen über ein Objekt bilden und in verhaltensmäßige Reaktionen, die Verhaltensabsichten oder –tendenzen erzielen. Diesem Dreikomponentenmodell der Einstellungen steht innerhalb der Einstellungsforschung ein eindimensionales Konzept gegenüber.

Verfechter dieser eindimensionalen Konzeptualisierung bezeichnen den evaluativen Bestandteil einer Einstellung als ihr zentrales Bestimmungsmerkmal: “the term attitude should be used to refer to a general, enduring positive or negative feeling about some person, object, or issue“ (Fishbein,Aijzen, 1975,17; vgl. auch Petty,Cacioppo, 1981). Fishbein (1967) sowie Fishbein/Ajzen (1975) unterscheiden in ihren Modellen zur Verhaltensvorhersage vier eigenständige Konzepte bzw. Kategorien, nämlich Einstellung , Meinung, Intention und Verhalten, die untereinander korrelieren.

Für die Änderung von Einstellungen zum gesundheitsorientierten Sport im salutogenetischen Sinn durch die Umsetzung der *Öffnung des Sportunterrichts* wird auf die Theorie des geplanten Verhaltens von Fishbein / Ajzen (1980) und Ajzen/ Madden (1986) zurückgegriffen, die als hinreichend elaborierte und empirisch bewährte Konzeption angesehen werden kann. Diese Konzeption ist eine Erweiterung und Weiterentwicklung der Theorie der Handlungsveranlassung und zieht neben der Einstellung und der subjektiven Norm die Kontrollierbarkeit der angestrebten Handlung als Prä-

diktor zur Vorhersage der Verhaltensintention heran. Die Kontrollierbarkeit ermittelt individuell wahrgenommene Überzeugungen hinsichtlich der verfügbaren Ressourcen. Die Theorie des geplanten Verhaltens bietet Erklärungen zur Verhaltensvorhersage an und postuliert einen Einfluss der Prädiktoren Einstellung, subjektive Norm und Kontrollierbarkeit auf die Ausbildung einer Verhaltensintention, die wiederum die Ausführung des tatsächlichen Verhaltens beeinflusst. Dieser Weg kann insbesondere dann Verhalten voraussagen, wenn die Möglichkeit der willentlichen Kontrolle gegeben ist, wenn also Gelegenheiten und Ressourcen, die zur Verhaltensausführung notwendig sind, als vorhanden wahrgenommen werden.

Diese Erklärungsvariante soll anhand eines Beispiels aus dem Sportunterricht hinsichtlich des psychosozialen Verhaltens erläutert werden: Ein Schüler ist bemüht, entsprechend seiner übergeordneten Werteorientierung, sich fair und sozialintegrativ seinen Mitschülern gegenüber zu verhalten. Entsprechend der Theorie des geplanten Verhaltens kann angenommen werden, dass dieser Schüler in einer konkreten Situation im Sportunterricht eine Einstellung hat, die folgendermaßen beschrieben werden kann: „ Ich find es gut, mich gegenüber meinen Mitschülern fair und sozial und helfend zu verhalten!“ Der Schüler wird prüfen, ob sich seine subjektive Norm – d.h., die Erwartungen des Lehrers oder seiner Mitschüler – mit seiner Einstellung deckt, und ob er sich selbst für fähig hält (Verhaltenskontrolle), das faire und sozialintegrative Verhalten tatsächlich um zu setzen. Bewertet er diese Faktoren positiv, führt dies über die Ausprägung einer Verhaltensintention zur tatsächlichen Ausführung des fairen und sozialintegrativen Verhaltens. Dies wird in folgendem Schema vereinfacht nach Ajzen und Madden (1986) dargestellt :

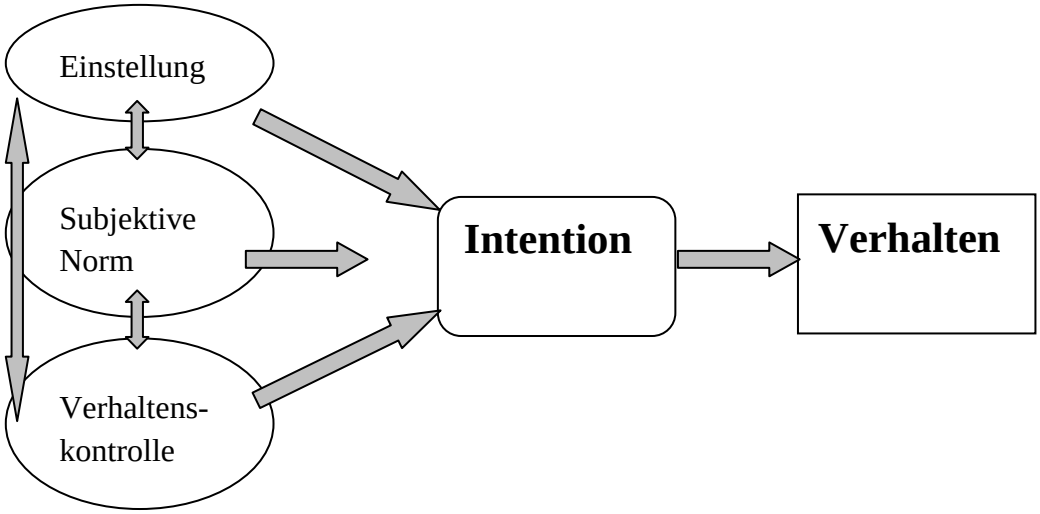


Abb.3: Theory of planned behavior (Theorie des geplanten Verhaltens) nach Ajzen und Madden (1986; vgl. Schwarzer, 1992,86)

Die Einstellung stellt eine Begründung für das Verhalten dar und ist ein Ausdruck übergeordneter Werteorientierung. Theoretische Modelle und ihre Überprüfung zeigen deutlich auf, dass eine Einstellungsänderung unter anderem durch eine Kombination direkter und indirekter Strategien erreicht werden kann (vgl. Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,23). Wie bereits dargestellt sind Werte als abstrakte, zeitlich stabile Strukturen eng mit Einstellungen verbunden. Daher stehen im Vordergrund der Umsetzung des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts* die Einstellungsänderung und Einstellungsstabilisierung bezüglich des biopsychosozialen Verhaltens. In Anlehnung an Zajonic (1968) können Einstellungen sowohl durch direkte Erfahrung (z.B. als direkt an der sportlichen Handlung beteiligter) als auch stellvertretend durch indirekte Erfahrungen (z.B. als Korrigierender bei der Freiarbeit) erworben werden.

Direkte Erfahrungen können dann zu einer Einstellungsänderung führen, wenn die Wirkung einer selbst ausgeführten Handlung auf das Ergebnis eigenständig wahrgenommen wird und die Ursache der ausgeführten Handlung der eigenen Person zugeschrieben wird. Indirekte Erfahrungen können gemacht werden, wenn Konsequenzen von Handlungsalternativen über persuasive Kommunikationen erreicht werden (z. B. durch Mind Mapping). Persuasive Appelle enthalten Argumente, die bestimmte Einstellungen zu bestimmten Objekten, Personen oder Situationen stützen oder beeinflussen sollen. Persuasionsmodelle erklären die Einstellungsveränderung durch Annahmen über die zwischen Kommunikationen und Einstellungen (bzw. Meinungen) vermittelten Prozesse (vgl. Eagly und Chaiken, 1984). McGuire (1969, 1985) stellt diesbezüglich ein Prozessmodell der Überredung an, das einen nützlichen Ansatz liefert, die Aussagen über bei der Einstellungsänderung beteiligten kognitiven Prozesse zu treffen. Das Modell McGuires stellt dar, dass die Überredungswirkung einer Botschaft von fünf Schritten abhängt: erstens der Aufmerksamkeit, zweitens des Verstehens der Botschaft, drittens der Akzeptuierung der Argumente und damit verbunden der Einstellungsänderung, viertens der Beibehaltung der geänderten Einstellung und fünftens des Verhaltens entsprechend der geänderten Einstellung.

In vielen sozialpsychologischen Studien wurde das von McGuire entworfene Modell auf ein Zweifaktorenmodell der Überredung reduziert. In diesem vereinfachten Modell resultiert die Wahrscheinlichkeit, dass eine Kommunikation zu einer Einstellungs- oder Meinungsänderung führt, aus dem Produkt der Wahrscheinlichkeit von Rezeption und Akzeptuierung . Die Rezeption wird dabei vor allem von der Motivation, der Kommunikation des Zuhörens und der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit bestimmt. Für den Prozess der Akzeptuierung haben Petty und Cacioppo (1986) in ihrem Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit diejenigen Faktoren beschrieben, die die Akzeptuierung einer Kommunikation beeinflussen. Zum einen prüft der Rezipient die Botschaft sorgfältig bezüglich ihres argumentativen Gehalts und vergleicht

diesen mit dem eigenen Wissen. Zum andern stützt sich der Rezipient im Sinne einer heuristischen Informationsverarbeitungsstrategie (vgl. Chaiken, 1980; Eagly und Chaiken, 1984) auf andere nicht mit dem Botschaftsinhalt zusammenhängende Hinweise, wie zum Beispiel die allgemeine Autorität oder Kompetenz eines Kommunikationspartners. Beide Wege gemeinsam führen zu einer vertieften Einstellungsänderung (vgl. Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998).

Einstellungsänderungen zu gesundheitsorientiertem Sporttreiben und einer Förderung der salutogenetischen Ressourcen durch die Anwendung und Umsetzung der methodischen Möglichkeiten *der Öffnung des Sportunterrichts* führen immer sowohl zu motorischen als auch zu kognitiven Änderungen der Einstellungen und Meinungen hinsichtlich sportlicher Aktivitäten. Einstellungen und Einstellungsänderungen zu einem gesundheitsorientierten Verhalten bei Jugendlichen bietet sich unter anderem insbesondere in Schulen an, da diese als quasi-natürliches Setting die potentielle Möglichkeit bieten, alle Jugendlichen zu erreichen. Die Anwendung der *Öffnung des Sportunterrichts* mit seinen besonderen Unterrichtsformen u.a. der *Freiarbeit, des fächerübergreifenden und projektorientierten Unterrichts, des Mind Mappings oder des Empowerments* soll eine Einstellung zur präventiven Förderung von salutogenetischen Ressourcen anstreben. Die Schule bietet sich aus verschiedenen Gründen besonders als sozialer Ort an.

Wie bereits oben skizziert lässt die Schule alle Jugendlichen erreichen, wodurch eine eventuelle Ausweitung und Übertragbarkeit des Projektes erleichtert wird. Das Projekt findet zudem in einem wichtigen Teil der Lebenswelt Jugendlicher statt, wo sich ein erheblicher Teil ihres Psychosozialverhaltens abspielt. In der Schule erleben sie Konflikte und psychosoziale Spannungszustände, aber auch positive soziale und psychosoziale Interaktionen, die somit Vorbildcharachter haben. Dadurch kann auf alltagsnahe Situationen eingegangen werden, anstatt künstliche Situationen zu thematisieren oder konstruieren zu müssen. Des weiteren ist die Institution Schule von ihrer Struktur her auf die gezielte Auseinandersetzung mit bestimmten Themen ausgelegt , so dass eine Aufmerksamkeitszentrierung vorliegt, die das Vermitteln von Einstellungen und Verhalten bzw. deren Änderungen erleichtert (vgl. Stroebe & Jonas, 1992,171-205).

Hinzu kommt, dass die Lehrpläne thematisch eine Reihe von Anknüpfungspunkten für Veränderungen der Einstellung zum Sozialverhalten und damit auf das Psychosozialverhalten bietet. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, mit Lehrkräften kooperieren zu können, da diese durch ihre Ausbildung für die praktische Durchführung von Modellen der persuasiven Kommunikation qualifiziert sind. Die Anwendung der methodischen Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* ist auch deshalb von

Bedeutung, weil die geplante Beeinflussung der Einstellungen zum biopsychosozialen Verhalten durch und mit Sport grundlegende Aspekte des Erziehungs- und Bildungsauftrages aufgreift. Hier seien unter anderem auf die Erziehung zur gesundheitsorientierten Bewegung und Verbesserung der physischen Komponenten (Kondition, Koordination, Beweglichkeit), die Erziehung zu sozialer Bewährung, die Erziehung zur Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für andere, die Erziehung zur gewaltfreien Konfliktlösung, die Entwicklung von Toleranz und Solidarität und ein Verantwortungsbewusstsein für Mensch, Natur und auch die eigene Gesundheit verwiesen.

Über das Projekt und die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* bietet sich auch eine Imageverbesserung der Institution Schule an. Die Mehrheit der Jugendlichen sieht die Schule als Vorbereiter auf die Berufswelt an. Die Schule wird dabei als kontrollierende gesellschaftliche Institution wahrgenommen, „die über ihre Definition und Beurteilung von Leistungserfolg und Leistungsversagen auch massiven Druck ausüben kann“ (Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,25). Schule stellt somit für die Mehrheit der Jugendlichen einen gewichtigen normativen Stressor dar. Die Bewältigung aktueller persönlicher Entwicklungsaufgaben und die Befriedigung individueller Bedürfnisse und Interessen wird aus Sicht der Jugendlichen kaum gefördert (vgl. Hurrelmann, 1994b ,15-30).

Ein Projekt zum Biopsychosozialverhalten, welches unter anderem die aktuellen Probleme der Jugendlichen wahrnimmt, kann hilfreich sein bei der Verbesserung des Schulimages und „trägt der Forderung und Notwendigkeit nach Gegenwartsorientierung von (gesundheits-) erzieherischen Maßnahmen Rechnung“ (Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,25).

1.2.5 Gesundheitserziehung im Sportunterricht

Der Sportunterricht lässt in besonderem Maße Anknüpfungspunkte für den Themenkomplex *Werteorientierung – Einstellung – physisches und psychosoziales Verhalten* aufgreifen. Neben den direkten gesundheitlich protektiven Effekten des Sportunterrichts in physischer Hinsicht können die dort erlebten psychosozialen Erfahrungen auf direktem Weg Einstellungen zum Verhalten beeinflussen.

Der Sportunterricht hat zahlreiche Möglichkeiten der Erziehung zu Verantwortungsbewusstsein, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit und Kooperation. Soziales Handeln und Konfliktlösungen können im Sportunterricht direkt erlebt und erprobt werden. Weiterhin bieten die sozialen und psychosozialen Erfahrungen und Situationen des Sportunterrichts viele Möglichkeiten der theoretischen Reflexion von Sozialverhalten

(und damit auf das Psychosozialverhalten und die Gesundheit) und den dahinter stehenden Einstellungen. Außerdem kann der Sportunterricht gezielt genutzt werden, um Situationen mit psychosozialem Gehalt zu evozieren (vgl. Hurrelmann, 1994 b,15-30). Der Sportunterricht hat zudem mit Herausforderungen zu tun, die durch das vorliegende Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* zumindest teilweise beantwortet werden können: So zum Beispiel hat sich die gesellschaftliche Konstellation geändert. War früher das Elternhaus alleiniger Garant für die Schaffung von Wertgrundlagen, hat sich dies in einer Zeit zunehmender Auflösung traditioneller Familienstrukturen zum Nachteil gewandelt. Auf der einen Seite wird der Bedeutungsverlust der Familie, ein hoher Grad an Individualisierung und zunehmende Anonymisierung immer stärker erkennbar, auf der anderen Seite ist die Schule als Auffangbecken grundlegender Aufgaben der Sozialisation und Erziehung oftmals überfordert. Welchen Stellenwert kann so gesehen der Sportunterricht haben, um sich in der heutigen Gesellschaft zu legitimieren. Darauf sollen im Folgenden einige Antworten überprüft werden:

In einer veränderten Lebensumwelt der Kinder und Jugendlichen kommt der Bewegung eine immer geringere Bedeutung zu. Zunehmende Urbanisierungsprozesse und Verkehrsdichte schränken die alltäglichen Möglichkeiten an Spielgelegenheiten ein. Die zeitliche Ausdehnung der Nutzung von Medien wie Fernsehen, Computer u.a. führt zu einem vermehrten Rückgang an Bewegung. Dies drückt sich wiederum in der Zunahme von Haltungsschwächen (vgl. Rieder u.a. 1986 in Altenberger u.a., 2001,233), früher koronarer Risiken (vgl. Wanne u.a. 1984,231-240) und schwächerer motorischer Leistungsfähigkeit (vgl. Rössner 1986 in Altenberger u.a., 2001,233) aus. Folglich muss auf die Kompensationsmöglichkeit und –funktion des Schulsports hingewiesen werden, der meines Erachtens trotz umkämpfter Anteile schulischer Stundentafeln auf mindestens vier Sporteinheiten aufgeteilt auf vier Tage in der Woche (oder besser die tägliche Sportstunde) ausgedehnt werden sollte.

Denn der Sportunterricht besitzt über die motorischen, kognitiven, affektiven und sozialen Ziele eine Gemeinwohlorientierung. Dazu zählt neben dem Erwerb und der Optimierung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten die Möglichkeit der Vermittlung gesundheitserzieherischer, persönlichkeitsbildender, gemeinschafts- und freizeitorientierter Ziele. Die Motivation zum Sporttreiben kommt aus Sicht der Verhaltensbiologen als Erfüllung eines evolutionären Bewegungsprogramms, aber dies geschieht immer weniger selbstverständlich.

Leistungssportlern zum Beispiel müssen andere Motivationsanreize angeboten werden wie Schulsportlern. Sie erleben eine Funktionslust in der ständigen Verbesserung ihrer Leistungen. In der Schule müssen hingegen andere Motivationen erreicht wer-

den. Im Schulsport erscheint die pädagogische Aufgabenstellung, ein Gleichgewicht von Herausforderung und Leistungsfähigkeit zu finden , viel schwieriger. Das vielzitierte „Flow-Erlebnis“ ,das kurz durch „Anstrengung mit Lust“ (v. Cube, 1995,4-5) erklärt werden soll, muss (und kann) auf unterer Ebene (im Schulsport) erreicht werden. Es stellt sich die Frage, ob sich in unserer heutigen Wohlstandsgesellschaft und technischen Zivilisation Anstrengung und Lust miteinander verbinden lassen. Beispiele aus vielen Lebensbereichen zeigen dies sehr wohl auf. Von Csikszentmihalyi befragte Chirurgen, Schachspieler, Rocktänzer, Basketballspieler oder Künstler erleben ihre Tätigkeiten mit intensiver Lust. Csikszentmihalyi bezeichnet diesen „besonders dynamischen Zustand“, dieses „holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit“, insbesondere in einer anstrengenden Tätigkeit, als „Flow“ (vgl. Csikszentmihalyi, 1987).

Erklärt werden kann das Flow-Erlebnis mit Hilfe der Verhaltensbiologie. Der Mensch sucht das Risiko, das Unbekannte auf, um Sicherheit zu gewinnen. Er macht aus dem Unbekannten etwas Bekanntes, aus dem Neuen etwas Vertrautes und aus der Unsicherheit Sicherheit. Das Neue ist der Reiz der Neugier und der Sinn der Neugier ist die Sicherheit. Neugier ist ein Trieb zur Gewinnung von Sicherheit. „Diese Erkenntnis steht im Einklang mit Aussagen von Konrad Lorenz über die Funktionslust. Diese ist die Lust, die der Mensch bei der Ausübung gekonnter Fertigkeiten wie sportliche Aktivitäten, Musikinstrumenten spielen, handwerkliche Fertigkeiten usw. erleben“ (v. Cube, 1995,5). Das Prinzip, dass Lust nur durch hohe Anstrengung zu erreichen ist, gilt auch für die Bindung. Bindungen bestehen nur dann auf Dauer, wenn man die Anstrengung und Bemühung um derer nicht scheut.

Die Funktion des Sports wird so aus der Sicht der Verhaltensbiologie deutlich: Der Sport ist die Erfüllung eines evolutionären Bewegungsprogramms. Der Urmensch brauchte keinen Sport zu treiben. Er musste , um zu überleben, täglich laufen, kämpfen, Anstrengung erbringen und sein Appetenzverhalten absolvieren. Dieses Anstrengungsprogramm ist auch beim heutigen Mensch noch vorhanden. Der Sport ist der notwendige, naturanaloge Abruf unseres evolutionären Bewegungsprogramms. Erkennt man die Funktion des Sports als Erfüllung unseres Bewegungsprogramms, ergibt sich daraus die Aufgabe des Sportunterrichts, bei allen Kindern und Schülern das evolutionäre Bewegungsprogramm abzurufen und nach Möglichkeit dafür zu sorgen, dass auch der erwachsene Mensch sein ganzes Leben lang diese Funktion in eigener Verantwortung ausübt. Da aber in der heutigen Gesellschaft die anstrengende Bewegung nicht mehr unmittelbar erforderlich ist, bedarf der Sport einer permanenten Motivation. Es ist ein Unterschied, ob man in Sorge ums Überleben zur Bewegung angehalten ist oder sich in einer Wohlstandsgesellschaft zur Anstrengung aufraffen soll. Dies wird man eher dann tun, wenn man Lust an der Anstrengung selbst

hat. Und diese Lust beruht auf den Triebmotiven Flow, Anerkennung und Bindung. Es muss also im Sportunterricht ein Ziel sein, Flow (ein Aufgehen im Tun), Anerkennung und Bindung zu fördern. Das Flowerlebnis, das Aufgehen im Tun, lässt sich im Sportunterricht am ehesten erleben, wenn Herausforderung und Leistungsfähigkeit im Gleichgewicht stehen. Die Anerkennung betrifft den individuellen subjektiven Fortschritt und nicht unbedingt das Zugrundelegen objektiver Leistungsmessungen. Bindung kann insbesondere durch gemeinsames Handeln hergestellt werden. Dabei geht gemeinsames Handeln über das bloße Zusammensein hinaus. Es erfordert aufeinander abgestimmte Aktivitäten und den Einsatz von Aktionspotentialen. Gerade die Nutzung der Konzeption der Öffnung des Sportunterrichts kann Funktionen übernehmen, die sich durch die Folgen (Folgen wie Egoismus, Isolation, Single-Bewegung, Selbstverwirklichung) des Verlusts gemeinsamen Handelns und von Bindung in der Gesellschaft entwickelt haben.

Die *Öffnung des Sportunterrichts* bietet die Möglichkeit, auf verschiedenen Ebenen des Sportunterrichts differenzierend vorzugehen. Die *Öffnung des Sportunterrichts* ist das methodische Instrumentarium, bei dem Schüler individuell und differenzierend gefördert werden können, bei dem verschiedene Perspektiven realisiert werden können, und bei dem das Flow-Erlebnis unterschiedlich aussehen kann. Demzufolge ist Spaß und Leistung kein Gegensatz. Spaß an der Leistung kann durch den Erfolg gefördert werden, wenn Anerkennung bereits durch individuellen Lernfortschritt und nicht unbedingt durch objektive Leistung zugrunde gelegt wird. Eine Motivation zum Sporttreiben kann zum Beispiel begünstigt werden durch ein Angebot von „Lifetime-Sportarten“ (Inline-Skating, Tischtennis, Tennis, Badminton) und durch eine breit angelegte und schülerorientierte Vermittlung sportlicher Handlungsfähigkeit, um dem inneren Widerspruch, dass ständige Anleitung zum Sporttreiben Opportunismus erzeugt, entgegenzuwirken.

Die Bedeutung des Sportunterrichts liegt darin, eine nachhaltige und längerfristige Persönlichkeitsentwicklung in sportlicher Aktivität zu bilden. Die Persönlichkeitsentwicklung soll sowohl auf eine vielseitige und sozial-kommunikative Sporttätigkeit ausgerichtet sein, als auch eine sportartspezifische Spezialisierung beinhalten (Perspektive einer komplexen Persönlichkeitsentwicklung). Darin eingeschlossen sind Inhalte des Sports im Sinne einer höheren Komplexität sportlichen Handelns (vgl. sportliches Handeln in Sportspielen) und eine zunehmende Intellektualisierung des Sporttreibens (Erkennen des Sinns der Sporttätigkeit und des mehrperspektivischen Sinns der sportlichen Aktivität). Im Unterschied zu allen anderen Schulfächern ist das Fach Sport ein komplexes Fach, welches Körperlichkeit und Bewegung in Einem darstellt. Ohne das Fach Sport würden die Schüler in der Schule nur einseitig angesprochen, wodurch wichtige Entwicklungschancen wie motorische Fertigkeiten und

kognitive Fähigkeiten, Körpererfahrung, Koedukation, Fitness, Kooperation, Spaß, Ausgleich, Gesundheitsbewusstsein, Selbstwahrnehmung, um einige Beispiele zu nennen, nicht genutzt werden könnten. Die Öffnung des Sportunterrichts übernimmt dabei wesentliche Entwicklungsmöglichkeiten von (Selbst-)Sozialisation, Eigensteuerung, Selbstständigkeit, Eigentätigkeit und lebensnahen Bezügen im Bereich von Schule-Verein-Freizeit. Dieses komplexe Verständnis als Legitimation für den Schulsport im Allgemeinen und der *Öffnung des Sportunterrichts* im Speziellen wird ergänzt durch den Auftrag der Schule, auf das Leben in einer komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit vorzubereiten. Wenn Kultur als „ein historisch abgeleitetes System von expliziten oder impliziten Leitvorstellungen für das Leben, das zumeist von allen oder besonders berufenen Mitgliedern einer Gruppe geteilt wird“ (Röthig, 1976, 175) verstanden und Kultur als eine geprägte Wirklichkeit in der Gesellschaft dargestellt wird, dann ist der Sport ein Teil dieser Kultur und der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Die praktische Umsetzung der Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* entwickelt die Handlungsfähigkeit in besonderem Maße, weil in ihr pädagogische Perspektiven für den Sport in der Schule enthalten sind, die die Kultur des Sportes bedeutsam machen und den Schülern als Sinngebung für nebenschulisches und nachschuliches Sporttreiben vermittelt. Die Kultur des Sports zu erschließen ist schulischer Auftrag und die Schule muss eine Handlungsfähigkeit in dieser (Sport-) Kultur entwickeln.

In Übereinstimmung mit Kurz (2000,72-78) sind das Wertvolle, durch kein anderes Fach in der Schule ersetzbare, an dieser Kultur des Sports die folgenden pädagogischen Perspektiven:

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern,
- gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen,
- das Leisten erfahren und reflektieren,
- sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten,
- etwas wagen und verantworten,
- die Fitness verbessern und Gesundheitsbewusstsein entwickeln.

Jede dieser Perspektiven enthält pädagogisches Potential, was nicht heißen soll, dass auch immer pädagogischer Gewinn garantiert ist. Diese Auffassung verbindet viel mehr zwei Dimensionen: eine im engeren Sinne unterrichtlich-fachliche und eine erzieherische. Es stellt sich die Frage, welche ganzheitlichen bewegungszentrierten Aufgabenstellungen die Schüler interessieren und motivieren. Aus einer unterricht-

lich-fachlichen Sicht haben hierbei die Sportarten den Vorzug, die in der Lebenswelt der Jugendlichen verbreitet sind. Erzieherisch gesehen ist ein Sportunterricht dann pädagogisch wertvoll, wenn er über die bloßen Ansätze sportlicher Inhalte hinausgeht, das heißt, dass es weitergeht, wenn es mühsam wird. Funke (1983,136ff.) und Funke-Wieneke(1997,28-39) verweisen auf die Wichtigkeit von Körper- und Bewegungserfahrung als leibphänomenologisch zu bestimmende und identitätsbezogene Lerngelegenheiten im Schulsport. Die Entwicklung von Ich-Identität ist auf soziale Handlungssituationen angewiesen, die im Sportunterricht als Erprobungsfeld identitätsgeleiteten Handelns ermöglicht werden. Ich-Identität kann sich nur im Umgang zu und mit anderen Schülern entfalten. Die Selbstwahrnehmung zum Beispiel wird durch Mitschüler („Wie sehen mich die Anderen?“) verstärkt.

Vor allem im Sportunterricht erhält der Schüler die Möglichkeit, Ich-Identität zu entfalten, da leibliche Bezüge der Ich-Identität im Sich-Bewegen und in der leiblichen Wahrnehmung als Selbstwahrnehmung enthalten sind (vgl. Funke 1983,136ff., Funke-Wieneke 1997,28-39). Nur der Sportunterricht besitzt eine intentionale und methodische Hinführung zur leiblichen Erfahrung und zum systematischen Erlernen einer Sportkultur. Daneben ermöglicht der Sportunterricht weitere (neuere) Sinnorientierungen einer Bewegungskultur, die den Gesundheits- und Kommunikationsbezug im Sportunterricht stärken und verdeutlichen.

Gerade unter dem Gesichtspunkt der Gesundheitserziehung und –förderung wird Sport und dem Sportunterricht eine besondere Bedeutung für die Entwicklung psychosozialer Gesundheit zugeschrieben. Dazu zählt aber auch die Überzeugung, dass man kompetent und etwas wert ist, also entsprechend ein positives Selbstkonzept hat. Wie kann man sich nun vorstellen, dass Sport und die Methodiken der Öffnung des Sportunterrichts sich förderlich auf das Selbstkonzept auswirken? Entsprechend dem Modell von Sonstroem (1984, 1988; Sonstroem und Morgan, 1989), soll sportliche Aktivität zu einem verbesserten Körperkonzept führen, was wiederum zu einem verbesserten physischen Selbstkonzept und insgesamt zu einem verbesserten allgemeinen Selbstwertgefühl beitragen kann. Entscheidend dafür ist das durch sportliche Aktivität ausgelöste verbesserte Selbstbild und Selbstvertrauen im physischen Bereich.

Entsprechend dem Gedanken von einem mehrdimensionalen und einem hierarchisch organisierten Selbstkonzept ausgehen zu müssen (vgl. hierzu Marsh, 1990), wird somit erwartet, dass das Körperkonzept *ein* Bereich des Selbstkonzeptes neben anderen ist, und dass das allgemeine Selbstwertgefühl die oberste Ebene in dieser Hierarchie darstellt. Veränderungen auf einer unteren Ebene (wie zum Beispiel das Körperkonzept) müssten dem zu Folge eine Veränderung auf der obersten Ebene auslö-

sen. Nach Alfermann (1998,219) lässt sich festhalten, „dass sportliche Aktivität das Körperkonzept verändert. Dies geschieht in der Weise, dass unterschiedliche Aspekte des Körperkonzepts je nach Art und Intensität der Sportaktivität beeinflusst werden(z.B. die wahrgenommene physische Leistungsfähigkeit durch Ausdauersport, die wahrgenommene Kraft durch Fitnesssport). Auch die wahrgenommene Selbstwirksamkeit im Hinblick auf sportliche Aktivität verbessert sich (vgl. Fuchs, 1995). Eine daraus resultierende Veränderung des Selbstwertgefühls lässt sich hingegen bei normal gesunden Erwachsenen seltener beobachten, wohl aber bei Kindern und Jugendlichen. Insgesamt deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass Sport nicht nur die psychische Gesundheit im Hinblick auf Befindlichkeitsstörungen und Wohlbefinden verbessern kann, sondern auch in Selbstkonzeptbereichen.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Selbstkonzept die Lebensperspektiven und die Lebensentwicklung einer Person wesentlich bestimmen. Zugleich gilt das Selbstkonzept als eine zentrale gesundheitliche Ressource, da es die Lebensqualität eines Menschen mit bestimmt. Sportliche Aktivität kann das Körperkonzept positiv beeinflussen und stärkt damit im allgemeinen die gesundheitlichen Ressourcen, die durch das Selbstkonzept gegeben sind. Im Kindes- und Jugendalter bietet der Sport eine wichtige Gelegenheit, das Selbstwertgefühl insgesamt zu verbessern. Aus den Überlegungen des Selbstkonzeptes und der leibbezogenen Ich-Identität stellt sich die Forderung, auf eine einseitige autoritäre Lehrerrolle und auf durchgängig geschlossene Unterrichtsmethodik zu verzichten und den Schülern mehr Partizipation am Unterrichtsverlauf zu erschließen, ihnen mehr Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu geben. Dies würde dann auch im Einklang mit den in den Schulgesetzen festgelegten Bildungsansprüchen der Mündigkeit und Demokratiefähigkeit stehen. Einschränkend muss hierzu beschrieben werden, dass „schulische Erfahrung von Ich-Identität aufgrund der prinzipiellen Widerständigkeit von Gesellschaft keine Identitätserfahrungen im herrschaftsfreien Raum sein dürfen. Dies wäre unrealistisch und würde die erforderlichen Qualifikationen nicht befördern.“ (Moegling 2000,181-185).

Des weiteren steht die Sportlehrkraft - trotz einer gewissen pädagogischen Freiheit – unter dem Sachzwang, „die stofflichen Anforderungen der Lehrpläne zu erfüllen, eine Vielfalt schulrechtlicher Regelungen (z.B. Aufsichtspflicht) zu beachten, Konferenzbeschlüsse zu respektieren, weitere professionelle Ansprüche an Bildung und Erziehung in der Schule und im Sportunterricht zu vertreten.“ (Moegling 2000,181-185). Eine Mitbestimmung an Unterricht kann folglich nur ein kommunikativer Prozess sein, der zur Ich-Identität und Kompetenzbildung mit leiblichem, sozialem und persönlichkeitsbezogenem Bezug führt.

Eine *Öffnung des Sportunterrichts* für mehr Mitwirkung und Mitbestimmung der Schüler ist Voraussetzung eines solchen Erziehungs- und darüber hinaus Bildungsverständnisses, bei der im kommunikativen Austausch (mit Lehrern und Mitschülern) Qualifikationen (u.a. Selbstwahrnehmung, Selbstständigkeit, Selbstdisziplin) geschult werden, die für die Entfaltung von Ich-Identität notwendig sind. Dieser Forderung lässt sich mit den methodischen Instrumentarien beispielsweise des Mind Mappings im Sportunterricht, des fächerübergreifenden Sportunterrichts, des projektorientierten Sportunterrichts oder des Empowerments nachkommen (vgl. die ausführlichen Darstellungen in Kap.3). Am Beispiel des Mind Mappings im Sportunterricht zeigen die eigenen Erfahrungen aus vielen Unterrichtsbeispielen eine geeignete Methode, Schüler in ihrer Bewusstmachung für ein Sportspiel zu fördern und ihnen Fähigkeiten zu verleihen, ein Sportspiel zu erreichen, das bei allen Zufriedenheit auslöst. Es wird eine Methodenkompetenz erzielt, um grundlegende Voraussetzungen für Sportspiele wie Fairness, Teamgeist und Toleranz zu erkennen und zu entwickeln. Der fächerübergreifende oder der projektorientierte Sportunterricht zeigen, dass die Schüler Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz erlangen, die sie befähigen, ihren Teil in einen schülerorientierten Sportunterricht einzubringen.

Um diesen gesellschaftlich relevanten Werten im Sportunterricht gerecht werden zu können, bedarf es der Umsetzung der methodisch-didaktischen *Konzeption der Öffnung des Sportunterrichts*, weil mit den klassischen Modellen des undifferenzierten und frontalen Vermittelns sportiver Inhalte diesen modernen Anforderungen nicht nachgekommen werden kann. Die empirische Befundlage zu dieser Thematik ist trotz ihrer Bedeutung relativ dürftig (vgl. Pühse, 1994,9ff. ; Prohl und Scherrer, 1996,492-502). Es fällt auf, dass in einem Sammelband, der sich zum Ziel setzt, einen erneuten „Anstoß zu einer vertiefenden Erforschung sozialer und sozialerzieherischer Bezüge des Sports zu geben“ (vgl. Pühse, 1994,9), fast alle Beiträge zur Wirkung von Sport auf das Sozial- und Psychosozialverhalten im normativ-theoretischen Diskurs bleibt. Eine der wenigen Autorengruppen, die sich empirisch mit der Thematik befasst haben und einen positiven Einfluss eines auf sozialen Lernens abzielenden Sportunterrichtes auf das Sozialverhalten nachweisen konnten, ist eine Forschergruppe des Institutes für Sportwissenschaft der TH Darmstadt.

In einem einjährigen Unterrichtsversuch konnten u. a. folgende Veränderungen im Sozialverhalten festgestellt werden: Die SchülerInnen zeigten häufiger prosoziales Verhalten in Form eines selbstorganisierten Wechselverhaltens während eines Mannschaftsspiels, das zu einer Annäherung der individuellen Gesamtspielzeiten führte. Außerdem äußerten sich die befragten SchülerInnen positiver zum intendierten Sozialverhalten (vgl. Ungerer-Röhrich, 1984). Eine zweite größere empirische Untersuchung zur Thematik Sportunterricht und Sozialverhalten wurde an einer Thüringer

Regelschule vorgenommen. Dabei wurde eine spezielle Sportfördermaßnahme evaluiert, die sozialisatorischen Einfluss auf die SchülerInnen nehmen sollte. Es wurden aber keine definierbaren sozial-affektiven Lernzielbereiche evaluiert, sondern latente Variablen wie zum Beispiel das Schulklima. Mittels anonymer Fragebogen wurden SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern der Versuchsschule und einer Kontrollschule hinsichtlich ihrer Einschätzung des Schulklimas und des Sozialverhaltens befragt.

Das Ergebnis zeigte deutliche und signifikante Unterschiede zwischen den beiden Schulen, die von den Autoren der Studie als Belege für positive Einflüsse der Sportbetonten Fördermaßnahme der Versuchsschule interpretiert werden (vgl. Prohl & Scherrer, 1996,492-502).Die Forschungslücke an empirischen Studien zum Thema Sport und Sozialverhalten und darüber hinaus der Einfluss auf das Psychosozialverhalten lässt sich zum Teil durch theoretische und methodische Probleme erklären.

„So kann weder der Sport mit der Vielfalt seiner Erscheinungsformen und Sinndimensionen als einheitliches Phänomen behandelt werden, noch kann das breite und umfassende Gebiet des Sozialverhaltens auf einfach zu operationalisierende und evaluierende Konstrukte reduziert werden. Hinzu kommt, dass in den 1970er Jahren der Anspruch von Vertretern einer positivistischen Erziehungswissenschaft auf empirische Überprüfbarkeit und Wertneutralität zu einer nahezu ausschließlichen Konzentration auf motorische Zielsetzungen führte (vgl. Pühse,1994)“ (Schlicht, Bläse, Schmitz, 1998,28). Die methodischen und theoretischen Probleme lassen sich aber m.E. lösen, indem die Vielschichtigkeit und Uneinheitlichkeit des Phänomens Sport reduziert wird durch Aussagen für eingrenzbare Bereiche des Sports, so etwa für Formen des Sports, die unter einem pädagogischen Ansatz stehen, wie dies im Fall des Schulsports vorliegt.

Soziologische Untersuchungen zeigen deutlich die gesellschaftlichen Entwicklungen und den gesellschaftlichen Wertewandel zur Individualisierung, zum „Singletum“, zur „Erlebnisgesellschaft“, zur „Informationsgesellschaft“ und zur „Globalisierung“ auf. Dies führt wiederum zu Bindungslosigkeit und zu fehlender Bereitschaft zur Übernahme von sozialer Verantwortung. Soziale Erziehung und soziale Kompetenz gehören seit den 1990er Jahren zu den Zielen in den neuen Richtlinien der verschiedenen Bundesländern. Dabei zeigt sich, dass die einzelnen Bundesländer diese pädagogische Aufgabenstellung im Zuge der „Mehrperspektivität“ unterschiedlich formulieren (in sprachlicher, definitorischer und inhaltlicher Hinsicht). Betrachtet man die Darstellung von Funke-Wieneke (1997,28-39) und anderer Übersichtsreferate über Sozialerziehung, soziales Lernen / soziales Lehren, Vermitteln von Sozialkompetenz, wird deutlich, dass Autoren unterschiedliche Ansätze bei der Bearbeitung des Themas des sozialen Lernens heranziehen. Fasst man ihre Aussagen zusammen, stellt

man fest, dass es immer wieder um bestimmte Felder sozialen Lernens im Sportunterricht geht, die sich auf charachteristische soziale Prozesse und Problemstellungen des Sportunterrichts beziehen. Soziales Lernen lässt sich definitorisch als die Aneignung und Verarbeitung sozialer Wirklichkeit verstehen. Soziales Lernen ist dabei die Dimension des Lernens, die zwischenmenschliche Beziehungen und den Umgang mit darauf bezogenen Sinndeutungen, Handlungsmustern und Werthaltungen zum Gegenstand hat (vgl. Kurz, 1986,41). Soziales Lernen ist ein Prozess, der sich vorwiegend in Interaktionen mit anderen Menschen, also in Situationen verbaler und nonverbaler Verständigung vollzieht (vgl. Ulich, 1976,155-191). Dabei werden Einstellungen, Wahrnehmungsfähigkeiten und Handlungsdispositionen erzielt, die auf der einen Seite gesellschafts- und gruppenspezifische Werte, Normen und Rollen repräsentieren, auf der anderen Seite eine jeweils individuelle Auseinandersetzung mit ihnen widerspiegeln (vgl. Krappmann, 1975,132-173). Soziales Lernen kann aufgrund unterschiedlicher Lernvorgänge zum einen durch Imitation eines Vorbildes bzw. durch Identifikation mit einem Modell (z.B. der Sportlehrer, der Trainer oder auch ein Mitschüler) einhergehen. Dies führt zunächst zum Erwerb von Einstellungen und Werthaltungen und zur Übernahme beobachteter Verhaltensweisen.

Dabei spielen Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse als Verstärkungsmechanismen eine wichtige Rolle. Zum anderen kommt dem Lernen durch Erfahrung eine große Bedeutung zu. Soziale Zusammenhänge werden nach dem Prinzip von ‚trial and error' unmittelbar aus dem Handeln heraus begriffen. Soziales Lernen wird aber zudem auch durch interne Vorgänge der selbstgesteuerten Beobachtung, Beurteilung und Verstärkung als Lernform entwickelt (vgl. Becker, 1971,95-134). Solche Vorgänge sozialen Lernens geschehen oftmals unbewusst und unorganisiert im jeweils sozialisierenden Umfeld. Die Entwicklung sozialer Kognitionen und moralischer Urteilskraft beginnt in der frühesten Kindheitsentwicklung, wobei das Kleinkind zum Beispiel noch nicht zwischen „gut" und „schlecht" , zwischen Eigen- und Fremdinteresse unterscheiden kann. Es versucht seinen Willen durchzusetzen oder richtet sich notgedrungen nach der Autorität der Erzieher. Erst später, nach und nach, wird eine Qualität erreicht, die für ein befriedigendes Zusammenleben unabdingbar ist.

Im Jugendalter werden soziale Handlungsanforderungen in zunehmendem Maße situationsabhängig, rational und einsichtig bewältigt. Die 10 – 15 Jährigen sehen Regeln und Rollen nicht mehr als etwas völlig Selbstverständliches und Unveränderliches an, sondern sind eher im Stande, soziale Vereinbarungen auszuhandeln und moralische Urteile zu differenzieren. Ich-Gebundenheit und Konformität werden nach und nach durch die Fähigkeit abgelöst, Rollen zu übernehmen und gemäß der eigenen Identität zu gestalten. Die moralischen Wertvorstellungen sind jetzt abstrakter und vernunftbestimmter und das soziale Verhalten wird komplexer und kritischer

(vgl. Selman , 1982,230-242). Soziales Lernen ist demzufolge auch ein Prozess, der in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen eine bestimmte soziale Kompetenz verleiht und damit zum sozialen Handeln befähigt, der kognitiv strukturiert und durch gefühlsmäßige Wertungen zugleich emotional beeinflusst ist. Soziales Lernen ist ein Prozess, der sowohl ungeplant und versteckt, aber auch geplant und im Sinne sozialer Erziehungsziele wie Toleranz, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsbereitschaft usw. ablaufen kann (vgl. Pühse, 1990,33). Und letztlich ist soziales Lernen ein vernetzter und langwieriger Prozess, der mit zunehmendem Alter und wachsender soziomoralischer Entwicklung pädagogische Möglichkeiten eröffnet, aber für Versuche der Steuerung, Veränderung und Überprüfung nicht leicht zugänglich ist (vgl. Balz, 1998,153).

Entscheidend für soziales Lernen im Sportunterricht sind weniger die sportlichen Inhalte, sondern viel mehr die Erfahrungen, die die Schüler an ihnen gewinnen können. Vor diesem Hintergrund lassen sich fünf typische soziale Lernfelder des Sportunterrichts darstellen: Regeln verstehen und handhaben, Rollen übernehmen und gestalten, Konflikte vermeiden und bewältigen, Gefühle ausleben und meistern und Unterschiede erkennen und berücksichtigen (vgl. Balz, 1998,157).

Soziale Lernprozesse, die sich auf solche typischen Lernfelder des Sports beziehen, bedürfen der methodischen Umsetzung der *Öffnung des Sportunterrichts* , durch die Erfahrungen dieser Art begünstigt werden. Situative Bedingungen werden dabei so gestaltet, dass soziales Lernen praktisch wirksam werden kann (vgl. dazu beispielsweise die Darstellungen des Stationstrainings oder des projektorientierten Sportunterrichts in Kap.3). Dazu gehören – sozusagen als Wege sozialen Lernens – eine Öffnung des Unterrichtskonzepts, die Selbsttätigkeit der Schüler, mehr Erfahrung als Belehrung sowie demokratische Umgangsformen und auf das soziale Lernen bezogene Unterrichtssituationen.

1.2.6 Kompetenzerwartungen im „geöffneten“ Sportunterricht

Diese gesundheitsorientierte Sicht und Legitimation innerhalb des Sportunterrichts stellt eine wesentliche Wertorientierung dar. Gesundheit und Wohlbefinden sind heute elementare Bedürfnisse vieler Menschen und werden zunehmend auch bildungspolitisch diskutiert. Es stellt sich somit auch für das Fach Sport und den Sportunterricht die Frage, ob und inwieweit er gesundheitsförderlich oder gesundheitserzieherisch wirksam ist.

Die Sportmedizin untersucht den Zusammenhang von sportlichem Training und Gesundheit unter biologisch-funktionalen Gesichtspunkten. Man vergleiche hierzu nur die umfangreichen Untersuchungen über die Effektivität und Gestaltung eines allgemeinen Ausdauertrainings und spezieller Fitnessprogramme. Die Wirksamkeit hängt hierbei grundsätzlich von der Dauer, der Trainingseffektivität und der systematischen Gestaltung ab und setzt Gesundheit und Fitness synonym. Dieses Verständnis umfasst aber nur Faktoren, die durch Belastungs- und Beanspruchungsformen beeinflussbar sind. Mit dem erweiterten WHO-Verständnis wird ein salutogenetisches Konzept (vgl. Antonowsky, 1979) zugrunde gelegt, dass einen Brückenschlag zu Lebensnähe sucht und Faktoren hinterfragt, die für die Gesundheit des Menschen förderlich sind. Nach dem Motto „Gesundheit fördern statt Krankheit zu vermeiden“ (vgl. Krüger,Gasse,Fischer, 2000,11) werden die physischen und psychischen Faktoren der Lebens- und Berufswelt des Menschen betrachtet, die die Gesundheit des Einzelnen fördern.

Gesundheit wird daher allgemein als Zustand optimaler Leistungsfähigkeit zur Erfüllung der Lebensaufgaben angesehen und bezieht zudem die subjektiven Aspekte des Wohlbefindens mit ein. Gesundheit ist als relative Größe anzusehen. Ein Mensch fühlt sich um so gesünder, je besser es ihm gelingt, auf ihn einwirkende Stressoren zu bewältigen. Das können Stressoren sein, die von außen einwirken: z.B. Krankheitserreger, Lärm, berufliche/schulische Überforderung, soziale Diskriminierung. Dies können aber auch eigene, innere Stressoren sein, wie z.B. überhöhte Sollwerte des eigenen Anspruchniveaus bzw. zu hoher Eigenerwartungen. Zur Bewältigung der inneren und/oder äußeren Stressoren gibt es diverse Schutzfaktoren für die Gesundheit. Beispielsweise lassen sich Stressbewältigungsstrategien (autogenes Training, Psychoregulation) oder gesundheitlich wichtige Kenntnisse zur Selbsthilfe bei Erkrankungen erlernen.

Andere Schutzfaktoren sind eine günstige genetische Ausstattung und ein intaktes Immunsystem. Daneben sind aber auch eine gute medizinische Betreuung bzw. die dazu benötigte finanzielle Absicherung (Krankenversicherung) Schutzfaktoren. Bei all diesen unterschiedlichen Widerstandsressourcen ist aber das Vorhandensein und die Mobilisierung der Ressourcen entscheidend, um gesundheitsbedrohende Belastungen auszubalancieren. In Anlehnung an Beutel (1989,452-462) werden im Folgenden Schutzfaktoren dargestellt, die für das Bewältigen von alltäglichen Belastungen und gesundheitsbedrohenden Lebenssituationen wichtig sein können:

- die Bereitschaft, sich selbsttätig zu engagieren,
- eine optimistische Grundeinstellung, die eine positive Lebenseinstellung vermittelt,

- die Bereitschaft, eigene Ziele zu verfolgen und „dran zu bleiben“,
- die positive Einstellung, Lebensveränderungen als Herausforderung zu verstehen,
- die feste Überzeugung, „über den Dingen zu stehen“,
- die grundsätzliche Offenheit für Innovationen,
- soziale Beziehungsfähigkeit
- die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten, beispielsweise wenn die Zugehörigkeit zu einer peer-group von gesundheitsbedrohenden Faktoren (z.B. Rauchen) abhängig gemacht wird.

Diese Beispiele personaler Ressourcen machen die gesundheitliche Bedeutung sozialer Eingebundenheit deutlich. Gesundheit ist ein hoher gesellschaftlicher Wert und muss (und kann) durch den Schulsport gesichert und gefördert werden. Gesundheitserziehung im Schulsport darf aber nicht nur aus theoretischer Aufklärung bestehen, sondern muss an praktisches Handeln anknüpfen. Das ist mit der Öffnung des Sportunterrichts in besonderer Weise möglich.

Durch die Öffnung des Sportunterrichts werden wichtige Ressourcen zur Stabilisierung der Gesundheit gefördert, wenn sie gesundheitsgerecht und verantwortungsvoll entwickelt werden. Die Öffnung des Sportunterrichts kann einen Beitrag dazu leisten, die körperliche Leistungsfähigkeit und die biopsychosoziale Belastbarkeit zu verbessern. Im sportlichen Handeln können körperliche Anstrengung und Regeneration erfahren und in ihrer Bedeutung für die Gesundheit eingeordnet werden. Körperreaktionen können wahrgenommen und gedeutet, psychische Stabilität kann aufgebaut und soziale Integration erlebt werden. Sport ist aber auch ein Feld mit gesundheitlichen Risiken (Überlastung, Überforderung, Verletzungsrisiken bei Ballsportarten u.a.).

Deshalb ist es eine Aufgabe der Öffnung des Sportunterrichts, Schüler und Schülerinnen zu befähigen, einen angemessenen gesundheitsorientierten Sport zu finden. Es geht unter der Perspektive der Öffnung des Sportunterrichts darum, Erfahrungen zu sichern, wie gesundheitsgefährdende Stressoren abgebaut werden können, und Kompetenzen zu vermitteln, die ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen.

Das pädagogisch Bedeutsame der Perspektive Gesundheitswirksamkeit durch den Schulsport lässt sich durch die Öffnung des Sportunterrichts mit seinen methodisch-didaktischen Konzepten (Freiarbeit, Mind Mapping, Empowerment, Stationsarbeit

u.a.) verdeutlichen und hervorheben. Die Entwicklungschancen, die so im Schulsport liegen, lassen die SchülerInnen lernen, ihr Handeln im Sport und ihren Umgang mit dem eigenen Körper in zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu entwickeln. Nebenschulisches, nachschulisches, ja lebenslanges Sporttreiben kann unter diesem Verständnis einen nachhaltigen Beitrag zur gesundheitsförderlichen Lebensgestaltung leisten. Dies kann durch die Öffnung des Sportunterrichts gesichert werden und dadurch indirekt für die Gesundheit genutzt werden, wenn es gelingt, den jungen Menschen für Sport zu motivieren.

Wie zuvor ausgeführt sind die „richtigen Einstellungen“ zum gesundheitsorientierten Sporttreiben im salutogenetischen Sinn wichtige Voraussetzungen zur überdauernden sportlichen Aktivität. In Modellen des Gesundheitsverhaltens und dessen Veränderung spielt die Phase der Intentionsbildung eine ebenso wichtige Rolle (Allmer 1997, Schlicht und Schwenkmezger 1995). Sinnzuschreibungen sind als wesentliches Element von Intentionen Kognitionen, die das Handeln legitimieren und leiten und ihm Bedeutung und Ziele geben können.

Sinnzuschreibungen sind zudem aber auch Bestandteile der Handlungsmotivation, das heißt, ein Anreiz, Verhalten auch tatsächlich zu realisieren (Rheinberg, 1989). „Gesundheit“ wird als Handlungsintention allgemein und spezifisch für sportliche Aktivität in der Bevölkerung hoch gewichtet. Befragungen zeigen, dass fast alle Erwachsenen davon überzeugt sind, dass vernünftig und regelmäßig betriebene körperliche Aktivität zur Gesundheit beiträgt (vgl. Rittner, Mrazek, Meyer und Hahnemann 1994,91–95). Wenn aber 10 bis 20% der erwachsenen Bevölkerung ein solches Verhalten auch tatsächlich realisieren (vgl. Woll, 1998,109), wird deutlich, dass eine handlungsleitende Intentionsausbildung durch verhaltensbezogene Kognitionen beeinflusst wird (Schwarzer und Fuchs, 1995, 1996). Zentrale Punkte sind hier neben Symptom- und Risikowahrnehmungen Konsequenz- und Kompetenzerwartungen. Bezugnehmend auf die Ausführungen von Bandura (1977, 1992) zur sozialen Lerntheorie wird davon ausgegangen, dass zwei motivationale Komponenten menschliches Handeln beeinflussen: erstens der Verstärkungswert des zu erwarteten Handlungsergebnisses (Konsequenzerwartung) und zweitens die Erwartung, selbst in der Lage zu sein, eine solche Handlung erfolgreich auszuführen (Kompetenzerwartung oder Selbstwirksamkeitserwartung).

Wenn beide Erwartungen als Voraussetzungen gegeben sind, steigt nach Bandura die Wahrscheinlichkeit, dass Personen sich mit der gegebenen Situation auseinandersetzen, neue Verhaltensweisen (Einstellungen) aufnehmen bzw. sich für die Lösung von Aufgaben und Anforderungen anstrengen und bei auftretenden Schwierigkeiten länger durchhalten. Vor allem der Aspekt der Kompetenzerwartung und Selbstwirksam-

keit ist in den letzten Jahren sehr bedeutungsvoll in der Motivations-, Gesundheits- und Sportpsychologie geworden. Sinnzuschreibungen, Konsequenz- und Kompetenzerwartungen stellen Gesundheitsressourcen dar, da sie – bei entsprechender Anwendung - zur Aufnahme und zur Beibehaltung von gesundheitssportlichen Aktivitäten und damit zur Befähigung einer selbsttätigen Kontrolle der Gesundheit beitragen können (vgl. Bös/Brehm, 1998,7ff.).

Möglichkeiten, Kompetenzerwartungen aufzubauen und zu stabilisieren, können sich in Anlehnung an Bandura (1995) an vier Punkten orientieren, aus denen Informationen zu den persönlichen Kompetenzen gezogen werden können:

(1) *Direkte, d.h. eigene Handlungserfahrungen*

Die eigenen Handlungserfahrungen gelten als die wichtigste Informationsquelle, da sie für den Schüler in der Regel am überzeugendsten ist. Der Schüler, der eine ganz konkrete Erfahrung machen kann, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich auszuführen, wird im allgemeinen auch in Zukunft davon ausgehen, dieses Verhalten erfolgreich ausführen zu können. Erfolgreich bewerkstelligte Leistungen im Bewegungsbereich verstärken die Wahrnehmung körperlicher Kompetenz, während Misserfolge die wahrgenommenen Fähigkeiten schwächen können. Zur Förderung und Stärkung von Kompetenzerwartungen sind Rückmeldungen zu entsprechenden Leistungen und Fortschritten sehr bedeutsam und müssen den Schülern in einer Aufmerksamkeitslenkung mitgeteilt werden (zum Beispiel über Dauer der Aktivität oder die erbrachte Leistung). Zudem sollte diese erbrachte Leistung von den Schülern und Schülerinnen als solche erkannt und anerkannt werden.

(2) *Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung am Modell*

Die Beobachtung eines erfolgreichen Modells kann dazu führen, dass die Erfahrung dieses Modells auf die eigene Person transferiert wird. Ein Transfer ist dabei um so wahrscheinlicher, je ähnlicher sich Modell und Schüler/Schülerin in der Wahrnehmung des Schülers / der Schülerin sind. Diese Ähnlichkeit bezieht sich sowohl auf persönliche Attribute des Modells (zum Beispiel Alter, Geschlecht) als auch auf den Kompetenzgrad, mit dem der jeweilige Schüler das Verhalten vorher ausgeübt hat. Modelle bleiben dabei auch für bereits sportlich Aktive eine bedeutsame Quelle zur Einschätzung der eigenen Kompetenz. Das Üben und Sporttreiben in Gruppen von Gleichgesinnten (was in dem quasistationären Setting der Schule bzw. Schulklasse vorgegeben ist) bietet hierzu viele Möglichkeiten.

(3) *Verbale Beeinflussung*

Eine verbale Beeinflussung kann über Aussagen anderer Personen zur eigenen Leistungsfähigkeit erfolgen oder aber durch Selbstinstruktion. Pädagogisch versierte Sportlehrkräfte verfügen über ein Repertoire verbaler Rückmeldungspotentiale (zum Beispiel Lob, Ermutigung), um Schülern, die an ihrer Leistungsfähigkeit zweifeln, entsprechende Unterstützung und Motivation zu geben. Oftmals verlangt es allerdings mehr als ein einfaches positives Verstärken oder verbales Lob, um Kompetenzerwartungen wirksam auszubilden. Sportlehrer sind daher gefordert, sportive Szenarien so zu gestalten, dass die Schüler ihre Handlungen und Leistungen als selbsterzeugt erkennen und wahrnehmen und sich entsprechend durch Selbstmanipulation (Selbstermunterung) und Selbstbestätigung belohnen können.

(4) *Informationen aus wahrgenommenen körperlichen und emotionalen Zuständen*

Selbstbeobachtung und Neuinterpretation des eigenen körperlichen und emotionalen Zustandes während und nach der sportiven Aktivität kann zur Entwicklung von Kompetenzerwartungen beitragen. Beispielsweise unterliegt der Körper bei sportiven Tätigkeiten physischen Konsequenzen körperlicher Belastungen wie Kurzatmigkeit, erhöhter Herzfrequenz, Schweißausbrüchen, Müdigkeit oder Muskelspannungen. Dies sind physiologische Anpassungserscheinungen, die von Schülern als negative Erfahrungen, aber auch als positive Indizien für das Ingangsetzen von Anpassungsprozessen und somit der Verbesserung physischer Kompetenz bewertet werden können. Der Aufbau eines adäquaten Handlungs- und Effektwissens trägt dabei zur Stärkung entsprechender Kompetenzen bei.

Ein bedeutungsvolles Ziel von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung ist es, Schüler und Schülerinnen zu befähigen, Kontrolle über ihre Gesundheit auszuüben und dadurch ihr biopsychosoziales Wohlbefinden zu verbessern. Eine solche Kontrolle über Gesundheit und Wohlbefinden basiert primär auf einem gesundheitsorientierten Verhalten, das wiederum in engem Zusammenhang mit gesundheitsbezogenen Kognitionen steht. Nach Tiemann (1998) kann festgehalten werden, „dass gesundheitsorientierte Sport- und Bewegungsprogramme vermutlich nur dann verhaltenswirksam sind, wenn es gelingt, die subjektiven Theorien der Teilnehmer über Gesundheit und sportliche Aktivität zu differenzieren und zu konkretisieren.“

Hierin besteht eine große Chance und ein besonderer Beitrag in der Vermittlung von Schulsportarten mit Hilfe des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts*. Sie können durch geeignete Maßnahmen das Wohlbefinden und die Gesundheit fördern und

die Einstellung zum Sporttreiben allgemein positiv beeinflussen. Dies wird umso besser gelingen, wenn durch Differenzierungsmöglichkeiten und einer Öffnung des Sportunterrichts Freude und Wohlbefinden in der Ausübung der jeweiligen Sportart vermittelt und das Bedürfnis für nebenschulisches und nachschulisches Sporttreiben geweckt wird.

Dabei kommt der Ausbildung von Handlungs- und Effektwissen (zum Beispiel korrekter Ausführung von Übungen oder gesundheitsrelevante Wirkungen von Aufgabenstellungen) besondere Bedeutung zu. Eine positive Verhaltensperspektive muss durch Kompetenzerwartung aber auch durch Maßnahmen zur Methodenkompetenz gefördert werden.

Der gängige lehrerzentrierte Sportunterricht ist dann relativ erfolgreich, wenn die Rezeptionsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler ausreichend vorhanden ist. Das Gros der Schüler wird in der Sekundarstufe 1 dem praktisch-anschaulichen Lerntyp zugerechnet (vgl. Klippert, 1994,25), was bedeutet, dass diese Schüler zum erfolgreichen Lernen möglichst Anforderungen und Aufgabenstellungen brauchen, die mit praktischer Lerntätigkeit verbunden sind. „Das gilt keineswegs nur für die jüngeren Schüler in der Orientierungsstufe, sondern auch für die älteren in den Jahrgangsstufen 7–10 und darüber. Selbst Erwachsene lernen in der Regel nicht nur motivierter, sondern auch effektiver, wenn ihnen aktiv-kreative Zugänge zum jeweiligen Lernstoff eröffnet werden“ (Klippert, 1994,25) .

In Frage gestellt wird die rein rezeptive Belehrung auch dann, wenn man sich die moderne Medien- und Konsumwelt betrachtet. Kennzeichnend in diesem Zusammenhang sind das hohe Maß an Erfüllung vorhandener Rezeptionsbedürfnisse der Schüler und damit den Instruktionen gebenden Lehrern „das Leben erschwert“ wird. Jugendliche, die mehrere Stunden am Tag Filme, Videoclips und / oder Computerspiele rezeptiv aufnehmen, sind nun einmal relativ verwöhnt und lassen sich von einem gängigen lehrerzentrierten Unterricht nicht so leicht motivieren. Folgen dieser alltäglichen „Berieselung“ sind zunehmende Disziplinlosigkeit, Konzentrationsschwächen, Lern- und Bewegungsunlust. Resultat ist oftmals eine induzierte Unselbstständigkeit, Unsicherheit und Gedankenlosigkeit auf Schülerseite. Abhilfe schaffen kann die Förderung einer Methodenkompetenz mit Hilfe der Umsetzung von Maßnahmen des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts.*

Worin besteht also der spezifische Bildungswert der Förderung der Methodenkompetenz? Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Schüler, die gelernt haben, selbstständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten an persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz gewinnen (vgl. Klippert, 1994,27). In dem Maße, wie sich die Methodenkompetenz

eines Schülers erweitert, wächst auch dessen Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit. „Nur wer gelernt hat, seinen eigenen Lernprozess selbstständig zu organisieren, wird unabhängig werden von fremdbestimmten Lernprozessen und damit die notwendige Selbstständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen erlangen. Nur wer Lernen gelernt hat, wird immun sein gegen Manipulationsversuche einzelner Informationsträger und wird gemeinsam mit anderen zu mündiger Selbstbestimmung finden.“ (Rainer, 1981,132)

Für methodenzentriertes Arbeiten und Lernen spricht auch, dass dieses mittelbar dazu beiträgt, das inhaltlich-fachliche Lernen der Schüler zu effektivieren und ihre längerfristige Behaltensleistung zu steigern. Wie die empirische Lernforschung zeigt, behalten Schüler durchschnittlich nur etwa 20% von dem, was sie hören, etwa 30% von dem, was sie sehen bzw. lesen, aber rund 80-90% von dem, was sie sich in (eigen-)tätiger Weise aneignen (vgl. Witzenbacher, 1985,17). Dies bestätigt die Konzeption der Öffnung des Sportunterrichts zur Förderung selbstbestimmter Lerntätigkeit und ist ein Beleg für die positive Korrelation zwischen fachspezifischem Aneignen, eigenständigem Lernens und Methodenbeherrschung, denn ohne tragfähige Lernmethodik kann keine wirksame Lerntätigkeit und ohne selbsttätiges Lernen keine befriedigende Fachkompetenz erreicht werden. Methodenkompetenz und Fachkompetenz sind somit sehr eng miteinander verknüpft

1.2.7 Salutogenetische Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts unter Einbeziehung des Tischtennisunterrichts

Die salutogenetische Konzeption und mehrdimensionale Gesundheitswirksamkeit soll tischtennisspezifisch verdeutlicht werden. Tischtennis bietet die im Folgenden erläuterten Elemente, die die salutogenetischen Ressourcen entwickeln und ausbauen:

- Als Schnellkraftsportart stellt Tischtennis hohe Anforderungen an die Koordination, die Beweglichkeit und die Gewandtheit. Damit leistet Tischtennis einen spielbezogenen Beitrag zur allgemeinen Fitnessschulung.

- Als Sportart, die mit viel Spaß eine individuelle Leistungsentwicklung fordert und fördert, Sinnangebote macht und die Möglichkeit eröffnet, selbstbestimmt, kreativ und anspruchsvoll seine Freizeit zu gestalten, fördert Tischtennis im Sinne von Wohlbefinden, produktiver Anpassung und Selbstverwirklichung die Gesundheit.

- Als Freizeitsportart trägt Tischtennis zur Gesundheit, Fitness und zum Wohl-

befinden bei. Eine Wirkung auf die Fitness im Sinne einer Ausdauer- und Kraftverbesserung allein durch das Spiel ist nicht möglich. Aber das Tischtennisspiel bietet Ausgleich zu Bewegungsmangel und die Gelegenheit zur Entspannung.

- Das Auftreten von Sportschäden und Sportverletzungen ist im Schulsportbereich beim Tischtennis nahezu ausgeschlossen (die Unfallstatistik liegt bei unter 1%). Rotationstraumen und degenerative Veränderungen der Wirbelsäule kommen auf Grund der relativ geringen Bewegungsamplitude des Rumpfes nicht vor. Eine zeitweilige Schwächung des Immunsystems tritt nicht auf, weil Tischtennis keine Sportart mit langandauernder hochintensiver Beanspruchung der Ausdauerbelastung darstellt.

- Das Tischtennisspiel verlangt eine hohe Konzentrationsfähigkeit und schult somit diese Fähigkeit für andere Lebensbereiche (z.B.: Konzentration im Straßenverkehr).

- Tischtennis fordert und schult entsprechend peripheres Sehen und den schnellen Wechsel vom scharfen Sehen auf ganzheitliches Sehen, womit wiederum lebensnahe Bereiche profitieren.

- Der Wettkampf im Tischtennis verbessert die mentale Stärke im Umgang mit Sieg und Niederlage und bereitet so auf eine Reduzierung von z.B. Aggression oder Frustration vor.

- Durch die Schulung der koordinativen Fähigkeiten werden Bewegungsprogramme (auch die des Alltagslebens) im zentralen Nervensystem verfeinert. Über eine daraus resultierende ökonomischere Bewegungsausführung wird das Herz-Kreislaufsystem geschont, weil weniger Arbeit aufgebracht werden muss.

Mögliche Sinnperspektiven und pädagogische Chancen können im Tischtennisunterricht folgende sein:

1. Leistung, Wettkampf, Erfolg, Vergleich - Leisten erfahren, verstehen und einschätzen

- Ein wichtiges pädagogisches Ziel ist es, die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen zu fordern und zu fördern, eine positive Einstellung zur Anstrengung zu erzeugen, Leistungsanforderungen zu begegnen und die eigene Leistungsfähigkeit zu verbessern. Dabei kann und muss Leistung nach individuellen Voraussetzungen gesehen werden und die Erfahrung

des individuellen Lernfortschritts ist vorrangig vor dem Leistungsvergleich mit Mitschülern und Mitschülerinnen.

- Bsp.: Alle Formen des Tischtennisspiels in Spiel- und Übungsformen und in Wettkampf- und Alternativspielformen können unter dem Aspekt der Leistung und des Vergleichs betrieben werden.

2. Miteinander–Füreinander, kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen

- Durch entsprechende Aufgabenstellungen kann die Kooperation unter den Schülern und Schülerinnen gefördert werden, Wettkämpfe fair und verantwortungsvoll zu organisieren. So können vielfältige soziale Erfahrungen ermöglicht werden.

- Bsp.: In Wettkampf- und Alternativspielformen bietet sich die Chance, partnerschaftliches Verhalten zu erproben. Ein Beisammensein beim Unterricht/Training und in geselliger Runde nach dem Unterricht/Training kann das Zusammengehörigkeitsgefühl verbessern.

3. Bewegungserlebnis und Körpererfahrung

- Durch das Anwenden vielfältiger Bewegungsaufgaben können die Sinneswahrnehmungen gefördert, die Sinnesleistungen geschult und die Lernfähigkeit verbessert werden. Die Schüler/-innen lernen den eigenen Körper und die eigene Belastungsfähigkeit besser einzuschätzen, was wiederum von Bedeutung für die Entwicklung des Körper- und Selbstbildes ist.

- Bsp.: Die Dynamik und vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Schlagtechniken können zu Erfolg und Glücksgefühlen führen. Müdigkeit zum Beispiel kann nach längerer Spieldauer gefühlt werden.

4. Spannung, Wagnis, Risiko und Verantwortung

- Durch Wettkampf- und Alternativspielformen werden Situationen mit unsicherem Ausgang geschaffen, die die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen verdeutlichen. Durch bewusstes und umsichtiges Abwägen von Risiko und Wagnissen wird die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung entwickelt.

- Bsp.: Tischtennis ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Spannung im Spielverlauf. Um den Gegenspieler in Bedrängnis zu bringen, muss eine riskante Platzierung oder eine bestimmte Schlagtechnik gewagt werden.

5. Ausdruck, Gestaltung, Ästhetik

- Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers werden durch die Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoirs im Tischtennisunterricht vor allem mit Hilfe von Alternativspielformen geboten: Mit der Bewegung spielen, sich über Bewegung ausdrücken, mittels der Bewegung kommunizieren und Bewegung gestalten.
- Bsp.: Bei der Ausführung von Schlagtechniken und der Lauf-/Beinarbeit gibt es vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, die faszinierende Ballwechsel und ästhetische Körperhaltungen bieten können.

6. Förderung salutogenetischer Gesundheitsressourcen

- Der salutogenetische Gesundheitsansatz als ein Zusammenwirken biopsychosozialer Faktoren kann den Schülern und Schülerinnen begreifbar gemacht und der Zusammenhang zwischen sportlichem Handeln und Gesundheit aufgezeigt werden. Zusammengehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden sind in diesem Sinne wichtige Ziele eines gesundheitsorientierten Tischtennisunterrichts.
- Bsp.: Der gezielte Einsatz von Spiel- und Übungsformen wie Balleimertraining, alternative Spiel- und Wettkampfformen und der methodische Ansatz der Öffnung des Tischtennisunterrichts können eine Förderung biopsychosozialer Faktoren bewirken.

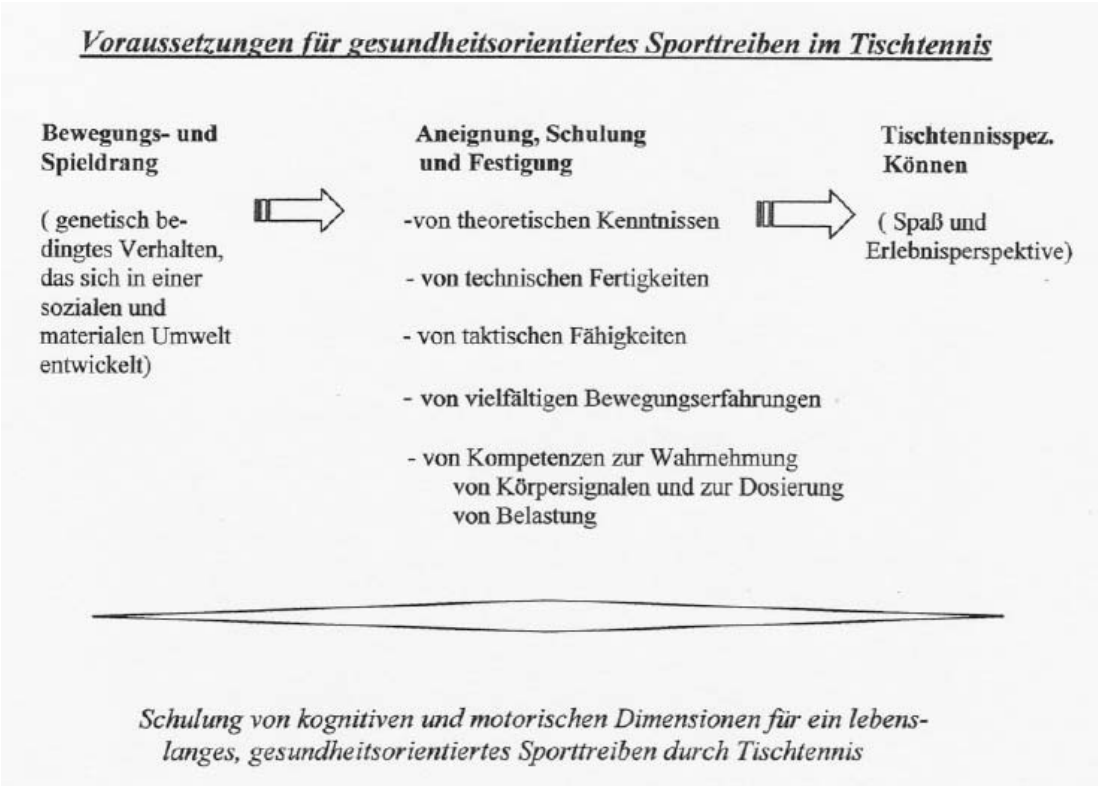


Abb.4: Voraussetzungen für gesundheitsorientiertes Sporttreiben im Tischtennis

Lebenslanges gesundheitsorientiertes Sporttreiben im Tischtennis wird nur dann gesichert, wenn bestimmte Faktoren wie Bewegungs- und Spieldrang vorliegen und Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Kenntnisse geschult werden, die das sportliche Können des Tischtennisspielens als notwendige Voraussetzung für die Schaffung der Erlebnisperspektive und der Freude beim Tischtennis ermöglichen.

Entsprechend den vorangestellten theoretischen Überlegungen und praktischen Überprüfungen wurden die im Folgenden beschriebenen Elemente der Öffnung des Sportunterrichts so überarbeitet, dass dies die Durchführbarkeit der vorliegenden Konzeption demonstriert:

Freie Arbeit im Sportunterricht eröffnet im Gegensatz zum geschlossenen Unterricht wesentlich mehr Möglichkeiten des Handelns. Dabei stehen Selbststeuerung und Selbstgestaltung des Lernprozesses im Vordergrund und fördern somit Selbstständigkeit als übergeordnetes Ziel.

Als methodische Möglichkeit bietet sich hier insbesondere *die Stationsarbeit im Sportunterricht* an, die einen bestimmten Lerninhalt an mehreren Stationen auf möglichst vielfältige Art üben lässt. Gerade die Stationsarbeit ist erfahrungsgemäß sehr motivierend, abwechslungsreich und regt intensives Üben an.

Projektorientierter Sportunterricht hat nicht nur eine Gestaltung bzw. ein Ziel, sondern die geplante Veränderung und Überwindung von Unterricht zum Gegenstand. Projektorientierter Sportunterricht ist vernetzter Unterricht, der Stoffinhalte nach Fächern überschreitet und Fächergrenzen überwindet. Vielfältige Lernaktivitäten und kooperatives Arbeiten zwischen "Denkfächern" und "Bewegungsfach" lassen die Wirklichkeit vielschichtig und komplex erfahren.

Die Möglichkeit *des fächerübergreifenden Sportunterrichts* lässt ähnlich wie beim projektorientierten Sportunterricht mehr Beteiligung der Schüler an Auswahl der Thematik und Planung der Unterrichtsstunde oder -reihe zu. Gewinnbringend für die SchülerInnen ist dabei vor allem die altersgemäße Reflexion über Sport und Sportunterricht und das Aneignen von Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz.

Mind Mapping im Sportunterricht ist ein Lern- und Denkkonzept, mit dem sowohl rezeptive als auch konzeptive Lernvorgänge in Gang gesetzt werden. Es wird eine Methodenkompetenz erzielt, um soziale Fähigkeiten wie Fairness, Toleranz, Kooperation und Teamgeist zu entwickeln.

Empowerment im Sportunterricht bietet die große pädagogische Chance, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Lerninteresse und Motivation im Sportunterricht durch die Beteiligung der Lernenden am Lehren, also der Vermittlung von Unterrichtsinhalten zu beteiligen. Wissensvorsprünge und eigene Erfahrungen (z.B. aus Sportvereinen) der SchülerInnen werden beim Empowerment gezielt und pädagogisch geschickt eingesetzt.

Eine angemessene differenzierte Förderung und Forderung von Schülern im Sportunterricht erfordert auch eine *differenzierte und geöffnetere Bewertung im Sportunterricht*, die eine prozessorientiertere Leistungsbewertung hinsichtlich motorischer, sozialer und kognitiver Komponenten sichtbar macht.

1.3 Didaktische Grundlagen

1.3.1 Sportpädagogische Strömungen und Sportdidaktische Modelle

Die Auseinandersetzung mit dem Stand an sportpädagogischen Strömungen, fachdidaktischen Modellen und Unterrichtskonzepten zeigt auf, wie vielfältig die (noch überschaubaren) sportpädagogischen Strömungen und die (kaum noch überschaubaren) Unterrichtskonzepte sind. Sportlehrer und Sportlehrerinnen haben es heute schwer, sich an klare, eindeutige Orientierungen, Vorgaben, Normen oder Auffassungen anlehnen zu können. So erscheint es nahezu illusorisch, dass zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischem Handeln eine Einheit besteht , und dass es die Sportpädagogik, die Sportdidaktik als begründende Anleitung für das Lehrerhandeln gibt. In Anlehnung an A. Hummel / E. Balz (1995,28ff.) lässt sich dies angesichts allgemeiner Pluralisierungstendenzen mit den folgenden Einsichten darstellen:

Der Sportunterricht ist ein äußerst komplexer und komplizierter Prozess, „als dass er von einer fachdidaktischen Theorie, durch ein fachdidaktisches Modell adäquat analysiert, beschrieben und orientiert werden könne. Auch in der Sportpädagogik und Sportdidaktik sind konkurrierende Theorieentwürfe der Wahrheitsfindung und Praxisverbesserung letztlich dienlicher als eine durch einen Theoriepapst von „oben“ verordnete, dogmatisierte Unterrichtskonzeption, die es dann „unten“ umzusetzen und bestenfalls noch auszugestalten gilt.“ (Hummel/Balz 1995,29). Für den Sportlehrer und die Sportlehrerin an der Basis ist es bei aller schulsportlicher Alltagsherausforderungen gewinnbringender, wenn aus diversen fachdidaktischen Ansätzen oder Unterrichtsmethodiken das heraus gewählt wird, welches er bzw. sie benötigt. Folglich soll der Frage nach Ursachen für das Ausmaß der Vielfalt an Konzepten nachgegangen werden. Zum Einen liegt die Ursache sicherlich am Funktionswandel und der Funktionserweiterung der gesellschaftlichen Institution Schule. Zum Anderen lässt sich auch in den Tendenzen der gesellschaftlichen Bewegungskultur eine Ursache herleiten. Zunächst soll der o. a. Funktionswandel bzw. die o.a. Funktionserweiterung erläutert werden:

Das heutige Schulsystem und hier vor allem die schultypologische Vielfalt korreliert deutlich mit dem Trend der Funktionserweiterung von Schulen, die gerade vor dem Fach Sport kein Halt gemacht hat. Bestanden 1980 (nach H. Fend in Hummel/Balz 1995,30) noch drei Hauptfunktionen der Schule, nämlich

- die Qualifikationsfunktion,

- die Selektionsfunktion und
- die Legitimations- bzw. Reproduktionsfunktion,

sind dies aus heutiger Sicht (nach P. Struck in Hummel/Balz 1995,30)

- die Qualifikationsfunktion,
- die Selektionsfunktion,
- die Legitimations- und Reproduktionsfunktion,
- die motorisch-körperliche Versorgungsfunktion,
- die familienergänzende bzw. familienersetzende Funktion,
- die kompensatorische Funktion,
- die präventive Funktion,
- die diagnostische und therapeutische Funktion und
- die innovative Funktion.

Treffen diese Tendenzen tatsächlich zu, muss die Frage gestellt werden, ob die Sportfachkraft (und dies trifft sicherlich auf jeden Fachlehrer zu) fachwissenschaftlich überqualifiziert und sozial- bzw. sportpädagogisch unterqualifiziert ist. Der Bereich der gesellschaftlichen Bewegungskultur lässt besonders deutlich Ausdifferenzierungen diverser sportpädagogischer Strömungen, fachdidaktischer Modelle und verschiedener Unterrichtskonzepte aufzeigen.

Der Schulsport ist bei allen pädagogischen Modifikationen aber immer eine eigene schulpädagogische Konstruktion, die zwar von gesellschaftlicher Bewegungswirklichkeit beeinflusst wird, jedoch kein „Abziehbild “ des großen Sportes ist. Der Stellenwert des Schulfaches Sport hängt sicherlich auch von den zukünftigen Tendenzen der Bewegungskultur ab, und wie sich das Verhältnis von sportiven und nichtsportiven Merkmalen dieser Bewegungskultur entwickelt.

Der Sportpädagoge Stefan Größing sieht zum Beispiel eine Entwicklung in der Bewegungskultur dahingehend, dass „wenn demnach jede bewegungskulturelle Epoche einen Anfang und ein Ende hat, es anzunehmen ist, dass auch die Sportkultur in langsamen Übergängen von einer neuen Bewegungskultur abgelöst werden wird. Die Absichten der Sporterziehung in der Schule verdichten sich in der Zielsetzung der ‘sportlichen Handlungsfähigkeit‘, welche die Befähigung zum sportgerechten Handeln, die Beherrschung vieler Sportarten, das Verständnis des gesellschaftlichen

Phänomens Sport und die Bereitschaft zur organisatorischen und vermittelnden Tätigkeit in diesem Bereich einschloss und zusammenfügte. Es drückt sich darin die intentionale Bescheidenheit im Verzicht auf die Bildungsidee ebenso aus wie die inhaltliche Präferenz der Sportarten und die methodische Akzentuierung auf Training und Wettkampf. Handlungsfähigkeit meint zwar die Sinnvielfalt und die soziale Vielfältigkeit sportlicher Tätigkeit und definiert darin Sport über die Grenzen des Leistungs- und Wettkampfsportes hinaus, nimmt aber nicht die ganze Fülle der menschlichen Bewegungskultur ins Visier pädagogischer Bemühungen." (Größing, 1993,40-65).

Meines Erachtens nach lässt sich nicht davon ausgehen, dass eine Trendwende von der sportiven zur nichtsportiven Bewegungskultur erkennbar ist. Denn fundierte und gesicherte empirisch-soziologische Befunde dafür gibt es nicht, auch wenn zum Beispiel durch Kommerzialisierung im Sport, Doping im Sport oder politischer Missbrauch mit Sport auf gesellschaftlicher Ebene dem Sport geschadet haben könnte. Auf der anderen Seite ist die Magnetwirkung Sport, die Faszination, die von Sport ausgeht, Sport als Sozialisationsfaktor und als bildungspolitischer Faktor nach wie vor gegeben.

Im Folgenden sollen daraus zwei mögliche potentielle (deutlich voneinander unterscheidbare) Entwicklungstendenzen einer Bewegungskultur dargestellt werden:

1. Der Schulsport wird sich vom gegenwärtigen Ziel der Handlungsfähigkeit im Sport entfernen. Der Schulsport mit seinen sportiven Merkmalen und Elementen wird an Einfluss verlieren und die schulische Bewegungserziehung wird durch nichtsportive Elemente geprägt sein. Die konkreten schulischen Qualifikationen für das Sporttreiben werden sich rückläufig entwickeln.

2. Bemühungen sportinterner und /oder sportexterner Kräfte ziehen eine Reformierung des gesellschaftlichen Sports mit sich. So wird eine Sportkultur entstehen können, die als Leitziel der Bewegungserziehung und des Schulsportes die Erziehung zum Sporttreiben und die Befähigung des Sporttreibens, die kritische und konstruktive Teilnahme und Teilhabe an Sport darstellt. Die sportlichen Elemente im Schulsport werden ihre dynamisierenden und integrativen Einflüsse behalten. Der außerschulische Sport bleibt der strukturgebende Bezugspunkt für den sinnvermittelnden und qualifizierenden Schulsport.

1.3.2 Sportdidaktische Modelle im Vergleich

Eine erste Bilanz von Vergleichen von vier derzeit aktuellen fachdidaktischen Modellen und Konzepten stellen die Arbeiten von Crum (1992), Schaller (1992), Größing (1993) und Balz (1992) dar. B. Crum (1992,29-32) stellt Vergleiche über das biologisch funktionale Leibesübungskonzept, über das bildungstheoretische Leibeserziehungskonzept und das konforme Sportsozialisierungskonzept. Desweiteren stellt B. Crum das kritisch-konstruktive Bewegungssozialisationskonzept vergleichend dar. H.-J. Schaller (1992,9ff.) beschreibt die Konzepte der Körpererfahrung, der Gesundheit, des sozialen Lernens und der Handlungsfähigkeit im Sport. St. Größing (1993,9ff.) unterscheidet vergleichend das Sportartenkonzept, das offene Bewegungskonzept und das Körpererfahrungskonzept. E. Balz (1992,13ff.) vergleicht das Sportartenprogramm, die Handlungsfähigkeit im Sport, das Körpererfahrungskonzept sowie ein Entpädagogisierungskonzept, wie er es nennt.Über diese bloße Bilanzierung hinausgehend und eine vergleichende Betrachtung darstellend wendet E. Balz (1992,18ff.) sich Bezugspunkten zu, die die jeweilige Leitidee, den Sachbezug, den Vermittlungsansatz und die schulische und gesellschaftliche Funktion verschiedener Vertreter fachdidaktischer Konzepte gegenüberstellen.Entsprechend lässt sich eine Differenzierung fachdidaktischer Konzepte (nach E. Balz 1992,18) folgendermaßen tabellieren :

Didaktische Leitidee	Sportarten-programm:	Handlungs-fähigkeit:	Körper-erfahrung:	Entpädagog-isierung:
	Didaktik reduzierter Ansprüche	Pragmatische Fachdidaktik	Sportkritische Fachdidaktik	Antididaktik des Sports
Autor/Vertreter	Söll	Kurz	Funke	Volkamer
Sachbezug	Sport im engeren Sinn	Sport im weiten Sinn	Bewegung, Spiel,Sport	Sport
Vermittlungsansatz	geschlossen	mehrper-spektivisch	Verständigung, Öffnung	individua-listisch
Schulische/ gesellschaftliche Funktion	affirmativ	komplementär	korrektiv	entschulend

Tab.1: Fachdidaktische Konzepte (nach Balz,1992,18)

Welche dieser fachdidaktischen Konzepte haben sich aber nun in der Schulsportpraxis herauskristallisiert? Wie bereits an anderer Stelle formuliert, gibt es meines Erachtens das fachdidaktische Konzept nicht.

Viel mehr sollen in Anlehnung an Hummel / Balz (1995,37-39) fünf Hauptrichtungen fachdidaktischer Modelle für den gegenwärtigen Sportunterricht erläutert werden:

1.Das Intensivierungskonzept

Der Sportunterricht ist eine intensive und rationell organisierte körperliche Grundausbildung. Das Leitziel ist die körperliche Leistungsfähigkeit. Der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten wird große Wertschätzung gegeben. Der Sportunterricht ist bewegungs- und belastungsintensiv. Die Vermittlung und Methodik lehnt sich biotisch-funktionalistisch begründet am Leistungstraining an. Es besteht eine konforme Sozialisation und eine Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben (Arbeit, Verteidigung, Schule, Freizeit). Die Bildungsansprüche werden extrasportiv dargestellt.

2.Das Sportartenkonzept

Der Sportunterricht wird als Unterrichtung in Sportarten angeboten. Es herrscht eine tradierende, affirmative und konforme Sozialisation vor. Es wird ein fester Sportartenkanon angeboten. Die Qualifizierung im Sportunterricht dient dem Ziel des außerschulischen Sports. Im Sportunterricht sollen Anregungen und Motivationen zum nebenschulischen, nachschulischen, ja lebenslangen Sporttreiben gegeben werden. Die Ansprüche des Sportunterrichts sind didaktisch reduziert.

3.Das Körpererfahrungs- und Bewegungserziehungskonzept

Der Sportunterricht wird als korrektive, kritisch-konstruktive Körper- und Bewegungserziehung gesehen. Die Schüler sind aktive Gestalter ihrer individuellen Bewegungssozialisation. Bewegung, Sport und Spiel sollen als Lerngelegenheit begriffen werden. Darüber sollen materiale und soziale Erfahrungen verarbeitet werden. Die Prozessgestaltung ist offen und nicht normativ. Es dominieren emanzipatorisch-pädagogische Bildungsabsichten.

4.Das Sinnkonzept

Der Sportunterricht ist eine mehrperspektivische Befähigung zum Handeln im Sport. Sportliches Handeln wird primär als sinngeleitetes und sinnbedürftiges Tun erfasst. Die Sportsozialisation ist konstruktiv und kritisch. Das Sinnkonzept erhebt keine extrasportiven, bildungstheoretischen und pädagogischen Ansprüche. Ziel ist viel mehr eine Verknüpfung von motorischen, kognitiven und sozialen Komponenten. Es

dominiert eine pragmatische Fachdidaktik, die zwischen konformer Sportsozialisation und kritischer Sinnerschließung vermittelt.

5.Das Könnenskonzept

Der Sportunterricht ist eine körperlich-sportliche Grundausbildung. Sportliches Können und körperliche Leistungsfähigkeit sind die Leitziele des Sportunterrichts. Die Sportsozialisation ist eine Tradierende und Konforme. Merkmal ist ein qualifikatorischer Bildungsbegriff, ansonsten sind Bildungsansprüche maßvoll extrasportiv. Der Sportunterricht ist belastungs- und bewegungsintensiv. Die konditionellen und koordinativen Fähigkeiten sollen entwickelt werden. Die Könnensentwicklung ist der Leitfaden des Könnenskonzeptes und Grundlage für Sinnerschließungen.

In Anlehnung an Hummel (1995/3,83ff. und 1995/4,134ff.) wird folgendes Differenzierungsschema der aktuellen fachdidaktischen Modelle zusammengestellt (s. S.79) :

	Didaktische Leitidee	Haupt-vertreter	Sach-bezug	Vermittlungs-ansatz
Sportarten-Konzept	Technik, Taktik Kondition (Sportarten-programm)	Söll u.a.	Sport im engeren Sinn	geschlossen, normativ
Intensivierungs-Konzept	Kondition, Körperliche Leistungs-Fähigkeit	Stiehler u.a.	Konditio-nelle Übungs-formen	geschlossen, normativ
Körperer-fahrungs- und Bewegungs-erziehungs-Konzept	Körpererfahrung (individuell) und Bewegungs-kultur	Funke/ Grössing u.a.	nichtsportive Bewegungs-kultur	offen, nichtnormativ
Sinn-Konzept	Sinn und Handlungs-fähigkeit	Kurz u.a.	Sport im weiten Sinn	mehrper-spektivisch
Könnens-Konzept	Sportives Können und körperliche Leistungs-Fähigkeit	Hummel/ Knappe u.a.	Sport im weiten Sinn	normativ, dialektisch

Tab.2: Differenzierungsschema fachdidaktischer Modelle

1.3.3 Die Entwicklung der Sportdidaktik in den letzten 30 Jahren

Am Anfang der 1970er Jahre wurde die Theorie der Leibeserziehung durch ein Sportkonzept ersetzt, das sich zu einer Selbstbeschränkung auf ausgewählte Sportarten entwickelte. Diese Versportlichung der Leibeserziehung begründete sich durch den hohen Stellenwert des Sportes in der Gesellschaft, seine nachgewiesene Bedeutung im Freizeitbereich und seine vermutete gesundheitliche Bedeutung. Die Merkmale des außerschulischen Sports wurden in den Kanon des Schulfaches Sport integriert, was in einer Kooperation von Schule und Verein von beiden Seiten als wünschenswert erachtet wurde, denn der Sport knüpfte die Erwartung der Talentsuche und –förderung an den Schulsport, während dieser wiederum im Sport Lebensbezug und Aktualität als Legitimation fand. Dieses Sportkonzept wurde dann im Laufe der Zeit zu einem Sportartenkonzept, denn die Sportfachkräfte verstanden unter Sportunterricht die Vermittlung der Sportarten. Entsprechend hielten sich die curricularen Entwürfe der 1970er Jahre im Großen und Ganzen durchgängig an die Sportarten. Gegenkonzepte entstanden erst in den 1980er Jahren in den Ansätzen des „Offenen Unterrichts“ und der „Körpererfahrung im Sport“.

In den 1980er Jahren kam der Sport zusätzlich durch Manipulationen im Spitzen- und Breitensport in Misskredit, sodass er seine pädagogischen Leitziele einbüßen musste. Weiterhin wurde der Schulsport inhaltlich so ausgestaltet, dass manche sportlichen Erscheinungsformen mit dem Wort Sport nicht mehr viel zu tun hatten und sein Stellenwert in der Gesellschaft gesunken ist. Zudem wurde seine gesundheitliche Werthaftigkeit in Frage gestellt, genauso wie die vielzitierte Einheit der Sportwelten. Insgesamt lässt sich für die heutige Zeit feststellen, dass das Sportartenkonzept vielfach in der Praxis genutzt wird, im theoretischen Bereich der Sportdidaktik aber viele Gegen- bzw. Alternativströmungen vorhanden sind – die sportdidaktische Landschaft ist vielfältiger geworden.

Neben dem traditionellen *Sportartenkonzept*, das in sich gegliedert ist in ein *Mehperspektivisches Modell der sportlichen Handlungsfähigkeit (Kurz 1987, 1994)*, ein *Sporterziehungskonzept (Balz 1992)* und ein *schulnahes Sportunterrichtskonzept (Schulz 1994)* sind folgende weiteren sportdidaktischen Konzeptionen in der heutigen Diskussion: das *Körpererfahrungskonzept (Funke-Wieneke 1987, Treutlein 1992)*, das *sozialbildende offene Bewegungskonzept (Brodtmann/Trebels 1983*), das *Bewegungserfahrungskonzept (Scherler 1989,Kretschmer 1981*) und das *Bewegungspädagogische Konzept (Größing 1993).*

Vor allem Größing (1995,50) stellte seine Gegenposition zum Sportartenkonzept deutlich wie folgt heraus: „1. Die differenzierende Sicht des Sports, seine Mehrdimensionalität und Sinnvielfalt (vgl. Kurz 1987, 1994) findet sich nur auf der theore-

tisch-konzeptionellen Ebene. Für die Lehrer auf der praktischen Ebene und selbst für die Lehrplanverfasser auf der curricularen Ebene ist Sport gleich Sportart, Sportunterricht gleich Anleitung zum Sporttreiben. 2. Die intentionale Bescheidenheit der Perspektive „Handlungsfähigkeit im Sport“ ist m. E. (gemeint ist Größing, Anm. d. Autors) nach weder gerechtfertigt noch ungefährlich für den Status des Unterrichtsgegenstandes gegenüber der bereitwilligen Übernahme dieses Auftrages durch Sportvereine. 3. Das Wort Handlungsfähigkeit (ob im Sport oder anderswo) ist zu neutral für eine pädagogische Leitidee. Ihm fehlen die Wertzuschreibungen und Normen, ohne die Unterricht und Erziehung nicht zurecht und ans Ziel kommen können. 4. Was spricht eigentlich für den Gebrauch ..., all das mit Sport zu bezeichnen, was innerhalb der Schule als unterschiedliche Lerninhalte und außerhalb der Schule in der Vielfalt bewegungskultureller Tätigkeiten existiert? 5. Hat der Sport einen so guten Ruf und verbinden wir mit ihm nach wie vor jene sozialen, personalen und humanen Werte, die es uns nahe legen, ihn als ein unverzichtbares Lernfeld in der Kulturinstitution Schule anzusehen? 6. Zaghafte Versuche, den Sport in den Rang eines Kulturgutes zu erheben (vgl. Grupe 1987), haben wenig Wirkung erzeugt, weil gerade die kulturbeflissenen Menschen in unserer Gesellschaft den medienvermittelnden Sport zum Körperkult und nicht zur Körperkultur zählen.“

Größings oben vorgebrachte Bedenken gegen die Begriffe Sport und Handlungsfähigkeit in einem fachdidaktischen Konzept lassen ihn andere Leitbegriffe verwenden. Sein fachdidaktisches Gegenkonzept stützt sich auf die Worte Bewegung und Kultur. Die Inhalte seiner praktischen Bewegungserziehung und seiner theoretischen Bewegungsdidaktik sind daher die bewegungskulturellen Handlungen des Menschen, die den Bereichen der Sportkultur, der Spielkultur, der Ausdruckskultur und der Gesundheitskultur angehören.

W. Söll (1995,64) lässt indessen nicht übersehen, „dass die Praxis des Schulsports weitgehend von einem gewissen „Sportartdenken“ bestimmt ist (und dies nicht zuletzt auf Grund einer entsprechend organisierten Lehrerausbildung).“ Söll formuliert zwei Tendenzen:

1. Das Sportartenkonzept meint ein Abrücken von der Theorie der Leibeserziehung der 1960er Jahre und damit ein Rückzug auf das „Eigentliche des Sports“ (ohne das das Eigentliche genauer definiert wäre). In diesem Sinne spricht D. Kurz von einer „Didaktik der reduzierten Ansprüche“ (Söll 1995,64).

2. „Sportartenkonzept“ kann nach Söll aber auch eine technokratische Sichtweise des Schulsports meinen. Die Sportarten führen in Schubladenmentalität ein Eigenleben, was sich in den Lehrplänen als Auflistungen von obligatorischen oder fakultativen Sportarten zeigt. Die Inhalte des Schulsports werden auf die Ange-

bote des organisierten Wettkampfangebotes reduziert, sodass in den Lehrplänen lediglich die „nützlichen“ Sportübungen aufgeführt werden. Leitbild des Schulsportes stellt der Leistungs- und Hochleistungssport dar. Die Techniken und Taktiken werden oftmals ungeprüft einfach auf den Schulsport übertragen (Söll 1995,64).

Der Schulsport wird so zu einem verlängerten Arm des Leistungs- und Wettkampfsportes, aber auch der kommerzialisierte Freizeit- und Urlaubssport hat seine Einflüsse auf den Schulsport genommen. In Übereinstimmung mit W. Söll ist eine Sportart eine Schulsportart, wenn „sie möglichst vielseitige körperliche Anforderungen stellt, eine möglichst breite Palette von Bewegungsmöglichkeiten und sportlichen Handlungsmöglichkeiten bietet und dennoch aber einen möglichst leichten Zugang für alle gewährleistet.“ Sport soll als eine Auseinandersetzung mit Bewegung verstanden werden und lässt drei Grundverhaltensweisen erkennen: a) die sportliche Verhaltensweise im engeren Sinne, b) die sportlich-künstlerische und c) die sportlich-spielerische Verhaltensweise. Schulsportarten rekrutieren sich aus einer Auswahl von Sportarten aus diesen drei Bereichen. Daraus „ ergibt sich die Bewegungsschulung, verstanden als Einführung in die Bewegungskultur unserer Gesellschaft, als erstes Leitziel für den Sportunterricht“ (Söll 1995, 70). Sportunterricht in Sportarten kann und darf nicht eine einfache Reduktion des Schulsportes auf das Wettkampfwesen der Fachverbände bedeuten, sondern muss auch vom Anspruch des Schülers auf Entwicklung, Forderung und Förderung seiner körperlichen Fähigkeiten verstanden werden.

1.3.4 Ein ganzheitliches Erziehungsverständnis – Erziehung durch Sport

In einem erziehenden Sportunterricht spielt das ganzheitliche Erziehungsverständnis eine primäre Rolle. Dies schließt in Anlehnung an Ramseger (1991,64ff. und 166) zwei Vermittlungsaspekte ein: 1. Erziehung wird im Fach Sport über Unterrichtsgegenstände (Sachen) vermittelt. 2. Erziehung ist eine unmittelbare Einflussnahme auf den Schüler, wobei ein vertrauensvolles Beratungsverhältnis entstehen soll. Entgegen der Formulierung K. Cachay’s (1995,89), „dass es in der Schule vornehmlich um Lernen und nicht um Erziehung geht“, hat meiner Meinung nach jede Schulsportstunde unabhängig vom Inhalt immer erzieherische Angelegenheiten. Auch wenn Cachay (1995,89) meint, „die Schule sei keine Reperaturwerkstatt für Schäden, die die Gesellschaft angerichtet hat“, so ist doch jeder Sportunterricht eine soziale Veranstaltung von Lehrern für Schüler und von Schüler für Schüler. M.E. gibt es ethisch-moralische Erziehungsziele im Sportunterricht in der Sozialerziehung, der Gesundheitserziehung oder der Umwelterziehung über ganz konkrete Unterrichtsge-

genstände aktiver sportlicher Auseinandersetzung im Sportspiel oder zum Beispiel auch in der Konditionsschulung. Folglich muss es dann auch in methodischen Ausprägungen der Vermittlung zielgruppenspezifische Anpassungen geben. Der Auffassung von Dietrich/Landau (1990,247) folgend und auf die konkreten Ausarbeitungen der Öffnung des Sportunterrichts zielend, wird von der Sportpädagogik gefordert, dass sie ausgehen muss „ von dem Beitrag, den die Bewegung zur Entwicklung des Menschen als Person (Individuation) leistet und wie er sich dabei zugleich die Welt erschließt und lernt, sie zu gestalten (Sozialisation)“ und beschreiben als ihre Aufgabe, „im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport optimale Bedingungen für die Entwicklung mit dem Ziel der Erreichung der Ich-Identität von Personen zu schaffen“. Nach Dietrich/Landau (1990,248) kann dies nur gelingen, „wenn in selbsttätigem Umgang Erfahrungen ermöglicht werden, die Chancen der Selbst - und der Weitererfahrungen eröffnen. Insofern ist die praktische Sportpädagogik als erfahrungsorientierte Sportpädagogik zu entwerfen.“

Meines Erachtens kann und darf sich die Institution Schule gerade dieser Forderung nicht entziehen, ohne ihren professionellen Erziehungsanspruch zu verspielen. Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang auch der Begriff des „praktischen Lernens“. Praktisches Lernen wird als aktiv-produktive und selbstbestimmende Leistung des Lernenden aufgefasst. Tätigsein wird als Merkmal für intellektuelles Lernen dargestellt. Ramseger (1991,224,225,231-233) macht deutlich, dass „in den methodisch und thematisch offenen Lernsituationen von Projekten erziehender Unterricht besonders gut gedeihen kann.“

Für die praktische Umsetzung des vorliegenden Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts* ist eine pragmatische Sportdidaktik bedeutsam, die sich auf die in der Schule und im Unterricht gegebenen realen Voraussetzungen stützt. Hierzu orientiert sich die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* am Sportarten-Konzept, welches erweitert wird durch Maßnahmen mehrperspektivischer Zielsetzungen. Dies ist notwendig, um bei der Heterogenität der Lerngruppen im schulischen Bereich biopsychosoziale Ressourcen fördern zu können. Daher ist es wichtig, dass es Sportarten gibt, die in den Vorstellungen der Sportlehrer und der Schüler (man denke an die Einflussnahme der Medien oder des Vereinssports) bestehen. Diese Vorstellung von Sport ist durch eigene Erfahrung geprägt, zusätzlich die der Sportfachkräfte durch die Organisation ihrer Ausbildung. Die sportive Vorstellung ist weiterhin geprägt durch die Ausstattung der Fachräume bzw. Sporthallen mit ihren Geräten und Möglichkeiten Sport zu betreiben. Die Orientierung an Sportarten erleichtert es zudem, die Erwartungen der Schüler zu treffen und gibt dem Lehrenden eine Portion Sicherheit in seinem Tun. Somit wird die Lehrkraft über die entstandene Sicherheit in seinem Tun handlungsfähiger sein. Ein an Sportarten orientierter Sportunterricht stellt

eine Anleitung zum Handeln in einem Teilbereich der Gesellschaft dar, denn die Sportarten gibt es auch im außerschulischen Bereich, und können durch das Erlernen im Sportunterricht eine praktische Lebenshilfe sein. So verstanden ist die Handlungsfähigkeit im Sport eine Fähigkeit zum Handeln in relevanten Lebensbereichen.

Die *Öffnung des Sportunterrichts* orientiert sich also an dem Sportarten-Konzept in Erweiterung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts. Im Einklang mit der Systematisierung von Kurz (1995,45) kommen sechs Perspektiven vor: Leistung, Spannung, soziales Miteinander, Fitness/Gesundheit, Körpererfahrung und Ausdruck. Aus der Praxiserfahrung heraus ist allerdings festzustellen, dass alle Sinnperspektiven zusammen in einem Stundenthema kaum durchführbar sind, allenfalls als untergeordnete Ziele. Lediglich ein oder zwei Perspektiven können erfahrungsgemäß dominant thematisiert werden. Eine zeitgemäße pragmatische Sportdidaktik wird sichtbar, wenn die realistische Position übernommen wird, dass kanonisches und alternatives Sporttreiben, sportive und ästhetisch-gesellige Sinnauslegung in der Auseinandersetzung mit Sportarten ihre Berechtigung haben. Vor allem zeigt sich diese Berechtigung, wenn man die Sportpädagogik leibthematisch orientiert betrachtet. Eine Entscheidung für oder gegen ein Konzept kann zwar gefällt werden, erweist sich aber schnell als zu dogmatisch. Für das pragmatisch orientierte Vorgehen im Sportunterricht erscheint es günstig und sinnvoll, Brücken zwischen den unterschiedlichen Auffassungen von Sportdidaktik und –methodik zu schlagen, die den besonderen und konkreten Möglichkeiten, Voraussetzungen und Bedürfnissen der Adressatengruppen und ihrer Lehrkräfte gerecht werden können.

Auf der einen Seite steht die funktional orientierte Lehrstoffanalyse mit ihren Vermittlungsschritten und –hilfen, die vor allem in der Form einer differenzierten Erfahrungssituation eingebracht wünschenswert ist, auf der anderen Seite bilden sich offene Anregungsformen und genetisches Lehren heraus. Für einen guten Sportunterricht ergibt sich die zwingende Notwendigkeit, sich nach allen Seiten sachkundig zu machen und zu halten, was sicherlich eine differenzierte und anspruchsvolle Arbeit darstellt. Aus diesen didaktischen Überlegungen und der vorangestellten fachdidaktischen Diskussion werden im Folgenden didaktisch-methodische Vorstellungen dargestellt, die in das Konzept einer Öffnung des Sportunterrichts übergehen, die nach praktischer Anwendung so überarbeitet wurde, dass sie die Durchführbarkeit dieser Konzeption demonstriert (vgl. Kap.3).

1.3.5 Freie Arbeit

Da Freie Arbeit im Sportunterricht ein wesentlicher Bestandteil für die *Öffnung im Sportunterricht* darstellt, soll die Freie Arbeit, die bereits seit einigen Jahren vor allem in der allgemeinen Grundschuldidaktik diskutiert wird (vgl. Barnitzky/Christiani 1998, Claussen 1995, Gerve 1994,1998), auf den Sportbereich bezogen untersucht werden. Man stellt fest, dass die o.g. Autoren hinsichtlich der Freien Arbeit sich nur auf wenige Fächer konzentrieren und das Fach Sport an dieser Diskussion noch wenig beteiligt ist. In der Literatur findet man zwar einige wenige Materialien und Unterrichtshilfen zur Freien Arbeit, die Problematik dieser ist innerhalb der Sportdidaktik nach meiner Auffassung noch nicht ausreichend wissenschaftlich bearbeitet. Nellessen (1998,222-224 und 1999,101-114) und Horsch (2000,4-9) zeigen hier Ansätze in ihren Aufsätzen aus der Schulpraxis.

Dabei hat sich die Grundschuldidaktik im Sport schon in den 1970er und 1980er Jahren mit „offenen Konzeptionen“ beschäftigt (vgl. hierzu die Arbeiten von Funke u.a. 1978, Hildebrandt/Laging 1981, Frankfurter Arbeitsgruppe 1981, Brodtmann 1979, Bannmüller 1981). Übereinstimmende Ziele dieser Konzeptionen sind z.B. das Sammeln vielfältiger Bewegungserfahrungen, die zu Bewegungskreativität und entdeckendem Lernen anregen sollen. Zudem sollen die Wünsche und Interessen von Schülern Berücksichtigung finden. Innerhalb dieser Konzeptionen sind wiederum methodisch-didaktische Konzeptionen der „Bewegungsbaustelle“ (vgl. Miedzinski 1983), der „Initiativstunde“ (vgl. Funke u.a. 1978) oder der „ Wunschstunde“ (vgl. Schieling 1993) sowie die Gruppenarbeit (vgl. Kleindienst-Cachay 1980) entstanden.

Diese Konzeptionen enthalten Elemente von Freier Arbeit (zumindest im Ansatz), zeigen aber meist nur wenig Selbstdifferenzierung. Außerdem sind sie eher prozessorientiert als produktorientiert. Um einige Beispiele zu erläutern, soll auf die freie Wählbarkeit der Geräte im Rahmen des vorhandenen Materials, die Wahlmöglichkeit der Kombinationen von Geräten und eine freie Partnerwahl als Ansatz Freier Arbeit bei der Bewegungsbaustelle hingewiesen werden. Ob und wie das Konzept vorher mit den Schülern kognitiv erlernt wird, das Vorhaben des Kindes besprochen und unter konkreten Zielen geplant wird, ist nicht erkennbar. Es fehlt auch eine Ergebniskontrolle und Schlussauswertung, in der die Schüler ihre Ergebnisse präsentieren und eine Rückmeldung ihres Tuns erhalten.

Eine Weiterentwicklung unter den Prinzipien der Freien Arbeit ist meines Erachtens sinnvoll und möglich, vor allem weil die vorgestellten Materialien dies leicht ermöglichen lassen. Diese Ansätze werden in der weiteren Darstellung an den Beispielen *Freie Arbeit im Sportunterricht, Stationsarbeit im Sportunterricht* fortgeführt. Auch die „Initiativstunde“ oder „Wunschsportstunde“ zeigt Verbindungen zur Freien Ar-

beit auf. So haben die Schüler bei diesen Konzepten „Freiheiten“ wie die Wahl einer bestimmten Aufgabe, die Wahl des Arbeitspartners, des benötigten Gerätes bzw. der benötigten Materialien sowie die Einteilung der zur Verfügung stehenden Zeit. Auch der Gesprächskreis zu Beginn der Sportstunde ist mit der Planungsphase in der Freien Arbeit vergleichbar. Anders gestaltet sich jedoch auch hier die Ergebnissicherung, Ergebnissammlung und Präsentation sowie die Zielplanung eines Themas.

1.3.6 Die Bewegte Schule

Die Bewegte Schule stellt ein Konzept dar, das den fachlichen Diskurs innerhalb der Sportpädagogik unterstreicht. Die traditionellen Sportpädagogen unterscheiden sich hier von den neueren Bewegungspädagogen. Dies lässt sich daran erkennen, dass die Bezeichnungen „Schulsport, Sportunterricht“ bereits in der Diskussion gegen die Bezeichnung „Bewegungserziehung“ steht und im Grundschulbereich in dem „Dreigestirn“ eines musisch-künstlerisch-bewegungserzieherischen Faches im Gespräch ist. Auch lässt sich in Lehrplänen und Studiengängen der Begriff der „Bewegungsfelder“ und in sportwissenschaftlichen Instituten die „Bewegungspädagogik“ finden. Die Bewegte Schule nimmt Bezug auf das weite Feld der Bewegungstätigkeiten und ist nicht auf den Sport beschränkt. Ziel der Bewegten Schule ist es, mehr Bewegung in die Schule zu bringen. Argumente hierfür gibt es genug (vgl. Balz 1999,419):

a)Kompensation einseitiger Belastungen (physiologischer, gesundheitserzieherischer Ansatz),

b)Lernen durch aktive Auseinandersetzung, durch handlungsorientierten Unterricht und zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten (lernpsychologischer, schulpädagogischer Ansatz),

c)Entwicklung von Kindern wird durch vielseitige Erfahrungsgelegenheiten und Bewegungsangebote ermöglicht (entwicklungspsychologischer, psychomotorischer Ansatz),

d)humanere Gestaltung eines schulischen Bewegungsraumes (bewegungspädagogischer, sozialwissenschaftlicher Ansatz).

Die Bewegte Schule ist somit ein fächerübergreifendes, schulpädagogisches Thema. Kennzeichen der Bewegten Schule sind z.B. „Bewegtes Sitzen“, „Bewegter Schulraum“, „Bewegtes Lernen“, „Bewegungspausen im Unterricht“, „Bewegter Sportunterricht“, „Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Schulsport“ und die „Bewegte Pause“. Es wird deutlich, dass die Bewegte Schule versucht, sich „in die Ges-

taltung des Schullebens, in eine Fächerkooperation und in die Schulprogrammdiskussion“ einzubringen (Aschebrock 1997,9-12). Nach Balz (1999,417ff.) ist das Konzept „Bewegte Schule“ neu und übersteigt „die bisher tragende Position der Handlungsfähigkeit und entfernt sich vom Sport als zentralem Bezugsfeld“. Eine Schule, die sich den Schülern öffnet, sich kooperativ zeigt, die eine reflexive und lernfähige Schule ist, ist auch Folgenreich für den Schulsport. So stellt sich die Diskussion der Bewegten Schule meines Erachtens nicht als Entweder – Oder – Diskussion, sondern als sich ergänzende Diskussion dar.

1.3.7 Erkenntnisleitende Überlegungen zur Öffnung des Sportunterrichts

Die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* und dessen Umsetzung in der Praxis (vgl. Kap.2 und 3) soll biopsychosoziale Ressourcen im salutogenetischen Sinn fördern. Aus den bislang angestellten gesundheitswissenschaftlichen, salutogenetischen und didaktischen Überlegungen (vgl. Kap.1.1, Kap. 1.2, Kap.1.3) orientieren sich die methodischen Maßnahmen am Sportarten-Konzept, welches durch mehrperspektivische Intentionen erweitert wird. Dies ist von Bedeutsamkeit, um dem „Übergewicht“ der Leistungsorientierung im reinen Sportarten-Konzept entgegenzuwirken und eine Einseitigkeit der Lernzielorientierung aufzuheben. Um ganzheitlich und breitgefächert sowohl physische, psychische als auch soziale Dimensionen im salutogenetischen Sinn kohärent fördern zu können, muss eine Erweiterung sportunterrichtlicher Intentionen erfolgen. Die Mehrperspektivität zeigt sich in den von Kurz (1986) vorgeschlagenen Intentionen von Leistung, Spannung, sozialem Miteinander, Fitness und Gesundheit, Körpererfahrung und Bewegungsausdruck und spiegelt die Möglichkeiten der Förderung salutogenetischer Ressourcen wieder.

Die methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* (vgl. Kap.3) folgen dabei nicht dem Prinzip eines offenen Sportunterrichts nach dem Motto „Lernen durch Versuch und Irrtum“, sondern stellen Instrumentarien dar, die die physischen, psychischen und sozialen Dimensionen in ausgewogenerer Art und Weise ansprechen sollen. Die übergeordneten Intentionen des Modells der *Öffnung des Sportunterrichts* wie zum Beispiel Eigensteuerung des Lernens oder Erziehung zur Selbstständigkeit (vgl. Kap.2) sollen eine Fähigkeit zum Handeln (Handlungsfähigkeit) bei sportlichen Tätigkeiten verleihen, um gesundheitsorientiert biopsychosoziale Spannungen ausgleichen zu können. Dies bedeutet aber nicht, dass dies in lehrerzentrierten, geschlossenen Sportunterrichtssituationen nicht erreicht werden könnte. Die folgenden Überlegungen sollen aber verdeutlichen, wo die Vorteile einer *Öffnung des Sportunterrichts* liegen, um salutogenetisch eher Ressourcen zu bilden :

Eine Öffnung des Sportunterrichts fördert die Eigensteuerung des Lernens.

Ein Leitmotiv bei der Umsetzung des Konzeptes der *Öffnung des Sportunterrichts* liegt in der Überwindung der randständigen Rolle, die der Schüler in geschlossenen Lernsituationen einnimmt. Eine prinzipielle Subjektgebundenheit von Lehr- und Lernprozessen wird dabei befürwortet und ein rein geschlossenes Konzept, bei dem der Lernende immerzu lediglich zum Objekt der Lehrerhandlung absinkt, wird beklagt. Der Schüler soll nicht länger nur in passiver Haltung an den Rand des Unterrichtsgeschehens gedrängt werden, sondern aktiv mitgestalten und einer Eigensteuerung des Lernens zugeführt werden. Die unterrichtspraktische Einlösung, wie sie in der vorliegenden Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* demonstriert wird, impliziert die Selbstbestimmung des Schülers, der in eigener Regie und Verantwortung über Inhalt, Verlauf und Dauer eines Lernprozesses mitentscheidet. Der Schüler soll sich selbst Ziele und Aufgaben wählen sowie eigene Lernwege zu deren Erfüllung finden.

Eine Öffnung des Sportunterrichts fördert die Erziehung zur Selbstständigkeit.

Die oben erläuterte Förderung eigengesteuerter Lernaktivitäten erfüllt ein wesentliches Leitbild didaktischen Handelns und schulischer Arbeit, den Schüler zur Selbstständigkeit und Mündigkeit zu erziehen. Diese Erreichbarkeit von Selbstsozialisation als moderne Lebensfähigkeit, die unterrichtlichen Maßnahmen und Methodiken erst ihre pädagogische Legitimation gibt, setzt Lernsituationen voraus, die frei von kleinschrittiger Verlaufsplanung durch die Lehrkraft sind. Neben einer Produktorientierung wird eine Prozessorientierung bedeutungsvoller. Schülern soll mehr Freiheit gegeben werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und eröffnet ihnen ein unterrichtliches Erprobungsfeld für die Einübung in eine altersgemäße Selbstständigkeit. Schreibt man ihnen jedoch ständig vor, was sie wie zu tun haben, wird das eigene Denken, Urteilen und Handeln der Schüler unterdrückt, anstatt es herauszufordern. „Selbstständigkeit und Selbstverantwortung können nicht am Ende eines Bildungsganges erwartet werden, wenn sie nicht auch seinen Anfang und seinen gesamten Verlauf kennzeichnen.

Zur Mündigkeit wird man dadurch erzogen, dass man schon als kleiner Mensch Bereiche mündigen Handelns erhält“ (Ramseger 1987,6-7). Hildebrandt/Laging (1981,9-60) beschreiben die Stellung der Schüler im Sportunterricht so, dass sie nicht Objekte des Unterrichtsgeschehens bleiben dürfen. Diese Forderung widerspricht dem geschlossenen Unterricht, in dem der Lehrer »alle Fäden in der Hand« hat.

Schüler können den Sportunterricht nur als subjektiv sinnvoll erfahren, wenn sie am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligt sind und Unterrichtsentscheidungen mittragen dürfen. Erziehender Unterricht kann dann stattfinden, wenn Anregungen zur Selbsterziehung geboten werden. Meyer (1994,413-416) fordert daher, dass durch geeignete Planung und Durchführung des Unterrichts »Schülerinteressen zum Bezugspunkt« gemacht werden, was nicht bedeuten darf, dass sie zum Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung werden.

Mehr noch als die Inhalte einer Sportstunde bestimmen die Methoden und der Methodenwechsel eine positive Wirkung auf das Empfinden der Schüler, ob ein Unterricht gelungen ist. Förderung von Selbstständigkeit beinhaltet zudem eine weitere sehr wesentliche Zielstellung, nämlich Motivation für »das Sporttreiben danach«. Ein ständig geschlossener lehrerzentrierter Sportunterricht läuft Gefahr, von den Schülern gedankenlos »konsumiert« zu werden. Die Schüler lernen nicht, was für ein Sport und wie sie Sport außerhalb der Schule bzw. nach der Schulzeit nach sinnvollen Kriterien auch ohne den »Profi« Lehrer gestalten können. Eine weitere Motivationsfrage bleibt mit dem »Wofür« offen.

Die didaktische Leitidee einer »Handlungsfähigkeit im Sport« fordert also, dass Schüler lernen, Übungsleiteraufgaben und methodische sowie organisatorische Bereiche kennen zu lernen, aber auch eine Fachkompetenz zu erhalten. Gerade im Sportunterricht lassen sich oftmals Erfahrungen der Schüler, die in Sportvereinen tätig sind, einbeziehen und führen zur Bereicherung des Unterrichts, wenn ihre Ideen, Kenntnisse und motorischen Fertigkeiten einfließen.

Eine Öffnung des Sportunterrichts impliziert Lebensnähe.

Ein geöffneter gestalteter Sportunterricht lässt eine Rückbindung des Lernens an der Lebenssituation der Schüler zu. Wie in den Darstellungen zum Mind Mapping und Empowerment im Sportunterricht können die Schüler eigene Erfahrungen, Vorlieben, Interessen, Fragen und Deutungen gewinnbringend in den Unterricht mit einbringen. Dies hat nicht nur positive Rückwirkungen auf die Lernmotivation der Schüler, sondern trägt auch dazu bei, die viel beklagte Kluft zwischen Schule und Leben zu verringern. In didaktischer Hinsicht ist eine Öffnung des Sportunterrichts differenzierend, dessen Ignoranz zur folgenschwersten Hypothek einer lehrergeleiteten Klassenunterweisung zählt. Mit der Anwendung der Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* entfällt die Notwendigkeit, genormte Anforderungen in einer genormten Zeit mit Hilfe einer genormten Methode zu bewältigen. Stattdessen kann

jeder Schüler entsprechend seinen individuellen Lernvoraussetzungen und seines Könnensstandes sich weiterentwickeln.

Die leistungsstärkeren Schüler können sich bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit betätigen, denn eine differenzierende Öffnung des Sportunterrichts setzt nach „oben“ keine Grenzen. Leistungsschwächere Schüler werden zwar nicht zu „Spitzenkönnern“ aufsteigen, aber ein differenzierender und geöffneter Sportunterricht lässt sie nicht „fallen“, indem er sie entmutigt. Im Gegenteil: Bedingt durch die Eigenmanipulation des Anspruchsniveaus machen die leistungsschwächeren Schüler in höherem Maße als bei einer stark lehrerzentrierten Unterweisung die Erfahrung, aus eigenem Antrieb und eigener Anstrengung ein Ziel erreicht zu haben und erfolgreich zu sein. Die erfahrenen Erfolgserlebnisse stärken die Leistungsbereitschaft und das Selbstvertrauen, sodass ein weiteres Sporttreiben motiviert wird. Die gleichen Gedanken führen zu einer Differenzierungsmöglichkeit bei der Leistungsmessung und –bewertung, wie dies am Beispiel des Tischtennis aufgeführt ist.

Geöffneter Sportunterricht hat ergebnisoffene Phasen.

Sportliche Leistungen führen vordergründig in weiten Bereichen immer zu Ergebnissen. Im Sport als wettbewerbsorientiertem Handlungssystem werden Ergebnisse, also Leistungen, möglichst objektiv und eindeutig gemessen sowie gewertet. Übertragen auf den Unterricht liegt somit ein Sport- und Lernziel-Konzept nahe, das Brodtmann (1984,49-51) als »produktorientierten« Sportunterricht bezeichnet. Ein auf mess- und wertbare Leistungen orientierter geschlossener Unterricht wird sich stets auf die Verbesserung und Vermittlung sportmotorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten konzentrieren.

Betrachtet man aber die komplexen Zielbereiche des Sportunterrichts, die Methoden- und vor allem Sozialkompetenz, dann versagt der nur lernzielorientierte Unterricht. Denn für die Entwicklung von Kooperation, Partnerschaft oder Hilfsbereitschaft gibt es keinen so gearteten Lehrweg wie z. B. für den Fosburyflop. Ungeeignet erscheint das Lernziel-Konzept auch hinsichtlich projektorientiertem Unterricht, Unterrichtsgesprächen oder der Erarbeitung von gestellten Bewegungsaufgaben, deren Ergebnisse oder Zwischenergebnisse der Sportlehrer nicht bereits in seiner Unterrichtsplanung festlegen kann. Kurz (1998, 224-230) hält fest, dass »guter Sportunterricht« Phasen hat, in denen ein Sportlehrer Schüler zu einem Können bringen möchte, welches er als Ergebnis schon bei der Unterrichtsplanung vor Augen hat. Die Pflicht des Sportlehrers liegt in der Wahl der geeignetesten Methode, durch die die Schüler das Ergebnis erreichen können und auf ihrem Weg dorthin gefördert werden. Auch hier

zeigen sich Defizite eines streng lernzielorientierten Unterrichts, denn die Förderung der Schüler ist nur für einige wenige Zielbereiche möglich. Dies verleitet schnell dazu, dann auch nur einseitig diese Ziele in Betracht zu ziehen, die den lernzielorientierten Planungen entsprechen. Unterricht kann nicht nur die Vermittlung motorischer Fertigkeiten meinen, um Schüler an Standardtechniken heranzuführen, sondern hat auch die Aufgabe, ihnen zu helfen, ihre individuellen Bewegungsmuster zu finden.

Der geöffnete Sportunterricht ist verlaufsoffen.

Geht man noch einmal vom geschlossenen Sportunterricht aus, hat der Sportlehrer die Lernziele, die Methodik, die Abfolge der Lernschritte und die Maßnahmen detailliert festgelegt. Allein hieraus ergibt sich bereits der Einwand, dass diese Vorbereitung nur für bestimmte Perspektiven des Unterrichts gelten kann. Aber auch bei richtiger Einschätzung der Voraussetzungen der Schüler, bei guter und interessanter Planung, bei der Bestimmung attraktiver Lernziele und bei einer effektiven (da bewährten) Methodik muss der Lehrer offen für Änderungen sein.

Viele überprüfte und unter bestimmten Bedingungen bewährte Lehrwege müssen nicht immer funktionieren. Es kann sich in einer Sportstunde bei der einen oder anderen Schülergruppe zeigen, dass man von den vorgeschlagenen methodischen Schritten abweichen muss. Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn alle methodischen Schritte gar nicht notwendig sind, um das Lernziel zu erreichen. Genauso kann das Gegenteil eintreten, wenn der Abstand von einem Lernschritt zum nächsten zu groß ist, also ein Zwischenschritt notwendig wird. Beispielsweise kann ein Lernschritt auch soviel Spaß bedeuten, dass die Lerngruppe einfach bei der Übung bleiben will oder eine andere Übung trotz hoher Effektivität zum Erreichen des Gesamtlernziels den Schülern keinen Spaß macht. Darüber hinaus gibt es auch noch andere schulalltägliche Einflussfaktoren und Situationen, die auf die Sportstunde einwirken:

- •In welcher Stunde findet der Sportunterricht statt?
- •Die Schüler haben gerade eine Arbeit geschrieben.
- •In der Umkleidekabine gab es Konflikte.
- •Die Schüler erwarten in der auf die Sportstunde folgenden Unterrichts stunde eine schwierige Leistungsüberprüfung.
- •Die Schüler sind emotional erregt, weil sie zuvor eine Meinungsverschiedenheit mit einem anderen Fachlehrer hatten.

Das heißt, dass der Blick für die Voraussetzungen und aktuellen Befindlichkeiten der Schüler bei aller Planung nicht untergehen darf. Trotzdem ist Unterrichtsplanung natürlich notwendig: Die Sportlehrkraft plant ihren Unterricht mit den für den Unterrichtsverlauf notwendigen Hauptschritten. Alternativ hält sie aber Zwischenschritte, weitere Hilfsübungen oder methodische Zusatzmaßnahmen bereit, die bei Bedarf sinnvoll eingesetzt werden können. Vorgeschlagen wird kein Vorgehen nach »Schema F«, sondern eine »Entscheidungslogik«, mit deren Hilfe der Sportlehrer Eingriffsmöglichkeiten bei bestimmten Lernschwierigkeiten erkennen kann.

Geöffneter Sportunterricht ist leistungs- und methodendifferenzierend.

Gerade im Sportunterricht lassen sich erhebliche Unterschiede unter den Schülern erkennen. Dies bezieht sich nicht nur auf körperliche Merkmale, sondern auch auf die Lernvoraussetzungen und Lernbereitschaft.

Methodisch gesehen haben sich unterrichtsdifferenzierende Lernprogramme, bei denen Schüler ihre Lerngeschwindigkeit im Rahmen der vorgeschriebenen Schritte individuell wählen können, als sehr vorteilhaft erwiesen. Darüber hinaus können methodische Alternativwege gefördert werden, in denen die Schüler allein, in Partner- oder Gruppenarbeit auf jeweils unterschiedlichen Wegen zum Lernziel, unter Umständen sogar zu verschiedenen Zielen gelangen. Letzteres setzt allerdings eine gewisse Erfahrung bei Schülern voraus, damit sie, zumindest teilweise, Programmvorgaben abrufen, Erfolgskontrollen und Ergebnissicherungen durchführen und das Weitergehen zum nächsten Lernschritt entscheiden können.

Das bedeutet, der Lehrer gibt seine dominante Stellung der Lehrfunktion über die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien (Lernbögen, Arbeitsbögen, Videofilme), die diese Funktionen zum Teil übernehmen, ab. Schülerorientierte Unterrichtseinheiten, die Programmcharakter besitzen, werden daher in der Regel die Schüler in Gruppen nach den Prinzipien der »Leistungsdifferenzierung« (Lernvoraussetzung, Lerntempo, Lernziel) und möglicherweise auch der »Methodendifferenzierung« (individuelle Lernschritte) einteilen. Dies entspricht dem Postulat Funkes (1991,12-18): »Individuelle Schwierigkeits- und Zielbestimmung in differenzierten Situationen ermöglichen, statt Gleichschritt zu verordnen.«

Geöffneter Sportunterricht ist offen in seiner Deutung und Erfahrung.

Im Sportunterricht ist keine Phase zu finden, die nur einen Sinn besitzt. Im Sport können ganz unterschiedliche Dimensionen erörtert werden (konditionelle, motorische, emotionale und kognitive Dimension), die der Lehrer in seinem Unterricht pädagogisch erwarten kann. Im lernzielorientierten Unterricht liegt das Gewicht auf der motorischen Dimension, während die konditionellen, kognitiven und emotionalen Dimensionen den Lernerfolg in der motorischen Dimension »nebensächlich« fördern oder hindern. Die »nebensächlichen« Dimensionen sind aber trotzdem an dem Ergebnis der Hinführung zum Lernziel beteiligt, nur der Sportlehrer richtet sein Augenmerk im Lernzielkonzept nicht auf sie. Das kann dazu führen, dass Schwierigkeiten oder Verzögerungen im motorischen Lernprozess von der Lehrkraft anders gewertet werden, als Schüler dies empfinden, nämlich als wertvolle Erfahrung oder schönes Erlebnis. In dem Zusammenhang wird in der Pädagogik vom »Vorrang der Prozesse vor den Produkten« und dem Motto »Erlebnis geht vor Ergebnis« gesprochen. Aber lassen sich die Forderungen unter der Prämisse »ganzheitlichen Lernens«, wie der Sportunterricht in idealer Weise gesehen wird, nach gleichzeitigem und gleichwertigem Einsatz aller vier Dimensionen überhaupt realisieren? Sicherlich nicht, denn Sportmethodik bedeutet immer Konzentration auf eine Dimension. Stellt man die Forderung nach einem mehrdimensionalen Sportunterricht, so muss wenigstens ein Nacheinander der motorischen, kognitiven, konditionellen und emotionalen Dimensionen gewährleistet werden. Dies entspricht nichts anderem als der Forderung nach wechselnden Methoden, damit insgesamt eine Ausgewogenheit erreicht wird. In Abgrenzung zu den (kognitiven) Unterrichtsfächern, wo die Mehrkomplexität von Körper, Motorik, Geist und Seele vergessen wird, bietet sich im Sportunterricht »handlungsorientierter Unterricht« (vgl. Meyer 1994 (b),396f.) an.

Wie bei Kurz (1986,28-30) lässt sich auch das Konzept des »mehrperspektivischen Unterrichts« auf den deutungs- und erfahrungsoffenen Unterricht beziehen. Demnach ist bei der Vermittlung von Lernzielen auch darauf zu achten, dass die Schüler erfahren und kennen lernen, wie derselbe Lerninhalt mit unterschiedlichem Sinn »belegt« werden kann. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Der Reiz und Wert des Tennis-Aufschlages kann darin liegen, immer fester aufzuschlagen (Leistungsverbesserung). Der Reiz kann aber auch in der Spannung liegen, sich mit anderen zu messen. Eine weitere Dimension ist einfach das Erlebnis, wie der Tennisball fliegt oder in der Motivation, eine möglichst ästhetische Aufschlagbewegung zu finden. Keine Unterrichtsmethode wird alle Sinnbezüge gleichzeitig und gleichwertig »bedienen« können. Es gibt kein »ganzheitliches«, auf ein Arrangement ausgelegtes Konzept. Daher bleibt die Forderung, diese Dimensionen nacheinander, wenn auch mit Akzenten oder kontrastierend, aus den bedeutsamen Einzelperspektiven zu ges-

talten. Die pädagogischen Sinnperspektiven auf den Tischtennisunterricht bezogen können folgendermaßen aussehen:

Leistung, Wettkampf, Erfolg, Vergleich :

Ein wichtiges pädagogisches Ziel ist es, die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen zu fordern und zu fördern, eine positive Einstellung zur Anstrengung zu erzeugen, Leistungsanforderungen zu begegnen und die eigene Leistungsfähigkeit zu verbessern. Dabei kann und muss Leistung nach individuellen Voraussetzungen gesehen werden und die Erfahrung des individuellen Lernfortschritts ist vorrangig vor dem Leistungsvergleich mit Mitschülern und Mitschülerinnen.

Bsp.: Alle Formen des Tischtennisspiels in Spiel- und Übungsformen und in Wettkampf- und Alternativspielformen können unter dem Aspekt der Leistung und des Vergleichs betrieben werden.

Miteinander – Füreinander, kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen:

Durch entsprechende Aufgabenstellungen kann die Kooperation unter den Schülern/-innen gefördert werden, Wettkämpfe fair und verantwortungsvoll zu organisieren. So können vielfältige soziale Erfahrungen ermöglicht werden.

Bsp.: In Wettkampf- und Alternativspielformen bietet sich die Chance, partnerschaftliches Verhalten zu erproben. Ein Beisammensein beim Unterricht/Training und in geselliger Runde nach dem Unterricht/Training kann das Zusammengehörigkeitsgefühl verbessern.

Bewegungserlebnis und Körpererfahrung

Durch das Anwenden vielfältiger Bewegungsaufgaben können die Sinneswahrnehmungen gefördert, die Sinnesleistungen geschult und die Lernfähigkeit verbessert werden. Die Schüler/-innen lernen den eigenen Körper und die eigene Belastungsfähigkeit besser einzuschätzen, was wiederum von Bedeutung für die Entwicklung des Körper- und Selbstbildes ist.

Bsp.: Die Dynamik und vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Schlagtechniken können zu Erfolg und Glücksgefühlen führen. Müdigkeit zum Beispiel kann nach längerer Spieldauer gefühlt werden.

Spannung, Wagnis, Risiko und Verantwortung

Durch Wettkampf- und Alternativspielformen werden Situationen mit unsicherem Ausgang geschaffen, die die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen verdeutlichen. Durch bewusstes und umsichtiges Abwägen von Risiko und Wagnissen wird die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung entwickelt.

Bsp.: Tischtennis ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Spannung im Spielverlauf. Um den Gegenspieler in Bedrängnis zu bringen, muss eine riskante Platzierung oder eine bestimmte Schlagtechnik gewagt werden.

Ausdruck, Gestaltung, Ästhetik

Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers werden durch die Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoirs im Tischtennisunterricht vor allem mit Hilfe von Alternativspielformen geboten: Mit der Bewegung spielen, sich über Bewegung ausdrücken, mittels der Bewegung kommunizieren und Bewegung gestalten.

Bsp.: Bei der Ausführung von Schlagtechniken und der Lauf- und Beinarbeit gibt es vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, die faszinierende Ballwechsel und ästhetische Körperhaltungen bieten können.

Förderung salutogenetischer Gesundheitsressourcen

Der salutogenetische Gesundheitsansatz als ein Zusammenwirken biopsychosozialer Faktoren kann den Schülern/-innen begreifbar gemacht und der Zusammenhang zwischen sportlichem Handeln und Gesundheit aufgezeigt werden. Zusammengehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden sind in diesem Sinne wichtige Ziele eines gesundheitsorientierten Tischtennisunterrichts.

Bsp.: Der gezielte Einsatz von Spiel- und Übungsformen wie Balleimertraining, alternative Spiel- und Wettkampfformen und der methodische Ansatz der Öffnung des Tischtennisunterrichts können eine Förderung biopsychosozialer Faktoren bewirken.

Die in den vorangegangenen dargestellten Vorzüge einer *Öffnung des Sportunterrichts* sollen aber nicht als die Methodik und als »Wundermittel« für alle schulischen Probleme gelten und geschlossene Lernsituationen völlig aus dem Sportunterricht eliminieren. Auch als Verfechter einer Öffnung des Sportunterrichts darf man sich

nicht in blinder Erneuerungssucht grundsätzlich gegen lehrergesteuertes Vorgehen wenden, sondern allenfalls gegen dessen Monopolstellung. Eine ausschließlich von der Lehrkraft geplante, durchorganisierte und entsprechend gehaltene Sportstunde droht zu einer uniformen, frontalen Informationsvermittlung abzuflachen, die sich auf ein bloßes »Konsumieren« vorgefertigter Ergebnisse reduziert. Ein solcher Sportunterricht kann die Lebenswelt der Schüler kaum noch berühren.

Geöffnetere Lernsituationen versuchen diese »Einbahnstraßensituation« zu korrigieren, indem sie den Schülern die Gestaltung eigener Lernprozesse gestatten und der eigenen Aktiv-Produktivität zum Lernen mehr Eigengewicht verleihen. Hinsichtlich einer Selbstständigkeitserziehung erscheint die Öffnung des Sportunterrichts dringend und notwendig, wobei es falsch wäre, die Offenheit zu einem Leitgedanken mit Allmachtsanspruch für den Sportunterricht zu erheben.

Die pädagogischen Ansprüche an den Sportunterricht lassen sich am ehesten realisieren, wenn weder offene noch geschlossene Unterrichtsformen verabsolutiert werden, sondern durch einen häufigen Methodenwechsel ergänzend Eingang im Unterricht finden. Popp (1988,70-73) sieht die »Erziehungs- und Lernprozesse in einem Spannungsfeld zwischen den Polen von Erfahrung und Belehrung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Spontanität und Methode, Aktivität und Rezeptivität« sich bewegen. Aus eigenen Erfahrungen werden die fruchtbarsten Lernprozesse, die durch die Öffnung *des Sportunterrichts* entstanden sind, folgendermaßen zusammengefasst:

- eigene Ziele setzen und verfolgen,
- eigenen Fragen nachgehen,
- Lernwege eigenständig ausprobieren,
- sich selbst Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen aneignen,
- Probleme aus eigener Kraft lösen und bewältigen,
- eigenständig arbeiten,
- sich seine Zeit selbst einteilen können.

Die pädagogisch wertvollste Chance geöffneter Unterrichtsphasen liegt in der Förderung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Deshalb hat der geöffnete Sportunterricht Anrecht auf seinen Platz im Unterrichtsgeschehen, ohne ihn zu verabsolutieren, aber auch nicht als nur bloßes Anhängsel zu einer allgemeinen Auflockerung des Frontalunterrichts. Anschließend werden einige Erfahrungen aus der Arbeit mit

geöffnetem Sportunterricht dargestellt: Die Berücksichtigung von Schülerinteressen und -wünschen darf nicht dazu führen, dass Aufgaben, die zu schwierig erscheinen oder im Moment zu langweilig sind, abgelehnt werden. Die Schüleraktivitäten dürfen sich nicht an dem »Beliebigkeitsprinzip« orientieren, sondern müssen einer Verbindlichkeit folgen. Ohne Forderung wird auch kaum eine Förderung erreicht werden können, vor allem nicht bei leistungsschwächeren und/oder misserfolgsängstlichen Schülern. Sportunterricht, der diese Schülergruppe insofern vernachlässigt, dass er es ihnen zu leicht macht oder sie auf dem bereits gekonnten Leistungsstand belässt, um Lernanforderungen aus dem Weg zu gehen, verfehlt die pädagogische Zielsetzung.

Eine *Öffnung des Sportunterrichts* darf sich nicht nur auf eine kurze Vorstellung, Erprobung oder Einführung beziehen, sondern muss auch längerfristige Planungen, schwierigere und über längere Unterrichtseinheiten systematisch verfolgte Lernprozesse beinhalten. Mit zunehmendem Alter der Schüler und höherem »Trainingsalter« bezüglich des Umgangs mit geöffnetem Sportunterricht wächst die Erfolgsaussicht zum Erreichen der Argumente für diese Unterrichtsform.

Geöffneter Unterricht lebt von der Motivation und Bereitwilligkeit der Schüler zur Mitarbeit und setzt teilweise auch auf ihre Erfahrungen (z. B. aus Sportvereinen oder aus anderen außerschulischen sportlichen Aktivitäten). Diese Voraussetzungen sind aber nicht immer bei jedem Schüler vorhanden. Oftmals zeigt sich dann die Tendenz, dass die Leistungsstarken und »Sportprofis« ihre Interessen durchsetzen, was in höheren Klassen in koedukativen Gruppen durch die Jungen noch verstärkt wird. Solche Situationen müssen im geöffneten Unterricht weitgehend unterbunden werden, denn die Beteiligung eines jeden Schülers hängt von Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen ab. Ein geöffneter Sportunterricht besitzt eine hohe Kommunikationsebene. Dies kann eher zu Konflikten führen, als ein von Lehrerdominanz geprägter Unterricht. Unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen über das Was und Wie kann durch »Learning by doing« erprobt werden. Es gilt aber zu beachten, dass das Wirkungsgefüge des Sportunterrichts nicht soweit verschoben wird, dass Schüler nicht mehr mitbekommen, wie man Sport betreibt und was man dabei erleben kann.

Der Prozess einer *Öffnung des Sportunterrichts* braucht aus Erfahrung viel Geduld, denn Lernziele werden von Schülern oftmals auf für den Sportlehrer unökonomisch erscheinende Art und Weise erreicht. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass ein selbstgesteuerter Lernweg für einen dauerhaften Lernprozess unter Umständen wertvoller und effektiver ist, weil er im Gegensatz zum fremdgesteuerten Lernweg individueller die Voraussetzungen der Schüler berücksichtigt. Die Praxis zeigt allerdings auch, dass sich nicht alle Lernziele und Lerninhalte des Sportunterrichts durch geöff-

neten Sportunterricht realisieren lassen. Selbstdifferenzierung ist einerseits aus oben beschriebenen Gründen sehr sinnvoll, andererseits besteht aber auch die Gefahr einer »Atomisierung« (Auflösung) der Klasse, beispielsweise, wenn das Thema sehr offen gehalten wird. Das bedeutet, dass integrative Mechanismen wie gemeinsame Begrüßung, Einstiegs- und Schlussrituale immer von großer Bedeutung sind. Ob der Sportunterricht mehr geöffnet oder geschlossen ist, ob Lehrer und Schüler den Unterricht mehr oder weniger gemeinsam und gleichberechtigt gestalten oder ob den Prozessen vor den Produkten Vorrang gegeben wird bleibt als Zielsetzung immer zu hinterfragen. Letztendlich trägt der Sportlehrer die Verantwortung für den pädagogischen Ertrag und ist den Sachzwängen unterlegen, Lehrpläne zu erfüllen. Effektivität seines Unterrichts wird nach dem beurteilt, was bei den Schülern Bleibendes bewirkt wurde.

1.4 Projektstudie

1.4.1 Design

Die Projektstudie zur Anwendung der Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* fasst die Planung und Gestaltung des Sportunterrichts als Projekt auf. Dabei wird einer Prozessorientierung Vorrang vor einer Produktorientierung gegeben. Die nachfolgend dargestellten Ziele und Hypothesen wurden in einem Design mit einem Messzeitpunkt überprüft. Über einen Zeitraum von acht Unterrichtswochen waren 78 Schüler und Schülerinnen aus drei Schulklassen bzw. Kursen in das Projekt eingebunden. In allen Klassen bzw. Kursen wurde der Unterricht nach einer frontalen, undifferenzierten Unterrichtsmethodik und den methodischen Instrumentarien der *Öffnung des Sportunterrichts* (vgl. Kap.3) gestaltet. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass die jeweiligen Unterrichtssequenzen immer eine ganze Zeiteinheit umfasste, so dass die Schüler und Schülerinnen intensiv mit der jeweiligen Unterrichtsform konfrontiert und entsprechend involviert waren. Bei der Auswahl der Probanden für das Modellprojekt galt es dabei zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen über das für persuasiv bedingte Einstellungsänderungen notwendige Reflexionsvermögen verfügten. Gemäß entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sollten die Jugendlichen deshalb nicht jünger als 12/13 Jahre sein. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde das Projekt in einer 5., 7. und 12. Klassenstufe im koedukativen Sportunterricht geplant und durchgeführt. Im Anschluss an die achte Unterrichtseinheit wurde jeweils in allen drei Klassen / Kursen eine Messung mittels des Fragebogeninstrumentariums durchgeführt. Als Kooperationspartner für das Projekt stellte sich das Auguste-Viktoria-Gymnasium Trier zur Verfügung.

1.4.2 Ziele und Hypothesen

Als Projektziel wird eine Stabilisierung positiver Einstellungen zum biopsychosozialen Verhalten durch sportliche Aktivität im Sportunterricht der Schule durch die Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* angestrebt. Bestehende diffuse Einstellungen sollen konkretisiert und vorhandene positive Einstellungen verstärkt werden. Die Veränderungen durch die methodischen Maßnahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* ziehen nach den vorliegenden Untersuchungen aus der Sozialpsychologie und der Biomedizin langfristig positive Veränderungen der salutogenetischen Ressourcen nach sich. Außerdem wird durch das Projekt allgemein eine Auseinandersetzung der SchülerInnen angeregt und Veränderungsprozesse initiiert. Für das Projekt werden folgende Hypothesen formuliert: Die Thematisierung des Biopsychosozial-

verhaltens und der Förderung der salutogenetischen Ressourcen durch sportliche Aktivität durch das Projekt führt zu einer verstärkten (praxisorientierten) Auseinandersetzung der Schüler und Schülerinnen mit der Thematik, was durch *das Konzept der Öffnung des Sportunterrichts* mit seinen methodisch-didaktischen Überlegungen zu den unterrichtlichen Maßnahmen *der Freien Arbeit, des Stationstrainings, des Mind Mappings, der Unterrichtsdifferenzierung, des Empowerments und des fächerübergreifenden bzw. projektorientierten Unterrichts* initiiert wird. Mit der praktischen Umsetzung des Konzeptes werden physische, psychische und soziale Gesundheitswirksamkeiten erreicht und biopsychosoziale Spannungszustände abgebaut. Die Thematisierung des Biopsychosozialverhaltens und der Förderung der salutogenetischen Ressourcen durch die praktische Anwendung der Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* führt zu einer veränderten Einstellung zur sportlichen Aktivität und im Biopsychosozialverhalten. Es wird eine günstigere Bindung an sportliche Aktivität aufgebaut, die nebenschulisches und nachschulisches (möglichst lebenslanges) gesundheitsorientiertes Sporttreiben bewirkt. Im Anschluss an das Treatment zeigen die Probanden diesbezüglich positive Werte auf.

2. Konzeption einer Öffnung des Sportunterrichts

2.1 Öffnung des Unterrichts – Konzeptionen von gestern für die Schule von heute?

Abb.5: Vorstellungen offenen Unterrichts

Die hier plakativ dargestellten Termini korrelieren im allgemein gebräuchlichen Sinne mit der Vorstellung offenen Unterrichts und haben zum Teil Eingang in derzeitige Lehrpläne gefunden. Diese Begriffe stammen aus der Reformpädagogik, aus der an drei Beispielen in knapper Form Verbindungslinien zum offenen Unterricht aufgezeigt werden sollen. Nach Auffassung des Verfassers muss aber darauf hingewiesen werden, dass die historischen Reformansätze nicht unkritisch auf die heutige Schulsituation angewandt werden können, denn sie sind doch Positionen verhaftet, die bezüglich des heutigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes als überholt gelten. Trotzdem oder gerade deshalb können interessante Impulse für den offenen Unterricht von ihnen ausgehen.

Bei den Kurzdarstellungen der drei auf der folgenden Seite beschriebenen Vorbilder der Reformpädagogik wird eine Verschiebung der unterrichtlichen Handlungsaktivität von der Lehrkraft hin zum Schüler deutlich. Sowohl Montessori, Petersen als auch Otto sind der Überzeugung, dass Bildungs- und Lernprozesse sich nicht nur auf die Vermittlung der von den Lehrkräften didaktisch aufbereiteten Inhalte beschränken, sondern auf der Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schüler beruhen. In allen drei Konzeptionen wird das Lernen nicht als rezeptives Aufnehmen von Lerninhalten, sondern als eine auf Selbstständigkeit beruhende Eigenleistung der Schüler verstanden.

Freier Gesamtunterricht (nach Berthold Otto)	Freie Arbeit (nach Maria Montessori)	Der Jena-Plan (nach Peter Petersen)
Natürlicher Erkenntnis- und Forschungstrieb (bereits bzw. insbesondere im Kindesalter) führt zum Erwerb von Wissen und letztendlich »zu einem begrifflich gut durchgearbeiteten Weltbild« (Otto 1995, S.188). Bei einem freien Gesamtunterricht sollen die Schüler Thema und Verlauf des Gesprächs durch ihre Fragen selbst bestimmen und in verschiedenen Altersstufen zusammen im Gesprächskreis diskutieren, solange Interesse dafür vorhanden ist. Der Lehrer greift nur dann ein, wenn die Kenntnisse der Schüler zur Beantwortung der Fragen nicht ausreichen. So soll ein Freiraum für eigenaktives Lernen der Schüler geschaffen werden, in dem der Lehrer nicht mehr nur als allwissender »Unterrichtsexperte und -dompteur« fungiert. Inhalt und Richtung des Unterrichtsverlaufs werden somit durch das Interesse der Schüler und deren Fragen gestaltet.	Die wesentlichen Merkmale der »Freien Arbeit« oder »Freiarbeit« lassen sich zusammenfassend mit den Schlagwörtern *das selbsttätige Kind, die helfende Lehrerin und die vorbereitete Umgebung* darstellen. »Allein das Kind weiß, was seiner Entwicklung Not tut, und eine aufgedrängte Beschäftigung stört seine Entwicklung und sein Gleichgewicht« (Montessori 1996, S. 14). Die Aufgabe des Unterrichts besteht darin, einer freien Aktivität des Kindes eine geeignete Umgebung zu bieten, um die Entfaltung der individuellen Fähigkeit und Fertigkeit anzuregen und zu fördern. Neben der Einrichtung werden vor allem didaktische Materialien zur Verfügung gestellt, mit denen das Kind selbsttätig und eigenaktiv umgehen kann. Diese beinhalten Fehlerkontrollen, sodass der Schüler den Lernerfolg sofort erkennen kann. Der Lehrer muss die Lernumgebung vorbereiten, den Schüler bei der Arbeit beobachten und bei Problemen helfen.	Hinsichtlich eines »offenen Unterrichts«, bei dem die Schüler »frei, selbsttätig und weitgehend selbstständig« arbeiten (Petersen 1980, s. 28) und der »vier Urformen« des Bildungserwerbs, die den Unterricht tragen – nämlich Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier – liegt die Intention des Jena-Plans weniger in der Erziehung zur Selbstständigkeit, als vielmehr in einer in ein intensives Schulleben integrierten Erziehung durch und für die Gemeinschaft. Ihre konsequente Realisation findet sich in der Gruppenarbeit als zentrales Geschehen im Unterricht wieder. Eine anderweitige Realisierung des offenen Unterrichts findet sich in seiner »Pädagogik der Arbeitsmittel« (Petersen 1984, S.182 ff). »Arbeitsmittel ist ein Gegenstand, der mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbstständig dadurch bilden kann.« (Petersen 1984, S. 182)

Tab.3: Drei Vorbilder der Reformpädagogik

Die Qualität des offenen Unterrichts und das Gelingen »offener Methodik«setzt eine pädagogisch und didaktisch arrangierte Lernumgebung voraus und hängt in starkem Maße von der Art und Beschaffenheit der Lernmaterialien ab. Hierbei zeigen sich die Übereinstimmungen der reformpädagogischen Ansätze mit offenem Unterricht. Die Methodik offenen Unterrichts beschränkt sich jedoch nicht nur auf eine erneute Wiedergabe und Reaktualisierung reformpädagogischer Gedanken und Überlegungen, sondern erweitert und modifiziert diese vor allem in der Überwindung gesellschaftspolitischer Abstinenz, die den reformpädagogischen Konzeptionen anhaftet. Der of-

fene Unterricht heutiger Konzeptionen orientiert sich wesentlich deutlicher an den Leitvorstellungen des mündigen Bürgers. Damit ist er eingebunden in die Normen einer demokratischen Gesellschaft.

2.2 Geschlossener Unterricht und Öffnung des Unterrichts

2.2.1 Geschlossener Unterricht

Der geschlossene Unterricht entspringt einem lernzielorientierten Denkmuster. Die Lernzielorientierung stellt hinsichtlich eines erziehungs- und unterrichtstechnologischen Konzeptes behavioristisch orientierter Schulpädagogik ein nach Zweckrationalität ausgerichtetes Unterrichtskonzept dar. Die Qualität des Unterrichts zeigt sich an der Anzahl und der Art der von den Schülern erreichten Lernziele. Die Lehrkraft ist am Unterrichtsgeschehen äußerst handlungs- und entscheidungsdominant beteiligt. Die Lernziele als auch der Unterrichtsverlauf vom Einstieg bis zur Ergebniskontrolle wird durch die Lehrkraft bestimmt und erhält durch diese die Gestalt einer geschlossenen Einheit. Die Schüler werden in die Rolle gedrängt, die vorgeschriebenen Lernschritte nachzuvollziehen. Geschlossener Unterricht folgt also mehr der Struktur der Sache, die vermittelt werden soll. Insoweit die Lehrkraft die Sachstruktur kennt und vermittelt, erscheint geschlossener Unterricht als lehrerzentriert.

Abb.6: Geschlossener, lehrerzentrierter Unterricht

Betrachtet man die geschlossenen »Situationen« einmal auf den Schüler, einmal auf die Lehrkraft bezogen, zeigt sich folgendes Bild: Die Lehrkraft plant jede Unterrichtsstunde bis ins letzte Detail minutiös. Sie hält nach Möglichkeit an diesem, vielleicht sogar schon mehrfach bestätigten Plan fest, sogar bei Störungen oder Opportunismus seitens der Schüler. Gelingt der Unterricht nach Plan, so war der Unterricht gut (zumindest aus Sicht der Lehrkraft). Diese Konzeption ist geschlossener Unterricht, der einer Lehrkraft Sicherheit beim Gelingen des Unterrichtsverlaufs und -erfolgs geben kann.

Die Lehrkraft kann aber auch mit folgender Intention in eine Unterrichtsstunde gehen: Verlauf und Gelingen des Unterrichts lassen sich nicht vorhersehen. Daher wird die Lehrkraft Varianten in ihre Überlegungen der Unterrichtsvorbereitung einbringen. Sie muss ihre Sicherheit aus der Erwartung ziehen, an den entscheidenden Knackpunkten des Unterrichts erfahren und situationsgerecht zu handeln, um den Unterrichtserfolg zu sichern. Das wäre die Idee des offenen Unterrichts. Offener Unterricht setzt den Dialog zwischen Lehrkraft und Schüler voraus und wird somit auch als schülerorientiert bezeichnet. Bezogen auf den Schüler und seine motorischen Fertigkeiten lassen sich die Begriffe »offen« und »geschlossen« beispielsweise so abgrenzen: Es gibt Spielertypen, die »ihr Spiel« durchziehen. Das bedeutet, sie wollen im Unterricht oder Training detailliert einstudierte Spielzüge starr nach Plan ablaufen lassen. Dieser Spieler nutzt »geschlossene Fertigkeiten«, die vorgefertigte Bewegungslösungen für konstante, vorhersehbare Aufgaben darstellen. Andere Spielertypen reagieren flexibler und größtenteils situationsgerechter auf das Spielgeschehen. Sie besitzen »offene Fertigkeiten«, die sich in angemessenem und situationsgerechtem Handeln in veränderlichen Situationen zeigen, die nicht vorhersehbar sind. Es zeigt sich sehr häufig, dass gerade die »offeneren, flexibleren Sportler« letztendlich Spiel- oder Wettkampfsituationen erfolgreicher bewältigen.

2.2.2 Öffnung des Unterrichts

Ob eine Lehrkraft sich methodisch offeneren Lernsituationen zuwendet, wird durch Impulse von Schülern oftmals selbst gegeben, sofern ihre Bedürfnisse und Interessen ernst und wahrgenommen werden. Die Entscheidung für offeneren Unterricht hängt sicherlich auch davon ab, welche Methoden bevorzugt werden und wie Methoden im Unterricht eingesetzt werden. Die Vermittlungsalternativen schwieriger Fertigkeiten können von der Lehrkraft vorausschauend und für das Lehren strategisch vereinfachend in der Unterrichtsplanung eingesetzt werden. Sie können aber auch mit den Schülern zusammen im Dialog besprochen und von ihnen individuell gewählt werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, was eine Lehrkraft ihrer Lerngruppe zutraut.

Dies hängt wiederum davon ab, was den Schülern zuzutrauen ist (objektiv gegebene Voraussetzungen der Schüler) und was der Lehrer ihnen überhaupt zutrauen möchte (grundsätzliche pädagogische Haltung der Lehrkraft).Die Anliegen geöffneten Unterrichts lassen sich als Eigensteuerung des Lernens, Erziehung zur Selbstständigkeit sowie Lebensnähe und Differenzierung formulieren. Die am Rande des Unterrichtsgeschehens stehende Rolle der Schüler, in der sie zum Objekt der Lehrerhandlung abdriften, soll im geöffneten Unterricht überwunden werden. Die Schüler sollen das Unterrichtsgeschehen aktiv mitgestalten. Eine strenge Berufung auf die Idee der Offenheit des Unterrichts impliziert die Selbstbestimmung der Schüler, die in Eigensteuerung über Inhalt, Verlauf und Dauer ihres eigenen Lernprozesses entscheiden. Die Schüler wählen Ziele sowie Aufgaben und finden die dazu passenden Lernwege selbst. Durch die Förderung eigengesteuerten Lernens wird ein Leitbild schulischer Arbeit initiiert, nämlich Schüler zur Selbstständigkeit und Mündigkeit zu erziehen. Es werden Lernsituationen geschaffen, die frei von kleinschrittiger Verlaufsplanung durch die Lehrkraft sind.

Dadurch wird den Schülern Freiheit geboten, ihr Lernen selbsttätig zu gestalten und somit ein Erprobungsfeld für die Einübung in eine altersgemäße Selbstständigkeit bereitgestellt. Schreibt man Schülern ständig vor, was sie zu erledigen haben, wird das eigene Denken, Urteilen und Handeln unterdrückt, anstatt es herauszufordern. Wie bereits formuliert tendiert geschlossener Unterricht dazu, Lerninhalte und Wissen subjektneutral zu vermitteln. Offener Unterricht lässt dagegen Brückenschläge des Lernens an Lebenssituationen zu. Die Schüler können ihre eigenen Erfahrungen, Interessen, Fragen und Antworten ins Spiel bringen. Dies wirkt sich nicht nur positiv auf die Lernmotivation der Schüler aus, sondern trägt auch zur teilweisen Beseitigung der vielbeklagten Kluft zwischen Schule und Lebenssituationen bei. In didaktischer Hinsicht ist geöffneter Unterricht unterrichts-differenzierend. Es entfällt der Druck und die Notwendigkeit, normierte Anforderungen in einer festgelegten Zeit zu bewältigen. Entsprechend seinen individuellen Lernvoraussetzungen und seinem Leistungsstand kann jeder Schüler »an sich arbeiten«.

Dabei besitzt geöffneter Unterricht keine Schranken nach oben, d. h., die leistungsstarken Schüler können sich bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit betätigen. Pädagogisch vorteilhaft zeigt sich, dass Leistungsschwache nicht fallen gelassen werden, indem sie ständig entmutigt und frustriert werden. Der geöffnete Unterricht bietet, bedingt durch Eigenmanipulation des Anspruchsniveaus, die Möglichkeit, aus eigenem Antrieb und Anstrengung ein Ziel zu erreichen. Dadurch kommt es verstärkt zu Erfolgserlebnissen, die wiederum eine Motivation zur Leistungsbereitschaft auslösen und das Selbstvertrauen fördern.

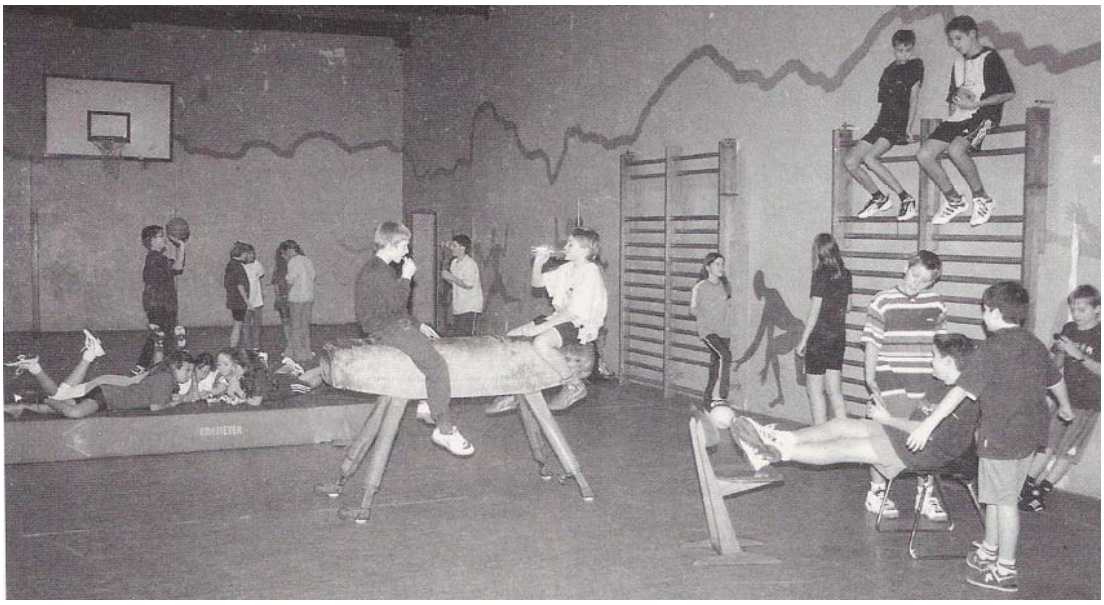


Abb.7: So offen darf der Sportunterricht nicht sein.

2.3 Pole methodisch-didaktischer Formen im Unterricht

Die Anforderungen an einen Unterricht, der »gut« ist, sind mannigfaltig. Guter Unterricht soll erziehender Unterricht sein, er soll wissenschaftsorientiert, aber auch erfahrungsorientiert sein, er soll gegenwartsbezogen, aber auch zukunftsbezogen sein, er soll Lernbereitschaft und Selbstvertrauen fördern und zur Mündigkeit führen. Es stellt sich immer wieder die Frage, welche Lehr- und Lernformen geeignet sind, einen Unterricht »gut« zu machen. Gibt es überhaupt eine bestimmte Form des Lehrens und des Lernens, eine beste oder sogar die »einzig richtige«?

Bei allen Erfahrungen, die die Lehrkräfte täglich machen und durch wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt werden, lässt sich feststellen: Es gibt sie nicht, die einzig richtige Unterrichtsform. Methodenwechsel und Mischung machen guten Unterricht aus.

Der Lernpsychologe Franz Weinert zeigt die Spannbreite wirksamer Lernformen folgendermaßen auf:

Lernen ist unter anderem:
- rezeptiv und konstruktiv,
- ergebnisorientiert und prozessorientiert,
- individuell und kooperativ,
- lehrergeleitet und schülergeleitet.

Lehren ist unter anderem:
- sowohl systematisch als auch situationsabhängig,
- sowohl fachlich als auch überfachlich,
- sowohl stoffbezogen als auch projektbezogen,
- sowohl schülerdominant als auch lehrerdominant,
- sowohl lehrermethodenzentriert als auch offen.

Jede Lehrkraft hat ihren eigenen Unterrichtsstil, Vorlieben für Unterrichtsmethoden, didaktische Überzeugungen und Vorstellungen. Für die methodisch-didaktischen Formen im Unterricht lassen sich vier Pole beschreiben. Hierbei sind die gegenübergestellten Termini nicht »ausschließend« sondern »verstärkend« zu verstehen.

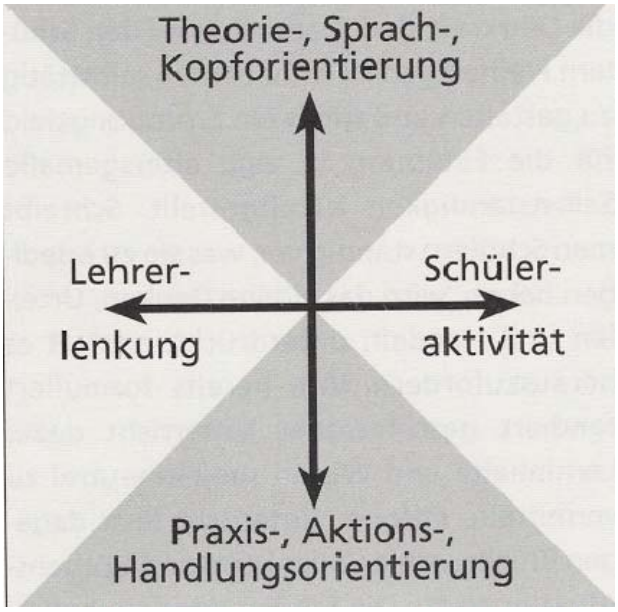


Abb.8: Vier Pole methodisch-didaktischer Formen im Unterricht.

Eine starke Lehrerlenkung schließt Schüleraktivitäten nicht aus, beschneidet aber eigenverantwortliche Selbsttätigkeit in starkem Maße. Praxis- und handlungsorientiertes Vorgehen ist auch nicht kopf- und theorielos. Bezieht man dieses Bild auf eine Sportstunde, so werden attraktive Bewegungen und Verschiebungen innerhalb der Pole sichtbar. So kann die Sportstunde mit stark gelenkten und sprachlich formulierten Lehreranweisungen beginnen, danach mit Partnerarbeit anhand von Arbeitsmaterialien fortgesetzt werden, um über die praktische Erprobung in Übungsformen wieder zurück zur lehrergelenkten Auswertung zu gelangen. Die dabei verwendeten Arbeitsmaterialien, Sprach- und Lernhilfen spiegeln Bewegungen innerhalb der methodisch-didaktischen Formen wider. Die vier Pole methodisch-didaktischer Formen im Unterricht bieten sowohl Planungs- als auch Reflexionshilfen und können der Lehrkraft bei der Beantwortung unterschiedlichster Fragen eine Hilfestellung sein:

- *Bei der Unterrichtsplanung und Methodik:*
    - Wo und wie beginne ich die Sportstunde? Was will ich, was sollen die Schüler erreichen? Welchen Weg gehe ich methodisch, wann befinde ich mich wo im Unterrichtsverlauf?
- *Bei pädagogischen und didaktischen Überlegungen:*
    - Wo steht mein Unterricht didaktisch? Welche pädagogische Zielrichtung liegt mir mit meinem Unterricht am Herzen?
- *Bei organisatorischen Voraussetzungen:*
    - Welche Rahmenbedingungen liegen vor? Kann ich überhaupt die Wege, die ich mir wünsche und vorstelle, gehen?

Diese vier Pole methodisch-didaktischer Formen im Unterricht sollen im Folgenden in vier Szenarien von Sportunterricht dargestellt und ihre wesentlichen Merkmale herausgestellt werden.

Szenarium 1:

Der lehrergelenkte Frontalunterricht

Der Sportlehrer nennt den Schülern das Thema der Stunde und gibt einen groben Überblick über den Verlauf der Stunde. Er referiert über wichtige Hintergrundinformationen (Regeln, Taktiken) und weist mehrere Übungsformen an. Bei einzelnen Übungen gibt er allgemeine methodische Hilfen und unterbricht für Globalkorrekturen. Am Ende der Übungsreihe steht eine Übung, die das zuvor Erlernte in sei-

nen Ergebnissen kontrolliert und zeigen soll, dass die Schüler den Stoff verstanden haben.

Merkmale: Der Sportlehrer instruiert die Schüler, die seinen Vorgaben und Anweisungen folgen, aber kaum in eigener Verantwortung und Selbstständigkeit agieren. Der Sportlehrer richtet »seinen« Unterricht linear auf ein gesetztes Ziel aus, das möglichst effektiv erreicht werden soll. Um dieses Ziel zu erreichen greift er steuernd in den Unterrichtsverlauf ein. Seine Sprache ist hierbei wichtigstes Lenkungsinstrument. Die häufigsten Äußerungen kommen vom Sportlehrer, Beiträge der Schüler sind an ihn gerichtet. Damit ist der Sportlehrer »Dompteur in der Manege« und steht im Zentrum der Kommunikation.

Szenarium 2:

Der schüleraktive, handlungs- und praxisorientierte Gruppenunterricht

Der Sportlehrer vereinbart mit seinen Schülern ein Projekt, in dem ein antikes Sportspiel erforscht und als Hallensportspiel modifiziert werden soll. Die Schülergruppen widmen sich jeweils speziell einem Einzelaspekt der Projektproblematik (z. B. Spielgeräte, Spielfeld, Regeln, …). Die Gruppen treffen immer wieder zusammen, diskutieren und erarbeiten schließlich das »neugeborene« Sportspiel, das sie letztendlich der Schulgemeinschaft präsentieren. Der Sportlehrer hilft bei der Organisation, den Rahmenbedingungen, in der Auswertungsphase und bei inhaltlichen Problemen.

Merkmale: In diesem Beispiel projektbezogenen Unterrichts arbeiten die Schüler mit einem Partner zusammen oder gehören einer Gruppe an. Es ist nicht vorhersehbar, welches Ergebnis die Schüler erreichen werden. Vorgegeben ist lediglich, dass das Ergebnis mit geeigneten Mitteln vorgestellt werden soll. Der Sportlehrer doziert und instruiert nicht. Vielmehr überlässt er die Schüler der Situation, selber Lösungen zu finden. Die Schüler arbeiten selbsttätig und selbstständig, während der Sportlehrer helfend und moderierend zur Seite steht. Folge ist ein individuelles Erarbeiten in unterschiedlichem Zeittakt und nach eigenen Möglichkeiten. Der Lernprozess ist nicht uniform, sondern verläuft sehr differenziert.

Szenarium 3:

Der schüleraktive, theorieorientierte Gruppenunterricht

Der Sportlehrer überreicht Schülergruppen vorbereitete Aufgaben zu einer ganz bestimmten Thematik der Stunde, wie z. B. den Unterschieden der Spielregeln des Badminton-Doppelspiels gegenüber den Einzelspielregeln. Die Arbeitsgruppen erschließen jeweils die auf Arbeitsmaterialien vorgegebenen Texte, referieren bestimmte Kernaussagen und stellen sie gegeneinander. Über Unstimmigkeiten und Unklarheiten im Text debattieren sie und erläutern die Ergebnisse auf einem Spielfeld oder an einer Tafel. Der Sportlehrer ist Beobachter und unterstützt bei der Organisation.

Merkmale: In dieser Variante der Unterrichtsform sind die Schüler vorwiegend der Aktivposten. Sie sind eigenverantwortlich für ihre Vorgehensweise und gehen dabei auch das Risiko ein, eventuell das Lernziel nicht zu erreichen. Der Sportlehrer arrangiert die Lernsituation, bleibt aber dann im Hintergrund. Die Arbeit in Gruppen initiiert bei den Schülern ein intensives Miteinanderkommunizieren.

Szenarium 4:

Der lehrergelenkte, experimentell-praktische Demonstrationsunterricht

Im Sportleistungskurs führt die Lehrkraft den Conconi-Test ein. Dieses Verfahren dient der unblutigen Bestimmung der anaeroben Schwelle. Es baut auf der Erkenntnis auf, dass die Herzfrequenz in einem Bereich von ca. 120 bis 170 Schlägen pro Minute linear mit der Leistung steigt, sich aber oberhalb dieses Bereichs verflacht. Dieser Knick der Herzfrequenz-Leistungskurve stellt die anaerobe Schwelle dar. Der Lehrer erläutert den Versuchsaufbau und lässt Messwerte, die er vorgibt, in eine Tabelle eintragen. Gesetzmäßigkeiten werden erarbeitet und festgehalten. Zum Beleg wird der Conconi-Test von den Schülern dann selbst in der Praxis durchgeführt. Anschließend beschreiben die Schüler die notierten Daten und tragen sie in vorbereiteten Materialien ein. Die Schüler werden unter Umständen konstruktiv korrigiert und hilfreich verbessert bei der Deutung der Ergebnisse und Findung von Gesetzmäßigkeiten.

Merkmale: Diese Form des Unterrichts zeigt, wie die Sportlehrkraft ganz konkret bestimmte Aspekte einer Thematik demonstriert, die dadurch für die Schüler sehr anschaulich werden. Trotz der eigenen und direkten Erfahrung, die die Schüler gemacht haben, sind sie doch durch die Lehrperson vermittelt oder durch Aufträge vor-

gegeben worden, so etwa in der kleinschrittigen Experimentieranleitung. Die Lehrkraft entscheidet über das Was, Womit und Wie.

Jede der Unterrichtsformen hat ihre Stärken und Schwächen. Jeder Anspruch auf Ausschließlichkeit wäre sicherlich falsch. Eine Befürwortung oder Kopflastigkeit ist letztlich nur in Hinblick auf die Unterrichtssituation in Übereinstimmung mit den Unterrichtsabsichten möglich. Lernen und auch Lehren benötigen Differenzen, das heißt, langfristig ist auf Ausgewogenheit der Anwendung von Unterrichtsformen zu achten. Einseitigkeiten über längere Zeiträume werden sowohl den fachlichen Belangen als auch den Schülern nicht gerecht.

Die Lehrerrolle in den verschiedenen Szenarien

In den vier vorgestellten Unterrichtsszenarien nimmt der Sportlehrer sehr unterschiedliche Lehrerrollen ein und Aufgabenfelder wahr:

- Im ersten Unterrichtsszenarium ist die Lehrerrolle sehr dominant und lenkend. Die Lehrperson steht im Zentrum des Geschehens, ist wichtigster Akteur und Gestalter. Bei aller Kritik, die dieser frontalen Unterrichtsform entgegenschlägt, muss festgestellt werden, dass die Lernerfolge bei den Schülern unverkennbar sind.

- Im zweiten Unterrichtsszenarium wird von der Lehrkraft eine ganz andere Kompetenz gefordert. Sie ist zurückhaltend, im Hintergrund tätig und vorhersehend, um eventuell auftretende Probleme in die richtigen Bahnen zu lenken. Die Lehrkraft stellt mehr einen Ansprechpartner, Coach oder Organisationshelfer für die Schüler dar.

- Im dritten Szenarium ist der Sportlehrer Berater mit Sachverstand und Hintergrundkenntnissen. Oftmals sind die Lerngruppen bei sehr anspruchsvollen Aufgaben überfordert. Hier ist die vornehmliche Aufgabe der Lehrperson Tipps, Anregungen und Hilfen zu geben. Die Schüler sind selbsterschließend tätig und die Lehrkraft fungiert als weitere wichtige Informationsquelle.

- Im vierten Unterrichtsszenarium spielt der Lehrer wieder mehr die klassische, lehrerorientierte Rolle und nimmt eine dominantere Stellung ein. Da die Schüler in der Praxis experimentell gefordert werden, werden von der Lehrkraft eine gute Planung und Organisation erwartet, damit kein organisatorisches Chaos entsteht. Die Lehrkraft ist hier Materialausteiler, Ablauforganisator und Überwacher des Experiments.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass der Sportlehrer in jeder Unterrichtsform unterschiedliche Rollen einnimmt. Dies erfordert situationsangemessene Umstellungsfähigkeit und hohe Flexibilität hinsichtlich der Rollenwechsel. Eingenommene Rollen können sich unter Umständen auch kontraproduktiv auf Lehr- und Lernintentionen auswirken, vor allem dann, wenn ein Lehrer aufgrund seines Temperaments oder persönlicher Vorlieben sich zu lange in einer unpassenden Rolle befindet.

Unterrichtsmethoden

Mit welchen Lehrmethoden oder Unterrichtsformen erreicht man den »guten«, den effektiven Unterricht? Erfahrene und besonnene Lehrkräfte geben darauf die Antwort: Die beste Lehrmethode und den effektivsten Unterricht gibt es nicht. Oder: Die geeigneteste Lehrmethode ist die, die erfolgreich zum Lernziel führt. Aber: Bestimmte Lehrmethoden sind für das Erreichen einzelner Lernziele vorteilhafter als andere. Das Plädoyer für eine Mischung und Vielfalt in der Methodik und in den Unterrichtsformen wird der Individualität der Lernvoraussetzungen und der Lernstile der Schüler gerecht und stellt damit eine grundsätzliche Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit im Lehr- und Lernprozess dar.

Im Zusammenhang mit Lernkultur hat der Unterrichtsforscher Andreas Helmke (vgl. Helmke 1988) herausgefunden, dass in einigen Schulklassen überdurchschnittlich qualifiziert und zugleich streuungsmindernd unterrichtet wurde. Helmke nennt diese Klassen »Optimalklassen«. Er entwickelte anhand dieser Klassen Kriterien eines Unterrichts, der Chancengleichheit im Sinne eines egalisierenden Unterrichts bei gleichzeitiger Förderung aller Schüler umsetzen soll. Einige dieser Kriterien sind:

- Die Klassenführung ist äußerst effizient. Bei Disziplinstörungen greift der Sportlehrer ohne Zögern ein. Es gibt klar abgestimmte Normen und Regeln, die Konflikte, Leerlauf und Störungen reduzieren sollen. Dabei handelt es sich aber nicht um einen autoritären Führungsstil. Aufgrund der aufgestellten Regeln ist den Schülern klar, was in den einzelnen Unterrichtsphasen zu tun ist. Es kommt selten vor, dass Schüler nach einer bewältigten Aufgabenstellung nicht wissen, was sie anschließend tun sollen.
- Die Lehr-Lern-Organisation stellt eine wichtige Bedingung des Sportunterrichts in Optimalklassen dar. Der Sportlehrer versteht es, Schülervoraussetzungen zu berücksichtigen. Als Maßnahme innerer Differenzierung werden häufig Kleingruppen gebildet. Unterrichtsdifferenzierend werden Anforderungsniveaus variiert, unterschiedliche Fähigkeiten der Schüler werden gefördert. Individualisierende Arbeiten werden auf Zweier-, Dreier-, Vierergruppen bezogen, die ähnliche Probleme haben, wodurch der Sportlehrer effektiver in der individuellen Förderung sein kann.

- Der Sportunterricht in Optimalklassen ist lehrstofforientiert. Dies ist so zu verstehen, dass der Sportlehrer die Sportstunde intensiv für die Behandlung des Unterrichtsstoffes nutzt. Es wird wenig Zeit damit verbracht, dass Dinge erledigt werden, die nicht auf den Lerninhalt bezogen sind (z. B. Wertsachen abgeben, Uhren und Schmuck ablegen). Natürlich werden diese organisatorischen Maßnahmen beachtet und befolgt, aber gut organisiert und zügig realisiert.
- Sportlehrer in Optimalklassen sorgen sowohl für Variationen der Schwierigkeitsgrade von Aufgabenstellungen als auch für eine gute Dosierung der Aufgaben. Sie stellen zwar schwierige und anspruchsvolle Aufgaben, aber sie bereiten sie wohldosiert vor, um sie im richtigen Moment anzubringen. In Optimalklassen ist die Resonanz der Schüler so, dass nur wenige durch schwierige und anspruchsvolle Aufgaben überfordert zu sein scheinen.
- Die Hauptsorge der Sportlehrer in Optimalklassen liegt in einer ausgesprochenen Förderung leistungsschwächerer Schüler.
- Die Anweisungen und Äußerungen der Sportlehrer in Optimalklassen sind klar und verständlich.
- Von entscheidender Bedeutung für eine Gewinn bringende Verknüpfung überdurchschnittlicher egalisierender und qualifizierender Leistung ist das Lerntempo. Um eine Egalisierung und positiven Leistungsfortschritt im Sportunterricht zu erreichen, zeigt der Sportlehrer in Optimalklassen eine Toleranz für langsameres Lerntempo. Er nimmt dadurch bedingt sogar zeitliche Verzögerungen des Unterrichtsfortschritts in Kauf und übt Mitschüler und sich selbst mehr in Gelassenheit und Geduld.

- Sportlehrer in Optimalklassen unterscheiden sich deutlich von anderen in der Häufigkeit anspruchsvoller Aufgabenstellungen. Der Anteil von Aufgaben, die einen kognitiven Bereich, Verständnis, Problemlösen oder Anwenden initiieren, ist höher.
- Sportlehrer in Optimalklassen besitzen eine diagnostische Sensibilität bezüglich der affektiven Lernvoraussetzungen der Schüler. Der Lehrer muss wissen, wann, wo und wie Leistungsangst bei Schülern auftritt. Dabei geht es nicht um die Diagnose von Leistungsunterschieden, sondern um die Diagnose der Schülerbefindlichkeiten.
- Eine weitere Bedingung für einen »optimalen« Sportunterricht stellt das Lehrerverhalten dar. Sportlehrer in Optimalklassen sind bei ihren Schülern beliebt und besitzen Humor. Sie loben, ermutigen und begegnen ihren Schülern mit Freundlichkeit.
- Der optimale Sportunterricht kann zwar leistungsorientiert sein, darf aber keinem Selbstzweck unterliegen oder gar umstandslos zu den gestellten Zielen führen. Nur wer keinen allzu engen Leistungsbegriff anlegt, keine sehr schnellen Leistungssteigerungen fordert und zum Abbau von Leistungsängsten bei Schülern beiträgt, kann eine überdurchschnittliche Leistungsförderung aller Schüler erzielen.

Die Merkmalsprofile der Lehrer in den Optimalklassen streuten über alle vier Pole methodisch-didaktischer Formen im Unterricht, was wiederum verdeutlicht, dass erfolgreicher Unterricht auf verschiedene Art und Weise gestaltet werden kann.

Die Entscheidung für eine bestimmte Tendenz des Einsatzes einer Methode ist im Wesentlichen vom Unterrichtsverständnis abhängig. Methodeneinsatz hängt zudem von pädagogischen Hintergrundüberzeugungen ab.

2.4 Geöffneter Sportunterricht

In diesem Kapitel werden Gründe für eine Öffnung des Sportunterrichts hergeleitet, die aus der Kritik am Konzept des lernzielorientierten Sportunterrichts erwächst. In Anlehnung an Kurz (1998,224-231) werden Kritik und konstruktive Konsequenzen in fünf Punkten zusammengefasst, die sich gegen eine Vorstellung vom geschlossenen, lernzielorientierten Sportunterricht wenden.

1. Geöffneter Sportunterricht hat ergebnisoffene Phasen.

Sportliche Leistungen führen vordergründig in weiten Bereichen immer zu Ergebnissen. Im Sport als wettbewerbsorientiertem Handlungssystem werden Ergebnisse, also Leistungen, möglichst objektiv und eindeutig gemessen sowie gewertet. Übertragen auf den Unterricht liegt somit ein Sport- und Lernziel-Konzept nahe, das Brodtmann (1984,49-51) als »produktorientierten« Sportunterricht bezeichnet. Ein auf mess- und wertbare Leistungen orientierter geschlossener Unterricht wird sich stets auf die Verbesserung und Vermittlung sportmotorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten konzentrieren. Betrachtet man aber die komplexen Zielbereiche des Sportunterrichts , die Methoden- und vor allem Sozialkompetenz, dann versagt der lernzielorientierte Unterricht. Denn für die Entwicklung von Kooperation, Partnerschaft oder Hilfsbereitschaft gibt es keinen so gearteten Lehrweg wie z. B. für den Fosburyflop. Ungeeignet erscheint das Lernziel-Konzept auch hinsichtlich projektorientiertem Unterricht, Unterrichtsgesprächen oder der Erarbeitung von gestellten Bewegungsaufgaben, deren Ergebnisse oder Zwischenergebnisse der Sportlehrer nicht bereits in seiner Unterrichtsplanung festlegen kann. Kurz (1998,224-230) hält fest, dass »guter Sportunterricht« Phasen hat, in denen ein Sportlehrer Schüler zu einem Können bringen möchte, welches er als Ergebnis schon bei der Unterrichtsplanung vor Augen hat. Die Pflicht des Sportlehrers liegt in der Wahl der geeignetesten Methode, durch die die Schüler das Ergebnis erreichen können und auf ihrem Weg dorthin gefördert werden. Auch hier zeigen sich Defizite eines streng lernzielorientierten Unterrichts, denn die

Abb.9: Beziehung zwischen pädagogischen Perspektiven (nach Kurz) und Inhalten des Sportunterrichts.

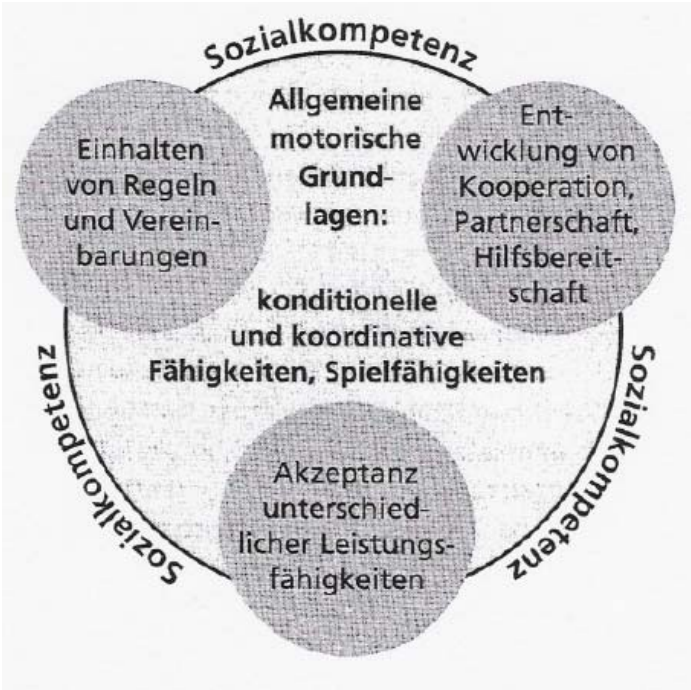


Abb.10: Allgemeine motorische Grundlagen in Bezug auf die Ziele der Sozialkompetenz.

Förderung der Schüler ist nur für einige wenige Zielbereiche möglich. Dies verleitet schnell dazu, dann auch nur einseitig diese Ziele in Betracht zu ziehen, die den lernzielorientierten Planungen entsprechen. Unterricht kann nicht nur die Vermittlung motorischer Fertigkeiten meinen, um Schüler an Standardtechniken heranzuführen, sondern hat auch die Aufgabe, ihnen zu helfen, ihre individuellen Bewegungsmuster zu finden.

2. Der geöffnete Sportunterricht ist verlaufsoffen.

Geht man noch einmal vom geschlossenen Sportunterricht aus, hat der Sportlehrer die Lernziele, die Methodik, die Abfolge der Lernschritte und die Maßnahmen detailliert festgelegt. Allein hieraus ergibt sich bereits der Einwand, dass diese Vorbereitung nur für bestimmte Perspektiven des Unterrichts gelten kann. Aber auch bei richtiger Einschätzung der Voraussetzungen der Schüler, bei guter und interessanter Planung, bei der Bestimmung attraktiver Lernziele und bei einer effektiven (da bewährten) Methodik muss der Lehrer offen für Änderungen sein. Viele überprüfte und unter bestimmten Bedingungen bewährte Lehrwege müssen nicht immer funktionieren. Es kann sich in einer Sportstunde bei der einen oder anderen Schülergruppe zeigen, dass man von den vorgeschlagenen methodischen Schritten abweichen muss. Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn alle methodischen Schritte gar nicht notwendig sind, um das Lernziel zu erreichen. Genauso kann das Gegenteil eintreten, wenn der Abstand von einem Lernschritt zum nächsten zu groß ist, also ein Zwischenschritt notwendig wird. Beispielsweise kann ein Lernschritt auch soviel Spaß bedeuten, dass die Lerngruppe einfach bei der Übung bleiben will oder eine andere Übung trotz hoher Effektivität zum Erreichen des Gesamtlernziels den Schülern keinen Spaß macht. Darüber hinaus gibt es auch noch andere schulalltägliche Einflussfaktoren und Situationen, die auf die Sportstunde einwirken:

- •In welcher Stunde findet der Sportunterricht statt?
- •Die Schüler haben gerade eine Arbeit geschrieben.
- •In der Umkleidekabine gab es Konflikte.
- •Die Schüler erwarten in der auf die Sportstunde folgenden Unterrichtsstunde eine schwierige Leistungsüberprüfung.
- •Die Schüler sind emotional erregt, weil sie zuvor eine Meinungsverschiedenheit mit einem anderen Fachlehrer hatten.

Das heißt, dass der Blick für die Voraussetzungen und aktuellen Befindlichkeiten der Schüler bei aller Planung nicht untergehen darf. Trotzdem ist Unterrichtsplanung natürlich notwendig: Die Sportlehrkraft plant ihren Unterricht mit den für den Unterrichtsverlauf notwendigen Hauptschritten. Alternativ hält sie aber Zwischenschritte, weitere Hilfsübungen oder methodische Zusatzmaßnahmen bereit, die bei Bedarf sinnvoll eingesetzt werden können. Vorgeschlagen wird kein Vorgehen nach »Schema F«, sondern eine »Entscheidungslogik«, mit deren Hilfe der Sportlehrer Eingriffsmöglichkeiten bei bestimmten Lernschwierigkeiten erkennen kann.

3. Geöffneter Sportunterricht ist leistungs- und methodendifferenzierend.

Gerade im Sportunterricht lassen sich erhebliche Unterschiede unter den Schülern erkennen. Dies bezieht sich nicht nur auf körperliche Merkmale, sondern auch auf die Lernvoraussetzungen und Lernbereitschaft. Methodisch gesehen haben sich unterrichtsdifferenzierende Lernprogramme, bei denen Schüler ihre Lerngeschwindigkeit im Rahmen der vorgeschriebenen Schritte individuell wählen können, als sehr vorteilhaft erwiesen. Darüber hinaus können methodische Alternativwege gefördert werden, in denen die Schüler allein, in Partner- oder Gruppenarbeit auf jeweils unterschiedlichen Wegen zum Lernziel, unter Umständen sogar zu verschiedenen Zielen gelangen. Letzteres setzt allerdings eine gewisse Erfahrung bei Schülern voraus, damit sie, zumindest teilweise, Programmvorgaben abrufen, Erfolgskontrollen und Ergebnissicherungen durchführen und das Weitergehen zum nächsten Lernschritt entscheiden können.

Das bedeutet, der Lehrer gibt seine dominante Stellung der Lehrfunktion über die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien (Lern-, Arbeitsbögen, Videofilme), die diese Funktionen zum Teil übernehmen, ab. Schülerorientierte Unterrichtseinheiten, die Programmcharakter besitzen, werden daher in der Regel die Schüler in Gruppen nach den Prinzipien der »Leistungsdifferenzierung« (Lernvoraussetzung, Lerntempo, Lernziel) und möglicherweise auch der »Methodendifferenzierung« (individuelle Lernschritte) einteilen. Dies entspricht dem Postulat Funkes (1991,12-18): »Individuelle Schwierigkeits- und Zielbestimmung in differenzierten Situationen ermöglichen, statt Gleichschritt zu verordnen.«

4. Geöffneter Sportunterricht ist offen in seiner Deutung und Erfahrung.

Im Sportunterricht ist keine Phase zu finden, die nur einen Sinn besitzt. Im Sport können ganz unterschiedliche Dimensionen erörtert werden (konditionelle, motori-

sche, emotionale und kognitive Dimension), die der Lehrer in seinem Unterricht pädagogisch erwarten kann. Im lernzielorientierten Unterricht liegt das Gewicht auf der motorischen Dimension, während die konditionelle, kognitive und emotionale Dimensionen den Lernerfolg in der motorischen Dimension »nebensächlich« fördern oder hindern. Die »nebensächlichen« Dimensionen sind aber trotzdem an dem Ergebnis der Hinführung zum Lernziel beteiligt, nur der Sportlehrer richtet sein Augenmerk im Lernzielkonzept nicht auf sie.

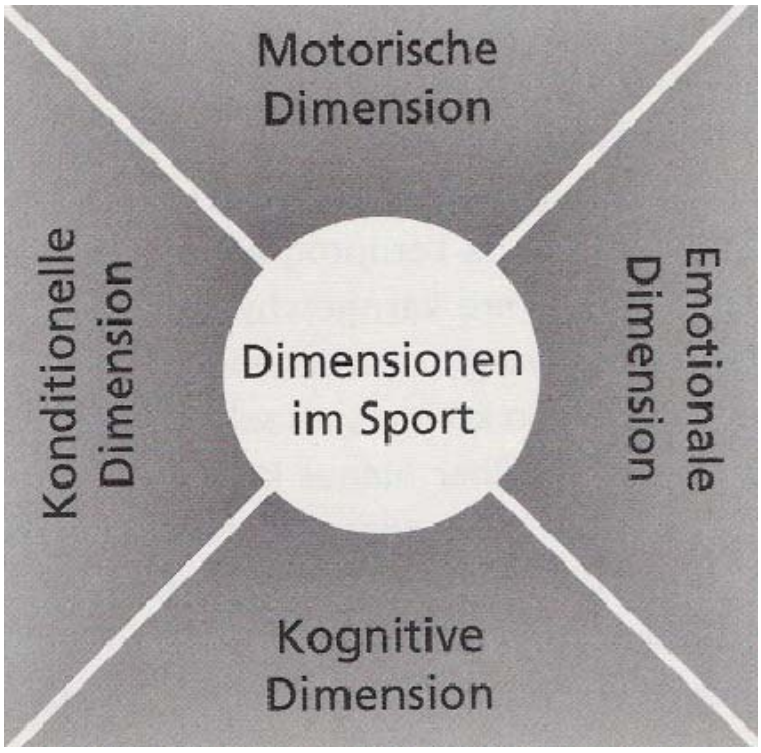


Abb.11: Die unterschiedlichen Dimensionen im Sport

Das kann dazu führen, dass Schwierigkeiten oder Verzögerungen im motorischen Lernprozess von der Lehrkraft anders gewertet werden, als Schüler dies empfinden, nämlich als wertvolle Erfahrung oder schönes Erlebnis. In dem Zusammenhang wird in der Pädagogik vom »Vorrang der Prozesse vor den Produkten« und dem Motto »Erlebnis geht vor Ergebnis« gesprochen. Aber lassen sich die Forderungen unter der Prämisse »ganzheitlichen Lernens«, wie der Sportunterricht in idealer Weise gesehen wird, nach gleichzeitigem und gleichwertigem Einsatz aller vier Dimensionen überhaupt realisieren? Sicherlich nicht, denn Sportmethodik bedeutet immer Konzentration auf eine Dimension. Stellt man die Forderung nach einem ganzheitlichen Sportunterricht, so muss wenigstens ein Nacheinander der motorischen, kognitiven, konditionellen und emotionalen Dimensionen gewährleistet werden. Dies entspricht nichts

anderem als der Forderung nach wechselnden Methoden, damit insgesamt eine Ausgewogenheit erreicht wird.

In Abgrenzung zu den (kognitiven) Unterrichtsfächern, wo die Ganzheit von Körper, Motorik, Geist und Seele vergessen wird, bietet sich im Sportunterricht »handlungsorientierter Unterricht« (vgl. Meyer 1994 (b),396ff.) an. Nach Kurz (1986,28-30) lässt sich auch das Konzept des »mehrperspektivischen Unterrichts« auf den deutungs- und erfahrungsoffenen Unterricht beziehen. Demnach ist bei der Vermittlung von Lernzielen auch darauf zu achten, dass die Schüler erfahren und kennen lernen, wie derselbe Lerninhalt mit unterschiedlichem Sinn »belegt« werden kann. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Der Reiz und Wert des Tennis-Aufschlages kann darin liegen, immer fester aufzuschlagen (Leistungsverbesserung). Der Reiz kann aber auch in der Spannung liegen, sich mit anderen zu messen. Eine weitere Dimension ist einfach das Erlebnis, wie der Tennisball fliegt oder in der Motivation, eine möglichst ästhetische Aufschlagbewegung zu finden. Keine Unterrichtsmethode wird alle Sinnbezüge gleichzeitig und gleichwertig »bedienen« können. Es gibt kein »ganzheitliches«, auf ein Arrangement ausgelegtes Konzept. Daher bleibt die Forderung, diese Dimensionen nacheinander, wenn auch mit Akzenten oder kontrastierend, aus den bedeutsamen Einzelperspektiven zu gestalten.

5. Geöffneter Sportunterricht fördert Selbstständigkeit.

Die oben erläuterte Förderung eigengesteuerter Lernaktivitäten erfüllt ein wesentliches Leitbild didaktischen Handelns und schulischer Arbeit, den Schüler zur Selbstständigkeit und Mündigkeit zu erziehen. Diese Erreichbarkeit von Selbstsozialisation als moderne Lebensfähigkeit, die unterrichtlichen Maßnahmen und Methodiken erst ihre pädagogische Legitimation gibt, setzt Lernsituationen voraus, die frei von kleinschrittiger Verlaufsplanung durch die Lehrkraft sind. Neben einer Produktorientierung wird eine Prozessorientierung bedeutungsvoller. Schülern soll mehr Freiheit gegeben werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und eröffnet ihnen ein unterrichtliches Erprobungsfeld für die Einübung in eine altersgemäße Selbstständigkeit. Schreibt man ihnen jedoch ständig vor, was sie wie zu tun haben, wird das eigene Denken, Urteilen und Handeln der Schüler unterdrückt, anstatt es herauszufordern.

„Selbstständigkeit und Selbstverantwortung können nicht am Ende eines Bildungsganges erwartet werden, wenn sie nicht auch seinen Anfang und seinen gesamten Verlauf kennzeichnen. Zur Mündigkeit wird man dadurch erzogen, dass man schon als kleiner Mensch Bereiche mündigen Handelns erhält“ (Ramseger 1987,6-7).

Hildebrandt/Laging (1981,9-60) beschreiben die Stellung der Schüler im Sportunterricht so, dass sie nicht Objekte des Unterrichtsgeschehens bleiben dürfen. Diese Forderung widerspricht dem geschlossenen Unterricht, in dem der Lehrer »alle Fäden in der Hand« hat. Schüler können den Sportunterricht nur als subjektiv sinnvoll erfahren, wenn sie am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligt sind und Unterrichtsentscheidungen mittragen dürfen. Erziehender Unterricht kann dann stattfinden, wenn Anregungen zur Selbsterziehung geboten werden.

Meyer (1994,413-416) fordert daher, dass durch geeignete Planung und Durchführung des Unterrichts »Schülerinteressen zum Bezugspunkt« gemacht werden, was nicht bedeuten darf, dass sie zum Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung werden. Mehr noch als die Inhalte einer Sportstunde bestimmen die Methoden und der Methodenwechsel eine positive Wirkung auf das Empfinden der Schüler, ob ein Unterricht gelungen ist. Förderung von Selbstständigkeit beinhaltet zudem eine weitere sehr wesentliche Zielstellung, nämlich Motivation für »das Sporttreiben danach«. Ein ständig geschlossener lehrerzentrierter Sportunterricht läuft Gefahr, von den Schülern gedankenlos »konsumiert« zu werden. Die Schüler lernen nicht, was für ein Sport und wie sie Sport außerhalb der Schule bzw. nach der Schulzeit nach sinnvollen Kriterien auch ohne den »Profi« Lehrer gestalten können. Eine weitere Motivationsfrage bleibt mit dem »Wofür« offen. Die didaktische Leitidee einer »Handlungsfähigkeit im Sport« fordert also, dass Schüler lernen, Übungsleiteraufgaben und methodische sowie organisatorische Bereiche kennen zu lernen, aber auch eine Fachkompetenz zu erhalten. Gerade im Sportunterricht lassen sich oftmals Erfahrungen der Schüler, die in Sportvereinen tätig sind, einbeziehen und führen zur Bereicherung des Unterrichts, wenn ihre Ideen, Kenntnisse und motorischen Fertigkeiten einfließen.

Abb.12: Selbstständigkeit fördern und fordern.

2.5 Geöffneter Sportunterricht und seine Grenzen

Die in den vorangegangenen Thesen dargestellten Vorzüge einer Öffnung des Sportunterrichts sollen nicht als die Methodik und als »Wundermittel« für alle schulischen Probleme gelten und geschlossene Lernsituationen völlig aus dem Sportunterricht eliminieren. Auch als Verfechter einer Öffnung des Sportunterrichts darf man sich nicht in blinder Erneuerungssucht grundsätzlich gegen Lehrer-gesteuertes Vor-

gehen wenden, sondern allenfalls gegen dessen Monopolstellung. Eine ausschließlich von der Lehrkraft geplante, durchorganisierte und entsprechend gehaltene Sportstunde droht zu einer uniformen, frontalen Informationsvermittlung abzuflachen, die sich auf ein bloßes »Konsumieren« vorgefertigter Ergebnisse reduziert. Ein solcher Sportunterricht kann die Lebenswelt der Schüler kaum noch berühren.

Offenere Lernsituationen versuchen diese »Einbahnstraßensituation« zu korrigieren, indem sie den Schülern die Gestaltung eigener Lernprozesse gestatten und der eigenen Aktiv-Produktivität zum Lernen mehr Eigengewicht verleihen. Hinsichtlich einer Selbstständigkeitserziehung erscheint die Öffnung des Sportunterrichts dringend und notwendig, wobei es falsch wäre, die Offenheit zu einem Leitgedanken mit Allmachtsanspruch für den Sportunterricht zu erheben.

Die pädagogischen Ansprüche an den Sportunterricht lassen sich am ehesten realisieren, wenn weder offene noch geschlossene Unterrichtsformen verabsolutiert werden, sondern durch einen häufigen Methodenwechsel ergänzend Eingang im Unterricht finden.

Popp (1988,70-73) sieht die »Erziehungs- und Lernprozesse … in einem Spannungsfeld zwischen den Polen von Erfahrung und Belehrung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Spontanität und Methode, Aktivität und Rezeptivität« sich bewegen. Aus Erfahrungen des Autors werden die fruchtbarsten Lernprozesse, die durch die Öffnung des Sportunterrichts entstanden sind, folgendermaßen zusammengefasst:

- eigene Ziele setzen und verfolgen,
- eigenen Fragen nachgehen,
- Lernwege eigenständig ausprobieren,
- sich selbst Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen aneignen,
- Probleme aus eigener Kraft lösen und bewältigen,
- eigenständig arbeiten,
- sich seine Zeit selbst einteilen können

Die pädagogisch wertvollste Chance offener Unterrichtsphasen liegt in der Förderung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Deshalb hat der geöffnete Sportunterricht Anrecht auf seinen Platz im Unterrichtsgeschehen, ohne ihn zu verabsolutieren, aber auch nicht als nur bloßes Anhängsel zu einer allgemeinen Auflockerung

des Frontalunterrichts. Abschließend werden einige Erfahrungen aus der Arbeit mit geöffnetem Sportunterricht dargestellt, die auch als »Grenzen eines geöffneten Sportunterrichts« verstanden werden sollen:

Die Berücksichtigung von Schülerinteressen und -wünschen darf nicht dazu führen, dass Aufgaben, die zu schwierig erscheinen oder im Moment zu langweilig sind, abgelehnt werden. Die Schüleraktivitäten dürfen sich nicht an dem »Beliebigkeitsprinzip« orientieren, sondern müssen einer Verbindlichkeit folgen. Ohne Forderung wird auch kaum eine Förderung erreicht werden können, vor allem nicht bei leistungsschwächeren und/oder misserfolgsängstlichen Schülern. Sportunterricht, der diese Schülergruppe insofern vernachlässigt, dass er es ihnen zu leicht macht oder sie auf dem bereits gekonnten Leistungsstand belässt, um Lernanforderungen aus dem Weg zu gehen, verfehlt die pädagogische Zielsetzung. Eine Öffnung des Sportunterrichts darf sich nicht nur auf eine kurze Vorstellung, Erprobung oder Einführung beziehen, sondern muss auch längerfristige Planungen, schwierigere und über längere Unterrichtseinheiten systematisch verfolgte Lernprozesse beinhalten.

Mit zunehmendem Alter der Schüler und höherem »Trainingsalter« bezüglich des Umgangs mit offenem Sportunterricht wächst die Erfolgsaussicht zum Erreichen der Argumente für diese Unterrichtsform. Geöffneter Unterricht lebt von der Motivation und Bereitwilligkeit der Schüler zur Mitarbeit und setzt teilweise auch auf ihre Erfahrungen (z. B. aus Sportvereinen oder aus anderen außerschulischen sportlichen Aktivitäten). Diese Voraussetzungen sind aber nicht immer bei jedem Schüler vorhanden. Oftmals zeigt sich dann die Tendenz, dass die Leistungsstarken und »Sportprofis« ihre Interessen durchsetzen, was in höheren Klassen in koedukativen Gruppen durch die Jungen noch verstärkt wird.

Solche Situationen müssen im offenen Unterricht weitgehend unterbunden werden, denn die Beteiligung eines jeden Schülers hängt von Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen ab. Ein geöffneter Sportunterricht besitzt eine hohe Kommunikationsebene. Dies kann eher zu Konflikten führen, als ein von Lehrerdominanz geprägter Unterricht. Unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen über das Was und Wie kann durch »Learning by doing« erprobt werden. Es gilt aber zu beachten, dass das Wirkungsgefüge des Sportunterrichts nicht soweit verschoben wird, dass Schüler nicht mehr mitbekommen, wie man Sport betreibt und was man dabei erleben kann. Der Prozess einer Öffnung des Sportunterrichts braucht aus Erfahrung viel Geduld, denn Lernziele werden von Schülern oftmals auf für den Sportlehrer unökonomisch erscheinende Art und Weise erreicht. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass ein selbstgesteuerter Lernweg für einen dauerhaften Lernprozess unter Umständen wertvoller und effektiver ist, weil er im Gegensatz zum fremdgesteuerten Lernweg

individueller die Voraussetzungen der Schüler berücksichtigt. Die Praxis zeigt allerdings auch, dass sich nicht alle Lernziele und Lerninhalte des Sportunterrichts durch offenen Sportunterricht realisieren lassen. Selbstdifferenzierung ist einerseits aus oben beschriebenen Gründen sehr sinnvoll, andererseits besteht aber auch die Gefahr einer »Atomisierung« (Auflösung) der Klasse, beispielsweise, wenn das Thema sehr offen gehalten wird.

Das bedeutet, dass integrative Mechanismen wie gemeinsame Begrüßung, Einstiegs- und Schlussrituale immer von großer Bedeutung sind. Ob der Sportunterricht mehr offen oder geschlossen ist, ob Lehrer und Schüler den Unterricht mehr oder weniger gemeinsam und gleichberechtigt gestalten oder ob den Prozessen vor den Produkten Vorrang gegeben wird bleibt als Zielsetzung immer zu hinterfragen. Letztendlich trägt der Sportlehrer die Verantwortung für den pädagogischen Ertrag und ist den Sachzwängen unterlegen, Lehrpläne zu erfüllen. Effektivität seines Unterrichts wird nach dem beurteilt, was bei den Schülern Bleibendes bewirkt wurde.

3. Öffnung des Sportunterrichts in der Praxis

Es stellt sich die Frage, wie kann Denken und Handeln im Sportunterricht miteinander verbunden werden. Wie kann die Methodik einer »Öffnung des Sportunterrichts« in der Praxis aussehen. Vergegenwärtigt man sich die Vielfalt verwendeter Begriffe wie »kognitive Phasen im Unterricht«, »instrumentelle Theorie«, »kritische Theorie«, »reflektierter Unterricht«, »Denken im Sport« oder »Aufklärung über Sport«, dann werden die unterschiedlichen Funktionen von Theorie im Sportunterricht deutlich. Es wird zudem klar, dass es nicht die Theorie zur Praxis gibt, sondern viel mehr Möglichkeiten, Konzepte und Methodiken.

Geht man von drei zu bestimmenden Konzepten aus, nämlich a) Kenntnisse haben, b) Sport verstehen, c) Urteile bilden können, dann sieht man, wie diese sich untereinander bedingen. Wer sich ein Urteil bilden will, braucht Kenntnisse. Diese kann sich nur derjenige aneignen, der etwas verstanden hat. Dies soll an einem Beispiel erläutert werden: Die Schüler sollen mit Hilfe von Phasenbildern den Vorhand-Konterschlag im Tischtennis üben und als Beobachter ihren Mitschülern helfen. Sie sollen entsprechend ihrer Bewegungsvorstellungen, Kenntnisse und ihres Wissens handeln. Eine sportartspezifische Bewegung sollte durch die Schüler beschrieben, erklärt und korrigiert werden können. Wer eine gute Bewegungsinformation erhält, lernt effektiver. Zudem kann die Praxis dadurch intensiver gestaltet werden.

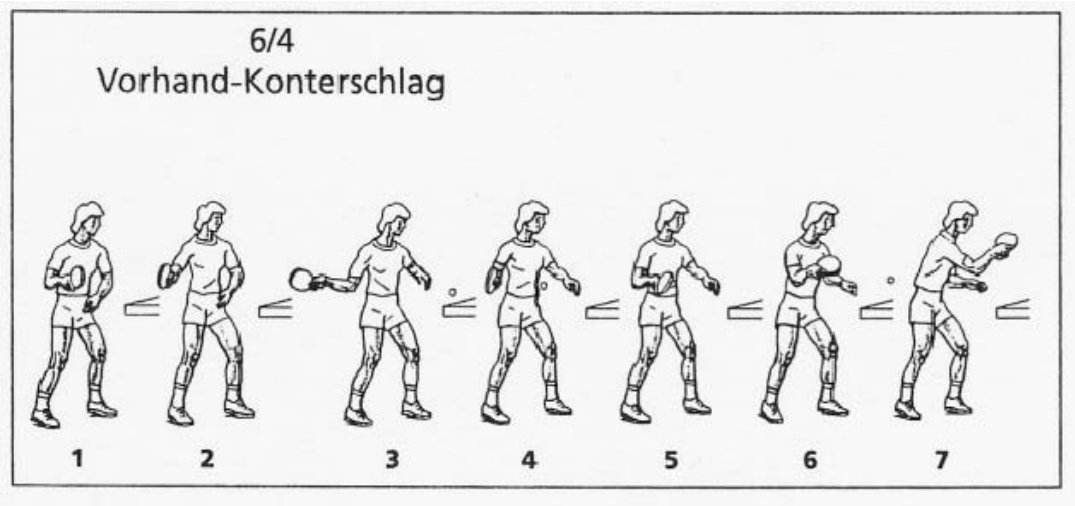


Abb.13: Vorhand-Konterschlag im Tischtennis: aus Sportiv Tischtennis,1997

Wie aber sollen die Schüler »Sport verstehen«? Sport verstehen kennzeichnet den methodischen Prozess, mit dem die Schüler selbst in der Sportpraxis natur- und sozialwissenschaftliche Phänomene verstehen (vgl. Brodtmann/Trebels 1983). Das Auseinandersetzen mit der Problematik »Vorhand-Konterschlag« erweitert die Handlungsfähigkeit vor allem in der Sozialkompetenz. Sport verstehen hat also ein »kommunikatives Interesse«. Die methodische Vorgehensweise eines problemorientierten Lernprozesses fordert somit die aktive, praxisnahe Aneignung von Wissen. Nach Brodtmann (1984) muss die methodische Leitfrage heißen, wie sind »Situationsarrangements zu gestalten, in denen die Schüler direkt mit solchen Problemen sportlichen Handelns konfrontiert werden, die nicht ohne Kenntnisse und Einsichten zu beurteilen und zu lösen sind?« Sich ein Urteil über den Sport bilden zu können, fordert eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Bewegungswelt.

Dies kann am ehesten durch fächerübergreifenden Unterricht oder Projektunterricht gefördert werden. Die Frankfurter Arbeitsgruppe (1982) formuliert die entsprechende methodische Leitfrage dazu, wie im Unterricht ein Prozess der Verständigung aller Beteiligten darüber in Gang gesetzt werden kann, welche Intentionen verfolgt werden sollen und wie das geschehen könnte.

3.1 Freie Arbeit im Sportunterricht

Freie Arbeit im Sportunterricht bedeutet im Gegensatz zum herkömmlichen geschlossenen Unterricht deshalb »frei«, weil wesentlich mehr Möglichkeiten des Handelns eröffnet werden. Freie Arbeit im idealtypischen Sinn bedeutet für die Schüler Entscheidungsfreiheit bezüglich des Was, Wie und Womit und mit Wem. Die Schüler bestimmen, was sie lernen, das heißt, sie bestimmen Thema, Inhalte und Ziele selbst. Sie steuern selbst, wie sie ihren Lernprozess gestalten und suchen sich bereitgestelltes Material (womit) eigenständig aus. Den Schülern ist überlassen, mit wem und ob sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit arbeiten wollen. Zudem wird durch die Schüler selbst die Zeit festgelegt, wie lange sie für eine Aufgabenstellung benötigen, um so ihren eigenen Lernrhythmus festzulegen. In der Unterrichtspraxis sind die hier beschriebenen »Wahlfreiheiten« aber eingeschränkt und begrenzt. Oftmals sind die sachlichen, zeitlichen und personalen Rahmenbedingungen im Sportunterricht nicht gegeben. Auch ist die Freie Arbeit in der Hinsicht begrenzt, dass die Schüler ihr Arbeitsvorhaben mit dem Sportlehrer absprechen müssen und dann in Themenwahl und Ausführung beraten werden.

Dies ist schon aufgrund des Sicherheitsaspektes im Sportunterricht bedeutsam. Es muss selbstverständlich sein, dass je nach Thematik (z.B. bei Bewegungsbaustellen) vor Beginn der Spiel- und Übungsformen die Stationen überprüft werden und evtl. Hinweise zur Sicherheit oder zu Hilfestellungen gegeben werden. Freie Arbeit im Sportunterricht bedarf dem Erarbeiten und der Aufstellung konkreter und verbindlicher Arbeitsregeln. Darin sollen zum Beispiel die Bedürfnisse und Rechte der Mitschüler berücksichtigt sein. Außerdem müssen allgemeine und spezielle Sicherheitsaspekte, angefangen beim Nichttragen von Uhren und Schmuck, dem Verbot von Kaugummikauen bis hin zum Abkleben von Piercings, festgelegt werden.

Das Arbeitsverhalten muss geregelt werden, sodass die Schüler während der Freien Arbeit nicht untätig bleiben dürfen, sondern sich mit dem Thema oder der Aufgabe intensiv beschäftigen müssen. Stationen, Aufgaben und Geräte bzw. Materialien sollen nicht beliebig gewechselt, sondern sorgfältig, konzentriert und ausdauernd genutzt werden. Eine weitere sinnvolle Regelung ist, bei auftretenden Fragen erst die Mitschüler um Rat zu fragen, bevor der Sportlehrer konsultiert wird. Freie Arbeit bedeutet allerdings nicht ziellose Arbeit.

Das Erarbeiten konkreter, aber verschiedener Ziele, lässt die Schüler z. B. neue Erfahrungen im Umgang mit Materialien und Geräten machen, neue Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen erwerben, neue Methoden beherrschen oder Tugenden wie Sorgfalt, Gründlichkeit, Konzentration und Ausdauer entwickeln. Die Schüler sollen sich in einem bestimmten Zeitraum mit einem Thema beschäftigen, sodass neben einer Prozessorientierung auch eine Produktorientierung gilt, die nach einer Unterrichtsphase ein Ergebnis vorlegt. Dieses Ergebnis kann eine Präsentation für andere interessierte Mitschüler bedeuten oder als Möglichkeit der Notengebung herangezogen werden, deren Sachzwang das Fach Sport im Fächerkanon nun mal unterliegt. Eine wesentliche Aufgabe des Sportlehrers besteht darin, die Unterrichtsvoraussetzungen für eine Freie Arbeit optimal zu gestalten, das heißt, geeignete Materialien und Geräte zu beschaffen und bereitzustellen.

3.1.1 Der Einsatz von Materialien

Mit dem Einsatz von Arbeitsbögen soll exemplarisch eine Ebene methodischen Handelns beschrieben werden, wie Theorie in der Praxis vermittelt werden kann. Der Einsatz von Arbeitsbögen stellt eine Aktionsform dar, mit dem Inhalte des Sportunterrichts kognitiv erarbeitet, geprüft, korrigiert und aufgezeichnet werden können. Arbeitsbögen als methodisch strukturierte Arbeitsaufträge verfolgen das Konzept »Kenntnisse haben«, während sie mit ihren Aufgabenstellungen dem Konzept »Sport

verstehen« näher stehen. Es müssen Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die die Schüler einen motorisch-kognitiven Bereich selbstständig in Freiarbeit erlernen und schulen lassen. Allgemein können diese Arbeitsmaterialien Arbeitsbögen, Lehrtafeln, Folien, Filme oder Arbeitsbücher sein. Die folgenden Arbeitsbögen kommen bei späteren Praxisbeispielen zum Einsatz. Es sind dies Kopiervorlagen (vgl. S. 125-127) zur Schulung motorischer Fertigkeiten (vgl. Technik-, Praxisbogen), für die Korrektur motorischer Fertigkeiten (siehe Korrekturbogen) und für den Theoriebereich (vgl. Kontrollbogen).

Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln der Schüler ist zentrales Ziel des Unterrichts, das aber durch Arbeitsmaterialien nicht automatisch erreicht wird. Erfahrungen zeigen aber, dass solche Prozesse initiiert werden können, vor allem, wenn durch den Lehrer diese Formen des Unterrichts und Entwicklung von Eigenverantwortung stets bewusst gemacht werden. Die Technikbögen geben Informationen zum Bewegungsablauf und sind von grundlegender Bedeutung für das Bewegungslernen. Falsche, unpräzise oder gar fehlende Informationen zur Ausführung können den Lernprozess negativ beeinflussen.

Die Praxisbögen geben den Schülern Spiel- und Übungsformen vor und sollen den Sportlehrer von organisatorischen Unterrichtsaufgaben entlasten. Damit hat er Zeit, seine pädagogische und fachliche Kompetenz in Einzel- oder Gruppenarbeit stärker einbringen zu können. Die Kontrollbögen dienen zum theoretischen Üben technisch-taktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, denn ohne Aufbau, Speicherung und Abruf von kognitiven Fähigkeiten über motorische Fertigkeitsmerkmale, Situationsstrukturen, Handlungsalternativen und deren Verknüpfungen ergeben sich keine Wenn-dann-Beziehungen. Mit Hilfe der Korrekturbögen sollen die Schüler durch gegenseitige Hilfe und Korrektur von Bewegungsabläufen selbst gesteuerten Unterricht erleben. Auch wenn das nötige Bewegungssehen oder die entsprechenden Kenntnisse über einen Bewegungsablauf (noch) nicht ausgeprägt sind, werden gegenseitige Bewegungskorrekturen mit der Zeit immer besser realisiert. Bevor der Sportlehrer Arbeitsbögen (beispielsweise Kopiervorlagen) für seinen Unterricht auswählt, sollten drei methodische Fragen überdacht werden (vgl. hierzu auch Meyer 1999):

1. *Sind die Arbeitsbögen geeigneter als andere Unterrichtsmittel und -methoden, um Selbstständigkeit, Kooperation, Lerneffektivität, Lernkontrolle oder Differenzierungshilfe zu fördern?*

Sicherlich wird ein Arbeitsbogen niemals gleichzeitig allen Anforderungen gerecht. Der kognitive Lernerfolg kann aber gesichert werden, wenn die Kopiervorlagen als wieder verwendbare Ergebnisse gesammelt werden und zur Verfügung stehen. Es bietet sich die Möglichkeit an, Schülern bestimmte Themenbereiche als Aufgaben

mit nach Hause zu geben (im Ausnahmefall – ohne den Sportunterricht zu sehr theoretisch belasten zu wollen), um den folgenden Unterricht bereits vorbereiten zu lassen. Ein Beispiel soll in der folgenden Abbildung dargestellt werden, dass auch eine Hausaufgabe (z. B. Regeln oder Vorbereitung des Warm Up's) sinnvoll sein kann.

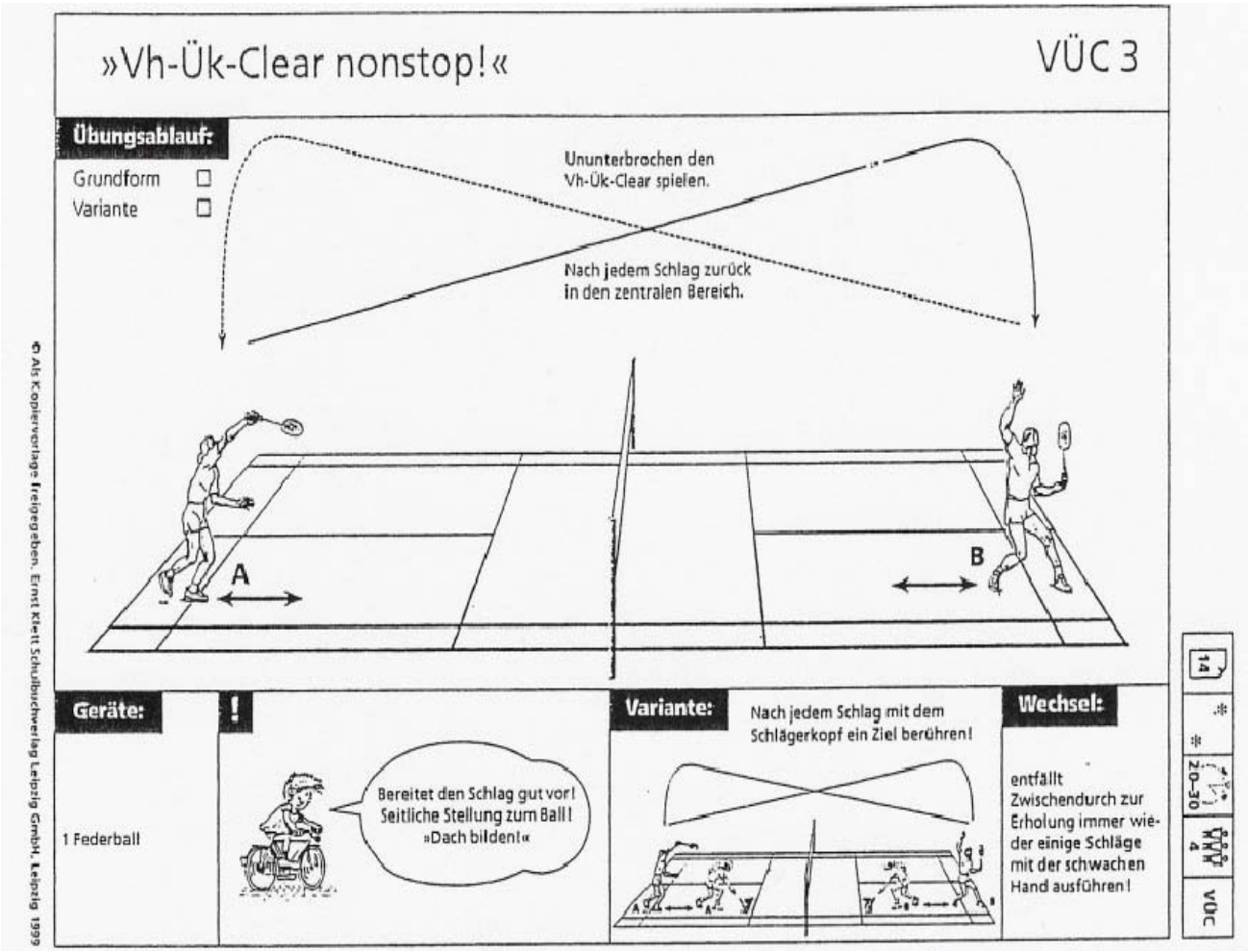
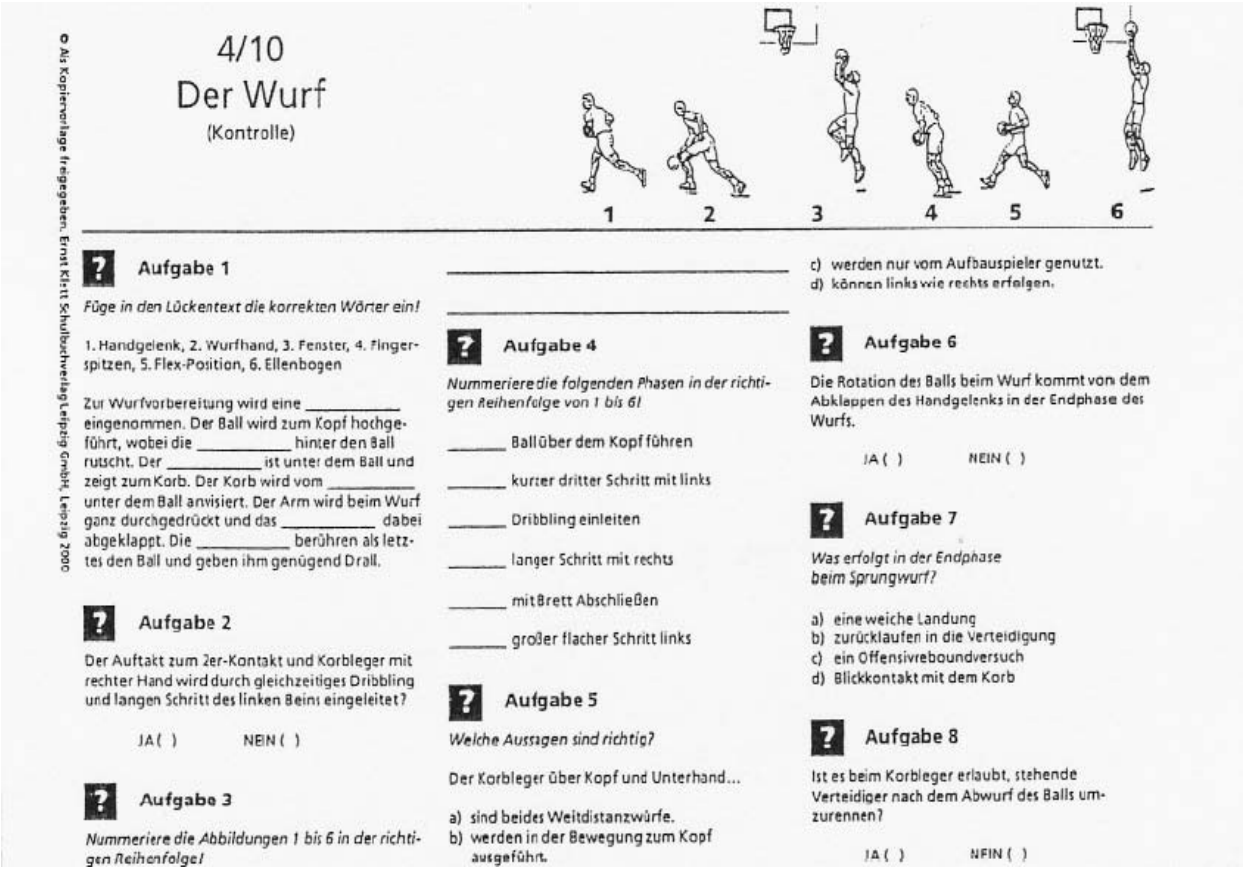


Abb.14: Praxisbogen im Badminton



© Als Kopiervorlage freigegeben. Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig GmbH, Leipzig 2000

4/10
Der Wurf
(Kontrolle)

1 2 3 4 5 6

Aufgabe 1

Füge in den Lückentext die korrekten Wörter ein!

1. Handgelenk, 2. Wurfhand, 3. Fenster, 4. Fingerspitzen, 5. Flex-Position, 6. Ellenbogen

Zur Wurfvorbereitung wird eine _____ eingenommen. Der Ball wird zum Kopf hochgeführt, wobei die _____ hinter den Ball rutscht. Der _____ ist unter dem Ball und zeigt zum Korb. Der Korb wird vom _____ unter dem Ball anvisiert. Der Arm wird beim Wurf ganz durchgedrückt und das _____ dabei abgeklappt. Die _____ berühren als letztes den Ball und geben ihm genügend Drall.

Aufgabe 2

Der Auftakt zum 2er-Kontakt und Korbleger mit rechter Hand wird durch gleichzeitiges Dribbling und langen Schritt des linken Beins eingeleitet?

JA ( ) NEIN ( )

Aufgabe 3

Nummeriere die Abbildungen 1 bis 6 in der richtigen Reihenfolge!

Aufgabe 4

Nummeriere die folgenden Phasen in der richtigen Reihenfolge von 1 bis 6!

_____ Ball über dem Kopf führen

_____ kurzer dritter Schritt mit links

_____ Dribbling einleiten

_____ langer Schritt mit rechts

_____ mit Brett Abschließen

_____ großer flacher Schritt links

Aufgabe 5

Welche Aussagen sind richtig?

Der Korbleger über Kopf und Unterhand...

a) sind beides Weitdistanzwürfe.
b) werden in der Bewegung zum Kopf ausgeführt.
c) werden nur vom Aufbauspieler genutzt.
d) können links wie rechts erfolgen.

Aufgabe 6

Die Rotation des Balls beim Wurf kommt von dem Abklappen des Handgelenks in der Endphase des Wurfs.

JA ( ) NEIN ( )

Aufgabe 7

Was erfolgt in der Endphase beim Sprungwurf?

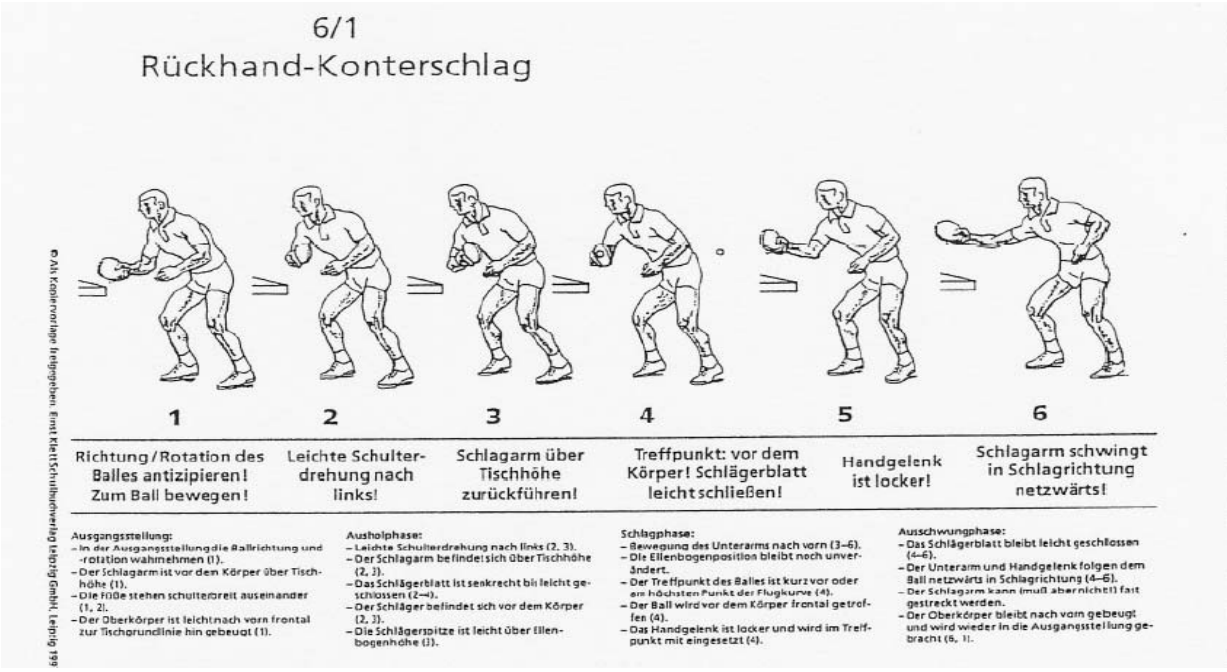
a) eine weiche Landung
b) zurücklaufen in die Verteidigung
c) ein Offensivreboundversuch
d) Blickkontakt mit dem Korb

Aufgabe 8

Ist es beim Korbleger erlaubt, stehende Verteidiger nach dem Abwurf des Balls umzurennen?

JA ( ) NEIN ( )

Abb.15: Kontrollbogen im Basketball



© Als Kopiervorlage freigegeben. Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig GmbH, Leipzig 199

6/1
Rückhand-Konterschlag

1	2	3	4	5	6
Richtung / Rotation des Balles antizipieren! Zum Ball bewegen!	Leichte Schulterdrehung nach links!	Schlagarm über Tischhöhe zurückführen!	Treffpunkt: vor dem Körper! Schlägerblatt leicht schließen!	Handgelenk ist locker!	Schlagarm schwingt in Schlagrichtung netzwärts!

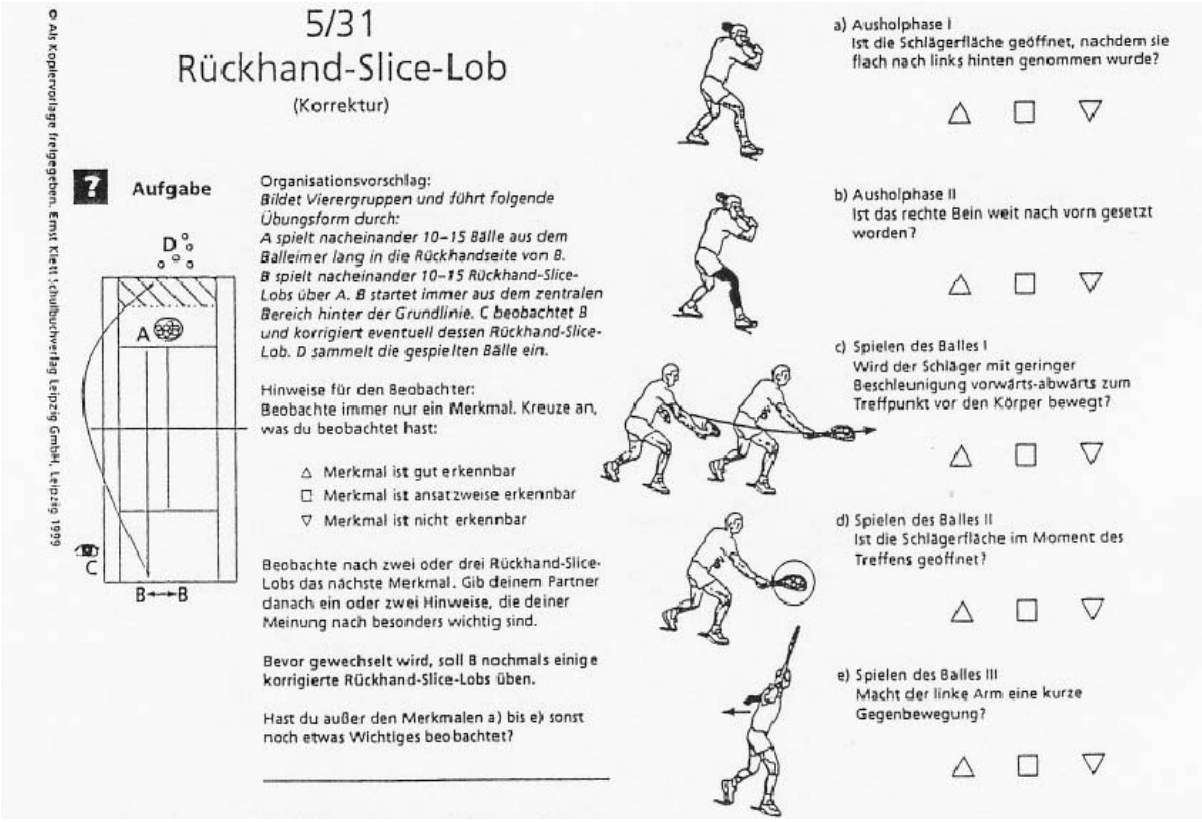
Ausgangsstellung:
- In der Ausgangsstellung die Ballrichtung und -rotation wahrnehmen (1).
- Der Schlagarm ist vor den Körper über Tischhöhe (1).
- Die Füße stehen schulterbreit auseinander (1, 2).
- Der Oberkörper ist leicht nach vorn frontal zur Tischgrundlinie hin gebeugt (1).

Ausholphase:
- Leichte Schulterdrehung nach links (2, 3).
- Der Schlagarm befindet sich über Tischhöhe (2, 3).
- Das Schlägerblatt ist senkrecht bis leicht geschlossen (2–4).
- Der Schläger befindet sich vor dem Körper (2, 3).
- Die Schlägerspitze ist leicht über Ellenbogenhöhe (3).

Schlagphase:
- Bewegung des Unterarms nach vorn (3–6).
- Die Ellenbogenposition bleibt noch unverändert.
- Der Treffpunkt des Balles ist kurz vor oder am höchsten Punkt der Flugkurve (4).
- Der Ball wird vor dem Körper frontal getroffen (4).
- Das Handgelenk ist locker und wird im Treffpunkt mit eingesetzt (4).

Ausschwungphase:
- Das Schlägerblatt bleibt leicht geschlossen (4–6).
- Der Unterarm und Handgelenk folgen dem Ball netzwärts in Schlagrichtung (4–6).
- Der Schlagarm kann (muß aber nicht!) fast gestreckt werden.
- Der Oberkörper bleibt nach vorn gebeugt und wird wieder in die Ausgangsstellung gebracht (6, 1).

Abb.16: Technikbogen im Tischtennis



5/31

Rückhand-Slice-Lob

(Korrektur)

Aufgabe

Organisationsvorschlag:
Bildet Vierergruppen und führt folgende Übungsform durch:
A spielt nacheinander 10–15 Bälle aus dem Balleimer lang in die Rückhandseite von B.
B spielt nacheinander 10–15 Rückhand-Slice-Lobs über A. B startet immer aus dem zentralen Bereich hinter der Grundlinie. C beobachtet B und korrigiert eventuell dessen Rückhand-Slice-Lob. D sammelt die gespielten Bälle ein.

Hinweise für den Beobachter:
Beobachte immer nur ein Merkmal. Kreuze an, was du beobachtet hast:

△ Merkmal ist gut erkennbar
□ Merkmal ist ansatzweise erkennbar
▽ Merkmal ist nicht erkennbar

Beobachte nach zwei oder drei Rückhand-Slice-Lobs das nächste Merkmal. Gib deinem Partner danach ein oder zwei Hinweise, die deiner Meinung nach besonders wichtig sind.

Bevor gewechselt wird, soll B nochmals einige korrigierte Rückhand-Slice-Lobs üben.

Hast du außer den Merkmalen a) bis e) sonst noch etwas Wichtiges beobachtet?

a) Ausholphase I
Ist die Schlägerfläche geöffnet, nachdem sie flach nach links hinten genommen wurde?

b) Ausholphase II
Ist das rechte Bein weit nach vorn gesetzt worden?

c) Spielen des Balles I
Wird der Schläger mit geringer Beschleunigung vorwärts-abwärts zum Treffpunkt vor den Körper bewegt?

d) Spielen des Balles II
Ist die Schlägerfläche im Moment des Treffens geöffnet?

e) Spielen des Balles III
Macht der linke Arm eine kurze Gegenbewegung?

© Als Kopiervorlage freigegeben. Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig GmbH, Leipzig 1999

Abb.17: Korrekturbogen im Tennis

1/2

Regeln I

Spielerzahl

Auf dem normalen Spielfeld darf jede Mannschaft höchstens 11 Spieler aufweisen. Einer dieser Spieler ist der Torwart, der sich durch seine Spielkleidung deutlich von den übrigen Spielern unterscheiden muss. Jeder Feldspieler kann mit dem Torwart tauschen, allerdings darf dieser Wechsel nur während einer Spielunterbrechung erfolgen und ist dem Schiedsrichter vorher zu melden. Bei Spielbeginn müssen mindestens 8 Spieler jeder Mannschaft anwesend sein. Jede Mannschaft kann bis zu 3 Spieler austauschen. Der Spielerwechsel erfolgt während einer Spielunterbrechung auf Zeichen des Schiedsrichters auf Höhe der Mittellinie. Auf dem Kleinspielfeld besteht eine Mannschaft aus bis zu 7 Spielern (einschließlich Torwart) und mehreren Auswechselspielern, die beliebig ein- und ausgewechselt werden dürfen. Mädchen und Jungen dürfen in einer Mannschaft spielen.

Ausrüstung der Spieler

Ein Spieler darf nichts tragen, was einen anderen Spieler irgendwie gefährden kann. Dies gilt besonders für die Schuhe. Das Spielen ohne Schuhe ist nicht erlaubt. Die Farben der Spielkleidung der beiden Mannschaften müssen sich deutlich voneinander abheben. Die Farbe der Kleidung des Torwarts muss sich von der der übrigen Spieler und des Schiedsrichters unterscheiden.

Schiedsrichter

Jedes Spiel wird von einem Schiedsrichter unparteiisch geleitet. Er hat den Regeln Geltung zu verschaffen und für einen ordnungsgemäßen Spielverlauf zu sorgen. Alle Entscheidungen des Schiedsrichters, die das Spiel betreffen, sind endgültig. Er kann eine Entscheidung nur rückgängig machen, so lange das Spiel noch nicht fortgesetzt ist.

Dauer des Spiels

Das Spiel dauert 2 × 45 Minuten und wird von einer Halbzeitpause (meistens 5 Minuten) unterbrochen. Je nach Altersstufe schwankt die Spielzeit für Mädchen und Jungen.
Mädchen: 2 × 20 bis 2 × 35 Minuten
Jungen: 2 × 20 bis 2 × 45 Minuten

Spielbeginn

richtiger Anstoß
falscher Anstoß

Das Spiel beginnt mit dem Anstoß vom Mittelpunkt des Spielfelds aus in Richtung des gegnerischen Tors. Der Ball ist im Spiel, wenn er mit dem Fuß gestoßen wurde und sich vorwärts bewegt. Beim Anstoß müssen alle Spieler in ihrer Spielfeldhälfte stehen. Die Spieler der Mannschaft, die nicht den Anstoß durchführt, müssen mindestens 9,15 m (auf dem Kleinspielfeld 7 m) vom Ball entfernt sein. Falscher Anstoß führt zur Wiederholung. Berührt der ausführende Spieler vor einem anderen Spieler den Ball ein zweites Mal, erhält die gegnerische Mannschaft einen indirekten Freistoß zugesprochen. Der Anstoß erfolgt bei Spielbeginn, nach der Halbzeitpause und nach jedem Torerfolg. Ein Tor kann aus einem Anstoß erzielt werden.

Ball in und aus dem Spiel

Der Ball bleibt im Spiel, wenn er vom Torpfosten, der Querlatte oder einer Eckfahne ins Spielfeld zurückprallt, wenn er vom Schiedsrichter oder Linienrichter im Spielfeld berührt wird und solange der Schiedsrichter das Spiel nicht unterbricht. Der Ball ist aus dem Spiel, wenn er am Boden oder in der Luft die Tor- oder Seitenlinien vollständig überquert hat oder das Spiel durch den Schiedsrichter unterbrochen ist.

Torerfolg

Ein Tor ist erzielt, wenn der Ball nach regelgerechtem Spiel vollständig die Torlinie zwischen den Torpfosten und unter der Querlatte überquert hat.

Abstoß

Spielt ein Spieler der angreifenden Mannschaft den Ball über die gegnerische Torlinie aus dem Spielfeld, so ist ein Abstoß auszuführen. Ein Spieler der verteidigenden Mannschaft stößt den Ball von irgendeinem Punkt innerhalb des Torraums direkt ins Spielfeld. Der Abstoß ist zu wiederholen, wenn der Ball vor Verlassen des Strafraums von einem Spieler berührt wird. Aus einem Abstoß kann direkt ein Tor erzielt werden.

Eckstoß

Spielt ein Abwehrspieler den Ball über die eigene Torlinie aus dem Spielfeld, so ist ein Eckstoß auszuführen. Ein Angriffsspieler führt den Eckstoß auf der Seite aus, auf der der Ball die Torlinie überquert hat. Die gegnerischen Spieler müssen bis zum Stoß 9,15 m (Kleinspielfeld: 7 m) entfernt bleiben. Auf dem Kleinspielfeld kann der Eckstoß vom Schnittpunkt der Strafraumlinie mit der Torlinie aus als kurze Ecke gespielt werden. Aus einem Eckstoß kann ein Tor direkt erzielt werden.

© Als Kopiervorlage freigegeben. Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig GmbH, Leipzig 1999

Abb.18: Theoriebogen im Fußball

Durch die Bereitstellung differenzierender Arbeitsbögen können Schüler ihr Lernen individuell rhythmisieren. Die nächste Aufgabenstellung ist für einen Schüler, ein Paar oder eine Gruppe erst dann an der Reihe, wenn die vorherige bearbeitet ist, und nicht, wenn der Lehrer nach einer Zeitvorgabe die neue Aufgabe stellt. Diese Form der Freien Arbeit soll an einem Beispiel aus dem Basketballunterricht zum Korbleger als Gruppenunterricht (vgl. die Arbeitsmaterialien „Einstieg Korbleger!“, „Korbleger aus 1 Dribbling!“, „Korbleger im Kontinuum1!“ und „Korbleger im Kontinuum 2!“) verdeutlicht werden:

4–6 Praxisbögen (möglichst groß, beispielsweise auf DIN-A3-Format vergrößert) werden nach Schwierigkeitsgraden gestaffelt an der Hallenwand aufgehängt. Alle Spielgruppen beginnen gleichzeitig mit der ersten Übung. Wer fertig ist (entweder nach einer bestimmten Zeit oder nach individuellem Lernfortschritt) darf die nächste Übung durchführen.

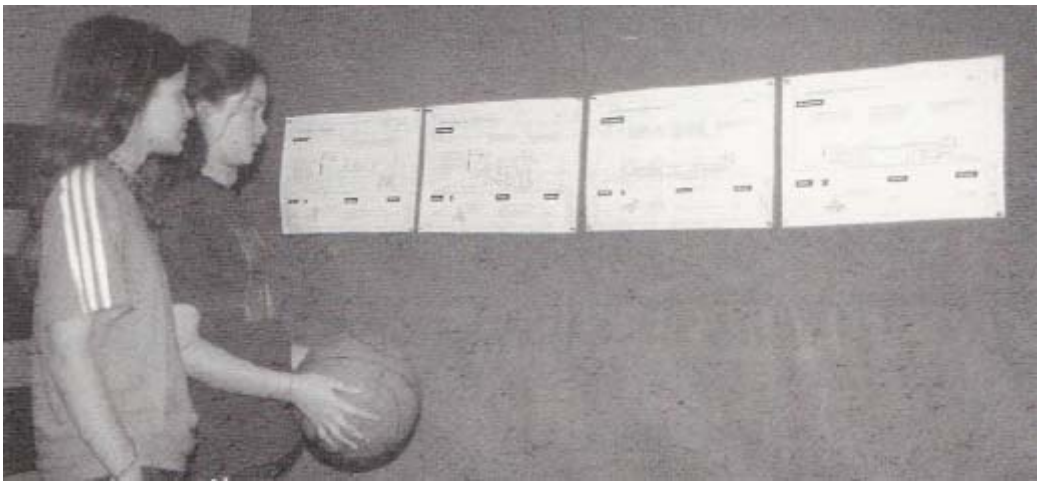


Abb.19: Nach Schwierigkeitsgraden an der Hallenwand aufgehängte Praxisbögen

Der Vorteil bei dieser Unterrichtsform liegt für den Sportlehrer wiederum darin, dass er sich stärker den übenden oder spielenden Schülern widmen kann.

Das individuelle Rhythmisieren des Lernprozesses innerhalb einzelner Teilgruppen oder einer Gesamtgruppe ist jedoch aufgrund der in der Regel heterogenen Lernvoraussetzungen bei Schülergruppen problematisch. Das Erarbeiten allein oder beim partnerschaftlichen Üben zu zweit ist dagegen einfacher.

2. *Sind die Arbeitsbögen den Voraussetzungen der Lerngruppe angepasst?*

Jüngere Schüler, z. B. in der Orientierungsstufe, verstehen in der Regel Vorlagen für eine erfolgreiche Fertigkeit besser als komplexe Beobachtungsaufgaben. Auch mit dem Vergleich eines Bewegungsablaufes mit einer Bildvorlage sind die Jüngeren oftmals überfordert. Eine Vorlage für die Vermittlung einer Fertigkeit wird am Beispiel der Übungsform »Tischtennis-Tennis« in Abbildung 20 gezeigt.

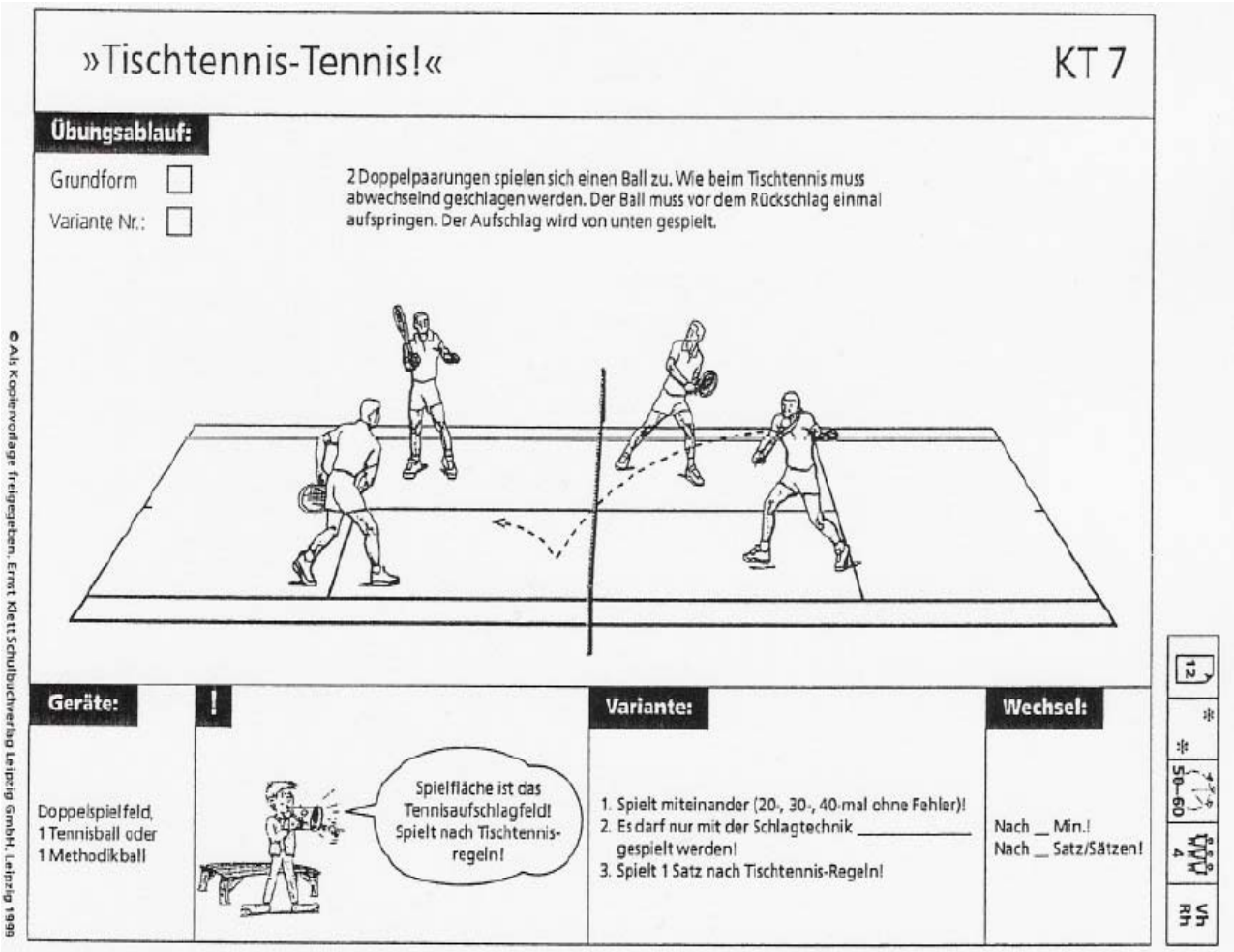


Abb.20: Tischtennis-Tennis

Die älteren Schüler haben mit Beobachtungsaufgaben, Bildvorlagen und Korrekturen keine Schwierigkeiten.

3. Überlegungen zum Was und Wie?

Folgende Merkmale sollen aus der Praxiserfahrung heraus bei Arbeitsbögen berücksichtigt werden, um den Lernerfolg der Schüler möglichst günstig zu unterstützen:

- •Der Inhalt soll in wechselnden Formen, nämlich in Sprache und Grafik erschlossen werden. Die Aufgabenstellungen sollen für eine aktive kognitive und motorische Auseinandersetzung mit dem Thema sorgen, am besten unter dem Motto »aus der Praxis für die Praxis«.
- •Im Arbeitsbogen sollen Sinne angesprochen werden, wie das am Beispiel des »Powergriffs« im Badminton symbolisch und beschreibend dargestellt wird (vgl. Abb.21 „Powergriff)).
- •Die Vermittlung kognitiver Bereiche soll in sachangemessener Sprache geschehen, unter Umständen »übersetzt« in die Sprache der Schüler.
- •Die Arbeitsaufträge, -schritte und Darstellungsformen bedürfen einer klaren Gliederung.

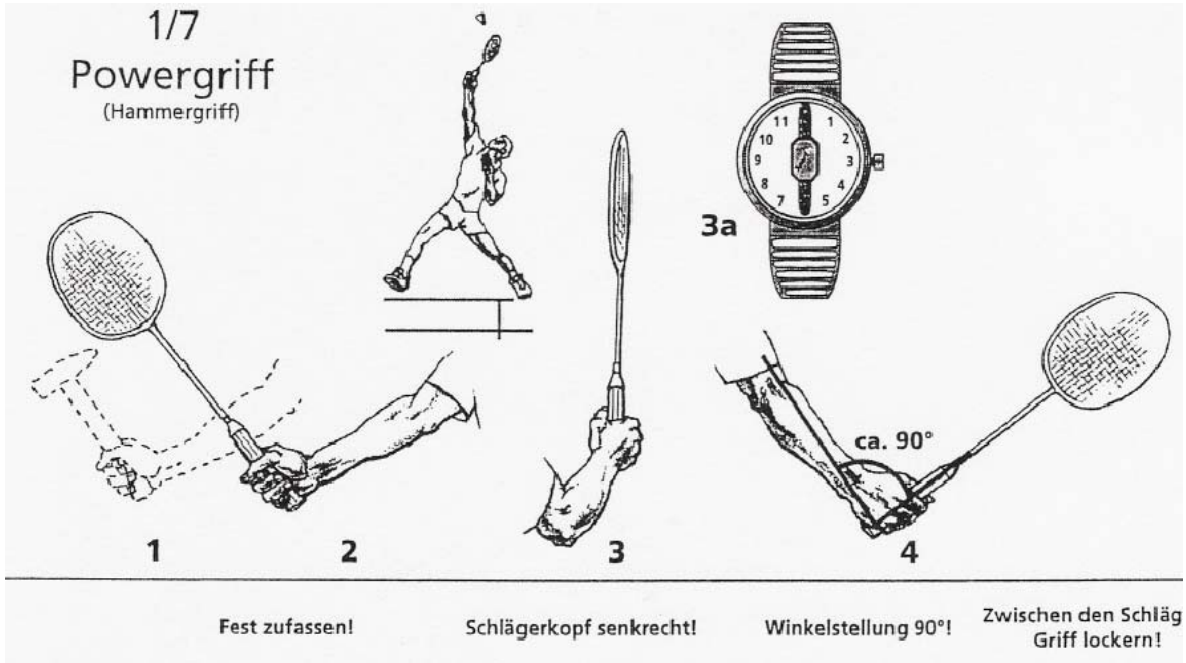


Abb.21: Powergriff im Badminton

3.1.2 Sportartspezifische Theoriekenntnisse

An einem Beispiel aus der Sekundarstufe I wird an der Mannschaftssportart Volleyball erörtert, wie Sporttheorie praxisbegleitend eingebracht werden kann. Im Folgenden werden Möglichkeiten dargestellt, die ein Schüler-Lehrer-Gespräch sinnvoll unterstützen und zeigen, dass Sportunterricht nicht »kommunikationslos« sein muss.

Schiedsrichterzeichen und Regeln

Zu Beginn der Unterrichtseinheit erhalten die Schüler einen Arbeitsbogen mit den wichtigsten Volleyballregeln und einigen wichtigen Schiedsrichterzeichen:

Abb.22: Theoriebogen Schiedsrichterzeichen im Volleyball

Die Auswahl der Zusammenstellung der Regeln und Schiedsrichterzeichen bezieht sich auf den Gebrauch in den folgenden Stunden der Unterrichtsreihe. Der Arbeits-

bogen soll als Hausaufgabe gelernt werden und wird von den Schülern in der Praxis als Schülerschiedsrichter geleistet werden müssen.

Fachterminologischer Sprachgebrauch

Damit das Schüler-Lehrer-Gespräch bzw. kognitive Phasen im Unterricht effektiv und kurz gehalten werden können, werden die volleyballspezifischen Begriffe von Anfang an eingeführt und ständig wiederholt – sowohl vom Sportlehrer als auch von den Schülern. Die Fachtermini sind Begriffe wie Pritschen, Baggern, Schmettern, Sichern, Block, Angriffslinie und andere.

Bewegungsbeschreibungen und Korrekturen

Die Spieltechniken und das Lernen der jeweiligen Bewegungsabläufe werden durch Bildreihen unterstützt. Dies können Kopiervorlagen für jeden Schüler, eine Folienkopie für den Einsatz mit dem Overheadprojektor oder ein Plakat sein (vgl. „Pritschen frontal“ auf der folgenden Seite). Die Beschreibung der spieltechnischen Fertigkeit wird mit Unterstützung des Sportlehrers durch die Schüler erfolgen, die vor allem die »Knackpunkte« der jeweiligen Spieltechnik verinnerlichen sollen. In einer geeigneten Unterrichtsphase oder Unterrichtsstunde werden die Schüler mit Hilfe eines Korrekturbogens zum Oberen Zuspiel mit Fehlerbeschreibungen und Korrekturaufgaben konfrontiert (vgl. folgende Seiten „Pritschen frontal Korrektur“). Auch bei gemeinsamen Demonstrationen können Fehlerbeschreibungen bzw. -korrekturen, die immer wieder vorgenommen werden, stattfinden.

Vermittlung von Übungs- und Spielformen, Taktik

Spiel- und Übungsformen sowie taktische Varianten werden mit Kopiervorlagen oder Plakaten (möglichst groß) anschaulich dargestellt (vgl. die Arbeitsmaterialien auf den folgenden Seiten „Laufen, stehen, pritschen, laufen....!“ und „Midi-taktik!“). Die Symbole und Pfeile für Ball- und Laufwege müssen im Gespräch für alle geklärt werden. Die Kopiervorlagen für die Schüler sollen das Schüler-Lehrer-Gespräch sinnvoll unterstützen, während das Plakat für die Schüler zur Erinnerung dient.

Erfahrungswerte

Mit zunehmender Anwendung von Arbeitsmaterialien, vor allem der Kopiervorlagen als Schülerarbeitsbögen oder vergrößert als Wandbögen, zeigt sich ein immer geringer werdender Zeitanteil kognitiver Phasen im Sportunterricht, der somit nicht zu Lasten, sondern zum Nutzen der Praxis wird. Vor allem zeigt sich ein Zeitgewinn für die Sportpraxis (trotz der Verbindung mit praxisbegleitender Theorie) im Vergleich zu einer oder mehrerer kognitiver Phasen, in denen in der Kommunikation zwischen

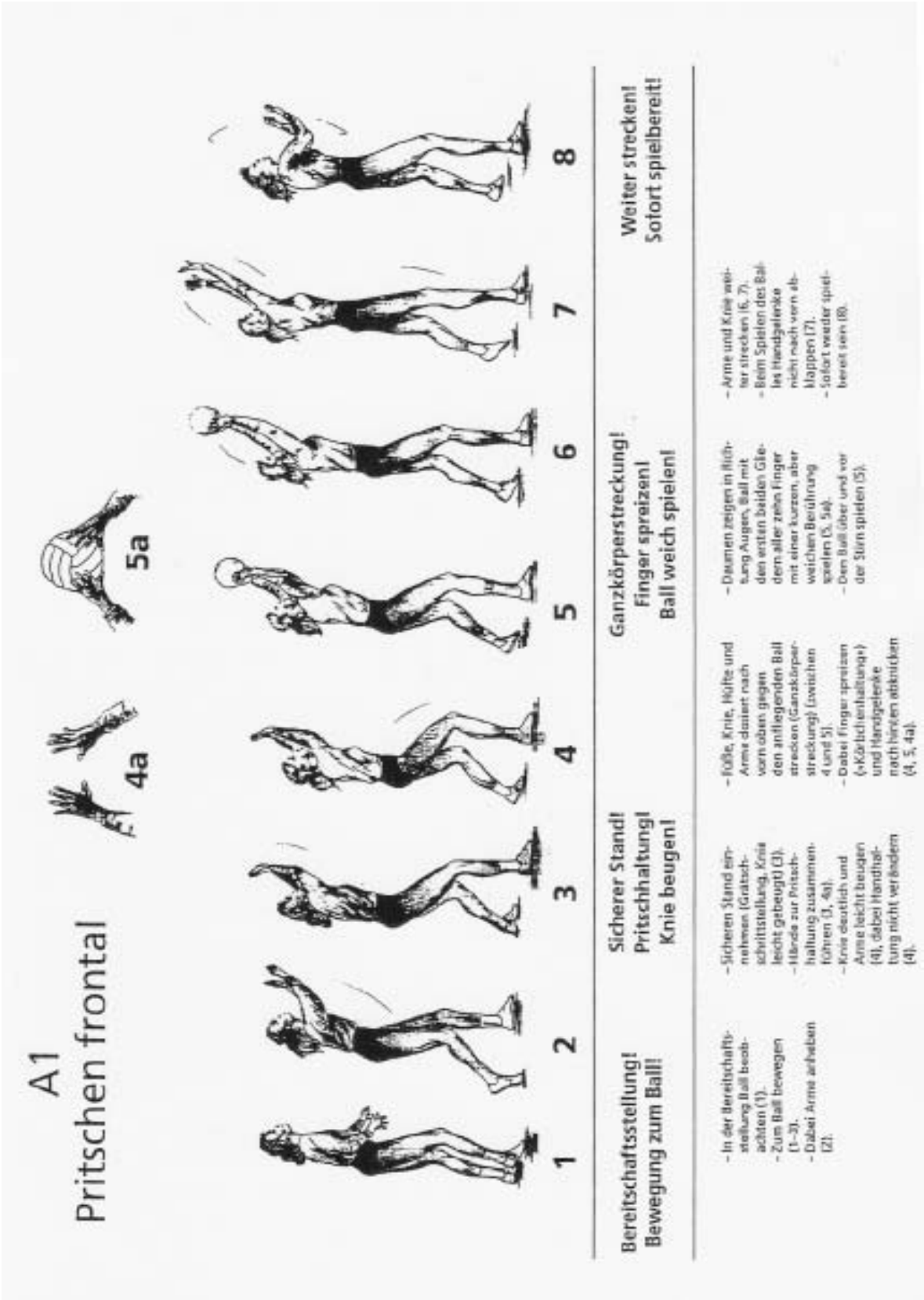
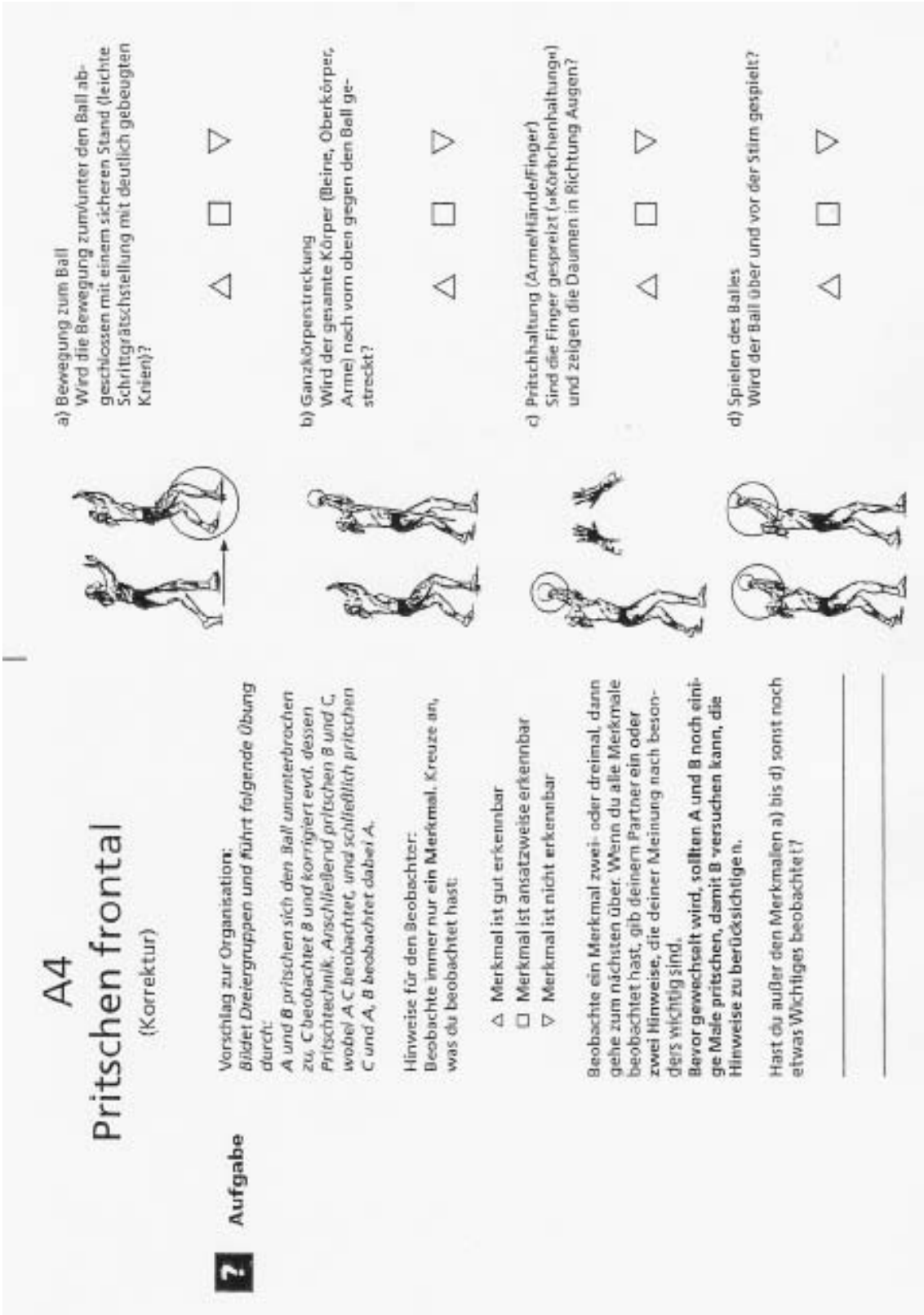


Abb.23: Pritschen frontal



A4

Pritschen frontal

(Korrektur)

Aufgabe

Vorschlag zur Organisation:
Bildet Dreiergruppen und führt folgende Übung durch:
A und B pritschen sich den Ball ununterbrochen zu, C beobachtet B und korrigiert evt. dessen Pritschtechnik. Anschließend pritschen B und C, wobei A C beobachtet, und schließlich pritschen C und A, B beobachtet dabei A.

Hinweise für den Beobachter:
Beobachte immer nur ein Merkmal. Kreuze an, was du beobachtet hast:

△ Merkmal ist gut erkennbar
□ Merkmal ist ansatzweise erkennbar
▽ Merkmal ist nicht erkennbar

Beobachte ein Merkmal zwei- oder dreimal, dann gehe zum nächsten über. Wenn du alle Merkmale beobachtet hast, gib deinem Partner ein oder zwei Hinweise, die deiner Meinung nach besonders wichtig sind.
Bevor gewechselt wird, sollten A und B noch einige Male pritschen, damit B versuchen kann, die Hinweise zu berücksichtigen.

Hast du außer den Merkmalen a) bis d) sonst noch etwas Wichtiges beobachtet?

a) Bewegung zum Ball
Wird die Bewegung zum/unter den Ball abgeschlossen mit einem sicheren Stand (leichte Schrittgrätschstellung mit deutlich gebeugten Knien)?

b) Ganzkörperstreckung
Wird der gesamte Körper (Beine, Oberkörper, Arme) nach vorn oben gegen den Ball gestreckt?

c) Pritschhaltung (Arme/Hände/Finger)
Sind die Finger gespreizt («Körbchenhaltung») und zeigen die Daumen in Richtung Augen?

d) Spielen des Balles
Wird der Ball über und vor der Stirn gespielt?

Abb.24: Korrekturbogen Pritschen

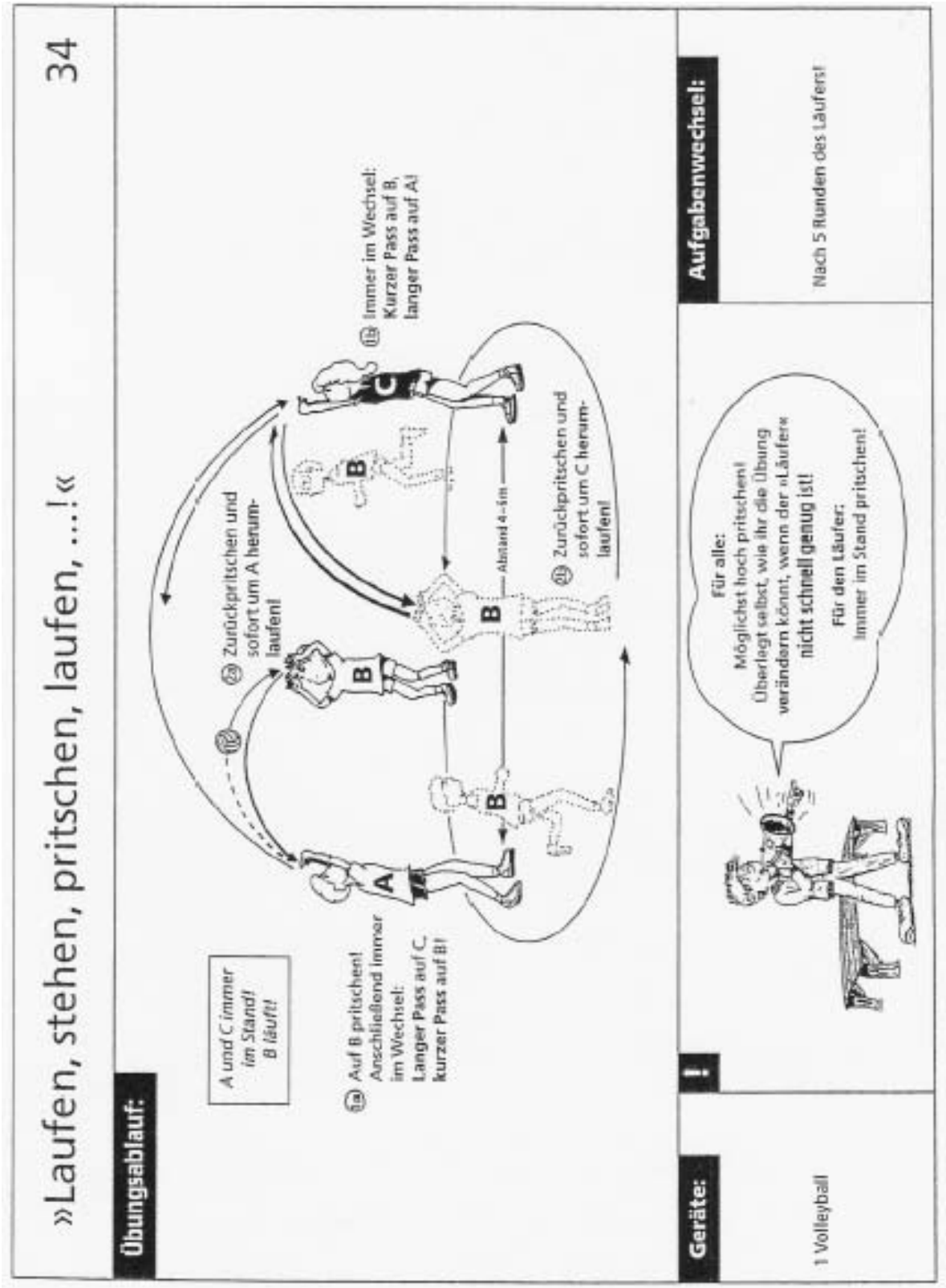
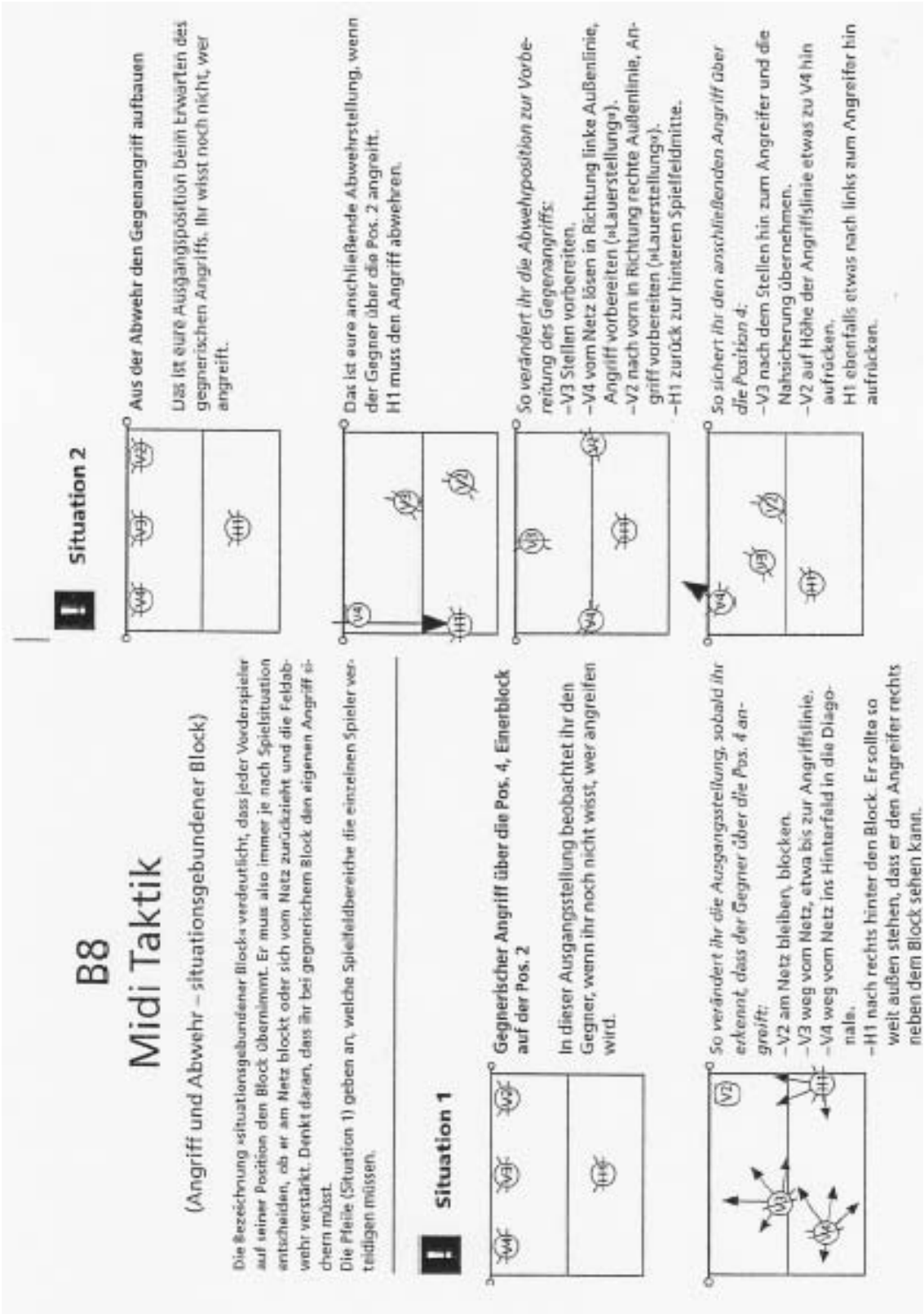


Abb.25: „Laufen, stehen, pritschen, laufen...“



B8

Midi Taktik

(Angriff und Abwehr – situationsgebundener Block)

Die Bezeichnung »situationsgebundener Block« verdeutlicht, dass jeder Vorderspieler auf seiner Position den Block übernimmt. Er muss also immer je nach Spielsituation entscheiden, ob er am Netz blockt oder sich vom Netz zurückzieht und die Feldabwehr verstärkt. Denkt daran, dass ihr bei gegnerischem Block den eigenen Angriff sichern müsst.

Die Pfeile (Situation 1) geben an, welche Spielfeldbereiche die einzelnen Spieler verteidigen müssen.

Situation 1

Gegnerischer Angriff über die Pos. 4, Einerblock auf der Pos. 2

In dieser Ausgangsstellung beobachtet ihr den Gegner, wenn ihr noch nicht wisst, wer angreifen wird.

So verändert ihr die Ausgangsstellung, sobald ihr erkennt, dass der Gegner über die Pos. 4 angreift:

–V2 am Netz bleiben, blocken.
–V3 weg vom Netz, etwa bis zur Angriffslinie.
–V4 weg vom Netz ins Hinterfeld in die Diagonale.
–H1 nach rechts hinter den Block. Er sollte so weit außen stehen, dass er den Angreifer rechts neben dem Block sehen kann.

Situation 2

Aus der Abwehr den Gegenangriff aufbauen

Das ist eure Ausgangsposition beim Erwarten des gegnerischen Angriffs. Ihr wisst noch nicht, wer angreift.

Das ist eure anschließende Abwehrstellung, wenn der Gegner über die Pos. 2 angreift.
H1 muss den Angriff abwehren.

So verändert ihr die Abwehrposition zur Vorbereitung des Gegenangriffs:

–V3 Stellen vorbereiten.
–V4 vom Netz lösen in Richtung linke Außenlinie, Angriff vorbereiten (»Lauerstellung«).
–V2 nach vorn in Richtung rechte Außenlinie, Angriff vorbereiten (»Lauerstellung«).
–H1 zurück zur hinteren Spielfeldmitte.

So sichert ihr den anschließenden Angriff über die Position 4:

–V3 nach dem Stellen hin zum Angreifer und die Nahsicherung übernehmen.
–V2 auf Höhe der Angriffslinie etwas zu V4 hin aufrücken.
H1 ebenfalls etwas nach links zum Angreifer hin aufrücken.

Abb.26: Midi-Taktik

Schülern und Lehrer vor-, nachbesprochen, beschrieben, erläutert und korrigiert wird. Es bestätigt sich, dass Schüler, die wissen was sie tun und warum sie es tun, schneller und intensiver lernen. Zudem zeigen sich die Vorteile kurzer und schneller Kommunikation durch verständliche Fachtermini, der Entlastung des Sportlehrers von z. B. langen Erklärungen oder der Schiedsrichtertätigkeit. Die Schüler haben einen Kenntnisstand und ein Fachwissen erlangt, das sie im Alltag (in den Medien) oder im Sportverein umsetzen können. Die Erfahrung zeigt auch, dass bei einer Wissensvermittlung im Sportunterricht eine erkenntnisorientierte Form eher zu Qualität führt als eine ausschließlich kenntnisorientierte Form.

Zusammenfassend werden vier Tipps für die Auswahl von Anforderungen sowie für die Formulierung und Reihung von Aufgabenstellungen formuliert:

1. Die Aufgabenstellungen sollen sich beim Lehren offener Fertigkeiten von Beginn an an den Anforderungen der Zielfertigkeit orientieren, vor allem auch an den situativen Variationen. Bei schwierigen geschlossenen Fertigkeiten soll eine Bewegung bei konstanten situativen Anforderungen erst möglichst präzisiert werden, bevor zunehmend komplexere Anforderungen folgen.

2. Fertigkeiten lassen sich in zentrale und weniger zentrale Funktionen differenzieren. Die Bedeutsamkeit einzelner Funktionsphasen wird durch die Bedeutung der Teilziele zum Erreichen des Gesamtziels bestimmt. Daher ist eine Reihung der Anforderungen vom Wesentlichen zum Unwesentlichen günstig.

3. Aufgabenstellungen zum Erlernen von Fertigkeiten bedeuten für die Schüler auch immer eine Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen. Hinsichtlich eines situativen Merkmals »Neuigkeit« sollen unbekannte Elemente der Zielsituation sukzessive einbezogen werden, und zwar nach dem Prinzip »vom Bekannten zum Unbekannten«.

4. Die Vermittlung sportlicher Fertigkeiten bedeutet für die Schüler Auseinandersetzung mit unterschiedlichen situativen Anforderungen (kognitiv, koordinativ und konditionell), die im Lernprozess gleichzeitig oder nach und nach aufgenommen werden müssen. Es empfiehlt sich, Schüler mit den ersten Aufgaben nicht über zu beanspruchen und von »Einfach- zu Mehrfachanforderungen« vorzugehen, das heißt, »vom Leichten zum Schweren«. Sinnvoll aufeinander abgestimmte Aufgaben beinhalten dann sukzessive weitere Anforderungselemente der Zielsituation.

3.2 Stationsarbeit im Sportunterricht

Das Stationstraining beinhaltet die Intention, einen bestimmten Lerninhalt an mehreren Stationen auf möglichst vielfältige Art zu üben. Die Schüler durchlaufen im Rahmen der Übungsphase verschiedene Stationen, wobei darauf zu achten ist, dass ihnen die angebotenen Übungen vertraut sind. Erfahrungsgemäß ist Stationstraining motivierend, abwechslungsreich und regt intensives Üben an. Stationstraining bietet:

- •Wechsel zwischen Spannung (Üben) und Entspannung (Stationswechsel),
- •kognitive Phasen (Einlesen der Aufgabenstellung an der jeweiligen Station),
- •unterschiedliche Sozialformen (Kommunikation),
- •vielfältige Zugänge zum Thema durch gezielt zusammengestellte Materialien.

Durch die ständige Rhythmisierung wird Ermüdungserscheinungen und nachlassender Konzentration entgegengewirkt, weil die Schüler neue Stationen mit neuer Motivation angehen. Die Erfolgserlebnisse werden für die Schüler initiiert durch:

- •differenzierende Angebote und individuelles Lerntempo (optimale Anpassung),
- •eine Abgeschlossenheit der Stationen und die Möglichkeit der Selbstkontrolle (mehrmalige Erfolgserlebnisse).

Die Lehreranweisungen treten beim Stationstraining zugunsten des selbstgesteuerten Lernens der Schüler zurück. Der Lehrer verliert aber nicht seine Planungskompetenz. Er hat während der Übungsphasen an den Stationen folgende Aufgaben:

- •Betreuung einer Station,
- •leistungsschwächere Schüler durch die Stationen zu begleiten,
- •als Berater und Helfer zur Verfügung zu stehen.

3.2.1 Möglichkeiten der Organisation eines Stationstrainings

Gebundenes Stationstraining: Feste Gruppen – gemeinsamer Wechsel

Die Schüler werden in etwa gleich große Gruppen eingeteilt. Alle beginnen gemeinsam mit ihren Aufgabenstellungen. Bei einem vereinbarten akustischen Signal wechseln die Schüler in vorher bestimmter Reihenfolge die Stationen. Mit dem Wechsel verbunden sind dreierlei Dinge:

- •die Übung beenden,
- •die Station für die nachfolgende Gruppe wieder herrichten,
- •an die neue Station gehen.

Stationstraining mit Wahlmöglichkeiten: Freie Stationswahl – gemeinsamer Wechsel

Diese Art von Stationstraining teilt die Schüler nicht in feste Gruppen ein. Sie haben zu Beginn und bei jedem Wechsel die Möglichkeit, sich frei für eine Station zu entscheiden. Hierbei muss in der Lehrerplanung an folgende Organisationspunkte gedacht werden:

- •Es kann immer nur eine bestimmte Anzahl von Schülern an einer Station üben. Die Schüler müssen sich selbst arrangieren oder der Sportlehrer hilft dabei.
- •Die Schüler benötigen einen Überblick über das Gesamtangebot an Übungsformen. Diese können z. B. mit Hilfe eines »Laufzettels« gegeben werden, sodass die Schüler das Angebot an zusätzlichen Stationen realistisch auswählen können.
- •Der Wechsel erfolgt wieder gemeinsam auf ein bekanntes Signal hin.

Die Anforderungen und Ausstattung der Stationen mit Differenzierungsangeboten sowie Kontrollmöglichkeiten sind mit denen des gebundenen Stationstrainings vergleichbar.

Praxisbeispiele eines Stationstrainings aus dem Tischtennis und Tennis

Zur Organisation eines Stationsbetriebes werden die Praxisbögen (vgl. die Praxisbögen Tischtennis und Tennis auf den nächstfolgenden Seiten) an den Stationen ausgelegt. Nach dem Durchlesen beginnen die Schüler mit der praktischen Umsetzung. Zur höheren Effektivität der Unterrichtsorganisation unterbricht der Lehrer noch einmal das Üben, wenn an allen Stationen der Praxisbogen umgesetzt wurde. An

jeder Station soll die jeweilige Übung demonstriert und unter Umständen kurz erläutert werden. Beim Wechsel zur nächsten Station haben die Praxisbögen später nur noch eine Erinnerungsfunktion und können so wesentlich schneller umgesetzt werden. Der Unterrichtende kann währenddessen unterschiedliche Aufgaben wie Einzelkorrektur von Schlagtechniken, Hinweise zu Einzel- bzw. Doppeltaktiken, Zuspieler beim Balleimertraining usw. übernehmen. Diese Unterrichtsform bietet gute Möglichkeiten der Differenzierung. Schüler mit ähnlichen Stärken und Schwächen können besser zusammengefasst werden. Im Stationsbetrieb können Bildreihen und/oder Kontrollbögen so genutzt werden, dass eine »theoretische Station« eine Schlagtechnik kognitiv vorbereitet, um diese dann bei der nächsten »motorischen Station« zu üben. Die Anwendung dieser Arbeitsmaterialien ist insbesondere dann sinnvoll, wenn die Anzahl der Schüler sehr hoch ist und nicht genügend Tischtennis-Tische zur Verfügung stehen. Durch diese Möglichkeiten müssen die Schüler nicht passiv auf der Bank warten bis sie wieder »im Spiel« sind, sondern können durch den Einsatz der Vorlagen die Wartezeit durch eine sinnvolle Einbeziehung von Theorie in den Unterricht überbrücken.

- •Hinsichtlich einer Unterrichtsdifferenzierung können Spieltische mit einfachen oder komplexen Praxisbögen in Kombination mit Bildreihen bestückt werden.

- •Der Stationsbetrieb mit Hilfe der Arbeitsmaterialien muss nicht auf ein bestimmtes Thema (z. B. Schulung oder Festigung einer Schlagtechnik) ausgerichtet sein, sondern kann auch unterschiedliche Spielformen beinhalten, wie »Rundlauf« (Station 2), »Mexikanisch«, »Russisch-Roulette«, »Englisch« mit Varianten u. Ä.

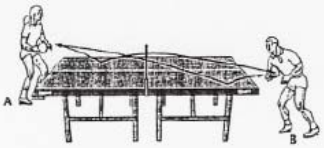
Um die Lerneffektivität zu steigern, ist es sinnvoll, unterschiedlich dicke Tischtennisbälle (Riesen-Ball, Jumbo-Ball, Normal-Ball) und/oder ein erhöhtes Netz im Lernprozess einzusetzen, um die Rotation und die Geschwindigkeit zu reduzieren.

Daraus ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, die Perspektive »Eindruck« zu erfahren und durch Spiel- und Turnierformen die Perspektive »Spannung und Spiel« erlebbar zu machen. Ein zweites Praxisbeispiel zeigt die Unterrichtsorganisation für einen Stationsbetrieb beim Tennis (siehe die folgenden Seiten). Diese Form des Stationstrainings lässt sich sowohl im Freien auf dem Großfeld als auch auf Kleinfeldern in der Halle realisieren. In der Sporthalle und im Anfängerbereich hat sich erfahrungsgemäß der Einsatz von Methodik- bzw. Leichtsprungbällen aus Gründen der Lerneffektivität und aus Sicherheitsgründen als sehr vorteilhaft erwiesen. Auch Spielformen wie Tischtennis-Tennis, Mini-Tennis über Langbänke oder Kleinfeld-Tennis über niedrige Netze (z. B. Badmintonnetze auf Bodenhöhe) mit Methodikbäl-

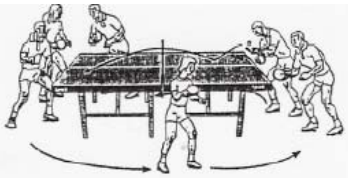
len oder gut springenden Softbällen lassen sich in Form eines Stationsbetriebs auch bei größerer Schülerzahl in der Halle anwenden.

Stationstraining im Tischtennis (vgl. Abb. 27):

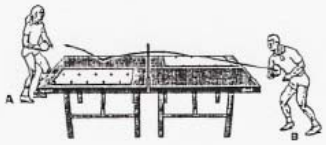
Dieses Beispiel ist für eine Klasse mit 27 Schülern geeignet. Es werden 6 Tischtennistische, 100 Bälle und 2 Balleimer benötigt.



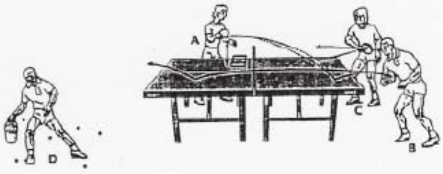
Station 1 für 3 Schüler: Übungsform »Rückhand-Konterschlag ohne Pause!« (der dritte Schüler wird z. B. nach je 5 ausgespielten Ballwechseln eingewechselt)



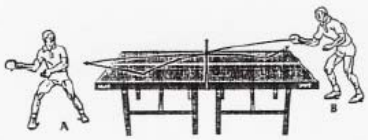
Station 2 für 6 Schüler: Übungsform »Rundlauf-Spiel!«



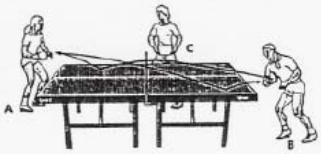
Station 3 für 3 Schüler: Übungsform »Rückhand-Konterschlag diagonal!« (der dritte Schüler wird z. B. nach je 5 ausgespielten Ballwechseln eingewechselt)



Station 4 für 6 Schüler: Übungsform »Konterschlag – Balleimertraining!« (zwei weitere Schüler arbeiten zusätzlich als Ballholer)



Station 5 für 3 Schüler: Übungsform »Vorhand-Schmetterschlag gegen Block!« (der dritte Schüler wird z. B. nach je 5 ausgespielten Ballwechseln eingewechselt)



Station 6 für 3 Schüler: Einsatz eines Korrekturbogens

Station 7 für 3 Schüler: Theorie

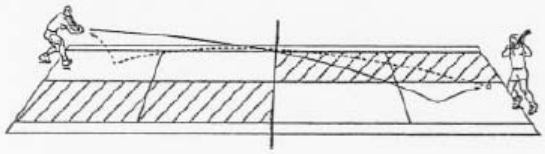
Hinweis:
Von Station 2 (6 Schüler) wechseln 3 Schüler weiter zu Station 3. 3 Schüler bleiben und bilden mit den nachrückenden Schülern von Station 1 eine neue Gruppe.

Von Station 4 (6 Schüler) wechseln 3 Schüler weiter zu Station 5. 3 Schüler bleiben und bilden mit den nachrückenden Schülern von Station 3 eine neue Gruppe.

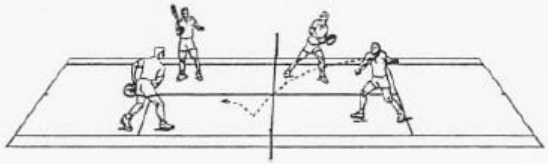
Abb.27: Stationstraining im Tischtennis

Stationstraining im Tennis

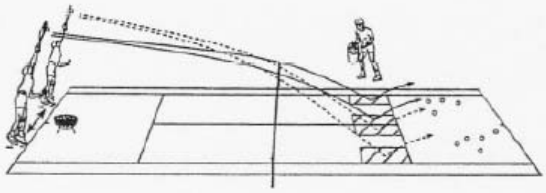
Dieses Beispiel lässt sich in einer Klasse mit 26 Schülern umsetzen. Dazu werden 6 Spielfelder, 120 Bälle und 3 Ballkörbe benötigt.



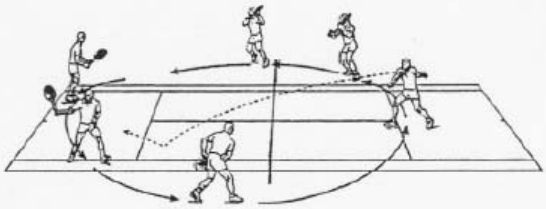
Station 1 für 2 Schüler: Übungsform »Rückhand-Topspin gegen Rückhand-Slice!«



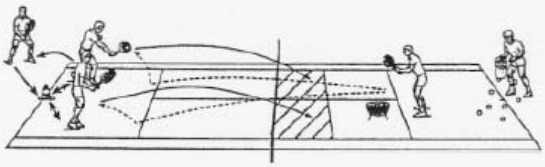
Station 2 für 4 Schüler: Übungsform »Tischtennis-Tennis!«



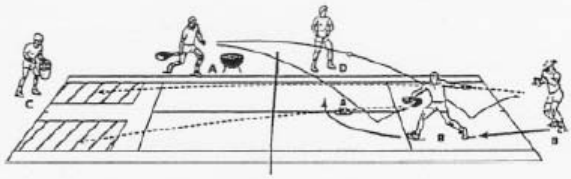
Station 3 für 2 Schüler: Übungsform »Grundaufschlag auf Ziele!«



Station 4 für 6 Schüler: Übungsform »Tennis-Rundlauf!«



Station 5 für 6 Schüler: Übungsform »Stopp-(Ball-)Korbtraining!« (ein sechster Spieler fungiert zusätzlich als Ballholer)



Station 6 für 4 Schüler: Übungsform »Verbesserung des Rückhand-Slice!« und Einsatz eines Korrekturbogens für einen vierten Schüler

Station 7 für 2 Schüler: Theorie

Hinweis:
Von Station 2 (4 Schüler) wechseln 2 Schüler zu Station 3. 2 Schüler bleiben und bilden mit den Schülern von Station 1 eine neue Gruppe.

Von Station 4 und 5 wechseln jeweils 2 Schüler zu den nächsten Stationen. 4 Schüler bleiben und bilden mit den 2 Schülern der vorherigen Stationen eine neue Gruppe.

Von Station 6 (4 Schüler) wechseln 2 Schüler zur Bank (Station 7). 2 Schüler bleiben und bilden mit den 2 Schülern von Station 5 eine neue Gruppe.

Abb.28: Stationstraining im Tennis

3.3 Projektorientierter Sportunterricht

Projektorientierter Unterricht (in der Literatur auch als Projektunterricht oder Projektmethode zu finden) kann zu den Unterrichtsgrundformen gezählt werden. Jede dieser Grundformen (Frontal-, Einzel-, Gruppen-, Projektunterricht) besitzt im Optimalfall eine charakteristische Lern-Lehr-Struktur. Der Projektunterricht hat nicht nur eine Gestaltung bzw. ein Ziel, sondern auch die geplante Veränderung und Überwindung von Unterricht zum Gegenstand. Projektunterricht lässt sich auch so darstellen, dass im Projekt der Weg das Ziel ist.

Projektorientierter Unterricht ist vernetzter Unterricht, der die herkömmliche Gliederung der Stoffinhalte nach Fächern überschreitet und Fächergrenzen geplant durchbrechen soll. Projekte sind also planvolle Vorhaben, die Lehrer und Schüler gemeinsam mit einem bestimmten Interesse oder einer Problemstellung verfolgen. Die zu erarbeitenden Lerninhalte werden so dargestellt, dass die ihnen innewohnenden Aspekte fächerübergreifend zum Tragen kommen und zu einer ganzheitlichen Größe vernetzt werden. »Der Weg ist das Ziel« bedeutet, dass Methode und Ziel gleichwertig behandelt werden.

Im Projektunterricht erfolgt ein gemeinsames Lernen mit verschiedenen Mitteln und unter verschiedenen Perspektiven. Vielfältige Lernaktivitäten und kooperatives Arbeiten zwischen den »Denkfächern« und »Bewegungsfächern« lassen die Wirklichkeit vielschichtig und komplex erfahren. Durch die Beteiligung mehrerer Disziplinen am Thema eines Projektes wird eine Mehrperspektivität von Inhalten aufgezeigt und durchschaubar gemacht. Sachzusammenhänge (und auch Lebenszusammenhänge), die in Fachspezifikationen gezwängt sind, können in einem Projekt offen gelegt werden. Denn das Projekt ergänzt und kontrastiert Zusammenhänge in dem Sinn, dass fächerübergreifender Unterricht auch Lebenserfahrung vermitteln kann. So können die Schüler Verantwortung bei der Planung und Realisierung tragen oder mit den Lehrern »gemeinsam lernen« (und nicht nur von ihnen). Die Lern-Lehr-Struktur im Projektunterricht unterscheidet sich von anderen Unterrichtsformen durch ein besonderes Verhältnis von Lehrenden (Lehrer) und Lernenden (Schüler) zueinander insofern, dass beide (fast) dieselben Rechte besitzen.

Ein weiteres Merkmal des Projektunterrichts ist nicht nur die fachliche Grenzüberschreitung, sondern es werden auch die starren institutionellen Merkmale wie Klassenverband, Klingelzeichen, Unterrichtszeiten, Klassen- und Fachräume oder Lehrmethoden vor allem in weiterführenden Schulen (einmal abgesehen von der »Vollen Halbtagsschule« im Grundschulbereich) zumindest zeitweise aufgehoben. Aber ne-

ben den äußeren organisatorischen Rahmenbedingungen ermöglicht der Projektunterricht mit seinen inneren methodischen Überlegungen zusätzlich die Integration von Theorie und Praxis. Zunächst müssen Themenvorschläge gesammelt werden und konkrete Rahmenbedingungen erkundet werden. Danach hängt die Realisierung und Qualität des Projektes entscheidend von der Motivation der Lehrer und Schüler, von der Planung und Vorbereitung der thematisierten Idee sowie der einzubringenden Interessen und Kompetenzen ab. Letztendlich ist ein Projekt durch die Reflexion über Vorhaben, Durchführung, Ergebnis und daraus festzuhaltenden Erfahrungen von Nachhaltigkeit geprägt.

3.3.1 Beispiel eines projektorientierten Sportunterrichts in der Grundschule:

In einer 3. Klasse an der Grundschule haben sich Lehrer und Schüler zu einem Projekt entschlossen, in dem neue Länder, Kulturen und Menschen erschlossen werden sollen. Die Auswahl fiel auf das Thema »Indianer«.

Bei der nun folgenden Darstellung des Projektes, das über vier Tage als Projektwoche geplant wurde, wird in der Hauptsache auf den Teil des projektorientierten Sportunterrichts eingegangen. Die fächerübergreifenden Verbindungen werden in knapper Form aufgezeigt. Ein solcher Projektunterricht kann selbstverständlich auch als Projekttag realisiert werden (Hinweise dazu folgen).

Als Einführung in das Thema Indianer bietet sich der Sachunterricht an. Mit Hilfe geeigneter Kartenmaterialien werden die Lebensräume der Indianervölker lokalisiert. Die Schüler werden auf »die Spur der Indianer« gebracht, wie beispielsweise der:

- Indianer Nordamerikas im nord- und südöstlichen Waldland,
- Indianer im Nordwesten,
- Indianer im Südwesten nahe bei Mexiko,
- Indianer im Norden der Subarktis oder
- Prärie-Indianer der Plains

(vgl. die entwickelten Materialien auf den folgenden Seiten).

Der Sachunterricht erarbeitet darüber hinaus Informationen über den Alltag der Indianer, wie z. B. Handwerk, medizinische Versorgung, Nahrungsversorgung, Häuser und Wohnmöglichkeiten, Kleidung u. a.

Den zweiten Part übernimmt bezüglich der didaktischen Überlegungen zum mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch der Deutschunterricht. Hier wird bereits das Interesse am Sport und der Bezug zum Sportunterricht hergestellt, da das Teilthema im Deutschunterricht lautet:

»Hatten die Indianer Freude an Sport und Spiel?«(Abb.31)

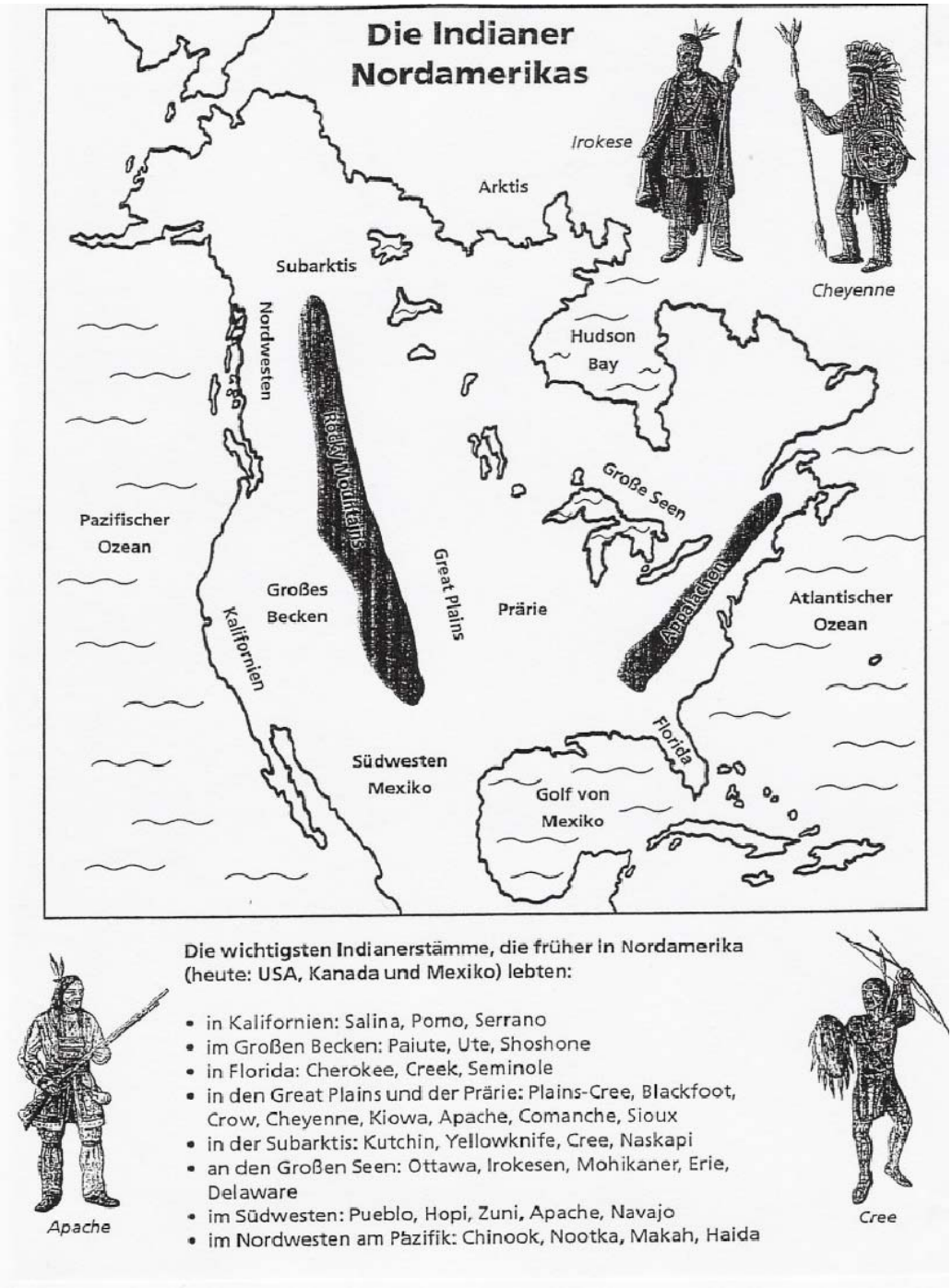
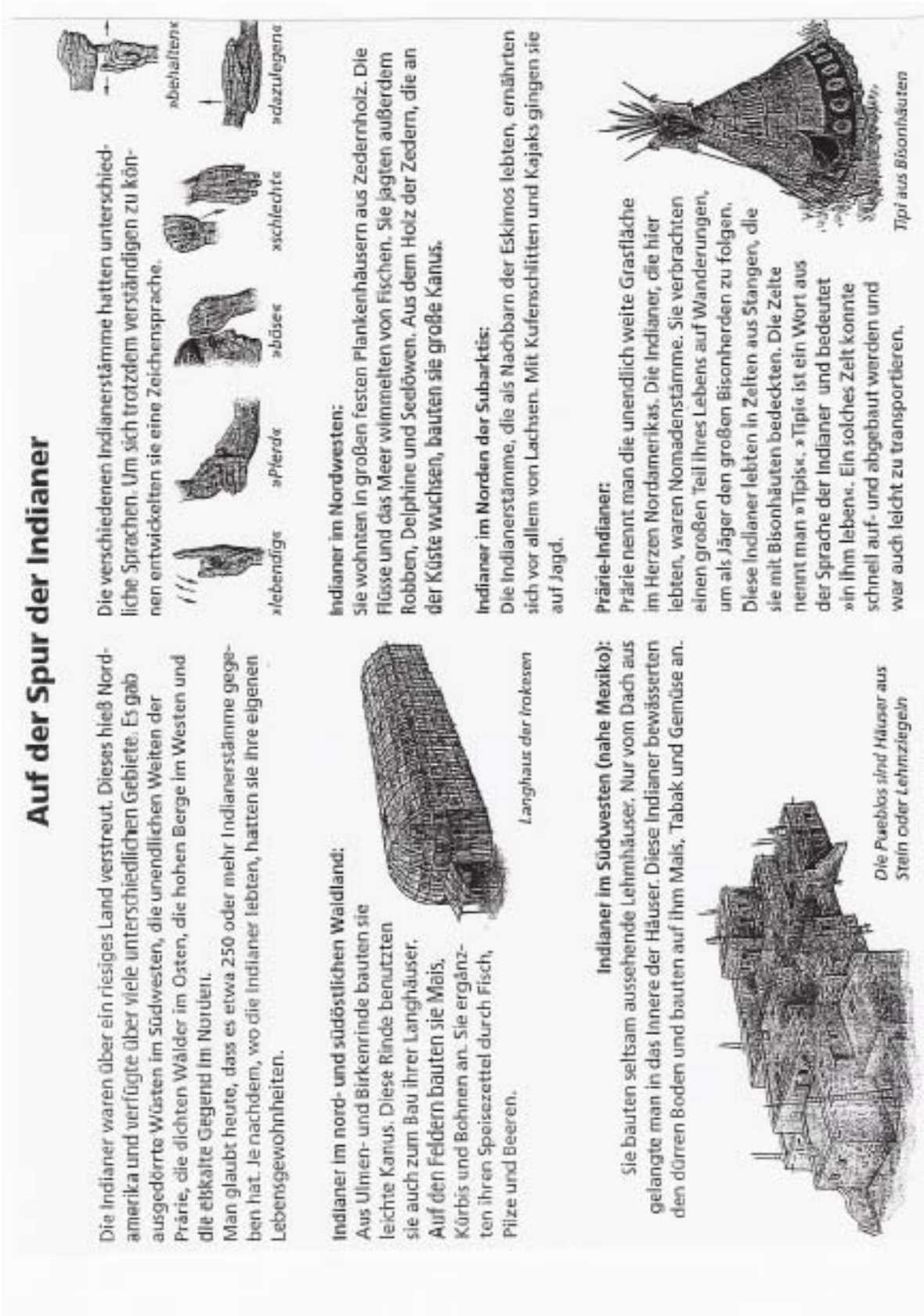


Abb.29: Die Indianer Nordamerikas



Auf der Spur der Indianer

Die Indianer waren über ein riesiges Land verstreut. Dieses hieß Nordamerika und verfügte über viele unterschiedlichen Gebiete. Es gab ausgedörrte Wüsten im Südwesten, die unendlichen Weiten der Prärie, die dichten Wälder im Osten, die hohen Berge im Westen und die eiskalte Gegend im Norden.
Man glaubt heute, dass es etwa 250 oder mehr Indianerstämme gegeben hat. Je nachdem, wo die Indianer lebten, hatten sie ihre eigenen Lebensgewohnheiten.

Indianer im nord- und südöstlichen Waldland:
Aus Ulmen- und Birkenrinde bauten sie leichte Kanus. Diese Rinde benutzten sie auch zum Bau ihrer Langhäuser. Auf den Feldern bauten sie Mais, Kürbis und Bohnen an. Sie ergänzten ihren Speisezettel durch Fisch, Pilze und Beeren.

Langhaus der Irokesen

Indianer im Südwesten (nahe Mexiko):
Sie bauten seltsam aussehende Lehmhäuser. Nur vom Dach aus gelangte man in das Innere der Häuser. Diese Indianer bewässerten den dürren Boden und bauten auf ihm Mais, Tabak und Gemüse an.

Die Pueblos sind Häuser aus Stein oder Lehmziegeln

Die verschiedenen Indianerstämme hatten unterschiedliche Sprachen. Um sich trotzdem verständigen zu können entwickelten sie eine Zeichensprache.

»lebendig« *»Pferde«* *»böse«* *»schlecht«* *»behalten«* *»dazulegen«*

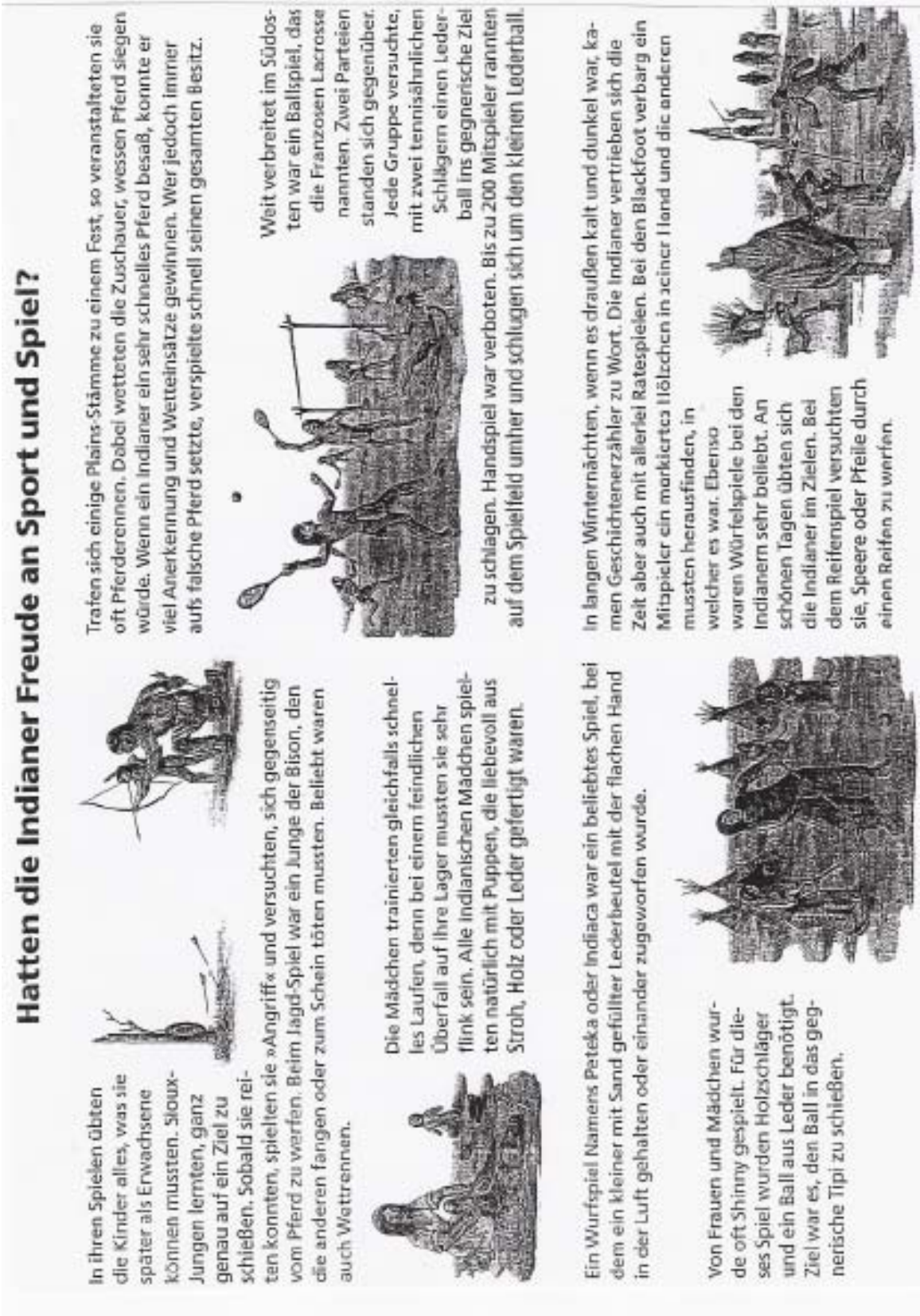
Indianer im Nordwesten:
Sie wohnten in großen festen Plankenhäusern aus Zedernholz. Die Flüsse und das Meer wimmelten von Fischen. Sie jagten außerdem Robben, Delphine und Seelöwen. Aus dem Holz der Zedern, die an der Küste wuchsen, bauten sie große Kanus.

Indianer im Norden der Subarktis:
Die Indianerstämme, die als Nachbarn der Eskimos lebten, ernährten sich vor allem von Lachsen. Mit Kufenschlitten und Kajaks gingen sie auf Jagd.

Prärie-Indianer:
Prärie nennt man die unendlich weite Grasfläche im Herzen Nordamerikas. Die Indianer, die hier lebten, waren Nomadenstämme. Sie verbrachten einen großen Teil ihres Lebens auf Wanderungen, um als Jäger den großen Bisonherden zu folgen. Diese Indianer lebten in Zelten aus Stangen, die sie mit Bisonhäuten bedeckten. Die Zelte nennt man »Tipis«. »Tipi« ist ein Wort aus der Sprache der Indianer und bedeutet »in ihm leben«. Ein solches Zelt konnte schnell auf- und abgebaut werden und war auch leicht zu transportieren.

Tipi aus Bisonhäuten

Abb.30: Auf der Spur der Indianer



Hatten die Indianer Freude an Sport und Spiel?

In ihren Spielen übten die Kinder alles, was sie später als Erwachsene können mussten. Sioux-Jungen lernten, ganz genau auf ein Ziel zu schießen. Sobald sie reiten konnten, spielten sie »Angriff« und versuchten, sich gegenseitig vom Pferd zu werfen. Beim Jagd-Spiel war ein Junge der Bison, den die anderen fangen oder zum Schein töten mussten. Beliebt waren auch Wettrennen.

Die Mädchen trainierten gleichfalls schnelles Laufen, denn bei einem feindlichen Überfall auf ihre Lager mussten sie sehr flink sein. Alle Indianischen Mädchen spielten natürlich mit Puppen, die liebevoll aus Stroh, Holz oder Leder gefertigt waren.

Ein Wurfspiel Namens Peteka oder Indiaca war ein beliebtes Spiel, bei dem ein kleiner mit Sand gefüllter Lederbeutel mit der flachen Hand in der Luft gehalten oder einander zugeworfen wurde.

Von Frauen und Mädchen wurde oft Shinny gespielt. Für dieses Spiel wurden Holzschläger und ein Ball aus Leder benötigt. Ziel war es, den Ball in das gegnerische Tipi zu schießen.

Trafen sich einige Plains-Stämme zu einem Fest, so veranstalteten sie oft Pferderennen. Dabei wetteten die Zuschauer, wessen Pferd siegen würde. Wenn ein Indianer ein sehr schnelles Pferd besaß, konnte er viel Anerkennung und Wetteinsätze gewinnen. Wer jedoch immer aufs falsche Pferd setzte, verspielte schnell seinen gesamten Besitz.

Weit verbreitet im Südosten war ein Ballspiel, das die Franzosen Lacrosse nannten. Zwei Parteien standen sich gegenüber. Jede Gruppe versuchte, mit zwei tennisähnlichen Schlägern einen Lederball ins gegnerische Ziel zu schlagen. Handspiel war verboten. Bis zu 200 Mitspieler rannten auf dem Spielfeld umher und schlugen sich um den kleinen Lederball.

In langen Winternächten, wenn es draußen kalt und dunkel war, kamen Geschichtenerzähler zu Wort. Die Indianer vertrieben sich die Zeit aber auch mit allerlei Ratespielen. Bei den Blackfoot verbarg ein Mitspieler ein markiertes Hölzchen in seiner Hand und die anderen mussten herausfinden, in welcher es war. Ebenso waren Würfelspiele bei den Indianern sehr beliebt. An schönen Tagen übten sich die Indianer im Zielen. Bei dem Reifenspiel versuchten sie, Speere oder Pfeile durch einen Reifen zu werfen.

Abb.31: Hatten die Indianer Freude an Sport und Spiel?

Neben den bereits erwähnten didaktischen (verbunden mit methodischen) Überlegungen zum mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch werden die Schüler auch mit der phantasievollen Entwicklung eines Sportspiels konfrontiert, das sie selbst entwerfen und im Sportunterricht realisieren sollen. Gemeinsam werden Überlegungen über Art des Sportspiels, Ziel des Spiels, Teilnehmer, Material, Spielverlauf und schließlich Name des Spiels angestellt. Aus der Sammlung vieler verschiedener Vorschläge entschieden sich Schüler und Lehrer in diesem Fall für eine Form eines Rückschlagspiels. So wurde folgendes Spiel »geboren«:

Name des Spiels: Flatterball

Art des Spiels: Rückschlagspiel, Wurfspiel

Ziel des Spiels: Der Flatterball soll durch Schlagen mit der flachen Hand in der Luft gehalten werden oder über ein Hindernis (Schnur, Netz) zugespielt werden.

Teilnehmer: Das Spiel kann alleine, zu zweit oder in Kleingruppen gespielt werden.

Material: Der Flatterball kann folgendermaßen hergestellt werden: Zeitungspapier zu einem faustgroßen Ball zusammenknüllen. Um den Zeitungsball 3 Streifen aus buntem Krepppapier legen. Den Ball und die Bänder mit einem Stück Krepppapier einwickeln und zubinden. Die heraushängenden Bänder in lange Streifen schneiden.

Johanna und Maximilian beim Basteln eines Flatterballs

Abb.32: Basteln eines Flatterballs

Auch das Erstellen einer Bastelanleitung für den Flatterball kann im Deutschunterricht thematisiert werden. Nachdem die spannende (zum Teil schwierige) Vorbereitung durch die »Denkfächer« abgeschlossen wurde, kommen die »Bewegungsfächer« an die Reihe. Im Fach Kunsterziehung werden die Spielmaterialien Flatterball und evtl. Spielschnur oder -netz gebastelt und »wandern« dann in die Sporthalle, um nach den aufgestellten Möglichkeiten des Spielverlaufs in Bewegung gesetzt zu werden. Alternativ wäre es möglich, die Überlegungen zum Spielverlauf in den Sportunterricht zu verlagern. Hierbei gilt es aber zu bedenken, dass die Schüler beim Betreten der Sporthalle erfahrungsgemäß einem starken Bedürfnis sich zu bewegen unterliegen und wenig Geduld zu einer theoretischen Erarbeitung haben.

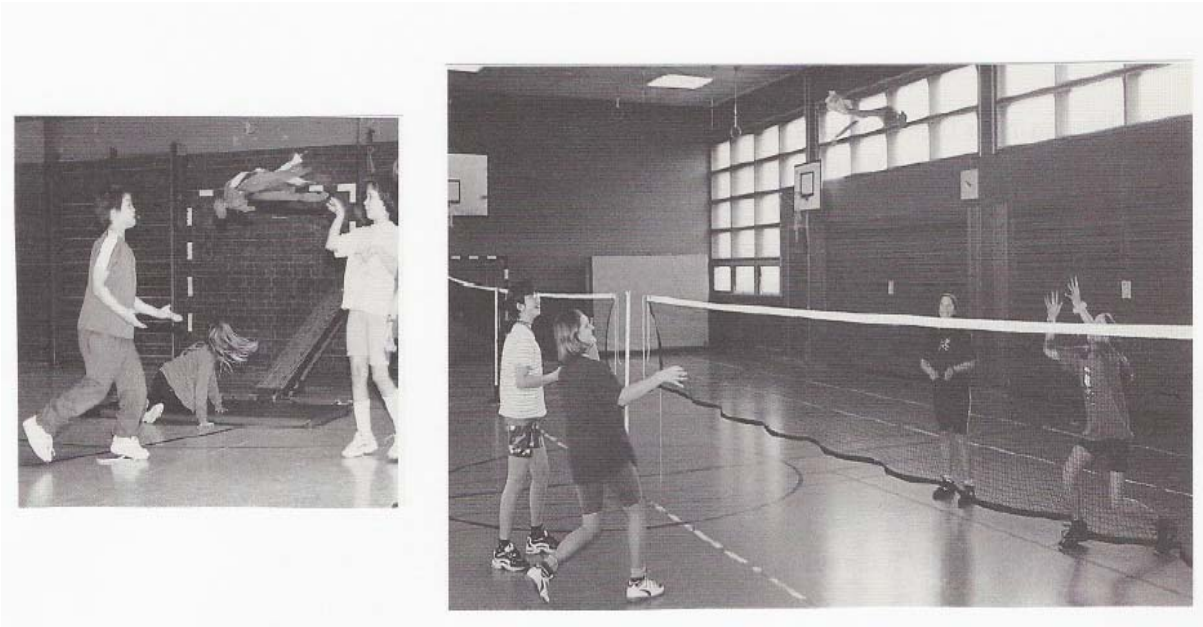


Abb.33: Flatterballspiel in Kleingruppen und über das Netz

Abschließend wird am Ende des Projekts eine Präsentation der Ergebnisse stehen, die den Mitschülern oder im Rahmen eines Schulfestes einer Öffentlichkeit vorgestellt wird. Grundsätzlich gilt für das Projekt wie in anderen Unterrichtsformen auch, dass die Projektteilnehmer rückblickend Vorhaben, Verlauf und Ergebnis überdenken und ihre Erfahrungen festhalten.

Entsprechend sinnvoll reduziert lässt sich das vorgestellte Projekt auch fächerübergreifend an einem oder zwei Schultagen realisieren.

Abb.34: Projektorientierter Unterricht

3.4 Fächerübergreifender Sportunterricht

Eine weitere Möglichkeit geöffneten und schülerorientierten Unterrichts soll durch die fächerübergreifende Lehrmethode eines »gemalten Sportunterrichts« vorgestellt werden.

3.4.1 Der „gemalte Sportunterricht“

Ausgangspunkt des »gemalten Sportunterrichts« ist die Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Thematik und Planung einer Unterrichtsstunde oder -reihe zum Sport. Dabei kann es sich um eine »Wunschstunde« der Schüler handeln, oder um eine Beteiligung bei der Unterrichtsplanung, bei der nach didaktischen und methodischen Gesichtspunkten inhaltliche Vorschläge der Schüler systematisiert und realisiert werden können. Aus der Erfahrung vieler Stunden dieser fächerübergreifenden Methodik in den Klassenstufen 1 bis 4 im Grundschulbereich sowie 5 und 6 der Ori-

entierungsstufe hat sich bestätigt, dass eine altersgemäße Reflexion über Sport und Sportunterricht bei den Schülern erreicht wird. Die Schüler werden zunehmend mit der Gestaltung eines offeneren und schülerorientierten Sportunterrichts vertraut gemacht und erhalten so mehr Sach- und Methodenkompetenz. Der Vorteil für den Sportlehrer liegt in der besseren Reflexion der Vorstellungen der Schüler über Sport und Spiel in der Schule. Er kann diese dann in der eigenen Planung und Gestaltung nachfolgender Unterrichtsstunden (auch im geschlosseneren Rahmen) berücksichtigen.

Im Folgenden werden die Erfahrungen mit »gemaltem Sportunterricht« dargestellt: Im Kunstunterricht sollen die Schüler Bilder malen, wie sie sich den Sportunterricht wünschen. Es zeigt sich, dass die Schüler meist konkrete Vorstellungen darüber haben, was sie gerne machen würden. Dies resultiert häufig aus bereits bekannten Inhalten des erlebten Sportunterrichts, aus den Verbindungen zu Sportvereinen, aus in den Medien Gesehenem oder aus gemeinsamen sportlichen Aktivitäten im Freundeskreis. So werden häufig Ballspiele wie Völkerball, Fußball, Basketball, Brennball u. a. dargestellt, aber auch Bewegungsarrangements wie Schwingen an den Seilen, Balancieren, Springen, Klettern, Seilspringen u. Ä.

Vor allem bei den jüngeren Schülern kann diese nonverbale Kommunikationsebene Gewinn bringend genutzt werden, da sie häufig noch nicht in der Lage sind, Sportgeräte mit Fachbegriffen zu benennen. Das soll aber nicht bedeuten, dass die jüngsten Schüler in Grundschulklassen nicht an Planungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt werden können. Die Erfahrung hat auch für diese Schülergruppe gezeigt, dass sie konkrete Vorstellungen über ihren Sportunterricht haben. Dementsprechend soll den Schülern auch die Gelegenheit gegeben werden, sich einbringen zu können. Bei den jüngeren wie auch älteren Schülern wird zudem deutlich, dass sich alle an dieser »bildlichen« Ausdrucksform beteiligen und nicht nur die »gesprächskompetenten« Schüler.

Unterschiedlich zeigt sich die (altersbedingte) Fähigkeit der Schüler, abstrakte Unterrichtswünsche in Planungs- und Handlungsformen umzusetzen, sodass die Schüler teilweise eine Begleitung und Steuerung durch den Lehrer benötigen.

Die gemalten Sportbilder können außerdem als Gesprächsforum über Sport und Sportunterricht dienen, indem die Schüler beispielsweise in einem Gesprächskreis ihre Wünsche und Vorstellungen miteinander besprechen.

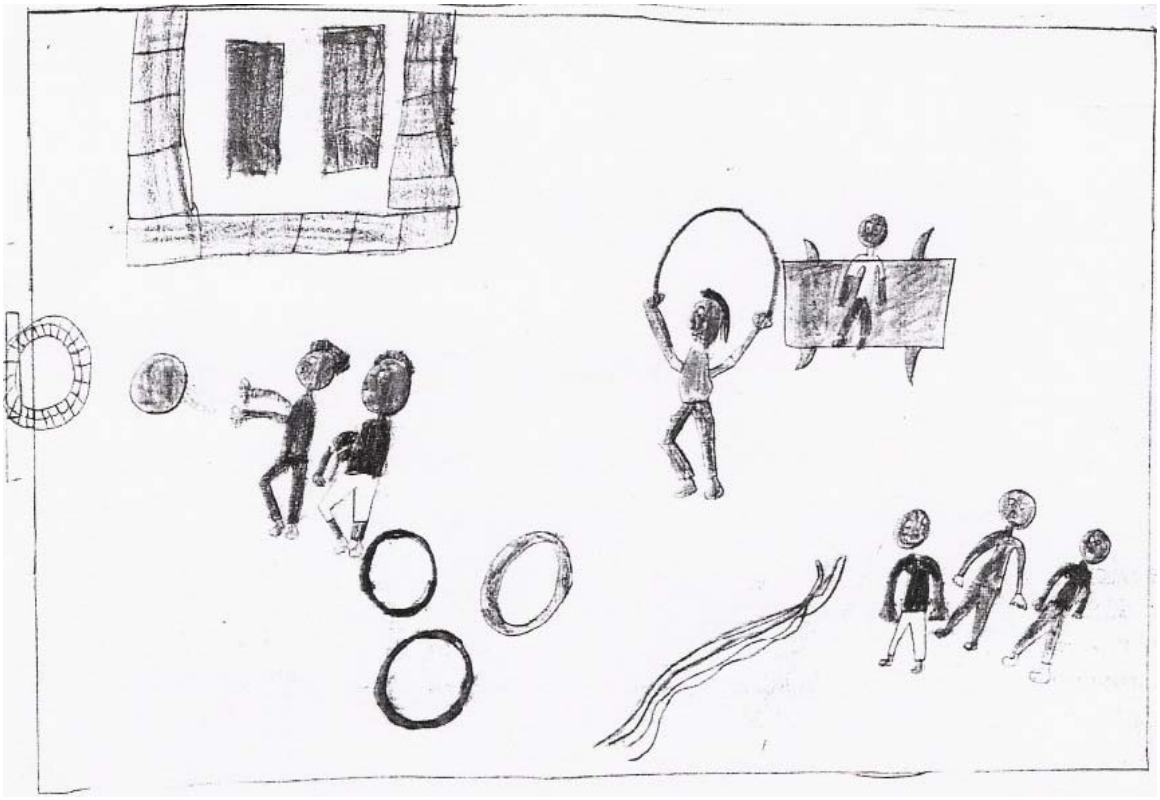


Abb.35: Der gemalte Unterricht

Nach der Fertigstellung der Bilder im Kunstunterricht ist eine Selektion der Wünsche an der Reihe. Es bieten sich eine Auswahl nach Inhalten, nach Originalität oder nach der künstlerischen Qualität an, je nach dem, welche Intention verfolgt werden soll. Dabei ist zu überlegen:

- •ob der Sportlehrer mit den Schülern gemeinsam eine »offene Wunschstunde« organisieren möchte,
- •ob er die Bilder als Impuls für eine von ihm bereits geplante Stunde nutzen möchte,
- •ob er die Interessen, Wünsche und Erfahrungen der Schüler erkunden möchte, um eine mittel- oder langfristige Unterrichtsplanung ins Auge zu fassen.

Beispiel für eine Doppelstunde in einer 3. Grundschulklasse:

In einem anfänglichen Sitzkreis zu Beginn der Sportdoppelstunde wird anhand der gemalten Bilder der Unterricht gemeinsam geplant. Der offene Ansatz des Unterrichts fordert von der Lehrkraft ein hohes Maß an Flexibilität, da sich der Handlungsverlauf sehr unterschiedlich entwickeln kann.

Abb.36: Gemeinsame Stundenplanung

Beim Betrachten der Bilder kommt es zwangsläufig zu stummen Impulsen, die die Schüler zu spontanen Reaktionen verleiten (»Das habe ich gemalt.«; »Super, wie Tarzan am Seil schwingen.«; »Brennball ist cool.« u. a.). Der Sportlehrer hat hier die Aufgabe, die Kommentare der Schüler zu systematisieren und in eine konkrete Unterrichtsplanung umzusetzen. Mit der Frage »Welche Bilder nehmen wir für den heutigen Sportunterricht?« (möglicherweise mit dem beruhigenden Zusatz »Die anderen Bilder kommen in einer späteren Sportstunde dran.«) soll eine Einigung über die Unterrichtsinhalte erzielt werden. Dabei bietet sich eine große pädagogische Chance, einen Entscheidungsprozess so zu steuern, dass die Wünsche der Schüler Berücksichtigung finden, die aufgrund ihrer Mentalität sich im Sportunterricht eher zurückhalten. Erfahrungsgemäß lassen sich in einer Sportdoppelstunde viele (wenn nicht sogar alle) auf den Bildern dargestellten Sport- und Bewegungswünsche realisieren,

weil es oftmals zu Wiederholungen oder Parallelitäten der gemalten Wünsche kommt. Anschließend wird mit den Schülern überlegt, welche Reihenfolge der Aktivitäten am sinnvollsten sind, bzw. welche Vorschläge unter Umständen zeitgleich gestaltet werden können.

Die Vorschläge zielen in der Regel auf eine übliche sinnvolle Gliederung des Sportunterrichts ab, die am Anfang der Sportpraxis meist Fangspiele darstellen (diese sind fast immer auf einigen Bildern zu finden). Häufig folgt danach wegen der vielen Vorschläge, die nebeneinander realisiert werden können, eine Unterrichtsphase als Stationsarbeit, z. B.:

- Schwingen an Tauen und Ringen
- Seilspringen
- Rollbrettfahren durch einen Parcours
- Balancieren auf der Langbank
- Slalom-Dribbling mit unterschiedlichen Bällen
- Klettern an der Sprossenwand
- Springen auf eine Weichbodenmatte aus verschiedenen Höhen
- Bockspringen über Geräte oder Schüler
- oder andere kleine Spiele

Eine dritte Unterrichtsphase bilden die Sportspiele (Fußball, Basketball, Handball, Volleyball), die als »Große Spiele« oder lediglich sinnorientiert reduziert als »Kleine Spiele« umgesetzt werden.

Manche Bilderwünsche müssen modifiziert werden, da die organisatorischen Voraussetzungen fehlen. Andere Bilderwünsche müssen zeitlich verschoben werden, weil nicht alle Ideen in einer Doppelstunde realisiert werden können.

Die fächerverbindende Methodik lässt sich in vielfältiger Weise einsetzen:

- •in Einzelstunden oder in Doppelstunden
- •in geschlosseneren und frontaleren Unterrichtskonzepten
- •in größeren themenbezogenen Einheiten bzw. Unterrichtsreihen

- •in komplexen Projekten wie Sportfesten, Bewegte Pausen, Sportzirkus, Akrobatik u. a.
- •in einem verschieden hohen Maße einer Öffnung des Sportunterrichts

Auch bei diesem Praxisbeispiel zeigt sich, dass die Schüler Sozial-, Methoden- und Sachkompetenzen erlangen, die sie befähigen, ihren Teil in einen schülerorientierten, geöffneten Sportunterricht einzubringen.

Abb.37: Stationsarbeit

3.5 Mind Mapping im Sportunterricht

Zunächst einmal soll dargestellt werden, was Mind Mapping (oder abgekürzt Mind Map) ist, bevor dann die Anwendung des Mind Mapping im Sportunterricht exemplarisch erläutert wird. Mind Mapping ist ein ganzhirniges Lern- und Denkkonzept, mit dem sowohl rezeptive als auch konzeptive Lernvorgänge in Gang gesetzt werden. In rezeptiven Lernvorgängen werden zum Beispiel Texte, Referate, Facharbeiten, Vorträge oder Erlebnisschilderungen komprimiert und darüber schnell reproduzierbar gemacht. Diese Methode des Lernens ist beispielsweise sehr effektiv vor oder

in Prüfungssituationen anwendbar. Darüber hinaus lässt sich Mind Mapping auch konzeptiv bei der Erstellung von Texten, Referaten u. Ä. einsetzen und bei der Planung von Lernzielen oder Projekten nutzen. Mind Mapping kann als eine Notiz- bzw. Merktechnik oder als Organisations- und Visualisierungstechnik erklärt werden, die sich der Kompetenzen beider Hirnhälften bedient und damit einen ganzhirnigen und komplexen Zugriff auf Daten besitzt (vgl. hierzu Buzan/Buzan 1999).

Bei einer Mind Map steht das zentrale Thema in der Mitte eines quer gelegten Blattes (mindestens in der Blattgröße A4), sodass die Gedanken nicht vertikal oder linear geordnet aufnotiert werden, sondern ohne bestimmte Reihenfolge ungeordnet um das Thema herum. Bei Mind Maps sollen mehrere Gedanken und Sachverhalte durch jeweils optimale Schlüsselwörter dargestellt werden. Ein Schlüsselwort vereint komplexe Zusammenhänge. Bei einem späteren mentalen Abrufen genügt dieser Begriff, um schnell die Hintergründe wieder in Erinnerung zu bringen. Mind Mapping steht unter dem Motto »Wortknappheit der Gedanken«, in Folge dessen soll sich möglichst ein Wort an anderen Wortzweigen anschließen. Mind Maps sind komplexe Darstellungen, bei denen sich nur die Zusammenhänge einprägen.

Im Mittelpunkt steht das übergeordnete Thema, von dem Äste nach außen zu den Details gehen. Um beide Hirnhälften stärker anzusprechen wirkt sich der Einsatz von Unterstreichungen, Einkreisen, farbigen Hervorhebungen oder Bildelementen unterstützend aus. So wird die Einheit einer präzisen sowie individuellen Denk- und Sprachlogik unterstrichen. Mind Maps sind in der Regel situative Gedanken. Diese können nach einiger Zeit anders sein oder in einer anderen (neuen) Mind Map neu strukturiert werden.

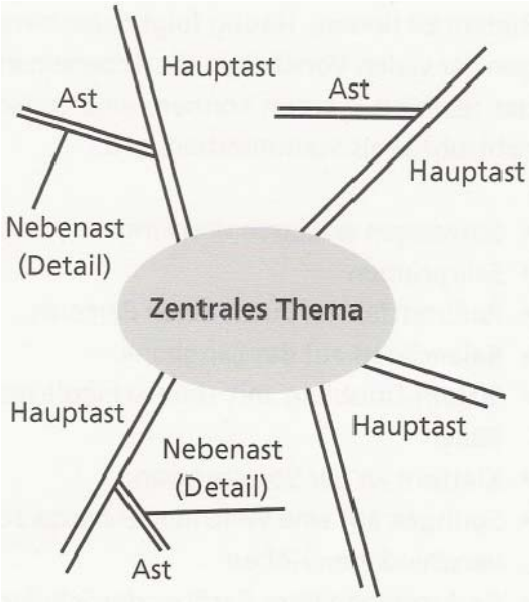


Abb.38: Modell einer Mind Map

Mind Maps sollen Prozesse und nicht nur Produkte auf das Papier bringen. Ziel einer Mind Map ist das »Einscannen« des Gesamtbildes in das Gehirn, sodass es auch nach längerer Zeit relativ detailgetreu reproduziert werden kann. Wie der Einsatz eines Gewinn bringenden Mind Mapping in der Praxis des Sportunterrichts aussieht, wird im Folgenden an einer Unterrichtsreihe zur Sportart Fußball im Sport-Leistungskurs der Jahrgangsstufe 11 dargestellt. Da oftmals im anfänglichen Verlauf einer Unterrichtsreihe bei den Spielen durch die koedukative Zusammensetzung der Mannschaften Unzufriedenheit auftritt, sollen eventuelle Probleme bezüglich der Spielfertigkeiten, Spielfähigkeiten und Spielerfahrungen bewusst gemacht werden. Im Allgemeinen lässt sich auf die spezifischen Vorerfahrungen im Fußball aus der Sekundarstufe I zurückgreifen, doch ist die Heterogenität zwischen den einzelnen Spielern einer Mannschaft sehr groß:

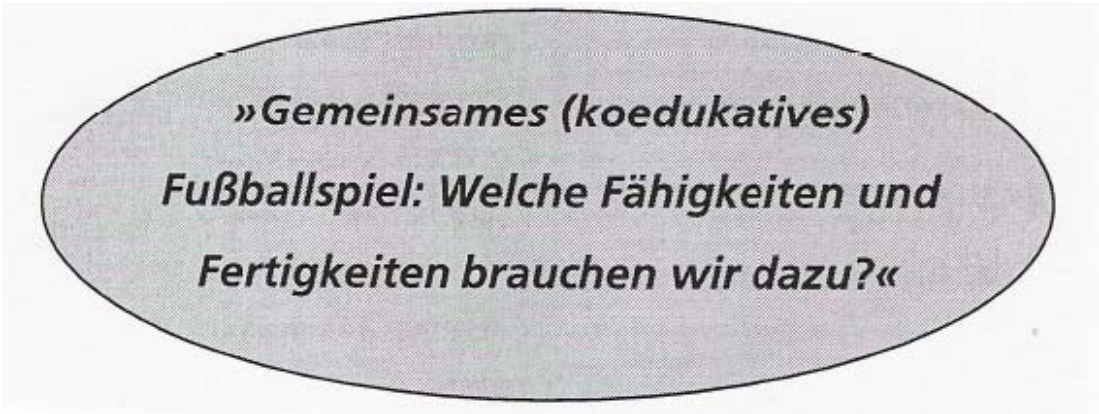
- Vereinsspieler – Nicht-Vereinsspieler
- Mädchen – Jungen
- Leistungsstarke – Leistungsschwache
- Fußball-Interessierte – Nicht-Fußball-Interessierte

Im Spiel selbst zeigt sich dieser Umstand deutlich an der unterschiedlich hohen Integration und Beteiligung von Schülern am Spielgeschehen. Zur Verdeutlichung und objektiveren Selbsteinschätzung der Schüler bietet sich der Einstieg in die Unterrichtsreihe über eine Spielbeobachtung an. Mit Hilfe eines reduzierten Spielbeobachtungsbogens werden die Ballkontakte und Torschüsse der Schüler in einer festgelegten Spielzeit notiert. Allein durch die (oftmals sehr große) Differenz der beobachteten Ballkontakte entstehen Diskussionen unter den Mannschaftsspielern:

- »Du spielst immer alleine!«
- »Aber du läufst nie mit!«
- »Du bist nie anspielbar!«
- »Du verlierst immer den Ball!«
- »Einer muss ja die Tore schießen!«
- usw.

Um dieser entstandenen und bewusst gemachten Unzufriedenheit entgegenzuwirken, soll der Spielgedanke des koedukativen, gemeinsamen, freudvollen Fußballspiels thematisiert und durch die Mind-Mapping-Methode konzipiert werden.

Auf einem großen Plakat (dies kann z. B. auch ein großes Stück Tapete o. Ä. sein) wird das zentrale Thema formuliert, in die Mitte des Blattes geschrieben und umkreist:



In einem »stummen Schreibgespräch« tauschen sich die Schüler darüber auf dem Blatt aus, ohne miteinander zu sprechen. Erfahrungsgemäß sollen den Schülern vorher aber einige wenige »Regeln« zum Schreibgespräch mitgeteilt werden: Nicht sprechen, deutlich schreiben, nicht stören!

Die fertig gestellte Mind Map enthält Gedanken bezüglich spieltechnischer Fertigkeiten, spieltaktischer Fähigkeiten, Regelkenntnissen, aber auch sozialer Kompetenzen wie Fairness und Teamgeist.

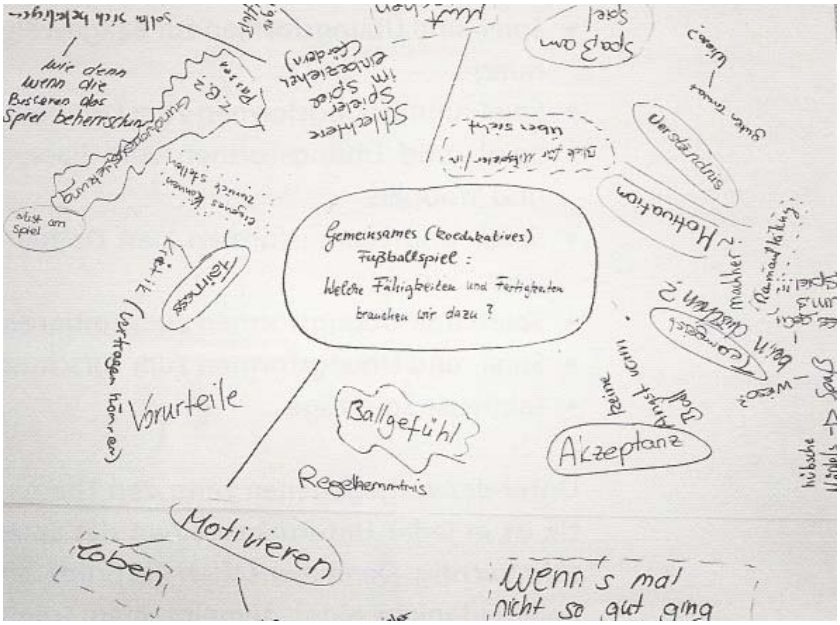


Abb.39: Fertig gestellte Mind Map

Diese Ergebnisse werden mit den Schülern zusammen in einem Planungsprozess für die nächsten Stunden der Unterrichtsreihe eingearbeitet. Dabei bietet es sich an, die Mannschaften oder einzelne Schüler jeweils an der Vorbereitung und Umsetzung in den Übungseinheiten zu beteiligen.

Abb.40: Anfertigen einer Mind Map

Beispiele hierzu können sein:

- Regelkunde durch ein Schülerreferat
- Spiel- und Übungsformen zur Ballgewöhnung
- Spiel- und Übungsformen zum Dribbeln
- Spiel- und Übungsformen zum Passen und Stoppen
- Spiel- und Übungsformen zum Doppelpass
- Spiel- und Übungsformen zum Fintieren

- Spiel- und Übungsformen zum Torschuss
- taktische Spielzüge

Unter der vorgegebenen zentralen Thematik ist in jeder Unterrichtseinheit das Spiel sehr wichtig. Denn hier sollen die primären Spielgedanken eines gemeinsamen Spiels immer wieder neu reflektiert werden und unter das Motto der Fairness und des Teamgeistes (»regelgerechtes Verhalten«, »Blick für den freien Mitspieler«, »keine unnötige Härte im Spiel«) gestellt werden. Sollte ein Spieler fehlende Fairness und Teamgeist feststellen, darf er das Spiel unterbrechen und darauf hinweisen. Pausierende Mannschaften halten zur Reflexion der Spielentwicklung Mannschaftsbesprechungen ab. Jede Unterrichtseinheit wird im Plenum abgeschlossen, sodass die Probleme, die noch bestehen oder vielleicht neu aufgetreten sind, angesprochen und gelöst werden können.

Erfahrungswerte

Die Erfahrungen aus vielen Unterrichtsbeispielen zeigen, dass das Mind Mapping im Sportunterricht eine geeignete Methode ist, Schüler in ihrer Bewusstmachung für ein Sportspiel zu fördern und ihnen Fähigkeiten zu verleihen, ein Sportspiel zu erreichen, das bei allen Zufriedenheit auslöst. Es wird eine Methodenkompetenz erzielt, um grundlegende Voraussetzungen für Sportspiele wie Fairness, Toleranz sowie Teamgeist zu erkennen und zu entwickeln.

Im Folgenden werden Tipps zur Erstellung einer Mind Map zusammengefasst:

- •Am geeignetsten ist unliniertes Papier, das möglichst groß (mindestens A4-Format) sein soll.
- •Das Papier wird quer gelegt, um seitlich genügend Platz zu haben.
- •Das zentrale Thema wird in die Mitte des Blattes geschrieben und hervorgehoben (z. B: umkreist oder dick unterstrichen).
- •Die Gedanken werden als Schlüsselworte formuliert (Motto: »Kurz und knapp!«).
- •Bei der Gestaltung der Mind Map werden Pfeile verwendet, die die Äste der Gedankenebenen verbinden.
- •Hauptäste und deren Verzweigungen können eingerahmt oder verschiedenfarbig dargestellt werden.

3.6 Empowerment im Sportunterricht

Eine große pädagogische Chance gerade im Sportunterricht bietet der »Empowerment-Ansatz«. Empowerment lässt sich allgemein durch die folgende Auswahl von Begriffen erklären:

- •Selbst-Ermächtigung und Selbst-Bemächtigung;
- •kritisches Denken lernen und gedankenloses Reagieren verlernen;
- •Dinge differenziert betrachten und die eigene Identität definieren;
- •eigene Möglichkeiten und das Verhältnis zur institutionalisierten Macht neu definieren;
- •sich selbstständig und nach eigener Meinung Fähigkeiten (z. B. Kommunikation oder Darbieten) aneignen;
- •Auffassung und Wahrnehmung anderer Menschen durch eigene Kompetenzen ändern;
- •sich aus eigenem Antrieb verändern und aus sich herausgehen;
- •Selbstbestimmung;
- •Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Überwindung bestehender Stigmata.

Empowerment stellt einen Prozess dar, in dem Menschen in Marginalpositionen eigene Kräfte entwickeln und Ressourcen nutzen, um eine Lebenssituation zu verbessern. Der Empowerment-Ansatz soll für ein neues fachliches Selbstverständnis im Sportunterricht genutzt werden, der sich beispielsweise gegen ständige Bevormundung richtet. Die Schüler als Adressatengruppe sollen sich als Experten in eigener Sache fühlen und deshalb keine entmündigende Betreuung, sondern fachliche Unterstützung und Kooperation erhalten.

Dieses Verständnis von Empowerment stellt die individuelle Stärkung des Schülers im sozialen Umfeld in den Mittelpunkt. Der Sportunterricht steht wie kaum ein anderes Handlungsfeld der Pädagogik für integratives Lernen und Voneinanderlernen. Wie das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen, das Lerninteresse und die Motivation im Sportunterricht, also durchaus Ziele schulischer Sozialarbeit, gestärkt und gefördert werden können, soll im Folgenden erläutert werden.

Dabei wird auf das Beispiel des »gemeinsamen (koedukativen) Fußballspiels« (siehe Kapitel Mind Mapping im Sportunterricht) Bezug genommen. Eine Ordnung bzw. Systematisierung der erstellten Mind Map (vgl. Abb.39 „Fertiggestellte Mind Map“) kann folgendermaßen aussehen:

Abb.41: Schulung und Verbesserung des koedukativen Fußballs

In traditionellen Unterrichtsformen sind die Aufgaben von Schülern und Lehrkräften so festgelegt, dass die Schüler die Lernenden sind und der Sportlehrer der Lehrende ist. Aus dieser Methodenhoheit heraus plant der Sportlehrer Unterrichtseinheiten zur Schulung und Verbesserung des oben genannten zentralen Themas. Die Schüler sind in der Rolle des Konsumenten bzw. Reagierenden.

Viele Gründe sprechen sicherlich oftmals für diese traditionelle Rollenverteilung. Der Sportunterricht bietet aber daneben günstige Möglichkeiten die Rollenverteilung zu modifizieren und neue Beteiligungsformen zu erzielen, bei denen die Schüler ei-

nen Lehr-Lern-Prozess stärker mitgestalten. Unter dem Motto »Schüler als Lehrende« können sie durch Lehren lernen. Haben Schüler im Sportunterricht häufig Methoden, Sachkenntnisse oder Sozialisation lediglich konsumiert und nur selten reflektiert, können durch Aufgabenstellungen bezüglich eines Lehrens Bewegungs-(Sach-), Sozial- und Methodenkompetenz gefördert werden.

Unter diesem Gesichtspunkt werden den einzelnen Mannschaften im Beispiel des Fußballspiels folgende Aufgaben gegeben:

- Mannschaft 1: Übungsformen zum Dribbling, Passen, Stoppen
- Mannschaft 2: Übungsformen zum Torschuss
- Mannschaft 3: Übungsformen zum Doppelpass
- Mannschaft 4: Spielformen zum gemeinsamen, integrativen Fußballspiel

Dabei zeigt sich (wie so oft) der Vorteil im Sportunterricht, dass viele Schüler methodische Vorerfahrungen und Sachkenntnisse aus dem Schulsport selbst, aber auch aus sportlicher Jugendarbeit bzw. Sportvereinen besitzen, die sie so (endlich einmal) zeigen können. Wesentliches Kennzeichen des Empowerment-Konzeptes ist in diesem Beispiel, dass Schüler mit Schülern arbeiten und ihnen etwas beibringen. In Eigenverantwortung übernehmen Schüler (zumindest zeitweise) Grundmuster des Lehrens, ohne die Gesamtverantwortung der Schule und der Sportlehrkräfte zu berühren. Mit Hilfe dieses Konzeptes erfahren die Schüler (z. B. in einer Art Übungsleitertätigkeit) wie Lerninhalte vermittelt werden können. Dabei ist es wichtig, dass eine gemeinsame Reflexion und Beratung von Sportlehrer und Schülern über den Einsatz verschiedener Methoden stattfindet, damit eingesetzte Vermittlungsstrategien nicht einfach nur weitergegeben werden. Damit die lehrenden Schüler den Erwartungen entsprechen können, müssen sie durch gute Vorbereitung ihrer Aufgaben möglichst einen Sach- und Methodenkompetenzvorsprung erreichen. Dies erscheint relativ einfach zu sein, wenn ältere Schüler jüngere unterrichten. Die Erfahrung hat darüber hinaus gezeigt, dass bei gezielter Vorbereitung oder außerschulischer Vorerfahrungen auch die Schüler als Lehrende fungieren können, die gleich alt oder sogar jünger sind als ihre Lerngruppe.

Das Empowerment-Konzept in diesem Sinne kann über ein enges fachbezogenes Verständnis von Bewegungsvermittlung auch im Sinne von Handeln und Organisieren zur Verbesserung des Schullebens genutzt werden. Beispielsweise könnten Schü-

ler die Leitung und Führung von Sport-Arbeitsgemeinschaften übernehmen. Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass durch die Beteiligung der Lernenden an der Vermittlung der Unterrichtsinhalte eine besondere Qualität des Lernens erreicht werden kann. Festzustellen ist eine starke Motivation seitens der Schüler für das Darbieten eines Wissensvorsprungs, eine methodische Reflexion und eine deutliche Verbesserung des Sprachverhaltens. Entsprechend ist ein Anstieg der Lernmotivation und der Lernfreude auch bei Leistungsschwächeren und »Lernunmotivierten« erkennbar.

3.7 Bewertungsmöglichkeiten und Notengebung

3.7.1 Differenzierte Leistungsmessung und -beurteilung im Sportunterricht

Aufgrund der sich sehr veränderten Gesellschafts- und Familiensituation und des sich daraus ergebenden veränderten Verhaltens vieler Schüler wird die Gestaltung einer entsprechend zeitgemäßen Schule notwendig. Unterrichtsinhalte müssen überdacht und evtl. neu bestimmt werden, da sich viele Themen, Informationen und Wissen immer rascher ändern oder ergänzen. Wissen von heute ist oftmals schon Wissen von gestern. Veränderte Lerninhalte und veränderte Verhaltensweisen von Schülern erfordern neue Lernmethoden im Sinne von Lernstrategien, die es ermöglichen, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen. Es müssen Grundlagen für ein zukünftiges Lernen (lebenslanges Lernen) gelegt und eine entsprechende Grundhaltung vermittelt werden.

Dazu gehört die Integration und Förderung jedes einzelnen Schülers. Wie in den zuvor beschriebenen Kapiteln dargestellt, gehören zu einer zeitgemäßen Schule und abgeleitet auf einen zeitgemäßen Sportunterricht neben den bewährten geschlossenen Unterrichtsformen auch offene Methoden. So sind für eine soziale Integration und eine ganzheitliche Förderung sowie für einen egalisierenden und zugleich fördernden Sportunterricht Partner- und Gruppenarbeit, handlungsorientierter, schülerzentrierter und fächerübergreifender Unterricht, selbstständiges Lernen und problemorientierter Unterricht unverzichtbare Lehr- und Lernformen. Ganzheitliche Sichtweisen und Differenzierung können durch Projekte oder projektorientierten Unterricht ermöglicht werden. Es werden Überlegungen über Leistungserziehung, -anforderung und -bewertung notwendig, die einem so veränderten Sportunterricht angemessen sind und sich am Schüler orientieren.

Schüler wollen im Allgemeinen im Sportunterricht Leistung erbringen. Es gehört zu den natürlichen Bedürfnissen der Schüler, etwas leisten zu wollen und sich mit Mit-

schülern messen zu können. Sehr oft wird gerade in der Schule der Begriff Leistung verkürzt dargelegt. Da wo Schüler handeln, erbringen sie aber bereits eine Leistung. Die Einschätzung der Schülerleistung geht zunächst von einer umfassenden Beobachtung durch den Lehrer aus und sollte physische, kognitive, emotionale, soziale, motorische und vegetative Parameter mit einbeziehen. Denn Leistung überwindet individuelle Hürden und eine Leistungsmessung bzw. -bewertung soll sich entsprechend auf die vom Schüler erbrachte individuelle Arbeit beziehen. Ausgehend vom Stand und den Voraussetzungen des Schülers fordert ein zieldifferenziertes Fördern auch ein zieldifferenziertes Beurteilen.

Eine angemessene differenzierte Förderung und Forderung von Schülern im Sportunterricht erfordert eine prozessorientierte Leistungsmessung und -bewertung, die den Lernfortschritt sichtbar macht. Dabei können u. a. folgende Bewertungsfaktoren und Leistungsfelder im Sportunterricht berücksichtigt werden:

- motorische Fähigkeiten,
- Durchhaltevermögen,
- Kooperationsfähigkeit,
- Gesprächsverhalten,
- Anstrengungsbereitschaft,
- Übernahme von Aufgaben,
- Hilfsbereitschaft,
- Anerkennung von Regeln,
- selbstständiges Erarbeiten,
- ganzheitliches Wahrnehmen der Schüler.

3.7.2 Die Zeugnisnote als Leistungsbeurteilung im Sportunterricht

Die Sportnote als Gesamtbeurteilung ist das Ergebnis motorischer, sozialer und kognitiver Faktoren. Die Sportnote setzt sich aus dem Lernergebnis (die reine Leistung) und dem Lernprozess (individueller Leistungsfortschritt) zusammen. Die vielfältigen Aspekte, die zu einer Leistungsbeurteilung herangezogen werden können, sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst:

Motorische Komponente

- sportliche Leistung im Lernergebnis
  - Weite, Höhe, Zeit
  - Qualität der Bewegung
  - Spielwirksamkeit
  - Spielerfolg
  - Kreativität
- sportliche Leistung im Lernprozess
  - individuelle Leistungssteigerung
  - Lernfähigkeit und -bereitschaft

Soziale Komponente

- Hilfsbereitschaft
- Zuverlässigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Selbstständigkeit
- Toleranz
- Fairness
- Teamgeist
- Bereitschaft für umsichtige Konfliktlösungen

Komponenten der Leistungsbeurteilung

Kognitive Komponente

- Regelkenntnisse
- Kenntnisse über das sportliche Training und zur Bewegungslehre
- Fähigkeit zu Bewegungsbeschreibungen
- Sprachgestaltung von Bewegungen
- Kenntnisse über Hygiene und über medizinische Maßnahmen bei Verletzungen
- Kenntnisse über den Schulwettkampf »Jugend trainiert für Olympia« oder über andere Organisationsformen im Sport
- Kenntnisse über Sport und Umwelt und deren praxisnahe Anwendung usw.

Abb.42: Komponenten der Leistungsbeurteilung

Tipps aus der Erfahrung

Unter Anerkennung und Einbeziehung aller Verordnungen, Gesetze und Leitlinien für die Schule kann die Sportnote der motorischen Leistung, welche zentrale Bedeutung im Sportunterricht haben soll, durch die Berücksichtigung der sozialen und kognitiven Komponenten beeinflusst werden. Das kann bedeuten, dass die Gesamtbeurteilung im Fach Sport eine bessere aber auch schwächere Notengebung als die Beurteilung des reinen Leistungsstandes beinhaltet (z. B. Veränderung um eine Notenstufe). Zu beachten sind dabei auch die individuelle Lernausgangslage sowie der individuelle Lernfortschritt des Schülers. Zusätzlich zu den schulisch erbrachten

Leistungen in den drei Dimensionen (Motorik, Sozialverhalten und Kenntnisse) können außerunterrichtliche Sportleistungen (bei Schulsportwettkämpfen wie »Jugend trainiert für Olympia«, Leitung von Sport-Arbeitsgemeinschaften) und außerschulischen Leistungen (z. B. Kreismeister, Regionalmeister, Kaderzugehörigkeit in einer Sportart) in die Sportnote einfließen. Wichtig ist es, die Kriterien der Beurteilung sowie deren Gewichtung und die Notengebung den Schülern transparent zu machen.

3.7.3 Beispiel: Praktische Leistungsmessung und –bewertung im Tischtennis

Im Folgenden werden praktische Hinweise für die Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Tischtennis dargestellt. In den nachfolgenden Übungs- und Spielbeispielen werden zudem beispielhaft Beobachtungsschwerpunkte herausgestellt, die die zentralen Bewegungs- bzw. Handlungselemente der Zielübung aufzeigen. Hilfreich können hierbei die Korrekturbögen in der Literatur *SPORTIV – Tischtennis* (vgl. ÜF 2 und ÜF 3) sein .Die Übungs- und Spielformen sind in die Bereiche *Technische Fertigkeiten* und *Taktische Fähigkeiten* unterteilt. Sie stellen eine Auswahl an Möglichkeiten für verschiedene Schlagtechniken dar und sind in der Vorgehensweise vom Leichten zum Schwierigen, vom Einfachen zum Komplexen und vom Regelmäßigen zum Unregelmäßigen/Wettkampfnahen aufgebaut. Je nach Lerninhalten können die Übungsformen in ähnlicher Weise mit anderen Schlagtechniken gespielt und bewertet werden. Aufgrund der Komplexität der Sportart Tischtennis ist zu überlegen, in welchem Maße das Wettkampfspiel Tischtennis als Grundlage für die Bewertung herangezogen werden soll. Entsprechend lassen sich zwei Teilbereiche bewerten: a) spielnahe Situationen und / oder b) wettkampfmäßiges Spiel. In den spielnahen Situationen können einzelne Schlagtechniken allein oder in Kombination bewertet werden. Dabei werden folgende Kriterien beobachtet: Ausgangsstellung ; Schlagbewegung ; Rotation des Balles ; Flugkurve des Balles ; Sicherheit (Platzierung) ; Dynamik der Gesamtbewegung. Eine Differenzierungsmöglichkeit in der Leistungsbewertung kann folgendermaßen aussehen: Leistungsschwächere SchülerInnen absolvieren zum Beispiel eine einfache, regelmäßige Übungsform (ÜF 1), erhalten aber bei optimaler Ausführung maximal 11 (oder 8) MSS-Punkte. Leistungsstärkere SpielerInnen spielen dagegen eine komplexe, wettkampfnähere Übungsform (z.B. ÜF 4,ÜF 5), um entsprechend 15 MSS-Punkte erreichen zu können. Innerhalb dieser Differenzierungsmöglichkeiten wird den SchülerInnen aber eine „Aufstiegsmöglichkeit“ zu einer höheren Bewertung eingeräumt.

Technische Fertigkeiten

Schlagtechniken und Bewegungstechniken dienen im Tischtennis dem Ziel des Punktgewinns. Daher ist eine Bewertung einer schlagtechnischen Fertigkeit unter dem Aspekt zu betrachten, welchen Effekt die Bewegungstechnik auf den TT-Ball bewirkt. Die diversen Schlagtechniken verfolgen dabei das Ziel, den Ball mehr oder weniger zentral bzw. tangential zu treffen, und somit verschiedene Rotationen zu erzeugen.

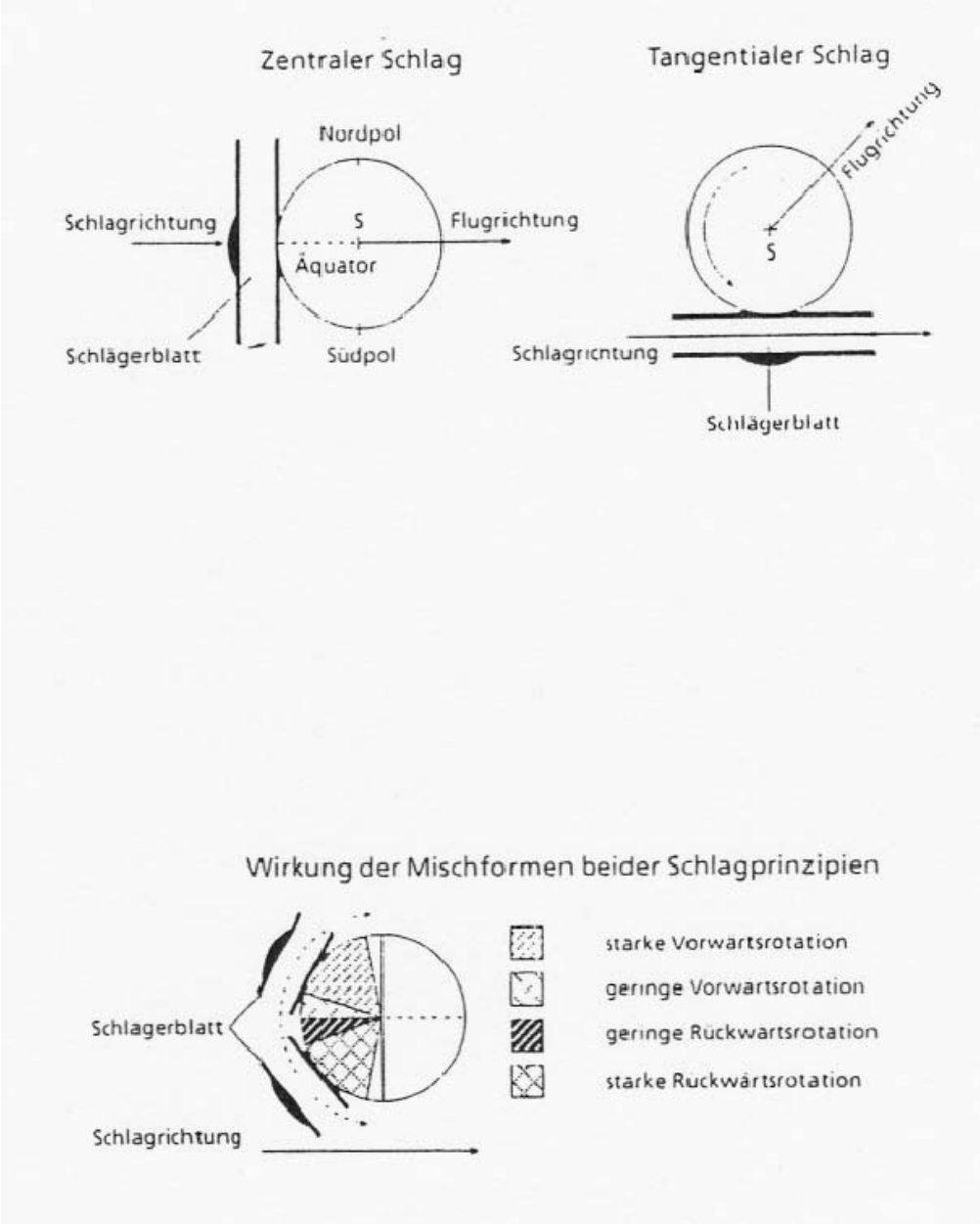


Abb.43: Schlagprinzipien

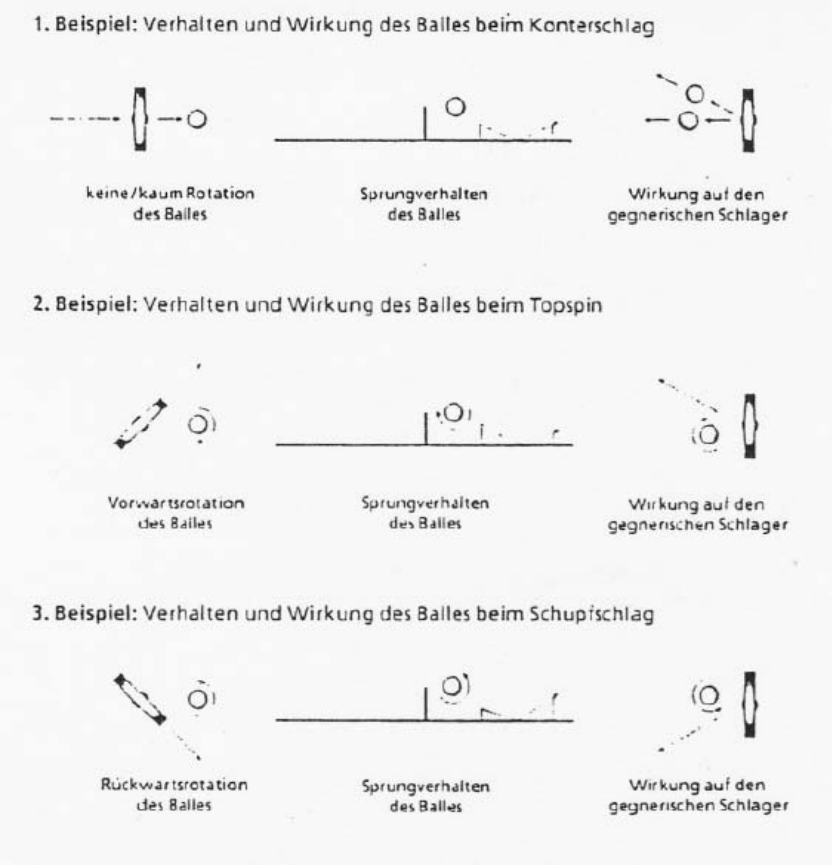


Abb.44: Sprungverhalten des Balles

Die Bewertung technischer Fertigkeiten kann in mehrfacher Hinsicht Probleme aufwerfen. Charachteristisch für das Tischtennisspiel ist, dass die Qualität der technischen Ausführung auch immer von der Leistung des Gegenspielers abhängt. Es ist zwar möglich, einen Schüler A Vorhand-Topspin gegen einen Schüler B als Blockspieler spielen zu lassen,; aber die Leistung des zu bewertenden Schülers A hängt in hohem Maße vom Blockball des Schülers B ab. Um dieses Problem zu umgehen, bietet es sich an, Bälle aus dem Balleimer zuspielen zu lassen.

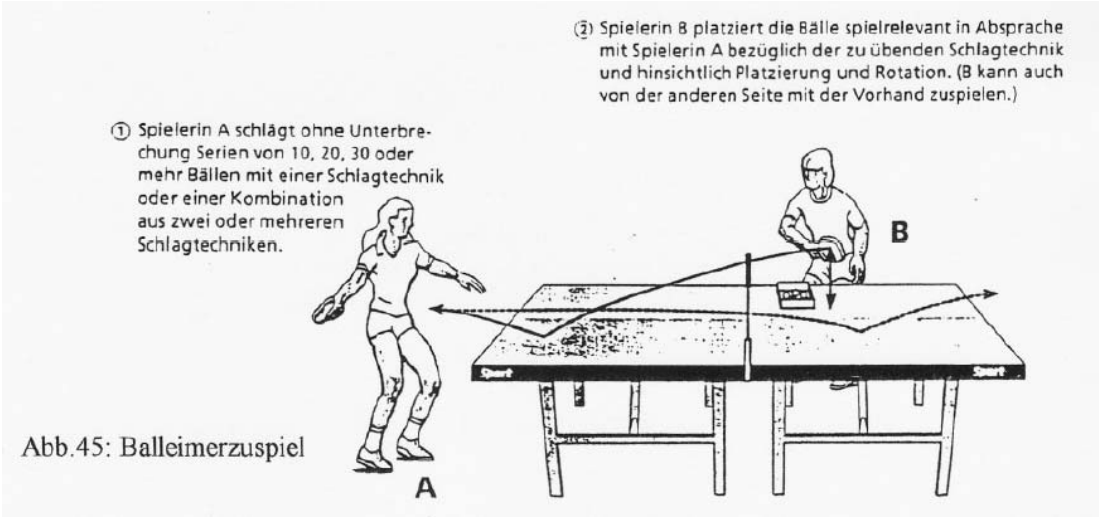


Abb.45: Balleimerzuspiel

Eine andere Schwierigkeit beim Beobachten der Technik ist die Ballrotation. Eine notwendige Bedingung zur Erzeugung der gewünschten Rotationen ist die Qualität der Schläger (griffige Beläge; Noppen innen ; 1-2mm Schwammdicke). Darüber hinaus kann der Rotationseffekt mit Hilfe von farbig markierten TT-Bällen verdeutlicht werden.

Der Effekt der Rotation (und damit die Qualität der Schlagtechnik) lässt sich zum Beispiel beim Aufsprung des Balles auf ein senkrecht stehendes Schlägerblatt / Returnbrett des gegenüberstehenden Schülers erkennen.

Die folgenden Übungsbeispiele sollen Beispiele und Hilfen beim Bewerten der technischen Fertigkeiten darstellen. Zu jeder Übung werden Beobachtungs-(Bewegungs-) schwerpunkte genannt, die von zentraler Bedeutung bei der Umsetzung des Handlungsziels einer Bewegungstechnik sind.

Je nach methodischer Vorgehensweise können die Übungsbeispiele bezüglich Kursniveau 1 oder Kursniveau 2 angewandt werden. Die aufgeführten Übungsbeispiele stellen eine möglichst große Nähe zum modernen Tischtennis-Spiel dar, obwohl eine vollständige Erfassung des komplexen Spielgeschehens nie ganz erreicht werden kann. Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Übungsformen ist deshalb die Praxisrelevanz der Spielzüge.

Es sollen solche Übungsformen ausgewählt werden, die im Wettkampf in ähnlicher Form stattfinden. Sie sollen allerdings nicht ausschließlich für die Beobachtung und Bewertung der spielerischen Fähigkeiten herangezogen werden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, auch erfolgsorientierte Bewertungen hinzu zu nehmen. Denn die Tatsache, dass ein Schüler gegen andere gewinnt, sollte allein aus Motivationsgründen berücksichtigt werden. Hierzu bieten sich vor allem Wettkampfformen der Mannschafts-oder Turniersysteme (z. B. auch das Kaiserspielturnier sowohl als Einzel- als auch als Doppelturnier) an.

Bewertung technischer Fertigkeiten

ÜF 1 **„Aus dem Balleimer“**

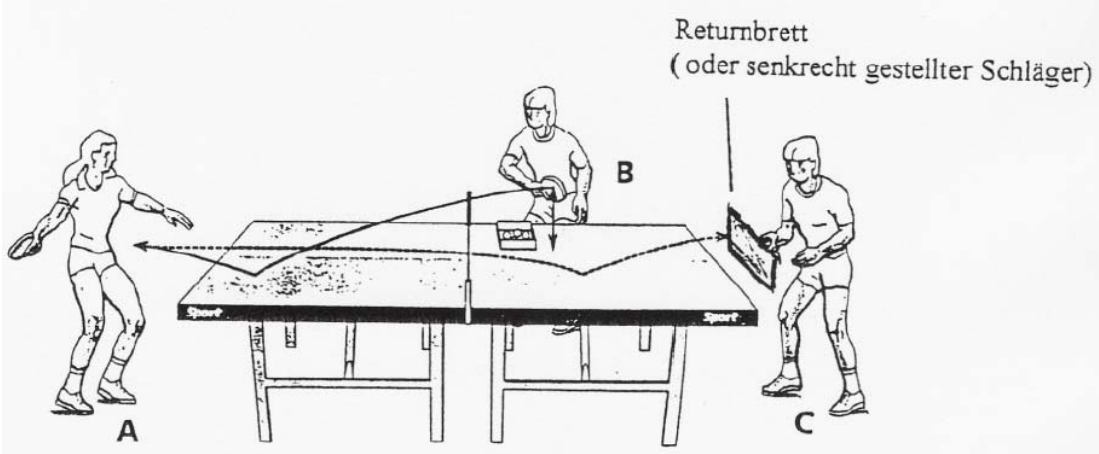


Abb.46: Übungsform 1

Bemerkungen:

- -Einspiel (durch Lehrer oder Mitschüler) aus dem Balleimer mit Vor- oder Rückwärtsrotation
- -Voraussetzung für die Rotationserzeugung ist griffiges Schlägermaterial
- -Weitere Hilfsmittel zur Verstärkung bzw. Kenntlichmachung der Rotation können zweifarbige Bälle und / oder der Einsatz eines Returnbrettes sein. An Stelle eines Returnbrettes kann auch ein senkrecht gestellter Schläger dienen.

Beobachtungsschwerpunkte:

Beispiel VH-Topspin:

- Wird das Returnbrett (bzw. senkrecht gestellter Schläger) getroffen?
- Mit möglichst viel Vw-Rotation, so dass der Ball nach dem Kontakt mit dem Returnbrett (senkrecht gestelltem Schläger) über die eigene Tischhälfte fliegt?

Beispiel RH-Schupfschlag:

- Wird das Returnbrett getroffen?
- Mit möglichst viel Rw-Rotation , so dass der Ball nach dem Kontakt mit dem Returnbrett ins Netz fliegt?

Beispiel RH- / VH- Konterschlag:

- Wird das Returnbrett getroffen?
- Als zentral getroffener Schlag, so dass der Ball nach dem Kontakt mit dem Returnbrett relativ geradlinig zurück fliegt?

ÜF 2 **„VH-Konterschlag diagonal“**

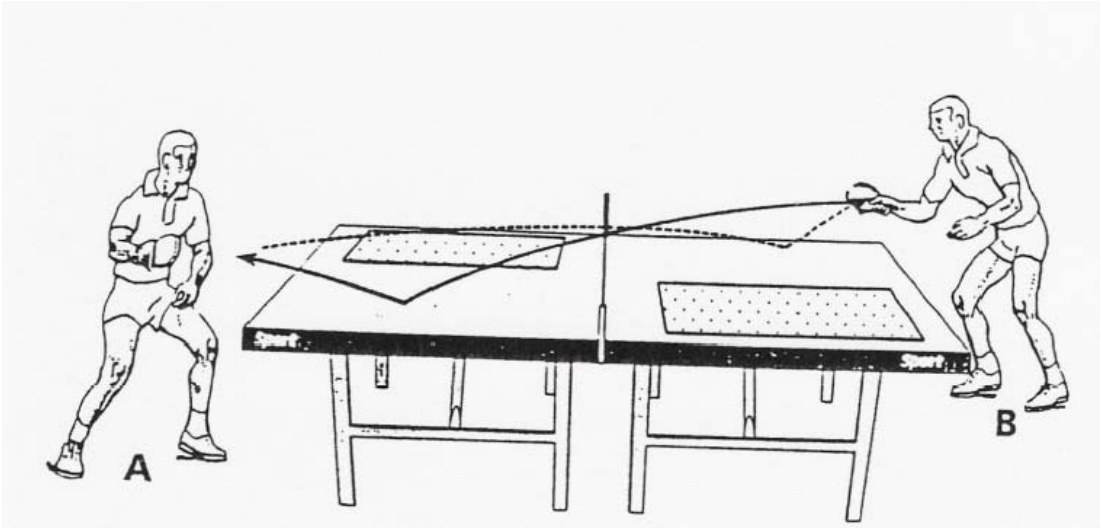


Abb.47: Übungsform 2

Beobachtungsschwerpunkte:

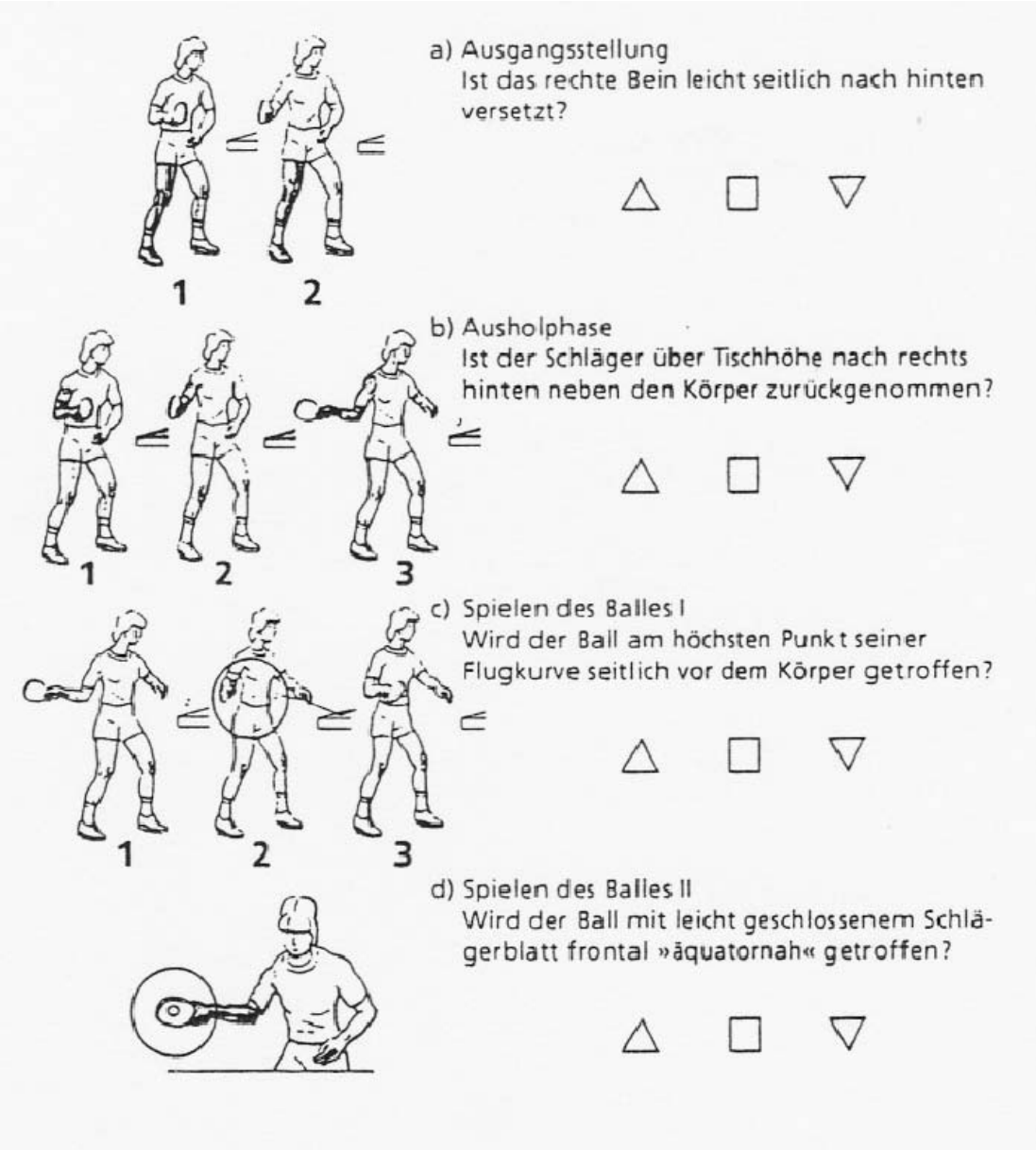


Abb.48: Beobachtungsschwerpunkte zu ÜF 2

ÜF 3 **„VH-Topspin gegen RH-Block“**

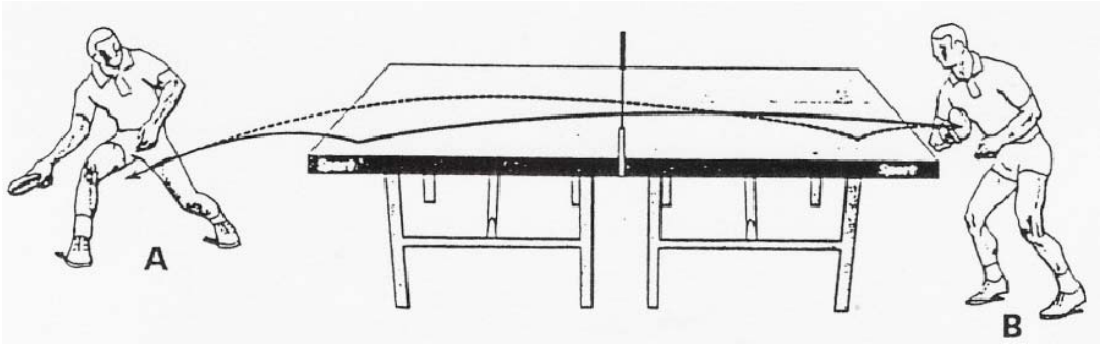


Abb.49: Übungsform 3

Beobachtungsschwerpunkte:

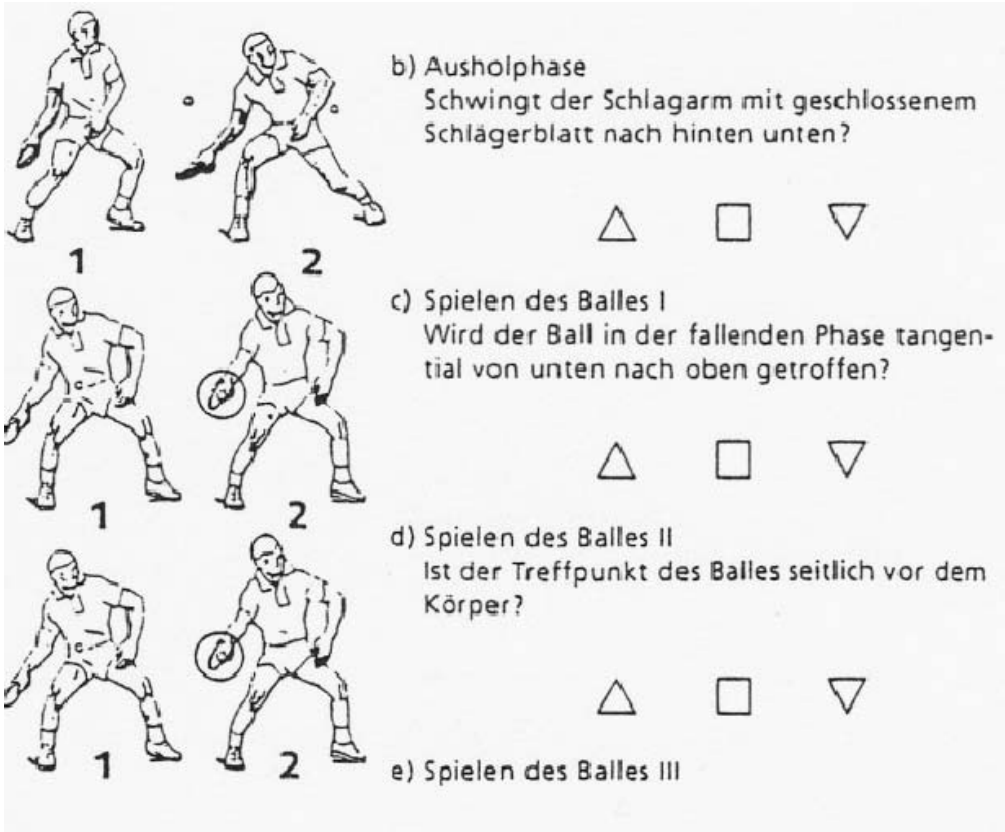


Abb.50: Beobachtungsschwerpunkte zu ÜF 3

ÜF 4 **„Spezielles Technikspiel“**

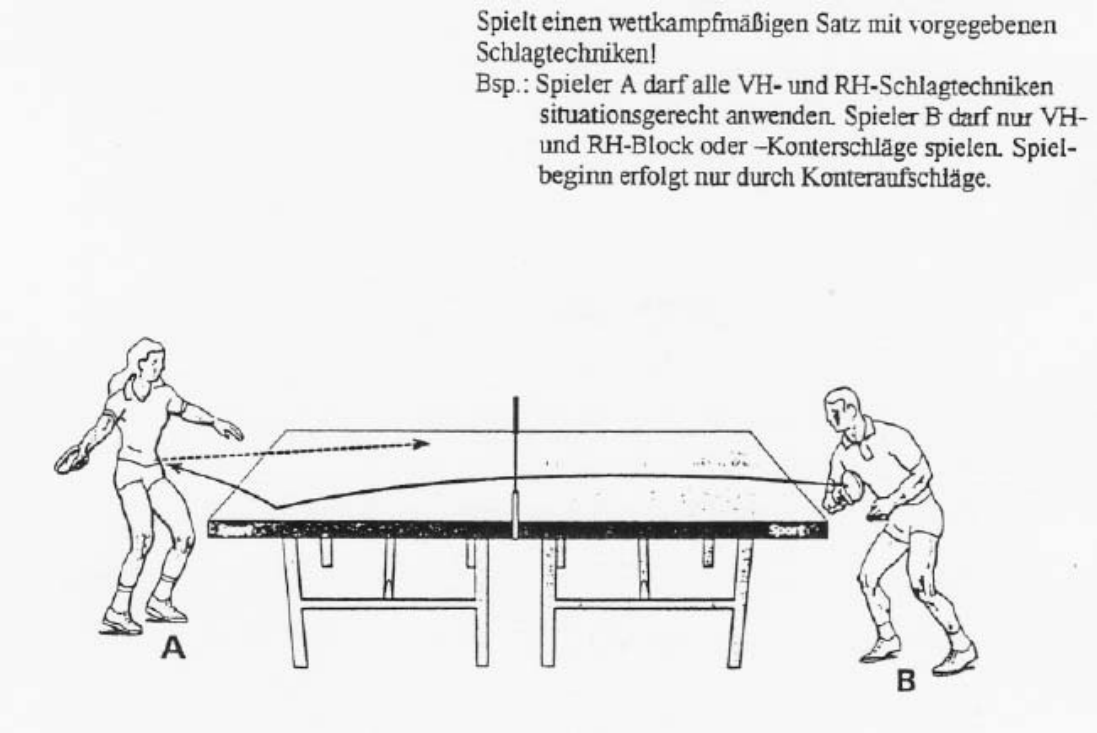


Abb.51: Übungsform 4

Beobachtungsschwerpunkte:

- Werden die Schlagtechniken situationsgerecht angewendet?
- Kommen lange Ballwechsel zustande?
- Wie hoch ist das Spieltempo?

Taktische Fähigkeiten

Neben den technischen Fertigkeiten können in der Notengebung ebenso die taktischen Fähigkeiten berücksichtigt werden. Die taktische Handlungsfähigkeit umfasst die kurzfristigen, situationsgebundenen Problemlösungsstrategien, die der Tischtennisspieler vor, während und nach jedem Ballwechsel leisten muss. Die Problemlösung setzt sich (zum Teil parallel verlaufend) aus Wahrnehmung, Entscheidung und Ausführung motorischer Lösungen, sprich Schlagtechniken, zusammen. Ein sinnvoller Tischtennis-Unterricht sollte die Prozesse der Wahrnehmung und Entscheidung zum Gegenstand nehmen, um die Technikvariationen und –anpassungen zu ermöglichen. Neben der Assoziationslösung, den Vorabentscheidungen, dem intuitiven Spielführen gibt es noch eine Auswahl eines begrenzten Repertoires von Lösungen als taktische Vorgehensweise. Die folgenden Übungsformen stellen Möglichkeiten dar , die das Erkennen taktischen Verhaltens erleichtern und auch von Schülern mit geringen technischen Voraussetzungen gespielt werden können.

ÜF 5 **„VH-Topspin Überraschung“**

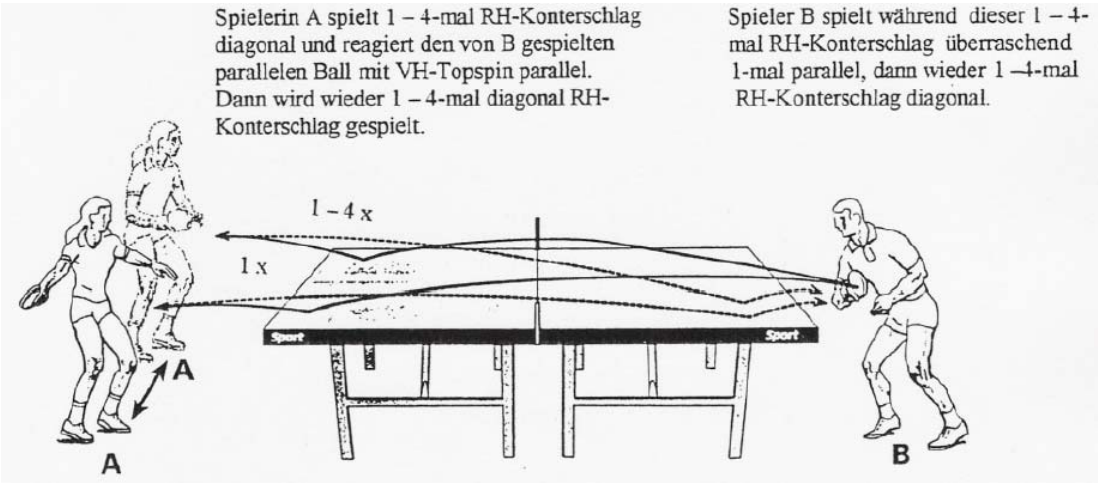
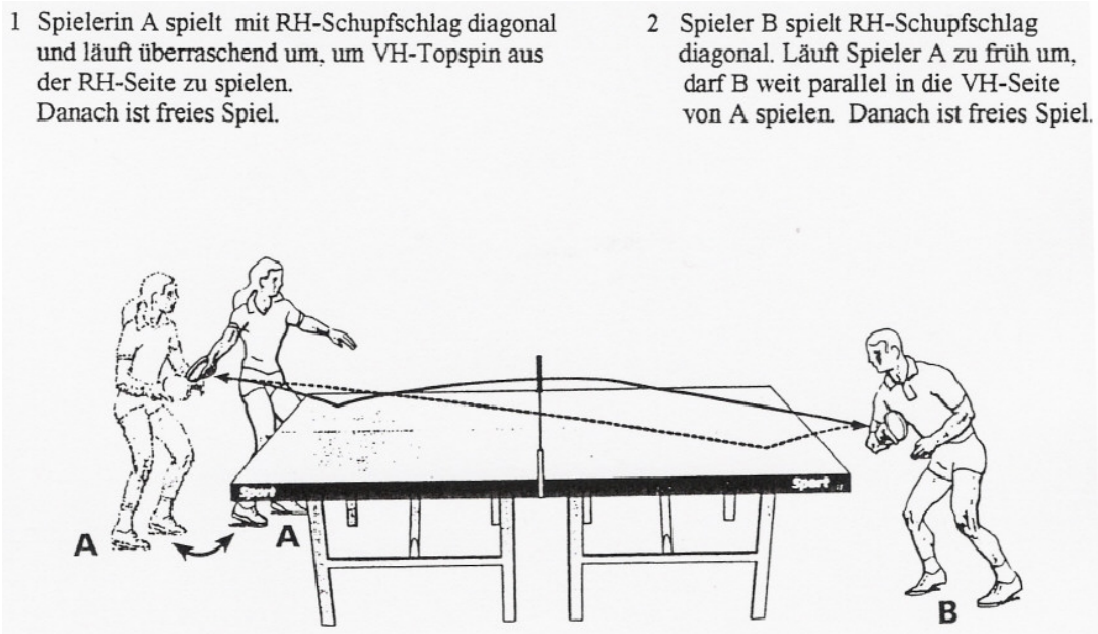


Abb.52: Übungsform 5

Beobachtungsschwerpunkte:

- Wird die parallele Platzierung frühzeitig von Spielerin A erkannt?
- Ist die Beinarbeit (Sidesteps) richtig?
- Ist die Stellung zum Ball beim VH-Topspin seitlich genug?

ÜF 6 **„Antizipations-/Reaktionsspiel“**



Bemerkung: Die ÜF beginnt mit RH-Schupfaufschlag!

Abb.53: Übungsform 6

Beobachtungsschwerpunkte:

- Läuft Spielerin A erst um, kurz bevor B den Ball spielt?
- Spieler B spielt parallel weit in die VH-Seite von A, wenn A zu früh umläuft!

ÜF 7

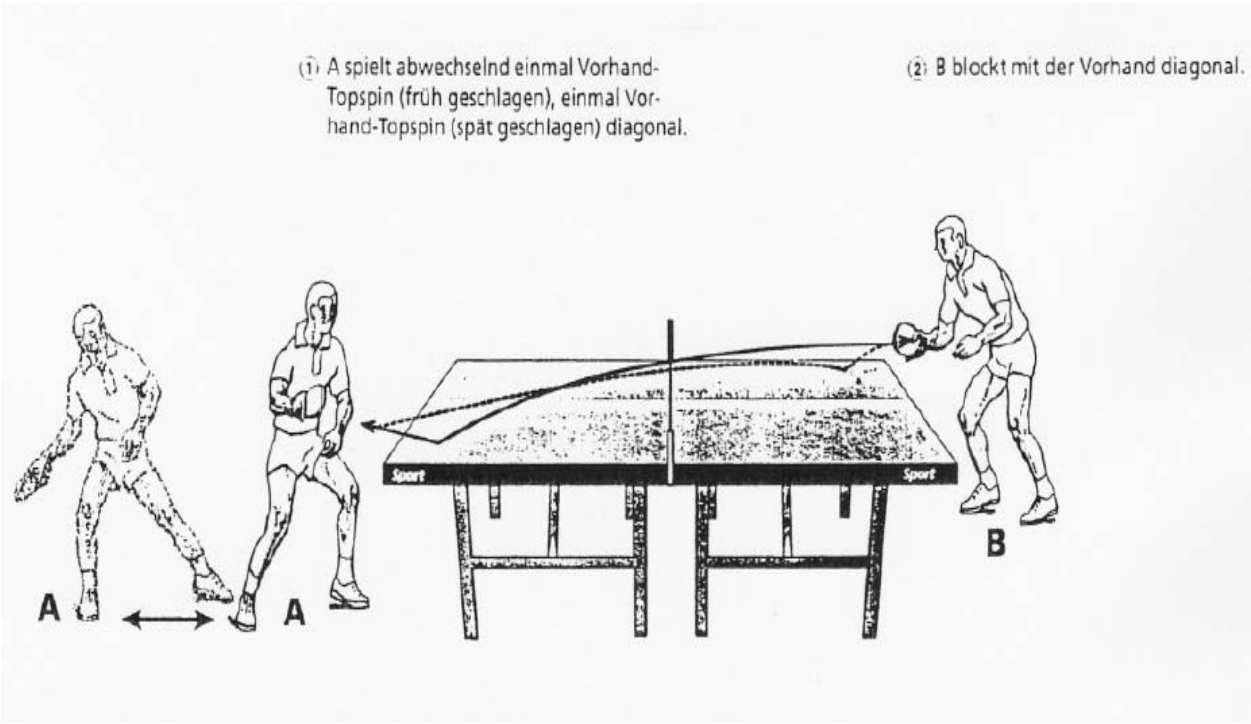


Abb.54: Übungsform 7

Bemerkungen: Diese Übung setzt eine gewisse Vorerfahrung der SchülerInnen voraus! Anhand dieser Übung soll verdeutlicht werden, dass taktisches Handeln nicht ausschließlich durch Platzierungsalternativen gefordert wird, sondern auch durch Variationen des Tempos, der Flughöhe oder der Rotation des Balles (wie in diesem Beispiel).

Beobachtungsschwerpunkte:

- Kann Spieler A durch Variation der Rotation Spieler B zu einem Fehler verleiten?
- Reagiert Spieler B mit der adäquaten Schlägerblattstellung auf die Rotationsveränderungen von A ?

4. Die Bedeutung der Öffnung des Sportunterrichts für die Gesundheitsförderung

4.1 Konzept der salutogenetischen Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts

Bevor das Konzept der salutogenetischen Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts und die dazugehörende Evaluation vorgestellt werden, sollen noch einmal die sportdidaktischen Grundlagen (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 1.3) und weitere Erkenntnisse als Begründungen für dieses Konzept dargestellt werden. Soziale Erziehung und soziale Kompetenz gehören seit den 1990er Jahren zu den Zielen in den neuen Richtlinien der verschiedenen Bundesländern. Dabei zeigt sich, dass die einzelnen Bundesländer diese pädagogische Aufgabenstellung im Zuge der „Mehrperspektivität“ unterschiedlich formulieren (in sprachlicher, definitorischer und inhaltlicher Hinsicht).

Betrachtet man die Darstellung von Funke-Wieneke (1997,28-39) über Sozialerziehung, soziales Lernen/ soziales Lehren, Vermitteln von Sozialkompetenz und so weiter, wird deutlich, wie unterschiedlich die Ansätze und Konzepte in der sportpädagogischen und sportdidaktischen Fachliteratur sind. Die sportmethodische Literatur hat sich weitgehend nach Leistungs- und Erfolgsbegriffen gerichtet, beziehungsweise ist bewegungswissenschaftlich strukturiert. Salutogenetisch erzieherische Maßnahmen werden seltenst thematisiert, sondern haben vor allem im psychischen und sozialen Bereich oftmals nur Vorwort- und Begleitcharachter. Kein Konzept des sozialerzieherischen Bereichs beruht auf soziologischen Erkenntnissen der heutigen Gesellschaft oder richtet sich nach einer gesellschaftskritischen Theorie (vgl. Dieckert, 2001,90)

Das Konzept der salutogenetischen Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts orientiert sich an der Gesellschaftstheorie des „Kommunitarismus“ („Bürgergesellschaft“, „Zivilgesellschaft“) und nutzt die „Verantwortungsgesellschaft“ für eine „gute Gesellschaft“ der Zukunft (vgl. Etzioni 1997). Soziologische Untersuchungen zeigen deutlich die gesellschaftlichen Entwicklungen und den gesellschaftlichen Wertewandel zur Individualisierung, zum „Singletum“, zur „Erlebnisgesellschaft“, zur „Informationsgesellschaft“ und zur „Globalisierung“ auf. Dies führt deutlich zu Bindungslosigkeit und zu fehlender Bereitschaft zur Übernahme von sozialer Verantwortung. Die Salutogenese (vgl. Antonovsky 1979 / Bös u. Brehm 1998) in der

Gesundheitsforschung macht deutlich, wie wichtig gerade die sozialen Faktoren für die Psyche und zusammengefasst als psychosoziale Faktoren neben den physischen Faktoren als Schutzfaktoren zur Stärkung von Gesundheit ist.

Das „Salutogenese-Modell " Antonovskys verzichtet auf die alternative Unterscheidung von krank und gesund und plädiert für ein „Kontinuum-Modell" der Gesundheit. Im Modell werden nicht nur allein die krankmachenden Risikofaktoren identifiziert, sondern ebenso gesundheitsunterstützende Schutzfaktoren miteinbezogen. Primäre Frage ist damit nicht mehr, warum Menschen krank werden, sondern warum sie trotz möglicherweise vorhandener Risikofaktoren gesund bleiben. Das Vermittlungsmodell der Öffnung des Sportunterrichts soll den Kohärenzsinn positiv beeinflussen und auf Wohlbefinden und Spannungszustände Einfluss nehmen.

4.2 Ziele des Konzeptes der salutogenetischen Ressourcen durch Öffnung des Sportunterrichts

Erzieherisches Ziel des vorliegenden Konzeptes ist die „salutogenetische Verantwortung". Verantwortung wird hier als die „als Pflicht anerkannte Sorge um ein anderes Sein" (Jonas, 1979,391) angesehen. Erziehung zur salutogenetischen Verantwortung zielt auf die Entwicklung eines Verantwortungsgefühls ab, „das es dem einzelnen Menschen bezüglich geltender Werte und Normen ermöglicht, zwischen den eigenen Interessen, den Interessen anderer und der Gesellschaft abzuwägen, entsprechend zu entscheiden und zu handeln" (Dieckert 2001, 91). „Salutogenetische Verantwortung" steht demnach in enger Korrespondenz mit den in den schulischen Richtlinien aufgeführten Zielstellungen der Sach- , Methoden- und Sozialkompetenz. Unklar ist allerdings das Verhältnis von inhaltlich sachorientiertem Unterricht und erzieherischen Maßnahmen. Die Schulpraxis zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen oftmals eine sachbezogene Erwartungshaltung an den Sportunterricht stellen. Dies bedeutet eine primäre Vermittlung von sportlichen Fertigkeiten oder Spiel- und Bewegungsformen, die zum Erfolg führen sollen oder Spaß machen. Schüler und Schülerinnen kommen sicherlich nicht mit der Erwartungshaltung zum Sportunterricht, in irgendeiner Art und Weise „erzogen" zu werden. Daher sollen die salutogenetisch erzieherisch wirkenden Maßnahmen begleitend und intentional ergänzend genutzt werden. Mit den methodischen Maßnahmen des „Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts" sollen salutogenetisch erzieherisch wirkende Handlungssituationen ausgelöst werden, um physische und psychosoziale Kompetenzen zu aktivieren und zu vermitteln (vgl. hierzu auf Seite 185 aufgeführtes Schaubild).

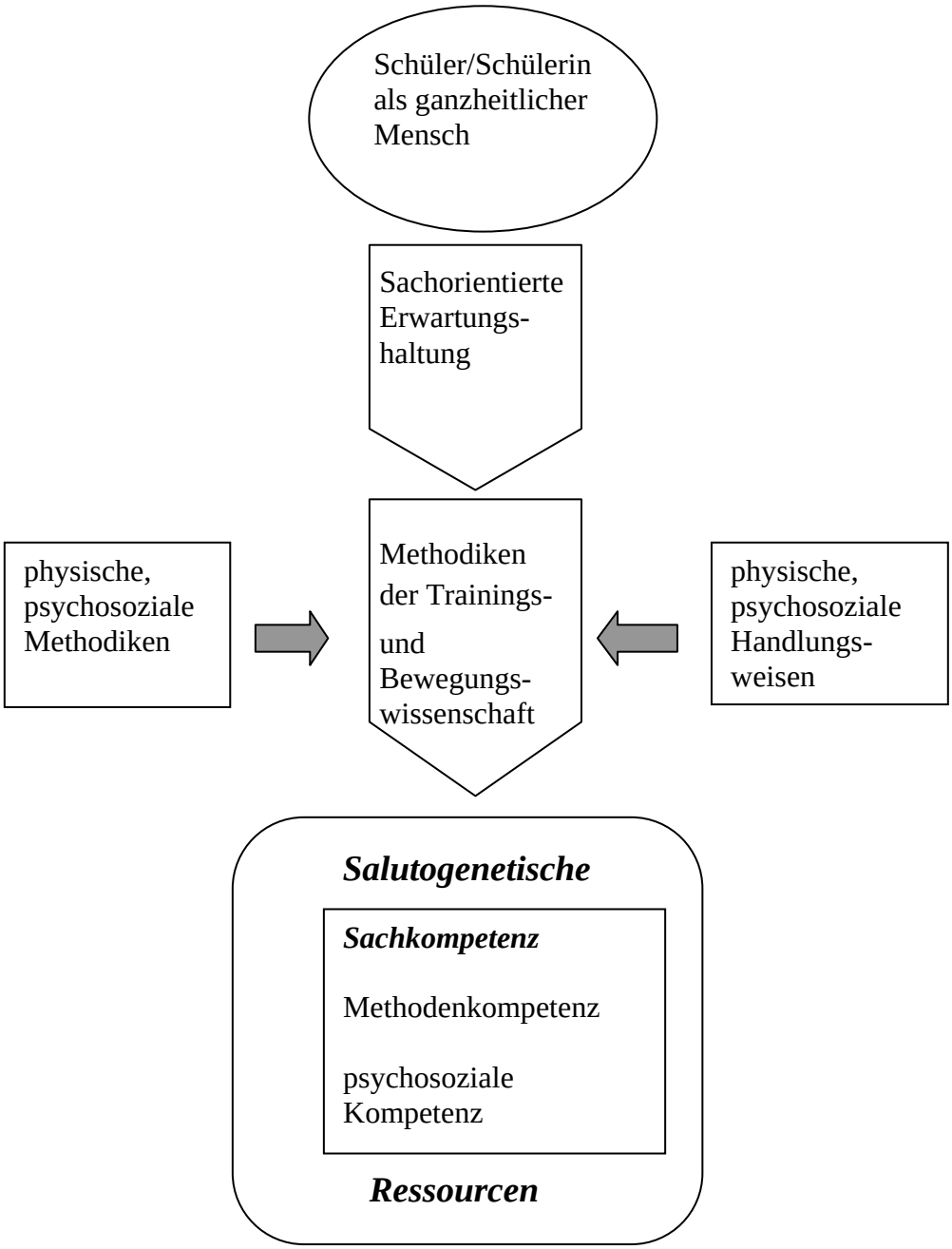


Abb.55: Vermittlung salutogenetischer Ressourcen

Das Risikofaktorenmodell geht davon aus, dass Erkrankungen und Missbefinden an ungünstige Bedingungen des körperlichen Zustands und der Lebenssituation geknüpft sind. Bewegungsmangel zum Beispiel wird hier als ein Risikofaktor der Lebenssituation angesehen, der wiederum Mitauslöser vielfältiger anderer Risikofakto-

ren (z.B. Übergewicht, Bluthochdruck, muskuläre Dysbalancen u.a.) ist. Die bislang gewonnenen Forschungsergebnisse haben deutlich gezeigt, dass durch sportliche Aktivität zur gezielten Stärkung von Gesundheitsressourcen eine Verminderung der Risikofaktoren erreicht werden kann. Im Vergleich sportlich Aktiver mit Nichtaktiven sind die Aktiven deutlich weniger durch Risikofaktoren belastet als die Nichtaktiven. Das heißt, dass sportlich Aktive vermutlich eine präventive Schutzfunktion besitzen (vgl. Hollmann et al. 1983)

Einen ähnlichen Zusammenhang wie bei der Stärkung physischer Gesundheitsressourcen und der Schwächung von Risikofaktoren lässt sich bei der Stärkung psychosozialer Ressourcen und der Bewältigung von gesundheitlichen Problemen und Spannungszuständen herleiten. Im Bewältigungsmodell nach Lazarus und Folkman (1984) geht es um die Bewältigung physischer und psychischer Gesundheitsprobleme und Spannungszustände. In diesem Sinne lässt sich zum Beispiel der Schmerz durch eine synoviale Verdickung an Gelenken durch gezieltes Stretching reduzieren. Zusätzlich postuliert das Bewältigungsmodell aber auch , dass sich durch palliative Bewältigung die Wahrnehmung und Bewertung einer problembehafteten Gesundheitssituation positiv verändern lässt. Solche palliativen (emotionsfokusierten) Bewältigungen können insbesondere bei der Bewältigung von Beschwerden ohne organische Befunde wichtig sein (z.B. Kopfschmerzen, Depressionen).

Das heißt nichts anderes, dass sich durch sportliche Aktivitäten problembezogene und palliative Bewältigungseffekte positiv ergänzen, wenn Emotionen und Gefühle gestärkt und daneben gesundheitliche Probleme wahrnehmbar geschwächt werden (vgl. Pahmeier , 1994; Brehm/Pahmeier/Tiemann, 1994). Es wird davon ausgegangen, dass durch spezifische Formen der sportlichen Aktivierung günstige personale und lebensbegleitende Bedingungen zur Bewältigung physischer und psychosozialer Probleme hergestellt werden können. In diesem Sinne soll die Öffnung des Sportunterrichts ein Modell unterrichtlicher Verhaltensweisen darstellen, um im psychischen und sozialen Bereich (z.B. Angstzustände, Wahrnehmungen allgemeiner Missbefindenszustände, allgemeine Spannungszustände, Überlastungs- /Stressgefühle, Deprimiertheit) Bewältigungsprozesse bieten zu können. Eine gezielte Stärkung psychosozialer Gesundheitsaspekte, zum Beispiel der Stimmung, kann durch sportliche Aktivität in einem ganz bestimmten methodischen Rahmen (z.B. Empowerment) zur emotionsfokusierten bzw. palliativen Bewältigung anderer gesundheitlicher Probleme beitragen (vgl. u.a. Abele, 1994,309-311).

Es liegen eine Vielzahl von Forschungsergebnissen vor, die aufzeigen, dass im Rahmen der drei Modellvorstellungen (Salutogenese-Modell; Bewältigungsmodell; Wohlbefindens-Modell) Wechselbeziehungen zwischen physischen, psychischen und

sozialen Faktoren und Bedingungen des Gesundseins, der Bewältigung und des Wohlbefindens bestehen (vgl. u.a. Schröder, 1997).

Dies bedeutet unter anderem, dass sportliche Aktivität unter der spezifischen Organisation der Methodiken der Öffnung des Sportunterrichts als spezifisches Gesundheitsverhalten immer in einem „mehrperspektivischen Bezug " zur Gesundheit steht , und dass bei der Zielstellung der Verbesserung bzw. des Erhalts der physischen und psychosozialen Gesundheit diese Mehrperspektivität berücksichtigt werden muss. Im Modell der *Öffnung des Sportunterrichts* wird die psychosoziale und physische Gesundheit über unterschiedliche Konstrukte konkretisiert und operationalisiert. Dabei wird deutlich, dass psychosoziale Gesundheit einerseits als Teilaspekt der Gesundheit, andererseits als Gesundheitsressource gedeutet werden kann. Letzteres bezieht sich hierbei vor allem auf die emotionale Bewältigung von Gesundheitsproblemen.

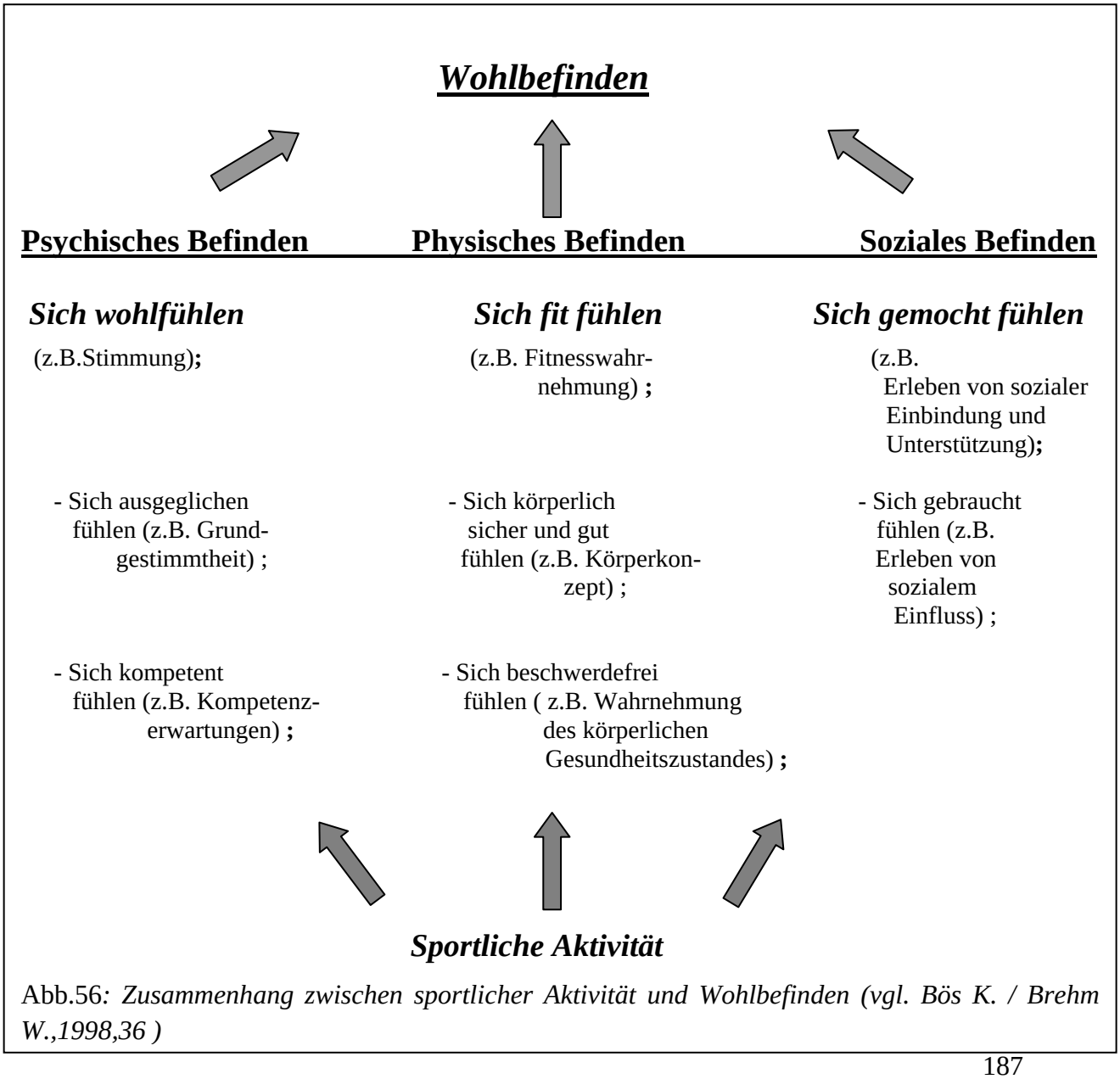


Abb.56*: Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und Wohlbefinden (vgl. Bös K. / Brehm W.,1998,36)*

Analysen von Knoll (1997) und Schlicht (1994) kommen zu dem Ergebnis, dass sich generelle Zusammenhänge zwischen sportlicher Tätigkeit und physischer sowie psychischer Gesundheit nicht nachweisen lassen. Nachweisen lassen sich aber die spezifischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Gesundheitsvariablen und speziellen personalen und situativen Bedingungen, unter denen Sport betrieben wird, unter die sich die schulische Situation der Öffnung des Sportunterrichts mit seinen spezifischen Möglichkeiten der Vermittlung einreihen lässt. Positive Zusammenhänge sind dann wahrscheinlich, wenn durch solche spezifische Gestaltung des Sportunterrichts und seiner sportlichen Aktivität auf spezifische Qualitäten der Gesundheit gezielt wird. Dabei ist allerdings von einer Mehrperspektivität im „Rahmen ausbalancierter Maßnahmen und Aktivitäten“ (vgl. Balz, 1995 71-119) auszugehen, und nicht, dass einzelne Qualitäten isoliert angesteuert werden.

Epidemiologisch angelegte Studien (Morris, 1996; Helmert, Herman u. Shea, 1994; Paffenbarger, 1991), Querschnittsstudien (Bös/Gröben, 1993; Woll, 1996) sowie viele Einzelstudien (vgl. Überblick von Abele, Brehm u. Pahmeier, 1997) zeigen signifikante Korrelationen zwischen sportlicher Aktivität und der Ausprägung physischer, psychischer und sozialer Gesundheitsmerkmale auf. Dazu gehören Merkmale wie körperliche Fitness, Ausprägung von gesundheitlichen Risikofaktoren, Erkrankungshäufigkeit, Mortalität und Zufriedenheit mit der Gesundheit, um einige Beispiele aufzuzählen. Im Hinblick auf potentielle gesundheitsförderliche Wirkungen des Sports und des Sportunterrichts in der Schule ist im Folgenden immer von der komplexen Frage auszugehen, unter welchen Voraussetzungen welcher Sport unter welcher Methodik welche gesundheitlichen Wirkungen hat. Gesundheitsförderung durch Sport ist m.E. nach von anderen Bereichen sportlicher Tätigkeiten vor allem durch seine Zielsetzungen und damit verbundenen Durchführungsbedingungen (sprich Methodik) abzugrenzen.

Die Verbindung von ergebnisorientierten mit prozessorientierten Qualitätsmerkmalen führt zu Konzeptionen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung im Gesundheitswesen (vgl. hierzu Badura/Grande/Janßen/Schott, 1995,15-30). Dem Ansatz des Gedankens „einer Kopplung von im Kontext sportlicher Aktivierungen potentiell relevanter Gesundheitswirkungen mit relevanten Verhaltensweisen bzw. Verhaltensbeeinflussungen“ folgend (vgl. u.a. Bös u. Woll, 1994; Bös u. Brehm, 1995; Brehm u. Pahmeier,1992; Brehm/Pahmeier/Tiemann, 1997), ist die Basis hierfür eine Vernetzung verschiedener Erklärungsmodelle von Gesundheit und Krankheit, so dem Ansatz der New Public Health (dessen Ausgangspunkt die bereits erwähnte WHO-Definition aus dem Jahr 1986 hat). „Sport und Gesundheit“ lässt sich als Bereich in den New Public Health – Ansatz aufnehmen, insbesondere, wenn man auf möglichst umfassende Gesundheitswirkungen abzielt:

1. die Stärkung von physischen, psychischen und sozialen Ressourcen;
2. die Minderung von körperlichen Risikofaktoren und
3. die Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden.

New Public Health zielt somit auf eine Stärkung der Gesundheitsressourcen (Salutogenesemodell), einer Meidung und Minderung von Risikofaktoren (Risikofaktorenmodell) und einer wirksamen Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden (Bewältigungsmodell) ab. New Public Health zielt aber darüber hinaus auch auf die Befähigung der Bevölkerung ab, Kontrolle über die eigene Gesundheit auszuüben. „Gesundheitssport“ möchte in diesem Sinne eine Bindung (Bindungsmodell) an gesundheitlich wirksame sportliche Aktivitäten erreichen. Die folgende Abbildung (nach Brehm, 1997) stellt die potentiellen gesundheitsförderlichen Qualitäten einer auf die Gesundheit und Verhalten ausgerichteten „gesundheitssportlichen Aktivierung“ (vgl. Bös/Brehm 1998,10) dar:

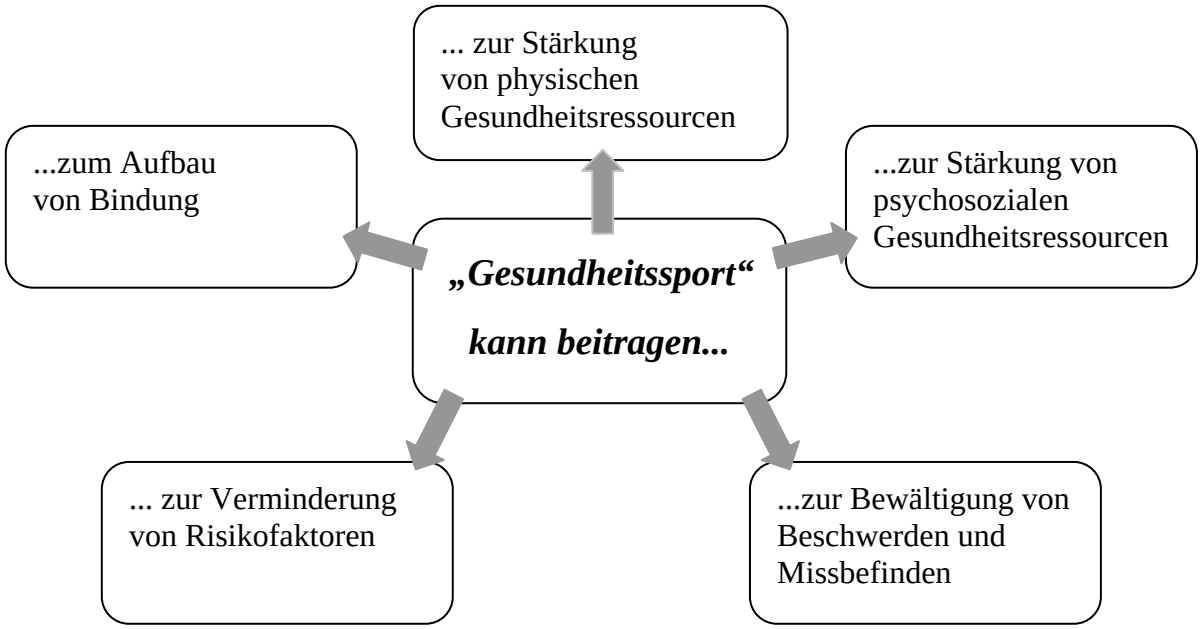


Abb.57:Potentielle gesundheitsförderliche Qualitäten (in Anlehnung an Brehm,1997)

Gesundheitsressourcen sind potentielle Ressourcen einer Person, möglichst widerstandsfähig auf Belastungen, Anforderungen und Spannungszustände zu reagieren, Konflikte selbstständig positiv zu lösen sowie physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden eigenständig herzustellen. Gesundheitsressourcen beziehen sich allgemein auf physische, psychische und soziale Determinanten des „Gesund-Seins" eines Menschen (vgl. Woll, 1996,61-79).

Einigkeit besteht darüber, dass sportliche Aktivität die physischen Gesundheitsressourcen stärken kann, und dies in den Perspektiven der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten der Ausdauer, der Kraft, der Schnelligkeit, der Beweglichkeit, der Koordinations- und Entspannungsfähigkeit (vgl. u.a. Weineck, 1994; Wydra, 1996). Die Stärkung psychosozialer Gesundheitsressourcen durch sportliche Aktivitäten sind vor allem durch die relevanten Spezialwissenschaften der Sport- und Gesundheitspsychologie derart nachgewiesen, dass sie sowohl für den Gesundheitszustand als auch für das Gesundheitsverhalten relevant sind (vgl. im Überblick Abele/Brehm/Pahmeier, 1997; Brehm 1997), und somit auch für die Bindung an sportliche Aktivitäten.

4.3 Die Bedeutsamkeit sportlicher Aktivität in der Schule für die Gesundheitsförderung im salutogenetischen Sinn

Die Erfahrungen mit der methodisch-didaktischen Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* (vgl. hierzu die ausführliche Darstellung des Konzeptes in Kapitel 3) zeigen gesundheitliche Potentiale auf, die einen Zusammenhang mit dem theoretischen Ansatz des Salutogenese-Modells erkennen und im Folgenden begründen lassen. Eine Gesundheitsförderung durch sportliche Aktivität ist am ehesten dort zu erwarten, wo entwicklungsphysiologisch und entwicklungspsychologisch Heranwachsenden zur Gewohnheit wird, regelmäßig Sport zu treiben und sie diese Gewohnheit im späteren Jugendalter und darüber hinaus aufrechterhalten. Die neueren repräsentativen Daten hierzu reichen nur bis zum Ende der Schulzeit (vgl. Kurz / Sonneck, 1996).

Aus ihnen ist aber erkennbar, dass viele Jugendliche bereits nach dem siebten Schuljahr die sportliche Aktivität vernachlässigen, so dass eine gesundheitlich riskante Entwicklung damit einhergeht. Der vergleichsweise beste Garant neben dem Sportverein für regelmäßige sportliche Aktivität ist die Institution Schule. Anders als zum Beispiel im Sportverein, in dem sozialdemographische Determinanten stärker zum tragen kommen, beispielsweise mehr Rückhalt aus einem sportfreundlichen sozialen

Umfeld (Familie, Freunde u.a.) oder bessere gesundheitliche und sportliche Voraussetzungen (vgl. Untersuchungen von Kurz/ Sonneck, 1996), kann die Schule als institutionelle Einrichtung systematisch sozialen und personalen Ungleichheiten entgegenwirken. Der Schulsport besitzt die besten Möglichkeiten, „ Sport für alle“ zu bieten, denn die Selektion zur Motivation für sportliche Aktivierung beginnt immer noch bereits im Kindes- und Jugendalter (vgl. Kurz / Sonneck, 1996).

Insbesondere in den Schulformen, in denen Schüler und Schülerinnen eher benachteiligt sind, müssen und können günstige Voraussetzungen für eine langfristige Bindung an sportliche Aktivität geschaffen werden. In diesem Zusammenhang müssen die spezifischen Bedingungen einer Gesundheitsförderung im Kontext von Schule analysiert werden. Dabei muss sowohl der institutionelle und organisatorische Rahmen als auch die jeweiligen Schülervoraussetzungen und sportpädagogischen Aufgabenstellungen bedacht werden. Die Schule als (zumeist) staatliche Institution hat das Fach Sport – wie alle anderen Schulfächer – in einen festen Organisationsrahmen eingefügt. Ausnahme ist hier die „Volle Halbtagsschule“ im Grundschulbereich von Rheinland-Pfalz, die zumindest nicht einem starren geregelten Stundenplan unterliegt, sondern eine freie Verfügung der Sportstunden vorsieht, sofern äußere Umstände (zum Beispiel bereits belegte Halle) dies nicht verhindert. Im Allgemeinen fügt sich also der Sportunterricht in einen fest vorgegebenen Rahmen ein: die sportliche Aktivität ist für die SchülerInnen Pflichtteilnahme, in dem Leistungen gefordert und benotet werden.

Das Fach Sport wird von professionellen Lehrkräften nach ausgearbeiteten Lehrplänen und Handreichungen unterrichtet. Es wird deutlich, dass das Fach Sport hiermit ein Stück Freiwilligkeit, Unmittelbarkeit und Zweckfreiheit einbüßt, gleichzeitig ist das Fach Sport aber das komplexe Fach in der Schule, in der ein „Sport für alle“ ermöglicht wird und dort mit seinen gesundheitsförderlichen Potentialen im salutogenetischen Sinne jedes Kind und jeden Jugendlichen erreichen kann. In diesem Kontext muss sich der Schulsport eben Reglementierungen gefallen lassen, „ die sich aus den sachlichen Erfordernissen eines Unterrichts im Fach Sport nicht zwingend begründen lassen, ihnen teilweise auch zuwiderlaufen“ (Kurz, 1990,144).

Dazu gehören organisatorische Rahmenbedingungen zeitlicher Art (z.B. 45-Minuten-Takt), sozialer Art (z.B. Klassengröße) und räumlich-materialer Art (z.B. Ausstattung). Solche äußeren Voraussetzungen wirken als Filter, der die Bearbeitung umfangreicher Gesundheitsthemen erschwert, und eher kleinere, überschaubare und wiederholte Schwerpunktsetzungen begünstigt. In Zeiten knapper wirtschaftlicher Ressourcen, bildungspolitischer Umbrüche (vgl. die bildungspolitischen Diskussionen im Zusammenhang mit der PISA- Studie) lässt sich die Aufgabe der Gesund-

heitserziehung im Schulsport wohl nur noch im Sinne einer konzertierten Aktion sichern (vgl. Baur,1997). Diesbezüglich scheinen die Entwicklungen von Schule und Schulsport in den Richtlinien und Handreichungen der Kultusbehörden durchaus eine gesundheitspädagogische Akzentuierung zu stärken, die nicht zuletzt in dem Stellenwert für eine lebenswerte Schulkultur und in der Ausgleichsfunktion sportlicher Aktivität gegenüber den oft einseitigen schulischen Belastungen liegt. Nach Engel und Hurrelmann (1989,35) sind gesundheitliche Belastungen unter SchülerInnen schon früh und recht weit verbreitet. Auf der einen Seite schätzen die SchülerInnen ihren Gesundheitszustand im Durchschnitt relativ hoch ein (34% sehr gut und 42% gut bei den Jungen, 16% sehr gut und 40% gut bei den Mädchen), weisen andererseits aber eine Reihe von Gesundheitsbeschwerden auf (vgl. Engel / Hurrelmann, 1989,35).

Hierunter fallen z.B. physische Schwächen: Von den 8 – 18-jährigen in der Bundesrepublik Deutschland haben ca. 30% Übergewicht, 20-25% Kreislaufschwächen und 60-65% Haltungsschwächen bzw. Haltungsschäden (vgl. Hollmann u.a., 1978, Hollmann 1984, 1990). Nachfolgende schulärztliche Untersuchungen bestätigen diese Zahlen auf einem etwas niedriger liegenden Niveau und verdeutlichen , dass rund zwei Drittel der Schulanfänger mindestens einen Befund mitbringen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe psychosomatischer Störungen wie Konzentrationsschwierigkeiten und Nervosität, Kopf- und Magenschmerzen, die insgesamt bei SchülerInnen mit einer Häufigkeit von etwa 40% auftreten. Auch Essstörungen, Angstzustände (vor allem Versagensängste) und dissoziale Verhaltensweisen, Neurosen, Migräne und Neurodermitis werden häufiger (vgl. Weber u.a., 1990,136-141).

Obwohl die angeführten verschiedenen Belastungen und Beschwerden für SchülerInnen zum Teil deutlich spürbar sind, ist das Thema Gesundheit für sie jedoch kein Thema, welches sie in besonderer Weise beschäftigt oder zum Beispiel zum Sporttreiben motiviert. Sie erleben ihren Körper als weitgehend störungsfreien Bewegungsapparat und haben ihr Körperbewusstsein in gesundheitlicher Hinsicht erst schwach entwickelt (vgl. Mrazek und Hartmann, 1989,229ff.). Insofern tritt hier ein Widerspruch zwischen dem breiten Spektrum von Gesundheitsgefährdungen und dem wenig gesundheitsorientierten Lebensgefühl der Kinder und Jugendlichen hervor.

Demnach ist es nicht aussichtsreich, im Schulsport spezielle Gesundheitsprogramme (vgl. die Gesundheitsprogramme von Brehm, Pahmeier und Tiemann, 2001) realisieren zu wollen, sondern eher sinnvoll, auf den Anreiz und die Bindungskraft sportiver Lebensstilmuster aus freudvollem Tun, unmittelbarer körperlicher Erfahrung, Gemeinsinn und Fitness zu setzen (vgl. Balz, 1998,332). Demzufolge ist es die pädago-

gische Aufgabe, erzieherische Verantwortung für die Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen zu übernehmen. Verfolgt man dabei den Ansatz des mehrperspektivischen Sportunterrichts, so steht die Perspektive der Gesundheitsförderung in Verbindung mit anderen wie Leistung, Eindruck und Ausdruck, Miteinander und Spannung. In diesem Sinne kann der Schulsport nicht eindimensional als Gesundheitssport ausgelegt werden und Gesundheitsförderung in der Schule kann nicht als „ die vornehmste oder gar einzige Aufgabe " des Faches Sport verstanden werden (vgl. Balz, 1995,124f.). Aber auch die Beschränkung des gesundheitspädagogischen Anspruchs auf Maßnahmen präventiven Trainings erscheint unzulässig verkürzt. Vielmehr sollte im Schulsport versucht werden (vgl. Balz, 1995, 198-200),

- die Aufmerksamkeit für gesundheitlich bedeutsame Situationen zu schärfen und den SchülerInnen das Sporttreiben als eine sinnhafte, freudvolle Tätigkeit zu erhalten, die ihrer biopsychosozialen Gesundheit nicht schadet und ihrem Wohlbefinden möglichst zuträglich ist; dies lässt sich am ehesten durch eine geöffnete und differenzierende Unterrichtsmethodik realisieren;

- gesundheitserzieherische Schwerpunkte im Rahmen von Unterrichtseinheiten oder –reihen oder Projekten zu setzen (vgl. die Darstellungen in Kapitel 3 zum projektorientierten Sportunterricht, fächerübergreifenden Sportunterricht, Mind Mapping) und sportartspezifische, sportartübergreifende oder sportbegleitende Themen vertiefend zu behandeln (z. B.“ koedukatives Sportspiel“, „Basketball ohne Unfall“, „Ernährung vor dem Schwimmunterricht“);

- den Sport in der Schule zu einem Handlungs- und Erfahrungsfeld zu machen, von dem Initiativen für eine gesündere Schule und damit für die Lebensführung aller Beteiligten ausgehen.

In der zur Zeit anhaltenden Diskussion über die Gesundheitsperspektive des Schulsports lassen sich a) die objektivierende Position präventiven Trainings und b) die subjektivierende Position der Befindlichkeitsverbesserungen analysieren.

a) Die objektivierende Position präventiven Trainings bezieht sich auf die Verbesserung bzw. Erhaltung des physischen Bereichs, vor allem auf die Verbesserung der konditionellen Fähigkeiten (Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer). Ihr Training konzentriert sich gleichermaßen auf die physische Gesundheitsförderung und die sportliche Leistungssteigerung. In gesundheitlicher Sicht ist es eine Prophylaxe gegen die bedrohlichen Zivilisationskrankheiten und funktioniert nach gesicherten Erkenntnissen der Trainingslehre. Die so gesicherten Trainingsprinzipien und Belastungskomponenten können von den SchülerInnen handlungsbezogen erfahren und verstanden werden. Zu hinter-

fragen ist jedoch, ob das Training ein kontinuierliches sowie aktuell gesundheitswirksames Programmelement oder eher ein wiederholt zu intensivierender sowie langfristig einstellungs- und gewohnheitsprägender Erfahrungsbereich sein soll (vgl. Kurz, 1978). Wie man dies auch unterschiedlich beantworten vermag, so sei doch auf die (wenn auch einseitig physische) Gesundheitswirksamkeit hingewiesen.

b) Die subjektivierende Position der Befindlichkeitsverbesserung erwächst aus der Kritik am „mechanistischen" Trainingskonzept und geht mit der Verbreitung offenen Unterrichts, alternativer Bewegungsformen und postmoderner Orientierungsmuster einher. Kern der Position ist das individuelle Wohlbefinden und die leibliche Selbsterfahrung. Befindlichkeitsverbesserungen auf biopsychosozialer Ebene werden in Anbetracht eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses nachdrücklich verfolgt. Wenn dies in sinnvolle Lebenszusammenhänge und persönliche Zufriedenheit mündet, ist der pädagogische Auftrag erfüllt. Gerade die Stationsarbeit und Freie Arbeit sowie Mind Mapping und Empowerment des vorliegenden Konzeptes (vgl. Kapitel 3) mit seinen differenzierenden und individualisierenden Merkmalen lassen diesen pädagogischen Auftrag erfüllen. Insbesondere die Wahrnehmungsfähigkeit, die Sensibilität und das Verständnis in gesundheitsrelevanten Kontexten sportlicher Aktivitäten sind zentrale Kategorien dieser möglichst freudvollen Gesundheitserziehung (vgl. KM und AOK NRW, 1990). Trotz der Möglichkeit mehrperspektivischer inhaltlicher Schwerpunkte im Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* wie beispielsweise themenorientiert Dauerlaufen, systematisches Technik- / Taktiktraining, Entspannung, körperbildende Übungen, Ernährung oder koedukatives Miteinander bleibt das gesundheitserzieherische Postulat inhaltsneutral, das heißt, die methodischen Vorgehensweisen des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts können unterschiedlich sportartbezogen mit Inhalten gefüllt werden (vgl. Unterrichtsinhalte der Unterrichtsreihe zur Evaluationsstudie, die inhaltlich austauschbar sind bei bleibender methodischer Konzeption) .

Der Schulsport kann als Element einer so verstandenen ganzheitlichen Gesundheitsförderung aufgefasst werden. Folgende Ziele sollen in Anlehnung an die allgemeinen Ziele von Gesundheitsförderung geplant und im Rahmen der *Öffnung des Sportunterrichts* angesteuert werden:

- Die Stärkung physischer Gesundheitsressourcen (Physische Gesundheitswirkungen).

- Die Verminderung von Risikofaktoren und die Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden (Physische und psychophysische Gesundheitswirkungen).
- Die Stärkung psychosozialer Gesundheitsressourcen (Psychosoziale Gesundheitswirkungen).
- Der Aufbau von Bindung an gesundheitssportliche Aktivität (Verhaltenswirkungen).

Im Folgenden wird auf diese Ziele der salutogenetischen Gesundheitsförderung im Zusammenhang mit dem Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* differenzierter eingegangen. Dabei sollen die Bezüge zwischen Gesundheitsförderung, wie sie zuvor in vier Zielen aufgeführt sind, und an Beispielen der Konzeption der Öffnung des Sportunterrichts, wie sie in Kapitel 3 dargestellt sind, hergestellt und erläutert werden.

4.3.1. Zur Stärkung physischer Gesundheitsressourcen

Die Stärkung physischer Gesundheitsressourcen durch sportliche Aktivitäten bezieht sich auf die Beeinflussung des Herz-Kreislaufsystems sowie des Halte- und Bewegungsapparates. Durch körperliche Aktivierung und gezielter Beanspruchung der Muskulatur entsteht eine Homöostase, also eine Anpassung des Körpers an gesetzte Reize. Über die gezielte Beanspruchung des Muskelsystems kommt es zu komplexen Anpassungsprozessen des gesamten Organismus und kann so dazu beitragen, dass der Organismus widerstandsfähig und gesunderhalten wird und bleibt. Nachgewiesen ist beispielsweise , dass bei einem wöchentlichen Energieverbrauch durch Muskelaktivität von ca. 1000 kcal das Risiko kardiovaskulärer Erkrankungen signifikant geringer ist.

Es werden weniger körperliche Beschwerden wahrgenommen und Ärzte bewerten solche Patienten im Durchschnitt als gesünder (vgl. hierzu zum Beispiel die Ergebnisse von Banzer/Bös/Knoll, 1998; Blair/Connelly, 1996; Bouchard und andere, 1994; Opper, 1998). Banzer/Neumann (1998) und Badtke/Bittmann (1998) realisieren bereits bei einem einmal wöchentlichen systematischen Training der Kraft- und Dehnfähigkeit die Verbesserung und den Erhalt wesentlicher Funktionen des Halte- und Bewegungsapparates, und die Verringerung der Wahrscheinlichkeit des Auftretens von körperlichen Beschwerden wie z.B. Rückenschmerzen. Durch gezielte Bewegungsaktivierungen können wesentliche Verbesserungen bei der Prävention und Rehabilitation von spezifischen gesundheitlichen Problemen geleistet werden (vgl.

zum Beispiel Bouchard u.a., 1994; Rieder, Huber, Werle, 1996; Rost 1995,1998). Einigkeit besteht darüber, dass eine grundlegende muskuläre Aktivierung mit fünffacher Perspektive geschehen soll:

- Förderung von Ausdauerfähigkeit
- Kraftfähigkeit
- Dehnfähigkeit
- Koordinationsfähigkeit sowie
- Entspannungsfähigkeit .

Die Leistungsanforderung bzw. Belastungsgestaltung (Reizumfang, Reizintensität, Reizhäufigkeit, Reizdichte) zur Förderung dieser gesundheitsrelevanten Aspekte zeichnet sich aus durch „Zielgerichtetheit (hinsichtlich der fünf Fähigkeiten), durch das Überschreiten von Schwellenwerten (Intensität, Dauer bzw. Wiederholungszahl) sowie durch Regelmäßigkeit (Häufigkeit pro Woche) über lange Zeiträume hinweg (möglichst ein Leben lang)“ (vgl. Brehm,Pahmeier,Tiemann, 2001,12).

Die ***Ausdauerfähigkeit*** wird trainiert durch länger dauernde Beanspruchung großer Muskelgruppen. Dadurch sind vor allem das Herz-Kreislaufsystem, aber auch innere Organe, Regulations- und Nervensysteme gefordert und gefördert. Als Aktivitäten eignen sich hier beispielsweise die in der Unterrichtsreihe zur Evaluation angewandten Sportspiele wie Basketball, Handball oder Tischtennis, wenn die Intensität der Beanspruchung subjektiv als „mittel“ erlebt wird. Eine günstige Beanspruchung stellt hier das Motto „ lieber lange langsam“ dar, was durch besondere methodische Organisationsformen bei der körperlichen Heterogenität der SchülerInnen gestaltet werden kann. Beispielsweise kann über die *Freie Arbeit* im Sinne der Konzeption der Öffnung des Sportunterrichts dieser Heterogenität durch Differenzierung begegnet werden.

Freie Arbeit im Sportunterricht bedeutet im Gegensatz zum herkömmlichen geschlossenen Unterricht deshalb »frei«, weil wesentlich mehr Möglichkeiten des Handelns eröffnet werden. Freie Arbeit im idealtypischen Sinn bedeutet für die Schüler Entscheidungsfreiheit bezüglich des Was, Wie , Womit und mit Wem. Die Schüler bestimmen, was sie lernen, das heißt, sie bestimmen Thema, Inhalte und Ziele selbst. Sie steuern selbst, wie sie ihren Lernprozess gestalten und suchen sich bereitgestelltes Material (womit) eigenständig aus. Den Schülern ist überlassen, mit wem und ob sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit arbeiten wollen. Zudem wird durch die Schüler selbst die Zeit festgelegt, wie lange sie für eine Aufgabenstellung benötigen,

um so ihren eigenen Lernrhythmus festzulegen. In der Unterrichtspraxis der Konzeption der *Öffnung des Sportunterrichts* sind die hier beschriebenen »Wahlfreiheiten« aber eingeschränkt und begrenzt. Oftmals sind die sachlichen, zeitlichen und personalen Rahmenbedingungen im Sportunterricht nicht gegeben. Auch ist die Freie Arbeit in der Hinsicht begrenzt, dass die Schüler ihr Arbeitsvorhaben mit dem Sportlehrer absprechen müssen und dann in Themenwahl und Ausführung beraten werden. Dies ist schon aufgrund des Sicherheitsaspektes im Sportunterricht bedeutsam. Es muss selbstverständlich sein, dass je nach Thematik (z. B. bei »Bewegungsbaustellen«) vor Beginn der Spiel- und Übungsformen die Stationen überprüft werden und evtl. Hinweise zur Sicherheit oder zu Hilfestellungen gegeben werden.

Freie Arbeit im Sportunterricht bedarf dem Erarbeiten und der Aufstellung konkreter und verbindlicher Arbeitsregeln. Darin sollen zum Beispiel die Bedürfnisse und Rechte der Mitschüler berücksichtigt sein. Außerdem müssen allgemeine und spezielle Sicherheitsaspekte, angefangen beim Nichttragen von Uhren und Schmuck, dem Verbot von Kaugummikauen bis hin zum Abkleben von Piercings, festgelegt werden. Das Arbeitsverhalten muss geregelt werden, sodass die Schüler während der Freien Arbeit nicht untätig bleiben dürfen, sondern sich mit dem Thema oder der Aufgabe intensiv beschäftigen müssen. Stationen, Aufgaben und Geräte bzw. Materialien sollen nicht beliebig gewechselt, sondern sorgfältig, konzentriert und ausdauernd genutzt werden. Eine weitere sinnvolle Regelung ist, bei auftretenden Fragen erst die Mitschüler um Rat zu fragen, bevor der Sportlehrer konsultiert wird. Freie Arbeit bedeutet allerdings nicht ziellose Arbeit.

Das Erarbeiten konkreter, aber verschiedener Ziele, lässt die Schüler z. B. neue Erfahrungen im Umgang mit Materialien und Geräten machen, neue Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen erwerben, neue Methoden beherrschen oder Tugenden wie Sorgfalt, Gründlichkeit, Konzentration und Ausdauer entwickeln. Die Schüler sollen sich in einem bestimmten Zeitraum mit einem Thema beschäftigen, sodass neben einer Prozessorientierung auch eine Produktorientierung gilt, die nach einer Unterrichtsphase ein Ergebnis vorlegt. Dieses Ergebnis kann eine Präsentation für andere interessierte Mitschüler bedeuten oder als Möglichkeit der Notengebung herangezogen werden, deren Sachzwang das Fach Sport im Fächerkanon nun mal unterliegt. Eine wesentliche Aufgabe des Sportlehrers besteht darin, die Unterrichtsvoraussetzungen für eine Freie Arbeit optimal zu gestalten, das heißt, geeignete Materialien und Geräte zu beschaffen und bereitzustellen.

Der Einsatz von Materialien

Mit dem Einsatz von Arbeitsbögen soll exemplarisch eine Ebene methodischen Handelns beschrieben werden, wie Theorie in der Praxis vermittelt werden kann. Der Einsatz von Arbeitsbögen stellt eine Aktionsform dar, mit dem Inhalte des Sportunterrichts kognitiv erarbeitet, geprüft, korrigiert und aufgezeichnet werden können. Arbeitsbögen als methodisch strukturierte Arbeitsaufträge verfolgen das Konzept »Kenntnisse haben«, während sie mit ihren Aufgabenstellungen dem Konzept »Sport verstehen« näher stehen. Es müssen Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die die Schüler einen motorisch-kognitiven Bereich selbstständig in Freiarbeit erlernen und schulen lassen. Allgemein können diese Arbeitsmaterialien Arbeitsbögen, Lehrtafeln, Folien, Filme oder Arbeitsbücher sein. Zu diesem Zweck wurden die im Anhang aufgeführten Arbeitsbögen entwickelt und kommen bei späteren Praxisbeispielen zum Einsatz.

Es sind dies Kopiervorlagen zur Schulung motorischer Fertigkeiten (vgl. Technik-, Praxisbogen), für die Korrektur motorischer Fertigkeiten (siehe Korrekturbogen) und für den Theoriebereich (vgl. Kontrollbogen). Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln der Schüler ist zentrales Ziel des Unterrichts, das aber durch Arbeitsmaterialien nicht automatisch erreicht wird. Erfahrungen zeigen aber, dass solche Prozesse initiiert werden können, vor allem, wenn durch den Lehrer diese Formen des Unterrichts und Entwicklung von Eigenverantwortung stets bewusst gemacht werden. Die Technikbögen geben Informationen zum Bewegungsablauf und sind von grundlegender Bedeutung für das Bewegungslernen. Falsche, unpräzise oder gar fehlende Informationen zur Ausführung können den Lernprozess negativ beeinflussen. Die Praxisbögen geben den Schülern Spiel- und Übungsformen vor und sollen den Sportlehrer von organisatorischen Unterrichtsaufgaben entlasten.

Damit hat er Zeit, seine pädagogische und fachliche Kompetenz in Einzel- oder Gruppenarbeit stärker einbringen zu können. Die Kontrollbögen dienen zum theoretischen Üben technisch-taktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, denn ohne Aufbau, Speicherung und Abruf von kognitiven Fähigkeiten über motorische Fertigkeitsmerkmale, Situationsstrukturen, Handlungsalternativen und deren Verknüpfungen ergeben sich keine Wenn-dann-Beziehungen. Mit Hilfe der Korrekturbögen sollen die Schüler durch gegenseitige Hilfe und Korrektur von Bewegungsabläufen selbst gesteuerten Unterricht erleben. Auch wenn das nötige Bewegungssehen oder die entsprechenden Kenntnisse über einen Bewegungsablauf (noch) nicht ausgeprägt sind, werden gegenseitige Bewegungskorrekturen mit der Zeit immer besser realisiert. Bevor der Sportlehrer Arbeitsbögen (beispielsweise Kopiervorlagen) für seinen Un-

terricht auswählt, sollten drei methodische Fragen überdacht werden (vgl. hierzu auch Meyer 1999):

A) Sind die Arbeitsbögen geeigneter als andere Unterrichtsmittel und -methoden, um Selbstständigkeit, Kooperation, Lerneffektivität, Lernkontrolle oder Differenzierungshilfe zu fördern?

Sicherlich wird ein Arbeitsbogen niemals gleichzeitig allen Anforderungen gerecht. Der kognitive Lernerfolg kann aber gesichert werden, wenn die Kopiervorlagen als wieder verwendbare Ergebnisse gesammelt werden und zur Verfügung stehen. Es bietet sich die Möglichkeit an, Schülern bestimmte Themenbereiche als Aufgaben mit nach Hause zu geben (im Ausnahmefall – ohne den Sportunterricht zu sehr theoretisch belasten zu wollen), um den folgenden Unterricht bereits vorbereiten zu lassen. Durch die Bereitstellung differenzierender Arbeitsbögen können Schüler ihr Lernen individuell rhythmisieren. Die nächste Aufgabenstellung ist für einen Schüler, ein Paar oder eine Gruppe erst dann an der Reihe, wenn die vorherige bearbeitet ist, und nicht, wenn der Lehrer nach einer Zeitvorgabe die neue Aufgabe stellt. Der Vorteil bei dieser Unterrichtsform liegt für den Sportlehrer wiederum darin, dass er sich stärker den übenden oder spielenden Schülern widmen kann. Das individuelle Rhythmisieren des Lernprozesses innerhalb einzelner Teilgruppen oder einer Gesamtgruppe ist jedoch aufgrund der in der Regel heterogenen Lernvoraussetzungen bei Schülergruppen problematisch. Das Erarbeiten allein oder beim partnerschaftlichen Üben zu zweit ist dagegen einfacher.

B) Sind die Arbeitsbogen den Voraussetzungen der Lerngruppe angepasst?

Jüngere SchülerInnen, z. B. in der Orientierungsstufe, verstehen in der Regel Vorlagen für eine erfolgreiche Fertigkeit besser als komplexe Beobachtungsaufgaben. Auch mit dem Vergleich eines Bewegungsablaufes mit einer Bildvorlage sind die Jüngeren oftmals überfordert. Die älteren SchülerInnen haben mit Beobachtungsaufgaben, Bildvorlagen und Korrekturen keine Schwierigkeiten.

C) Überlegungen zum Was und Wie?

Folgende Merkmale sollen aus der Praxiserfahrung heraus bei Arbeitsbögen berücksichtigt werden, um den Lernerfolg der Schüler möglichst günstig zu unterstützen: Der Inhalt soll in wechselnden Formen, nämlich in Sprache und Grafik erschlossen werden. Die Aufgabenstellungen sollen für eine aktive kognitive und motorische Auseinandersetzung mit dem Thema sorgen, am besten unter dem Motto »aus der Praxis für die Praxis«. Im Arbeitsbogen sollen Sinne angesprochen werden, wie das am Beispiel des »Südpols« im Tischtennis symbolisch und beschreibend als Balltreffpunkt dargestellt wird (vgl. Kopiervorlagen im Anhang). Die Vermittlung kogni-

tiver Bereiche soll in sachangemessener Sprache geschehen, unter Umständen »übersetzt« in die Sprache der Schüler. Die Arbeitsaufträge, -schritte und Darstellungsformen bedürfen einer klaren Gliederung.

Auch die Möglichkeiten des *Stationstrainings* lassen eine individuelle körperliche Aktivierung differenzieren und so für die SchülerInnen als subjektiv empfundene „mittlere“ Belastung erleben. Das Stationstraining beinhaltet die Intention, einen bestimmten Lerninhalt an mehreren Stationen auf möglichst vielfältige Art zu üben. Die Schüler durchlaufen im Rahmen der Übungsphase verschiedene Stationen, wobei darauf zu achten ist, dass ihnen die angebotenen Übungen vertraut sind. Erfahrungsgemäß ist Stationstraining motivierend, abwechslungsreich und regt intensives Üben an. Stationstraining bietet:

- Wechsel zwischen Spannung (Üben) und Entspannung (Stationswechsel),
- kognitive Phasen (Einlesen der Aufgabenstellung an der jeweiligen Station),
- unterschiedliche Sozialformen (Kommunikation),
- vielfältige Zugänge zum Thema durch gezielt zusammengestellte Materialien.

Durch die ständige Rhythmisierung wird Ermüdungserscheinungen und nachlassender Konzentration entgegengewirkt, weil die Schüler neue Stationen mit neuer Motivation angehen. Die Erfolgserlebnisse werden für die Schüler initiiert durch:

- differenzierende Angebote und individuelles Lerntempo (optimale Anpassung),
- eine Abgeschlossenheit der Stationen und die Möglichkeit der Selbstkontrolle (mehrmalige Erfolgserlebnisse).

Die Lehreranweisungen treten beim Stationstraining zugunsten des selbstgesteuerten Lernens der Schüler zurück. Der Lehrer verliert aber nicht seine Planungskompetenz. Er hat während der Übungsphasen an den Stationen folgende Aufgaben:

- Betreuung einer Station,
- leistungsschwächere Schüler durch die Stationen zu begleiten,

  als Berater und Helfer zur Verfügung zu stehen.

Möglichkeiten der Organisation eines Stationstrainings können folgende sein:

Gebundenes Stationstraining: Feste Gruppen – gemeinsamer Wechsel

Die Schüler werden in etwa gleich große Gruppen eingeteilt. Alle beginnen gemeinsam mit ihren Aufgabenstellungen. Bei einem vereinbarten akustischen Signal wechseln die Schüler in vorher bestimmter Reihenfolge die Stationen. Mit dem Wechsel verbunden sind dreierlei Dinge:

- die Übung beenden,
- die Station für die nachfolgende Gruppe wieder herrichten,
- an die neue Station gehen.

Stationstraining mit Wahlmöglichkeiten: Freie Stationswahl – gemeinsamer Wechsel

Diese Art von Stationstraining teilt die Schüler nicht in feste Gruppen ein. Sie haben zu Beginn und bei jedem Wechsel die Möglichkeit, sich frei für eine Station zu entscheiden. Hierbei muss in der Lehrerplanung an folgende Organisationspunkte gedacht werden:

- Es kann immer nur eine bestimmte Anzahl von Schülern an einer Station üben. Die Schüler müssen sich selbst arrangieren oder der Sportlehrer hilft dabei.
- Die Schüler benötigen einen Überblick über das Gesamtangebot an Übungsformen. Diese können z. B. mit Hilfe eines »Laufzettels« gegeben werden, sodass die Schüler das Angebot an zusätzlichen Stationen realistisch auswählen können.
- Der Wechsel erfolgt wieder gemeinsam auf ein bekanntes Signal hin.

Die Anforderungen und Ausstattung der Stationen mit Differenzierungsangeboten sowie Kontrollmöglichkeiten sind mit denen des gebundenen Stationstrainings vergleichbar. Kontrollmöglichkeiten für die Belastungsdosierung können objektivierende Messungen und Bewertungen der Pulsfrequenz sein (vgl. Buskies u. Boeckh-Behrens, 2000,34).

Die ***Kraftfähigkeit*** hat als Ziel, möglichst ausdauernd Widerstände zu überwinden oder zu halten. Widerstände im Alltag bietet der Körper zum Beispiel in dynamischer

Form beim Treppensteigen oder in statischer Form beim Stehen. Beansprucht wird dabei das gesamte Stütz- und Bewegungssystem, insbesondere die Muskulatur. Kraft ist die Grundlage jeder muskulären Mobilität und Körperhaltung. Bei der Gesundheitsförderung der Kraftfähigkeit im Schulsport steht dabei nicht das Erreichen einer Maximalkraft, sondern einer optimalen Kraftfähigkeit im Sinne einer ausgewogenen Ganzkörperkräftigung und einer ausreichenden Kraftausdauer im Vordergrund. Über ganz gezielte Kräftigung durch Übungsformen aber auch durch beidseitige Einbeziehung von rechten wie linken Körperextremitäten sollen insbesondere die zur Abschwächung neigenden Muskelgruppen wie Rückenmuskulatur, Bauchmuskulatur, Gesäßmuskulatur und Oberschenkelmuskulatur gefördert werden.

Dies kann sowohl durch die Spielsportarten wie die bereits erwähnten Spiele der Unterrichtsreihe zur Evaluation (Basketball, Handball, Tischtennis u.a.) mittrainiert werden, da der Körper , Ball oder Geräte als Widerstand genutzt werden, oder durch gezieltes spezifisches gesundheitsbezogenes Krafttraining mit geringer Intensität und höherem Umfang an Kräftigungsstationen mit Geräten oder mit eigenem Körperwiderstand erzielt werden. Der Widerstand sollte dabei so gewählt werden, dass 15 – 20 Wiederholungen in möglichst zwei Wiederholungsdurchgängen realisiert werden können. Das Training sollte „sanft“, also mit mittlerer Intensität erlebt werden. Der Trainingsumfang pro Woche wird auf mindestens einmal empfohlen (vgl. Boeckh-Behrens u. Buskies, 2000,46-56), was dem Stundenumfang im Schulsport voll entspricht. Auch hierbei lassen sich die *Freie Arbeit* und das *Stationstraining* differenzierend nach dem subjektiven Erleben methodisch einsetzen.

Die ***Dehnfähigkeit*** zielt auf die nicht eingeschränkte Beweglichkeit in den Gelenken und die Funktionsfähigkeit der Muskulatur und des Sehnen- und Bandapparates ab. Eine verminderte Dehnfähigkeit schränkt einerseits die allgemeine Beweglichkeit ein und ist andererseits ein Auslöser bzw. Mitauslöser körperlicher Beschwerden (z.B. neuromuskulärer Dysbalancen). Einhergehend mit einer Kräftigung zur Verkürzung neigender Muskelgruppen sind anschließende Dehnungen sinnvoll. Hier haben sich statische wie dynamische Dehnmethoden durchgesetzt, die einseitige Belastungen durch Krafttraining kompensieren. Im Folgenden werden die Vorteile und Effekte des Dehnens herausgestellt:

1. Verbesserung der allgemeinen organischen Leistungsbereitschaft

2. Verbesserung der koordinativen Leistungsbereitschaft

3. Verbesserung der psychischen Leistungsbereitschaft

4. Präventive Funktion der Verletzungsvorsorge

Man unterscheidet allgemeines, spezielles und individuelles Aufwärmen. Beim *allgemeinen Aufwärmen* sollte ca. ein Drittel (mind. ein Sechstel) der gesamten Muskulatur in die Bewegungen mit einbezogen werden. Durch das *spezielle Aufwärmen* werden vor allem in den Muskelgruppen, die an der späteren Bewegung vorrangig beteiligt sind, optimale Voraussetzungen (spezielle Stoffwechselabläufe, nervöse Vorgänge der Bewegungskoordination) geschaffen. Das *individuelle Aufwärmen* ist in erster Linie auf den Sportler mit seinen ganz persönlichen Voraussetzungen abgestimmt. Das Abwärmen wird gezielt auf die vorhergegangene Belastung abgestimmt, es wird eine Verkürzung der Wiederherstellungszeit durch die zeitliche Beschleunigung und eine qualitative Verbesserung der Regenerationsprozesse beabsichtigt. Der Sportler schaltet schon während des aktiven Abwärmens auf eine Stoffwechsellage um, die für Erholungsprozesse typisch ist (die Glykogen- und Fettspeicher in den Muskel-, Leber- und Fettzellen werden so wieder schneller aufgefüllt). Betrachtet man sich die Entwicklung zum Dehnen/Stretching der letzten Jahrzehnte, lassen sich die folgenden Phasen darstellen:

1. Die „naive Phase“: Bis zu Beginn der 1980er Jahre wurde dem Dehnen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In der Praxis wurde vor allem mit dem Ziel der Vergrößerung der Bewegungsreichweite gedehnt, und dies oftmals eher intuitiv und instinktiv und verbunden mit einem Wippen und Federn.

2. Die „dogmatische Phase“: In den 1980er Jahren schwappte die „Stretching-Welle“ zu uns. Stretching-„Päpste“ wie *Anderson* und *Sölveborn* und später *Knebel* haben das statische Dehnen (Stretching) propagiert, das durch ein Verharren in der Enddehnungsphase gekennzeichnet ist. Viele Autoren empfahlen folgend statisches Dehnen und bezeichneten das dynamische Dehnen als unwirksam und kontraproduktiv, ja sogar verletzungsträchtig („Zerrgymnastik“).

3. Die „wissenschaftliche Phase“: In den 1990er Jahren wurde diese kontroverse Diskussion zunehmend empirisch untersucht (z.B. Wiemann 1991, Wydra 1997, Wiemann und Klee, 1999).

Bartens (1999,11) formuliert, dass „Kinderorthopäden warnen: einseitiges Training führt zu Schäden am Bewegungsapparat.... Dehnübungen müssen einseitiges Training wettmachen“. Andererseits wird hinterfragt, ob „Stretching für die Katz ist?“ (Brühlmann, 2000*)* , und dass „Stretching Ihrer Gesundheit schadet“ (Kieser, 2000*)*.

Da es mittlerweile *neue Erkenntnisse zum Dehnen* gibt, sollen im Folgenden diese aufgeführt und methodische Hinweise für die praktische Anwendung dargestellt

werden. Die Muskulatur lässt sich in zwei Strukturbereiche mit unterschiedlichen Aufgaben differenzieren:

a) Kontraktile Elemente (Aktin- und Myosinfilamente)

b) Mikrofibrillen in Art eines Strukturgitters (Strukturfilamente) zur Aufrechterhaltung der Organisation und Verbindung zu den kontraktilen Elementen.

Muskeln bestehen aus Muskelfasern. Dies sind langgestreckte, auf Kontraktion spezialisierte Zellen oder Zellaggregate. Die Fasern haben einen Durchmesser von rund 20 µm (5-100 µm) und eine Länge von einem bis mehreren Zentimetern (bis zu 15 cm). Dies wird durch die Verschmelzung von mehreren Myoblasten zu den sogenannten Myotubuli ermöglicht. Jede einzelne Muskelfaser besteht aus rund 1000 Myofibrillen, von denen jede durch sogenannte Z-Scheiben in ca. 2,5 µm lange Fächer, sog. Sarkomere, unterteilt ist. Die Sarkomere sind die funktionellen (kontraktilen) Einheiten des quergestreiften Muskels. Sie bestehen aus dicken Myosin- und dünnen Aktinfilamenten. Eine Muskelkontraktion erfolgt dann, wenn die Filamente aneinander vorbeigleiten und dabei die Sarkomere verkürzen. Das Myosinmolekül besitzt einen zweigeteilten Kopf, der gelenkartig mit einem Halsstück verbunden ist (Kopf + Hals = sog. schweres Meromyosin), an das sich, wiederum gelenkartig verbunden, das Schwanzstück (sog. leichtes Meromyosin) anschließt. Die Schäfte sind chemisch fest aneinander gebunden und bilden das eigentliche Filament, aus dem, von den Hälsen getragen, die Myosinköpfe seitlich herausragen. Ein Myosinfilament besteht aus ca. 150-360 solcher Moleküle, die bündelartig zusammengefasst sind.

Aktin ist ein globuläres Proteinmolekül (G-Aktin), von dem jeweils 400 eine perlschnurartige Kette bilden, das F-Aktin. Jeweils zwei solcher miteinander verdrillter Ketten bilden das Aktinfilament (ca. 1 µm lang und 8 nm dick). Sie sind an einem Ende an die Z-Scheibe angeheftet. In der Rinne zwischen der Aktinhelix windet sich das ebenfalls fadenförmige Tropomyosin, wobei ca. alle 40 nm ein Troponinmolekül (meist auch nur Troponin genannt) angeheftet ist. Troponin, Tropomyosin und der gelenkartige Kopf spielen die entscheidende Rolle bei der Muskelkontraktion. Jede Myofibrille wird von zwei Kanalsystemen umsponnen: Das extrazelluläre Transversalsystem (T-Tubulus), das durch Einfaltung des Sarkolemms auf Höhe der Z-Scheiben entsteht. Es verzweigt sich und bildet mit anderen Tubuli, die um benachbarte Myofibrillen liegen, ein System. Das T-Tubuli-System stellt das anatomische Bindeglied zwischen der Oberflächenmembran und den tief in der Muskelfaser gelagerten Myofibrillen dar. Das intrazelluläre sakroplasmatische Reticulum (SR), ein Membransystem, ist wie ein hohler Kragen um jede Myofibrille von einer Z-Scheibe zur anderen gewickelt ist. Das SR bildet ein System paralleler Tubuli, das beidseits einer Z-Scheibe weiträumige Cisternen bildet und Ca^{2+} beinhaltet. Infolge eines AP`s

kommt es zu einer Ca^{2+}-Ausschüttung durch das SR. Dies ermöglicht die molekulare Interaktion von Myosin- und Aktinmolekülen. Ca^{2+} verbindet sich mit Troponin, wodurch Tropomyosin seine hemmende Wirkung auf die Aktin-Myosin-Bindung verliert. Die Myosinköpfe greifen jetzt an den Aktinfilamenten an – Querbrückenbildung- , führen "Ruderschläge" aus, d.h. Kopf und Hals knicken gelenkartig ab, und ziehen damit das dünne Aktinfilament mit sich (Hypothese HUXLEY und SIMMONS: Der Kopf der Querbrücke lagert sich am Aktinfilament an die erste einer Reihe stabiler Anheftungsstellen an, anschließend an die zweite, dritte und nachfolgenden Stellen, wobei jede eine größere Myosin-Aktin-Affinität als die vorhergehende hat. Die Elastizität des Gelenks ermöglicht ein schrittweises Schwingen des Kopfes ohne plötzliche, große Änderungen in der Spannung). Die Zugrichtung an beiden Myosinfilamentenden ist dabei entgegengesetzt gerichtet. Mit jedem Ruderschlag verkürzt sich das Sarkomer lediglich um l% seiner Länge. Die Bindung eines Myosinkopfes an das Aktinfilament dauert 10-100ms (je nach Muskelfaser). Notwendig für das Filamentgleiten ist Energie, denn für die Ablösung wird Mg^{2+}-ATP benötigt, das sich an die ATPase-aktive Stelle der Kopfregion anlagert (sog. Weichmacherwirkung des ATP). ATP wird an der ATPase-aktiven Stelle des freien Kopfes hydrolisiert, wobei die Hydrolyse von einer Konformationsänderung des Kopfes begleitet und der Kopf mit Energie angereichert wird (der Kopf wird gespannt). Nach Lösung der Querbrücke kann eine erneute Anheftung folgen, vorausgesetzt die Ca^{2+}-Konzentration liegt noch über dem erforderlichen Wert. Nach Ausfall der Ca^{2+}-Pumpe und der ATP-bildenden Prozesse in den Mitochondrien tritt die Totenstarre (Rigor mortis) ein.

Neue wissenschaftliche Phase – molekularbiologische Untersuchungen (Titin):

Neben dem Aktin und Myosin haben Molekularbiologen ein drittes Filament im Sarkomer „entdeckt“, das Titinfilament (kurz: Titin). Das Titin verbindet die Myosinfilamente mit den Z-Scheiben . Die Titinfilamente arbeiten als molekulare Federn im Muskel und stellen die Quelle der Ruhespannung dar. Innerhalb der Strukturfilamente kommt den Titinfilamenten eine besondere Funktion zu, nämlich nach einer Dehnung die Myosinfilamente wieder in Richtung Z-Scheibe zu ziehen und somit die Sarkomere (und die ganze Muskelfaser) wieder in den entdehnten Zustand zu bringen. Da es die Aufgabe der Strukturfilamente, speziell der Titinfilamente, ist, die Organisation innerhalb der Muskelfaser aufrecht zu erhalten und aufgrund ihrer Elastizität die Muskeln nach der Dehnung wieder in ihren Ausgangszustand zurück zu führen, sollte man nicht erwarten, dass ihre elastische Spannung nach der Dehnung abnimmt. Denn das würde bedeuten, dass sie ihre Aufgabe zunehmend schlechter erfüllen könnten – sie würden „ausleiern“. Untersuchungen von Wiemann/Klee (1999,8-12) zeigen, dass die Dehnungsspannung einzelner Titinmoleküle im Verlauf

von Dehnungen (statische Dehnungen max. Intensität) tatsächlich in ganz ähnlicher Weise abnehmen wie diejenige kompletter menschlicher Muskeln.

Dehntechniken

Grundsätzlich lassen sich zwei verschiedene Methoden der Dehngymnastik unterscheiden. Die eine ist die Schwunggymnastik (*dynamisches Dehnen),* die andere das Stretching (s*tatisches Dehnen).*

1. Dynamische Dehntechnik

Dynamisches Dehnen ist eine gängige Methode zur Tonusnormalisierung (aktive Spannung) und wird hauptsächlich als Warming-Up und Cooling-Down-Methode im Sport benutzt (wippen, federn, schwingen, etc.).

2. Statische Dehntechnik

Statisches Dehnen sollte hauptsächlich in der therapeutischen Behandlung eingesetzt werden. Diese Art des Dehnens kann entweder rein passiv oder aber unter Ausnützung neuromuskulärer Vorgänge zum vollständigen Entspannen des zu dehnenden Muskels erfolgen.

2.1. Passive statische Dehnübungen (auch gehaltenes Dehnen)

Die zu dehnende Muskulatur wird behutsam an die Dehnungslage herangeführt und diese Position dann über einen bestimmten Zeitraum (10-30 Sekunden) gehalten.

2.2. Neuromuskuläre Dehnübungen

Bei diesen Dehnmethoden werden neurophysiologische Vorgänge bewusst zur Entspannung der Muskulatur eingesetzt. Die Dehnung kann so unter besten Bedingungen stattfinden.

2.2.1. Anspannungs-Entspannungs-Dehnen

In der Dehnstellung wird der Muskel für 3-7 Sekunden isometrisch angespannt. In der nachfolgenden Muskelentspannung wird die Dehnstellung verstärkt. Dieser Vorgang mit isometrischer Spannung, Entspannung und Dehnen wird mehrmals wiederholt. Diese Form des Dehnens dient als therapeutische Maßnahme, um verkürzte Muskeln wieder auf eine normale Länge zu dehnen.

2.2.2. Aktives statisches Dehnen

Der zu dehnende Muskel wird durch Kontraktion seiner Antagonisten (Gegenspieler) aktiv in eine Dehnstellung gebracht. Somit kommt es zu einer muskulären Entspan-

nung und somit kann eine optimale Entspannung erfolgen. Die Dauer der Dehnphase beträgt 10-20 Sekunden.

Dehnungen zur Steigerung des Muskeltonus

In vielen Sportdisziplinen ist ein hoher Muskeltonus notwendig, der Voraussetzung für die Entstehung einer optimalen, explosiven Kontraktion ist. Speerwerfer, Sprinter und andere explosive Sportler müssen zuerst für eine Steigerung des Tonus sorgen, um die Bewegung optimal ausführen zu können. Im Vergleich zum therapeutischen Dehnen muss sich der Muskel in einem angespannten Zustand befinden bzw. das Gelenk in eine Position gebracht werden, wobei der Muskel der begrenzende Faktor ist. Anschließend werden in dieser Stellung passive, dynamische, relativ aggressive Dehnungen durchgeführt, wodurch die Muskelspindel im Muskelbauch passiv gedehnt wird. Das positive Feedback bewerkstelligt eine Zunahme des Tonus im angespannten Muskel. Die Anzahl der Wiederholungen sollte nicht mehr als drei betragen, da sonst ein entgegengesetzter Effekt , aufgrund von Inhibition, auftritt. Es können auch aktive Stretchingtechniken durchgeführt werden.

Dehnungen zur Herabsetzung des Muskeltonus

In vielen Situationen besteht der Bedarf den Muskeltonus zu verringern. Marathonläufer und Langstreckenläufer haben oft einen zu hohen Muskeltonus , was sich auf die Flexibilität nachteilig auswirken kann. Des weiteren sind detonisierende Maßnahmen nach anstrengenden Trainingseinheiten und nach verschiedenen Formen von Krafttraining notwendig. Im Falle von Krafttraining dient das Dehnen einer schnellen Regeneration. Es wird eine passive, statische Position ausgeführt, in der ein leichtes „Ziehen“ zu spüren ist. Im Vergleich zum tonisierenden Dehnen wird demzufolge nicht in einer endgradigen Gelenkposition gedehnt. Diese Methode ist sehr zuverlässig und hat sich im Sportbereich als effektiv erwiesen, obgleich für eine Vielzahl von Muskeln eine wesentlich funktionellere Methode besteht, den Muskeltonus zu senken. Dies sind dynamische ballistische Dehnungen. Ein gewisses Risiko besteht nur bei unkorrekter Ausführung, vor allem bei untrainierten Personen.

Ein Beweglichkeits- bzw. Dehntraining erfordert ein Minimum von einer Trainingseinheit pro Woche, ein mehrmaliges Training in der Woche ist aber effektiver (vgl. Tiemann, 1997, 45-48). Das Trainieren von Dehn- und Beweglichkeitsfähigkeit ist in Partner- oder Kleingruppenarbeit erfahrungsgemäß motivierender und sollte als Warm Up und Cool Down obligatorisch in jeder Schulsporteinheit eingeführt sein, auch wenn dies aus Zeitgründen fünf Minuten nicht zu übersteigen braucht.

Die ***Koordinationsfähigkeit*** intendiert auf eine möglichst präzise Ausführung von rhythmischen und komplexen Bewegungen. Die Fähigkeit zur Realisierung von

komplexen Bewegungen ist eine entscheidende Voraussetzung zur Bewältigung des alltäglichen Lebens bis in das hohe Alter. Rhythmisierung und Rhythmusanpassung körperlicher Aktivitäten trägt entscheidend zum Wohlbefinden bei. Koordinationstraining bedeutet regelmäßiges und planvolles Erproben und Ausführen von komplexen und rhythmischen Bewegungen. Es bietet sich dabei häufig die Verknüpfung des Trainings anderer Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer oder Beweglichkeit an. Dies soll am Beispiel des Tischtennistrainings im Stationsbetrieb dargestellt werden: Tischtennis bietet folgende Perspektiven, sich als gesundheitsförderlicher Sport unter anderem zur Verbesserung der Koordinationsfähigkeit zu profilieren: Als Schnellkraftsportart stellt Tischtennis hohe Anforderungen an die Koordination, die Beweglichkeit und die Gewandtheit. Damit leistet Tischtennis einen spielbezogenen Beitrag zur allgemeinen Fitnessschulung.

Das Auftreten von Sportschäden und Sportverletzungen ist im Schulsportbereich beim Tischtennis nahezu ausgeschlossen (die Unfallstatistik liegt bei unter 1%). Rotationstraumen und degenerative Veränderungen der Wirbelsäule kommen auf Grund der relativ geringen Bewegungsamplitude des Rumpfes nicht vor. Eine zeitweilige Schwächung des Immunsystems tritt nicht auf, weil Tischtennis keine Sportart mit langandauernder hochintensiver Beanspruchung der Ausdauerbelastung darstellt. Das Tischtennisspiel verlangt eine hohe Konzentrationsfähigkeit und schult somit diese Fähigkeit für andere Lebensbereiche (z.B.: Konzentration im Straßenverkehr). Tischtennis fordert und schult entsprechend peripheres Sehen und den schnellen Wechsel vom scharfen Sehen auf ganzheitliches Sehen, womit wiederum lebensnahe Bereiche profitieren.

Durch die Schulung der koordinativen Fähigkeiten werden Bewegungsprogramme (auch die des Alltagslebens) im zentralen Nervensystem verfeinert. Über eine daraus resultierende ökonomischere Bewegungsausführung wird das Herz-Kreislaufsystem geschont, weil weniger Arbeit aufgebracht werden muss. Zur Organisation eines *Stationsbetriebes* werden die Praxisbögen an den Stationen ausgelegt. Nach dem Durchlesen beginnen die Schüler mit der praktischen Umsetzung. Zur höheren Effektivität der Unterrichtsorganisation unterbricht der Lehrer noch einmal das Üben, wenn an allen Stationen der Praxisbogen umgesetzt wurde. An jeder Station soll die jeweilige Übung demonstriert und unter Umständen kurz erläutert werden. Beim Wechsel zur nächsten Station haben die Praxisbögen später nur noch eine Erinnerungsfunktion und können so wesentlich schneller umgesetzt werden. Der Unterrichtende kann währenddessen unterschiedliche Aufgaben wie Einzelkorrektur von Schlagtechniken, Hinweise zu Einzel- bzw. Doppeltaktiken, Zuspieler beim Balleimertraining usw. übernehmen. Diese Unterrichtsform bietet gute Möglichkeiten der Differenzierung und Schulung der unterschiedlichsten koordinativen sowie konditionellen Fähigkei-

ten und Belastungsdosierungen. Schüler mit ähnlichen Stärken und Schwächen können besser zusammengefasst werden. Im Stationsbetrieb können Bildreihen und/oder Kontrollbögen so genutzt werden, dass eine »theoretische Station« eine Schlagtechnik kognitiv vorbereitet, um diese dann bei der nächsten »motorischen Station« zu üben. Die Anwendung dieser Arbeitsmaterialien ist insbesondere dann sinnvoll, wenn die Anzahl der Schüler sehr hoch ist und nicht genügend Tischtennis-Tische zur Verfügung stehen. Durch diese Möglichkeiten müssen die Schüler nicht passiv auf der Bank warten bis sie wieder »im Spiel« sind, sondern können durch den Einsatz der Vorlagen die Wartezeit durch eine sinnvolle Einbeziehung von Theorie (Wissen) in den Unterricht überbrücken.

Hinsichtlich einer Unterrichtsdifferenzierung können Spieltische mit einfachen oder komplexen Praxisbögen in Kombination mit Bildreihen bestückt werden. Der Stationsbetrieb mit Hilfe der Arbeitsmaterialien muss nicht auf ein bestimmtes Thema (z. B. Schulung oder Festigung einer Schlagtechnik) ausgerichtet sein, sondern kann auch unterschiedliche Spielformen zur Schulung der Koordinationsfähigkeiten beinhalten.

Geeignete und motivierende Formen der Koordinationsschulung sind Bewegungen der unterschiedlichsten Art, zum Beispiel auch mit musikalischer Begleitung, aber auch viele partner- und gruppenbezogene Spielformen. Dies wären zum Beispiel im Tischtennis Spielformen des „Rundlaufspiels“ in allen Variationen u.a. (vgl. Kopiervorlagen im Anhang). Angestrebt werden soll bei koordinativen Anforderungen, dass die Beanspruchung als angenehm erlebt wird und zum Beispiel nicht mit Frustrations- und Misserfolgserlebnissen verbunden ist oder die gesamte Konzentration verbraucht wird. Zur Verdeutlichung der Möglichkeit mehrperspektivischer Gesundheitswirksamkeit mit Hilfe des *Stationstrainings* soll am Beispiel Tischtennis näher erläutert werden (vgl. die Abbildung auf Seite 211):

Station 1: Die Übungsform „Rückhand Konterschlag ohne Pause“ dient der Perspektive *Leistung, Wettkampf, Erfolg und Vergleich* und zielt dominant auf eine Förderung der physisch-psychischen Gesundheitswirksamkeit, da durch die lang anhaltenden Ballwechsel eine konditionelle Beanspruchung erzeugt wird, und durch die Aufgabenstellung „ohne Pause“ z.B. Durchsetzungsvermögen gefordert ist.

Station 2 :Das „Rundlaufspiel“ zielt dominant auf die psychosoziale Gesundheitswirksamkeit und beinhaltet die Perspektive *Spannung, Wagnis, Risiko* aber auch *Geselligkeit.*

Station 3 :Die Übungsform „Rückhand-Konterschlag diagonal“ zielt dominant auf die physisch-psychische Gesundheitswirksamkeit. Durch die Vorgabe der diagonalen

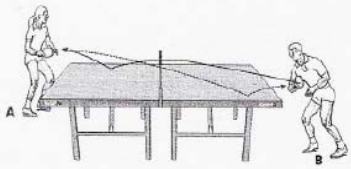
Spielrichtung mit abgedeckten Tischhälften wird eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit verlangt zur Platzierungsgenauigkeit des Balles und beinhaltet die Perspektive *Miteinander-Füreinander und Kooperieren.*

Station 4 :Mit Hilfe des *Balleimertrainings* wird eine erhöhte konditionelle Beanspruchung erzeugt und dient dominant der physischen Gesundheitswirksamkeit, denn insbesondere durch das Zuspiel aus dem Balleimer können die Belastungsnormative Reizintensität, Reizumfang und Reizdichte gezielt genutzt werden. Die Perspektive *Leistung und Bewegungsempfinden / Körpererfahrung* steht hierbei im Vordergrund.

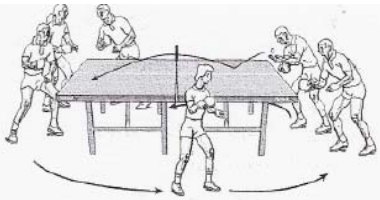
Station 5 :Die Übungsform „Vorhand-Schmetterschlag gegen Block“ beinhaltet die Perspektive *Ausdruck , Gestaltung , Ästhetik* , da faszinierende , schnelle Ballwechsel mit ästhetischen Bewegungen (Schmetterschlag) erzeugt werden können. Zudem wird eine konditionelle Beanspruchung erzeugt die dominant auf eine physisch-psychische Gesundheitswirksamkeit zielt.

Station 6 :Der Einsatz eines *Korrekturbogens* , mit dessen Hilfe ein Mitschüler Bewegungskorrekturen angeben kann, führt zur Perspektive des *Kooperierens und des Miteinanders* , und zielt dominant auf eine psychosoziale Gesundheitswirksamkeit. Denn die Rolle des „Trainers“ stärkt das Selbstbewusstsein und fördert den Empowerment-Ansatz.

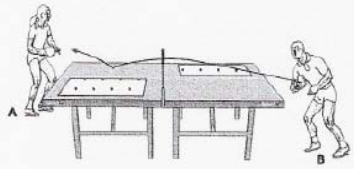
Anmerkung zu den Stationen 1–6: Die hier in kurzer Zusammenfassung dargestellten Mehrperspektiven und Gesundheitswirksamkeiten sollen dominante Perspektiven und Wirksamkeiten darstellen, die aber nicht monostrukurell zu betrachten sind, sondern immer auch andere Perspektiven und Gesundheitswirksamkeiten mit fördern.



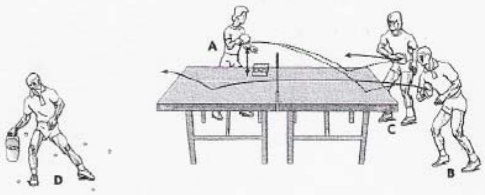
Station 1 für 3 Schüler: Übungsform »Rückhand-Konterschlag ohne Pause!« (der dritte Schüler wird z. B. nach je 5 ausgespielten Ballwechseln eingewechselt) (Anlage 11)



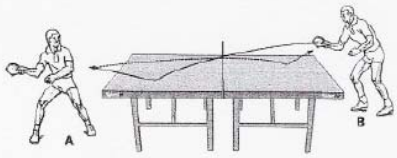
Station 2 für 6 Schüler: Übungsform »Rundlauf-Spiel!« (Anlage 12)



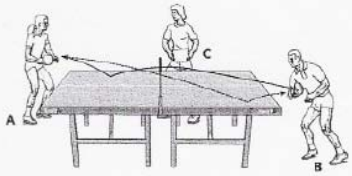
Station 3 für 3 Schüler: Übungsform »Rückhand-Konterschlag diagonal!« (der dritte Schüler wird z. B. nach je 5 ausgespielten Ballwechseln eingewechselt) (Anlage 13)



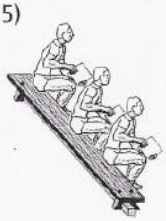
Station 4 für 6 Schüler: Übungsform »Konterschlag – Balleimertraining!« (zwei weitere Schüler arbeiten zusätzlich als Ballholer) (Anlage 14)



Station 5 für 3 Schüler: Übungsform »Vorhand-Schmetterschlag gegen Block!« (der dritte Schüler wird z. B. nach je 5 ausgespielten Ballwechseln eingewechselt) (Anlage 15)



Station 6 für 3 Schüler: Einsatz eines Korrekturbogens (Anlage 16)



Station 7 für 3 Schüler: Theorie (Anlage 17 und 18)

Hinweis:
Von Station 2 (6 Schüler) wechseln 3 Schüler weiter zu Station 3. 3 Schüler bleiben und bilden mit den nachrückenden Schülern von Station 1 eine neue Gruppe.

Von Station 4 (6 Schüler) wechseln 3 Schüler weiter zu Station 5. 3 Schüler bleiben und bilden mit den nachrückenden Schülern von Station 3 eine neue Gruppe.

Abb.58: Stationstraining Tischtennis

Die ***Entspannungsfähigkeit*** sorgt für das Kompensieren physischer und psychischer Spannungszuständen, für „ein Abschalten alltäglicher Belastungen“ (Brehm, Pahmeier, Tiemann, 2001,15). Viele physische und psychische Probleme wie zum Beispiel Kopfschmerzen und muskuläre Verspannungen können durch Entspannung gelöst werden. Entspannung ist daneben aber auch Voraussetzung für „die optimale Wirksamkeit von vorausgehenden gesundheitssportlichen Beanspruchungen (vgl. Ausdauer, Kraft etc.).“ (vgl. Brehm, Pahmeier, Tiemann, 2001,15) Entspannung kann einerseits durch Lockerungsübungen mit geringem Kraftaufwand , zum Beispiel dynamischem Dehnen im niedrigen intensiven Bereich erreicht werden, aber auch die Formen des Stretchings sind geeignet. Andererseits lassen sich zur Entspannung psychoregulative Maßnahmen wie die Jacobson-Methode, die progressive Muskelrelaxation, autogenes Training, Atementspannungen und Körper- oder Phantasiereisen anwenden. Je nach Bedarf lassen sich diese Formen des Entspannungstrainings erfahrungsgemäß am Besten als Unterrichtsphase beim Cool Down oder zeitaufwändiger als gesamte Unterrichtseinheit durchführen.

4.3.2. Zur Verminderung von Risikofaktoren und Bewältigung von Beschwerden

Werden die physischen Gesundheitsressourcen der Ausdauer-, Kraft-, Dehn-, Koordinations- und Entspannungsfähigkeiten nicht gefordert und beansprucht, „setzt relativ schnell der Prozess einer negativen Anpassung an diese Unterforderung ein“ (Brehm,Pahmeier,Tiemann, 2001,16). Folge wird eine Muskeldegeneration in Verbindung mit degenerativen Erscheinungsformen anderer Organe und Körpersysteme sein. Sportliche Inaktivität wird so zu einem Risikofaktor, der Erkrankungen wie Bluthochdruck, erhöhte Blutzuckerwerte, Fettstoffwechselstörungen, Adipositas oder neuromuskuläre Dysbalancen hervor ruft (vgl. hierzu Hollmann,Rost,Dufaux und Liesen, 1983,28-69; Blair, Connelly, 1996; Israel, 1995; Koenig,1992). In den westlichen Industrienationen ist der Risikofaktor einer koronaren Herzerkrankung auf das gleichzeitige Auftreten mehrerer anderer Risikofaktoren in Verbindung mit Bewegungsmangel zurück zu führen und besteht bereits bei einem Viertel der Bevölkerung (Brehm,Sygusch und andere, 2001).

Körperliche Inaktivität führt darüber hinaus aber auch zu einer Vielzahl anderer psycho-physischer Beschwerden wie zum Beispiel Rückenbeschwerden, Kopf- und Gliederschmerzen bis hin zu depressiven Stimmungen. Nach Pahmeier und Brehm (1998) äußern inaktive Erwachsene im Durchschnitt etwa drei Beschwerden, die mehr oder weniger chronisch sind, so dass von einem multiplen Beschwerdebild auszugehen ist. Zur Beschwerdebewältigung bietet sich einerseits eine problembezogene

Bewältigung an, die die physisch bedingten Beschwerden lindern und psychosomatisch bedingte Spannungszustände abbauen oder verbessern sollen. Beispielsweise können durch gezielte Spiel- und Übungsformen die Haltemuskulatur gekräftigt und mobilisiert werden, um entscheidend zur Reduktion von Rückenproblemen beizutragen. Andererseits können durch emotionsbezogene Bewältigungsstrategien Stimmungsverbesserungen nachgewiesen werden, die zwar keine ursächlichen Probleme lösen müssen, aber deutlich zu einem positiveren Wohlbefinden beitragen. Der bisherige Forschungsstand „ zeigt, dass durch eine sportliche Aktivierung, die systematisch auf eine Stärkung der physischen sowie der psychosozialen Gesundheitsressourcen ausgerichtet ist, bei der Gruppe der durch Beschwerden belasteten Personen gleichzeitig eine Verminderung dieser Gesundheitsprobleme erreicht werden kann. Insbesondere eine problemzentrierte körperliche Beanspruchung kann bei einer Reihe von Beschwerden, von denen z.T. große Bevölkerungsgruppen betroffen sind (z.B. Rückenprobleme), auch zur Bewältigung dieser Beschwerden beitragen.“ (Brehm, Pahmeier, Tiemann, 2001,17).

4.3.3. Zur Stärkung psychosozialer Gesundheitsressourcen

Psychosoziale Gesundheitsressourcen sind psychische und soziale Potenziale, die einerseits das subjektive Gefühl des Wohlbefindens verstärken, andererseits Anforderungen unterschiedlichster Art besser bewältigen lassen (vgl. Abele und Becker, 1994). Nach Schwarzer (1997,267-478) gilt hierbei, dass wenige Ressourcen bei hohen Anforderungen zu vielfältigen Beschwerden und Krankheiten führen können. Brehm (1998) zeigt in einer Zusammenfassung Studien zum Stimmungsmanagement auf, die sich auf den zentralen Aspekt des emotionalen Befindens wie gute Laune, Ruhe, Aktiviertheit, Erregtheit, Ärger oder Deprimiertheit bezieht. Hierbei wird insbesondere deutlich, dass durch körperliche Aktiviertheit positive Stimmungen verstärkt und negative Stimmungen abgeschwächt werden. Nach körperlichen Anstrengungen fühlt sich die Mehrzahl der Aktiven besser gelaunt, ruhiger, weniger aggressiv und ärgerlich sowie weniger deprimiert. In Spiel- und Wettkampfformen können Spannungs- und Aktiviertheitsaspekte negativ beeinflusst und später wieder positiv hergestellt werden. Das Bestreben des Menschen nach „ einem dynamischen Stimmungsgleichgewicht“ ist durch sportliche Aktivität auf eine relativ einfache Art und Weise machbar (vgl. Brehm,Pahmeier, Tiemann, 2001,18). Positive Beeinflussungen des emotionalen Befindens können zum Beispiel über eine Stimulation des Immunsystems positive Rückwirkungen auf den physischen Gesundheitszustand haben. Eine Verbesserung der Stimmungslage lässt sich allerdings nicht durch jede sportli-

che Aktivität erreichen. Daher sollen im Folgenden einige Erfahrungen aus der Praxis genannt werden:

- Konditionelle und koordinative Belastungen sollen in einem leichten bis mittleren Anspruchsniveau liegen.
- Körperliche Beanspruchungen sollen dem Prinzip der optimalen Relation von Belastung und Erholung bzw. An- und Entspannung obliegen.
- Eine Rhythmisierung der Bewegung soll über eine längere Zeit ermöglicht werden (vgl. Balleimertraining im Tischtennis).
- Unterrichtsphasen sollen geplant werden, dass der Sportler in seiner Aktivität „versinkt“. Er soll sich nur auf sich und seine Bewegung konzentrieren können.
- Bewusstmachung der emotionalen Stimmung vor der körperlichen Aktivität, um hinterher eine Veränderung wahrnehmbarer zu machen.
- Kurzfristig erfüllbare Ziele (Flow-Effekt) bedeutsamer machen als langfristig erfüllbare Ziele (z.B. Abnehmen).
- Methodisch wechselnde Aufgabenstellungen (z.B. in Partner- und Kleingruppenübungen) einplanen, um Spannung im Unterricht zu erzeugen.
- Selbst als Lehrkraft positive Emotionen ausstrahlen und ein positives Gruppenklima herstellen.

Neben den emotionalen sind aber auch kognitive, motivationale und soziale Ressourcen für die Stabilisierung von Wohlbefinden und für den Aufbau von Gesundheitsverhalten bedeutsam. Wichtig gelten dabei das Körperkonzept, Wissen, Sinnzuschreibungen, Kompetenzerwartungen und soziale Einbindung .

Das ***Körperkonzept*** zielt auf die Wahrnehmungen und Bewertungen des eigenen Körpers und beeinflusst zum Beispiel durch Aussehen oder körperliche Leistungsfähigkeit in jedem Alter das Selbstwertgefühl und damit das Wohlbefinden und die Gesundheit des Menschen (vgl. Alfermann, 1998). Personen mit einer positiven Eigenbewertung seines Körpers schätzen sich selbst als beliebter, aufgeschlossener, attraktiver, weniger einsam ein als Personen mit einem negativeren Körperkonzept. Der Aufbau eines positiven Körperkonzeptes kann durch sportliche Aktivität entscheidend beeinflusst werden (vgl. Brehm, Pahmeier, Tiemann, 2001,20). Wichtig sind dabei die Schaffung positiven Erlebens und Bewertens der physischen konditionellen Fähigkeiten und körperlicher Zustände wie z.B. straffer Muskulatur. Günstig

beeinflusst wird ein positives Körperkonzept zudem durch relativ schnelle positive Veränderungen, wenn ungünstige körperliche Voraussetzungen vorliegen.

Wissen trägt ebenso dazu bei, Selbstwertgefühl zu steigern und ist zudem Grundlage für die Aufnahme und Durchführung von Handlungen (vgl. Brehm, Pahmeier, Tiemann , 2001,20). Mit zunehmender Anwendung von Arbeitsmaterialien, vor allem der Kopiervorlagen als Schülerarbeitsbogen oder vergrößert als Wandbogen, zeigt sich ein immer geringer werdender Zeitanteil kognitiver Phasen im Sportunterricht, der somit nicht zu Lasten, sondern zum Nutzen der Praxis wird. Vor allem zeigt sich ein Zeitgewinn für die Sportpraxis (trotz der Verbindung mit praxisbegleitender Theorie) im Vergleich zu einer oder mehrerer kognitiver Phasen, in denen in der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrer vor-, nachbesprochen, beschrieben, erläutert und korrigiert wird. Der heutige Kenntnisstand unterscheidet zwei Wissensbestandteile, die im Zusammenhang Voraussetzungen für ein erfolgreiches und überdauerndes Gesundheitsverhalten sein können (vgl. Tiemann, 1998):

Das ***Effektwissen*** zielt auf die potentiellen Wirkungen sportlicher Aktivitäten. Hierbei werden Kenntnisse über zum Beispiel die Wirkungen eines Ausdauertrainings auf das Herz-Kreislaufsystem, die Wirkungen eines Kraft- und Beweglichkeitstrainings auf das Bewegungs- und Haltesystem, die Wirkungen der biologischen Adaption bei körperlicher Belastung oder die Wirkungen sportlicher Aktivität auf die Stimmungslage vermittelt.

Das ***Handlungswissen*** umfasst solche Wissensbestandteile, die sich auf die praktische Umsetzung sportlicher Aktivitäten bezieht. Von Bedeutung sind dabei Kenntnisstände über zum Beispiel die richtige Belastung etwa beim Laufen oder sanften Walking, Kenntnisse über die Ansteuerung einer „mittleren Belastung“ durch Pulskontrolle oder Kenntnisse über die richtige „gesunde“ Ausführung von körperbildenden Übungen wie z.B. Crunches zur Stärkung der Bauchmuskulatur.

Wissensvermittlung sollte dabei nicht in Form isolierter und zeitaufwändiger „Vorträge“ erfolgen, sondern viel mehr in die Aktivitäten einzelner Unterrichtseinheiten integriert werden und praxisbegleitend direkt anwenden und überprüfen lassen. Die zu vermittelnden Sachverhalte sollten mit einer Aufmerksamkeitszentrierung auf die Praxis gekoppelt und an bereits vorhandenen Erfahrungen und Kenntnissen angeknüpft werden. Erfahrungsgemäß ist es sinnvoll, sich zunächst auf Informationen des Handlungswissens (z.B. Belastungsregeln) und danach auf das Effektwissen (z.B. biologische Adaption) zu konzentrieren. Es bestätigt sich, dass Schüler, die wissen was sie tun und warum sie es tun, schneller und intensiver lernen. Zudem zeigen sich die Vorteile kurzer und schneller Kommunikation durch verständliche Fachtermini, der Entlastung des Sportlehrers von z. B. langen Erklärungen oder der Schiedsrich-

tertätigkeit. Die Schüler haben einen Kenntnisstand und ein Fachwissen erlangt, das sie im Alltag (in den Medien) oder im Sportverein umsetzen können. Die Erfahrung zeigt auch, dass bei einer Wissensvermittlung im Sportunterricht eine erkenntnisorientierte Form eher zu Qualität führt als eine ausschließlich kenntnisorientierte Form. Zusammenfassend werden vier Tipps für die Auswahl von Anforderungen sowie für die Formulierung und Reihung von Aufgabenstellungen formuliert:

- Die Aufgabenstellungen sollen sich beim Lehren offener Fertigkeiten von Beginn an an den Anforderungen der Zielfertigkeit orientieren, vor allem auch an den situativen Variationen. Bei schwierigen geschlossenen Fertigkeiten soll eine Bewegung bei konstanten situativen Anforderungen erst möglichst präzisiert werden, bevor zunehmend komplexere Anforderungen folgen.

- Fertigkeiten lassen sich in zentrale und weniger zentrale Funktionen differenzieren. Die Bedeutsamkeit einzelner Funktionsphasen wird durch die Bedeutung der Teilziele zum Erreichen des Gesamtziels bestimmt. Daher ist eine Reihung der Anforderungen vom Wesentlichen zum Unwesentlichen günstig.

- Aufgabenstellungen zum Erlernen von Fertigkeiten bedeuten für die Schüler auch immer eine Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen. Hinsichtlich eines situativen Merkmals »Neuigkeit« sollen unbekannte Elemente der Zielsituation sukzessive einbezogen werden, und zwar nach dem Prinzip »vom Bekannten zum Unbekannten«.

- Die Vermittlung sportlicher Fertigkeiten bedeutet für die Schüler Auseinandersetzung mit unterschiedlichen situativen Anforderungen (kognitiv, koordinativ und konditionell), die im Lernprozess gleichzeitig oder nach und nach aufgenommen werden müssen.

- Es empfiehlt sich, Schüler mit den ersten Aufgaben nicht über zu beanspruchen und von »Einfach- zu Mehrfachanforderungen« vorzugehen, das heißt, »vom Leichten zum Schweren«. Sinnvoll aufeinander abgestimmte Aufgaben beinhalten dann sukzessive weitere Anforderungselemente der Zielsituation.

Dem sportlichen Handeln wird durch ***Sinnzuschreibungen und Konsequenzerwartungen*** (vgl. Brehm , Pahmeier, 1998) eine Bedeutung und ein Ziel gegeben und erreichen so eine Handlungs-Motivation und eine Handlungs-Steuerung. Sinnzuschreibungen für gesundheitsrelevante sportliche Handlungen sind zum Beispiel „die Fitness verbessern“, „Die Leistungsfähigkeit zu steigern“, „Sich Wohlfühlen“ oder „den

Alltagsstress abbauen“ . Die Konsequenzerwartungen, die sich aus solchen Sinnzuschreibungen ergeben, sind zum Beispiel „15 Minuten Schwimmen ohne Pause“ oder „eine Runde Jogging ohne zwischendurch zu Gehen“. In zahlreichen Studien wurde gezeigt, dass die Ausprägungen von Sinnzuschreibung und Konsequenzerwartung für eine regelmäßige Durchführung gesundheitssportlicher Aktivitäten und subjektiv erlebte Gesundheit von Bedeutung sind (vgl. Brehm, Pahmeier, 1998).

Kompetenzerwartungen zielen auf das Vertrauen in die eigene Person, beanspruchende und neue Situationen bewältigen zu können. Mangelnde Kompetenzerwartung stellt „eine wesentliche Barriere vor gesundheitssportlicher Aktivität dar oder sind ein wesentlicher Grund für einen schnellen Ausstieg (vgl. Pahmeier, 1999). Notwendig erscheint deshalb insbesondere eine Stärkung des Selbstvertrauens, dass man trotz bestehender körperlicher Probleme gesundheitssportliche Aktivitäten ausführen und sich dabei auch noch wohlfühlen kann.“ (Brehm, Pahmeier, Tiemann, 2001,22). In diesem Sinn sollten zur Stärkung des Selbstvertrauens Erfolgserlebnisse vermittelt, soziale Einbindung gefördert und positives Stimmungsmanagement betrieben werden.

Soziale Unterstützung und Einbindung sind Faktoren sowohl für die Gesunderhaltung als auch für die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Gesundheitsverhalten und gesundheitssportlicher Aktivitäten (vgl. Fuchs, 1997,248-263; Pahmeier, 1998,1999; Wagner, 2000). Gesichert ist diesbezüglich auch, dass sportliche Aktivitäten soziale Kontakte stärker fördern und mit einem dichteren sozialen Netzwerk einhergehen als dies bei sportlich Inaktiven der Fall ist (vgl. Rittner u.a., 1994,173-174). Eine kompetente Stärkung emotionaler, kognitiver und sozialer Gesundheitsressourcen durch sportliche Aktivität trägt somit einerseits zu einer Verbesserung der subjektiven Lebensqualität (zum Beispiel Wohlbefinden, Körper- und Lebenszufriedenheit) bei, andererseits werden günstige Voraussetzungen zur Bewältigung gesundheitlicher Probleme (Beschwerden, Missbefinden, Alltagsbelastungen) initiiert. Gefördert werden können diese allgemeinen Gesundheitsressourcen durch die methodischen Maßnahmen des Mind Mappings, des Empowerments oder des projekt- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. die Konzeption der Öffnung des Sportunterrichts).

Eine große pädagogische Chance gerade im Sportunterricht bietet der »Empowerment-Ansatz«. Empowerment lässt sich allgemein durch die folgende Auswahl von Begriffen erklären: Selbst-Ermächtigung und Selbst-Bemächtigung; kritisches Denken lernen und gedankenloses Reagieren verlernen; Dinge differenziert betrachten und die eigene Identität definieren; eigene Möglichkeiten und das Verhältnis zur institutionalisierten Macht neu definieren; sich selbstständig und nach eigener Meinung

Fähigkeiten (z. B. Kommunikation oder Darbieten) aneignen; Auffassung und Wahrnehmung anderer Menschen durch eigene Kompetenzen ändern; sich aus eigenem Antrieb verändern und aus sich herausgehen.

Komplettierend sind Selbstbestimmung, Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Überwindung bestehender Stigmata zu nennen. Empowerment stellt einen Prozess dar, in dem Menschen in Marginalpositionen eigene Kräfte entwickeln und Ressourcen nutzen, um eine Lebenssituation zu verbessern. Der Empowerment-Ansatz soll für ein neues fachliches Selbstverständnis im Sportunterricht genutzt werden, der sich beispielsweise gegen ständige Bevormundung richtet. Die Schüler als Adressatengruppe sollen sich als Experten in eigener Sache fühlen und deshalb keine entmündigende Betreuung, sondern fachliche Unterstützung und Kooperation erhalten. Dieses Verständnis von Empowerment stellt die individuelle Stärkung des Schülers im sozialen Umfeld in den Mittelpunkt. Der Sportunterricht steht wie kaum ein anderes Handlungsfeld der Pädagogik für integratives Lernen und Voneinanderlernen.

Projektorientierter und fächerübergreifender Unterricht (in der Literatur auch als Projektunterricht oder Projektmethode zu finden) kann zu den Unterrichtsgrundformen gezählt werden. Jede dieser Grundformen (Frontal-, Einzel-, Gruppen-, Projektunterricht) besitzt im Optimalfall eine charakteristische Lern-Lehr-Struktur. Der Projektunterricht hat nicht nur eine Gestaltung bzw. ein Ziel, sondern auch die geplante Veränderung und Überwindung von Unterricht zum Gegenstand. Projektunterricht lässt sich auch so darstellen, dass im Projekt der Weg das Ziel ist. Projektorientierter und fächerübergreifender Unterricht ist vernetzter Unterricht, der die herkömmliche Gliederung der Stoffinhalte nach Fächern überschreitet und Fächergrenzen geplant durchbrechen soll. Projekte sind also planvolle Vorhaben, die Lehrer und Schüler gemeinsam mit einem bestimmten Interesse oder einer Problemstellung verfolgen. Die zu erarbeitenden Lerninhalte werden so dargestellt, dass die ihnen innewohnenden Aspekte fächerübergreifend zum Tragen kommen und zu einer ganzheitlichen Größe vernetzt werden.

»Der Weg ist das Ziel« bedeutet, dass Methode und Ziel gleichwertig behandelt werden. Im Projektunterricht erfolgt ein gemeinsames Lernen mit verschiedenen Mitteln und unter verschiedenen Perspektiven. Vielfältige Lernaktivitäten und kooperatives Arbeiten zwischen den »Denkfächern« und »Bewegungsfächern« lassen die Wirklichkeit vielschichtig und komplex erfahren. Durch die Beteiligung mehrerer Disziplinen am Thema eines Projektes wird eine Mehrperspektivität von Inhalten aufgezeigt und durchschaubar gemacht. Sachzusammenhänge (und auch Lebenszusammenhänge), die in Fachspezifikationen gezwängt sind, können in einem Projekt offen gelegt werden. Denn das Projekt ergänzt und kontrastiert Zusammenhänge in dem

Sinn, dass fächerübergreifender Unterricht auch Lebenserfahrung vermitteln kann. So können die Schüler Verantwortung bei der Planung und Realisierung tragen oder mit den Lehrern »gemeinsam lernen« (und nicht nur von ihnen). Die Lern-Lehr-Struktur im Projektunterricht unterscheidet sich von anderen Unterrichtsformen durch ein besonderes Verhältnis von Lehrenden (Lehrer) und Lernenden (Schüler) zueinander insofern, dass beide (fast) dieselben Rechte besitzen. Ein weiteres Merkmal des Projektunterrichts ist nicht nur die fachliche Grenzüberschreitung, sondern es werden auch die starren institutionellen Merkmale wie Klassenverband, Klingelzeichen, Unterrichtszeiten, Klassen- und Fachräume oder Lehrmethoden vor allem in weiterführenden Schulen (einmal abgesehen von der »Vollen Halbtagsschule« im Grundschulbereich) zumindest zeitweise aufgehoben.

Aber neben den äußeren organisatorischen Rahmenbedingungen ermöglicht der Projektunterricht mit seinen inneren methodischen Überlegungen zusätzlich die Integration von Theorie und Praxis. Zunächst müssen Themenvorschläge gesammelt werden und konkrete Rahmenbedingungen erkundet werden. Danach hängt die Realisierung und Qualität des Projektes entscheidend von der Motivation der Lehrer und Schüler, von der Planung und Vorbereitung der thematisierten Idee sowie der einzubringenden Interessen und Kompetenzen ab. Letztendlich ist ein Projekt durch die Reflexion über Vorhaben, Durchführung, Ergebnis und daraus festzuhaltenden Erfahrungen von Nachhaltigkeit geprägt.

Mind Mapping ist ein ganzhirniges Lern- und Denkkonzept, mit dem sowohl rezeptive als auch konzeptive Lernvorgänge in Gang gesetzt werden. In rezeptiven Lernvorgängen werden zum Beispiel Texte, Referate, Facharbeiten, Vorträge oder Erlebnisschilderungen komprimiert und darüber schnell reproduzierbar gemacht. Diese Methode des Lernens ist beispielsweise sehr effektiv vor oder in Prüfungssituationen anwendbar. Darüber hinaus lässt sich Mind Mapping auch konzeptiv bei der Erstellung von Texten, Referaten u. Ä. einsetzen und bei der Planung von Lernzielen oder Projekten nutzen. Mind Mapping kann als eine Notiz- bzw. Merktechnik oder als Organisations- und Visualisierungstechnik erklärt werden, die sich der Kompetenzen beider Hirnhälften bedient und damit einen ganzhirnigen und komplexen Zugriff auf Daten besitzt (vgl. hierzu Buzan/Buzan 1999). Bei einer Mind Map steht das zentrale Thema in der Mitte eines quer gelegten Blattes (mindestens in der Blattgröße A4), sodass die Gedanken nicht vertikal oder linear geordnet aufnotiert werden, sondern ohne bestimmte Reihenfolge ungeordnet um das Thema herum. Bei Mind Maps sollen mehrere Gedanken und Sachverhalte durch jeweils optimale Schlüsselwörter dargestellt werden. Ein Schlüsselwort vereint komplexe Zusammenhänge. Bei einem späteren mentalen Abrufen genügt dieser Begriff, um schnell die Hintergründe wieder in Erinnerung zu bringen. Mind Mapping steht unter dem Motto »Wortknappheit

der Gedanken«, in Folge dessen soll sich möglichst ein Wort an anderen Wortzweigen anschließen. Mind Maps sind komplexe Darstellungen, bei denen sich nur die Zusammenhänge einprägen. Im Mittelpunkt steht das übergeordnete Thema, von dem Äste nach außen zu den Details gehen. Um beide Hirnhälften stärker anzusprechen wirkt sich der Einsatz von Unterstreichungen, Einkreisen, farbigen Hervorhebungen oder Bildelementen unterstützend aus. So wird die Einheit einer präzisen sowie individuellen Denk- und Sprachlogik unterstrichen. Mind Maps sind in der Regel situative Gedanken. Diese können nach einiger Zeit anders sein oder in einer anderen (neuen) Mind Map neu strukturiert werden. Mind Maps sollen Prozesse und nicht nur Produkte auf das Papier bringen. Ziel einer Mind Map ist das »Einscannen« des Gesamtbildes in das Gehirn, sodass es auch nach längerer Zeit relativ detailgetreu reproduziert werden kann. Gerade über das Nutzen von Mind Maps kann der Förderung sozialer Einbindung nachgekommen werden. Beispielsweise lassen sich so Zielgruppen von „Gleichgesinnten“ und / oder gleichermaßen „Belasteten“ bilden oder gruppenbezogene Übungen und Aufgaben erstellen.

4.3.4. Zum Aufbau von Bindung an gesundheitssportliche Aktivität

Zentrale Voraussetzung für den Aufbau einer langfristigen Bindung an gesundheitssportliche Aktivität ist die zuvor beschriebene Stärkung emotionaler, kognitiver und sozialer Gesundheitsressourcen. Bislang vorliegende Studien zu den Bindungen (regelmäßige Durchführung und längerfristiges Dabeibleiben) an sportliche Aktivität zeigen auf, dass günstige Bedingungen für den Aufbau von Bindung u.a. das Erleben positiver Emotionen, der Aufbau stabiler Sinnzuschreibungen und starker Kompetenzerwartungen, Effekt- und Handlungswissen sowie soziale Einbindung und Unterstützung sind (vgl. hierzu die Studien bei Brehm/Eberhard, 1995; Fuchs 1997; Pahmeier 1994,1998,1999; Rampf 1999; Wagner 2000). Zusätzlich zum Aufbau der Bindung an sportliche Aktivitäten geht es auch gleichzeitig um den Abbau von psychosozialen Barrieren, insbesondere durch die Stärkung der Kompetenzerwartungen (z.B. des Selbstvertrauens) oder durch die Reduzierung von Ängsten.

Das Thema Bindung an gesundheitssportliche Aktivitäten wurde in den letzten Jahren auch deshalb interessant, da Studien aufzeigten, dass gerade bei Gesundheitssportprogrammen die Drop-Out-Raten besonders hoch liegen (vgl. Pahmeier 1999). Als besonders kritisch für einen Ausstieg gelten das erste halbe Jahr der Teilnahme oder der Abschluss eines Gesundheitsprogramms. Dies macht die Bedeutung des Schulsports für eine Thematisierung gesundheitssportlicher Aktivitäten im vorgestellten Sinn der Salutogenese um so bedeutsamer, da eine Teilnahme am Sportunter-

richt über lange Zeit (in der Regel 10 – 13 Jahre) gewährleistet ist und „Sport für alle“ ermöglicht werden kann, der dann auch alle erreichen lässt.

4.3.5 Die praktische Umsetzung des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts kann die Gesundheitswirksamkeit im salutogenetischen Sinn fördern.

Die praktische Anwendung der erkenntnisleitenden Überlegungen zur Öffnung des Sportunterrichts

- *Eine Öffnung des Sportunterrichts fördert die Eigensteuerung des Lernens.*
- *Eine Öffnung des Sportunterrichts fördert die Erziehung zur Selbstständigkeit.*
- *Eine Öffnung des Sportunterrichts impliziert Lebensnähe.*
- *Geöffneter Sportunterricht hat ergebnisoffene Phasen.*
- *Der geöffnete Sportunterricht ist verlaufsoffen.*
- *Geöffneter Sportunterricht ist leistungs- und methodendifferenzierend.*
- *Geöffneter Sportunterricht ist offen in seiner Deutung und Erfahrung.*

können die Gesundheitswirksamkeit im salutogenetischen Sinn fördern.

Durch das Konzept der Öffnung des Sportunterrichts mit seinen methodisch-didaktischen Überlegungen zu den unterrichtlichen Maßnahmen

- *der Freien Arbeit,*
- *des Stationstrainings,*
- *des Mind Mappings,*
- *der Unterrichtsdifferenzierung,*
- *des Empowerments und*
- *des fächerübergreifenden bzw. projektorientierten Unterrichts*

können physische, psychische und soziale Gesundheitswirksamkeiten erreicht und biopsychosoziale Spannungszustände abgebaut werden. Darüber hinaus kann eine günstigere Bindung an sportliche Aktivität aufgebaut werden, die nebenschulisches und nachschulisches (möglichst lebenslanges) gesundheitsorientiertes Sporttreiben bewirkt.

5. Evaluationsstudie

5.1 Zielstellungen der Evaluationsstudie

Grundannahme der Evaluationsstudie ist, dass Schüler und Schülerinnen sowohl physisch als auch psychosozial spannungsreiche Situationen in der Schule erleben. Sportliche Bewegung und die methodisch-didaktischen Möglichkeiten der Öffnung des Sportunterrichts werden als salutogenetische Ressourcen betrachtet, um gesundheitsförderlich zu sein und negative Auswirkungen auf die Gesundheit zu vermeiden oder abzupuffern. Dabei werden die folgenden salutogenetischen Ressourcen einer Öffnung des Sportunterrichts verfolgt:

1. Durch personale und soziale Ressourcen werden Stärken gestärkt und Schwächen abgebaut. Dies impliziert Salutogenese und Kohärenzsinn (vgl. A. Antonovsky 1979).

2. Durch Empowerment werden Betroffene zu Beteiligten, womit sich die Möglichkeiten der Selbstbestimmung vergrößern (vgl. die Ausführungen zum Empowerment).

3. Durch Kooperation und Vernetzung werden andere Fähigkeiten in die eigene Entwicklung einbezogen bzw. die eigenen Ressourcen haben Nutzen für andere.

4. Durch eine Stabilisierung und Strukturbildung hinsichtlich der Bereiche Individuum, Gruppe, Schule, soziales Umfeld, Gesellschaft wird die Arbeit für den Alltag abgesichert.

5. Durch positiven Transfer werden durch die eigene beispielhafte Praxis neue Anregungen für weitere Entwicklungen erreicht.

5.1.1 Zielsetzungen und Unterrichtsinhalte der Evaluation:

Die Ziele der Evaluation können folgenden Hauptaspekten zugeordnet werden:

- Sensibilisierung der Schüler und Schülerinnen für die physischen und psychosozialen Spannungen im Sportunterricht und für Erfahrungen des im salutogeneti-

schen Sinne gesundheitsförderlichen Wechsels von Anspannung und Entspannung durch unterrichtlichen Methodenwechsel.

- Verbesserung der Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz der Schüler und Schülerinnen, indem sie sich einerseits Lösungsmöglichkeiten für spannungsreiche Belastungssituationen durch das Erlernen von alternativen Lösungsmöglichkeiten und das Erkennen des Umgangs mit belastenden Situationen aneignen. Andererseits sollen die Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz der Schüler und Schülerinnen durch die Förderung der eigenständigen und eigenverantwortlichen Aufgabenbewältigung verbessert werden, was sich vor allem darin zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen die individuelle Belastungsdosierung und den Umgang mit Komplexität erlernen, erworbene Handlungsmöglichkeiten in Alltagssituationen transferieren und anwenden und Regeln und Normen selbsttätig erarbeiten können.

- Die Gestaltung der Unterrichtsinhalte wurde derart vorgenommen, dass sie dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen entsprachen und somit eine möglichst große Durchführungsmotivation erreicht wurde. Die dargestellten Unterrichtsbeispiele zur *Freien Arbeit, zur gebundenen und ungebundenen Stationsarbeit, zum Mind Mapping, zum Empowerment* sowie Unterrichtsinhalte zum *undifferenzierten, geschlossenen und frontalen Sportunterricht* wurden in den Klassenstufen 5, 7 und 12 des Gymnasiums an den Sportarten Basketball (Klasse 5), Handball (Klasse 7) und Tischtennis (Klasse 12) spezifisch angewandt. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass gesamte Unterrichtseinheiten geschlossen, frontal und undifferenziert (einschließlich einer Prüfungssituation) gehalten wurden, andere Unterrichtseinheiten in seiner Gesamtstruktur der Methodik der Öffnung des Sportunterrichts mit besonderer Zielstellung der Freien Arbeit, der gebundenen und ungebundenen Stationsarbeit, der Erstellung einer Mind Map („Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigen wir für ein gemeinsames (koedukatives) Spiel?“) und der Maßnahme des Empowerments nachkamen.

- Die methodischen Maßnahmen oben genannter Beispiele einer Öffnung des Sportunterrichts können den Kohärenzsinn der Salutogenese positiv beeinflussen und auf physisches und psychosoziales Wohlbefinden und auf physische und psychosoziale Spannungszustände direkt Einfluss nehmen. Über die methodischen Entwicklungen der Öffnung des Sportunterrichts werden psychosoziale neben physischen „ Stressoren“ bewältigt und Spannungszustände abgebaut. Die-

ser Abbau von Spannungszuständen kommt einer Bewältigungshandlung gleich, die Wohlbefinden fördert und Missbefinden reduziert. Durch die salutogenetischen Ressourcen der Öffnung des Sportunterrichts werden Fitness, physische Leistungsfähigkeit, Gesundheitsbewusstsein und soziale Einbindung erweitert und physische sowie psychosoziale Widerstandsquellen verbessert.

Die für die einzelnen Zielsetzungen entwickelten 8 Unterrichtseinheiten (UE) sind der nachfolgenden Zusammenstellung zu entnehmen. Dabei sind die Zielstellungen der Unterrichtsinhalte zu den Sportarten Basketball in Klassenstufe 5, Handball in Klassenstufe 7 und Tischtennis in Klassenstufe 12 in der methodischen Vorgehensweise gleich gestellt. Die methodische Vorgehensweise ist inhaltsneutral und kann entsprechend mit anderen Sportarten ebenso gestaltet werden. Anzumerken ist für die Sportart Tischtennis, dass alle Schüler und Schülerinnen bereits Vorerfahrung mit Tischtennis hatten, da Tischtennis in der Klassenstufe 11 schon einmal thematisiert wurde. Zwecks der vorliegenden Evaluation brauchten die Übungs- und Spielformen zur Schulung der Schlagtechniken und der Spiele lediglich „aufgefrischt“ zu werden.

Die folgenden Spiel- und Übungsformen stellen eine Auswahl von möglichen Unterrichtsinhalten dar. In den Unterrichtseinheiten 1-8 sollen die folgenden Schülerkompetenzen entwickelt werden:

Sachkompetenz:
- Vertiefung an Bewegung , Spiel und Sport gebundene motorische Erfahrungen und Erlebnisse;
- Erfahrung über den eigenen Körper und das Sich-Bewegen sammeln und erweitern;
- Erfahren der gesundheitsfördernden Wirkung regelmäßigen Sporttreibens ;
- Einschätzen von Beanspruchungs- und Belastungssituationen ;
- Verbessern körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und sportlichen Könnens;
- Erwerben, Anwenden und Bewerten lernen sportspezifischer Theoriekenntnisse;
- Kennenlernen, Akzeptanz und Anwendung von sportartspezifischen Regeln;

Sozialkompetenz:
- Anwendung und Akzeptanz situationsangemessener Formen des Mit- und Gegeneinanders;
- Hilfen annehmen, kooperativ handeln und anderen helfen;
- Miteinander üben, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen;
- Erkennen und Aneignen sozialer Verhaltensweisen im Sport;

Methodenkompetenz:
- Selbstständige Gestaltung von Unterrichtsteilen;
- Anwendung geeigneter Verfahren und Methoden zur Verbesserung bzw. Erhaltung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ;
- Fehler in der Bewegungsausführung und Belastungsgestaltung durch Selbst- und Fremdbeobachtung erkennen und vermeiden;
- Erkennen der Bedeutung des Sporttreibens für die eigene Persönlichkeit und Gesundheit;

Selbstkompetenz:
- Verbessern der individuellen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit;
- Erlernen der Stabilisierung des Selbstwertgefühls;
- Einschätzen und Bewerten der eigenen Leistungen und des eigenen Lernfortschritts;
- Erlernen mit Sieg und Niederlage umzugehen;
- Akzeptanz und Toleranz im Leistungsvergleich mit anderen;
- Einsetzen von Bewegung als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele/Anmerkungen
UE 1 : ES	Einführung des Passens und Fangens (direkt, indirekt) und des Ballprellens in Spiel- und Übungsformen; Kennenlernen der regeltechnischen Ausführung im Handball bzw. Basketball; Einführung des VH-Konterschlages, des VH-Topspins und Block im Tischtennis	***Methodische Anmerkungen:*** **geschlossene, undifferenzierte, frontale Methodik** der Spiel- und Übungsformen ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Schulung der konditionellen Fähigkeiten; Förderung des Herz-Kreislauf-Systems; Verbesserung der Schnellkraft und Schnelligkeit sowie der Koordination: Antizipation, Reaktion, peripheres Sehen, Anpassungs-, Umstellungs-, Steuerungsfähigkeit - *psychisch:* Verbesserung der individuellen Leistungsbereitschaft und –fähigkeit, Stabilisation des Selbstwertgefühls , Selbstbeobachtung, Bewegung als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel einsetzen können; - *sozial:* Förderung des Miteinanders und der Kooperation sowie der Kameradschaft, Erkennen und Aneignung sozialer Verhaltensweisen ;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele/Anmerkungen
UE 2 : DS	Schulung und Festigung des Passens, Fangens und Ball - prellens in Kleingruppen; Erweiterung der technischen Fertigkeiten mit dem Schlagwurf als Torwurf im Handball und dem Korbwurf im Basketball ; Einführung in das Spiel auf dem Großfeld in der 6-0-spieltaktischen Aufstellung im Handball und Mann-Mann-Aufstellung im Basketball. Schulung und Festigung der Schlagtechniken aus UE 1 im Tischtennis; Erweiterung der technischen Fertigkeiten mit Aufschlägen; freie Wettkampfspiele im Tischtennis	***Methodische Anmerkungen:*** Die **Kleingruppenarbeit** wurde durch den Lehrer zusammengestellt, so dass etwa die Hälfte jeweils spielstärkere und spielerfahrenere Schüler und Schülerinnen waren. Die Mannschaften der Abschlussspiele wurden von den Schülern selbst gewählt. Es stellte sich ein sehr starkes Ungleichgewicht der spielerischen Fähigkeiten einzelner Mannschaften und Spielpaarungen heraus. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Schulung der konditionellen Fähigkeiten der Ausdauerleistungsfähigkeit , der Schnelligkeit und Schnellkraft; Verbesserung des Herz-Kreislauf-Systems; Schulung der o.g. koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* eigene Leistungen und Lernfortschritte besser einschätzen und bewerten lernen; lernen mit Sieg und Niederlage umgehen zu können; im Leistungsvergleich mit anderen Akzeptanz und Toleranz praktizieren; -*sozial:* kooperativ handeln; anderen helfen und Hilfen annehmen; situationsangemessene Formen des Mit- und Gegeneinanders akzeptieren und ausüben lernen;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele/Anmerkungen
UE 3 : ES	Schulung und Festigung der erlernten Techniken aus den Unterrichtseinheiten 1 und 2.	***Methodische Anmerkungen:*** **Gebundene Stationsarbeit** in 4 Gruppen; Die Gruppen wurden so von der Lehrperson eingeteilt, dass in jeder Gruppe mindestens ein Vereinsspieler bzw. eine Vereinsspielerin vorhanden war. **Empowermentmäßig** sollten diese Schüler und Schülerinnen die Aufgaben an den Stationen, die dem Schwierigkeitsgrad nach progressiv und differenziert aufgebaut waren, mit ihren Mitschülern trainieren. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Schulung der o.g. konditionellen und koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* Verbesserung der individuellen Leistungs- und Lernbereitschaft; Stabilisierung des Selbstwertgefühls, die eigenen Leistungen und den individuellen Lernfortschritt besser einschätzen und bewerten können; - *sozial:* gegenseitige Hilfe im Lernprozess; soziale Interaktionsmuster erkennen und aneignen; Miteinander üben, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele / Anmerkungen
UE 4 ; DS	Besprechung der Spiele aus den UE 2 und 3 und Erstellung einer Mind Map zum Thema „ Gemeinsames Spiel". Umsetzung der kognitiven Erkenntnisse aus der Mind Map im Spiel auf dem Großfeld im Handball und Basketball und in Spielformen im Tischtennis.	***Methodische Anmerkungen:*** Die **Mind Map** wurde in einem stummen Schreibgespräch unter der Thematik „ Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen wir für ein gemeinsames (koedukatives) Spiel?". Die Mannschaften zum anschließenden Spiel wurden von der Lehrperson zusammengestellt, um eine Ausgeglichenheit der mannschaftlichen Spielstärke in den Ballspielen bzw. bei den Spielpaarungen im Tischtennis zu erreichen. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Schulung der o.g. konditionellen und koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* Schulung des Selbsbewusstseins hinsichtlich der Wahrnehmung und Auffassung über sich als Geschlechtswesen; Selbstbewusstsein als Sozialpartner erkennen; - *sozial:* Stärkung der Gruppendynamik; Gruppenübereinkunft zur Festlegung von Regeln für die Gruppe bei Aufgabe eigener Freiheit zugunsten des Gruppenziels; Aufgabenrealisierung und wechselseitige Kontingenz als reziproke Verhaltenskontrolle;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele / Anmerkungen
UE 5 ; ES	Schulung und Festigung der erlernten Techniken; Spiel auf dem Großfeld nach spieltaktischen Maßnahmen 6-0 und 5-1 im Handball, 2-2-1-System im Basketball und wettkampfmäßigem Einzelspiel im Tischtennis.	***Methodische Anmerkungen:*** Die Schulung und Festigung der erlernten Spielfertigkeiten geschahen in **undifferenzierter, geschlossener** Methodik. Die Spielmannschaften wurden von der Lehrperson als „Jungen gegen Jungen" – und „Mädchen gegen Mädchen" – Mannschaften zusammengestellt. Im Tischtennis spielten entsprechend Mädchen gegen Mädchen und Jungen gegen Jungen im Einzelspiel. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Schulung der o.g. konditionellen und koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* Wahrnehmung und Auffassung über sich als Geschlechtswesen; Entwicklung des Selbstbewusstseins als Sozialpartner; Selbstbeobachtung; lernen mit Sieg und Niederlage umzugehen; - *sozial:* situationsangemessene Formen des Mit- und Gegeneinanders akzeptieren und ausüben lernen; soziale Verhaltensweisen im Sport erkennen und sich aneignen;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele / Anmerkungen
UE 6 ; DS	Schulung und Festigung technischer Fertigkeiten in Kleingruppen und freier Stationsarbeit an 6 Stationen. Spiel nach freier taktischer Wahl und freier Zusammenstellung durch die Schüler und Schülerinnen.	***Methodische Anmerkungen:*** Jeder Schüler musste an 4 von 6 Stationen die die Techniken üben, die er für sich am wichtigsten und sinnvollsten erachtete. Die SchülerInnen mussten sich gegenseitig korrigieren und helfen. Nach dieser **Freiarbeit** in Kleingruppen sollten die Schüler und Schülerinnen auch die Mannschaften und die Spieltaktik selbst zusammenstellen und absprechen. Die einzige Funktion der Lehrkraft stellte die Spielleitung (Schiedsrichterfunktion) dar. Im Tischtennis sollten sich die Schüler selbst zusammenfinden. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Verbesserung der o.g. konditionellen und koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* Selbstbeobachtung; Vermittlung des Gefühls, Mitglied in einer Klasse/Gemeinschaft zu sein; Erkennen der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft; Stabilisierung des Selbstwertgefühls und Steigerung des Selbstbewusstseins, die eigenen Leistungen und den eigenen Lernfortschritt besser einschätzen und bewerten lernen; Bewegung als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel einsetzen können; - *sozial:* kooperativ handeln; anderen helfen und Hilfen annehmen; Miteinander üben;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele / Anmerkungen
UE 7 ; ES	Schulung und Festigung der technischen Fertigkeiten Passen, Fangen, Dribbling, Tor-/Korbwurf in einem Technik-Parcours. Schulung und Festigung der technischen Fertigkeiten VH-/ RH-Konterschlag, VH-Topspin mit Hilfe des Balleimers.	***Methodische Anmerkungen:*** Der Technik-Parcours bzw. das Balleimertraining im Tischtennis wurde geschlossen für alle gleich geübt mit Blickrichtung auf Benotung der technischen Fertigkeiten. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Verbesserung der o.g. konditionellen und koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* Verbesserung der individuellen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit; lernen, das Selbstwertgefühl zu stabilisieren; Stärkung des Selbstbewusstseins als Sozialpartner; - *sozial:* kooperativ handeln, helfen und Hilfen annehmen; miteinander üben, um ein Ziel gemeinsam zu erreichen; soziale Verhaltensweisen im Sport erkennen und sich aneignen; gegenseitige Hilfe im Lernprozess;

Unterrichtseinheit (UE) (Einzelstunde ES; Doppelstunde DS)	Inhalt	Ziele / Anmerkungen
UE 8 : DS	Bewertung der technischen Fertigkeiten mit Hilfe des Technik-Parcours bzw. des Balleinnertrainings aus UE 7. Koedukatives Spiel; Beantwortung des Fragebogens	***Methodische Anmerkungen:*** Prüfungssituation; koedukatives Spiel unter der Blickrichtung des gemeinsamen, integrierenden Spiels. Die Fragen des Fragebogens bereiteten den Schülern und Schülerinnen aus der praktischen Erarbeitung der UE 1 bis 8 keine Schwierigkeiten. ***Salutogenetischer Ansatz:*** - *physisch:* Schulung der o.g. konditionellen und koordinativen Fähigkeiten; - *psychisch:* eigene Leistungen im Vergleich mit anderen besser einschätzen und bewerten lernen; Stärkung des Selbstbewusstseins hinsichtlich der Analyse von Ist- und Wunschbild sowie von Selbst- und Fremdbildrelationen; im Leistungsvergleich mit anderen Akzeptanz und Toleranz praktizieren; lernen, mit Sieg und Niederlage umzugehen; - *sozial:* situationsangemessene Formen akzeptieren und ausüben lernen; kooperativ handeln; Miteinander Schwierigkeiten (Prüfungssituationen) zu meistern; durch ein Miteinander ein gemeinsames Ziel erreichen können;

5.2 Evaluation

5.2.1 Fragestellungen:

Mit der Evaluation sind folgende Fragestellungen verbunden:

1. Es soll überprüft werden, ob in den Unterrichtseinheiten relevante psychosozial spannungsreiche Situationen des Sportunterrichts enthalten sind.

2. Es soll analysiert werden, wie die Unterrichtsinhalte zur Thematik der salutogenetischen Ressourcen der Öffnung des Sportunterrichts von den Schülern und Schülerinnen in einer Momentaufnahme bewertet werden.

5.2.2 Untersuchungsverfahren:

In einer Vollerhebung wurde zur Überprüfung der Effektivität der Methodiken der Öffnung des Sportunterrichts ein selbst entwickelter Fragebogen (vgl. nachfolgende Seiten) eingesetzt:

1. Der Fragebogen soll erfassen, ob die Schüler und Schülerinnen im Sportunterricht physische und/oder psychosoziale Spannungszustände erleben. Damit soll geprüft werden, wie relevant die methodische Umsetzung der Öffnung des Sportunterrichts für die Salutogenese ist.

2. Zur Unterrichtsbewertung wurden Fragen eingesetzt, die „verdeckt“ nach den Unterrichtseffekten der geschlossenen, frontalen, undifferenzierten Methodik und der geöffneten Unterrichtsmethodik fragten.

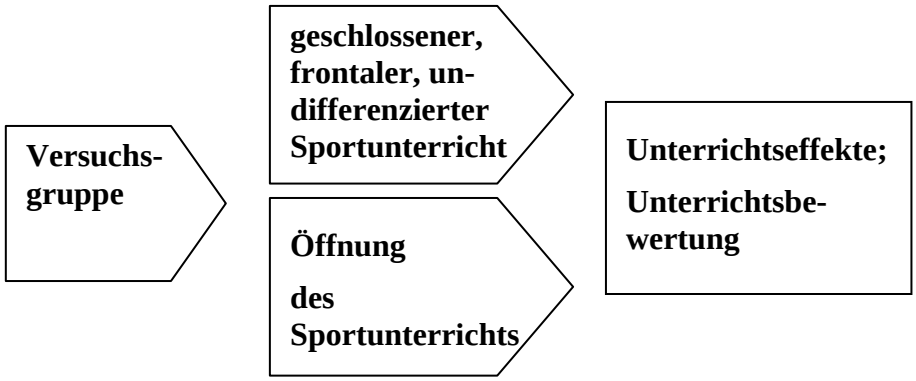


Abb.59:Versuchsplan

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
Du hast die Möglichkeit an einer Untersuchung zum Sportunterricht teilzunehmen, bei der es darum geht, spannungsfreier, selbstständiger, eigenverantwortlicher und durch Teamarbeit Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erlernen. Um herauszufinden, wie diese Sportstunden am besten gestaltet und verbessert werden können, bitte ich dich, einige Fragen zu beantworten. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten; für mich ist ausschließlich Deine persönliche Einschätzung wichtig.
Da Du auch keinen Namen angeben musst, bleiben die Ergebnisse anonym.
Ich verspreche, dass ich die Ergebnisse der Untersuchung mitteilen und mit Dir diskutieren werde.

Fragen zu deiner Person:

Alter _____ Jahre
Geschlecht O weiblich O männlich
Welche Sportnote hattest du im letzten Zeugnis? _____
Treibst du in einem Verein Sport? O ja O nein

Wie gern nimmst du am Sportunterricht teil?	sehr gern	gern	weniger gern	nicht gern
	O	O	O	O

Es gibt im Sportunterricht ganz unterschiedliche Situationen, die Schulerinnen und Schüler als unangenehme Situationen erleben. Welche der folgenden Situationen empfindest Du persönlich als unangenehme Situation? Bitte mache ein Kreuz in den entsprechenden Kreis:

	ja	nein
Ich erlebe Situationen, die mich überfordern.	O	O
Das Lerntempo ist mir zu schnell.	O	O
Meine Mitschüler lernen etwas schneller als ich.	O	O
Der Sportlehrer verlangt zu schwierige Dinge von mir.	O	O
Ich werde vom Lehrer aufgefordert, etwas vorzumachen.	O	O
Es wird eine Mannschaft gewählt und ich bin eine (r) der Letzten.	O	O
Ich muss eine Übung zum ersten Mal machen.	O	O
Ich bekomme eine Note vom Lehrer für meine Leistung.	O	O
Ich muss eine Übung machen, bei der ich Angst habe, mich zu verletzen.	O	O
Ich erlebe Situationen, die mich unterfordern.	O	O

Im Sportunterricht gibt es Situationen, in denen Schüler sich nicht besonders wohl fühlen. Gib bitte bei den folgenden Situationen an, ob sie für Dich angenehm oder unangenehm sind.

Wie ist es für dich, wenn...

	unangenehm	eher unangenehm	eher angenehm	angenehm
...du etwas vor der gesamten Klasse vormachen sollst.	O	O	O	O
... Mannschaften gewählt werden	O	O	O	O
... wir etwas Neues machen.	O	O	O	O
... Prüfungen stattfinden.	O	O	O	O
... wir etwas machen, bei dem du dich verletzen könntest.	O	O	O	O
... wir etwas machen, was du nicht so gut kannst.	O	O	O	O

... du etwas falsch machst.	O	O	O	O
... der Lehrer dich verbessert.	O	O	O	O
... wir sehr anstrengende Übungen machen	O	O	O	O
... du in einer schwachen Mannschaft spielen musst.	O	O	O	O
... wir eine Sportart machen, in der du besser als die Anderen bist.	O	O	O	O
... du eine Übung machen musst, die du noch nie gemacht hast.	O	O	O	O
... du eine Aufgabe unter Zeitdruck machen musst.	O	O	O	O

Du hast an den Sportstunden zum Projekt teilgenommen. Bitte beantworte jede der nachfolgenden Aussagen und gib an, inwieweit sie für dich zutreffen.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die freie Stationsarbeit hat mir viel gebracht, weil ich ohne „Lehrerstress" meine Übungen auswählen konnte.	O	O	O	O
Der Technik-Parcours hat mir gefallen.	O	O	O	O
Die Übungsformen zum Torerfolg waren motivierend.	O	O	O	O
Die Mind Map zum gemeinsamen (koedukativen) Spiel war für mich im Spiel selbst hilfreich.	O	O	O	O
Ich war froh, dass die Mannschaften durch Schüler gewählt wurden.	O	O	O	O
Beim selbstständigen Üben in der Gruppe war ich aufgeregt.	O	O	O	O
Ich mache gerne etwas vor der gesamten Klasse vor.	O	O	O	O
Ich war bei der Freien Arbeit motiviert, immer schwierigere Aufgaben zu lösen.	O	O	O	O
Das wettkampfmäßige Spiel gefiel mir.	O	O	O	O
Es war gut für mich, dass wir uns für Übungen und Spiele selbstständig einteilen sollten.	O	O	O	O
Es gefiel mir, dass wir im Spiel alle in der Mannschaft integrieren mussten.	O	O	O	O
Die Wettspiele auf Zeit fand ich gut.	O	O	O	O
Es war für mich eine positive Erfahrung, „Übungsleiter/ Übungsleiterin" in einer Gruppe zu sein.	O	O	O	O
Die Kleingruppenübungen zur Technikschulung haben mir viel gebracht.	O	O	O	O
Es war beruhigend für mich, eigenständig in Gruppen zu üben.	O	O	O	O
Am liebsten habe ich mit gleich starken Mitschülern geübt.	O	O	O	O
Ich fand die Spiele „Jungen gegen Jungen" und „Mädchen gegen Mädchen" prima.	O	O	O	O

5.2.3 Untersuchungsgruppe:

Die Untersuchungsgruppe besteht insgesamt aus 78 Schülern und Schülerinnen des Auguste-Viktoria-Gymnasiums Trier. Die Schüler und Schülerinnen stammen aus der Klassenstufe 5 (N = 32, davon 20 weiblich und 12 männlich), Klassenstufe 7 (N=30, davon 19 weiblich und 11 männlich) und Klassenstufe 12 (N=16, davon 10 weiblich und 6 männlich). Im Durchschnitt hatten die Schüler und Schülerinnen gute Noten im Fach Sport und nahmen sehr gern bzw. gern (96,7 %) am Sportunterricht teil.

5.2.4 Untersuchungsergebnisse:

Analyse der Belastungssituationen:

In einem Teil des Fragebogens wurde die gesamte Versuchsgruppe zu physischen und psychosozialen Spannungszuständen im Sportunterricht befragt.

Die Ergebnisse zeigen (vgl. auf Seite 239 aufgeführte *Abb.: Situationen, die von den Schülern / Schülerinnen als unangenehm bewertet werden in %*), dass psychosoziale Spannungszustände im Sportunterricht für viele Schüler und Schülerinnen vorkommen. Es wird deutlich, dass viele der vorgegebenen Situationen im Sportunterricht eher unangenehm bzw. unangenehm erlebt werden. Die psychosozialen Belastungssituationen sind:

- wenn sie etwas falsch machen,
- wenn Prüfungen stattfinden,
- wenn etwas gemacht wird, was sie nicht so gut können,
- wenn sie etwas vor der gesamten Klasse vormachen sollen,
- wenn sie eine Aufgabe unter Zeitdruck machen sollen,
- wenn sie etwas machen sollen, bei dem sie sich verletzen könnten.

Hieraus kann gefolgert werden, dass die in den Unterrichtseinheiten aufgenommenen psychosozialen Belastungssituationen für den Sportunterricht relevant sind.

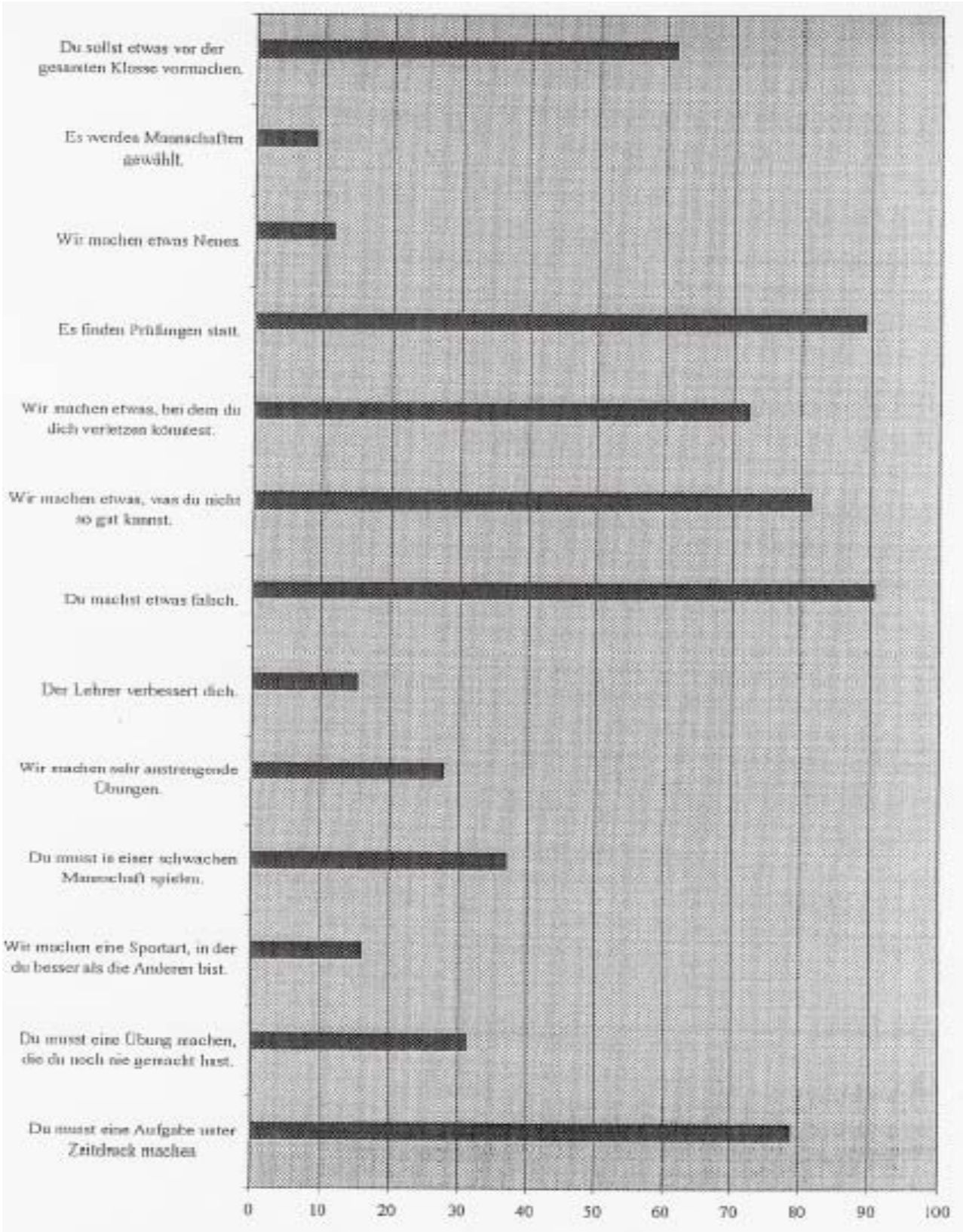


Abb.60: *Situationen, die von den Schülern/Schülerinnen als unangenehm bewertet werden in %.*

Analyse der Unterrichtsbewertung der Versuchsgruppe:

Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse (vgl. Abb. unten*: Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (Gesamterhebung)*), welche Unterrichtsinhalte von den Schülern und Schülerinnen am positivsten beurteilt werden, wird deutlich, dass dem selbstständigen und selbsttätigen Lernen und Üben eine hohe Zustimmung zu kommt. Auch die Bewusstmachung sozialer und psychischer Fähigkeiten mit Hilfe einer Mind Map wird sehr positiv (77,46%) beurteilt. Insbesondere, wenn man den Wunsch nach Integration aller Schüler und Schülerinnen im Spiel (93,18%) hiervon ableitet.

85,8% empfanden es beruhigend, eigenständig in Gruppen zu üben. Dies deutet mit der Aussage, dass die freie Stationsarbeit ohne „Lehrerstress“ viel gebracht hat (84,07%) auf spannungsfreien Lernerfolg hin. Zwei Situationen , die einem frontalen, geschlossenen Unterricht entsprachen, erhielten ebenfalls hohe Zustimmung: *„Der Technik-Parcours hat mir gefallen“* (76,43%) und *„Die Übungsformen zum Tor-/Korberfolg waren motivierend“* (85,61%). Dies mag erklärbar sein durch den Wettbewerbscharachter der Schüler untereinander bzw. durch den Vergleich der Selbsteinschätzung mit der zu erwartenden Fremdeinschätzung, sprich Bewertung durch die Lehrkraft.

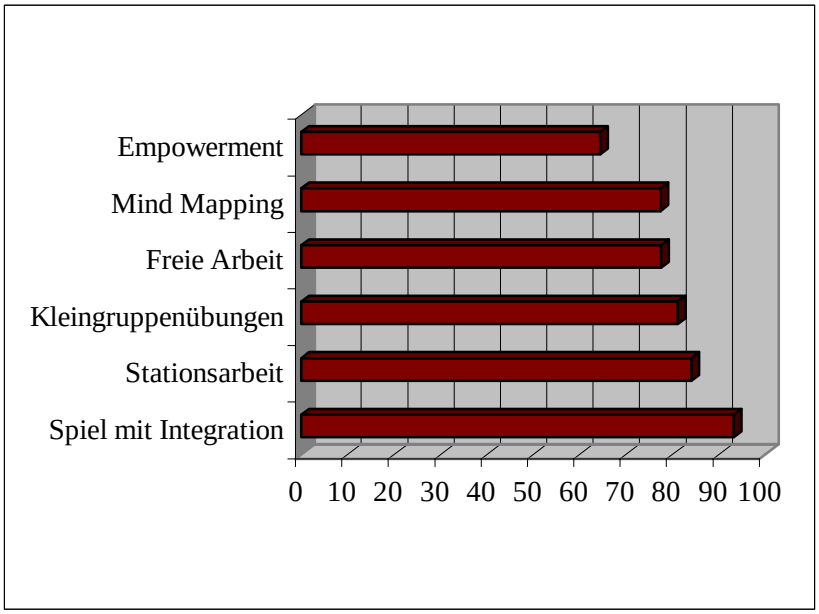


Abb.61***: Positive Zustimmung der Schüler/-innen (Gesamterhebung, in %) zu den Unterrichtsinhalten des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts.***

Im oben angeführten Diagramm sind die positiven Zustimmungen der Schüler und Schülerinnen zu den Unterrichtsinhalten des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts dargestellt und werden im Folgenden analysiert: Die am positivsten bewerteten Unterrichtsinhalte der Unterrichtseinheiten 1-8 beziehen sich auf die Unterrichtsformen des Mind Mappings mit anschließender integrativen Realisierung in der Praxis mit 77,46% bzw. 93,18% . Das Konzept des Empowerments (vgl. die Unterrichtsinhalte bzgl. des Einsatzes als „Übungsleiter/in“) trifft zu 64,45% auf Zustimmung. Die Konzeption der Stationsarbeit fällt mit 84,07% Zustimmung aus, mit der Begründung, dass die Aufgaben selbstständig und selbsttätig „ohne Lehrerstress“ bewältigt wurden. Die Freie Arbeit motivierte 77,54% zur Bewältigung immer schwierigerer Aufgaben, vor allem, wenn in Kleingruppenübungen (81,18%) geübt werden konnte.

Die geschlechtsspezifische Analyse der Bewertungen der psychosozialen Spannungszustände (Spannungszustände, die als unangenehm bewertet werden (vgl. die Diagramme auf den folgenden Seiten)), weist auf, dass die Mädchen der Klassenstufen 5 und 7 etwas geringere Spannungszustände hinsichtlich der psychosozialen Spannungen haben als die Jungen der jeweiligen Klassenstufen. In Klassenstufe 12 sind die Spannungszustände insgesamt gleichmäßiger verteilt. Zwei deutliche Unterschiede zeigen sich bei folgenden Betrachtungen: Die Jungen haben stärker unangenehme Spannungszustände als die Mädchen, wenn sie etwas falsch machen bzw. etwas vor der gesamten Klasse vormachen müssen.

Die Mädchen wiederum haben stärker unangenehme Spannungszustände, wenn sie etwas machen müssen, was sie nicht so gut können und eine Aufgabe unter Zeitdruck ausführen müssen. Die geschlechtspezifische Analyse der Bewertungen der Unterrichtseinheiten 1-8 (vgl. die Diagramme auf den folgenden Seiten) zeigen folgendes Bild auf: In den Klassenstufen 5 und 7 werden die Wettspiele auf Zeit entgegen des genannten Spannungszustandes „der Ausführung von Aufgaben unter Zeitdruck“ als positiv erlebter Unterrichtsinhalt bewertet.

Wahrscheinlich überwiegt der „Spaßfaktor“ der Wettspiele auf Zeit gegenüber dem psychosozialen Spannungszustand. Die Mädchen der Klassenstufe 12 bewerten die insgesamt positiven Unterrichtsinhalte der Öffnung des Sportunterrichts hinsichtlich des Mind Mappings, des Empowerments, der Freien Arbeit und der Stationsarbeit noch etwas positiver als die Jungen, auch wenn die Spannungszustände insgesamt ausgeglichen sind. In den Klassenstufen 5 und 7 werden die Unterrichtsinhalte zur Öffnung des Sportunterrichts positiver von den Jungen bewertet. Dies kann daran liegen, dass die psychosozialen Spannungszustände unangenehmer Situationen bei den Jungen insgesamt größer waren.

Diagramme zu den Evaluationsergebnissen

Auf den folgenden Seiten werden die Evaluationsergebnisse in Diagrammen klassenstufenspezifisch und jeweils geschlechtsspezifisch für die Bewertungen der Schüler und Schülerinnen bzgl. der psychosozialen (unangenehmen) Situationen und der positiven Zustimmungen hinsichtlich der Konzeptionen der Öffnung des Sportunterrichts dargestellt:

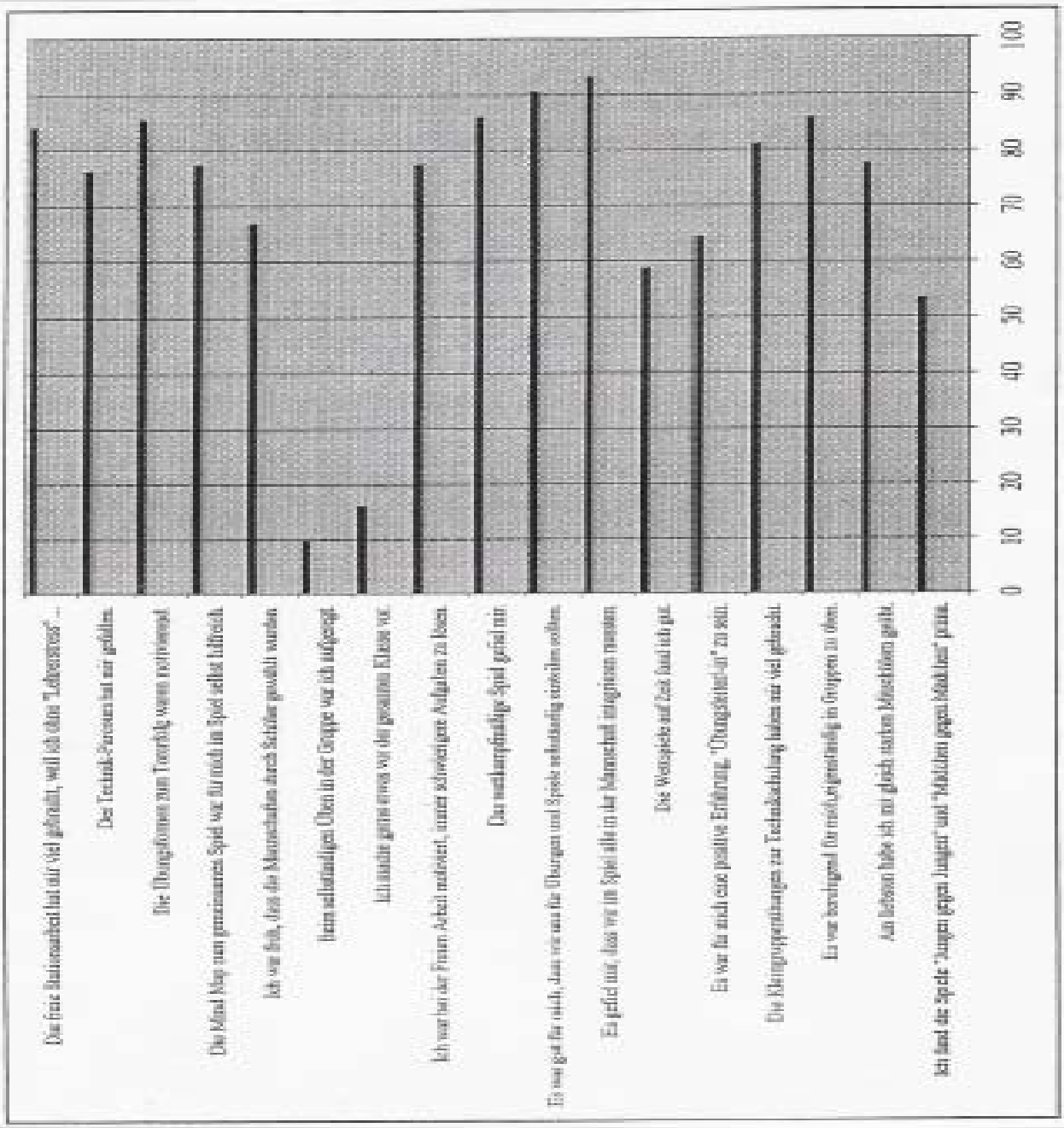


Abb.62: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der UE 1-8 in % (Gesamterhebung)*.

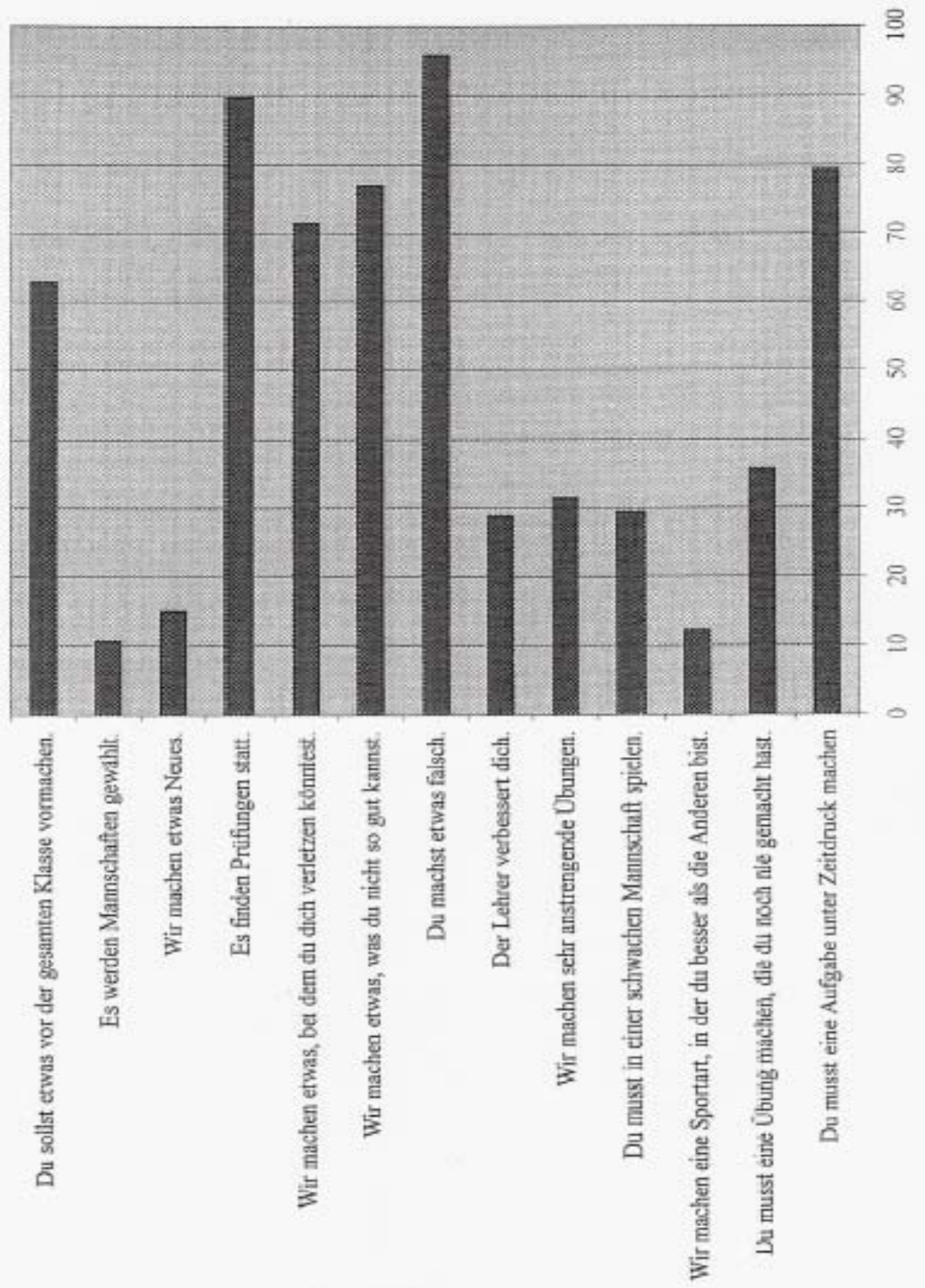


Abb.63: *Situationen, die von Schüler/-innen der Klasse 5 (gesamt) als unangenehm bewertet wurden in %.*

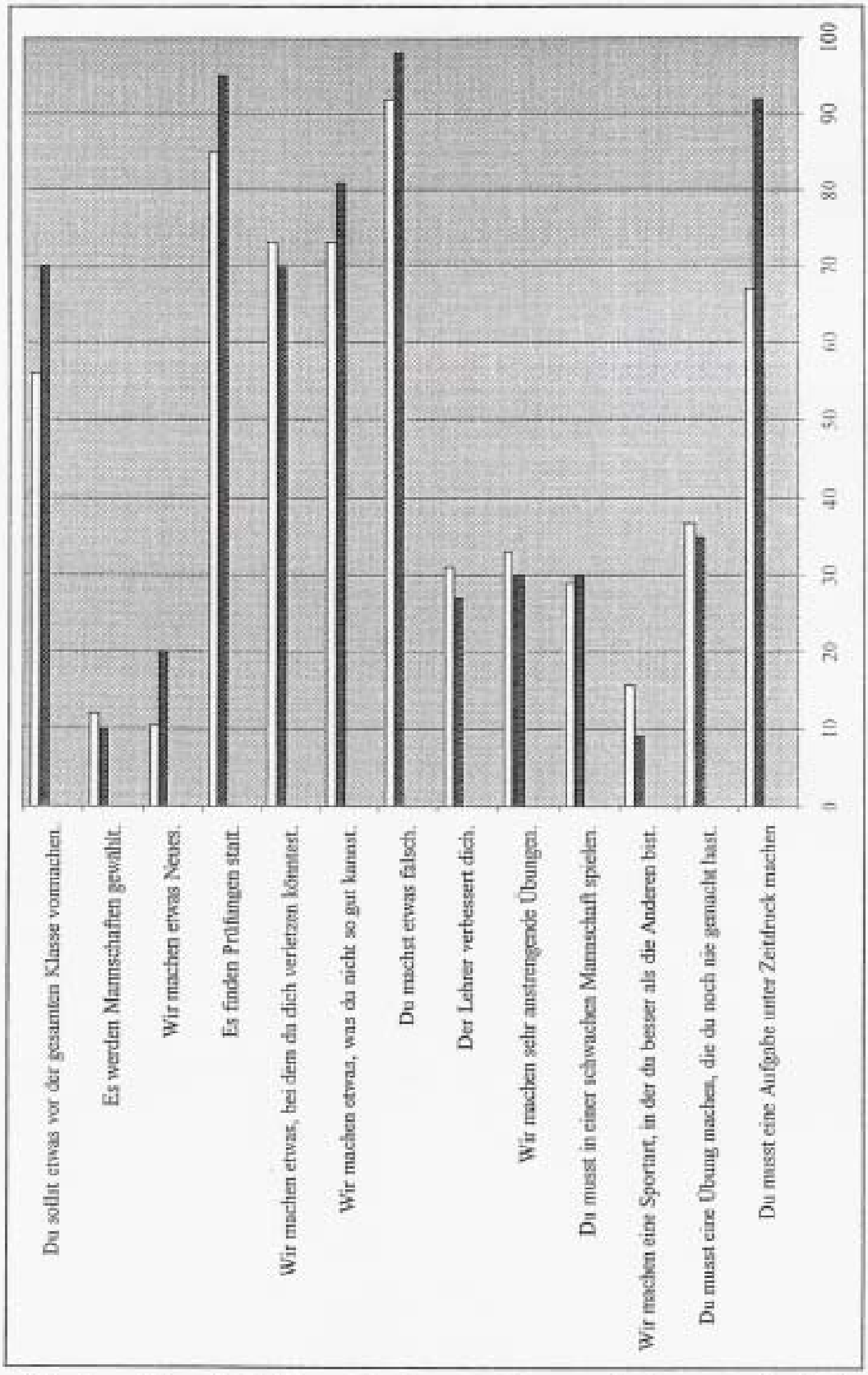


Abb.64: *Situationen, die von Schüler/-innen der 5. Klassenstufe als unangenehm bewertet werden (in %)*

Jungen ■ *Mädchen* □

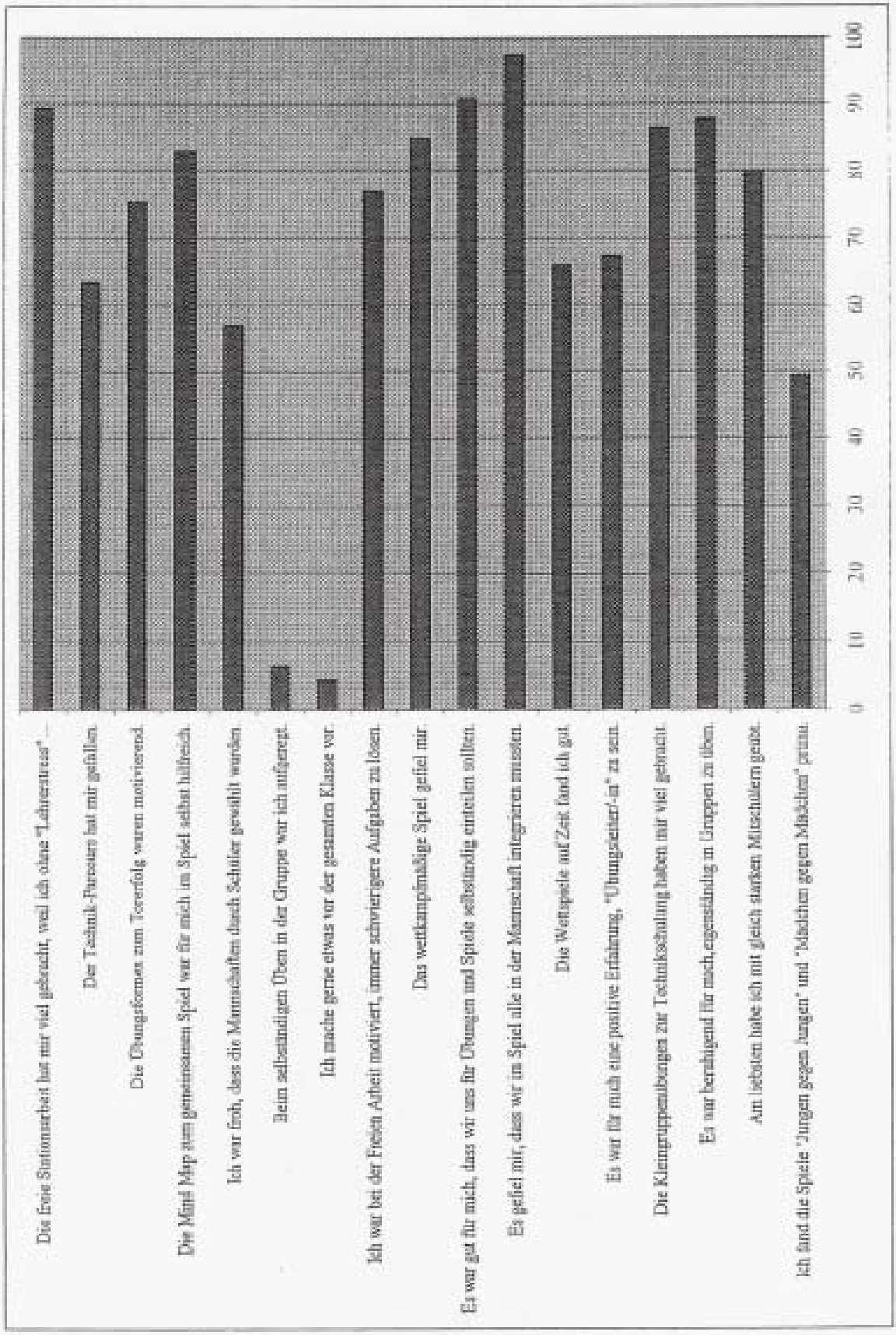


Abb.65: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in 96 (5. Klassenstufe gesamt)*

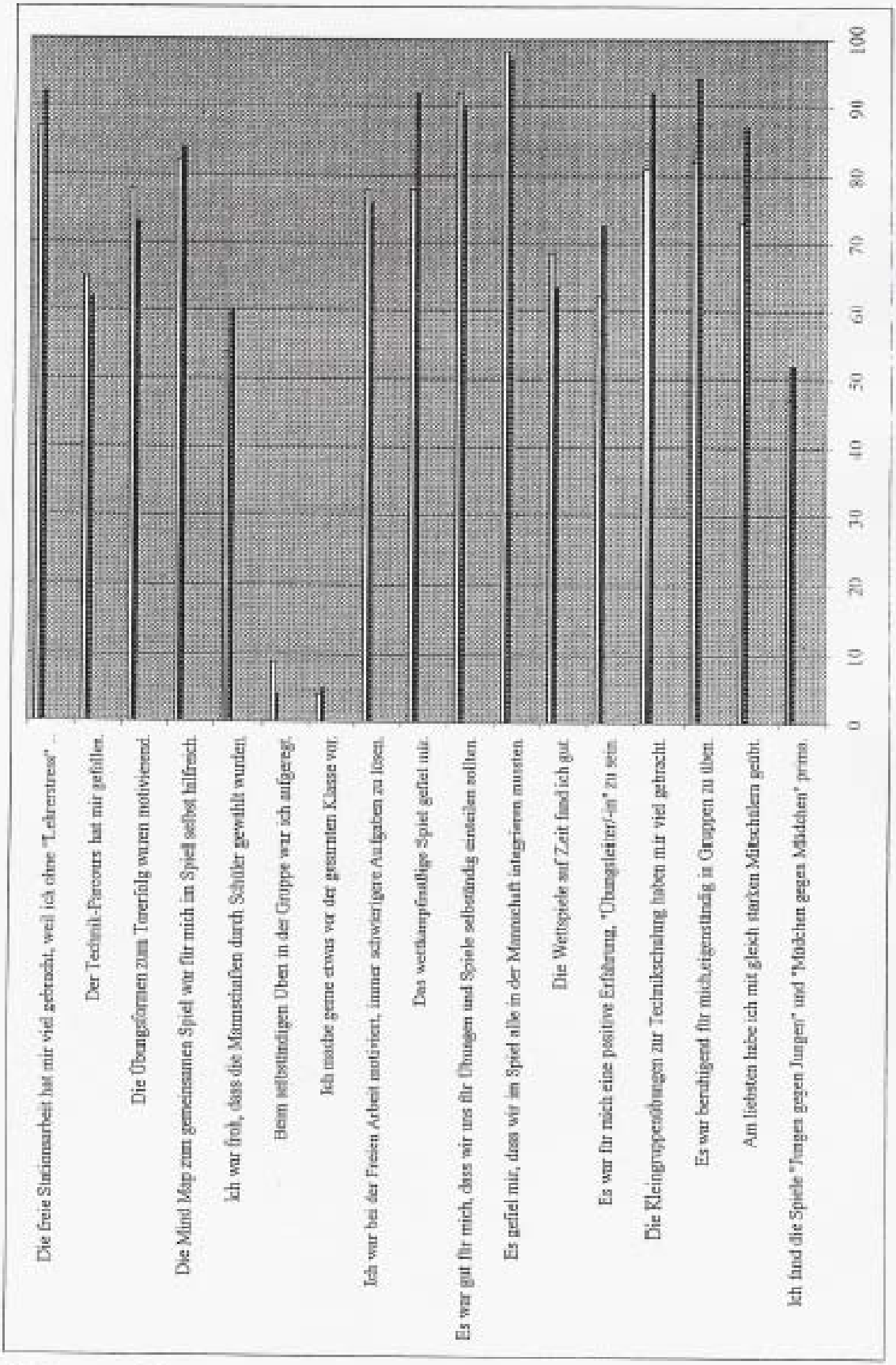


Abb.66: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (Klassenstufe 5)*

Jungen ■ *Mädchen* □

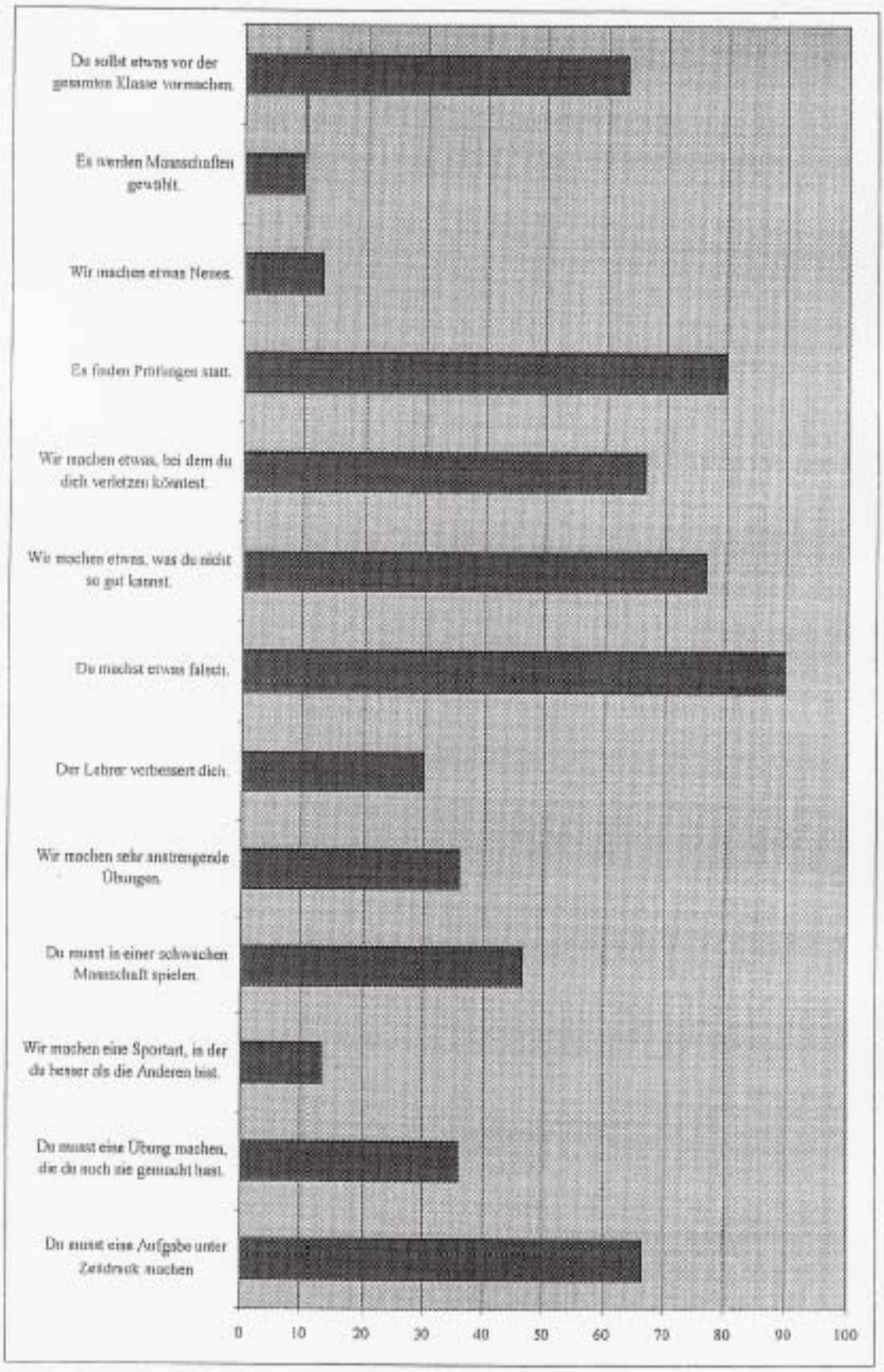


Abb.67: *Situationen, die von Schüler/-innen der Klasse 7 (gesamt) als unangenehm bewertet wurden (in %)*

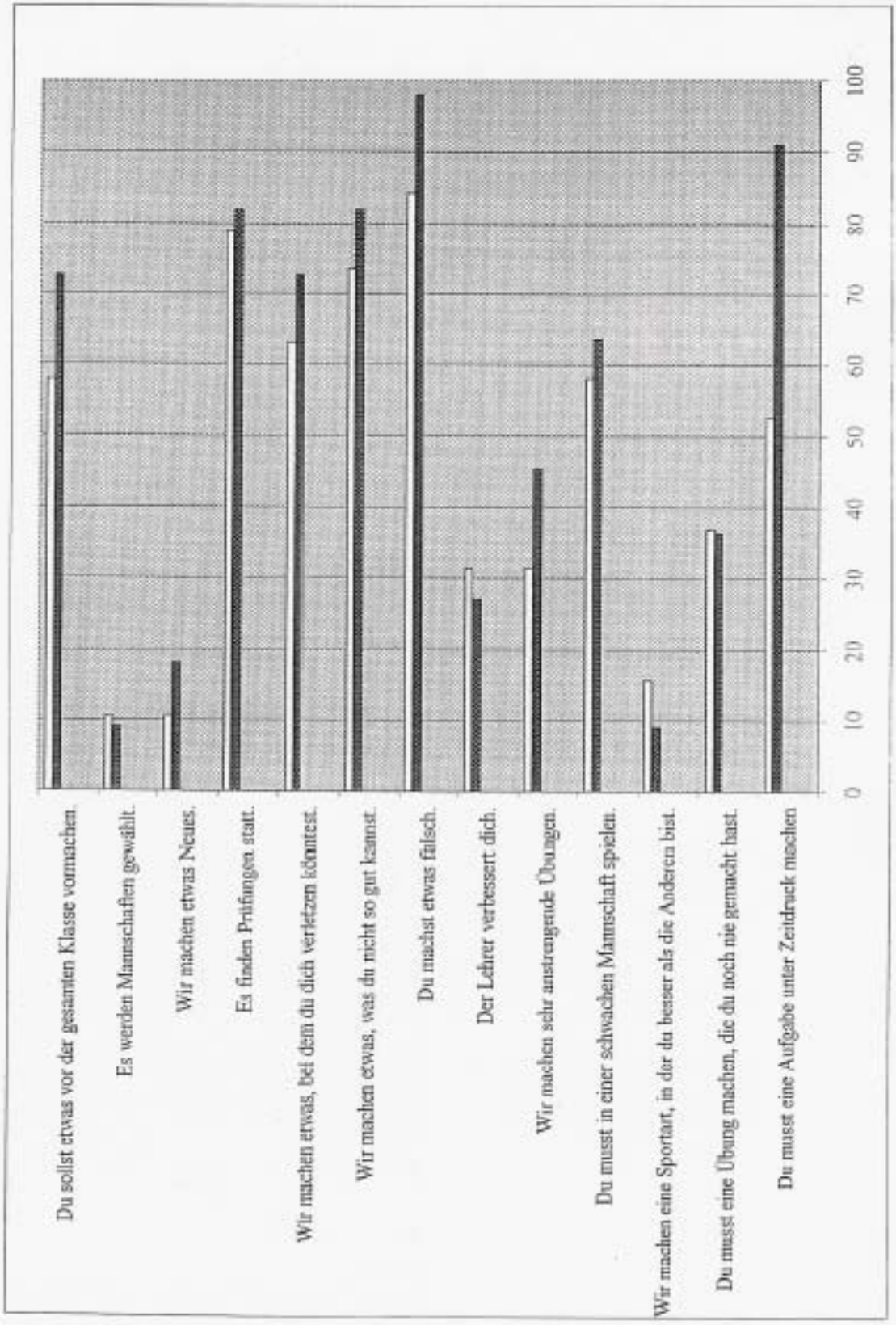


Abb.68: *Situationen, die von Schüler/-innen der 7. Klassenstufe als unangenehm bewertet werden (in %)*

Jungen ■ *Mädchen* □

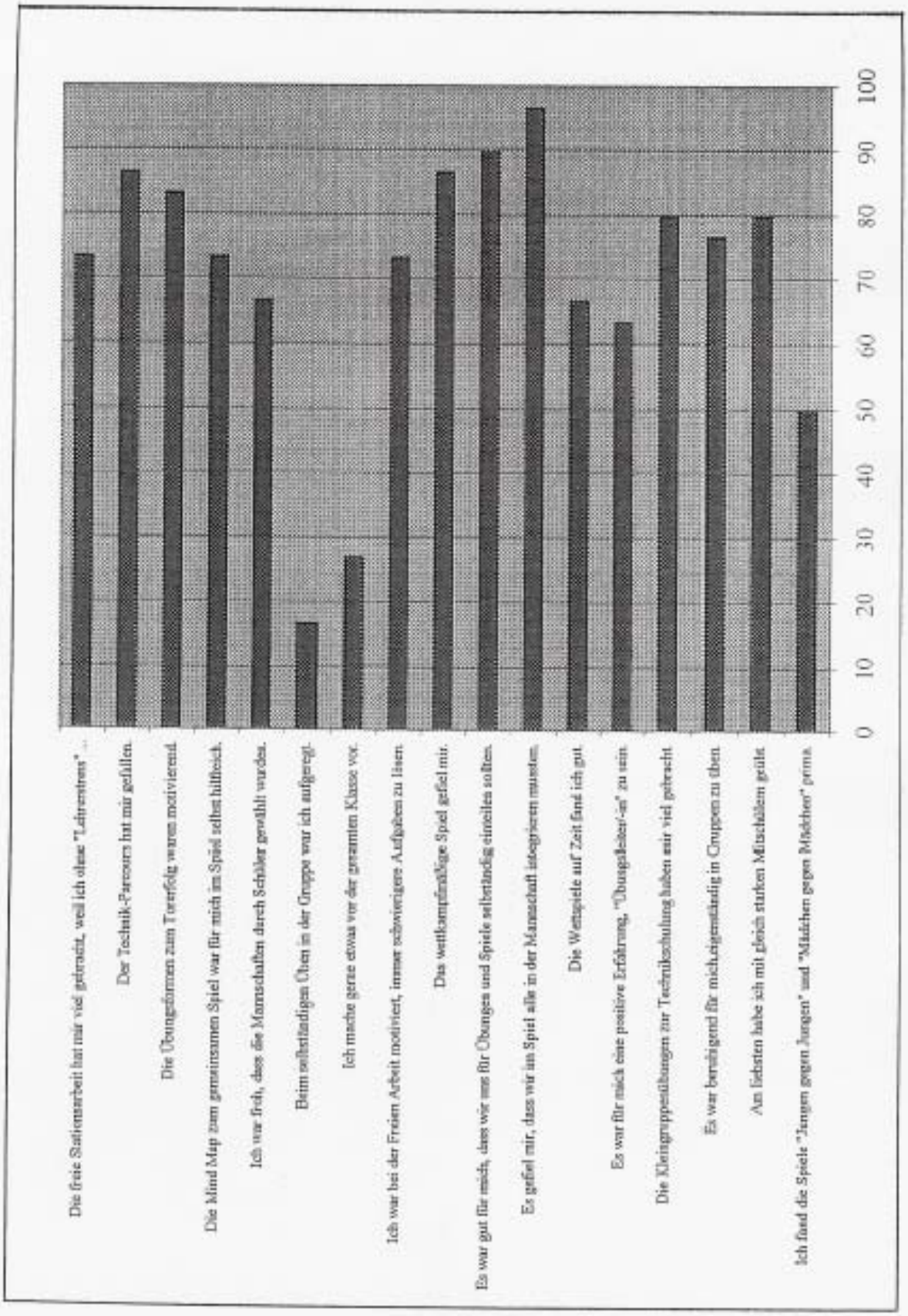


Abb.69: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (7. Klassenstufe gesamt)*

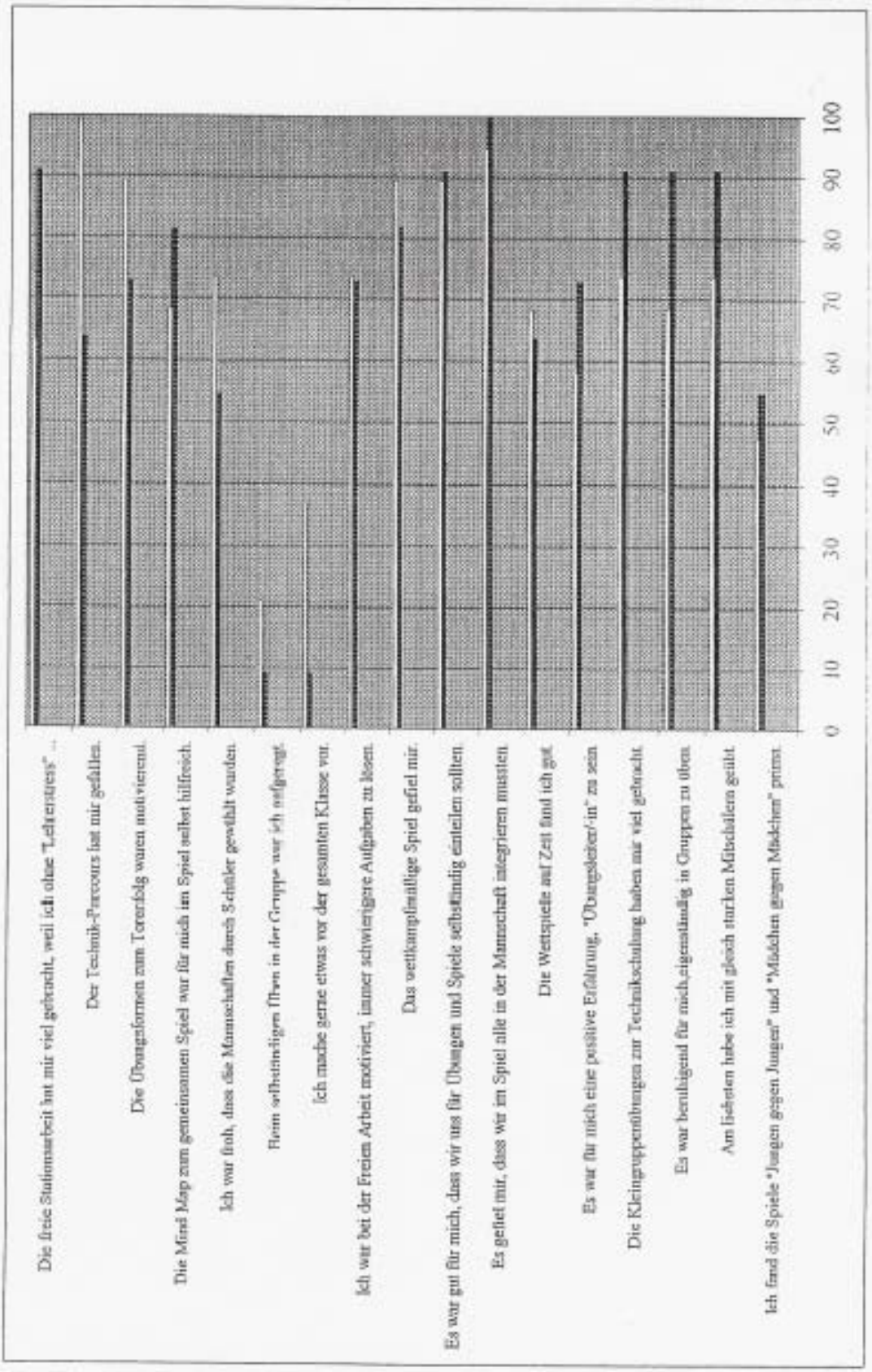


Abb.70: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (Klassenstufe 7)*

Jungen ■ *Mädchen* □

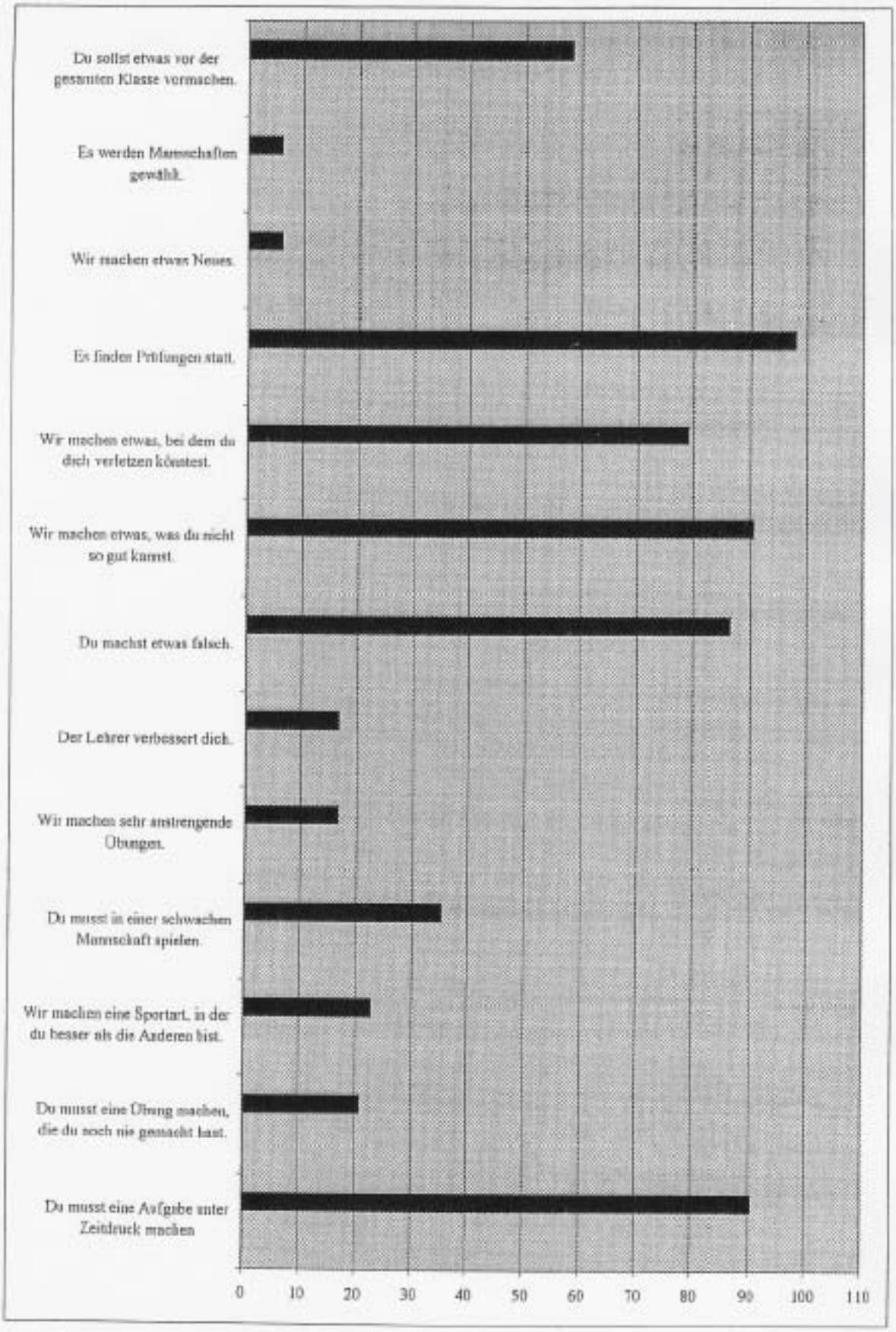


Abb.71: *Situationen, die von Schüler/-innen der 12er-Kurses (gesamt) als unangenehm bewertet wurden (in %)*

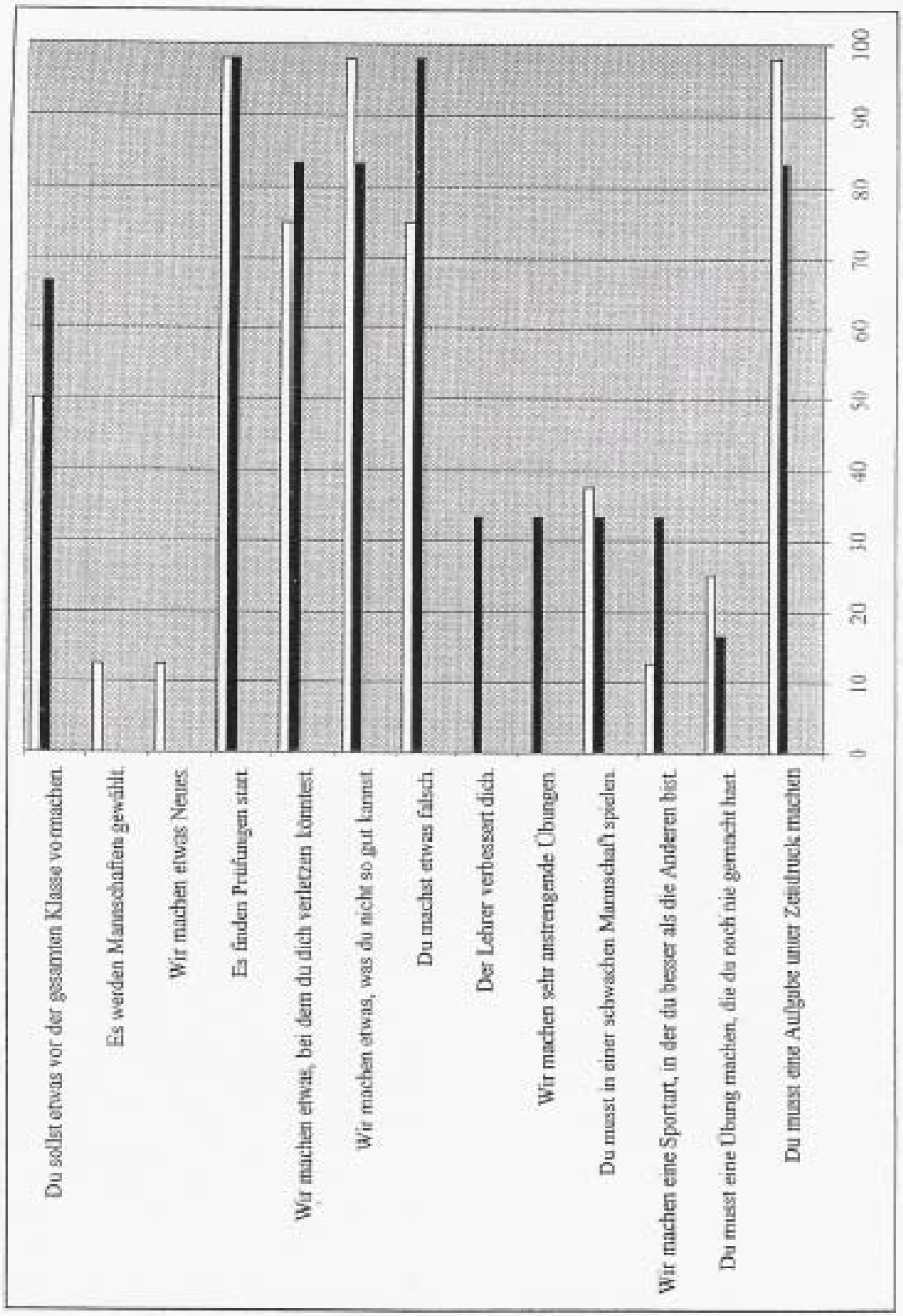


Abb.72: *Situationen, die von Schüler/-innen des 12er-Kurses als unangenehm bewertet werden (in %)*

Jungen ■ *Mädchen* □

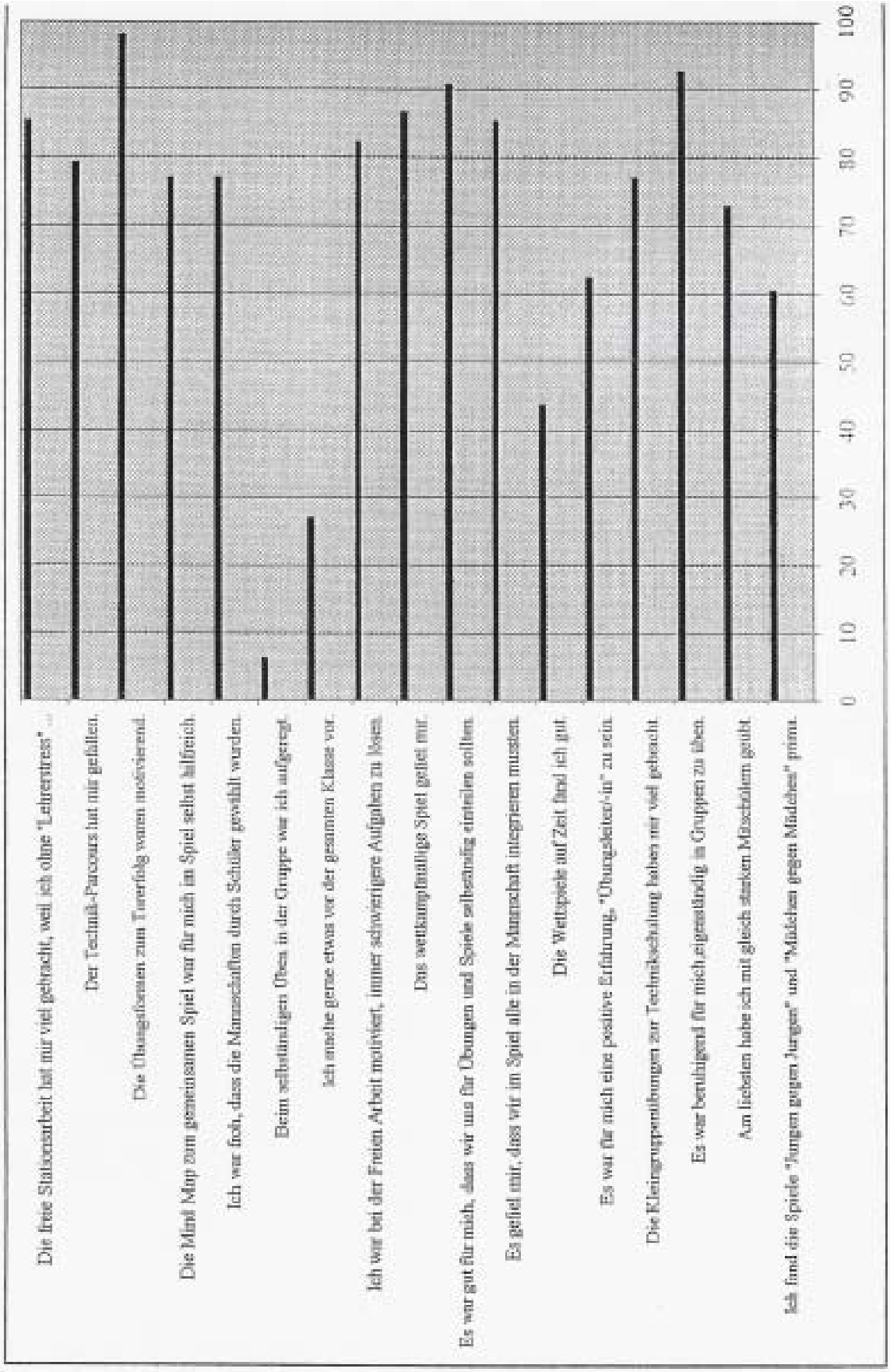


Abb.73: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (12er-Kurs gesamt)*

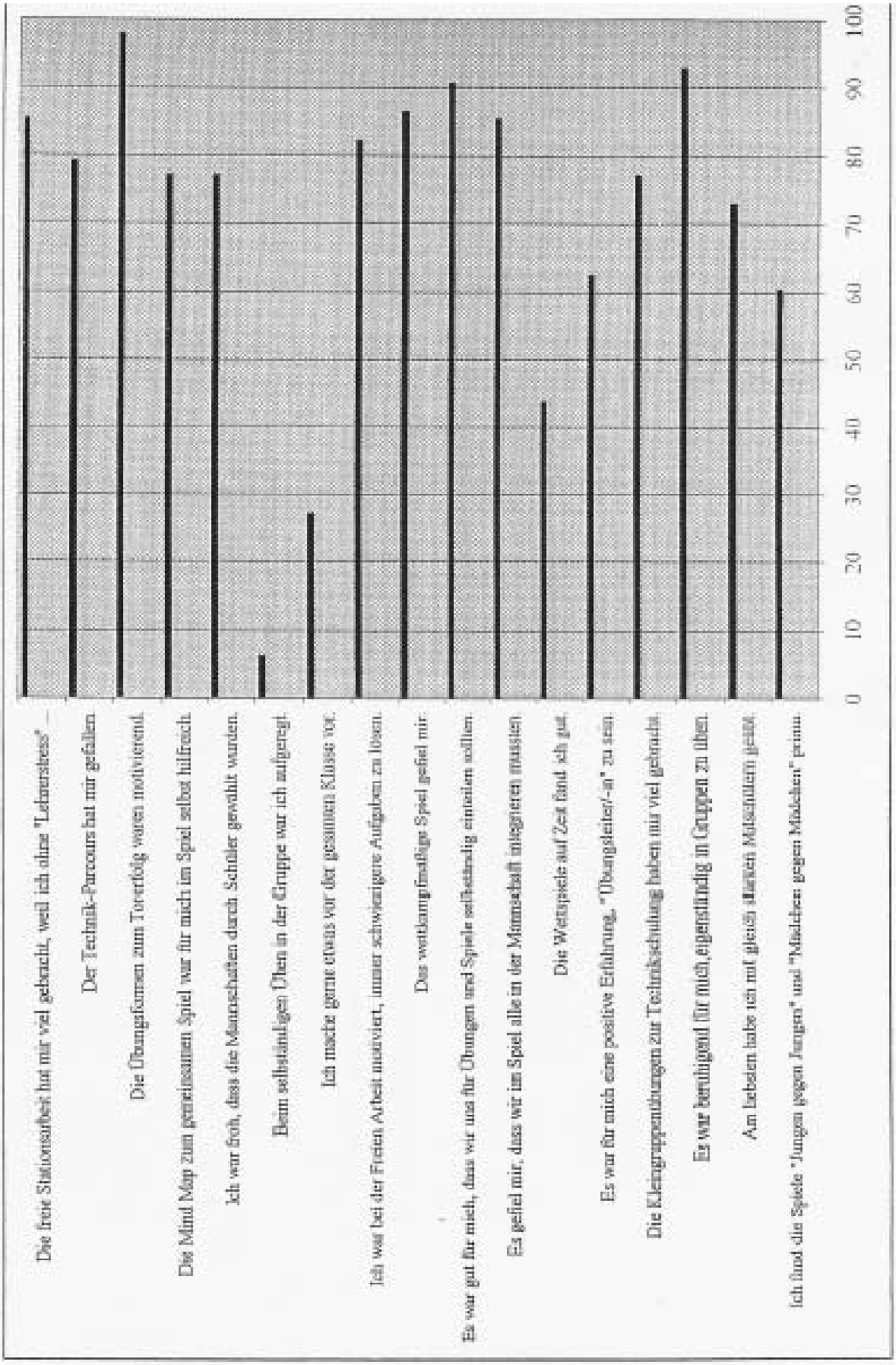


Abb.74: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (12er-Kurs gesamt)*

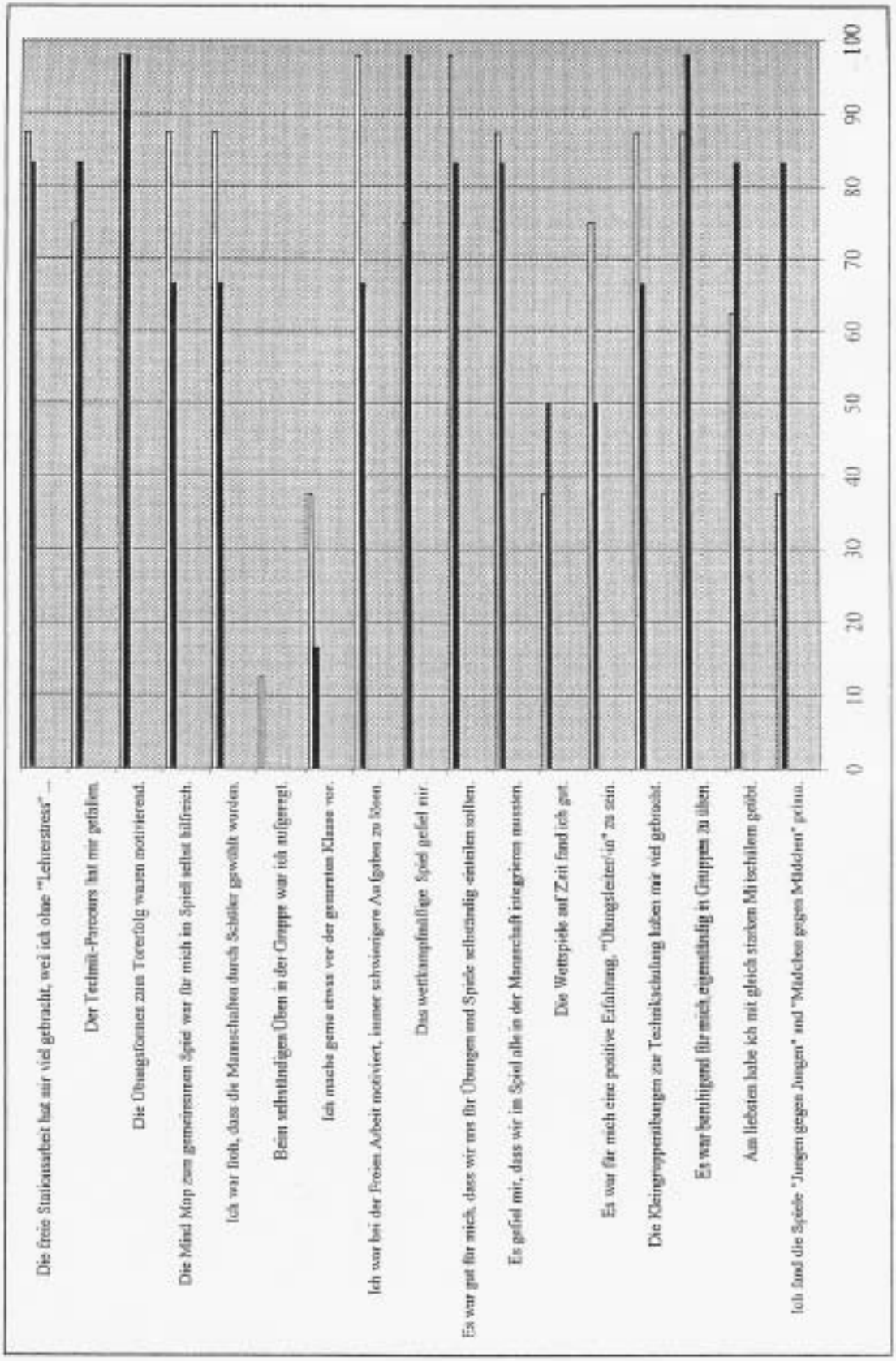


Abb.75: *Zustimmung zu Unterrichtsinhalten der Unterrichtseinheiten 1-8 in % (12er-Kurs)*

Jungen ■ *Mädchen* □

5.3 Fazit der Evaluationsstudie

Die Evaluation der Unterrichtseinheiten zu den salutogenetischen Ressourcen der Öffnung des Sportunterrichts hat ergeben, dass die psychosozialen und motorischen/physischen Belastungssituationen des Sportunterrichts in der Unterrichtsreihe berücksichtigt wurden. Die positiven Evaluationsergebnisse, die im Rahmen der Studie auf den subjektiven Eindrücken der beteiligten Schülerstichprobe beruht, erlauben die Schlussfolgerung, dass die methodisch-didaktischen Entwicklungen der Öffnung des Sportunterrichts geeignet erscheinen, den Schülern und Schülerinnen einen im salutogenetischen Sinne gesundheitsförderlichen Umgang im Sportunterricht zu vermitteln.

Dies wird zusätzlich durch die in den letzten Jahren angelegten epidemiologischen Studien (Paffenbarger,1991; Morris,1996; Blair und Connelly,1996; Helmert,Herman und Shea,1994), Querschnittstudien (Bös und Gröben,1993;Woll,1996) und vielen Einzelstudien (vgl. Überblick bei Abele,Brehm und Pahmeier,1997; Bouchard et al.,1994) untermauert, die signifikante Korrelationen zwischen sportlicher Aktivität und der Ausprägung verschiedener physischer, psychischer und sozialer Gesundheitsmerkmale gezeigt haben. Darüber hinaus ist auch gesichert, dass bei spezifischen gesundheitlichen Problemen gezielte Bewegungsaktivierungen mit therapeutischen Wirkungen verbunden sind (vgl. Bouchard et al.,1994, part V; Rieder, Huber und Werle,1996).

Die Evaluationsergebnisse zu den methodischen Maßnahmen der Öffnung des Sportunterrichts lassen die Bewertung zu, dass diese auf umfassende Gesundheitswirkungen abzielen und sich als Bereich in den Ansatz der New Public Health aufnehmen lassen. Die salutogenetisch erzieherische Dimension des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts kann die physischen, psychischen und sozialen Ressourcen der Schüler und Schülerinnen stärken. Des weiteren lassen sich eine Minderung der Risikofaktoren und Bewältigungsmöglichkeiten von psychosozialem Missbefinden sowie physischen Beschwerden vermuten.

Es werden Mechanismen aufgezeigt und vermittelt, wie die eigene Gesundheit unterstützt werden kann, indem soziale Bindungen und Teamfähigkeit bewirkt werden. Die Theorie des geplanten Verhaltens (vgl. Fishbein/Ajzen,1980 und Ajzen/Madden,1986), die als hinreichend elaboriert und empirisch bewährte Konzeption angesehen wird, lässt eine Änderung von Einstellungen zu einem gesundheitsorientierten und gesundheitsfördernden sportlichen Handeln bewirken. Theoretische Modelle und ihre Überprüfung (vgl. Petty/Cacioppo,1986) bestätigen, dass eine Änderung der Einstellung unter anderem durch direkte und indirekte Strategien erreicht werden kann. Verhaltensmodifikationen, wie sie nach Mummendey (1988) im

Sportunterricht vergleichsweise leicht erzielt werden können, sind in der Lage, Einstellungsänderungen relativ kurzfristig zu evozieren. Die Umsetzung des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts bietet eine Intervention zur Einstellungsänderung zum Gesundheitsverhalten im salutogenetischen Sinn und somit eine Förderung salutogenetischer Ressourcen im Sportunterricht. Folgendes Schaubild stellt die Intentionen und möglichen Wirkungen des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts für die Gesundheitsressourcen dar:

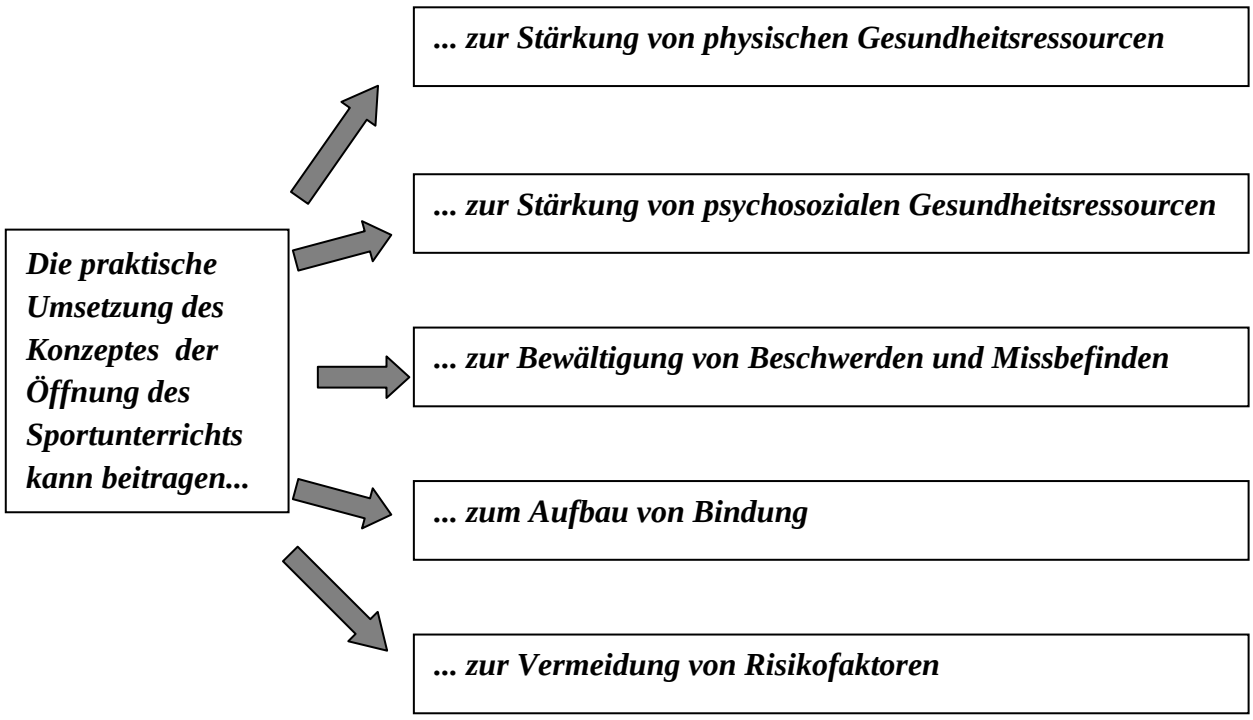


Abb.76: Qualitäten der Umsetzung des Konzeptes der Öffnung des Sportunterrichts

Das Konzept der *Öffnung des Sportunterrichts* lässt die Schüler und Schülerinnen auf Belastungen, Anforderungen und Spannungszustände positiv reagieren, führt sie zu selbstständigen Positiv-Lösungen und lässt sie physisches sowie psychosoziales Wohlbefinden eigenständig herstellen.

Durch die Umsetzung des vorliegenden Konzeptes kommt es über eine gezielte Stärkung von Gesundheitsressourcen zu einer Verminderung von Risikofaktoren und es kann somit eine präventive Schutzfunktion ausgeübt werden. Über die Stärkung der psychosozialen Ressourcen kann die Bewältigung von gesundheitlichen Problemen und Spannungszuständen hergeleitet werden. Kleingruppenbezogene Bewältigungsstrategien ergänzen problembezogene und palliative Effekte vor allem dann positiv, wenn Emotionen und Gefühle gestärkt und gesundheitliche Probleme wahrnehmbarer geschwächt werden.

Dies gilt insbesondere durch eine prozessorientierte Wirksamkeit des vorliegenden Konzeptes im psychischen und sozialen Bereich, um zum Beispiel Angstzustände, Missbefindenszustände, allgemeine Spannungszustände, Überlastungs- und Stresszustände oder Deprimiertheit zu bewältigen. Die spezifischen Konzeptionen der Freien Arbeit, des Mind Mappings, des Empowerments und der Stationsarbeiten stehen als spezifisches Gesundheitsverhalten immer in einem „mehrperspektivischen Bezug“ zur Gesundheit und berücksichtigen diese Mehrperspektivität bei der Zielstellung der Verbesserung bzw. des Erhalts der physischen und psychosozialen Gesundheit.

6. Literaturverzeichnis

Abele,A. / Brehm,W. / Pahmeier, I.: Sportliche Aktivität als gesundheitsbezogenes Handeln: Auswirkungen, Voraussetzungen, Förderungsmöglichkeiten. In: R. Schwarzer (Hrsg.), Gesundheitspsychologie 8, 2. Aufl.(S. 115-149). Göttingen,Toronto,Zürich:Hogrefe, 1997.

Alfermann, D.: Selbstkonzept und Körperkonzept. In.: Bös, Brehm (Hrsg.): Gesundheitssport. Ein Handbuch, Schorndorf 1998.

Allmer,H.: Intention und Volition. In: R. Schwarzer (Hrsg.): Gesundheitspsychologie (S. 67-89). Göttingen 1997.

Anderson,R./Davies,J.K./Kickbusch,I./McQueen,D.V./Turner,J. (Eds.): Health behavior research and health promotion. Oxford 1988.

Aschebrock, H.: Bewegung in der Schulentwicklung! Schulentwicklung ohne Bewegung? In: Sportpädagogik 21, 1997.

Adl-Amini,B./Schulze,T./Terhart,E. (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektive. Weinheim 1993.

Ajzen,I. u. Fishbein,M.: The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. In: Journal of personality and social Psychology,37, (S..1871- 1876), 1980.

Ajzen,I. u. Madden,T. : Prediction of Goal directed behavior. In: Journal of Experiment Social Psychology, 22, (S.453-474), 1986.

Anrich, Ch.: Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Leipzig 2000.

Anrich, Ch.: Sportiv Thema, Rückenschule in Theorie und Praxis. Leipzig 2000.

Antonovsky,A.: Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisko, Washington,London 1979.

Antonovsky, A.: Unraveling the mystery of health: How people manage stress and Stay well. San Franzisko 1987.

Antonovsky, A.: Gesundheitsforschung vs. Krankheitsforschung. In: A. Franke/ M.Broda (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept(S.3-14),dgtv,Tübingen,1993.

Antonovsky, A.: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Ausgabe von A. Franke, dgtv, Tübingen 1997.

Badura,B. / Grande, G. / Janßen,H. / Schott, Th. : Qualitätsforschung im Gesundheitswesen. Weinheim, München: Juventa, 1995.

Balz, E. : Fachdidaktische Konzeptionen oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 16 (1992) 2.

Balz, E.: Die Bewegte Schule Konzept und Kritik. In: Sportunterricht, 48, 1999.

Balz, E.: Fachdidaktische Konzeptionen oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 16 (1992)2.

Balz, E.: Gesundheitserziehung im Schulsport. Schorndorf 1995.

Balz, E.: Schule. In: K. Bös, W. Brehm (Hrsg.) : Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998.

Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1977.

Bandura, A.: Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Ed) Selfafficacy (S.1– 45) , New York, Campridge Un. , 1992

Bannmüller,E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule, Stuttgart 1979.

Banzer,W., Bös,K., Knoll, M.: Sportliche Aktivität und physische Gesundheit. In: K. Bös/ W. Brehm (Hrsg.) : Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998.

Banzer, W. / Neumann, G.: Bewegungsapparat – allgemein. In: Bös,K. / W. Brehm: (Hrsg.) : Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998.

Barnitzky, H. /Christiani,R. (Hrsg.): Die Fundgrube für Freie Arbeit. Berlin 1998.

Baur, J.: Staatliche Bildungspolitik für den Schulsport. Ein Statement zur Position des Deutschen Sportbundes. In: Sportunterricht 46, 1, 24-32, Schorndorf 1997.

Becker,G.: Soziales Lernen als Problem der Schule. In: W. Schäfer / W. Edelstein/ G. Becker: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/Main 1971.

Beutel, M.: Was schützt Gesundheit? Zum Forschungsstand und der Bedeutung von personalen Ressourcen in der Bewältigung von Alltagsbelastungen und Lebensereignissen. Psychotherapie und medizinische Psychologie, 39, (S.452-462), 1989.

Bielefelder Sportpädagogen: Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1998.

Blair, S.N./ Connelly, J.C.: How much physical activity schould we do? 1996.

Bös,K. / Brehm, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998.

Bös, K. / Gröben, F.: Sport und Gesundheit. In: Sportpsychologie, 7 (1), (S. 11-14), 1993.

Bös, K. / Woll, A.: Kommunale Gesundheitsförderung. Schorndorf 1994.

Bös, K. / Woll, A.: Gesundheit zum Mitmachen in Bad Schönborn. Schorndorf 1994.

Bös,K. / Brehm, W. : Gesundheitsförderung Erwachsener im Erwerbsalter durch sportliche Aktivierung in der Kommune und im Betrieb. Grundlagen, Ist-Analysen, Programmentwicklungen und Evaluationskonzepte. In: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften 3 (1), (S.51-73), 1995.

Boeck-Behrens, W.-U. / Buskies, W.: Gesundheitsorientiertes Fitnesstraining. Fitnessgrundlagen, Krafttraining, Beweglichkeitstraining (Bd. 1, 5. aktualisierte Aufl.) Lüneburg: Wehdemeier und Pusch, 2000.

Bouchard et al.: Physical activity, fitness and health. 1994.

Brehm, W.: Emotionen von Spiel- und Individualsportlern in Training und Wettkampf. In. Psychologie und Sport. 1997.

Brehm, W.: Qualitäten im Gesundheitssport. In: Troschke, J.v., Hoffmann, A. et al. (Hrsg.) Health pro motion. 1997.

Brehm, W. / Pahmeier, I.: Gesundheitsförderung durch sportliche Aktivierung als gemeinsame Aufgabe von Ärzten, Krankenkassen und Sportvereinen. Bielefeld 1992.

Brehm, W. / Pahmeier, I./ Tiemann, M. : Gesundheitsförderung durch sportliche Aktivierung: Qualitätsmerkmale, Programme, Qualitätssicherung. In: Sportwissenschaft, 27 (1),(S.38-59), 1997.

Brehm, W. / Pahmeier, I./ Tiemann, M. : Gesund und Fit. Bewegungskonzepte. Schorndorf 2001.

Brehm,W., Sygusch, R. et al. : Qualitäten von Gesundheitssport unter den Voraussetzungen eines bewegungsarmen Lebensstils. Bayreuth 2001.

Brodtmann,D.: Sportunterricht und Schulsport. Ausgewählte Themen der Sportdidaktik. Bad Heilbrunn 1984.

Brodtmann, D.: / Trebels, A. (Hrsg.) Sport begreifen, erfahren und verändern. Reinbek 1983.

Buzan,T./ Buzan,B.: Das Mind-Map-Buch. Landsberg 1999.

Buzan,T./North,V.: Mind Mapping. Der Schlüssel zum Lernerfolg. Wien 1997.

Byrne, B.M. / Shavelson , R.J.: On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton model. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 1996.

Cachay, K.: Brennpunkt, In: Sportunterricht 3/ 1995.

Crum,B.: Idealtypische Konzepte von Sportunterricht. In: Sportpädagogik 16 (1992) 2

Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart 1999.

Cube von,F./Alshuth,D.: Fordern statt verwöhnen. München 1995.

Cube von, F.: Fordern statt verwöhnen. In: Zeuner u.a. (Hrsg.): Sport unterrichten. Sankt Augustin 1995.

David,K. / Williams,T.: Health education in schools. London 1987.

Deutscher Tischtennis-Bund (Hrsg.) : Tischtennis Lehrplan 2000 Band 1: Schlagtechnik und Beinarbeit, Frankfurt/Main, 1998.

Dieckert,J.: Sozialerziehung im und durch Sport. In: Altenberger,H. u.a.: im Sport lernen- mit Sport leben. Augsburg, 2001.

Dietrich:. Heraus aus den ausgefahrenen Gleisen! In:Körpererziehung, 10 (1960).

Dietrich, K.: Was ist neu an der Neuen Bewegungskultur? In: Pawelke, R. (Hrsg.): Neue Sportkultur, Regensburg 1995.

Dietrich,K./Landau,G.: Sportpädagogik. Reinbek 1990.

Eberspächer,H.: Sportpsychologie. Reinbek 1990.

Eagly, A.H. / Ashmore, R.D. / Makhijani, M.G. / Longo, L.C.: What is beautiful is good, but...: A metaanalytic review of research on the physical attractiveness stereotype. Psychological bulletin, (S.110), 1991.

Engel, U. / Hurrelmann, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Berlin 1989.

Engel, U. / Hurrelmann, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktionen und Delinquenz im Jugendalter. Weinheim 1993.

Etzioni, A.: Die Verantwortungsgesellschaft. Frankfurt/Main, 1997.

Fend, W.: Theorie der Schule. München, 1981.

Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/Main, 1988.

Fetz,F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Frankfurt/M. 1988.

Fischer, U. u.a.: Sportiv Volleyball. Kopiervorlagen. Leipzig 1999.

Fischer, U. u.a.: Sportiv Badminton. Leipzig 2000.

Fischer, U. u.a.: Sportiv Volleyball- Theorie zur Praxis.. Leipzig 2000.

Fox, K.R. / Corbin , C.B.: The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, (S. 1-12) ,1989.

Frey, D. / Gaska, A. / öhle, C.H. / Weidemann, J.: Age is just a matter of mind: Zur (Sozial-)Psychologie des Alterns. In: J. Haisch / H.-P. Zeitler (Hrsg.), Gesundheitspsychologie. Zur Sozialpsychologie der Prävention und Krankheitsbewältigung,(S. 87-108), Heidelberg: Asanger, 1991.

Fuchs, R.: Wenn den Worten keine Taten folgen. News – Gesundheitsförderung im Betrieb, 1 / 2 ,(S. 6-8).

Funke, J.: Unterricht öffnen-offener unterrichten .In: Sportpädagogik 15 (S.12-18), 1991.

Funke, J.: Mädchen und Jungen haben gemeinsam Sportunterricht. In: Klein, M. (Hrsg.): Sport und Geschlecht. Reinbek 1983.

Funke,J.: (Hrsg.): Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek 1983.

Funke , J.: Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: Peper,D. / Christmann, E.(Hrsg.): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik, (S.94-108),Schorndorf 1987.

Funke-Wieneke, J.: Turndidaktik-verschiedene konzeptionelle Wege. In: Zeuner u.a. (Hrsg.):Kongressbericht-Sport unterrichten, (S.72-80), Sankt Augustin 1995.

Funke-Wieneke, J.: Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze 1997.

Funke-Wieneke,J.: Soziales Lernen. In: Sportpädagogik 21, (1997) 2.

Frankfurter Arbeitsgruppe: Offener Sportunterricht-analysieren und planen. Reinbek 1982.

Franzkowiak, P.: Risikoverhalten und Gesundheitsbewusstsein bei Jugendlichen, Berlin 1986.

Gensicke, Th.: Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? In: Hurrelmann, K. / Albert, M.: 14. Shell Jugendstudie, (139-212), Frankfurt / Main 2002.

Groddeck,N.: Offener unterrichten. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd.8. Stuttgart 1983.

Groth, K.: Unterrichtsmittel und Medien im Sportunterricht. In: Sportunterricht 37, 1988.

Größing,S.: Einführung in die Sportdidaktik. Wiesbaden 1997.

Größing,S. : Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf 1993.

Größing,S.: Bewegungskultur durch Bewegungserziehung statt Handlungsfähigkeit im Sport durch Sporterziehung. In: Zeuner u.a. (Hrsg.): Sport unterrichten, Sankt Augustin 1995.

Günzel,W./Laging,R.(Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Bd. 1 und 2. Baltmannsweiler 1999.

Greif, S.: Stress in der Arbeit – Einführung und Grundbegriffe. In: Greif, S. Bamberg, E. und Semmer, N. (Hg.): Psychischer Stress am Arbeitsplatz (1-28), Göttingen1991.

Grupe, O.: Von der Leibeserziehung zum Sportunterricht. In: Cwalina, C. (Hrsg.): Methodisches Handel im Sportunterricht. Schorndorf 1988.

Grupe, O.: Sport als Kultur. Zürich 1987.

Haberland, M. / Höfer, R. / Keupp, H.,/ Seitz, R. / Strauss,F. : Risiken und Chancen der Entwicklung im Jugendalter. In: Kolip, P. / Hurrelmann, K. / Schnabel, P. (HG.): Jugend und Gesundheit. Weinheim 1995.

Heckers, H.: Erziehung im Sportunterricht – Anspruch ohne Verwirklichung? In: Borkenhagen/ Scherler (Hrsg.): Inhalte und Themen des Schulsports. Sankt Augustin 1995.

Helmert, U,Herman,B. und Shea,S. : Moderate and vigorous leisure-time physical activity and cardiovascular disease risc factors in germany, 1984-1991. In: International Journal of Epidemiology, 23 (2)(S. 285-291), 1994.

Helmke, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. Jg. 10, Heft 1,1988.

Hildebrandt, R/Laging, R.: Offene Konzepte im Sportunterricht. Bad Homburg 1981.

Hoehne, R.: Wie geht's den Kindern? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder, (S. 229-233), München 1993.

Hollmann,W.: Wissenschaftliche Fundierungder präventiven kardiologischen Bedeu tung von Ausdauertraining. In: W. Banzer/G. Hoffmann(Hrsg.), Präven tive Sportmedizin (S.98-108),Erlangen 1990.

Hollmann,W.: Muskelkraft und Krafttraining aus sportmedizinischer Sicht. Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 38(10),(S. 405-415), 1987.

Hollmann, W., Rost, R., Dufaux,B.; Liesen,H..: Prävention und Rehabilitation von Herz-Kreislaufkrankheiten durch körperliches Training (2. Aufl.) , Stuttgart 1983.

Hollmann, W.et al.: Zur gesundheitlichen Bedeutung des Schulsports. In: Sportwissenschaft 8,(S.142-151), Schorndorf 1978.

Holz, A.: Zur didaktischen Gestaltung von Lernprozessen in der Trainingspraxis. In: Leistungssport 25, 1995.

Horsch, R.: Öffnung des Tischtennis-Unterrichts. In: TTL 2/99, Aachen 1999.

Horsch, R.: Öffnung des Tischtennis-Unterrichts. In: TTL 4/99, Aachen 1999.

Horsch, R.: Öffnung des Tischtennis-Unterrichts. In: Sportunterricht 7, Schorndorf 2000.

Horsch, R.: Sport in der Lehrerfortbildung, Bd.4, Konstanz 1990.

Horsch, R.: Sportiv Tischtennis. Kopiervorlagen für den Tischtennisunterricht. Leipzig 1997.

Horsch, R.: Tischtennis in Schule , Verein, Freizeit. Konstanz 1990.

Horsch, R.: Öffnung des Sportunterrichts. Leipzig 2001.

Horsch, R.: Projektorientierter Sportunterricht . In: Sportunterricht, Jg.51 (2002) 6 , Schorndorf 2002.

Horsch, R.: Mind Mapping im Sportunterricht. In: Sportunterricht, Jg. 51 (2002) 4 , Schorndorf 2002.

Horsch, R. : Öffnung des Sportunterrichts in der Sportart Tischtennis. In Druck.

Horsch, R.: Leistungsdiagnostik im Tischtennis. Manuskript, Mainz 1984.

Horsch, R. / Heinicke, K.: Sportiv Tennis. Kopiervorlagen für den Tennisunterricht. Leipzig 2000

Hummel, A.: Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion (I und II). In:Körpererziehung 45 , 1995 /3,(S.83-88) und 1995/4, (S.134-137).

Hummel, A.: Die Konzeption der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung – weiterhin eine tragfähige Leitidee. In: M.Schierz/A.Hummel/E.Balz (Hrsg.): Sportpädagogik: Orientierungen, Leitideen,Konzepte,(S.133-154), Sankt Augustin 1995

Hummel A. /Balz E.: Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In: Zeuner A.u.a.(Hrsg.): Sport unterrichten,(S.28-41), Sankt Augustin 1995.

Hurrelmann, K.: Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim 1990.

Hurrelmann, K.: Sozialisation und Gesundheit. In: R. Schwarzer (Hrsg.), Gesundheitspsychologie: Ein Lehrbuch. Göttingen,Toronto,Zürich: Hogrefe 1990.

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Weinheim: Juventa 1994 a.

Hurrelmann, K.: Probleme mit dem sozialen Verhalten: Kann die Schule Kindern und Jugendlichen mit aggressiven Impulsen helfen? In: U. Pühse (Hrsg.), Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994 b .

Hurrelmann, K.: Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen. In: Prävention, 18, 1995.

Hurrelmann,K. / Albert,M.: Jugend 2002, 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/Main 2002

Israel,S.: Muskelaktivität und Menschwerdung- Technischer Fortschritt und Bewegungsmangel. Sankt Augustin 1995.

Jessor, R.: Adolescent development and behavioreal health. In: Matarazzo,J.D. u.a. (Hrsg.): Behavioral health: a handbook of health… . New York 1984.

Jerusalem, M.: Persönliche Ressourcen , Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen 1990.

Jonas, H.. Das Prinzip verantwortung. Frankfurt/M. 1979.

Keupp, H.: Gesundheitsförderung und psychische Gesundheit: Lebenssouveränität Und Empowerment. Psychomed. Zeitschrift für Psychologie in der Praxis, 4, 244-250,1992.

Kickbusch, I.: Approaches to an Ecological Base for Public Health. Health Promotion, 4,(S. 265-268), 1988.

Klafki,W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim,Basel 1996.

Kleindienst-Cachay,C.7Scheidel,C.: freie arbeit auch im Sportunterricht! In: Sportunterricht, 48, 1999.

Klippert, H.: Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim; Basel 1994.

Knoll, M.: Sporttreiben und Gesundheit – eine kritische Analyse vorliegender Befunde. Schorndorf 1997.

Koenig,W.: Bewegungsmangel als kardiovaskulärer Risikofaktor- Bedeutung in der Primär- und Sekundärprävention. In Zeitschrift: Herz-Kreislauf, 24, 1992.

Kolip, P.: Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. Weinheim 1993.

Kolip, P. (Hg.): Lebenslust und Wohlbefinden. Beiträge zur geschlechtsspezifischen Jugendgesundheitsforschung. Weinheim 1994.

Kolip, P., Hurrelmann, K. & Schnabel, P.-E.: Gesundheitliche Lage und Präventionsfelder im Kindes- und Jugendalter. In: P. Kolip, K. Hurrelmann & P.-E. Schnabel (Hrsg.), Jugend und Gesundheit: Interventionsfelder und Präventionsbereiche, Weinheim,München: Juventa 1995.

Kolip, P., Nordlohne, E. und Hurrelmann, K.: Der Jugendgesundheitssurvey 1993. In: P. Kolip, K. Hurrelmann, P.-E. Schnabel (Hrsg.) Jugend und Gesundheit: Interventionsfelder und Gesundheitsbereiche. Weinheim, München: Juventa 1995.

Kolip,P., Hurrelmann, K.: Was ist Gesundheit im Jugendalter? Indikatoren für körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden. In: Kolip, P. (Hrsg.):Lebenslust und Wohlbefinden. Beiträge zur geschlechtsspezifischen Jugendgesundheitsforschung. Weinheim 1994.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1975.

Kretschmer,J.: Sport und Bewegungsunterricht 1-4. München 1981.

Kurz, D. : Leibeserziehung und Schulsport in der BRD: Epochen einer Fachdidaktik. In: Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft. Bielefeld 1993.

Kurz,D./Schütte,U. (Hrsg.): Leichtathletik. Texte zur Theorie der Sportarten, Bd. 6, Schorndorf 1986.

Kurz, D.: Handlungsfähigkeit im Sport. In: Peper/Christmann (Hrsg.): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogig. Schorndorf 1987.

Kurz, D.: Pädagogische Perspektiven für den Schulsport.In: Körpererziehung 50 (2000) 2.

Kurz, D.: Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In: Zeuner A. u.a.(Hrsg.): Sport unterrichten, Sankt Augustin 1995.

Kurz, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1990.

Kurz, D.: Handlungsfähigkeit im Sport- Leitidee einer pragmatischen fachdidaktik. In: Spitzer G. /Schmidt D. (Red.): Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Schorndorf 1986.

Kurz, D.: Wie offen soll und darf der Sportunterricht sein? In: Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.): Methoden im Sportunterrcht. Schorndorf 1998.

Kurz,D. / Sonneck, P.: Die Vereinsmitglieder. In: D. Kurz, H.-G. Sack, K.-P. Brinkhoff: Kindheit, Jugend und Sport in NRW. Düsseldorf 1996.

Laaser,U., Hurrelmann,K., Wolters, P.: Prävention, Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung. In: K. Hurrelmann & U. Laaser (Hrsg.), Gesundheitswissenschaft. Weinheim 1993.

Laging,R.. Methoden im Sportunterricht. In: Sportpädagogik 5, 2000.

Laireiter, A.: (Hrsg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber 1993.

Lazarus, R.S. / Folkman, S. : Stress, Appraisal, and Coping. Berlin 1984.

Lehnertz, K.: Zur Theorie und Vermittlung sportlicher Techniken. In:Leistungssport 3,1996.

Leppin, A.: Gesundheitsförderung in der Schule. In: Kolip, Hurrelmann, Schnabel (Hg.):Jugend und Gesundheit. Weinheim. 1995.

Marsh, H.W.: A multidimensional, hierarchical self concept: Theoretical and empirical justification. Educational Psychology Review, 2, (S.77 – 172).1990.

Marsh, H.W. / Havelson, R.: Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. Educational Psychologist, 20, 1985.

McGuire, W.J.: The nature of attitudes and attitude change. In: G.Lindzey/E.Aronson (Eds.), Handbook of Social Psychology (Vol.3;pp.136-314). Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

McGuire, W.J.: Attitudes and attitude change. In: G.Lindzey/A.Aronson(Eds.), Handbook of Social Psychology (Vol.2;pp.233-346).New York:Random House, 1985.

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband, Ffm. 1994(a).

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Ffm. 1994 (b).

Milles, D.: Public Health – Konzepte und Diskussionen in der deutschen Geschichte. In H.-U. Deppe, H. Friedrich und R. Müller (Hrsg.), Öffentliche Gesundheit –Public Health (S. 38 – 59), Frankfurt/ main, New York: Campus, 1991.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen(Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1999.

Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW/ AOK Rheinland/ AOK Westfalen-Lippe (Hrsg.): Mehr Bewegung in die Schule. Remagen, Eigenverlag 1996.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Lehrplan Sport. Worms 1999.

Moegling, K.: Zeitgemäßer Sportunterricht und Partizipation Leib, Ich-Identität und Bildung. In: Vortragsmanuskript zum DSLV-Kongress, Augsburg 2000.

Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik. Wiesbaden 1996.

Montessori,M.: Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. Stuttgart 1992.

Montessori, M.: Kinder sind anders. München 1994.

Morris,J.N.: Körperliche Aktivität gegen Herzinfarkt. In the club of cologne (Hrsg.). Köln: Sport und Buch Strauß 1996.

Mrazek, J. / Hartmann, I. : Selbstkonzept und Körperkonzept. In: W.-D. Brettschneider,J. Baur, M. Bräutigam (Hrsg.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf 1989.

Mummendey, D.: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen:Hogrefe 1990.

Müller, C.: Bewegte Schule und Schulsport. Abgrenzendes und Verbindendes. In: Körpererziehung 47 (1997) 5.

Nellessen, U.: Phasen freier Arbeit in jeder Sportstunde. In: Barnitzky/Christiani (Hrsg.):Die Fundgrube für Freie Arbeit. Berlin 1998.

Nellessen,U.: Wochenplan und Freiarbeit bringen Bewegung in den Unterricht. In: R.Klupsch-Sahlmann (Hrsg.): Mehr Bewegung in der Grundschule. Berlin 1999.

Nitsch, J.R.: Stresstheoretische Modellvorstellungen. In: Nitsch, J.R. (Hrsg.): Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 52-141), Bern 1981.

Nordlohne, E.: Die Kosten jugendlicher Problembewältigung. Alkohol, Zigaretten- und Arzneimittelkonsum im Jugendalter. Weinheim 1992.

Nordlohne,E. / Hurrelmann, K.: Health impairment, failure in school and the abuse Of drugs. In: Hurrelmann, K. und Lösel, F. (Hrsg.): Health hazards in adolescence, (S.149-166), Berlin 1990.

Opper, E.: Sport – ein Instrument zur Gesundheitsförderung für alle? Aachen 1998.

Otto, B.: Die Berthold-Otto-Schule. In: Flitner/Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Stuttgart 1995.

Paff,G./Jakob,A./Pötschke-Langer,M.(Hg.): Gesundheitsförderung in Schulen – Ergebnisse einer Umfrage. Bonn 1992.

Paffenbarger, R.: Körperliche Aktivität, Leistungsfähigkeit, koronare Herzkrankheit und Lebenserwartung. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 42, (S. 60-66, 1991.

Pahmeier, I.: Sportliche Aktivität als Bewältigungshilfe bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Frankfurt/M. 1994.

Pahmeier, I.: Drop-out und Bindung im Breiten- und Gesundheitssport: günstige und ungünstige Bedingungen für eine Sportpartizipation. Sportwissenschaft, 24, (S.117-150), 1994.

Petersen, P.: Der kleine Jena-Plan. Weinheim, Basel 1980.

Petersen, P. (Hrsg.): Die Praxis der Schule nach dem Jena-Plan. Weimar 1934.

Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Weinheim, Basel 1984.

Popp, W.: Offenheit im Unterricht. In: Grundschule 20, Braunschweig 1988.

Prohl, R. und Scherrer, J.: Sport als Medium schulischer Sozialerziehung. In: Sportunterricht, 44, Schorndorf 1996.

Pühse, U.(Hrsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994.

Pühse, U.: Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion. Bad Heilbrunn 1990.

Rainer, W.: Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule, Paderborn u.a. 1981.

Ramseger, J.: Neun Argumente für die Öffnung der Grundschule. In: Grundschulzeitschrift 1 (1987).

Ramseger,J.: Was heißt durch Unterricht erziehen? Weinheim und Basel 1991.

Reim, H./Krüger,W.: Sportiv Basketball. Theorie zur Praxis. Leipzig 1996.

Rieder, H.: Motorische Entwicklung, Haltungsschwächen und Sozialisationsbedingungen. Schorndorf 1986.

Rieder,H., Huber,G., Werle,J. (Hrsg.): Sport mit Sondergruppen- Ein Handbuch. Schorndorf 1996.

Rittner,V., Mrazek,J., Meyer, M., Hahnemann, G. : Gesundheit im Kreis Neuss. Präventive Potentiale in der Bevölkerung und Möglichkeiten ihrer Nutzung im Öffentlichen Gesundheitsdienst. Köln, 1994

Röhrle,B.: Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Weinheim: Beltz 1994.

Rosenberg,M. u. Hovland,C.I.: Cognitive, affecctive and behavioral components of attitudes. In: Hovland/Rosenberg 8Eds.), Attitude Organization and Change (pp.1-15). New Haven, 1960.

Rost, R. : Sport- und Bewegungstherapie bei inneren Krankheiten. Köln 1995.

Rost, R.: Herz-Kreislaufprobleme. In: K. Bös, W. Brehm (Hrsg.) : Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998.

Rössner, A.: Großtest zur motorischen Leistungsfähigkeit der bayerischen Schuljugend. Unveröffentlichtes Manuskript 1986.

Röthig, P.: Sportwissenschaftliches Lexikon, Schorndorf 1976.

Schaller,H.-J.: Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 22 , 1992.

Shavelson, R. / Bolus, R.: Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, (S.74), 1982.

Scherler, K.: Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht. Basel 1989.

Schröder, K.: Persönlichkeit, Ressourcen und Bewältigung. In: R. Schwarzer (Hrsg.), Gesundheitspsychologie 82. Aufl. 9 , (S.319-348). Göttingen,Toronto, Zürich:Hogrefe, 1997.

Schlicht,W.: Sport und Primärprävention. Göttingen,Bern,Toronto,Seattle 1994.

Schlicht, W., Bläse, G., Schmitz, A. : Werteerziehung im Jugendalter, Schorndorf 1998.

Schlicht, W. und Schwenkmezger, P.: Gesundheitsverhalten und Bewegung. Schorndorf 1995.

Schmidt-Millard,T.: Orientierungsprobleme in der Sportdidaktik. In: Schierz u.a.(Hrsg.): Sportpädagogik: Orientierungen-Leitideen-Konzepte. St. Augustin 1994.

Schmidt, M. und Esser, G.: Psychologie für Kinderärzte. Stuttgart 1985.

Schneider, V.: Entwicklungen, Konzepte und Aufgaben schulischer Gesundheitsförderung .Vom Konzept der Risikofaktoren zum Konzept der Förderung von Gesundheitsfaktoren. In: Priebe,B. , Israel,G. , Hurrelmann, K (Hrsg.): Gesunde Schule, Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung. Weinheim 1993.

Schwarzer, R. (Hrsg.): Gesundheitspsychologie (2. Aufl.). Göttingen 1997.

Schwarzer, R. / Leppin, A.: Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Meta-Analyse. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe 1989.

Schwarzer, R.: Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe 1992.

Seiffge-Krenke,I.: Gesundheitspsycholgie des Jugendalters. Göttingen 1994 a.

Seiffge-Krenke,I.: Gesundheitspsycholgie: Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: P. Schwenkmetzger & L.R. Schmidt (Hrsg.), Lehrbuch der Gesundheitspsychologie. Stuttgart 1994 b.

Selman, R.L.: Sozial-kognitives Verständnis. In: D. Geulen (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt/m. 1982.

Semmer, N. ; Udris, I.: Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern 1993.

Sonstroem, R.J.: Exercise and self-esteem. Exercise and Sport Reviews, 12, (S.123 – 155).1984.

Sonstroem, R.J.: Psychological models. In: R.K. Dishman (Ed.), Exercise adherence., (S.125 – 155). Champaign II., III.: Human Kinetics. 1988.

Söll, W.: Sportunterricht – Sport unterrichten. Schorndorf 1996.

Söll, W.: Didaktische Vorüberlegungen als Grundlage methodischen Handelns. In: Cwalina, C. (Hrsg.): Methodisches Handel im Sportunterricht. Schorndorf 1988.

Söll, W.: Sportunterricht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig verstandenes Sportartenkonzept. In: Zeuner, a. u.a. (Hrsg.): Sport unterrichten, Sankt Augustin 1995.

Stiehler, G.: Methodik des Sportunterrichts. Berlin 1973.

Stroebe, W. und Jonas, K.: Einstellungen II: Strategien der Einstellungsänderung. In: W. Stroebe, M. Hewstone, J.-P. Codol & G.M. Stephenson (Hrsg.) , Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin, Heidelberg 1992.

Struck, P.: Schulreport. Reinbek Hamburg, 1995.

Thissen, G.: Sportiv Fußball. Leipzig 1999.

Tischtennis-Verband Niedersachsen e.V. (Hrsg.) : Zensieren im Tischtennis, Orientierungshilfen für Lehrer- , Hannover 2002.

Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C. und Rimann, M.: Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. Psychosozial, 15, (S.9-22), 1992.

Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim/Basel 1976.

Ungerer – Röhrich, U.: Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und Ihre empirische Überprüfung. Darmstadt 1984.

Vester, F.: Phänomen Stress. Stuttgart 1976.

Volkamer, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schorndorf 1987.

Wallrabenstein,W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek 1995.

Wamser, P. / Leyk,D.: Einfluss des Sportunterrichts auf Unterrichtsstörungen. Unveröffentlichtes Manuskript 2001.

Wanne, O. u.a.:Physical Performance and Serum Lipids in 14-16 Year Old Trained, Normally Active and Inactive Children. In: Ilmarinen, J./Välimäki, I. (Hrsg.): Children and Sport. Berlin 1984.

Weber et al. : Dringliche Gesundheitsprobleme der Bevölkerung in der BRD. Baden-Baden 1990.

Weineck, J.: Sportbiologie. Böblingen 1994.

Wiemeyer, J.: Bewegungslernen im Sport. Darmstadt 1997.

Witzenbacher,K.: Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht, Ansbach 1985.

Woll, A.: Gesundheitsförderung in der Gemeinde – eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität, Fitness und Gesundheit bei Personen im mittleren und späteren Erwachsenenalter. Neu-Isenburg 1996.

Woll, A.: Erwachsene. In: K. Bös/ E. Brehm (Hrsg.): Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998.

Wydra, G.: Gesundheitsförderung durch sportliches Handeln. Schorndorf 1996.