

Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I

Dissertation zum Erwerb des akademischen Grades des Dr. phil.
im Fachbereich G – Bildungswissenschaften (Fach Sportwissenschaften) der
Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

Petra Cwierzinski

Wuppertal, Dezember 2008

Gutachter:

Prof. Dr. Eckart Balz

Prof. Dr. Renate Zimmer (Osnabrück)

Diese Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20100056

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20100056>]

Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I

1. Einleitung	1-3
2. Entwicklung und Grundlagen des Sportförderunterrichts	1-62
2.1 Orthopädisches Turnen – Schulsonderturnen – Sportförderunterricht	1
2.2 Einfluss der Psychomotorik auf den Sportförderunterricht	17
2.3 Institutionelle Vorgaben zum Sportförderunterricht	24
2.4 Ziele, Inhalte und Methoden des Sportförderunterrichts	32
2.5 Zwischenfazit	56
3. Bezugspunkte des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I	1-35
3.1 Hinweise zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I	1
3.2 Charakteristika der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I	8
3.3 Gesundheitsförderung in der Sekundarstufe I	16
3.4 Das Konzept der „bewegten Schule“ in der Sekundarstufe I	23
3.5 Zwischenfazit	33
4. Konzeption der Untersuchung zum Sportförderunterricht	1-81
4.1 Allgemeine Fragestellungen	88
4.2 Auswahl der Untersuchungsinstrumente	93
4.3 Entwicklung und Erprobung des Fragebogens	95
4.3.1 Fragebogen für Schulen der Sekundarstufe I mit Sportförderunterricht (Fragebogen Teil II A)	95
4.3.2 Fragebogen für Schulen der Sekundarstufe I ohne Sportförderunterricht (Fragebogen Teil II B)	98
4.3.3 Gesamtaufbau des Fragebogens	99
4.3.4 Pretest	102
4.4 Grundgesamtheit	104
4.5 Durchführung der Befragung und Auswertung der Daten	104
5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	1-78
5.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse von Schulen ohne Sportförderunterricht	107
5.1.1 Schulorganisatorische und personale Gründe	108
5.1.2 Konzeptionelle Gründe	123
5.1.3 Stufenspezifische Gründe	137
5.1.4 Analyse der Zusammenhänge	143
5.1.5 Weitere Hinweise und Gründe für die Nichterteilung von Sportförderunterricht	174
5.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse einer Schule mit Sportförderunterricht	176
5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	

6. Konsequenzen	1-17
6.1 Wie Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gelingen kann	185
6.1.1 Bearbeitung der Hindernisse auf verschiedenen Handlungsebenen	186
6.2 Sportförderunterricht initiieren – am Beispiel einer Hauptschule	190
6.2.1 Entscheidungshilfen zur Einführung von Sportförderunterricht	190
6.2.2 Situationsanalyse zum Sportförderunterricht einer Hauptschule	192
7. Schlussbetrachtung	1-5
Literaturverzeichnis	1-10
Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Diagramme	1-2
Anhang	I-XVII

1. Einleitung

Der Sportförderunterricht ist für Schülerinnen und Schüler¹ mit motorischen Defiziten und psycho-sozialen Auffälligkeiten bestimmt und kann zusätzlich zum obligatorischen Sportunterricht erteilt werden. Durch Bewegung, Spiel und Sport trägt er zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Gesundheit und einem gesteigerten Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen bei (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1999).

Da sich in den letzten Jahren die Klagen über den Entwicklungszustand deutscher Kinder und Jugendlicher häufen, könnte der Sportförderunterricht eine wichtige schulische Fördermaßnahme sein, die die betroffenen Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung unterstützt. In aktuellen Veröffentlichungen werden vielfach eine „veränderte Kindheit“ und daraus resultierende veränderte motorische Fähigkeiten genannt. Zum Teil werden dramatische Zustände beschrieben und abwertende Begriffe für den scheinbar schlechten gesundheitlichen Zustand von Kindern und Jugendlichen gefunden. Sie werden in der Tagespresse „Stubenhocker“, „Computerkids“, „Generation Grobmotorik“ und „Bewegungslegastheniker“ genannt, so dass der Eindruck entstehen kann, dass es sich bei der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland um „körperliche Wracks“ handelt (BRETTSCHEIDER 2000, 340; vgl. auch DSB 2002, 2003, 2007, 2007a). Häufig geht mit diesen Feststellungen auch der Ruf nach (schulischen) Fördermaßnahmen für die betroffenen Kinder einher.

Es liegen inzwischen viele wissenschaftliche Untersuchungen vor, die das Thema „veränderte Kindheit“ dokumentieren (u.a. RUSCH/IRRGANG 2002, KRETSCHMER/GIEWALD 2001, 2001a, KRETSCHMER 2004, GASCHLER 2000 und 2001, DORDEL 2000, EGGERT/BRANDT/JENDRITZKI/KÜPPERS 2000, GRAF/JOUCK/KOCH/STAUDENMAIER/SCHLENCK/PREDEL/TOKARSKI/DORDEL 2007). Auch wenn diese Untersuchungen zum Teil unterschiedliche Ergebnisse aufweisen, so stimmen sie doch darin überein, dass es Sorgen und Bedenken hinsichtlich der motorischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gibt. Auch sportpädagogische Ansätze beruhen, neben anderen Begründungen, auf diesen Annahmen und Sorgen. Als Beispiele lassen sich Konzepte zur „bewegten Schule“, zur „Gesundheitsförderung in der Schule“ oder auch Initiativen in Sportvereinen wie „Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen“ (BALSTER 2000) aufführen. Das große Interesse an der Thematik *kindliche Entwicklung durch Bewegung* zeigt auch ein seit 1991 regelmäßig in Osnabrück stattfindender Kongress, der stets hohe Teilnehmerzahlen zu verzeichnen hat (vgl. ZIMMER 1997; ZIMMER/HUNGER 2001, HUNGER/ZIMMER 2007). Zunehmend sind auch Aktivitäten zur Bekämpfung von Übergewicht zu verzeichnen die auf Bewegung, Spiel und Sport beruhen, zum Beispiel Projekte wie „schwer mobil“, „Moby Dick“ und „CHILT“ (vgl. BJARNASON-WEHRENS/DORDEL 2005, GRAF 2003).

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen lässt sich vermuten, dass die Bedeutung von Sportförderunterricht zunimmt. Es ist daher erstaunlich, dass der Sportförderunterricht weder in der Tagespresse noch in der sportpädagogischen Diskussion thematisiert wird. Zum einen gibt es eine traditionsreiche schulische Maßnahme, die speziell dafür vorgesehen ist, Kinder und Jugendliche mit (psycho-)motorischen Defiziten zu fördern, zum anderen ist die Sorge um den gesundheitli-

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in den weiteren Ausführungen nicht immer eine Schreibweise verwendet, die beide Geschlechter umfasst (z.B.: Schülerinnen und Schüler). Die Ausführungen beziehen sich jedoch gleichermaßen auf beide Geschlechter.

chen Zustand von Kindern und Jugendlichen vorhanden, die einhergeht mit dem Wunsch nach entsprechenden Fördermaßnahmen. Es erscheint paradox, dass der Sportförderunterricht nicht nachgefragt und genutzt wird.

Innerhalb der Institution Schule hat der Schulsport die Aufgabe, den Erziehungsauftrag der Schule zu realisieren und Kinder und Jugendliche durch Bewegung zu fördern. Im Rahmen des Schulsports ist der Sportförderunterricht *die* Maßnahme, die eine ganzheitliche Förderung von Kindern und Jugendlichen anstrebt, die unter gesundheitlichen Aspekten besonderen Förderbedarf aufweisen. Die Möglichkeiten des Sportförderunterrichts werden jedoch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion kaum erörtert. Dieser Zustand ist umso erstaunlicher, da aktuelle Themen der Sportpädagogik, wie zum Beispiel die bereits genannten Themen „Gesundheitsförderung“ und „bewegte Schule“, eindeutig Anknüpfungspunkte zum Sportförderunterricht bieten. Insgesamt ergibt sich die Frage, ob der Sportförderunterricht bewusst nicht diskutiert wird, ob er als unnötig angesehen wird oder in Vergessenheit geraten ist.

Betrachtet man Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I als mögliche Zielgruppe des Sportförderunterrichts, wird das Manko noch deutlicher. Im Vergleich zu anderen Schulstufen findet diese Schulstufe in der allgemeinen sportdidaktischen Diskussion wenig Beachtung. Auch für den Bereich Sportförderunterricht ist das Fehlen der Auseinandersetzung mit der Sekundarstufe I zu beklagen. Es stellt sich hier die Frage, ob es Gründe gibt, die gegen den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I sprechen. Besteht zum Beispiel kein Bedarf für Sportförderunterricht oder wird psychomotorischer Förderbedarf der Schüler in den Klassen 5-10 nicht erkannt? Erscheinen andere schulische Inhalte wie Lesefähigkeit oder die berufliche Orientierung am Übergang zwischen Schule und Beruf wichtiger? Sind es vielleicht organisatorische Gründe, die gegen die Durchführung von Sportförderunterricht in den Klassen 5-10 sprechen, da es kein Klassenlehrerprinzip mehr gibt und sich die Klassen durch Wahl- und Differenzierungsunterricht zunehmend auflösen? Wird das Konzept des Sportförderunterrichts als unpassend für Schüler von 10-17 Jahren beurteilt?

Ist der Sportförderunterricht eventuell in Vergessenheit geraten oder findet er doch statt und wird nur nicht erwähnt?

Bislang gibt es keine fachwissenschaftlichen Ausführungen zum Thema Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Feld *Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I* zu beleuchten und Probleme sowie Chancen zu benennen.

Dazu ist es zunächst erforderlich, auf die allgemeine Entwicklung des Sportförderunterrichts einzugehen; dies geschieht in Kapitel 2. Der Sportförderunterricht ist eine sehr traditionsreiche Maßnahme, die im Verlauf ihrer Entwicklung vielfach diskutiert wurde und etlichen Wandlungen unterworfen war. Diese Entwicklung ist die Grundlage für den heutigen Sportförderunterricht und die für ihn zurzeit gültigen Vorgaben. Eine Betrachtung von Zielen, Inhalten und Methoden des Sportförderunterrichts, wie sie sich aus diesen Vorgaben und der Fachliteratur zum Sportförderunterricht ergeben, vervollständigen das Bild der aktuellen Situation des Sportförderunterrichts. Auf dieser Grundlage wird festgestellt, ob der Sportförderunterricht eine wichtige Ergänzung zum regulären Sportunterricht sein kann.

Im anschließenden Kapitel 3 wird die Situation des Sportförderunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe I betrachtet. Dazu wird nach

Hinweisen aus der Fachliteratur gesucht. Zum einen werden Veröffentlichungen zum Sportförderunterricht gesichtet und zum anderen Grundlagen der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I erörtert. Berücksichtigt wird bei diesen Überlegungen auch, welche Rolle dem Sportförderunterricht durch die für die Sekundarstufe I gültigen Richtlinien und Lehrpläne Sport zuteil wird. Darüber hinaus wird in aktuellen sportpädagogischen Konzepten wie „bewegte Schule“ und „Gesundheitsförderung“ nach Hinweisen auf die Sekundarstufe I und den Sportförderunterricht gesucht.

Aus diesen Informationen soll geschlussfolgert werden, ob Sportförderunterricht für Schüler der Klassen 5-10 eine angemessene und sinnvolle Fördermaßnahme sein kann.

Zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I fehlen nicht nur die theoretischen Beiträge, auch darüber, ob der Sportförderunterricht in der schulischen Praxis umgesetzt wird, fehlen Informationen. In Kapitel 4 wird daher eine Konzeption zur Untersuchung des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I entwickelt. Dabei soll zunächst untersucht werden, ob Sportförderunterricht für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5-10 stattfindet. Darüber hinaus soll die Untersuchung zwei unterschiedliche Bereiche abdecken: Wenn es Schulen der Sekundarstufe I gibt, die Sportförderunterricht erteilen, soll festgehalten werden, wie er durchgeführt wird. Von den Schulen, die keinen Sportförderunterricht anbieten, soll erfragt werden, aus welchen Gründen sie dies nicht tun.

Eine Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse erfolgt in Kapitel 5, es werden vor allem verschiedene Hindernisse ausgewiesen, die der Durchführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I entgegenstehen. Im nachfolgenden Kapitel 6 werden mögliche Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Verschiedene Handlungsebenen werden genannt, auf denen die zuvor aufgeführten Hindernisse bearbeitet werden können. Am Beispiel einer Hauptschule wird gezeigt, wie auf schulischer Ebene Hindernisse erkannt und in diesem Fall beseitigt werden können, so dass die Einführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gelingen kann.

Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bildet in Kapitel 7 eine Schlussbetrachtung. In ihr erfolgt eine Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit, an die sich ein Ausblick anschließt, der noch ungeklärte Fragen aufführt und zu weiteren möglichen Forschungsprojekten anregt.

2. Entwicklung und Grundlagen des Sportförderunterrichts

Um die aktuelle Situation des Sportförderunterrichts zu verstehen, ist es wichtig, sowohl seine historische Entstehung als auch seine heutige Erscheinungsform zu kennen. Daher findet in Kapitel 2.1 ein kleiner geschichtlicher Exkurs statt, der die Entwicklung einer orthopädisch ausgerichteten Maßnahme, mit dem Anliegen kindliche Haltungsfehler zu korrigieren, zu einem ganzheitlichen sportpädagogischen Förderkonzept zeigt. Diese Entwicklung wurde auch durch Kritik und Anregungen seitens der Psychomotorik beeinflusst; Erläuterungen dazu befinden sich in Kapitel 2.2. Anschließend werden in Kapitel 2.3 die aktuellen Vorgaben zum Sportförderunterricht, wie sie in ministeriellen Empfehlungen und Rahmenvorgaben für den Schulsport zu finden sind, vorgestellt. Entsprechende Ziele, Inhalte und Methoden des Sportförderunterrichts werden in Kapitel 2.4 betrachtet. Am Ende von Kapitel 2 steht eine Zusammenfassung zur aktuellen Situation des Sportförderunterrichts, aus der verschiedene Problemfelder ersichtlich werden.

2.1 Orthopädisches Schulturnen - Schulsonderturnen - Sportförderunterricht

Medizinische und orthopädische Gymnastik

Bereits in der Antike beschreiben Hippokrates und Plato die Bedeutung der Bewegung zum Ausgleich von Veränderungen der Skelettmuskulatur (vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 33). Der Beginn gezielter Maßnahmen zur Förderung der Haltung liegt jedoch erst im 18. Jahrhundert. Zunächst werden Übungen und Geräte zur Förderung der Haltung ausschließlich von Ärzten und Orthopäden angewendet, sie werden deshalb auch unter dem Begriff *medizinische Gymnastik* zusammengefasst. Diese Übungen gelten als die Grundlage für die später stattfindenden schulischen Förderangebote (vgl. SABATH 1993, 28). Die Mediziner *Nicolas Andry* und *Joseph Tissot* wenden im 18. Jahrhundert unterschiedliche Therapien an, um körperliche Fehlhaltungen bei Kindern zu korrigieren. *Andry* vertritt eine eher passive Therapierichtung, bei der vor allem Apparaturen zur Geraderichtung verwendet werden, wie sie in Abbildung 1 zu sehen sind. Trotz dieser Ausrichtung gehört er jedoch zu den wenigen Ärzten, die zusätzlich Bewegungsübungen zur allgemeinen körperlichen Kräftigung einsetzen.

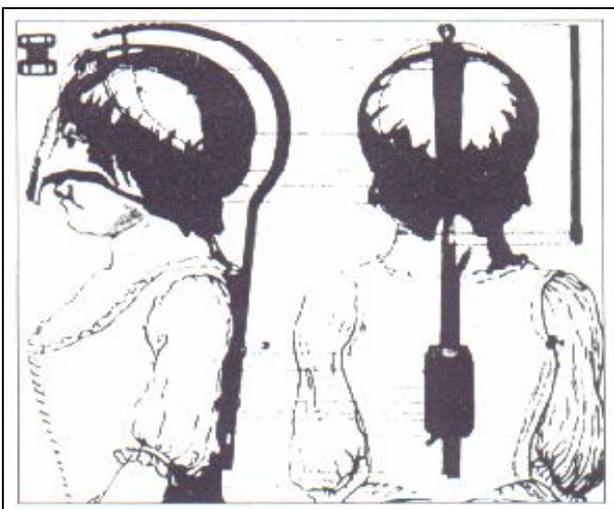


Abbildung 1: Korsett zur „Geraderichtung“ von ROUX (DORDEL 1993, 13)

Tissot wird als Begründer der medizinischen Gymnastik angesehen, er veröffentlicht 1780 ein richtungsweisendes Werk zur medizinischen Gymnastik (SABATH 1993,

29). Hierin zeigt er eine bewegungstherapeutische Methode, bei der Gymnastikübungen speziell für den Patienten ausgewählt werden. Das Übungsprogramm orientiert sich dabei sowohl an der vorliegenden Haltungsschwäche oder -störung als auch am Alter des Patienten; Bewegungsintensität und Wiederholungszahl werden von ihm exakt festgelegt (DORDEL 1993, 14).

Im 19. Jahrhundert entwickelt sich die medizinische Gymnastik in Deutschland weiter zur *orthopädischen Gymnastik*. Dies geschieht vor allem durch die Arbeit in den ab 1832 gegründeten „Orthopädischen Instituten“. *Schreber* leitet in Leipzig eines dieser orthopädischen Institute und vertritt die so genannte „Heilgymnastik“, die sich an turnerischen Übungen von *Jahn* und *Eiselen* orientiert (DORDEL 1993, 15). Die Entwicklung wird auch von der „schwedischen Gymnastik“ beeinflusst. Sie wird ab 1813 von dem Schweden *P.H. Ling* begründet. Im System dieser Gymnastik werden gymnastische Übungen zur Haltungskorrektur sehr einfach dargestellt und Korrekturmöglichkeiten bei fehlerhafter Ausführung gezeigt. Diese Gymnastikform wird von *H. Ling* um einfache Geräteübungen und pädagogisch-didaktische Hinweise ergänzt und bildet die Grundlage des schwedischen Schulturnens (DORDEL 1993, 16).

In Deutschland finden zu dieser Zeit noch keine orthopädisch ausgerichteten schulischen Fördermaßnahmen statt, obwohl die Reichsschulkonferenz bereits 1890 auf das „*Missverhältnis geistiger und körperlicher Erziehung*“ hinweist (RUSCH/WEINECK 1998, 33). Auch der Feststellung von Haltungsanomalien bei vielen Schulkindern um die Jahrhundertwende folgen keine schulischen Aktivitäten. Erst der Begründer des deutschen Gesundheitswesens *Frank* macht auf den Zusammenhang von gesundheitlichen Störungen und den Schulbesuch aufmerksam. Das lange Sitzen auf nicht angepassten Schulmöbeln wird verantwortlich gemacht und die Schule gefordert, diesen von ihr verursachten Schaden zu therapieren (DORDEL 1993, 16). Es wird sowohl ein verbindliches Unterrichtsfach für Leibesübungen gefordert, als auch eine „*Korrekturgymnastik*“ (SABATH 1993, 32). Nicht nur aus medizinischer, sondern auch aus pädagogischer Sicht werden zunehmend körperliche Übungen zur Entwicklung der Schüler befürwortet. DORDEL weist in diesem Zusammenhang vor allem auf *Pestalozzi*, *GutsMuths*, *Fröbel* und *Montessori* hin (1993, 16).

Orthopädisches Schulturnen

Erst durch den Aufbau des Schularztsystems entstehen Ende des 19. Jahrhunderts die institutionellen Voraussetzungen für Fördermaßnahmen in der Schule. Das Schularztsystem bildet die Schnittstelle zwischen Pädagogik und Medizin. Viele Schulärzte befürworten die Einführung orthopädischer Turnkurse, da sie bei ihren regelmäßigen Untersuchungen eine sehr große Anzahl von Rückgratverkrümmungen feststellen. Diese führen sie vor allem auf die Sitzhaltung in der Schule zurück, denn besonders das Schreiben führt ihrer Ansicht nach zu gewohnheitsmäßigen Haltungsfehlern, welche zu schweren Skoliosen und Gestaltfehlern führen können (vgl. BLENCKE 1913, 87ff.). In Hagen wird 1903 das erste *orthopädische Schulturnen* eingeführt und bereits 1910 finden in 32 preußischen Städten Kurse in orthopädischem Schulturnen statt. Teilweise werden sie auch unter Namen wie „*orthopädische Sonderturnkurse*“, „*Sonderturnkurse für Rückenschwächlinge*“, „*Hilfsturnen*“ oder „*Schwächlingsturnen*“ bekannt (ZIMMER/CICURS 1999, 25; BLENCKE 1913, 165).

DIE BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSAUFFÄLLIGER KINDER UND JUGENDLICHER e.V. (im Weiteren

BAG) beschreibt, dass im orthopädischen Schulturnen zunächst auch verschiedene orthopädische Korrekturgeräte eingesetzt werden (vgl. BAG 1992, 205). In einem Düsseldorfer Bericht befindet sich eine Auflistung der für die ersten orthopädischen Turnkurse benötigten Materialien, hier sind unter anderen auch „2 Lagerungsapparate“, „2 Korrekturstühle nach Zander-Mikulicz“, „2 Hängetrapeze“ und „1 Wagnerscher Wirbelstrecker“ aufgeführt (BLENCKE 1913, 90). Unter Orthopäden und Ärzten gibt es lange Zeit Unstimmigkeiten über den Einsatz von mechanischen Mitteln oder Heilgymnastik zur Behandlung von Skoliosen. Im orthopädischen Turnen wird zunächst beides angewendet. Nach wiederholten Einwänden des Vereins für orthopädische Chirurgie kommen dann im orthopädischen Schulturnen schwerpunktmäßig gymnastische Übungen zur Heilung von Haltungsschäden zur Anwendung.

Echternach, der als städtischer Oberturnlehrer die Leitung des ersten Kurses in Hagen übernimmt, gilt als bekanntester Vertreter des orthopädischen Schulturnens. Er empfiehlt folgende Inhalte, die in festgelegter Reihenfolge in jeder Übungsstunde durchgeführt werden sollen:

1. Atemübungen
2. Freiübungen
3. Aufbeugeübungen
4. Redressions-, Mobilisations- und Lagerübungen
5. Gehübungen und
6. Schaukelübungen an den Ringen (vgl. DORDEL 1993, 18).

Zielgruppe sind Schüler mit Haltungsfehlern und schwacher Rückenmuskulatur. *Echternach* legt besonderen Wert auf die korrekte Ausführung der Übungen und stellt fest, dass Kinder diese nicht mit der gleichen Freude ausführen wie Erwachsene. Deshalb sollen sich nur erfahrene und gut ausgebildete Turnlehrer dem orthopädischen Schulturnen widmen. Die Auswahl für das orthopädische Turnen und die Überwachung der Maßnahmen wird von Ärzten vorgenommen; die Übungsstunden leitet ein speziell orthopädisch ausgebildeter Turnlehrer (BAG 1992, 205ff.).

Das orthopädische Schulturnen gilt als sehr erfolgreich, Turnlehrer und Schulärzte berichten von großen Erfolgen. Von Düsseldorfer Kursen wird zum Beispiel berichtet, dass 35,5% der Teilnehmer geheilt sind, 33,3% erfahren wesentliche Besserung, 20% verzeichnen Besserungen und nur bei 11,1% der Teilnehmer ist keine Besserung zu erkennen. Insgesamt wirken alle teilnehmenden Kinder frischer, kräftiger und haben mehr Körpergewicht (BLENCKE 1913, 92). Diese Erfolge werden allerdings von Orthopäden angezweifelt. Sie sprechen den Beobachtern ab, ausreichendes Fachwissen zu besitzen, um die Maßnahme und ihre Ergebnisse richtig einzuschätzen. Es gibt immer wieder Konflikte zwischen Orthopäden, Schulärzten und Pädagogen bezüglich der Kompetenz zur Auswahl und Durchführung des orthopädischen Turnens. Vor allem die Orthopäden lehnen das orthopädische Schulturnen ab. Zunächst bemängeln sie, dass bei der Frage der Einführung solcher Kurse keine Orthopäden hinzugezogen wurden, denn die durchgeführten Kurse beruhen auf medizinisch falschen Annahmen: Die Anfänge der Skoliosen sind schon vor Schuleintritt der Kinder vorhanden und auch nach der Beendigung der Schulzeit entstehen noch Skoliosen, weshalb es falsch sei, die Schule als deren Ursache anzusehen und Skoliose als Schulkrankheit oder Sitzkrankheit zu bezeichnen (BLENCKE 1913, 48ff.). Die Schule sei zwar nicht schuldlos an der Verschlechterung der Skoliosen, aber der Spezialarzt für orthopädische Chirurgie BLENCKE sieht es als bewiesen an, „dass ein gerade gewachsenes Kind durch das Schulsitzen allein nicht zum Krüppel werden kann“ (ders. 1913, 52). Des Wei-

teren wird von Orthopäden kritisiert, dass den durchführenden Personen die Fachkenntnisse für ein orthopädisches Turnen fehlen. Weder die Schulärzte noch die Turnlehrer seien ausreichend ausgebildet, um Schüler auszuwählen, die Kurse abzuhalten und Ergebnisse zu beurteilen. Außerdem werden die Turnkurse laut den Orthopäden teilweise ohne bestimmtes System, ohne erkennbare Richtung und in verschiedenen Städten auf sehr unterschiedliche Weise durchgeführt (vgl. BLENCKE 1913, 115ff.). Bei einem Kongress der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ORTHOPÄDISCHE CHIRURGIE wird 1910 eine Eingabe an die zuständigen Ministerien verfasst. In ihr wird Einspruch gegen die bis dahin praktizierten orthopädischen Turnkurse eingelegt und aus oben genannten Gründen gefordert, diese Kurse einzustellen. Sollten sie dennoch weiterhin durchgeführt werden, dann auf geänderte Art. Die Orthopäden empfehlen, dass die Schulen grundsätzlich mehr Wert auf die Pflege des Bewegungsapparates legen und deshalb tägliche Bewegungszeiten, möglichst im Freien, einführen sollen. Die Sitzdauer soll durch Reduktion des Unterrichts verkürzt werden. Wenn Kurse im orthopädischen Schulturnen durchgeführt werden, dann nur für Schüler mit leichten Wirbelsäulenverkrümmungen und nicht für die mit schweren Skoliosen. Die in den Kursen stattfindende Heilgymnastik soll nicht von Laien oder Turnlehrern durchgeführt werden, die eigentliche Skoliosebehandlung muss den Orthopäden vorbehalten bleiben. Insgesamt sollen die Kurse unter kompetenter ärztlicher und orthopädischer Überwachung und Leitung stattfinden (vgl. BLENCKE 1913, 120ff.).

Insgesamt scheint die Kritik an der Durchführung des orthopädischen Schulturnens gerade in der Anfangsphase berechtigt, denn es fehlt den Turnlehrern an Erfahrung und es gibt kaum Lehrmaterialien (SABATH 1993, 36).

Auch die Turnlehrer halten 1910 eine Versammlung ab, den 17. Deutschen Turnlehrertag. Dort formulieren sie unter der Leitung von *Echternach* Leitsätze für das orthopädische Schulturnen. Dabei gehen sie vom Vorhandensein gewohnheitsmäßiger Fehlhaltung aus, die zu dauerhaftem Schiefwuchs führen kann. Die Turnlehrer antworten in ihren Leitsätzen auf die Vorwürfe der Orthopäden und geben an, dass sie gerne auf das orthopädische Schulturnen verzichten würden, wenn es andere geeignete Maßnahmen geben würde. In Ermangelung von Spezialklassen für Kinder mit Skoliosen, in denen besonderer Unterricht durchgeführt werden könne, sei das orthopädische Schulturnen jedoch unverzichtbar. Besonders unter Berücksichtigung der Tatsachen, dass für viele Schüler die Behandlung bei Orthopäden in entsprechenden Anstalten zu teuer sei und die Masse der zu behandelnden Kinder zu groß sei, um alle in Krüppelheime einweisen zu können. Für die orthopädischen Turnkurse wird festgeschrieben, dass nur Schüler mit „*schwachen Rückenmuskeln, schlechter Haltung und den leichtesten Formen von Verkrümmung der Wirbelsäule*“ zugelassen werden (BLENCKE 1913, 140). Des Weiteren sollen die Kurse unter der Aufsicht eines Fachorthopäden stehen und das orthopädische Turnen versteht sich als angewandtes Schulturnen und ist nicht mit der orthopädischen Anstaltsbehandlung zu vergleichen (vgl. BLENCKE 1913, 139ff.).

Im folgenden Jahr versammeln sich auch die Schulärzte und verabschieden eine Resolution. Sie befassen sich ebenfalls mit der Kritik der Orthopäden und werfen ihnen vor, die Skoliosebehandlung ausschließlich sich selbst vorbehalten zu wollen und deshalb die Regierung dazu aufzufordern, die Sonderturnkurse zu unterdrücken. Ihrer Ansicht nach ist das orthopädische Schulturnen das wichtigste Mittel gegen Rückenschwächen, Fehlhaltungen und beginnende Skoliosen. Die Zuweisung zu den Kursen und die Beobachtung der Kurse soll den Ärzten obliegen (vgl. BLENCKE 143ff.).

Insgesamt unterscheiden sich die Parteien der Orthopäden einerseits und die der Turnlehrer und Schulärzte andererseits in ihren Ausführungen nur gering. Die Zuordnung der Kompetenzen wird unterschiedlich gesehen, letztendlich sind die Forderungen für die Durchführung des orthopädischen Schulturnens, insbesondere die der Zielgruppe, ähnlich. Alle Berufsgruppen können den am 15. Juli 1911 folgenden ministeriellen Erlass als Unterstützung ihres Anliegens ansehen. In ihm wird festgehalten, dass zweckmäßig eingerichtetes orthopädisches Schulturnen sehr erfolgreich sein kann. Dabei soll die Aufsicht ein orthopädisch geschulter Arzt übernehmen; Zielgruppe der Kurse sind Kinder mit schwachen Rückenmuskeln, schlechter Haltung und leichten Formen der Wirbelsäulenverkrümmung und eine ärztliche Prüfung soll entscheiden, ob die Schüler ggf. auf eine Anstaltsbehandlung verwiesen werden (vgl. BLENCKE 1913, 154ff.). Darüber hinaus wird in Preußen das „10-Minuten-Turnen“ eingeführt, das täglich im Freien stattfindet und Haltungsübungen beinhaltet (DORDEL 1993, 17), das orthopädische Schulturnen wird parallel weitergeführt. Die Jahre 1910 und 1911 werden als denkwürdige Jahre in der Frage um das orthopädische Schulturnen bezeichnet, BLENCKE nennt sie den „Wendepunkt“ (1913, 143) in der Geschichte des orthopädischen Schulturnens, da es gerade durch die genannten Fachtagungen sehr ausführliche Diskussionen gibt. Neben den offensichtlichen Kompetenzstreitigkeiten wird jedoch auch eine medizinische Auseinandersetzung um den gesundheitlichen Wert der Maßnahme deutlich.

BALZ stellt für die Entwicklung schulischer Leibesübungen von ihrer Einführung bis zu ihrem vorläufigen Ende aufgrund des Ersten Weltkrieges fest, dass „gesundheitliche Argumente in der Fachdiskussion entscheidendes Gewicht“ haben (BALZ 1995, 26). Ausgehend von der Aufgabe der Leibesübungen gesundheitliche Beschwerden auszugleichen, kommen während der Kaiserzeit vor allem gymnastische Übungen zur Wehrrertüchtigung hinzu. Da durch das Schulturnen vor allem Wehrtüchtige ausgebildet werden sollen, haben Spiele, Sportarten und orthopädische Kurse insgesamt nur eine nachrangige Bedeutung.

Die Bemühungen um das orthopädische Schulturnen werden durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen und können danach erst langsam wieder aufgenommen werden.

Die weitere Entwicklung des orthopädischen Schulturnens ist durch die Besonderheiten der Weimarer Zeit geprägt. Diese zeichnet sich unter anderem durch die Konkurrenz zwischen Turn- und Sportbewegung aus und treibt dadurch den Meinungsaustausch und die Entwicklung der Leibesübungen voran. So sind in der Zeit der Weimarer Republik als Merkmale von Turnen und Sport die Vielfalt und das Entstehen neuer Bewegungskulturen festzustellen (vgl. KRÜGER 2005, 101ff.). Sowohl klassische Turnübungen, als auch das „Natürliche Turnen“ nach *Gaulhofer*, Leichtathletik, Schwimmen, Spiel- und Wanderaktivitäten beeinflussen das Sportgeschehen. Auch der gesundheitliche Wert von Turnen und Sport rückt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. Es werden zum Beispiel verschiedene Übungsformen diskutiert, ebenso die Ausrichtung des Sports auf Leistung. Auch unterschiedliche Austragungsorte von Sport und Turnen wie die Turnhalle oder Aktivitäten an frischer Luft, auf Spielplätzen, im Wasser oder im Wald werden erörtert. Nie zuvor trat die Bedeutung der Leibeserziehung deutlicher in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Auch in der Weimarer Nationalversammlung werden verschiedene Forderungen zum Turnen und Sport debattiert, unter anderem auch die der Einführung einer Sportpflicht und der täglichen Sportstunde. Obwohl diese Forderungen ohne direkten Erfolg bleiben, ist festzuhalten, dass sich die Situation

des Schulturnens in der Folgezeit ändert, zum Beispiel soll das systemische Turnen abgeschafft und durch jugendgemäße Leibesübungen ersetzt werden; neben den drei Schulsportstunden entstehen häufig Spielenachmittage und außerunterrichtliche sportliche Aktivitäten. Auch in den Sportvereinen ist die zunehmende Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten (vgl. Krüger 2005, 122ff.). Turnen und Sport werden auch als Mittel gesehen, um die Wehrkraft Deutschlands nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg wieder zu stärken, indem vor allem die Jugend körperlich gefördert wird (vgl. KRÜGER 2005, 127). Da sich die gesundheitliche Lage der Schüler durch den Krieg und die Nachkriegszeit verschlechtert hat, erhält auch das Anliegen des orthopädischen Schulturnens, Schüler mit schwacher körperlicher Konstitution schulisch zu fördern, größere Dringlichkeit.

Dies drückt sich unter anderem darin aus, dass die Deutsche Hochschule für Leibesübungen in Berlin 1920 das orthopädische Turnen in das Lehrprogramm aufnimmt. Neue Inhalte der Ausbildung sind die Anwendung von Licht- und Luftreizen und die Kräftigung des Fußgewölbes. Es werden barfüßig Übungen mit freiem Oberkörper an frischer Luft ausgeführt (BAG 1992, 206). Ein Erlass fordert 1924 die preußischen Provinzialregierungen auf, an Schulen orthopädische Turnkurse für „schwächliche Kinder“ einzuführen, hierdurch wird das orthopädische Schulturnen gestärkt. Weiterhin wird jedoch Kritik an ihm geäußert. Nach wie vor gibt es Kompetenzstreitigkeiten zwischen Turnlehrern und Schulärzten auf der einen und Orthopäden auf der anderen Seite. Vor allem der Begriff „orthopädisch“ scheint im Namen der Fördermaßnahme zu stören. Daneben geht es immer wieder darum, ob das orthopädische Schulturnen präventiv oder rehabilitativ auszurichten sei. Vielfach ist die Behandlung von Skoliosen Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung (vgl. DORDEL 1993, 17).

Vorbeugende und ausgleichende Leibesübung

Als Ergebnis der Kritik wird 1926 in einem Erlass des Preußischen Kultusministers der Begriff orthopädisches Schulturnen durch den Begriff *vorbeugende und ausgleichende Leibesübung* ersetzt. Diesem Erlass folgt auch eine Prüfungsverordnung für Lehrerinnen und Lehrer der vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübung (RUSCH/WEINECK 1998, 33). Damit wird erstmalig begrifflich auf den präventiven, statt ausschließlich auf den rehabilitativen Charakter der Fördermaßnahmen hingewiesen.

Als Ziele der Maßnahme werden von *Hinnerks* und *Puschert* folgende benannt:

- „1. Alle Kinder mit schwächlicher Körperbeschaffenheit zu sammeln und durch besondere Turnübungen zu kräftigen;
2. durch die Kräftigung des Körpers *Haltungsfehler* zu beseitigen und dem *Schiefwuchs* entgegenzuarbeiten, also vorbeugend zu wirken;
3. die Kinder welche einer *Nachbehandlung* bedürfen, aus den orthopädischen Instituten und Krankenhäusern in *Sonderturnkurse* aufzunehmen.“

(HINNERKS/PUSCHERT 1925, 4, in: RUSCH/WEINECK 1998, 33).

Es gibt klare Vorstellungen über Verlauf und Organisation der Kurse zu den vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen bzw. zum orthopädischen Schulturnen, wie es auch weiterhin zum Teil genannt wird. Die Auswahl der Schüler soll in enger Kooperation zwischen Schulärzten und Turnlehrern durch die regelmäßigen Schuluntersuchungen stattfinden und die Maßnahme soll in ihrem Verlauf dokumentiert werden. Die Kurse sind für die ausgewählten Schüler verpflichtend und kostenfrei. Sie verlaufen parallel zum Schuljahr und die Teilnahme erstreckt sich zunächst auf ein Jahr, kann aber auch verlängert werden. Die Turnkurse sind für

Schüler aller Altersklassen vorgesehen und es soll Gruppen von bis zu 20 Kindern geben, wobei von *Echternach* kleinere Gruppen von bis zu 15 Schülern vorgeschlagen werden. Die Turnkurse sollen als Doppelstunden an zwei bis drei Terminen pro Woche stattfinden und möglichst als Eckstunden im Stundenplan gelegt werden. Auch an die Zusammenarbeit mit den Eltern wird gedacht, es sind Elternabende und Demonstrationsstunden vorgesehen (vgl. DORDEL 1993, 20). Außerdem werden von *Hinnerks* und *Puschert* Hinweise auf die Bedeutung von motivationalen und psychosozialen Aspekten der vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen gegeben. Bei den Schülern sollte die Freude an der Bewegung geweckt werden, die bei einigen vermutlich dadurch verloren gegangen sei, dass sie vom Turnen befreit waren oder sich schämten, Übungen nicht korrekt ausführen zu können (DORDEL 1993, 21).

Die Zielgruppe für die vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen erweitert sich neben den Rückenschwachen auch um diejenigen mit Schwächen im Fußgewölbe, weshalb Begriffe wie „Plattfußturnen“ entstehen. *Möhring* benennt 1928 die Zielgruppe ausführlicher:

- Steiflinge, Krampflinge, Ungeschickte,
 - Herzschwächlinge,
 - Lungenschwächlinge,
 - geistig Unbegabte,
 - Nervöse, Ängstliche und Zerfahrene
- (vgl. Dordel 1991, 18).

Die Kurse zur vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübung haben sich durch die größere Zielgruppe zu einer Maßnahme entwickelt, die sich nicht mehr ausschließlich Schülern mit orthopädischen Problemen widmet.

Obwohl die Zeit der Weimarer Republik viele positive Neuerungen für den Bereich Turnen und Sport erbringt, wie eine vielseitige Sport- und Turnlandschaft, eine höhere Zahl von Sportstunden an Schulen und mehr und neuere Sportstätten, sind die Öffentlichkeit und vor allem auch die Turner und Sportler unzufrieden. Von den Nationalsozialisten erhofft man sich ein wieder erstarkendes Deutschland, in dem Turnen und Sport, auch in den Schulen, eine bedeutendere Rolle beigemessen wird (vgl. KRÜGER 2005, 132f.). Die Nationalsozialisten nutzen Turnen und Sport zur Verwirklichung ihrer Prinzipien und nehmen über den Sport in Vereinen und Schulen starken Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. BERNETT spricht von einem „*verfälschten Sportverständnis*“, das die Schwerpunkte auf kampfbetonte Spiele und Wehrsport legt (1985, 105). Das Ideal eines kerngesunden und athletischen Körpers und die Forderung nach viel körperlicher Ertüchtigung könnte fälschlicherweise als Sportaufgeschlossenheit der Nationalsozialisten ausgelegt werden. Dann könnte vermutet werden, dass die Förderung „schwächerer“ Kinder und Jugendlicher durch die Nationalsozialisten unterstützt würde. Die Betonung der körperlichen Ertüchtigung durch Sport dient jedoch ausschließlich dem Zweck eine nationalsozialistische, wehrhafte, kriegstaugliche Jugend auszubilden, „Unbrauchbaren“ wird keine Förderung zuteil.

Insgesamt wird die schulische Leibeserziehung aufgewertet und ein eigenständiges „Amt für körperliche Erziehung“ (Amt K) eingerichtet, das unabhängig vom Amt für Erziehung agiert. Die Zahl der Turnstunden wird zunächst auf drei, dann auf fünf pro Woche erhöht. Diese Stundenzahl wird jedoch selten tatsächlich in den Schulen umgesetzt, weil es mit der Erhöhung auch zu einem erheblichen Turnlehrermangel und fehlenden Räumlichkeiten kommt. Der Bau neuer Turnhal-

len wird 1937 untersagt, ab 1938 werden vorhandene Turnhallen als Getreidespeicher genutzt. Aufrüstung und Kriegsvorbereitungen haben trotz der großen Bedeutung der Leibeserziehungen Vorrang (BERNETT 1985, 98ff.).

Von Umfang und Bedeutung her wird der Turnunterricht zum wichtigsten schulischen Fach; jedoch ohne pädagogische Begründung. In der Schule wird die Leibeserziehung zur „politischen Leibeserziehung“ und die Richtlinien von 1937 besagen, dass „*Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassebewusstsein und Führertum*“ als ihre Grundlagen anzusehen sind (in: KRÜGER 2005, 156). Die Leibeserziehung soll die heranwachsenden Jungen zu körperlicher Leistung und kämpferischem Einsatz führen. Mädchen sollen auf ihre Bestimmung als Mutter vorbereitet und sich ihrer „*Verantwortung für die Erhaltung des eigenen Volkstums*“ (Rassenpflege) bewusst werden (BERNETT 1966, 112).

Im Turnunterricht soll die Kommandosprache der SA benutzt werden und auch die Inhalte werden angepasst. In der Schule wird Boxen eingeführt, kämpferische Mannschaftsspiele werden betont und wehrsportliche Übungen wie Robben, Schleichen und Kriechen werden durchgeführt. Die Förderung „schwächlicher“ Schüler hat aus ideologischen Gründen keinen Raum (RUSCH/WEINECK 1998, 33). Im Gegenteil, die körperliche Konstitution wird sogar als Selektionsmittel eingesetzt. Der vom Reichsministerium 1935 verfügte Erlass zur Schülersauslese besagt, dass Härte und Einsatzbereitschaft in den Leibesübungen auch an höheren Schulen oberstes Gebot sind. Das bedeutet, dass Jugendliche mit „schweren Leiden“ oder Erbkrankheiten in die höhere Schule nicht aufgenommen werden. Ein Versagen in den Leibesübungen führt zur Verweisung von der Schule (vgl. BERNETT 1966, 117f.). Eine Befreiung vom Sportunterricht aus gesundheitlichen Gründen ist nicht vorgesehen, selten kommt es zu Teilbefreiungen, die vom Schuldirektor vorzunehmen und zu rechtfertigen sind (vgl. BERNETT 1985, 68ff.). SYNWOLDT spricht davon, dass sich eine Systematik der Behandlung „minderwertiger“ Kinder und Jugendlicher erkennen lässt, die mit ihrer Einweisung in die Sonderschule beginnt, gefolgt von einer Verringerung der Schulbildung und einer „Brauchbarmachung“ für das NS-System (2003, 2). „Unbrauchbare“ werden „Bewahranstalten“ zugeführt. In einer pädagogischen Fachzeitschrift wird damals ausgeführt: „*Das körperlich und geistig geschädigte Volksglied hat nur insoweit ein Anrecht auf öffentliche Erziehung und Bildung, als die Möglichkeit besteht, es dadurch der Volksgemeinschaft als ein noch brauchbares Glied des deutschen Wirtschafts- und Kulturlebens einzuordnen*“ (TORNOW in SNYWOLDT 2003, 15). Eine individuelle Förderung von Schülern mit körperlichen Defiziten ist nicht vorgesehen oder möglich. In einem ministeriellen Erlass zum orthopädischen Schulturnen von 1938 wird dieser Bereich ausschließlich in die Verantwortlichkeit von Ärzten gelegt. In der Lehrerfortbildung soll zwar vermehrt auf die „*Bekämpfung von Haltungsschwächen und Fußfehlern*“ eingegangen werden, jedoch nicht aus gesundheitsförderlicher Sicht, sondern unter dem Aspekt der Wehrtauglichkeit (BERNETT 1985, 68).

Laut der BAG sind in der Zeit von 1927-1945 „*keine wesentlichen Veränderungen für unsere Fördermaßnahme [Sportförderunterricht] zu nennen*“ (BAG 1992, 206). Diese Aussage bezieht sich vermutlich darauf, dass keine Diskussionen mehr um „Vorbeugende und ausgleichende Leibesübungen“ geführt werden. Die Entwicklung des orthopädischen Schulturnens bzw. der vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen kommt zum Stillstand (DORDEL 1993, 21). Der bereits zuvor genannte preußische Erlass zur Ausbildung und Prüfung von Lehrern der vorbeu-

genden und ausgleichenden Leibesübungen von 1926 wird bereits 1934 aufgehoben.

Im Verlauf des Zweiten Weltkriegs kommen Sport- und Turnunterricht zum Erliegen, da Hallen und Plätze für militärische Zwecke genutzt und die Turnlehrer zu meist eingezogen werden (vgl. KRÜGER 2005, 157ff.).

Schulsonderturnen

Nach dem Zweiten Weltkrieg geben Schuluntersuchungen Anlass zur Sorge um die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen. Sie ist gekennzeichnet durch mangelnde Ernährung, Krankheiten und Verletzungen. Es fällt vor allem ein Anstieg von Haltungsverfehlern und Fußdeformationen auf (vgl. MARTIN 1972, 105).

Für die schulischen Leibesübungen herrschen insgesamt schlechte Bedingungen, da es an Sportstätten, Lehrern und Unterrichtsmaterial fehlt. Zudem herrscht eine allgemein ablehnende Haltung gegenüber der schulischen Leibeserziehung, da das Unterrichtsfach durch die nationalsozialistische Erziehungsdoktrin ideologisch geprägt war. Erst nach und nach und durch die Aktivitäten des DSB und engagierter Lehrer und Sportler kann sich das Fach schulisch wieder etablieren.

Carl Diem erinnert an den Gedanken der schulischen Gesundheitsförderung und prägt den neuen Begriff **Schulsonderturnen**. Dieser Namenswechsel dokumentiert eine deutliche Anbindung an die Schule und die pädagogischen Aufgaben. Außerdem soll sich das Schulsonderturnen namentlich gegenüber der medizinisch-orthopädisch ausgerichteten Krankengymnastik abgrenzen. Ab 1947 wird im Rahmen der Entwicklung neuer Richtlinien für die Lehrbefähigung im Schulsonderturnen an der Sporthochschule zu Köln diese Ausbildung angeboten (vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 34; DORDEL 1991, 21). Nordrhein-Westfalen regelt als erstes Bundesland auf ministerieller Ebene die Voraussetzung für das Schulsonderturnen, weshalb es auch als sein „Ursprungsland“ bezeichnet wird. Am 29.11.1952 werden Prüfungsordnung und Durchführungsbestimmungen zum Schulsonderturnen erlassen (SABATH 1993, 47).

Auch die Adressatengruppe für das Schulsonderturnen bzw. die Funktion der Schule wird anders beschrieben. Aufgabe der Schule ist nur noch der Ausgleich körperlicher Leistungsschwächen, die Behandlung von Körperschäden ist dem außerschulisch-medizinischen Bereich, also Orthopäden und Krankengymnasten, vorbehalten. Daher sollen im Schulsonderturnen Kinder mit Wachstums- und Entwicklungsstörungen, Koordinations- und Organschwächen gefördert werden, jedoch keine Schüler mit Haltungsschäden. *Diem* legt den Schwerpunkt des Schulsonderturnens auf die Ausdauerschulung und prägt den Lehrsatz: „Organschule geht vor Muskelschule“. Obwohl Schulturnen und Schulsonderturnen grundsätzlich die gleichen Inhalte haben können, sollen im Schulsonderturnen allgemeine Bewegungsmängel vor allem durch Laufübungen ausgeglichen werden. *Diem* legt dabei zugrunde, dass gleichzeitig mit den Laufübungen auch Muskelkraft und koordinative Fähigkeiten geschult werden (vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 34; DORDEL 1991, 21). Das Schulsonderturnen wird als zielgerichtetes Üben gesehen. Deshalb soll möglichst täglich, auch außerhalb der Schule, geübt werden und die Schüler werden bei der Beurteilung ihres Fortschritts einbezogen: „[...]der Erfolg des Übens beruht auf Einsicht und Selbstkontrolle“ (DIEM/SCHOLTZMETHNER 1977, 12). Inhaltliche Schwerpunkte des Schulsonderturnens sind:

1. Körperbildung – Bewegungsbildung (u.a. haltungsformende Aufgaben, Gymnastik, Partneraufgaben zur allgemeinen Kräftigung, gezielte Ausgleichsübungen für Haltungsschwächen)
2. Spiel- und Übungsformen des Laufen, Springens, Werfens
3. Turnen unter koordinativen und haltungsfördernden Aspekten
4. Gruppen- und Mannschaftsspiele
5. Schwimmen
6. Pflegemaßnahmen (vgl. SABATH 1993, 49).

Die Organisation des Schulsonderturnens orientiert sich grundsätzlich noch an den bereits bekannten Vorschlägen von *Hinnerks* und *Puschert*, zusätzlich sollten jedoch, gemessen an den jeweiligen Leistungsschwächen, möglichst homogene Gruppen mit 12-15 Schülern gebildet werden (Kultusministerkonferenz NRW 1952).

Als wichtige Veränderungen von den vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen zum Schulsonderturnen sind die erweiterte Zielgruppe und die neuen Inhaltsbereiche festzuhalten.

Das Schulsonderturnen findet auch außerhalb von Nordrhein-Westfalen Verbreitung, unter anderem findet in Baden-Württemberg (1964), Rheinland-Pfalz (1967) und Hessen (1971) Schulsonderturnen statt (DIEM/SCHOLTZMETHNER 1977, 11). Ab 1952 wird an der Bayerischen Sportakademie in München im Bereich Schulsonderturnen ausgebildet. Später finden auch unter der Leitung der 1961 gegründeten „Arbeitsgemeinschaft zur Förderung haltungsgefährdeter Kinder und Jugendlicher e.V.“ Aus- und Fortbildungen für Sportpädagogen statt. (Vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 34; BAG 1992, 206). Über die Grenzen der Bundesländer hinaus betont die Kultusministerkonferenz (im Folgenden KMK) die Bedeutung des Schulsonderturnens. Dies wird auch im Ersten Aktionsprogramm für den Schulsport ersichtlich, das 1972 vom Deutschen Sportbund und der Kultusministerkonferenz initiiert wird. Es regt dazu an, zusätzliche freiwillige Veranstaltungen an Schulen einzurichten, die sowohl sportlich interessierte als auch leistungsschwache Schüler fördern sollen (BAG 1992, 208). Der Sportförderunterricht, als kompensatorischer Sportunterricht, soll spezielle „*Lehrpläne für die verschiedenen sportmotorischen Mängel*“ erhalten (WOLF 1974, 226).

Das Schulsonderturnen steht jedoch ebenso stark in der Kritik wie die zuvor genannten Fördermaßnahmen. Einige Beispiele aus Lehrbüchern zum Schulsonderturnen sollen die Praxis des Schulsonderturnens, Inhalt und Methodik veranschaulichen, bevor die Kritikpunkte genannt werden.

In der Schriftenreihe der Bayerischen Sportakademie wird als Grundgedanke des Sonderturnens ausgeführt, dass „geschädigte und überanstrengte Muskelgruppen und Bänder sowie leistungsgeminderte innere Organe durch zweckgerichtete, nach anatomischen und physiologischen Überlegungen ausgewählte Übungen“ günstig beeinflusst werden sollen (KOCHNER 1966, 17). Ziel der aufgeführten Übung, die zum Ausgleich des Hohlrückens empfohlen wird, ist die Wiederherstellung der normalen Beweglichkeit der Wirbelsäule und die Kräftigung der Rücken- und Bauchmuskulatur:

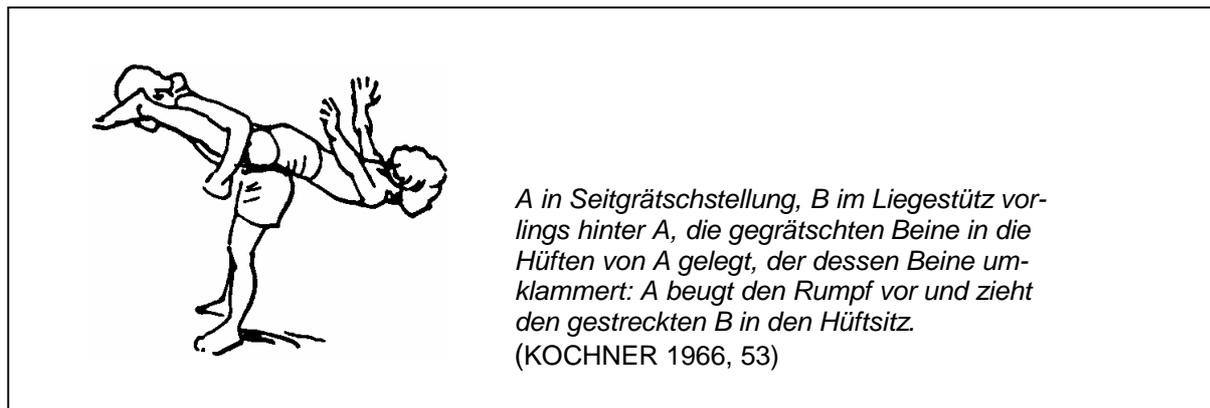


Abbildung 2: Praxis des Schulsonderturnens 1

Gemäß des Titels der Veröffentlichung werden Übungen zu „*Haltungsschäden und ihre Bekämpfung*“ aufgeführt. Dabei werden gymnastische Aufgaben zur Behebung von Haltungsschäden vorgestellt, die alleine oder zu zweit auszuführen sind (KOCHNER 1966).

In einem Lehrbuch der BAG zum Schulsonderturnen werden neben Haltungsschwächen auch Organleistungs- und Koordinationsschwächen besprochen (BAG 1974). Als spielerische Form zum Ausgleich von Koordinationsschwächen wird unter anderen folgende „Gleichgewichtsübung“ empfohlen:

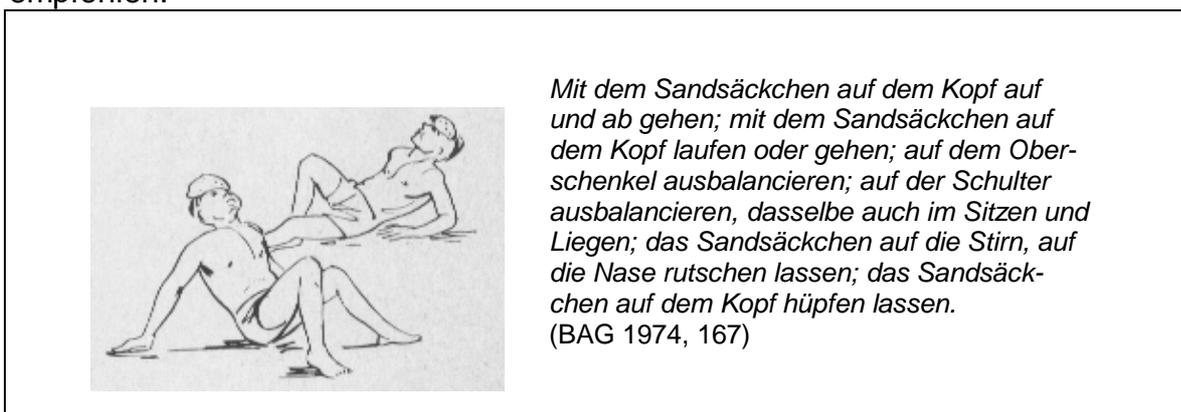


Abbildung 3: Praxis des Schulsonderturnens 2

Neben gymnastischen Einzel- und Partneraufgaben sind auch verschiedene Spielformen in der Gruppe zu finden. Im Rahmen der Organleistungsschwächen wird die Bedeutung des Schwimmens betont und entsprechende Übungen im Wasser vorgeschlagen.

Als Klassiker im Bereich des Schulsonderturnens ist das Lehrbuch von DIEM und SCHOLZMETHNER zu bezeichnen (1977). Die Autoren beschäftigen sich auch mit Herz-Kreislauf- und Atmungsschwäche, Muskelschwäche und Haltungsschwäche sowie Koordinationsschwäche. Auch in dieser Veröffentlichung befinden sich verschiedene Übungs- und Spielformen, die alleine oder in der Gruppe durchzuführen sind. Auffallend sind hier im Rahmen der Schule ungewöhnliche Vorschläge zum Bereich Herz-Kreislauf- und Atemschwäche, die die Haut trainieren:



Abbildung 4: Praxis des Schulsonderturnens 3

Weitere Vorschläge zum Hauttraining sind Wechselduschen, Saunabaden und Höhensonne.

In den genannten Veröffentlichungen zum Schulsonderturnen sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beobachten. Allen gemeinsam ist die Bemühung, bei Schülern die Haltung zu verbessern. Bei den Veröffentlichungen der BAG und von DIEM/SCHOLZMETHNER werden darüber hinaus auch Beispiele zur Verbesserung von konditionellen und koordinativen Fähigkeiten aufgeführt und neben gymnastischen Übungen auch Spielformen genannt. DIEM und SCHOLZMETHNER schlagen außerdem noch Übungen zum Haut- und Gefäßtraining vor. Die praktischen Beispiele verdeutlichen einerseits den Übungscharakter des Schulsonderturnens, andererseits muten einige Beispiele auch seltsam an. Ob gerade Schüler mit motorischem Förderbedarf die erstgenannte Übung (Abb. 2) ausführen sollten, ist fraglich. Inwieweit eine Umsetzung des genannten Hauttrainings in der Schule sinnvoll und möglich ist, bleibt ebenfalls dahingestellt. Die aufgeführten Beispiele sollen einen Zugang zur Diskussion um das Schulsonderturnen in den 70er Jahren geben. Trotz der Verbreitung des Schulsonderturnens und die Unterstützung der Fördermaßnahme auf höchster ministerieller Ebene, gibt es heftige Diskussionen um die Entwicklung des Schulsonderturnens. Vorwiegend steht zwar der Sportunterricht der 70er Jahre in der Kritik, aber mit ihm auch das Schulsonderturnen.

Der Sportunterricht betont Leistung und Wettkampf, dabei werden leistungsschwächere Schüler wenig gefördert. Das Schulsonderturnen könnte positiv als Gegenpol zu der Entwicklung des Sportunterrichts gesehen werden, es wird aber teilweise als „Reparaturbetrieb“ des regulären Sportunterrichts bezeichnet (DORDEL 1999, 56). Das Schulsonderturnen soll scheinbar leisten, was der Sportunterricht nicht kann, die körperlichen Schwächen der Schüler mit Bewegungsauffälligkeiten ausgleichen, so dass sie den Leistungsstandard der Klasse erreichen (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 26f.). Diese Reparaturfunktion scheint das

Schulsonderturnen nicht hinreichend zu erfüllen, denn als ein Kritikpunkt wird mangelnde Wirksamkeit genannt (ZIMMER/CICURS 1999, 26). Wichtig erscheint ZIMMER und CICURS auch die Frage danach, ob Schüler durch die Auswahl und die Teilnahme an der separaten Aktivität des Schulsonderturnens diskriminiert werden (ZIMMER/CICURS 1999, 31). Weitere Kritikpunkte sind unrealistische Zielsetzung, organisatorische Unzulänglichkeiten und unangemessene Inhalte des Schulsonderturnens (DORDEL 1982, 1; DORDEL 1993, 23; KIPHARD 1982, 19). Volck bezeichnet das Schulsonderturnen als „*Pädagogik des Spreizfußes*“ und moniert die symptomorientierte Sichtweise (vgl. DORDEL 1991, 26). Vertreter des ab 1960 in Deutschland verbreiteten Konzepts der Psychomotorik kritisieren grundsätzlich die Ausrichtung des Schulsonderturnens. Ihnen fehlt die Förderung von Kreativität, Kooperation und Kommunikation. Sie fordern eine allgemeine Förderung der psychomotorischen und psychosozialen Entwicklung der Schüler, eine ganzheitliche Erziehung durch Bewegung (RUSCH/WEINECK 1998, 35).²

Sportförderunterricht

Die Kritik am Sportunterricht und dem Schulsonderturnen sowie die Anregungen durch die Psychomotorik beeinflussen auch die Diskussion in der Kultusministerkonferenz. Die KMK bezeichnet das Schulsonderturnen 1982 in einem Beschluss als „*Förderunterricht im Schulsport*“ (KMK 1982). In ihm werden Grundsätze für die Durchführung des Förderunterrichts sowie für die Ausbildung und den Erwerb der Befähigung zum Erteilen von Förderunterricht im Schulsport festgelegt. Obwohl der Beschluss der KMK den Begriff Schulsonderturnen noch in Klammern verwendet, wird insgesamt nur noch vom Förderunterricht im Schulsport gesprochen. In der gesamten Bundesrepublik setzt sich zunehmend der in Bayern bereits genutzte Begriff *Sportförderunterricht* durch (ZIMMER/CICURS 1999, 26; RUSCH/WEINECK 1998, 35). Zielgruppe des Förderunterrichts sind Kinder und Jugendliche, „*deren motorische Leistungsfähigkeit durch psychophysische Schwächen eingeschränkt ist*“ (KMK 1982). Es sind weiterhin Haltungs-, Koordinations- und Organleistungsschwächen genannt, die es vorzubeugen oder zu beheben gilt. Wichtigstes Ziel ist es, „*das Bewegungskönnen der Kinder zu erweitern, um damit zu einer ausgeglichenen geistig-seelischen und sozialen Entwicklung beizutragen*“ (KMK 1982). Inhaltlich können alle Formen des Schulsports Berücksichtigung finden, zusätzlich sollen aber auch freizeitrelevante Aspekte berücksichtigt werden. Gymnastik und Spiele sollen ausdrücklich keine Schwerpunkte des Förderunterrichts sein. In organisatorischer Hinsicht sind kaum Neuerungen zu nennen, der Förderunterricht bleibt als zusätzliche Maßnahme zum regulären Sportunterricht für die Schüler verbindlich. Die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht nimmt im wesentlichen der Sportlehrer mit Zusatzqualifikation für den Förderunterricht vor, dabei ist die Zusammenarbeit mit einem (Schul-) Arzt empfohlen. Als Gruppengröße für den Förderunterricht werden jedoch nur noch 10 Schüler vorgeschlagen.

Im Vergleich zum Schulsonderturnen ist vor allem hervorzuheben, dass die Zielgruppe des Sportförderunterrichts 1982 auf Schüler mit psychophysischen Schwächen erweitert wird. Der Ansatzpunkt der Förderung bleibt aber nach wie vor die motorische Leistungsfähigkeit der Schüler. Die Erlasslage hat sich also geändert, in der Schulpraxis scheint sich diese Änderung jedoch wenig zu zeigen. So können ZIMMER und CICURS mit der Wahl des Begriffs Sportförderunterricht

² Die Entwicklung der Psychomotorik und ihr Einfluss auf das Schulsonderturnen bzw. den Sportförderunterricht werden ausführlicher in Kapitel 2.2 beschrieben.

keine durchgängige Veränderung finden: „*Unabhängig von der Bezeichnung erinnern Ziele und Methoden an eine krankengymnastische Behandlung: Gezielte Ausgleichsübungen zur Vermeidung oder Behebung von Haltungsschwächen, ein Training zum Abbau von Herz-Kreislaufschwächen und ein Programm zur Verbesserung der Koordinationsfähigkeit*“ (ZIMMER/CICURS 1999, 26). Von DORDEL wird die Entwicklung des Schulsonderturnens anders gesehen. Sie hält lange an dem Begriff Schulsonderturnen fest, auch 1993 erscheint ihre Veröffentlichung „*Bewegungsförderung in der Schule*“ mit dem Untertitel „*Handbuch des Schulsonderturnens / Sportförderunterrichtes*“. Sie sieht Schulsonderturnen und Sportförderunterricht als synonyme Begriffe³ an. Eine Abgrenzung des Sportförderunterrichts gegenüber dem Schulsonderturnen durch die Formulierung komplexerer Ziele und größerer inhaltlicher Möglichkeiten führt DORDEL „*auf ein Mißverständnis der Dynamik in der Entwicklung der Institution Schulsonderturnen*“ zurück (1993, 9). Ebenso führt DORDEL Kritikpunkte zum Schulsonderturnen auf Fehlschlüsse zurück und traut es Sportlehrern kaum zu, dass sie ein Kind im Förderunterricht nicht in seiner ganzen Persönlichkeit stärken würden (1993, 26). Sie setzt die Kombination von biologischen und pädagogisch-psychologischen Zielsetzungen des Schulsonderturnens mit einer ganzheitlichen Erziehung gleich und nennt es interessant, dass diese Kombination „*Vertretern verschiedener Fachrichtungen bis heute suspekt erscheint*“ (1993, 27). Inwieweit es sich beim Sportförderunterricht also um eine psychomotorisch ausgerichtete ganzheitliche Fördermaßnahme handelt, wird in der Fachliteratur unterschiedlich bewertet.⁴

Auf politischer Ebene wird versucht, die Entwicklung des Sportförderunterrichts voranzubringen. Hierbei wird nun auch auf kulturministerieller Ebene der Begriff Sportförderunterricht verwendet. Zusammen mit dem Deutschen Sportbund und kommunalen Spitzenverbänden beschließt die KMK 1985 das Zweite Aktionsprogramm für den Schulsport. Hierin wird gefordert, dass die Länder weiterhin ihre Aktivitäten im Rahmen des Sportförderunterrichts verstärken. Dies soll dadurch geschehen, dass die Didaktik des Sportförderunterrichts in die Sportlehrerausbildung eingebunden wird, die Zusammenarbeit von Sportlehrern und Schulärzten verbessert wird, die Differenzierung im Sportförderunterricht soll optimiert und die Eltern sollen für die Bedeutung der Motorik sensibilisiert werden (vgl. KMK 1985).

Beruhend auf den Grundsätzen für die Durchführung von Sportförderunterricht (KMK 1982) und dem Zweiten Aktionsprogramm für den Schulsport (KMK 1985) beschließt die KMK 1992 eine „*Empfehlung zur Intensivierung des Sportförderunterrichts*“, in der nun auch die psychomotorische Förderung genannt wird. Um den Erhalt und die Weiterentwicklung des Sportförderunterrichts zu sichern, werden drei Maßnahmen gewünscht:

1. Der Sportförderunterricht soll gesichert werden, indem alle Länder (organisatorische) Regelungen zum Sportförderunterricht treffen. Dabei wird angestrebt, dass mindestens ein Lehrer an jeder Schule die Befähigung zum Erteilen des Sportförderunterrichts besitzt.
2. Es sollen neben dem Sportförderunterricht weitere gesundheitsfördernde Maßnahmen, zum Beispiel Arbeitsgruppen, eingerichtet werden.

³ Eine Hinwendung zum Begriff Sportförderunterricht findet in der vierten Auflage ihres Lehrbuchs statt, das ab da den Untertitel „Handbuch des Sportförderunterrichts“ trägt (DORDEL 2003).

⁴ Eine ausführliche Darstellung von Zielen, Inhalten und Methoden des Sportförderunterrichts befindet sich in Kapitel 2.4.

3. Außerdem sollen die Prinzipien des Sportförderunterrichts im gesamten Schulsport Anwendung finden, spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen sollen in den Sportunterricht einbezogen und angemessene Sportmaterialien angeschafft werden.
(Vgl. KMK 1992).

Diese konkreten Forderungen der KMK begründen sich zum einen auf der Notwendigkeit von individueller Förderung ausgewählter Schüler, zum anderen soll die zunehmende Anzahl bewegungsauffälliger Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Ob die Länder und Schulen diesen Forderungen nachkommen, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.⁵ Einen Hinweis darauf, dass dies kaum geschieht, geben WEBER, BÖS und OBST (1999, 5): „*Die allgemeinen Erfahrungen an den Schulen sowie die Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der einzelnen Kultusministerien zeigen jedoch, dass die Empfehlungen der KMK 1992 nur vereinzelt umgesetzt werden.*“ In vielen Bundesländern sind jedoch Aktivitäten in den Bereichen der Gesundheitsförderung in der Schule und der bewegten Schule⁶ zu verzeichnen, in ihnen ist zum Teil auch der Sportförderunterricht berücksichtigt.

ZIMMER und CICURS kritisieren an den Grundsätzen der KMK zum Sportförderunterricht von 1982, dass die Inhalte und Methoden zu wenig ausgeführt werden. Sie fordern ausdrücklich ein ganzheitlich ausgerichtetes Konzept des Sportförderunterrichts, das angemessene Inhalte und Methoden bietet (ZIMMER/CICURS 1999, 27f.).

Vielleicht ist es diese Kritik am Sportförderunterricht oder das Bedürfnis, die Ergänzungen durch das Zweite Aktionsprogramm für den Schulsport und die Empfehlung zur Intensivierung des Sportförderunterrichts in den Grundsätzen für die Durchführung von Sportförderunterricht zu integrieren, die zu einer Überarbeitung führen. Die KMK veröffentlicht 1999 eine veränderte Fassung ihrer Grundsätze zum Sportförderunterricht. In diesem Beschluss lautet das Ziel des Sportförderunterrichts „*ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen*“ (KMK 1999). Eine isolierte Berücksichtigung biologisch-medizinischer Aspekte und eine symptomorientierte Vorgehensweise werden ausdrücklich ausgeschlossen. Die Inhalte werden im Vergleich zur vorhergehenden Fassung von 1982, in der der Abschnitt „*Inhalt*“ in nur vier Sätzen ausgeführt wird, ausführlicher dargestellt. Es werden noch immer alle Inhalte des Schulsports genannt, aber betont, dass sie sich an den spezifischen Bedürfnissen der Schüler orientieren sollen. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Sportförderunterrichts werden aufgeführt: elementare Körper- und Bewegungserfahrungen, Förderung sozialer Kompetenzen, Förderung von Wahrnehmung und Bewegungskoordination, Erhöhung psychischer und physischer Belastbarkeit und der Aufbau von Befähigung und Motivation zum Sporttreiben in Schule und Freizeit (KMK 1999). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ab 1999 auf die Bedeutung einer psychomotorischen Förderung im Sportförderunterricht hingewiesen wird, durch sie soll die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit unterstützt werden.

Ein bedeutender Umbruch in der Entwicklung des Sportförderunterrichts ist zu erkennen, es ist der Wandel von einer symptomorientierten zu einer ganzheitlichen

⁵ Ein Überblick über die aktuelle Entwicklung des Sportförderunterrichts befindet sich in Kapitel 2.5.

⁶ Erläuterungen zu den Konzepten der bewegten Schule und der Gesundheitserziehung und ein Bezug zum Sportförderunterricht sind in den Kapiteln 3.4 und 3.5 zu finden.

Betrachtungsweise. Nicht mehr das körperliche Defizit steht im Mittelpunkt, sondern der Schüler in seiner emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung. Der zuletzt genannte Beschluss der Kultusministerkonferenz „*Grundsätze für die Durchführung von Sportförderunterricht sowie die Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht*“ vom 26.02.1982 ist in der neueren Fassung vom 17.09.1999 noch gültig. Weitere Konkretisierungen und neuere Beschlüsse gibt es jeweils auf Länderebenen. Die allgemeine Entwicklung des Sportförderunterrichts ist somit bis zum heutigen Zeitpunkt nachgezeichnet.

In diesem historischen Überblick wird ersichtlich, dass es schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts das Interesse gibt, Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der Schule durch Bewegung zu helfen. Durch pädagogische Entwicklungen, medizinische Erkenntnisse und gesellschaftliche und politische Interessen hat sich die schulische Fördermaßnahme innerhalb von ca. 100 Jahren stark gewandelt. Die Ziele änderten sich und die Zielgruppe erweiterte sich. Im *orthopädischen Schulturnen* geht es darum, Haltungsschwächen des Rumpfes zu beheben. Durch die *vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen* sollen Haltungsschwächen nicht nur behoben, sondern ihnen soll auch vorgebeugt werden. Im *Schulsonderturnen* steht weiterhin der Ausgleich körperlicher Leistungsschwächen im Vordergrund. Es wird jedoch nicht mehr nur die Körperhaltung der Schüler in den Blick genommen, sondern auch Organ-, Muskel- und Koordinationsschwächen werden berücksichtigt. Der *Sportförderunterricht* erweitert seine Zielgruppe zunächst auf Schüler, deren Bewegungskönnen aufgrund psychophysischer Schwächen eingeschränkt ist, und verlagert dann den Schwerpunkt auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Eine medizinisch ausgerichtete symptomorientierte Sichtweise wird ersetzt durch eine schülerzentrierte ganzheitliche Betrachtung.

Während der Entwicklung der schulischen Fördermaßnahme wurde immer wieder diskutiert, ob sie wirksam und pädagogisch sinnvoll sei. Die durch Jahrzehnte ähnlich lautende Kritik legt nahe, dass auch der heutige Sportförderunterricht durch seine Geschichte belastet ist. Dieser Frage nachzugehen wird Bestandteil der vorliegenden Arbeit sein. Einen abschließenden Überblick bietet Tabelle 1.

Zeit	Begriff	Zielgruppe → Ziel	Inhalt
ab 1903	orthopädisches Schulturnen	Schüler mit Haltungsschwächen des Rumpfes (Skoliosen) → Schwächen beheben	anfänglich auch Ap- parate, dann gym- nastische Übungen
ab 1926	vorbeugende und ausgleichende Lei- besübung	Schüler mit schwächlicher Körper- beschaffenheit und Haltungsfeh- lern; später auch Schwächen im Fußgewölbe und Steiflinge, Krampflinge, Ungeschickte, Herz- schwächlinge, Lungenschwächlin- ge, geistig Unbegabte, Nervöse, Ängstliche und Zerfahrene → Haltungsfehler beseitigen (und diesen vorbeugen)	Turnübungen, Gym- nastik
ab 1947	Schulsonderturnen	Schüler mit körperlichen Leis- tungsschwächen (keine Haltungs- schäden), Wachstums- und Entwicklungsstö- rungen, Koordinations- und Organ- schwächen → Bewegungsmängel gezielt aus- gleichen	grundsätzlich glei- che Inhalte wie Sportunterricht, je- doch „Organschu- lung vor Muskel- schulung“, Schwer- punkt: Ausdauer- schulung
ab 1982	Sportförderunterricht	Schüler, deren motorische Leis- tungsfähigkeit durch psychophysi- sche Schwächen eingeschränkt ist → Bewegungskönnen erweitern, ausgeglichene geistig-seelische Entwicklung	alle Formen des Schulsports und freizeitrelevante Themen, Schwer- punkte sollen nicht auf Gymnastik und Spielen liegen
ab 1999	Sportförderunterricht	Schüler mit motorischen Defiziten und psycho-sozialen Auffälligkeiten → ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Befäh- igung und Motivation zu Sporttrei- ben in Schule und Freizeit.	alle Inhalte des Schulsports, beson- ders Körpererfah- rungen, Wahrneh- mung, Bewegung, Psychomotorik, keine isolierte Be- rücksichtigung bio- logisch- medizinischer As- pekte und keine symptomorientierte Vorgehensweise

Tabelle 1: Überblick zur historischen Entwicklung des Sportförderunterrichts

2.2 Einfluss der Psychomotorik auf den Sportförderunterricht

Die Entwicklung des Sportförderunterrichts zu einer ganzheitlichen Fördermaßnahme wurde maßgeblich durch die Psychomotorik beeinflusst. In diesem Kapitel werden zunächst die Entwicklung und die Grundannahmen der Psychomotorik, ihre Ziele, ihre Inhalte und mögliche Anwendungsbereiche beschrieben. Diese Aspekte sind wichtig, um die am Sportförderunterricht geäußerte Kritik von Seiten der Psychomotorik nachzuvollziehen. Am Ende des Kapitels wird konkret ihr Einfluss auf den Sportförderunterricht dargestellt.

Entwicklung und Grundannahmen der Psychomotorik

In den 20er Jahren entwickelte sich die Psychomotorik in Frankreich („Education psychomotrice“) und hat sich dort im klinischen, sonderpädagogischen und schulischen Bereich durchgesetzt. FISCHER nennt *Fröbel*, *Montessori* und *Pestalozzi* „Wegbereiter der Psychomotorik“ und sieht *Pfeffer* als prägend für den Begriff der „Psychomotorischen Erziehung“ (2001, 27; 2004b, 13).

Die Wurzeln der Psychomotorik in Deutschland werden auf *E.J. Kiphard* zurückgeführt, der häufig als „Vater“ der Psychomotorik bezeichnet wird. Er beobachtet schon als Sportstudent in den 50er Jahren in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, dass Kinder ihre Erlebnisse, Gefühle und Affekte in ihrem Bewegungsverhalten ausdrücken. Hierin erkennt er die Möglichkeiten einer Therapie durch Bewegung. Unter heilpädagogischen Gesichtspunkten werden Übungen aus verschiedenen Bereichen erprobt, hierzu gehören klassische Sport- und Gymnastikformen ebenso wie musikalisch-rhythmisches Arbeiten und Sinneserziehung. Das Besondere an der psychomotorischen Übungsbehandlung ist, dass sich das Kind in seiner Gesamtheit im Mittelpunkt der Auseinandersetzung befindet und nicht der „Defekt“ oder das Symptom (vgl. KIPHARD 2004, 27). Der Ausgangspunkt der Psychomotorik ist die Praxis und auch in der konzeptionellen Entwicklung steht in den ersten Jahren vor allem die Praxis und weniger die theoretische Untermauerung im Vordergrund (vgl. FISCHER 2004a, 14). KIPHARD veröffentlicht seine Arbeitsergebnisse unter dem Titel „*Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern*“ (HÜNNEKENS/KIPHARD 1960).

Obwohl die psychomotorische Übungsbehandlung im heilpädagogischen Bereich entstanden ist, bleibt ihre Anwendung nicht auf dieses Gebiet beschränkt, sondern hat sich auch als pädagogische Grundlage, als „psychomotorische Erziehung“ etabliert. So bezeichnet der Begriff Psychomotorik zum einen die funktionelle Einheit motorischer und psychischer Vorgänge, zum anderen ist Psychomotorik auch der Name eines pädagogisch-therapeutischen Konzepts. KIPHARD definiert Psychomotorik als eine Art der Bewegungserziehung, die ganzheitlich-humanistisch und entwicklungs- und kindgemäß ist: „*Psychomotorik unterstreicht die Identität psychischer und motorischer Prozesse*“ (KIPHARD 1993, 690). Die Psychomotorik findet in Fachkreisen große Beachtung, Arbeitskreise und Interessengemeinschaften zum Thema Psychomotorik entstehen. Im Rahmen der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Psychomotorik erscheint der Oberbegriff der *Motologie*, als Lehre von der Motorik. Ihre Anwendungsbereiche sind die *Motopädagogik*⁷ (als ganzheitliches Konzept der Erziehung) und die *Mototherapie* (als Methode zur Behandlung von Auffälligkeiten) (vgl. FISCHER 2004, 17ff.). ZIMMER positioniert

⁷ Die Begriffe Psychomotorik und Motopädagogik werden oft synonym benutzt, der Begriff der Psychomotorik ist jedoch international gebräuchlicher, weshalb er im Folgenden Verwendung findet.

Psychomotorik „*an der Schnittstelle von Therapie und Pädagogik*“ (1999, 12). Psychomotorik beschäftigt sich mit der Einheit aus körperlich-motorischen und psychisch-geistigen Prozessen und versucht in pädagogischen und therapeutischen Prozessen durch das Medium Bewegung auf diese Bereiche Einfluss zu nehmen.

Der Psychomotorik liegt ein humanistisches Bildungskonzept zugrunde. ZIMMER fasst als Grundgedanken des humanistischen Menschenbildes Folgendes zusammen:

- Der Mensch strebt nach Autonomie, diese muss im Zusammenhang mit sozialer Interdependenz gesehen werden.
- Der Mensch ist ein aktives Wesen, das nach Selbstverwirklichung strebt und nach einem erfüllten sinnvollen Dasein.
- An jeder Handlung ist der Mensch in seiner Ganzheit beteiligt; psychische, kognitive, emotionale, soziale und somatische Prozesse beziehen sich aufeinander. (Vgl. ZIMMER 1999, 26f.).

Hieraus wird die Position von Körper- und Bewegungserfahrungen in der Entwicklung eines Kindes abgeleitet: „*Der Körper ist Mittler von Selbständigkeit*“ (ZIMMER 1999, 27). Daher basiert auch der Aufbau des *Selbstkonzepts* darauf, wie sich ein Kind über seinen Körper und seine Bewegung mit der Welt auseinandersetzt. Das Selbstkonzept gehört nach ZIMMER zu den Schlüsselbegriffen in der psychomotorischen Förderung. In Anlehnung an ZINNECKER und SILBEREISEN (1996) sieht ZIMMER das Selbstkonzept als „*Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person*“ (ZIMMER 1999, 52). Es basiert auf zwei Säulen, dem „Selbstbild“ und dem „Selbstwertgefühl“. Das Selbstbild beruht auf den neutral beschreibbaren Merkmalen der Persönlichkeit (Größe, Gewicht etc.), das Selbstwertgefühl auf der Bewertung dieser wahrgenommenen Merkmale. Das Selbstkonzept beeinflusst das menschliche Verhalten in hohem Maße, es wirkt sich auf die Selbstwahrnehmung und die Bewertung der eigenen Person, also auf die Selbstachtung aus. Körperliche und motorische Fähigkeiten sind bei Kindern die Bereiche, die für den Prozess der Selbstwahrnehmung und somit der Ausbildung des Selbstkonzepts von Bedeutung sind. Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts zählt zu den Grundlagen der psychomotorischen Entwicklungsförderung. ZIMMER erklärt dazu: „*Nicht die Förderung der Bewegungsentwicklung, das Behandeln bestimmter Schwächen mit zielgerichteten Übungen bringt die persönlichkeitsstabilisierenden Wirkungen hervor, sondern die Möglichkeiten zu einer Veränderung der Selbstwahrnehmung*“ (1999, 79). Die kindliche Persönlichkeit über Bewegungsprozesse zu fördern ist nach KIPHARD (1993, 690) nicht nur die Grundlage, sondern gleichzeitig auch das durchgängige methodische Prinzip der Psychomotorik.

Ziele und Inhalte der Psychomotorik

Psychomotorische Förderung wird häufig im Zusammenhang mit *psychomotorischen Geräten* gesehen. Zu diesen Geräten und Materialien zählen zum Beispiel Rollbretter, Kreisel, Schwungtuch oder Pedalos, die vor allem Wahrnehmung und Koordination ansprechen. Diese Geräte entstammen der Therapie von Menschen mit Behinderungen und sind oft in ihrer Form und Farbe sinnlich anregend gestaltet. Da sie nicht zu den klassischen Sportmaterialien und -geräten wie Fußbälle, Barren oder Seilchen zählen, sind sie vielen Kindern unbekannt und haben allein deshalb oft hohen Aufforderungscharakter. Dabei ist allein der Einsatz dieser Geräte kein Beleg für eine psychomotorische Förderung (vgl. ZIMMER 1999, 14). In der psychomotorischen Praxis geht es darum, wie die Kinder die Materialien erfahren und anwenden, sie müssen in das Konzept der Psychomotorik eingebunden

sein. Ebenso sind psychomotorische Geräte keine Voraussetzung für psychomotorische Förderangebote, sehr häufig sind Alltagsmaterialien als Ausgangspunkt für psychomotorische Förderangebote geeignet (vgl. ZIMMER 1999, 149). Wichtiger als die Frage nach Geräten und Material sind die Ziele und Inhalte der Psychomotorik, die sich nur unter der Leitung eines Pädagogen mit bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen verwirklichen lassen; diese werden im Weiteren betrachtet. In der Erläuterung der Grundlagen der Psychomotorik wurde das allgemeine Ziel der Psychomotorik bereits genannt, die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit. ZIMMER definiert als *Ziel* der psychomotorischen Förderung „*die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbständigen Handeln anzuregen, durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beizutragen*“ (1999, 22). Daher ist es Aufgabe der Psychomotorik, Situationen zu gestalten, in denen das Kind selbst aktiv werden kann. Bei Kindern ist gerade das Medium Bewegung geeignet, solche Situationen erlebbar zu machen, da ein Kind durch Bewegung sich und seine Umwelt erfährt und begreift. Inhalte der Psychomotorik sind schwerpunktmäßig Angebote zur *Körper- bzw. Selbsterfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung* (vgl. FISCHER 2004, 20f.). Grundsätzlich wird dabei Wert auf sinnliche Wahrnehmungserfahrungen gelegt. Dabei geht es insgesamt nicht um ein Üben oder Trainieren spezieller Fertigkeiten oder Fähigkeiten, wie es zum Beispiel in vielen Programmen zur Wahrnehmungsförderung vorkommt, sondern das Erlebnis des Kindes steht im Vordergrund. Das heißt, ausgehend vom Bild des eigenständigen und selbstbestimmten Kindes werden Bewegungsangebote gemacht und Bewegungsanregungen vorgestellt, es bleibt jedoch viel Raum für individuelle Ausgestaltung (vgl. ZIMMER 1999, 22f.).

Die Förderangebote sind kindzentriert, es werden vor allem die Themen, Wünsche und Interessen der Kinder in die Praxis umgesetzt. Der Pädagoge bereitet vor und gibt Impulse, er sollte die Aktivitäten jedoch nicht stark lenken. Dem *Verhalten des Pädagogen* kommt eine große Bedeutung zu. KIPHARD beschreibt, dass das humanistische Bildungskonzept von tiefem Respekt und Verständnis dem Kind gegenüber geprägt ist. Der Pädagoge ist nicht nur für die Ausbildung der motorischen Fähigkeiten bzw. der sportlichen Leistungsfähigkeit verantwortlich, sondern auch Ansprechpartner für die psychischen Probleme eines Kindes (vgl. KIPHARD 1993, 690). KIPHARD beschreibt als förderliche „*persönliche Attribute*“ des Pädagogen oder Therapeuten unter anderen auch diese: „*Achtung vor dem Kind, Geduld, Verständnis, Herzenswärme*“, „*Ausstrahlung von Vertrauen, Ermutigung und Bestärkung*“, „*Kreativität und - ganz wichtig - Humor*“ (2004, 31f.). ZIMMER betont zudem, dass die Beziehung zum Kind entscheidend ist und beleuchtet in diesem Zusammenhang die Rolle des Pädagogen in einer psychomotorischen Fördergruppe (1999, 164). Er ist einerseits zurückhaltender Beobachter, hat aber auch zu jedem Kind eine persönliche Beziehung. Er muss sehr flexibel sein und je nach Situationsgeschehen aktiv werden als Impulsgeber, Streitschlichter, Hilfesteller, Beschützer, Verhaltensverstärker oder Unterstützer. ZIMMER verweist auf die Parallelen zwischen der psychomotorischen Förderung und der klientenzentrierten Spieltherapie nach *Axline* und führt Verhaltensmerkmale für Pädagogen auf, die auf der klientenzentrierten Spieltherapie beruhen: Der Pädagoge sollte sehr aufmerksam die aktuelle Situation beobachten, um notwendigerweise schnell reagieren zu können, er sollte auch in kritischen Situationen ruhig und zuversichtlich bleiben und auch bei Bewegungsaktivitäten das Nähe- bzw. Distanzbedürfnis von Kindern akzeptieren. Der Pädagoge verhält sich nicht-direktiv, das heißt, der Verlauf der Bewegungsstunde wird hauptsächlich von den Kindern bestimmt, auch

wenn der Pädagoge bestimmte Vorbereitungen getroffen hat. Dem Kind soll bewusst werden, was es selbst geschafft hat, hierbei hilft der Pädagoge durch Verbalisierung des Beobachteten (vgl. ZIMMER 1999, 166ff.). Durch dieses Verhalten des Pädagogen kann eine Atmosphäre entstehen, in der sich das Kind sicher, das heißt akzeptiert fühlt, es hat die Möglichkeit seine Selbstwahrnehmung zu ändern. Dann erst kann ein Kind in seiner Persönlichkeit gestärkt werden. Hieran wird ersichtlich, dass in der psychomotorischen Förderung nicht nur Inhalte und Themen wichtig sind, „sondern insbesondere die Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern“ (ZIMMER 1999b, 12).

Unterschiedliche Richtungen der Psychomotorik

Mit der Verbreitung der psychomotorischen Idee haben sich auch verschiedene Erscheinungsformen der Psychomotorik entwickelt. Daher kann es keine klare Definition von der Psychomotorik geben. FISCHER stellt fest, dass die Psychomotorik als noch junges Wissenschaftsgebiet „noch weit davon entfernt ist, sich als einheitliches Fachgebiet mit einem widerspruchsfreien System [...] zu präsentieren“ (2004, 9). Gemeinsamer Ausgangspunkt ist die von KIPHARD entwickelte „Psychomotorische Übungsbehandlung“, deren Konzept jedoch mittlerweile modifiziert wurde (ders. 2004, 134). ZIMMER stellt verschiedene Richtungen der Psychomotorik gegenüber (1999, 38ff.; 1999c, 65ff.). Bei einer eher *funktionsorientierten* Ausrichtung steht eine differenzierte Diagnose am Beginn, der ein Förderprogramm zur Behebung der ermittelten Schwächen folgt. Auch Veröffentlichungen von KIPHARD zur Psychomotorischen Übungsbehandlung erscheinen funktions- und übungsorientiert, er lehnt jedoch ein reines Funktionstraining ab, da es nicht kindgemäß und ganzheitlich ist (vgl. ZIMMER 1999, 38; KIPHARD 2001, 232ff.). Ein anderer Ansatz geht von den Stärken des Kindes aus und sieht *vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster* als Grundlage der Handlungstätigkeit. Strukturierte und anregungsreiche Bewegungsangebote sollen das Kind zur Eigentätigkeit herausfordern und ihm Erfolgserlebnisse vermitteln. Vertreter einer *kindzentrierten* Ausrichtung betrachten psychomotorische Förderung als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ZIMMER 1999c, 65; 2004, 55ff.). Spiel und Bewegung sind das Medium, über das das Kind zu einer positiven Einschätzung der eigenen Person kommen kann. Es kann in die Lage versetzt werden, durch eine Stärkung seines Selbstwertgefühls seine Schwächen selbst zu bearbeiten. Der Abbau von Bewegungsbeeinträchtigungen ist hier nicht das vorrangige Ziel, sondern der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Der Ansatz der „*verstehenden*“ Psychomotorik geht von der Bewegung als „*Bewegungsphänomen*“ aus (ZIMMER 1999, 46 in Anlehnung an HAMMER 1992; SEEWALD 1992; HAMMER 2004, 164ff.). Das Kind drückt seine Erlebnisse in Spiel und Bewegung aus, der Pädagoge beobachtet und versucht den darin liegenden Sinn zu sehen. Versteht der Pädagoge die symbolhafte Botschaft des Kindes, kann er versuchen, gemeinsam mit dem Kind Lösungswege zu finden. In der Praxis sind daher Geräte und motorische Erfahrungen weniger wichtig als die Phantasietätigkeit des Kindes.

Die genannten Richtungen der Psychomotorik weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf und setzen unterschiedliche Akzente. Für den Praktiker sieht ZIMMER es als unwahrscheinlich an, dass er sich auf eine Richtung festlegt, aber die Auseinandersetzung mit ihnen kann helfen, die eigenen Prioritäten in Bezug auf eine psychomotorische Förderung und den Stellenwert kindlichen (Problem-) Verhaltens zu reflektieren (1999, 49).

Psychomotorische Förderdiagnostik

FISCHER bezeichnet die Entwicklung diagnostischer Instrumente als fundamental für die Psychomotorik und als wichtig für ihre interdisziplinäre Anerkennung (2004, 16). Dabei bezeichnet Diagnostik zunächst allgemein die Erhebung bestimmter Informationen. In der Motodiagnostik handelt es sich um die Feststellung motorischer Daten. Es werden verschiedene Verfahren in der Motodiagnostik unterschieden, die Motoskopie (freie oder gebundene Bewegungsbeschreibung), Motometrie (metrische Testverfahren) und Motographie (Aufzeichnung). Über die Beobachtung der Motorik werden vor allem Defizite sichtbar gemacht. Entsprechend des ganzheitlichen Förderanliegens der Psychomotorik sollte die Motodiagnostik nach KIPHARD (1993, 695) eine Förderdiagnostik sein, die die individuelle Entwicklung begleitet. Jedes angewandte Verfahren soll dem Ziel dienen, Hinweise für die Förderung zu bekommen, die alleinige Feststellung einer Auffälligkeit oder eines Defizits reicht dazu nicht aus. Gezielte Bewegungs- und Verhaltensbeobachtungen sind daher größeres Gewicht beizumessen als Tests (KIPHARD 2001, 35). Ausgangspunkt der Förderung sollten immer die Stärken des Kindes sein und nicht seine Schwächen (KIPHARD 2004, 33). Die Diagnostik kann in der psychomotorischen Förderung verschiedene Aufgaben erfüllen, sie kann Fördermaßnahmen begründen, diese begleiten und korrigieren sowie sie beenden (ZIMMER 1999, 94). Die Diagnostik sollte in der psychomotorischen Förderung Prozesscharakter haben und darf keine einmalige Testung sein (KIPHARD 2004, 37). ZIMMER nennt zur Verdeutlichung das Beispiel eines möglichen Diagnostikverlaufs für die Förderung eines Kindes (1999, 126). Grundlage bildet häufig die Verordnung oder Empfehlung eines Arztes oder Pädagogen, dieser sollte ein Gespräch mit den Eltern folgen. Aus ersten Informationen kann so ein individuelles Ziel der psychomotorischen Förderung festgelegt werden. Während der Teilnahme an den ersten Förderstunden sollte das Kind beobachtet werden, um dann die Förderziele zu konkretisieren. Die Beobachtung setzt sich begleitend fort und kann durch ein motometrisches Testverfahren ergänzt werden. ZIMMER empfiehlt die Anwendung strukturierter Bewegungsaufgaben. Eine Evaluation der Maßnahme unter Zuhilfenahme der Beobachtungs- und Testergebnisse kann darüber Aufschluss geben, welche Fortschritte zu verzeichnen sind und ob die Förderung andauern sollte oder beendet werden kann. An diesem Ablauf wird deutlich, dass Diagnose und Durchführung der Förderung zusammengehören und nicht voneinander getrennt betrachtet werden sollten. Idealerweise sollte daher die Leitung der Fördermaßnahme sowohl diagnostizieren als auch die Fördermaßnahme umsetzen und begleiten. KIPHARD betont, dass der Pädagoge auch immer Beobachter sein soll und während der ganzen Zeit der Förderung seine „Antennen“ ausfahren muss und die Fähigkeit besitzen sollte, sich in das Kind hineinzuversetzen und seine Ängste und Bedürfnisse zu verstehen (2004, 36f.).

Handlungsfelder der Psychomotorik

ZIMMER selbst fragt provokativ, ob „*Psychomotorik - ein Wunderheilmittel mit Breitbandwirkung?*“ sei, das von „*der motorischen Ungeschicklichkeit über die Sprachstörung bis hin zum Schulversagen*“ alles heilt (1999, 9). Es gibt jedoch kein klar umrissenes Feld von „Patienten“ mit bestimmten Symptomen oder Krankheiten. Sowohl im Präventions- als auch im Rehabilitationsbereich findet die Psychomotorik Anwendung. Sie soll dazu beitragen, die gesundheitlichen Ressourcen des Menschen in allen Bereichen zu erhalten bzw. herzustellen. Die Psychomotorik entwickelte sich in der heilpädagogischen Arbeit mit Kindern und sie

wird auch heute vorwiegend im Zusammenhang mit Kindern und im heilpädagogischen Bereich angesiedelt.

FISCHER beschreibt, dass sich die Psychomotorik traditionell den Menschen widmet, „*die aus irgendwelchen Gründen den Normalitätsansprüchen nicht zu genügen scheinen*“ (2001, 28). Es gibt viele Handlungsfelder, in der die Psychomotorik Anwendung findet, zum Beispiel in der Frühförderung, in Kindergärten, in der Krankengymnastik, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und in der Arbeit mit Erwachsenen, hier auch im Bereich der Motogeragogik, der Arbeit mit älteren Menschen (vgl. ZIMMER 1999, 182ff.; EISENBURGER 2004, 531ff.; Fischer 2004b, 248ff.). Auch im schulischen Bereich hat die psychomotorische Förderung Einzug gehalten, sie wird vor allem in Grund- und Förderschulen angewandt (vgl. FISCHER 1996, 33f.; 2004a, 184ff.). HAMMER stellt jedoch fest, dass sich die Psychomotorik nur schwer im Vorschul- und Schulbereich etablieren kann, da sie sich auf Sondergruppen mit speziellen Problemen fokussiert und den Regelbereich vernachlässigt hat (2004, 244). Hier sieht HAMMER noch weiteren Arbeitsbedarf, da es noch keine Konzepte gibt, die „*didaktisch und methodisch für die Schule tauglich sind*“ (HAMMER 2004, 246; vgl. SEEWALD 2000, 428). SEEWALD versucht, Sportpädagogik und psychomotorische Bewegungserziehung näher zueinander zu bringen und umreißt eine „*psychomotorisch orientierte Bewegungserziehung*“ (2000, 429). Dabei betont er, dass Psychomotorik nicht nur für den Vor- und Grundschulbereich geeignet sei, sondern sich das komplette Altersspektrum der Schüler, auch in den weiterführenden Schulen und den Oberstufen, abdecken lässt (ders. 2000, 429ff.).

Nach HÖHNE (2004) kann sich die Psychomotorik grundsätzlich auf vielfältige Schulbereiche erstrecken. Er sieht in der Psychomotorik Chancen, abstraktes Lernen mit Bewegung zu verknüpfen und zieht Parallelen zu Initiativen der bewegten Schule (vgl. Kap. 3.4). Psychomotorik kann schulisch in besonderen psychomotorischen Förderstunden, im Sportunterricht oder im Pausensport eingebunden sein. Darüber hinaus könnte Psychomotorik „*integratives Lernprinzip in den Unterrichtsfächern*“ sein (HÖHNE 2004, 336). Auch ZIMMER sieht als Anwendungsgebiete sowohl spezielle Fördermaßnahmen (u.a. im Sportförderunterricht), als auch die Möglichkeit des fach- und fächerübergreifenden Lernens (vgl. ZIMMER 1999, 193ff.).

Psychomotorik im Sportförderunterricht

Wie im Kapitel zur Geschichte des Sportförderunterrichts bereits verdeutlicht, war der Sportförderunterricht ursprünglich darauf ausgerichtet, körperliche Schwächen wie Haltungsauffälligkeiten und Organleistungsschwächen auszugleichen. Obwohl die Zielgruppe des Sportförderunterrichts im Vergleich zu den vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen und dem Schulsonderturnen breiter ist und pädagogische und psychologische Gedanken an Bedeutung gewinnen, steht er in der Kritik. Vertreter der Psychomotorik wenden sich in den 60er Jahren gegen die symptomorientierte Betrachtungsweise des Schulsonderturnens und stellen den ganzen Menschen, nicht nur seine motorischen Schwächen, in den Mittelpunkt der Förderung. KIPHARD setzt eine „*Erziehung durch Bewegung*“ anstelle einer „*Erziehung zur Bewegung*“ (KIPHARD 1993, 690). Der psychomotorische Ansatz wird von SCHILLING (1982) auf das Schulsonderturnen übertragen. Er stellt fest, dass die Grundkonzeption des Schulsonderturnens mit neueren Ansätzen der Sportdidaktik nicht vereinbar ist. Auch er sieht die „*Erblast*“ des orthopädischen Schulturnens, die sich mit ihrer Symptomorientierung bis in das Schulsonderturnen zeigt.

Er kritisiert, dass die Erfolge durch das Schulsonderturnen ausbleiben, sowohl Schüler als auch Eltern mit der Maßnahme unzufrieden sind und die Zahl der Lehrer mit Zusatzausbildung für das Schulsonderturnen weitaus höher ist als die Anzahl der tatsächlich durchgeführten Maßnahmen (SCHILLING 1982, 3). Als Ursache sieht er die Konzeption des Schulsonderturnens. Er kritisiert eine mangelnde Zusammenarbeit von Ärzten und Lehrern schon bei der Auswahl der Schüler. Des Weiteren prangert er das Funktionstraining im Schulsonderturnen an, welches weder effektiv sei, noch an die reale Lebenssituation der Schüler angepasst. Die *„Zusammenhänge von Motorik, Sport und Persönlichkeit kommen im Schulsonderturnen kaum zum Tragen“* (SCHILLING 1982, 5). SCHILLING fordert an Stelle des Schulsonderturnens einen Sportförderunterricht für Schüler mit psychomotorischem Förderbedarf. Dabei soll der einzelne Schüler mit seiner individuellen Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen. Die Förderung der Schüler in ihrer motorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung soll ohne Leistungsdruck geschehen, ein Funktionstraining soll möglichst selten stattfinden. KIPHARD führt zum Sportförderunterricht weiter aus, dass er nur in einer *„entspannten, spielerischen und fröhlichen Atmosphäre“* stattfinden kann (1982, 22). Aus motopädagogischer Sicht geht es darum, Lust an der Bewegung und einen persönlichen Zugang zur Bewegung zu vermitteln. Inhalte des psychomotorisch ausgerichteten Sportförderunterrichts sollen Selbst-, Material- und Sozialerfahrungen sein. KIPHARD schildert dabei seine Mitarbeit in einer Expertengruppe, die sich mit den Inhalten des Sportförderunterrichts auseinandersetzt und der es schwer fällt, diese für den Sportförderunterricht zu formulieren. ZIMMER und CICURS veröffentlichen 1987 ein Fachbuch, das einen Sportförderunterricht mit psychomotorischer Ausrichtung ausführlich vorstellt: *„Psychomotorik - Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen“* (ZIMMER/CICURS 1987). In ihm werden die Grundlagen der Psychomotorik vorgestellt und auf den Sportförderunterricht übertragen, traditionelle Inhalte des Sportunterrichts und Sportförderunterrichts werden aus psychomotorischer Sicht überarbeitet und vielfältige Anregungen für die Praxis gegeben. GASCHLER fasst die Veränderungen für den Sportförderunterricht durch den Einfluss der Psychomotorik zusammen: *„Unter dem Einfluss der Psychomotorik hat der Sportförderunterricht seine Symptomorientiertheit aufgegeben. Er ist heute als eine Maßnahme der ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung zu verstehen. Dieser Anspruch des Sportförderunterrichts gilt als unbestritten.“* (1994, 21).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Psychomotorik wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Sportförderunterrichts hatte. Durch sie veränderte sich eine symptomorientierte Maßnahme zu einer psychomotorisch ausgerichteten Förderung - zumindest in einigen theoretischen Beiträgen und Fachbüchern sowie auf kultusministerieller Ebene. Dies schlägt sich u.a. in der Änderung des Begriffs von Schulsonderturnen in Sportförderunterricht und in den Grundsätzen für die Durchführung des Sportförderunterrichts (KMK 1999) nieder, die als Ziel die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung festlegen (vgl. Kapitel 2.1). Ob mit dem Einfluss der Psychomotorik tatsächlich eine entscheidende Wende im Sportförderunterricht eingetreten ist, soll im Weiteren konkret anhand der aktuell vorgegebenen Rahmenbedingung, den Zielen, Inhalten und Methoden im Sportförderunterricht betrachtet werden.

2.3 Institutionelle Vorgaben zum Sportförderunterricht

Nachdem die Geschichte des Sportförderunterrichts und der Einfluss der Psychomotorik auf ihn nachgezeichnet wurden, soll nun seine aktuelle Situation ausführlicher betrachtet werden. Sportförderunterricht findet in der Institution Schule statt, deren Arbeit sich an ministeriell erlassenen Plänen und Vereinbarungen orientiert. Eine vergleichende Darstellung der (unterschiedlichen) Vorgaben aller Bundesländer ist für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung. Daher werden die Rahmenbedingungen des Sportförderunterrichts nur für ein Bundesland ausführlich dargestellt. Dies geschieht anhand der gültigen Rahmenvorgaben, Vereinbarungen und Erlassen für den Schulsport des Landes Nordrhein-Westfalen (im Weiteren NRW). Es wird betrachtet, welchen Stellenwert der Sportförderunterricht im Schulsport des Landes NRW einnehmen kann. Das Bundesland NRW wird gewählt, weil es als Ursprungsland des Sportförderunterrichts betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 2.1). Außerdem sprechen pragmatische Gründe dafür, da die vorliegende Arbeit in diesem Bundesland entsteht (vgl. Kap. 4.2). Die Situation des Sportförderunterrichts in den anderen Bundesländern wird in einem kurzen Überblick betrachtet.

Der Sportförderunterricht in NRW

Als Grundlagen des Sportförderunterrichts sind die bereits genannten Erlasse der KMK (KMK 1982, 1992 und 1999) anzusehen, konkretisiert werden die Ausführungen durch die zuständigen Ministerien der Länder. In NRW wird der Sportförderunterricht in einem Erlass (MWSKS 2002) geregelt, der durch eine Vereinbarung, das *"Landesprogramm zum Ausbau des Kompensatorischen Sports in den Schulen"*, ergänzt wird. Allgemeine Basis für den Sportunterricht sind die Richtlinien und Lehrpläne Sport des Landes NRW.

Zunächst werden die Richtlinien und Lehrpläne des Landes NRW und ihre Bezüge zum Sportförderunterricht dargestellt. In NRW sind im Februar 2000 neue Richtlinien und Lehrpläne Sport für die Grundschule in Kraft getreten. Mit dem Schuljahr 2001/2002 haben auch neue Richtlinien und Lehrpläne für den Sportunterricht in den Klassen 5-10 Gültigkeit. Für die Schulformen Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium liegen jeweils separate Richtlinien und Lehrpläne vor. Die *Richtlinien* beziehen sich auf die strukturellen und pädagogischen Besonderheiten der einzelnen Schulformen. Der *Lehrplan Sport* gibt Hinweise auf die schulformspezifischen Umsetzungsmöglichkeiten des Bildungs- und Erziehungsauftrages. Dieser wird verbindlich in den *Rahmenvorgaben für den Schulsport* formuliert, diese wiederum enthalten für alle Schulformen einheitliche pädagogische Grundlagen. Im so genannten „Doppelauftrag“ des Schulsports wird als Basis die *„Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und [die] Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“* definiert (MSWF 2001a, XXIX). Dieser Doppelauftrag entspricht dem Anliegen des Sportförderunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler sollen einerseits in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt werden, andererseits sollen sie befähigt werden, am Bewegungsleben der Gleichaltrigen teilzunehmen (vgl. KMK 1999).

Ausdrücklich wird in den Rahmenvorgaben darauf hingewiesen, dass der Schulsport sich nicht auf die Förderung der körperlichen Entwicklung beschränkt, sondern auch soziale, emotionale und kognitive Bereiche anspricht und sich somit einer ganzheitlichen Erziehung verpflichtet fühlt (MSWF 2001a, XXIX). Auch diesen Ansatz der ganzheitlichen Erziehung haben die Rahmenvorgaben für den Schulsport mit den Grundlagen des Sportförderunterrichts gemeinsam. In den Rahmenvorgaben werden ausgehend vom Doppelauftrag des Schulsports sechs

„pädagogische Perspektiven“ genannt, die aufzeigen, unter welchen Voraussetzungen Sport pädagogisch wertvoll sein kann:

- (A) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern,
- (B) sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten,
- (C) etwas wagen und verantworten,
- (D) das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen,
- (E) kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen,
- (F) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln
(MSWF 2001a, XXXI).

Für viele Perspektiven könnten Bezüge zum Sportförderunterricht hergestellt werden. Besonders augenfällig ist dies jedoch für die Bereiche (A) und (F), sie lassen direkt einen Zusammenhang zum Sportförderunterricht vermuten. Zur Perspektive (A) wird ausgeführt, dass Wahrnehmungsfähigkeit als Grundlage für die Entwicklung und das Lernen im Kindes- und Jugendalter angesehen wird. Sowohl der kulturministerielle Erlass zum Sportförderunterricht als auch die entsprechende Fachliteratur messen der Wahrnehmungsförderung einen großen Stellenwert bei (vgl. KMK 1999; ZIMMER/CICURS 1999, 82; DORDEL 1993, 285). Sportförderunterricht ist für Schüler mit „*motorischen Defiziten und psychosozialen Auffälligkeiten bestimmt*“ und zielt darauf ab, ihre Gesundheit zu stärken (KMK 1999). Insofern ist der Sportförderunterricht immer im Zusammenhang mit dem Thema Gesundheit zu sehen (vgl. RUSCH/WEINECK 1998,41f.; DORDEL 1993, 240). In den Rahmenvorgaben wird die Gesundheit als wertvolles Gut herausgestellt. Es werden Möglichkeiten des Sports verdeutlicht, Gesundheit zu fördern, u.a. durch die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit und der psycho-physischen Belastbarkeit (MSWF 2001a, XXXV). Es wird sogar darauf hingewiesen, dass vor allem für Schüler die bereits gesundheitlich gefährdet sind – und das trifft in der Regel auf die Schüler im Sportförderunterricht zu – gesundheitserzieherische Aspekte notwendig sind.

Den genannten pädagogischen Perspektiven folgen in den Rahmenvorgaben für den Schulsport Inhaltsbereiche, in denen sich die pädagogischen Perspektiven entfalten lassen:

- Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen (1)
- Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen (2)
- Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik (3)
- Bewegen im Wasser – Schwimmen (4)
- Bewegen an Geräten – Turnen (5)
- Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste (6)
- Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele (7)
- Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport (8)
- Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport (9)
- Wissen erwerben und Sport begreifen (10)

Da bei der Durchführung von Sportförderunterricht alle Inhalte des Schulsports berücksichtigt werden können (KMK 1999), sind alle aufgeführten Inhaltsbereiche grundsätzlich relevant. Die ersten beiden Inhaltsbereiche, die sportbereichsübergreifende Funktion haben, werden in den Rahmenvorgaben als grundlegend für die Entwicklungsförderung angesehen und sind auch diejenigen, die für den Sportförderunterricht von großer Bedeutung sind. Im Inhaltsbereich 1 (Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen) werden die Aspekte Kondition und Koordination genannt, bei denen es gute Fördermöglichkeiten zur differenzierten Körperwahrnehmung gibt. Dabei wird der Fokus auf die Beobachtung und Erfahrung der individuellen Bewegung gelegt. Der zweite Inhaltsbereich (Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen) betont, dass „*das Spielen seinen Sinn in sich selbst*“ hat und die Schüler lernen sollen, Spiele aktiv zu gestalten, so dass diese für alle Beteiligten gelingen (MSWF 2001a, XXXIX). Da die Teilnehmer am Sportförderunterricht häufig Misserfolgserlebnisse im Sport kennen, ist dieses Anliegen für sie vor allem unter sozialer Betrachtungsweise sehr wichtig (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 15ff.).

Gesamt betrachtet scheint es zwischen den Rahmenvorgaben für den Schulsport des Landes NRW und dem Anliegen des Sportförderunterrichts vielfältige Bezüge zu geben. Unter dem Aspekt der sozialen Erfahrungen ließen sich sicher noch weitere Anknüpfungspunkte finden, unter anderem im Inhaltsbereich 9 (Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport), den pädagogischen Perspektiven C (etwas wagen und verantworten) und E (kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen). BALZ beschreibt als einen Vorzug der neuen Richtlinien in NRW: „*Sacherschließung und Entwicklungsförderung werden als 'Doppelauftrag' eng miteinander verknüpft*“ (2002, 185). Dies ist auch aus Sicht des Sportförderunterrichts ein Vorzug, da der „*Doppelauftrag*“ den Aufgaben des Sportförderunterrichts entspricht. In den Rahmenvorgaben wird sogar aufgeführt, dass körperliche Beeinträchtigungen einen besonderen Anspruch auf Förderung begründen (MSWF 2001a, XXX). Der Sportförderunterricht könnte also eine wichtige Rolle im Sportunterricht des Landes NRW einnehmen. Es erstaunt daher, dass er in den Rahmenvorgaben für den Schulsport nur in einem Satz erwähnt wird: „*Eine besondere Form des Sportunterrichts ist der Sportförderunterricht als zusätzliche unterrichtliche Veranstaltung für Kinder und Jugendliche mit psychomotorischem Förderbedarf*“ (MSWF 2001a, XLVII).

Auch eine Betrachtung der Lehrpläne für den Schulsport in den einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I erbringt aus der Sicht des Sportförderunterrichts kaum nennenswerte Ergebnisse. Wie in Kapitel 3.1 ausführlicher dargestellt wird, sind in den Lehrplänen Sport für das Gymnasium, die Realschule, die Hauptschule und die Gesamtschule nur marginale Hinweise auf den Sportförderunterricht zu finden. In den zuvor gültigen Richtlinien Sport des Landes NRW wurde dem Sportförderunterricht unter der älteren Bezeichnung Schulsonderturnen immerhin ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem sich Hinweise zu Organisation (z.B.: zwei Stunden Schulsonderturnen an verschiedenen Tagen zusätzlich zum Unterricht zu erteilen) und Unterrichtsgestaltung (z.B.: möglicher Ablauf der Auswahl der Schüler, Vorschläge zur Diagnostik) befanden (MSW 1996, 186-171). In den aktuellen Richtlinien Sport des Landes NRW sucht man solche Hinweise vergeblich.

Der in NRW gültige Erlass zur „Fort- und Weiterbildung Sport; Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht“ (MSWKS 2002) ist recht kurz gehalten, die inhaltlichen Ausführungen zum Sportförderunterricht erschöpfen sich genau genommen in einer knappen Definition: „Sportförderunterricht erfasst Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen psycho-motorischen – auch sportmotorischen – und psycho-sozialen Defiziten. Er ist die effektivste Maßnahme des kompensatorischen Sports in der Schule.“ Diesen beiden Sätzen folgen Bezüge zum Erlass der KMK, die sich auf die Fortbildung beschränken. In der ersten Anlage zum Erlass wird der Kompensatorische Sport in der Schule erläutert und als ein Teil von ihm der Sportförderunterricht. Anlage 2 führt die Inhalte der Ausbildung auf und Anlage 3 zeigt ein Muster des zu erwerbenden Zertifikats. Dennoch sind einige Hinweise für die Position des Sportförderunterrichts im Schulsport des Landes NRW zu finden. So wird er als „effektivste Maßnahme“ und als Teil des „Kompensatorischen Sports“ bezeichnet. Unter dem Begriff „Kompensatorischen Sport in der Schule“ werden in NRW spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen des Schulsports zusammengefasst. Solche gesundheitsfördernden Maßnahmen können in folgendem strukturellen Rahmen realisiert werden (vgl. Abb.5):

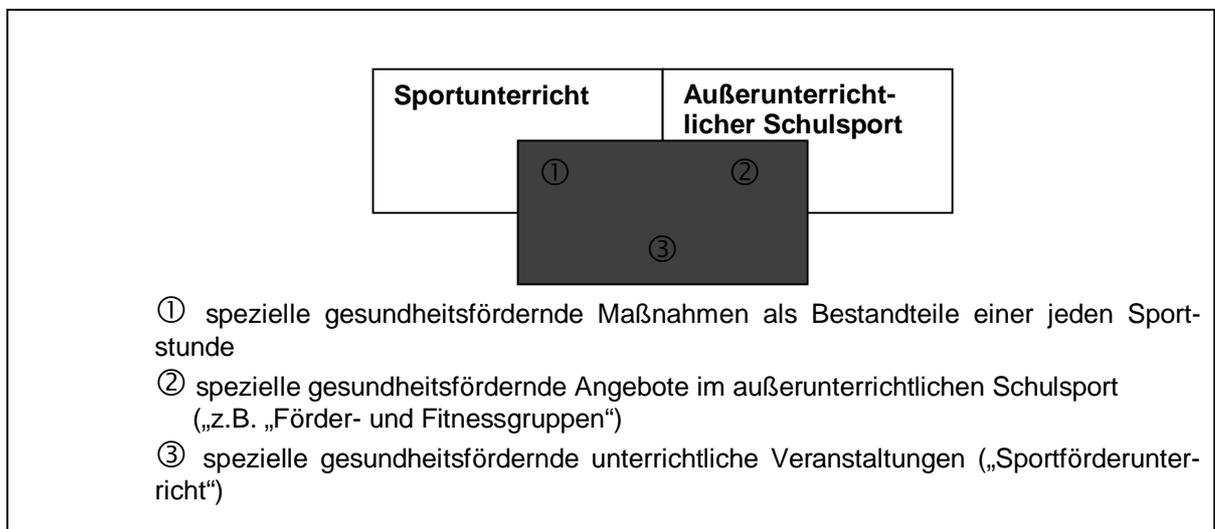


Abbildung 5: Kompensatorischer Schulsport (MSWKS 2002)

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass der Sportförderunterricht nicht zum eigentlichen Sportunterricht zählt und auch nicht zum außerunterrichtlichen Schulsport gehört. Die Position der speziellen gesundheitsfördernden unterrichtlichen Veranstaltungen und des Sportförderunterrichts werden leider nicht genauer beschrieben.

Auch zum Konzept des Sportförderunterrichts sind die Ausführungen knapp, es wird in Anlage 1 lediglich auf den Erlass der KMK von 1999 verwiesen und zur Organisation von Sportförderkursen werden Hinweise auf seine Einrichtung in der Studententafel gegeben. Es fehlen jedoch Aussagen zu Gruppengröße, Zusammensetzung, Auswahl und Häufigkeit. Unter dem Punkt „Personelle Voraussetzungen“ werden verschiedene Forderungen aufgestellt: „Zumindest an jeder Schule der Primarstufe oder Sekundarstufe I sollte für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Entwicklungs- und Lerndefiziten zusätzlich zu den speziellen gesundheitsfördernden Maßnahmen im obligatorischen Schulsport wenigstens ein Sportförderkurs bzw. ein gesundheitsförderndes Angebot im außerunterrichtlichen Schulsport (z.B. ‘Förder- und Fitnessgruppe’) bestehen.“ (MSWKS 2002, Anlage 1). Des Weiteren soll jede Sport unterrichtende Lehrkraft mit der Methodik und

Didaktik des Sportförderunterrichts vertraut sein und an jeder Schule soll mindestens ein Sportlehrer oder eine Sportlehrerin die Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht besitzen.

Insgesamt birgt dieser Erlass einige Ungereimtheiten. Zum einen widerspricht es sich, den Sportförderunterricht als „*effektivste Maßnahme*“ des Kompensatorischen Sports zu bezeichnen, gleichzeitig aber auszuführen, dass es ausreicht, neben der Förderung im allgemeinen Sportunterricht als zusätzliche Fördermaßnahme entweder einen Sportförderkurs oder eine Förder- und Fitnessgruppe anzubieten. Deshalb soll nun in einem kurzen Exkurs betrachtet werden, ob eine Förder- und Fitnessgruppe einen Ersatz für den Sportförderunterricht bildet.

Förder- und Fitnessgruppen sind eine Form von Freiwilligen Schulsportgemeinschaften (vgl. MSWKS 2001). Als solche sollen sie regelmäßig und wöchentlich mit zwei Stunden und einer Gruppengröße von ca. 15 Schülern stattfinden. Die Leitung von Freiwilligen Schulsportgemeinschaften kann u.a. von Sportlehrern, Diplomsportlehrern, Übungsleitern, Trainern oder auch von geeigneten Schülern (Sporthelfern) wahrgenommen werden. Für die Leitung einer Freiwilligen Förder- und Fitnessgruppe werden Aufwandsentschädigungen gewährt. Leider finden sich im genannten Erlass keine Hinweise auf die Zielgruppe einer Förder- und Fitnessgruppe. Einen kleinen Anhaltspunkt geben die „*Erläuterungen zur Antragstellung* [...]“ der oben genannten Aufwandsentschädigung (MSW NRW 2007). Hier wird als Ziel einer Förder- und Fitnessgruppe genannt, Schülerinnen und Schüler mit „*erheblichen motorischen Entwicklungs- und Lerndefiziten*“ zu fördern (MSW NRW 2007). In den Rahmenvorgaben für den Schulsport ist folgende Aussage zu finden: „*Im Rahmen des Kompensatorischen Sports in der Schule werden in Schulsportgemeinschaften gezielt Kinder und Jugendliche mit besonderem psychomotorischen Förderbedarf angesprochen (Förder- und Fitnessgruppen)*“ (MSWF 2001a, XLVIII). Hieraus ergibt sich nicht nur eine Überschneidung der Zielgruppe zwischen Sportförderunterricht und Förder- und Fitnessgruppen, sondern genau genommen könnte sogar eine Hierarchie erkannt werden. Der Sportförderunterricht ist für Kinder und Jugendliche mit psychomotorischem Förderbedarf (MSWF 2001a, XLVII) und Förder- und Fitnessgruppen sind für Kinder und Jugendliche mit *besonderem* psychomotorischen Förderbedarf vorgesehen.

Im Erlass zu „*Fort- und Weiterbildung Sport; Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht*“ (MSWKS 2002) wird die Organisation der Fortbildung von Lehrkräften für den Sportförderunterricht ausgeführt. Die Fortbildung besteht aus einem Einführungslehrgang (Dauer: 40 Stunden), einem Aufbaulehrgang (Dauer: 32 Stunden) und einer Abschlussprüfung. Aufbau und Inhalte der Fortbildung werden in Anlage 2 des Erlasses dargestellt und in Anlage 3 wird das entsprechende Zertifikat als Muster abgebildet. An die Lehrkräfte des Sportförderunterrichts werden besondere Anforderungen hinsichtlich ihrer Qualifikation gestellt. Leiter von Förder- und Fitnessgruppen sollen auch durch formale Qualifikation nachweisen, dass sie zu einer psychomotorischen und psychosozialen Förderung gesundheitlich gefährdeter Schüler befähigt sind. Es stellt sich die Frage, ob dann auch die oben genannten „*geeigneten Schüler*“ so eine formale Qualifikation nachweisen dürfen oder können (MSW NRW 2007). Im Erlass zur Fortbildung für den Sportförderunterricht (MSWKS 2002) wird ausgeführt, dass Lehrkräfte am Ende des Einführungslehrgangs eine Teilnahmebescheinigung bekommen, die zur Leitung von Förder- und Fitnessgruppen berechtigt. Ist eine Förder- und Fitnessgruppe demnach ein Angebot für Schüler, die zwar „*besonderen psychomotorischen Förderbedarf*“ haben, aber vielleicht „*nicht so sehr gesundheitsgefährdet*“ sind? Muss

die Leitung daher etwas weniger qualifiziert sein? Die Situation der Förder- und Fitnessgruppen in Beziehung zum Sportförderunterricht ist unklar. Dienen Förder- und Fitnessgruppe als Alternative oder Ausflucht, wenn Sportförderunterricht nicht stattfinden kann oder soll? Förder- und Fitnessgruppen bieten den Vorteil, dass sie nicht unbedingt von Sportlehrkräften durchgeführt werden müssen und aus dem unterrichtlichen Bereich ausgelagert werden können. Darüber hinaus gibt es für Förder- und Fitnessgruppen zusätzliche finanzielle Mittel, während Sportförderunterricht in der Grundschule im Rahmen des „Förderunterrichts“ und in anderen Schulstufen als zusätzliche Unterrichtsveranstaltung die Studentafel belastet (MSWKS 2002). Darüber hinaus werden Förder- und Fitnessgruppen von den Schülern als außerunterrichtliches Schulsportangebot freiwillig besucht, während Sportförderunterricht eine unterrichtliche und somit verpflichtende Veranstaltung ist (MSWKS 2002). Am Ende dieses Exkurses muss festgestellt werden, dass die Position des Sportförderunterrichts, insbesondere als Teil des Kompensatorischen Sports und im Zusammenhang mit Förder- und Fitnessgruppen, aus der Erlasslage also keineswegs eindeutig hervorgeht. Ob eine Förder- und Fitnessgruppe einen Ersatz für den Sportförderunterricht bieten kann, wird aufgrund der fehlenden Definition von Förder- und Fitnessgruppen stark bezweifelt. Hier gibt es noch Klärungsbedarf.

Es gab bereits eine Anfrage an die Landesregierung zur Durchführung von Sportförderunterricht und Förder- und Fitnessgruppen (Kleine Anfrage 637 vom 28.11.2001). Die Antwort der Landesregierung stützt sich auf die bekannten Vorgaben und bringt keinen weiteren Aufschluss über die Situation (vgl. MSWKS 2002).

Aber auch im Erlass zum Sportförderunterricht fehlen Ausführungen, zum Beispiel konkrete Hinweise auf seine Organisation.⁸

Über die Richtlinien und Lehrpläne und die genannten Erlasse hinaus gibt es weitere Regelungen für den Schulsport und den Sportförderunterricht in NRW. Zu ihnen gehört das *„Landesprogramm zum Ausbau des Kompensatorischen Sports in den Schulen“*, für seine Entwicklung und Umsetzung hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalen am 16.12.1997 Grundsätze und Leitlinien beschlossen. Zu den dort genannten Handlungsfeldern zählt der Schulsport, in ihm wird besonders der Sportförderunterricht berücksichtigt. Schwerpunkte der Arbeit sind die Erarbeitung von Leitlinien für die Aus- und Fortbildung und die Intensivierung der Fortbildung von Lehrkräften für den Sportförderunterricht. Außerdem soll der Bereich „Förder- und Fitnessgruppen“ ausgebaut werden. Ein *„Programm zur Förderung des Aufbaus und der Arbeit lokaler Arbeitskreise und Netzwerke für den Kompensatorischen Sport“* (MSWKS 2002b) wird 2002 verabschiedet und baut auf der zuvor genannten Arbeit auf.⁹ Ziel ist unter anderem der Ausbau des Kompensatorischen Sports in den Schulen, also auch des Sportförderunterrichts.

Betrachtet man insgesamt die Situation des Sportförderunterrichts in NRW, so können sich unterschiedliche Betrachtungsweisen ergeben: Positiv betrachtet ist zunächst festzustellen, dass der Sportförderunterricht in NRW in den gültigen Richtlinien und Lehrplänen aufgeführt wird. Sowohl die pädagogische Grundlage des Schulsports, die sich im „Doppelauftrag“ manifestiert, als auch die pädagogi-

⁸ Hinweise zur Organisation des Sportförderunterrichts befinden sich in der Fachliteratur und werden in Kapitel 2.4 besprochen.

⁹ Diese Förderprogramme sind inzwischen ausgelaufen.

schen Perspektiven und die Inhaltsbereiche weisen vielfältige Bezüge zum Sportförderunterricht auf. Auch gibt es einen ministeriellen Erlass, der die Fortbildung für das Erteilen von Sportförderunterricht regelt. Einen Schwerpunkt der Schulsportentwicklung bildet der Kompensatorische Sport, unter ihm wird auch der Sportförderunterricht als gesundheitsfördernde unterrichtliche Maßnahme angesiedelt. Um den Ausbau des Kompensatorischen Sports zu unterstützen, gibt es spezielle Landesprogramme. In ihnen wird der Ausbau des Sportförderunterrichts explizit als Ziel genannt.

Unter einem eher negativen Blickwinkel kann ausgeführt werden, dass der Sportförderunterricht in den aktuellen Rahmenvorgaben für den Schulsport nur in einem Satz auftaucht. Es fehlen jegliche Hinweise zur Durchführung von Sportförderunterricht. Es gibt auch keine eigenständigen Richtlinien für den Sportförderunterricht, wie sie teilweise in anderen Bundesländern existieren. Die Erlasslage in NRW ist verwirrend, weil sie einerseits die große Bedeutung des Sportförderunterrichts erwähnt, ihn aber andererseits nur als einen Bestandteil des Kompensatorischen Sports ansieht. Gleichzeitig wird die Forderung, dass es an jeder Schule einen Sportförderkurs geben sollte dadurch aufgeweicht, dass eine Förder- und Fitnessgruppe auch ausreichen würde. Der Sportförderunterricht scheint im Rahmen des Kompensatorischen Sports eher an Bedeutung zu verlieren. Ob durch die aufgeführten Landesprogramme tatsächlich an einer Schule ein Sportförderkurs oder eine Förder- und Fitnessgruppe eingerichtet werden konnte oder die Programme sich in der Vorbereitung derselben erschöpft haben, ist bislang nicht bekannt.

Da beide Betrachtungsweisen möglich sind, ergibt sich insgesamt der Eindruck, dass der Sportförderunterricht keine klare Position im Schulsport des Landes NRW hat. Sein Stellenwert geht aus den Regelungen des Landes NRW nicht deutlich hervor.

Der Sportförderunterricht in anderen Bundesländern

Wie bereits mehrfach erwähnt, wird der Sportförderunterricht in den Bundesländern unterschiedlich behandelt. Da es bislang keine bundesweite Untersuchung zum Sportförderunterricht gibt, liegen keine allgemein vergleichbaren Daten vor. Informationen von einigen Landesministerien zeigen jedoch ein sehr heterogenes Bild¹⁰. In einigen Bundesländern scheint Sportförderunterricht nicht zu existieren, dies ist in Hamburg und Berlin der Fall. Andere Bundesländer setzen sich aktiv mit ihm auseinander, in Niedersachsen gibt es zum Beispiel eigene „*Rahmenrichtlinien für Sportförderunterricht*“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003) und in Hessen spezielle Handreichungen (HeLP 2000). Die Verankerung des Sportförderunterrichts in den entsprechenden Schulordnungen ist ebenfalls unterschiedlich, so wird er zum Beispiel in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz nicht erwähnt, obwohl es laut Aussagen der Ministerien Schulen gibt, an denen er stattfindet. In den meisten anderen Bundesländern ist er in den Schulordnungen genannt (u.a. in Bayern, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen). Wie viele Sportlehrer und Sportlehrerinnen im Besitz der Zusatzqualifikation sind, ist in vielen Bundesländern nicht bekannt. Darüber konnten zum Beispiel Baden-

¹⁰ Informationen zum Sportförderunterricht in den verschiedenen Bundesländern wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zusammengestellt. Dazu wurden Literaturrecherchen betrieben und die Ministerien der Länder befragt; Stand der Befragung ist August 2002. Ein Artikel, der sich auf einige dieser Daten bezieht, ist 2003 in einer Fachzeitschrift veröffentlicht worden (CWIERDZINSKI 2003).

Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Schleswig-Holstein keine Angaben machen.

Das Angebot an Fortbildungsmaßnahmen ist auch sehr unterschiedlich. Während einige Länder versuchen, die Fortbildung zu intensivieren (z.B.: NRW), gibt es in anderen Bundesländern schon geraume Zeit keine Fortbildungsveranstaltungen mehr (z.B.: Mecklenburg-Vorpommern, Saarland). Dagegen ist es in Bayern für alle Lehramtsstudenten verpflichtend, im Sportstudium die Zusatzqualifikation zu erwerben. Ob Sportförderunterricht überhaupt in der Praxis an Schulen stattfindet, ist auch nicht immer bekannt. Die Art der Durchführung des Sportförderunterrichts zum Beispiel als Wahlfach, als Neigungsunterricht, als außerunterrichtliche AG, ob auf freiwilliger Basis oder verpflichtend, variiert sehr. Die Angaben der Ministerien der Bundesländer lassen darauf schließen, dass der Sportförderunterricht – sofern er überhaupt angeboten wird - dann vor allem für Schüler der Primarstufe stattfindet. Dabei könnte er grundsätzlich in den meisten Ländern auch in der Sekundarstufe stattfinden. Insgesamt werden aus den Antworten der Ministerien der Bundesländer einige Unsicherheiten in Bezug auf den Sportförderunterricht ersichtlich. Beispielhaft ist hier die Antwort eines zuständigen Mitarbeiters eines Ministeriums auf die telefonische Frage nach Sportförderunterricht aufgeführt: *„Sie haben Fragen zum Sportförderunterricht? Das ist doch dieses Schulsonderturnen...? Also das ist bei uns schon lange abgeschafft - glaube ich.“* (CWIERDZINSKI 2003, 44). Auch die Angaben einiger Ministerien, dass Sportförderunterricht überflüssig sei, weil alle Schüler im regulären Sportunterricht gefördert würden, erhärtet die Vermutung, dass genaue Kenntnisse zum Sportförderunterricht nicht vorliegen.

Insgesamt gesehen gibt es also Länder, die den Sportförderunterricht gar nicht anbieten und ihn anscheinend als verzichtbar ansehen, in anderen Ländern wird Sportförderunterricht durchgeführt und es gibt Aktivitäten ihn auszuweiten. Ausdrücklich hervorzuheben ist hier Niedersachsen mit den im Jahre 2003 veröffentlichten Rahmenrichtlinien für den Sportförderunterricht (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003). Da es sich bei den niedersächsischen Richtlinien für den Sportförderunterricht um grundsätzlich überarbeitete und neu aufgelegte Richtlinien handelt und sie zurzeit als die aktuellste Version von Richtlinien für den Sportförderunterricht anzusehen sind, werden sie in den weiteren Kapiteln besonders berücksichtigt.

Obwohl es aufgrund der wenigen Daten schwierig ist, eine Einschätzung vorzunehmen, so scheint es, dass NRW seine Vorreiterrolle (vgl. Kapitel 2.1) in Sachen Sportförderunterricht verloren hat.

In diesem Kapitel hat die Analyse der institutionellen Vorgaben zum Sportförderunterricht in NRW gezeigt, dass es etliche Widersprüchlichkeiten und ungeklärte Sachlagen hinsichtlich des Sportförderunterrichts gibt. Trotz des „Doppelauftrags“ der Richtlinien und Lehrpläne und der offiziellen Forderung, den Sportförderunterricht auszubauen, fehlen Durchführungshinweise und eigenständige Richtlinien. Auch die Position des Sportförderunterrichts als Teil des Kompensatorischen Sports, insbesondere unter Berücksichtigung von Förder- und Fitnessgruppen, ist nicht deutlich.

Die bisher aufgezeigten Unstimmigkeiten hinsichtlich der Situation des Sportförderunterrichts zeigen sich auch in der Beschreibung seiner Ziele, Inhalte und Methoden. Durch die folgende Betrachtung der Fachliteratur zum Sportförderunterricht wird dies deutlich.

2.4 Ziele, Inhalte und Methoden von Sportförderunterricht

In Kapitel 2.1 wurden bereits die Entwicklung des Sportförderunterrichts und die damit einhergehenden Wandlungen der Fördermaßnahme beschrieben. In der Geschichte des Sportförderunterrichts wurden veränderte Ziele, Zielgruppen, Inhalte und Methoden sichtbar (vgl. Tabelle 1). In diesem Kapitel werden die aktuellen Ziele und die Zielgruppe des Sportförderunterrichts betrachtet, die sich aus ministeriellen Vorgaben und der Fachliteratur¹¹ ergeben. Diese Vorgaben bilden die Grundlage für die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht. Die jeweiligen Inhalte und Methoden orientieren sich an den Zielen und den Teilnehmern des Sportförderunterrichts.

Ziele und Zielgruppe

Gemäß den Grundsätzen für die Durchführung von Sportförderunterricht der KMK (1999), gehören Schülerinnen und Schüler mit motorischen Defiziten und psychosozialen Auffälligkeiten zur Zielgruppe des Sportförderunterrichts. Ihre Bewegungsentwicklung soll positiv beeinflusst werden, um dadurch ihre Gesundheit zu steigern. Außerdem soll auch die allgemeine schulische Lern- und Leistungsfähigkeit verbessert und die Integration der Schüler in das Schulleben unterstützt werden. Gleichzeitig soll der Sportförderunterricht zum Ausgleich psychosozialer Probleme dienen. Ausdrückliches Ziel ist die *„ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“*. Dabei ist es Aufgabe des Sportförderunterrichts Schüler so zu fördern, dass sie *„sich der Leistungsfähigkeit ihres Körpers (wieder) sicher werden und jene Kompetenzen erwerben, die für die Teilnahme am Bewegungsleben der Gleichaltrigen wichtig sind.“* (KMK 1999). Das heißt, der Sportförderunterricht soll fast alle Auffälligkeiten von Schülern abdecken, im motorischen, physischen, emotionalen, psychischen, sozialen und kognitiven Bereich; auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sollten gefördert werden. Ausgeschlossen werden in den Grundsätzen nur Kinder- und Jugendliche mit *„schwerwiegenden körperlichen Defiziten und psycho-motorischen Störungen“*, da sie andere therapeutische Unterstützung brauchen (KMK 1999). Die Grundsätze der KMK für die Durchführung von Sportförderunterricht sehen also eine sehr große Zielgruppe für den Sportförderunterricht vor. Auch die Ziele ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, Verbesserung der körperlichen und kognitiven Leistungsfähigkeit und Steigerung der sportmotorischen und sozialen Kompetenzen erscheinen sehr hoch gesteckt.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung haltungs- und bewegungsauffälliger Kinder und Jugendlicher e.V. (BAG) beschreibt in ihrem Lehrbuch zum Sportförderunterricht die Zielgruppe in einem eigenständigen Kapitel (BAG 1992). *„Bewegungsauffällige Heranwachsende“* sollen hinsichtlich der Qualitäten ihres Bewegungsverhaltens, ihres Sozial-, Gesundheits- und Freizeitverhaltens gefördert werden (BAG 1992, 1). Zur Zielgruppe des Sportförderunterrichts werden Schüler mit Haltungsschwächen, Übergewicht, Organleistungsschwächen, Funktionsstörungen im zentralen Nervensystem, emotionalen Störungen und psychophysischen Fehlentwicklungen gezählt. Hier wird die Zielgruppe noch in Anlehnung an die KMK Empfehlungen von 1982 dargestellt, Schwerpunkt sind körperliche Defizite von Kindern und Jugendlichen. Dies zeigt sich auch im Aufbau des Lehrbuchs, den meisten Raum nehmen die Themen Muskel- und Haltungsschwä-

¹¹ Während der Erstellung der Arbeit sind zwei Fachbücher zum Sportförderunterricht als Neuauflagen erschienen (DORDEL 2003, RUSCH/WEINECK 2007). Eine Ergänzung der Arbeit mit Erkenntnissen aus diesen Neuauflagen erfolgt dort, wo sich auch inhaltlich neue Aspekte ergeben haben, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

chen, Herz-Kreislauf-Atem-Schwächen und Koordinationsschwächen ein (vgl. BAG 1992, 33-158).

In ihrem Lehr- und Übungsbuch zum Sportförderunterricht stellen RUSCH und WEINECK fest, dass der Sportförderunterricht „*beim motorisch rückständigen Schüler durch Vermittlung von Erfolgserlebnissen das Interesse am Sportunterricht wecken, zur Verbesserung seiner motorischen Leistungsfähigkeit beitragen, individuelle Schwächen ausgleichen und Möglichkeiten zur Lösung psychosozialer Probleme anbieten.*“ soll (RUSCH/WEINECK 1989, 11). Mehrfach wird als Zielperson der *motorisch schwache, körperlich leistungsschwache, sportschwache* oder *sensomotorisch rückständige Schüler* beschrieben (RUSCH/WEINECK 1989, 11, 20, 21, 22, 25, 29f.). Es wird genannt, dass der Sportförderunterricht Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen vorbeugen bzw. diese ausgleichen soll (1989, 26). Als Teilnehmer werden Schüler mit Rumpf-, Fuß-, Organ- oder Koordinationsschwächen aufgeführt (1989, 47). Schüler mit Behinderungen gehören ihrer Ansicht nach nicht dazu: „*Sportförderunterricht [ist] als eine Maßnahme des Sportunterrichts für nichtbehinderte Schüler zu sehen*“ (1989, 25). Erwähnt wird auch die Aufgabe des Sportförderunterrichts, Gesundheit zu erhalten und zu verbessern sowie die Schüler auf lebenslanges Sporttreiben vorzubereiten (1989, 21). Es werden kurz Lernziele des Sportförderunterrichts aus dem psychomotorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich aufgelistet (1989, 52). Auch bei RUSCH und WEINECK scheint sich der Sportförderunterricht an älteren Modellen des Sportförderunterrichts bzw. des Schulsonderturnens zu orientieren. Ziel ist schwerpunktmäßig die Förderung von Schülern mit motorischen Defiziten, auch am Aufbau des Lehrbuches ist das deutlich zu erkennen.¹² Ein großer Teil ist biologisch-medizinischen Grundlagen und dem Bereich der Bewegungs- und Trainingslehre gewidmet.

DORDEL sieht als Zielsetzung des Schulsonderturnens/Sportförderunterrichts die „*Förderung körperlich leistungsschwacher Schüler*“ und den „*Ausgleich von sportmotorischen Defiziten*“ an (DORDEL 1993, 9). Zur Zielgruppe gehören ihrer Auffassung nach sowohl Schüler mit Leistungsschwächen als auch Schüler mit Behinderungen. Während es für die eine Schülergruppe darum geht, Leistungsschwächen auszugleichen, geht es bei den Schülern mit Behinderung um eine „*Sekundärprävention*“; mögliche Bewegungseinschränkungen als Folgen der Behinderung sollen vermieden werden. Auch soll die Integration von Kindern mit Behinderung unterstützt und eine allgemeine Stärkung ihrer körperlichen Kondition erreicht werden (DORDEL 1987, 24). Bei DORDEL steht zunächst noch ein traditionelles Bild des Sportförderunterrichts und des Schulsonderturnens im Vordergrund; Schwerpunkt ist es, körperliche Leistungsschwächen auszugleichen. Dies ändert sich mit der 4. Auflage ihres Lehrbuches im Jahr 2003. Als Ziel wird nun die ganzheitliche Entwicklungsförderung der Schüler gesehen. Sowohl körperliche als auch motorische bzw. psychomotorische und psychosoziale Auffälligkeiten sollen berücksichtigt werden, um so die Gesundheit der Schüler zu steigern (vgl. DORDEL 2003, 9). Doch auch die Neuauflage ihres Handbuchs zum Sportförderunterricht kann die traditionelle Ausrichtung nicht ganz ablegen, biologisch-medizinische Grundlagen nehmen weiterhin einen großen Raum ein. An anderer Stelle beschreibt DORDEL, dass sie in der Komplexität des Sportförderunterrichts

¹² In der Neuauflage des Lehr- und Übungsbuches Sportförderunterricht wird dieser Eindruck weiter bestätigt. In einem neu hinzu gekommenen Kapitel wird ein Projekt zur bewegten Schule vorgestellt, das die systematische Erfassung von motorischen Defiziten und eine Zuweisung der Schüler zu speziellen Trainingsgruppen beinhaltet (RUSCH/WEINECK 2007, 43ff.).

eine große Chance sieht. Gleichzeitig stellt sie fest, dass der Sportförderunterricht „kein Reparaturbetrieb für alle möglichen, gesellschaftlich bedingten Auffälligkeiten und Probleme von Schülerinnen und Schülern sein“ kann (2002, 15). Sie fordert daher, dass für den Sportförderunterricht realistische Ziele gesetzt werden sollen. Diese werden von ihr aber nicht konkret ausgeführt.

ZIMMER und CICURS (1999) betrachten den Sportförderunterricht in ihrem Lehrbuch unter psychomotorischen Aspekten. Ziel ist die individuelle Förderung sowohl von leistungsschwachen Schülern als auch von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Dabei wird der Begriff der Leistungsschwäche nicht nur als funktionelle Beeinträchtigung, sondern auch unter sozialen und psychischen Aspekten gesehen. Affektiv-soziale Persönlichkeitsbereiche sollen ebenso gefördert werden wie motorische Leistungsfähigkeit (ZIMMER/CICURS 1999, 7ff.). „Im Vordergrund steht dabei das Ziel, die körperlichen und motorischen Auffälligkeiten zwar zu berücksichtigen, sie aber nicht als Symptome zu betrachten, die es isoliert zu behandeln gilt“ (1999, 14). Ziel ist die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit. Diese Auffassung des Sportförderunterrichts aus psychomotorischer Sicht entspricht in einem hohen Maß den Grundsätzen der KMK von 1999. In der Veröffentlichung von ZIMMER und CICURS wird eine einseitige Ausrichtung auf biologisch-medizinische Aspekte und symptomorientierte Vorgehensweisen vermieden, den traditionellen Inhalten des Sportförderunterrichts ist ein Kapitel gewidmet.

Die zurzeit als aktuellsten Vorgaben zum Sportförderunterricht geltenden Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003, vgl. Kap.2.4) führen Ziele und Zielgruppe des Sportförderunterrichts konkret aus. Diese werden übersichtlich dargestellt und es werden zum Teil andere Schwerpunkte gelegt als in anderen Veröffentlichungen. Zunächst wird auch in den niedersächsischen Rahmenvorgaben als zentrales Anliegen die Bewegungsförderung gesehen. Zur Zielgruppe gehören Kinder mit motorischen und psycho-sozialen Auffälligkeiten, als Ziel wird die ganzheitliche Entwicklungsförderung genannt. Das Besondere ist dabei, dass motorische, soziale, emotionale und kognitive Ziele als *gleichwertig* angesehen werden (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003, 7). Des Weiteren wird als wichtiges Ziel des Sportförderunterrichts betont: „[...] das natürliche Bewegungsbedürfnis von Kindern zu erhalten bzw. wieder Freude an Bewegung zu wecken“. Bewegung und Sport werden als wichtige Elemente der außerschulischen Aktivitäten von Kindern gesehen, Sportförderunterricht erhält hier die Aufgabe der „Freizeit-erziehung“ (2003, 7). Anhand von 10 Punkten wird konkret aufgeführt, welche Kinder insbesondere zur Zielgruppe des Sportförderunterrichts gehören. Kinder mit: Wahrnehmungsschwäche, eingeschränkter motorischer Leistungsfähigkeit, geringem Bewegungsrepertoire, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsproblemen, geringer Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft und Adipositas. Ferner Kinder, die frustriert sind in Bezug auf Bewegung, die nicht in eine Gruppe integriert sind, die infolge von Erkrankungen in ihrer Entwicklung eingeschränkt sind und die Verhaltensweisen wie Ängstlichkeit, Gehemmtheit, motorische Unruhe oder Aggressivität aufweisen. Diese neu überarbeiteten Rahmenrichtlinien orientieren sich an einer psychomotorischen Ausrichtung und zeigen eine weite Zielgruppe des Sportförderunterrichts.

Bei der Beschreibung möglicher Teilnehmer am Sportförderunterricht wird in der Fachliteratur häufig der Begriff des *leistungsschwachen Sportschülers* verwendet.

Leider wird keine klare Definition gegeben, was unter einem *leistungsschwachen Sportschüler* zu verstehen ist. ZIMMER und CICURS (1999, 15) beschreiben den leistungsschwachen Schüler im Sportunterricht sehr allgemein als denjenigen, dessen körperliche Verfassung und motorische Leistungsfähigkeit weit unter dem Durchschnitt der entsprechenden Altersgruppe liegen. RUSCH und WEINECK hingegen nehmen Stellung zum Problem der Eingrenzung von Leistungsschwäche: „Die Frage, was unter Leistungsschwächen zu verstehen ist, welche Ursachen sie haben, wie man sie diagnostizieren kann und welche Folgen sie haben, ist schwer zu beantworten.“ (RUSCH/WEINECK 1998, 25). DORDEL grenzt körperliche Leistungsschwäche gegenüber einem Schaden, einer Störung oder Behinderung ab. Als Schwäche definiert sie eine funktionelle Beeinträchtigung körperlicher Leistungsfähigkeit, die durch gezielte Bewegungsförderung voll ausgeglichen werden kann (1993,144). In neueren Veröffentlichungen weist auch DORDEL auf die oben genannte Problematik hin: Da es „keine allgemein akzeptierte Norm dessen [gibt], was als normal anzusehen ist“, ist eine Abgrenzung im motorischen Bereich von auffällig und normal schwierig (1993, 299). Auch die BAG fragt selbstkritisch: „Wer darf wann und wo Kategorien für Verhaltensauffälligkeiten oder Haltungsschwächen aufstellen?“ (1993, 162). Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des leistungsschwachen Sportschülers wurde vielfach geführt (vgl. BALZ 1999, KMK 1999, HUNGER 1997, LUTTER/RÖTHIG 1987) und erbringt für den Sportförderunterricht keine Klärung der Zielgruppe.

Abbildung 6 gibt einen Überblick über die möglichen Ziele des Sportförderunterrichts, die in der genannten Literatur aufgeführt werden:

Ziele des Sportförderunterrichts:
leistungsschwache Sportschüler fördern
motorische Leistungsschwäche ausgleichen
Koordinationsschwächen ausgleichen
Organleistungsschwächen ausgleichen
Wahrnehmungsfähigkeit verbessern
Haltungsschwächen ausgleichen
psychosoziale Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten ausgleichen
Selbstwertgefühl steigern
Integration ins Schulleben
Erweiterung des Bewegungsrepertoires
allgemeines Lern- u. Leistungsverhalten verbessern
Freude an der Bewegung wecken
Motivation zum Sporttreiben in Schule und Freizeit
Gesundheit und Wohlbefinden steigern
ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung
Förderung und Integration von Schülern mit Behinderungen

Abbildung 6: Ziele des Sportförderunterrichts

Aus den Richtlinien der KMK, der Fachliteratur und den beispielhaft aufgeführten Rahmenrichtlinien für Sportförderunterricht in Niedersachsen lässt sich kein ein-

heitliches Bild zu Zielen und Zielgruppe des Sportförderunterrichts erkennen. Das liegt zum einen daran, dass sich die Autoren an unterschiedlichen Ausrichtungen des Sportförderunterrichts zu orientieren scheinen, zum anderen sind die verwendeten Termini zur Beschreibung der Zielgruppe nicht trennscharf. Einerseits kann eine enge Fokussierung auf Schüler mit körperlichen Leistungsschwächen entstehen. Andererseits können die Ziele und die Zielgruppe fast beliebig erscheinen, denn die Zielgruppe des Sportförderunterrichts kann sehr breit definiert werden. Der Sportförderunterricht zielt dann auf den Ausgleich verschiedenster Schwächen ab und versucht unter ganzheitlichem Blickwinkel die Gesundheit und die Persönlichkeitsentwicklung zu steigern (vgl. Abb. 6). So verstanden könnte der Sportförderunterricht die passende Fördermaßnahme für sehr viele Auffälligkeiten sein. Diese nicht einheitliche Auffassung von Zielen und Zielgruppe birgt die Chance, viele Schüler mit verschiedensten Auffälligkeiten fördern zu können, andererseits besteht auch die Gefahr, fast wahllos Schüler im Sportförderunterricht zu versammeln. Insgesamt scheint die Situation auf jeden Fall verwirrend für diejenigen, der Sportförderunterricht durchführen möchte.

In der Fachliteratur werden von allen Autoren (trotzdem) Verfahren zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht vorgestellt. Diese Verfahren werden im Weiteren betrachtet, da sie als Entscheidungskriterium dafür dienen, welche Schüler am Sportförderunterricht teilnehmen.

Auswahlverfahren

Zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler für den Sportförderunterricht wird in den Grundsätzen der KMK nur kurz genannt, dass die Erziehungsberechtigten zu beteiligen sind und die Auswahl *„vorrangig unter spezifischen sportpädagogischen Förderungskriterien durchzuführen“* sei (KMK 1999). Leider werden diese Förderungskriterien nicht weiter ausgeführt. Weiteres zur Auswahl der Schüler bzw. zur Zusammenarbeit mit Ärzten soll durch die Länder geregelt werden. Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, sind die Vorgaben der Länder zum Sportförderunterricht sehr unterschiedlich, teilweise existieren gar keine Regelungen, wie zum Beispiel in NRW. Die aktuellen niedersächsischen Rahmenrichtlinien fassen sich zur Auswahl der Schüler recht kurz. Verantwortlich für die Auswahlentscheidung ist in Niedersachsen die Lehrkraft für den Sportförderunterricht, sie soll mit anderen Lehrkräften und Schulärzten zusammenarbeiten. Bei der Auswahl sind motorische, psycho-soziale und pädagogische Gesichtspunkte zugrunde zu legen. Über den motorischen Entwicklungsstand und das psycho-soziale Verhalten sollen Beobachtungen *„in verschiedenen offenen und gebundenen Unterrichtssituationen“* Aufschluss geben. *„Um differenzierte Einschätzungen zu erlangen, können informelle sowie normierte Testverfahren herangezogen werden.“* (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003). Diese Formulierungen lassen viel Freiraum für unterschiedlichste Auswahlverfahren.

Insgesamt existiert eine enorme Anzahl von motorischen Beurteilungsverfahren, BÖS zählt rund 200 davon auf (BÖS 2001). Von ihnen sind nicht alle geeignet, um Schüler für den Sportförderunterricht auszuwählen, doch auch für den Sportförderunterricht besteht noch die Qual der Wahl. Allein im *„Handbuch des Sportförderunterrichts“* befinden sich auf über 70 Seiten kurze Beschreibungen verschiedener Instrumente zur Beurteilung von Haltung und Bewegung (DORDEL 2003, 358-428). DORDEL sieht die Ergebnisse von Testverfahren als wichtige Grundlage zur Planung und Evaluation einer Fördermaßnahme (2003, 354). Neben motorischer Leistungsfähigkeit sollen auch körperlicher und psychomotorischer Ent-

wicklungsstand, Sozialverhalten, Lern- und Leistungsverhalten sowie aktuelle Lebenssituation eines Kindes erfasst werden (2003, 419). Konkret schlägt sie vor, zunächst ein „*Grobraster zur Auslese motorisch auffälliger Kinder*“ zu verwenden (2003, 420), um Auffälligkeiten aufzudecken. Dieses Grobraster umfasst Aufgaben aus den Bereichen koordinativer und konditioneller Fähigkeiten sowie der Haltungsfähigkeit und Beobachtungshinweise zum Verhalten eines Schülers. Anschließend an die Grobauswahl werden weitere spezielle Aufgaben zur Beurteilung der koordinativen Leistungsfähigkeit, der Haltungsfähigkeit und der Ausdauerleistungsfähigkeit genannt. DORDEL empfiehlt darüber hinaus noch andere Testaufgaben zur Beurteilung konditioneller und koordinativer Leistungsfähigkeit anzuwenden, zum Beispiel das Karlsruher Testsystem für Kinder (KATS-K, vgl. BÖS/OPPER/WOLL/LIEBISCH/BREITHECKER/KREMER 2001) um eine möglichst umfassende Beurteilung zu erhalten (DORDEL 2003, 427). Zusätzlich sollten auch Hinweise von Eltern, Schularzt und Kollegen berücksichtigt werden. Der genannten Empfehlung folgend, würden durch das Auswahlverfahren also vor allem Schüler mit Schwächen im koordinativen, konditionellen und im Haltungsbereich für den Sportförderunterricht ausgewählt.

Die BAG stellt bereits in der Einleitung ihres Lehrbuches fest, dass die Auswahl von Kindern und Jugendlichen für Fördermaßnahmen immer wieder problematisch sei (BAG 1992, 1). Zur Auswahl der Teilnehmer am Sportförderunterricht wird ein Verfahren mit ca. 4-wöchiger Dauer vorgeschlagen, bei dem zunächst eine Grobauswahl getroffen wird. Dazu werden u.a. der Trampolin-Körperkoordinationstest (TKT) von KIPHARD (1980), die Checkliste motorischer Verhaltensweisen (CMV) von Schilling (1976) und ein „*Protokollbogen zur Erhebung von motorischen und psycho-sozialen Auffälligkeiten*“ (BAG 1992, 13ff.) empfohlen; auch Gespräche mit den Eltern und Lehrern sollen berücksichtigt werden. Um die Ergebnisse der Grobauswahl zu bestätigen bzw. differenzierter zu erfassen, werden weitere Aufgaben aus den Bereichen koordinativer und konditioneller Fähigkeiten sowie der Halteleistungsfähigkeit vorgeschlagen. Dabei werden auch der MOT 4-6 (Motoriktest für 4-6jährige Kinder), der Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) von KIPHARD und SCHILLING (1974) und der Lincoln-Oseretzky-Test (LOS KF 18, vgl. EGGERT 1971) besprochen.

RUSCH und WEINECK (1998) erläutern, dass in der Regel der Schularzt feststellen sollte, ob Kinder in ihrem Bewegungsverhalten von der Klassennorm abweichen. Sie zweifeln jedoch daran, dass bei schulärztlichen Reihenuntersuchungen Schüler mit Koordinations-, Herz-Kreislauf- und Haltungsschwächen auffallen. Schulärzte sind ihrer Meinung nach mit der Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht überfordert (1998, 106). Sie stellen fest, dass die Auswahl der Schüler „*in Ermangelung eines objektiven und praktikablen Testinstruments bisher rein subjektiv*“ geschieht (1998, 52). Sie fordern zur Feststellung des Förderbedarfs die Zusammenarbeit von Pädagogen, Schulärzten, Schulpsychologen und Eltern. Zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht wird ein Beurteilungsschema von DORDEL (1987) gezeigt und ausführlich der „*Auswahltest Sportförderunterricht*“ (RUSCH/BRADFISCH/IRRGANG 1994) vorgestellt. Dieser Test misst konditionelle und koordinative Fähigkeiten und kann dazu beitragen, Muskel-, Organleistungs-, und Koordinationsschwächen zu diagnostizieren (RUSCH/WEINECK 1998, 109ff.). Es werden darüber hinaus weitere Verfahren zur Beurteilung von Koordination, Haltung und Ausdauer genannt, auch hier werden unter anderen wieder der TKT, KTK, CMV und der LOS KF 18 erwähnt. Folgt

man den Hinweisen von RUSCH und WEINECK, so werden auch hier vor allem Schüler mit Defiziten in den Bereichen Kondition, Koordination und Haltung für den Sportförderunterricht ausgewählt.

ZIMMER und CICURS geben direkt zu Beginn ihrer Ausführungen zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht zu bedenken, dass vor allem von Ärzten häufig nur das äußere Erscheinungsbild eines Kindes erfasst werden kann. Deshalb stehen im Vordergrund der ärztlichen Diagnostik vermehrt Haltungsauffälligkeiten und Fußschwächen. Dabei bleiben Koordinationsstörungen und sozial-emotionale Faktoren, die mit Bewegungsauffälligkeiten verknüpft sein können, oft unberücksichtigt (ZIMMER/CICURS 1999, 49). ZIMMER und CICURS beanstanden, dass in der Literatur viele verschiedene Merkmale zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht angegeben werden, die teilweise nicht auf ihre Aussagekraft oder Überprüfbarkeit kontrolliert wurden. Gerade bei Methoden zur Beurteilung der koordinativen Fähigkeiten weichen die Verfahren so stark voneinander ab, dass die Ergebnisse nicht miteinander verglichen werden können. *„Ein allgemeiner Maßstab, nach dem ein Kind am Sportförderunterricht teilnehmen sollte, ist nicht gegeben.“* (1999, 50). Darüber hinaus erscheint es den Autoren fragwürdig, ob es einen objektiven Maßstab überhaupt geben kann, wenn auch psychosoziale Probleme bei der Auswahl berücksichtigt werden: *„Außenseiter und Problemschüler im Sportunterricht lassen sich weder durch spezielle Übungen noch durch Tests eruieren, sondern müssen in der realen Situation des Sportunterrichts beobachtet werden, um ihre soziale Problematik erkennen und verstehen zu können.“* (ZIMMER /CICURS 1999, 59).

Der zuständige Lehrer sollte sich diese Sachlage bewusst machen und möglichst viele Informationen über einen Schüler zusammenstellen, um eine angemessene Entscheidung über die Teilnahme treffen zu können. ZIMMER und CICURS erläutern verschiedene Methoden der Motodiagnostik (vgl. hierzu Kapitel 2.2) und einige Testverfahren, z.B. den TKT, den MOT 4-6 und den KTK. Insgesamt halten die Autoren eine Diagnostikphase von 4-6 Wochen für die Auswahl der Schüler für erforderlich. Der für den Sportförderunterricht zuständige Lehrer soll dabei zunächst drei Wochen im regulären Sportunterricht hospitieren und Informationen von anderen Lehrern sammeln. Hierbei stehen die allgemeine motorische Entwicklung der Schüler, ihr Gesamtverhalten, ihre soziale Integration und konstitutionelle Faktoren im Vordergrund. Aufgrund dieser Hinweise stellt er eine Grobauswahl von Schülern zusammen, die während einer Phase von weiteren zwei bis drei Wochen mit Hilfe von Motorik-Tests intensiver beobachtet werden sollen. Als besonders hilfreich wird hier eine Übersicht bewertet, die zeigt, welchen Kindern die Teilnahme am Sportförderunterricht nach Vorliegen aller Beobachtungsergebnisse empfohlen werden soll. Aufgeführt werden als Kriterien u.a. auffälliges Allgemein-, Bewegungs- und Sozialverhalten, Beeinträchtigung der Wahrnehmungsfähigkeit, Muskelfunktionsschwäche und Auffälligkeiten im Bereich Ausdauer (ZIMMER/CICURS 1999, 58).

Aus den genannten Quellen lässt sich keine einheitliche Verfahrensweise zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht feststellen. Einerseits stehen dadurch viele Möglichkeiten zur Auswahl der Schüler offen, andererseits kann es verunsichernd wirken, dass keine Verfahrensweise festgeschrieben ist. Insgesamt ergibt sich aus der Fachliteratur ein Bild mit hohem Anspruch an die Auswahl der Schüler. Es werden aufwendige und differenzierte Auswahlabläufe dargestellt unter Einbeziehung verschiedener Gesprächsergebnisse, Beobachtungen und Tests.

Der Versuch, Rückschlüsse von den in der Fachliteratur aufgeführten Beobachtungsverfahren und Tests auf die Zielgruppe zu ziehen, ist wenig hilfreich. Die genannten Verfahren beziehen sich überwiegend auf die Beurteilung von Kondition, Koordination und Haltung. Es gibt wenige Hinweise darauf, auf welchem Weg Kinder mit psychosozialen Auffälligkeiten bzw. psychomotorischem Förderbedarf ausgewählt werden sollen. Es stellt sich die Frage, ob ein Schüler dann zur Klientel des Sportförderunterrichts gehört, wenn ein Test, vornehmlich der „Auswahltest Sportförderunterricht“ (RUSCH/BRADFISCH/IRRGANG 1994), ein entsprechendes Ergebnis zeigt?

ZIMMER und CICURS machen deutlich, dass die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht auf den für ihn geltenden Zielen basiert (1999, 59). Auswahlverfahren, die orthopädisch oder sportmedizinisch ausgerichtet sind, führen wahrscheinlich auch zu einer entsprechend funktionsorientierten Verfahrensweise zur Behebung der Auffälligkeiten. Ausgehend von den vielfältigen Zielen des Sportförderunterrichts, wie sie in Abbildung 6 aufgeführt sind, muss es auch vielfältige Auswahlmöglichkeiten geben. Abweichend von den Empfehlungen der Fachliteratur wird hier die Meinung vertreten, dass auch ein Hinweis des Schularztes, eines anderen Lehrers oder eine einfache Unterrichtshospitalation ausreichen kann, um ein Kind in den Sportförderunterricht aufzunehmen. Es kann aber auch Schüler geben, bei denen die Gesamtsituation so unklar erscheint, dass es sich empfiehlt eine ausgiebige Diagnostik durchzuführen. Anstelle eines Ablaufplans¹³ und Hinweisen zur Grob- und Feinauswahl der Schüler soll hier eine Sammlung verschiedener Möglichkeiten aufgeführt werden, die dazu führen können, einen Schüler für den Sportförderunterricht auszuwählen.¹⁴

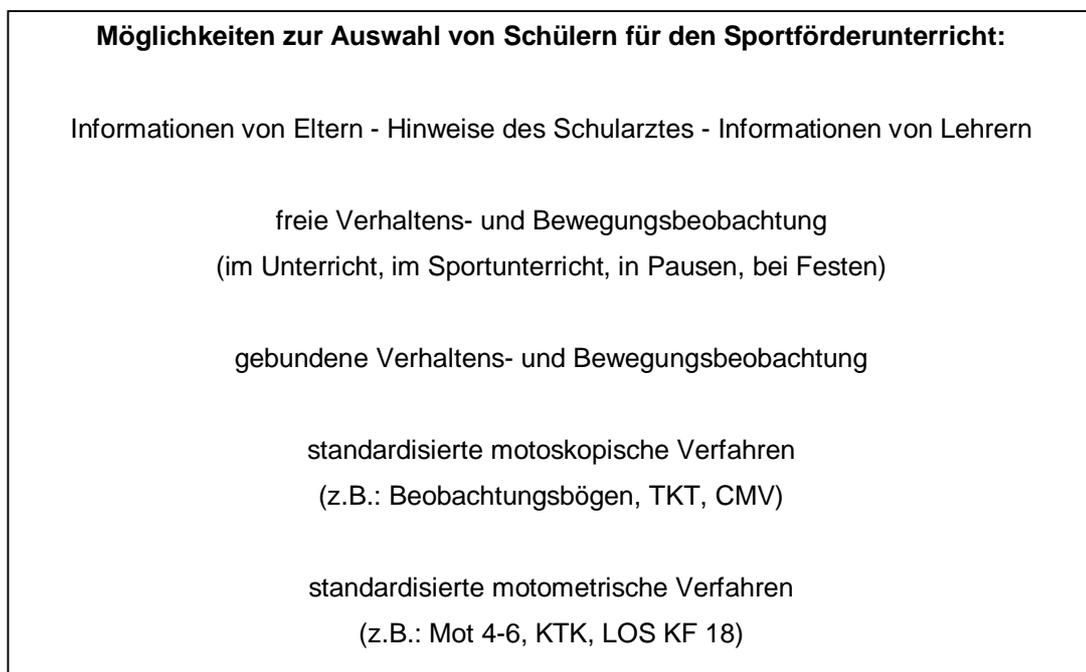


Abbildung 7: Möglichkeiten zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht

¹³ ZIMMER/CICURS geben im Gegensatz zu dieser Sammlung, die unabhängig nebeneinander stehende Möglichkeiten darstellt, einen chronologisch gemeinten Ablauf immer stärker eingrenzender Auswahlverfahren an (ZIMMER/CICURS 1999, 57).

¹⁴ Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle die Kritik etlicher Autoren an motorischen Testverfahren, wie sie zum Beispiel EGGERT (1995), SCHÄFER (1997) oder REICHENBACH (2006) äußern. Zur Beurteilung von Gütekriterien und Einsatzbereichen verschiedener Auswahlverfahren siehe BÖS (2001).

Insgesamt erscheint die Zielgruppe des Sportförderunterrichts enorm groß: Sie umfasst Schüler, die Probleme im körperlichen, motorischen, sensorischen, kognitiven, psychischen, emotionalen, motivationalen oder sozialen Bereich haben. Übergeordnetes Ziel ist es, diese Schüler (ganzheitlich) in ihrer Persönlichkeit zu fördern, ihre Gesundheit (im Sinne eines ganzheitlichen Gesundheitsbegriffs) soll wiederhergestellt oder, im Rahmen der präventiven Aufgaben des Sportförderunterrichts, erhalten werden. Eine Einengung der Zielgruppe auf Schüler mit körperlich-motorischen Defiziten entspricht nicht den ministeriellen Vorgaben zum Sportförderunterricht, eine wie zuvor genannte sehr weite Auffassung der Zielgruppe stellt jedoch extrem hohe Anforderungen an den Sportförderunterricht. Dies wird unter anderem in der Problematik der Auswahl der Schüler deutlich. Eine Lösung des Dilemmas ist noch nicht gefunden.

Methoden und Inhalte des Sportförderunterrichts

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, sind die Ziele, die für den Sportförderunterricht genannt werden, weit gefächert. Ebenso vielfältig können die Möglichkeiten sein, verschiedene Methoden und Inhalte des Sportförderunterrichts zu begründen. In den Empfehlungen der KMK (1999) und der Fachliteratur zum Sportförderunterricht werden unterschiedliche Hinweise zu Methodik, Didaktik und Inhalten des Sportförderunterrichts gegeben; leider fehlt hierzu eine systematische Aufstellung.

Schon im vorhergehenden Kapitel wurde ersichtlich, dass eine strukturierte oder übersichtliche Darstellung von Zielen, Zielgruppe und Auswahlverfahren bislang nicht existiert. Für den Bereich der Methoden und Inhalte verhält es sich ebenso, darüber hinaus besteht das Problem, dass diese Begriffe teilweise unterschiedlich verwendet werden¹⁵. Da an dieser Stelle keine Diskussion über die Definition von Methodik oder Didaktik geführt werden soll, werden im Weiteren die Begriffe verwendet, die die jeweiligen Autoren der Fachbücher nutzen, auch wenn dabei an einigen Stellen wenig trennscharf zwischen Inhalten und Methoden oder „methodisch-didaktischen“ Überlegungen unterschieden werden kann. Zudem werden Methoden und Inhalte häufig nicht getrennt, sondern zusammen dargestellt oder an mehreren verschiedenen Stellen der Veröffentlichungen genannt. In einigen Fällen wird die mangelnde Übereinstimmung von Zielen, Inhalten und Methoden dabei besonders deutlich.

Die zum Teil sehr unterschiedlichen Darstellungen werden im Weiteren beschrieben. Dabei werden zunächst jeweils methodische Aspekte betrachtet, die die Organisation des Sportförderunterrichts betreffen, wie Häufigkeit und Dauer, Zusammensetzung und Größe der Gruppe und mögliche Kooperationspartner. Anschließend werden darüber hinaus gehende Hinweise der Autoren zu methodischen Aspekten aufgeführt und jeweils durch Beispiele zur praktischen Gestaltung des Sportförderunterrichts ergänzt. Danach werden die (weiteren) von den Autoren genannten Inhalte des Sportförderunterrichts aufgeführt.

Alle Beispiele werden so ausgewählt, dass sie die Überlegungen und daraus folgenden Verfahrensweisen der jeweiligen Autoren verdeutlichen. Außerdem behandeln die Anregungen für die Praxis verschiedene Inhaltsbereiche des Sportförderunterrichts, so wird die mögliche Breite des Inhaltsspektrums ersichtlich. Es wird ein Übungsbeispiel der BAG (1992) zur Schulung des Körper- und Haltegefühls, ein Stundenbeispiel von RUSCH/WEINECK (1998) für den Ausgleich der Haltungsschwäche Hohlrücken und ein Stundenvorschlag von DORDEL (1993) zur Ausdauerschulung aufgeführt. Ein Vorschlag für die Unterrichtspraxis von DORDEL (2003) zur Schulung des Gleichgewichts und eine praktische Unterrichtsrealisation in Form einer Spiel- und Bewegungslandschaft unter Einsatz des Rollbretts von ZIMMER/CICURS (1999) vervollständigen die Sammlung der praktischen Anregungen für den Sportförderunterricht.

In den *Empfehlungen der KMK* (1999) werden wenige Hinweise zu Methoden und Inhalten des Sportförderunterrichts gegeben.

Zur Organisation des Sportförderunterrichts wird knapp auf die Notwendigkeit von Zusammenarbeit hingewiesen.

Kooperation: Sportförderunterricht ist im Zusammenhang mit dem obligatorischen Sportunterricht zu sehen und die zuständigen Lehrkräfte sollen zusam-

¹⁵ Auf unterschiedliche Verständnisse und Definitionen der Begriffe Methodik, Didaktik, Ziel und Inhalt im Bereich der Sportpädagogik geht zum Beispiel KURZ (1998) ein.

menarbeiten. Die Eltern der Schüler sollen in die Arbeit einbezogen werden und eine Vernetzung mit Sportvereinen sollte erfolgen.

Konkrete Hinweise zu Gruppengröße oder Häufigkeit des Sportförderunterrichts erfolgen nicht.

Als vorrangige „*didaktische Prinzipien*“ werden Kindgemäßheit, Offenheit, Freiwilligkeit und Selbständigkeit genannt. Beispiele für die praktische Umsetzung des Sportförderunterrichts gibt es in den Empfehlungen der KMK nicht.

Als Inhalte werden alle Inhalte des Schulsports aufgeführt und betont, dass Anregungen aus dem Bewegungs- und Spielverhalten der Schüler berücksichtigt werden sollten. Grundsätzlich sollen sich die Inhalte an den grundlegenden Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Als Schwerpunkte des Sportförderunterrichts werden Körpererfahrung, Entwicklung sozialer Kompetenzen, Förderung von Wahrnehmung und Koordination genannt. Zusätzlich soll die Muskulatur vielfältig beansprucht und eine Erhöhung der physischen und psychischen Belastbarkeit angestrebt werden.

Das *Lehr- und Übungsbuch der BAG* (1992) gibt kaum Anhaltspunkte zu organisatorischen Rahmenbedingungen des Sportförderunterrichts. An verschiedenen Stellen wird Folgendes genannt:

Zusammensetzung und Größe der Gruppe: Man geht von einer Gruppengröße von 8-15 Kindern im Sportförderunterricht aus (1992, 195).

Kooperation: Die Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern und Sportlehrern ist im Sportförderunterricht von besonderer Bedeutung (1992, 6). Die Möglichkeit des Förderturnens/Sonderturnens im Verein wird vorgestellt (1992, 200).

Allgemeine „*methodisch-didaktische*“ Hinweise zum Sportförderunterricht werden im vorletzten Kapitel „*Leitlinien zum Lehren und Lernen*“ unter anthropologischem Verständnis gegeben (1992, 197). Dort werden kurz folgende Prinzipien aufgeführt:

- Das Prinzip der ganzheitlichen Bewegung: Bewegung ist die Basis der menschlichen Entwicklung und Ansatzpunkt der Fördermaßnahme.
- Das Prinzip der Freude: Bewegung soll Auslöser freudvollen Verhaltens sein.
- Das Prinzip der Freiheit: Die eigene Persönlichkeit soll auch in Bewegungshandlungen zum Ausdruck kommen.
- Das Prinzip der Ordnung: Die zuvor genannte persönliche Freiheit kann nur in bestimmten Rahmenvorgaben gewährleistet sein.
- Das Prinzip der optimalen Belastung: In der Planung der Fördermaßnahme müssen insgesamt alle Aspekte des Bewegens, physiologisch, physisch und sozial, berücksichtigt werden.
- Das Prinzip der Geschlossenheit: Erziehungs- und Bildungsprozess bilden eine Einheit; Inhalte, Methoden, Organisationsformen müssen stimmig sein.
- Das Prinzip der Ökonomie: Inhalte werden so zusammengestellt, dass das reale Leistungskönnen der Gruppe berücksichtigt wird.
- Das Prinzip der Zielstrebigkeit: Zielstrebiges Lehren und Lernen.
- Das Prinzip der Individualität: Jeder Schüler soll seinen Körper bewusst wahrnehmen und kontrollieren, das eigene Leistungsvermögen realistisch einschätzen. (Vgl. BAG 1992, 197-199).

Spezielle „*didaktisch-methodische*“ Hinweise gliedern sich jeweils an eine bestimmte Thematik, zum Beispiel Muskel- und Haltungsschwäche oder Herz-Kreislauf-Atemschwäche. Auf die Verwirklichung der oben genannten Prinzipien wird dabei nicht eingegangen, sondern es werden vor allem Hinweise auf Aspekte

der Trainingslehre gegeben. Zum Beispiel wird vor den Gefahren des Krafttrainings im Kindes- und Jugendalter gewarnt (1992, 78) und für das Vorschul- und Schulkindalter werden vor allem dynamische Trainingsmethoden (1992, 87) empfohlen. Zum Thema Ausdauer Schwäche weisen die Autoren zum Beispiel darauf hin, dass im Sportförderunterricht die „*allgemeine dynamische aerobe Ausdauer-schulung im Mittelpunkt*“ steht (1992, 112). Deshalb werden besonders Übungen betont, die sich an der Dauermethode und der extensiven Intervallmethode orientieren.

Die sich an die Kapitel jeweils anschließenden Anregungen für die Praxis sind gezielt auf den Ausgleich der zuvor thematisierten Schwäche ausgerichtet. Dabei handelt es sich um eine Sammlung von Übungen, bei denen jeweils die Aufgabenstellung angegeben ist und Erläuterungen zur Ausführung zu finden sind. Ein typisches Beispiel zur Schulung des Körper- und Haltegefühls bei Schülern mit Muskel- und Haltungsschwächen soll das veranschaulichen:

Aufgabenstellung: Aus der Rückenlage zunächst mit gestreckten, dann mit leicht gebeugten Beinen und aufgesetzten Fußsohlen sowie neben dem Körper liegenden Armen durch Anspannen der Bauch- und Gesäßmuskulatur versuchen, das Becken aufzurichten und dadurch die Lendenwirbelsäule auf den Boden zu drücken. Aktives Ausatmen unterstützt diesen Bewegungsvorgang.

Erläuterung: Durch gegenseitiges Beobachten und Kontrollieren können die Kinder die aktive Bewegung im Bereich von Becken- und Lendenwirbelsäule erkennen und verbalisieren. Ggfs. kann der Hohlraum zwischen Lendenwirbelsäule und Boden mit Sandsäckchen ausgelegt werden (taktile Wahrnehmung des Übenden).

Praxis-Beispiel A (BAG 1992, 81)

Als weitere Inhalte werden neben den bereits genannten gymnastischen Übungsformen auch verschiedene Spielformen, u.a. zur Verbesserung der Ausdauerfähigkeit, aufgeführt. Außerdem wird angeregt, die Lernangebote durch „*Freizeitsportarten wie Federball, Hockey, Tischtennis, Skilaufen*“ zu bereichern (BAG 1992, 181). Als besonders wichtiger Bestandteil des Sportförderunterrichts wird das Schwimmen dargestellt. Es soll in hohem Maße dazu beitragen, die Gesundheit zu fördern, motorische Rückstände abzubauen und physische Eigenschaften zu verbessern (1992, 189).

Nach eigenen Aussagen orientiert sich das Lehrbuch der BAG an einem „*ganzmenschlichen Ansatz*“ (1992, 7), insgesamt beziehen sich die gefundenen „*didaktisch-methodischen*“ Hinweise jedoch vor allem auf die Schwächen der Schüler. Inhalte werden so ausgewählt, dass diese Schwächen möglichst gezielt ausgeglichen werden.

RUSCH und WEINECK behandeln in ihrer Veröffentlichung *Sportförderunterricht - Lehr- und Übungsbuch zur Förderung der Gesundheit durch Bewegung* (1998) die Methoden und Inhalte des Sportförderunterrichts in einem eigenständigen Kapitel. Sie beziehen sich auf ein „*Modell einer unterrichtstheoretischen Sportdidaktik*“ nach GRÖSSING, das von verschiedenen Ebenen ausgeht (vgl. GRÖSSING 1997; RUSCH/WEINECK 1998, 47ff.). Äußere und innere Vorgaben zum Sportförderunterricht berücksichtigen sie auf der *Bedingungsebene*. Auf der *Entscheidungsebene* stellen sie Lernziele und Lerninhalte des Sportförderunterrichts vor sowie Methoden und Inhalte zum Ausgleich verschiedener Schwächen. Lernziel-

kontrolle und Auswahlverfahren sind Themen, die auf der *Evaluationsebene* behandelt werden.

Auf der Bedingungsebene werden von RUSCH und WEINECK organisatorische Hinweise¹⁶ zum Sportförderunterricht genannt:

Häufigkeit und Dauer: Der Sportförderunterricht umfasst zwei Stunden pro Woche. Sie sollen als Einzelstunden stattfinden, nicht in Randstunden, sondern besser im Vor- oder Nachmittagsbereich. Die Schüler werden im Sportförderunterricht ein bis zwei Jahre gefördert. Auch durch Hausaufgaben sollen Defizite bei den Schülern ausgeglichen werden (1998, 43, 50-51).

Zusammensetzung und Größe der Gruppe: Der Sportförderunterricht wird mit einer Gruppe von 12-20 Schülern durchgeführt (1998, 49). Einerseits wird die Zusammenstellung von Schülern in Gruppen mit „*gleichen oder ähnlich gelagerten Einschränkungen*“ genannt (1998, 43), an anderer Stelle wird aber aufgeführt, dass diese Art der Differenzierung von vielen Pädagogen als Rückschritt zum Schulsonderturnen angesehen wird (1998, 51). Die gleichzeitige Förderung von Schülern mit unterschiedlichen Auffälligkeiten wird von den Autoren als schwierig beurteilt, da hierdurch unterrichtsorganisatorische Probleme entstehen (1998, 50). Insgesamt wird aus den Äußerungen nicht klar, welche Praxis der Gruppenzusammensetzung empfohlen wird.

Kooperation: Es wird zur Zusammenarbeit mit Eltern, Sportlehrern, Schulärzten und Schulpsychologen geraten (1998, 50, 52).

Die auf der Entscheidungsebene genannten „*Methoden und Maßnahmen*“ sind jeweils einzelnen Symptomen bzw. Förderbereichen zugeordnet. RUSCH und WEINECK stellen zum Beispiel „*Methoden und Maßnahmen zum Ausgleich von Haltungsschwächen des Rumpfes und der Füße*“ (1998, 53) vor sowie „*Methoden und Inhalte des Ausdauertrainings*“ (1998, 73), „*Methoden und Inhalte zur Schulung der koordinativen Fähigkeiten*“ (1998, 80) und „*Möglichkeiten zur Integration von Problemschülern*“ (1998, 87). Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf Methoden und Maßnahmen zum Ausgleich von Haltungsschwächen des Rumpfes und der Füße. Diese Hinweise nehmen den größten Raum ein und sind sehr differenziert aufgeführt. Unter „*wichtige methodische Hinweise*“ sind Anregungen aus der Trainings- und Bewegungslehre aufgeführt, z.B.: „*Auf korrekte Bewegungsausführung achten*“ (1998, 55).

An anderer Stelle, in einem Kapitel zum Aufbau einer Sportförderunterrichtsstunde, setzen sich RUSCH und WEINECK mit „*methodische Maßnahmen*“ (1998, 93) im Sportförderunterricht auseinander. Als bedeutendste methodische Maßnahme wird die Bewegungsaufgabe im Sinne von „*wer kann den Ball mit einer Hand auf einer Linie prellen*“ (1998, 94) hervorgehoben. Ebenso kommt der Bewegungskorrektur als methodischer Maßnahme hohe Bedeutung zu, da der Lehrer gerade beim Ausgleich von Haltungsschwächen ständig die Übungsausführung kontrollieren und korrigieren soll. Die Bewegungshilfen und das Unterrichtsgespräch werden auch als wichtig für den Sportförderunterricht gesehen. Als weitere mögliche methodische Maßnahmen werden Bewegungsanweisungen, Vormachen und Vorzeigen sowie Beschreiben und Erklären genannt. Als Unterrichtsform empfehlen RUSCH und WEINECK besonders den Stationsunterricht, da in dieser Unterrichtsform verschiedene Schwächen der Schüler zeitgleich bearbeitet werden können. An jeder Station können dabei für jede Haltungsschwäche (z.B.: Fußschwäche, Flachrücken, Hohlrücken etc.) Aufgaben liegen und jeder Schüler führt an den

¹⁶ RUSCH und WEINECK beziehen sich dabei zwar auch auf Regelungen die speziell in Bayern gelten, die Hinweise zur Organisation des Sportförderunterrichts sind jedoch allgemein gültig.

Stationen die Übungen aus, die zum Ausgleich seiner Schwäche bestimmt sind (1998, 99ff.) Für die Auswahl des Unterrichtsverfahrens weisen RUSCH und WEINECK darauf hin, dass im Sportförderunterricht „*verstärkt die induktive Lehrweise angewandt werden*“ sollte, dadurch werde „*die Bewegungspantasie der Schüler angeregt, deren Selbständigkeit gefördert und ein großes Maß an Bewegungserfahrungen vermittelt*“ (1998, 103). Als Unterrichtsstil bevorzugen sie für den Sportförderunterricht einen „*sozialintegrativen Führungsstil*“ (1998, 104). In den eigenen Stundenbeispielen wenden sie vielfach deduktive Verfahren an, es werden häufig Bewegungsanweisungen und Bewegungsdemonstrationen genutzt, der Unterricht findet oft frontal statt (1998, 330ff.). Ein typisches Stundenbeispiel für den Sportförderunterricht nach RUSCH und WEINECK zum „*Ausgleich der Haltungsschwäche Hohlrücken*“ (1998, 346) sieht wie folgt aus:

Einstimmung:
Kettenfangen

Hauptteil:

8-10 kg schwere Medizinbälle werden im Abstand von ein bis zwei Metern in eine Reihe gelegt.

- Im Slalom um die Bälle herumlaufen.
- Über die Bälle laufen.
- Im Schlußsprung über die Bälle hüpfen.
- Im Slalom rückwärts um die Bälle laufen.
- In der tiefen Hocke um die Bälle gehen.

Einzelübungen (Gassenaufstellung)

- Medizinball um die Hüfte kreisen lassen.
- Medizinball im Achter um die gegrätschten Beine rollen.
- Im Strecksitz Beine über den Ball heben.
- Wechselhüpfen am Ball.
- In der Bauchlage den Ball mit den Beinen vom Boden abheben.
- Rumpfkreisen mit dem Ball.
- Strecksitz, Fersen auf dem Ball, heben in den Liegestütz rücklings.

Partnerübungen (Gassenaufstellung)

- Im Sitz gegenüber, den Ball mit den Beinen zustoßen.
- Im Stand den Ball durch die gegrätschten Beine zum Partner rollen.
- P 1 im Knieliegestütz, P 2 legt den Ball auf den Rücken von P 1, der ihn durch eine schnelle Bewegung der Wirbelsäule nach oben wirft.
- P 1 Rückenlage, Beine angehockt, P 2 wirft aus geringem Abstand (1 Meter) den Ball zu P 1, der ihn mit den Füßen zu P 2 zurückstößt.
- P 1 und P2 im Stand, Rücken an Rücken, den Ball seitwärts weiterreichen.
- Strecksitz gegenüber, P 2 klemmt den Ball zwischen die Füße, führt den Ball über den Kopf und übergibt ihn an P 1 usw.

Ausklang:

- Zwei Gruppen stehen in Reihe mit gegrätschten Beinen im Abstand von einem Meter hintereinander. Der erste Spieler übergibt auf Kommando den Ball durch die Beine zum Nächsten usw.. Der letzte der Reihe läuft nach vorne und übergibt erneut den Ball durch die gegrätschten Beine nach hinten. Der Ball darf den Boden nicht berühren. Ein oder mehrere Durchgänge.

Die von RUSCH und WEINECK aufgeführten Inhalte sind vielfach funktionelle Übungen. Es werden zum Beispiel Übungen zur Mobilisation, Kräftigung und Dehnung verschiedener Muskelpartien aufgelistet, um aus ihnen ein Übungsprogramm für den Sportförderunterricht zusammen zu stellen (1998, 56ff.). Als „*kindgemäßes Krafttraining*“ werden auch verschiedene Spiel- und Übungsformen aufgeführt, zum Beispiel Sackhüpfen und Huckepackrennen (1998, 68ff.).

Die meisten Stundenbeispiele dienen dem Ausgleich von Haltungsschwächen, wie auch das oben aufgeführte Beispiel zeigt. In ihnen sind viele Übungen und Spiele zur Verbesserung von „*Haltungsaufbau*“, „*Haltegefühl*“ und „*Haltefähigkeit*“ (1998, 331ff.) genannt.

Grundsätzlich sehen RUSCH und WEINECK als mögliche Inhalte für den Sportförderunterricht alle an, die auch für den allgemeinen Sportunterricht vorgesehen sind. Die Autoren warnen ausdrücklich vor einer einseitigen Ausrichtung auf Gymnastik oder Spiele (1998, 53). Entgegen den eigenen Empfehlungen beschreiben sie jedoch sehr viele Gymnastikformen und Spiele. Darüber hinaus weist ein Kapitel zur Bewegungsförderung im Schulalltag (1998, 247) eine Sammlung verschiedener Bewegungsmöglichkeiten außerhalb des Sportförderunterrichts auf. Unter anderem werden ein Heimtrainingsprogramm zum Ausgleich von Haltungsschwächen und ein Bewegungsprogramm für Kinder und Eltern gezeigt. Für den Sportförderunterricht werden hier als weitere Inhalte zum Beispiel Rückenschule, Schwimmen, Klettern und Jonglieren besprochen. Sportarten wie Ringen, Kanufahren, Tanzen, Rudern, Bogenschießen oder Radfahren erachten sie als „*kaum durchführbar*“ für den Sportunterricht; leider ohne diese Wertung zu erklären (1998, 89f.).

Insgesamt ergibt sich aus dem Lehr- und Übungsbuch von RUSCH und WEINECK kein eindeutiges Bild von Methoden und Inhalten des Sportförderunterrichts. In ihren theoretischen Überlegungen propagieren sie teilweise eine individuelle und ganzheitliche Förderung der Schüler, die Erfolgserlebnisse vermitteln will und motivierend für die Schüler sein soll (1998, 11, 53). In konkreteren Ausführungen und vor allem in praktischen Beispielen zeigt sich jedoch eine sehr funktionsorientierte Vorgehensweise, die vorrangig auf den Ausgleich körperlicher Schwächen ausgerichtet ist. Auch die meisten methodischen Hinweise beziehen sich auf dieses Ziel.

Im *Handbuch des Schulsonderturnens/Sportförderunterrichtes* werden von DORDEL (1993) einige, jedoch nicht systematisch aufgebaute, Hinweise zu den organisatorischen Rahmenbedingungen des Sportförderunterrichts gegeben.

Häufigkeit und Dauer: Der Sportförderunterricht sollte mit zwei Einzelstunden pro Woche erteilt werden. Diese sollten im Nachmittagsbereich liegen (1993, 25).

Zusammensetzung und Größe der Gruppe: Die Gruppe sollte nicht zu groß sein und ca. 12-15 Schüler umfassen (1993, 22, 24). Eine Bildung von speziellen Gruppen auf Basis der Schwächen wird abgelehnt (1993, 24).

Kooperation: Die Zusammenarbeit zwischen Schularzt und Sportlehrer wird so geschildert, dass der Sportlehrer die Vorauswahl der Schüler trifft und der Schularzt über die Teilnahme am Schulsonderturnen entscheidet. Auch von DORDEL wird auf die Möglichkeiten des Sonderturnens im Verein hingewiesen (1993, 28).

In einem eigenen Kapitel stellt DORDEL „*Spezielle didaktisch-methodische Überlegungen*“ an (1993, 243). Sie weist darauf hin, dass für den Sportförderunterricht prinzipiell die gleichen (didaktisch-methodischen) Voraussetzungen gelten wie für den allgemeinen Sportunterricht (1993, 253). Sie sieht als Unterschied vor allem

die Gruppengröße und betont, dass die wichtigen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung in der kleineren Sportfördergruppe leichter zu verwirklichen sind. Als weitere wichtige Punkte sieht sie die gezielte Korrektur von Fehlern in Bezug auf Haltung und Bewegungsausführungen an sowie eine angemessene Übungsintensität und verweist dafür auf die Bedeutung der Erkenntnisse aus der Trainingslehre. Auch Hausaufgaben und spezielle Programme hält sie für einige Kinder für sinnvoll. Zu einer optimalen Förderung der Schüler trägt ihrer Ansicht nach außerdem die Organisation der Unterrichtsstunde und die Präzision der Anweisungen des Lehrers bei (1993, 253).

DORDEL spricht sich dafür aus, Sportförderunterricht in heterogenen Gruppen durchzuführen, da der enge Zusammenhang der Leistungsbereiche Koordination, Ausdauer und Haltung ihrer Meinung nach dafür spricht. Sowohl Schüler mit Rundrücken als auch mit Koordinationsschwächen oder Ausdauerschwächen können in der gleichen Gruppe gefördert werden, da ein allgemeines Thema durch Differenzierung und individuelle Hilfen allen zugute kommen kann (1993, 251).

Gleichzeitig sieht sie die Aufgabe des Sportförderunterrichts als „nahezu unlösbar“ an, wenn in einer Gruppe verschiedenste Leistungsschwächen in unterschiedlichem Ausprägungsgrad vertreten sind und fordert daher eine besonders sorgfältige Planung des Sportförderunterrichts (1993, 249). Ausführlich geht DORDEL deshalb auf die Jahresplanung ein und schlägt einen Jahresplan vor, der als ersten Schwerpunkt zwischen Sommer- und Herbstferien Koordinationsschulung hat. In einem darauf folgenden Zeitraum bis zu den Weihnachtsferien wird der Schwerpunkt auf Haltungserziehung gelegt, gefolgt von ergänzenden Inhalten zu den Schwerpunkten Koordinationsschulung (bis zu den Osterferien) und Koordinations- und Haltungsschulung bis zu den Sommerferien. Ausdauerschulung gibt sie in der Jahresplanung nicht mit an, da dieser Bereich als übergreifender Schwerpunkt gesehen wird, der in jeder Stunde im Rahmen von Erwärmung oder Ausklang geschult wird (1993, 250ff.). Die von DORDEL gegebenen Stundenbeispiele orientieren sich an den Schwerpunkten Koordinationsschulung und Haltungsschulung, daneben werden auch Stundenbeispiele zur Ausdauerschulung gegeben (1993, 254-277). Die in einem separaten Kapitel zusammengestellten Übungsbeispiele orientieren sich ebenfalls an diesen Bereichen. Ein Stundenvorschlag mit dem Thema Ausdauerschulung und dem Schwerpunkt „Schulung von Zeit- und Tempogefühl als Grundlage der Dauermethode“ soll als Beispiel für eine Stundenplanung dienen. Der Übersicht halber wird auf die Spalte mit den organisatorischen Hinweisen verzichtet (1993, 275-277):

Zeit	Inhalt	Ziele	did.-meth. Kommentar
5 min	Autospiel Laufen in verschiedenen Tempi entsprechend den Autogängen	Erwärmung, Ausdauerschulung, Bewusstmachung verschiedener Laufgeschwindigkeiten	Kinder bringen oft Spielideen ein: Straßen, rechts fahren [...]. Solche Anregungen können gut in den Spielverlauf integriert werden.
5 min	Linienlauf	Ausdauerschulung (Dauermethode); Gewöhnung an gleichmäßiges Tempo	Die Kinder sollten während der Zeit möglichst in gleichmäßigem Tempo ohne Pausen laufen. Zu Beginn ist auf die lange Zeit hinzuweisen; Tempo wie beim Dauerlaufen /“Jogging“.

3 min	Unterrichtsgespräch: Wie habt Ihr das Autospiele, wie den Linienlauf empfunden, was ist anstrengender? Wie lange seid Ihr wohl gelaufen? Könnt Ihr die Zeit schätzen? Wer weiß wie lange 10 sec sind? Versucht zu schätzen!	passive Pause, Bewusstmachung unterschiedlicher Belastungsformen - Intervall-/Dauerperiode	Die Erholungsphase wird für die Bewusstmachung genutzt.
2 min	im Wechsel gehen und stehen, jeweils 10 sec	Anbahnung des Zeitgefühls, Konzentrationsschulung	Das Arbeiten mit der Stoppuhr beinhaltet bei den Kindern in der Regel eine hohe Motivation, so dass die Konzentration gut möglich ist.
5 min	Dreieckslauf mit relativ geringer Belastung; die Kinder laufen jeweils in 10 sec von Ecke zu Ecke	Festigung des Zeitgefühls, Konzentrationsschulung	Da die Konzentration auf die Zeitintervalle im Vordergrund steht, wird das eher unkindgemäße Gehen gewählt.
2 min	Pause, zunächst 2 Runden gehen, dann hinsetzen, Pulskontrolle	Schulung des Zeitgefühls, Ausdauererschulung (Dauerperiode)	Durch die Konzentration auf die 10-sec-Intervalle wird die Gesamtzeit unterteilt, so dass die Belastung den Kindern nicht langweilig wird. Das gleichmäßige Tempo muss erst entwickelt werden [...]. Vorausgesetzt wird, dass eine Bewusstmachung der Herz-Kreislauf-Funktion schon früher erfolgt ist [...]. Bei einem Kind misst der Lehrer selber den Puls.
5 min	Dreieckslauf bei verlängerten Strecken, evtl. bei unterschiedlich langen Strecken	aktive Erholung, passive Pause, Bewusstmachung des Pulsverhaltens	Die Festlegung der neuen Streckenlänge erfolgt aufgrund der Beobachtung des Laufverhaltens beim ersten Dreieckslauf und aufgrund der Werte der Pulsmessung. Im Rahmen der Differenzierung können auch verschieden große Dreiecke markiert werden [...]; jedes Kind wählt die Strecke, die seinem Leistungsvermögen entspricht.
5 min	Gehen, Unterrichtsgespräch und Pulskontrolle	wie oben, Schulung des Tempogefühls	Im Gespräch kann auch die gesundheitliche Bedeutung der Ausdauer [...] besprochen werden.
3 min	freies Spiel mit Bällen	aktive Erholung, Bewusstmachung von Zeit-, Tempo- und Streckengefühl	---
8 min	Spiel: Haltet das Feld frei	Wechsel der Aufmerksamkeit, Möglichkeit individueller Belastung, Koordinationsschulung	Variation der Belastung durch unterschiedliche Anzahl Bälle, Variation der koordinativen Belastung durch verschiedene Bälle. [...]
2 min	Geräteabbau, Abschlussgespräch	Ausdauererschulung	Im Gespräch kann noch einmal die Ausdauerbelastung, der Grad der Anstrengung des einzelnen thematisiert werden, aber auch das Sozialverhalten [...].
		Ausklang der Stunde	

Praxis-Beispiel C (DORDEL 1993, 275ff.)

Der inhaltliche Schwerpunkt wird in DORDELS Ausführungen auf die Verbesserung der Koordination durch Wahrnehmungs-, Reaktions-, Gleichgewichtsschulung und die Erarbeitung motorischer Fertigkeiten gelegt, dazu werden verschiedene Spiel- und Übungsaufgaben genannt. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Haltungsschulung, hier werden verschiedene Dehn-, Mobilisations- und Kräftigungsübungen vorgeschlagen und vor allem Turnen und funktionelle Gymnastik

empfohlen. Die Ausdauerschulung nimmt eher eine Nebenrolle ein, hier werden vor allem Laufspiele aufgeführt. Darüber hinaus wird die Möglichkeit von Schwimmen, Radfahren oder Skilanglauf erwähnt.

Insgesamt soll der Sportförderunterricht grundsätzlich die gleichen Inhalte wie der allgemeine Sportunterricht haben. DORDEL versteht den Sportförderunterricht auch als „*Nachhilfeunterricht*“, in dem die Förderschüler das gleiche Fertigniveau erreichen können wie ihre Klassenkameraden (1993, 244ff.), deshalb sollen sportartspezifische Fertigkeiten erarbeitet werden. Auch Sportarten, die nicht traditionell zum Schulsport zählen, schlägt sie für den Sportförderunterricht vor, wie Judo, Kanufahren, Schlittschuhlaufen oder Tennis. Darüber hinaus können nach DORDEL auch aktuelle Freizeitaktivitäten (z.B.: Skateboardfahren) und besonders attraktive Geräte (z.B.: Trampolin, Pedalo) genutzt werden. Dadurch soll einerseits die Motivation der Schüler zum Sporttreiben erhöht werden, andererseits soll das Selbstbewusstsein gesteigert werden (1993, 245).

Ausführliche Übungs- und Trainingsbeispiele gibt DORDEL jedoch nur für die oben genannten Bereiche der Schulung von Koordination, Haltung und Ausdauer.

Auch für das Handbuch des Schulsonderturnens/Sportförderunterrichtes herrscht insgesamt der Eindruck vor, dass es darum geht, die motorischen Schwächen der Schüler in den Bereichen Koordination, Haltung und Ausdauer möglichst zielgerichtet auszugleichen. Auf dieser Grundlage soll die Auswahl der Unterrichtsmethode und des Unterrichtsinhaltes stattfinden. In einem kleinen Unterkapitel zu den „*Möglichkeiten der Förderung sozialer Integration*“ werden Empfehlungen für Lehrerverhalten gegeben. Für auffälliges bzw. „*speziell störendes Verhalten im Unterricht*“ (1993, 279ff.) werden pädagogische Prinzipien aufgelistet. Unter anderem soll sich der Lehrer um eine positive und verständnisvolle Einstellung den Kindern gegenüber bemühen, ein positives soziales Klima schaffen, offene Bewegungssituationen anbieten, individuelle Leistungen in den Vordergrund stellen und gemeinsame Projekte planen. Es stellt sich die Frage, warum diese Hinweise nicht grundsätzlich für den Sportförderunterricht gegeben werden.

In der überarbeiteten *Neuaufgabe des Handbuches zum Sportförderunterricht* (DORDEL 2003) gibt es strukturierte Hinweise zur Organisation des Sportförderunterrichts¹⁷.

Häufigkeit und Dauer: Der Sportförderunterricht soll zwei Stunden pro Woche umfassen, diese Stunden sollen als Einzelstunden erteilt werden. Die Teilnahme ist verpflichtend (2003, 60, 61).

Zusammensetzung und Größe der Gruppe: DORDEL empfiehlt eine Gruppengröße von 8-10 Schülern, die vorgesehene Gruppengröße von mindestens 12 Schülern pro Gruppe erachtet sie als zu groß (2003, 60). An anderer Stelle wird von ihr sogar eine kleinere Gruppe mit 4-6 Kindern vorgeschlagen (2003, 105). Eine Differenzierung der Schüler nach Schwächen ist ihrer Meinung nach nicht erforderlich. Eine Differenzierung nach inhaltlichen Vorgaben und Interessen könnte dagegen sinnvoll sein (2003, 60). Eine spezielle Schwerpunktsetzung zum Beispiel unter dem Aspekt Feinmotorik ist jedoch denkbar (2003, 105).

Kooperation: Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als unverzichtbarer Bestandteil des Sportförderunterrichtes angesehen. Sowohl der Schularzt als auch der Sportlehrer können die Auswahl für den Sportförderunterricht treffen, daher ist eine Kooperation hier wünschenswert. Auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, die Förder- und Sportangebote machen, ist von Be-

¹⁷ DORDEL bezieht sich dabei auf die alten Richtlinien Sport des Landes NRW (KM NRW 1980).

schulischen Partnern, die Förder- und Sportangebote machen, ist von Bedeutung (2003, 60, 61).

Die „*didaktisch-methodische Überlegungen zum Sportförderunterricht*“ (2003, 463) haben sich in der Neuauflage etwas verändert. Zum einen fallen sie ausführlicher aus, zum anderen wird verstärkt auf eine individuelle, ganzheitliche Förderung der Schüler hingewiesen, an der sich die Auswahl der Inhalte und Methoden orientieren soll. Als Grundlage der motorischen Intervention wird dabei die Förderung der Körperwahrnehmung gesehen (2003, 472). Bei der Vorstellung der Jahresplanung werden jedoch weiterhin die traditionellen Bereiche Koordination, Haltung und Ausdauer aufgeführt. Es wird aber eingeräumt, dass andere Zielsetzungen, wie die Förderung eines positiven Selbstbildes oder die Förderung sozialer Kompetenzen für einen bestimmten Zeitraum im Vordergrund stehen können. Neu ist auch die kurze Gegenüberstellung eines offenen gegenüber einem geschlossenen Unterrichtskonzeptes. Dabei kommt DORDEL zu dem Schluss, dass der „*Sportförderunterricht so geschlossen (lernzielorientiert) wie nötig, aber so offen wie möglich geplant werden [sollte], um seinen Zielsetzungen gerecht werden zu können.*“ (DORDEL 2003, 477). Daraus folgert sie, dass es keinen genau vorhersehbaren Stundenverlauf geben kann, sondern es Bewegungsaufgaben geben muss, die von den Schülern in einem vorgegebenen Rahmen frei gestaltet werden können. Minutiös geplante Stundenbeispiele wie sie in älteren Auflagen zu finden sind und von denen oben ein Beispiel (Praxis-Beispiel C) gezeigt wird, sind in der überarbeiteten und erweiterten Auflage von 2003 nicht mehr vorhanden. Darüber hinaus diskutiert DORDEL Bewegungslandschaften im Sportförderunterricht und führt dabei besondere Kennzeichen, Anforderungen und Gefahren von Bewegungslandschaften¹⁸ aus. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Realisierung von Bewegungslandschaften zwar hohe Kompetenz und Engagement des Lehrers voraussetzt, ihr Einsatz im Sportförderunterricht jedoch sehr erfolgreich sein kann (2003, 489). Leider werden keine Beispiele für Bewegungslandschaften gegeben. Dem Lehrer- und Schülerverhalten wird im Rahmen der didaktisch-methodischen Überlegungen ein eigenes Kapitel gewidmet (2003, 489). DORDEL weist der Persönlichkeit, dem Verhalten, der Ausstrahlung und Motivation des Lehrers einen wesentlichen Anteil am Erfolg von Unterricht zu. Neben Fachkompetenz und inhaltlichen Aspekten werden soziale Kompetenz des Lehrers und Beziehungsaspekte als wichtig angesehen. Ein entspanntes Unterrichtsklima ohne Konkurrenz- und Leistungsdruck, in dem jeder Schüler angstfrei seine Bedürfnisse äußern kann, wird als Voraussetzung eines gelingenden Sportunterrichts angesehen. „*Die Zielsetzung des Sportförderunterrichts – eine ganzheitliche Entwicklungsförderung der Kinder [...] ist durch die Auswahl geeigneter Übungen und Übungsschwerpunkte allein nicht zu verwirklichen [...]*“ (2003, 493).

Die „*Vorschläge für die Unterrichtspraxis*“ (2003, 535) beinhalten Übungsbeispiele zu den für den Sportförderunterricht klassischen Förderbereichen Koordination, Haltung und Ausdauer, dabei liegt der Schwerpunkt der Ausführungen auf dem Bereich Koordination (2003, 535-580). Den Übungen geht jeweils ein kleiner theoretischer Exkurs voraus, teilweise ergänzt von methodischen Hinweisen. Zur Förderung der Bewegungskoordination gehört u.a. ein Abschnitt zur Gleichgewichtsfähigkeit (2003, 565). Nach den theoretischen Ausführungen zur Gleichgewichtsfähigkeit wird der Hinweis gegeben, dass Übungen zur Schulung des Gleichgewichts grundsätzlich barfuß ausgeführt werden sollen und den Schülern immer

¹⁸ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema Bewegungslandschaften ist in der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Eine kritische Betrachtung zum Thema Bewegungslandschaften ist bei Kretschmer (2000, 2001) zu finden.

auch die Rumpfhaltung bewusst gemacht werden soll. Es werden vorab Variationsmöglichkeiten für die Übungen genannt, wie das Ausschließen der optischen Kontrolle oder die Veränderung der Unterstützungsfläche. Folgende Übung wird konkret vorgeschlagen (2003, 566):

Statisches Gleichgewicht

→ *Position mit tiefem Schwerpunkt:*

- *Bankstellung, ein Arm oder ein Bein wird vom Boden gelöst und in verschiedenen Positionen (vor, hoch, seitlich, gestreckt oder gebeugt gehalten) gebracht; Wer kann gleichzeitig einen Arm und ein Bein vom Boden lösen? – Arm und Bein der gleichen Seite oder diagonal in verschiedenen Positionen;*
- *Kniestand einbeinig, das freie Bein wird in verschiedene Richtungen gestreckt;*
- *verschiedene Lagepositionen, zum Beispiel Seitlage auf dem Boden, Waageliegen auf dem Kasten oder einer Bank, auch der „lebenden Bank“ (Partner), Waageliegen auf dem Barrenholm, auf der Reckstange.*

Praxis-Beispiel D (DORDEL 2003, 566)

Als weitere Inhalte des Sportförderunterrichts werden im Rahmen der Förderung der Bewegungskoordination und der Erarbeitung motorischer Fertigkeiten kurz Turnen, Gymnastik/Tanz, Spiele, Leichtathletik und Schwimmen dargestellt (2003, 535ff.). Unter der Überschrift „*Förderung der Haltungsleistungsfähigkeit*“ (2003, 580) nehmen neben der Förderung der Körperwahrnehmung auch die Bereiche „*Muskuläre Leistungsfähigkeit*“, „*Kräftigung*“ verschiedener Muskelgruppen, „*Beweglichmachung*“ diverser Gelenke und „*Förderung der Dehnfähigkeit*“ (2003, 583-611) großen Raum ein. Hier werden überwiegend funktionelle gymnastische Übungen vorgeschlagen.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass sich bei DORDEL (2003) methodische Hinweise für einen ganzheitlich orientierten offenen Sportförderunterricht finden lassen, in dem der Persönlichkeit des Lehrers ein hoher Stellenwert zukommt. Es gibt aber auch weiterhin Ansätze eines funktionell-klassisch ausgerichteten Sportförderunterrichts mit entsprechenden Methoden, dies wird vor allem in den Praxisbeispielen deutlich.

ZIMMER und CICURS geben in ihrer Veröffentlichung *Psychomotorik – Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen* in einem separaten Kapitel folgende Hinweise zur Organisation des Sportförderunterrichts (1999, 29ff.)¹⁹:

Häufigkeit und Dauer: Der Sportförderunterricht soll wöchentlich mit zwei Einzelstunden jeweils am Vormittag erteilt werden.

Zusammensetzung und Größe der Gruppe: In den Gruppen sollten laut niedersächsischem Ministerium grundsätzlich 8-15 Schüler aufgenommen werden, ZIMMER und CICURS erachten eine Schülerzahl von 10-12 oder in besonderen Situationen von 4-8 Schülern für sinnvoll.

Kooperation: Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Sportlehrern, Ärzten und Eltern wird insbesondere bei der Auswahl der Schüler empfohlen. Die Möglichkeit, dass Schüler am Sonderturnen in einem Verein teilnehmen, wird genannt.

¹⁹ ZIMMER und CICURS beziehen sich auf die Rahmenrichtlinien des Niedersächsischen Kultusministers von 1983.

ZIMMER und CICURS stellen fest, dass fast alle Literaturquellen zum Sportförderunterricht noch medizinisch orientiert sind und als inhaltliche Schwerpunkte Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen aufweisen (1999, 25). Sie beschreiben in „*Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen*“ (1999) die bislang fehlenden „*didaktisch-methodischen*“ Prinzipien einer psychomotorischen Unterrichtsweise (1999, 35). Unter psychomotorischen Aspekten unterscheidet sich der Sportförderunterricht ihrer Ansicht nach sehr vom traditionellen Förderunterricht. Eine Festlegung auf Störungen im Bereich Haltung und Bewegung soll im psychomotorisch orientierten Sportförderunterricht zugunsten eines ganzheitlichen Ansatzes vermieden werden. Auf funktions- und symptomorientierte Übungen wird verzichtet, da die zu fördernden Schüler keine starren Bewegungsanweisungen und Übungsprogramme brauchen. An ihrer Stelle „*soll das Kind über Bewegung in all seinen Sinnen angesprochen werden, seinen Körper annehmen und mit ihm umgehen lernen, sich selbst als wichtiges Element in einer Gruppe erfahren*“ (1999, 35). Wenngleich ZIMMER und CICURS nicht ausschließen, dass Erfahrungen des Übens und Trainierens und dadurch die Steigerung der eigenen Leistungsfähigkeit auch wertvoll sein können, stellen sie doch fest, dass vielen Schülern Grenzen gesetzt sind, die sie nicht überschreiten können und keinen Anschluss an die Leistungen der Gleichaltrigen finden werden (1999, 28). Daher ist es wesentlich, dass die Schüler lernen ihre Fähigkeiten richtig einzuschätzen und sich selbst zu akzeptieren.

Eine veränderte Sichtweise des Sportförderunterrichts erfordert auch andere methodische Maßnahmen. ZIMMER und CICURS sprechen sich für eine induktive Vorgehensweise aus, bei der die Förderung der Eigenaktivität und Selbständigkeit im Vordergrund steht. Festgelegte Übungsreihen werden unter dem Aspekt der psychomotorischen Erziehung abgelehnt (1999, 39). ZIMMER und CICURS stellen u.a. folgende Grundsätze für den Sportförderunterricht auf (1999, 40-42):

- Das Bewegungsangebot soll derart sein, dass seine Attraktivität die Schüler zur Teilnahme motiviert.
- Es soll eine freundliche, vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden.
- Eigentätigkeit und experimentierendes Lernen soll durch die Bewegungsangebote gefördert werden.
- Das Förderangebot soll auf den individuellen Stärken des Kindes aufbauen, zu Beginn werden die motorischen Schwächen ignoriert.
- In einer Unterrichtsstunde soll sowohl Einzel- als auch Gruppenaktivität möglich sein.
- Leistungsdruck und Leistungsvergleiche sollen vermieden werden.
- Induktive Vorgehensweisen sind deduktiven gegenüber vorzuziehen.
- Die Bewegungsaufgaben sollen das individuelle Lernniveau der Schüler berücksichtigen.

Bereits in der Einleitung stellen ZIMMER und CICURS fest: „*Sportförderunterricht kann nur so gut sein, wie der Lehrer, der ihn erteilt*“ (1999, 14). Auch die Rolle des Lehrers wird unter dem Blickwinkel der psychomotorischen Förderung betrachtet (vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.2): Der Sportlehrer braucht nicht nur gute fachspezifische Kenntnisse, sondern auch ein besonderes Einfühlungsvermögen, er muss sich in die wahrscheinlich selbst nie erlebte Situation des Förderschülers hineinversetzen. Er sollte jeden Schüler aufmerksam beobachten und Ratschläge geben anstelle von Kritik und Anweisungen. Seine Aufgabe ist es, den Unterricht vorzubereiten, Angebote zu machen und Schülervorschläge aufzugreifen. Die Schüler sollen eigene Ideen und Interessen in den Unterricht einbringen können und vor allem selbst aktiv werden. Der Lehrer soll sich zwar bemühen, den Schülern durch

geeignete Methoden und Inhalte die Möglichkeit zu geben, ihre motorischen Fähigkeiten zu verbessern oder Fehlentwicklungen auszugleichen, dies steht jedoch nicht an erster Stelle. Der Schüler soll vor allem beim Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls unterstützt werden, das kann auch bedeuten, dass er sich von der Bewertung seiner Bewegungsleistungen durch andere frei macht (1999, 44).

Weitere „*didaktisch/methodische Überlegungen*“ (1999, 137) werden zu speziellen inhaltlichen Themen gegeben, so auch zum Einsatz von Bewegungslandschaften im Sportförderunterricht (1999,162). ZIMMER und CICURS erachten es als wichtig, dass die Bewegungshandlungen in einer Bewegungslandschaft nicht dem Zufall überlassen bleiben sollen und schlagen deshalb vor, eine Spielidee festzulegen und angemessene Materialien und entsprechenden Spielraum anzubieten. Innerhalb dieser Vorgaben sollen die Schüler möglichst selbständig handeln und der Lehrer sollte möglichst wenig einschreiten (siehe oben). Die Autoren bezeichnen Bewegungslandschaften als ideales Unterrichtsmittel zur Umsetzung psychomotorischer Förderung (1999, 157). Bewegungslandschaften bieten die Möglichkeit, allein oder mit anderen selbständig und eigeninitiativ zu handeln und verschiedene Geräte auszuprobieren. Es können im Sinne der Psychomotorik also materiale, soziale und körperliche Erfahrungen gemacht werden. Die Schüler können ihren Interessen nachgehen und Intensität, Tempo oder Dauer ihrer Aktivität selbst bestimmen, sie können ihre Handlungen frei wählen und Alternativen suchen und finden. Ist die Spiel- und Bewegungslandschaft den Interessen und Bedürfnissen der Schüler angepaßt, so verfügt sie zusätzlich über einen hohen Aufforderungscharakter. Im Folgenden wird das Beispiel einer Spiel- und Bewegungslandschaft unter Einsatz des Rollbretts gezeigt (1999,160):

Praktische Unterrichtsrealisation

Unterrichtsidee:

Die Kinder sollen eine Rennstrecke bauen und mit Rollbrettern ein Autorennen organisieren und durchführen

Unterrichtsziel:

Entwicklung und Verbesserung der Bewegungssteuerung und Reaktion, der motorischen Geschicklichkeit und Anpassung, des kooperativen Handelns mit dem Partner und in der Gruppe, der muskulären Belastung.

Information:

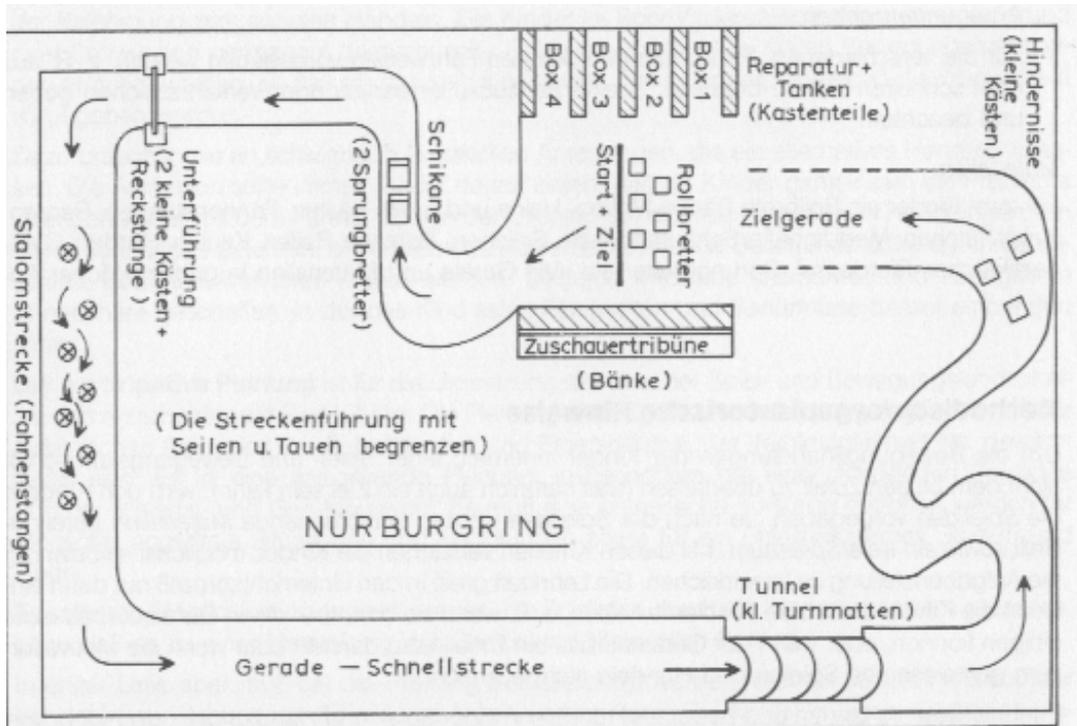
Im Fernsehen habt ihr bestimmt schon Übertragungen von einem Autorennen gesehen. Ihr sollt euch untereinander beraten, wie ihr aus den in der Halle stehenden Geräten und Materialien eine Rennstrecke aufbauen wollt. Am besten ist, ihr macht euch zunächst eine Zeichnung, wo und wie ihr die Geräte aufstellen wollt.

Animation:

Die Geräte sollen so aufgebaut werden, dass ein schnelles Fahren möglich ist, dass aber auch geschicktes Fahren, z.B. auf einer Slalomstrecke, erforderlich ist.

Verschiedene Rennverläufe sollten abgesprochen werden, z.B. wieviele Runden gefahren werden sollen, ob das Fahren einzeln oder zu zweit erfolgen soll, welche „Strafen“ beim Verlassen der Rennstrecke oder bei Behinderung eines anderen Fahrers ausgesprochen werden etc.

Anregung zum Aufbau einer Rollbrettrennstrecke (ZIMMER/CICURS 1999, 161)



Die von ZIMMER und CICURS ausgeführte Sichtweise eines psychomotorisch ausgerichteten Sportförderunterrichts wird durch die Forderung entsprechender Inhalte deutlich, was sich nicht nur in den Ausführungen zur Bewegungslandschaft zeigt. Vor allem jüngeren Schülern sollen grundlegende Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen ermöglicht werden. Besonders bedeutsam sind Übungen und Spielformen zur sinnlichen Wahrnehmung, da sie zu einer Verbesserung der sensorischen Integration beitragen. Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der dinglichen und sozialen Umwelt soll gefördert werden. Zusätzlich können Inhalte des regulären Sportunterrichts im Sportförderunterricht thematisiert werden, wenn es der Wunsch der Schüler ist (1999, 38). ZIMMER und CICURS geben zu den genannten Inhalten praktische Beispiele: Unter der Rubrik Körpererfahrung werden Anregungen zu verschiedenen Möglichkeiten der Körperwahrnehmung (z.B.: Übungen und Spiele zu Anspannung und Entspannung) und der Sinneswahrnehmung im optischen, akustischen, taktilen, kinästhetischen und vestibulären Bereich gegeben (z.B. diverse Einzel- und Partneraufgaben und Spiele). Weitere Kapitel widmen sich Beispielen zu materialen Erfahrungen (Anregungen für Rollbrett, Schwungtuch, Pedalo etc.) und sozialen Erfahrungen (z.B.: Laufspiele und kooperative Spiele). Auch traditionelle Inhalte des Sportförderunterrichts wie Haltung und Ausdauer werden in einem separaten Kapitel unter psychomotorischen Aspekten betrachtet (1999, 127). Dabei werden auch klassische gymnastische Übungen aufgeführt, es wird aber empfohlen, diese in eine Spielidee (z.B.: Zirkus) einzubinden.

Darüber hinaus wird vorgeschlagen, Aktivitäten aus der Freizeit bzw. teilweise vergessene Spiele, wie Hüpf- und Hinkspiele, für den Sportförderunterricht wieder zu entdecken.

ZIMMER und CICURS betonen, dass die Unterscheidung und Darstellung in einzelne Inhalts- bzw. Erfahrungsbereiche nicht dazu führen darf, diese als unabhängig voneinander zu betrachten. *„Das Kind erlebt die Bewegung als Ganzes: Sie ist zentriert im körperlichen, äußert sich im Umgang mit Geräten und Gegenständen und ist eingebettet in soziale Beziehungen.“* (1999, 62). Die Autoren erklären, dass die Übungsbeispiele in ihren jeweiligen Erfahrungsaspekten auch ausgetauscht werden könnten.

Insgesamt ist festzustellen, dass sowohl die von ZIMMER und CICURS aufgeführten *„didaktisch-methodischen“* Überlegungen als auch die beschriebenen Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis psychomotorische Aspekte für den Sportförderunterricht zugrunde legen. Auch die von ihnen behandelten traditionellen Inhalte des Sportförderunterrichts werden unter psychomotorischem Blickwinkel betrachtet.

Der Überblick über die verschiedenen methodischen und inhaltlichen Überlegungen zum Sportförderunterricht, wie sie in den KMK-Empfehlungen und der Fachliteratur genannt werden, zeigt folgendes Ergebnis: Die Empfehlungen der KMK sind sehr kurz gehalten, in der Fachliteratur sind dagegen ausführlichere Anregungen zu finden. Diese Anregungen enthalten vor allem im Hinblick auf die Methoden sehr unterschiedliche Hinweise. Sie sind sowohl in ihrer Quantität als auch in ihrer Qualität sehr unterschiedlich. Nur im Bezug auf organisatorische Rahmenbedingungen des Sportförderunterrichts weichen die Aussagen wenig voneinander ab. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Fachliteratur einerseits immer unter dem Blickwinkel der Vorgaben eines Bundeslandes geschrieben wird - häufig das Bundesland, in dem der Autor aktiv ist - gleichzeitig beruft man sich auf die für alle Bundesländer verbindlichen Vorgaben der KMK. Hinsichtlich Häufigkeit und Dauer

des Sportförderunterrichts werden allgemein zwei Einzelstunden wöchentlich vorgeschlagen. Ob diese besser an Vor- oder Nachmittagen liegen sollen, wird unterschiedlich bewertet. Die Angaben zur Größe der Gruppe schwanken zwischen 4-6 und 12-20 Schülern. Bei der Zusammensetzung der Gruppe ist der überwiegende Tenor der Empfehlungen, heterogene Gruppen zu bilden. Ggf. kann eine Differenzierung bezüglich der Inhalte des Sportförderunterrichts und der Interessen der Schüler stattfinden. Bezüglich möglicher Kooperationen wird vor allem auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Sportlehrern und Ärzten sowie Eltern hingewiesen. Teilweise wird die Möglichkeit des Sonderturnens im Verein genannt, aber es werden keine Formen der Zusammenarbeit aufgeführt.

Weitere methodische Hinweise, die über den grundsätzlichen organisatorischen Rahmen des Sportförderunterrichts hinausgehen, unterscheiden sich weitaus mehr voneinander. Dabei ist festzustellen, dass verschiedene Autoren verschiedene Ansätze vertreten und die Empfehlungen der KMK in Bezug auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung in ungleichem Maß berücksichtigen. Hinzu kommt, dass die Ausführungen einzelner Autoren in sich nicht stimmig sind, teilweise lassen die theoretischen Überlegungen wenig Bezug zu den praktischen Beispielen erkennen. In manchen Fällen wird dem im Vorwort genannten Anspruch des Sportförderunterrichts, zum Beispiel einen ganzheitlichen Ansatz zu vertreten, schon durch den Aufbau des Buches, u.a. durch Schwerpunktsetzung auf biologisch-medizinische Entwicklungen, nicht gerecht. Auch die Rolle, die der Lehrer einnehmen soll, ist entsprechend der methodischen Überlegungen für den Sportförderunterricht sehr unterschiedlich angelegt.

Insgesamt scheint es keine eigenständige und einheitliche Methodik des Sportförderunterrichts zu geben. Vielmehr wird ein weites Feld methodischer Überlegungen zum Sportförderunterricht ersichtlich, das sich zwischen einer funktionell-traditionellen Orientierung des Sportförderunterrichts und einer ganzheitlichen Ausrichtung des Sportförderunterrichts unter psychomotorischen Aspekten bewegt. Die variierenden methodischen Überlegungen der Verfasser spiegeln sich auch in den gewählten Beispielen für die Unterrichtspraxis wider. Es lassen sich Stundenvorschläge finden, die eher an die Durchführung einer krankengymnastischen Behandlung erinnern, da sehr klare Übungsvorgaben zum Ausgleich einer bestimmten Schwäche gemacht werden. Aber auch Sammlungen verschiedener Spielformen zur Förderung bestimmter motorischer Bereiche oder Anregungen für offene Unterrichtsangebote, zum Beispiel in einer Bewegungslandschaft, werden gemacht.

Die Inhalte, die für den Sportförderunterricht genannt werden, sind ebenfalls vielfältig und reichen von funktionellen gymnastischen Übungen zur Kräftigung oder Dehnung bestimmter Muskelgruppen, über Koordinationsübungen, Ausdauerschulung, verschiedene Spiele und kooperative Aufgaben bis hin zu freien Bewegungsangeboten. Auch hier werden in den Veröffentlichungen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte ersichtlich, die zum Teil eher auf funktionell-gymnastischen Übungen oder mehr auf Koordinationsübungen, Wahrnehmungsförderung oder psychomotorischen Anregungen beruhen. Grundsätzlich wird von fast allen Autoren erwähnt, dass die regulären Inhalte des Sportunterrichts auch im Sportförderunterricht von Bedeutung sind und es werden häufig Sportarten genannt, die den Autoren für den Sportförderunterricht als geeignet erscheinen. Hier weichen die Hinweise ebenfalls voneinander ab, teilweise wird der besondere Wert klassischer Schulsportarten wie Schwimmen, Turnen oder Leichtathletik für den Sportförderunterricht hervorgehoben, von anderen Autoren wird der Bezug zu für den Schul-

sport eher untypischen Sportarten wie Skateboardfahren oder Tennis hergestellt. Manche Autoren lehnen freizeitrelevante Sportarten wie Kanufahren oder Radfahren für den Sportförderunterricht ab, andere empfehlen diese gerade.

Abbildung 8 soll einen Überblick über verschiedene methodische und inhaltliche Ausrichtungen bieten, die zwischen einem funktionell-traditionell ausgelegten und einem ganzheitlich orientierten Sportförderunterricht möglich sind. Die Abbildung ist ein Ordnungsversuch und stellt dabei die unterschiedlichen Orientierungen nebeneinander. Dabei ist davon auszugehen, dass die Extrempositionen in der Praxis in Reinform kaum existieren.

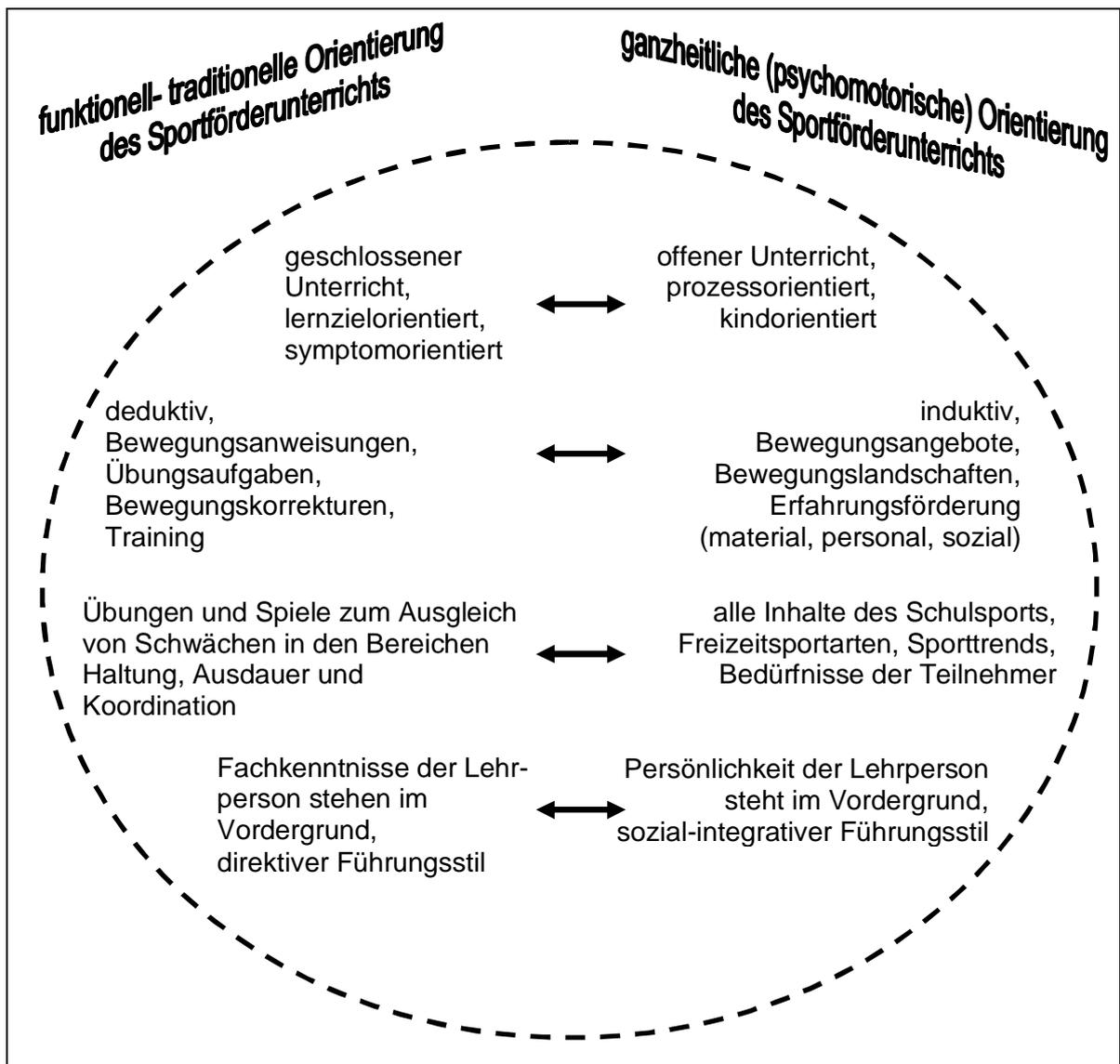


Abbildung 8: Mögliche Orientierungen des Sportförderunterrichts

Die Existenz verschiedener methodischer und inhaltlicher Überlegungen zum Sportförderunterricht hat den Vorteil, dass es keine Festschreibungen gibt und der Lehrperson verschiedene Auswahlmöglichkeiten offen stehen. Gleichzeitig birgt diese Vielfalt die Gefahr, wahllos zu erscheinen und sie kann sicher auch dazu führen, dass Verunsicherung entsteht. Eine systematische Ausführung zu Didaktik und Methodik im Sportförderunterricht, die verschiedene Möglichkeiten wie Sport-

förderunterricht erteilt werden könnte berücksichtigt, wäre sinnvoll. Eine solche Ausführung fehlt jedoch bislang.

Zusammenfassend für das Kapitel 2.4 kann festgestellt werden, dass der Sportförderunterricht keine allgemein akzeptierte und eindeutige Ausrichtung hat. Die Empfehlungen der KMK sind nicht ausführlich und lassen Raum für unterschiedliche Interpretationen. Die Fachliteratur ist detaillierter, hilft jedoch wenig weiter. Viele Autoren sprechen sich in Anlehnung an die KMK-Empfehlungen zwar vordergründig dafür aus, dass eine symptomorientierte Sichtweise und eine ausschließliche Ausrichtung auf biologisch-medizinische Aspekte für den Sportförderunterricht vermieden werden soll, genauer betrachtet lassen ihre Ausführungen jedoch häufig gegenteilige Schlüsse zu. Das wird sowohl in der Auseinandersetzung mit den Zielen und Zielgruppen des Sportförderunterrichts als auch an den vorgeschlagenen Auswahlverfahren ersichtlich. Es gibt kein einheitliches Bild der Ziele und Zielgruppen und keine einheitliche Verfahrensweise zur Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht (vgl. Abbildungen 6 und 7). Ebenso verhält es sich mit den vorgeschlagenen Inhalten und Methoden des Sportförderunterrichts (vgl. Abbildung 8), hier wird sogar häufig eine Diskrepanz zwischen Zielen, Inhalten und Methoden sichtbar. Insgesamt scheint sich der Sportförderunterricht in einem Feld zwischen traditionell-funktioneller Orientierung und ganzheitlich-psychomotorischer Orientierung zu bewegen. Diese Situation hat den Vorteil, dass der Sportförderunterricht unter verschiedenen Zielaspekten mit verschiedensten Zielgruppen und entsprechenden methodischen Ausrichtungen stattfinden kann. Ein Nachteil dieser Situation ist jedoch, dass die Durchführung des Sportförderunterrichts fast wahllos erscheinen könnte, überspitzt formuliert: „Egal welche“ Besonderheit ein Schüler aufweist, im Sportförderunterricht kann „irgendetwas irgendwie“ mit ihm gemacht werden. Hier sind zum einen die Länder gefragt, konkretere Ausführungen für den Sportförderunterricht zu erstellen, zum anderen fehlen in der Fachliteratur aktuelle systematische Betrachtungen.

2.5 Zwischenfazit

In einem kurzen historischen Überblick wurde zunächst deutlich gemacht, dass der Sportförderunterricht eine sehr traditionsreiche Fördermaßnahme ist. Seit Anfang des 19. Jahrhunderts erfuhr sie erhebliche Änderungen und wurde zeitweise heftig diskutiert. Neben begrifflichen Wechsels vollzogen sich auch inhaltliche und pädagogische Änderungen: Statt einer reinen Bekämpfung von Haltungsschäden, wie es noch im orthopädischen Schulturnen praktiziert wurde, soll im heutigen Sportförderunterricht eine ganzheitliche Förderung des Kindes stattfinden. Dieser Wandel wurde besonders durch Einflüsse aus dem Bereich der Psychomotorik begünstigt. Er schlug sich auch in den Empfehlungen der KMK zu den Grundsätzen für die Erteilung von Sportförderunterricht nieder. Es obliegt den einzelnen Bundesländern, genauere Regelungen zum Sportförderunterricht zu erlassen. Diese weichen zum Teil stark voneinander ab.

Die Betrachtung der institutionellen Vorgaben im Land NRW zeigt, dass der Sportförderunterricht auch dort als besondere Form des Sportunterrichts vorgesehen ist. Es finden sich jedoch kaum konkrete Hinweise zum Sportförderunterricht, so dass er keine klare Position im Sportunterricht des Landes NRW inne zu haben scheint und für seine Durchführung etliche Fragen unbeantwortet bleiben.

Die Zusammenstellung von Zielen, Auswahlverfahren, Methoden und Inhalten mit Hilfe der Fachliteratur führt zu keiner eindeutigen Orientierung für den Sportför-

derunterricht. In der theoretischen Auseinandersetzung besteht noch weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Förderung von Schülern im Sportförderunterricht ganzheitlich stattfinden soll. In den praktischen Vorschlägen zum Sportförderunterricht wird dies jedoch nicht immer verwirklicht. So ergeben sich insgesamt viele verschiedene Möglichkeiten von Zielen, Zielgruppen und Auswahlverfahren für den Sportförderunterricht. Es ist problematisch, dass nicht deutlich wird, welche Schüler mit welchem Ziel gefördert werden sollen und wie sie auszuwählen sind. Hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen gibt es für den Sportförderunterricht vielfach Übereinstimmungen hinsichtlich Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, Durchführungshäufigkeit und möglichen Kooperationspartnern. Weitere methodische und inhaltliche Überlegungen unterscheiden sich jedoch gravierend voneinander. Insgesamt wird nicht deutlich, welche Inhalte auf welche Art und Weise vermittelt werden sollen.

Der Sportförderunterricht scheint sich, vermutlich aufgrund seiner historischen Entwicklung, immer noch in einem Feld zwischen traditionell-funktioneller und ganzheitlich-psychomotorischer Ausrichtung zu bewegen. Für die Lehrkraft, die den Sportförderunterricht durchführen soll, können sich viele Fragen und Unsicherheiten ergeben.

Bei allen genannten Fragen und Problemen in Bezug auf den Sportförderunterricht besteht doch Einigkeit darüber, dass er eine wichtige Ergänzung des Sportunterrichts und des Schullebens ist. Sowohl ministerielle Empfehlungen als auch die Fachliteratur sehen den Sportförderunterricht als wichtige Maßnahme der gesundheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen an. Gleichzeitig stellt sich die Frage, welchen Stellenwert dem Sportförderunterricht in der aktuellen sportpädagogischen Diskussion und in der praktischen Umsetzung tatsächlich beigemessen wird. Daher wird an dieser Stelle der Blick auf neuere Veröffentlichungen, das heißt mit Erscheinungsdatum in den letzten 15 Jahren, gerichtet.

Als wichtige Veröffentlichungen zum Thema Sportförderunterricht sind zunächst die klassischen Lehrbücher zum Sportförderunterricht zu nennen, die in den bisherigen Kapiteln vielfach zitiert wurden. Hierzu gehören die Werke von: BAG (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSGEFÄHRDETER KINDER UND JUGENDLICHER E.V., 1992, 8. Auflage), RUSCH/WEINECK (2007, 6. überarbeitete Auflage), DORDEL (2003, 4. überarbeitete Auflage) und ZIMMER/CICURS (1999, 5. Auflage). Dem Erscheinungsdatum nach handelt es sich dabei teilweise um recht aktuelle Literatur, betrachtet man jedoch die Auflagenzahl der Bücher, wird klar, dass sie erstmals in den 70/80er Jahren erschienen sind. Diese Zeit kann auch als Hochzeit in der Entwicklung des Schulsonderturnens / Sportförderunterrichts gesehen werden, da hier viele Diskussionen um eine Neuorientierung des Schulsonderturnens geführt wurden (siehe Kapitel 2.1). Auch bei Veröffentlichungen in Fachzeitschriften zum Thema Sportförderunterricht ist zu beobachten, dass in den 70er Jahren und zu Beginn der 80er Jahre der Sportförderunterricht thematisiert wird, danach jedoch deutlich seltener. Eine Ausnahme hiervon bildet die von der BAG herausgegebene Fachzeitschrift „*Haltung und Bewegung*“, hier erscheinen sporadisch Anregungen zum Sportförderunterricht und eine Ausgabe widmete sich komplett dem Thema (BAG 2002).

Die wenigen Artikel zum Sportförderunterricht, die in den letzten 15 Jahren erschienen sind, beschäftigen sich mit den Grundlagen des Sportförderunterrichts, praktischen Beispielen zum Sportförderunterricht, Effizienzuntersuchungen und Motodiagnostik. Die meisten Artikel sind Praxisanregungen zum Sportförderunter-

richt, zum Beispiel „*Synchrone Bewegungskünste, ein Beitrag zum sozialen Lernen im Sportförderunterricht*“ (SCHIEB 1999) oder „*Erlebnisorientierte Förderung der akustischen Wahrnehmung im Sportförderunterricht*“ (Schomaker 1999).

In den Artikeln, die sich grundlegend mit dem Thema Sportförderunterricht auseinandersetzen, wird wiederholt die Unzufriedenheit mit der derzeitigen Situation genannt. In einem Artikel mit der Überschrift „*Sportförderunterricht aktuell*“ wird festgestellt, dass der Sportförderunterricht ein Schattendasein führt und scheinbar das „*Stiefkind des Schulsports*“ ist (CWIERDZINSKI 2003, 44). Dies ist jedoch keine neue Klage. Schon SCHILLING (1982) moniert, dass zu wenig Sportförderunterricht praktiziert wird, gemessen an der Zahl der dafür ausgebildeten Lehrkräfte (siehe auch Kapitel 2.2). Dieser Befund trifft scheinbar immer noch zu. So stellen WEBER, BÖS und OBST (1999) fest, dass die Empfehlungen zur Intensivierung des Sportförderunterrichts der KMK (1992) in der Praxis kaum umgesetzt werden.

Besonders hervorzuheben ist ein Beitrag von LIEBISCH, der die Schwierigkeiten des Sportförderunterrichts darstellt. LIEBISCH trägt „*Pädagogische Probleme des Sportförderunterrichts und des Schulsondeturnens*“ vor (LIEBISCH 1994). Dabei unterstreicht er die Forderung der Psychomotorik, das Kind als Ganzes und nicht seine Symptome in den Vordergrund einer Fördermaßnahme zu stellen. LIEBISCH weist auf die Diskrepanz zwischen pädagogischen Zielen des Sportförderunterrichts und praktischen Unterrichtsbeispielen hin (vgl. Kapitel 2.4). Auch GASCHLER kritisiert die Situation des Sportförderunterrichts (1994b). Er führt aus, dass es genügend förderbedürftige Kinder und Jugendliche gibt, jedoch keine ausreichende Zahl an Sportförderunterrichtsstunden. Für Niedersachsen²⁰ stellt er fest, dass lediglich an 15% der Schulen Sportförderunterricht erteilt wird und auch an diesen Schulen nicht alle förderbedürftigen Schüler versorgt werden können (GASCHLER 1994b, 20ff.). Neben Veröffentlichungen, die sich eher klagend über den Sportförderunterricht äußern, ist als konstruktives Beispiel für den Sportförderunterricht lediglich ein Beitrag zu nennen. Dieser setzt sich damit auseinander, wie ein Schulprogramm dazu genutzt werden kann, den Sportförderunterricht an einer Schule zu etablieren (vgl. CWIERDZINSKI/EHRIG 2003).

Insgesamt wird aus der Betrachtung verschiedener Veröffentlichungen zum Sportförderunterricht ersichtlich, dass er zurzeit kein Thema ist. Es gibt keine neuen Lehrbücher zum Sportförderunterricht und in Fachzeitschriften sind kaum aktuelle Artikel zu ihm zu finden. Die Beiträge, die sich auf den Sportförderunterricht beziehen, beschäftigen sich häufig mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Die wenigen Veröffentlichungen, die sich grundlegend mit dem Sportförderunterricht beschäftigen, weisen vielfach auf Probleme hin. Soweit es sich aus der Fachliteratur ablesen lässt, gibt es keine aktuelle Diskussion um den Sportförderunterricht. Seine Entwicklung scheint zu stagnieren, vielleicht ist er in Vergessenheit geraten.

Insgesamt sind für den Sportförderunterricht folgende Punkte festzuhalten, die sich in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur ergeben haben:

1. Sportförderunterricht ist eine wichtige Ergänzung zum Sportunterricht.
2. Sportförderunterricht soll darauf ausgerichtet sein, die Persönlichkeit der Schüler möglichst ganzheitlich zu fördern.

²⁰ Hervorzuheben ist für Niedersachsen, dass es dort für den Sportförderunterricht recht neue Rahmenvorgaben (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003) gibt (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

3. Es gibt verschiedene unbeantwortete Fragen zum Thema Sportförderunterricht, zum Beispiel im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und Organisation.
4. Es wird übereinstimmend kritisiert, dass zu wenig Sportförderunterricht stattfindet.
5. Die Entwicklung des Sportförderunterrichts in der Fachdiskussion scheint zu stagnieren.

Neben den genannten Punkten bleibt darauf hinzuweisen, dass die Zielgruppe des Sportförderunterrichts nicht eindeutig festgelegt ist. Dies liegt nicht nur an den vielfältigen möglichen Zielen des Sportförderunterrichts (vgl. Punkt 3. und Abb. 6), sondern auch daran, dass bislang nicht deutlich wurde, für welche Altersgruppe der Sportförderunterricht vorgesehen ist. Als Zielgruppe sind in der Fachliteratur Schüler, Kinder und Jugendliche sowie Heranwachsende genannt. Aus diesen Begrifflichkeiten lässt sich zunächst nicht ableiten, ob er für Schüler aller Schulstufen vorgesehen ist; diese Frage gilt es zu klären. Dazu soll der Sportförderunterricht im nächsten Kapitel konkret aus der Perspektive einer Jahrgangsstufe betrachtet werden. Dies wird aus dem Blickwinkel der Sekundarstufe I geschehen, da diese Schulstufe die größte Spannweite aufweist. Die verschiedenen Schulformen, die Anzahl der Schulklassen (Klassen 5-10) und die Verweildauer der Schüler, macht sie zur „größten“ Schulstufe. Gleichzeitig wird die Sekundarstufe I in der sportpädagogischen Fachdiskussion auch als „vergessene Schulstufe“ bezeichnet, was eine Auseinandersetzung besonders interessant erscheinen lässt.

3. Bezugspunkte des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I wird von BRETTSCHNEIDER als „zweifach vergessene Sekundarstufe I“ bezeichnet (1981, 19), da sie in bildungspolitischer und sportdidaktischer Hinsicht zu wenig Berücksichtigung findet.²¹ Auch BALZ spricht von einer „fachwissenschaftlich vernachlässigten“ Sekundarstufe I (2004, 7). Im folgenden Kapitel wird es darum gehen zu betrachten, ob die Sekundarstufe I auch unter dem Aspekt des Sportförderunterrichts als vergessen bezeichnet werden muss. Um dieser Frage nachzugehen, wird zunächst erörtert, ob Schüler der Sekundarstufe I gemäß ministerieller Vorgaben und Lehrbücher für den Sportförderunterricht tatsächlich zu seiner Bezugsgruppe gehören. Dazu werden zunächst die Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehrpläne Sport für die Sekundarstufe I an Schulen in NRW beispielhaft nach Hinweisen auf den Sportförderunterricht untersucht (Kapitel 3.1). Daran anschließend werden Charakteristika der Sekundarstufe I behandelt (Kapitel 3.2), um schulstufenspezifische Probleme und ggf. Möglichkeiten des Sportförderunterrichts aufzuzeigen. Im Weiteren wird geklärt, welche Bezugspunkte sich für die Sekundarstufe I innerhalb aktueller und viel diskutierter sportpädagogischer Konzepte wie *Gesundheitserziehung* und *Bewegte Schule* zeigen. Diese Konzepte scheinen einen engen Zusammenhang zum Sportförderunterricht zu bieten, da er eine zusätzliche unterrichtliche Bewegungsmaßnahme ist, die positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler wirken soll. Daher wird betrachtet, ob der Sportförderunterricht in den genannten Konzepten angemessen beachtet wird (Kapitel 3.3 und 3.4). In Kapitel 3.5 wird ein Zwischenfazit darüber gezogen, wie Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I berücksichtigt wird.

3.1 Hinweise zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I

Sportförderunterricht ist in der Bundesrepublik Deutschland in allen 16 Bundesländern vorgesehen. Gemäß kultusministeriellem Erlass ist er für Schülerinnen und Schüler mit motorischen Defiziten und psycho-sozialen Auffälligkeiten bestimmt (KMK 1999). Es werden keine näheren Altersangaben für die Zielgruppe gemacht, aus den im Erlass verwendeten Formulierungen lassen sich jedoch Hinweise ableiten. So wird mehrfach im Erlass der Begriff „Kinder und Jugendliche“ verwendet, was darauf schließen lässt, dass auch Schüler der Sekundarstufe I gemeint sind, da Schüler im Primarbereich nicht als Jugendliche bezeichnet werden. Im Abschnitt zur Qualifikation von Sportlehrern für das Erteilen von Sportförderunterricht wird als Ziel der Ausbildung genannt, diesen „in allen Schularten und Schulformen“ zu erteilen (KMK 1999). Das heißt, dass theoretisch alle Kinder und Jugendliche an Schulen, also im Alter von ca. 6 – 19 Jahren, vom Sportförderunterricht profitieren können.

Dass Sportförderunterricht auch für Schüler der Sekundarstufe I vorgesehen ist, wird zum einen aus den benutzten Formulierungen deutlich. Darüber hinaus lässt sich noch ein sachimmanentes Argument erkennen. Wenn es im Primarbereich Schüler gibt, die psychomotorischen Förderbedarf haben, gibt es diese sicher auch im Bereich der Sekundarstufe I. Diese Annahme basiert auf zwei Überlegungen: Erstens lassen sich manche Auffälligkeiten in der Primarstufe nicht komplett

²¹ Als einen möglichen Grund nennt BRETTSCHNEIDER die Annahme, dass „diese Jahrgangsstufe mit ihrer Betonung der Einheit der Stufe“ im Sport kaum Probleme aufwerfe (1981, 20). Seine Vermutung erhärtet er damit, dass Unterrichtsvorschläge, Richtlinien und Lehrpläne den Eindruck einer einheitlichen Jahrgangsstufe erwecken, in der es keinen besonderen Handlungsbedarf gibt.

beheben, so dass der Förderbedarf weiterhin besteht. Wenn zum Beispiel ein Kind mit Auffälligkeiten im Wahrnehmungsbereich die Grundschule verlässt, ist mit dem Schulwechsel sein Förderbedarf nicht verschwunden. Zweitens kann es Auffälligkeiten geben, die erst in der Sekundarstufe I entstehen oder erst dann sichtbar werden (siehe hierzu Kapitel 3.2).

Auf Länderebene gibt es weitere Bestimmungen zum Sportförderunterricht. In NRW²² sind diese in einem Erlass zu *„Fort- und Weiterbildung Sport; Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht“* (MSWKS 2002) aufgeführt. Dort wird als Ziel der Fortbildung *„der Erwerb der Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht auf allen Schulstufen und in allen Schulformen“* formuliert. Des Weiteren wird im Erlass ausdrücklich gefordert: *„Zumindest an jeder Schule der Primarstufe und Sekundarstufe I sollte [...] wenigstens ein Sportförderkurs bzw. ein gesundheitsförderndes Angebot im außerunterrichtlichen Schulsport (z.B. ‘Förder- und Fitnessgruppe’) bestehen“*. Der Sportförderunterricht ist also ausdrücklich auch für Schüler der Sekundarstufe I vorgesehen. Neben dem genannten Erlass haben für den Sportförderunterricht auch die Richtlinien und Lehrpläne Sport des Landes NRW Gültigkeit, diese werden im Weiteren speziell für den Bereich der Sekundarstufe I dargestellt.

Richtlinien und Lehrpläne für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I

In NRW geben die Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehrpläne eine Orientierung für den Schulsport. Da der Sportförderunterricht als eine *„besondere Form des Sportunterrichts“* betrachtet wird, bilden diese Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehrpläne auch die Grundlage für die Erteilung des Sportförderunterrichts (MSWF 2001a, XLVII). In den Rahmenvorgaben des Landes NRW drückt sich die pädagogische Leitidee des Schulsports im sogenannten *„Doppelauftrag“* aus: *„Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“* (MSWF 2001a, XXIX). Ausgehend von diesem Doppelauftrag des Schulsports werden sechs pädagogische Perspektiven formuliert, die die pädagogische Bedeutung des Schulsports verdeutlichen: *„(A) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“*, *„(B) Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“*, *„(C) Etwas wagen und verantworten“*, *„(D) Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“*, *„(E) Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“*, *„(F) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“* (MSWF 2001a, XXXI). In Kapitel 2.3 wurde bereits dargestellt, dass die Rahmenvorgaben für den Schulsport und die Vorgaben zum Sportförderunterricht vielfach gleiche Grundannahmen und Aufgaben auführen. Demzufolge könnte der Sportförderunterricht eine wichtige Rolle im Schulsport des Landes NRW einnehmen. Er wird aber nur mit einem Satz in den Rahmenvorgaben erwähnt und nicht näher erläutert: *„Eine besondere Form des Sportunterrichts ist der Sportförderunterricht als zusätzliche unterrichtliche Veranstaltung für Kinder und Jugendliche mit psychomotorischem Förderbedarf“* (MSWF 2001a, XLVII). Deshalb liegt der Schluss nahe, dass der Sportförderunterricht in den Rahmenvorgaben in NRW als unbedeutend angesehen wird oder vergessen wurde (vgl. ausführlicher dazu Kap. 2.3).

²² Eine Begründung für die exemplarische Darstellung der Situation des Sportförderunterrichts im Bundesland NRW befindet sich in Kapitel 2.3. Ebenso enthält dieses Kapitel eine allgemeine Darstellung der Erlasslage.

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport bilden die fachliche Grundlage für die Lehrpläne Sport der Schulen der Sekundarstufe I. Im Weiteren wird betrachtet, welche Ausführungen zum Sportförderunterricht in den Lehrplänen Sport für die einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I gemacht werden.

In den Richtlinien und Lehrplänen werden sowohl die Besonderheiten der unterschiedlichen Schulformen als auch die Besonderheiten der Schüler der Sekundarstufe I berücksichtigt. Die verschiedenen Altersstufen und Entwicklungsphasen werden getrennt behandelt. Dabei werden jeweils zwei Jahrgänge zusammengefasst und stufenspezifische Schwerpunkte für die Klassen 5/6, 7/8 und 9/10 gesetzt (vgl. MSWF 2001b, 25, 65; MSWF 2001c, 26, 66; MSWF 2001d, 22, 60; MSWF 2001e, 17, 53). Für alle Schulformen der Sekundarstufe I werden in den Lehrplänen Sport die individuelle und persönliche Entwicklungsförderung als bedeutsam herausgestellt (vgl. MSWF 2001b, 63; MSWF 2001c, 67; MSWF 2001d, 59; MSWF 2001e, 53).

Scheinbar wird in den Lehrplänen Sport aber nur wenig an die Schüler gedacht, die einer besonderen zusätzlichen Förderung im psychomotorischen Bereich bedürfen, denn der Sportförderunterricht wird nur marginal erwähnt. In den Lehrplänen der Sekundarstufe I für das Fach Sport findet der Sportförderunterricht folgende Berücksichtigung:

Im Lehrplan Sport für die *Hauptschule* ist er unter der Überschrift „*Struktureller Rahmen für Bewegung, Spiel und Sport*“ zu finden: „*Dem besonderen psychomotorischen Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler ist im Sportförderunterricht Rechnung zu tragen*“ (MSWF 2001b, 55). Der Sportförderunterricht wird darüber hinaus noch als ein möglicher Bestandteil schuleigener Lehrpläne aufgelistet (MSWF 2001b, 125).

Der Lehrplan Sport für die Sekundarstufe I des *Gymnasiums* führt den Sportförderunterricht unter „*Hinweise zu den Jahrgangsstufen*“ als Maßnahme auf, um in den Klassen 5 und 6 Defizite aufzuarbeiten (MSWF 2001d, 61). Außerdem wird der Sportförderunterricht unter dem Aspekt des bewegungsfreudigen Schullebens genannt. Auch hier findet sich eine ähnliche Formulierung wie in den zuvor beschriebenen Richtlinien für die Hauptschule, nur mit dem besonderen Hinweis auf die Klassen 5 und 6: „*Dem besonderen psychomotorischen Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler ist im Sportförderunterricht insbesondere in den Klassen 5 und 6 des Gymnasiums Rechnung zu tragen*“ (MSWF 2001d, 118). Und wieder taucht der Sportförderunterricht als eine Möglichkeit für den schuleigenen Lehrplan auf (MSWF 2001d, 120).

In den Lehrplänen Sport der *Realschule* und der Sekundarstufe I der *Gesamtschule* wird der Sportförderunterricht nur im Rahmen der Arbeit der Fachkonferenz als mögliches Arbeitsfeld genannt, nämlich ggf. Initiativen zu seiner Einrichtung zu ergreifen (MSWF 2001c, 127; MSWF 2001e, 110).

Auch für die Richtlinien Sport in NRW stellt sich die Frage, ob der Sportförderunterricht als unbedeutend angesehen oder einfach vergessen wird, denn er wird nur in einem sehr geringen Umfang erwähnt. Die Möglichkeit des Sportförderunterrichts wird nicht näher erläutert, das heißt es gibt keine Anhaltspunkte für seine Durchführung. Weder organisatorische Hinweise noch inhaltliche Anregungen sind zu finden. Für die Inhaltsbereiche des Schulsports²³, zum Beispiel „Bewegen im Wasser – Schwimmen“, werden solche Angaben gemacht. Eine Darstellung des Sportförderunterrichts für verschiedene Jahrgangsstufen oder gar die Zuordnung

²³ Eine Übersicht der Inhaltsbereiche des Schulsports befindet sich in Kapitel 2.3.

bestimmter Inhalte zu Entwicklungsstadien, wie sie für die Inhaltsbereiche 1-10 teilweise vorliegen, fehlen ebenfalls. Auch wenn sich aufgrund der geringen Erwähnung des Sportförderunterrichts nicht direkt auch eine mindere Bedeutung der Maßnahme ablesen lässt, liegt doch die Vermutung nahe, dass dem Sportförderunterricht nicht die Rolle eines wichtigen, zusätzlichen unterrichtlichen Angebots beigemessen wird.

Unter einer optimistischen Betrachtungsweise kann man den Lehrplänen Sport dennoch etwas Positives für den Sportförderunterricht abgewinnen. Es gibt durchaus Chancen für seine Umsetzung. Für den Sportunterricht der Sekundarstufe I werden keine konkreten Vorgaben in Form eines verpflichtenden Lehrplanprogramms gemacht, sondern die Schulen bzw. die Sportfachschaften sind aufgerufen, einen *schuleigenen Lehrplan* für den Sport zu erstellen. In ihm könnte der Sportförderunterricht tatsächlich verankert werden, wie es verschiedene Richtlinien vorschlagen (u.a.: MSWF 2001b, 125).

Eine weitere Chance, den Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I zu etablieren, bilden *Schulprogramme*. Sie erhalten eine bedeutende Rolle im Rahmen der Bestrebungen nach mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit der einzelnen Schulen. Schulprogramme werden daher als wichtige Instrumente der Schulentwicklung betrachtet. Ein eigenständiges Schulprofil soll die Qualität der Einzelschule, das heißt der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, sichern.²⁴ STIBBE beschreibt, dass von der Schulprogrammarbeit „positive Wirkzusammenhänge“ erhofft werden (2004a, 42). Studien darüber, ob sich diese Erwartungen an das Schulprogramm und seine Umsetzung in die Schulpraxis erfüllen, liegen bislang kaum vor.

Ein mögliches Element des Schulprogramms kann der Schulsport sein. In den Lehrplänen Sport wird ausdrücklich auf die Schulprogrammarbeit hingewiesen. STIBBE stellt jedoch fest, dass der Sportunterricht nur ungenügend in Schulprogrammen berücksichtigt wird und die Chancen von Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm ungenutzt bleiben (1998a, 6ff.; 2004a, 10).

Aktuelle empirische Studien über die Schulprogrammarbeit aus Perspektive des Schulsports liegen kaum vor (vgl. STIBBE 2005, 138). Eine Ausnahme hiervon bildet die Veröffentlichung der WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE (2008), in der die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport an weiterführenden Schulen untersucht wird. Anhand von Schulprogrammen wird der Stellenwert bewegungsfreudiger Schulentwicklung eingeschätzt. Als ein Ergebnis wird unter anderem folgendes Problem formuliert: „*Bewegung, Spiel und Sport sind im Schulprogramm nicht adäquat verankert*“ (2008, 162). Insgesamt wird jedoch das Fazit gezogen, dass die Umsetzung einer bewegten Schule, im Gegensatz zu früheren Untersuchungen, auch an Schulen der Sekundarstufe I Fortschritte gemacht hat (2008, 169). Der Sportunterricht als solcher findet jedoch auch nach Erkenntnissen der WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE in Schulprogrammen zu wenig Berücksichtigung. Da dies bereits für den Sportunterricht zutrifft, stellt sich die Frage, ob der Sportförderunterricht in Schulprogrammen der Sekundarstufe I erscheint.

Auf dem dritten Schulsportsymposium NRW präsentierten einige Schulen der Sekundarstufe I ihren Arbeitsstand im Hinblick auf Bewegung, Spiel und Sport (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1999). Dabei war festzustellen, dass in keinem Schulprogramm der Schulen der Sekundarstufe I der

²⁴ In vielen Bundesländern werden Initiativen zur Schulprogrammarbeit gefördert. Unterschiede zwischen den Ländern werden von STIBBE (2004a, 26ff.) und der WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE (2008, 21) dargestellt.

Sportförderunterricht besonders erwähnt wird - und das bei Schulen, die alle schon besonderen Wert auf Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm legen. Innerhalb der sehr großen Bandbreite der dargestellten Aktivitäten und Pläne, wie soziale Prävention, Talentförderung, interkulturelle Erziehung, Integrationsaktivitäten u.v.a., findet sich nur bei *einer* Schule die kurze Bemerkung, dass im 5./6. Jahrgang Sportförderunterricht angeboten wird (LSW 1999, 88). Die Möglichkeit, den Sportförderunterricht im Schulprogramm zu verankern, wird scheinbar kaum genutzt.²⁵ Vielleicht sind die Anforderungen an Schule zu vielfältig oder andere Arbeitsfelder erscheinen wichtiger, so dass der Sportförderunterricht nicht im Blickpunkt der Schulprogrammarbeit steht.

In der bereits genannten Untersuchung der WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE (2008) werden zwei Schulen aufgeführt, von denen der Anspruch formuliert wird, Sportförderunterricht durchzuführen. Tatsächlich findet der Sportförderunterricht an diesen Schulen jedoch nicht regelmäßig in jedem Schuljahr statt. An der einen Schule wird er nur gelegentlich für Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 erteilt, an der anderen Schule wird er zum Zeitpunkt der Untersuchung mit fünf Schülern aus den Klassen 5 und 6 (2008, 98, 119, 159) durchgeführt. Die Chance, die die Festbeschreibung des Sportförderunterrichts im Schulprogramm bieten könnte, wird nicht ausreichend genutzt.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass der Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I in den Lehrplänen nicht genügend bedacht wird. Er scheint keine Rolle bei der Schulprogrammarbeit zu spielen und es bleibt fraglich, ob der Sportförderunterricht in schuleigenen Lehrplänen für das Fach Sport auftaucht. Dies verwundert, da die KMK den Sportförderunterricht auch für die Sekundarstufe I vorsieht und er in dem für NRW gültigen Erlass ebenfalls gefordert wird. Da der Sportförderunterricht als solcher nicht abgelehnt wird, sondern er noch nicht einmal diskutiert wird, liegt wiederum die Vermutung nahe, dass er einfach in Vergessenheit geraten ist.

Sportförderunterricht der Sekundarstufe I in der Fachliteratur

In der Fachliteratur zum Sportförderunterricht liegt der Schwerpunkt der Ausführungen eindeutig auf der Primarstufe. Es finden sich kaum Hinweise auf die Sekundarstufe I. In den klassischen Werken zum Sportförderunterricht gibt es keine Darstellung des Sportförderunterrichts für Schüler der Sekundarstufe I (vgl. DORDEL 1993, DORDEL 2003, ZIMMER/CICURS 1999, RUSCH/WEINECK 1998, BAG 1992).

Zunächst entsteht der Eindruck, dass Sportförderunterricht überwiegend für Schüler im Primarbereich vorgesehen ist. Dies geschieht unter anderem durch die häufige Verwendung des Begriffs „Kinder“, hierdurch wird das Jugendlichenalter ausgeschlossen. RUSCH und WEINECK stellen zum Beispiel „*kindgemäßes Krafttraining*“ vor, ein Jugendtraining wird nicht thematisiert (1998, 68ff.). Die BAG gibt in eigenständigen Kapiteln Erläuterungen für „*hypermotorische Kinder*“ und „*ängstliche Kinder*“, dergleichen fehlt für Jugendliche (1992, 163, 176). DORDEL beschreibt in einem Kapitel die „*Bedeutung der Motorik für die Entwicklung des Kindes*“, aber es gibt kein Kapitel zur Bedeutung der motorischen Entwicklung des Jugendlichen (DORDEL 2003, 239). Auch ZIMMER und CICURS sprechen in ih-

²⁵ Auch aufgrund dieser Erkenntnis wurde eine Schule gesucht, die den Sportförderunterricht im Schulprogramm verankert hat. Am Beispiel eines Gymnasiums konnten positive Effekte für den Sportförderunterricht aufgrund seiner Integration ins Schulprogramm gezeigt werden (CWIERDZINSKI/EHRIG 2003).

ren Ausführungen vom „*Kind*“ im Sportförderunterricht und nicht vom Jugendlichen (1999 z.B.: 24, 31, 44, 58, 62). Die Fotografien von Kindern im Sportförderunterricht, die zum Beispiel auf einem Trampolin liegen (ZIMMER/CICURS 1999, 63), auf einem Rollbrett fahren (BAG 1992, 88), in bunten Reifen sitzen (DORDEL 2003, Titelseite) oder für Abbildungen von Haltungsschwächen ausgewählt sind (RUSCH/WEINECK 1998, 166), verstärken den Eindruck, dass Sportförderunterricht (nur) für Kinder im Grundschulalter vorgesehen ist.

Betrachtet man die wenigen Veröffentlichungen zum Sportförderunterricht in Fachzeitschriften (vgl. Kap. 2.5), fällt auch hier auf, dass sie sich überwiegend auf die Primarstufe beziehen. Meistens handelt es sich um praktische Beispiele für den Sportförderunterricht in der Grundschule (vgl. HAHMANN 1995, SCHOMAKER 1999, PFÖRTNER 2000, SCHIEB 2000, LIEBISCH 2002).

Erst bei vertiefter Lektüre der Fachliteratur findet man Anhaltspunkte dafür, dass das Thema Sportförderunterricht auch für die Sekundarstufe I relevant sein könnte. An verschiedenen Stellen und auf verschiedenen Ebenen, zum Beispiel bei grundlegenden Ausführungen zur motorischen Entwicklung, zur Trainingslehre oder zur Motodiagnostik, finden sich wie zufällig Hinweise auf ältere Schüler. Daraus wird ersichtlich, dass die Sekundarstufe I nicht konsequent bei den Überlegungen zum Sportförderunterricht mitbedacht wird. Diese wenigen Hinweise auf die Sekundarstufe I werden im Weiteren näher betrachtet.

Häufig befinden sich in der Fachliteratur zum Sportförderunterricht Ausführungen zur Thematik *veränderte Kindheit*. Unter diesem Schlagwort sind Änderungen der Lebensumwelt und der gesellschaftlichen Anforderungen und die möglichen Auswirkungen dieser Änderungen auf Kinder und Jugendliche beschrieben. Innerhalb dieses Kontextes werden auch Schüler der Sekundarstufe I kurz erwähnt, meistens jedoch erst, nachdem die Situation von jüngeren Schülern ausgiebiger dargestellt wurde. Die BAG fordert besondere Spiel- und Lernmöglichkeiten für 10-18-jährige Schüler, RUSCH und WEINECK beschreiben die veränderte körperliche Leistungsfähigkeit von 11 bis 14-jährigen Schülern (1998, 19ff.) und auch bei DORDEL (2003) werden Daten zur gesundheitlichen Situation von Jugendlichen erwähnt (36 ff.). Zu den genannten Hinweisen und Forderungen gibt es keine weiteren Ausführungen für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I.

In *Grundlagenkapiteln zur motorischen Entwicklung oder zur Trainingslehre* werden Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I beiläufig erwähnt. RUSCH und WEINECK stellen zum Beispiel verschiedene Entwicklungsphasen, dabei auch Pubeszenz und Adoleszenz, dar. Es wird jedoch nicht ersichtlich, in welchem Zusammenhang diese Phasen zum Sportförderunterricht stehen (1998, 225ff.). Im Bereich trainingswissenschaftlicher Erkenntnisse sind in den meisten Fachbüchern Altersstufen genannt, in denen sich körperliche Auffälligkeiten und Schwächen häufig zeigen. Im Lehrbuch der BAG wird beispielsweise angegeben, dass die Entwicklung der Koordinationsfähigkeit in der Pubeszenz beeinträchtigt ist (1992, 138). Aber auch hier findet man für diese Entwicklungsphase, in der scheinbar Förderbedarf vorhanden ist, keine Handlungshinweise. Bei DORDEL wird die Entwicklung von Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer vom Kindesalter bis ins Erwachsenenalter dargestellt (2003, 276ff.), jedoch ohne konkrete Fördermöglichkeiten für die entsprechende Altersstufe.

Der Eindruck, dass die Schüler der Sekundarstufe I kaum Beachtung in der Fachliteratur zum Sportförderunterricht finden, wird weiter bestärkt durch die Vorschläge

zur *Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht*. Als Diagnoseinstrumente für motorische Auffälligkeiten finden sich bei allen Autoren Tests für verschiedene Altersstufen.²⁶ Einige davon sind im Vorschulalter anwendbar, zum Beispiel der MOT 4-6 (Motoriktest für 4 bis 6-jährige Kinder). Der überwiegende Teil der genannten Testverfahren kann in der Primar- und Orientierungsstufe angewendet werden, wie der KTK (Körperkoordinationstest für Kinder, 5-14 Jahre), der LOS KF 18 (Lincoln-Oseretzky-Test, Kurzform 18, 5-13 Jahre) oder die CMV (Checkliste motorischer Verhaltensweisen, 6-11 Jahre). Es werden kaum Auswahlverfahren genannt, die auch für ältere Schüler der Sekundarstufe I geeignet sind.²⁷ Eine Ausnahme bildet jedoch der Auswahltest für den Sportförderunterricht von RUSCH und IRRGANG, der nach einer Revidierung auch Normierungstabellen für Jugendliche von 15-17 Jahren beinhaltet (vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 108ff.).

Die *Übungs- und Stundenbeispiele* für den Sportförderunterricht sind ein weiteres Indiz dafür, dass die Sekundarstufe I kaum berücksichtigt wird. Es fällt zunächst auf, dass Altersangaben überwiegend fehlen (vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 330; ZIMMER/CICURS 1999, 61ff.; BAG 1992, 114ff.; DORDEL 2003, 535ff.). DORDEL bildet hier eine Ausnahme, sie gibt an, dass sich ihre Stundenbeispiele auf Kinder der 2./3. Klasse beziehen (1993, 254).

Ob Übungsbeispiele²⁸ wie das für den „*Ausgleich der Haltungsschwäche Hohlrücken*“, bei dem Spiel- und Übungsformen mit dem Medizinball den Schwerpunkt bilden, (RUSCH/WEINECK 1998, 346) oder die Möglichkeit einer „*Spiel- und Bewegungslandschaft unter Einsatz des Rollbretts*“ (ZIMMER/CICURS 1999, 160ff.) für alle Altersstufen von Klasse 1 bis Klasse 10 gleichermaßen geeignet sind, bleibt der Beurteilung durch den Leser überlassen. Es scheint, dass die vorgeschlagenen Übungen vorwiegend auf den Primarbereich abgestimmt sind. Teilweise können sie noch in der Orientierungsstufe durchgeführt werden, aber sie sind kaum noch für ältere Schüler der Sekundarstufe I geeignet.

DORDEL (1993, 2003) trifft als einzige Autorin an einigen Stellen Unterscheidungen zwischen dem Sportförderunterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. Sie thematisiert, dass der Sportförderunterricht zwar für alle Schulstufen vorgesehen ist, der Schwerpunkt in der Praxis aber in der Primarstufe liegt (1993, 25). Entsprechend fallen ihre Ausführungen aus. Nach ausgiebigen Vorschlägen zur Beurteilung der körperlichen Leistungsfähigkeit von Schülern der Primarstufe, gibt sie für Schüler der Sekundarstufe I wesentlich kürzer an: „*Ein Beurteilungsschema für den Sekundarbereich kann ähnlich konzipiert sein wie das für den Primarbereich*“, dabei soll bei der Beurteilung der koordinativen Fähigkeiten mehr Gewicht auf sportartspezifische Aufgabenstellungen gelegt werden (1993, 219). Auch bei Zielsetzungen und Schwerpunkten für den Sportförderunterricht werden zunächst die für die Primarstufe relevanten genannt und danach ausgeführt, dass es sich im Sekundarbereich prinzipiell um die gleichen Ziele und Schwerpunkte handelt (1993, 245). Ebenso verhält es sich im Abschnitt zur Planung eines Sportförderkurses (1993, 251). Das Hauptaugenmerk ist immer auf die Primarstufe gerichtet, der

²⁶ An dieser Stelle werden einzelne Testverfahren nicht weiter erläutert, Beschreibungen und Bewertungen der Testverfahren sind zum Beispiel bei BÖS (2001) zu finden. Erläuterungen zur Auswahl für den Sportförderunterricht befinden sich in Kapitel 2.4.

²⁷ WELSCH/STOBBE/ROMER (2006) stellen fest, dass in Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie primär diagnostische Methoden für Kinder angewendet werden. Die Zielgruppe der Jugendlichen wird im Bereich Bewegungsdiagnostik vernachlässigt.

²⁸ Einige Beispiele sind in Kapitel 2.4 aufgeführt.

Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I soll sich an diesen Angaben orientieren und ähnlich durchgeführt werden. Auch in der Neuauflage ihrer Veröffentlichung nimmt die Sekundarstufe I einen nachrangigen Platz ein (DORDEL 2003). Es werden Schwerpunkte der Bewegungsförderung für das Vorschulalter und den Schulanfang genannt. Der Bereich Primar- und Sekundarstufe wird von DORDEL zusammengefasst betrachtet ohne eine Differenzierung vorzunehmen. Aus der Betrachtung von Untersuchungen zur Effizienz des Sportförderunterrichts zieht sie sogar die Konsequenz: „*Sportförderunterricht schwerpunktmäßig im Schulkindergarten und im ersten Schuljahr anzubieten*“ (DORDEL 2003, 105). Damit bezieht DORDEL eine klare Position zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I, während andere Autoren die Sekundarstufe I kaum erwähnen. Bei ZIMMER und CICURS wird die Sekundarstufe I nur indirekt innerhalb einer Tabelle zur Organisation des Sportförderunterrichts genannt, hier wird als Schwerpunkt des Sportförderunterrichts die Primarstufe und die Orientierungsstufe angegeben (1999, 30).

Obwohl Sportförderunterricht laut Erlass für die Sekundarstufe I vorgesehen ist, herrscht insgesamt in der Literatur zum Sportförderunterricht der Eindruck vor, dass die Primarstufe im Mittelpunkt der Ausführungen für den Sportförderunterricht steht. Konkrete Aussagen zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I sind in der Fachliteratur nicht zu finden. Schüler der Klassen 5-10 werden kaum erwähnt bzw. erst nach ausführlicher Darstellung der Situation jüngerer Kinder genannt. In einleitenden Kapiteln, zum Beispiel im Rahmen von Untersuchungsergebnissen zur „veränderten Kindheit“ und in Grundlagenkapiteln zur motorischen Entwicklung werden Jugendliche kurz beschrieben. Es werden wenig geeignete Auswahlverfahren für den Sportförderunterricht für Schüler der Sekundarstufe I aufgeführt und auch die Praxisbeispiele zum Sportförderunterricht richten sich an Schüler der Primarstufe. Darüber hinaus wird in der Fachliteratur durch die Verwendung des Begriffs „Kinder“ und durch Abbildungen von Kindern der Eindruck erweckt, dass Sportförderunterricht für Kinder im Grundschulalter vorgesehen ist und nicht für Jugendliche. Einige Autoren empfehlen sogar ausdrücklich, Sportförderunterricht schwerpunktmäßig in der Primarstufe durchzuführen.

Was ist daraus zu schlussfolgern? Wird Sportförderunterricht implizit für die Sekundarstufe I als ungeeignet oder unnötig angesehen? Ist Sportförderunterricht für die Primarstufe inhaltlich und methodisch deckungsgleich zum (möglichen) Sportförderunterricht der Sekundarstufe I? Ist Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I zu schwer zu realisieren? Ein mögliches Argument dafür, dass diese Vermutung zutreffen könnte, gibt DORDEL an. Ihrer Ansicht nach sind „*Jugendliche oft nur schwer für den Sportunterricht zu motivieren [...]; insbesondere ‘Sonderturnen’ und ‘Förderunterricht’ werden abgelehnt*“ (1993, 246).

Oder wird die Sekundarstufe I in der Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht vergessen?

Da der Sportförderunterricht sowohl in der Fachliteratur als auch in den für NRW gültigen Richtlinien Sport für die Sekundarstufe I kaum existiert, muss gefragt werden, ob er für die Schüler der Klassen 5-10 angemessen, notwendig und möglich ist. Um diese Frage zu klären, erscheint es notwendig, ausführlicher auf Charakteristika der Schüler der Sekundarstufe I einzugehen. Diese Auseinandersetzung findet bisher in der Fachliteratur nicht ausreichend statt.

3.2 Charakteristika der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I

In diesem Kapitel werden Merkmale²⁹ bzw. Entwicklungsphasen von Schülern in der Sekundarstufe I beschrieben. Die Sekundarstufe I umfasst die Klassen 5-10, also sechs Jahrgänge und ist somit die Schulstufe mit der zeitlich weitesten Ausdehnung. BALZ stellt fest, dass die Sekundarstufe I „die meisten Jahrgänge und sehr unterschiedliche Schulformen des bundesdeutschen Schulwesens umfasst. [...] Damit ist sie jene Stufe, die durch eine besondere Breite und Heterogenität der schulischen Rahmenbedingungen und der entwicklungsbedingten Voraussetzungen charakterisiert wird“ (BALZ 2000, 160). Leider gibt es nur wenige sportdidaktische Veröffentlichungen speziell zur Sekundarstufe I, BALZ spricht davon, dass die Klassen 5-10 „auf ungebührliche Weise vernachlässigt“ werden (2004, 10). Als Gründe dafür nennt er die Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit dieser Schulstufe, die eine Auseinandersetzung mit ihr erschweren (2004, 11). Die Verschiedenartigkeit der Schüler der Sekundarstufe I wird von manchen Autoren auch in Polaritäten beschrieben, zwischen denen sich das beobachtbare Schülerverhalten in der Sekundarstufe I bewegen kann: So seien Bewegungsfreude und Lustlosigkeit, Forderung nach abwechslungsreichen Bewegungen und einseitige Sportartenorientierung, eine harmonische körperliche Entwicklung und ein dissonantes körperliches Erscheinungsbild, hohe Belastbarkeit sowie Anstrengungsbereitschaft und ausweichendes Verhalten, stabiles Selbstwertgefühl und Verunsicherung zu beobachten (vgl. KM/AOK NRW 1990, 13ff.; CWIERDZINSKI/FAHLENBOCK 2004, 58ff.).

Gründe für Heterogenität, bzw. die Beobachtung von Verhaltensweisen zwischen verschiedenen Polaritäten, liegen in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen, die Schüler der Sekundarstufe I, also im Alter von ca. 9-18 Jahren, durchleben.

Auf eine Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu Entwicklungsphasen nach Alter wird hier verzichtet, da unter Fachleuten keine Einigkeit besteht, wann diese Phasen einsetzen oder enden.³⁰ Für die vorliegende Arbeit erscheint die Existenz der verschiedenen Entwicklungsphasen in der Sekundarstufe I bedeutsam. Diese sind in chronologischer Abfolge: Späte Kindheit → Vorpubertät → Pubertät → (frühe) Adoleszenz.³¹

Alle Entwicklungsstufen können sogar innerhalb einer Schulklasse zu finden sein, GUDJONS beschreibt dies: „Das äußere Erscheinungsbild der Schulklassen vom 5. bis zum 10. Schuljahr macht bisweilen einen grotesken Eindruck, denn 'erwachsene Frauen' sitzen zwischen kindlichen Jungen; groß gewachsene 'Männer' neben knabenhaft wirkenden Mädchen“ (2001, 8).

Die einschneidenden Entwicklungen, die nach dem Kindesalter einsetzen, werden im Weiteren in einem kurzen Überblick dargestellt. Dabei erfolgt eine Unterteilung

²⁹ Bei der Zusammenstellung der Merkmale ist bewusst, dass es die typischen Charakteristika, die auf jeden Einzelfall zutreffen, nicht gibt. Es werden Betrachtungen allgemeiner Art angestellt, die auf den Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zutreffen.

³⁰ Solche Einteilungen können nur mit einer gewissen Willkür vorgenommen werden, denn die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind schon sehr groß und auch in geschlechtshomogenen Gruppen sind individuelle Unterschiede zu verzeichnen (vgl. KASTEN 1999, 14ff; OERTER/MONTADA 2002, 258ff.; KIPER 2001, 14ff.).

³¹ Auch die Benennungen der Entwicklungsphasen weichen voneinander ab. Für ähnliche Phasen sind verschiedenen Begriffe zu finden. Die vorliegende Einteilung ist vereinfacht dargestellt in Anlehnung an RUSCH und WEINECK (1998, 226) und KASTEN (1999, 15). Im Weiteren wird der Einfachheit halber und weil es im allgemeinen Sprachgebrauch üblich ist, von der Pubertät gesprochen, obwohl die genannten Vorgänge teilweise in der vorpuberalen Phase entstehen können oder bis in die Adoleszenz hineinreichen. Es werden mögliche Entwicklungen genannt, die allgemein in der Sekundarstufe I beobachtet werden können.

in physische Veränderungen, mögliche psychische, soziale und kognitive Auswirkungen. Diese analytische Unterteilung wird zugunsten der besseren Darstellbarkeit und Lesbarkeit vorgenommen, obwohl davon auszugehen ist, dass sich die Entwicklungen in den genannten Bereichen nicht getrennt voneinander vollziehen, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Es werden an dieser Stelle nur kurz die für die vorliegende Arbeit im Zusammenhang mit dem Sportförderunterricht interessant erscheinenden Veränderungen und Auswirkungen dargestellt. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, zum Beispiel bleiben Untersuchungsergebnisse zu Unterschieden zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen, Mädchen und Jungen oder kulturelle Abweichungen überwiegend unberücksichtigt.

„Wegen Umbau geschlossen“ –

physische Veränderungen während der Pubertät

Manche Eltern würden ihren Kindern in der Pubertät gerne ein Schild mit dem oben genannten Hinweis umhängen (vgl. KASTEN 1999, 47). Diese Vorstellung erscheint äußerst treffend, da es sich um intensive „Umbau-Vorgänge“ im Körper der Kinder und Jugendlichen handelt. Als „klassischer“ pubertierender Schüler erscheint uns häufig derjenige, der scheinbar zu schnell und ungleichmäßig gewachsen ist. Die Schüler können groß und schlaksig sein, zu lange Beine und zu große Füße haben und dadurch extrem tollpatschig und unbeholfen wirken. Solch einem äußerlich unharmonischen Schülerbild liegen tiefgreifende hormonelle Veränderungen während der Pubertät zugrunde. Sie sind auch Auslöser für eine Umstrukturierung des Gehirns während der Pubertät (vgl. RIGOS/BLECKER 2002, 250ff.).

Das asymmetrische äußerliche Erscheinungsbild entsteht durch ein extremes Längenwachstum, bei dem zuerst Hände und Füße, danach Schultern und Hüfte und verspätet der Rumpf wachsen. Zum Schluss wächst der Kopf, eine Streckung des Gesichts ist zu beobachten, die bei Jungen ausgeprägter ist als bei Mädchen. Infolge des Wachstums ändern sich auch Körpergewicht und Körperproportionen. Das Muskelwachstum nimmt mit Beginn der Pubertät bei Jungen schneller als bei Mädchen zu. Als Folge daraus und in Zusammenhang mit den günstigeren Körperproportionen und Hormonauswirkungen, können Jungen größere Gesamtkörperkraft entwickeln (vgl. OERTER/MONTADA 2002, 276ff.).

Aufgrund der körperlichen Veränderungen entstehen Unsicherheiten in der Grob- und Feinmotorik. RUSCH und WEINECK stellen eine Stagnation und teilweise auch eine Verschlechterung der koordinativen Leistungsfähigkeit fest (1998, 227). Eine ausgewogene Koordination kann erst allmählich aufgebaut werden. Außerdem prägen sich sekundäre und primäre Geschlechtsmerkmale aus. Bei Mädchen entwickelt sich die Brust, bei Jungen entsteht Bartbehaarung und bei beiden Geschlechtern sind zunehmend Körperbehaarung und auch Stimmveränderungen beobachtbar. Penis und Hoden sowie Gebärmutter, Eierstöcke und Vagina entwickeln sich und führen zur sexuellen Reifung. Bei Mädchen setzt die Monatsblutung ein. Auch die Haut unterliegt (teilweise sichtbaren) Veränderungsprozessen, ebenso der Körpergeruch. Nicht nur hinsichtlich der Ausprägung der Geschlechtsmerkmale sind Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu verzeichnen. Auch der Zeitpunkt und die Intensität der Änderungen differieren. Die Pubertät setzt bei Mädchen ca. 2 Jahre früher ein, während bei Jungen aus biologisch-medizinischer Sicht stärkere Veränderungsprozesse stattfinden (vgl. KASTEN 1999, 29).

Auch das Körperempfinden und das Körper selbstbild, die sich bei beiden Geschlechtern in der Pubertät stärker ausbilden, sind bei Mädchen deutlich differenzierter als bei Jungen. Gleichzeitig wird das Körper selbstbild von Mädchen häufiger negativ erlebt als von Jungen. Verantwortlich dafür scheinen vor allem die gültigen und meist kaum erreichbaren Schönheitsideale für Mädchen und Frauen zu sein (vgl. KASTEN 1999, 41, 45ff.).

KASTEN nennt im Zusammenhang mit den körperlichen Veränderungen eine interessante Studie, die sich auf das subjektive Empfinden körperlicher Beschwerden bezieht. Vor der Pubertät erzielen beide Geschlechter ungefähr gleich hohe Beschwerde-Scores. Zu Beginn der Pubertät steigen die Beschwerde-Scores von Mädchen und Jungen an, im weiteren Verlauf der Pubertät erreichen dann Mädchen auf allen Skalen höhere Beschwerde-Scores als Jungen, bei Jungen fallen die Werte deutlich. Für beide Geschlechter sinken nach Beendigung der Pubertät die Beschwerde-Werte wieder (1999, 43ff). Wichtig an den Ergebnissen dieser Untersuchung erscheint für die vorliegende Arbeit, dass sich das subjektive Wohlbefinden während der Pubertät verringert und die Jugendlichen mehr Beschwerden wahrnehmen als vor oder nach der Pubertät. Mädchen fühlen sich außerdem körperlich schlechter als Jungen. Es verwundert daher nicht, dass einige Mädchen im Laufe der Pubertät weniger am Sportunterricht teilnehmen möchten und lieber auf der Bank sitzen bleiben; sie fühlen sich im eigenen Körper oft unwohl (vgl. MILHOFFER, 2001, 14). Auf männliche pubertierende Jugendliche bezogen fragt KASTEN, ob es evtl. sinnvoll sei, eine Art Programm zur Sensibilisierung für den eigenen Körper anzubieten. Darüber hinaus bauen sich bei Jungen während der Pubertät ein größeres Kraftpotenzial und höhere Energien auf, die die Jungen durch Bewegung und Sport abbauen können (vgl. KASTEN 1999, 45, 50).

Jugendliche müssen während und nach der Pubertät lernen, mit ihrem veränderten Körper umzugehen. Vor allem, wenn der Körper manchmal „macht was er will“ und nicht mehr dem eigenen Willen zu unterliegen scheint. Der Bedarf an Sportförderunterricht müsste aufgrund der genannten Entwicklungsvorgänge bei Schülern der Sekundarstufe I besonders gut erkennbar werden. Der Sportförderunterricht ist *die* Organisationsform von Sportunterricht, in der Schüler mit (psycho-) motorischem Förderbedarf unterstützt werden sollten. Gerade in der schwierigen Phase der Pubertät könnte der Sportförderunterricht Jugendlichen helfen, ihren Körper besser kennenzulernen, ihn zu akzeptieren und sich beim Bewegen und Sporttreiben wohl zu fühlen. Dies könnte zum Beispiel durch Anregungen zur Körperwahrnehmung oder zur Schulung der koordinativen Fähigkeiten geschehen (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 62ff.; DORDEL 2003, 435).

Für Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I sprechen jedoch nicht nur die physischen Veränderungen und deren mögliche Auswirkungen. GUDJONS stellt infolge der biologischen Veränderungen während der Pubertät auch „*gravierende Folgen für das Verhalten und die Persönlichkeitsentwicklung*“ fest (2001, 8).

„Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt“ – mögliche psychische Auswirkungen von Pubertät

Die Pubertät scheint für Jugendliche eine einzige Achterbahnfahrt der Gefühle zu sein. In einem Moment strotzen sie vor Kraft und Tatendrang, im nächsten Moment sind sie lustlos und schlapp; sie fühlen sich einsam und ziehen sich zurück, dann sind sie wieder umringt von Gleichaltrigen und suchen Gesellschaft. Verantwortlich für dieses Chaos der Befindlichkeiten sind Hormone und neurophysiologische Wachstumsvorgänge im Gehirn. MILHOFFER nennt Untersuchungsergebnisse, nach denen die Nervenbahnen erst in der Adoleszenz ihre Myelinhülle er-

halten, das heißt, „die Nerven liegen daher in der Zeit der Geschlechtsreife im Wortsinn blank“ und sind ungeschützt gegenüber übermäßigen Reizen und Reaktionen (2001, 14). Unter emotionalen Aspekten lassen sich Regelmäßigkeiten im Verlauf der Pubertät erkennen. Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen ist die Vorpubertät zunächst emotional positiv gefärbt, sie fühlen sich stark, sind aktiv und kontaktfreudig („kichernde Backfische, halbstarke Jungs“). In der weiteren Entwicklung kommt es dann zu heftigen Stimmungsschwankungen, die positive Grundstimmung wird abgelöst von einer labilen Verfassung. Jugendliche verhalten sich dann häufig ablehnend, provozierend und vor allem „cool“. Hinter dieser Maske toben jedoch die gegensätzlichsten Empfindungen und Bedürfnisse, die sich manchmal in plötzlichen Wutausbrüchen äußern. Es gilt für die Jugendlichen vor allem mit sich selbst klar zu kommen und das ist bei emotionalen (und auch kognitiven und physischen) „Aufs und Abs“ nicht einfach. Besonders Mädchen nehmen ihren eigenen Körper negativ wahr und entwickeln ein niedriges Selbstwertgefühl. Häufig ist dann ein verminderter Bewegungsdrang zu beobachten (vgl. KASTEN 1999, 54; OERTER/MONTADA 2002, 282ff.). Vor allem bei Jungen gibt es auch das Bedürfnis sich körperlich abzureagieren. Die psychisch-seelische Befindlichkeit von Jugendlichen drückt sich also auch körperlich in Extremen aus; Bewegung kann gebraucht und gesucht oder gänzlich gemieden werden.

MILHOFFER (2001) weist auf die besondere Brisanz des Themas Sexualität schon vor und vor allem während der Pubertät hin. Erste sexuelle Gefühlsregungen, ein neues Bewusstsein der eigenen Geschlechtsrolle, die Erfahrung des körperlichen Begehrens und Begehrtwerdens sind beunruhigend und machen neugierig. Das Thema Sexualität ist jedoch mit vielen Tabus belegt und es wird deshalb vielfach in Bezug auf den eigenen Körper gemieden. Der sich geschlechtlich entwickelnde Körper wird zunehmend zur Privatsache und auf die Einhaltung der persönlichen Intimsphäre wird viel Wert gelegt. Dies zeigt sich häufig schon beim Umkleiden für den Sportunterricht. Einige Schüler wollen sich nicht mehr in Sammelumkleidekabinen umziehen oder möchten nur in normaler Straßenkleidung am Sportunterricht teilnehmen. Andere wiederum genießen es, sich und ihren Körper darzustellen oder mit möglichst auffälliger (Sport-)Kleidung zu provozieren. Eine Unsicherheit in Bezug auf den eigenen Körper und die eigene Person ist bei den meisten Jugendlichen in der Pubertät vorhanden.

Auch hier kann der Sportförderunterricht zu einer besseren Wahrnehmung des Körpers und einer stabilisierenden Wirkung beitragen. Der Sportförderunterricht hat die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung von Schülern zum Ziel, er soll den Schülern ausdrücklich dazu dienen, ihr Selbstwertgefühl zu steigern, eine positive Grundeinstellung zu entwickeln und psychisch zu entspannen (vgl. KMK 1999). Er scheint dafür geeignet, Schüler der Sekundarstufe I, die psychisch besonders belastet sein können, zu fördern. Inhalte des Sportförderunterrichts wie Körperwahrnehmung oder Entspannung könnten dazu beitragen.

„Flegeljahre“ - mögliche soziale Auswirkungen von Pubertät

Mit den immensen körperlichen Veränderungen während der Pubertät und möglicher psychischer Auswirkungen verändern sich auch soziale Beziehungen. Das gesamte Umfeld der Jugendlichen gerät in den Einfluss der puberalen Entwicklungsprozesse.

Kern dieser Prozesse ist die Frage nach der eigenen Identität, die sich vor allem in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt beantwortet. Die Identitätsentwicklung ist durch zwei Bemühungen gekennzeichnet, „sich selbst zu erkennen und das Bestreben, sich selbst zu gestalten“ (OERTER/MONTADA 2002, 292). Jugendliche in der Sekundarstufe I versuchen selbständiger zu

Jugendliche in der Sekundarstufe I versuchen selbständiger zu werden und sich aus gewohnten, schützenden und auch einengenden Beziehungen, vor allem zur Familie, zu lösen. In vielen Bereichen des alltäglichen Lebens treffen die Jugendlichen zunehmend selbständigere Entscheidungen. Sie werden finanziell unabhängiger, weil sie mit zunehmendem Alter freier über größere Summen Taschengeld oder selbst verdientes Geld verfügen. Sie bestimmen immer selbständiger ihr äußeres Erscheinungsbild und experimentieren zum Beispiel mit Frisuren, Kleidung und Make-up. Auch Freunde und Bekannte werden gänzlich nach eigenem Geschmack gewählt, der Rat der Eltern ist immer weniger gefragt. Häufig sind gerade diejenigen als Freunde besonders interessant, die von den Eltern abgelehnt werden.

Die Beziehungen zu (gegengeschlechtlichen) Freunden ändern sich und erhalten evtl. eine erotische Färbung. Es werden andere Erfahrungen aus einer neuen Geschlechtsrolle heraus gemacht. Auch die Qualität von Beziehungen wird anders beurteilt. Gab es in der Kindheit noch viele Spielgefährten, so wird jetzt, vor allem durch Mädchen, zwischen guten Freunden und „nur“ Bekannten unterschieden (vgl. KASTEN 1999, 136ff.). Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe von Altersgenossen (peer-group) ist für die meisten Jugendlichen sehr wichtig.³² Zum einen ist es für sie wohltuend, Mitglied einer Gruppe Gleichaltriger zu sein, die die gleichen Fragen und Sorgen (der Pubertät) haben, zum anderen hilft sie bei der eigenen Definition, denn die *„peer-group dient dem Vergleich von sich selbst mit anderen“* (GUDJONS 2001, 10). MILHOFFER geht sogar so weit zu sagen, dass die Position der Jugendlichen in ihrer Bezugsgruppe der wichtigste *„Gradmesser des Selbstwertes“* ist (2001, 14). Dabei unterscheidet sie, dass für Mädchen häufig *„die beste Freundin“* Hauptbezugsperson ist, während es sich bei Jungen eher um eine Gruppe von mehreren gleichaltrigen Bezugspersonen handelt (2001, 14). KASTEN gibt außerdem an, dass Freundschaften für Mädchen eine größere Bedeutung haben als für Jungen (1999, 137). Einige wenige Jugendliche ziehen sich in der Pubertät gänzlich zurück und finden ihre Rolle als „Outlaw“, der niemanden braucht und scheinbar ohne Bezugsperson zurechtkommt.

Ob nun Orientierung an einer Gruppe, einer Freundschaft oder „an niemandem“, während der Pubertät findet eine zunehmende Ablösung von der Familie statt, die meistens konfliktreich ist. Diese Konflikte sind für Jugendliche zur Identitätsfindung erforderlich, wenngleich dies häufig weder ihnen noch den Konfliktpartnern bewusst ist. Jugendliche wollen ihre eigenen Wege gehen und die sollen möglichst anders sein, als die der Erwachsenen. Konflikthanlass kann „alles und nichts“ sein, das Outfit, die Freunde, das (Nicht-)Erfüllen von häuslichen Aufgaben, die Freizeitgestaltung und nicht zuletzt die Schule.

Mädchen und Jungen erleben tiefgreifende Veränderungen, sie leben dadurch anders in ihrer Umwelt und ihre Umwelt reagiert entsprechend auf sie. Alle sozialen Beziehungen wie Schule, Familie und Freizeit, sind von den Änderungsprozessen betroffen. Bei der Suche der Jugendlichen nach der eigenen Identität und entsprechenden sozialen Kontakten, sind sie gefährdet, im sozialen Bereich auffällig zu werden. Denn auch hierbei können sie verschiedene Rollen und Zugehörigkeiten erproben. Die Bandbreite der Auffälligkeiten ist groß, sie kann von verba-

³² KASTEN führt Untersuchungsergebnisse auf, die besagen, dass für Jugendliche die Bedeutung der peer-group abhängig ist von ihrer *„Ich-Stärke“* (1999, 133). Je geringer die Ich-Stärke ist, umso höher ist der Stellenwert von Gleichaltrigen und umso weniger bedeutend sind die Eltern. Die Wichtigkeit von Freundschaften und Cliques bedingt nicht immer eine gefühlsmäßige Ablösung von den Eltern.

len und optischen Auffälligkeiten bis hin zu stark gesundheitsschädigendem Verhalten und kriminellen Delikten reichen.³³

Auch hier kann der Sportförderunterricht als unterstützende Maßnahme gefragt sein. Er ist unter anderem für Schüler mit psycho-sozialen Auffälligkeiten bestimmt (KMK 1999), darunter sind Kinder und Jugendliche zu verstehen, die zum Beispiel als „Außenseiter“ oder „Problemschüler“ erscheinen (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 59; RUSCH/WEINECK 1998, 87). Im geschützten Rahmen der Kleingruppe des Sportförderunterrichts und ohne Notendruck können sie Gelegenheit haben, (neue) soziale Erfahrungen zu machen (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 110ff.). Der Sportförderunterricht ist also grundsätzlich dazu geeignet und dafür vorgesehen Jugendlichen zu helfen, mit sich und ihrer Umwelt zurechtzukommen.

„Sie wissen nicht was sie tun“ –

kognitive Entwicklung und mögliche Leistungsveränderungen

Aus entwicklungspsychologischer Sicht haben die kognitiven Veränderungen während des Jugendalters eine sehr große Bedeutung. OERTER und MONTADA stellen fest, dass Jugendliche sich durch die kognitiven Veränderungen die Fähigkeiten aneignen, „um Umwelt- und Persönlichkeitsbereiche neu oder in anderer als der bisherigen Form zu erschließen“ (2002, 274). Zu diesen Fähigkeiten gehört u.a. hypothetisch und abstrakt zu denken, Sachverhalte von verschiedenen Standpunkten aus zu erörtern und die Fähigkeit zur Metakognition (vgl. auch GUDJONS 2001, 8). Außerdem vergrößert sich die Kapazität des Langzeit- und Kurzzeitgedächtnisses. Diesen neuen Fähigkeiten gehen die bereits oben geschilderten Umbauprozesse im Gehirn voraus. Das Gehirn funktioniert während dieser Umstrukturierungsphase anders und schlechter als das von Erwachsenen. Es kann dazu kommen, dass Kinder bzw. Jugendliche in der Pubertät Wahrnehmungsstörungen haben, Dinge vergessen, abwesend und unkonzentriert erscheinen oder, von außen betrachtet, unangemessen reagieren.

Es verwundert daher nicht, dass die Schule zu den besonderen Problembereichen der Jugendlichen in der Pubertät gehört. Es ist ein allgemeiner „Leistungsabfall von der 6. bis zur 9. Schulstufe“ zu beobachten, teilweise sogar die Entwicklung einer Anti-Schulhaltung (GUDJONS 2001, 10). Wenngleich das Denkvermögen in der Pubertät ein Anderes und teilweise Besseres wird, nutzen es Jugendliche nicht vorrangig zur Lösung schulischer Probleme. Vielmehr geht es darum, auch im kognitiven Bereich neue, eigene Wege zu finden und nicht die von Schule oder Familie vorgezeichneten zu begehen, zum Beispiel was politische Ausrichtung, Sportengagement oder Berufswahl angeht. Schule ist in der von vielseitigen Veränderungen gekennzeichneten Welt der Jugendlichen nicht das Wichtigste, sondern nur ein Teil in ihrem Umfeld.

Wie in den Empfehlungen der KMK (1999) nachzulesen ist, „dient der Sportförderunterricht auch der Steigerung einer allgemeinen schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit und verbesserten Integration der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben“. Im Sportförderunterricht der Sekundarstufe I wären Inhalte möglich, die es den Schülern erleichtern, die Wachstumsprozesse im Gehirn und die damit ggf. verbundenen (Schul-)Schwierigkeiten besser zu bewältigen. Hier sind zum Beispiel Inhalte aus dem Bereich Wahrnehmungsförderung oder Entspannung denkbar (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 66ff., 82 ff.; DORDEL 2003, 314, 545ff.).

³³ Im Jugendalter ist ein Zuwachs von Delinquenz, Drogenmissbrauch, Essstörungen und Suizid zu verzeichnen (vgl. OERTER/MONTADA 2002, 862ff., 834, 303ff.).

Es bleibt festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler während der Sekundarstufe I verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen können: späte Kindheit, Vorpubertät, Pubertät und (frühe) Adoleszenz. Dieser Prozess stellt eine kritische Zeit für die Kinder und Jugendlichen dar, da sie körperliche Veränderungen erfahren, die sich psychisch, sozial und kognitiv auswirken können. Auffälligkeiten können im Bereich von Motorik, Koordination, Wahrnehmung, Sozialverhalten, Psyche und Kognition bzw. in den Schulleistungen auftreten. Hier liegen vielfältige Chancen, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I durch Sportförderunterricht zu unterstützen.

Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass das Jugendlichenalter eine Phase ist, in der die Schüler der Sekundarstufe I besondere Aufgaben bewältigen müssen und deshalb auch Unterstützung durch den Schulsport brauchen. Auf den Sportförderunterricht wird in diesen Ausführungen nicht hingewiesen. KOTTMANN beschreibt in Anlehnung an HAVIGHURST und DREHER/DREHER Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und führt unter anderen auch die folgende auf: „Akzeptieren der eigenen, sich verändernden körperlichen Erscheinung“ (KOTTMANN 2004, 21). Aus Sicht der Jugendlichen kann diese Aufgabe auch als Problem erscheinen. Sie müssen mit „*einschneidenden qualitativen Sprüngen*“ in ihrer körperlichen Entwicklung zurechtkommen (2004, 22). Sie müssen den Umgang mit dem eigenen veränderten Körper lernen, ebenso wie mit den Reaktionen auf diese Änderungen. Als Aufgaben für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I formuliert KOTTMANN die Vermittlung eines realistischen Körperbildes, Hilfestellung zur Akzeptanz des eigenen Körpers und zum Aufbau eines positiven Könnenskonzepts, um hierdurch die Entstehung eines stabilen Selbstkonzepts zu fördern (2004, 31). Auch aus dieser Situations- und Aufgabenbeschreibung lässt sich die Notwendigkeit der besonderen Förderung von Schülern in der Sekundarstufe I folgern.

Zudem sollte berücksichtigt werden, dass sogenannte „*sportschwache*“ Schüler besonders den Sportunterricht in der Sekundarstufe I als „*Horror*“ empfinden (HUNGER 2000, 29). Im Gegensatz zu einem spielerischeren Sportunterricht in der Grundschule und den freieren Möglichkeiten eines Wahl-Sportunterrichts in der Sekundarstufe II, erleben schwächere Schüler laut HUNGER in der Sekundarstufe I häufig Stigmatisierung, Versagensängste und eine unangenehme Zurschaustellung des eigenen Körpers. Auch diese Erkenntnisse sprechen für eine besondere Berücksichtigung des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I.

NEUBER bezeichnet Sport als erfolgversprechendes Medium zur Entwicklungsförderung Jugendlicher (2007, 15, 145). Dies führt er darauf zurück, dass Sport sowohl im schulischen Bereich beliebt ist, als auch im Freizeitbereich zu den wichtigsten Beschäftigungen Jugendlicher gehört. Dem Sportunterricht weist er jedoch eher ungünstige Voraussetzungen zur Entwicklungsförderung zu, da er für Mädchen und „*sportschwache*“ Schüler weniger Entfaltungsmöglichkeiten bietet als für Jungen oder „*sportstarke*“ Schüler (2007, 148). Als besondere Entfaltungsbedürfnisse der Jugendlichen stellt er die Bedürfnisse nach „*Kontakt & Entspannung*“ und „*Körper & Erfolg*“ heraus (2007, 252). Im Hinblick auf die von NEUBER als zentral bezeichneten Entwicklungsaufgaben „*Kontakte entwickeln*“, „*Körper wohlfühlen*“ und „*Identität finden*“ empfiehlt er die Entwicklung von thematischen Modulen (2007, 258). Durch eine Untersuchung von NEUBER wird der Wert des Sports zur Entwicklungsförderung Jugendlicher gezeigt, dabei wird gleichzeitig erkannt,

dass der Sportunterricht nicht die besten Voraussetzungen dafür besitzt. Auch in diesem Ansatz könnte der Sportförderunterricht eine gute Ergänzung zum Sportunterricht sein.

Insgesamt könnte der Sportförderunterricht für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I unter den genannten Aspekten der physischen, psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklung besonders förderlich und wertvoll sein. Eine Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I ist also längst überfällig.

3.3 Gesundheitsförderung in der Sekundarstufe I

Die schulische Gesundheitsförderung wurde in den letzten Jahren viel diskutiert und die traditionelle schulische Gesundheitserziehung hat eine grundlegende Wandlung vollzogen (vgl. PAULUS 2005). Auch in der Öffentlichkeit wird Gesundheitsförderung als Aufgabe von Schule besprochen und Aktivitäten von Ministerien, Krankenkassen und Verbänden unterstützen die gesundheitliche Förderung im Bildungsbereich. Der Sportförderunterricht verfolgt seit seiner Entstehung das Ziel, den Gesundheitszustand von Schülern zu verbessern und fasst als Zielgruppe insbesondere diejenigen ins Auge, die einer besonderen Unterstützung bedürfen (vgl. Kapitel 2.1). Grundsätzlich ist daher von einem engen Zusammenhang zwischen dem Sportförderunterricht und Konzepten zur schulischen Gesundheitsförderung auszugehen. In diesem Kapitel geht es darum, Konzepte zur Gesundheitserziehung bzw. zur Gesundheitsförderung³⁴ in der Schule daraufhin zu betrachten, ob sie sich auf die Sekundarstufe I beziehen und ob Sportförderunterricht in diesem Kontext hinreichend berücksichtigt wird. Dieser Auseinandersetzung muss zunächst eine Klärung der Begriffe Gesundheit, Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung vorausgehen.

Gesundheit

Die Definition von Gesundheit erweist sich als schwierig, denn das Verständnis von Gesundheit ist zum einen von verschiedenen Autoren und Institutionen beschrieben worden, zum anderen hat auch jedes Individuum seine (subjektive) Auffassung von Gesundheit. Eine sehr enge und im wissenschaftlichen Bereich nicht mehr gebräuchliche Definition bezeichnete Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit. Eine dagegen sehr weite Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1946 ging von Gesundheit als einem Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens³⁵ aus. Diese weite Definition wurde vielfach als „*utopisch*“ bezeichnet, denn nach ihr gäbe es kaum gesunde Menschen (vgl. KÜPPER 1995, 11). Der inzwischen weiterentwickelten WHO-Definition liegt ein ganzheitliches Verständnis zugrunde, in der Gesundheit als Balanceverhältnis zwischen Individuum und Umwelt gesehen wird. Auf dieses dynamische Verhältnis kann der Mensch, in gewissen Grenzen, aktiv einwirken.³⁶ Ausgehend von dieser Sichtweise schlussfolgern GRUPPE und KRÜGER, dass Gesundheit pädagogisch gesehen eine Aufgabe ist, für die der Einzelne, aber auch Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen (1997, 217). Die Institution Schule ist somit in die Pflicht genommen, gesundheitsfördernde Maßnahmen und Rahmenbedingungen zu schaffen. BALZ diskutiert die Aussage „*Förderung von Gesundheit sei schon immer ein zentrales Anliegen schulischer Leibesübungen gewesen*“ und betrachtet Gesundheit als „*eine Aufgabe des Schulsports im Wandel*“ (1995, 19ff). Gewandelt hat sich zum Beispiel die Auffassung über die allge-

³⁴ In den 80er Jahren wurden kontroverse Diskussionen um die Begriffe Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung geführt. Heute hat sich überwiegend der Begriff Gesundheitsförderung durchgesetzt. Er beinhaltet die Aufgaben der Gesundheitserziehung, wenngleich die Begriffswahl nicht immer eindeutig auf das zugrunde liegende Konzept schließen lässt (vgl. HUNDELOH 2005, 156). Im Weiteren wird allgemein der Begriff Gesundheitsförderung verwendet.

³⁵ GRUPE und KRÜGER gehen ausführlich auf den Begriff Wohlbefinden im Zusammenhang mit Gesundheit ein und betonen, dass es unter pädagogischer Sicht Ziel sein muss, ein aktives - im Gegensatz zu einem passiven - und ein langfristiges - im Gegensatz zu einem aktuellen - Wohlbefinden zu erreichen (1997, 217ff).

³⁶ Auf den Internetseiten des Schulministeriums (MSW) NRW ist die Entwicklung des Gesundheitsbegriffs übersichtlich dargestellt.

meinen gesundheitlichen Auswirkungen von Sport, diese werden häufig überschätzt. Zusätzlich ist inzwischen bekannt, dass Gesundheit erst mit zunehmendem Alter Ziel des Sporttreibens wird, während sie bei Kindern und Jugendlichen eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. BALZ 1995, GRUPE/KRÜGER 1997). Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass nicht jedes wahllose Sporttreiben als gesund zu bezeichnen ist. GRUPE und KRÜGER (1997) heben hervor, dass Sport, wenn er gesundheitlich bedeutsam werden soll, trainingsmäßig und im richtigen (Mittel-)Maß betrieben werden muss. Außerdem ist Sport mit einer entsprechenden gesunden Lebensführung zu verbinden (1997, 229 ff). Der gesundheitsfördernde Auftrag richtet sich jedoch insgesamt an das System Schule und nicht nur an den Schulsport. HURRELMANN geht davon aus, dass die psychische und körperliche Gesundheit von Schülern davon abhängig ist, ob die Schule als Chance oder als Belastung für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung empfunden wird (2004, 29). Er sieht Bewegung als „*das wichtigste Medium der körperlichen und psychischen Entwicklung*“ und fordert deshalb, bewegungsreiches Verhalten zu fördern (2004, 35). Durch erste beispielhafte Projekte soll Gesundheitsförderung in Schulen implementiert werden, um dann fester Bestandteil des Schulalltags zu werden und langfristig das Leitbild von Schule im Hinblick auf Gesundheit zu ändern. Bereits seit der Ottawa-Charta von 1986 wird versucht, die genannten Ansprüche zur Förderung der Gesundheit in Schule umzusetzen, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung

Eine eindeutige Unterscheidung der Begriffe Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung ist nicht immer gewährleistet. Mittlerweile hat sich der Begriff Gesundheitsförderung durchgesetzt, er umfasst auch die Maßnahmen der Gesundheitserziehung. Ein kleiner Überblick über die Entwicklung von Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung soll im Folgenden für mehr Klarheit sorgen. Bereits KOTTMANN und KÜPPER stellen fest, dass es ein begriffliches Dilemma gibt (1999, 238). Die WHO definiert in der Ottawa-Charta von 1986, dass Gesundheitsförderung auf einen Prozess zielt, „*allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. [...] Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie die körperlichen Fähigkeiten*“ (WHO 2008, 1). In den Ausführungen der WHO werden sowohl verschiedene Einzelmaßnahmen als auch Änderungen im politischen Bereich und im Gesundheitswesen gefordert (vgl. BÜRKLEIN 2006, 12ff.). In der Sportpädagogik wird die Gesundheitsförderung so ausgelegt, dass sie Maßnahmen umfasst, „*die durch Bewegung eine unmittelbare Auswirkung auf gesundheitsbedeutsame körperliche Parameter*“ haben (KOTTMANN/KÜPPER 1999, 239). Im Kontext von Schule wird anfänglich der Begriff Gesundheitserziehung verwendet. Die Gesundheitserziehung wird in der Sportpädagogik zu einer viel diskutierten Aufgabe, was nicht zuletzt die vielen Veröffentlichungen zu diesem Thema belegen. Es gibt viele Kontroversen und unterschiedliche Auslegungen bezüglich der Gesundheitserziehung, die schon bei den zugrunde liegenden Gesundheitsmodellen³⁷ beginnen. Weitere Diskussionspunkte sind, ob Gesundheit aus sportpädagogischer Sicht Hauptansinnen des Sports sein sollte und ob die Institution Schule durch unrealistische Zielsetzungen überfordert sei (vgl. BALZ 1995, GRUPE/KRÜGER 1997). Grundsätzlich besteht

³⁷ Diese sind kurz und übersichtlich dargestellt in GRUPE und KRÜGER (1997).

jedoch Konsens in der Annahme, dass Gesundheit ein wichtiges Anliegen von Schule und Sportunterricht ist. Von KOTTMANN und KÜPPER (1999) werden pädagogische Vorüberlegungen für einen gesundheitsorientierten Schulsport genannt: Die Vermittlung positiver Erfahrungen und die Ausbildung von Fähigkeiten, die einem der Gesundheit förderlichen Treiben von Bewegung, Spiel und Sport dienen (1999, 242). Dabei ist es die Aufgabe des Schulsports, die dazu benötigten Kompetenzen zu vermitteln.

Als erstes Bundesland veröffentlichte NRW 1987 ein Handlungsprogramm zur Förderung der *Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport*, das maßgeblich die Anwendung und Neubearbeitung der Richtlinien und Lehrpläne in NRW beeinflusste. Hilfen und Anregungen zur Gesundheitserziehung im Sport werden in gleichnamigen Handreichungen gegeben (KM/AOK NRW 1990). Diese schon älteren Veröffentlichungen gelten immer noch als Standardwerke, nicht zuletzt, da sie allen Schulen in NRW zur Verfügung stehen und immer noch vielfach zitiert werden. Dem Handlungsprogramm liegt ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit zugrunde, das nicht nur den menschlichen Körper, sondern auch physische, psychische, soziale und ökologische Faktoren berücksichtigt. Das Konzept der Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport will bei Schülern Kompetenzen für eigenverantwortliches, gesundes Sporttreiben entwickeln mit dem Ziel der Steigerung von Lebensqualität und Wohlbefinden. Dabei soll das Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport mit dem ihm immanenten Erlebnis- und Erfahrungspotential voll zur Geltung kommen. Denn Gesundheit kann nicht rein kognitiv erfasst werden, zum Erlernen gesunder Verhaltensweisen ist es notwendig, sie am eigenen Leib zu erfahren. Abbildung 9 stellt den Zusammenhang von Gesundheitserziehung im Kontext des Schulsports dar:

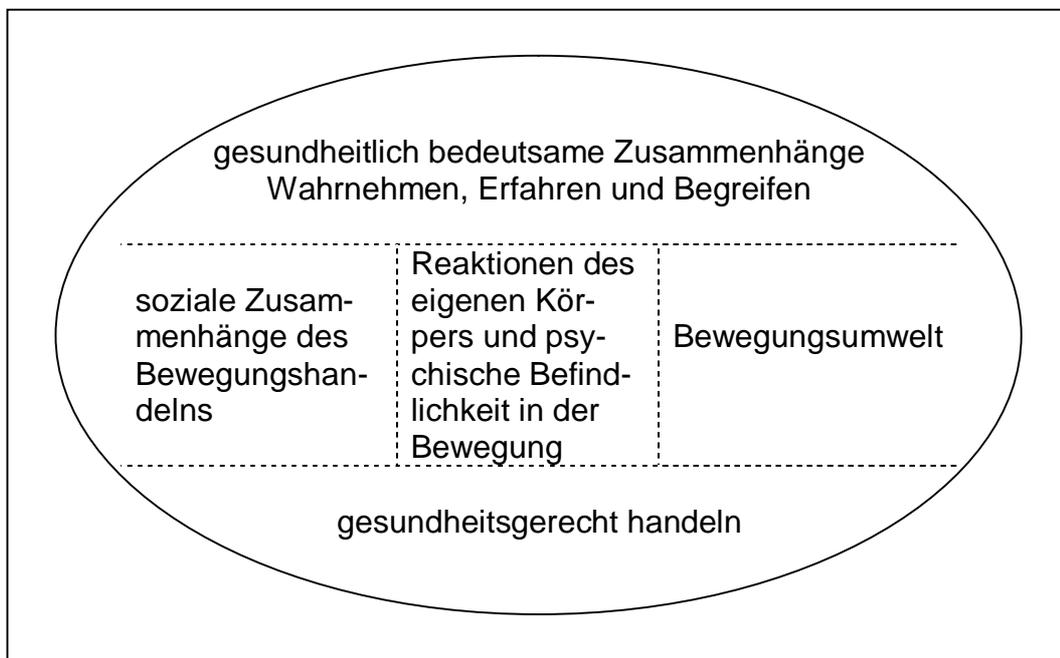


Abbildung 9: Gesundheitserziehung im Schulsport (in Anlehnung an KM/AOK NRW 1990, 9)

Die zunehmende Bedeutung des Anliegens Gesundheit wird auch dadurch verdeutlicht, dass dieser Aspekt in Rahmenvorgaben, Richtlinien und Lehrplänen zum Schulsport berücksichtigt wird, wie zum Beispiel in denen des Landes NRW³⁸

³⁸ Zum unterschiedlichen Stellenwert von Gesundheitsförderung in den curricularen Vorgaben zum Schulsport verschiedener Bundesländer siehe HUNDELOH (2005).

(MSWF 2001a-e). Unter der pädagogischen Perspektive „*Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln*“ wird gefordert, dass der Schulsport nicht nur im Rahmen präventiven Trainings agiert und körperliche Leistungsfähigkeit und die psycho-physische Belastbarkeit verbessert. Im Schulsport soll den Schülern bewusst werden, wie Stressoren abgebaut werden können und ihnen sollen Kompetenzen zuteilwerden, „*die ein regelmäßiges gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen*“ (MSWF 2001a, XXXV).

Seit den Ansätzen zur Gesundheitserziehung hat sich ein erweitertes Verständnis der Gesundheitsförderung durchgesetzt, die das genannte Anliegen der Gesundheitserziehung mit berücksichtigt. Aus Sicht von PAULUS haben vor allem bundesweite Projekte und Modellversuche wie „OPUS“ und „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ für ein neues Verständnis in der schulischen Gesundheitsförderung gesorgt (2007, 82).

Neben den Konzepten zur Gesundheitsförderung wird inzwischen auch häufig der Begriff „gute gesunde Schule“ verwendet, zu dem ebenfalls ein Konzept vorliegt (vgl. Paulus 2007, 84; OPUS-NRW 2007). In Hinweisen zur Entwicklung einer guten und gesunden Schule werden die Ansätze einer traditionellen Gesundheitserziehung und einer gesundheitsfördernden Schule gegenübergestellt (OPUS-NRW 2007). Dort wird aufgeführt, dass die gesundheitsfördernde Schule alle Aspekte des Lebens in Schule und deren Umgebung einschließt, während die traditionelle Gesundheitserziehung auf das Klassenzimmer beschränkt bleibt. Die traditionelle Gesundheitserziehung vermittelt Faktenwissen, lässt Einflüsse außerhalb der Schule unberücksichtigt und befasst sich nicht aktiv mit der Gesundheit von aller am Schulleben Beteiligten. Die gesundheitsfördernde Schule hingegen will die aktive Teilnahme der Schüler, berücksichtigt ihre individuelle Situation sowie Einflussfaktoren außerhalb der Schule und legt auch auf das Wohlbefinden des Schulpersonals wert (vgl. OPUS-NRW 2007). Gesundheit soll in einer gesundheitsfördernden Schule zum Thema der ganzen Schule werden und auf Schulentwicklungsprozesse Einfluss nehmen (vgl. HUNDELOH 2005, 156ff.). PAULUS macht diese Entwicklung an verschiedenen Änderungen fest:

- (1) „*vom Leitbegriff der ‘Gesundheitserziehung’ zu dem der ‘Gesundheitsförderung’*“
- (2) *vom biomedizinischen Organismuskonzept zum Menschen als Person und zur ganzheitlich verstandenen Gesundheit*
- (3) *vom individuellen Gesundheitsverhalten zu sozio-kulturell geprägten gesunden Lebensweisen (‘Life-Skills’)*
- (4) *von der Risikoorientierung zu einem salutogenetisch ausgerichteten Konzept [...]*
- (6) *von den Schülerinnen und Schülern zur Schulgemeinschaft und Schulentwicklung*
- (7) *von der Schule als Lernort zur Schule als Arbeitsplatz und Betrieb [...]*“ (PAULUS 2007, 82).

Gesundheitsförderung in der Sekundarstufe I

Zunächst ist wieder darauf hinzuweisen, dass es insgesamt in der Sportdidaktik wenige Veröffentlichungen gibt, die sich mit der Sekundarstufe I befassen. So verhält es sich auch in Bezug auf das Thema Gesundheitsförderung. BALZ gibt beispielsweise an, dass seine Überlegungen zum Thema „*ohne eine ausdrückliche Vertiefung stufenspezifischer Differenzierungen*“ erfolgen, obwohl „*im Blickpunkt*“

des Entwurfs und der eigenen praktischen Erfahrungen [...] die Sekundarstufe I (Klassen 5-10)“ steht (1995, 14). Ausführliche stufenspezifische Beiträge zur Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport befinden sich in den bereits zuvor genannten Handreichungen, die vom Kultusminister und der AOK NRW herausgegeben wurden. „Das Gesamtkonzept [...] geht von der Einheit der Kategorien Wahrnehmen, Erfahren und Begreifen aus, gibt ihnen aber auf den drei Schulstufen jeweils unterschiedliches Gewicht.“ (KÜPPER 1995, 12). Für den Bereich der Sekundarstufe I ist eine Handreichung erschienen, die innerhalb der genannten Kategorien einen Schwerpunkt auf den Kompetenzerwerb legt und Möglichkeiten schafft bzw. Anregungen gibt, diese Kompetenzen innerhalb und auch außerhalb von Schule anzuwenden. Aufbauend auf den Schwerpunkten der Primarstufe (Wahrnehmen und Erfahren) sollen Schüler der Sekundarstufe I gesundheitsbezogene Sachverhalte konkret begreifen. Leitidee ist, dass die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I in der Lage sein sollen, „Verantwortung für die eigene Gesundheit und die Gesundheit anderer zu übernehmen“ (KM/AOK NRW 1990, 13). Die Sekundarstufe I wird dabei zunächst mit ihren Besonderheiten in Form von Polaritäten (siehe Kap. 3.1) und Tendenzen, zum Beispiel der „Zunahmen gesundheitsbeeinträchtigender Verhaltensweisen“ (1990, 14), beschrieben. Es werden Grundsätze formuliert für einen gesundheitsorientierten Schulsport in der Sekundarstufe I. In ihnen ist berücksichtigt, dass die Gesundheitserziehung in der Sekundarstufe I an die unterschiedlichen Erfahrungen, die von den Schülern in der Primarstufe gemacht wurden, anschließen muss. Die Veränderungen, die Jugendliche der Sekundarstufe I an sich feststellen und die von ihnen häufig als irritierend empfunden werden, sollen Anlass zu gesundheitserzieherischer Auseinandersetzung geben. Dies bedeutet, Anforderungen und Inhalte auswählen zu müssen, die den jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Schüler entsprechen. Ein weiterer Grundsatz der Handreichungen bezieht sich darauf, dass häufig die Motivation zum Sporttreiben in der Sekundarstufe I nachlässt. Aus diesem Grund sollen motivationsorientierte Angebote genutzt werden, um auch Jugendliche zu erreichen, die häufig keine Lust zum Sporttreiben haben. Als besonders wichtig wird in den Grundsätzen hervorgehoben, dass Jugendliche fähig sein sollen, selbständig zu erkennen, welche gesundheitlichen Gefahren und Chancen verschiedene Arten des Sporttreibens bieten. Durch diese Urteilsfähigkeit werden sie in die Lage versetzt, Verantwortung für ihre Gesundheit und für die von anderen zu übernehmen. Mit dem Konzept einer „Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport“ gibt es also erfreulicherweise Ausführungen, die sich – im Gegensatz zum Bereich des Sportförderunterrichts – speziell mit der Sekundarstufe I befassen.³⁹

HUNDELOH ist der Meinung, dass die „Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsförderung zu den obligatorischen Aufgaben des Schulsports“ gehört und einen wesentlichen Bestandteil der Legitimation des Faches ausmacht (2005, 156). Bezüglich der curricularen Vorgaben für den Sportunterricht stellt er fest, dass zwar in allen Vorgaben Aussagen zu Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsförderung gemacht werden, jedoch in sehr unterschiedlicher Qualität und Quantität. In den Lehrplänen des Gymnasiums finden sie nur geringfügige Erwähnung, in denen von Grundschulen und berufsbildenden Schulen werden die ausführlichsten

³⁹ Leider sind die Ausführungen zu diesem Konzept schon recht alt und es gibt keine Neuauflage. Das zuständige nordrheinwestfälische Ministerium (MSWKS) stellt für das Schuljahr 2002/2003 fest, dass Konzept und Handreichungen immer noch aktuell sind und Grundlage von Lehrerfortbildungen sind (MSWKS 2002, 25).

Hinweise gegeben. Für die Schulen der Sekundarstufe I gibt es also kaum eine gesundheitsförderliche Akzentuierung (2005, 156).

Zur Begründung von Gesundheitsförderung in der Schule werden auch Studien über den Gesundheitszustand von Jugendlichen verwendet. So geht zum Beispiel HURRELMANN auf den besonderen Entwicklungsdruck Jugendlicher ein, den ein Drittel von ihnen durch problematische Verhaltensweisen auszugleichen versucht (2004, 28f.). Dazu gehören zum Beispiel psychosomatische Gesundheitsbeeinträchtigungen, abweichendes Verhalten, Kriminalität oder der Konsum von psychoaktiven Substanzen (vgl. Kap. 3.2). HUNDELOH bezieht sich auf den Jugendgesundheitsurvey der WHO und gibt an, dass fast die Hälfte aller Jugendlichen Drogen konsumieren und sich somit gesundheitsschädigend verhalten (2005, 154). Ausführliche Betrachtungen zur gesundheitsfördernden Schule speziell bezogen auf Jugendliche in den Klassen 5-10 liegen bislang nicht vor.

Sportförderunterricht und Gesundheitsförderung

In den Grundsätzen für die Durchführungen des Sportförderunterrichts ist als Ziel die Steigerung von Gesundheit und Wohlbefinden formuliert (KMK 1999). Auch in der Fachliteratur zum Sportförderunterricht findet eine Auseinandersetzung mit dem Gesundheitsbegriff statt. DORDEL stellt in ihren Ausführungen fest, dass Sportförderunterricht schon immer darauf abgezielt hat, die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu fördern und geht auf den Paradigmenwechsel im Verständnis von Gesundheit und Gesundheitsförderung ein (DORDEL 2003, 55). RUSCH und WEINECK (1998) weisen schon im Untertitel ihres Lehr- und Übungsbuches zum Sportförderunterricht auf die Beziehung zur Gesundheit hin: „*Sportförderunterricht – Lehr- und Übungsbuch zur Förderung der Gesundheit durch Bewegung*“. Sie gehen in ihren Ausführungen auch auf das Gesundheitsmodell von *Antonovsky* ein und ziehen für den Sportförderunterricht daraus den Schluss, dass ein gesundheitsförderliches Verhalten der Schüler aufgebaut werden muss (RUSCH/WEINECK 1998, 41).

Gesundheit ist ein zentrales Anliegen des Sportförderunterrichts. Es werden jedoch in der Fachliteratur bislang keine konkreten Bezüge zwischen dem Sportförderunterricht und Konzepten zur Gesundheitsförderung hergestellt. Dabei ist festzustellen, dass einige grundlegende Überlegungen des Sportförderunterrichts und der Konzeption von Gesundheitserziehung in der Schule übereinstimmen. Gemeinsames Ziel ist die Steigerung von Gesundheit und Wohlbefinden unter Berücksichtigung von Individuum und sozialem Umfeld. Sowohl Sportförderunterricht als auch Gesundheitserziehung basieren auf einem ganzheitlichen Menschenbild. Beide Konzepte gehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler ein und wollen zu einem angemessenen Sporttreiben in Schule und Freizeit motivieren. Beide Konzepte legitimieren sich u.a. mit bedenklich stimmenden Untersuchungen zum Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen (vgl. BALZ 1998, 332; RUSCH/WEINECK 1998, 18ff.; DORDEL 2003, 65ff.; HUNDELOH 2005, 154; HURRELMANN 2004, 28).

Ein grundlegender Unterschied besteht jedoch darin, dass Sportförderunterricht und Gesundheitserziehung unterschiedliche Positionen in der Schule haben. Sportförderunterricht ist „nur“ ein Teil des unterrichtlichen Schulsports, eine ergänzende Maßnahme zum Sportunterricht. Gesundheitsförderung hingegen versteht sich als Konzept, dass die ganze Schulkultur und Schulentwicklung beeinflussen will. So sind auch die Zielgruppen unterschiedlich, während Sportförderunterricht für Schüler mit besonderem psychomotorischem Förderbedarf vorgesehen ist,

sollen von Gesundheitsförderung alle am Schulleben beteiligten Personen profitieren. Sportförderunterricht könnte demnach ein kleiner, aber bedeutender Teil einer gesundheitsfördernden Schule sein. Leider wird der Sportförderunterricht in den Konzepten zur Gesundheitsförderung wenig beachtet, es gibt keine ausführlichen Betrachtungen zur Rolle des Sportförderunterrichts in einer gesundheitsfördernden Schule.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gesundheit ein zentrales Anliegen von Sportförderunterricht ist, Sportförderunterricht aber leider kaum Thema von Gesundheitsförderung. Der zu Beginn gemutmaßte enge Zusammenhang kann zwar hergestellt werden, findet in der fachwissenschaftlichen Diskussion jedoch keine Beachtung. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden. Vielleicht wird angenommen, dass ein optimal umgesetzter gesundheitsförderlicher Schulsport den Sportförderunterricht erübrigt. Denkbar ist auch, dass der Zusammenhang von Sportförderunterricht mit dem Konzept der Gesundheitsförderung selbstverständlich angenommen wird, ohne ihn explizit auszuführen. Es kann aber auch sein, dass der Sportförderunterricht für den Schulsport in der Sekundarstufe I unter gesundheitsförderlichen Aspekten vergessen wird. In dem groß angelegten Konzept der schulischen Gesundheitsförderung wird der Sportförderunterricht möglicherweise aus den Augen verloren.

3.4 Das Konzept der „bewegten Schule“ in der Sekundarstufe I

In diesem Kapitel soll festgestellt werden, inwieweit das aktuelle sportpädagogische Thema „bewegte Schule“⁴⁰ sich auf Schüler der Sekundarstufe I bezieht und welchen Stellenwert der Sportförderunterricht in einer bewegten Schule hat.

Ausgehend von der Zielsetzung, dass das Konzept der bewegten Schule mehr Bewegung in die Schule bringen soll, ist anzunehmen, dass eine zusätzliche gesundheitsfördernde Bewegungsmaßnahme wie der Sportförderunterricht, optimal zu diesem Konzept passt. Zunächst wird das Konzept der bewegten Schule kurz erörtert, um es dann in Bezug zu der Sekundarstufe I und dem Sportförderunterricht zu setzen.

Bewegte Schule

Seit Mitte der 90er Jahre ist die bewegte Schule ein Hauptthema in der sportpädagogischen Auseinandersetzung. Das Konzept der bewegten Schule geht auf den Schweizer *Urs Illi* zurück, der 1983 eine Initiative startete, die den Belastungen von Schulkindern entgegenwirken sollte. Gesundheitliche Probleme, wie zum Beispiel Rückenschmerzen, die *Illis* Meinung nach durch zu viel Sitzen in der Schule hervorgerufen werden, gilt es zu vermeiden (vgl. LAGING/KLUPSCHSAHLMANN 2001). Gegen die negativen gesundheitlichen Folgen einer Sitzschule sollen vermehrte Bewegungsaktivitäten helfen. Die Kernforderung aller Ausführungen zur Thematik der bewegten Schule lautet, mehr Bewegungsaktivitäten in die Schulen zu integrieren. Die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE schlägt folgende Definition der bewegten Schule vor: *„Die bewegte Schule ist jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und Lebens macht.“* (2001, 27).

Aus einer Idee, die anfänglich hauptsächlich auf das Thema gesundes Sitzen in der Schule bezogen ist, entstehen zahlreiche Initiativen bis hin zu Reformvorschlägen von Schule. Die vielen Veröffentlichungen, Aktionen, fachdidaktischen Vorschläge und landesweiten Umsetzungsstrategien tragen teilweise verschiedene Namen (u.a.: *bewegungsfreudige Schule*, *mehr Bewegung in die Schule*, *Schulen in Bewegung*) und setzen unterschiedliche Schwerpunkte in Abhängigkeit zur Begründung des Konzeptes. Fachdidaktische Entwürfe und landesweite Projekte zur bewegten Schule werden von der REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001) zusammengefasst und kritisch gewürdigt. Im Kern, so erkennt die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE, lassen sich 10 Argumente für die bewegte Schule zusammenfassen:

1. *„Mehr Bewegung wirkt dem dauernden Sitzen und den dadurch verursachten Rückenbeschwerden am Arbeitsplatz Schule entgegen (ergonomisches Argument).*
2. *Mehr Bewegung kann den unerwünschten Bewegungsmangelkrankheiten mit Hilfe gezielter Bewegungsangebote vorbeugen (physiologisches Argument).*
3. *Mehr Bewegung ist ein zentrales Element ganzheitlicher Gesundheitsförderung und kann einen wichtigen Beitrag zur gesunden Lebensführung leisten (gesundheitspädagogisches Argument).*
4. *Mehr Bewegung stärkt die Bewegungssicherheit und hilft, Schulunfälle zu verhüten (sicherheitserzieherisches Argument).*

⁴⁰ Unter dem Begriff „bewegte Schule“ werden im Weiteren alle Konzepte verstanden, die mehr Bewegung in die Schule bringen wollen. Dabei ist berücksichtigt, dass es viele verschiedene Überlegungen zur bewegten Schule gibt und man nicht von *dem* Konzept der bewegten Schule sprechen kann. Der Begriff „bewegte Schule“ scheint sich aber in der fachlichen Diskussion durchgesetzt zu haben und die Nutzung eines gleich bleibenden Begriffs ist lesefreundlicher.

5. Mehr Bewegung begünstigt eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und auf diese Weise den individuellen Entwicklungsprozess (entwicklungspsychologisches Argument).
6. Mehr Bewegung kann sowohl die geistige Leistungsfähigkeit und den Lernerfolg als auch die Lernbereitschaft und das Lernklima fördern (lernpsychologisches Argument).
7. Mehr Bewegung kann der Körperentfremdung, den Erfahrungsverlusten und alltäglichen Bewegungseinschränkungen entgegen treten (lebensweltliches Argument).
8. Mehr Bewegung befriedigt ein grundlegendes Bedürfnis des heranwachsenden Menschen und differenziert seinen Zugang zur Welt (anthropologisches Argument).
9. Mehr Bewegung kann das Leben in der durchorganisierten Leistungsschule humaner machen (schulökologisches Argument).
10. Mehr Bewegung ist als Quelle leiblicher Selbsterfahrung ein unverzichtbarer Bestandteil der Bildung des Menschen (bildungstheoretisches Argument).“

(REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 19).

Aus den verschiedenen Argumenten für eine bewegte Schule entstehen unterschiedliche Ideen zu ihrer Ausgestaltung. KLUPSCH-SAHLMANN beschreibt die klassische Sitzschule, in der konzentriertes Lernen nur möglich scheint, wenn die Schüler ruhig auf das Arbeitsmaterial blicken und Bewegung als Störung betrachtet wird bzw. in die Pausen und den Sportunterricht gehört (vgl. KLUPSCH-SAHLMANN 2000, 4; REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 44). Aufbauend auf der Bedeutung der Bewegung für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, gelangt er zu einer bewegten Schule, die sich aus verschiedenen Bausteinen zusammensetzt: „Klassenräume-Bewegungsräume“, „Bewegungspausen im Unterricht“, „Themenbezogenes Bewegen im Unterricht“, „Zur Ruhe kommen - Stille und Entspannung“, „Bewegungschancen in den Pausen“, „Außerunterrichtliche Bewegungsangebote“ und „Sportunterricht - unverzichtbarer Bestandteil einer Bewegten Schule“ (KLUPSCH-SAHLMANN 2004, 7ff.). Als Modell entwirft KLUPSCH-SAHLMANN folgendes Haus der bewegten Schule:

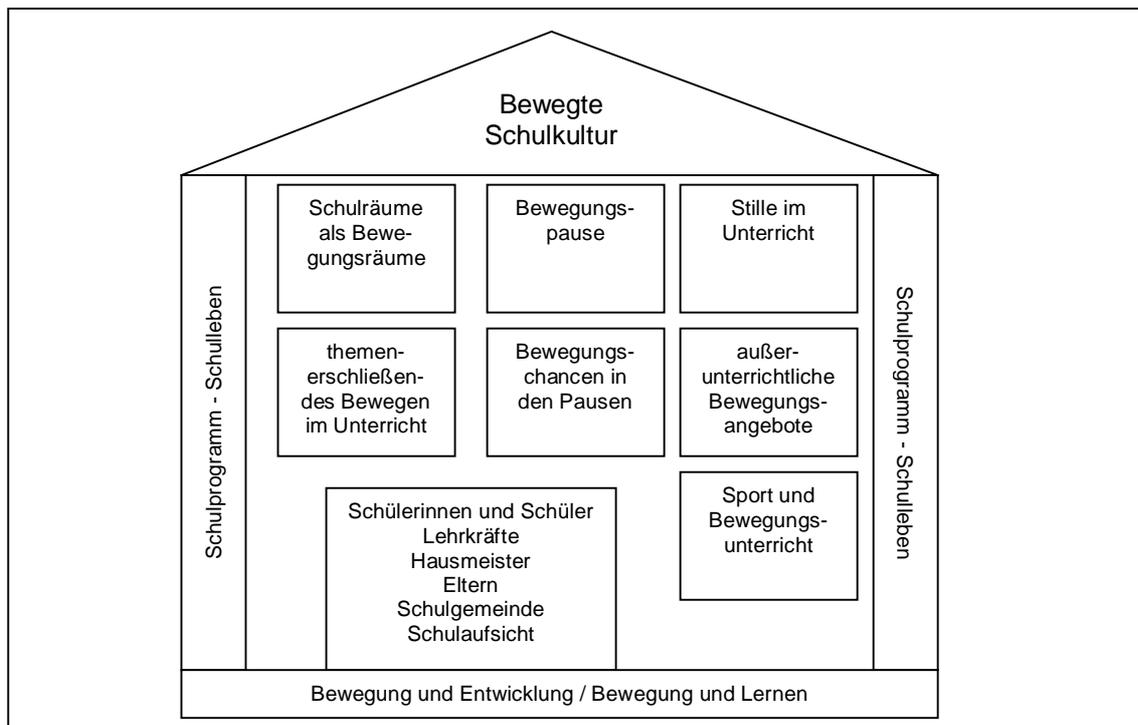


Abbildung 10: Haus der bewegten Schule (nach LAGING/KLUPSCH-SAHLMANN 2001a, 32)

In zahlreichen Veröffentlichungen entwerfen andere Autoren unterschiedliche Modelle einer bewegten Schule mit zum Teil verschiedenen Bausteinen. STIBBE stellt fest, dass es eine kaum noch überschaubare Anzahl an Veröffentlichungen zur bewegten Schule gibt (2004, 99). Er unterscheidet grundsätzlich drei Ausrichtungen der bewegten Schule, die „*Motorikschule*“, die eine kompensatorische Sichtweise vertritt, die „*Bewegungsraumschule*“, die die Schule gesamt reformieren will und die „*Bewegungslebensschule*“, die eine pragmatische Position vertritt und Aspekte beider zuvor genannten Ausrichtungen verbindet (STIBBE 2004a, 183ff.). Unter der pragmatischen Position werden von ihm auch die Ergebnisse der REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE dargestellt. Unter anderem benennt und systematisiert sie wesentliche Strukturen verschiedener Entwürfe zur bewegten Schule, wodurch ein zusammenfassendes Modell entsteht:

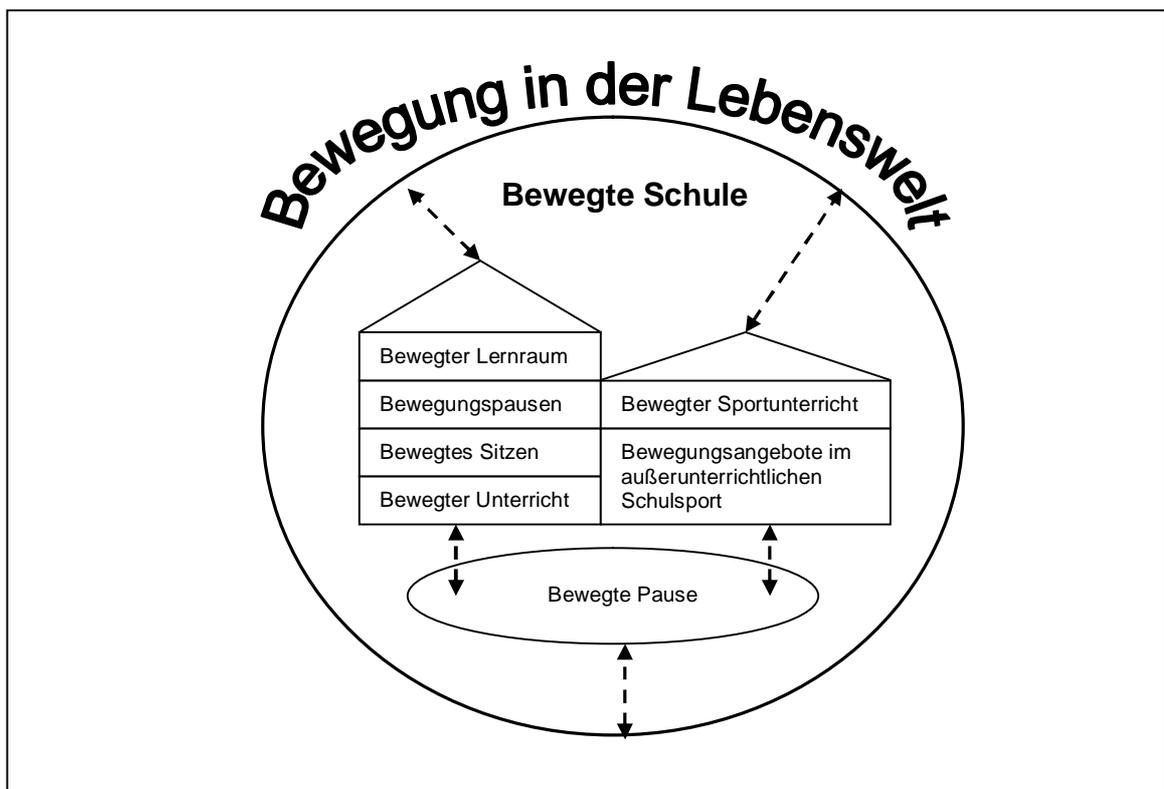


Abbildung 11: Modell der bewegten Schule, REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001, 107)

Aus diesem Modell ist klar ersichtlich, dass der gesamte Lebensraum Schule durch Bewegung gestaltet werden soll. Die bewegte Schule ist ein zukunftsweisendes Projekt, das einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten kann, dafür ist das Engagement aller an Schule Beteiligten notwendig (vgl. REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 106ff.). Teilweise führt das Konzept einer bewegten Schule zu der Annahme bzw. zu der Sorge, dass sich der Sportunterricht in einer Schule, die durch Bewegung gekennzeichnet ist, erübrige (vgl. ASCHEBROCK 2000, KLUPSCH-SAHLMANN 2000, PACK, 1998). Das Konzept bewegte Schule weist dem Sportunterricht jedoch einen festen Platz im Lebensraum Schule zu. Der Sportunterricht wird als unentbehrlich gesehen, von ihm „*sollten Anregungen und Impulse für eine fächerübergreifende Bewegungserziehung ausgehen*“ (REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 104).

Durch die Auflistung der Grundüberlegungen zur bewegten Schule und die beispielhafte Darstellung von zwei Modellen zur bewegten Schule soll deutlich gemacht werden, dass es zwar verschiedene Ausrichtungen und Gewichtungen in Konzepten zur bewegten Schule gibt, aber das Ansinnen, Bewegung als Grundlage schulischen Lernens und Lebens zu etablieren, ist ihnen gemeinsam. Ebenso lassen sich viele Gemeinsamkeiten bei den Ansätzen für die Ausgestaltung der bewegten Schule finden.

Nachdem sich circa seit dem Jahr 2000 vielfältige Aktivitäten zur Strukturierung und Fundierung der bewegten Schule beobachten lassen, stellt die WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE fest, dass mittlerweile ein „Sättigungsgrad“ erreicht sei (2008, 18). Einerseits scheint es weniger Interesse an der Thematik zu geben, andererseits hat sich die bewegte Schule jedoch auch schon etabliert, was unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass sie durch diverse Initiativen (weiterhin) unterstützt wird und in Lehrplänen verankert ist.

Bewegte Schule in der Sekundarstufe I

Vielfach wird versucht, das Konzept der bewegten Schule in die Praxis umzusetzen, wobei der Grundschulbereich meistens im Vordergrund steht (vgl. LAGING 2001). Zum Beispiel initiiert das Staatsministerium Bayern zunächst das Projekt „bewegte Grundschule“ und in NRW bezieht sich das Konzept „bewegungsfreudige Schule“ schwerpunktmäßig auf den Primar-Bereich. Auch in Baden-Württemberg soll eine tägliche Bewegungszeit zuerst in Grundschulen eingeführt werden und in Niedersachsen werden Schulen der ersten sechs Schuljahrgänge für das Projekt bewegte Schule angesprochen. Anfänglich steht also die Grundschule im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Konzepten zur bewegten Schule, erst später findet auch eine gewisse Auseinandersetzung für die Sekundarstufe I, vor allem im Bereich der Orientierungsstufe, statt. Zum Beispiel wird in Bayern die Idee der bewegten Grundschule auf weiterführende Schulen übertragen und angepasst, so dass eine Handreichung für die Sekundarstufe I zur bewegten Schule entsteht (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 2000). In einer Veröffentlichung von KOTTMANN, KÜPPER und PACK zur bewegungsfreudigen Schule werden verschiedene Bausteine für die Handlungsfelder *Unterricht*, *außerunterrichtliche Angebote*, *Schulraum* und *Schulorganisation* aufgeführt, die für alle Schulstufen umsetzbar sind (2005). Dabei werden auch kurz altersspezifische Akzentuierungen jeweils für Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-4, 5-10 und 11-13 genannt (2005, 19ff.). Die Autoren zeigen für die Schüler der Jahrgangsstufen 5-10 Entwicklungen auf, die den Schülern gemeinsam sind, zum Beispiel zunehmende Selbständigkeit, wachsende Sensibilität gegenüber dem eigenen Körper und Stimmungsschwankungen. Eine bewegungsfreudige Schule kann nach Auffassung der Autoren vielfältige Chancen im Schulalltag der Schüler der Klassen 5-10 bieten, um Schüler in ihrer Entwicklung zu unterstützen wie: aktive Erholung und Entspannung, Förderung eines positiven Schulklimas, Bewegungskompetenzen erweitern, sich des eigenen Körpers sicher werden, Identitätsbildung (2005, 20). In konkreten Umsetzungsvorschlägen für die Handlungsfelder „Unterricht“ und „außerunterrichtliche Angebote“ werden einige Hinweise für die Sekundarstufe I gegeben. Als Beispiel für „Bewegungsaktivitäten in den Pausen“ werden „aktive Dehnübungen“ vorgeschlagen (2005, 34) und zusätzlich wird empfohlen, auf dem Pausenhof Aktivitäten zu ermöglichen, denen Jugendliche auch in der Freizeit nachgehen, wie Basketball, Tischtennis, Fußball oder Klettern (2005, 43). Aus der Beschreibung der Schüler, dem Aufzählen von Chancen einer bewegungsfreudi-

gen Schule und wenigen Hinweisen für die Praxis entsteht jedoch kein spezieller Entwurf für eine bewegungsfreudige Sekundarstufe I.

Trotz einzelner Aktivitäten von Ländern und Schulen und den Hinweisen einiger Autoren existiert kein umfassendes Konzept der bewegten Schule für die Sekundarstufe I. Auch die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE stellt fest: *„Wenn überhaupt an diese Zielgruppe gedacht wurde, dann findet man meistens nur spärliche Hinweise oder Anregungen, wie der eine oder andere Aspekt eines Elements auch für ältere Schüler umgesetzt werden könnte“* (2001, 109). Es werden von der REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE grundsätzliche Überlegungen angestellt, wie das Konzept der bewegten Schule an weiterführenden Schulen aussehen sollte. Es könnten alle Elemente der bewegten Schule erhalten bleiben, wobei zu berücksichtigen ist, dass mit steigendem Schüleralter einzelne Aspekte einen unterschiedlichen Stellenwert haben und in weiterführenden Schulen Rahmenbedingungen herrschen, welche es erschweren, mehr Bewegung in die Schule zu bringen. So verlangt beispielsweise eine Rhythmisierung des Schulalltages mehr Absprachen zwischen den Fachkollegen, da nicht mehr der Klassenlehrer hauptsächlich in seiner Klasse unterrichtet. Auch die größere Altersspanne und daraus resultierende Interessensunterschiede können zu Problemen bei der Umsetzung des Elementes bewegte Pause führen. Es ist zum Beispiel fraglich, ob ältere Schüler an den Hink- und Hüpfspielen der Schüler der Orientierungsstufe teilnehmen möchten oder sich eher durch die (kindliche) Schulhofgestaltung, zum Beispiel mit Hüpfkästchen, gestört fühlen.

Die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE untersucht die Schulwirklichkeit in Bezug auf Elemente der bewegten Schule an drei Schulen der Sekundarstufe I und nennt weitere mögliche Gründe, weshalb sich *„an der Grundschule [...] mehr bewegt als an anderen Schulen“* (2001, 179). An Grundschulen wird bereits seit längerem das Bewegungsbedürfnis von Kindern berücksichtigt und es sind auf Pausenhöfen mehr Spielgeräte zu finden. Außerdem ist davon auszugehen, dass in der Schulstufe, für die es bereits seit längerem Handreichungen für die Umsetzung der bewegten Schule gibt, diese Umsetzung auch leichter zu realisieren ist; in diesem Fall in der Primarstufe. Ferner wird erkannt, dass die Ideen der bewegten Schule nicht auf uneingeschränkte Zustimmung der Lehrerschaft der Sekundarstufe I stoßen. Vielfach wird es als vorrangige Aufgabe gesehen, fachliche Kenntnisse zu vermitteln, wobei über Stoffmenge und Notengebungsdruck geklagt wird. Die Lehrer, als wichtiger Träger des Konzeptes der bewegten Schule, scheinen sich im Sekundarbereich nicht leicht von der Notwendigkeit von mehr Bewegung in der Schule überzeugen zu lassen.

LAGING geht von ähnlichen Problemen bei der Umsetzung der bewegten Schule in die Sekundarstufe aus wie die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE. Er sieht vor allem die Notwendigkeit der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Jugendalter: *„Nur in der wechselseitigen Reflexion dieser beiden Aspekte (Jugendalter und schulische Rahmenbedingungen) kann das Konzept der Bewegten Schule auch in der weiterführenden Schule als eine sinnvolle Orientierung für die Schulentwicklung begründet werden“* (2001, 52). Er geht kurz auf verschiedene Aspekte des Jugendalters ein und schlussfolgert, dass Bewegung, Spiel und Sport eine besonders wichtige Rolle im Jugendalter spielen (vgl. auch Kapitel 3.2). LAGING fordert daher eine Ausdehnung der Möglichkeiten sportlicher Aktivität bzw. der Thematisierung von Körperlichkeit für Jugendliche. Auch wenn es sicher einige Beispiele gibt, in denen die bewegte Schule für Schüler der Sekundarstufe I umgesetzt wird, wie das Beispiel der Olof-Palme-Gesamtschule Hiddenhausen zeigt

(vgl. HOPPSTÄDTER 2003), gibt es kein Konzept zur bewegten Schule in der Sekundarstufe I. STIBBE stellt zwar fest, dass es in den letzten Jahren zunehmend auch sportdidaktische Empfehlungen zum Thema der bewegten Schule in der Sekundarstufe I gibt, theoretische und praxisorientierte Beispiele sind jedoch immer noch selten (2004, 104 ff.).

In einer aktuellen Veröffentlichung zur bewegten Schule von HILDEBRANDT-STRAMANN (2007) liegt der Schwerpunkt der Ausführungen auf dem Bereich Grundschule. Die Gestaltung von bewegtem Schulleben und bewegtem Unterricht sowie Forschungsergebnisse zur bewegten Schulkultur beziehen sich in der Mehrheit auf Grundschulen. HILDEBRANDT-STRAMANN führt aus: „*Bis auf wenige Ausnahmen wird in der Fachdiskussion die Sekundarstufe I ausgeblendet*“ (36).

Eine dieser Ausnahmen ist ein Beitrag von FROHN und GEBKEN (2007). Sie stellen zunächst fest, dass der Schulalltag in der Sekundarstufe I nicht für Bewegungsaktivitäten genutzt wird und dass auch die Sportdidaktik wenig Interesse an der Sekundarstufe I zeigt (2007, 122). Dabei bezeichnen sie den Unterrichtsalltag in den Klassen 5-10 als besondere Herausforderung, zu deren Bewältigung die Möglichkeiten der bewegten Schule beitragen können. Dazu müssen sich die Inhalte und Ziele der bewegten Schule, im Gegensatz zu denen in der Grundschule, zum Teil ändern. FROHN und GEBKEN nennen folgende Ziele: Entwicklung und Lernen fördern durch interessante Bewegungsangebote, „*den Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen*“ nutzen, Schüler an der Schulentwicklung teilhaben lassen, das Schulklima verbessern, bewegte Schulerfahrungen der Primarstufe im Sekundarbereich fortsetzen und „*die körperbezogene (Identitäts-) Entwicklung der SchülerInnen unterstützen*“ (2007, 123). Vor allem für den Bereich des bewegten Unterrichts fordern die Autoren weitere Forschungen, um festzustellen, welche Möglichkeiten sich anbieten, die von Schülern der Sekundarstufe I angenommen werden. Trotz weniger vorliegender Untersuchungsergebnisse wird festgestellt, dass die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I sich unterschiedlich intensiv mit dem Thema bewegte Schule auseinandersetzen. Dabei scheint es so, dass sich die Förder- und Hauptschulen mehr engagieren als andere Schulformen (2007, 126). Insgesamt wird festgehalten, dass die bewegte Schule in der Sekundarstufe I nicht ausreichend umgesetzt wird. FROHN und GEBKEN sprechen sich für eine bislang fehlende Auseinandersetzung mit bewegtem Fachunterricht, jugendgemäßen Bewegungsräumen und Einbindung der Schüler in die Organisation bewegter Schule aus.⁴¹

In der bereits erwähnten Veröffentlichung der WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE (2008), in der der Stellenwert der bewegungsfreudigen Schulentwicklung dargestellt wird, zeigt sich das Bild für Schulen der Sekundarstufe I positiver (vgl. Kap. 3.1). Immerhin können alle sieben der ausgewählten und ausführlich betrachteten Schulen als bewegungsfreudige Schule angesehen werden. Dabei sind jedoch beachtliche Differenzen zwischen den Schulansprüchen und der Schulwirklichkeit zu verzeichnen. Es werden fünf Probleme formuliert, die die Entwicklung der bewegten Schule erschweren: „*Bewegung, Spiel und Sport sind im Schulprogramm nicht adäquat verankert*“, „*Der Mangel an personellen Res-*

⁴¹ Eine Auseinandersetzung mit bewegtem Unterricht in der Sekundarstufe I ist zum Beispiel bei MÜLLER/PETZOLD (2006) zu finden. Auch praktische Umsetzungsvorschläge für den Fachunterricht in den Klassen 5-10 wurden veröffentlicht (u.a.: MÜLLER/KÖSSER 2004, MÜLLER/ENDE 2005).

sourcen behindert bewegungsfreudige Schulentwicklung“, „Ungünstige Rahmenbedingungen erschweren bewegungsfreudige Angebote und Maßnahmen“, Bewegungsfreudige Schulentwicklung leidet unter der Dominanz von Schulleistungsvergleichen“, „Bewegungsangebote im Schulleben stagnieren, Fortschreibungen und neue Initiativen sind rar“ (2008, 162ff.). Diesen Problemen werden zwar Chancen gegenübergestellt, die den (betroffenen) Schulen als weitere Orientierung dienen können, wie die künftige Entwicklung der bewegungsfreudigen Schulen der Sekundarstufe I aussieht, ist jedoch ungewiss.

Sportförderunterricht und die bewegte Schule

Die grundsätzliche Überlegung, dass dauerndes Stillsitzen bzw. Zwangshaltungen in der Schule ungesund für Kinder und Jugendliche ist und das (Leistungs-) Verhalten negativ beeinflussen kann, gilt sowohl für das Konzept des Sportförderunterrichts als auch für das der bewegten Schule. Alle zuvor aufgeführten Argumente für die bewegte Schule belegen auch die Notwendigkeit von Sportförderunterricht. In besonderer Weise ist dies für folgende Argumente zu unterstreichen:

- Für das physiologische Argument, denn Sportförderunterricht ist ein spezielles Angebot, mit dem Bewegungsmängelkrankheiten vorgebeugt werden kann.
- Für das gesundheitspädagogische Argument, denn auch Sportförderunterricht fördert die gesunde Lebensführung der Schüler.
- Für das entwicklungspsychologische Argument, weil Sportförderunterricht darauf abzielt, die individuelle Entwicklung der Schüler zu unterstützen.
- Für das lernpsychologische Argument, da der Sportförderunterricht auch der Steigerung der allgemeinen schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit dient.
- Für das lebensweltliche und für das bildungstheoretische Argument, denn ein Schwerpunkt des Sportförderunterrichts ist die Körper- und Selbstwahrnehmung.⁴²

In einer Schule, die durch Bewegung zur Entwicklungsförderung beitragen will, weil sie den hohen Stellenwert von Bewegung für Kinder und Jugendliche erkannt hat, sollte gerade die Entwicklung derjenigen gefördert werden, die Auffälligkeiten im physischen, psychischen, motorischen oder sozialen Bereich haben. Der Sportförderunterricht könnte also ein tragender Baustein in einer bewegten Schule sein.

Die Verbindung zwischen Sportförderunterricht und dem Konzept der bewegten Schule kann von zwei Seiten aus betrachtet werden, aus der Sicht der bewegten Schule und aus der Sicht des Sportförderunterrichts.

⁴² Ausführliche Begründungen zum Sportförderunterricht und Überlegungen zu möglichen Inhalten befinden sich in Kapitel 2.4.

Sportförderunterricht aus Sicht der bewegten Schule

Erstaunlicherweise findet in bekannten Konzepten zur bewegten Schule keine Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht statt.⁴³ Der Sportförderunterricht wird weder befürwortet noch abgelehnt. Obwohl er eine wichtige zusätzliche Maßnahme im bewegten Haus des Lernens sein könnte, wird er gar nicht thematisiert. Sucht man ihn in den Modellen zur bewegten Schule, so findet man ihn weder im Baustein des bewegten Sportunterrichts noch im Baustein zum außerunterrichtlichen Schulsport und auch nicht in anderen Bereichen (siehe vorangehende Abb. 7 und 8). Eine Ausnahme bildet hier die Abbildung eines Modells der bewegungsfreudigen Schule in NRW, dort ist der Sportförderunterricht dem Schulsport zugeordnet. Diese Abbildung ist jedoch nur auf der Umschlaginnenseite zu finden und wird nicht weiter erklärt. In den folgenden Veröffentlichungen der Reihe wird dieses Modell nicht mehr gezeigt (MASSKS 1999.). Auf den Internetseiten des zuständigen nordrhein-westfälischen Ministeriums (MSW NRW 2008) befindet sich eine neuere Abbildung zur Leitidee der bewegungsfreudigen Schule, in welcher der Sportförderunterricht aufgeführt ist. Die Erläuterungen zum Baustein Sportförderunterricht führen jedoch nur zu einem Hinweis auf „sonderpädagogische Förderung“, Ausführungen zum Sportförderunterricht fehlen auch hier.

KOTTMANN, KÜPPER und PACK (2005) setzen sich zwar ausführlich mit verschiedenen Bausteinen einer bewegungsfreudigen Schule auseinander und nennen die Möglichkeit, Förderkurse für Schüler mit körperlichen Leistungsschwächen anzubieten, jedoch als freiwillige Sportgemeinschaft außerhalb des Unterrichts (2005, 45). Der Sportförderunterricht wird von ihnen nicht erwähnt. Ebenso wenig ist er in der genannten Untersuchung der REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001) zu finden. Diese beschäftigt sich intensiver mit Elementen der bewegten Schule, die nicht in direktem Zusammenhang zum Sportförderunterricht stehen: bewegtes Sitzen, Bewegungspausen, bewegte Pause. Von ihr wird ein „Leitfaden zur Anfertigung von Schulporträts“ erstellt und auch dort wird der Sportförderunterricht nicht erwähnt (2001, 135f.). Das gleiche Manko trifft auch auf den Fragebogen der *Dortmunder Projektgruppe*, den „Fragen zu einer ‘Bewegungsfreudigen Schule’“ zu (ASCHEBROCK 2000, 27). Auch durch ihn wird der Sportförderunterricht nicht erfasst. Auch bei LAGING, der den Versuch macht, das Konzept der bewegten Schule auf weiterführende Schulen zu übertragen, ist der Sportförderunterricht in keinem der von ihm genannten „Aktivierungsschwerpunkte in der Sekundarstufe“ zu sehen (2001, 51).

KOTTMANN (2004a) nennt ein Projekt, in dem die Auswirkung externer Moderatortätigkeit untersucht wird, bei dem ausgewählte Schulen Hilfestellung auf dem Weg zur bewegten Schule bekommen. Dabei ist zu beobachten, dass alle Schulen ihren Schwerpunkt in die Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote legen und sich nur vereinzelt Angebote im Bereich Unterricht finden lassen (2004a, 197). Das heißt, der unterrichtliche Bereich und somit auch der Bereich des Sportförderunterrichts werden vernachlässigt. Bei den von KOTTMANN ausführlicher dargestellten Beispielschulen der Sekundarstufe I wird für den dort ausgeführten Be-

⁴³ Bei KLUPPSCH-SAHLMANN (2000), LAGING (2001, 1999), ASCHEBROCK (2000) und der REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001) wird der Sportförderunterricht als mögliches Element der bewegten Schule nicht besprochen. KLUPPSCH-SAHLMANN teilt dem kompensatorischen Sport in seiner Konzeption eine untergeordnete Rolle zu und nennt in diesem Rahmen nur kurz die Möglichkeit des Sportförderunterrichts (in: REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 49). Auch auf seiner Internetseite zur bewegten Schule sucht man Hinweise zum Sportförderunterricht vergeblich (KLUPPSCH-SAHLMANN 2008).

reich Unterricht deutlich, dass bei keiner Schule der Sportförderunterricht genannt ist (2004a, 198ff.).

In der bereits genannten ausführlichen Auseinandersetzung mit Schulprogrammarbeit lassen sich bei STIBBE (2004a) kurze Hinweise auf den Sportförderunterricht finden. Bei der Einteilung in verschiedene Ansätze zur bewegten Schule erläutert STIBBE auch „*die kompensatorische Position*“, der er solche Entwürfe zuordnet, die besonders motorisch auffällige und haltungsschwache Schüler berücksichtigen. Innerhalb dieser Position wird der Sportförderunterricht nicht erwähnt, aber es wird davor gewarnt, dass „*Angebote der bewegten Schule leicht zu einer Art ‘Schulsonderturnen’ mutieren*“ können (2004a, 189). Bei dieser Warnung vor der nicht mehr zeitgemäßen Maßnahme Schulsonderturnen (vgl. Kap. 2) ist jedoch das Fehlen einer Auseinandersetzung mit den aktuellen Möglichkeiten des Sportförderunterrichts zu beklagen. STIBBE nennt fünf Inszenierungsformen bewegter Schulprofilbildung, von denen eine die „*Motorikschule*“ ist (2004a, 221 ff.). Als Ziele setzt sie sich Gesundheitsförderung und Kompensation für motorisch förderbedürftige Schüler. In einer Sammlung führt STIBBE den Sportförderunterricht als eine unter vielen Bewegungsmöglichkeiten in einer Motorikschule auf, ohne ihn oder seine Funktion dabei näher zu erläutern (2004a, 222). In anderen Inszenierungsformen der bewegten Schule fehlt der Sportförderunterricht. Auch hier unterbleibt eine Auseinandersetzung mit den (vielfältigen) Zielen des Sportförderunterrichts, dadurch wird er auf seine kompensatorische Funktion beschnitten.⁴⁴

Es zeigt sich also, dass aus dem Blickwinkel der bewegten Schule eine Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht unterbleibt. Trotz der Betonung, dass der Sportunterricht unverzichtbarer Bestandteil der bewegten Schule ist und der genannten Befürchtung, die Berechtigung für einen eigenständigen Sportunterricht durch das Konzept der bewegten Schule zu verlieren, wird die unterrichtliche Maßnahme Sportförderunterricht außer Acht gelassen. Dabei könnte der Sportförderunterricht einerseits die Intention des Konzeptes unterstützen und andererseits auch zur Legitimation des Sportunterrichts beitragen. Es klafft eine „Lücke“ im Haus der bewegten Schule, da der Baustein Sportförderunterricht fehlt.

Insgesamt ist für das Konzept der bewegten Schule festzustellen, dass eine Beschäftigung mit der Sekundarstufe I erst begonnen hat. Die dabei möglicherweise auftauchenden Probleme sind benannt, wenn auch noch keine ausführlichen Lösungsvorschläge in Sicht sind. Der Sportförderunterricht wird jedoch nicht thematisiert, obwohl er hervorragend als Baustein in das Haus einer bewegten Schule passen und es bereichern würde.

Bewegte Schule aus Sicht des Sportförderunterrichts

In der Fachliteratur zum Sportförderunterricht wird das Konzept der bewegten Schule aufgegriffen. RUSCH und WEINECK beziehen sich auf das bayerische Projekt bewegte Grundschule und sehen den Sportförderunterricht als wichtigen Baustein in der bewegten Schule (1998, 42 f.). Der Sportförderunterricht ist im Baustein „*Bewegungsförderung und Gesundheitserziehung im und durch Schulsport incl. Sportförderunterricht*“ zu finden. Nach Auffassung von RUSCH und WEINECK wird der Sportförderunterricht in der bewegten Schule sogar künftig mehr Bedeutung erhalten, da die Zahl der Sportstunden reduziert wird (1998, 43).

⁴⁴ Eine ausführliche Darstellung der Ziele des Sportförderunterrichts befindet sich in Kapitel 2.4, vgl. auch Abbildung 6.

Darüber hinaus werden Anregungen für Bewegungsaktivitäten in einer bewegten Schule gegeben, zum Beispiel für Bewegungspausen, Bewegungsübungen im Unterricht und Entspannungsmethoden (1998, 305 ff.). In der neueren Auflage der Veröffentlichung wird das Projekt „Schulen in Bewegung“ am Beispiel des Rheinlandes ausführlich dargestellt (RUSCH/WEINECK 2007, 43ff.). Es erstaunt jedoch, dass bei der Darstellung dieses Projektes in einem Fachbuch für den Sportförderunterricht keine konkreten Hinweise auf die Rolle des Sportförderunterrichts innerhalb dieses Projektes erfolgen.

Auch DORDEL geht im Rahmen der Darstellung des Sportförderunterrichts gemäß den Vorgaben in NRW kurz auf das Konzept der bewegungsfreudigen Schule ein (2003, 62 ff.). Sie weist dem Sportförderunterricht in einem „Haus des Lernens“ eine bedeutende Rolle zu. Die Aufgabe des Sportförderunterrichts, inhaltliche Bezüge zum obligatorischen Schulsport herzustellen (vgl. KMK 1999), interpretiert sie so, dass sich in allen Bausteinen einer bewegten Schule Anlässe bieten, die Zielsetzungen des Sportförderunterrichts zu verwirklichen. An anderer Stelle nennt sie die Absicht, mehr Bewegung in die Schule zu bringen, „*ermutigend*“ (DORDEL 2003, 106). Sie warnt aber gleichzeitig, dass dadurch vor allem bewegungsbegabte Kinder gewinnen. Demzufolge könnten sich die motorischen Leistungsunterschiede zwischen diesen Schülern und den leistungsschwächeren Schülern verstärken.

Während der Sportförderunterricht aus Sicht der bewegten Schule kaum eine Rolle zu spielen scheint, da es keine Ausführungen zu ihm gibt, nimmt er aus Sicht der Vertreter der Fachliteratur zum Sportförderunterricht eine wichtige Rolle in einer bewegten Schule ein. Welche Erklärungsansätze gibt es für diese unterschiedliche Sichtweise? Zum einen kann vermutet werden, dass der Sportförderunterricht in einer bewegten Schule als überflüssig angesehen wird, wenn dies auch nicht explizit genannt wird. Möglich wäre auch, dass der Sportförderunterricht ganz natürlich dem Sportunterricht zugezählt wird und deshalb nicht erwähnt wird. Vielleicht ist durch die Darstellung der verschiedenen und teilweise neuen Elemente der bewegten Schule der (alte) Sportförderunterricht vergessen worden.

Festzustellen bleibt, dass der Sportförderunterricht im Konzept der bewegten Schule kaum genannt wird. Auch die Sekundarstufe I wird in diesem Konzept wenig berücksichtigt. In der vorliegenden Auseinandersetzung gelingt es zwar über das Konzept der bewegten Schule Bezüge zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I herzustellen, in der allgemeinen sportpädagogischen Diskussion geschieht dies jedoch nicht.

3.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde erörtert, ob es Bezugspunkte für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gibt oder ob diese Schulstufe auch unter dem Aspekt des Sportförderunterrichts als vergessene Jahrgangsstufe bezeichnet werden muss.

Aus den gültigen *Empfehlungen und Erlassen* zum Sportförderunterricht ist zunächst ersichtlich, dass der Sportförderunterricht grundsätzlich für Schüler der Sekundarstufe I vorgesehen ist. In ihnen wird der Sportförderunterricht jedoch weder näher erläutert noch wird explizit auf seine Notwendigkeit hingewiesen. Die Durchsicht von *Richtlinien und Lehrplänen* für den Schulsport in den Schulen der Sekundarstufe I ergab keine weiterführenden Hinweise, denn dort wird der Sportförderunterricht nur kurz als Möglichkeit für Schüler mit besonderem psychomotorischem Förderbedarf erwähnt. Ausführungen zu seiner Durchführung, seiner Organisation oder seinen Schwerpunkten fehlen. Der Sportförderunterricht wird in den Lehrplänen Sport als eines von mehreren möglichen Arbeitsfeldern für schuleigene Lehrpläne benannt. Inwieweit einzelne Schulen der Sekundarstufe I ihren schuleigenen Lehrplan durch Sportförderunterricht bereichern, ist nicht abzuschätzen.

Da Schulen dazu aufgefordert sind, sich ein eigenes Schulprofil zu geben und das *Schulprogramm* als wichtiges Instrument der Schulentwicklung zählt, wurde versucht, über die Schulprogrammarbeit Anhaltspunkte für den Sportförderunterricht zu entdecken. Dabei entstand der Eindruck, dass die Chancen der Schulprogrammarbeit für den Sportförderunterricht in den Schulen der Sekundarstufe I äußerst selten genutzt werden.

Auch eine Betrachtung der *Fachliteratur* zum Sportförderunterricht zeigte, dass die Sekundarstufe I dort nur unzureichend behandelt wird. Eine Fokussierung des Sportförderunterrichts auf die Primarstufe wird deutlich, ohne dass sie begründet wird.

In keiner der zuvor genannten Quellen wird der Sportförderunterricht für Schüler der Sekundarstufe I explizit abgelehnt. Daher stellt sich die Frage, ob der Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I, obwohl er grundsätzlich für sie vorgesehen ist, vielleicht als ungeeignet oder unnötig erscheint.

Die Auseinandersetzung mit den besonderen *Charakteristika der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I* bzw. den verschiedenen Entwicklungsphasen zeigte, dass der Sportförderunterricht für die Schüler der Klassen 5-10 von besonderer Bedeutung sein könnte. Die physischen Entwicklungen und zum Teil schwierigen psychischen, sozialen und kognitiven Auswirkungen der Pubertät könnten im Sportförderunterricht thematisiert werden. Dadurch könnten die Schüler der Sekundarstufe I in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden.

Auf der Suche nach Hinweisen zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I wurden im Weiteren zwei aktuelle und vieldiskutierte Konzepte, *Gesundheitserziehung* bzw. *Gesundheitsförderung* und *bewegte Schule*, erörtert. Es wurde festgestellt, dass beide Konzepte auch die Sekundarstufe I berücksichtigen, wenngleich für beide Konzepte gilt, dass bisher die Primarstufe im Vordergrund der Überlegungen und praktischen Umsetzungen stand. Vielfältige Bezüge zwischen den Grundideen beider Konzepte und dem Sportförderunterricht konnten in der vorliegenden Darstellung aufgezeigt werden. Der Sportförderunterricht findet jedoch in der (sport-)pädagogischen Diskussion im Bereich schulischer Gesundheitsförderung sehr geringe Beachtung. Auch im Konzept der bewegten Schule wird er kaum thematisiert. Keines der Konzepte stellt einen Zusammenhang zwischen den besonderen Herausforderungen der Sekundarstufe I und einer möglichen

Förderung durch Sportförderunterricht her, wie es in dieser Arbeit geschieht. Die Chancen, die der Sportförderunterricht einzelnen Schülern bieten könnte, werden nicht genutzt. Die Möglichkeit, das Unterrichtsfach Sport ein wenig von seinem Legitimationsdruck zu befreien und die Konzepte der bewegten Schule und der Gesundheitsförderung zu ergänzen, bleibt ebenfalls unberücksichtigt.

Insgesamt wird der Sportförderunterricht für Schüler der Sekundarstufe I nicht abgelehnt, aber er wird auch nicht diskutiert oder gar propagiert. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden: Sportförderunterricht könnte für die Sekundarstufe I als unnötig erachtet werden, er könnte für ungeeignet gehalten werden oder aufgrund einer Konkurrenzsituation zwischen den Konzepten der bewegten Schule bzw. der Gesundheitsförderung und dem Sportförderunterricht bewusst nicht thematisiert werden. Vielleicht ist der Sportförderunterricht auch als sinnvolle Ergänzung des Sportunterrichts bekannt, aber in Ermangelung von Praxisbeispielen bleiben seine Möglichkeiten unbenannt. Es lässt sich auch denken, dass der Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I bei der Erstellung von Richtlinien, Lehrplänen und Schulprogrammen sowie in der Fachliteratur und in den Konzepten zu Gesundheitsförderung und bewegter Schule vergessen wird.

Zusammenfassend lassen sich folgende Feststellungen treffen:

- Grundsätzlich ist der Sportförderunterricht als zusätzliche unterrichtliche Veranstaltung für Schülerinnen und Schüler mit motorischen und psychosozialen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I vorgesehen.
- Aufgrund der besonderen Merkmale und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I scheint er eine wertvolle Fördermaßnahme zu sein.
- Der Sportförderunterricht wird für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bislang nicht thematisiert.
- Über die Gründe, weshalb der Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I nicht thematisiert wird, können bislang nur Vermutungen angestellt werden.

4. Konzeption der Untersuchung zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I

Aus den vorangegangenen Kapiteln wurde ersichtlich, dass der Sportförderunterricht trotz aktueller pädagogischer und schulpolitischer sowie gesundheitlicher Bezüge in der fachdidaktischen Diskussion kein Thema ist, er scheint in Vergessenheit geraten zu sein.

In der Fachliteratur, wie Lehrbüchern, Fachzeitschriften oder auch auf Internetseiten, gibt es kaum Neuerscheinungen zum Sportförderunterricht und selbst diese zeigen keine wesentlich neuen Sichtweisen (vgl. Kap. 2.5).

Zur praktischen Umsetzung des Sportförderunterrichts liegen wenige Ergebnisse vor und diese beziehen sich meist auf seine Wirksamkeit und auf Schüler der Primarstufe. Es gibt jedoch keine Erhebung über die Häufigkeit oder gar Qualität seiner Durchführung. Die Schulstatistiken werden in den Ländern sehr unterschiedlich erhoben (vgl. Kap. 2.3) und scheinen in Bezug auf den Sportförderunterricht nur ungenau zu sein. In Veröffentlichungen des Landes NRW (vgl. MASSKS 1999, MSWKS 2001 und 2002) werden Daten und Fakten zum Schulsport genannt. In ihnen werden Zahlen zu Freiwilligen Schülersportgemeinschaften, sogar nach Sportarten aufgeschlüsselt, ausgewiesen. Unter diesen befinden sich auch Zahlen zu Förder- und Fitnessgruppen. Zahlen zum Sportförderunterricht sind jedoch nicht zu finden, ebenso wenig wie eine Unterteilung der Teilnehmer in Schulstufen oder Schulformen.⁴⁵

In einer Veröffentlichung für das Schuljahr 2002/2003 teilt das Ministerium im Rahmen einer Anfrage an die Landesregierung (Kleine Anfrage 637 vom 28.11.2001) mit, dass keine Angaben zur Anzahl der Sportförderunterricht erteilenden Lehrkräfte vorliegen, dass jedoch im Schuljahr 2000/2001 in 1323 Lerngruppen an Grundschulen Sportförderunterricht erteilt wurde (MSWKS 2002, 67).⁴⁶ Eine regelmäßige genaue statistische Erfassung zum Sportförderunterricht scheint es bislang nicht zu geben.

DORDEL (2003, 59) macht für das Schuljahr 98/99 in NRW folgende Angaben: 2,5% der Grundschüler, 1,2% der Gesamtschüler, 0,5% der Hauptschüler, 0,3% der Realschüler und 0,4% der Gymnasialschüler nehmen am Sportförderunterricht teil.

Gemessen an den Vorgaben der KMK (1999) und des Landes NRW (MSWKS 2002) scheint in NRW zu wenig Sportförderunterricht angeboten zu werden, da offensichtlich längst nicht an jeder Schule der Primarstufe und der Sekundarstufe I ein Sportförderkurs oder eine Förder- und Fitnessgruppe stattfindet (vgl. auch Kap. 2.3).⁴⁷

⁴⁵ Laut Auskunft des Landesamtes für Datenverarbeitung sind in diesen Zahlen die Angaben von Schulen mit Sportförderunterricht enthalten. Erst nach der vorliegenden Untersuchung war es möglich, auf Statistiken des Landes NRW zurückzugreifen, die eine Aufstellung der Teilnehmer am Sportförderunterricht nach Schulformen gestaffelt beinhaltet.

⁴⁶ Rückblickend auf das Schuljahr 2000/2001 sind mittlerweile Daten des Landesamtes für Statistik verfügbar, die aussagen, dass 1053 Lehrer an Grundschulen die Zusatzqualifikation für den Sportförderunterricht besitzen (MSWKS 2004). Bei 3464 Grundschulen insgesamt (vgl. MSWKS 2004a, MSWF 2004) zeigen die Zahlen, dass nicht an jeder Grundschule ein Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation unterrichtet. Die ministerielle Forderung von zumindest einem Sportlehrer mit der Qualifikation Sportförderunterricht pro Schule wird nicht erfüllt (vgl. Kap. 2.3).

⁴⁷ Laut den amtlichen Schuldaten des Landes NRW, auf die auch erst rückblickend zurückgegriffen werden konnte, wurde im Schuljahr 2001/2002 an 974 Schulen von 6429 Schulen (Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I) Sportförderunterricht angeboten (vgl. MSWF 2002 und 2004). Auch wenn Förder- und Fitnessgruppen hinzugerechnet werden, es wurden Anträge für 229 Gruppen gestellt, wird das Ziel von mindestens einer Fördergruppe pro Schule nicht erreicht.

Betrachtet man die Sekundarstufe I (Klassen 5-10), für die der Sportförderunterricht laut Erlasslage eindeutig vorgesehen ist (vgl. Kap. 3.1), und mögliche Auswirkungen von Sportförderunterricht auf die Schüler, so wird deutlich, dass der Sportförderunterricht auch in dieser Altersstufe eine wichtige und notwendige Ergänzung zum Sportunterricht bildet. In der genannten Literatur zum Sportförderunterricht gibt es jedoch so gut wie keine Hinweise auf die Sekundarstufe I (vgl. Kap. 3.1) und auch in sportpädagogisch aktuellen und inhaltlich nahe liegenden Themen und Konzepten wie „Gesundheitsförderung“ und „bewegte Schule“ existieren fast keine Anhaltspunkte für den Sportförderunterricht und nur wenige Hinweise auf die Sekundarstufe I. Somit ist eine Forschungsfrage zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I sinnvoll.

Insgesamt stehen genügend Informationen zum Gegenstand dieser Arbeit - dem Sportförderunterricht - zur Verfügung, so dass eine rein explorative Fragestellung hierzu nicht notwendig ist. Wie aus den Kapiteln 2 und 3 ersichtlich wurde, ist ausreichend Wissen über den Sportförderunterricht allgemein vorhanden, um eine deskriptive Forschungsfrage zu stellen. Die Spezifikation auf die Sekundarstufe I ist jedoch neu und hier gibt es kaum Informationen zum Bereich Sportförderunterricht. Dabei scheint es notwendig, zunächst die Frage zu stellen:

Existiert Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I?

Daraus ergeben sich die weiteren Fragen:

Wenn ja, in welcher Weise? Wenn nein, warum nicht?

Die Annahmen, die hinter den Fragen stehen, lauten: Wenn Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I erteilt wird, dann gibt es einen gewissen Rahmen, in dem er angeboten wird oder ein Modell, in dem er funktioniert. Wenn Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I nicht durchgeführt wird, dann gibt es Gründe, die dagegen sprechen. Im nächsten Schritt geht es nun darum, die gestellten Fragen näher zu spezifizieren bzw. Merkmale zu finden, die die Durchführung oder Nichtdurchführung des Sportförderunterrichts beschreiben.

4.1 Allgemeine Fragestellungen

Existiert Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I?

Zunächst gilt es der Frage nachzugehen, ob Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I erteilt wird. Dabei ergibt sich aus den Darstellungen in den bisherigen Kapiteln die Vermutung, dass Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I nicht bzw. nur in sehr geringem Umfang angeboten wird. An jeder Schule der Sekundarstufe I sollte in NRW zumindest ein Sportförderkurs bzw. ein außerunterrichtliches gesundheitsförderndes Angebot bestehen, außerdem sollte es mindestens eine Sportlehrkraft pro Schule geben, die die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht besitzt (vgl. MSWKS 2002). Wenn nicht an jeder Schule eine Lehrkraft mit der Zusatzqualifikation unterrichtet und demnach auch nicht an jeder Schule Sportförderunterricht angeboten werden kann, ist dies als Mangel an Sportförderunterricht zu betrachten.

Wenn ja, in welcher Weise?

Sofern Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I stattfinden sollte, wäre interessant zu erfahren, wie es zur Einrichtung des Sportförderunterrichts kam und auf welche Weise er durchgeführt wird. Das heißt, an welchen Schulformen er stattfindet, mit welchen Altersgruppen, mit welcher Häufigkeit und Dauer und vor allem, welche Inhalte für den Sportförderunterricht der Sekundarstufe I gewählt werden.

Eine Darstellung der Umsetzung von Sportförderunterricht und ggf. seines Erfolges in der Sekundarstufe I würde ein neues Feld für den Bereich des kompensatorischen Sports in der Schule erschließen. Aus den möglichen Daten ließe sich dann vielleicht ein Erfolg versprechendes Modell für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I ableiten, das anderen Schulen eine Umsetzungshilfe bieten könnte.

Wenn nein, warum nicht?

Wenn an den Schulen der Sekundarstufe I kein Sportförderunterricht erteilt wird, stellt sich die Frage: Warum nicht? Welche Gründe dagegen sprechen, Sportförderunterricht zu erteilen bzw. warum er an Schulen nicht eingeführt wird, darüber kann zunächst nur gemutmaßt werden. Bislang wurden solche Gründe in der Fachdiskussion nicht systematisch erörtert.

Aus persönlichen Erfahrungen als Moderatorin der Fortbildungen zur Erlangung der Qualifikation für den Sportförderunterricht und aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen an verschiedenen Schulen werden erste Annahmen möglich. Weitere Hinweise zu lohnenden Fragestellungen ergeben sich aus der Bearbeitung der historischen Entwicklung des Sportförderunterrichts und der Sichtung der in der Literatur vorhandenen (wenigen) Hinweise zur Kritik am Sportförderunterricht (vgl. Kap.2). Grob werden dabei verschiedene Begründungsfelder ersichtlich: a) konzeptionelle, b) organisatorische und personale, c) stufenspezifische Gründe. Diese werden im Weiteren erläutert.

a) Es wäre möglich, dass Sportförderunterricht aufgrund seiner *Konzeption* abgelehnt wird. Ziele, Inhalte, Funktion und Organisation des Sportförderunterrichts allgemein werden bemängelt und die Effektivität der Maßnahme bezweifelt.

Die mögliche Spannweite von Zielen, Inhalten und Methoden, die der Sportförderunterricht aufweist, kann dazu führen, dass sein Konzept „schwammig“ und beliebig erscheint (vgl. Kap. 2.4). Dies könnte ein Grund dafür sein, dass er an Schulen nicht eingeführt wird. Sowohl an der Theorie des Sportförderunterrichts als auch an seiner praktischen Umsetzung wird kritisiert, dass er immer noch vornehmlich auf den Ausgleich körperlicher Defizite gerichtet sei, anstatt auf eine ganzheitliche Entwicklungsförderung (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 13; GASCHLER 1994b, 14; DORDEL 2002, 7). Einigen Lehrerinnen und Lehrern ist nicht einmal der Begriff Sportförderunterricht geläufig, sie kennen nur den älteren Namen Schulsonderturnen. Mit dieser Maßnahme werden dann überwiegend gymnastische Leibesübungen assoziiert. In der Fachliteratur sind auch immer noch funktionsorientierte und altertümlich anmutende Übungen zu finden (vgl. Kap. 2.4). Aus der geschichtlichen Entwicklung des Sportförderunterrichts wird ersichtlich, dass außerdem die organisatorischen Rahmenbedingungen denen von 1925 noch sehr ähnlich sind (vgl. Kap. 2.1). Dem Sportförderunterricht scheint hier ein Makel aus historischer Sicht anzuhafte, da sich seine veränderte Zielsetzung im Hinblick auf eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit noch nicht durchgesetzt zu haben scheint.

Dies wird auch in Untersuchungen zur Effektivität des Sportförderunterrichts deutlich. Diese sind vor allem auf motorisch, internistisch oder orthopädisch erfassbare Resultate ausgelegt. Durch diese Untersuchungen gibt es Belege für die positiven Effekte des Sportförderunterrichts, der Grad seiner Wirksamkeit wird jedoch unterschiedlich eingestuft (vgl. DORDEL 2003, 100ff.; GASCHLER 1994, 25ff.). Trotzdem wird bezweifelt, ob bei der vorgesehenen Häufigkeit und Gruppengröße - ein bis zwei Stunden pro Woche für ca. 12-15 Schüler - Erfolge erzielt werden können (vgl. DORDEL 2002, 8). RIEDER bezeichnet die Möglichkeiten des Sportförderunterrichtes sogar als „weit überzogen“ (1996, 56). In Bezug auf den Erfolg einer ganzheitlichen Förderung liegen keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vor. Daher sind Zweifel am Einfluss von Sportförderunterricht im Bereich sozialer, emotionaler und kognitiver Förderung möglich. Diese könnten dazu führen, dass er an Schulen nicht angeboten wird.

Auch die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht scheint problematisch zu sein (vgl. Kap. 2.4). Nach DORDEL sind Lehrer damit leicht überfordert und sie erwartet im Auswahlprozess eine bessere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulärzten (1993, 23ff.). Häufig scheinen jedoch die Erfahrungen und Kenntnisse von Schulärzten nicht auszureichen, um bei Schülern Förderbedarf festzustellen. Insbesondere sind die Auswahlmethoden verbesserungsfähig (siehe auch DORDEL 2003, 59 ff.; RUSCH/WEINECK 1998, 50ff.). Es ergibt sich also die Frage, ob die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht so schwierig ist, dass hierin Gründe liegen, die seine Durchführung verhindern.

Der Sportförderunterricht kann als wichtiger Bestandteil von Konzepten zur Gesundheitsförderung in der Schule durch Sport oder als Baustein einer bewegten Schule begriffen werden (vgl. Kap. 3.3). In Gesprächen mit Sportlehrern wurde jedoch deutlich, dass einige von ihnen gesonderte Maßnahmen wie den Sportförderunterricht für überflüssig halten, wenn Schulen zu bewegten Schulen werden oder als gesundheitsfördernde Schule aktiv sind. Darin sieht auch DORDEL eine Gefahr für den Sportförderunterricht (1994, 15) und sie weist mit Nachdruck darauf hin, dass dieser nicht durch andere Konzepte entbehrlich oder unnötig wird (siehe auch DORDEL 2003, 531ff.). Da in aktuellen Diskussionen um die bewegte Schule und um Gesundheitsförderung der Sportförderunterricht kaum genannt wird (vgl. Kap. 3.3 und 3.4), könnte hierin auch ein Grund bestehen, weshalb Sportförderunterricht in den Hintergrund rückt und Schulen ihn nicht anbieten.

b) Die bisher genannten Gründe sind im Konzept des Sportförderunterrichts als solchem zu finden. Die folgenden Gründe sind schulspezifischer Art und können unabhängig vom Konzept des Sportförderunterrichts vorliegen. Als mögliches Ursachenfeld lassen sich *organisatorische Gründe* nennen, das heißt personelle (zu wenig Schulpersonal), materiale (mangelndes Material) oder räumliche und zeitliche Gründe. Dazu gehören außerdem *personale Gründe*, also in einzelnen Personen liegende Gründe, wie etwa zu hohe fachliche Anforderungen an die Lehrkraft oder eine persönliche Abneigung gegen den Sportförderunterricht von Seiten des Kollegiums, der Schulleitung, der Schüler oder der Eltern (vgl. WEBER/BÖS/OBST 1999, 5). Im Gegensatz zu personellen Problemen, die durch organisatorische Änderungen beeinflussbar sind, lassen sich personale Gründe nicht organisatorisch lösen.

Als wesentliche Kritikpunkte am Sportförderunterricht und seinen Ausrichtern nennt DORDEL „*organisatorische Unzulänglichkeiten*“ (1993, 23). Sie sieht in diesem Zusammenhang vor allem die unzureichende Ausbildung von Sportlehrern - sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht - als problematisch an (vgl.

DORDEL 1993, 24). Dieses Manko führt ihrer Ansicht nach vor Ort dazu, dass Lehrer Probleme mit der Auswahl der Schüler und der Gruppenzusammensetzung haben. Auch diese Unsicherheit der Lehrer könnte dazu führen, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird.

Als (weitere) organisatorische Probleme führen Lehrer in Gesprächen auf, nicht zu wissen, wie der Sportförderunterricht im Stundenplan zu integrieren sei. Außerdem wird über mangelnde Sportlehrer, geringe Sporthallennutzungszeiten und unzureichendes Material geklagt. Ein vor allem in der Fachliteratur zu findender Kritikpunkt ist die Durchführung des Sportförderunterrichts als *zusätzliche* Maßnahme. Durch die separate Gruppenbildung wird befürchtet, dass die teilnehmenden Schüler ausgegrenzt und stigmatisiert werden, weshalb der Sportförderunterricht als Segregationsmaßnahme abgelehnt werden könnte (vgl. DORDEL 2002, 8; DORDEL 2003, 106; ZIMMER/CICURS 1999, 31; LIEBISCH 1994, 10). Aus diesem Argument ergeben sich auch die möglichen personalen Gründe. Vielleicht lehnen Schüler, Eltern oder Lehrer den Sportförderunterricht ab, weil er ausgrenzend wirken könnte.

Der Titel eines Beitrages von DORDEL (1982) präsentiert einen weiteren möglichen Ablehnungsgrund: *„Macht das Schulsonderturnen den Schülern so wenig Spaß?“*. Auch LIEBISCH (1994) berichtet von seinen Erfahrungen, dass das Schulsonderturnen den Schülern nicht nur keine Freude bereitet habe, sondern dass sie es sogar häufig als „Strafe“ betrachtet haben, teilnehmen zu müssen. Die Schüler empfanden es *„oft als langweilig, als Bloßstellung und wenig freudvoll“* (1994, 5). Auch wenn sich der Name und damit (teilweise) auch die Inhalte der Maßnahme geändert haben und das freudvolle Bewegen und somit die Motivation der Schüler zum Sporttreiben immer wieder als Ziele genannt werden, scheint der Sportförderunterricht unter dem Vorurteil zu leiden, dass er den Schülern keinen Spaß macht.

c) Neben dem Bereich der Gründe, die in der Konzeption des Sportförderunterrichts liegen und den Gründen, die einzelne Schulen in organisatorischer oder personaler Hinsicht betreffen, können auch *stufenspezifische Gründe* gegen die Durchführung des Sportförderunterrichts angeführt werden. Solche Gründe wären zum Beispiel die Entwicklung und Motivation der Schüler, der Vorrang der Vermittlung anderer fachlicher Kompetenzen oder der (mangelnde) Bedarf an Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I.

Da in der Literatur so gut wie keine Äußerungen zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I zu finden sind, müssen unter diesem Aspekt Anleihen von anderen sportpädagogischen Themen mit Bezug zur Sekundarstufe I gemacht werden. Unter anderem bieten hier die Untersuchungen der REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001) und eine Veröffentlichung von LAGING (2001) zur bewegten Schule Hinweise.

Einige Sportlehrer berichten in Gesprächen davon, dass ihren Erfahrungen nach die Schüler spätestens ab Klasse 7 weniger Interesse am Sport hätten und im Sportunterricht nur sehr schwer zu motivieren seien. Ähnliche Begründungen findet auch die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001, 180), hier wird das größere Bewegungsbedürfnis von Grundschulkindern dem im Vergleich geringeren von älteren Schülern gegenübergestellt. LAGING sieht eher eine Änderung denn eine Minderung der Bewegungsmotivation: *„Das Bewegungsbedürfnis und die Neugier, die Welt über Bewegung zu erfahren, gewinnen im Jugendalter eine andere Qualität“* (2001, 50). Dies könnte dazu führen, dass die Schüler ab der 5.

Klasse als schwer motivierbar für Sport und insbesondere für Sportförderunterricht erscheinen könnten.

Ansätze zu einer ganzheitlichen Erziehung, in der auch die Bewegungs- und Spielbedürfnisse von Kindern berücksichtigt werden, sind vermehrt im Bereich der Primarstufe zu finden. So ist sowohl in den Lehrplänen für die Primarstufe als auch in vielen Konzepten zur Bewegungsförderung, wie der bewegten Schule, der täglichen Sportstunde und der bewegten Pause immer die Schülergruppe von ca. 6-10 Jahren angesprochen (vgl. REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 179). Auch in der Fachliteratur zum Sportförderunterricht wird der Eindruck erweckt, dass Sportförderunterricht vorwiegend für den Bereich der Primarstufe vorgesehen ist (vgl. Kap. 3.1). Hierin könnte ebenfalls ein Grund liegen, Sportförderunterricht für Schüler der Sekundarstufe I nicht anzubieten.

An weiterführenden Schulen dominiert nicht mehr das Klassen- sondern das Fachlehrerprinzip. Es liegt die Vermutung nahe, dass ganzheitliche Erziehungsziele zugunsten von fachbezogenen Unterrichtszielen in der Sekundarstufe I vernachlässigt werden. Der Vorrang der Vermittlung fachbezogener Kenntnisse könnte somit ein Grund sein, Sportförderunterricht für verzichtbar zu halten (vgl. REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 180-181; LAGING 2001, 50).

Vielfach wird in der Fachliteratur gefordert, möglichst früh, nämlich schon im Vorschul- und frühen Schulbereich, mit einer Förderung durch Bewegung zu beginnen. Auch in Untersuchungen zur Wirksamkeit von Sportförderunterricht werden die positiven Wirkungen im Grundschulalter hervorgehoben (vgl. DORDEL 1993, 27; DORDEL 2001, 103ff.). Aus dieser Fokussierung auf die Primarstufe könnte der Kehrschluss gezogen werden, dass eine Förderung im Bereich der Klassen 5-10 nicht angezeigt sei, zum Beispiel weil die Schülerinnen und Schüler motorisch schon zu weit entwickelt seien oder der Sportförderunterricht in dieser Altersstufe keine Wirksamkeit habe. Letztendlich könnte diese Idee auch dadurch genährt werden, dass es keine Handreichung gibt, in der Hinweise zur praktischen Umsetzung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gegeben werden. Allein dieser Mangel an Unterrichtshilfen könnte ein Grund sein, weshalb es für Lehrer schwierig ist, Sportförderunterricht anzubieten; sie wissen einfach nicht auf welche Weise er angeboten werden kann.

Eine weitere Möglichkeit, weshalb Sportförderunterricht nicht stattfindet, könnte darin bestehen, dass er in Vergessenheit geraten ist. Der Sportförderunterricht wird aktuell nicht diskutiert, zählt unbewusst zu vergangenen Relikten des Sportunterrichts und es kommt kaum jemand auf die Idee, ihn in der Sekundarstufe I anzubieten. Das könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass der Bedarf nicht erkannt wird, was wiederum mit mangelnder Ausbildung der Lehrer zu erklären wäre oder auch mit der Tatsache des Fachlehrerprinzips in der Sekundarstufe I. Wenn ein Lehrer nur relativ wenig Unterrichtszeit mit den Schülern verbringt, ist die Chance, dass er Auffälligkeiten bei den Schülern bemerkt, geringer.

Die Auflistung der Gründe, weshalb möglicherweise kein Sportförderunterricht erteilt wird, macht deutlich, dass die genannten Gründe verschiedenen Begründungskomplexen, nämlich schulorganisatorischen und personalen, konzeptionellen oder stufenspezifischen, zugeordnet werden können. Die genannten Gründe stehen jedoch in Abhängigkeit voneinander bzw. bedingen oder verstärken sich sogar.

Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da noch weitere Gründe oder andere Aufstellungen, zum Beispiel von Wirkungsebenen, möglich wären:

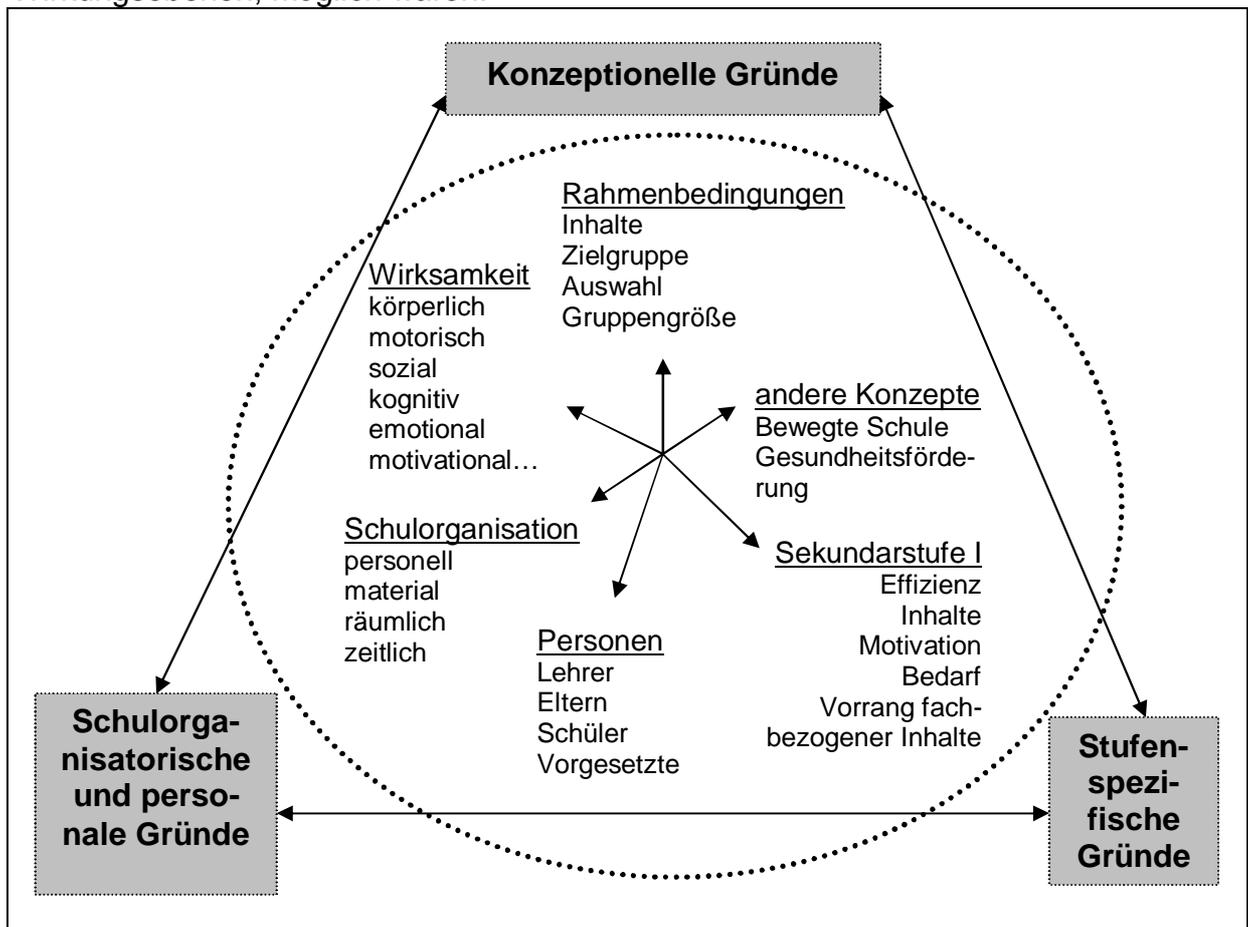


Abbildung 12: Mögliche Gründe, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird.

Die gezeigten Möglichkeiten, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt werden könnte, wurden bislang nicht in so komplexer Weise aufgeführt. Alle Gründe sind der Fachliteratur oder Gesprächen mit Sportlehrern entnommen, sie wurden jedoch nie differenziert genannt. Äußerungen wie „*die organisatorischen Bedingungen an unserer Schule stimmen nicht*“ (Zitat eines Lehrers) oder die in der Literatur gefundene und bereits genannte Bemerkung bezüglich der „*organisatorischen Unzulänglichkeiten*“ (DORDEL 1993, 24) sind nicht ausreichend. Die verschiedenen schulorganisatorisch relevanten Aspekte müssen genauer beschrieben werden, um einzelne Gründe, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt werden könnte, zu unterscheiden. Aus einer eher groben kritischen Äußerung gegenüber dem Sportförderunterricht lassen sich daher oft mehrere differenziertere Fragen ableiten. Bei der Darstellung der Ergebnisse (Kap. 5.1) werden die Zusammenhänge der verschiedenen Fragenkomplexe nochmals verdeutlicht.

Die möglicherweise vielfältigen Gründen zu suchen, weshalb Sportförderunterricht nicht angeboten wird, ist wichtig, da sich aus ihnen schulpolitische Konsequenzen ergeben könnten. Vielleicht liegt eine Nichterteilung von Sportförderunterricht an leicht zu behebbenden Bedingungen, wie einer scheinbar unzureichenden materialen Ausstattung. Vielleicht existiert auch einfach nur mehr Aufklärungsbedarf über Sportförderunterricht. Sollte die Maßnahme hingegen mehrheitlich bewusst und

begründet abgelehnt werden, so wäre über eine grundlegende Änderung oder gar Abschaffung des Sportförderunterrichts nachzudenken.

Die Gründe, weshalb kein Sportförderunterricht erteilt werden könnte, haben auch Einfluss auf die Fragen, die den Schulen zu stellen sind, die Sportförderunterricht anbieten. Wenn ein möglicher Grund zum Beispiel die Problematik betrifft, Schüler auszuwählen, ist zu fragen, wie es die durchführenden Schulen machen. Vielleicht können dann an Schulen, die Sportförderunterricht erfolgreich in der Sekundarstufe I erteilen, Strukturen und Möglichkeiten gefunden werden, die modellhaft für andere Schulen sein können. So könnte gezeigt werden, wie Sportförderunterricht trotz verschiedener Kritikpunkte und Bedenken auch für die Sekundarstufe I umzusetzen ist.

4.2 Auswahl der Untersuchungsinstrumente

Die aufgeführten allgemeinen Fragestellungen und schon näher spezifizierten Fragefelder bilden die Grundlage zur Auswahl der Untersuchungsinstrumente. Zunächst ist festzustellen, dass die Teilung der Fragestellung für verschiedene Fälle, nämlich „Sportförderunterricht wird erteilt“ und „Sportförderunterricht wird nicht erteilt“, unterschiedliche Problemtypen beinhaltet. Die Frage nach dem „Wie“ (Sportförderunterricht erteilt wird) hat eher explorativen Charakter. Es liegen zu wenig Informationen zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I vor, die Fragen können lediglich einer ersten Beschreibung des Gegenstandes dienen. Im Gegensatz dazu gibt es auf die Frage „Warum nicht“ schon mögliche Antworten, die aus den kritischen Äußerungen zum Sportförderunterricht und Forschungen in ähnlichen Feldern („bewegte Schule“) stammen. Es lassen sich Vermutungen ableiten, die konkret genug sind, um ihre Ausprägung zu ermitteln. Dieser Teil der Untersuchung wird also deskriptiver Art sein.

Die oben näher spezifizierten Fragen, wie Sportförderunterricht durchgeführt wird, bzw. die vermuteten Gründe, weshalb er nicht angeboten wird, bilden für die vorliegende Arbeit die Merkmale, durch welche die Schulen beschrieben werden. Dabei ist klar, dass die gewählten Merkmale schon eine Eingrenzung bedeuten und es nicht realisierbar ist, alle möglichen Merkmale zu sammeln und der Versuch, „die“ Wirklichkeit zu erfassen, nicht gelingen kann (vgl. HEINEMANN 1998, 29, 43).

Die Fragestellung gibt bereits vor, dass Schulen der Sekundarstufe I die Objekte der vorliegenden Untersuchung sein sollen, das heißt alle Schulformen, in denen die Klassen 5-10 unterrichtet werden. Ausgenommen werden hierbei die verschiedenen Typen der Sonderschulen, da in ihnen vielfach dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprechend psychomotorische, ergotherapeutische oder krankentherapeutische Ansätze verfolgt werden und die Anliegen des Sportförderunterrichts in diesen Schulformen ohnehin einen besonderen Stellenwert haben. Da der Sportförderunterricht in den einzelnen Bundesländern gemäß verschiedener Richtlinien durchgeführt wird (vgl. Kap. 2.3), scheint es sinnvoll, die Untersuchung auf ein Bundesland zu begrenzen. Da Nordrhein-Westfalen als Ursprungsland des Sportförderunterrichts gilt, liegt es nahe, in diesem Bundesland zu forschen. Aus pragmatischen Gründen, wie Erreichbarkeit der Schulen, bereits vorhandene Kontakte und Bekanntheitsgrad des Fachbereichs, werden Ergebnisse aus der Umgebung der Universität erhoben, an der diese Arbeit ge-

schrieben wird. Da es sich um die Bergische Universität Wuppertal handelt, soll die Untersuchung im Bergischen Land durchgeführt werden, in den drei großen Städten der Region: Remscheid, Solingen und Wuppertal.

Bei der Auswahl des Erhebungsverfahrens sind verschiedene Kriterien und Anforderungen an die Arbeit zu beachten. Zunächst ist zu prüfen, ob die gewählten Objekte der Untersuchung zugänglich sind. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Schulen der Sekundarstufe I erfasst sind und auch für die Untersuchung zur Verfügung stehen. Die gestellten Fragen lassen sich schlecht durch Beobachtung beantworten, sondern besser durch verbale Äußerungen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine Befragung als Erhebungsinstrument sinnvoll ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die gefundenen Antworten zumindest einen Grad an Repräsentativität erfüllen sollen, zum Beispiel repräsentativ sein soll für die Großstädte des Bergischen Landes. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer angemessenen Anzahl von zu untersuchenden Schulen. Auch pragmatische Gesichtspunkte müssen berücksichtigt werden, die Kosten der Erhebung und der Personalbedarf. In der geplanten Untersuchung müssen alle Daten von einer einzelnen Person erhoben werden und es stehen keine Forschungsgelder zur Verfügung.

Vor allem ist im vorliegenden Fall zu überlegen, wer befragt werden soll und von welchen Personen erwartet werden kann, dass sie die Fragen beantworten können.

Da der Gegenstand der Untersuchung - der Sportförderunterricht - ein spezifisches Sportfachwissen erfordert, kommen nur Personen in Betracht, die Erfahrung im Sportunterricht besitzen. Außerdem sollte sich der Befragte mit den organisatorischen, räumlichen, materialen und personalen Gegebenheiten der Schule auskennen. Diese Voraussetzungen erfüllt der Vorsitzende der Fachkonferenz Sport einer Schule, dieser ist darüber hinaus Sprecher seines Fachs und somit seiner Fachkollegen und daher als Proband höchst geeignet.

Des Weiteren ist die Höhe der Belastung für die zu untersuchende Schule zu bedenken. Da große Fragebereiche organisatorisch-sachliche Belange behandeln, scheint es nicht notwendig, alle Sportlehrkräfte zu befragen und somit ihre Zeit in Anspruch zu nehmen. Vom Vorsitzenden der Fachkonferenz Sport wird erwartet, dass er oder sie Aussagen im Namen aller Kolleginnen und Kollegen trifft.

Im Rahmen dieser Überlegungen wird die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument gewählt, denn sie bietet im Vergleich zu anderen Untersuchungsmethoden folgende Vorteile: Die Kosten sind relativ gering. Der Personalbedarf ist niedrig, es müssen keine Interviewer eingewiesen werden. Es bestehen kaum regionale Beschränkungen, der organisatorische Aufwand ist bei postalischem Versand gering. Die Beantwortung der Fragen kann zu einem selbst gewählten Zeitpunkt vorgenommen werden, die Befragung bedarf somit keiner zeitlichen Abstimmung. Der Befragte kann in Ruhe antworten und eventuell sogar in entsprechenden Unterlagen nachsehen, die zur Beantwortung der Fragen notwendig sind. Die Antworten können dadurch weniger spontan und dafür überlegter sein. Der Befragte wird nicht von einem Interviewer beeinflusst und der Fragebogen kann anonym zurückgesandt werden, die Vertraulichkeit der Antworten ist gewährleistet, dadurch liegt die Vermutung nahe, dass die Antworten „ehrlicher“ ausfallen. (Vgl. PORST 1998, 14ff.; HEINEMANN 1998, 106ff.)

Bei einer schriftlichen Befragung wird ein standardisierter Fragebogen verwendet, der im Prinzip überwiegend geschlossene Fragen beinhaltet. Die mit einer schrift-

lichen Befragung verbundenen Nachteile müssen billigend in Kauf genommen werden: Durch die Standardisierung des Fragebogens ist nur eine begrenzte Informationsweitergabe möglich. Die zu erwartende Datenmenge ist daher geringer, was im vorliegenden Fall unter Berücksichtigung der organisatorischen Bedingungen jedoch ein Vorteil ist. Die Befragungssituation kann nicht kontrolliert werden, zum Beispiel ist nicht gewährleistet, ob auch der richtige Adressat den Fragebogen ausfüllt und ob die Antworten somit die geforderte Qualität haben. Fragen, die für den Befragten unverständlich scheinen, können nicht sofort geklärt werden, die Wahrscheinlichkeit von „falschen“ Antworten steigt. Gründe für eventuelle Nichtbeantwortung von Fragen werden nicht bekannt. Im Gegensatz zu einem Interview kann ein Fragebogen in der Post verloren gehen, in einem Papierstapel verschwinden oder einfach weggeworfen werden. Es könnte daher zu einer hohen Quote von Nichtbeantwortungen kommen.

Um die genannten Nachteile einer schriftlichen Befragung möglichst gering zu halten, ist es wichtig, einen Fragebogen sorgfältig zu entwickeln, ihn zu diskutieren und möglichst einen Pretest durchzuführen.

4.3 Entwicklung und Erprobung des Fragebogens

Der Fragebogen soll in einer Untersuchung das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis darstellen. Durch die Beantwortung von Fragen sollen die zugrunde liegenden Annahmen geprüft werden. Im vorliegenden Fall lauten die grundsätzlichen Fragen, ob Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I durchgeführt wird und im Weiteren: Wenn ja, in welcher Weise? Wenn nein, warum nicht?

Einerseits ist es bei der Erstellung des Fragebogens wichtig, sich das Forschungsfeld vor Augen zu führen, hier also den Sportförderunterricht. Der Fragebogen soll bezüglich seiner Qualität (Inhalt) und Quantität (Vollständigkeit) mit dem Forschungsfeld und dem Forschungsziel übereinstimmen. Andererseits ist ebenso wichtig, die Perspektive des Befragten zu berücksichtigen, denn an ihn werden verschiedene Anforderungen gestellt. Er muss zunächst verstehen, um welches Forschungsfeld es sich handelt, dann muss er auch jede einzelne Frage verstehen. Relevante Informationen, die abgefragt werden, muss er aus dem Gedächtnis oder aus Unterlagen und Gesprächen beschaffen können. Meinungen und Einstellungen muss er sich bewusst machen und diese formulieren oder klassifizieren. Beide Sichtweisen und Ziele, die des Forschers und des Befragten, müssen bei der Erstellung des Fragebogens berücksichtigt werden.

Aus der Sicht des Forschers werden zunächst der Inhalt der Untersuchung, die Themenbereiche und Fragefelder gesammelt, wie es bereits in Kapitel 4.1 dargestellt wurde. Diese Fragefelder werden in eine Variablenstruktur aufgelöst, dabei wird jedes Fragefeld mit mehreren Fragen bzw. Variablen behandelt. An dieser Stelle ist es wichtig sich damit zu beschäftigen, welche Arten von Fragen gestellt werden sollen, ob und wie Antwortvorgaben zu verwenden sind, wie der Fragebogen aufgebaut sein soll und in welcher Reihenfolge die Fragen erfolgen. Die Frage des Layouts wird zuletzt geklärt.

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in zwei Teilbereiche. Einen Teilbereich für den Fall, dass an Schulen der Sekundarstufe I Sportförderunterricht erteilt wird und einen weiteren Teilbereich für den Fall, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird. Da diese beiden Teilbereiche, wie bereits erwähnt, unterschiedliche Untersuchungscharaktere haben, nämlich eher explorativ und deskriptiv, ist es erforderlich, unterschiedliche Befragungstechniken zu verwenden.

4.3.1 Fragebogen für Schulen der Sekundarstufe I mit Sportförderunterricht (Fragebogen Teil II A)

Für den Fall, dass eine Schule Sportförderunterricht anbietet, interessiert, wie er eingerichtet wurde, wie er organisiert ist, welche Schwerpunkte bei seiner Durchführung gesetzt werden, wie die Schüler ausgewählt werden und ob der Sportförderunterricht zufriedenstellend verläuft oder es Probleme gibt. Sollten mehrere Schulen Sportförderunterricht anbieten und mit diesem Angebot zufrieden sein, könnte man eventuell schon vorab ein grobes Modellraster für die Durchführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I entwerfen; ausführlichere Befragungen wären dann jedoch noch notwendig. Um zu erfahren, ob die in der Literatur genannten Kritikpunkte und die aus Gesprächen bekannten Probleme bei der Einrichtung und Durchführung von Sportförderunterricht auch in der jeweiligen anbietenden Schule auftauchen und gegebenenfalls dort bereits bearbeitet wurden, ist auch nach diesen Problembereichen zu fragen. Auch in diesen Fällen könnten dann weitere Forschungen erforderlich sein. Da einige Fragen ein Antwortspektrum anbieten, das gut überschaubar ist, jedoch weitere Antwortmöglichkeiten nicht absolut auszuschließen sind, werden in diesem Fragebogenteil halboffene Fragen verwendet. Neben den vorgegebenen Antwortkategorien erhalten die Antwortenden Raum, weitere Angaben zu machen, wie es zum Beispiel in Frage 10 dieses Fragebogenteils vorkommt:

10. Wie werden Schüler für den SFU an Ihrer Schule ausgewählt? (mehrere Antworten sind möglich)			
<input type="checkbox"/>	Beobachtung	<input type="checkbox"/>	standardisierte Tests
<input type="checkbox"/>	Hinweise von Lehrern	<input type="checkbox"/>	Empfehlung von Ärzten
<input type="checkbox"/>	Hinweise von Eltern	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____		

Bei anderen Fragen ist das mögliche Antwortspektrum weniger gut abzuschätzen, so dass in diesen Fällen offene Antwortkategorien ergänzt werden bzw. Raum für Ausführungen gegeben wird. Dies geschieht zum Beispiel in Frage 7 des Fragebogens:

7. Werden weitere spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen an Ihrer Schule angeboten?		
	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
Wenn ja, welche? _____		

Darüber hinaus gibt es möglicherweise weitere Aspekte des Sportförderunterrichts an der jeweiligen Schule, die der Befragte für wichtig erachtet, welche aber nicht im Fragebogen erwähnt werden. Am Ende des Fragebogens für diesen Teilbereich der Befragung besteht daher die Möglichkeit, ergänzende Bemerkungen zu machen.

Bei den Formulierungen der Fragen für einen Fragebogen sind Regeln zu beachten, eine häufig erwähnte Regel besagt: „Eine Frage sollte kurz, einfach und eindeutig (eindimensional) formuliert sein“ (ABEL/MÜLLER/TREUMANN 1998, 54). Die Fragen müssen verständlich sein und dürfen den Befragten nicht überfordern,

ihm aber auch nicht zu trivial erscheinen, sie müssen möglichst wertfrei sein und dürfen keine Suggestionen enthalten (vgl. auch HEINEMANN 1998, 95; PORST 1998, 27ff.). In der vorliegenden Untersuchung kann von einer relativ homogenen Gruppe der Befragten ausgegangen werden: Vorsitzende der Fachkonferenz Sport sind im allgemeinen Akademiker mit entsprechend guter Ausbildung und gutem Kenntnisstand zum Thema Sportunterricht, die an Schulen tätig sind. Daher kann angenommen werden, dass die Antwortvorgaben von allen Befragten gleich aufgefasst werden können und es nur geringe Unterschiede im Verstehensgrad der Frage gibt.

An dieser Stelle wird darauf verzichtet, alle Fragen einzeln zu erörtern, dies geschieht bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse (Kap. 5.2).

Auch für den Aufbau des Fragebogens haben sich bestimmte Vorgaben bewährt. Bei der Reihenfolge der Fragen ist darauf zu achten, dass einfache Fragen, als „warm up“ am Anfang stehen. Bei den ersten Fragen ist es besonders wichtig, dass sie sofort verstanden werden, da der Befragte sonst vielleicht gar nicht mit der Beantwortung beginnt. Schwierigere Fragen bzw. Fragen zu sensiblen Themen sollten erst in der zweiten Hälfte des Fragebogens erscheinen. Der Aufbau sollte für den Befragten logisch nachvollziehbar sein, das heißt, ein Springen in verschiedene Themenfelder sollte vermieden werden. Fragen zum gleichen Thema sollten zu Fragenblocks zusammengefasst werden. Ideal wäre, wenn über die Befragungszeit hinweg eine gewisse Spannung bei der Bearbeitung des Fragebogens aufgebaut werden könnte. Zu Beginn des Fragebogens für Schulen, die Sportförderunterricht anbieten, stehen daher Fragen nach Entstehung und Organisation des Sportförderunterrichts und erst in der nächsten Hälfte werden schwierigere Fragen gestellt, zum Beispiel zu den inhaltlichen Schwerpunkten und zur Auswahl der Schüler. Danach kommen die vielleicht sensibleren Themen zur Sprache, wie die Fragen nach der Notwendigkeit der Zusatzqualifikation und möglichen Problemen bei der Durchführung von Sportförderunterricht.

Auch das Layout wird möglichst beantwortungsfreundlich gestaltet. Insgesamt ist ein einheitliches Präsentationsbild gewünscht, das durch die äußere Ordnung auch das Bild von Seriosität und Professionalität vermittelt. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Fragen nummeriert und durch angemessene Abstände getrennt, außerdem farblich unterlegt. Die Antwortvorgaben werden in übersichtlichen Listen zusammengefasst und erhalten Kästchen zum Ankreuzen. Die Fragen werden ergänzt durch Hinweise zum Ausfüllen des Bogens. Es wird eine deutliche, gut lesbare Schriftart in angemessener Größe (Arial 12) verwendet. Für eigene Eintragungen stehen Hilfslinien zur Verfügung.

Viele der hier genannten Kriterien zu Fragestellungen und Fragebogengestaltung gelten grundsätzlich auch für den Fragebogen, der sich an Schulen richtet, die keinen Sportförderunterricht erteilen. Da dieser Teil jedoch einen eher deskriptiven statt explorativen Befragungscharakter hat, musste er unabhängig von diesem Teil der Befragung entwickelt werden.

4.3.2 Fragebogen für Schulen der Sekundarstufe I ohne Sportförderunterricht (Fragebogen Teil II B)

In der vorliegenden Untersuchung soll nicht nur geklärt werden, ob die mutmaßlichen Gründe für die Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht an den einzelnen Schulen grundsätzlich vorliegen, sondern vor allem ist interessant, ob diese dafür verantwortlich sind, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird. Es geht also nicht

nur darum zu erfassen, ob zum Beispiel an einer Schule Sportlehrermangel herrscht oder wie viele Sportlehrer über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen, sondern darum, ob dies Gründe dafür sind, dass Sportförderunterricht nicht erteilt wird. Da bereits ein breites Spektrum von möglichen Gründen vorliegt und dieser Teil der Untersuchung, wie schon erwähnt, deskriptiven Charakter hat, ist es sinnvoll, diese Gründe in Form geschlossener Fragen zu formulieren.

Die Nachteile geschlossener Fragen, dass bereits die Formulierung und auch die gewählten Urteilmöglichkeiten Einfluss auf den Befragten nehmen können, sind bekannt. Es muss daher versucht werden möglichst neutrale Vorgaben zu finden.

Die Alternative einer offenen Frageformulierung wie etwa „Warum wird an Ihrer Schule kein Sportförderunterricht erteilt?“, wird für diese Untersuchung abgelehnt. Sie erübrigt sich zum einen dadurch, dass viele mögliche Gründe bereits bekannt sind, zum anderen hätte sie die Nachteile, dass der Befragte viel schreiben muss und es zu keiner Gewichtung der verschiedenen Gründe kommt.

Das komplette Spektrum von möglichen Gründen zur Nichterteilung des Sportförderunterrichts wurde sorgfältig bearbeitet (vgl. Kap.4.1), es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass trotzdem weitere Gründe vorliegen könnten. Deshalb wird am Ende des Fragebogens die Möglichkeit gegeben, weitere Gründe zu nennen.

Bei der Vielzahl der möglichen Gründe für die Nichterteilung des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I erscheint es unwahrscheinlich, dass nur ein Grund zutrifft und alle anderen nicht. Vielmehr lässt sich vermuten, dass es sich um ein komplexeres Begründungsgebilde handelt. Daher werden als Antworten keine Einfachnennungen genutzt, da diese zu stark implizieren könnten, dass nur ein Grund als zutreffend bezeichnet wird.

Einige Antworten weisen inhaltlich enge Bezüge zueinander auf und sind vermutlich, trotz aller Bemühungen der Forschenden, für den Befragten nicht leicht zu trennen. Zum Beispiel könnte die Begründung, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird, weil er nach Meinung des Antwortenden „keinen Einfluss auf die soziale Entwicklung hat“, vermutlich eng verbunden sein mit der Antwort, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird, weil er nach Meinung des Antwortenden „keinen Einfluss auf die emotionale Entwicklung hat“. Eine Zusammenlegung der Antwortvorgaben wird nicht vorgenommen, denn dadurch könnten die einzelnen Aspekte (mangelnder Einfluss auf emotionale *oder* soziale Entwicklung) nicht mehr beurteilt werden. Es soll in der Untersuchung um eine Bewertung der Gründe gehen, die dazu führen, dass Sportförderunterricht nicht erteilt wird; auch wenn diese Gewichtung nicht absolut trennscharf sein kann.

Um überhaupt eine Gewichtung zu erhalten, werden in der Untersuchung zu den einzelnen möglichen Gründen der Nichterteilung von Sportförderunterricht mehrere Urteilmöglichkeiten vorgegeben, die die Ausprägung der Variable zeigt. Ob dabei eine gerade oder ungerade Skala verwendet werden sollte, ob also eine Mittelkategorie vorhanden sein sollte oder nicht, ist in der Literatur umstritten. In der vorliegenden Untersuchung wird die Gefahr der „Flucht“ zur Mitte gesehen und daher wird auf eine Mittelkategorie verzichtet, stattdessen wird eine zusätzliche Kategorie „ich weiß nicht“ angeboten (vgl. PORST 1998, 28 ff.).

Aus der Untersuchung soll ersichtlich werden, ob und mit welcher Ausprägung es zutrifft, dass eine vorgegebene Variable als Grund dafür betrachtet wird, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird.

Als Urteilsvorgaben bieten sich daher folgende Formulierungen an:

voll zutreffend – zutreffend – kaum zutreffend – nicht zutreffend

Einer verbalisierten Skala wird der Vorrang gegenüber einer numerischen Skala gegeben, da durch eine numerische Skala der hier gemeinte Ausprägungsgrad weniger gut erfasst werden kann. Das von HEINEMANN (1998) genannte Problem einer verbalisierten Skala, dass die Skalenvorgaben individuell unterschiedlich verstanden werden können und daher mit Differenzen in der Interpretation durch den Beobachter zu rechnen sei, würde in der vorliegenden Untersuchung durch eine numerische Skala nur scheinbar reduziert. Auch eine numerische Skala würde keine höhere Trennschärfe der Skalenvorgaben erzielen, vielmehr würde sie fälschlicherweise suggerieren, dass zwischen den Skalenpunkten festgelegte Abstände bestehen.

Die bereits erwähnten allgemeinen Regeln zur Fragenformulierung werden auch für diesen Teil des Fragebogens berücksichtigt. Die Antwortvorgaben werden möglichst eindeutig und gut verständlich formuliert. Die Gründe, die möglicherweise zur Nichterteilung des Sportförderunterrichts führen, werden mit dem Satz „*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht erteilt, weil....*“ eingeleitet. Dieser einleitende Satz steht zur besseren Übersicht des Befragten auf jeder Seite des Fragebogens, nicht jedoch vor jeder einzelnen Antwortvorgabe. Dies würde die einzelnen Antwortmöglichkeiten recht lang und daher nicht beantwortungsfreundlich gestalten. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, alle Fragen einzeln zu erörtern, da dies in Kapitel 5.1 bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt.

Beim Aufbau des Fragebogens werden ebenfalls die bereits oben erläuterten Gesichtspunkte berücksichtigt. So stehen zu Beginn des Bogens die eher einfach zu beantwortenden Fragen nach schulorganisatorischen und personalen Gründen, danach folgen die etwas schwierigeren Fragen zu konzeptionellen Gründen und am Ende stehen die eventuell sensiblen Fragen, die sich auf mögliche stufenspezifische Gründe beziehen. Die Antwortvorgaben sind zu Komplexen gebündelt und tragen entsprechende Überschriften.

Das Layout wird auch hier so gewählt, dass es für den Befragten möglichst übersichtlich ist. Zwischen den verschiedenen Antwortkomplexen liegen daher Absätze.

Den Urteilsvorgaben (voll zutreffend – zutreffend – kaum zutreffend – nicht zutreffend) und der Kategorie „ich weiß nicht“ werden in tabellarischer Form Kästchen zugeordnet, die der Befragte schnell ankreuzen kann. Die Antwort- und Urteilsvorgaben sind so formatiert, dass sie geordnet präsentiert werden. Auch hier werden die einzelnen Antwortvorgaben abwechselnd farbig unterlegt, so dass der Befragte leicht in der richtigen Zeile, das heißt passend zur Urteilsvorgabe, bleiben kann.

4.3.3 Gesamtaufbau des Fragebogens

Der Fragebogen besteht insgesamt aus einem Anschreiben, einem Deckblatt, den Fragen zu sozialstatistischen Daten und den Fragebögen für Schulen mit oder ohne Sportförderunterricht.

Das *Anschreiben* zum Fragebogen richtet sich direkt an die Vorsitzenden der Fachkonferenz Sport, dadurch muss in der Schule nicht erst die Zuständigkeit abgeklärt werden und der richtige Ansprechpartner erhält möglichst sofort den Fragebogen. Ziel und Inhalt der Untersuchung werden vorgestellt, dazu wird kurz der

Sportförderunterricht erläutert und genannt, dass es sich um ein Promotionsvorhaben an der Bergischen Universität Wuppertal handelt. Es wird darauf hingewiesen, dass zur Rücksendung des Fragebogens der beiliegende Rückumschlag mit dem Vermerk „Porto zahlt Empfänger“ verwendet werden kann. Als Motivation zum Ausfüllen des Fragebogens liegt bereits vorab ein kleines Dankeschön bei - eine Probeausgabe der Zeitschrift Sportpädagogik. Auch das Anschreiben enthält den Hinweis, sich bei Rückfragen, Kritik oder Anregungen an die Ansprechpartner zu wenden. Jedes Anschreiben wird persönlich unterschrieben.

Das *Deckblatt* des Fragebogens benennt kurz das Thema der Untersuchung und es werden einige Erläuterungen zum Fragebogen gegeben. Um die Motivation zum Ausfüllen zu erhöhen, werden die kurze Beantwortungszeit und die leichte Beantwortbarkeit der Fragen betont. Außerdem wird auf die vertrauliche Behandlung der Antworten hingewiesen. Aus dem verwendeten auffälligen Kopf des Deckblatts mit dem Logo der Bergischen Universität Wuppertal sind die Verantwortlichen der Befragung und somit die Ansprechpartner für die Untersuchung klar ersichtlich. Für Rückfragen werden nochmals im Text Ansprechpartner und Telefonnummer genannt. Ein Termin, zu dem die Fragebogen zurückgesendet sein sollen, wird genannt. Das Deckblatt wird ebenfalls persönlich unterschrieben.

Der von allen Befragten auszufüllende Teil I des Fragebogens erhebt *sozialstatistische Daten*. Auch für diese Angaben stellt sich die Frage nach der Relevanz für das Untersuchungsthema. Das heißt, welche Daten können erhoben werden, die eventuell Einfluss darauf haben, ob Sportförderunterricht erteilt wird. Zum einen erscheint es in diesem Zusammenhang interessant, ob die jeweilige Schulform Einfluss haben könnte. Vielleicht könnte eine Gesamtschule eher Sportförderunterricht in ihr Schulkonzept integrieren, weil dort häufiger in differenzierten Gruppen unterrichtet wird, als ein Gymnasium, an dem mehr Klassenunterricht stattfindet. Das führt direkt zur nächsten Überlegung, ob an einer Ganztagschule eher Sportförderunterricht erteilt werden kann, weil die Schüler auch nachmittags in der Schule sind, als an einer Schule ohne Ganztagsbetreuung. Auch die Schulgröße könnte in Zusammenhang mit der Durchführung des Sportförderunterrichts gesehen werden. Nicht zuletzt kann auch die Anzahl der Sportlehrer, darunter vor allem die Zahl derjenigen mit der Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht, von Bedeutung sein. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, ob der Antwortende selbst über die Qualifikation und entsprechende Fachkenntnisse zum Sportförderunterricht verfügt. Obwohl manche Autoren die Meinung vertreten, dass Fragen zur Beschreibung der Stichprobe am Ende des Fragebogens erfolgen sollten, werden sie in dieser Untersuchung voran gestellt. Zum einen gehören sie auch zu den Fragen, die der Befragte einfach beantworten kann und deshalb beim Ausfüllen kaum zögern wird. Zum anderen dient die letzte Frage dieses Teils als Filterfrage. Sie ermittelt, ob an der Schule des Befragten Sportförderunterricht erteilt wird und leitet ihn dann entsprechend der Antwort zum passenden Fragebogenteil für Schulen mit oder ohne Sportförderunterricht.

Trotz unterschiedlicher Ausrichtung weisen die *Teile II A* (für Schulen mit Sportförderunterricht) und *II B* (für Schulen ohne Sportförderunterricht), die bereits zuvor ausführlich erläutert wurden, Gemeinsamkeiten auf. So geht jedem Teil ein einleitender Text voran, der in wenigen Sätzen erklärt, um welchen Teil der Befragung es sich handelt und einfache Hinweise zum Ausfüllen enthält. In beiden Teilen wird nach der Befragung die Möglichkeit für weitere Ergänzungen und Anregungen gegeben. Diesen schließt sich ein Dank für die Teilnahme an der Befragung an. Die Länge des Fragebogens ist so gewählt, dass der Befragte zum Ausfüllen (inklusive der sozialstatistischen Daten) nicht länger als 10-20 Minuten benötigt.

Nach der ersten Entwicklungsphase des Fragebogens wurde er in kompletter Form fünf Experten mit der Bitte um ein Statement sowohl zum Fragebogen als auch zum gesamten Untersuchungsdesign vorgelegt. Bei den Experten handelte es sich um Sportwissenschaftler aus den Bereichen Sportpädagogik und Sportsoziologie, die über eigene Forschungserfahrungen und über Kenntnisse in der Erstellung und Gestaltung von Fragebögen verfügen. In Anlehnung an ihre Hinweise wurden einige Formulierungen im Anschreiben und in den Fragebögen überarbeitet sowie einige Änderungen im Layout vorgenommen.

4.3.4 Pretest

Um den Fragebogen vor der eigentlichen Erhebung zu erproben und nicht nur seine Funktionsfähigkeit, sondern auch die des gesamten Erhebungsdesigns zu prüfen, wird ein Vortest durchgeführt. Nach PORST gibt es trotz des hohen Stellenwertes, der einem Pretest beigemessen wird, weder eine „*allgemein anerkannte Definition noch konkrete und präzise Regeln zur praktischen Durchführung eines Pretests*“ (1998, 35). Der Pretest sollte unter anderem Auskunft über mögliche Probleme des Befragten geben, zum Beispiel in Bezug auf die Verständlichkeit der Fragen und die Reihenfolge der Fragen. Er sollte auch Aufschluss geben über mögliche technische Probleme mit dem Fragebogen oder den Befragungshilfen sowie über die Dauer der Befragung (1998, 35).

HEINEMANN sieht den Pretest als unerlässliche Prüfung des Datenerhebungsinstrumentes (nicht des gesamten Forschungsdesigns) und gibt klare Strukturen eines Pretests vor (1998, 153ff.). Zu diesen gehören die Expertenprüfung und die Probeuntersuchung. Beim Pretest sollen nach Möglichkeit vom Forscher selbst die Befragungen durchgeführt werden. Dazu soll ein kleines Sample von ca. 5% der Hauptuntersuchung ausgewählt werden, diese Gruppe soll in ihrer Zusammensetzung der Grundgesamtheit entsprechen. Es soll sowohl die formale als auch die inhaltliche Gestaltung des Fragebogens geprüft werden.

Zu diesem Zweck wurden in der vorliegenden Untersuchung einige Sportlehrerinnen und Sportlehrer der verschiedenen Schulformen befragt. In der Fachliteratur schwankt die Angabe der notwendigen Fallzahl zwischen 10 und 200 (vgl. PORST 1998, 36). Da in der geplanten Untersuchung insgesamt 62 Schulen in Remscheid, Solingen und Wuppertal befragt werden sollen, und möglichst alle Schulformen der Sekundarstufe I einbezogen sein sollten, erscheinen die von HEINEMANN geforderten 5%, also drei Befragungen, als eine zu geringe Anzahl für einen Pretest. Daher wurden für den Pretest zwei Gymnasiallehrer, zwei Realschullehrer, zwei Gesamtschullehrerinnen und ein Hauptschullehrer befragt, die aus dem nahen Umfeld von Remscheid, Solingen und Wuppertal stammen. Da an den Schulen dieser Befragten kein Sportförderunterricht stattfindet, wurden außerdem in den Pretest drei Grundschullehrerinnen von Schulen einbezogen, an denen Sportförderunterricht erteilt wird. Dadurch konnte auch Teil II A des Fragebogens für Schulen mit Sportförderunterricht getestet werden. Der Pretest wurde so durchgeführt, dass die Forscherin persönlich Termine absprach, den Pretest austeilte und die Befragten den Fragebogen unbeobachtet und in Ruhe ausfüllen konnten. Sofort nach der Befragung gab es Gelegenheit zum Gespräch. Dabei stellte sich heraus, dass das Anliegen der Untersuchung für die Teilnehmer verständlich war, das Anschreiben als einladend empfunden wurde und vor allem die Idee eines kleinen Präsensts, ein Probeexemplar einer Sportfachzeitschrift, als sehr motivierend eingeschätzt wurde. Der Fragebogen wurde insgesamt als übersichtlich und einfach auszufüllen aufgenommen. Die angegebene Dauer des Ausfüllens stellte sich als realistisch heraus. Für den Fragebogen wurden wenige

lens stellte sich als realistisch heraus. Für den Fragebogen wurden wenige Änderungsvorschläge gemacht und an einigen Stellen gab es Nachfragen. Der Fragebogen wurde daraufhin überarbeitet und es kam zu folgenden Änderungen:

In Teil II A des Fragebogens wurde die Frage nach der Notwendigkeit der Zusatzqualifikation um zusätzlichen Platz für eigene Begründungen erweitert. Die Reihenfolge der Fragen wurde inhaltlich etwas umgestellt, so dass für die Befragten der logische Zusammenhang deutlicher zu erkennen war. Bei der Organisation des Sportförderunterrichts wurde die Frage hinzugefügt, ob er für alle Jahrgangsstufen erteilt wird und sofern nicht, um Begründung gebeten. Da zum Zeitpunkt der Befragung die erstmalige Erstellung des Schulprogramms für viele Lehrerinnen und Lehrer aktuell war, wurde die Frage, ob der Sportförderunterricht Teil des Schulprogramms sei, aufgenommen.

Im Fragebogen für Schulen, die keinen Sportförderunterricht anbieten (Teil II B), zeigte es sich, dass der Begriff „stigmatisiert“ Verständnisschwierigkeiten bereitete und durch den Begriff „abgestempelt“ ersetzt werden musste. Da die vorgesehene Gruppengröße für den Sportförderunterricht häufig nicht bekannt war, wurden die konkreten Zahlen (ca. 12-15 Schüler) ergänzt. Zur besseren Übersicht, wurde der Fragebogen noch etwas entzerrt, so dass er statt zwei, drei Seiten lang wurde, dafür aber mehr Platz zwischen den einzelnen Frageblöcken blieb. Im Raum für freie Ergänzungen wurden Bemerkungen über gering motivierte und wenig einsichtige Kollegen gemacht. Aus diesen Hinweisen wurden jedoch keine Fragevorgaben entwickelt.

Da eine Kollegin beide Teile des Fragebogens ausfüllte, wurden die entsprechenden Stellen, die verdeutlichen, dass es sich um einen zweigeteilten Fragebogen handelt, der nur alternativ beantwortet werden kann, deutlicher gestaltet.

Die genannten Änderungen wurden nochmals im Kollegenkreis besprochen. Sie waren nicht so gravierend, dass ein nochmaliger Pretest notwendig gewesen wäre.

Der Gesamtfragebogen besteht in seiner Endform aus einem Anschreiben, einem Deckblatt, Teil I (sozialstatistische Daten, eine Seite), Teil II A (für Schulen, an denen Sportförderunterricht erteilt wird: drei Seiten mit 13 Fragen und Raum für weitere Bemerkungen) und Teil II B (für Schulen, an denen kein Sportförderunterricht erteilt wird: drei Seiten mit 35 Antwortvorgaben und Raum für weitere Bemerkungen). Der Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit einzusehen.

4.4 Grundgesamtheit

Wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, sollen in der vorliegenden Untersuchung Schulen der Sekundarstufe I der Großstädte des Bergischen Landes Remscheid, Solingen und Wuppertal befragt werden.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung verfügen diese Städte zusammen über 675 883 Einwohner, dabei ist Wuppertal die deutlich größte (390 000 Einwohner) und Remscheid die kleinste Stadt (122 909 Einwohner).

Der Anteil der verschiedenen Schulformen in den Städten ergibt sich aus der folgenden Tabelle:

	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Gesamt-schulen	gesamt
Remscheid	6	2	4	2	14
Solingen	5	3	4	3	15
Wuppertal	13	7	8	5	33
gesamt	24	12	16	10	62

Tabelle 2: Verteilung der Schulformen in den befragten Städten

Da sich die Befragung der Schulen jeweils an die Vorsitzenden der Fachkonferenz Sport richtet, sind 62 Fragebögen zu versenden. Damit ist sowohl unter pragmatischen als auch unter wirtschaftlichen Aspekten eine Totalerhebung möglich. Die Ziehung einer repräsentativen Stichprobe ist nicht notwendig. Ob sich die Ergebnisse der Untersuchung ggf. auf andere Städte und Bezirke übertragen lassen, wird an anderer Stelle zu diskutieren sein (siehe KAPITEL 5.3).

4.5 Durchführung der Befragung und Auswertung der Daten

Jede Schule erhielt einen kompletten Fragebogen mit freiem Rückumschlag („Porto zahlt Empfänger“) und ein kleines Präsent, ein Probeexemplar einer Sportfachzeitschrift. Die Fragebögen wurden im Juni 2002 versandt, so dass die angeschriebenen Sportlehrer (Vorsitzende der Fachkonferenz Sport) noch vor Beginn der Sommerferien ausreichend Zeit zum Ausfüllen und Rücksenden des Fragebogens erhielten. Es wurde gebeten, den Fragebogen bis Mitte Juli 2002 zurückzusenden. Zu diesem Zeitpunkt erhielten die Schulen, die den Fragebogen noch nicht zurückgesandt hatten, ein Erinnerungsschreiben. Es zeigte sich, dass einige Schulen sehr rasch antworteten, der erste Fragebogen ging bereits Anfang Juli ein, während andere Schulen erst im September den Fragebogen zurückschickten.

Insgesamt gab es einen Rücklauf von 46 ausgefüllten Fragebögen, das entspricht 74% aller befragten Schulen. Der Rücklauf erfolgte aus allen drei Städten in etwa gleicher Höhe, der Anteil der Rückantworten lag zwischen 66% und 78% und verteilte sich wie folgt:

	Schulen gesamt	Rücklauf	Anteil
Remscheid	14	10	71,42%
Solingen	15	10	66%
Wuppertal	33	26	78,78%

Tabelle 3: Rücklauf der Fragebögen aufgeschlüsselt nach Städten

Bezogen auf die verschiedenen Schulformen gab es den geringsten Rücklauf der Fragebögen von Gesamtschulen, hier antworteten 60% der befragten Schulen. Den höchsten Rücklauf erbrachten die Hauptschulen mit 83,33 %. Im Einzelnen verteilen sich die Anteile folgendermaßen:

	Schulen gesamt	Rücklauf	Anteil
Hauptschule	24	20	83,33%
Realschule	12	9	75%
Gymnasium	16	11	68,57%
Gesamtschule	10	6	60%

Tabelle 4: Rücklauf der Fragebögen aufgeschlüsselt nach Schulformen

Aus dem Rücklauf der Fragebögen wird das Rohdatenmaterial für die Untersuchung gewonnen. Hieraus wird zum Beispiel ersichtlich, zu welchen Städten und Schulformen die Antwortenden gehören (siehe Diagramme 1 und 2). Es ist zu erkennen, dass über die Hälfte der gewonnenen Informationen aus Wuppertaler Schulen (56%) stammen und sich fast die Hälfte der Antworten auf die Schulform Hauptschule (43%) bezieht.

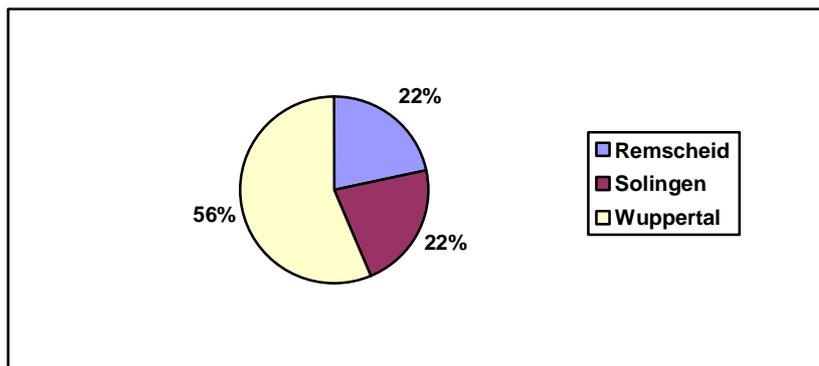


Diagramm 1: Anteile der Antwortenden aufgeschlüsselt nach Städten

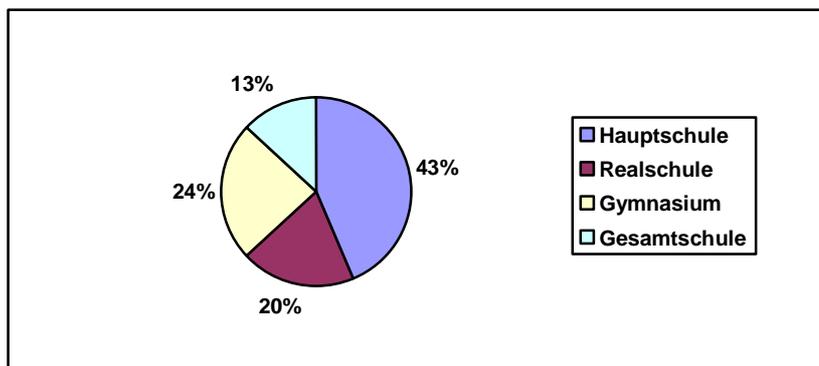


Diagramm 2: Anteile der Antwortenden aufgeschlüsselt nach Schulformen

Ob es zwischen den Städten und Schulformen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten im Antwortverhalten gibt, wird bei der Datenauswertung zu prüfen sein. Dabei erfolgt die Verarbeitung der Rohdaten mit Hilfe des Computerprogrammes SPSS (Version 11.0).

Merkmale der befragten Schulen, Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Im Vorfeld der Untersuchung ergab sich aus Gesprächen die Vermutung, dass einige schulische Faktoren Einfluss darauf haben könnten, ob Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I erteilt wird. Zu diesen Faktoren gehört die Schulform, die Frage, ob es sich um eine Ganztagschule handelt, die Schulgröße (gemessen an Schüler- und Lehrerzahl), die Anzahl der Sportlehrer und insbesondere die der Sportlehrer mit Zusatzqualifikation für den Sportförderunterricht. Einfluss auf die Antworten könnte auch die Tatsache haben, ob der Befragte selbst über die Zusatzqualifikation verfügt.

Deshalb wurden die genannten Faktoren im Bereich der sozialstatistischen Daten (Fragebogen Teil I) erfasst. Aus ihnen ergab sich für die befragten Schulen folgendes Bild:

- Unter den antwortenden Schulen sind 9 Ganztagschulen und 37 Schulen ohne Ganztagsbetrieb.
- 10 Schulen sind kleine Schulen (bis 400 Schüler), 20 mittelgroße Schulen (bis 700 Schüler) und 16 große Schulen (über 700 Schüler), mit insgesamt 31189 Schülern.
- An 33 Schulen verfügt kein Sportlehrer über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht. Es gibt 6 Schulen, an denen 1-3 Sportlehrer über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen und 3 Schulen, an denen mehr als 4 Sportlehrer über die Zusatzqualifikation verfügen.
- Unter denjenigen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, sind 38 Sportlehrer ohne und 8 mit Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht.
- An einer Schule wird Sportförderunterricht erteilt, an den 45 anderen antwortenden Schulen nicht.

Bereits hier werden zwei bemerkenswerte Ergebnisse deutlich:

1.) An 33 von 46 antwortenden Schulen besitzt kein Lehrer die Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht!

Bei insgesamt 62 Schulen der Sekundarstufe I in den Großstädten Remscheid, Solingen und Wuppertal lässt sich daraus folgern, dass bei mehr als der Hälfte aller Schulen Sportlehrer mit der Befähigung zum Erteilen von Sportförderunterricht fehlen.

2.) Von allen Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, findet an einer Schule Sportförderunterricht statt!

Dass lediglich an einer der antwortenden Schulen Sportförderunterricht erteilt wird, stellt bereits ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung dar. Bei einem Rücklauf von über 50% der Fragebögen heißt das, dass an der Mehrheit der Schulen der Sekundarstufe I in den Großstädten des Bergischen Landes kein Sportförderunterricht erteilt wird. Die diesbezügliche Vermutung hat sich also als zutreffend herausgestellt.

Umso wichtiger erscheint nun die Frage, warum an den meisten Schulen der Sekundarstufe I kein Sportförderunterricht erteilt wird. Im Weiteren werden deshalb die Ergebnisse von Schulen, die keinen Sportförderunterricht anbieten, vorgestellt (siehe Kap. 5.1). Das Beispiel einer Schule, die Sportförderunterricht durchführt, wird im Anschluss betrachtet (siehe Kap. 5.2).

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung zum Sportförderunterricht vorgestellt. Dabei werden zunächst in Kapitel 5.1 die Fragebögen der Schulen betrachtet, an denen kein Sportförderunterricht stattfindet, dies ist an 45 Schulen der Fall. Anschließend wird in Kapitel 5.2 die (einzige) Schule vorgestellt, an der Sportförderunterricht erteilt wird. Am Ende dieses Kapitels befindet sich eine Zusammenfassung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung. Überlegungen zu möglichen Konsequenzen aus den Untersuchungsergebnissen werden in einem separaten Kapitel (Kap. 6) vorgestellt.

5.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse von Schulen ohne Sportförderunterricht

Die Darstellung der Ergebnisse entspricht dem Aufbau des Fragebogens (vgl. Kap. 4.3). Dieser gliedert sich in die Blöcke „schulorganisatorische und personale Gründe“, „konzeptionelle Gründe“ und „stufenspezifische Gründe“. Am Ende des Fragebogens besteht die Möglichkeit, weitere Ergänzungen und Anregungen zu geben.

Für jeden Fragenblock werden in den folgenden Kapiteln jeweils zunächst in tabellarischer Form die Fragen und die Zahl der gültigen bzw. fehlenden Antworten genannt. Für die Gesamtzahl der Antworten ergeben sich zum Teil unterschiedlich hohe Werte. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass bei zwei Fragebögen fast alle Fragen außer den sozialstatistischen Erhebungen unbeantwortet blieben. Es wurden keine Hinweise gegeben, weshalb eine vollständige Beantwortung nicht stattfand. Vielleicht geschah es aus Zeitmangel, denn diese Bögen wurden sehr spät zurückgeschickt, erst mehrere Wochen nach dem Erinnerungsschreiben. Außerdem gab es einige Bögen, in denen einzelne Antworten ausblieben, ob aus Unverständnis oder weil sie vielleicht übersehen wurden, lässt sich leider nicht nachvollziehen. Hieraus ergeben sich unterschiedlich hohe Werte in der Gesamtanzahl der Antworten (vgl. Tabellen 5, 6, 7).

In der Darstellung der Ergebnisse wird zu jeder Frage bzw. Antwortvorgabe die Häufigkeitsverteilung als Säulendiagramm dargestellt. Die Form des Säulendiagramms wird gewählt, weil es sich bei den gewonnenen Informationen um Daten handelt, deren Messniveau dem Typ einer Ordinalskala entspricht und diese mit Säulendiagrammen angemessen darstellbar sind (vgl. ASSENMACHER 1996, 34ff.; SCHULZE 1998, 17ff.).

Da in der Interpretation der Ergebnisse vor allem der Modalwert als Lageparameter betrachtet wird, ist es wichtig, ihn direkt im Diagramm erkennen zu können, dies ist durch ein Säulendiagramm gewährleistet. Zusätzlich wird der Modus auch durch eine Schraffierung in der entsprechenden Säule besonders hervorgehoben (vgl. z.B.: Diagramm 3, Säule „nicht zutreffend“). Ebenso werden die Streuung um den Modus und die Spannweite der Antworten durch die Grafik deutlich. Auf die Verwendung weiterer (Lage-)Parameter wird verzichtet, die Darstellung des Medians ist zum Beispiel bei den vorliegenden Daten wenig sinnvoll. Bei ordinal skalierten Daten ist die Darstellung des Medians zwar möglich, da er aber „irgendwo“ in einer Antwortkategorie (z.B. in der Kategorie „kaum zutreffend“) liegen könnte oder sich sogar zwischen zwei Antwortkategorien (z.B. zwischen den Kategorien „zutreffend“ und „kaum zutreffend“) befinden könnte, ist der Median für die Darstellung und Interpretation wenig hilfreich (vgl. SCHULZE 1998, 39ff.). Stattdessen wird auf kumulierte Häufigkeiten verwiesen, soweit dies an entsprechender Stelle angemessen erscheint. Das heißt, dass Antworten summiert werden können, zum Beispiel danach, ob die Befragten überwiegend zustimmen; dabei würden in der

vorliegenden Untersuchung die Antworten der Kategorien „voll zutreffend“ und „zutreffend“ zusammengefasst (vgl. SCHULZE 1998, 20f).

Die Ergebnisse werden jeweils nach ihrer Darstellung interpretiert. Sie werden ihrer Reihenfolge im Fragebogen und somit auch ihrer thematischen Zusammengehörigkeit entsprechend vorgestellt. Am Ende des Fragebogens konnten von den Befragten zusätzliche Hinweise frei formuliert werden, diese werden in einem separaten Kapitel (Kap. 5.1.5) betrachtet.

5.1.1 Schulorganisatorische und personale Gründe

Unter „schulorganisatorische und personale Gründe“ werden mögliche Gründe genannt, die unabhängig vom allgemeinen Konzept des Sportförderunterrichts an einzelnen Schulen vorliegen und die Durchführung des Sportförderunterrichts verhindern (vgl. Abschnitt 4.1). Die Fragen zu diesem Themenkomplex erhielten im Codeplan die Benennung O1-O16. Allen Antwortvorgaben ging der Halbsatz „Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...“ voran.

Frage Nr.	Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...	gültige Antworten	fehlend
O1	...wir insgesamt personell unterbesetzt sind.	42	3
O2	...wir zu wenig Sportlehrer haben.	44	1
O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.	42	3
O4	...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.	44	1
O5	...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.	44	1
O6	...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.	44	1
O7	...die Einrichtung von SFU zu hohen zeitlichen Aufwand erfordert.	44	1
O8	...die Schulleitung gegen die Einrichtung von SFU ist.	44	1
O9	...unser Kollegium gegen die Einrichtung von SFU ist.	44	1
O10	...SFU den Schülern keinen Spaß macht.	44	1
O11	...Schüler durch die Teilnahme am SFU "abgestempelt" werden.	44	1
O12	...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.	44	1
O13	...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.	44	1
O14	...andere spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen angeboten werden.	43	2
O15	...es ausreicht, wenn Inhalte des Sportförderunterrichts auch im regulären Sportunterricht einbezogen werden.	44	1
O16	...die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.	44	1

Tabelle 5: Gültige Antworten zum Fragenkomplex „schulorganisatorische und personale Gründe“

Die Befragten erhielten als Beurteilungsmöglichkeiten die Vorgaben: „voll zutreffend“ - „zutreffend“ - „kaum zutreffend“ - „nicht zutreffend“ und die Ausweichkategorie „ich weiß nicht“.

In der Darstellung der Ergebnisse der „schulorganisatorischen und personalen Gründe“ werden verschiedene Unterkategorien gebildet, da die Fragen dieser Rubrik sich nochmals einteilen lassen in die Bereiche *organisatorische* Gründe (Fragen O1-O7), *personale* Gründe (O8-O13) und *schulprogrammatische* Gründe (O14-O16).

Zunächst werden die Fragen O1-O7 behandelt, die sich auf häufig genannte organisatorische Probleme des Schulalltags beziehen, einen Mangel an Lehrern, Räumen, Material oder Zeit, der sich auch im Stundenplan ausdrückt. In der Literatur zum Sportförderunterricht werden diese Bereiche ebenfalls genannt (vgl. Abschnitt 4.1). So äußert zum Beispiel die BAG (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSGEFÄHRDETER KINDER E.V.), dass der Sportunterricht und somit auch der Sportförderunterricht „weitgehend abhängig von äußeren Bedingungen der freien und gedeckten Sportstätten“, also den räumlichen Gegebenheiten sei (1992, 203). DORDEL beklagt einen Personalmangel, da in „Zeiten leerer Kassen [...] zunehmend auch an Lehrerstunden gespart wird“ (2003, 106). Auch die BAG beschreibt die Wichtigkeit der personalen Ausstattung der Schulen und geht sogar so weit zu sagen, dass „die Gestaltung und Effektivität des Schulsports wesentlich von der Anzahl und Qualifikation der Lehrkräfte“ abhängig sei (1992, 203). Aufgrund dieser Hinweise und Kritikpunkte wurden die folgenden Antwortvorgaben gebildet.

Antworten zum Fragenkomplex „organisatorische Gründe“

O1: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

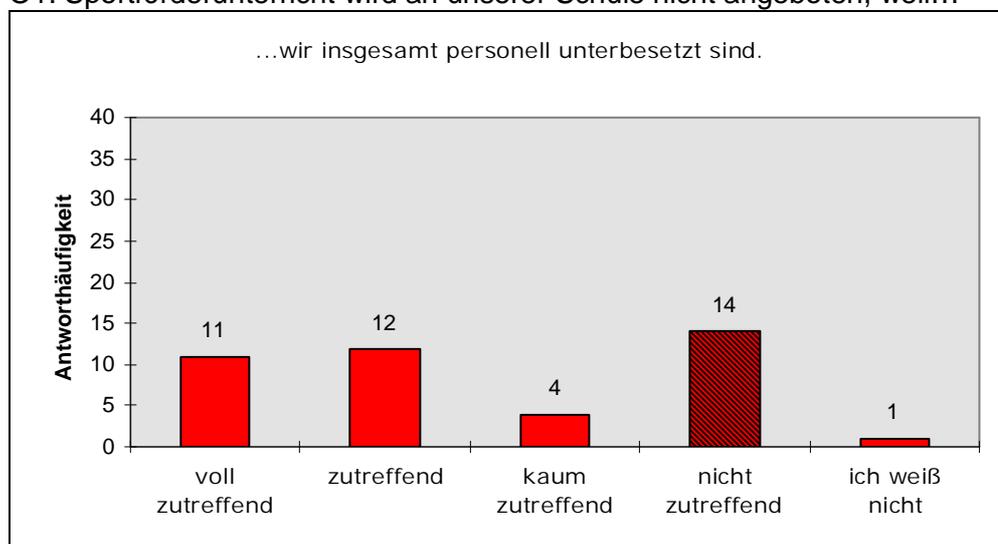


Diagramm 3: Frage O1

Diese Frage zielt darauf ab, ob ein möglicher Lehrermangel Grund dafür ist, dass kein Sportförderunterricht angeboten wird. Bei einem Lehrermangel, zum Beispiel durch unbesetzte Stellen, kommt es an einigen Schulen vor, dass Sportstunden zugunsten der Unterrichtserteilung anderer Fächer reduziert werden. Unter solchen Bedingungen wäre der Sportförderunterricht vermutlich schwer zu realisieren. Es ist wichtig, bei der Betrachtung der Daten festzuhalten, dass diese Nennung keine Aussage über die tatsächliche personelle Lage an der einzelnen Schule macht. Wie ersichtlich ist, beurteilen die Schulen bzw. Vorsitzenden der Fachkonferenz Sport diesen möglichen Grund unterschiedlich. Die am häufigsten getroffene Beurteilung lautet „nicht zutreffend“ (entspricht 33,3%). Zwölf Schulen

geben diesen Grund als „zutreffend“ an, während 11 Schulen ihn als „voll zutreffend“ bezeichnen.

Obwohl die häufigste Nennung „nicht zutreffend“ lautet, scheint dieser Grund insgesamt für die Nichterteilung des Sportförderunterrichts wichtig zu sein, da 23 Schulen von 42, also 54,76%, ihn als „voll zutreffend“ und „zutreffend“ bezeichnen.

O2: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil ...

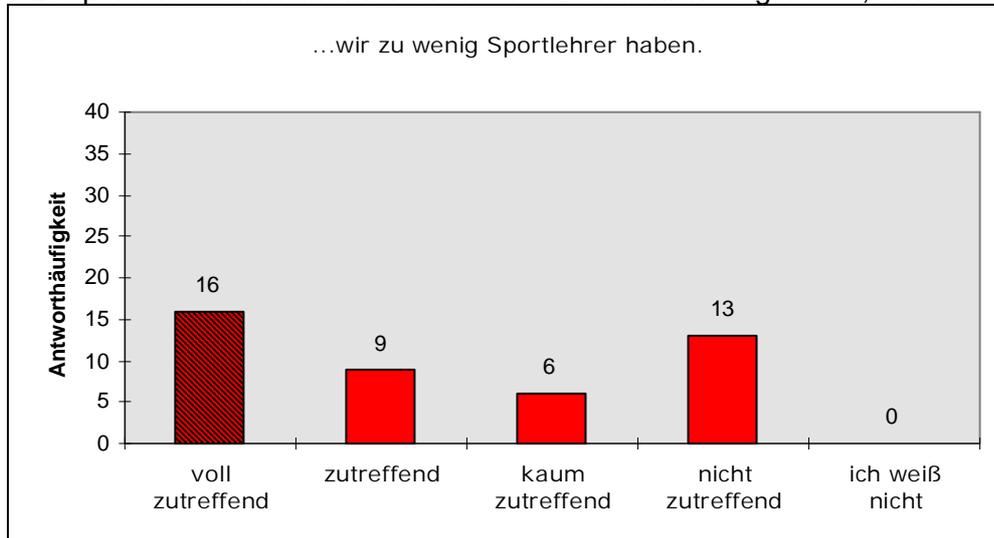


Diagramm 4: Frage O2

Diese Frage ist eine Ergänzung zur vorhergehenden Frage. Nicht der allgemeine Lehrermangel, sondern speziell ein Sportlehrermangel wird als mögliche Begründung angeboten, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird. Sollten alle Sportlehrerstunden gebraucht werden, um dem Bedarf an regulärem Sportunterricht gerecht zu werden, wäre der Sportförderunterricht ebenfalls nur erschwert durchzuführen. In diesem Fall ist das am häufigsten getroffene Urteil „voll zutreffend“. Sechzehn Schulen, also 36,36%, geben dies als Grund an, keinen Sportförderunterricht zu erteilen. Auf 13 Schulen trifft diese Aussage jedoch nicht zu. Auch bei diesem möglichen Grund Sportförderunterricht nicht zu erteilen, wird die Situation an den einzelnen Schulen unterschiedlich gesehen. Es sind jedoch 24 Schulen (54,54%), also mehr als die Hälfte, die diesen Grund als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ bezeichnen.

Bezogen darauf, dass bei dieser Frage 36,36 % der Schulen das Urteil „voll zutreffend“ wählten, während bei der vorhergehenden Frage 26,19% dieses Urteil fällten, scheinen sich die personellen Probleme mit Blick auf die Situation der Sportlehrer verstärkt auszuwirken.

O3: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil ...

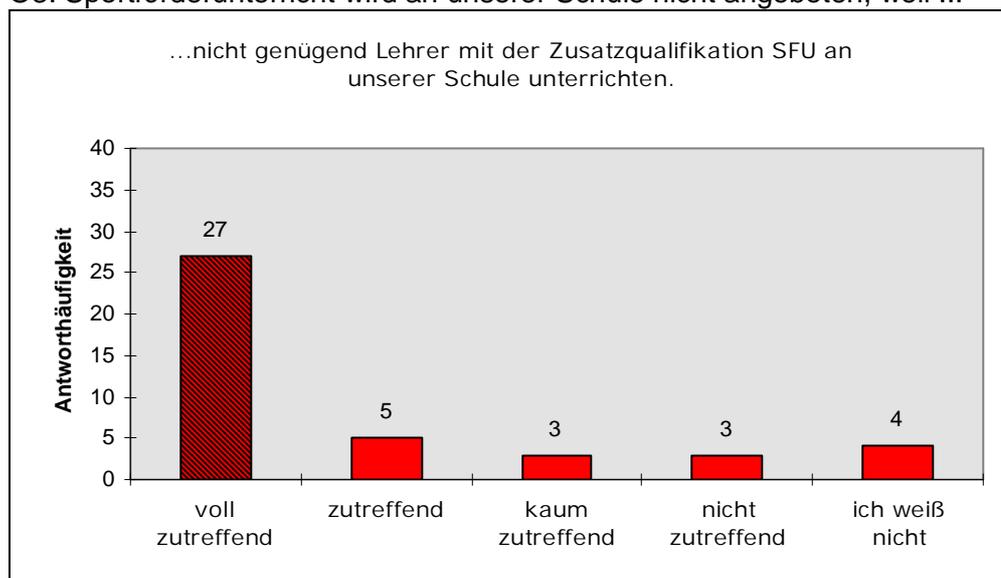


Diagramm 5: Frage O3

Diese Frage bildet die letzte Steigerung der möglichen personellen Probleme; nicht nur nach einem Lehrer- oder Sportlehrermangel wird gefragt, sondern speziell nach der Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht. Da ohne diese Qualifikation kein Sportförderunterricht erteilt werden darf, ist dies natürlich ein entscheidender Grund, weshalb er an Schulen nicht angeboten werden kann. Von den Befragten geben 64,29% an, dass diese Begründung für ihre Schule „voll zutreffend“ sei. Die fehlende Qualifikation scheint also ein wesentlicher Grund für die Nichterteilung des Sportförderunterrichts zu sein. Wie bereits aus den sozialstatistischen Daten ersichtlich wurde, gibt es jedoch einige Schulen, an denen Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation unterrichten. Es wird daher interessant sein zu sehen, wie die Angaben dieser Schulen ausgefallen sind (vgl. Kap. 5.1.4).

O4: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil ...

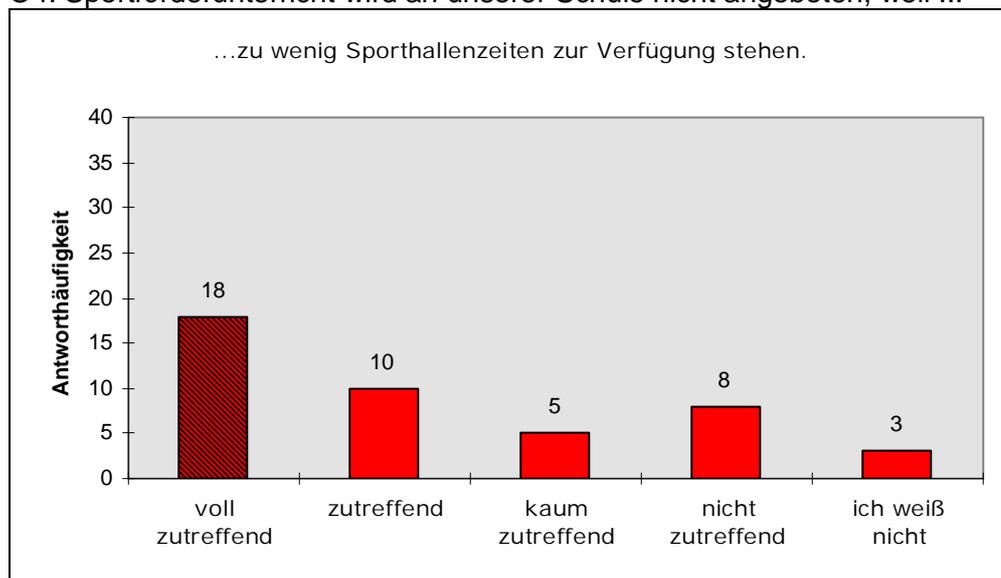


Diagramm 6: Frage O4

Wenn den Schulen wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen und die Durchführung des regulären Sportunterrichts Vorrang vor der Durchführung von Fördermaßnahmen hat, kann dies ein Grund sein, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Achtzehn Schulen (40,9%) bezeichnen diesen angegebenen Grund für ihre Situation als „voll zutreffend“. Berücksichtigt man außerdem die Schulen, die diesen Grund noch als „zutreffend“ bezeichnen, so kommt man auf eine Zahl von 28 Schulen (über 50%), die aufgrund der Sporthallensituation keinen Sportförderunterricht anbieten. Auch dieser Grund wird zu einem wichtigen Aspekt in der Frage, warum an Schulen kein Sportförderunterricht erteilt wird.

O5: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

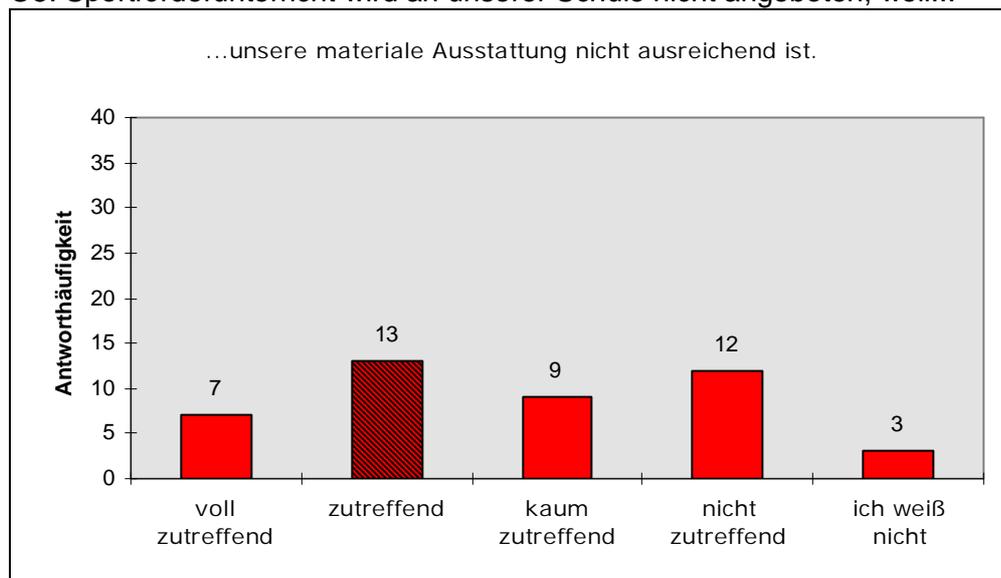


Diagramm 7: Frage O5

Betrachtet man die Fachliteratur, finden sich häufig Auflistungen oder Abbildungen spezieller Geräte wie Pedalos, Rollbretter, Therapiekreisel, Wackelbretter, Schwungtücher etc., die im Sportförderunterricht eingesetzt werden (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 44-48; BAG 1992, 152-155). Auch bei einem Blick in die Kataloge von Sportgeräteherstellern fällt auf, dass die Zahl der angebotenen psychomotorischen Übungsgeräte in den letzten Jahren zugenommen hat. So kann der Eindruck entstehen, dass die „richtige“ materiale Ausstattung eine wichtige Voraussetzung für die Einrichtung von Sportförderunterricht sei.

Bei dieser Begründung sind die Antworten sehr verteilt. Die fehlende materiale Ausstattung wird an etlichen Schulen als Ursache betrachtet, weshalb Sportförderunterricht nicht stattfindet. Immerhin sieben Schulen betrachten diesen Grund für sich als „voll zutreffend“ und die höchste Nennung erhält mit 13 Stimmen (29,55%) das Urteil „zutreffend“. Knapp 48% der Befragten beurteilen die Antwortvorgabe als „kaum zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Dieser Grund ist nur für wenige Schulen ein Hindernis bei der Durchführung des Sportförderunterrichts. Im Vergleich zur materialen Frage ist die vorangegangene Frage nach den räumlichen Bedingungen deutlich wichtiger für das Erteilen von Sportförderunterricht.

O6: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

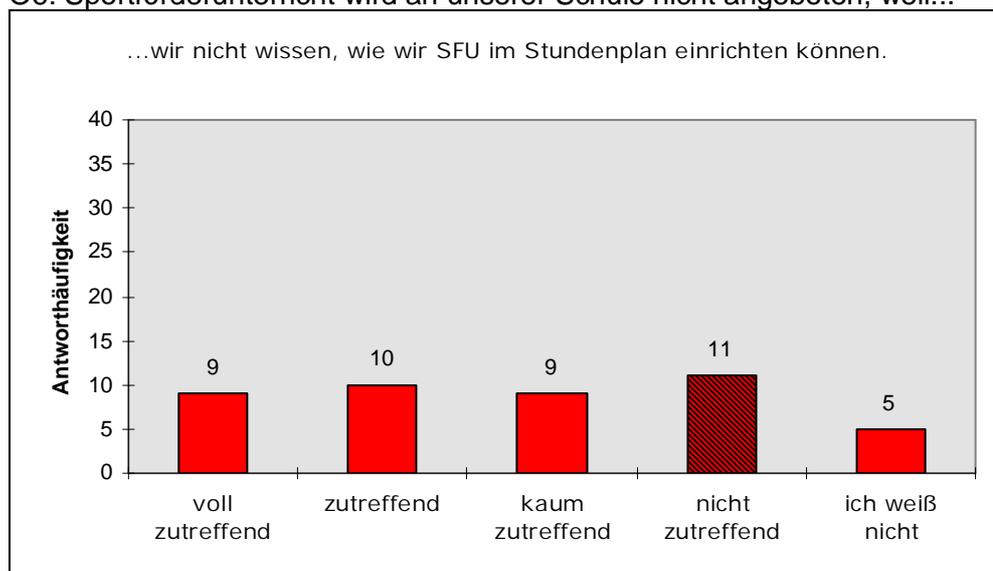


Diagramm 8: Frage O6

Dieser spezielle Aspekt organisatorischer bzw. zeitlicher Gründe entstammt vor allem Gesprächen mit Lehrern und Schulleitern. Einige sehen sich nicht in der Lage, die zusätzlichen Sportlehrer- und Hallenzeiten in den Stundenplan zu integrieren. Diese Frage steht also in einem engen Zusammenhang zu den Fragen O1-O4. Im Gegensatz zu diesen ist bei der vorliegenden Frage ein breites Antwortspektrum ohne stark herausragende häufigste Nennung zu sehen. Die Zuordnung der Antwortkategorien erfolgt recht gleichmäßig, jeweils mit 9 bis 11 Stimmen, also 20,45% – 25%. Diese Möglichkeit wird insgesamt nicht als wichtiger Grund gesehen, Sportförderunterricht an der eigenen Schule nicht anzubieten.

O7: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

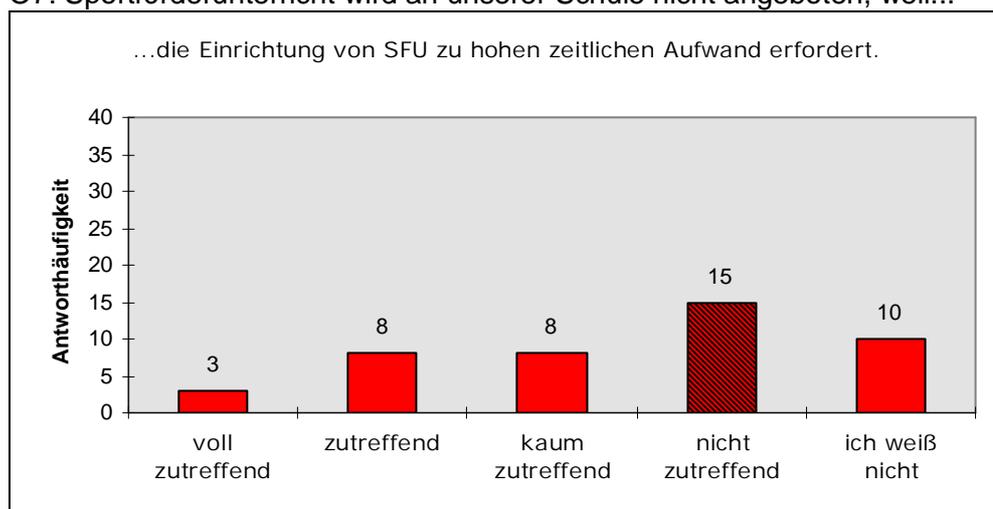


Diagramm 9: Frage O7

Auch diese Frage steht in engem Zusammenhang zu anderen organisatorischen und sogar konzeptionellen Fragen, denn unter dieser Antwortvorgabe fallen verschiedene Aspekte zusammen. Im Vorfeld der Einführung von Sportförderunter-

richt sind etliche organisatorische Dinge zu regeln, zum Beispiel muss geklärt werden, welche Lehrkraft überhaupt die Qualifikation besitzt, ob die personelle Lage die Einrichtung von Sportförderunterricht zulässt, ob die materiellen und räumlichen Bedingungen ausreichen und wie die Auswahl der Schüler durchgeführt werden soll (siehe auch Fragen O1-O6, K10). Die Planung und Einführung des Sportförderunterrichts bedarf in jedem Fall zeitlichen Engagements und zum Teil auch persönliche Überzeugungsarbeit bei Kollegen oder Vorgesetzten. Es könnte also sein, dass die Einführung des Sportförderunterrichts als zu zeitaufwendig betrachtet wird, als dass er sich realisieren ließe.

Die vorliegende Antwortvorgabe wird jedoch von mehr als einem Drittel der Befragten (34,09%) als „nicht zutreffend“ bezeichnet. Betrachtet man zusätzlich die Antwortkategorie „kaum zutreffend“ so ergibt sich insgesamt, dass die Mehrzahl der Befragten (52,27%) diesen Grund an ihrer Schule nicht sieht. Lediglich drei Schulen geben an, dass es für sie ein „voll zutreffend“-er Grund sei, keinen Sportförderunterricht anzubieten.

Antworten zum Fragenkomplex „personale Gründe“

Die nächsten Fragen aus der Kategorie „schulorganisatorische und personale Gründe“ beziehen sich alle auf den Bereich möglicher *personaler Gründe*, die dazu führen könnten, Sportförderunterricht nicht durchzuführen. Bei den Fragen O8-O13 sollen die Befragten ein Urteil darüber fällen, ob bestimmte Personen, Gruppen oder Dienststellen (Eltern, Lehrer, Schüler, Schulleitung, Schulumt oder Bezirksregierung) die Einrichtung von Sportförderunterricht ablehnen. In enger Verbindung mit dieser Ablehnung könnte die Befürchtung stehen, dass Schüler, die am Sportförderunterricht teilnehmen, stigmatisiert werden. Dieser Aspekt ist einer der wenigen in der Literatur deutlich genannten Kritikpunkte, er wird recht häufig und fast ausführlich diskutiert. So widmen ZIMMER und CICURS diesem Problem einen separaten Abschnitt mit dem Titel „*Diskriminierung durch Differenzierung?*“ (1999, 31). Auch DORDEL verteidigt den Sportförderunterricht gegen die Vorwürfe der „*Segregation*“ (2003, 106). Diese Kritik könnte sicher ein Anlass sein, den Sportförderunterricht abzulehnen, ebenso wie der Hinweis, dass Sportförderunterricht den Schülern keinen Spaß machen könnte (vgl. Kap. 4.1, Dordel 1982,1; LIEBISCH 1994, 5). Ob ein Zusammenhang zwischen den genannten Kritikpunkten und einer Ablehnung des Sportförderunterrichts besteht, kann in der vorliegenden Untersuchung nicht geklärt werden. Sehr wohl ist dagegen zu erkennen, ob die Ablehnung durch bestimmte Personengruppen ein Grund ist, weshalb an den befragten Schulen Sportförderunterricht nicht erteilt wird. Ebenfalls kann verdeutlicht werden, ob „abgestempelt werden“ oder mangelnder „Spaß“ Gründe sind, die die Einführung des Sportförderunterrichts verhindern.

O8: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

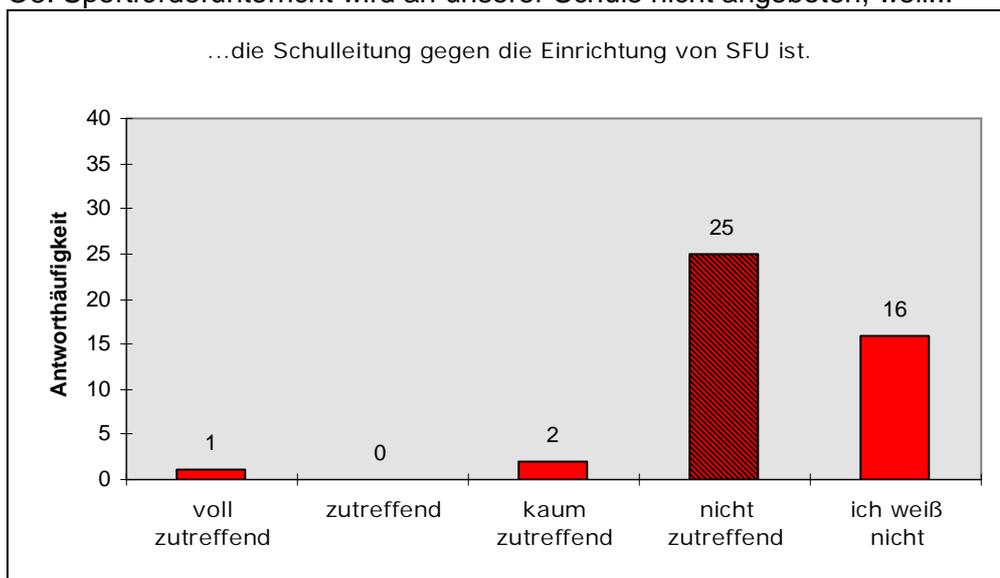


Diagramm 10: Frage O8

Sollte die Schulleitung einer Schule gegen die Einrichtung von Sportförderunterricht sein, ist es sicherlich schwer, ihn an einer Schule etablieren zu können. Die Antworten auf die vorliegende Frage geben ein deutliches Bild. Lediglich an einer Schule ist die Ablehnung der Schulleitung ein Grund Sportförderunterricht nicht einzuführen. Die Mehrheit der Befragten (56,82%) erachtet diesen Grund als „nicht zutreffend“. Beachtenswert ist auch die hohe Zahl von Antworten in der Rubrik „ich weiß nicht“.

Das könnte bedeuten, dass den Befragten nicht klar ist, ob Sportförderunterricht auch ohne die Zustimmung der Schulleitung eingeführt werden könnte. Das Ergebnis könnte aber auch darauf hinweisen, dass 36,36% der Befragten die Meinung der Schulleitung zum Sportförderunterricht nicht kennen, was wiederum heißt, dass das Thema Sportförderunterricht noch nicht thematisiert wurde.

O9: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

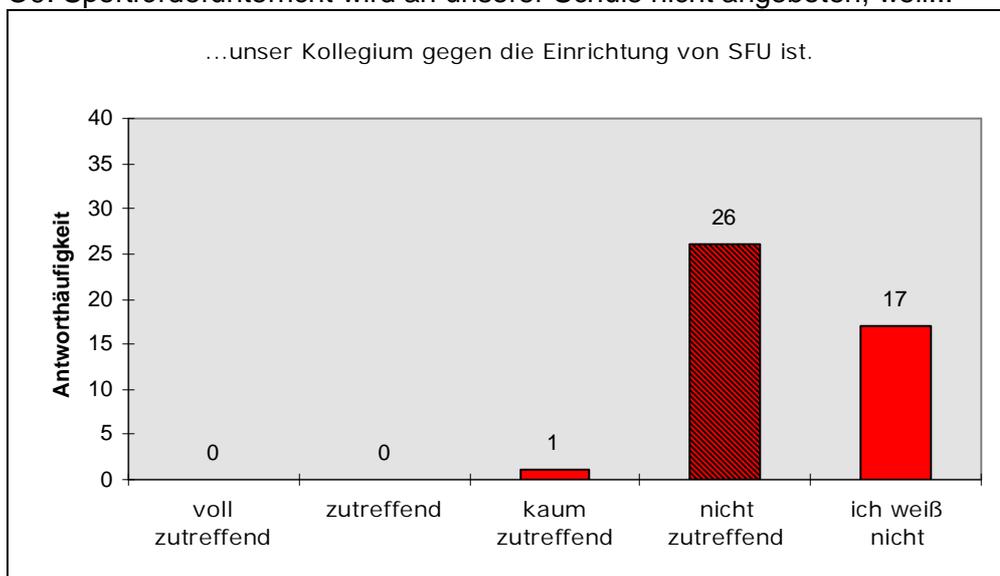


Diagramm 11: Frage O9

Ein Kollegium, das gegen die Einführung von Sportförderunterricht ist, kann ein Hinderungsgrund bei seiner Initiierung sein. Auch hier fällt die Antwort sehr eindeutig aus. Keiner der Befragten sieht an seiner Schule darin, dass das Kollegium gegen die Einführung von Sportförderunterricht ist, einen Grund ihn nicht einzuführen. Diese Antwortvorgabe ist für 59,09% der Schulen nicht zutreffend. Die Antwortzahl in der Rubrik „ich weiß nicht“ ist mit 38,64% recht hoch. Auch hier kann das Ergebnis wieder darauf hindeuten, dass den Befragten nicht klar ist, ob Sportförderunterricht auch ohne die Zustimmung des Kollegiums angeboten werden könnte. Es kann auch ein weiterer Hinweis darauf sein, dass eine Diskussion des Sportförderunterrichts im Kollegium bisher nicht stattgefunden hat.

O10: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

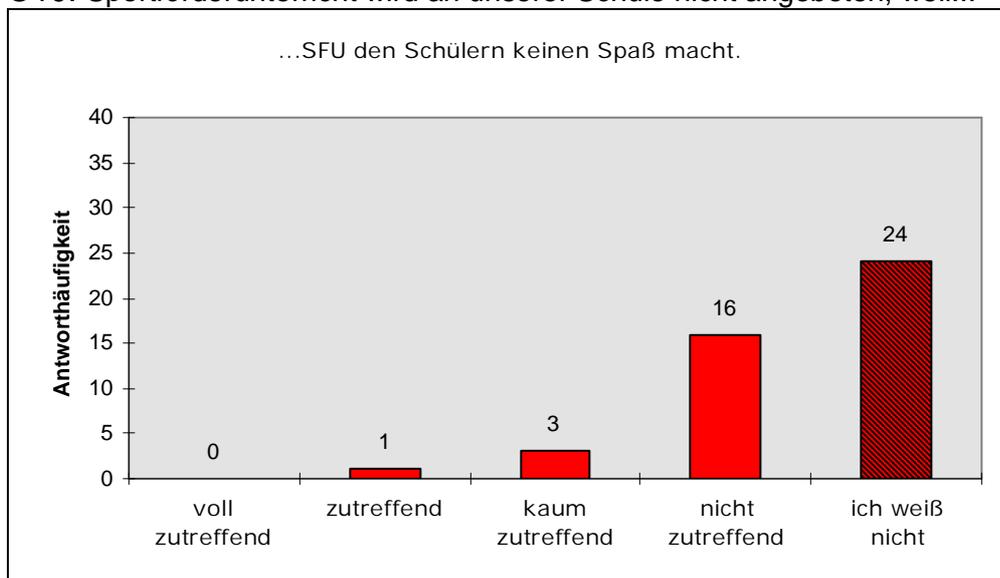


Diagramm 12: Frage O10

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Fragenkomplex und in Kapitel 4.1 erläutert wurde, könnte der Vorwurf, dass Sportförderunterricht den Schülern keinen Spaß macht ein Argument sein, dass er abgelehnt wird. Im Gegensatz zu anderen Bundesländern ist der Sportförderunterricht in NRW als zusätzliche Unterrichtsveranstaltung besuchspflichtig und nicht freiwillig. Trotzdem könnte seine Durchführung erschwert sein, wenn er für Schüler und Lehrer nur eine zusätzliche lästige Pflicht darstellen und keine Freude bereiten würde.

Diesen Grund bezeichnet nur eine der befragten Schulen als „zutreffend“. Als „kaum zutreffend“ und „nicht zutreffend“ empfinden diesen Grund insgesamt 43,18%.

Bei dieser Frage erscheint erstmalig die Kategorie „ich weiß nicht“ als diejenige mit den meisten Nennungen (54,55%). Mehr als die Hälfte der Befragten weiß nicht, ob diese Antwortvorgabe ein Grund dafür ist, den Sportförderunterricht an der eigenen Schule nicht anzubieten. Dies könnte darauf schließen lassen, dass sie nicht sicher sind, ob der Sportförderunterricht Schülern tatsächlich keinen Spaß macht, was wiederum darauf hinweisen würde, dass er bislang nicht thematisiert wurde und nur wenige Informationen über Sportförderunterricht vorliegen. Oder der Antwortende ist nicht sicher, ob Sportförderunterricht auch dann angeboten werden könnte, wenn er den Schülern keinen Spaß macht. Eigentlich dürfte sich diese Frage für die Institution Schule nicht stellen, denn selbst wenn es be-

dauerlicherweise so wäre, dass der Sportförderunterricht den Schülern keinen Spaß macht, so wäre er nicht der einzige Pflichtunterricht, der trotzdem stattfindet.

O11: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

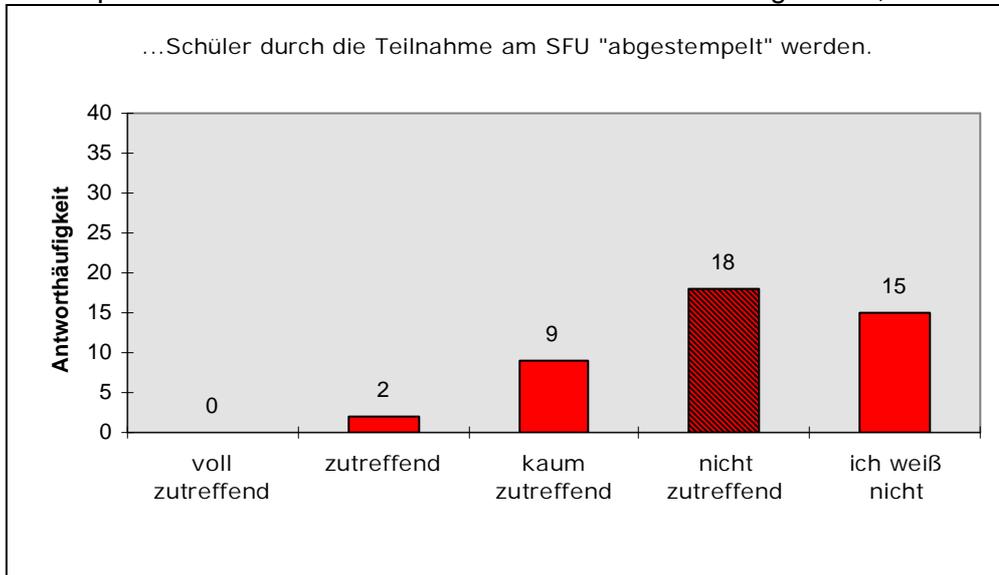


Diagramm 13: Frage O11

Ob die bereits erläuterte Kritik am Sportförderunterricht, dass der teilnehmende Schüler stigmatisiert würde, ein Grund ist, diesen nicht anzubieten, soll in dieser Frage geklärt werden. Als „nicht zutreffend“ sehen diesen Grund 40,90% der Befragten.

Ergänzt man die Antworten aus der Rubrik „kaum zutreffend“, so erhält man als Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der Befragten, nämlich 62,36%, diesen Grund als kaum bzw. „nicht zutreffend“ erachten, während er nur für zwei Schulen zutrifft. Dieses Ergebnis ist sehr erstaunlich, da die Fachliteratur diesen Kritikpunkt am Sportförderunterricht häufig darstellt. Dieser Aspekt scheint also für die praktische Umsetzung in den Schulen keine besondere Bedeutung zu haben. Auch wenn man die Zahl der „ich weiß nicht“-Antworten berücksichtigt, weist sie lediglich darauf hin, dass die Befragten nicht sicher sind, ob der genannte Grund zutreffen könnte. Daraus könnte man wieder vorsichtig schlussfolgern, dass es keine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Sportförderunterricht gegeben hat.

O12: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

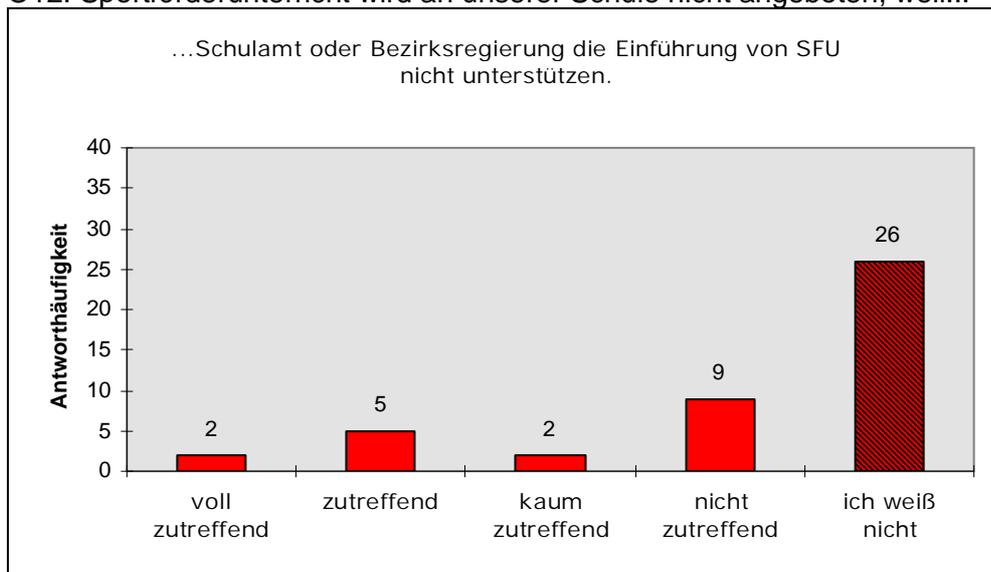


Diagramm 14: Frage O12

Während sich die Fragen O8-O11 auf Personen bezogen haben, die direkt ins tägliche Schulleben involviert sind, zielt die vorliegende Frage auf nur indirekt beteiligte Personen ab. Mitarbeiter von Schulamt oder Bezirksregierung können durch eine unterstützende oder ablehnende Haltung zum Sportförderunterricht seine Existenz beeinflussen. Dies wird deutlich in Fragen bezüglich des organisatorischen Rahmens der Zusatzqualifikation Sportförderunterricht, bei Entscheidungen zu Durchführungsort, -häufigkeit, -zeit oder Finanzierung der Qualifikation. Es kann wichtig sein, ob eine Ausbildungsveranstaltung zum Beispiel als Wochenseminar durchgeführt wird oder als regelmäßige wöchentliche Veranstaltung nachmittags stattfindet. Bei der ersten Variante könnte es eine dienstliche Freistellung geben, so dass die Teilnehmer nicht in schulische Aktivitäten eingebunden sind. Bei der zweiten Möglichkeit findet die Fortbildung erst nach Unterrichtsende statt, so dass die Teilnehmer noch Unterricht nach- und vorbereiten müssen. Diese organisatorischen Aspekte könnten Auswirkungen auf die Quantität der Teilnehmer und wahrscheinlich auch auf die Qualität der Ausbildung haben.

Die häufigste Antwort liegt hier bei „ich weiß nicht“, 59,09% der Befragten ist nicht klar, ob eine nicht-unterstützende Haltung von Schulamt oder Bezirksregierung ein Grund ist, Sportförderunterricht an der eigenen Schule nicht anzubieten. Auch hier könnte dies wieder ein Hinweis darauf sein, dass die Einstellungen von Schulamt oder Bezirksregierung nicht bekannt sind, weil keine Auseinandersetzung mit der Thematik stattgefunden hat. Die restlichen Antworten verteilen sich auf die anderen Antwortrubriken, wobei hiervon die häufigste Nennung die Rubrik „nicht zutreffend“ erhält.

O13: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

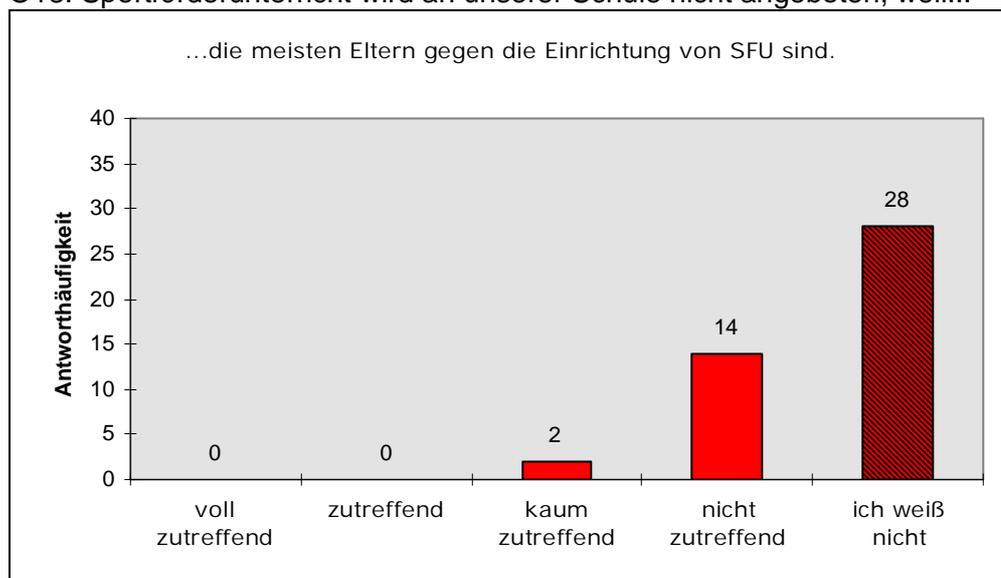


Diagramm 15: Frage O13

Auch diese Frage bezieht sich im Gegensatz zu anderen personalen Fragen (O8-O11) auf eher indirekt am Schulalltag beteiligte Personen, die Eltern. Eine starke Elternschaft, die sich vehement gegen die Durchführung von Sportförderunterricht richtet, zum Beispiel aus den oben genannten Gründen (er würde den Schülern keinen Spaß machen oder sie stigmatisieren) könnte seine Durchführung verhindern.

Zwei Drittel der Befragten (63,64%) gibt bei diesem Grund die Rubrik „ich weiß nicht“ an. Daraus könnte man wieder schließen, dass es an den bisherigen Schulen noch keine Auseinandersetzung mit den Eltern zum Thema Sportförderunterricht gegeben hat. Es ist nicht bekannt, ob Eltern gegen die Einrichtung sind und deshalb ist auch nicht bekannt, ob dies ein Grund ist, ihn nicht anzubieten.

Bemerkenswert bei dieser Frage ist außerdem, dass es in keiner der beiden Kategorien „voll zutreffend“ und „zutreffend“ Antworten gibt. Die meisten Stimmen neben der Kategorie „ich weiß nicht“ erhält die Rubrik „nicht zutreffend“. Fasst man die eher ablehnenden Kategorien zusammen, erhält man das Ergebnis, dass insgesamt 36,39% der Befragten den genannten Grund als kaum und „nicht zutreffend“ bezeichnen. Er hat somit nur nachrangig Bedeutung.

Antworten zum Fragenkomplex „schulprogrammatISCHE Gründe“

Die letzten Fragen aus dem Komplex „organisatorische und personale Gründe“ (O14–O16) beziehen sich auf die an einzelnen Schulen vorliegenden Entscheidungen bezüglich des Schulprofils. Damit sind Gründe gemeint, die weder überwiegend organisatorischer noch personaler Art sind, sondern sich darauf beziehen, ob der Sportförderunterricht zur Schule passt. Sie werden hier unter dem Begriff *schulprogrammatISCHE Gründe* zusammengefasst, wobei damit nicht gemeint ist, dass die genannten Inhalte tatsächlich im Schulprogramm aufgeführt sind. Einige Schulen haben ihren Schwerpunkt vielleicht im Bereich der musischen Erziehung oder der sprachlichen Förderung, weshalb Bewegung dort geringere Bedeutung im Schulleben erhält. Sportförderunterricht könnte zum Beispiel an einer Schule nicht angeboten werden, weil man der Meinung ist, dass es bereits genügend andere gesundheitsfördernde Maßnahmen gibt oder es ausreicht, Inhal-

te des Sportförderunterrichts in den regulären Schulsport einfließen zu lassen. Diese Möglichkeiten lassen sich auch (indirekt) der Fachliteratur entnehmen. Dass der Sportförderunterricht in Veröffentlichungen zum Thema Gesundheitsförderung nur sehr selten auftaucht, könnte so interpretiert werden, dass er durch dieses Konzept überflüssig würde (vgl. Kap. 3.3). Auch durch die Aussagen, „spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen sollten feste Bestandteile einer jeden Sportstunde sein“ (MSWKS 2002) und die Prinzipien des Sportförderunterrichts sollten in den obligatorischen Sportunterricht integriert werden, könnte diese Annahme bestätigt werden (vgl. auch Kap. 2.3 und 3.3).

Wie bereits im Abschnitt 1 dieses Kapitels erläutert wurde, könnte man an einigen Schulen die Ansicht vertreten, dass selbst die erworbene Zusatzqualifikation nicht ausreichend für das Erteilen von Sportförderunterricht ist. Denn die Ausbildung wird sowohl hinsichtlich ihrer Qualität als auch ihrer Quantität kritisiert (vgl. DORDEL 1993, 24). Diese Gründe werden durch die Fragen O14 - O16 behandelt. Sie bilden außerdem den Übergang zum nächsten Fragenkomplex, da sie schon inhaltliche Bezüge zu den dann folgenden konzeptionellen Gründen aufweisen.

O14: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

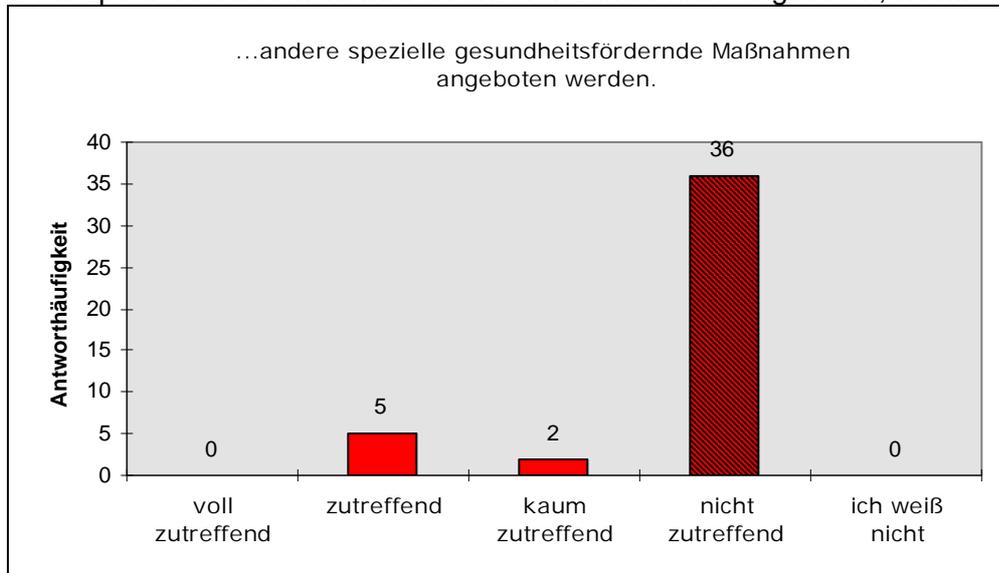


Diagramm 16: Frage O14

Der Begründung, dass andere gesundheitsfördernde Maßnahmen den Sportförderunterricht an der eigenen Schule entbehrlich machen, stimmt die große Mehrheit der Befragten nicht zu. Die Rubrik „nicht zutreffend“ wird von 83,72% der Schulen gewählt.

Das heißt entweder, dass an diesen Schulen keine gesundheitsfördernden Maßnahmen existieren bzw. selbst wenn sie existieren, sind sie kein Grund, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Nur 11,63% betrachten diesen Grund für ihre Schule als „zutreffend“ und niemand als „voll zutreffend“. Bei den Schulen, die die Antwortvorgabe als „zutreffend“ beurteilen, könnte eine Nachfrage interessant sein, welche gesundheitsfördernden Maßnahmen angeboten werden.

Insgesamt scheinen sich hinsichtlich dieser Frage alle Antwortenden sehr sicher gewesen zu sein, da keiner die Rubrik „ich weiß nicht“ nannte. Im Weiteren wird betrachtet, ob es Zusammenhänge mit einer verwandten Fragestellung (K13) zum Konzept „Gesundheitserziehung“ gibt.

O15: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

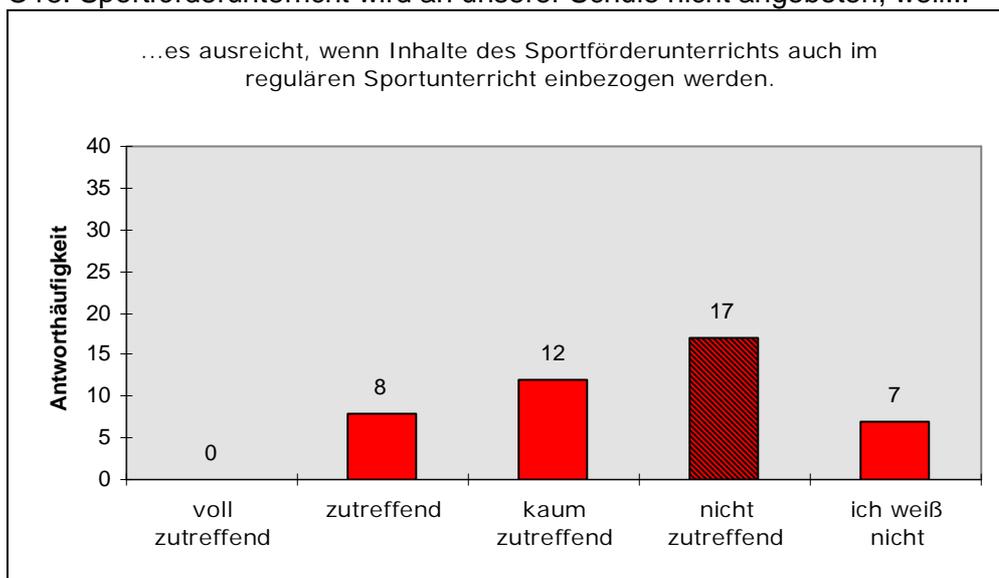


Diagramm 17: Frage O15

In dieser Frage wird kein so deutliches Ergebnis sichtbar wie in der vorhergehenden, aber eine eher verneinende Haltung gegenüber der Antwortvorgabe wird ersichtlich. Dass Sportförderunterricht überflüssig werden könnte, wenn seine Inhalte auch in den regulären Sportunterricht einfließen, erachten ein gutes Drittel der Befragten (38,64%) als „nicht zutreffend“ und 27,27% als „kaum zutreffend“. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der Schulen diesen Grund für sich als wenig relevant sieht, den Sportförderunterricht nicht anzubieten. Nur 18,18% geben ihn als zutreffend an. Auch hier wäre eine vertiefende Frage danach interessant, ob Inhalte des Sportförderunterrichts tatsächlich im regulären Sportunterricht angeboten werden und um welche Inhalte es sich handelt.

O16: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

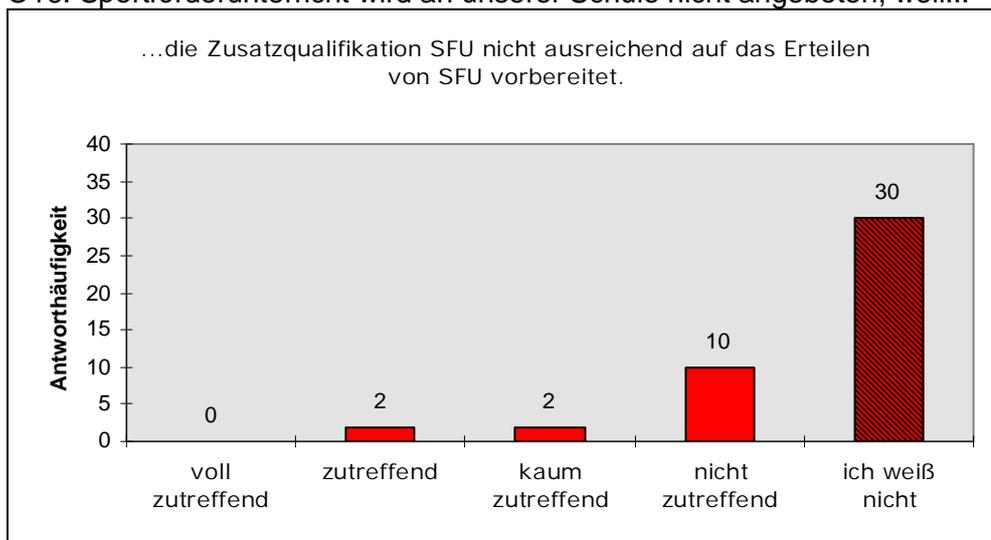


Diagramm 18: Frage O16

Wenn die Ausbildung zum Erwerb der Befähigung zum Erteilen von Sportförderunterricht den Ruf hat, nicht ausreichend auf seine Durchführung vorzubereiten, ist dies sicher ein möglicher Grund, weshalb Sportlehrer sich nicht für diese Ausbil-

dung anmelden oder Lehrer, die diese bereits besitzen, trotzdem keinen Sportförderunterricht anbieten. Über zwei Drittel der Befragten (68,28%) wählten die Kategorie „ich weiß nicht“. Die hohe Antwortrate in diesem Bereich deutet darauf hin, dass es keine Auseinandersetzung mit den Inhalten oder der Qualität der Ausbildung gegeben hat. Für diese Frage ist es besonders interessant zu sehen, welche der Antwortenden selber über die Zusatzqualifikation verfügen (vgl. Kap. 5.1.4).

Zusammenfassung der Ergebnisse für „schulorganisatorische und personale Gründe“

Für den Komplex der organisatorischen und personalen Gründe lässt sich zusammenfassen, dass nur im Bereich der *organisatorischen Gründe* (O1-O7) Antwortvorgaben überwiegend als „voll zutreffend“ und „zutreffend“ beurteilt werden. Hervorzuheben ist hier vor allem der folgende Grund: „*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht erteilt, weil nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation Sportförderunterricht an unserer Schule unterrichten*“. Fast zwei Drittel der Antwortenden (64,29%) nennen diese Rubrik.

Die Antworten im Bereich der *personalen Gründe* zeigen, dass es kaum Gründe gibt, Sportförderunterricht nicht anzubieten, die in einzelnen Personen oder Gruppen liegen, da vielfach die am häufigsten gewählte Kategorie „nicht zutreffend“ ist. Eine hohe Zahl von „ich weiß nicht“ – Antworten bei einzelnen Fragen scheint jedoch auch deutlich zu machen, dass es bislang in diesen Kollegien keine Auseinandersetzung mit dem Thema Sportförderunterricht gegeben hat. Beachtenswert sind außerdem die Antworten zu Frage O11 „Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil Schüler durch die Teilnahme am SFU ‘abgestempelt’ werden“. Obwohl dieser Kritikpunkt am Sportförderunterricht in der Fachliteratur recht häufig genannt wird, gibt es keine Schule, die ihn als „voll zutreffend“ bezeichnet, 40,9% dagegen halten ihn für „nicht zutreffend“.

In den Fragen zu *schulprogrammatischen Gründen* wird ersichtlich, dass ein Angebot an „anderen speziellen gesundheitsfördernden Maßnahmen“ nach Meinung einer großen Mehrheit (83,72%) keine Begründung ist, Sportförderunterricht an der eigenen Schule nicht anzubieten. Ebenso wird die Umsetzung von Inhalten aus dem Sportförderunterricht im regulären Schulsport mehrheitlich als „kaum zutreffend“ und „nicht zutreffend“ beurteilt. Auch hier deuten die Antworten zu Frage O16 „*Sportförderunterricht findet an unserer Schule nicht statt, weil die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet*“ darauf hin, dass der Sportförderunterricht noch nicht thematisiert wurde.

5.1.2 Konzeptionelle Gründe

Unter dem Fragenkomplex der konzeptionellen Gründe werden Möglichkeiten behandelt, die im Konzept des Sportförderunterrichts selbst liegen und dazu führen könnten, dass er nicht angeboten wird, unabhängig von der Situation an der jeweiligen Schule. Die „konzeptionellen Gründe“ erhielten im Codeplan die Benennung K1-K14. Allen Antwortvorgaben ging wiederum der Halbsatz „Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...“ voran.

Frage Nr.	Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...	gültige Antworten	fehlend
K1	...SFU hauptsächlich auf den Ausgleich körperlicher Leistungsschwächen ausgerichtet ist.	40	5
K2	...Schüler durch SFU nicht individuell gefördert werden können.	41	4
K3	...teilnehmende Schüler durch SFU nicht an das Leistungsniveau des Altersdurchschnitts herangeführt werden können.	41	4
K4	...SFU kaum Trainingseffekte hat.	41	4
K5	...SFU keinen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler hat.	41	4
K6	...SFU keinen Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Schüler hat.	41	4
K7	...SFU keinen Einfluss auf die emotionale Entwicklung der Schüler hat.	41	4
K8	...nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.	41	4
K9	...nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden sollen.	41	4
K10	...Auswahlverfahren von Schülern für den SFU zu aufwendig sind.	41	4
K11	...die vorgesehene Gruppengröße (ca. 12-15 Schüler) im SFU zu hoch ist.	41	4
K12	...die für den SFU vorgesehenen Schüler zu unterschiedlichen Förderbedarf haben.	41	4
K13	...wir im Rahmen des Konzepts "Gesundheitserziehung" den SFU nicht für notwendig erachten.	41	4
K14	...wir im Rahmen des Konzepts "Bewegte Schule" den SFU nicht für notwendig erachten.	41	4

Tabelle 6: Gültige Antworten zum Fragenkomplex „konzeptionelle Gründe“

Die Befragten erhielten als Beurteilungsmöglichkeiten wiederum die Vorgaben: „voll zutreffend“ - „zutreffend“ - „kaum zutreffend“ - „nicht zutreffend“ und die Ausweichkategorie „ich weiß nicht“.

Die Fragen K1-K14 werden verschiedenen Begründungsrichtungen zugeordnet. Die Fragen K1-K7 beziehen sich auf Gründe, die die *Wirksamkeit* des Sportförderunterrichts betreffen, die Fragen K8-K12 nehmen Bezug auf die *strukturellen Bedingungen* des Sportförderunterrichts und die Fragen K13-K14 beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen Sportförderunterricht und bekannten *sportpädagogischen Konzepten*.

Antworten zum Fragenkomplex Wirksamkeit

Unter dem Bereich *Wirksamkeit* werden Fragen formuliert, die sich auf das Erreichen der Maßnahmeziele beziehen wie sie in den KMK-Empfehlungen genannt sind. Dort wird als Aufgabe beschrieben, dass sich die Kinder und Jugendlichen „*der Leistungsfähigkeit ihres Körpers (wieder) sicher werden und jene Kompetenzen erwerben, die für die Teilnahme am Bewegungsleben der Gleichaltrigen wichtig sind.*“ (KMK 1999, I.2). Als Ziel wird außerdem „*die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Bewegung, Spiel und Sport unter besonderer Berücksichtigung der Gesundheit*“ festgelegt. Dabei wird eine „*isolierte Berücksichtigung biologisch-medizinischer Aspekte und ein ausschließlich auf die körperliche Symptomatik ausgerichtetes unterrichtliches Vorgehen*“ eindeutig als nicht ausreichend betrachtet (KMK 1999, I.3). Die folgenden Fragen basieren auf der Überlegung, ob der Sportförderunterricht noch immer als orthopädischer „Reparaturbetrieb“ erachtet wird - vermutlich aus seiner historischen Entwicklung heraus (vgl. Kap. 2.1) - und ob seine Zielsetzung in Bezug auf eine ganzheitliche Entwicklungsförderung der Schüler bekannt ist (eine ausführliche Darstellung der Ziele des Sportförderunterrichts befindet sich in Kap. 2.3.). Die folgenden Fragen sollen klären, ob Bedenken bezüglich der Wirksamkeit des Sportförderunterrichts dazu beitragen, dass Sportförderunterricht an Schulen nicht angeboten wird.

K1: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

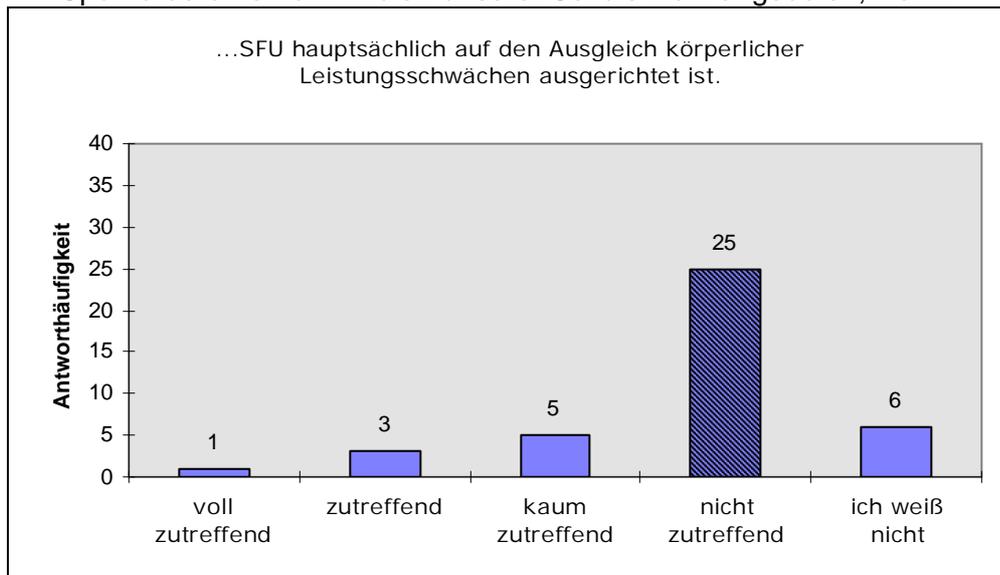


Diagramm 19: Frage K1

In der theoretischen Auseinandersetzung in Abschnitt 4.1 und in Kapitel 2.1 wurde die Vermutung begründet, dass der Sportförderunterricht noch immer mit Vorurteilen belastet ist, die seiner historischen Entwicklung entstammen. Viele Lehrer

scheinen mit ihm funktionsgymnastische Übungen zu verbinden, die sich ausschließlich auf den Ausgleich körperlicher Leistungsschwächen richten (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 26). Dieses Vorurteil gegenüber dem Sportförderunterricht könnte ein Grund sein, dass er abgelehnt und deshalb nicht an Schulen durchgeführt wird.

Wie sich in den vorliegenden Antworten zeigt, bezeichnet jedoch nur eine Schule diesen Grund als „voll zutreffend“ und nur drei Schulen sehen ihn als „zutreffend“. Die häufigste Nennung erhält das Urteil „nicht zutreffend“ mit 62,5% der Antworten. Die genannte Begründung scheint keine Ursache dafür zu sein, dass an Schulen kein Sportförderunterricht angeboten wird.

K2: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

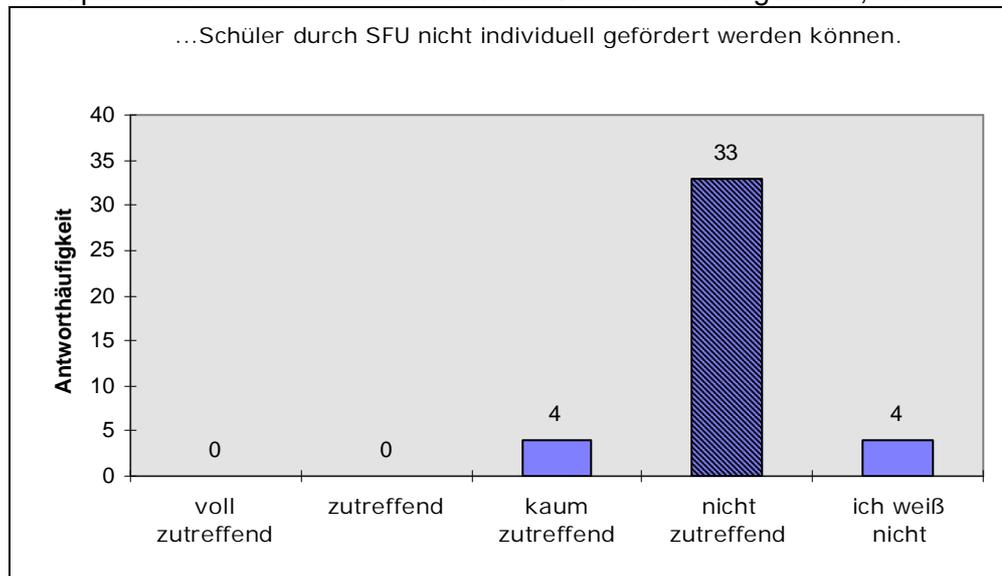


Diagramm 20: Frage K2

Auch diese Frage richtet sich auf die Entwicklung des Sportförderunterrichts aus dem orthopädischen Schulturnen, bei dem die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ein allgemeines Programm zur Verbesserung der Haltung absolvieren mussten, wie es noch LIEBISCH (1994) beschreibt. Dass eine individuelle Förderung der Schüler durch solche Angebote nicht gegeben war, ist nachvollziehbar (vgl. ZIMMER/CICURS 1999, 27) und könnte auf die aktuelle Durchführung von Sportförderunterricht Auswirkungen haben. Die Antworten zeigen jedoch, dass niemand diesen Grund für „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ hält. Mehr als drei Viertel der Befragten (80,49%) erachteten diesen Grund als „nicht zutreffend“. Auch er scheint keine wichtige Rolle bei der Entscheidung über das Angebot Sportförderunterricht einzunehmen.

K3: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

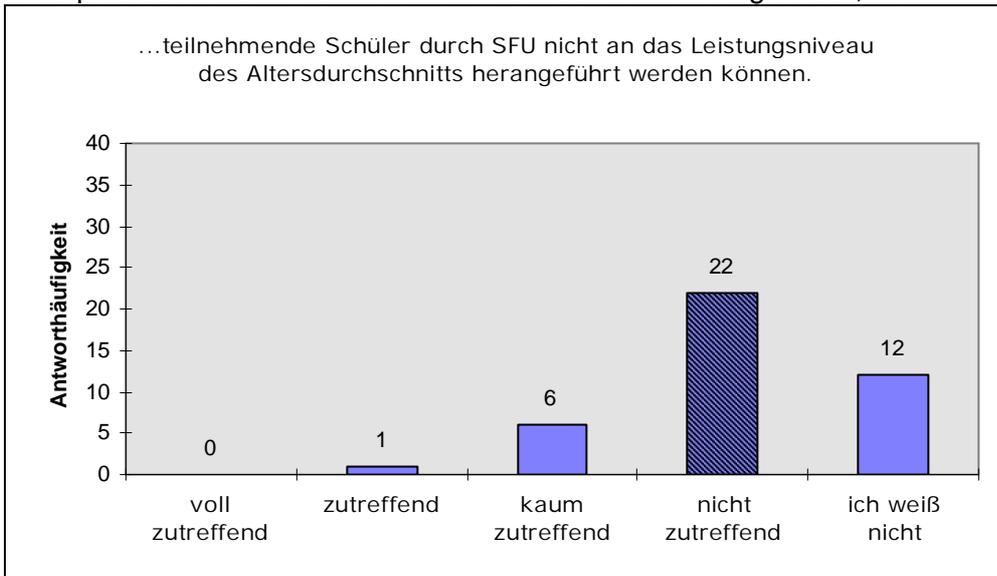


Diagramm 21: Frage K3

Diese Frage richtet sich auf die in der KMK-Empfehlung genannte Aufgabe des Sportförderunterrichts, den teilnehmenden Schülern einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, damit sie am Bewegungsleben der Gleichaltrigen teilhaben können (1999, I.2). Die Antwortvorgabe K3 steht in engem Zusammenhang zu der vorhergehenden Frage, denn wenn eine individuelle Förderung der Schüler nicht möglich sein sollte, kann auch der geforderte individuelle Kompetenzzuwachs nicht stattfinden. Doch diese Antwortvorgabe geht darüber hinaus, da hier geklärt werden soll, ob eine mangelnde Heranführung an das Leistungsniveau der Gleichaltrigen einen Grund darstellt, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Es zeigt sich ein deutliches Bild. Nur eine Schule sieht diesen Grund als „zutreffend“ an, dagegen sehen ihn sechs Schulen als „kaum zutreffend“ und mehr als die Hälfte der Befragten (53,66%) erachtet diesen Grund als „nicht zutreffend“. Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Fragen ist die hohe Zahl an „ich weiß nicht“ - Antworten auffällig. Daraus lässt sich eine Unsicherheit der Befragten in Bezug darauf vermuten, ob Schüler an den Altersdurchschnitt herangeführt werden können bzw. sie nicht sicher sind, ob dies ein Grund ist, die Fördermaßnahme nicht anzubieten.

K4: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

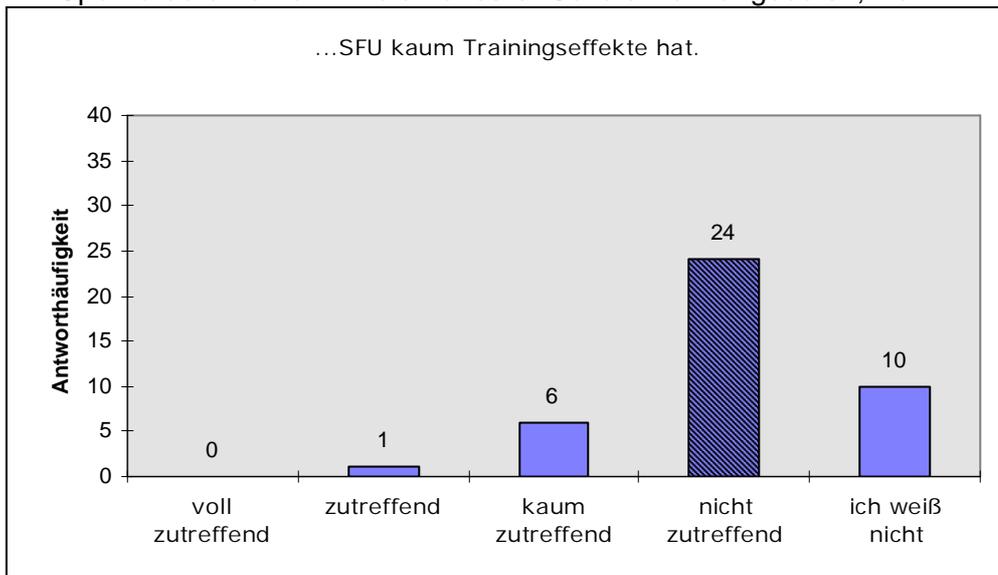


Diagramm 22: Frage K4

In der Antwortvorgabe K4 wird allgemein nach Trainingseffekten gefragt, unabhängig von einer genaueren Spezifizierung dieser Effekte. Sollte an Schulen bezweifelt werden, dass Sportförderunterricht überhaupt Trainingseffekte aufweist, wäre nachvollziehbar, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird. Doch auch hier sind die Ergebnisse sehr deutlich und unterscheiden sich nur durch zwei Nennungen zu den Antworten von Frage K3. Auch hier erachtet nur eine Schule den genannten Grund als „zutreffend“, während sechs ihn als „kaum zutreffend“ sehen und wiederum mehr als die Hälfte (58,54%) ihn als „nicht zutreffend“ bezeichnen. Auch dieser Grund scheint unwichtig bei der Entscheidung darüber, ob Sportförderunterricht an Schulen angeboten wird.

Nun beziehen sich die Fragen auf das Ziel der ganzheitlichen Förderung von Schülern, dabei werden die Aspekte soziale, kognitive und emotionale Entwicklung angesprochen.

K5: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

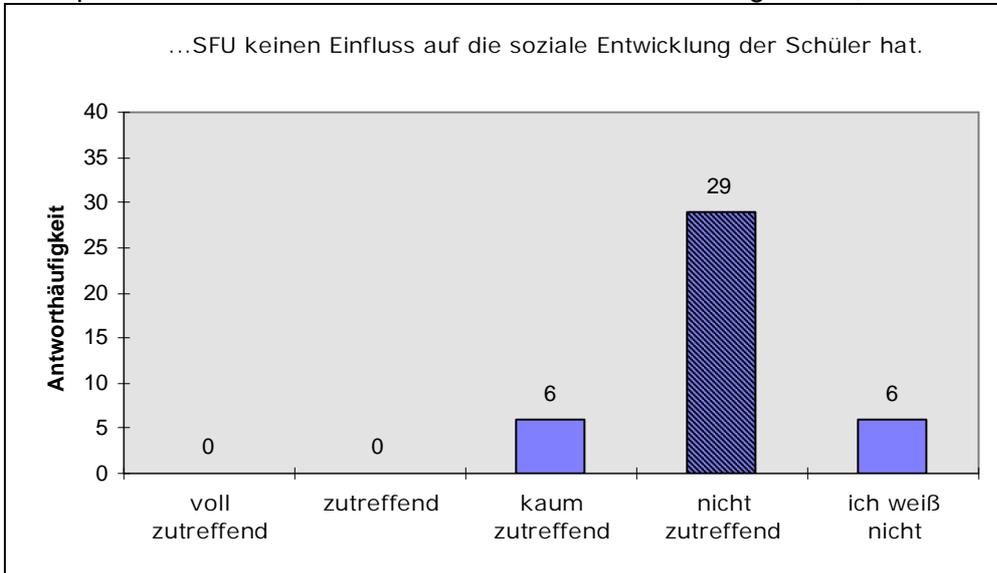


Diagramm 23: Frage K5

Das Ziel, die Schüler durch den Sportförderunterricht auch in sozialer Hinsicht zu stärken, lässt sich ebenfalls den KMK-Empfehlungen entnehmen, er ist vor allem bestimmt für Schüler, „die motorische und psycho-soziale Auffälligkeiten aufweisen“ (KMK 1999, I.1; vgl. auch Kap. 2.3).

Auch bei dieser Frage sind die Ergebnisse wieder eindeutig. Die Möglichkeit, dass der Sportförderunterricht keinen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler haben könnte und deshalb an der eigenen Schule nicht durchgeführt wird, ist laut keinem der Befragten „voll zutreffend“ oder „zutreffend“. Die am häufigsten gewählte Rubrik ist wieder „nicht zutreffend“; 70,73% der Befragten sind dieser Meinung. Auch dies ist kein Grund, dass Sportförderunterricht an Schulen nicht erteilt wird.

K6: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

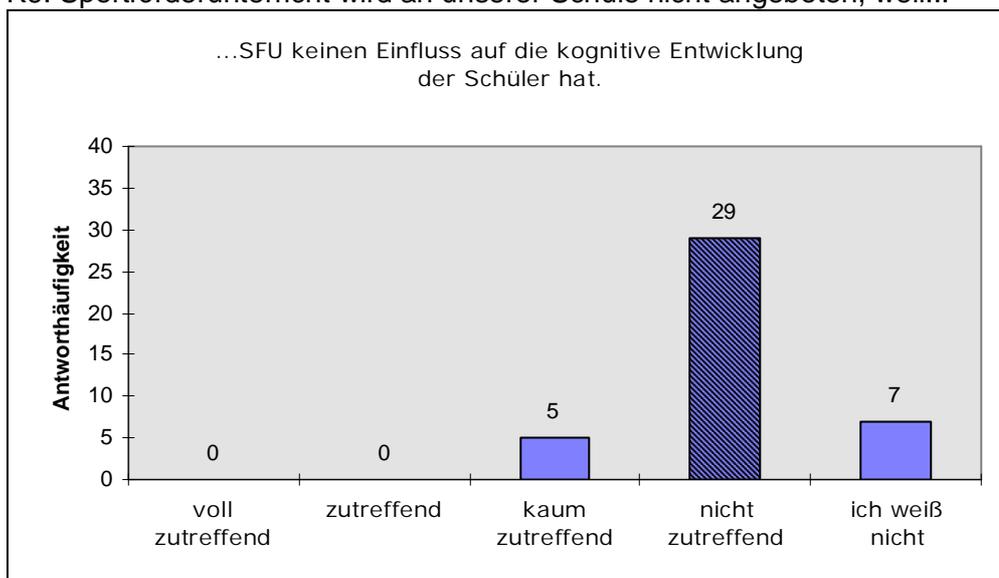


Diagramm 24: Frage K6

Die KMK-Empfehlungen stellen deutlich dar, dass der Sportförderunterricht „auch der Steigerung einer allgemeinen schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit“ dient (KMK 199, 9 I.1; vgl. auch Kap. 2.3). Gerade in Zeiten nach der PISA-Studie, in denen das kognitive Leistungsvermögen von Schülern diskutiert wird, könnten Zweifel an der Förderung dieses Bereichs einen Grund darstellen, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Wiederum liegen deutliche Ergebnisse vor: Kein Befragter hält den genannten Grund für „voll zutreffend“ oder „zutreffend“, sondern mehr als zwei Drittel der Befragten erachten ihn als „nicht zutreffend“.

K7: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

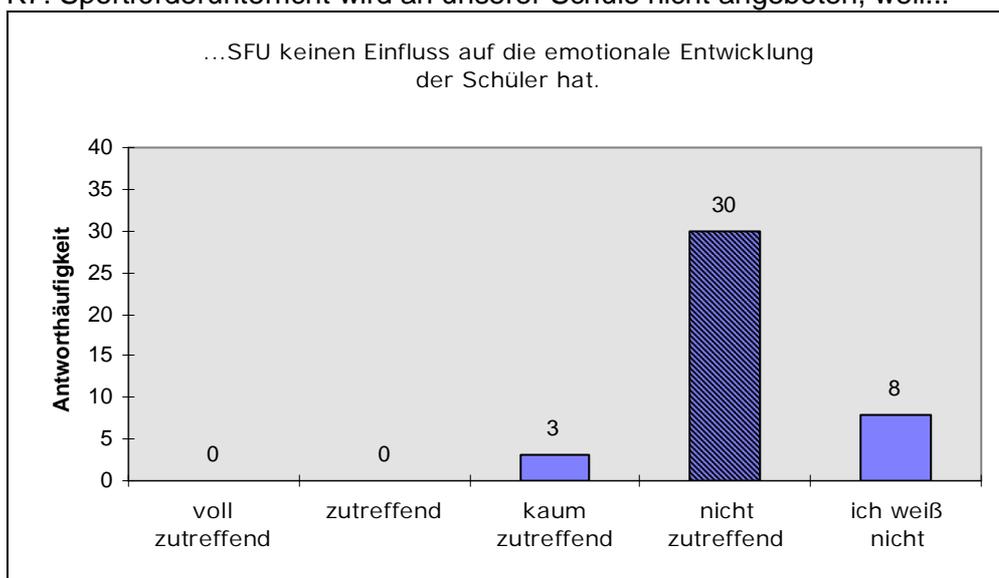


Diagramm 25: Frage K7

Neben motorischer, sozialer und kognitiver Entwicklung ist die emotionale Entwicklung der Schüler zu berücksichtigen, um von einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung zu sprechen. Ob ein mangelnder Einfluss auf diesen Entwick-

lungsbereich der Schüler ein Argument ist, dass Schulen keinen Sportförderunterricht anbieten, soll mit dieser Frage geklärt werden.

Hier fällt das Ergebnis sogar noch ein wenig deutlicher aus als bei den beiden vorangehenden Fragen. Über 70% der befragten Schulen stimmen dem genannten Grund nicht zu bzw. bezeichnen ihn als „nicht zutreffend“ und wiederum keine Schule hält ihn für „voll zutreffend“ oder „zutreffend“.

Vor allem die Ergebnisse der Fragen K6-K8 sind als eindeutig anzusehen, sie unterscheiden sich nur minimal voneinander mit jeweils einer oder zwei Antworten. Sie geben insgesamt das Bild wider, dass Schulen nicht aus den formulierten möglichen Gründen, mangelnder sozialer, kognitiver oder emotionaler Förderung der teilnehmenden Schüler, auf Sportförderunterricht verzichten.

Antworten zum Fragenkomplex „strukturelle Bedingungen“

Im nächsten Bereich des Fragenkomplexes zu konzeptionellen Gründen geht es um organisatorische Vorgaben, die unabhängig von einzelnen Schulen vorliegen können. Verschiedene *strukturelle Bedingungen* des Sportförderunterrichts könnten dazu führen ihn abzulehnen.

Wie bereits in Abschnitt 4.1 dargestellt wurde, scheinen Inhalte und Schülersauswahl im Sportförderunterricht nicht eindeutig zu sein und Vorgaben wie Gruppengröße und -zusammensetzung werden kritisiert (zu Organisation und Inhalten des Sportförderunterrichts vgl. auch Kap. 2.4). NRW gehört zu den Ländern, in denen es keine speziellen Richtlinien für den Sportförderunterricht gibt, das heißt, dass die bereits mehrfach genannten Erlasse der KMK sowie der zuständigen Ministerien und die Fachliteratur Auskunft geben müssen. Da sie in der Hinsicht jedoch nicht eindeutig sind, sondern sehr weiten Spielraum lassen (vgl. Kap. 2.3 - 2.6), könnte es sein, dass einige Lehrer bzw. Schulleiter unsicher sind und deshalb keinen Sportförderunterricht an ihren Schulen anbieten.

K8: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

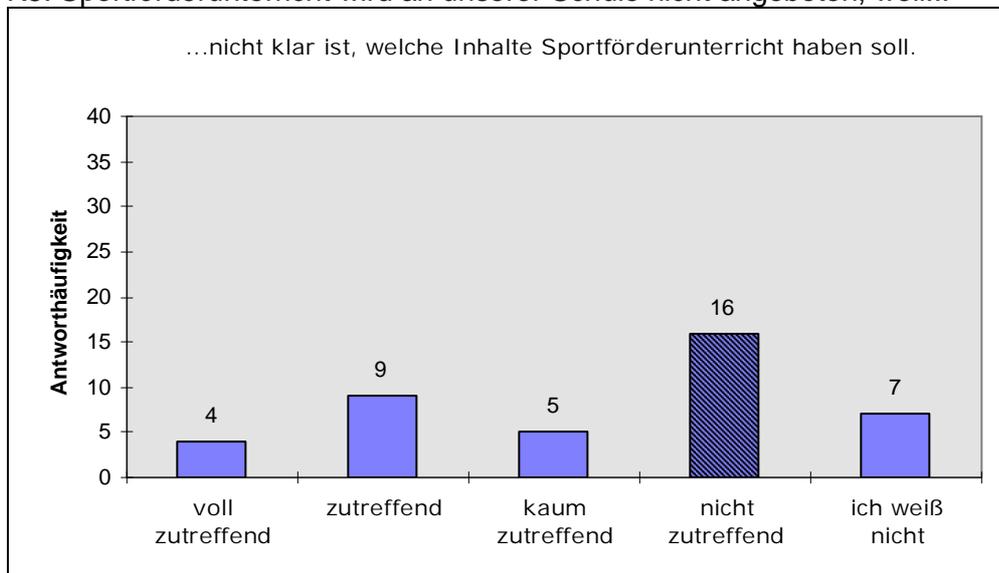


Diagramm 26: Frage K8

In den KMK-Empfehlungen wird genannt, dass der Sportförderunterricht alle Inhalte des Schulsports nutzen kann und zusätzlich die sportlichen Neigungen und Interessen der Schüler sowie ihre spezifischen Bedürfnisse berücksichtigen soll (vgl. KMK 1999, I.4). Diese Aussage eröffnet einerseits ein breites Spektrum von Möglichkeiten, kann aber andererseits auch zu Verunsicherung führen (vgl. Kap.

2.4). Gerade diejenigen, die das orthopädische Schulturnen und das Schulsonderturnen mit seinen engen Inhalten noch kennen, könnten bei der Inhaltsauswahl irritiert werden. Diese Unsicherheit wird auch immer wieder von Lehrern geäußert, die an der Qualifikationsmaßnahme für den Sportförderunterricht teilnehmen. Daher könnte die inhaltliche Offenheit auch als unklarer Inhalt ausgelegt werden und ein Grund sein, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird. Immerhin vier Befragte stimmen diesem Grund voll zu und neun halten ihn für „zutreffend“. Die meisten Antworten fallen zwar wieder in die Rubrik „nicht zutreffend“, jedoch nur noch mit 39,02%. Dieser Grund scheint für die Entscheidung, ob Sportförderunterricht erteilt wird, nicht ausschlaggebend zu sein. Es sollte aber vermerkt werden, dass der Bereich „unklare Inhalte“ tatsächlich für manche Schulen einen Grund darstellt, Sportförderunterricht nicht anzubieten.

K9: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

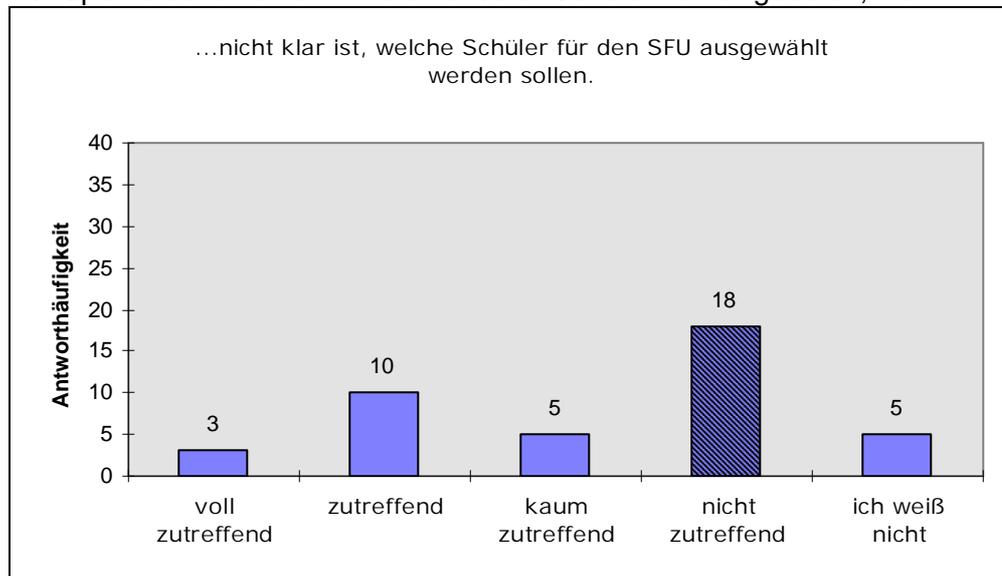


Diagramm 27: Frage K9

Obwohl dieser Punkt nicht direkt in der Literatur als Kritikpunkt am Sportförderunterricht erkennbar ist, so spielt er doch indirekt in der Diskussion um geeignete Auswahlinstrumente, um die es dann in Frage K10 geht, eine Rolle (vgl. auch Kap. 2.4). In den Ausbildungslehrgängen für die Zusatzqualifikation wird immer wieder in Gesprächen deutlich, dass die Lehrer unsicher sind, welche Schüler ausgewählt werden sollen. Auch hier kann die historische Entwicklung wieder als Erklärung dienen. Waren im orthopädischen Schulturnen noch eindeutig Schüler mit Haltungsschwächen und später im Schulsonderturnen auch Schüler mit anderen körperlichen Leistungsschwächen Zielgruppe (vgl. Kap. 2.1), so sind es nun Schüler mit „*motorischen Defiziten und psycho-sozialen Auffälligkeiten*“ (KMK 1999, I.1) und „*Kinder und Jugendliche mit psychomotorischem Förderbedarf*“ (MSWF NRW 2001, XLVII). Die Ausweitung der Zielgruppe birgt die Gefahr, dass einigen Lehrern unklar ist, auf welche Schüler sie nun ihr Augenmerk richten sollen.

Ähnlich wie in der vorhergehenden Frage wird ersichtlich, dass drei Schulen den genannten Grund als „voll zutreffend“ und sogar zehn Schulen ihn als „zutreffend“ bezeichnen. Die Hauptnennung liegt wieder bei „nicht zutreffend“ mit 43,9% der Stimmen. Es wird jedoch festgehalten, dass es auch in diesem Punkt Unsicherheiten zu geben scheint. Es könnte interessant sein zu sehen, ob sich die Antworten der Befragten mit Zusatzqualifikation von denen der anderen Befragten unterscheiden (vgl. Kap. 5.1.4).

K10: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

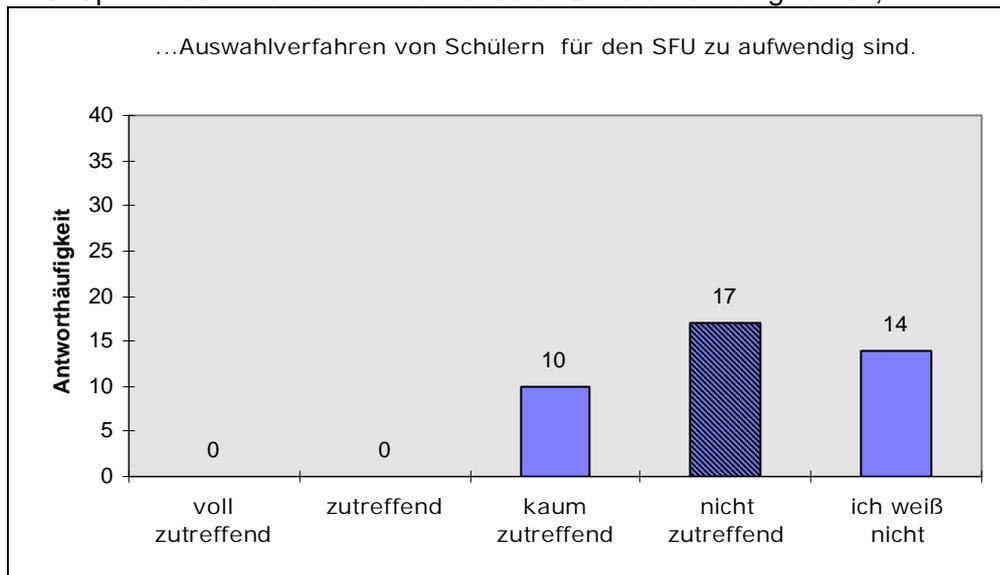


Diagramm 28: Frage K10

Die BAG erklärt bereits in der Einführung zu ihrem Lehrbuch, dass die Auswahl der Kinder und Jugendlichen immer wieder ein Problem darstellt (1992, 1; vgl. Kap. 2.4). Es existiert eine enorme Anzahl von motorischen Beurteilungsverfahren (vgl. BÖS 2001), von denen sicherlich nicht alle geeignet sind, um Schüler für den Sportförderunterricht auszuwählen, doch auch für den Sportförderunterricht besteht noch die Qual der Wahl. Allein im „*Handbuch des Sportförderunterrichts*“ befinden sich auf über 70 Seiten kurze Beschreibungen verschiedener Instrumente zur Beurteilung von Haltung und Bewegung (DORDEL 2003, 358-428). Abgesehen von der möglichen Menge an Auswahlinstrumenten wird dort empfohlen, dass das Auswahlverfahren auch Vorschläge von Eltern, Schularzt und Kollegen berücksichtigt sowie Gespräche mit möglichen Teilnehmern.

ZIMMER und CICURS (1999) erachten für dieses Verfahren bzw. für die Einrichtung neuer Gruppen eine Diagnostikphase von 4-6 Wochen als notwendig. In dieser Zeit soll der für den Sportförderunterricht zuständige Lehrer in verschiedenen Sportklassen hospitieren, Informationen von anderen Lehrern sammeln, eine Grobauswahl von Schülern treffen, um diese dann mit Hilfe standardisierter Verfahren zu beobachten und zu einer Endauswahl zu gelangen (1999, 56 ff.).

Insgesamt kann daher der Eindruck entstehen, dass die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht sehr zeitaufwendig ist. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang auch die personellen Schwierigkeiten (siehe Fragen O1-O3) einiger Schulen, könnte dies durchaus ein Grund sein, dass Sportförderunterricht gar nicht erst eingeführt wird. Erstaunlicherweise zeigen die Ergebnisse ein anderes Bild. Keiner hält den genannten Grund für „voll zutreffend“ oder „zutreffend“. Die häufigste Nennung erhält auch hier wieder die Kategorie „nicht zutreffend“ mit 41,46% der Antworten. Es handelt sich also nicht um einen Grund, der die Einführung des Sportförderunterrichts verhindert. Beachtet werden sollte jedoch noch die relativ hohe Zahl von „ich weiß nicht“ - Antworten (34,15%), dies ist die am zweithäufigsten gewählte Rubrik. Das Ergebnis kann darauf hinweisen, dass Unsicherheit in Bezug auf die Durchführung trotz aufwendiger Auswahl besteht. Es könnte aber auch bedeuten, dass diese Befragten sich nicht sicher sind, wie Schüler ausgewählt werden, was wiederum darauf hindeuten kann, dass eine Auseinandersetzung mit Sportförderunterricht bisher nicht stattgefunden hat.

K11: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

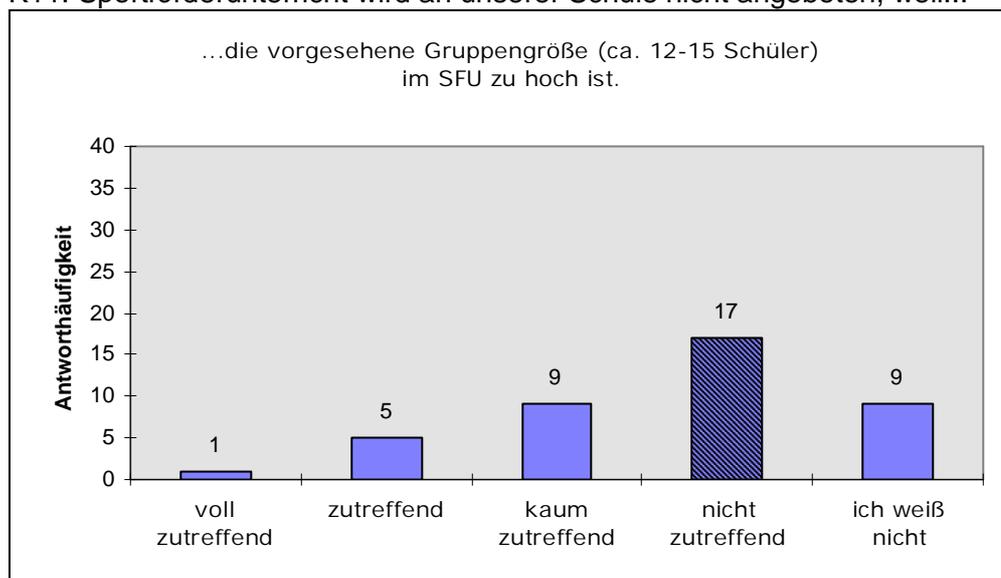


Diagramm 29: Frage K11

Hinsichtlich der Gruppengröße gibt es in den Bundesländern unterschiedliche Auffassungen (vgl. auch Kap. 2.3). Während in Bayern 12-20 Schüler pro Gruppe für den Sportförderunterricht vorgesehen sind, ist in Niedersachsen eine Gruppengröße von 8-15 Kindern vorgesehen (vgl. RUSCH/WEINECK 1998, 49). Laut ZIMMER/CICURS (1999) sollten jedoch maximal 10-12 Schüler teilnehmen, in besonderen Fällen kann in Niedersachsen zeitlich befristet sogar eine Gruppe mit 4-8 Schülern existieren. In NRW gibt es weder in den Richtlinien und Lehrplänen Sport noch in anderen Erlassen eine festgelegte Gruppengröße. In Anlehnung an die alten Richtlinien und Lehrpläne Sport geht man immer noch von mindestens 12 Schülern aus und maximal der Hälfte des Klassenfrequenzrichtwertes. Nach DORDEL (2003, 60) sind 12-16 Kinder pro Gruppe Realität. Sie empfiehlt eine Gruppengröße von 8-10 Kindern und im sonderpädagogischen Bereich noch kleinere Gruppen. In der Fachliteratur werden für eine optimale und individuelle Förderung jeweils Schülerzahlen gefordert, die niedriger als die amtlichen oder curricularen Vorgaben sind (vgl. Kap. 2.4). Es könnte also die Meinung bestehen, dass die vorgesehene Gruppengröße für eine sinnvolle Förderung zu hoch ist und deshalb werden keine Sportfördergruppen eingerichtet.

Die meisten Schulen bezeichnen diesen Grund jedoch als „nicht zutreffend“. Zusammen mit den Antworten in der Rubrik „kaum zutreffend“, sind es 63,42% der Befragten, die diesen Grund nicht als ursächlich dafür angeben, dass kein Sportförderunterricht an der eigenen Schule durchgeführt wird. Es bleibt festzuhalten, dass immerhin eine Schule diesen Grund als „voll zutreffend“ und fünf Schulen ihn als „zutreffend“ beschreiben.

K12: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

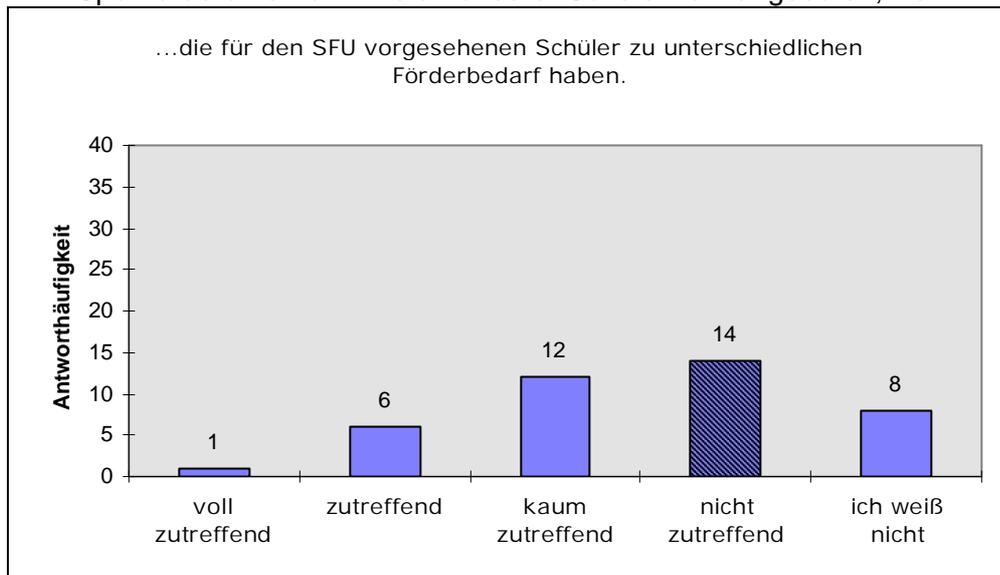


Diagramm 30: Frage K12

Wie bereits in den Fragen K9 und K10 angesprochen wurde, ist die Bandbreite des möglichen Förderbedarfs der teilnehmenden Schüler sehr groß. Bei der in Frage K11 besprochenen Gruppengröße von 12-15 Schülern ist nicht davon auszugehen, dass alle im gleichen Bereich Förderbedarf haben. RUSCH und WEINECK (1998, 47ff.) bezeichnen die Durchführung des Förderunterrichts in diesen heterogenen Gruppen als problematisch (zur Heterogenität im Sportförderunterricht vgl. auch Kap. 2.4).

Manche Schulen könnten daher der Auffassung sein, dass durch den unterschiedlichen Förderbedarf der Schüler der Sportförderunterricht nicht effektiv durchführbar ist.

Auch hier ist die Kategorie „nicht zutreffend“ die am häufigsten gewählte, jedoch nur mit 34,14%. Zusammen mit weiteren 12 Stimmen der Rubrik „kaum zutreffend“ sind es 63,41%, die eher in die ablehnende Richtung tendieren als in die anderen Rubriken. Auch dieser Grund scheint für die Durchführung von Sportförderunterricht nicht wichtig zu sein. Zu berücksichtigen ist jedoch auch hier, dass die Kategorien „voll zutreffend“ und „zutreffend“ zusammen immerhin noch sieben Stimmen erhielten.

Antworten zum Fragenkomplex „andere sportpädagogische Konzepte“

Die beiden folgenden Fragen K13-K14 beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen Sportförderunterricht und *anderen sportpädagogischen Konzepten*.

Wie bereits in Abschnitt 4.1 und den Kapiteln 3.3 und 3.4 erläutert wurde, könnten die viel diskutierten Konzepte „Gesundheitserziehung“⁴⁸ und „Bewegte Schule“, in denen der Sportförderunterricht allerdings kaum explizit erwähnt wird, zu der Annahme verleiten, dass er nicht mehr notwendig ist.

⁴⁸ Für die vorliegende Frage wird bewusst der Begriff „Gesundheitserziehung“ verwendet, da unter diesem Begriff in NRW ein schulisches Förderkonzept bekannt ist (vgl. KM/AOK NRW 1990, Kap. 3.3)

K13: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

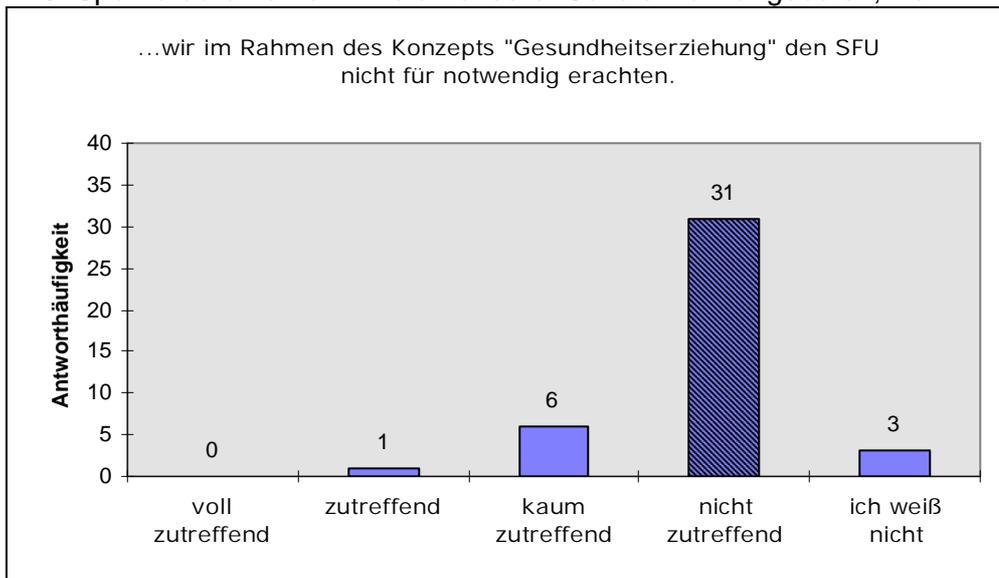


Diagramm 31: Frage K13

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass das Konzept „Gesundheitserziehung“ nicht so wahrgenommen wird, als dass es den Sportförderunterricht überflüssig macht bzw. dass dieses Konzept für die Schulen keinen Grund darstellt, ihn nicht anzubieten. Drei Viertel der Befragten (75,61%) wählen die Rubrik „nicht zutreffend“, nur eine Schule hält den genannten Grund für „zutreffend“ und keine erachtet ihn als „voll zutreffend“.

K14: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

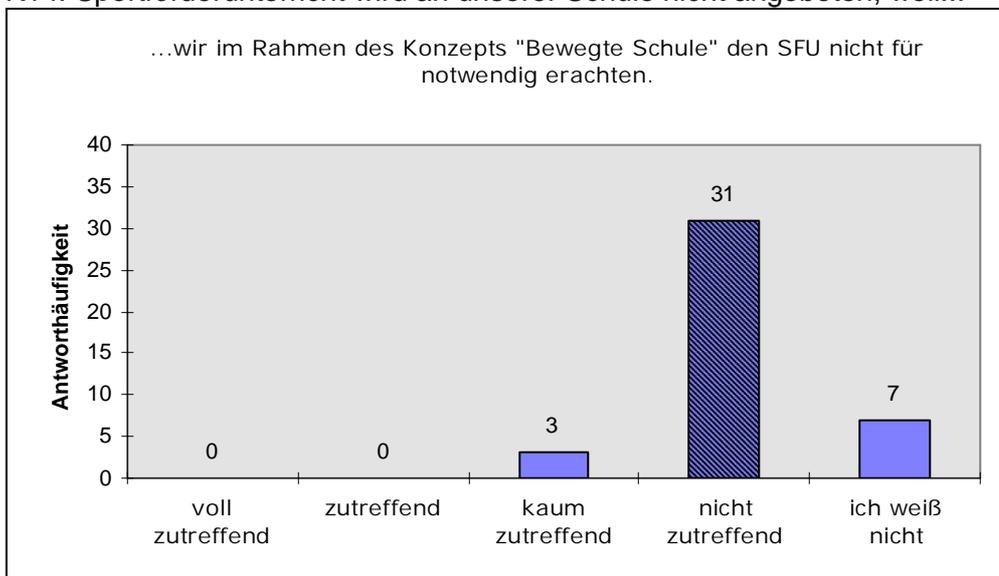


Diagramm 32: Frage K14

Die Ergebnisse zur vorliegenden Frage sind sogar noch ein wenig deutlicher als in der vorangehenden Frage. Hier wählt keiner der Befragten die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“. Für „kaum zutreffend“ entscheiden sich nur drei Schulen und die Mehrheit der Befragten wählt mit 75,61% die Rubrik „nicht zutreffend“.

Auch dieser Grund scheint nicht dafür verantwortlich zu sein, wenn an Schulen kein Sportförderunterricht durchgeführt wird. Erstaunlich ist bei dieser Frage, dass es im Vergleich zur vorangehenden Frage mehr „ich weiß nicht“ - Antworten gibt. Ob dies vielleicht daran liegt, dass das Konzept „Bewegte Schule“ oder der Zusammenhang mit dem Sportförderunterricht weniger bekannt ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse für „konzeptionelle Gründe“

Insgesamt ist festzustellen, dass im Fragenkomplex „konzeptionelle Gründe“ für alle Fragen (K1-K14) die häufigste Antwort „nicht zutreffend“ lautet. Daraus kann grob geschlussfolgert werden, dass das Konzept nicht ausschlaggebend dafür ist, ob Sportförderunterricht angeboten wird. Die genannten Gründe scheinen nicht relevant zu sein.

Betrachtet man jedoch die verschiedenen Bereiche der „konzeptionellen Gründe“, so lassen sich Unterschiede feststellen. Im Bereich der *Wirksamkeit* des Sportförderunterrichts (K1-K7) gibt es bei sechs Fragen keine Antwort in der Rubrik „voll zutreffend“ und nur bei drei Fragen wird die Kategorie „zutreffend“ überhaupt gewählt. Dafür werden insgesamt hohe Werte bei den Antworten „nicht zutreffend“ erzielt, dieses Urteil wird immer von mindestens der Hälfte der Befragten (53,66% - 80,49%) getroffen. Wichtig erscheint darüber hinaus, dass bei Frage K2 - „*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil Schüler durch SFU nicht individuell gefördert werden können*“ - das höchste Antwortergebnis in einer Rubrik („nicht zutreffend“) erzielt wurde.

Insgesamt geht aus den Antworten K1-K7 hervor, dass eine häufig in der Fachliteratur getroffene kritische Aussage, Sportförderunterricht würde aufgrund seiner historischen Ursprünge als symptomorientierte Maßnahme abgelehnt, für die vorliegende Untersuchung nicht zutrifft (vgl. Kap. 2.5 - 2.6 und Abschnitt 4.1). Die Antworten auf die Fragen K5-K7 bezüglich der sozialen, kognitiven und emotionalen Wirksamkeit zeigen, dass das Konzept des Sportförderunterrichts nicht aufgrund „mangelnder Ganzheitlichkeit“ abgelehnt wird.

Für die Fragen K8-K12, *strukturelle Bedingungen* des Sportförderunterrichts, liegt der Modus zwar auch immer in der Rubrik „nicht zutreffend“, aber nur mit 34,15% - 34,9%. Insgesamt fallen die Antworten nicht so deutlich aus wie im zuvor erläuterten Bereich, in vier von fünf Fragen gibt es Nennungen im Bereich „voll zutreffend“ und auch im Bereich „zutreffend“. In weiteren Überlegungen sollten die Antworten zu den Bereichen Inhalte und Auswahlverfahren (K8, K9) sowie zu Förderbedarf und Gruppengröße (K11, K12) beachtet werden (vgl. Kap. 6).

Die vorgegebenen Gründe, die einen Zusammenhang zwischen dem Sportförderunterricht und *anderen sportpädagogischen Konzepten* beinhalten, fallen wieder deutlicher aus. Mit jeweils 75,61% Antworten in der Rubrik „nicht zutreffend“ und keiner Antwort in der Rubrik „voll zutreffend“ scheinen diese Gründe, wie die „konzeptionellen Gründe“ und die „Wirksamkeit“ insgesamt keine wichtige Rolle einzunehmen, wenn Schulen keinen Sportförderunterricht anbieten.

Überraschend ist die insgesamt geringe Zahl der „ich weiß nicht“ - Antworten. Daraus kann geschlossen werden, dass das Konzept des Sportförderunterrichts insgesamt bekannt zu sein scheint, jedenfalls bekannt genug, um die gestellten Fragen zu beantworten. Dies ist deshalb erstaunlich, weil die meisten der Befragten nicht über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen.

5.1.3 Stufenspezifische Gründe

Im Fragenkomplex „stufenspezifische Gründe“ geht es um mögliche Argumente, die gegen den Sportförderunterricht speziell in der Sekundarstufe I sprechen könnten. Diese Gründe betreffen weder den organisatorischen und personalen noch den konzeptionellen Bereich des Sportförderunterrichts, sondern die Spezifika einer Schule der Sekundarstufe I und deren Schüler.

Die Sekundarstufe I scheint insgesamt in der sportpädagogischen Diskussion wenig Raum einzunehmen (vgl. Kap. 3 und BALZ 2004). Dies gilt insbesondere für den Bereich des Sportförderunterrichts. Immer wieder wird seine Notwendigkeit für die Primarstufe betont und die Wichtigkeit einer möglichst frühen Förderung von Kindern. Obwohl der Sportförderunterricht laut Erlasslage ausdrücklich auch für die Sekundarstufe I vorgesehen ist, taucht sie in der Fachliteratur kaum auf (vgl. Kap. 4.1). Ob die Auslassung der Sekundarstufe I in der Literatur sich auch in der Praxis widerspiegelt und ob es dafür evtl. Begründungen gibt, sollen die folgenden Antworten klären.

Zum Themenkomplex „stufenspezifische Gründe“ erhielten die Fragen im Codeplan die Benennung S1-S5. Allen Antwortvorgaben ging der Halbsatz „Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...“ voran.

Frage Nr.	Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten weil...	gültige Antworten	fehlend
S 1	...die Motivation der Schüler der Sekundarstufe I zur Bewegung gering ist.	42	3
S 2	...Schüler der Sekundarstufe I für eine Förderung im SFU motorisch schon zu weit entwickelt sind.	42	3
S 3	...die Vermittlung anderer fachbezogener Kenntnisse vorrangig ist.	41	4
S 4	...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.	40	5
S 5	...es in der Sekundarstufe I keinen Bedarf für SFU gibt.	41	4

Tabelle 7: gültige Antworten zum Fragenkomplex „Stufenspezifische Gründe“

Die Befragten erhielten als Beurteilungsmöglichkeiten wiederum die Vorgaben: „voll zutreffend“ - „zutreffend“ – „kaum zutreffend“ – „nicht zutreffend“ und die Ausweichkategorie „ich weiß nicht“.

S1: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

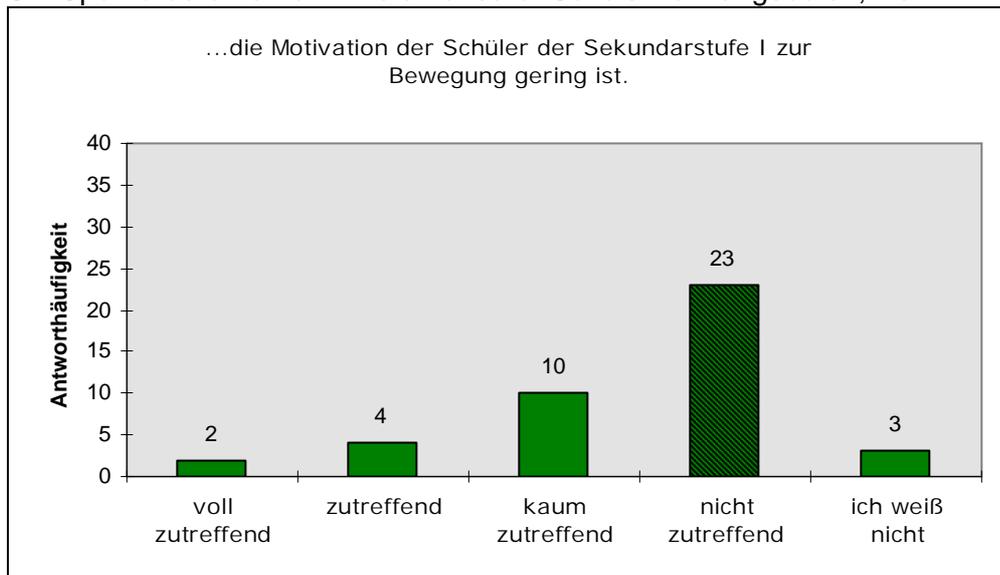


Diagramm 33: Frage S1

Wie bereits in Kapitel 4.1 erläutert wurde, ist die Behauptung, dass Schüler der Sekundarstufe I häufig nicht bewegungsmotiviert sein sollen, weit verbreitet. Es könnte sich daher in der Praxis als schwierig erweisen, ausgerechnet Schüler, die Förderbedarf im Bewegungsbereich haben und außerdem in der Sekundarstufe I wenig Interesse an Bewegung zeigen, zur Teilnahme am Sportförderunterricht zu bewegen. Nur zwei Schulen erachten diesen Grund als „voll zutreffend“ und vier als „zutreffend“. Die Mehrheit der Befragten (54,76%) sieht diesen Grund jedoch als „nicht zutreffend“ an, zusammen mit den Antworten in der Kategorie „kaum zutreffend“ sind es sogar mehr als drei Viertel der Befragten (78,57%), die diesen Grund als kaum und nicht zutreffend bezeichnen. Eine geringe Motivation der Schüler der Sekundarstufe I zur Bewegung scheint also kein vorrangiger Grund zu sein, Sportförderunterricht nicht anzubieten.

S2: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

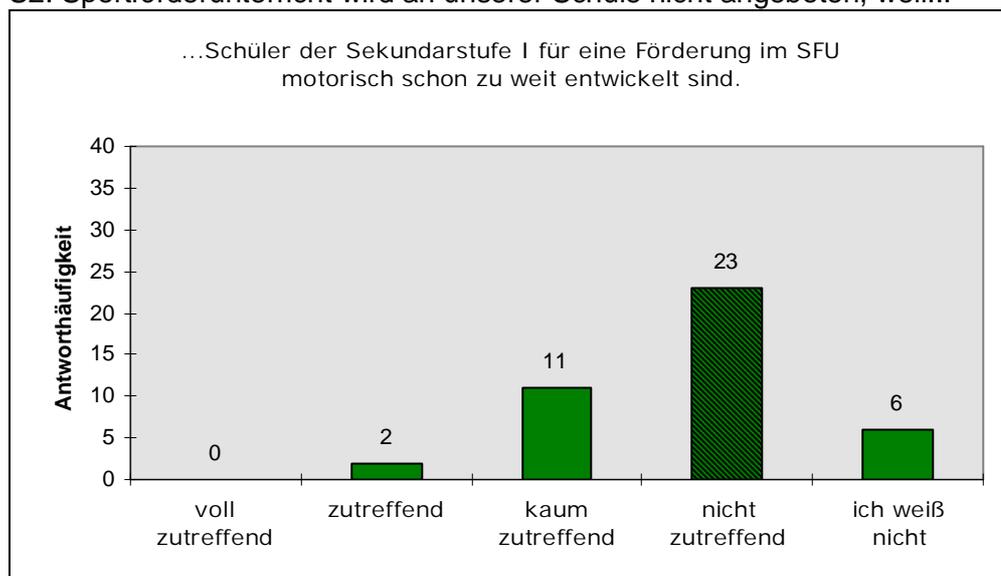


Diagramm 34: Frage S2

Diese Frage steht in Zusammenhang zur vorhergehenden Frage, auch sie bezieht sich darauf, dass die Schüler der Sekundarstufe I anders sind als die in der Primarstufe, u.a. sind sie motorisch weiter entwickelt. Insbesondere auf diese Frage trifft zu, was in der Einleitung zu diesem Fragenkomplex bereits genannt wurde: Dadurch, dass in der Fachliteratur immer wieder eine frühe motorische Förderung - möglichst sogar schon im Elementarbereich - gefordert wird, könnte der Rückschluss gezogen werden, dass eine Förderung in späteren Lebensjahren nicht mehr wirksam sei (vgl. hierzu auch Kap. 3.2).

Diesen Grund findet jedoch keine Schule „voll zutreffend“ und nur zwei erachten ihn als „zutreffend“. Dagegen sind es wiederum 54,76% für die diese Antwortvorgabe keinen Grund darstellt, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Mehr als drei Viertel der Befragten sehen diesen Grund als kaum oder nicht zutreffend an.

S3: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

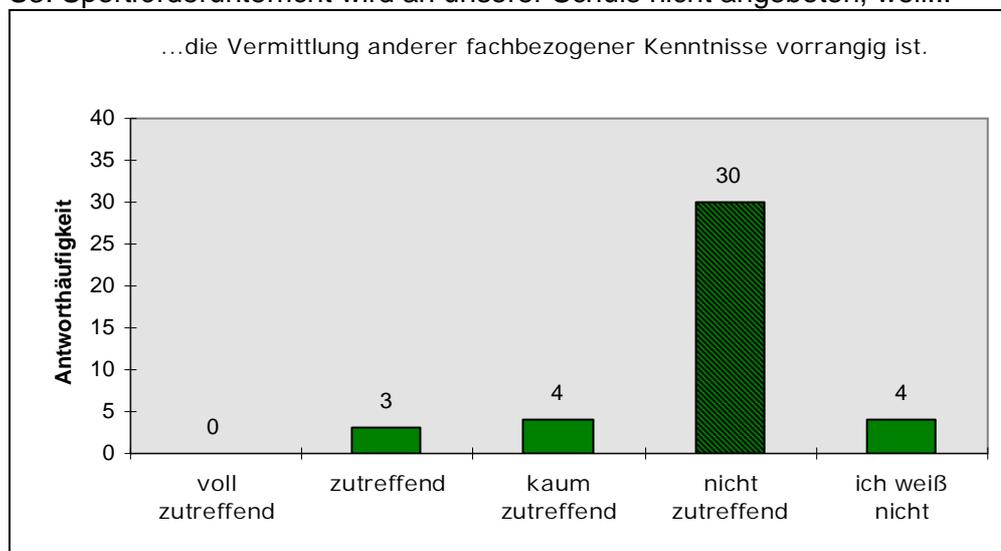


Diagramm 35: Frage S3

In Kapitel 4.1 und 3.1 wurde bereits erläutert, dass die Unterrichtsstruktur in der Sekundarstufe I sich von der in der Primarstufe durch das Fachlehrerprinzip und die zunehmende Vorbereitung auf einen Schulabschluss und eine Berufsausbildung stark unterscheidet. In anderen Untersuchungen wurde ersichtlich, dass die Vermittlung fachlicher und berufsvorbereitender Kenntnisse Vorrang hat gegenüber der Förderung durch Bewegung und Sport (vgl. REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 180f.). Dies würde sich auch auf den Sportförderunterricht beziehen, so dass eine vorrangige Vermittlung anderer Kenntnisse einen Grund darstellen könnte, ihn nicht anzubieten. Doch fast drei Viertel aller Befragten (73,17%) wählen die Kategorie „nicht zutreffend“. Keiner erachtet den genannten Grund als „voll zutreffend“ und nur drei Schulen sehen ihn als „zutreffend“. Insgesamt scheint der Vorrang der Vermittlung anderer fachbezogener Kenntnisse keinen ausschlaggebenden Grund zu bilden, Sportförderunterricht nicht anzubieten.

S4: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

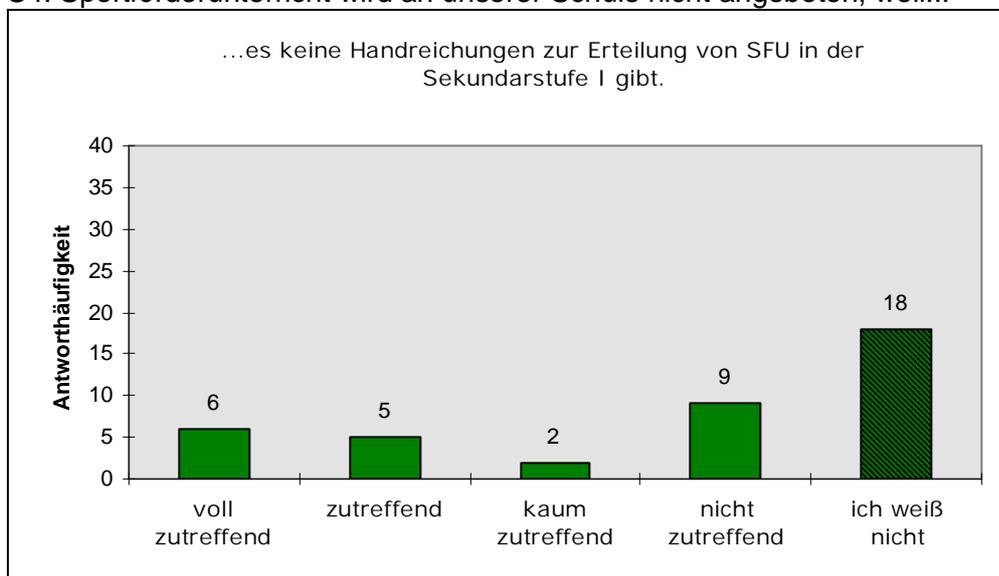


Diagramm 36: Frage S4

Diese Begründung wird nicht in der Fachliteratur genannt, sondern sie stammt aus Gesprächen mit Lehrern. Das Fehlen einer Handreichung für die Sekundarstufe I könnte ein mögliches Hindernis bei der Ein- und Durchführung von Sportförderunterricht sein (vgl. Kap. 3.1 und 3.6). Insofern steht dieser Grund auch in Zusammenhang zu den Fragen K8-K10, die sich darauf beziehen, ob es Unklarheiten in Bezug auf die Inhalte und die Auswahl der Schüler gibt.

Die vorliegenden Antworten zeigen ein deutlich anderes Bild als die Vorhergehenden. Der Modus liegt in der Rubrik „ich weiß nicht“ (45%) und die Spannweite der Antworten ist groß, es gibt sechs Stimmen in der Kategorie „voll zutreffend“ und neun in der Kategorie „nicht zutreffend“. Diese Antwortverteilung könnte darauf hinweisen, dass die Befragten nicht wissen, ob es entsprechende Handreichungen gibt oder nicht sicher sind, ob dies einen Grund darstellt, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Insgesamt sollte für weitere Überlegungen berücksichtigt werden, dass 27,5 % der Befragten diesen Grund als „voll zutreffend“ und „zutreffend“ bezeichnen.

S5: Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...

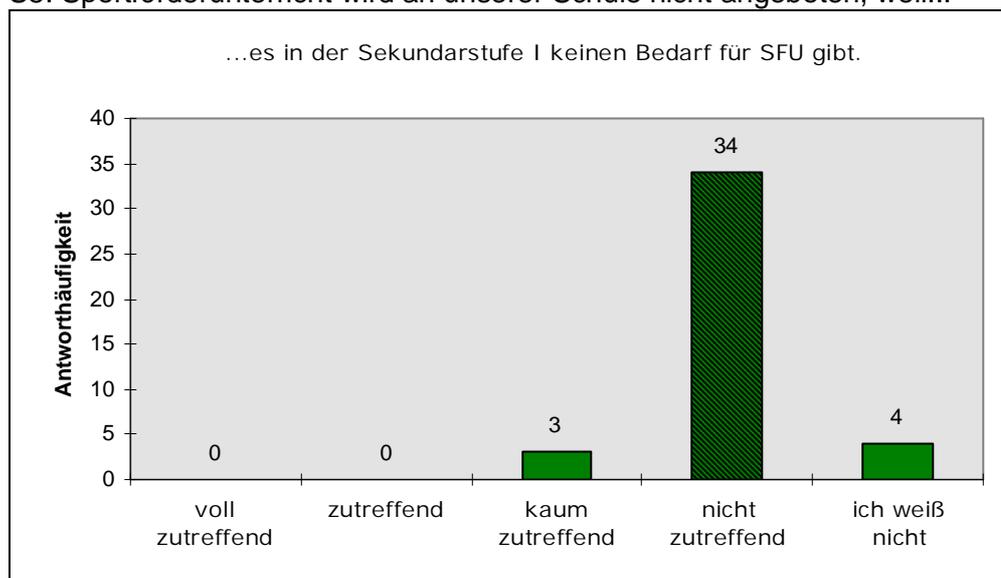


Diagramm 37: Frage S5

Diese Frage bildet die Abschlussfrage des Fragebogens und richtet ihr Augenmerk auf die Einschätzung der Lehrer nach dem Bedarf für Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I. Sie steht in Zusammenhang zu allen vorhergehenden Fragen des Komplexes „stufenspezifische Gründe“. Sollte es nach Meinung der Befragten keinen Bedarf für Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I geben, wäre klar, dass dieses Angebot nicht gemacht wird. Es stimmt jedoch keine Schule dieser Begründung zu, die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ werden nicht gewählt. Nicht nur die meisten Nennungen, sondern auch eine große Mehrheit (82,93%), halten den genannten Grund für „nicht zutreffend“. Das heißt, dass ein mangelnder Bedarf in den Schulen der Sekundarstufe I keinen Grund darstellt, Sportförderunterricht nicht einzuführen.

Diese Einschätzung der Schulen ist bemerkenswert, da an Schulen der Sekundarstufe I vermutet werden könnte, dass der Förderbedarf einzelner selten erkannt wird, da durch das Fachlehrerprinzip der Kontakt zu den Schülern geringer ist und weniger Zeit für intensive Beobachtungen bleibt (vgl. Kap. 3.2). Diese Vermutung bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung nicht.

Zusammenfassung der Ergebnisse für „stufenspezifische Gründe“

In diesem Fragenkomplex liegen die Modalwerte in keinem Fall im Bereich der Rubriken „voll zutreffend“, „zutreffend“ oder „kaum zutreffend“. Bei vier von fünf Fragen (S1, S2, S3, S5) liegen die häufigsten Antworten jeweils in der Kategorie „nicht zutreffend“ und dies immer mit mehr als der Hälfte aller Antworten (über 55%).

Insgesamt gesehen sind „stufenspezifische Gründe“ nicht bedeutsam dafür, dass an Schulen der Sekundarstufe I kein Sportförderunterricht angeboten wird.

Die mangelnde Beachtung, die Schulen und Schüler der Sekundarstufe I in der Fachliteratur zum Sportförderunterricht erfahren, ist aus Sicht dieser Untersuchung nicht nachvollziehbar. Viele Schulen scheinen unsicher, ob die Antwortvorgabe S4 („...es keine Handreichung zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.“) einen Grund bildet, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird, denn hier sind die häufigsten Antworten in der Rubrik „ich weiß nicht“ zu finden. In weiteren Überlegungen muss daher berücksichtigt werden, ob eine entsprechende Handreichung mit Anregungen für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I vielleicht dazu beitragen könnte, dass einige Schulen Sportförderunterricht anbieten (vgl. Kap.6).

Zwischenbilanz

Im Bereich „schulorganisatorische und personale Gründe“ (Fragen O1-O16) werden aus der Kategorie der *organisatorischen Gründe* Antwortvorgaben überwiegend als „voll zutreffend“ und „zutreffend“ beurteilt. In dieser Kategorie scheinen die Hauptursachen zu liegen, weshalb an Schulen der Sekundarstufe I kein Sportförderunterricht angeboten wird. Besonders hervorzuheben ist hier die Antwortvorgabe mit den häufigsten Nennungen im Bereich „voll zutreffend“: „*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.*“ Die Mehrheit der Antwortenden (64,29%) stimmt dieser Begründung zu. Die Antworten im Bereich der *personalen Gründe* zeigen, dass diese kaum Bedeutung haben. Beachtenswert ist außerdem, dass die Befürchtung negativer Etikettierung (der Schüler, die am Sportförderunterricht teilnehmen) von den Befragten nicht geteilt wird. Diese Antwortvorgabe wird nicht als Ursache dafür gesehen, dass Sportförderunterricht nicht angeboten wird. Die Kategorie der *schulprogrammatischen Gründe* scheint auch weniger wichtig zu sein. Weder (andere) gesundheitsfördernde Konzepte noch die Möglichkeit, Inhalte des Sportförderunterrichts im regulären Schulsport durchzuführen, stellen Gründe dar, Sportförderunterricht nicht zu erteilen. Außerdem gibt es in dieser Kategorie Hinweise darauf, dass der Sportförderunterricht bisher nicht thematisiert wurde.

Die Antwortvorgaben zu „*konzeptionellen Gründen*“ (Fragen K1-K14) werden überwiegend als „nicht zutreffend“ beurteilt. Diese Gründe sind also nicht ausschlaggebend dafür, dass Sportförderunterricht nicht erteilt wird. Es werden weder die Antwortvorgaben möglicher mangelnder *Wirksamkeit* des Sportförderunterrichts noch der Vorrang anderer *sportpädagogischer Konzepte* als zutreffend bezeichnet. Im Bereich der *strukturellen Bedingungen* fallen die Antworten etwas weniger deutlich aus. Auch wenn die Antwortvorgaben vornehmlich als „nicht zutreffend“ beurteilt werden, gibt es auch Nennungen in den Bereichen „voll zutreffend“ und „zutreffend“. Es scheint hier Unsicherheiten in Bezug auf Inhalte, Auswahlverfahren und Gruppenzusammensetzung des Sportförderunterrichts zu geben.

Auch „*stufenspezifische Gründe*“ (Fragen S1-S5) scheinen insgesamt nicht wichtig bei der Beurteilung der Frage, ob Sportförderunterricht an Schulen angeboten wird. Fast alle Antwortvorgaben werden als „nicht zutreffend“ bezeichnet und dies mit jeweils mehr als der Hälfte aller Stimmen. Weder die Möglichkeit fehlender Motivation der Schüler, ihr motorischer Entwicklungsstand, ein Vorrang der Vermittlung anderer Kenntnisse noch mangelnder Bedarf werden als zutreffend beurteilt. Lediglich die Antwortvorgabe „...*weil es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt*“ erhält als häufigste Nennung „ich weiß nicht“.

Die Hauptgründe, weshalb an Schulen der Sekundarstufe I in Remscheid, Solingen und Wuppertal kein Sportförderunterricht erteilt wird, sind also primär organisatorischer Art. Weder das Konzept des Sportförderunterrichts noch die besonderen Schul- und Unterrichtsbedingungen der Sekundarstufe I scheinen vorrangige Hindernisse für die Einführung oder die Durchführung zu sein.

Einige Antwortvorgaben, vor allem aus dem Fragenkomplex „schulorganisatorische und personale Gründe“, werden mit „ich weiß nicht“ beantwortet. Dies wird als Hinweis darauf betrachtet, dass an einigen Schulen Sportförderunterricht bislang nicht thematisiert wurde, die Schulen haben ihn nicht in Betracht gezogen.

5.1.4 Analyse der Zusammenhänge

In der Darstellung der Ergebnisse und deren Interpretation stellte sich an einigen Stellen bereits die Frage nach Zusammenhängen zwischen Variablen, zum Beispiel, ob sich die Variable Schulform oder die Variable der eigenen Qualifikation auf die Beurteilung der Antwortvorgabe auswirkt (vgl. Kap. 5.1.1). Die nun folgende bivariate Analyse dient dazu, das Auftreten zweier Variablen zu untersuchen und Hinweise auf Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen zu geben. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf Antworten aus dem Bereich der „schulorganisatorischen und personalen Gründe“ liegen. Diese Antworten erscheinen für die folgenden Überlegungen interessant, da sie von vielen Befragten als „zutreffend“ und „voll zutreffend“ bezeichnet werden. In ihnen werden die Hauptgründe dafür gesehen, dass an Schulen kein Sportförderunterricht durchgeführt wird.

Um Informationen über zwei Variablen zu betrachten, können diese in einer Kreuztabelle dargestellt werden. Eine Kreuztabelle bietet nicht nur die Möglichkeit die gemeinsame Verteilung zweier Variablen abzubilden, sondern grundsätzlich besteht auch die Möglichkeit mit Hilfe standardisierter Testverfahren Zusammenhangsvermutungen zu untermauern (vgl. SCHULZE 1998, 107ff.; ABEL/MÖLLER/TREUMANN 1998, 123ff.; BROSIUS 2002, 391ff.).

Da es sich in der vorliegenden Untersuchung um eine eher kleine Anzahl von befragten Schulen (62) handelt, ist trotz hoher Rücklaufquote auch die Zahl der Antworten (46) klein, so dass ein Signifikanztest, wie zum Beispiel der χ^2 -Test, nicht sinnvoll angewendet werden kann. Die gewonnenen Daten erfüllen nicht die notwendigen Voraussetzungen, die für die Durchführung eines χ^2 -Tests benötigt werden. Bei einem Vergleich zweier Variablen, zum Beispiel aus dem Bereich der Zusammensetzung der Stichprobe und der Beurteilung der Antwortvorgabe, könnte eine Mehrfeldertafel mit 20 Feldern entstehen (die Variable *Schulform* hat vier Ausprägungen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, die Beurteilung der Antwortvorgabe hat fünf Ausprägungen: „zutreffend“, „voll zutreffend“, „nicht zutreffend“, „kaum zutreffend“, „ich weiß nicht“). Bei einer Verteilung von 40–44 Antworten (vgl. z.B.: Tabellen 5, 6, 7) auf 20 Feldern kann die Voraussetzung, dass die erwartete Häufigkeit in jeder Zelle mindestens fünf beträgt, nicht erfüllt werden (vgl. BROSIUS 2002, 401). Auch die abgeschwächte Form der Forderung, dass nicht mehr als 20% der Zellen eine erwartete Häufigkeit unter fünf haben dürfen und alle Zellen eine erwartete Häufigkeit von mindestens eins aufweisen müssen, kann nicht erbracht werden (vgl. ABEL/MÖLLER/TREUMANN 1998, 131). Im Weiteren werden daher an einigen für die Untersuchung interessanten Beispielen mögliche Zusammenhänge in Form von Kreuztabellen beschrieben, jedoch nicht statistisch berechnet.

In den Tabellen sind jeweils zwei Variablen „gekreuzt“ dargestellt, das heißt, die Antwortverteilung wird nicht nur einfach sichtbar gemacht wie in Kapitel 5.1, sondern auch noch nach bestimmten Ausprägungen, wie etwa Schulform oder Schulgröße, aufgeschlüsselt. In den folgenden Tabellen sind neben den absoluten Häufigkeiten (Anzahl) auch die erwarteten Häufigkeiten (erwartete Anzahl) der Antworten angegeben. Die erwarteten Häufigkeiten bilden die Grundlage der Überlegungen, ob Zusammenhänge bestehen. Sie geben an, wie viele Antworten zu erwarten wären, wenn beide Variablen voneinander unabhängig wären. Die erwarteten Häufigkeiten werden mit Hilfe der Randverteilungen (Gesamtantwortzahl) berechnet.

Wären beide Variablen völlig unabhängig voneinander verteilt, müssten die absolute und die erwartete Häufigkeit übereinstimmen. Weichen die tatsächlich beobachteten Häufigkeiten von den erwarteten Häufigkeiten deutlich ab, könnten diese Variablen abhängig voneinander sein, es könnte also ein Zusammenhang zwischen den Variablen bestehen (vgl. BROSIUS 2002, 396ff.; ABEL/MÖLLER/TREUMANN 1998; 1232ff.).

Ähnlich verhält es sich mit den in der Kreuztabelle aufgeführten Zeilen- und Spaltenprozentzahlen, die auch als Konditionalverteilung bezeichnet werden. Die *Zeilenprozent*e geben zum Beispiel an, welcher Anteil einer *Schulform* (z.B.: der Hauptschule) der Antwortvorgabe in welchem Maße zustimmt. Die Zeilenprozent definieren vier Konditionalverteilungen der Variable *Beurteilung der Antwortvorgabe* unter der Bedingung, dass es sich um die Schulform Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium handelt.

Die *Spaltenprozent*e geben zum Beispiel an, wie viel Prozent der Schulen, die die Antwortvorgabe für „voll zutreffend“ halten, einer bestimmten *Schulform* zugehören. Die Spaltenprozent definieren fünf Konditionalverteilungen des Merkmals *Schulform* („voll zutreffend“, „zutreffend“, „kaum zutreffend“, „nicht zutreffend“ und „ich weiß nicht“). Auch aus den Konditionalverteilungen kann man Schlüsse über mögliche Zusammenhänge ziehen. Wären die Variablen völlig unabhängig voneinander, so müssten die Konditionalverteilungen gleich der Randverteilung sein, die Prozentangaben in den einzelnen Zeilen bzw. Spalten wären dann identisch. Gibt es Differenzen, so lässt sich ein Zusammenhang vermuten.

Die Darstellung der Kreuztabellen erfolgt in drei verschiedenen Gruppen (I - III), da die Auswahl der zu kreuzenden Variablen auf unterschiedlichen Überlegungen beruht.

In *Gruppe I* werden Ergebnisse zu Antwortvorgaben weiter untersucht, deren Modus im Bereich „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ liegt. Bei diesen Antworten ist es interessant zu sehen, ob es bei den Befragten in Bezug auf andere Variablen Zusammenhänge geben könnte. In *Gruppe II* werden Fragen betrachtet, bei denen der Modus im Bereich „nicht zutreffend“ liegt, gleichzeitig aber eine breite Streuung der Antworten zu erkennen ist. Das heißt, es liegen außerdem auch Antworten im Bereich „ich weiß nicht“ und im Bereich „voll zutreffend“. Hier scheinen die Meinungen der Befragten weit auseinander zu gehen, es könnte daher interessant sein zu sehen, ob Befragte einer bestimmten Personengruppe gleiche Antworten gegeben haben. Eine vertiefende Betrachtung der Ergebnisse für Antwortvorgaben, deren Modus im Bereich „ich weiß nicht“ liegt, erfolgt in *Gruppe III*. Diese Gruppe ist deshalb interessant, weil es insgesamt in der Untersuchung wenige Ergebnisse gibt, bei denen der Modus in diesem Bereich liegt. Ein Zusammenhang zu anderen Variablen könnte Aufschluss geben.

Die Fragen werden mit ein bis drei anderen Variablen gekreuzt, dabei werden folgende sozialstatistische Angaben verwendet: Schulform, Schulgröße, Zusatzqualifikation des Befragten, Ganztagschule, Schulort. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die so entstehenden 19 Kreuztabellen.

		1.Variable (Antwortvorgabe) <i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...</i>	gekreuzt mit 2. Variable <i>(sozialstatistische Angabe)</i>
Gruppe I	O2	...wir zu wenig Sportlehrer haben.	Schulform
	O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.	Schulform/ Schulgröße
	O4	...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.	Schulform/ Schulgröße/ Schulort
	O5	...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.	Schulform/ Zusatzqualifikation des Befragten
Gruppe II	O6	...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.	Schulgröße/ Ganztagschule
	K8	...nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.	Zusatzqualifikation des Befragten
	K9	...nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden sollen.	Zusatzqualifikation des Befragten
	S4	...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.	Schulform/ Zusatzqualifikation des Befragten
Gruppe III	O10	...SFU den Schülern keinen Spaß macht.	Schulform
	O12	...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.	Schulform/ Schulort
	O13	...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.	Schulform
	O16	...die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.	Zusatzqualifikation des Befragten
Kreuztabellen gesamt			19

Tabelle 8: Übersicht über die Kreuztabellen

Bei der Darstellung der gekreuzten Variablen befindet sich die gewählte Antwortvorgabe mit ihren Ausprägungen jeweils als Zeilenangabe in den Kreuztabellen, die gewählte sozialstatistische Variable als Spaltenangabe. Auch hier wird die am häufigsten gewählte Rubrik schraffiert unterlegt. Da nicht alle angegebenen Zahlen im Einzelnen besprochen werden, sind zur besseren Orientierung die diskutierten Werte fett gedruckt.

Den Kreuztabellen geht jeweils ein kurzer einleitender Text voran. Unter den Kreuztabellen erfolgt dann jeweils ihre Beschreibung und Interpretation. Am Ende des Kapitels steht eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Kreuztabellen.

Gruppe I

In der vorliegenden Untersuchung werden ausschließlich im Fragenkomplex „organisatorische und personale Gründe“ Antwortvorgaben überwiegend als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ beurteilt. Das heißt, hier sind die meisten Gründe vertreten, weshalb Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I nicht angeboten wird.

Bei drei Antwortvorgaben (O2–O4) liegt der Modus bei „voll zutreffend“, bei einer Antwortvorgabe (O5) liegt er bei „zutreffend“. Durch die folgenden Kreuztabellen wird dargestellt, ob es Zusammenhänge mit anderen Variablen geben könnte, beispielsweise ob bestimmte Gründe überwiegend von bestimmten Schulformen genannt werden oder von Schulen mit gleicher Größe oder im gleichen Ort. Diese Erkenntnisse könnten weitere Hinweise darauf geben, weshalb Sportförderunterricht nicht angeboten wird.

Die Antwortvorgabe O2 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil wir zu wenig Sportlehrer haben.*) wird von 16 Befragten als „voll zutreffend“ bezeichnet. Aus einer Kreuzung mit der Variablen Schulform lässt sich erkennen, zu welcher Schulform die Befragten jeweils gehören und ob sich ein Zusammenhang zwischen der Schulform und dem gefällten Urteil vermuten lässt.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O2 ...wir zu wenig Sportlehrer haben.				gesamt
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	
Schulform					
Hauptschule					
Anzahl	5	6	2	6	19
erwartete Anzahl	6,9	3,9	2,6	5,6	19,0
% von Schulform	26,3%	31,6%	10,5%	31,6%	100,0%
% von Frage O2	31,3%	66,7%	33,3%	46,2%	43,2%
Realschule					
Anzahl	2	1	2	3	8
erwartete Anzahl	2,9	1,6	1,1	2,4	8,0
% von Schulform	25,0%	12,5%	25,0%	37,5%	100,0%
% von Frage O2	12,5%	11,1%	33,3%	23,1%	18,2%
Gesamtschule					
Anzahl	0	1	2	3	6
erwartete Anzahl	2,2	1,2	0,8	1,8	6,0
% von Schulform	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
% von Frage O2	0,0%	11,1%	33,3%	23,1%	13,6%
Gymnasium					
Anzahl	9	1	0	1	11
erwartete Anzahl	4,0	2,3	1,5	3,3	11,0
% von Schulform	81,8%	9,1%	0,0%	9,1%	100,0%
% von Frage O2	56,3%	11,1%	0,0%	7,7%	25,0%
gesamt					
Anzahl	16	9	6	13	44
erwartete Anzahl	16,0	9,0	6,0	13,0	44,0
% von Schulform	36,4%	20,5%	13,6%	29,5%	100,0%
% von Frage O2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 1: Frage O2 x Schulform⁴⁹

In allen Feldern der Kreuztabelle ist eine Abweichung zwischen erwarteter und beobachteter Anzahl zu erkennen. Die Konditionalverteilungen sind ungleich den

⁴⁹ Um eine bessere Übersicht zu gewähren wird bei Antwortkategorien ohne Nennung die entsprechende Spalte in der Kreuztabelle nicht gezeigt. Im vorliegenden Fall gibt es keine Nennung in der Rubrik „ich weiß nicht“.

Randverteilungen, es lässt sich also ein Zusammenhang zwischen den Variablen vermuten. Die größte Abweichung gibt es bei den Variablen „Gymnasium“ und „voll zutreffend“, hier liegt die erwartete Häufigkeit bei 4, tatsächlich haben aber mehr als doppelt so viele Schulen (9) diesen Typs die Antwortvorgabe gewählt. Betrachtet man die häufigsten Urteile der verschiedenen Schulformen, so fällt auf, dass das Gymnasium mit der häufigsten Nennung im Bereich „voll zutreffend“ dem Gesamt-Modus bei dieser Antwortvorgabe entspricht, dies ist bei anderen Schulformen jedoch nicht so. Kein Befragter von anderen Schulformen hat als häufigste Nennung „voll zutreffend“ gewählt. Die am häufigste gewählte Rubrik anderer Schulformen lautet „nicht zutreffend“. Nur für Hauptschulen gibt es eine Doppelspitze, hier existieren gleich viele Nennungen (jeweils 6) auch im Bereich „zutreffend“. Den größten Gegensatz zum Gymnasium bildet die Gesamtschule. Hier hat von den Befragten niemand die Antwortvorgabe „voll zutreffend“ gewählt, dafür aber 50% die Antwortvorgabe „nicht zutreffend“. Es scheint also, dass die Begründung für nicht erteilten Sportförderunterricht aufgrund Sportlehrermangel vor allem für Gymnasien wichtig ist. Fasst man die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ zusammen, fällen dieses Urteil mehr als 90% der Befragten am Gymnasium. Es wäre weiter zu überlegen, ob zusätzliche Sportlehrer den Gymnasien ermöglichen würden Sportförderunterricht anzubieten.

Bereits in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu Frage O3 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.*) wurde überlegt, ob Zusammenhänge zwischen dieser Variable und sozialstatistischen Angaben bestehen.

Während 27 Schulen die Antwortvorgabe für „voll zutreffend“ halten, sind es nur drei Schulen, die sie als „nicht zutreffend“ erachten. Aus den sozialstatistischen Daten wird ersichtlich, dass insgesamt 24 Sportlehrer die Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht besitzen und an jeder Schulform Lehrer mit Zusatzqualifikation unterrichten. Es ist daher interessant, ob sich die Antworten der verschiedenen Schulformen unterscheiden.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O3 ... nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Schulform						
Hauptschule						
Anzahl	14	1	0	1	1	17
erwartete Anzahl	10,9	2,0	1,2	1,2	1,6	17,0
% von Schulform	82,4%	5,9%	0,0%	5,9%	5,9%	100,0%
% von Frage O3	51,9%	20,0%	0,0%	33,3%	25,0%	40,5%
Realschule						
Anzahl	5	1	1	0	1	8
erwartete Anzahl	5,1	1,0	0,6	0,6	0,8	8,0
% von Schulform	62,5%	12,5%	12,5%	0,0%	12,5%	100,0%
% von Frage O3	18,5%	20,0%	33,3%	0,0%	25,0%	19,0%
Gesamtschule						
Anzahl	2	1	1	0	2	6
erwartete Anzahl	3,9	0,7	0,4	0,4	0,6	6,0
% von Schulform	33,3%	16,7%	16,7%	0,0%	33,3%	100,0%
% von Frage O3	7,4%	20,0%	33,3%	0,0%	50,0%	14,3%
Gymnasium						
Anzahl	6	2	1	2	0	11
erwartete Anzahl	7,1	1,3	0,8	0,8	1,0	11,0
% von Schulform	54,5%	18,2%	9,1%	18,2%	0,0%	100,0%
% von Frage O3	22,2%	40,0%	33,3%	66,7%	0,0%	26,2%
gesamt						
Anzahl	27	5	3	3	4	42
erwartete Anzahl	27,0	5,0	3,0	3,0	4,0	42,0
% von Schulform	64,3%	11,9%	7,1%	7,1%	9,5%	100,0%
% von Frage O3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 2: Frage O3 x Schulform

Zunächst wird aus der Kreuztabelle ersichtlich, dass in 19 von 20 Feldern eine Abweichung zwischen der erwarteten und der tatsächlich beobachteten Häufigkeit besteht, was als Hinweis auf einen Zusammenhang gesehen werden könnte. Auch die Prozentangaben der Spalten und Zeilen weichen von den Randverteilungen ab. Nur im Fall der Realschule und der Antwortvorgabe „zutreffend“ gibt es keine Abweichung zwischen erwarteter und tatsächlich beobachteter Häufigkeit. Eine größere Abweichung ist hingegen für die Variable Hauptschule und die Antwortvorgabe „voll zutreffend“ zu erkennen. Aufgrund der Randverteilungen ist zu erwarten, dass 11 (10,9) Schulen diese Antwortkategorie wählen, tatsächlich sind es jedoch 14.

Besonders für Hauptschulen scheint diese Antwortvorgabe ein Grund zu sein, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Dies wird auch durch die prozentualen Angaben deutlich. Für die Antwortkategorie „voll zutreffend“ entscheiden sich 82,4% der Hauptschulen, alle anderen Schulformen wählen diese Kategorie weniger häufig. Doch auch Realschule und Gymnasium treffen dieses Urteil zu über 50%, während es von Gesamtschulen nur von 33,3% gefällt wird. Die Kategorie „nicht zutreffend“ wird am häufigsten von Gymnasien gewählt. Zwei Gymnasien fällen dieses Urteil, es wurden aber nur 0,8 Stimmen erwartet.

Gerade im Zusammenhang mit der vorangehenden Kreuztabelle ist es interessant, die Unterschiede in den Antworten zu sehen. Während die Antwortvorgabe O2 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil wir zu wenig Sportlehrer haben.*) vor allem für das Gymnasium zutrifft, ist es bei der näheren Spezifizierung auf die Zusatzqualifikation in besonderem Maße die Hauptschule, für die diese Begründung passt. Künftig sollte überlegt werden, wa-

rum sich Hauptschulen besonders von diesem Grund betroffen fühlen und ob es an Hauptschulen tatsächlich weniger Lehrer mit der Zusatzqualifikation Sportförderunterricht gibt. Aus der Untersuchung ergeben sich folgende Daten:

Lehrer mit Zusatzqualifikation an Schulen	0	1	2	3	4	5	Anzahl Lehrer mit Qualifikationen gesamt	Anzahl Schulen mit Lehrern mit Qualifikationen	Anzahl antwortender Lehrer mit Zusatzqualifikation
Schulform (Anzahl ⁵⁰)									
Hauptschule (20)	18x	0	0	0	1x	0	4	1	1
Realschule (9)	6x	1x	0	1x	0	0	4	2	1
Gesamtschule (6)	2x	1x	0	0	0	1x	6	2	3
Gymnasium (11)	7x	2x	1x	0	1x	0	8	4	3
gesamt (46)	33x	4x	1x	1x	2x	1x	22	9	8

Tabelle 9: Anzahl Zusatzqualifikation Sportförderunterricht

Es haben 46 Schulen in der Untersuchung geantwortet, an denen zusammen 358 Sportlehrer unterrichten. An insgesamt neun Schulen gibt es Sportlehrer, die die Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht besitzen. Insgesamt verfügen an den befragten Schulen 22 Sportlehrer über die Zusatzqualifikation. Davon hat an vier Schulen jeweils ein Lehrer die Zusatzqualifikation (darunter eine Realschule, eine Gesamtschule, zwei Gymnasien), an einem Gymnasium haben zwei Lehrer, an einer Realschule drei, an zwei Schulen (Hauptschule und Gymnasium) je vier und an einer Gesamtschule sogar fünf Lehrer die Zusatzqualifikation.⁵¹

An neun der befragten 46 Schulen unterrichten Lehrkräfte mit der Zusatzqualifikation, also an 19,57% der Schulen. Der Anteil der Lehrer mit Zusatzqualifikation ist bezogen auf die verschiedenen Schulformen sehr unterschiedlich. An einer von 20 Hauptschulen (5%), an zwei von neun Realschulen (22,22%), an zwei von sechs Gesamtschulen (33,33%) und an vier von elf Gymnasien (36,36%) unterrichten für den Sportförderunterricht qualifizierte Lehrkräfte.

Betrachtet man die Verteilung einzelner Sportlehrer mit Qualifikation auf die verschiedenen Schulformen, so wird auch hier eine sehr ungleiche Verteilung deutlich. Von 20 Hauptschulen unterrichtet an 18 Schulen kein Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation, an einer Hauptschule gibt es aber sogar vier Lehrer mit Zusatzqualifikation. An zwei Gesamtschulen gibt es keinen Lehrer mit Zusatzqualifikation, an einer Gesamtschule gibt es fünf. An sieben Gymnasien gibt es keinen Lehrer mit Zusatzqualifikation, an einem Gymnasium gibt es vier Lehrer mit Zusatzqualifikation.

Insgesamt ist die Hauptschule die Schulform, die am schlechtesten mit Sportlehrern, die über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen, besetzt ist.

⁵⁰ Es haben 46 Schulen in der Untersuchung geantwortet, 42 Schulen haben vollständige Angaben über die vorhandenen Qualifikationen gemacht, vier Schulen haben unvollständige Angaben gemacht.

⁵¹ Die Daten der befragten Schulen, an denen Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation Sportförderunterricht arbeiten, und ihre Antworten zu den Fragen O1-O16 befinden sich im Anhang.

Als wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung kann festgehalten werden: Die Forderung, dass laut Erlasslage mindestens an jeder Schule der Sekundarstufe I ein Sportlehrer über die Zusatzqualifikation verfügen soll, ist weit davon entfernt, erfüllt zu werden (vgl. MSWKS 2002).

Eine weitere Betrachtung der Daten in Bezug auf die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht soll durch die Kreuzung mit der Variablen „Schulgröße“ erfolgen. Es wäre denkbar, dass Schulen mit einer geringeren Zahl an Lehrern auch eine geringere Zahl an Sportlehrern mit der Zusatzqualifikation zur Verfügung steht. Dies könnte Ursache dafür sein, keinen Sportförderunterricht anzubieten.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O3 ... nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
klein , bis 400 Schüler						
Anzahl	7	0	0	0	0	7
erwartete Anzahl	4,5	0,8	0,5	0,5	0,7	7,0
% von Schulgrößenkat.	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
% von Frage O3	25,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%
mittel , bis 700 Schüler						
Anzahl	13	3	1	1	1	19
erwartete Anzahl	12,2	2,3	1,4	1,4	1,8	19,0
% von Schulgrößenkat.	68,4%	15,8%	5,3%	5,3%	5,3%	100,0%
% von Frage O3	48,1%	60,0%	33,3%	33,3%	25,0%	45,2%
groß , über 700 Schüler						
Anzahl	7	2	2	2	3	16
erwartete Anzahl	10,3	1,9	1,1	1,1	1,5	16,0
% von Schulgrößenkat.	43,8%	12,5%	12,5%	12,5%	18,8%	100,0%
% von Frage O3	25,9%	40,0%	66,7%	66,7%	75,0%	38,1%
gesamt						
Anzahl	27	5	3	3	4	42
erwartete Anzahl	27,0	5,0	3,0	3,0	4,0	42,0
% von Schulgrößenkat.	64,3%	11,9%	7,1%	7,1%	9,5%	100,0%
% von Frage O3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 3: Frage O3 x Schulgröße

Auch in dieser Tabelle ist in allen Feldern eine Differenz zwischen erwarteter und beobachteter Anzahl der Nennungen zu erkennen. Die größte Differenz ist hier im Feld der Antwortvorgabe „voll zutreffend“ und der Variable Schulgröße mit der Ausprägung „groß“ zu erkennen. Es werden mehr Antworten in dieser Rubrik erwartet (10,3) als tatsächlich gegeben werden (7). In der gleichen Spalte für die Ausprägung „klein“ ist eine weitere große Differenz zu sehen, hier treffen mehr Schulen (7) als erwartet (4,5) dieses Urteil. Dies deutet auf einen Zusammenhang zwischen Schulgröße und getroffenem Urteil hin. Betrachtet man die Modalwerte in den einzelnen Zeilen, so wird deutlich, dass zwar bei Schulen jeder Größe die häufigste Nennung in der Rubrik „voll zutreffend“ erfolgt, jedoch mit deutlichen Unterschieden. Während bei großen Schulen 43,8% dieses Urteil treffen, sind es bei Schule mittlerer Größe 68,4% und bei kleinen Schulen sogar 100% der Schulen. Auch dies deutet darauf hin, dass die Begründung, nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation an der Schule zu haben, auf kleinere Schulen besonders zutrifft.

Setzt man dieses Ergebnis noch in Bezug zur Schulform, so ist zu fragen, welche Schulform wie groß ist. Darüber geben die folgenden Abbildungen Auskunft.

	Hauptschule	Realschule	Gesamt- schule	Gymnasium	gesamt
klein, bis 400 Schüler	10	0	0	0	10
mittel, bis 700 Schüler	10	8	0	2	20
groß, über 700 Schüler	0	1	6	9	16

Tabelle 10: Größe der befragten Schulen/ Schulformen

Alle befragten Schulen, die in die Kategorie „kleine Schule“ fallen, sind Hauptschulen. In der Kategorie der Schulen mittlerer Größe sind viele Hauptschulen und Realschulen zu finden. Die befragten Gesamtschulen sind alle groß, ebenso wie die meisten Gymnasien. Die Hauptschulen scheinen also auch dadurch benachteiligt zu sein, dass es sich vielfach um kleine Schulen handelt.

Die Antwortvorgabe O4 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.*) wird insgesamt von 40,9% der Befragten als „voll zutreffend“ bezeichnet. Auch bei dieser Antwortvorgabe wird betrachtet, wie die Antworten von Schulen verschiedener Größe ausfallen. Häufig verfügen kleinere Schulen über keine eigene Sporthalle oder nur über eine Einfachhalle, während größeren Schulen teilweise eigene Dreifachhallen zur Verfügung stehen.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O4 ...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
klein , bis 400 Schüler						
Anzahl	6	1	2	0	0	9
erwartete Anzahl	3,7	2,0	1,0	1,6	0,6	9,0
% von Schulgrößenkat.	66,7%	11,1%	22,2%	0,0%	0,0%	100,0%
% von Frage O4	33,3%	10,0%	40,0%	0,0%	0,0%	20,5%
mittel , bis 700 Schüler						
Anzahl	8	5	1	4	1	19
erwartete Anzahl	7,8	4,3	2,2	3,5	1,3	19,0
% von Schulgrößenkat.	42,1%	26,3%	5,3%	21,1%	5,3%	100,0%
% von Frage O4	44,4%	50,0%	20,0%	50,0%	33,3%	43,2%
groß , über 700 Schüler						
Anzahl	4	4	2	4	2	16
erwartete Anzahl	6,5	3,6	1,8	2,9	1,1	16,0
% von Schulgrößenkat.	25,0%	25,0%	12,5%	25,0%	12,5%	100,0%
% von Frage O4	22,2%	40,0%	40,0%	50,0%	66,7%	36,4%
gesamt						
Anzahl	18	10	5	8	3	44
erwartete Anzahl	18,0	10,0	5,0	8,0	3,0	44,0
% von Schulgrößenkat.	40,9%	22,7%	11,4%	18,2%	6,8%	100,0%
% von Frage O4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 4: Frage O4 x Schulgröße

Auch diese Kreuztabelle legt die Vermutung nahe, dass es Zusammenhänge zwischen den Variablen Schulgröße und Antwortvorgabe geben könnte. In allen Feldern weicht die erwartete Anzahl an Antworten von der tatsächlichen Anzahl ab. Ebenso wie in der vorangehenden Tabelle sind die höchsten Differenzen in der Spalte des Modus („voll zutreffend“) zu finden. In dieser Rubrik werden von großen Schulen mehr Antworten erwartet (6,5) als tatsächlich beobachtet (nur 4),

während bei kleineren Schulen weniger Antworten erwartet (nur 3,7) als tatsächlich gegeben werden. Betrachtet man auch hier die häufigsten Nennungen der verschiedenen großen Schulen, so wird ersichtlich, dass bei großen Schulen kein eindeutiger Modus zu erkennen ist, jeweils 25% der Befragten treffen die Urteile „voll zutreffend“, „zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Die häufigsten Nennungen von mittleren und kleinen Schulen sind eindeutig mit 42,1% und 66,7% im Bereich des Gesamt-Modus („voll zutreffend“) zu sehen. Auch dies scheint die bereits getroffene Vermutung zu unterstützen, dass ein Zusammenhang zwischen den Variablen Schulgröße und Antwortvorgabe besteht. Für kleine Schulen ist die Antwortvorgabe O4 scheinbar bedeutsamer als für größere Schulen. Für keine der befragten kleinen Schulen ist dieser Grund „nicht zutreffend“. Auch hier muss für weitere Überlegungen im Zusammenhang mit der Durchführung von Sportförderunterricht beachtet werden, dass kleinere Schulen diesbezüglich andere Schwierigkeiten haben als größere.

Neben der Frage nach der Größe der Schule kann es auch interessant sein, ob verschiedene Schulformen die Antwortvorgabe O4 unterschiedlich gewichten.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O4 ...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.					gesamt
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	
Schulform						
Hauptschule						
Anzahl	8	4	2	4	1	19
erwartete Anzahl	7,8	4,3	2,2	3,5	1,3	19,0
% von Schulform	42,1%	21,1%	10,5%	21,1%	5,3%	100,0%
% von Frage O4	44,4%	40,0%	40,0%	50,0%	33,3%	43,2%
Realschule						
Anzahl	5	2	0	0	1	8
erwartete Anzahl	3,3	1,8	0,9	1,5	0,5	8,0
% von Schulform	62,5%	25,0%	0,0%	0,0%	12,5%	100,0%
% von Frage O4	27,8%	20,0%	0,0%	0,0%	33,3%	18,2%
Gesamtschule						
Anzahl	2	1	1	2	0	6
erwartete Anzahl	2,5	1,4	0,7	1,1	0,4	6,0
% von Schulform	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%	0,0%	100,0%
% von Frage O4	11,1%	10,0%	20,0%	25,0%	0,0%	13,6%
Gymnasium						
Anzahl	3	3	2	2	1	11
erwartete Anzahl	4,5	2,5	1,3	2,0	0,8	11,0
% von Schulform	27,3%	27,3%	18,2%	18,2%	9,1%	100,0%
% von Frage O4	16,7%	30,0%	40,0%	25,0%	33,3%	25,0%
gesamt						
Anzahl	18	10	5	8	3	44
erwartete Anzahl	18,0	10,0	5,0	8,0	3,0	44,0
% von Schulform	40,9%	22,7%	11,4%	18,2%	6,8%	100,0%
% von Frage O4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 5: Frage O4 x Schulform

Auch in dieser Tabelle gibt es Differenzen zwischen beobachteter und erwarteter Häufigkeit der Antworten. Nur in einem Feld (Gymnasium und „nicht zutreffend“) stimmen die erwartete und beobachtete Anzahl der Antworten überein. Die Differenzen sind insgesamt jedoch kleiner als in den vorher betrachteten Kreuztabellen. Die größte Differenz befindet sich im Feld Realschule und „voll zutreffend“ mit einer Differenz von 1,7.

Betrachtet man wieder die häufigsten Nennungen der einzelnen Schulformen, so ist zu erkennen, dass es für das Gymnasium zwei Rubriken mit jeweils 27,3% der

Antworten gibt („voll zutreffend“ und „zutreffend“). Auch für Gesamtschulen gibt es mit jeweils 33,3% zwei Modalwerte in den Antwortvorgaben „voll zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Bei Realschulen (62,2%) und Hauptschulen (42,1%) hingegen ist die häufigste Nennung eindeutig in der Rubrik „voll zutreffend“ zu erkennen. Auffällig ist in der Zeile Realschule, dass alle Befragten eher zustimmend („voll zutreffend“ und „zutreffend“) antworten und keine eher ablehnend („kaum zutreffend“ und „nicht zutreffend“). Dies legt die Vermutung nahe, dass es einen Zusammenhang zwischen den Variablen Schulform und Antwortvorgabe geben könnte.

Die Sporthallensituation kann auch in den unterschiedlichen Städten verschieden sein, da die Städte verschieden hohe Investitionen in den Bereichen Sportstättenbau und -pflege tätigen können oder es auch unterschiedlich hohe Zahlen an Sportvereinen geben könnte, mit denen Sporthallen zu teilen sind. Deshalb wird die Antwortvorgabe O4 zusätzlich in einer Kreuztabelle aufgeschlüsselt, die Antworten der Schulen aus verschiedenen Orten berücksichtigt.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O4 ...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Ort						
Remscheid						
Anzahl	4	3	2	0	1	10
erwartete Anzahl	4,1	2,3	1,1	1,8	0,7	10,0
% von Ort	40,0%	30,0%	20,0%	0,0%	10,0%	100,0%
% von Frage O4	22,2%	30,0%	40,0%	0,0%	33,3%	22,7%
Wuppertal						
Anzahl	10	6	2	4	2	24
erwartete Anzahl	9,8	5,5	2,7	4,4	1,6	24,0
% von Ort	41,7%	25,0%	8,3%	16,7%	8,3%	100,0%
% von Frage O4	55,6%	60,0%	40,0%	50,0%	66,7%	54,5%
Solingen						
Anzahl	4	1	1	4	0	10
erwartete Anzahl	4,1	2,3	1,1	1,8	0,7	10,0
% von Ort	40,0%	10,0%	10,0%	40,0%	0,0%	100,0%
% von Frage O4	22,2%	10,0%	20,0%	50,0%	0,0%	22,7%
gesamt						
Anzahl	18	10	5	8	3	44
erwartete Anzahl	18,0	10,0	5,0	8,0	3,0	44,0
% von Ort	40,9%	22,7%	11,4%	18,2%	6,8%	100,0%
% von Frage O4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 6: Frage O4 x Ort

Auch in dieser Tabelle gibt es in allen Feldern Abweichungen zwischen erwarteter und tatsächlicher Anzahl der Antworten. Die größte Differenz befindet sich im Feld Solingen und „nicht zutreffend“ mit einer Differenz von 2,2. In dieser Rubrik befindet sich auch die häufigste Nennung Solinger Schulen. Dabei ist hier zu beachten, dass Solinger Schulen ebenso häufig das Urteil „voll zutreffend“ wie „nicht zutreffend“ abgeben. Es scheint also eher an anderen Faktoren als dem Schulstandort zu liegen, wenn kein Sportförderunterricht angeboten wird bzw. ein Zusammenhang zwischen den Variablen scheint nicht gegeben zu sein. Die häufigsten Nennungen der Schulen aus anderen Städten liegen im Bereich des Gesamt-Modus, also bei „voll zutreffend“, mit jeweils ca. 40%. In dieser Spalte entspricht die Konditionalverteilung in etwa der Randverteilung von 40,9%, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass die Variablen unabhängig voneinander sind. In den anderen Spalten sieht dies jedoch anders aus, dort entspricht die Konditionalverteilung

nicht der Randverteilung. An dieser Tabelle wird deutlich, dass eine statistische Berechnung der Zusammenhänge bei einer Tabelle mit 15 Feldern und einer Gesamt-Antwortzahl von 44 nicht sinnvoll einzusetzen ist, sondern eine individuelle Betrachtung zu erfolgen hat. Bemerkenswert ist in dieser Kreuztabelle, dass keine Remscheider Schule die Antwortvorgabe als „nicht zutreffend“ bezeichnet.

Die Antwortvorgabe O5 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.*) wird von fast 46% der Befragten als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ beurteilt, als „kaum zutreffend“ oder „nicht zutreffend“ wird sie von knapp 48% bezeichnet. Trotz dieser fast gleichmäßigen Verteilung der Antworten und der daraus folgenden nachrangigen Bedeutung dieser Vorgabe für das Erteilen von Sportförderunterricht kann es aufgrund der vorhergehenden Kreuztabellen gewinnbringend für die Untersuchung sein zu sehen, ob sich Hinweise für Zusammenhänge mit anderen Variablen ergeben. Zum Beispiel könnten auch hier bestimmte Schulformen dieses Urteil treffen.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O5 ...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Schulform						
Hauptschule						
Anzahl	6	5	3	3	2	19
erwartete Anzahl	3,0	5,6	3,9	5,2	1,3	19,0
% von Schulform	31,6%	26,3%	15,8%	15,8%	10,5%	100,0%
% von Frage O5	85,7%	38,5%	33,3%	25,0%	66,7%	43,2%
Realschule						
Anzahl	1	3	2	2	0	8
erwartete Anzahl	1,3	2,4	1,6	2,2	0,5	8,0
% von Schulform	12,5%	37,5%	25,0%	25,0%	0,0%	100,0%
% von Frage O5	14,3%	23,1%	22,2%	16,7%	0,0%	18,2%
Gesamtschule						
Anzahl	0	2	1	3	0	6
erwartete Anzahl	1,0	1,8	1,2	1,6	0,4	6,0
% von Schulform	0,0%	33,3%	16,7%	50,0%	0,0%	100,0%
% von Frage O5	0,0%	15,4%	11,1%	25,0%	0,0%	13,6%
Gymnasium						
Anzahl	0	3	3	4	1	11
erwartete Anzahl	1,8	3,3	2,3	3,0	,8	11,0
% von Schulform	0,0%	27,3%	27,3%	36,4%	9,1%	100,0%
% von Frage O5	0,0%	23,1%	33,3%	33,3%	33,3%	25,0%
gesamt						
Anzahl	7	13	9	12	3	44
erwartete Anzahl	7,0	13,0	9,0	12,0	3,0	44,0
% von Schulform	15,9%	29,5%	20,5%	27,3%	6,8%	100,0%
% von Frage O5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 7: Frage O5 x Schulform

Auch in dieser Kreuztabelle sind in allen Feldern Unterschiede zwischen erwarteter und tatsächlicher Anzahl zu beobachten. Die größte Abweichung befindet sich hierbei im Feld „voll zutreffend“ und „Hauptschule“. Es werden drei Antworten erwartet, es fällen jedoch doppelt so viele Befragte dieses Urteil. In der gleichen Zeile in der Spalte „nicht zutreffend“ gibt es die zweithöchste Abweichung, hier werden mehr Antworten erwartet, als tatsächlich gegeben werden. Diese Verschiebung der Antworten kann schon ein erster Hinweis auf einen Zusammenhang sein.

Betrachtet man die häufigsten Nennungen der Schulformen, so sieht man, dass nur die Realschulen entsprechend dem Gesamt-Modus geantwortet haben: 37,5% fällen das Urteil „zutreffend“. Der Modus in der Zeile der befragten Hauptschulen liegt bei „voll zutreffend“, die häufigsten Nennungen von Gesamtschulen (50%) und Gymnasien (36,4%) liegen im Bereich „nicht zutreffend“. Hervorzuheben ist hierbei, dass kein Befragter dieser beiden Schulformen die Rubrik „voll zutreffend“ wählt. Es scheint also so zu sein, dass die Antwortvorgabe O5 besonders für Hauptschulen einen Grund darstellt, Sportförderunterricht nicht anzubieten, während dieser Grund an Gesamtschulen und Gymnasien weniger bedeutsam ist.

Wiederholt hat sich in der Untersuchung gezeigt, dass für die Durchführung des Sportförderunterrichts die Frage nach vorhandener Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht bedeutsam ist. Dies wurde in der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 5.1.1 und in der Diskussion der Kreuztabellen 2 und 3 ersichtlich.

Es könnte nicht nur wichtig sein, ob an einer befragten Schule jemand mit Zusatzqualifikation unterrichtet und somit an der Schule grundsätzlich Wissen über den Sportförderunterricht vorhanden sein müsste, sondern auch, ob der Befragte selbst über die Zusatzqualifikation verfügt. Durch die Qualifikation sollte der Befragte genaue Kenntnisse über Sportförderunterricht haben. Daher werden im Folgenden auch Kreuztabellen mit der Variable „Zusatzqualifikation Befragter“ erstellt.

Die (mangelnde) materiale Ausstattung sollte kein Grund sein, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Zum Beispiel ist ein psychomotorisch orientierter Sportförderunterricht nicht nur mit psychomotorischen Übungsgeräten möglich (vgl. auch Kap. 2.2). Außerdem sind vielfältige Angebote ohne (Sport-)Material denkbar (vgl. Kap. 2.4). Da die meisten Befragten nicht über die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht verfügen, ist ihnen nicht unbedingt geläufig, welche Ausstattung erforderlich ist. Es kann daher interessant sein, diese Antwortvorgabe getrennt zu betrachten für Antwortende mit und ohne Zusatzqualifikation.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O5 ...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Zusatzqualifikation Befragter						
Befragter ohne Qualifikation						
Anzahl	6	11	8	9	3	37
erwartete Anzahl	5,9	10,9	7,6	10,1	2,5	37,0
% von Besitz der Quali.	16,2%	29,7%	21,6%	24,3%	8,1%	100,0%
% von Frage O5	85,7%	84,6%	88,9%	75,0%	100,0%	84,1%
Befragter mit Qualifikation						
Anzahl	1	2	1	3	0	7
erwartete Anzahl	1,1	2,1	1,4	1,9	0,5	7,0
% von Besitz der Quali.	14,3%	28,6%	14,3%	42,9%	0,0%	100,0%
% von Frage O5	14,3%	15,4%	11,1%	25,0%	0,0%	15,9%
gesamt						
Anzahl	7	13	9	12	3	44
erwartete Anzahl	7,0	13,0	9,0	12,0	3,0	44,0
% von Besitz der Quali.	15,9%	29,5%	20,5%	27,3%	6,8%	100,0%
% von Frage O5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 8: Frage O5 x Zusatzqualifikation Befragter

Insgesamt gibt es auch hier bei allen Feldern Abweichungen zwischen beobachteter und tatsächlicher Häufigkeit. Die Abweichungen sind jedoch recht gering. In der Tabelle ist zu sehen, dass die Befragten ohne Zusatzqualifikation am häufigsten das Urteil „zutreffend“ fällen, während von den Befragten mit der Zusatzqualifikation die Rubrik „nicht zutreffend“ am häufigsten gewählt wird (42,9%). Gerade in dieser Zeile wird jedoch deutlich, dass bei einer geringen Zahl von Antworten (7) kaum gültige Aussagen zu treffen sind. Dennoch ist es erstaunlich, dass auch drei der Befragten mit Zusatzqualifikation der Antwortvorgabe mit „voll zutreffend“ und „zutreffend“ zustimmen und die materiale Ausstattung ihrer Schulen als Grund sehen, weshalb kein Sportförderunterricht angeboten wird.

Zusammenfassung der Kreuztabellen aus Gruppe I

Als Ergebnis der Kreuztabellen der Gruppe I ist festzuhalten, dass es Zusammenhänge geben könnte, die für das Ergebnis der Untersuchung bedeutsam sind:

Gymnasien beurteilen die Antwortvorgabe O2 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil wir zu wenig Sportlehrer haben.*) häufiger als andere Schulformen als „voll zutreffend“. Auch etliche Hauptschulen fällen dieses Urteil, während es für Gesamtschulen eher „nicht zutreffend“ ist.

Die nächste Antwortvorgabe (O3) vertieft die Frage der personellen Situation darauf, ob ein Mangel an Lehrern mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht eine Ursache dafür ist, ihn nicht anzubieten. Ein wichtiges Ergebnis besteht zunächst darin, dass deutlich sichtbar wird, dass insgesamt zu wenig Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation an Schulen der Sekundarstufe I unterrichten.

Genauer betrachtet fällt auf, dass diese Begründung für die Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht vor allem Hauptschulen „voll zutreffend“ erscheint. Aber auch Realschulen und Gymnasien wählen diese Kategorie am häufigsten (jeweils mehr als 50% der Antworten). Außerdem scheint es so zu sein, dass kleine Schulen von diesem Grund weitaus betroffener sind als größere Schulen. Die Auswertung der sozialstatistischen Daten zeigt, dass tatsächlich wenige Lehrer mit der Zusatzqualifikation an Hauptschulen und Realschulen unterrichten, während ihr Anteil an Gesamtschulen recht groß ist. Auch sind alle Schulen, die in die Kategorie „kleine Schule“ fallen, Hauptschulen.

Bei der Antwortvorgabe O4 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.*) wählen alle befragten kleinen Schulen die Rubrik „voll zutreffend“, dieser Grund scheint für sie bedeutsamer zu sein als für größere Schulen. Auch für Realschulen ist dieser Grund besonders wichtig. Keine der befragten Realschulen fällte das Urteil „kaum zutreffend“ oder „nicht zutreffend“.

Sportförderunterricht aufgrund der mangelhaften materialen Ausstattung nicht anzubieten (O5), wird von Hauptschulen am häufigsten als „voll zutreffend“ bezeichnet. Dieser Grund ist hingegen weder für die befragten Gymnasien noch für die befragten Gesamtschulen „voll zutreffend“.

Insgesamt scheint sich abzuzeichnen, dass Hauptschulen besonders von verschiedenen Gründen betroffen sind, die dazu führen können, keinen Sportförderunterricht anzubieten.

Gruppe II

Die folgenden Kreuztabellen beziehen sich auf Fragen, bei denen der Modus zwar im Bereich „nicht zutreffend“ liegt, in denen jedoch insgesamt eine breite Streuung der Antworten zu erkennen ist. Das heißt, es werden sowohl die Kategorie „ich weiß nicht“ als auch die Bereiche „voll zutreffend“ und „nicht zutreffend“ gewählt.

Bei der Antwortvorgabe O6 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.*) sind die meisten Antworten im Bereich „nicht zutreffend“. Dieses Urteil wird jedoch nur von 25% der Befragten gefällt, das Urteil „zutreffend“ von 22,7% und die Urteile „kaum zutreffend“ und „voll zutreffend“ jeweils von 20,5% der Befragten. Es wird überlegt, ob es bestimmte Schulen gibt, die besondere Schwierigkeiten haben könnten, Sportförderunterricht im Stundenplan einzurichten. Dazu könnten Ganztagschulen gehören, da ihr Stundenplan insgesamt mehr Stunden umfasst und zusätzlich auch häufig Sportangebote im Nachmittagbereich zu finden sind, durch die Sporthallen besetzt sein könnten.⁵²

Beurteilung der Antwortvorgabe	O6 ...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Ganztagschule						
keine Ganztagschule						
Anzahl	7	10	8	7	3	35
erwartete Anzahl	7,2	8,0	7,2	8,8	4,0	35,0
% von Ganztage	20,0%	28,6%	22,9%	20,0%	8,6%	100,0%
% von Frage O6	77,8%	100,0%	88,9%	63,6%	60,0%	79,5%
Ganztagschule						
Anzahl	2	0	1	4	2	9
erwartete Anzahl	1,8	2,0	1,8	2,3	1,0	9,0
% von Ganztage	22,2%	0,0%	11,1%	44,4%	22,2%	100,0%
% von Frage O6	22,2%	0,0%	11,1%	36,4%	40,0%	20,5%
gesamt						
Anzahl	9	10	9	11	5	44
erwartete Anzahl	9,0	10,0	9,0	11,0	5,0	44,0
% von Ganztage	20,5%	22,7%	20,5%	25,0%	11,4%	100,0%
% von Frage O6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 9: Frage O6 x Ganztagschule

In allen Feldern der Tabelle sind wieder Unterschiede zwischen der Anzahl der erwarteten Antworten und der beobachteten Antworten zu erkennen. Diese Differenzen sind am größten in der Spalte „zutreffend“. Diese Rubrik wird von zehn Schulen ohne Ganztagsbetrieb gewählt, erwartet werden acht, bei Ganztagschulen werden zwei Antworten erwartet, tatsächlich wählt diese Rubrik keine Ganztagschule. Aufgrund der Differenzen könnte ein Zusammenhang vermutet werden.

Betrachtet man die häufigsten Nennungen der Schulen, so erkennt man, dass bei Ganztagschulen das häufigste Ergebnis (44,4%) „nicht zutreffend“ ist, dies entspricht dem Gesamt-Modus. Schulen ohne Ganztagsunterricht wählen am häufigsten die Rubrik „zutreffend“ mit 28,6%. Fasst man die Spalten zusammen, erhält man das Bild, dass Ganztagschulen zu 55,5% der Meinung sind, dass die Antwortvorgabe O6 „kaum zutreffend“ oder „nicht zutreffend“ ist, während die anderen Befragten mit fast 50% die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ wählen.

⁵² Im Rahmen der politischen Bestrebungen, mehr Ganztagschulen einzuführen, könnte vermutet werden, dass inzwischen einige der befragten Schulen auch Ganztagsbetrieb anbieten. Eine Nachfrage hat jedoch ergeben, dass diese Vermutung nicht zutrifft.

Entgegen der oben geäußerten Vermutung scheint es so zu sein, dass Ganztagschulen vom genannten Grund Sportförderunterricht nicht anzubieten weniger betroffen sind, dieser jedoch für Schulen ohne Ganztagsunterricht bedeutsam ist. Vielleicht sind Ganztagschulen die anspruchsvolle Stundenplanorganisation gewohnt und die Antwortvorgabe O4 ist daher kein Hindernis für die Erteilung des Sportförderunterrichts. In diesem Zusammenhang kann es aufschlussreich sein zu betrachten, welche Schulformen Ganztagschulen sind:

	Hauptschule	Realschule	Gesamt- schule	Gymnasium	gesamt
Ganztagschule	4	0	5	0	9
keine Ganztagschule	16	9	1	11	37
gesamt	20	9	6	11	46

Tabelle 11: Anzahl der Ganztagschulen auf Schulformen bezogen

Die Mehrheit der Ganztagschulen sind Gesamtschulen (55%), kein Gymnasium und keine Realschule ist Ganztagschule. Die zuvor in der Kreuztabelle betrachteten Ergebnisse der Gesamtschulen entstammen also ausschließlich Hauptschulen und Gesamtschulen.

Auch kleinere Schulen könnten Schwierigkeiten haben Sportförderunterricht in den Stundenplan zu integrieren (vgl. auch Tab. 10), da sie meist über weniger Lehrer und Hallenzeiten verfügen als größere Schulen. Deshalb werden im Folgenden die Ergebnisse einer Kreuztabelle der Frage O6 und der Schulgröße betrachtet.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O6 ...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Schulgrößenkategorie						
klein, bis 400 Schüler						
Anzahl	3	1	2	3	0	9
erwartete Anzahl	1,8	2,0	1,8	2,3	1,0	9,0
% von Schulgrößenkat.	33,3%	11,1%	22,2%	33,3%	0,0%	100,0%
% von Frage O6	33,3%	10,0%	22,2%	27,3%	0,0%	20,5%
mittel, bis 700 Schüler						
Anzahl	4	6	4	2	3	19
erwartete Anzahl	3,9	4,3	3,9	4,8	2,2	19,0
% von Schulgrößenkat.	21,1%	31,6%	21,1%	10,5%	15,8%	100,0%
% von Frage O6	44,4%	60,0%	44,4%	18,2%	60,0%	43,2%
groß, über 700 Schüler						
Anzahl	2	3	3	6	2	16
erwartete Anzahl	3,3	3,6	3,3	4,0	1,8	16,0
% von Schulgrößenkat.	12,5%	18,8%	18,8%	37,5%	12,5%	100,0%
% von Frage O6	22,2%	30,0%	33,3%	54,5%	40,0%	36,4%
gesamt						
Anzahl	9	10	9	11	5	44
erwartete Anzahl	9,0	10,0	9,0	11,0	5,0	44,0
% von Schulgrößenkat.	20,5%	22,7%	20,5%	25,0%	11,4%	100,0%
% von Frage O6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 10: Frage O6 x Schulgrößenkategorie

Auch in dieser Kreuztabelle sind in allen Feldern Differenzen zwischen beobachteter und erwarteter Häufigkeit zu erkennen. Die größten Differenzen bestehen in

der Spalte „nicht zutreffend“. Für Schulen mittlerer Größe werden 4,8 Antworten erwartet, tatsächlich wählen diese Rubrik nur zwei Schulen, bei großen Schulen werden vier Antworten erwartet, es fallen jedoch sechs Schulen dieses Urteil. Diese Abweichungen könnten schon ein kleines Indiz für einen Zusammenhang sein.

Werden wiederum die häufigsten Nennungen angesehen, so ist zu erkennen, dass es Unterschiede zwischen den Schulen verschiedener Größe gibt. Große Schulen wählen am häufigsten die Rubrik „nicht zutreffend“ (37,5%), dies entspricht dem Gesamt-Modus. Mittlere Schulen fällen zu 31,6% das Urteil „zutreffend“, kleine Schulen treffen mit gleicher Anzahl die Urteile „voll zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Für kleine Schulen und Schulen mittlerer Größe scheint die Stundenplanproblematik bedeutsamer zu sein als für große Schulen. In Tabelle 10 wurde bereits gezeigt, dass alle kleinen Schulen Hauptschulen sind, während alle Gesamtschulen zur Kategorie großer Schulen gehören. Es scheint sich zu bestätigen, dass sich vor allem kleine Schulen - und damit Hauptschulen - von den genannten Gründen, die dazu führen können keinen Sportförderunterricht einzuführen, betroffen fühlen.

Auch für die Antwortvorgabe K8 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.*) ist die häufigste Nennung „nicht zutreffend“, in allen anderen Rubriken werden aber ebenfalls Antworten gegeben. Wie bereits zuvor ausgeführt, besitzt die Mehrheit der Befragten nicht die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht (vgl. Tab. 9). Es wurde vermutet, dass diesen Personen nicht unbedingt bewusst ist, welche Inhalte der Sportförderunterricht haben soll bzw. dass dies einen Grund darstellt, weshalb an Schulen kein Sportförderunterricht angeboten wird.

Im Zusammenhang mit dem Ergebnis der Kreuztabelle zu Frage O5 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.*) ist es interessant zu sehen, wem die Inhalte nicht klar sind und ob dies einen Grund bildet, Sportförderunterricht nicht anzubieten. Deshalb wird auch hier betrachtet, ob es Unterschiede in den Antworten von Befragten mit und ohne Zusatzqualifikation gibt.

Beurteilung der Antwortvorgabe	K8 ...nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Zusatzqualifikation Befragter						
Befragter ohne Qualifikation						
Anzahl	4	7	3	13	7	34
erwartete Anzahl	3,3	7,5	4,1	13,3	5,8	34,0
% von Besitz der Quali. (Zeilenprozent)	11,8%	20,6%	8,8%	38,2%	20,6%	100,0%
% von Frage K8 (Spaltenprozent)	100,0%	77,8%	60,0%	81,3%	100,0%	82,9%
Befragter mit Qualifikation						
Anzahl	0	2	2	3	0	7
erwartete Anzahl	0,7	1,5	0,9	2,7	1,2	7,0
% von Besitz der Quali.	0,0%	28,6%	28,6%	42,9%	0,0%	100,0%
% von Frage K8	0,0%	22,2%	40,0%	18,8%	0,0%	17,1%
gesamt						
Anzahl	4	9	5	16	7	41
erwartete Anzahl	4,0	9,0	5,0	16,0	7,0	41,0
% von Besitz der Quali.	9,8%	22,0%	12,2%	39,0%	17,1%	100,0%
% von Frage K8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 11: Frage K8 x Besitz der Qualifikation

Wieder sind Abweichungen zwischen den Konditionalverteilungen und den Randverteilungen sowie den erwarteten und tatsächlich beobachteten Häufigkeiten zu erkennen. Die größte Abweichung zwischen erwarteter und beobachteter Häufigkeit zeigt sich hierbei in der Rubrik „ich weiß nicht“. Von den Befragten ohne Zusatzqualifikation treffen mehr Personen als statistisch erwartet dieses Urteil, bei den Befragten mit Qualifikation treffen weniger Personen als erwartet dieses Urteil. Die Rubrik „nicht zutreffend“, welche den Modus bildet, ist bei beiden Personengruppen das am häufigsten genannte Ergebnis; bei Befragten ohne Qualifikation mit 38,2% und bei Befragten mit Qualifikation mit 42,9%. Das Urteil „voll zutreffend“ wird ausschließlich von Befragten ohne Qualifikation gewählt (100%). Dieses Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass Sportlehrern mit Zusatzqualifikation die Inhalte des Sportförderunterrichts durch die Ausbildung vertraut sind, deshalb sehen sie in der Antwortvorgabe K8 für ihre Schule vermutlich keinen Grund, Sportförderunterricht nicht anzubieten.

Bemerkenswert bleibt, dass es immerhin noch 28,6% der Befragten mit Qualifikation sind, die diese Antwortvorgabe für „zutreffend“ erachten. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es ebenso wie in der Kreuztabelle zu Frage O5 Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Qualifikation gibt.

Das Ergebnis der Frage K9 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden.*) wurde bereits in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse als interessant bezeichnet (vgl. Kap. 5.1.2). Auch hier wäre zu erwarten gewesen, dass die meisten Befragten (ohne Zusatzqualifikation) nicht unbedingt wissen, welche Schüler für den Sportförderunterricht ausgewählt werden bzw. dass dies einen Grund darstellt, weshalb Sportförderunterricht nicht angeboten wird. Daher kann es auch

hier aufschlussreich sein zu betrachten, wie die Verteilung der Antworten von Sportlehrern mit und ohne Zusatzqualifikation ausfällt.

Beurteilung der Antwortvorgabe	K9 ... nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Zusatzqualifikation Befragter						
Befragter ohne Qualifikation						
Anzahl	3	7	3	17	4	34
erwartete Anzahl	2,5	8,3	4,1	14,9	4,1	34,0
% von Besitz der Quali. (Zeilenprozent)	8,8%	20,6%	8,8%	50,0%	11,8%	100,0%
% von Frage K9 (Spaltenprozent)	100,0%	70,0%	60,0%	94,4%	80,0%	82,9%
Befragter mit Qualifikation						
Anzahl	0	3	2	1	1	7
erwartete Anzahl	0,5	1,7	0,9	3,1	0,9	7,0
% von Besitz der Quali.	0,0%	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	100,0%
% von Frage K9	0,0%	30,0%	40,0%	5,6%	20,0%	17,1%
gesamt						
Anzahl	3	10	5	18	5	41
erwartete Anzahl	3,0	10,0	5,0	18,0	5,0	41,0
% von Besitz der Quali.	7,3%	24,4%	12,2%	43,9%	12,2%	100,0%
% von Frage K9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 12: Frage K9 x Besitz der Qualifikation

Auch aus dieser Kreuztabelle können Hinweise gewonnen werden, dass die Variablen nicht völlig unabhängig voneinander sind, weil die erwartete von der tatsächlichen Häufigkeit in allen Feldern abweicht. Auch die Konditionalverteilung entspricht nicht der Randverteilung.

Die größte Differenz zwischen erwarteter und tatsächlich beobachteter Anzahl ist in der Rubrik „nicht zutreffend“ zu finden. Bei den Befragten ohne Qualifikation wählen 2,1 mehr Personen als erwartet diese Rubrik, bei den Befragten mit Qualifikation 2,1 Personen weniger als statistisch erwartet.

Bei den Befragten ohne Zusatzqualifikation ist die häufigste Antwort „nicht zutreffend“ (50 %), während bei denjenigen mit Zusatzqualifikation die häufigste Antwort „zutreffend“ ist (42,9%). Dieses Ergebnis überrascht insofern, weil zu vermuten gewesen wäre, dass Sportlehrern mit Zusatzqualifikation bewusst ist, welche Schüler für den Sportförderunterricht ausgewählt werden. Es könnte jedoch sein, dass die Befragten aus Sicht des Kollegiums geantwortet haben, obwohl ihnen persönlich die Auswahl der Schüler nicht schwer fällt. Berücksichtigt wird dabei, dass aus der Darstellung der Ergebnisse (Kap. 5.1.1, Antwortvorgabe O16) ersichtlich wird, dass die Mehrheit derjenigen, die über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen, diese als ausreichend für seine Durchführung erachten. Auch die Auswahl von Schülern, die sich in der Fachliteratur als sehr zeitaufwendig und nur von Fachleuten durchführbar darstellt, wird in der Untersuchung eindeutig nicht als Grund für die Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht bezeichnet (vgl. Kap. 5.1.2, Frage K10).

Andererseits wurde bereits darauf hingewiesen, dass die weite Zielgruppe des Sportförderunterrichts in Bezug auf die Auswahl verunsichern kann. Dies ist als ein Ergebnis der Untersuchung festzuhalten.

Die letzten Kreuztabellen dieser Gruppe bilden den Übergang zur Gruppe III. Hier ist nicht mehr die Rubrik „nicht zutreffend“ am häufigsten genannt, sondern die Rubrik „ich weiß nicht“. Im Gegensatz zu den Tabellen in Gruppe III ist in den folgenden Tabellen der Modus nicht so deutlich ausgeprägt (weniger als 20 Nennungen) und die Verteilung auf die anderen Rubriken ist gleichmäßiger. Die häufigste Nennung der folgenden Kreuztabelle entspricht der Erwartung, dass es viele Antworten im Bereich „ich weiß nicht“ gibt, da die Mehrheit der Befragten ohne Zusatzqualifikation ist. Im Anschluss an die zuvor betrachteten Tabellen wird zunächst auch hier danach gefragt, ob es Unterschiede zwischen den Befragten in Bezug auf den Besitz der Zusatzqualifikation gibt.

Beurteilung der Antwortvorgabe	S4 ...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Zusatzqualifikation Befragter						
Befragter ohne Qualifikation						
Anzahl	6	3	2	6	16	33
erwartete Anzahl	4,9	4,1	1,7	7,4	14,9	33,0
% von Besitz der Quali.	18,2%	9,1%	6,1%	18,2%	48,5%	100,0%
% von Frage S4	100,0%	60,0%	100,0%	66,7%	88,9%	82,5%
Befragter mit Qualifikation						
Anzahl	0	2	0	3	2	7
erwartete Anzahl	1,0	0,9	0,4	1,6	3,2	7,0
% von Besitz der Quali.	0,0%	28,6%	0,0%	42,9%	28,6%	100,0%
% von Frage S4	0,0%	40,0%	0,0%	33,3%	11,1%	17,5%
gesamt						
Anzahl	6	5	2	9	18	40
erwartete Anzahl	6,0	5,0	2,0	9,0	18,0	40,0
% von Besitz der Quali.	15,0%	12,5%	5,0%	22,5%	45,0%	100,0%
% von Frage S4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 13: Frage S4 x Besitz der Qualifikation

In allen Feldern sind Unterschiede zwischen erwarteter und beobachteter Anzahl der Antworten zu erkennen und die Konditionalverteilung stimmt nicht mit den Randverteilungen überein. Die höchsten Abweichungen befinden sich in der Spalte „nicht zutreffend“. Bei den Befragten ohne Zusatzqualifikation wählen diese Rubrik 1,4 Personen weniger als erwartet, bei den Befragten mit Zusatzqualifikation wählen 1,4 Personen mehr als erwartet diese Rubrik.

Von den Befragten ohne Qualifikation fällen fast 50% das Urteil „ich weiß nicht“, dies ist die häufigste Nennung. Bei den Befragten mit Zusatzqualifikation liegt der Modus in der Rubrik „nicht zutreffend“ (42,9%). Auch in dieser Zeile sind es mehr als ein Viertel der Befragten (jeweils 28,6%), die das Urteil „ich weiß nicht“ und „zutreffend“ wählen. Hierbei wird ersichtlich, dass die Antworten schwer zu interpretieren sind, denn es verfügen insgesamt nur wenige Befragte über die Zusatzqualifikation, so lassen sich nur wage Tendenzen vermuten. Es könnte daher aufschlussreich sein, diese Antwortvorgabe mit einer anderen Variablen zu kreuzen, in der folgenden Kreuztabelle wird dies die Variable „Schulform“ sein.

Beurteilung der Antwortvorgabe	S4 ...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.					gesamt
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	
Schulform						
Hauptschule						
Anzahl	4	2	0	2	9	17
erwartete Anzahl	2,6	2,1	0,9	3,8	7,7	17,0
% von Schulform	23,5%	11,8%	0,0%	11,8%	52,9%	100,0%
% von Frage S4	66,7%	40,0%	0,0%	22,2%	50,0%	42,5%
Realschule						
Anzahl	2	1	1	0	2	6
erwartete Anzahl	0,9	0,8	0,3	1,3	2,7	6,0
% von Schulform	33,3%	16,7%	16,7%	0,0%	33,3%	100,0%
% von Frage S4	33,3%	20,0%	50,0%	0,0%	11,1%	15,0%
Gesamtschule						
Anzahl	0	0	0	3	3	6
erwartete Anzahl	0,9	0,8	0,3	1,3	2,7	6,0
% von Schulform	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
% von Frage S4	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	16,7%	15,0%
Gymnasium						
Anzahl	0	2	1	4	4	11
erwartete Anzahl	1,7	1,4	0,6	2,5	5,0	11,0
% von Schulform	0,0%	18,2%	9,1%	36,4%	36,4%	100,0%
% von Frage S4	0,0%	40,0%	50,0%	44,4%	22,2%	27,5%
gesamt						
Anzahl	6	5	2	9	18	40
erwartete Anzahl	6,0	5,0	2,0	9,0	18,0	40,0
% von Schulform	15,0%	12,5%	5,0%	22,5%	45,0%	100,0%
% von Frage S4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 14: Frage S4 x Schulform

In dieser Kreuztabelle sind wieder in allen Feldern Abweichungen zwischen erwarteter und beobachteter Anzahl zu sehen. Die größte Abweichung liegt in der Zeile Hauptschule in der Spalte „nicht zutreffend“; es wurden 3,8 Nennungen erwartet, tatsächlich liegen nur zwei vor. Werden die häufigsten Nennungen der einzelnen Schulformen betrachtet, so erkennt man auch hier Unterschiede. Bei allen Schulformen ist die häufigste Nennung im Bereich „ich weiß nicht“ zu finden, jedoch wählen Hauptschulen diese Rubrik mit 52,9%, Gesamtschulen mit 50%, Gymnasien mit 36,4% und Realschulen mit 33,3%. Keine Gesamtschule und kein Gymnasium erachten diesen Grund als „voll zutreffend“, aber 23,5% der Hauptschulen und 33,3% der Realschulen werten diese Antwortvorgabe so. Auch hier könnte wieder vorsichtig geschlussfolgert werden, dass sich Haupt- und Realschulen in besonderem Maße von den Gründen, die zur Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht führen, betroffen fühlen.

Zusammenfassung der Kreuztabellen aus Gruppe II

In Gruppe II wurden Antworten betrachtet, deren Modus im Bereich „nicht zutreffend“ liegt. Diese Antwortvorgaben scheinen zunächst weniger bedeutsam zu sein. Es wurden jedoch Ergebnisse ausgewählt, die eine breite Streuung der Antworten zeigen, das heißt, bei denen auch die anderen Rubriken viele Nennungen erhalten. Die Vermutung, dass es Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen geben könnte wurde teilweise bestätigt. Als Ergebnis der Kreuztabellen in Gruppe II ist festzuhalten, dass die Antwortvorgabe O6 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.*) für Ganztagschulen unwichtig ist, während sie für andere Schulen von Bedeutung ist. Für große Schulen ist die Antwortvorgabe O6 kein

Grund Sportförderunterricht nicht anzubieten, für kleinere Schulen hingegen schon.

Die Antwortvorgaben K8 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.*), K9 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht klar ist, welche Schüler für den Sportförderunterricht ausgewählt werden.*) und S4 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil es keine Handreichungen zur Erteilung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gibt.*) wurden unter Berücksichtigung der Qualifikation (zum Erteilen von Sportförderunterricht) des Antwortenden betrachtet. Teilweise gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den Variablen. Die Anzahl der Antworten von Befragten mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht ist jedoch zu gering, um allgemeine Aussagen treffen zu können. Festzuhalten ist trotzdem, dass es sowohl Befragte mit als auch ohne Zusatzqualifikation gibt, die darin, dass die Inhalte des Sportförderunterrichts nicht klar sind (Antwortvorgabe K8), einen Grund sehen, weshalb er an ihrer Schule nicht angeboten wird. Erstaunlich bleibt auch, dass es Befragte gibt, die über die Zusatzqualifikation verfügen und für ihre Schule die Antwortvorgabe K9 (Auswahl von Schülern) als zutreffend bezeichnen. Aufgrund ihrer Qualifikation sollte dieser Grund nicht vorliegen. Dagegen bezeichnen Befragte ohne die Zusatzqualifikation diesen Grund überwiegend als „nicht zutreffend“. Es wäre verständlich, wenn es ihnen schwer fallen würde, eine Schülerauswahl vorzunehmen und sie deshalb diesen Grund als relevant ansehen, wenn an ihrer Schule kein Sportförderunterricht angeboten wird.

Durch die Kreuztabelle zur Antwortvorgabe S4 (fehlende Handreichungen für Sportförderunterricht) wird auch in dieser Gruppe wieder deutlich, dass Hauptschulen und Realschulen häufiger die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ wählen als andere Schulformen.

Gruppe III

In Gruppe III werden Antworten mit hohen Antwortzahlen in der Rubrik „ich weiß nicht“ betrachtet; in dieser Rubrik lag in der gesamten Untersuchung nur bei fünf Antwortvorgaben der Modus. Die Ausweichrubrik „ich weiß nicht“ wurde in den Fragebogen integriert, um Personen, die unsicher bei der Beantwortung sind oder denen genaue Informationen fehlen, eine Antwortmöglichkeit zu bieten. Wie bereits zuvor erwähnt, ist es erstaunlich, dass in der Untersuchung selten mit „ich weiß nicht“ geantwortet wird, da an nur einer Schule Sportförderunterricht erteilt wird und die meisten antwortenden Lehrer nicht über die Zusatzqualifikation verfügen. Insgesamt könnte dieses Antwortverhalten bedeuten, dass ausreichende Kenntnisse über den Sportförderunterricht allgemein vorliegen, dass den Befragten aber nicht bekannt ist, wie sie ihre Schulsituation in Bezug auf Sportförderunterricht einschätzen sollen. Wie bereits häufiger in der Interpretation erwähnt, könnte dies darauf hindeuten, dass die Einführung von Sportförderunterricht bisher nicht bedacht oder besprochen wurde. Es werden nun die Antworten betrachtet, bei denen jeweils über 50% der Befragten „ich weiß nicht“ wählen. Aus den folgenden Kreuztabellen könnte ersichtlich werden, ob Unsicherheiten in Bezug auf die Antwortvorgaben (O10, O12, O13, O16) mit anderen Variablen zusammenhängen könnten.

Die Unkenntnis darüber, ob fehlender „Spaß“ im Sportförderunterricht ein Grund ist, ihn an nicht anzubieten, könnte an unterschiedlichen Schulformen verschieden ausgeprägt sein. Dies könnte dann der Fall sein, wenn Schüler oder Lehrer der einzelnen Schulformen verschiedene Erwartungen an Schule haben und der Faktor „Spaß“ nicht gleich gewichtet wird. Wenn sich der Kontakt zwischen Schülern und Lehrern an den Schulformen durch unterschiedliche Unterrichtssysteme (Fachlehrerprinzip – Klassenlehrerprinzip) verschieden intensiv gestaltet, könnte auch dies ein Grund für die unterschiedliche Gewichtung der Begründung „Spaß“ sein.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O10 ...SFU den Schülern keinen Spaß macht.				gesamt
	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	
Schulform					
Hauptschule					
Anzahl	1	2	6	10	19
erwartete Anzahl	0,4	1,3	6,9	10,4	19,0
% von Schulform	5,3%	10,5%	31,6%	52,6%	100,0%
% von Frage O10	100,0%	66,7%	37,5%	41,7%	43,2%
Realschule					
Anzahl	0	0	4	4	8
erwartete Anzahl	0,2	0,5	2,9	4,4	8,0
% von Schulform	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
% von Frage O10	0,0%	0,0%	25,0%	16,7%	18,2%
Gesamtschule					
Anzahl	0	1	3	2	6
erwartete Anzahl	0,1	0,4	2,2	3,3	6,0
% von Schulform	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
% von Frage O10	0,0%	33,3%	18,8%	8,3%	13,6%
Gymnasium					
Anzahl	0	0	3	8	11
erwartete Anzahl	0,3	0,8	4,0	6,0	11,0
% von Schulform	0,0%	0,0%	27,3%	72,7%	100,0%
% von Frage O10	0,0%	0,0%	18,8%	33,3%	25,0%
gesamt					
Anzahl	1	3	16	24	44
erwartete Anzahl	1,0	3,0	16,0	24,0	44,0
% von Schulform	2,3%	6,8%	36,4%	54,5%	100,0%
% von Frage O10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 15: Frage O10 x Schulform

Zunächst wird auch in dieser Tabelle ersichtlich, dass es in allen Feldern Abweichungen zwischen erwarteter und tatsächlicher Antwortanzahl gibt, ebenfalls gibt es Unterschiede zwischen den Konditionalverteilungen und den Randverteilungen. Die größte Differenz zwischen erwarteter und tatsächlicher Antwortanzahl befindet sich in der Zeile Gymnasium, in der Kategorie „ich weiß nicht“. In diesem Feld werden sechs Antworten erwartet, gegeben werden acht. Die Antwortvorgabe „ich weiß nicht“, die dem Gesamt-Modus entspricht, wird auch von einigen Schulformen (Hauptschule und Gymnasium) am häufigsten gewählt. Befragte an Realschulen antworteten zu gleichen Teilen (jeweils 50%) mit „ich weiß nicht“ und „nicht zutreffend“. Bei Gesamtschulen ist das am häufigsten getroffene Urteil jedoch „nicht zutreffend“, es wird von 50% der Befragten an Gesamtschulen gefällt. Die Antwortvorgabe wird nur von einer Hauptschule als „zutreffend“ und von zwei Hauptschulen und einer Gesamtschule als „kaum zutreffend“ bezeichnet. Das Gymnasium ist also diejenige Schulform, an der die größten Unsicherheiten in Bezug auf die Beurteilung der Antwortvorgabe bestehen, die Rubrik „ich weiß nicht“ wird von 72,7% der Gymnasien gewählt. An Gesamtschulen sind deutlich geringere Unsicherheiten zu erkennen, 33,3% der Befragten antworten mit „ich weiß nicht“, für diese Schulform liegt der Modus bei „nicht zutreffend“.

Die nächste Antwortvorgabe (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.*) wird sowohl nach den verschiedenen Standorten der Schulen betrachtet, als auch nach den verschiedenen Schulformen aufgeschlüsselt. Einerseits sind abhängig von der Schulform unterschiedliche städtische Schulämter oder die Bezirksregierung als vorgesetzte Behörde zu betrachten. Andererseits können beide Institutionen Einfluss auf die Durchführung von Sportförderunterricht an allen Schulen der Sekundarstufe I haben.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O12 ...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.						
	Ort	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Remscheid							
Anzahl	0	0	2	3	5	10	
erwartete Anzahl	0,5	1,1	0,5	2,0	5,9	10,0	
% von Ort	0,0%	0,0%	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%	
% von Frage O12	0,0%	0,0%	100,0%	33,3%	19,2%	22,7%	
Wuppertal							
Anzahl	2	4	0	3	15	24	
erwartete Anzahl	1,1	2,7	1,1	4,9	14,2	24,0	
% von Ort	8,3%	16,7%	0,0%	12,5%	62,5%	100,0%	
% von Frage O12	100,0%	80,0%	0,0%	33,3%	57,7%	54,5%	
Solingen							
Anzahl	0	1	0	3	6	10	
erwartete Anzahl	0,5	1,1	0,5	2,0	5,9	10,0	
% von Ort	0,0%	10,0%	0,0%	30,0%	60,0%	100,0%	
% von Frage O12	0,0%	20,0%	0,0%	33,3%	23,1%	22,7%	
gesamt							
Anzahl	2	5	2	9	26	44	
erwartete Anzahl	2,0	5,0	2,0	9,0	26,0	44,0	
% von Ort	4,5%	11,4%	4,5%	20,5%	59,1%	100,0%	
% von Frage O12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Kreuztabelle 16: Frage S4 x Ort

Auch in dieser Kreuztabelle ist zu erkennen, dass die Konditionalverteilung und die Randverteilung nicht übereinstimmen. Auch sind in allen Feldern Differenzen zwischen erwarteter und tatsächlicher Häufigkeit vorhanden. Die größte Differenz (1,9) befindet sich in der Spalte Wuppertal in der Zeile „nicht zutreffend“.

Die Schulen aus den verschiedenen Städten geben alle als häufigste Antwort „nicht zutreffend“, jedoch mit unterschiedlicher Ausprägung. In Wuppertal wird diese Rubrik von 62,5% der Befragten, in Solingen von 60% und in Remscheid von 50% der Befragten gewählt. In Remscheid wählt niemand die Antwortkategorien „voll zutreffend“ und „zutreffend“, sondern zu 50% werden die beiden anderen Rubriken gewählt. In Solingen entscheiden sich nur 10% der Befragten für die Antwort „zutreffend“, während in Wuppertal 25% der Befragten die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ wählen. Es lassen sich also unterschiedliche Tendenzen zwischen den Städten erkennen. Remscheider Schulen sind am wenigsten unsicher in ihrem Urteil und die Hälfte der Befragten erachtet den vorgegebenen Grund für ihre Schule als kaum oder nicht zutreffend. Wuppertaler Schulen hingegen wählen am häufigsten die Rubrik „ich weiß nicht“ und im Vergleich zu den Schulen der beiden anderen Städte werden oft die Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ gewählt.

Dieses Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass die Kontakte der Schulen zu den Schulämtern in den Städten verschieden intensiv sind, da in unterschiedlichem

Maße die Rubrik „ich weiß nicht“ gewählt wird. Es könnte auch bedeuten, dass die Schulen ihre vorgesetzten Behörden in verschiedenem Maß als unterstützend bei der Einrichtung von SFU empfinden.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O12 ...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.					
	voll zutreffend	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Schulform						
Hauptschule						
Anzahl	0	2	2	2	13	19
erwartete Anzahl	0,9	2,2	0,9	3,9	11,2	19,0
% von Schulform	0,0%	10,5%	10,5%	10,5%	68,4%	100,0%
% von Frage O12	0,0%	40,0%	100,0%	22,2%	50,0%	43,2%
Realschule						
Anzahl	0	2	0	2	4	8
erwartete Anzahl	0,4	0,9	0,4	1,6	4,7	8,0
% von Schulform	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	100,0%
% von Frage O12	0,0%	40,0%	0,0%	22,2%	15,4%	18,2%
Gesamtschule						
Anzahl	0	0	0	3	3	6
erwartete Anzahl	0,3	0,7	0,3	1,2	3,5	6,0
% von Schulform	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
% von Frage O12	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	11,5%	13,6%
Gymnasium						
Anzahl	2	1	0	2	6	11
erwartete Anzahl	0,5	1,3	0,5	2,3	6,5	11,0
% von Schulform	18,2%	9,1%	0,0%	18,2%	54,5%	100,0%
% von Frage O12	100,0%	20,0%	0,0%	22,2%	23,1%	25,0%
gesamt						
Anzahl	2	5	2	9	26	44
erwartete Anzahl	2,0	5,0	2,0	9,0	26,0	44,0
% von Schulform	4,5%	11,4%	4,5%	20,5%	59,1%	100,0%
% von Frage O12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 17: Frage S4 x Schulform

In der Tabelle lassen sich Hinweise finden, dass es Zusammenhänge zwischen Schulform und getroffenem Urteil geben könnte. Die Konditionalverteilungen stimmen nicht mit den Randverteilungen überein und in jedem Feld sind Abweichungen zwischen erwarteter und tatsächlicher Antwortanzahl zu finden. Die größte Abweichung befindet sich in der Zeile Hauptschule im Urteil „nicht zutreffend“. Es werden vier (3,9) Antworten erwartet, aber nur zwei gegeben. Befragte aus allen Schulformen wählen am häufigsten die Rubrik „ich weiß nicht“, dieses Urteil wird jeweils von 50% (Gesamtschule und Realschule), 54,5% (Gymnasium) und 68,4% (Hauptschule) der Befragten gefällt. Die Hauptschulen sind also am unsichersten in der Beurteilung der Antwortvorgabe. Bemerkenswert ist, dass nur Gymnasien die Kategorie „voll zutreffend“ wählen und diese Schulform im Vergleich zu den anderen Schulformen eher zustimmend urteilt (zu 27,3% werden die Urteile „voll zutreffend“ und „zutreffend“ gefällt). Gesamtschulen hingegen entscheiden sich zu gleichen Teilen für die Antwortvorgaben „ich weiß nicht“ und „nicht zutreffend“. Es lassen sich also leichte Unterschiede in der Beurteilung der Antwortvorgaben zwischen den Schulformen feststellen. Gymnasien erachten den Grund O12 eher als „zutreffend“ als andere Schulformen, Gesamtschulen hingegen beurteilen ihn eher als „nicht zutreffend“ im Vergleich zu anderen Schulformen.

Die Antwortvorgabe O13 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.*) erhält insgesamt in der Untersuchung die zweithöchste Anzahl von Antworten in der Kategorie „ich weiß nicht“. Die hohe Unsicherheit in Bezug darauf, ob der vorgegebene Grund an der eigenen Schule dazu beiträgt, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird, könnte darin begründet liegen, dass die Meinung der Eltern nicht bekannt ist. Dies kann wieder darauf hindeuten, dass die Einführung von Sportförderunterricht bisher nicht vorgeschlagen wurde oder dass der Kontakt zu den Eltern nicht so intensiv ist, als dass ihre Meinung bekannt wäre. Der Kontakt zu den Eltern könnte an verschiedenen Schulformen unterschiedlich intensiv sein, weshalb die folgende Kreuztabelle betrachtet wird.

Beurteilung der Antwortvorgabe	O13 ...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.			
	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Schulform				
Hauptschule				
Anzahl	2	1	16	19
erwartete Anzahl	0,9	6,0	12,1	19,0
% von Schulform	10,5%	5,3%	84,2%	100,0%
% von Frage O13	100,0%	7,1%	57,1%	43,2%
Realschule				
Anzahl	0	4	4	8
erwartete Anzahl	0,4	2,5	5,1	8,0
% von Schulform	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
% von Frage O13	0,0%	28,6%	14,3%	18,2%
Gesamtschule				
Anzahl	0	2	4	6
erwartete Anzahl	0,3	1,9	3,8	6,0
% von Schulform	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
% von Frage O13	0,0%	14,3%	14,3%	13,6%
Gymnasium				
Anzahl	0	7	4	11
erwartete Anzahl	0,5	3,5	7,0	11,0
% von Schulform	0,0%	63,6%	36,4%	100,0%
% von Frage O13	0,0%	50,0%	14,3%	25,0%
gesamt				
Anzahl	2	14	28	44
erwartete Anzahl	2,0	14,0	28,0	44,0
% von Schulform	4,5%	31,8%	63,6%	100,0%
% von Frage O13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 18: Frage O13 x Schulform

In dieser Tabelle wird wieder ersichtlich, dass Randverteilungen und Konditionalverteilungen nicht übereinstimmen, ebenfalls stimmen erwartete und tatsächliche Häufigkeiten nicht überein. Erstaunlich sind dabei die recht hohen Differenzen. Das heißt, dass ein Zusammenhang zwischen den Variablen wahrscheinlich ist, es darf jedoch auch für diese Kreuztabelle keine statistische Berechnung durchgeführt werden. In der Zeile Hauptschule werden für das Urteil „nicht zutreffend“ sechs Stimmen erwartet, tatsächlich wird dieses Urteil nur von einer Hauptschule gefällt. Dafür wird erwartet, dass die Antwortvorgabe „ich weiß nicht“ von 12,1 Hauptschulen gewählt wird, dieses Urteil treffen aber 16 Hauptschulen. Für die Kategorie „ich weiß nicht“ entscheiden sich 84,2% der Hauptschulen, dies ist bedeutend häufiger als andere Schulformen dies tun. Auch von Gesamtschulen ist dies die am häufigsten gewählte Rubrik, aber nur mit 66,7%. Realschulen treffen die Urteile „ich weiß nicht“ und „nicht zutreffend“ zu gleichen Teilen mit jeweils

50%, während Gymnasien diese Antwortvorgabe sogar mehrheitlich (63,6%) als „nicht zutreffend“ erachten.

An diesem Ergebnis ist gut zu erkennen, wie das Urteil der Hauptschulen auf das Gesamtergebnis Einfluss nimmt, obwohl Unterschiede zwischen den Schulformen zu erkennen sind. Die Hauptschulen sind diejenigen, deren Unsicherheit in Bezug auf die Antwortvorgabe am höchsten ist. Die Hälfte der befragten Realschulen hält die Antwortvorgabe für „nicht zutreffend“ und die Mehrheit der Gymnasien erachtet sie als „nicht zutreffend“

In der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse (Kap. 5.1.1) wurde die Frage aufgeworfen, ob es bei der Bewertung der Frage O16 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.*) Unterschiede zwischen denjenigen Antwortenden gibt, die die Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht besitzen und denjenigen, die sie nicht besitzen. Dabei ist interessant zu erfahren, ob diejenigen, die die Fortbildung erfolgreich absolviert haben, diese auch als ausreichend empfinden, um Sportförderunterricht anzubieten.⁵³

Beurteilung der Antwortvorgabe	O16 ... die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.				
	zutreffend	kaum zutreffend	nicht zutreffend	ich weiß nicht	gesamt
Zusatzqualifikation Befragter					
Befragter ohne Qualifikation					
Anzahl	1	2	6	28	37
erwartete Anzahl	1,7	1,7	8,4	25,2	37,0
% von Besitz der Quali. (Zeilenprozent)	2,7%	5,4%	16,2%	75,7%	100,0%
% von Frage O16 (Spaltenprozent)	50,0%	100,0%	60,0%	93,3%	84,1%
Befragter mit Qualifikation					
Anzahl	1	0	4	2	7
erwartete Anzahl	0,3	0,3	1,6	4,8	7,0
% von Besitz der Quali. (Zeilenprozent)	14,3%	0,0%	57,1%	28,6%	100,0%
% von Frage O16 (Spaltenprozent)	50,0%	0,0%	40,0%	6,7%	15,9%
gesamt					
Anzahl	2	2	10	30	44
erwartete Anzahl	2,0	2,0	10,0	30,0	44,0
% von Besitz der Quali. (Zeilenprozent)	4,5%	4,5%	22,7%	68,2%	100,0%
% von Frage O16 (Spaltenprozent)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle 19: Frage O16 x Besitz der Qualifikation

In allen Feldern lassen sich in dieser Kreuztabelle Abweichungen zwischen den erwarteten und den tatsächlich beobachteten Häufigkeiten erkennen, was als Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen den Variablen gesehen werden könnte. Auch hier weichen die Prozentangaben der Spalten und Zeilen von den Randverteilungen ab.

Auffällig ist zunächst, dass auch von denjenigen, die über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen, ein Befragter die Antwortvorgabe „zutreffend“ und zwei Befragte die Vorgabe „ich weiß nicht“ wählen. Nur vier der Befragten aus

⁵³ Die Daten der befragten Lehrer, die im Besitz der Zusatzqualifikation sind, und ihre Antworten zu den Fragen O1-O16 sind im Anhang einzusehen.

diesem Personenbereich entscheiden sich für die Antwortvorgabe „nicht zutreffend“. Dies ist zwar mit 57,1% die meist gewählte Rubrik, es ist jedoch bedauerlich, dass die anderen Befragten mit Zusatzqualifikation anders urteilen.

In der Personengruppe derjenigen, die nicht über die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht verfügen, ist die am häufigsten gewählte Kategorie „ich weiß nicht“ (75,7%). In dieser Rubrik gibt es insgesamt die höchsten Abweichungen zwischen erwarteter Anzahl und tatsächlich beobachteter Anzahl von Antworten. Von den Befragten mit der Zusatzqualifikation wählen weniger als statistisch erwartet diese Rubrik (2 statt 4,8 Stimmen), von den Befragten ohne die Zusatzqualifikation geben mehr als statistisch erwartet dieses Urteil ab (28 statt 25,2 Stimmen). Dies lässt sich dadurch begründen, dass den Befragten mit Zusatzqualifikation die Inhalte der Ausbildung bekannt sind. Sie können daher besser einschätzen, ob die Zusatzqualifikation ausreichend auf das Erteilen von Sportförderunterricht vorbereitet und ob die Antwortvorgabe O16 ein Grund ist, Sportförderunterricht nicht anzubieten.

Die hohe Antwortzahl in der Rubrik „ich weiß nicht“, die überwiegend von Personen ohne Zusatzqualifikation gewählt wird, lässt sich entsprechend erklären. Die Zahl könnte auch wieder darauf hinweisen, dass dieser Personenkreis sich nicht mit den Inhalten der Ausbildung für die Zusatzqualifikation Sportförderunterricht bzw. allgemein mit dem Sportförderunterricht auseinander gesetzt hat.

Zusammenfassung der Kreuztabellen aus Gruppe III

Aus der Betrachtung der Kreuztabellen der Gruppe III, in der Antworten betrachtet wurden, deren Modus in der Antwortvorgabe „ich weiß nicht“ liegt, ist zunächst festzuhalten, dass es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den Variablen gibt. Besonders deutlich wird dies dann, wenn der Modus in einer Antwortvorgabe liegt, die nicht von allen Befragten, die zu einer bestimmten Gruppe gehören, am häufigsten gewählt wird. Dies trifft zum Beispiel auf die Antwortvorgabe O10 zu (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil SFU den Schülern keinen Spaß macht.*). Die häufigste Nennung von Gesamtschulen ist die Kategorie „nicht zutreffend“, während die Rubrik „ich weiß nicht“ vom größten Teil der Gymnasien (72,7%) gewählt wird.

Auch bei der Antwortvorgabe O13 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind*) wird die Antwortvorgabe von verschiedenen Schulformen unterschiedlich beurteilt. Für Gymnasien liegt der Modus in der Rubrik „nicht zutreffend“ und auch Realschulen wählen diese Kategorie zu 50%. Die Antwortvorgabe O16 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil die Zusatzqualifikation nicht ausreichend auf das Erteilen von Sportförderunterricht vorbereitet*) wird von Befragten mit und ohne Qualifikation unterschiedlich eingestuft. Befragte ohne Qualifikation wählen hier am häufigsten die Rubrik „nicht zutreffend“.

Sowohl mit der Variable „Ort“ als auch mit der Variable „Schulform“ wurde die Antwortvorgabe O12 (*Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil Schulamt oder Bezirksregierung die Einführung von SFU nicht unterstützen*) gekreuzt. In beiden Fällen fielen die einzelnen Modalwerte mit dem Gesamtmodus in die Rubrik „ich weiß nicht“. Auffallend ist dabei, dass 50% der Remscheider Schulen die Antwortvorgabe O12 als „kaum zutreffend“ und „nicht zutreffend“ beurteilen und es keine Stimme in den Rubriken „voll zutreffend“ und „zutreffend“ gibt, während ein Viertel der Wuppertaler Schulen die eher zustimmenden Kategorien wählt. Die Hälfte der Gesamtschulen halten die Antwortvorgabe O12 für nicht zutreffend, niemand von dieser Schulform erachtet sie als „voll zutreffend“

oder „zutreffend“. Hingegen beurteilen über ein Viertel der befragten Gymnasien (27,3%) diese Antwortvorgabe als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“.

Zusammenfassung der Kreuztabellen aus den Gruppen I - III

Für alle Kreuztabellen der Gruppen I, II und III lässt sich festhalten, dass es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Variablen gibt. Die Antwortvorgaben und Kreuztabellen werden in folgenden Gruppen behandelt:

Gruppe I: Antwortvorgaben, bei deren Ergebnis der Modus im Bereich „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ liegt.	
<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil....</i>	
O2	...wir zu wenig Sportlehrer haben.
O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.
O4	...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.
O5	...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.
Gruppe II: Antwortvorgaben, bei deren Ergebnis der Modus im Bereich „nicht zutreffend“ liegt und eine breite Streuung der Antworten zu sehen ist.	
<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil....</i>	
O6	...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.
K8	...nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.
K9	...nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden sollen.
S4	...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.
Gruppe III: Antwortvorgaben, bei deren Ergebnis der Modus im Bereich „ich weiß nicht“ liegt.	
<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil....</i>	
O10	...SFU den Schülern keinen Spaß macht.
O12	...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.
O13	...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.
O16	...die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.

Tabelle 12: Übersicht über die Gruppen der Kreuztabellen

Die Beurteilung der Antwortvorgaben könnte von verschiedenen Faktoren abhängig sein, die sich für die vorliegende Untersuchung aus den sozialstatistischen Angaben ergeben. Dabei zeigt sich, dass besonders die Variable *Schulform* von Bedeutung ist, da hier Zusammenhänge⁵⁴ mit den Antwortvorgaben ersichtlich werden:

- Hauptschulen beurteilen alle Antwortvorgaben der Gruppe I mehrheitlich als „voll zutreffend“ und „zutreffend“ (O3, O4, O5), die Antwortvorgabe O2 wird gleich häufig auch als „nicht zutreffend“ bezeichnet.

⁵⁴ Wie bereits zu Beginn des Kapitels festgestellt wurde, konnten die Zusammenhänge zwar durch Kreuztabellen dargestellt werden, sie konnten jedoch nicht statistisch mit einem Signifikanztest berechnet werden.

- Auch Realschulen beurteilen Antwortvorgaben mehrheitlich als „voll zutreffend“ und „zutreffend“ (O3, O4, O5, S4). Die Antwortvorgaben O2, O10, O13 werden jedoch überwiegend als „nicht zutreffend“ bezeichnet.
- Gymnasien beurteilen die Antwortvorgaben O2, O3, O4 mehrheitlich als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ und die Antwortvorgaben O5, O13, S4 überwiegend als „nicht zutreffend“.
- Gesamtschulen beurteilen die Antwortvorgaben selten als „voll zutreffend“ und „zutreffend“. Die Antwortvorgabe O4 erhält gleich viele Nennungen in den Kategorien „voll zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Die Antwortvorgabe O3 wird zu gleichen Teilen mit „voll zutreffend“ und „ich weiß nicht“ bewertet. Häufig werden Antwortvorgaben von Gesamtschulen als „nicht zutreffend“ (O2, O5, S4, O10, O12) beurteilt.

Daraus kann gefolgert werden, dass sich vor allem Hauptschulen von den genannten Gründen betroffen fühlen und diese als ursächlich dafür ansehen, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird. Für Realschulen trifft diese Aussage in abgeschwächter Form zu, denn von ihnen werden auch Gründe als „nicht zutreffend“ bezeichnet. Gymnasien beurteilen insgesamt weniger Gründe als „voll zutreffend“ und Gesamtschulen sehen die meisten Antwortvorgaben sogar als „nicht zutreffend“ an. Es scheint so, dass vor allem Hauptschulen mit vielen Hindernissen zu kämpfen haben, die die Einführung von Sportförderunterricht erschweren.

Die Beurteilung der Antwortvorgaben scheint auch von der Variable *Schulgröße* abhängig zu sein:

- Kleine Schulen beurteilen die Antwortvorgaben häufiger und mit einem größeren prozentualen Anteil als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“ (O3, O4, O6) als große Schulen. Die Antwortvorgabe O3 wird von allen kleinen Schulen als „voll zutreffend“ betrachtet, O4 wird von großen Schulen zu gleichen Teilen als „voll zutreffend“, „zutreffend“ und „nicht zutreffend“ angesehen.

Kleine Schulen sehen in den Antwortvorgaben eher Gründe, weshalb an ihren Schulen kein Sportförderunterricht erteilt wird als größere Schulen. Vermutlich ist es für sie schwieriger, Sportförderunterricht einzuführen.

Es scheint bei einigen Antwortvorgaben auch von Bedeutung zu sein, ob der Antwortende über die *Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht* verfügt:

- Die Antwortvorgabe O5 erhält von Befragten mit Zusatzqualifikation am häufigsten das Urteil „nicht zutreffend“, von Befragten ohne Zusatzqualifikation das Urteil „zutreffend“.
- Die Antwortvorgabe K9 erhält von Befragten mit Zusatzqualifikation am häufigsten das Urteil „zutreffend“, von Befragten ohne Zusatzqualifikation das Urteil „nicht zutreffend“.

Befragte mit und ohne Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht bewerten unterschiedliche Antwortvorgaben als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“. Dies ist dadurch zu erklären, dass Befragte mit Zusatzqualifikation über ein größeres (theoretisches) Wissen über den Sportförderunterricht verfügen. Bemerkenswert bleibt dabei, dass es Befragte gibt, die über die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht verfügen und unklare Inhalte des Sportförderunterrichts (K8) und Probleme bei der Auswahl der Schüler (K9) als zutreffende Gründe benennen.

Die Variablen *Ganztagschule* und *Schulort* scheinen von eher nachrangiger Bedeutung bei der Beurteilung der Antwortvorgaben zu sein. Hier sind nur zwei Aspekte auffällig:

- Schulen, die keine Ganztagschulen sind, beurteilen die Antwortvorgabe O6 als „zutreffend“.
- Remscheider Schulen beurteilen die Antwortvorgabe O12 in keinem Fall als „voll zutreffend“ oder „zutreffend“, sondern mehrheitlich als „kaum zutreffend“ und „nicht zutreffend“.

Wie zu Anfang dieses Kapitels bereits erläutert, kann eine Differenz zwischen erwarteter Anzahl und tatsächlicher Anzahl der Antworten ein Indiz für einen Zusammenhang der Variablen sein. Besonders große Differenzen sind in den Kreuztabellen zu den Antwortvorgaben O2, O3 und O5 zu erkennen und sollen als begründete Vermutungen für Abhängigkeiten zusammengefasst werden.

1. Variable (Antwortvorgabe)		2. Variable (sozialstat. Angabe)	Differenz erwartete Anzahl – tatsächliche Anzahl (Prozent mehr / weniger als erwartet) ⁵⁵
<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil...</i>			
O2	...wir zu wenig Sportlehrer haben. → „voll zutreffend“	Schulform → Gymnasium	+5 (225% mehr)
O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten. → „voll zutreffend“	Schulform → Hauptschule	+3,1 (155% mehr)
O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten. → „voll zutreffend“	Schulgröße → groß	-3,3 (147% weniger)
O5	...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist. → „nicht zutreffend“	Schulform → Hauptschule	+3 (200% mehr)

Tabelle 13: Übersicht über Differenzen in Kreuztabellen

Für die Antwortvorgabe O2 heißt das, dass fünf Gymnasien mehr als erwartet einen Mangel an Sportlehrern als „voll zutreffend“ beurteilen. Diese Differenz zwischen der erwarteten Anzahl von vier Schulen und der beobachteten Anzahl von neun Schulen, entspricht einer Erhöhung von 225%.

Entsprechend ist für die Antwortvorgabe O3, die mit den Variablen Schulform und Schulgröße gekreuzt wird, zu erkennen, dass es Abweichungen von drei Nennungen (entsprechend 155% bzw. 147%) gibt. Auch in der Kreuztabelle zu Antwortvorgabe O5 und Schulform ist eine Abweichung um 3 Nennungen ersichtlich, was in diesem Fall 200% entspricht.

⁵⁵ Trotz hoher Rücklaufquote der Fragebögen, ist die Gesamtzahl der antwortenden Schulen eher gering, so dass die niedrigen absoluten Zahlen in Prozentangaben überdimensioniert erscheinen. Die Prozentzahlen werden dennoch genannt, um zu verdeutlichen, welchen Anteil die absoluten Zahlen repräsentieren.

Aus den aufgeführten Differenzen zwischen erwarteter und tatsächlich beobachteter Anzahl gegebener Antworten der Kreuztabellen lassen sich Zusammenhänge zwischen den Antwortvorgaben und den Variablen vermuten. Vor allem die Variablen Schulform und Schulgröße scheinen Einfluss auf das Antwortverhalten zu nehmen.

Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, dass die Situation der Schulen individuell betrachtet werden muss. Trotz möglicher Zusammenhänge liegen in etlichen Fällen breite Streuungen der Antworten vor. Dies wird auch darin deutlich, dass bei insgesamt elf Antwortvorgaben jeweils zwei Modalwerte auftreten. Neben den auf viele Schulen zutreffenden Gründen, weshalb kein Sportförderunterricht erteilt wird, sollten die Ursachen für jede Schule individuell untersucht werden.

5.1.5 Weitere Hinweise und Gründe

Am Ende des Fragebogens besteht die Möglichkeit, weitere Ergänzungen und Anregungen zu geben, von dieser Möglichkeit machen 16 Befragte Gebrauch. Außerdem werden von zwei weiteren Befragten telefonische Meldungen berücksichtigt. Diese 18 Hinweise zum Sportförderunterricht werden im Folgenden besprochen.⁵⁶

Die Hinweise beinhalten häufig mehrere Gründe, weshalb Sportförderunterricht an den einzelnen Schulen nicht angeboten wird, zusammen ergeben sich daher 33 verschiedene Begründungen aus 18 Hinweisen. Um diese Gründe systematisch zu bearbeiten und zu interpretieren, werden sie den verschiedenen Kategorien des Fragebogens zugeordnet, wie sie bereits in der Interpretation der Ergebnisse in den vorangehenden Kapiteln genutzt wurden. Es konnten 19 der 33 Begründungen zugeordnet werden (die restlichen Begründungen werden später betrachtet). Dadurch entsteht folgendes Bild:

Gründe	Anzahl der Nennungen
schulorganisatorische und personale Gründe	19
- organisatorische Gründe	17
- personale Gründe	0
- schulprogrammatische Gründe	2
konzeptionelle Gründe	0
stufenspezifische Gründe	0
<u>gesamt</u>	19 (von 33)

Tabelle 14: Überblick „weitere Gründe“

Organisatorischen Gründen werden 19 Angaben zugeordnet, sie enthalten Begründungen, die bereits in den Antwortvorgaben des Fragebogens zu finden sind. Zum Beispiel wird „*Hallenstunden fehlen*“ genannt, dies entspricht der Antwortvorgabe O4 (...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stellen) oder „*Unterbesetzung von Fachkollegen*“, dies entspricht der Antwortvorgabe O2 (...wir zu wenig Sportlehrer haben). Darüber hinaus werden Probleme mit der Stundentafel und Lehrermangel aufgeführt. Auffällig ist in diesem Bereich, dass besonders häufig (sechs Mal) die fehlende Qualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht erwähnt wird. Die Bedeutung der organisatorischen Gründe wird auch dadurch deutlich, dass 13 von 18 Befragten, die zusätzliche Hinweise geben, diese Art der Begründung nennen.

Interessant ist außerdem, dass keine personalen Gründe (Gründe, die von bestimmten Personen oder Gruppen vertreten werden) und nur zwei Mal schulprogrammatische Gründe benannt werden. Auch in den Bereichen der konzeptionellen und stufenspezifischen Gründe liegen keine zusätzlichen Hinweise vor.

Darüber hinaus gibt es weitere Antworten, die sich keiner der bereits genannten Begründungen zuordnen lassen. Es handelt sich unter anderem um Hinweise darauf, dass die Befragten durch die Untersuchung erstmalig auf Sportförderunterricht aufmerksam werden und ihn vielleicht anbieten könnten: „*Jetzt werde ich auf eine Idee gebracht*“. Ähnliche Hinweise gibt es drei Mal.

⁵⁶ Eine Auflistung aller Hinweise und weiterer Gründe für die Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht befindet sich im Anhang.

In Verbindung mit diesem Hinweis taucht recht häufig als Grund auf, dass bisher der Sportförderunterricht nie diskutiert wurde: „*Hauptgrund ist vermutlich ‘die normative Kraft des Faktischen’, d.h. es kümmert sich niemand darum‘* oder „*Haben bisher nie an Sportförderunterricht gedacht‘*“.

Außerdem erwähnen die Befragten, dass die Belastung an der Schule insgesamt sehr hoch ist, sowohl für Schüler als auch für Lehrer: „*Kollegen fühlen sich zunehmend mehr belastet‘* oder „*Belastungsgrenze für die Kollegen im Ganztagsbetrieb ist erreicht!‘*“. Der Bereich Belastung wird im Fragebogen nicht erwähnt. Er ist nur indirekt angesprochen im Bereich der organisatorischen Gründe (O7: *Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil die Einrichtung von SFU zu hohen zeitlichen Aufwand erfordert.*).

Es ergeben sich also noch neue Begründungsrichtungen, weshalb an Schulen kein Sportförderunterricht angeboten wird.

Gründe	Anzahl der Nennungen
neue Idee Sportförderunterricht	3
an Sportförderunterricht wurde bislang nicht gedacht	7
Belastung	4
<u>gesamt</u>	14 (von 33)

Tabelle 15: Ergänzungen „weitere Gründe“

Die Hinweise im letzten Teil des Fragebogens bestätigen einige der bereits aufgeführten Untersuchungsergebnisse. Die Hauptursache dafür, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird, scheint in organisatorischen Gründen zu liegen. Hier fällt als häufige Begründung die mangelnde Zusatzqualifikation der Lehrkräfte zum Erteilen von Sportförderunterricht auf.

Weder konzeptionelle noch stufenspezifische Gründe scheinen bei den zusätzlichen Hinweisen von Bedeutung bei der Frage zu sein, ob Sportförderunterricht an Schulen durchgeführt wird. Auch die mehrfach getroffene Vermutung, dass in vielen Kollegien der Sportförderunterricht bisher nicht thematisiert wurde, bestätigt sich durch die zusätzlichen Hinweise. Einige Befragte sind erst durch die Untersuchung auf die Idee gekommen, Sportförderunterricht anbieten zu können. Darüber hinaus wird ein neuer Hinweis gewonnen, weshalb an Schulen kein Sportförderunterricht angeboten wird: Die Belastung an einigen Schulen wird als sehr hoch eingeschätzt.

5.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse einer Schule mit Sportförderunterricht

Im Vorfeld der Untersuchung bestand die Hoffnung, dass es mehrere Schulen im Bereich der Sekundarstufe I gibt, die Sportförderunterricht durchführen. Aus ihren Antworten hätten dann lohnende Beispiele gesammelt oder gar ein Konzept bzw. Modellraster für die Durchführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I abgeleitet werden können. Bei nur einer Schule mit Sportförderunterricht lässt sich kein Konzept für die Sekundarstufe I ableiten, es ist jedoch trotzdem aufschlussreich zu sehen, wie in diesem einen Beispiel Sportförderunterricht stattfindet.

In Kapitel 4 wurde bereits der Aufbau des Fragebogens für Schulen, an denen Sportförderunterricht erteilt wird, gezeigt (Fragebogen Teil II A⁵⁷), dabei wurden die Fragen im Einzelnen nicht erläutert. Im nun folgenden Kapitel wird die einzige Schule, an der Sportförderunterricht stattfindet, vorgestellt und ihre Antworten werden chronologisch besprochen. Bei der Darstellung der Antworten werden jeweils die Fragestellungen erläutert und sowohl die gewählten als auch die nicht gewählten Antwortvorgaben genannt. Bei Antworten zu offenen Fragen werden diese im Originalwortlaut zitiert und ggf. interpretiert.

Da es bislang kaum Ausführungen über Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gibt, hat dieser Fragebogen eher explorativen Charakter. Es werden Fragen danach gestellt, warum und wie der Sportförderunterricht genau erteilt wird. Einige Fragen bieten ein überschaubares Antwortspektrum, bei ihnen werden im Fragebogen halboffene Fragen mit Antwortvorgaben verwendet. Neben den vorgegebenen Antwortkategorien erhalten die Befragten jedoch auch Raum, eigene Angaben zu machen. Außerdem werden in den Bereichen offene Fragen gestellt, in denen das Antwortspektrum weniger überschaubar ist.⁵⁸

Da der Fragebogen aus mehreren Teilen besteht, wird zur besseren Orientierung der Befragten zu Beginn des Teiles II A noch einmal darauf hingewiesen, dass dies der Fragebogenteil für Schulen ist, an denen Sportförderunterricht durchgeführt wird. Außerdem wird die Abkürzung „SFU“ an Stelle von „Sportförderunterricht“ eingeführt. Dies trägt dazu bei, dass die Fragen leichter lesbar sind und der Fragebogen übersichtlicher gestaltet ist. Es folgen vierzehn Fragen, die sich in der Komplexität steigern, das heißt zunächst wird nach Organisation und Struktur gefragt, erst danach nach Inhalten und später nach möglichen Problemen. Am Ende des Fragebogens steht der Dank an die Teilnehmer. Die bei der Formulierung der Fragen zugrunde gelegten Regeln und Überlegungen wurden bereits in Kapitel 4.3.1 besprochen.

Aus den sozialstatistischen Angaben wird ersichtlich, dass es sich bei der antwortenden Schule um eine Realschule handelt, die keine Ganztagschule ist und ca. 650 Schüler und 40 Lehrer (Personen, nicht Stellen) hat. Es unterrichten 14 Sportlehrer an der Schule, von denen drei die Zusatzqualifikation für das Erteilen von Sportförderunterricht besitzen. Auch der Antwortende selbst ist im Besitz der Qualifikation.

In der ersten Frage des Fragebogens geht es darum, festzustellen, wie lange Sportförderunterricht an der Schule bereits existiert. Diese Information könnte wichtig sein, um zu sehen, ob Sportförderunterricht bereits etabliert oder gerade erst in den Anfängen ist. Dies könnte für bestimmte Probleme, die entweder bei

⁵⁷ Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

⁵⁸ Die Entwicklung des Fragebogens ist in Kapitel 4.3.1 nachzulesen.

der Einführung oder während langjähriger Durchführung entstehen, wichtig sein. An der antwortenden Schule findet der Sportförderunterricht seit zwei Jahren statt.

Die nächste Frage ist auf den Grund der Durchführung des Sportförderunterrichts ausgerichtet. Es wurden aus verschiedenen Hinweisen der Fachliteratur Antwortmöglichkeiten gebildet (vgl. Kap. 2.3 und 4.3), die anzukreuzen sind. Es ist außerdem freier Raum vorhanden, um weitere Einträge zu machen. Die Schule gibt an, Sportförderunterricht anzubieten, „weil es das Schulprogramm vorsieht“, „weil bei den Schülern Förderbedarf besteht“, „weil die Schule vom Konzept des SFU überzeugt ist“ und „weil sich ein (oder mehrere) Kollege(n) besonders für den SFU engagiert(en)“. Folgende Antwortvorgaben wurden nicht angekreuzt und sind demnach für die Durchführung des Sportförderunterrichts an der Schule nicht von Bedeutung: „weil es die Schulleitung wünscht“, „weil die Eltern SFU wünschen“, „weil er an unserer Schule Tradition hat“. Von der Möglichkeit, eigene Antworten zu ergänzen, ist kein Gebrauch gemacht worden.

In Frage drei wird geklärt, ob Sportförderunterricht voraussichtlich auch weiterhin angeboten werden soll. Dies wird von der antwortenden Schule bejaht. Wäre dem nicht so, steht der befragten Schule die Möglichkeit zur Verfügung, Gründe anzugeben, aus denen ersichtlich würde, weshalb er nicht weiter angeboten wird. Auch diese hätten Bedeutung für ein Konzept des Sportförderunterrichts haben können, wenn zum Beispiel mehrere Schulen ähnliche Gründe angegeben hätten, weshalb Sportförderunterricht nicht mehr stattfinden wird.

Frage vier richtet sich auf die Organisation des Sportförderunterrichts. Es wird danach gefragt, in welchen Klassen, wie häufig, wie lange und mit welcher Teilnehmerzahl er stattfindet. Auch hier hätten Antworten mehrerer Schulen auf diese Frage dazu beitragen können, ein Modell oder Konzept für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I zu skizzieren. Es hätte ersichtlich werden können, zu welchen Zeiten Sportförderunterricht gut stattfinden kann, zum Beispiel in Randstunden oder im Nachmittagsbereich. Ebenso aufschlussreich hätte es sein können, zu sehen, in welchen Jahrgängen und für wie viele Schüler Sportförderunterricht erteilt wird.

Die antwortende Schule bietet Sportförderunterricht für die Klassen fünf und sechs an. Es werden keine genauen Angaben zur Durchführungszeit gemacht, denn diese richtet sich „je nach Hallenstunden“. Der Sportförderunterricht wird mit bis zu 20 Schülern durchgeführt. Die Angabe „je nach Hallenstunden“ könnte darauf hindeuten, dass zunächst der komplette Stundenplan für die Schule entsteht und dann erst geschaut wird, ob und wo noch restliche Hallenzeiten zu finden sind. Es scheint nicht so zu sein, dass der Sportförderunterricht von vornherein bei der Stundenplanung als fester Bestandteil des Unterrichts vorgesehen ist. Bereits frühzeitig geplante Hallenzeiten könnten den Vorteil bieten, dass der Sportförderunterricht gesichert ist und nicht nachrangig behandelt wird. Andernfalls könnte die Gefahr bestehen, dass es keine Hallenzeiten mehr gibt und der Sportförderunterricht entfällt.

Die fünfte Frage ergänzt die Vorhergehende, es wird danach gefragt, ob in allen Jahrgangsstufen Sportförderunterricht stattfindet. Sofern dies nicht der Fall ist, wird nach den Gründen dafür gefragt. Dieser Frage liegt die Vermutung zugrunde, dass eine Sportfördergruppe pro Jahrgangsstufe, wie es im Erlass vorgesehen ist, vermutlich nicht existiert. Weder aus der Fachliteratur noch aus praktischen

Schulerfahrungen sind solche Beispiele bekannt. Im Gegensatz dazu gibt es aber Hinweise darauf, dass andere Bundesländer⁵⁹ den Sportförderunterricht vorrangig für die Klassen fünf und sechs vorsehen. Es stellt sich dann die Frage nach dem Warum. Ist die Belastung für die Schulen zu groß? Sind es organisatorische Gründe oder wird es nicht als sinnvoll erachtet, den Sportförderunterricht in allen Jahrgangsstufen durchzuführen. Verschiedene Gründe könnten genannt werden, die weiteren Aufschluss über die Situation des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I geben. Auch im Fall der antwortenden Schule wird der Sportförderunterricht nicht für alle Jahrgangsstufen durchgeführt. Als Grund wird ein „*eingeschränktes Kontingent an Lehrerstunden*“ angegeben. Es scheint also nicht am Konzept oder mangelnder Notwendigkeit zu liegen, sondern an organisatorischen Gründen.

Auch Frage sechs steht im Zusammenhang zu der vorherigen Problemstellung. Aus praktischen Erfahrungen in der Lehrerfortbildung ist bekannt, dass vielfach die Durchführung des Sportförderunterrichts daran scheitert, dass nicht genügend Lehrerstunden vorhanden zu sein scheinen. Antworten darauf, woher die Lehrerstunden kommen, ob es sich um Stunden aus dem Pflichtstundendeputat handelt, um Stunden aus Mehrarbeit oder ob es sich um Freizeit der Lehrer handelt und sie vielleicht zusätzlich bezahlt werden, könnten Hinweise darauf geben, wie dieses Problem für Schulen ggf. zu lösen ist. Bei der vorliegenden Antwort werden die Stunden aus dem Pflichtstundendeputat genommen. In Zusammenhang damit, dass nicht für alle Klassen Sportförderunterricht angeboten wird und dies aufgrund des eingeschränkten Kontingents an Lehrerstunden, ist die Ressource Pflichtstundendeputat offensichtlich nicht ausreichend. Es sollte nach weiteren Möglichkeiten Ausschau gehalten werden, um den Sportförderunterricht für alle Jahrgänge zu sichern.

Wie aus der Fachliteratur (vgl. Kap. 3.3) und der Besprechung des anderen Fragebogenteils in Kapitel 4.1 ersichtlich wurde, könnte die Auffassung bestehen, dass Sportförderunterricht nicht notwendig ist, wenn es an einer Schule andere gesundheitsfördernde Maßnahmen gibt. Andererseits könnte auch argumentiert werden, dass gerade für eine Schule, die sich mit dem Thema Gesundheitsförderung auseinandersetzt, Sportförderunterricht unverzichtbar ist. Es ist daher interessant zu sehen, ob durchführende Schulen andere gesundheitsfördernde Maßnahmen anbieten. Im Fall der antwortenden Schule gibt es weitere gesundheitsfördernde Maßnahmen: „*Theorie im Sport, gesundes Frühstück (Elternbistro)*“. Andere gesundheitsfördernde Maßnahmen sind an der antwortenden Schule also kein Grund, Sportförderunterricht nicht durchzuführen, sondern die Maßnahmen ergänzen sich.

In Frage acht wird erkundet, ob der Sportförderunterricht Teil des Schulprogramms ist. Diese Frage ist in Ergänzung zu Frage zwei zu sehen, in der nach den Gründen für die Durchführung gefragt wird, dort lautet eine Antwortvorgabe „weil es unser Schulprogramm vorsieht“. Das Schulprogramm ist ein wichtiges Instrument bei der Profil-Bildung von Schulen, so könnten Schulen hierin ihren Schwerpunkt auf Gesundheit oder Bewegung legen. Das Schulprogramm kann dann ein wertvolles Instrument sein, bestimmte Maßnahmen wie den Sportförderunterricht bei Eltern, Lehrern und Schülern vorzustellen und ihn langfristig zu si-

⁵⁹ Ein Überblick zum Sportförderunterricht in anderen Bundesländern als NRW ist in Kapitel 2.3 zu finden

chern (vgl. CWIERDZINSKI/EHRIG 2003). Insofern ist die Begründung in Frage zwei, dass Sportförderunterricht angeboten wird, weil er im Schulprogramm steht, wichtig, wenn es darum geht, ob er an einer Schule (langfristig) durchgeführt wird. Es könnte allerdings auch sein, dass er zwar im Schulprogramm vorgesehen ist, dies aber nicht als ursächlich für seine Durchführung betrachtet wird. Deshalb wird in Frage acht noch einmal explizit nach dem Schulprogramm gefragt. Im Fall der vorliegenden Antwort ist der Sportförderunterricht auch Teil des Schulprogramms.

Bereits mehrfach wurde besprochen, dass der Sportförderunterricht ein breites Spektrum an Inhalten haben kann (vgl. Kap. 2.4 und 5.1.2). Es ist daher interessant zu sehen, welche Inhalte in der Praxis als Schwerpunkte des Sportförderunterrichts existieren. Bei der Auswahl der Antwortvorgaben wurde darauf geachtet, dass das breite Inhaltsspektrum des Schulsports, wie es im Erlass vorgesehen ist, repräsentiert wird. Auch Inhalte, die im Sportförderunterricht nicht schwerpunktmäßig vorgesehen sind (Funktionsgymnastik, Rückenschule, Krafttraining) werden aufgeführt. Antworten mehrerer Schulen auf die Frage nach den Inhalten hätten dazu führen können, ein Modell des Sportförderunterrichts in der Sekundarstufe I zu entwerfen.

Um tatsächlich Schwerpunkte zu erhalten und nicht eine Sammlung aller Inhalte, ist die Anzahl der möglichen Antworten in Frage neun auf drei Antworten beschränkt. Die antwortende Schule sieht als ihre Schwerpunkte des Sportförderunterrichts *„Psychomotorik“*, *„koordinative Fähigkeiten“* und *„Wahrnehmung“*. Nicht gewählt werden folgende Antwortvorgaben: *„Ausdauer“*, *„Körperhaltung“*, *„Krafttraining“*, *„Funktionsgymnastik“*, *„alle Inhalte des Schulsports“*, *„freizeitrelevante Tätigkeiten“*, *„Interessen der Schüler“*, *„Rückenschule“* und *„Sozialverhalten“*. Von der Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu formulieren, wird kein Gebrauch gemacht.

Wie bereits ausführlich dargestellt wurde, kann die Auswahl der Schüler für den Sportförderunterricht ein Problem bei seiner Planung und Durchführung sein. Um zu erkennen, welche Methoden sich in der Praxis bewähren, wird Frage zehn gestellt: *„Wie werden Schüler für den Sportförderunterricht ausgewählt?“*

Folgende Antwortvorgaben werden gewählt: *„Beobachtung“*, *„Hinweise von Lehrern“*, *„Hinweise von Eltern“*. Nicht gewählt werden die Antwortvorgaben: *„Standardisierte Tests“* und *„Empfehlungen von Ärzten“*. Auch hier wird von der Möglichkeit, eigene Antwortvorgaben zu formulieren, kein Gebrauch gemacht. Interessant an der Antwort ist, dass standardisierte Tests nicht angewendet werden und es auch keine Zusammenarbeit mit Ärzten gibt. Es wäre aufschlussreich gewesen zu sehen, ob andere Schulen ebenfalls auf die Durchführung von standardisierten Tests verzichten und zu erfahren, aus welchen Gründen dies geschieht und wie die Auswahl der Schüler erfolgt.

Frage elf lautet: *„Sportlehrer benötigen eine zusätzliche formale Qualifikation, um SFU erteilen zu dürfen. Halten Sie diese Vorgabe für notwendig?“* Diese Frage wird gestellt, da es ungewöhnlich ist, dass Lehrer eine zusätzliche Qualifikation benötigen, um in ihrem Fach Förderunterricht zu erteilen, dies ist nur für den Sportförderunterricht notwendig. Ob diese Qualifikation von durchführenden Schulen als notwendig erachtet wird, kann für die Umsetzung des Sportförderunterrichts und für die Gestaltung der Qualifikation von Bedeutung sein. Zusätzlich wird deshalb um eine Begründung der Antwort gebeten. Nach Meinung der befragten Schule ist die zusätzliche Qualifikation nicht erforderlich. Die Begründung der

Antwort lautet: „*Inhalte sind bei uns im 'normalen' Sportunterricht seit Jahren eine Selbstverständlichkeit und auch ein 'Muss'* “. Aus den sozialstatistischen Angaben ist ersichtlich, dass es 14 Sportlehrer gibt, von denen drei über die Zusatzqualifikation verfügen. Es könnte interessant sein zu erfahren, ob nur die Kollegen, die über die Zusatzqualifikation verfügen, Inhalte des Sportförderunterrichts im regulären Sportunterricht einfließen lassen oder ob alle Sportlehrer dazu in der Lage sind.

Ebenfalls ist aus den sozialstatistischen Fragen ersichtlich, dass der antwortende Sportlehrer selber über die Zusatzqualifikation verfügt. Es könnte daher aufschlussreich sein nachzufragen, ob er seine eigene Zusatzqualifikation auch für überflüssig ansieht. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass der Sportförderunterricht insgesamt als notwendig erachtet wird, auch wenn seine Inhalte bereits alle Schüler im regulären Sportunterricht erreicht.

In Frage zwölf wird danach gefragt, ob der Sportförderunterricht auch unter diesem Namen durchgeführt wird. Es wurde bereits mehrfach erwähnt, dass in der Fachliteratur die Sorge genannt wird, dass der Sportförderunterricht Schüler negativ etikettieren könnte. In der Praxis sind daher einige (Grund-)schulen dazu übergegangen, Sportförderunterricht unter einem anderen Namen durchzuführen, etwa als Bewegungsgruppe oder Sport-Spiel-AG. Durch Antworten auf Frage zwölf könnte geklärt werden, ob eine Umbenennung des Sportförderunterrichts stattfindet und wie ggf. der anderer Name lautet. Außerdem wird in einer weiteren Teilfrage geklärt, warum eine Umbenennung stattfindet. Aus Antworten mehrerer Schulen hätten Erkenntnisse darüber gewonnen werden können, ob die Sorge um eine Stigmatisierung der Schüler durch die Teilnahme am - so benannten - Sportförderunterricht vielfach vorliegt. Die antwortende Schule führt Sportförderunterricht unter dieser Benennung durch. Es scheint also keine Befürchtungen hinsichtlich einer Stigmatisierung zu geben.

„*Gibt es an Ihrer Schule Probleme bei der Durchführung von SFU?*“ lautet die letzte Frage des Fragebogens. Sie wird ergänzt durch die Teilfrage nach der genauen Art der Probleme. Diese Frage wird abschließend gestellt, um noch nicht genannte Problembereiche des Sportförderunterrichts entdecken zu können. Dies könnten zum Beispiel Unlust der Schüler, Ablehnung der Eltern oder Schwierigkeiten mit unterschiedlichem Förderbedarf sein. Aus der Nennung von Problemen hätten sich vielleicht wieder Hinweise darauf finden lassen, wie Sportförderunterricht (besser) durchgeführt werden könnte. Die befragte Schule hat die Antwortvorgabe „*nein*“ gewählt und keine weiteren Einträge vorgenommen. Es liegen also keine Probleme bei der Durchführung vor.

Am Ende des Fragebogens wird die Möglichkeit gegeben, weitere Hinweise zur Schule und zum Sportförderunterricht zu geben: „*Weitere Bemerkungen, die Sie zum SFU an Ihrer Schule für wichtig erachten*“. Folgende Angaben wurden gemacht: „*Als Innenstadtsschule ist Körpererfahrung, Bewegungserfahrung u. – erweiterung, soziale Kompetenz, Aggressionsabbau nur über einen veränderten Sportunterricht zu vermitteln u. zu erreichen*“. Aus dieser Antwort wird deutlich, dass die Lage der Schule und somit das Umfeld der Schüler für den Antwortenden eine bedeutende Rolle spielt. Die Ortsangabe weist darauf hin, dass es wenige natürliche Bewegungsflächen wie Wald oder Wiesen zu geben scheint und deshalb dem Bewegen in der Schule eine besonders wichtige Rolle beigemessen wird. Außerdem scheint es Ziel der Schule zu sein, Aggressionen der Schüler

abzubauen und soziale Kompetenzen der Schüler zu erweitern. Dies wird als eine Aufgabe des Sportunterrichts angesehen. Hier kann ein Zusammenhang zur Antwort auf Frage elf gesehen werden, in der darauf hingewiesen wird, dass Inhalte des Sportförderunterrichts schon lange in den regulären Sportunterricht einfließen.

Aus dem vorliegenden Fragebogen einer Schule mit Sportförderunterricht ergeben sich einige interessante Fakten und Fragen.⁶⁰

- Obwohl Inhalte des Sportförderunterrichts schon „seit Jahren“ Umsetzung im regulären Sportunterricht finden, wird der Sportförderunterricht als zusätzliche unterrichtliche Veranstaltung seit zwei Jahren angeboten (Fragen 1, 3 und 11).
- Der Sportförderunterricht ist Teil des Schulprogramms und dies ist auch einer der Gründe dafür, dass er durchgeführt wird (Fragen 2 und 8).
- Er wird nur in den Jahrgängen fünf und sechs angeboten, aufgrund eines eingeschränkten Kontingents an Lehrerstunden; diese stammen aus dem Pflichtstundendeputat (Fragen 4, 5, 6).
- An der befragten Schule gibt es neben dem Sportförderunterricht weitere gesundheitsfördernde Maßnahmen. Der Sportförderunterricht wird deshalb nicht als überflüssig erachtet, sondern als Ergänzung gesehen (Frage 7).
- Inhaltliche Schwerpunkte des Sportförderunterrichts sind die Schulung koordinativer Fähigkeiten, Psychomotorik und Wahrnehmungsförderung. Die Schüler werden durch Beobachtung und Hinweise von Eltern und Lehrern ausgewählt, es werden jedoch keine standardisierten Tests verwendet und es gibt keine Empfehlungen von Ärzten. Hier wäre es interessant zu fragen, warum dies nicht geschieht (Frage 10).
- Die zusätzliche formale Qualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht wird nicht als notwendig erachtet. Die Sportlehrer setzen entsprechende Inhalte auch im regulären Sportunterricht um. Hier wäre es aufschlussreich nachzufragen, ob alle Sportlehrer diese Inhalte umsetzen oder nur die, die auch über die Zusatzqualifikation verfügen (Frage 11).
- Sportförderunterricht wird unter dieser Benennung durchgeführt. Es scheint keine Sorgen hinsichtlich einer Stigmatisierung von Schülern zu geben, die an einer Maßnahme mit diesem Namen teilnehmen (Frage 12).
- Es gibt keine Probleme bei der Durchführung des Sportförderunterrichts (Frage 13).
- Die Lage der Schule (Innenstadt) und das damit verbundene Umfeld sowie der Bedarf, soziale Kompetenzen der Schüler zu stärken und Aggressionen abzubauen, sind weitere Aspekte, die für die befragte Schule zur Durchführung des Sportförderunterrichts wichtig sind (zusätzlicher Hinweis).

⁶⁰ Ein Gespräch im Schuljahr 2007/2008 hat ergeben, dass der Sportförderunterricht an dieser Schule immer noch unverändert durchgeführt wird. Er ist weiterhin Bestandteil des Schulprogramms und des Förderkonzeptes der Schule. Es ist jedoch jedes Schuljahr aufs Neue fraglich, ob der Sportförderunterricht durchgeführt werden kann, da die personellen Ressourcen – Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation – weiterhin knapp sind. Aus diesem Grund wird er auch nur für die Klassen 5 und 6 angeboten. Nach einer schulinternen Fortbildung zum Thema bewegte Schule haben einige Lehrer mit Elan begonnen, mehr Bewegung in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Die Ansätze zu einer bewegten Schule werden jedoch unabhängig von der Existenz von Sportförderunterricht betrachtet.

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Auseinandersetzung mit aktuellen sportpädagogischen und schulpolitischen Themen ergibt sich die Frage, warum der Sportförderunterricht kaum thematisiert wird. Mit Blick auf die Sekundarstufe I verschärft sich diese Frage, denn er scheint in dieser Schulstufe nicht vorhanden zu sein, obwohl er gerade für die Schüler der Klassen 5-10 eine große Bereicherung bedeuten könnte (vgl. Kap. 2 und 3). Da es bislang keine Erhebungen über die Durchführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gibt, wurde überlegt, ob der Sportförderunterricht nur in der theoretischen Diskussion in Vergessenheit geraten zu sein scheint oder auch in der praktischen Umsetzung. Für die vorliegende Arbeit wurden folgende grundlegenden Fragen formuliert: I. Existiert Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I?

II. A Wenn ja, in welcher Weise? II. B Wenn nein, warum nicht? (Vgl. Kap. 4.1).

Im Weiteren werden diese Fragen mit Hilfe der bereits dargestellten Ergebnisse beantwortet.

I. Existiert Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I?

Alle 62 Schulen der Sekundarstufe I im Bereich der Großstädte des Bergischen Landes Remscheid, Solingen und Wuppertal wurden schriftlich befragt. Der Rücklauf der Fragebögen war hoch; es antworteten 46 Schulen, das entspricht einer Quote von 74%. Aus den Antworten ist ersichtlich, dass Sportförderunterricht nur an einer Schule der Sekundarstufe I durchgeführt wird und an 45 anderen Schulen nicht. Da aus jeder der befragten Städte eine Rücklaufquote der Fragebögen von über 50% erreicht wurde, bedeutet das, dass an der Mehrheit der Schulen der Sekundarstufe I in den bergischen Großstädten Remscheid, Solingen und Wuppertal kein Sportförderunterricht stattfindet. Darüber hinaus konnte bereits aus den sozialstatistischen Angaben entnommen werden, dass an 33 Schulen kein Lehrer über die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht verfügt. Das heißt, dass an der Mehrheit der Schulen der Sekundarstufe I in den befragten Städten kein Sportförderunterricht angeboten werden kann. Die ministerielle Forderung, dass in NRW an jeder Schule der Sekundarstufe I zumindest ein Sportförderkurs bzw. ein außerunterrichtliches gesundheitsförderndes Angebot bestehen soll und außerdem mindestens eine Sportlehrkraft pro Schule die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht besitzen soll (vgl. MSWKS 2002), wird nicht erfüllt.

Bezogen auf die oben gestellte Frage heißt das: *Für die vorliegenden Untersuchung ist festzuhalten, dass Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I zwar an einer Schule stattfindet, insgesamt in der Sekundarstufe I jedoch kaum existiert.*

II A. Wenn ja, in welcher Weise?

Im Vorfeld der Untersuchung bestand die Hoffnung, dass man aus Antworten von Schulen, die Sportförderunterricht anbieten, ein Modell für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I bilden könnte. Dies ist jedoch mit nur einer Antwort nicht möglich. Dennoch konnten aus dieser Antwort wichtige Hinweise gewonnen werden, zum Beispiel darüber, warum Sportförderunterricht angeboten wird und welche Faktoren seine Durchführung erleichtern und welche sie erschweren.

Die befragte Schule bietet Sportförderunterricht nur für die Klassen fünf und sechs an, dabei richtet sich die Durchführungszeit und -häufigkeit nach den Möglichkeiten des Stundenplans. Sportförderunterricht wird angeboten, weil das Kollegium den *Förderbedarf* von Schülern sieht, vom *Konzept des Sportförderunterrichts* überzeugt ist und es einen *Kollegen* gibt, der sich besonders dafür engagiert. Als förderlicher Faktor für den Sportförderunterricht wird die *Verankerung des Sport-*

förderunterrichts im Schulprogramm angesehen. Wichtig scheint es darüber hinaus zu sein, dass er als *fester Bestandteil der Stundentafel* frühzeitig eingeplant wird und die *räumliche Lage der Schule sowie ihr Umfeld* bei der Planung berücksichtigt werden.

Laut Angaben der befragten Schule werden Inhalte des Sportförderunterrichts auch im *regulären Sportunterricht* berücksichtigt. Die *Durchführung eines zusätzlichen Sportförderkurses* wird trotzdem als wichtig erachtet. Dabei sieht die Schule die *Zusatzqualifikation* zum Erteilen von Sportförderunterricht nicht als notwendig an, um ihn durchführen zu können. Erschwert wird die Durchführung von Sportförderunterricht vor allem durch *organisatorische Bedingungen*, dazu zählen ein eingeschränktes Kontingent an Lehrerstunden sowie fehlende Hallenzeiten.

Zusammenfassend kann die Frage, in welcher Weise Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I stattfindet, nur am Beispiel einer Schule erläutert werden. Hier gibt es jedoch wichtige Hinweise darauf, welche Faktoren seine Durchführung erschweren und welche seine Durchführung begünstigen.

II B. Wenn nein, warum nicht?

Aus der Darstellung und Interpretation der Antworten des Fragebogens für Schulen, die keinen Sportförderunterricht erteilen (vgl. Kap. 5.1), ergibt sich, dass es *vor allem schulorganisatorische Gründe* sind, weshalb Sportförderunterricht nicht stattfindet. Besonders hervorzuheben ist hier die Antwortvorgabe „Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht erteilt, weil nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation Sportförderunterricht an unserer Schule unterrichten“. Fast zwei Drittel der Antwortenden (64,29%) nennen diese Rubrik „voll zutreffend“. Auch ein *Mangel an Sportlehrern, Material und ausreichenden Hallenzeiten* wird als Ursache aufgeführt. Die in der Fachliteratur genannte Befürchtung, dass Schüler durch eine Teilnahme am Sportförderunterricht stigmatisiert werden könnten, bewerten die Befragten dieser Untersuchung nicht ~~als sachlich~~ *als sachlich* sind es *konzeptionelle Gründe*, die seine Durchführung verhindern. Auch die Möglichkeit mangelnder Wirksamkeit, der Vorrang anderer sportpädagogischer Konzepte und die strukturellen Bedingungen des Sportförderunterrichts werden überwiegend als „nicht zutreffend“ bezeichnet. Es sind jedoch vorhandene Unsicherheiten in Bezug auf Inhalte, Auswahlverfahren und Gruppenzusammensetzung im Sportförderunterricht festzustellen.

Die *Besonderheiten der Sekundarstufe I* (Alter, Motivation, Vorrang anderer Inhalte etc.) werden mehrheitlich als „nicht zutreffend“ beurteilt. Eine Ausnahme bildet hierbei die Frage nach fehlenden Handreichungen für Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I. Mehr als ein Viertel der Befragten sehen diesen Grund als zutreffend an, es scheint also einen Bedarf für Handreichungen zu geben.

Neben den genannten Ergebnissen gibt es viele Hinweise darauf, dass der Sportförderunterricht bislang in den Schulen nicht thematisiert wurde. Die bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht getroffene Vermutung, dass *Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I in Vergessenheit* geraten ist, wird somit untermauert.

Bereits während der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse stellte sich die Frage, ob es Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Antwortvorgaben und verschiedenen sozialstatistischen Variablen gibt. Um dies zu klären, wurden Kreuztabellen erstellt, denen *Hinweise auf Zusammenhänge* entnommen werden konnten (vgl. Kap. 5.1.4). Die Beurteilung der Antwortvorgaben scheint abhängig zu sein von der *Schulform* und der *Schulgröße*. Auch der Aspekt, ob der Antwort-

tende selber über die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht verfügt, scheint das Urteil zu beeinflussen.

So benennen zum Beispiel Hauptschulen und Realschulen mehr Gründe, die dafür verantwortlich sind, dass an ihren Schulen kein Sportförderunterricht stattfindet, als es Gymnasien und Gesamtschulen tun. Kleine Schulen scheinen von den in den Antwortvorgaben genannten Gründen mehr betroffen zu sein als größere Schulen. Befragte mit und ohne Qualifikation beurteilen unterschiedliche Antwortvorgaben als zutreffend. Dabei ist es interessant, dass auch Befragte mit der Zusatzqualifikation unklare Inhalte und Probleme bei der Auswahl der Schüler als ursächlich für die Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht ansehen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Untersuchung lautet, dass tatsächlich *viel zu wenige Lehrkräfte mit der Zusatzqualifikation* zum Erteilen von Sportförderunterricht an den Schulen der Sekundarstufe I unterrichten und die wenigen vorhandenen Qualifikationen ungünstig auf die verschiedenen Schulen verteilt sind. Auch hier sind die Hauptschulen wieder besonders benachteiligt. Die Situationen an den einzelnen Schulen scheinen jedoch so unterschiedlich zu sein, dass die Gründe, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird, für jede Schule individuell zu betrachten sind.

Hieraus ergibt sich auch, dass die vorliegenden Ergebnisse nicht auf andere Städte übertragen werden können. Die in Kapitel 4 getroffene Vermutung, dass Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I nicht in ausreichendem Maße stattfindet, kann auch für andere Städte und Schulbezirke aufgestellt werden. Die Ausgangslage für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I, wie sie sich aus den Kapiteln 2 und 3 ergibt, ist zunächst gleich. Es könnte jedoch sein, dass sich die Situation an anderen Schulen bzw. in anderen Schulamtsbezirken anders darstellt. Zum Beispiel können an anderen Orten bessere Möglichkeiten zum Erlangen der Zusatzqualifikation vorliegen, die Sporthallsituation kann günstiger sein oder es gibt einen engagierten Schulamtsmitarbeiter, der die Einrichtung von Sportförderunterricht besonders unterstützt.

Die in der vorliegenden Untersuchung von einigen Befragten zusätzlich aufgeführten Hinweise zur Situation an ihrer Schule bestätigen die bereits erhaltenen Ergebnisse (vgl. Kap. 5.1.5). Auch hier werden wieder vor allem organisatorische Gründe genannt, die die Durchführung des Sportförderunterrichts verhindern. Außerdem wird erneut die Annahme unterstützt, dass der Sportförderunterricht vielfach nicht thematisiert wurde. Einige Befragte sind durch die Untersuchung erst auf die Idee gekommen, Sportförderunterricht anbieten zu können. Darüber hinaus machen einige Anmerkungen deutlich, dass die Schulen sehr stark belastet sind und die Einführung von Sportförderunterricht diese Situation noch verschärfen würde.

Insgesamt liegt es also weder am Konzept des Sportförderunterrichts noch an den Spezifika der Sekundarstufe I, wenn Sportförderunterricht in der Schulpraxis nicht durchgeführt wird, sondern vielfach an organisatorischen Bedingungen, vor allem an der mangelnden Qualifikation der Lehrkräfte. Von den genannten Gründen scheinen vor allem Hauptschulen und kleine Schulen betroffen zu sein. Es muss also weder der Sportförderunterricht als Maßnahme abgeschafft werden, noch muss seine Konzeption komplett neu überdacht werden. Darüber hinaus ist auffallend, dass der Sportförderunterricht insgesamt in Vergessenheit geraten zu sein scheint und an vielen Schulen bislang nicht über seine Einführung nachgedacht wurde.

6. Konsequenzen für Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass in den untersuchten Städten nur an einer Schule der Sekundarstufe I Sportförderunterricht erteilt wird und hier nur in den Klassen fünf und sechs. Eine mögliche Folgerung der Untersuchung könnte nun lauten, den Sportförderunterricht (weiterhin) nicht für Schüler der Sekundarstufe I anzubieten oder ihn sogar explizit für diese Schulstufe auszuschließen. Eine andere Konsequenz könnte sein, dass er nur in den Klassen 5 und 6 angeboten wird, wie es häufig in der Praxis geschieht und bereits in anderen Bundesländern vorgesehen ist (vgl. Kap. 2.3). Jedoch wurde bereits in der theoretischen Auseinandersetzung ersichtlich, dass Sportförderunterricht für alle Schüler, auch für Schüler der Klassen 7-10 sehr gewinnbringend sein kann. Durch eine Streichung des Sportförderunterrichts würde Schülern mit psychomotorischem Förderbedarf die Chance auf eine angemessene Förderung in der Schule genommen.

Aus der Befragung ist zu erkennen, dass der Sportförderunterricht auch in der Praxis als sinnvolle Ergänzung zum regulären Sportunterricht gesehen wird. Die Schulen, an denen kein Sportförderunterricht erteilt wird, lehnen ihn nicht grundsätzlich ab, etwa aufgrund seines Konzeptes, weil sie keinen Bedarf sehen oder ihn für die Sekundarstufe I als unangebracht betrachten. Überwiegend werden organisatorische Gründe genannt, die die Durchführung von Sportförderunterricht verhindern. Die ermittelten Gründe sind für die einzelnen Schulen zwar bedeutsame Hindernisse, sie könnten aber sicher in etlichen Fällen ausgeräumt werden. Auch treffen die genannten Schwierigkeiten nicht auf alle befragten Schulen in gleichem Maße zu; Hauptschulen und kleinere Schulen scheinen stärker betroffen zu sein als andere Schulen der Sekundarstufe I. Den Schulen mit besonderem Unterstützungsbedarf könnte man Hilfestellungen geben.

Die Konsequenz aus dieser Untersuchung lautet daher: Sportförderunterricht sollte während der gesamten Zeit der Sekundarstufe I angeboten werden, da er für Schülerinnen und Schüler mit psychomotorischen Auffälligkeiten auch in den Klassen 5-10 Chancen zur individuellen Förderung bietet. Aus der Untersuchung wurde ersichtlich, welche Gründe genannt werden, die die Durchführung des Sportförderunterrichts behindern. In Kapitel 6.1 wird nun dargestellt, welche Hindernisse ausgeräumt werden können und welche Maßnahmen dazu erforderlich sind. Im darauf folgenden Kapitel 6.2 wird ein möglicher Weg aufgezeigt um abzuklären, ob Sportförderunterricht - trotz der gegen ihn sprechenden Argumente - eingeführt werden kann. Dazu wird ein Schema für eine schulische Situationsanalyse vorgestellt. Am Beispiel einer Hauptschule wird die vorgeschlagene Vorgehensweise konkretisiert.

6.1 Wie Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gelingen kann

In der vorliegenden Untersuchung konnten Antworten von 45 Schulen ohne Sportförderunterricht und von einer Schule mit Sportförderunterricht ausgewertet werden. Die Ergebnisse wurden im Einzelnen bereits in Kapitel 5 dargestellt und interpretiert. Auch wenn die Situation jeder Schule sicherlich anders ist und konkrete Lösungen individuell erstellt werden müssen, lassen sich jedoch Probleme ausmachen, die auf viele Schulen zutreffen. Die am häufigsten genannten Hindernisse können in Gruppen zusammengefasst werden:

- Es sind überwiegend *organisatorische Bedingungen* (Fehlen von Sportlehrern, Zusatzqualifikationen, Hallenzeiten, Material), die den Schulen der Sekundarstufe I die Durchführung von Sportförderunterricht erschweren.

- Bei vielen Befragten lassen sich Unsicherheiten in Bezug auf das *Konzept* des Sportförderunterrichts (Inhalte, Zielgruppe, Auswahl) feststellen.
- Es scheint unklar zu sein, wie *Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I* umgesetzt werden kann (fehlende Handreichungen).
- Es gibt Hinweise auf hohe allgemeine *Belastungen* der Schulen, so dass Sportförderunterricht - als zusätzliche Anforderung - nicht eingeführt werden kann.
- Das Thema Sportförderunterricht wurde scheinbar in den meisten befragten Schulen nicht thematisiert, er ist in *Vergessenheit* geraten.

Bei der Betrachtung der Hindernisse ist zu erkennen, dass es Probleme gibt, die individuell vor Ort an jeder Schule geklärt werden sollten, wie es zum Beispiel bei Hallenzeiten, Unsicherheiten in Bezug auf die Auswahl der Schüler oder die Belastungssituation der einzelnen Schule der Fall ist. Darüber hinaus ist in Kapitel 5.2 deutlich geworden, dass das Umfeld der jeweiligen Schule auch Bedeutung hat. Andere Hindernisse sind nicht in der einzelnen Schule zu bearbeiten, sondern müssen auf anderen Ebenen wie Schulamt oder Bezirksregierung behandelt werden, zum Beispiel das Fehlen von qualifizierten Sportlehrern und Handreichungen für den Sportförderunterricht. Deshalb werden im Weiteren zuerst allgemeine Strategien auf den Handlungsebenen Schulpolitik, Schulverwaltung und Schule gesucht, die die Einführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I erleichtern. Danach wird am Beispiel einer befragten Hauptschule konkret dargestellt, wie Sportförderunterricht - trotz vorhandener Probleme - initiiert werden könnte.

6.1.1 Bearbeitung der Hindernisse auf verschiedenen Handlungsebenen

Zunächst ist zu fragen, ob es tatsächlich politischer Wille ist, dass Sportförderunterricht auch in der Sekundarstufe I stattfindet. Laut Kultusministerieller Empfehlung von 1999 (KMK 1999) soll die Zusatzqualifikation das Erteilen von Sportförderunterricht in allen Schulstufen und Schulformen ermöglichen. Im aktuellen Erlass in NRW ist die Forderung, dass an jeder Schule der Sekundarstufe I mindestens ein Sportförderkurs eingerichtet sein soll, nicht ganz eindeutig, da auch ein gesundheitsförderndes Angebot im außerunterrichtlichen Schulsport, zum Beispiel eine Förder- und Fitnessgruppe, ausreicht (vgl. MSWKS 2002). Wie bereits in der Diskussion in Kapitel 2.3 dargestellt wurde, kann ein Förder- und Fitnesskurs vermutlich nicht die gleichen Fördermöglichkeiten bieten wie Sportförderunterricht (ein Förder- und Fitnesskurs ist eine freiwillige Schülersportgemeinschaft, mit nicht definierter Zielgruppe, die ggf. sogar von einem Schüler geleitet werden könnte; vgl. Kap. 2.3). Außerdem wird im Erlass gefordert, dass mindestens eine Sportlehrkraft pro Schule die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht besitzen soll. Wie sich in der Untersuchung herausgestellt hat, wird diese Forderung in keiner Weise erfüllt.

Handlungsebene Schulpolitik

Im schulpolitischen Handlungsfeld muss mehr geschehen, als einen nicht eindeutigen und scheinbar wenig beachteten Erlass zu verfassen, damit die Durchführung von Sportförderunterricht erleichtert wird. Vor allem die Rahmenbedingungen für den Sportförderunterricht sollten verbessert werden. Hierzu zählt der in der Untersuchung am häufigsten genannte Grund: die fehlende *Qualifikation der Sportlehrkräfte*. Hier gibt es grundsätzlich verschiedene Denkmodelle. Es könnte etwa verpflichtend werden, dass alle Sportlehrkräfte bereits im Studium oder im Referendariat diese Qualifikation erwerben müssen; dann wäre es keine „Zusatz“-

Qualifikation mehr. Alternativ dazu wäre auch denkbar, gänzlich auf die Verpflichtung der Zusatzqualifikation zu verzichten. Sportlehrer, die sich für ausreichend qualifiziert halten, weil sie zum Beispiel Fortbildungen im Bereich Psychomotorik oder Motopädagogik absolviert haben, sollten auch Sportförderunterricht erteilen dürfen. Zusätzlich sollte es auch weiterhin ein Angebot für Interessierte geben, die sich (noch) nicht als ausreichend qualifiziert betrachten. Außerdem könnte es spezielle Fortbildungen geben, die einen zeitlich geringeren Umfang als die Zusatzqualifikation haben und sich auf besondere Themen des Sportförderunterrichts beziehen. Laut den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung könnte es Fortbildungsbedarf im Bereich der Diagnostik und Auswahl der Schüler geben und zu den Inhalten des Sportförderunterrichts. Die jetzige Regelung, dass Sportförderunterricht nur von zusätzlich qualifizierten Sportlehrkräften erteilt werden darf, ohne zu sichern, dass es auch ausreichend qualifizierte Lehrer gibt, ist offensichtlich nicht erfolgreich und sollte daher geändert werden. Darüber hinaus sollte auch beachtet werden, wann und wo Fortbildungen stattfinden und unter welchen Bedingungen sie durchgeführt werden (vgl. Kap. 5.1.4).

Insgesamt müsste der Sportförderunterricht wieder in die schulpolitische Diskussion eingebracht werden. Dies könnte zum Beispiel durch Lehrerverbände, Elternschaft, Gesundheitsämter oder Kinderärzte geschehen; die Veröffentlichung dieser Untersuchung kann vielleicht eine Anregung dazu sein. Auf schulpolitischer Ebene wird das schwache Leistungsvermögen von Schülern sowohl im intellektuellen, als auch im motorischen Bereich beklagt und Interventionsmaßnahmen werden gefordert. Da mit dem Sportförderunterricht bereits eine geeignete Maßnahme Schüler zu fördern existiert, sollte er wieder mehr in Erinnerung gerufen werden. Dies könnte durch *Werbung* geschehen, in Form von Schulwettbewerben, Aktionstagen, Veröffentlichungen oder Informationsveranstaltungen, die speziell auf die Sekundarstufe I zugeschnitten sind. Im Bereich Suchtprophylaxe gibt es bereits Wettbewerbe und Aktionstage zum Thema Rauchen, die in Zusammenarbeit von Schulamt und Krankenkassen laufen. Ähnliche Veranstaltungen sind mit dem Schwerpunkt psychomotorischer Förderbedarf im Zusammenhang mit Sportförderunterricht denkbar.

Nicht zuletzt sollte auch daran gedacht werden, dass etliche Schulen das Fehlen von *Handreichungen* zum Erteilen von Sportförderunterricht als Grund angeben, weshalb sie ihn nicht durchführen. Durch besondere Handreichungen für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I können auch die in der Untersuchung deutlich gewordenen Unsicherheiten in Bezug auf Inhalte und Auswahl der Schüler beseitigt werden. Hier sollten vor allem Inhalte gefunden werden, die sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I orientieren, solche Unterrichts Anregungen fehlen bislang (vgl. Kap. 3.1).

Ein weiterer Schritt könnte darin bestehen, es für Schulen interessant zu gestalten, Sportförderkurse einzurichten, indem Schulen eine Art *Honorierung* für die Durchführung von Sportförderunterricht erhalten. Dies könnte zum Beispiel in Form zusätzlicher Lehrerstunden oder zusätzlichen Materials geschehen. Der Mangel an *Sportlehrerstunden* wurde ebenfalls häufig als Grund genannt, Sportförderunterricht nicht durchzuführen; hier muss überlegt werden, woher die Stunden für den zusätzlichen Unterricht kommen. Es darf nicht sein, dass Schulen, die Sportförderunterricht durchführen, bestraft werden, indem sie diese Stunden an anderen Stellen einsparen müssen. Zusätzliche Unterrichtseinheiten benötigen auch zusätzliche Lehrerstunden. Die Schulpolitik sollte sich außerdem mit dem Problem beschäftigen, dass etliche Schulen bzw. Lehrer eine starke *Belastung* fühlen. Wenn neue Maßnahmen an Schulen initiiert werden, dürfen Lehrer nicht

noch mehr dadurch belastet werden. Das heißt, es muss ein entlastender Ausgleich geschaffen werden.

Handlungsebene Schulverwaltung

Da auch ein Mangel an Sportlehrern die Durchführung von Sportförderunterricht verhindert, sollte im Bereich der Schulverwaltung überlegt werden, an welchen Schulen neue *Sportlehrer* eingestellt werden oder wie bereits vorhandene Sportlehrer vielleicht effektiver eingesetzt werden können. Besonders muss dabei berücksichtigt werden, welche Sportlehrer über die *Zusatzqualifikation* verfügen. Lehrer mit Qualifikation sollten besser, das heißt gleichmäßiger, auf Schulen verteilt werden. Die derzeitige Situation, dass an einer Schule fünf Lehrer mit Zusatzqualifikation unterrichten, während an anderen Schulen kein Lehrer über die Zusatzqualifikation verfügt, ist sehr ungünstig. Zusätzlich können Stellen für Sportlehrer so ausgeschrieben werden, dass an jeder Schule mindestens ein - besser noch zwei - Lehrer mit der Qualifikation unterrichten. Wenn in Stellenausschreibungen Zusatzqualifikationen erwartet werden, ist auch der Anreiz für Bewerber größer, sich entsprechend zu qualifizieren.

Viele Schulen nennen ihre schlechte *materiale Ausstattung* und fehlende *Hallenzeiten* als Gründe, weshalb kein Sportförderunterricht stattfindet. Auch hier ist die Schulverwaltung gefordert, entsprechende Mittel und Hallenzeiten bereitzustellen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Schulen gleich gute Voraussetzungen erhalten. Es darf nicht sein, dass kleine Schulen und Hauptschulen schlechtere Bedingungen haben als andere Schulen. Bei diesen Schulen könnten gezielte Unterstützungsangebote helfen, zum Beispiel ein besonderes Qualifizierungsangebot für Sportlehrer an Hauptschulen oder zusätzliche finanzielle Mittel für Hauptschulen und kleine Schulen.

Handlungsebene Schule

Auch die einzelne Schule, das heißt Schulleitung, Kollegium, Schüler und Eltern, kann Handlungsspielräume nutzen, damit Sportförderunterricht stattfinden kann. In der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass es vor allem kleinere Schulen und Hauptschulen sind, denen die Durchführung schwerfällt, da viele der genannten Gründe, Sportförderunterricht nicht durchzuführen, vor allem auf sie zutreffen. Wenn Schulen sich für Sportförderunterricht entscheiden, haben sie verschiedene Mittel, um seine Einführung zu erleichtern. Bei einer schulscharfen Stellenausschreibung kann eine Lehrerstelle für einen *Sportlehrer mit Zusatzqualifikation* ausgeschrieben werden. Sollte dies nicht möglich sein, können sich vorhandene Lehrkräfte fortbilden. Das Zusammenlegen von Sportförderkursen verschiedener Schulen wäre eine organisatorische Möglichkeit, um die Durchführung zu sichern. Auch ein Mangel an *Sporthallenzeiten* und *Material* ließe sich durch Kooperation ausgleichen. Darüber hinaus ist zu überlegen, ob einige Bereiche des Sportförderunterrichts tatsächlich in Sporthallen stattfinden müssen, oder ob es an der Schule Möglichkeiten gibt, andere Bewegungsräume oder Außengelände zu nutzen. Fehlende Materialien können teilweise selber gebaut werden⁶¹, von Fördervereinen oder Sponsoren gestiftet oder von anderen Einrichtungen ausgeliehen werden. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern (zum Beispiel Sportvereinen, Ärzten, Schulamt) kann nicht nur Probleme in Bezug auf Material und Sporthallenzeiten beseitigen helfen. Auch bei der *Auswahl von Schülern* und der Wahl

⁶¹ Hinweise darauf, wie man Sportmaterial selber herstellen kann, sind zum Beispiel im Internet zu finden. Auch auf den Seiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW NRW) sind Bauanleitungen für Rollbretter, Stelzen, Walzen oder Rola-Bolas zu finden.

geeigneter *Inhalte* für den Sportförderunterricht können Anregungen von außerhalb (Gesundheitsämtern, Ärzten, Kollegen anderer Schulen) hilfreich sein. Vielleicht kann auch der Problembereich *Belastung* an einzelnen Schulen bearbeitet werden: Zum einen durch organisatorische Überlegungen, aber auch durch gesundheitsfördernde und entlastende Angebote für Lehrer.

Zudem kann an jeder Schule das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Sportförderunterricht geschärft werden, indem mehr Informationen gegeben werden. Dies kann in Form von Konferenzen, pädagogischen Tagen oder Fortbildungen stattfinden. Auch das Schulprogramm und seine Evaluation bieten gute Möglichkeit, den Sportförderunterricht zu etablieren und nicht in *Vergessenheit* geraten zu lassen (vgl. Kap. 3.1).

Wie eine Schule konkret vorgehen kann, wenn sie Sportförderunterricht einführen will, muss im Einzelfall geklärt werden, es kann jedoch ein Schema empfohlen werden, an dem sich Schulen orientieren können. Kapitel 6.2 gibt ein Beispiel für diese Vorgehensweise.

Auf den Handlungsebenen von Schulpolitik, Schulverwaltung und Schule können dem Sportförderunterricht dienliche Bedingungen geschaffen werden und störende Hindernisse können zum Teil ausgeräumt werden. Auf schulpolitischer Ebene sollte diskutiert werden, ob eine Zusatzqualifikation erforderlich ist, in welchem Rahmen Fortbildungsangebote stattfinden und wie es für Schulen interessanter gemacht werden kann, Sportförderunterricht anzubieten. Insgesamt sollte der Sportförderunterricht mehr propagiert werden, hierzu zählt zum Beispiel auch das Erstellen von Handreichungen für die Durchführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I. In den Bereich der Schulverwaltung fallen vor allem die Zuständigkeit für angemessene Materialien und Hallenzeiten sowie die Verteilung von Lehrern, die über die Zusatzqualifikation verfügen. Auch an den einzelnen Schulen können die Voraussetzungen für die Durchführung von Sportförderunterricht verbessert werden. Hilfreich für kleine Schulen kann hier vor allem die Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern sein. Idealerweise sollten auf allen genannten Handlungsebenen koordinierte Aktivitäten stattfinden, um die Einführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I zu unterstützen.

Für alle Handlungsebenen gilt, dass der Sportförderunterricht für Schüler der Sekundarstufe I mehr Beachtung finden muss und seine Bedeutung als sinnvolle Fördermaßnahme nicht in Vergessenheit geraten darf. Es gibt also etliche Ansatzpunkte, um die Auseinandersetzung mit Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I anzuregen. Viele der genannten Hindernisse sind nicht von Dauer, schulische Situationen können sich in jedem Schulhalbjahr verändern, oft gibt es neue Stundenpläne, neue Hallenbelegungen, neues Personal und Material. Das birgt die Chance, dass sich auch die Hemmnisse des Sportförderunterrichts verändern. Auf allen Ebenen lassen sich einige der genannten Hindernisse mit relativ geringem Aufwand beseitigen. Wie bereits erwähnt, bedarf es zum Beispiel nicht unbedingt spezieller Materialien für den Sportförderunterricht und es werden nicht immer Sporthallenzeiten benötigt (Schulebene). Auch eine angemessene Verteilung von Sportlehrkräften oder die Ausschreibung von Sportlehrerstellen mit Zusatzqualifikation bedarf keiner großen Anstrengungen (Schulverwaltungsebene).

6.2 Sportförderunterricht initiieren – am Beispiel einer Hauptschule

Zunächst wird eine schematische Entscheidungshilfe vorgestellt, die Schulen eine Orientierung darüber bietet, ob Sportförderunterricht eingeführt werden kann (Kap. 6.2.1). In einem weiteren Schritt wird dieses Schema auf das Beispiel der Bergischen Hauptschule angewendet. Hierbei werden auch die Ergebnisse des Fragebogens der Bergischen Hauptschule⁶² berücksichtigt, da sie deutlich machen, aus welchen Gründen kein Sportförderunterricht angeboten wird. Aus dem Gesamtfazit wird ersichtlich werden, ob es (trotzdem) möglich ist, Sportförderunterricht an der Bergischen Hauptschule zu initiieren (Kap. 6.2.2).

6.2.1 Entscheidungshilfe zur Einführung von Sportförderunterricht

Die schematische Entscheidungshilfe besteht aus drei Analyseschritten, die die aktuelle schulische Situation beleuchten, und dem Gesamtfazit. Nach jedem Analyseschritt steht die Frage, ob die Bestrebungen, Sportförderunterricht einzuführen, fortgesetzt werden oder ob abzusehen ist, dass die Einführung nicht Erfolg versprechend ist. Aus dem Gesamtfazit ergibt sich dann, ob erste Aktivitäten zur Einführung von Sportförderunterricht erfolgen. Dem Entscheidungsschema liegen die für die Handlungsebene Schule genannten Überlegungen zugrunde. Der Entstehung des Schemas ging die Überlegung voraus, dass der Sportförderunterricht einerseits natürlich eine wichtige Ergänzung des Schullebens bedeutet, es aber andererseits an einer Schule zu große Hindernisse geben könnte, die der Einführung von Sportförderunterricht entgegenstehen. Diese Hindernisse können aus diversen Gründen vielleicht nicht immer beseitigt werden. Da die Einführung von Neuerungen meistens mit viel Arbeit verbunden ist, sollte zuvor gut abgewogen werden, ob eine Neuerung Erfolg verspricht - sonst werden Zeit und Engagement vergeudet. Gleichzeitig liegt in der Auseinandersetzung mit den schulischen Bedingungen die Chance zu erkennen, an welcher Stelle Probleme auftauchen, um diese dann systematisch zu bearbeiten.

Die systematische Vorgehensweise hat den Vorteil, dass möglichst alle Aspekte, die für die Einführung von Sportförderunterricht wichtig sein könnten, beachtet werden. Die Ergebnisse können als Hilfe bei der Darstellung des Anliegens im Kollegium verwendet werden. Aus anderen sportpädagogischen Bereichen, zum Beispiel der bewegten Schule, ist bekannt, dass Neuerungen in Schulkollegien häufig skeptisch betrachtet werden, vor allem wenn sie von außen herangetragen werden (vgl. REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, 183). Ideal ist es daher, wenn die Idee zu einer Neuerung, in diesem Fall Sportförderunterricht, von einer Person des Kollegiums überzeugt vorgebracht wird und es sich nicht etwa um ein von außen verordnetes Muss handelt. Daher baut das Schema im *ersten Schritt*, der Analyse des Sportförderunterrichts, auf der Auseinandersetzung einer Person (oder einer kleinen Personengruppe) mit dem Thema Sportförderunterricht auf. Erst wenn die Entscheidung lautet, dass der Sportförderunterricht grundsätzlich befürwortet wird, sollte der *zweite Schritt*, die Analyse der schulischen Situation, erfolgen. Dabei soll einerseits darauf geachtet werden, ob es überhaupt möglich erscheint Sportförderunterricht einzurichten. Andererseits muss berücksichtigt

⁶² Die Initiierung von Sportförderunterricht an einer Hauptschule war Thema einer Arbeit für das II. Staatsexamen: „Sportförderunterricht initiieren – Entwicklung eines Konzeptes zur Einführung des Sportförderunterrichts an einer Hauptschule mit Gemeinsamem Unterricht“ (CWIERDZINSKI 2003a). In der Untersuchung wurde den Schulen zugesagt, dass ihre Daten vertraulich behandelt werden, deshalb wird darauf verzichtet, den Namen der Hauptschule zu nennen, stattdessen wird sie „Bergische Hauptschule“ genannt, da sie aus dem Untersuchungsraum des Bergischen Landes stammt.

werden, ob er als notwendig oder vielleicht eher als überflüssig betrachtet wird, weil es bereits psychomotorische Förderangebote oder ähnliches gibt. In diesem Analyseschritt sollten die Schüler, ihre Herkunft und das Einzugsgebiet der Schule Beachtung finden. Die allgemeine Stimmungslage bezüglich des Sportförderunterrichts lässt sich aus dem Schulprogramm und auch aus dem Meinungsbild⁶³ von Kollegium, Schulleitung, Schülern und Eltern ablesen. Auch eine Betrachtung des Schulsports, seines allgemeinen Stellenwertes und seiner Durchführung (Häufigkeit und Inhalte) sowie die Prüfung der organisatorischen, personalen und materialen Voraussetzungen gehören zu den schulischen Bedingungen. Im dritten Schritt wird das schulische Umfeld analysiert. Hierunter fallen Fragen nach allen Bedingungen außerhalb der Schule, etwa die Nachbarschaft und die sich daraus ergebenden Bewegungsräume sowie mögliche Kooperationspartner. Bereits im vorangehenden Kapitel wurde auf das Potenzial möglicher Kooperationspartner hingewiesen. Außerdem wird überlegt, ob externe Unterstützung für die Durchführung notwendig ist.

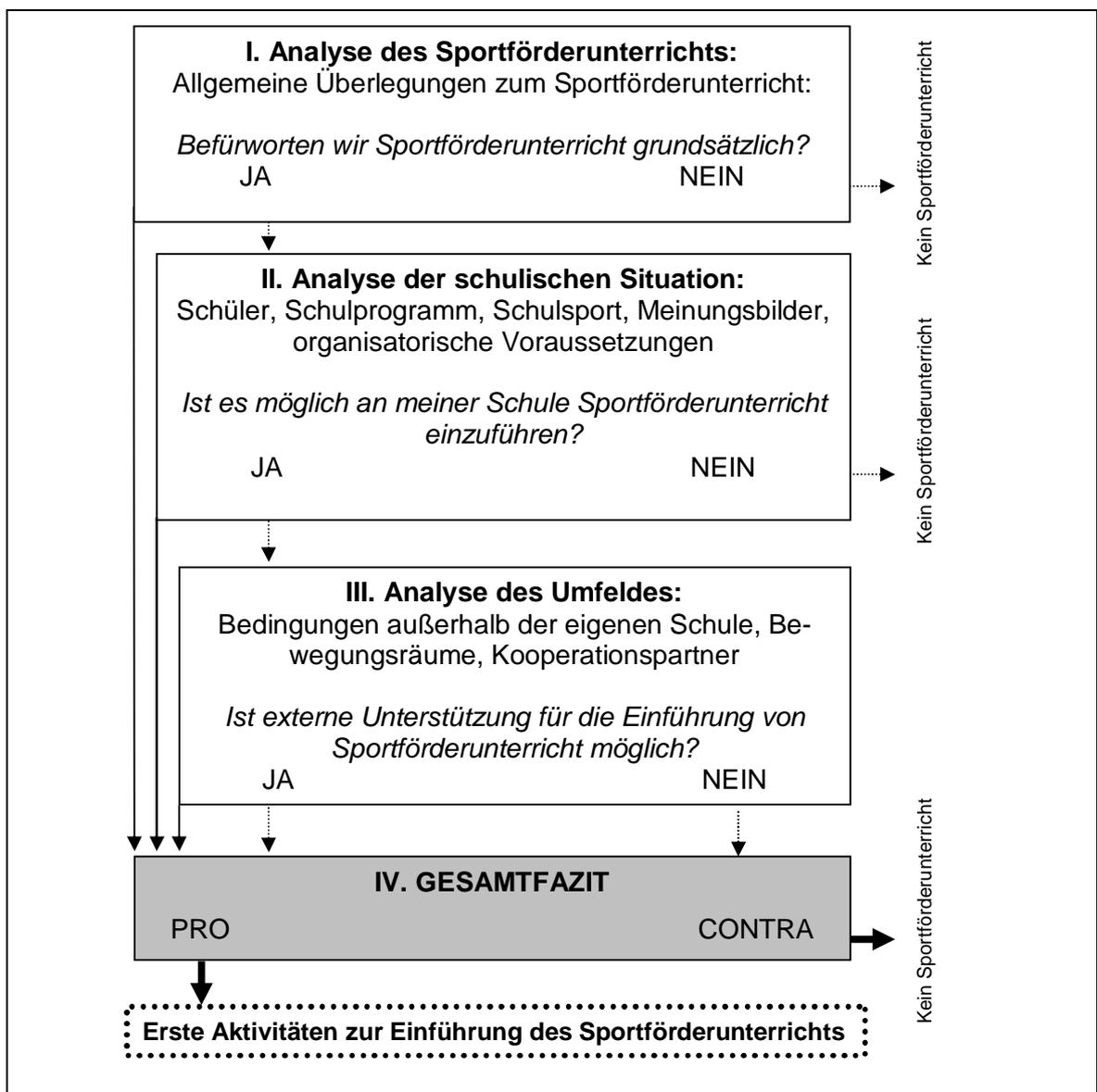


Abbildung 13: Entscheidungshilfe Sportförderunterricht

⁶³ Dieser Aspekt wurde im Fragebogen unter der Rubrik „personale Gründe“ behandelt, also Gründe, die in einer Person liegen (vgl. Kap. 5.1.1).

6.2.2 Situationsanalyse zum Sportförderunterricht einer Bergischen Hauptschule

Wie bereits in der Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse erläutert, ist es notwendig, die Situation jeder Schule individuell zu betrachten. Dann ist im Einzelfall zu entscheiden, ob Hindernisse, die gegen den Sportförderunterricht sprechen, aus dem Weg geräumt werden können. Dies geschieht beispielhaft in der folgenden Analyse der Bergischen Hauptschule, die sich an dem zuvor dargestellten Schema (vgl. Abb. 13) orientiert. Die Bergische Hauptschule hat sich auch an der vorliegenden Untersuchung beteiligt, die dabei aus dem Fragebogen gewonnenen Kenntnisse werden zunächst außer Acht gelassen, um eine möglichst neutrale Einschätzung der Schulsituation zu erhalten.⁶⁴

Der erste Schritt, die Analyse des Sportförderunterrichts, kann entfallen, da die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Sportförderunterricht in der vorliegenden Arbeit bereits ausführlich erfolgt ist und er grundsätzlich befürwortet wird (vgl. Kap. 3.5 und Kap. 5.3). Sportförderunterricht sollte für alle Schüler der Klassen 5-10 mit psychomotorischen Auffälligkeiten bzw. Entwicklungs- und Lerndefiziten angeboten werden. Im nächsten Schritt folgt die Analyse der schulischen Situation (Informationen über Schülerinnen und Schüler, das Schulprogramm, den Sportunterricht, organisatorische Bedingungen, Meinungsbild).

Analyse der schulischen Situation

Die Bergische Hauptschule liegt als einzige Hauptschule in ihrem Stadtteil im äußersten Westen einer Großstadt. Sie ist Teil eines Schulzentrums, das heißt sie ist gemeinsam mit einem Gymnasium im gleichen Gebäude untergebracht. Von den fast 500 *Schülerinnen und Schülern* sind ca. 60% Jungen und 40% Mädchen. Viele Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund, bei über 60% der Schülerinnen und Schüler ist Deutsch nicht die Muttersprache.

Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen aus benachbarten Wohngebieten, in denen vorwiegend sozial schwache, kinderreiche Familien leben. Viele Schülerinnen und Schüler kennen belastende Familiensituationen mit finanziellen Nöten, Drogenmissbrauch und häuslicher Gewalt. Einigen Schülern ist ein geregelter Tagesablauf fremd, er wird oft durch hohen Medienkonsum bestimmt. Unter den Schülern gibt es häufig Probleme mit Aggressionen und Gewalttätigkeiten, vielfach sind Lern- und Verhaltensprobleme festzustellen und die Schulmotivation ist gering. In Kooperation mit einer Förderschule (Schwerpunkt soziale und emotionale Förderung / Schule für Erziehungshilfe) wird seit einigen Jahren mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern integrativ gearbeitet. Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf findet auch im Sportunterricht statt, aber mögliche Chancen des Sports für die Integration werden bislang nicht bewusst genutzt. Dabei bräuchten viele Schülerinnen und Schüler mit sozialem und emotionalem Förderbedarf zum Beispiel im Bereich der Wahrnehmung zusätzliche Unterstützung.

Aus der Betrachtung dieser Verhältnisse ist ersichtlich, dass die Schüler der Bergischen Hauptschule zusätzliche Hilfe benötigen. Diese Hilfe könnte darin beste-

⁶⁴ Die Daten zur Analyse der schulischen Situation wurden im Rahmen der Erstellung einer Staatsexamensarbeit erhoben (CWIERDZINSKI 2003a). An dieser Stelle werden die Daten genutzt, ohne ausführlich auf die Art der Datengewinnung einzugehen; sie entstammen der Schulstatistik, dem Schulprogramm, Interviews und persönlichen Bestandsaufnahmen von Räumen und Geräten.

hen Sportförderunterricht anzubieten, da er die Aufgabe hat, sich Schülerinnen und Schülern mit psycho-sozialen Auffälligkeiten anzunehmen. Außerdem ist davon auszugehen, dass körperliche und motorische Entwicklung häufig mit schulischen Lernleistungen und auffälligem psycho-sozialen Verhalten korrelieren, auch hier kann der Sportförderunterricht helfen, da er unter anderem der Steigerung einer allgemeinen schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit dienen kann (vgl. KMK 1999).

Neben der beschriebenen Lebenssituation vieler Schülerinnen und Schüler spricht besonders auch die Wohnsituation für zusätzliche Bewegungsangebote. Viele wohnen in Hochhaussiedlungen und Miethausblöcken, in denen kaum Spiel- und Bewegungsraum zur Verfügung steht. Häufig sind die Wohnungen der Schüler und ihrer Familien sehr beengt, dadurch wird der häusliche Bewegungs- und Spielraum sehr eingeschränkt. Den Beitrag für einen Sportverein können sich viele Familien nicht leisten. *Durch die Auseinandersetzung mit dem Lebenshintergrund der Schülerinnen und Schüler wird deutlich, dass Sportförderunterricht für einige ein angemessenes Unterstützungsangebot sein könnte.*

Bei der Durchsicht des *Schulprogramms* der Bergischen Hauptschule wird besonderes Augenmerk sowohl auf den Stellenwert von Bewegung und Sport als auch auf die Berücksichtigung individueller Förderangebote für Schülerinnen und Schüler gelegt. Laut Schulprogramm ist eine optimale individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler das Ziel. Konkretisiert wird dies für die Förderung von auffälligen Schülerinnen und Schülern zum einen dadurch, dass es eine Schulsozialpädagogin gibt, zum anderen wird auf die Möglichkeit der integrativen sonderpädagogischen Förderung verwiesen. Bewegung und Sport haben im Zusammenhang mit individueller Förderung scheinbar weniger Bedeutung, die Nennung von Bewegung und Sport im Schulprogramm ist begrenzt auf den Sportunterricht, den Wahlpflichtunterricht und die Teilnahme an Wettkämpfen.

Der *Sportunterricht* wurde er in den letzten Jahren nicht in vollem Umfang angeboten, die Klassen 6-10 erhielten lediglich zwei Stunden Sport pro Woche, diese meist als eine Doppelstunde. Es findet kein fachfremder Sportunterricht statt, ausschließlich ausgebildete Sportlehrerinnen und Sportlehrer erteilen Sportunterricht. Der Sportunterricht orientiert sich vielfach am „Sportartenmodell“, ein hoher Stundenanteil wird für Fußball, Basketball und Volleyball genutzt. Im Wahlpflichtunterricht der Klassen 7 und 8 stehen meistens die Angebote Fußball, Basketball, American Football und Tanz zur Verfügung.

Im Bereich des *außerunterrichtlichen Schulsports* steht die Teilnahme an Meisterschaften und Wettkämpfen im Vordergrund; mehrfach nahm die Bergische Hauptschule erfolgreich teil. Regelmäßig werden Klassen- bzw. Jahrgangsmeister in den Sportarten Basketball und Fußball ermittelt. Bei den „Fußballweltmeisterschaften“ treten Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Nationalitäten gegeneinander an. Außerdem existieren ein Sport- und ein Schwimmfest. Den Wettkämpfen wird von vielen Schülern und Lehrern eine hohe Bedeutung beigemessen. Es gibt keine Sport-Arbeitsgemeinschaften und Konzepte wie „gesunde Schule“ oder „bewegungsfreudige Schule“ werden nicht umgesetzt. Es gab bislang auch keine Überlegungen zum kompensatorischen Sport in der Schule.

Hieraus ist ersichtlich, dass Schüler mit auffälligem Verhalten im motorischen oder psycho-sozialen Bereich im Schulsport kaum individuelle Förderung finden.

Die Auswertung von Schulprogramm, Sportunterricht und außerunterrichtlichem Schulsport zeigt, dass Sportförderunterricht eine wichtige Bereicherung des Schullebens sein könnte.

Um die *organisatorischen Bedingungen* zu beurteilen, werden die personellen, räumlichen und materiellen Gegebenheiten betrachtet. Im Schuljahr 2002/2003 erteilten fünf ausgebildete Sportlehrer und Sportlehrerinnen Sportunterricht. Eine Sportlehrerin verfügt über eine (ältere) Befähigung zum Erteilen von „Schulsonderturnen“, auch diese Qualifikation berechtigt zum Erteilen von Sportförderunterricht. Die Sportlehrer sind in ihren Funktionen als Klassenlehrer oder Fachlehrer in Mangelfächern (Chemie, Biologie, Technik) stark gefordert, deshalb wird zugunsten dieser Aufgaben auf einen größeren Einsatz im Sportunterricht verzichtet. Der Sportunterricht wird deshalb in reduzierter Form erteilt.

Die Bergische Hauptschule verfügt über eine moderne Dreifachsporthalle und eine alte Einfachturnhalle, ein Sportplatz und das städtische Schwimmbad befinden sich in unmittelbarer Nähe. Der Sportunterricht kann also an verschiedenen Orten stattfinden. Die Dreifachsporthalle ist stark ausgelastet, da sie auch von drei anderen Schulen genutzt wird. In den Hallen sind die üblichen Standardgeräte zu finden (Böcke, Kästen, Barren, Bänke etc.). Es gibt keine Möglichkeit, Ringe oder ein Trapez zu befestigen, in einer Halle sind Tauen vorhanden. Bei den Kleingeräten sind überwiegend Bälle in Originalgröße (keine Kinder- oder Jugendbälle) für die großen Sportspiele vorhanden, diese liegen als kompletter Klassensatz vor. Viele gängige Materialien fehlen ganz oder liegen nur in unzureichender Zahl vor, wie Gymnastik- oder Softbälle, Springseile, Bohnensäckchen, Turnstäbe, Frisbeescheiben, Jongliermaterial und Gymnastikreifen. Es gibt keine Geräte, die für das Rollen, Gleiten und Fahren genutzt werden können. Auch psychomotorische Übungsgeräte wie Schwungtuch, Noppenbälle, Igelringe, Rollbretter, Kreisel, Wackelbretter, Pedalos oder Rhythmikgeräte sind nicht vorhanden.

Die Einfachturnhalle befindet sich in einem Altbautrakt und wird selten genutzt. Die hygienischen Bedingungen sind unzureichend und die Hallenausstattung ist sehr schlecht. Die Turngeräte sind alt und teilweise unbrauchbar, an Kleinmaterial gibt es nur Holzkeulen und Medizinbälle.

Als weitere Bewegungsräume könnten der angrenzende Wald, der Schulhof, ein verwildertes Beachvolleyballfeld und das Schulforum genutzt werden, was bislang kaum geschieht.

Die organisatorischen Voraussetzungen für die Einführung von Sportförderunterricht sind zunächst als schlecht zu beurteilen: wenig Sportlehrerstunden, nur eine Sportlehrerin mit der Zusatzqualifikation „Schulsonderturnen“, ausgelastete Sporthalle, mangelhafte Materialausstattung.

Wie bereits ausgeführt, ist das *Meinungsbild* der Schule wichtig, um entscheiden zu können, ob der Sportförderunterricht Erfolg versprechend eingeführt werden kann. Durch Gespräche mit der Schulleitung, dem Vorsitzenden der Fachkonferenz Sport, einigen Sport- und anderen Fachlehrern, Sonderpädagoginnen, einigen Schülern (potenziellen Teilnehmern am Sportförderunterricht) und deren Eltern wird die Stimmungslage bezüglich des Sportförderunterrichts erhoben.

Der Schulleitung ist Sportförderunterricht nicht bekannt, nur die ältere Maßnahme Schulsonderturnen. Grundsätzlich wird die Notwendigkeit zusätzlicher Bewegungsangebote gesehen. Die Schulleitung würde gerne mehr Sportstunden bei kleinerer Gruppenbildung einführen, von denen alle Schüler der Schule profitieren könnten. Eine Fördermaßnahme wie der Sportförderunterricht, an dem nur wenige Schüler teilnehmen könnten, würde weniger gern gesehen. Da jedoch die Idee der kleineren Klassen unrealistisch ist, sieht die Schulleitung zumindest für die Klassen 5-7 die Möglichkeit, probeweise einen Sportförderkurs einzurichten.

Auch dem Vorsitzenden der Fachkonferenz Sport ist nur die Maßnahme Schulsonderturnen bekannt, der Begriff Sportförderunterricht ist ihm nicht geläufig. Er hält weitere Angebote aus dem Bereich Sport und Bewegung für sinnvoll. Schüler mit Förderbedarf im motorischen Bereich sollten seiner Meinung nach jedoch von anders ausgebildeten Fachkräften, zum Beispiel Motopäden oder Krankengymnasten, unterstützt werden. Sollte ein Sportlehrer (trotzdem) Sportförderunterricht anbieten wollen und dies organisatorisch durchführbar sein, spräche aus seiner Sicht jedoch nichts gegen eine Erprobung der Maßnahme. Dieser Meinung schließen sich die meisten anderen Sportlehrer an. Insgesamt halten sie eine Einführung aufgrund der räumlichen und materiellen Situation für schwierig. Die Sportlehrerin mit der Qualifikation für Schulsonderturnen/Sportförderunterricht befürwortet die Einführung von Sportförderunterricht ausdrücklich, fühlt sich aber noch nicht in der Lage ihn selbständig durchzuführen, weil sie ihre Kenntnisse für veraltet hält.

Lehrer anderer Fächer - die Sportförderunterricht nicht kennen, denen er jedoch erläutert wurde - sehen ihn als Chance, Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen zu helfen. Viele halten auch eine Förderung im feinmotorischen Bereich für sinnvoll und stünden der Einführung der Fördermaßnahme positiv gegenüber. Die Sonderpädagoginnen würden die Einführung von Sportförderunterricht sehr begrüßen, da sie in ihm die Möglichkeiten zu individueller Entwicklungsförderung erkennen und zusätzliche Möglichkeiten der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehen. Die befragten Schüler reagierten unterschiedlich. Einige hätten große Lust zusätzliche Bewegungsangebote zu nutzen, andere waren eher skeptisch und würden sich diese erst ansehen wollen. Da die Schüler Begriffe wie Sonderpädagoge und Förderunterricht kennen, waren sie durch das Wort „Sportförderunterricht“ nicht abgeschreckt. Sie fänden es nicht unangenehm oder peinlich, an einem Förderunterricht teilzunehmen. Sie glauben, dass sie von ihren Mitschülern um eine Stunde zusätzlichen Sports eher beneidet als gehänselt würden. Nur ein Schüler aus Klasse 9 lehnte noch mehr Unterricht ab, dies sei „echt zu krass“. Manche Eltern würden ein zusätzliches Förderangebot begrüßen, anderen ist die mögliche Teilnahme ihrer Kinder am Sportförderunterricht gleichgültig. Ablehnenden Äußerungen werden von Elternseite nicht gemacht.

Auch die Meinung der vorgesetzten Schulbehörden (Schulamt und Bezirksregierung) gehören zur Analyse der schulischen Situation, da diese seine Durchführung unterstützen oder ablehnen könnten (vgl. Kap. 5.1.1). Aus Gesprächen mit dem zuständigen Schulrat und der verantwortlichen Dezernentin bei der Bezirksregierung ist zu entnehmen, dass sie die Durchführung von Sportförderunterricht ausdrücklich befürworten. Von der zuständigen Bezirksregierung werden regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, diese werden auch in Remscheid, Wuppertal und Solingen angeboten.

Insgesamt lässt sich das Meinungsbild als neutral beschreiben, wenige befürworten den Sportförderunterricht ausdrücklich, niemand spricht sich explizit gegen ihn aus. Sollte die Einführung von Sportförderunterricht anstehen, ist nicht mit Widerstand zu rechnen, aber vermutlich auch nur mit wenig Unterstützung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Analyse der schulischen Situation zeigt, dass Sportförderunterricht eine wichtige, wenn nicht gar notwendige Ergänzung des Unterrichts an der Bergischen Hauptschule wäre. Durch die Betrachtung der Schülerschaft ist deutlich geworden, dass das Klientel der Bergischen Hauptschule Förderbedarf hat, der durch Sportförderunterricht zum Teil gedeckt werden

könnte. Die Durchsicht des Schulprogramms hat ergeben, dass eine individuelle Förderung von Schülern angestrebt wird, es aber bislang keine Aktivitäten gibt, dies im Bereich Bewegung und Sport zu realisieren. Der Sportförderunterricht könnte das Schulprogramm bereichern. Der Sportunterricht würde durch den Sportförderunterricht sinnvoll ergänzt, da Schüler mit psychomotorischem Förderbedarf und anderen Auffälligkeiten bislang nicht zielgerichtet individuell gefördert werden. Die organisatorischen Voraussetzungen im personellen, räumlichen und materiellen Bereich sind für die Durchführung von Sportförderunterricht nicht gut. Das Meinungsbild von Kollegium, Schulleitung, Eltern und Schülern ist als neutral gegenüber dem Sportförderunterricht zu beurteilen.

Welche Gewichtung man den unterschiedlichen Faktoren zukommen lässt, muss für jede Schule individuell entschieden werden. Im vorliegenden Fall wird als wesentlich beurteilt, dass es keinen Widerstand gegen den Sportförderunterricht gibt und die Schulleitung seine Einführung unterstützen würde. Zusätzlich ist es erfreulich, dass trotz der schwierigen organisatorischen Bedingungen die Chance besteht, andere Bewegungsräume als die Dreifachsporthalle zu nutzen und es eine Kollegin mit der Qualifikation „Schulsonderturnen“ gibt. Die materiellen Bedingungen sind nicht maßgebend, da die Inhalte des Sportförderunterrichts nicht von besonderen Materialien oder Geräten abhängen (vgl. Kap. 2.2 und 2.4).

Die Analyse der schulischen Situation weist darauf hin, dass es möglich ist an der Bergischen Hauptschule Sportförderunterricht anzubieten. Die Idee Sportförderunterricht einzuführen wird also nicht verworfen und der nächste Schritt der Entscheidungshilfe Sportförderunterricht kann folgen.

Analyse des Umfeldes

Im dritten Analyseschritt wird betrachtet, ob externe Unterstützung möglich ist. Dazu werden zunächst möglichst viele Ideen für Kooperationspartner und Bewegungsräume gesammelt, die zum Umfeld der Schule gehören. Das folgende Schema bezieht sich auf das Umfeld der Bergischen Hauptschule, die meisten Kooperationspartner (A, B, C, E, F, G, H, I, K) lassen sich jedoch auch in anderen Städten finden, so dass das Schema als Grundlage für Überlegungen an anderen Orten dienen kann.

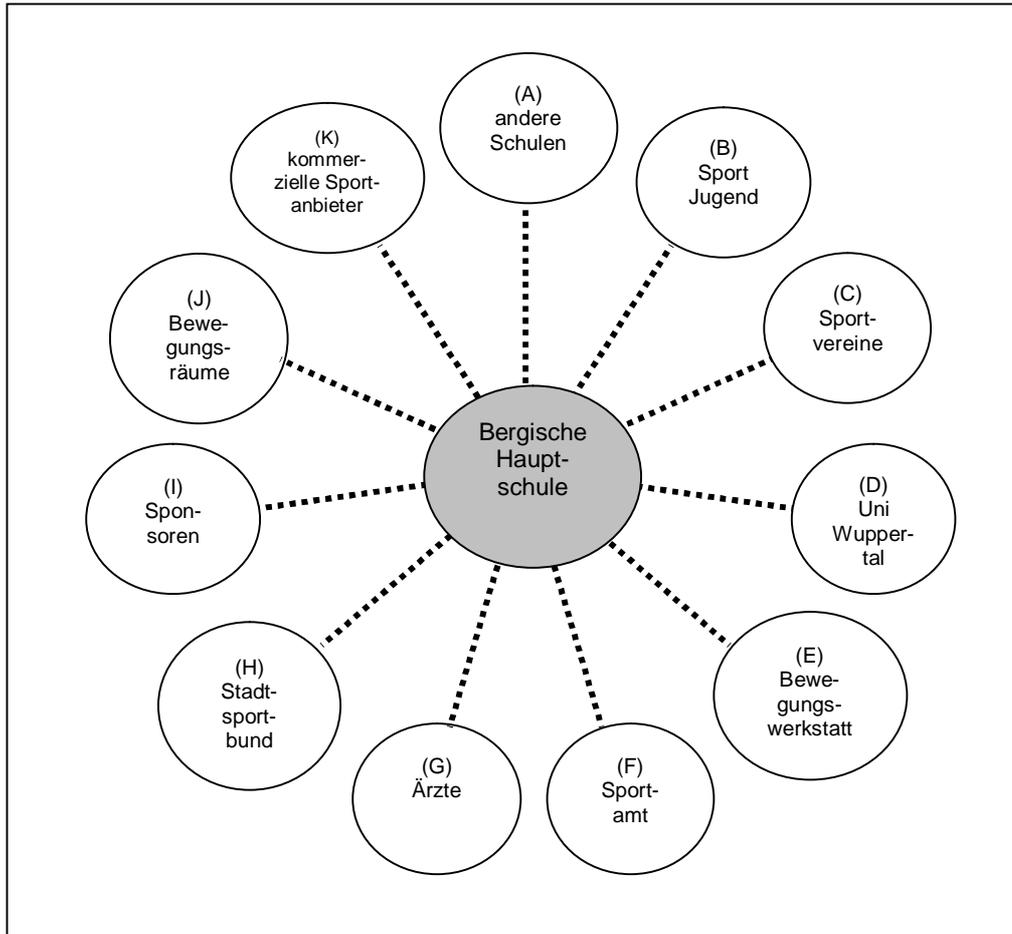


Abbildung 14: Mögliche Kooperationspartner und Bewegungsräume

Aus der Analyse der schulischen Situation ergibt sich, dass die Bergische Hauptschule vor allem Unterstützung im organisatorischen Bereich benötigt. Mögliche Kooperationspartner werden vor allem in Hinblick auf personelle, materiale und räumliche Ressourcen betrachtet.

(A) Das im gleichen Gebäude befindliche Gymnasium könnte ein Kooperationspartner sein. Es verfügt zwar nicht über andere Sportgeräte, überschüssige Hallenzeiten oder Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation Sportförderunterricht, aufgrund der räumlichen Nähe könnten aber gemeinsame Sportförderkurse stattfinden und die organisatorischen Probleme könnten gemeinsam besser bewältigt werden. Auch andere benachbarte Schulen nutzen die gleichen Geräte und Hallen wie die Bergische Hauptschule. Diese Schulen könnten vielleicht zusätzlich andere Materialien besitzen, die genutzt werden könnten. Vielleicht unterrichten dort Sportlehrer mit Zusatzqualifikation Sportförderunterricht, so dass eine Kooperation sinnvoll sein könnte.

(B) Im Rahmen eines Betreuungsprojektes kooperiert die Bergische Hauptschule bereits mit der SportJugend Wuppertal. In einem Betreuungsraum stehen verschiedene Materialien, unter anderem Skateboards und Pedalos, zur Verfügung. Für die Betreuung sind täglich Sporthallenzeiten geblockt. Eine Kooperation mit der SportJugend könnte in Bezug auf Material und Raum für den Sportförderunterricht sinnvoll sein. Darüber hinaus verfügt die SportJugend in Wuppertal insgesamt über einen großen Materialpool, dem Geräte entliehen werden könnten.

(C) Im gleichen Stadtteil wie die Schule ist auch ein Sportverein angesiedelt, der die gleiche Sporthalle nutzt, aber andere Materialien besitzt. Der Verein hat bereits Interesse an einer Kooperation in anderen Sportbereichen gezeigt, bisher sind die genauen Modalitäten nicht besprochen. Auch der Sportverein erscheint als interessanter Kooperationspartner im Hinblick auf Hallenzeiten und Material.

(D) Die Universität Wuppertal verfügt über ein reichhaltiges Materialangebot. Nach Absprache ist es vielleicht möglich, Material zu entleihen. Vielleicht könnten dort (wieder) Seminare zur Erlangung der Qualifikation für den Sportförderunterricht durchgeführt werden und ggf. könnten dort auch Kollegen die Qualifikation erwerben bzw. alte Kenntnisse wieder auffrischen.

(E) Die Bewegungswerkstatt Wuppertal verleiht verschiedene Materialien und psychomotorische Übungsgeräte. Außerdem besteht die Möglichkeit, in der dortigen Präsenzbibliothek Anregungen aus der Literatur oder im persönlichen Gespräch zu erhalten. Darüber hinaus werden Fortbildungen in verschiedenen Bereichen angeboten. Es könnten nach Absprache auch (schulspezifische) Fortbildungen zu Themen des Sportförderunterrichts angeboten werden, an denen interessierte Kollegen teilnehmen könnten.

(F) Das Sportamt der Stadt Wuppertal ist der richtige Ansprechpartner für die Beantragung neuer Sportgeräte und Kleinmaterialien. In Zusammenarbeit mit dem Schulamt und dem Gebäudemanagement könnte auch die alte Einfachturnhalle wieder nutzbar gemacht werden.

(G) Hinweise für die Auswahl von Schülern zum Sportförderunterricht und auch Anregungen für angemessene Inhalte könnten in Zusammenarbeit mit den behandelnden Ärzten der Schüler entstehen. Auch das Gesundheitsamt verfügt über die Möglichkeit, spezifische Diagnosen zu stellen.

(H) Der Stadtsportbund bietet in Wuppertal ein eigenes Sportprogramm an, unter anderem Kurse im Bereich Psychomotorik. Er verfügt somit über entsprechende materiale und personale Voraussetzungen. Einer dieser Kurse findet in einer Sporthalle der Bergischen Hauptschule statt. Vielleicht könnten die Materialien gemeinsam genutzt werden.

(I) Für das Anliegen Sportförderunterricht könnten Sponsoren gefunden werden, die finanzielle Mittel für Material, Personal oder zusätzliche Räumlichkeiten zur Verfügung stellen könnten. In Betracht kämen zum Beispiel größere Wuppertaler Firmen, Banken oder Krankenkassen.

(J) Innerhalb der Schule und in Schulnähe können alternative Bewegungsräume gesucht werden. Das angrenzende Waldgelände scheint gut geeignet für verschiedene Bewegungsaktivitäten. Es ist von etlichen breiten, gut begehbaren Waldwegen durchzogen. Außerdem gibt es große Freiflächen mit Wiesen- oder Lehmboden. Dieses Gelände ist frei zugänglich und bereits einmal jährlich findet dort das „Waldfest“ der Bergischen Hauptschule statt. Darüber hinaus können der Schulhof (mit Fußballtor, Tischtennisplatte, Basketballkorb) und ein innen liegendes großes Pausenzentrum (Forum) für Bewegungsangebote genutzt werden. Ein lange nicht mehr genutztes und verwildertes Beachvolleyballfeld könnte ggf. reaktiviert werden.

(K) In der Nähe der Schule gibt es eine Tanzschule und ein Fitnessstudio. Einige Sportlehrer waren bereits mit Schülern im Fitnessstudio, ein Kontakt zur Tanzschule besteht nicht. Da diese Möglichkeiten Kosten verursachen würden, könnten dort nur vorübergehend Angebote stattfinden.

Es scheint insgesamt viele potenzielle Kooperationspartner zu geben, die teilweise über attraktive Ressourcen verfügen. An der Bergischen Hauptschule gibt es eine

für den Sportförderunterricht qualifizierte Kollegin, daher ist die personelle Frage nicht so dringend. Eine Kooperation in diesem Bereich ist vielleicht dann erforderlich, wenn es um die Organisation oder Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen geht. Spezielles Material wird für den Sportförderunterricht zwar nicht benötigt, es kann jedoch Anregungen für neue Bewegungserfahrungen bieten und motivierend sein. Bislang unbekanntes Material könnte von verschiedenen Kooperationspartnern, zum Beispiel der Bewegungswerkstatt Wuppertal oder der Universität Wuppertal, entliehen werden. In Bezug auf eine Lösung für das Hindernis der Raumfrage kann zum Beispiel die Kooperation mit der SportJugend oder dem Sportverein Erfolg versprechend sein. Auch alternative Bewegungsräume wie der Wald, der Schulhof oder das Forum können genutzt werden. *Am Ende dieses Analyseschrittes ist also festzuhalten, dass es attraktive Kooperationspartner zu geben scheint und Kooperationen mit außerschulischen Partnern möglich (aber nicht zwingend erforderlich) sind, um Sportförderunterricht durchzuführen.*

Gesamtfazit der Analyse

Aus der kompletten Analyse hat sich also ergeben, dass der Sportförderunterricht grundsätzlich als sinnvoll erachtet wird (I. Schritt), bezogen auf die Bergische Hauptschule stellt er eine denkbare und sinnvolle Ergänzung des Schullebens dar (II. Schritt) und außerschulische Kooperationspartner sind vorhanden, aber nicht unbedingt notwendig (III. Schritt). Insgesamt ist es also möglich, Sportförderunterricht an der Bergischen Hauptschule einzuführen. Sowohl die Hindernisse als auch die unterstützenden Faktoren sind bekannt. Bevor eine Strategie für weitere Schritte zur Einführung von Sportförderunterricht grob entwickelt wird, sollen nun die aus der Untersuchung stammenden Ergebnisse des Fragebogens der Bergischen Hauptschule berücksichtigt werden, da sie noch Ergänzungen liefern könnten.

Vergleich zwischen der „Analyse der schulischen Situation“ und den Ergebnissen des Fragebogens der vorliegenden Untersuchung

Die Bergische Hauptschule hat an der Untersuchung zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I teilgenommen und den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Aus den sozialstatistischen Angaben ist zu entnehmen, dass die Schule keinen Ganztagsbetrieb hat, sie wird zum Zeitpunkt der Befragung von ca. 480 Schülerinnen und Schülern besucht, es unterrichten sechs ausgebildete Sportlehrkräfte an der Schule, weder der Befragte, noch einer seiner Kollegen besitzen die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht, bisher findet dort kein Sportförderunterricht statt.

In diesen Angaben sind Differenzen gegenüber der zuvor analysierten Schulsituation zu finden. Im Fragebogen werden 6 ausgebildete Sportlehrer genannt, tatsächlich unterrichten jedoch nur 5 ausgebildete Lehrer Sport, da ein Sportlehrer an eine andere Schule abgeordnet ist, die personelle Situation ist also schlechter als es sich zunächst im Fragebogen zeigt. Während der Schulanalyse wurde bekannt, dass es eine Sportlehrerin gibt, die über die Qualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht bzw. über die ältere Qualifikation „Schulsonderturnen“ verfügt. Demjenigen, der den Fragebogen ausgefüllt hat, war diese Tatsache wohl nicht bekannt, denn dort wird angegeben, dass es niemanden mit entsprechender Zusatzqualifikation im Kollegium gibt. Dieser Punkt ist von großer Bedeutung für die Frage nach der Durchführbarkeit von Sportförderunterricht.

In den Antworten des Fragebogenteils II B werden Gründe genannt, warum Sportförderunterricht an der Bergischen Hauptschule nicht durchgeführt wird. Im Bereich der „schulorganisatorischen und personalen Gründe“ wird die Antwortvorgabe *„Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten“* als „voll zutreffend“ bezeichnet. Tatsächlich unterrichtet jedoch eine Lehrerin mit der Zusatzqualifikation „Schulsonderturnen“ (die zur Durchführung von Sportförderunterricht berechtigt) und sie zeigt auch Interesse daran, ihn durchzuführen. In der schulischen Analyse wird davon ausgegangen, dass eine Lehrerin ausreichend ist, um Sportförderunterricht durchzuführen.

Die Antwortvorgaben, *„...unser Kollegium gegen die Einrichtung von SFU ist, ...Sportförderunterricht den Schülern keinen Spaß macht, ...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen, ...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind“* werden mit „ich weiß nicht“ beurteilt.

Auch hier kann die Analyse der Schulsituation zu mehr Klarheit verhelfen: Weder Kollegium, Schulamt und Bezirksregierung noch die Schüler oder Eltern sind gegen die Einführung von Sportförderunterricht. Auch die Antwortvorgaben *„... die Zusatzqualifikation nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet“* wird mit „ich weiß nicht“ beurteilt. Die restlichen Antwortvorgaben sind als „nicht zutreffend“ oder „kaum zutreffend“ gekennzeichnet.

Von den „konzeptionellen Gründen“ Sportförderunterricht nicht zu erteilen, werden die meisten als „nicht zutreffend“ gewertet, zwei Antwortvorgaben erhalten das Urteil „ich weiß nicht“ und die Antwortvorgaben *„Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll“* und *„...nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden sollen“*, werden als „voll zutreffend“ bezeichnet. Diese Aussagen sind wichtig und die Unsicherheiten in Bezug auf die Auswahl der Schüler und die Inhalte müssen ernst genommen und bearbeitet werden.

Die „stufenspezifischen Gründe“ werden überwiegend als „nicht zutreffend“ bezeichnet, ein Grund wird mit „ich weiß nicht“ beurteilt und die Antwortvorgabe *„Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil es keine Handreichungen zum Erteilen von SFU in der Sekundarstufe I gibt“* wird als „voll zutreffend“ erachtet.

Das Ergebnis des Fragebogens der Bergischen Hauptschule entspricht somit zu einem Teil dem Gesamtergebnis der Untersuchung. Es sind sowohl organisatorische als auch konzeptionelle und stufenspezifische Gründe, die laut Fragebogen gegen die Einführung von Sportförderunterricht sprechen. Aus jedem der entsprechenden Fragenkomplexe wird mindestens eine Antwort als „voll zutreffend“ bezeichnet. Die Begründung, dass es keine Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation gibt, kann durch die schulische Analyse relativiert werden. Für die im Bereich der konzeptionellen Gründe liegenden Hindernisse wurden bereits einige Lösungsvorschläge erarbeitet. Stufenspezifische Gründe werden nicht als ursächlich dafür erachtet, dass kein Sportförderunterricht erteilt wird, hier ist jedoch bemerkenswert, dass das Fehlen von Handreichungen als zutreffender Grund benannt wird. Insgesamt wird häufig die Rubrik „ich weiß nicht“ gewählt, was darauf hindeutet, dass der Sportförderunterricht an der Bergischen Hauptschule nicht thematisiert wurde. Tatsächlich hat sich aus der schulischen Analyse ergeben, dass bisher niemand daran gedacht hat, Sportförderunterricht einzuführen.

Aus den Kreuztabellen der Untersuchung wurde ersichtlich, dass vor allem Hauptschulen viele organisatorische Gründe nennen, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird (vgl. Kap. 5.1.4). Diese scheinen auf die Bergische Hauptschule

nicht zuzutreffen. Die Antwortvorgaben O2, O4, O5 (zu wenige Sportlehrer, fehlende Sporthallenzeiten und mangelndes Material) werden als „nicht zutreffend“ bezeichnet. Dies stellt sich erstaunlicherweise in der schulischen Analyse zunächst anders dar. Die materiale Ausstattung ist nicht optimal und vor allem die Sporthallensituation scheint schwierig zu sein. Durch die Sammlung möglicher Kooperationspartner und Bewegungsräume ließen sich jedoch Lösungsmöglichkeiten finden.

Im Fragebogen der Bergischen Hauptschule sind es vier Antwortvorgaben, die als „voll zutreffend“ beurteilt werden (in keinem Fall wird das Urteil „zutreffend“ gefällt). Diese wenigen Gründe scheinen jedoch ausreichend zu sein, um der Einführung des Sportförderunterrichts entgegen zu stehen. Nicht zu vergessen, dass einige Antworten darauf hindeuten, dass es bisher noch nicht die Idee gab, Sportförderunterricht anzubieten. Darüber hinaus bestehen allgemeine Unsicherheiten in Bezug auf die wenig bekannte Maßnahme Sportförderunterricht.

Aus der Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens und einem Vergleich mit den Ergebnissen der schulischen Situation werden Differenzen deutlich. Diese liegen vor allem im Bereich der schulorganisatorischen Gründe. Die systematische Analyse erweist sich an diesem Punkt als hilfreich. Zum einen können Einschätzungen der Schulsituation relativiert werden, zum anderen werden Möglichkeiten ausgewiesen, wie Sportförderunterricht trotz der genannten Hindernisse Erfolg versprechend eingeführt werden kann.

Strategie zur Einführung von Sportförderunterricht

Sowohl aus der Analyse als auch durch den Fragebogen werden Hindernisse für die Durchführung von Sportförderunterricht deutlich. Den meisten befragten Lehrern war Sportförderunterricht nicht bekannt und somit ist es nicht erstaunlich, dass es Unsicherheiten in Bezug auf die Inhalte und die Auswahl der Schüler gibt. Auch die qualifizierte Sportlehrerin und potenzielle Leiterin des Sportförderkurses ist bei der Auswahl der Schüler unsicher. Hier können einerseits Fortbildungsangebote hilfreich sein, zusätzlich ist es jedoch sinnvoll, die Situation vor Ort noch einmal zu betrachten. In der bereits angekündigten Strategie zur Einführung von Sportförderunterricht an der Bergischen Hauptschule werden die bekannten Probleme berücksichtigt.⁶⁵

- a. Grobplanung der Organisation von Sportförderunterricht:
 - Vorschlag der Leitung des Sportförderkurses
 - Überlegungen zu möglichen Kooperationspartnern, ggf. Kontakt aufnehmen
 - Entwurf zum Auswahlprozess der Schüler
 - ggf. Fortbildungsangebote nutzen
 - Terminvorschlag für den Beginn des Sportförderunterrichts
 - b. „Verbündete“ suchen:
 - Kollegen die für die Einrichtung von Sportförderunterricht sind
 - Besprechung der Planung
 - c. Überzeugung der Schulleitung:
 - Vorstellung der Planung
 - Unterstützung bezüglich Sportförderunterricht sichern (Kooperationspartner, Hallenzeit, Unterrichtsstunden)
 - d. Information der Fachkonferenz Sport:
 - ggf. Demonstration / Erarbeitung von möglichen Inhalten des Sportförderunterrichts
 - ggf. Interesse an Fortbildungen / Zusatzqualifikation wecken
 - e. Information der Schulkonferenz
 - f. Auswahl der Teilnehmer des Sportförderunterrichts und Information an Eltern, Lehrer und Schüler
- Durchführung des Sportförderunterrichts an der Bergischen Hauptschule
- g. Evaluierung des Sportförderunterrichts und ggf. Aufnahme ins Schulprogramm

An dieser Stelle kann die Strategie zur Einführung von Sportförderunterricht nur ein unvollständiger Vorschlag sein. Die genaue Ausarbeitung ginge über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Die Strategie wird trotzdem vorgestellt, um darzustellen, dass verbleibende Probleme für die Einführung von Sportförderunterricht nicht vergessen werden. Diese sind in Punkt a aufgeführt. An der Bergischen Hauptschule muss als erstes entschieden werden, wer verantwortlich für den Sportförderkurs ist und somit die weitere Planung leitet. Dies könnte die qualifizierte und zur Durchführung motivierte Sportlehrerin sein. Aus der schulischen Analyse hat sich ergeben, dass ein Kooperationspartner nicht unbedingt erforderlich ist, aus den genannten Gründen scheint zunächst die Zusammenarbeit mit der Sportjugend und der Bewegungswerkstatt attraktiv zu sein und daher sollte an eine Kontaktaufnahme gedacht werden. Wichtig sind die Überlegungen zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler für den Sportförderunterricht, da es in dieser Hin-

⁶⁵ Die dargestellte Strategie kann chronologisch durchgeführt werden, für andere Schulen könnten sich jedoch andere Abläufe als sinnvoll erweisen, zum Beispiel könnte Punkt c „Überzeugung der Schulleitung“ zu einem früheren Zeitpunkt stattfinden.

sicht Unsicherheiten gibt. Eine ausführliche Diagnostik, wie sie von DORDEL (2003) sowie ZIMMER und CICURS (1999) vorgestellt werden, erscheint nicht umsetzbar (vgl. hierzu auch Kap. 5.1.2). Die Planung des Auswahlverfahrens sollte in praktikablen Schritten erfolgen, das heißt, gut in den schulischen Alltag integrierbar sein. Zunächst muss es um eine Grobauswahl der Schüler gehen, die ergänzt werden kann durch Hinweise von Lehrern und evtl. von Eltern und Ärzten (ggf. Kooperationspartner). Diese Grobauswahl kann - bei Bedarf- von zusätzlichen diagnostischen Verfahren gestützt werden.

An der Bergischen Hauptschule könnte die Grobauswahl der Schüler in bereits etablierten Spielfesten stattfinden. Zum einen ist dies eine „Juxstaffel“, die zu Beginn des ersten Halbjahres für alle 5. und 6. Klassen stattfindet, bei der die Schüler in verschiedenen Geschicklichkeitsspielen gegeneinander antreten. Zum anderen ist das „Waldfest“ zu nennen, bei dem die Schüler in Kleingruppen verschiedene Aufgaben an Stationen im Wald erledigen; es findet für die 6. Klassen im zweiten Schulhalbjahr statt. Diese Feste sind besonders geeignet Schüler zu beobachten, da die Spiele verschiedene Herausforderungen für die Bereiche Motorik und Wahrnehmung bieten (unter anderem: Flossenlauf, Tast- und Gleichgewichtsaufgaben). Die Schüler werden von mehreren Lehrern begleitet und betreut, so dass sich mindestens eine Person der Aufgabe widmen kann, die Schüler zu beobachten. Dabei könnten sowohl gezielt Schüler beobachtet werden, die im Vorfeld aufgefallen sind, als auch freie Beobachtungen erfolgen, um Schüler mit Förderbedarf zu erkennen. Diese Beobachtungen könnten später mit Kollegen besprochen werden, um eine Grobauswahl von Schülern zu erhalten.

Wie mit dieser Grobauswahl weiter verfahren wird, ist im individuellen Fall zu klären. Es könnte Kontakt mit Eltern und Ärzten hergestellt werden, weitere Beobachtungen (auch langfristige Beobachtungen im Sportunterricht) vorgenommen oder spezielle diagnostische Verfahren angewendet werden. Die Grobauswahl der Schüler auf Grundlage der Beobachtung bei Spielfesten betreffen nur die Schüler der Klassen fünf und sechs. Zur Auswahl älterer Schüler könnten andere Bewegungs- und Sportfeste genutzt werden. Zunächst erscheint es sinnvoll, auch unter Berücksichtigung der Meinung der Schulleitung, den Sportförderunterricht für die Klassen fünf und sechs einzuführen, um dann über seine Fortsetzung in weiteren Klassen zu entscheiden (siehe auch Punkt g, Evaluierung). Diese an die Möglichkeiten der Bergischen Hauptschule angepasste Verfahrensweise erscheint praktikabel und Erfolg versprechend zu sein. Parallel dazu könnten entsprechende Fortbildungsangebote zum Sportförderunterricht genutzt werden. Um den voraussichtliche Beginn des Sportförderunterrichts festzulegen, müssen die Termine berücksichtigt werden, die sich aus dem ersten Schritte der Planungsstrategie ergeben (z.B. Wald- und Spielfest).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Einführung des Sportförderunterrichts unter Berücksichtigung der Situationsanalyse und der Ergebnisse des Fragebogens als möglich und sinnvoll erscheint und erste Schritte zu seiner Einführung geplant werden könnten. Sportförderunterricht kann trotz verschiedener zunächst bestehender Hindernisse an der Bergischen Hauptschule eingeführt werden.

7. Schlussbetrachtung

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist eine aus Sicht der Autorin paradoxe gesellschaftliche und sportpädagogische Situation: Auf der einen Seite häufen sich in den letzten Jahren zunehmend Berichte über eine „veränderte Kindheit“, in denen eine problematische Entwicklung, vor allem im gesundheitlichen und motorischen Bereich, von Kindern und Jugendlichen beanstandet wird. In diesen Berichten wird die Forderung laut, dass die Institution Schule Maßnahmen ergreifen muss, um dieser Situation gerecht zu werden. Andererseits gibt es bereits eine traditionsreiche Maßnahme für Schüler mit Förderbedarf im (psycho-)motorischen Bereich - den Sportförderunterricht - der für Schüler aller Schulstufen als Ergänzung zum obligatorischen Sportunterricht vorgesehen ist. Der Sportförderunterricht wird erstaunlicherweise jedoch nicht eingefordert, sondern er scheint in der aktuellen Diskussion nicht bedacht zu werden.

Es stellt sich also die Frage, warum der Sportförderunterricht nicht thematisiert wird, obwohl er vermutlich einen wichtigen Beitrag zur Lösung einer höchst aktuellen Problematik leisten könnte. Ist er einfach in Vergessenheit geraten oder gibt es Gründe, die gegen seine Durchführung sprechen? Um diesen Fragen nachzugehen, wurde zunächst der Sportförderunterricht diskutiert, dabei wurden seine Entstehungsgeschichte zusammengefasst und die für ihn aktuell gültigen Vorgaben dargestellt (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Hierbei wurde vor allem Bezug auf die in NRW gültigen Vorgaben genommen, zum einen weil NRW als das Ursprungsland des Sportförderunterrichts bezeichnet werden kann, zum anderen aus pragmatischen Gründen, da die vorliegende Arbeit im Land NRW geschrieben wurde (vgl. Kap. 2.3). In der Auseinandersetzung mit den Zielen, Inhalten und didaktisch-methodischen Überlegungen zum Sportförderunterricht ergaben sich einige Unklarheiten. Es wurde festgestellt, dass begriffliche, inhaltliche und teilweise sogar grundlegende pädagogische Gedanken zum Sportförderunterricht einem entscheidenden Wandel unterworfen waren: Der Sportförderunterricht entwickelte sich von einer Maßnahme zur Bekämpfung von Haltungsschäden zu einer ganzheitlichen Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler. Dieser Wandel schlägt sich jedoch nicht konsequent in der Fachliteratur nieder. Es werden sehr viele unterschiedliche Ziele, Inhalte und Methoden für den Sportförderunterricht genannt. Der Sportförderunterricht bewegt sich immer noch in einem Feld zwischen traditionell-funktioneller und ganzheitlich-psychomotorischer Ausrichtung (vgl. Kap. 2.4). Trotz der genannten Schwierigkeiten scheint der Sportförderunterricht insgesamt doch eine sinnvolle und wichtige Ergänzung zum Sportunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu sein. Es zeigte sich aber, dass es zurzeit keine Diskussion um den Sportförderunterricht gibt und seine Entwicklung anscheinend stagniert (vgl. Kap. 2.5).

Die in der sportpädagogischen Diskussion mehrfach getroffene Feststellung, dass es sich bei der Sekundarstufe I um eine vergessene Schulstufe handelt, die in der Fachdidaktik zu wenig Beachtung findet, trifft auch auf den Bereich Sportförderunterricht zu. Diese Annahme wurde durch eine eingehende Betrachtung der Fachliteratur und eine Auseinandersetzung mit den gültigen Vorgaben untermauert. Laut Erlass ist der Sportförderunterricht zwar auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I vorgesehen, es lassen sich jedoch keine Hinweise auf seine Durchführung in dieser Schulstufe finden. Der Sportförderunterricht wird hauptsächlich im Zusammenhang mit der Primarstufe gesehen (vgl. Kap. 3.1). Für die Sekundarstufe I wird der Sportförderunterricht nicht explizit abgelehnt, es stellt

sich jedoch die Frage, ob er für sie als geeignet betrachtet wird. Deshalb erfolgte eine Auseinandersetzung mit den besonderen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Darin zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler während der Sekundarstufe I verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen, die physische Veränderungen hervorrufen und Auswirkungen im psychischen, sozialen und kognitiven Bereich haben können. Sollten hierbei Auffälligkeiten entstehen, könnte der Sportförderunterricht eine geeignete Maßnahme sein, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. Kap. 3.2). Der Sportförderunterricht könnte also auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I eine sinnvolle Ergänzung zum Schulsport und eine Bereicherung des Schullebens sein.

Darüber hinaus wurden aktuelle sportpädagogische Themen betrachtet, die Zusammenhänge zum Sportförderunterricht vermuten lassen. Da Sportförderunterricht ein zusätzliches Bewegungsangebot an Schulen ist und zur Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens beitragen soll, lassen sich Anknüpfungspunkte zu den Konzepten „Gesundheitsförderung“ und „bewegte Schule“ herstellen. Trotz vieler Überschneidungen zwischen dem Sportförderunterricht und den genannten Konzepten, zum Beispiel in den Zielen und in inhaltlichen Bereichen, ist festzustellen, dass weder der Sportförderunterricht noch die Sekundarstufe I großen Raum in den Konzepten zur „bewegten Schule“ und zur „Gesundheitsförderung“ einnehmen (vgl. Kap. 3.3 und 3.4).

Bislang gab es im Bereich der Sportpädagogik keine Überlegungen oder wissenschaftlichen Untersuchungen zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I. Weder wird der Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I gefordert noch wird er abgelehnt. Auch Untersuchungen darüber, ob er in der Schulpraxis umgesetzt wird, stehen aus. Es gibt lediglich einige Schulstatistiken, aus denen sich ableiten lässt, dass zu wenig Sportförderunterricht stattfindet. Für die vorliegende Arbeit stellte sich daher auch nach eingehender Recherche von Fachliteratur, gültigen Vorgaben für die Schule und aktuellen sportpädagogischen Konzepten die grundlegende Frage, ob Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I existiert. Wenn er existiert, wäre es interessant zu erfahren, in welcher Art und Weise er durchgeführt wird. Hieraus ließe sich ggf. ein Modell für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I ableiten. Sollte er nicht existieren, so ist zu vermuten, dass es Gründe gibt, die gegen seine Durchführung sprechen. Auch hier wäre es interessant, diese Gründe zu erfahren, um aus ihnen Konsequenzen abzuleiten (vgl. Kap. 4).

In der grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht und der Sekundarstufe I (vgl. Kap. 2 und 3) sind sowohl mögliche Problemfelder als auch Chancen des Sportförderunterrichts für Schüler in der Sekundarstufe I ersichtlich geworden, so dass sich detaillierte Fragen stellen ließen. Es wurde ein Fragebogen entwickelt, durch den erhoben werden konnte, welche Schulen der Sekundarstufe I Sportförderunterricht anbieten. Darüber hinaus konnten durch eine Zweiteilung des Fragebogens Daten von Schulen mit und von Schulen ohne Sportförderunterricht erhoben werden (vgl. Kap. 4.3). In den Fällen, in denen Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I erteilt wird, sollten Informationen zu Organisation, Struktur, Auswahlverfahren und Inhalten gesammelt sowie Bezüge zum Schulprogramm und Schulleben hergestellt werden. Bei Schulen ohne Sportförderunterricht interessierten die Gründe, die gegen seine Durchführung sprechen; diese können eher organisatorischer, konzeptioneller oder stufenspezifischer Art sein.

Da die vorliegende Arbeit an der Bergischen Universität Wuppertal entstand, wurden alle Schulen der Sekundarstufe I der Großstädte im Bergischen Land - Rem-

scheid, Solingen und Wuppertal - befragt. Diese Städte verfügten zum Zeitpunkt der Untersuchung insgesamt über 675 883 Einwohner und 62 Schulen der Sekundarstufe I. Bei einem Rücklauf der Fragebögen von 74% konnten Daten von 46 Schulen mit über 31.000 Schülern erfasst werden. Als erstes Ergebnis zeigte sich, dass nur an einer antwortenden Schule Sportförderunterricht erteilt wird. Daraus kann gefolgert werden, dass an der Mehrzahl der Schulen der Sekundarstufe I im Bergischen Land kein Sportförderunterricht durchgeführt wird (vgl. Kap. 4.5). Die ministerielle Forderung (MSWKS 2002), dass zumindest an jeder Schule der Sekundarstufe I eine Lehrkraft die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht besitzen soll und an jeder Schule ein Sportförderkurs oder eine Förder- und Fitnessgruppe eingerichtet sein soll, wird nicht erfüllt.⁶⁶

Umso wichtiger erschien die Frage, warum an den meisten Schulen kein Sportförderunterricht stattfindet. Bislang gab es in der Fachliteratur kaum Hinweise auf eine Ablehnung des Sportförderunterrichts. Aus den wenigen geäußerten Kritikpunkten ließen sich Gründe für die Nicht-Erteilung bislang nur mutmaßen. Im Vordergrund der vor allem in den 70er Jahren geführten Diskussion um den Sportförderunterricht bzw. um das Schulsonderturnen stand dabei vor allem die Kritik an der Konzeption und Durchführung des Sportförderunterrichts. Es wurde bemängelt, dass es sich nicht um eine ganzheitliche Entwicklungsförderung durch Bewegung handelte (vgl. Kap. 2). Aus der Darstellung der Ergebnisse wurde jedoch ersichtlich, dass weder das Konzept des Sportförderunterrichts gegen seine Durchführung spricht, noch sind es stufenspezifische Gründe, die speziell auf die Klassen 5-10 zutreffen (vgl. Kap. 5). Vielmehr sind es schulorganisatorische Gründe, die seine Durchführung verhindern. Insbesondere wird ein Mangel an Sportlehrern mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht deutlich. Auch das Fehlen von Sportlehrern und ausreichenden Hallenzeiten werden als wichtige Gründe für die Nicht-Erteilung von Sportförderunterricht benannt. Bemerkenswert erscheint darüber hinaus, dass das Vorliegen von Konzepten zur „bewegten Schule“ und zur „Gesundheitsförderung“ nicht als Grund angesehen wird, Sportförderunterricht nicht anzubieten, da es Vermutungen gab, dass diese Konzepte den Sportförderunterricht ggf. überflüssig machen würden. Besonders wichtig erscheint auch, dass es nicht die Besonderheiten der Sekundarstufe I sind, wie Alter und Motivation der Schüler oder Vorrang anderer fachlicher Inhalte, die die Durchführung des Sportförderunterrichts behindern. Das Fehlen einer Handreichung für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I wird jedoch als Hindernis genannt. Außerdem sind aus den Antworten auf Fragen zum schulorganisatorischen Bereich leichte Unsicherheiten bei der Auswahl der Schüler und den Inhalten des Sportförderunterrichts ersichtlich geworden. Die Antworten der einzigen Schule, die Sportförderunterricht erteilt, unterstützen die gewonnenen Ergebnisse. Auch an dieser Schule erschweren schulorganisatorische Probleme die Durchführung des Sportförderunterrichts.

In der Untersuchung wurde im Weiteren auch nach möglichen Zusammenhängen zwischen den Antworten und den sozialstatistischen Angaben gefragt. Durch die Erstellung von Kreuztabellen konnten Hinweise auf mögliche Zusammenhänge

⁶⁶ Aus der Untersuchung wurde ersichtlich, dass nicht an jeder Schule der Sekundarstufe I Sportförderunterricht durchgeführt wird, es wurde jedoch nicht danach gefragt, ob eine Förder- oder Fitnessgruppe stattfindet. Bei der Frage danach, ob die Durchführung anderer spezieller gesundheitsfördernder Maßnahmen (wie eine Förder- und Fitnessgruppe) ein Grund dafür ist, an der eigenen Schule Sportförderunterricht nicht anzubieten, stellte sich heraus, dass dies von 83,72% der Schulen als nicht zutreffend beurteilt wurde (vgl. Kap.5.1.1).

gewonnen werden. Es scheint so zu sein, dass vor allem Hauptschulen und kleine Schulen Schwierigkeiten haben, Sportförderunterricht anzubieten. Außerdem wurde ersichtlich, dass tatsächlich zu wenige Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht an den Schulen der Sekundarstufe I des Bergischen Landes unterrichten. Besonders wichtig scheint darüber hinaus, dass es im Fragebogen häufig Antworten in der Rubrik "ich weiß nicht" gegeben hat. Daraus wurde geschlussfolgert, dass an den befragten Schulen bisher keine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Sportförderunterricht stattgefunden hat. Auch zusätzliche Hinweise der Befragten untermauern diese Annahme. Insgesamt scheint die getroffene Vermutung, dass der Sportförderunterricht für die Sekundarstufe I in Vergessenheit geraten ist, richtig zu sein.

Als Konsequenz dieser Untersuchung bleibt festzuhalten, dass weder das Konzept des Sportförderunterrichts geändert werden muss, noch seine Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe I anzuzweifeln sind. Vielmehr muss überlegt werden, wie die organisatorischen Hindernisse, die dem Sportförderunterricht entgegenstehen, beseitigt werden können, damit er in der Sekundarstufe I durchführbar wird.

Aus der Untersuchung ist auch ersichtlich geworden, dass die Situationen an den einzelnen Schulformen und Schulen so unterschiedlich sind, dass es nur wenige allgemein gültige Lösungen und Hinweise geben kann. Daher wurde vorgeschlagen, bei der Bearbeitung der Hindernisse auf unterschiedlichen Ebenen anzusetzen. Sowohl auf den Ebenen von Schulpolitik und Schulverwaltung, als auch auf der Ebene der einzelnen Schule können Maßnahmen greifen, die die Einführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I unterstützen (vgl. Kap. 6.).

Grundsätzlich sollte der Sportförderunterricht wieder mehr propagiert werden, da er für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I eine sinnvolle Fördermaßnahme darstellt und zu sehr in Vergessenheit geraten ist. Eine Möglichkeit wäre es zum Beispiel, Handreichungen für den Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I zu erstellen. Darüber hinaus sollte auf schulpolitischer Ebene über die Notwendigkeit oder die Art und Dauer der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht diskutiert werden. Das aktuelle Modell beizubehalten ist kaum sinnvoll, da sich bislang zu wenig Sportlehrer qualifiziert haben. Auch die Verteilung von Hallenzeiten und Material sollte auf dem Hintergrund der Durchführung von Sportförderunterricht von Schulpolitik und Schulverwaltung neu überdacht werden.

Auf Schulebene sind vielfältige Maßnahmen denkbar, um den Sportförderunterricht einführen zu können. Die Hindernisse, die gegen die Durchführung von Sportförderunterricht sprechen, erscheinen meistens nicht besonders schwerwiegend. Viele Schwierigkeiten sind nicht von Dauer, da sich zum Beispiel die Stundenplan- und damit auch die Hallensituation und die Personalsituation an den Schulen meist halbjährlich ändern können. Regelmäßig gibt es die Möglichkeit, neues Personal einzustellen und neues Material anzufordern. Um einer Schule die Entscheidung darüber zu erleichtern, ob sie Sportförderunterricht einführen möchte und kann, wurde eine Entscheidungshilfe vorgestellt, mit der verschiedene schulische Felder analysiert werden können (vgl. Kap. 6.2). An einer Hauptschule des Bergischen Landes wurde diese Analyse beispielhaft durchgeführt und aufgezeigt, wie vor allem die Analyse der schulischen Situation und des schulischen Umfeldes wichtige Hinweise darauf geben können, welche Hindernisse dem Sportförderunterricht entgegenstehen und wie sie ggf. beseitigt werden können. Unter anderem ist dabei ein Modell möglicher Kooperationspartner entstanden, das in einigen Teilen auch auf andere Schulen übertragbar ist. Durch das aufgeführte Beispiel konnte gezeigt werden, wie Sportförderunterricht an einer Haupt-

schule, trotz zunächst bestehender Hindernisse, initiiert werden kann (vgl. Kap. 6.2.2).

Verbleibende Fragen und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung bestand die Hauptschwierigkeit darin, nach etwas zu suchen, nämlich dem Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I, das vielleicht nicht existiert. Zum einen musste festgestellt werden, ob Sportförderunterricht an Schulen der Sekundarstufe I angeboten wird, zum anderen musste geklärt werden, ob er als sinnvolle Fördermaßnahme für diese Schulstufe anzusehen ist. Diese Fragen konnten durch eine Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und eine Befragung von Schulen der Sekundarstufe I im Bergischen Land beantwortet werden.

Es ist jedoch schwierig, die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auf andere Regionen zu übertragen. Es hat sich zum Beispiel gezeigt, dass der Sportförderunterricht in den Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt wird (vgl. Kap. 2.3). Auch wäre es möglich, dass es in anderen Regionen besondere Aktivitäten zur Durchführung von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I gibt. Eine flächendeckende Untersuchung steht daher noch aus. Auch eine Diskussion des Themas Sportförderunterrichts auf Länderebene könnte weiteren Aufschluss über seine Umsetzungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe I geben. Für das Land NRW konnte beispielsweise festgestellt werden, dass es hier Klärungsbedarf bezüglich der Position des Sportförderunterrichts als Teil des kompensatorischen Sports innerhalb des Schulsystems und des Schulsports gibt (vgl. Kap. 3.1).

Der Sportförderunterricht für den Primarbereich oder den Bereich der Sekundarstufe II wurde in der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert, doch auch hier könnte sich die Frage stellen, ob und ggf. wie der Sportförderunterricht stattfindet. Im Rahmen aktueller Diskussionen um die Evaluation von Unterricht kann auch nach der Effektivität von Sportförderunterricht gefragt werden. Diese Frage ist besonders problematisch, da eine Messung des Erfolges einer Fördermaßnahme - unter ganzheitlichen Gesichtspunkten - schwierig erscheint. Auch hier müssen künftig noch Lösungen gefunden werden.

In der Auseinandersetzung mit dem Sportförderunterricht wurden verschiedene Problemfelder angerissen, für die die vorliegende Arbeit keine Lösung bieten kann.

Eine systematische Didaktik des Sportförderunterrichts könnte zum Beispiel die aktuelle Fachliteratur bereichern (vgl. Kap. 2.4). Außerdem mangelt es an Unterrichtsbeispielen, die für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I geeignet sind; eine Handreichung zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I wäre wünschenswert (vgl. Kap. 3.1 und 5.1.3). Leider gab es im Untersuchungsraum der vorliegenden Arbeit nicht genügend Schulen der Sekundarstufe I, die Sportförderunterricht erteilen, um erfolgreiche Umsetzungen zu dokumentieren. Auch eine Suche nach Schulen der Sekundarstufe I, die Sportförderunterricht anbieten und eine Aufstellung von „Best-Practice-Beispielen“ wären sicher hilfreich.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte nur eine kurze Auseinandersetzung mit Konzepten zur „bewegten Schule“ und zur „Gesundheitsförderung“ stattfinden. Auch hier wäre eine vertiefende Beschäftigung damit, ob der Sportförderunterricht an Schulen, die sich diesen Konzepten verschrieben haben, eine Rolle spielt, interessant. Eine Untersuchung von Schulprogrammen, im Hinblick auf den Sportförderunterricht, könnte ebenfalls gewinnbringend sein, ebenso wie Beobachtungen

darüber, ob Inhalte des Sportförderunterrichts tatsächlich im regulären Sportunterricht umgesetzt werden.

Das Thema Sportförderunterricht bietet also weiterhin ein lohnendes Forschungsfeld. Einige aktuelle Entwicklungen können im Zusammenhang damit, dass Sportförderunterricht auch für Schüler der Sekundarstufe I eine sinnvolle Fördermaßnahme sein kann und in Zukunft mehr berücksichtigt wird, positiv gedeutet werden:

Aktivitäten der Deutschen Sporthochschule Köln (DSHS) beziehen sich auf die Förderung von Kindern mit gesundheitlichen Einschränkungen und motorischen Defiziten. Unter anderem wurde in einer Untersuchung auch für Schüler der Sekundarstufe I ein erheblicher Förderbedarf hinsichtlich ihrer Motorik festgestellt (GRAF u.a. 2007). Auch im Rahmen des Projektes CHILT (Children's Health Interventional Trial) sind Überlegungen zur Einbindung von Sportförderunterricht vorhanden (Graf 2003). Im Rahmen des Projektes FOG (SportFörderunterricht in der Offenen Ganztagschule) der DSHS wurde an Kölner Grundschulen die Einführung von Sportförderunterricht unterstützt (MERTEN 2007). Vielleicht bietet sich hier die Möglichkeit im Rahmen der genannten Projekte auch an Schulen der Sekundarstufe I Sportförderunterricht zu etablieren, nachdem für Schüler dieser Altersstufe Förderbedarf festgestellt wurde.

In der DSB-SPRINT-Studie zur Situation des Schulsports in Deutschland (Deutscher Sportbund 2006), wird eine große Zurückhaltung der Schulen hinsichtlich gesundheitlich-kompensatorischer Angebote festgestellt, *„die sich auch in der geringen Bedeutung niederschlägt, welche dem Sportförderunterricht beigemessen wird“* (2006, 111). Einerseits stimmt diese Feststellung wenig hoffnungsfroh, andererseits wird in der Studie ein großer Handlungsbedarf für den Schulsport gesehen und gefordert, dass gesundheitliche Probleme von Kindern und Jugendlichen auch von schulischer Seite angegangen werden müssen.

Der Deutsche Olympische Sportbund und die Kultusministerkonferenz geben gemeinsame Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Schulsports. In ihnen wird leider nicht auf den Sportförderunterricht hingewiesen, jedoch auf die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und Präventions- und Kompensationsangebote als Ergänzung zum Sportunterricht auszubauen (KMK 2007).

Im Zusammenhang mit der aktuellen gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland verweist auch RUSCH auf dem Bayerischen Sportkongress 2007 auf die Bedeutung von schulischen Fördermaßnahmen und nennt in diesem Zusammenhang ausdrücklich den Sportförderunterricht als adäquates Mittel (RUSCH 2008).

In Sachsen scheint der Sportförderunterricht an weiterführenden Schulen bereits einen gewissen Stellenwert zu haben. Laut einer Untersuchung der Technischen Universität Chemnitz zum Sportunterricht, findet dort an 42% der Mittelschulen und Gymnasien Sportförderunterricht statt (TU CHEMNITZ 2008). Diese Durchführungsrate wird von universitärer Seite zwar immer noch als zu gering erachtet, gleichzeitig wird positiv bewertet, dass sich das Angebot an Sportförderunterricht im Regierungsbezirk Chemnitz seit einer Untersuchung im Jahr 2003 mehr als verdoppelt hat.

Sowohl aktuelle Untersuchungsergebnisse zur gesundheitlichen Situation von Schülern der Sekundarstufe I als auch Studien zum Schulsport und Stellungnahmen von Kultusministerium, DOSB und Sportpädagogen, scheinen geradezu auf den Sportförderunterricht hinzuweisen. Letztendlich verbindet sich mit den Ausfüh-

rungen zu dieser Arbeit die Hoffnung, den Sportförderunterricht wieder mehr in Erinnerung zu bringen. Es stimmt zuversichtlich, dass einige der befragten Schulen Interesse am Sportförderunterricht bekundet haben und es gelungen ist, dass bereits an einer Hauptschule im Bergischen Land Sportförderunterricht initiiert werden konnte.

Literaturverzeichnis

- ASCHEBROCK, H.: Bewegung in der Schulentwicklung! Schulentwicklung ohne Bewegung?
In: sportpädagogik, Sammelband Bewegte Schule. Seelze 2000, 26 – 29.
- ASMUS, H.: Sportförderturnen im Verein In: Haltung und Bewegung 12 (1992) 3, 13-18.
- BALSTER, K.: Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Teil 1: Praktische Hilfen für den Umgang mit Bewegungsmängeln und Verhaltensauffälligkeiten. Duisburg 2005.
- BALZ, E.: Gesundheitserziehung im Schulsport. Schorndorf 1995.
- BALZ, E.: Gesundheitserziehung, Sport als Element der Lebensführung. In: Balz, E./ Neumann, P.: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 111-125.
- BALZ, E.: Schule. In: Bös, K. / Brehm, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Schorndorf 1998, 331-340.
- BALZ, E.: „Der sportschwache Schüler“. Unveröffentlichtes Manuskript. 1999.
- BALZ, E.: Zur Bedeutung der sportdidaktischen Entwicklung für die Sekundarstufe I. In: LSW (Hrsg.): Erziehender Schulsport, 160-176. Bönen 2000.
- BALZ, E.: Neue Richtlinien und Lehrpläne in NRW. In: Sportunterricht 51 (2002) 6, 184-187.
- BALZ, E.: Schulsport 5-10: Einführung. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe: Schulsport in den Klassen 5-10, 7-17. Schorndorf 2004.
- BALZ, E./ KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Bewegte Schule – Eine Zwischenbilanz. In: sportpädagogik, Sammelband Bewegte Schule. Seelze 2000, 1.
- BALZ, E./ NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Bewegte Schule. München 2000.
- BERNETT, H.: Nationalsozialistische Leibeserziehung. Schorndorf 1966.
- BERNETT, H.: Sportunterricht an der nationalsozialistischen Schule. Sankt Augustin 1985.
- BERSCHIN, G./ FISCHER, H./ SOMMER, H.-M.: Zur Bedeutung der Prävention von Haltungsschwächen und –schäden im Schulsport. Eine Inhaltsanalyse von Lehrplänen für das Gymnasium. In: Sportunterricht 56 (2007) 7, 201 – 203.
- BJARNASON-WEHRENS, B./ DORDEL, S. (Hrsg.): Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. In: Brennpunkte der Sportwissenschaft, Band 29. Köln 2005.
- BLENCKE, A.: Orthopädische Sonderturnkurse. Stuttgart 1913.
- BLICKENDÖRFER, W.: Schulung der Körperwahrnehmung und der sinnlichen Wahrnehmung im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 15 (1995) 3, 19-23.
- BÖS, K. (Hrsg.): Handbuch sportmotorischer Tests. Göttingen 1987.
- BÖS, K. (Hrsg.): Handbuch motorische Tests. Göttingen 2001.
- BÖS, K./ BREHM, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Schorndorf 1998.
- BÖS, K./ OPPER, E. / WOLL, A./ LIEBISCH, R./ BREITHECKER, D./ KREMER, B. (2001): Das Karlsruher Testsystem für Kinder (KATS-K) – Testmanual. In: Haltung und Bewegung 21 (2005) 4, 4-66.
- BRETTSCHEIDER, W.- D.: Wie schlapp sind unsere Kinder wirklich? In: Sportunterricht 49 (2000) 11, 340.
- BRETTSCHEIDER, W.- D.: Sportunterricht 5-10. München 1981.
- BRINKHOFF, K.-P.: Sport und Sozialisation im Jugendalter. Weinheim 1998.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HALTUNGS- UND BEWEGUNGSFÖRDERUNG: Themenheft: Sportförderunterricht. 22 (2002) 1.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSGEFÄHRDETER KINDER UND JUGENDLICHER E.V. [BAG] (Hrsg.): Lehr – und Übungsbuch Sportförderunterricht. Bonn 1992⁸.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGSGEFÄHRDETER KINDER UND JUGENDLICHER E.V. (Hrsg.): Lehrbuch des Schulsonderturnens. Bonn 1974⁴.

- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGSGEFÄHRDETER KINDER UND JUGENDLICHER E.V. (Hrsg.): Lehr- und Arbeitsbuch Sonderturnen. Bonn 1977⁵.
- BUNDESVERBAND DER VERSICHERUNGSTRÄGER DER ÖFFENTLICHEN HAND E.V. BAGUV (Hrsg.): Bewegungsfreudige Schule. München 1997.
- BÜRKLEIN, M.: Gesundheitsverständnis und Gesundheitsmodelle. In: Vogt, L. / Neumann, A.: Sport in der Prävention, 5-31. Köln 2006.
- CACHAY, K./ THIEL, A.: Soziologie des Sports. Weinheim 2000.
- CWIERDZINSKI, P.: Sportförderunterricht aktuell. In: sportpädagogik 27 (2003) 3, 44-47.
- CWIERDZINSKI, P. : Sportförderunterricht initiieren –Entwicklung eines Konzeptes zur Einführung des Sportförderunterrichts an einer Hauptschule mit Gemeinsamen Unterricht. Unveröffentlicht 2003a.
- CWIERDZINSKI, P./ EHRIG, B.: Sportförderunterricht im Schulprogramm. Bedeutung – Probleme – Perspektiven. In: sportpädagogik 27 (2003) 1, 43-45.
- CWIERDZINSKI, P/ FAHLENBOCK, M. : Heterogene Schülervoraussetzungen als pädagogische Herausforderung. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe: Schulsport in den Klassen 5-10, 58-71. Schorndorf 2004.
- DEUTSCHER SPORTBUND (DSB): Sport im Spiegel 47 (2002) 7, 27-33.
- DEUTSCHER SPORTBUND (DSB): Sport im Spiegel 48 (2003) 1-2, 15-25.
- DEUTSCHEHR SPORTBUND (DSB): DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen 2006.
- DEUTSCHER SPORTBUND (DSB): Sport im Spiegel 51 (2007) 3-4, 11-13.
- DEUTSCHER SPORTBUND (DSB): Sport im Spiegel 51 (2007a) 7-8, 28-31.
- DIEM, C.: Weltgeschichte des Sports und der Leibeserziehung. Stuttgart 1960.
- DIEM, L./ SCHOLTZMETHNER, R.: Schulsonderturnen. Bad Homburg 1977².
- DORDEL, S.: „Macht das Schulsonderturnen den Schülern so wenig Spaß“ Schulsonderturnen/Sportförderunterricht – ein Diskussionsbeitrag. In: Motorik 5 (1982) 1, 1.
- DORDEL, S.: Bewegungsförderung in der Schule. Dortmund 1993³.
- DORDEL, S.: Sportförderunterricht (Schulsonderturnen) – ein schulischer „Reparaturbetrieb“ für alle Störungen? In: Zimmer, R. Bewegte Kindheit. Schorndorf 1997, 56-59.
- DORDEL, S.: Kindheit heute: Veränderte motorische Lebensbedingungen = reduzierte motorische Leistungsfähigkeit? In: Sportunterricht 49 (2000) 11, 341-349.
- DORDEL, S.: Vom Schulsonderturnen zum Sportförderunterricht – Entwicklungen und Perspektiven. In: Haltung und Bewegung 22 (2002) 1, 5-16.
- DORDEL, S.: Bewegungsförderung in der Schule. Handbuch des Sportförderunterrichts. Dortmund 2003⁴.
- DORDEL, S./ RITTERSHAUSSEN, A.: Bewegungsförderung als Entwicklungsförderung? Ein Beitrag zur Effizienz des Sportförderunterrichts in der Primarstufe. In: Haltung und Bewegung 17 (1997) 4, 5-25.
- EGGERT, D.: LOS KF 18. Lincoln-Oseretzky-Skala. Weinheim 1971.
- EGGERT, D.: Von der Kritik an den motometrischen Tests zu den individuellen Entwicklungsplänen in der qualitativen Motodiagnostik. In: Motorik 18 (1995) 4, 134-145.
- EGGERT, D./ BRANDT, K./ JENDRITZKI, H./ KÜPPERS, B.: Verändern sich die motorischen Kompetenzen von Schulkindern? In: Sportunterricht 49 (2000) 11, 350-355.
- EISENBURGER, M.: Psychomotorik im Alter. In: Köckenberger, H./ Hammer, R.: Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004, 531-569.
- ELBRACHT, M. (HRSG.): Sport unterrichten: Im Sport fördern – Förderunterricht. Kissing 2005.
- FEND, H.: Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz in der Moderne: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern 1997.
- FISCHER, K.: Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln. In: Sportpädagogik 20 (1996) 5, 26-36.
- FISCHER, K.: Vom Sinn der Sinne. Zum Wahrnehmungsbegriff in der Psychomotorik. In: Zimmer, R. / Hunger, I.: Kindheit in Bewegung. Schorndorf 2001, 27-33.
- FISCHER, K.: Einführung in die Psychomotorik. München 2004^{2a}.

- FISCHER, K.: Psychomotorik in Kindergarten und Frühförderung – ein Beitrag zur Bildungs- und Förderdiskussion. In: Köckenberger H./ Hammer, R.: Psychomotorik, Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004 b, 248-263.
- FISCHER, K.: Die Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz. In: Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf 2007, 117 – 125.
- FROHN, J./ GEBKEN, U.: Bewegte Schule in der Sekundarstufe I. In: Hildebrand-Stratmann, R.: Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten. Hohengehren 2007, 122-129.
- GASCHLER, P.: Wie effizient ist der Sportförderunterricht?
In: Sportunterricht 41 (1992) 2, 57-65.
- GASCHLER, P.: Sportförderunterricht. Teil 1: Didaktik und Methodik. Niedersächsisches Landesinstitut (Hrsg.). Hildesheim 1994.
- GASCHLER, P.: Sportförderunterricht. Teil 2: Konzeption der Weiterbildungsmaßnahme. Niedersächsisches Landesinstitut (Hrsg.). Hildesheim 1994a.
- GASCHLER, P.: Der Sportförderunterricht – eine Maßnahme der ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheitserziehung In: Haltung und Bewegung 14 (1994b) 3, 7-33.
- GASCHLER, P.: Motorik von Kindern und Jugendlichen heute (Teil1). In: Haltung und Bewegung 19 (1999), 3, 5-16.
- GASCHLER, P.: Motorik von Kindern und Jugendlichen heute (Teil2). In: Haltung und Bewegung 20 (2000)1, 5-15.
- GASCHLER, P.: Motorik von Kindern und Jugendlichen heute (Teil3). In: Haltung und Bewegung 21 (2001)1, 5-17.
- GASCHLER, P.: Neue Rahmenrichtlinien „Sportförderunterricht“ in Niedersachsen. In: Haltung und Bewegung 22 (2002) 1, 19-26.
- GASCHLER, P./ BREITHECKER, D.: Sportförderunterricht in der Lehrerweiterbildung In: Haltung und Bewegung 14 (1994) 4, 3-41.
- GOGOLL, A./ MENZE-SONNECK VON FELDHAUS, A. (HRSG.): Qualität im Schulsport. Hamburg 2005.
- GRAF, C. : Das CHILT-Projekt. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin 54 (2003) 9, 247.
- GRAF, C./ DORDEL, S.: Bewegungsmangel und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. In: Praxis der Psychomotorik 31 (2006) 2, 98 – 102.
- GRAF, C./ JOUCK, S./ KOCH, B./ STAUDENMAIER, K./ SCHLENCK VON, D./ PREDEL, H./ TOKARSKI, W./ DORDEL, S.: Motorische Defizite – wie schwer wiegen sie? In: Monatsschrift Kinderheilkunde 7 (2007) 4, 631-636.
- GRAF, C./ KOCH, B./ DORDEL, S./ COBURGER, S./ CHRIST, H./ LEHMACHER, W./ PLATEN, P./ BJARNASON-WEHRENS, B./ TOKARSKI, W./ PREDEL, H.: Prävention von Adipositas durch körperliche Aktivität – eine familiäre Aufgabe. In: Deutsches Ärzteblatt 100 (2003) 47, 3110 – 3114.
- GRÖSSING, S. : Einführung in die Sportdidaktik. 1997.
- GRUPE, O./ KRÜGER, M.: Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf 1997.
- GUDJONS, H.: Ich will halt anders sein wie die anderen. Neue Befunde zur Pubertät. In: Pädagogik 53 (2001) 7-8, 6-11.
- GÜNZEL, W./ LAGING, R.: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Hohengehren 1999.
- HAHMANN, H.: Effizienzuntersuchung zum Sportförderunterricht. Speyer 1986.
- HAHMANN, H.: Sportförderunterricht und sein Beitrag zur gesundheitsorientierten Handlungsfähigkeit von Schülern in der Primarstufe In: Haltung und Bewegung 15 (1995) 4, 16-29.
- HAMMER, R.: Von der Praxeologie der Psychomotorik zu den Zukunftsaufgaben einer Motologie als Wissenschaft. In: Köckenberger, H./ Hammer, R.. Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004, 243-247.
- HAMMER, R.: Der Verstehende Ansatz in der Psychomotorik. In: Köckenberger, H./ Hammer, R.. Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004, 164-186.
- HÄUSLER, W.: Turnen. Seelze 1993.
- HEINEMANN, K.: Einführung in Methoden und Techniken motorischer Forschung im Sport. Schorndorf 1998.

- HELP [HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK]: Sportförderunterricht. Material für Ausbildung und Unterricht. Wiesbaden 2000.
- HENTSCHEL, W./ SCHIEB, C.: Wettkämpfen im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 22 (2002) 2, 13-22.
- HILDEBRANDT-STRAMANN (HRSG.): Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten. Hohengehren 2007.
- HÖHNE, M.: Psychomotorik in der Schule oder Unterricht „inklusive Bewegung“? In: Köckenberger H./ Hammer, R.: Psychomotorik, Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004, 331-339.
- HOLZ, O.: Zur Neuorientierung des Gesundheitsbegriffs. Schorndorf 1996.
- HOPPSTÄDTER, J.: 13 Jahre Bewegte Schule. In: sportpädagogik (Sammelband): Bewegung, Spiel und Sport in der Sekundarstufe I. Seelze 2003, 107-107.
- HORTER, P.: „... weil ich ein Mädchen bin!“ Schulsport im Interesse der Mädchen von heute? Sankt Augustin 2000.
- HUNDELOH, H.: Gesundheitsförderung in den curricularen Vorgaben zum Schulsport der Bundesländer. In: Gogoll, A./ Menze-Sonneck von Feldhaus, A. (Hrsg.): Qualität im Schulsport. Hamburg 2005, 154-159.
- HUNGER, I.: „Fischräume“ – ein Beitrag zum Thema „leistungsschwache Schüler“. In: sportpädagogik 21 (1997) 1, 4-5.
- HUNGER, I.: Erst Lust, dann Frust... Schulsport aus Sicht «sportschwacher Schüler». In: sportpädagogik 24 (2000) 6, 28-32.
- HUNGER, I./ ZIMMER, R.: Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf 2007.
- HURRELMANN, K.: Die Schule als Chance oder Bedrohung? In: Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in NRW (Hrsg.). Gute und gesunde Schule. Kongressbericht. Moers 2004, 25-41.
- KASTEN, H.: Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden. München 1999.
- KIPER H. (Hrsg.): Sekundarbereich I – jugendorientiert. Hohengehren 2001.
- KIPHARD, E.J.: Der Trampolin-Körper-Koordinations-Test (TKT). in: Motorik 3 (1980) 1, 78-83.
- KIPHARD, E. J.: Sportförderunterricht / Schulsonderturnen unter psychomotorischem Aspekt. In: Motorik 5 (1982) 1, 17-23.
- KIPHARD, E.J.: Psychomotorische Erziehung (Motopädagogik). In: Goetze, H./Neukäter, H., Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1993.
- KIPHARD, E.J.: Motopädagogik. Dortmund 2001⁹.
- KIPHARD, E. J.: Entstehung der Psychomotorik in Deutschland. In: Köckenberger, H./ Hammer, R.. Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004, 27-43.
- KIPHARD, E.J./ HUPPERTZ, H.: Erziehung durch Bewegung. Dortmund 1987.
- KIPHARD, E.J./ SCHILLING, F.: Körperkoordinationstest für Kinder. Weinheim 1974.
- KLIMT, F.: Wissenswertes über die Entwicklung des Schulsonderturnens. In: Der Kinderarzt 18 (1987) 6, 793-799.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Bewegte Schule. In: sportpädagogik, Sammelband Bewegte Schule 2000, 4-12.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R.: www.mehr-bewegung-in-die-schule.de [05.04.2008]
- KM NRW [DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN]: Richtlinien Sport. Band I. Allgemeiner Teil. Köln 1980.
- KMK [SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND]: Grundsätze für die Durchführung eines Förderunterrichts im Schulsport (Schulsonderturnen) sowie für die Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Befähigung für das Erteilen von Förderunterricht (1982).
- KMK: Empfehlungen zur Intensivierung des Sportförderunterrichts (1992).
- KMK: Grundsätze für die Durchführung von Sportförderunterricht sowie die Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht (1999).

- KMK: Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports (2007).
- KM/AOK NRW (Hrsg.): Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport. Handreichung für die Sekundarstufe I. Bonn 1990.
- KOCHNER, G.: Haltungsschäden und ihre Bekämpfung. Frankfurt 1966⁶.
- KÖCKENBERGER H./ HAMMER, R.: Psychomotorik, Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004.
- KOTTMANN, L.: Aufgaben und Probleme in der Entwicklung von Jugendlichen. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe: Schulsport in den Klassen 5-10, 20-34. Schorndorf 2004.
- KOTTMANN, L.: Bewegungsfreudige Schule – Schulentwicklung bewegt gestalten. In: Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in NRW (Hrsg.). Gute und gesunde Schule. Kongressbericht. Moers 2004a, 193-202.
- KOTTMANN, L./ KÜPPER, D.: Gesundheitserziehung. In: Günzel, W., Laging, R., Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Hohengehren 1999.
- KOTTMANN, L./ KÜPPER, D./ PACK, R.-P.: Bewegungsfreudige Schule. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2005.
- KRETSCHMER, J.: Mit Bewegungslandschaften der veränderten Bewegungsumwelt begegnen? In: Sportunterricht 49 (2000) 2, 44-49.
- KRETSCHMER, J.: Probleme eines psychomotorischen Sportunterrichts. In: Haltung und Bewegung 21 (2001) 3, 15-23.
- KRETSCHMER, J.: Zum Einfluss der veränderten Kindheit auf die motorische Leistungsfähigkeit. In: Sportwissenschaft 34 (2004), 2, 414-437
- KRETSCHMER, J./ GIEWALD, C.: Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport? In: sportunterricht 50 (2001) 2, 36-42.
- KRETSCHMER, J./ GIEWALD, C.: Können Kinder wirklich nicht mehr rückwärts laufen? In: Zimmer, R. / Hunger, I.: Kindheit in Bewegung. Schorndorf 2001a, 44-55
- KRÜGER, M.: Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Schorndorf 2005².
- KÜPPER, D.: Das pädagogische Konzept „Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport“. In: Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport – Bilanz und Perspektiven. Frechen 1995.
- KÜPPER, D./ KOTTMANN, L.: Sport und Gesundheit. Schorndorf 1991.
- KURZ, D.: Worum geht es in einer Methodik des Sportunterrichts? In: Bielefelder Sportpädagogogen. Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1998³, 9-24.
- LAGING, R.: Schule als Bewegungsraum – Bewegte Schule. In: Günzel, W./ Laging, R., Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Hohengehren 1999.
- LAGING, R.: Bewegte Schulen – auch ein Konzept für die weiterführenden Schulen. In: sportpädagogik 25 (2001), 50-54.
- LAGING, R./ KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Schulen in Bewegung. In: sportpädagogik 25 (2001), 4-10.
- LAGING, R./ KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Material für eine Dienstbesprechung zum Thema. In: sportpädagogik 25 (2001a), 32-37.
- LANDESUNFALLKASSE NRW/ RHEINISCHER GEMEINDEUNFALLVERSICHERUNGSVERBAND/ GEMEINDEUNFALLVERSICHERUNGSVERBAND WESTFALEN-LIPPE (HRSG.): Gute und gesunde Schule. Kongressdokumentation. Moers 2004.
- LANDESUNFALLKASSE NRW/ RHEINISCHER GEMEINDEUNFALLVERSICHERUNGSVERBAND/ GEMEINDEUNFALLVERSICHERUNGSVERBAND WESTFALEN-LIPPE: www.guteundgesundeschule.de [08.5.2008].
- LIEBISCH, R.: Pädagogische Probleme des Sportförderunterrichts und des Schulsondertur-nens. In: Haltung und Bewegung 14 (1994) 2, 5-13.
- LIEBISCH, R.: Förderung des Körperschemas und der Haltung. Unterrichtsidee Raumstation. In: Haltung und Bewegung 22 (2002) 1, 37-42.
- LIEBISCH, R./ GASCHLER, P.: Haltungsförderung im Sportförderunterricht unter den Leitkri-terien Ganzheitlichkeit, Gesundheit und Erlebnis/Abenteuer – Ideenbild: Winter. In: Hal-tung und Bewegung 16 (1996) 3, 25-39.

- LIEBISCH, R./ HANEL, R.: Ergebnisse eines Beurteilungsverfahrens der körperlichen Leistungsfähigkeit im Rahmen der Auswahl für das Sonderturnen im Verein bzw. für den Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung (1991) 2, 25-39.
- LSW [LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG] (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. Drittes Schulsport-Symposium NRW. Bönen 1999.
- LUTTER, H./ RÖTHIG, P. (Red.): Das leistungsschwache Kind im Schulsport. Schorndorf 1983.
- MARTIN, D.: Schulsport in Deutschland. Schorndorf 1972.
- MASSKS [MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND STADTENTWICKLUNG, KULTUR UND SPORT.: Schulsport in NRW. Schuljahr 1999/2000. Band 30. Erkrath 1999.
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1994⁴.
- MERTEN, A.: Sportförderunterricht in der offenen Ganztagschule - eine Prozessevaluation. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Köln 2007.
- MILHOFFER, P.: Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim. 2000.
- MILHOFFER, P.: Das pubertäre Chaos der Gefühle. Pädagogik 53 (2001) 7-8, 13-17.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT DES LANDES BADEN WÜRTTEMBERG: Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Die Schule bewegt sich. Weilheim/Teck o.J.
- MSW NRW [MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN]: Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Band I Allgemeiner Teil. Frechen 1996⁴.
- MSW NRW: Von der Gesundheitserziehung zur Gesundheitsförderung. www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/06_gesundheitsfoerderung/infomaterialien/gesundheitserziehung.htm [12.01.2005].
- MSW NRW: Erläuterung der Antragstellung von Aufwandsentschädigungen für die Leitung von Freiwilligen Schulsportgemeinschaften (FSSG). www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/09_talentfoerderung [01.02.2007].
- MSW NRW: Anregung zum Bau von Geräten / Situationen zum Gleichgewicht halten. www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/06_gesundheitsfoerderung/infomaterialien_kunst.htm [24.07.2007a].
- MSW NRW : Schulsport NRW. Schulsportentwicklung. www.schulsport-nrw.de [12.06.2008].
- MSWF [MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN] (Hrsg.): Rahmenvorgaben für den Schulsport. http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/08_service/pdf/rahmenvorgaben.pdf [30.12.2001] 2001a.
- MSWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Sport. Frechen 2001b.
- MSWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen: Sport. Frechen 2001c.
- MSWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Sport. Frechen 2001d.
- MSWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Sport. Frechen 2001e.
- MSWF: Schuleckdaten Schuljahr 2001/2002. www.Schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2001_02/jEckda.pdf [01.08.2002].
- MSWF: Zeitreihen von Schuljahr 1970/71 bis Schuljahr 2003/04. www.Schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Veroeffentlichungen/Zeitreihen.pdf [26.03.2004].
- MSWKS [MINISTERIUM FÜR STÄDTEBAU UND WOHNEN, KULTUR UND SPORT DES LANDES NRW]: Schulsport in NRW. Schuljahr 2001/2002. Bergisch Gladbach 2001.
- MSWKS: Richtlinien über die Gewährung von Aufwandsentschädigungen für die Leitung von Freiwilligen Schulsportgemeinschaften an öffentlichen Schulen und Ersatzschulen. Runderlass vom 30.03.2001.
- MSWKS: Schulsport in NRW. Schuljahr 2002/2003. Erkrath 2002.

- MSWKS: Programm zur Förderung des Aufbaus und der Arbeit lokaler Arbeitskreise und Netzwerke für den Kompensatorischen Sport. 2002.http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/kompensat0702.pdf [24.08.2003].
- MSWKS: Situation des Sportförderunterrichts.
www.schulsport-nrw.de/info/01-fakten/fakten04/sportfoerder04.pdf [22.09.2004a]
- MSWKS: Außerunterrichtlicher Schulsport. www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/fakten04/ausserunter04.pdf [22.09.2004b].
- MSWKS [MINISTERIUM FÜR STÄDTEBAU UND WOHNEN, KULTUR UND SPORT UND MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW]: Fort- und Weiterbildung Sport; Befähigung für das Erteilen von Sportförderunterricht. 2002.
- MÜLLER, C./ ENDE, U.: Bewegtes Lernen im Fach Geografie. Klassen 5 bis 10/12. St. Augustin 2005.
- MÜLLER, C./ KÖSSER, F.: Bewegtes Lernen im Fach Geschichte. Klassen 5 bis 10/12. St. Augustin 2004.
- MÜLLER, C./ PETZOLD, R.: Bewegte Schule. St. Augustin 2006.
- NEUBER, N.: Entwicklungsförderung im Jugendalter. Schorndorf 2007.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für Sportförderunterricht. Hildesheim 2003.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM/ TK (Hrsg.): Bewegte Schule. Braunschweig 1999.
- OERTER, R./ MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin 2002. 5. Auflage.
- OPUS-NRW: Von der Gesundheitserziehung zur Gesundheitsförderung.
www.opus-nrw.de/medio/opus/Fortbildung/mod_SchuGes-a.html [20.12.2007].
- PACK, R.-P.: Bewegungsfreudige Schulen in Nordrhein-Westfalen: Ein Pilotprojekt macht Schule. In: Stibbe, G., Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele. 64-75. Hohengehren 1998.
- PASTUCH, P.: Rückschlagspiele im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung (1992) 1, 19-21.
- PAULUS, P.: Schulische Gesundheitsförderung – auf dem Weg zur guten gesunden Schule. In: Gogoll, A./Menze-Sonneck von Feldhaus, A. (Hrsg.): Qualität im Schulsport. Hamburg 2005, 160-165.
- PAULUS, P.: Mit Gesundheit gute Schule machen. –Die gute gesunde Schule als neues Rahmenkonzept für die schulische Gesundheitsförderung und Bildung. In: Hunger, I. / Zimmer, R. Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf 2007, 82-90.
- PFÖRTNER, SANDRA: Förderung der Ausdauer unter sozialen und fächerübergreifenden Aspekten. In: Haltung und Bewegung 20 (2000) 1, 17-21.
- PIEHLER, S. / ILG, H.: Sportförderunterricht in Mecklenburg-Vorpommern „Bleiben die Schwächsten im Abseits?“ In: Haltung und Bewegung 15 (1995) 2, 23-29.
- PRIEBE, B./ ISRAEL, G./ HURRELMANN, K.: Gesunde Schule. Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Gesundheitsentwicklung. Weinheim 1993.
- REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE: Die bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. In: sportpädagogik 23 (1999) 1, 18-25.
- REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE: Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen. Schorndorf 2001.
- REICHENBACH, C.: Bewegungsdiagnostik in Theorie und Praxis. Bewegungsdiagnostische Verfahren und Modelle - Bedeutung für Praxis und Qualifizierung. Basel 2006.
- RIEDER, H.: Sportförderunterricht. In: Rieder, H. (Hrsg.) Sport mit Sondergruppen, 54-57. Schorndorf 1996.
- RIGOS, A./ BLECKER, O.: Denn sie wissen wirklich nicht, was sie tun. In: Stern 48 (2002), 242-258.
- RUSCH, H.: Sportförderunterricht wichtiger denn je? In: Bewegungserziehung 53 (1999) 4, 4-9.

- RUSCH, H.: Messen - Bewerten – Bewegen. Bayerischer Sportkongress 12. – 14.10.2007. www.bayerischer-sportkongress.de/downloads/Dr_Horst_Rusch.pdf [28.03.2008].
- RUSCH, H./ BRADFISCH, J./ IRRGANG, W.: Auswahltest Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 14 (1994) 1, 4-17.
- RUSCH, H./ IRRGANG, W.: Aufschwung oder Abschwung? Verändert sich die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen oder nicht? In: Haltung und Bewegung 22 (2002) 2, 5-10.
- RUSCH, H./ WEINECK, J.: Sportförderunterricht. Lehr- und Übungsbuch zur Förderung der Gesundheit durch Bewegung. Schorndorf 1998⁵.
- RUSCH, H./ WEINECK, J.: Sportförderunterricht. Lehr- und Übungsbuch zur Förderung der Gesundheit durch Bewegung. Schorndorf 2007⁶.
- SABATH, I.-M.: Die Bedeutung gymnastischer Bewegungsformen in der Entwicklung zum Sportförderunterricht. In: Binkowski, H. / Huber, G.: Gymnastik in der Therapie. Waldenburg 1993.
- SCHÄFER, M.: Zur Anwendung motometrischer und psychologischer Testverfahren in unterschiedlichen Praxisfeldern. In: Motorik 20 (1997) 1, 9-14.
- SCHIEB, C.: Laufen in der Weihnachtszeit. In: Haltung und Bewegung 18 (1998) 1, 24-27.
- SCHIEB, C.: Synchrone Bewegungskünste – ein Beitrag zum sozialen Lernen im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 19 (1999) 4, 28-39.
- SCHIEB, C.: Sportförderunterricht heute – am Beispiel des Kletterns. In: Haltung und Bewegung 20 (2000) 4, 22-26.
- SCHIEB, C.: Übungen zur vestibulären Wahrnehmungsförderung im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 22 (2002) 1, 43-46.
- SCHILLING, F.: Checkliste motorischer Verhaltensweisen. Braunschweig 1976
- SCHILLING, F.: Schulsonderturnen, Sportförderunterricht und Sportunterricht. In: Motorik 5 (1982) 1, 3-9.
- SCHOMAKER, B.: Erlebnisorientierte Förderung der akustischen Wahrnehmung im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 19 (1999) 1, 17-20.
- SCHÜSSLER, P.: Zum Problem der Integration und Förderung leistungsschwacher Schüler im Sportunterricht. In: Motorik 5 (1982) 1, 25-34.
- SEEWALD, J.: Sportpädagogik und Psychomotorische Bewegungserziehung – zwei Welten oder zwei Seiten? In: Sportwissenschaft 30 (2000) 4, 422-442.
- SPORTJUGEND IM LANDESSPORTBUND NRW: Ergebnisse der ersten Evaluationsphase – Ein Sportimpuls. Duisburg 2007.
- SPORTPÄDAGOGIK (SAMMELBAND): Bewegung, Spiel und Sport in der Sekundarstufe I. Seelze 2003.
- SPORTPÄDAGOGIK (SAMMELBAND): Bewegte Schule. Seelze 2000.
- STIBBE, G. (HRSG.): Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele. Hohengehren 1998.
- STIBBE, G.: Schulprogrammentwicklung als Aufgabe und Chance für den Schulsport. In: Stibbe, G., Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele. 6-21. Hohengehren 1998.
- STIBBE, G.: Bewegte Schule im Schulprogramm und im Schulleben. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe: Schulsport in den Klassen 5-10, 99-113. Schorndorf 2004.
- STIBBE, G.: Schulsport und Schulprogrammentwicklung .Aachen 2004a.
- STIBBE, G.: Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme. In: Gogoll, A./ Menze-Sonneck von Feldhaus, A. (Hrsg.): Qualität im Schulsport. Hamburg 2005, 136-141.
- SYNWOLDT, J.: Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat. 2003. www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/schardt/dasSonderschulwesenimNationalsozialistischenStaat.pdf [26.05.2007].
- TU CHEMNITZ (HRSG.): Wie gut ist der Sportunterricht in Sachsen? Forschung aktuell. www.tu-chemnitz.de/tu/presse/2008/03.18-09.52.html [18.03.2008].
- TURMANN, R.: Alltagsmaterialien im Sportförderunterricht. In: Haltung und Bewegung 10 (1990) 2, 24-29.

- WEBER, S./ BÖS, K./ OBST, F.: Sportfördermaßnahmen in der Schule. In: Haltung und Bewegung 19 (1999) 1, 5-15.
- WELSCH, M./ STOBBE, C./ ROMER, G.: „Und wer sieht uns?“ – Bewegungsdiagnostik für Jugendliche. In: Motorik 1 (2006) 94 – 101.
- WELTGESUNDHEITSORGANISATION (REGIONALBÜRO FÜR EUROPA): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. 2008.
www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=german [31.03.2008].
- WOLF, N.: (1.) Aktionsprogramm für den Schulsport. (Endfassung vom 07. Juli 1972). In: Dokumente zum Schulsport, 182-190. Schorndorf 1974.
- WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE: Schulsport in den Klassen 5-10. Schorndorf 2004.
- WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE: Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben. Aachen 2008.
- ZIMMER, R.: Handbuch der Psychomotorik Freiburg 1999².
- ZIMMER, R.: Grundlagen der Psychomotorik - Wundermittel mit Breitbandwirkung?. In: Kindergarten heute 29 (1999) 9, 6-11.
- ZIMMER, R.: Leben braucht Bewegung – Förderung der ganzheitlichen Entwicklung durch Bewegung. In: Haltung und Bewegung 15 (1995) 3,5-15.
- ZIMMER, R.: Elementare Bewegungserfahrungen – Psychomotorik. In: Günzel W./ Laging, R.: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Band 2. Hohengehren 1999.
- ZIMMER, R.: Bewegte Kindheit. Schorndorf 1997.
- ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg 2000.
- ZIMMER, R.: Handbuch Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen. Freiburg 2001.
- ZIMMER, R.: Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung. In: Köckenberger, H./ Hammer, R.. Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund 2004, 55-67.
- ZIMMER, R.: Braucht Bildung Bewegung? Früh übt sich, wer nicht sitzen bleiben will! In: Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf 2007, 23 – 29.
- ZIMMER, R./ CICURS, H.: Psychomotorik: Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sondernturnen. Schorndorf 1999⁵.
- ZIMMER, R./ HUNGER, I. (HRSG.): Kindheit in Bewegung. Schorndorf 2001.
- ZIMMER, R./ VOLKAMER, M.: Mot 4-6. Motoriktest für 4-6jährige Kinder. Weinheim 1984.

Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Diagramme

Abbildungen*

Abbildung 1: Korsett zur „Geraderichtung“ von ROUX (DORDEL 1993, 13)	8
Abbildung 2: Praxis des Schulsonderturnens 1	18
Abbildung 3: Praxis des Schulsonderturnens 2	18
Abbildung 4: Praxis des Schulsonderturnens 3	19
Abbildung 5: Kompensatorischer Schulsport (MSWKS 2002)	35
Abbildung 6: Ziele des Sportförderunterrichts	43
Abbildung 7: Möglichkeiten zur Auswahl von Schülern für den Sportförderunterricht	47
Abbildung 8: Mögliche Orientierungen des Sportförderunterrichts	65
Abbildung 9: Gesundheitserziehung im Schulsport (in Anlehnung an KM/AOK NRW 1990, 9)	88
Abbildung 10: Haus der bewegten Schule (nach LAGING/KLUPSCH-SAHLMANN 2001a, 32)	94
Abbildung 11: Modell der bewegten Schule, Regensburger Projektgruppe (2001, 107)	95
Abbildung 12: Mögliche Gründe, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird.	111
Abbildung 13: Entscheidungshilfe Sportförderunterricht	213
Abbildung 14: Mögliche Kooperationspartner und Bewegungsräume	219

Tabellen

Tabelle 1: Überblick zur historischen Entwicklung des Sportförderunterrichts	24
Tabelle 2: Verteilung der Schulformen in den befragten Städten	122
Tabelle 3: Rücklauf der Fragebögen aufgeschlüsselt nach Städten	122
Tabelle 4: Rücklauf der Fragebögen aufgeschlüsselt nach Schulformen	123
Tabelle 5: Gültige Antworten zum Fragenkomplex „schulorganisatorische und personale Gründe“	126
Tabelle 6: Gültige Antworten zum Fragenkomplex „konzeptionelle Gründe“	141
Tabelle 7: Gültige Antworten zum Fragenkomplex „stufenspezifische Gründe“	155
Tabelle 8: Übersicht über die Kreuztabellen	164
Tabelle 9: Anzahl Zusatzqualifikation Sportförderunterricht	168
Tabelle 10: Größe der befragten Schulen / Schulformen	170
Tabelle 11: Anzahl der Ganztagschulen auf Schulformen bezogen	177
Tabelle 12: Übersicht über die Gruppen der Kreuztabellen	191
Tabelle 13: Übersicht über Differenzen in Kreuztabellen	193
Tabelle 14: Überblick „weitere Gründe“	195
Tabelle 15: Ergänzungen „weitere Gründe“	196

Kreuztabellen

Kreuztabelle 1: Frage O2 x Schulform	165
Kreuztabelle 2: Frage O3 x Schulform	167
Kreuztabelle 3: Frage O3 x Schulgröße	169
Kreuztabelle 4: Frage O4 x Schulgröße	170
Kreuztabelle 5: Frage O4 x Schulform	171
Kreuztabelle 6: Frage O4 x Ort	172
Kreuztabelle 7: Frage O5 x Schulform	173
Kreuztabelle 8: Frage O5 x Zusatzqualifikation Befragter	174
Kreuztabelle 9: Frage O6 x Ganztagschule	176
Kreuztabelle 10: Frage O6 x Schulgrößenkategorie	177
Kreuztabelle 11: Frage K8 x Besitz der Qualifikation	179
Kreuztabelle 12: Frage K9 x Besitz der Qualifikation	180
Kreuztabelle 13: Frage S4 x Besitz der Qualifikation	181

* Zur besseren Übersicht erfolgt eine Einteilung in Abbildungen, Tabellen und Kreuztabellen sowie Diagramme.

Kreuztabelle 14: Frage S4 x Schulform	182
Kreuztabelle 15: Frage O10 x Schulform	185
Kreuztabelle 16: Frage S4 x Ort	186
Kreuztabelle 17: Frage S4 x Schulform	187
Kreuztabelle 18: Frage O13 x Schulform	188
Kreuztabelle 19: Frage O16 x Besitz der Qualifikation	189

Diagramme

Diagramm 1: Anteile der Antwortenden aufgeschlüsselt nach Städten	123
Diagramm 2: Anteile der Antwortenden aufgeschlüsselt nach Schulformen	123
Diagramm 3: Frage O1	127
Diagramm 4: Frage O2	128
Diagramm 5: Frage O3	129
Diagramm 6: Frage O4	129
Diagramm 7: Frage O5	130
Diagramm 8: Frage O6	131
Diagramm 9: Frage O7	131
Diagramm 10: Frage O8	133
Diagramm 11: Frage O9	133
Diagramm 12: Frage O10	134
Diagramm 13: Frage O11	135
Diagramm 14: Frage O12	136
Diagramm 15: Frage O13	137
Diagramm 16: Frage O14	138
Diagramm 17: Frage O15	139
Diagramm 18: Frage O16	139
Diagramm 19: Frage K1	142
Diagramm 20: Frage K2	143
Diagramm 21: Frage K3	144
Diagramm 22: Frage K4	145
Diagramm 23: Frage K5	146
Diagramm 24: Frage K6	147
Diagramm 25: Frage K7	147
Diagramm 26: Frage K8	148
Diagramm 27: Frage K9	149
Diagramm 28: Frage K10	150
Diagramm 29: Frage K11	151
Diagramm 33: Frage K12	152
Diagramm 31: Frage K13	153
Diagramm 32: Frage K14	153
Diagramm 33: Frage S1	156
Diagramm 34: Frage S2	157
Diagramm 35: Frage S3	157
Diagramm 36: Frage S4	158
Diagramm 37: Frage S5	159

Anhang

Anschreiben und Fragebogen	II
Übersicht sozialstatistische Angaben	XI
Übersicht Fragebogen Teil II B und Codierung der Fragen	XIII
Antworten von befragten Lehrern, die die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht <u>selbst</u> besitzen (Fragen O1 - O16)	XV
Antworten von Befragten, an deren <u>Schule</u> Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht unterrichten (Fragen O1 - O16)	XVI
Auflistung von weiteren Hinweisen und Gründen, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird	XVII



Sportwissenschaft /

Sportpädagogik

Prof. Dr. Eckart Balz / Petra Cwierzdzinski

An
die/den Vorsitzende/n der Fachkonferenz
Sport

Datum	23.04.02
Gesprächspartner	Petra Cwierzdzinski
Durchwahl	0202/439-2031 / 2417 (Skr.)
Telefax	0202/439-3126
e-mail	petracw@uni-wuppertal.de
Gebäude	I
Ebene	1
Raum	35

Untersuchung zum Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I

Sehr geehrte/r Vorsitzende/r der Fachkonferenz Sport,

mit diesem Anschreiben möchte ich Sie, die/den Vorsitzende/n der Fachkonferenz Sport, darum bitten, bei einer Untersuchung zum Thema Sportförderunterricht behilflich zu sein, die im Fachbereich 3 der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal durch die Betriebseinheit Sportwissenschaften durchgeführt wird.

Der Sportförderunterricht ist eine Maßnahme, die zusätzlich zum obligatorischen Sportunterricht an den Schulen durchgeführt werden kann. Er ist vor allem für Schülerinnen und Schüler bestimmt, die motorische Defizite und psycho-soziale Auffälligkeiten aufweisen (vgl. Empfehlungen der KMK vom 17.09.1999).

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens zum „Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I“ untersuche ich, ob im Raum Wuppertal/Solingen/Remscheid für die Klassen 5-10 Sportförderunterricht angeboten wird. Dabei interessieren mich unter anderem organisatorische, personale und konzeptionelle Gründe, die an Ihrer Schule die Durchführung von Sportförderunterricht in den Klassen 5-10 erleichtern, erschweren oder verhindern.

Die Untersuchung soll Vermutungen und Begründungen für das (Nicht-)Erteilen von Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I stützen.

Über die Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens würde ich mich sehr freuen; bitte verwenden Sie den beigelegten Rückumschlag. Vorab, als kleines Dankeschön für Ihre Unterstützung, liegt diesem Schreiben eine Probeausgabe der Zeitschrift Sportpädagogik bei. Bei Anregungen, Kritik oder Rückfragen wenden sie sich bitte an oben genannte Adresse.

Mit freundlichen Grüßen



Sehr geehrte Damen und Herren,

dieser Fragebogen beinhaltet Fragen darüber, ob und wie Sportförderunterricht in den Klassen 5-10 Ihrer Schule angeboten wird, bzw. Fragen darüber, warum Sportförderunterricht nicht angeboten werden kann.

Die Beantwortung der Fragen ist einfach. Sie erfolgt durch das Ankreuzen von Antwortvorgaben oder den Eintrag von Zahlen oder Worten an entsprechenden Stellen. Sie werden für die Beantwortung der Fragen ca. 10 Minuten benötigen. Zu Beginn des Fragebogens stehen einige sozialstatistische Daten (Teil I, S.2). Danach teilt sich der Fragebogen in zwei Teile: einen Fragebogen für Schulen, an denen Sportförderunterricht angeboten wird (Teil II A, S.3) und einen Fragebogen für Schulen, an denen Sportförderunterricht nicht angeboten wird (Teil II B, S.6).

Ihre Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt, es ist jedoch hilfreich, wenn Sie Ihre Anschrift eintragen, damit festgestellt werden kann, welche Schulen geantwortet haben. Um eine schnelle Auswertung der Daten zu ermöglichen, bitte ich Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 15.07.2002 in beiliegendem Umschlag zurückzusenden. Zur besseren Lesbarkeit des Fragebogens wurde auf eine Schreibweise verzichtet, welche beide Geschlechter umfasst (z.B.: Schüler/Schülerinnen), es sind natürlich immer beide Geschlechter angesprochen.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung, bitte wenden sie sich an die Betriebseinheit Sportwissenschaften der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal: 0202-439-2031/2417.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Teil I
Sozialstatistische Daten

Schulname und Anschrift: _____ _____ _____
--

a. An welcher Schulform unterrichten Sie?

Hauptschule Realschule Gesamtschule Gymnasium

b. Handelt es sich um eine Ganztagschule?

Ja Nein

c. Wie viele Schüler hat Ihre Schule ungefähr? _____

d. Wie viele Lehrer (Personen, nicht Stellen) unterrichten an Ihrer Schule? _____

e. Wie viele Sportlehrer (Personen, nicht Stellen) unterrichten an Ihrer Schule? _____

f. Besitzen Sie die Zusatzqualifikation für den Sportförderunterricht?

Ja Nein

g. Wie viele Sportlehrer (inklusive Ihnen) besitzen die Zusatzqualifikation für den Sportförderunterricht? _____

h. Wird an Ihrer Schule Sportförderunterricht angeboten?

Ja bitte beantworten Sie weitere Fragen auf Seite 3 des Fragebogens (Teil II A).

Nein bitte beantworten Sie weitere Fragen ab Seite 6 des Fragebogens (Teil II B).

Teil II A

Sie haben angegeben, dass an Ihrer Schule Sportförderunterricht (im Weiteren SFU) angeboten wird, bitte beantworten Sie nun diesen Teil des Fragebogens, ansonsten fahren Sie bitte mit Teil II B (S. 6) des Fragebogens fort.

1. Seit wie vielen Jahren wird SFU an Ihrer Schule angeboten? _____

2. Warum wird SFU an Ihrer Schule angeboten? (mehrere Antworten sind möglich)

- weil es unser Schulprogramm vorsieht
- weil bei unseren Schülern Förderbedarf besteht
- weil wir vom Konzept des SFU überzeugt sind
- weil es die Schulleitung wünscht
- weil sich ein (oder mehrere) Kollege(n) besonders für den SFU engagiert (en)
- weil die Eltern SFU wünschen
- weil er an unserer Schule Tradition hat
- _____
- _____

3. Wird SFU an Ihrer Schule voraussichtlich auch weiterhin angeboten werden?

Ja Nein

Wenn nein, warum nicht? _____

4. Wie ist der SFU an Ihrer Schule organisiert ? (Bitte in diese Liste eintragen)

<i>Klasse(n)</i>	<i>Wochentag(e) und Uhrzeit</i>	<i>Teilnehmerzahl</i>

11. Sportlehrer benötigen eine zusätzliche formale Qualifikation, um SFU erteilen zu dürfen. Halten Sie diese Vorgabe für notwendig?

Ja Nein

Bitte begründen Sie Ihre Antwort: _____

12. Führen Sie die Maßnahme SFU unter dem Namen „Sportförderunterricht“ durch?

Ja Nein

Wenn nein, warum nicht?: _____

Unter welchem Name führen sie SFU durch? _____

13. Gibt es an Ihrer Schule Probleme bei der Durchführung von SFU?

Ja Nein

Wenn ja, welcher Art sind diese Probleme?

14. Weitere Bemerkungen, die Sie zum SFU an Ihrer Schule für wichtig erachten

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung!

Teil II B

Sie haben angegeben, dass an Ihrer Schule kein Sportförderunterricht (im Weiteren als SFU bezeichnet) angeboten wird. Auf diesem Bogen finden Sie Aussagen, die Sie als voll zutreffend, zutreffend, kaum zutreffend oder nicht zutreffend bezeichnen können, indem Sie ein Kreuz im entsprechenden Kästchen machen. Außerdem haben Sie die Möglichkeit ich weiß nicht anzukreuzen. Allen Aussagen geht dieser Einleitungssatz voran:

Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil.....

Schulorganisatorische und personale Gründe	VOLL ZUTREFFEND	ZUTREFFEND	KAUM ZUTREFFEND	NICHT ZUTREFFEND	ICH WEISS NICHT
...wir insgesamt personell unterbesetzt sind.	<input type="checkbox"/>				
...wir zu wenig Sportlehrer haben.	<input type="checkbox"/>				
...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.	<input type="checkbox"/>				
...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stellen.	<input type="checkbox"/>				
...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.	<input type="checkbox"/>				
...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.	<input type="checkbox"/>				
...die Einrichtung von SFU zu hohen zeitlichen Aufwand erfordert.	<input type="checkbox"/>				
...die Schulleitung gegen die Einrichtung von SFU ist.	<input type="checkbox"/>				
...unser Kollegium gegen die Einrichtung von SFU ist.	<input type="checkbox"/>				
...SFU den Schülern keinen Spaß macht.	<input type="checkbox"/>				
...Schüler durch die Teilnahme am SFU „abgestempelt“ werden.	<input type="checkbox"/>				
...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.	<input type="checkbox"/>				
...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.	<input type="checkbox"/>				
...andere spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen angeboten werden.	<input type="checkbox"/>				
...es ausreicht, wenn Inhalte des Sportförderunterrichts auch im regulären Sportunterricht einbezogen werden.	<input type="checkbox"/>				
...die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.	<input type="checkbox"/>				

Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil.....

	VOLL ZUTREFFEND	ZUTREFFEND	KAUM ZUTREFFEND	NICHT ZUTREFFEND	ICH WEIS NICHT
Konzeptionelle Gründe					
...SFU hauptsächlich auf den Ausgleich körperlicher Leistungsschwächen ausgerichtet ist.	<input type="checkbox"/>				
...Schüler durch SFU nicht individuell gefördert werden können.	<input type="checkbox"/>				
...teilnehmende Schüler durch SFU nicht an das Leistungsniveau des Altersdurchschnitts herangeführt werden können.	<input type="checkbox"/>				
...SFU kaum Trainingseffekte hat.	<input type="checkbox"/>				
...SFU keinen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler hat.	<input type="checkbox"/>				
...SFU keinen Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Schüler hat.	<input type="checkbox"/>				
...SFU keinen Einfluss auf die emotionale Entwicklung der Schüler hat.	<input type="checkbox"/>				
...nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.	<input type="checkbox"/>				
...nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden sollen.	<input type="checkbox"/>				
...Auswahlverfahren von Schülern für den SFU zu aufwendig sind.	<input type="checkbox"/>				
...die vorgesehene Gruppengröße (ca. 12-15 Schüler) im SFU zu hoch ist.	<input type="checkbox"/>				
...die für den SFU vorgesehenen Schüler zu unterschiedlichen Förderbedarf haben	<input type="checkbox"/>				
...wir im Rahmen des Konzepts „Gesundheitserziehung“ den SFU nicht für notwendig erachten.	<input type="checkbox"/>				
...wir im Rahmen des Konzepts „Bewegte Schule“ den SFU nicht für notwendig erachten.	<input type="checkbox"/>				

Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten, weil.....

Stufenspezifische Gründe	VOLL ZUTREFFEND	ZUTREFFEND	KAUM ZUTREFFEND	NICHT ZUTREFFEND	ICH WEIS NICHT
...die Motivation der Schüler der Sekundarstufe I zur Bewegung gering ist.	<input type="checkbox"/>				
...Schüler der Sekundarstufe I für eine Förderung im SFU motorisch schon zu weit entwickelt sind.	<input type="checkbox"/>				
...die Vermittlung anderer fachbezogener Kenntnisse vorrangig ist.	<input type="checkbox"/>				
...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.	<input type="checkbox"/>				
...es in der Sekundarstufe I keinen Bedarf für SFU gibt.	<input type="checkbox"/>				

Weitere Gründe, weshalb an unserer Schule kein SFU angeboten wird:

_____	<input type="checkbox"/>				
_____	<input type="checkbox"/>				
_____	<input type="checkbox"/>				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung!

Übersicht sozialstatistische Angaben

Nummer	Ort	Schulform	Ganztagsschule	Schülerzahl	Schulgröße	Lehrerzahl	Sportlehrerzahl	Qualifikation SFU Befragter	Qualifikationen SFU gesamt	SFU vorhanden
1	Solingen	Hs	keine GTS	380	klein	24	7	ohne Quali	0	kein SFU
2	Remscheid	Hs	GTS	420	mittel	32	6	ohne Quali	0	kein SFU
3	Wuppertal	Hs	keine GTS	370	klein	25	2	ohne Quali	0	kein SFU
4	Wuppertal	Hs	keine GTS	485	mittel	38	6	ohne Quali	0	kein SFU
5	Wuppertal	Ge	GTS	1200	groß	108	16	mit Quali	5	kein SFU
6	Wuppertal	Hs	GTS	390	klein	29	4	ohne Quali	0	kein SFU
7	Remscheid	Hs	keine GTS	401	mittel	24	4	ohne Quali	0	kein SFU
8	Solingen	Gy	keine GTS	900	groß	60	7	mit Quali	1	kein SFU
9	Wuppertal	Hs	keine GTS	350	klein	30	4	ohne Quali	0	kein SFU
10	Wuppertal	Gy	keine GTS	700	mittel	55	6	ohne Quali	0	kein SFU
11	Wuppertal	Rs	keine GTS	670	mittel	35	7	ohne Quali	0	kein SFU
12	Solingen	Gy	keine GTS	1000	groß	76	10	ohne Quali	0	kein SFU
13	Remscheid	Hs	keine GTS	300	klein	24	5	ohne Quali	0	kein SFU
14	Wuppertal	Gy	keine GTS	1350	groß	90	11	mit Quali	2	kein SFU
15	Solingen	Ge	keine GTS	1100	groß	75	16	mit Quali	oA	kein SFU
16	Wuppertal	Hs	keine GTS	260	klein	23	8	ohne Quali	0	kein SFU
17	Wuppertal	Gy	keine GTS	1150	groß	81	8	ohne Quali	1	kein SFU
18	Wuppertal	Hs	keine GTS	440	mittel	30	4	ohne Quali	0	kein SFU
19	Remscheid	Hs	GTS	365	klein	33	7	ohne Quali	0	kein SFU
20	Remscheid	Gy	keine GTS	600	mittel	45	7	ohne Quali	0	kein SFU
21	Wuppertal	Rs	keine GTS	540	mittel	31	4	ohne Quali	0	kein SFU
22	Remscheid	Gy	keine GTS	850	groß	,	10	ohne Quali	0	kein SFU
23	Wuppertal	Hs	keine GTS	600	mittel	39	7	ohne Quali	0	kein SFU
24	Wuppertal	Hs	keine GTS	283	klein	20	4	mit Quali	0	kein SFU
25	Remscheid	Hs	keine GTS	350	klein	24	2	ohne Quali	0	kein SFU
26	Solingen	Hs	GTS	480	mittel	38	9	ohne Quali	4	kein SFU
27	Remscheid	Ge	GTS	1200	groß	90	13	ohne Quali	0	kein SFU
28	Solingen	Hs	keine GTS	410	mittel	30	6	ohne Quali	0	kein SFU
29	Remscheid	Gy	keine GTS	1000	groß	60	12	mit Quali	4	kein SFU
30	Solingen	Rs	keine GTS	650	mittel	38	7	ohne Quali	1	kein SFU
31	Solingen	Rs	keine GTS	600	mittel	36	6	ohne Quali	0	kein SFU
32	Wuppertal	Gy	keine GTS	850	groß	9	7	ohne Quali	0	kein SFU
33	Wuppertal	Ge	GTS	1100	groß	82	12	ohne Quali	0	kein SFU
34	Wuppertal	Hs	keine GTS	480	mittel	28	6	ohne Quali	oA	kein SFU
35	Wuppertal	Ge	GTS	1200	groß	100	16	ohne Quali	oA	kein SFU
36	Wuppertal	Hs	keine GTS	370	klein	27	6	ohne Quali	0	kein SFU
37	Solingen	Hs	keine GTS	635	mittel	48	12	ohne Quali	0	kein SFU
38	Wuppertal	Hs	keine GTS	500	mittel	32	4	ohne Quali	0	kein SFU
39	Wuppertal	Rs	keine GTS	560	mittel	33	5	ohne Quali	0	kein SFU
40	Wuppertal	Rs	keine GTS	700	mittel	40	9	ohne Quali	0	kein SFU

Nummer	Ort	Schulform	Ganztagsschule	Schülerzahl	Schulgröße	Lehrerzahl	Sportlehrerzahl	Qualifikation SFU Befragter	Qualifikationen SFU gesamt	SFU vorhanden
41	Wuppertal	Gy	keine GTS	1000	groß	70	6	ohne Quali	0	kein SFU
42	Remscheid	Rs	keine GTS	800	groß	43	9	ohne Quali	0	kein SFU
43	Wuppertal	Gy	keine GTS	900	groß	62	5	ohne Quali	0	kein SFU
44	Wuppertal	Ge	GTS	1000	groß	84	17	mit Quali	1	kein SFU
45	Wuppertal	Rs	keine GTS	650	mittel	40	14	mit Quali	3	SFU wird erteilt
46	Solingen	Rs	keine GTS	650	mittel	36	5	ohne Quali	oA	kein SFU

Variable	Anzahl
Antwortende Schulen	46
Schülerzahl gesamt	31189
Lehrerzahl gesamt	2077
Sportlehrerzahl gesamt	358
Lehrer mit Qualifikation SFU gesamt	22

Variable	Kategorie: Anzahl
Schulort	- Remscheid: 10 - Solingen: 10 - Wuppertal: 26
Schulform	- Hauptschule: 20 - Realschule: 9 - Gesamtschule: 6 - Gymnasium: 11
Ganztagsschule	- Ganztagsschule: 9 - keine Ganztagsschule: 37
Schulgröße	- klein, bis 400 Schüler: 10 - mittel, bis 700 Schüler : 20 - groß, über 700 Schüler: 16
Qualifikation SFU Befragter	- Befragter ohne Qualifikation SFU: 38 - Befragter mit Qualifikation SFU: 8
Qualifikation SFU an Schule	- Schulen an denen Lehrer mit Qualifikation SFU unterrichten: 9 - Schulen an denen keine Lehrer mit der Qualifikation SFU unterrichten:33 - ohne Angabe: 4
SFU an Schule vorhanden	- Sportförderunterricht wird erteilt: 1 - Sportförderunterricht wird nicht erteilt: 45

Abkürzungen:

Ge	Gesamtschule
GTS	Ganztagsschule
Gy	Gymnasium
Hs	Hauptschule
oA	ohne Angabe
Rs	Realschule
SFU	Sportförderunterricht

Übersicht Fragebogen Teil II B und Codierung

Antworten zum Fragenkomplex „schulorganisatorische und personale Gründe“

Codierung Frage Nr.	<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten weil...</i>	gültige Antworten	fehlende Antworten
O1	...wir insgesamt personell unterbesetzt sind.	42	3.
O2	...wir zu wenig Sportlehrer haben.	44	1
O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.	42	3
O4	...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.	44	1
O5	...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.	44	1
O6	...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.	44	1
O7	...die Einrichtung von SFU zu hohen zeitlichen Aufwand erfordert.	44	1
O8	...die Schulleitung gegen die Einrichtung von SFU ist.	44	1
O9	...unser Kollegium gegen die Einrichtung von SFU ist.	44	1
O10	...SFU den Schülern keinen Spaß macht.	44	1
O11	...Schüler durch die Teilnahme am SFU "abgestempelt" werden.	44	1
O12	...Schulamt oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.	44	1
O13	...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.	44	1
O14	...andere spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen angeboten werden.	43	2
O15	...es ausreicht, wenn Inhalte des Sportförderunterrichts auch im regulären Sportunterricht einbezogen werden.	44	1
O16	...die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.	44	1

Antworten zum Fragenkomplex „konzeptionelle Gründe“

Codierung Frage Nr.	<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten weil...</i>	gültige Antworten	fehlende Antworten
K1	...SFU hauptsächlich auf den Ausgleich körperlicher Leistungsschwächen ausgerichtet ist.	40	5
K2	...Schüler durch SFU nicht individuell gefördert werden können.	41	4
K3	...teilnehmende Schüler durch SFU nicht an das Leistungsniveau des Altersdurchschnitts herangeführt werden können.	41	4
K4	...SFU kaum Trainingseffekte hat.	41	4
K5	...SFU keinen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler hat.	41	4
K6	...SFU keinen Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Schüler hat.	41	4
K7	...SFU keinen Einfluss auf die emotionale Entwicklung der Schüler hat.	41	4
K8	...nicht klar ist, welche Inhalte Sportförderunterricht haben soll.	41	4
K9	...nicht klar ist, welche Schüler für den SFU ausgewählt werden sollen.	41	4
K10	...Auswahlverfahren von Schülern für den SFU zu aufwendig sind.	41	4
K11	...die vorgesehene Gruppengröße (ca. 12-15 Schüler) im SFU zu hoch ist.	41	4
K12	...die für den SFU vorgesehenen Schüler zu unterschiedlichen Förderbedarf haben.	41	4
K13	...wir im Rahmen des Konzepts "Gesundheitserziehung" den SFU nicht für notwendig erachten.	41	4
K14	...wir im Rahmen des Konzepts "Bewegte Schule" den SFU nicht für notwendig erachten.	41	4

Antworten zum Fragenkomplex „stufenspezifische Gründe“

Codierung Frage Nr.	<i>Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten weil...</i>	gültige Antworten	fehlende Antworten
S1	...die Motivation der Schüler der Sekundarstufe I zur Bewegung gering ist.	42	3
S2	...Schüler der Sekundarstufe I für eine Förderung im SFU motorisch schon zu weit entwickelt sind.	42	3
S3	...die Vermittlung anderer fachbezogener Kenntnisse vorrangig ist.	41	4
S4	...es keine Handreichungen zur Erteilung von SFU in der Sekundarstufe I gibt.	40	5
S5	...es in der Sekundarstufe I keinen Bedarf für SFU gibt.	41	4

Antworten von befragten Lehrern, die die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht selbst besitzen (Fragen O1 - O16)

Acht Lehrer geben an, selber über die Zusatzqualifikation zum erteilen von SFU zu verfügen.

Fragebogen- Nummer.	Quali SFU Befragter	SFU wird erteilt	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
5	ja	nein	4	4	3	4	2	3	2	4	4	9	9	9	9	4	9	9
8	ja	nein	2	1	4	4	3	3	3	4	4	9	9	4	4	3	3	4
14	ja	nein	2	2	2	2	2	2	2	4	4	9	4	9	4	4	2	9
15	ja	nein	2	3	9	3	4	3	9	9	9	4	3	9	9	4	4	4
24	ja	nein	1	1	1	3	1	1	4	4	4	9	9	2	9	4	4	4
29	ja	nein	4	4	4	2	4	1	4	4	4	9	9	9	4	2	3	2
44	ja	nein	2	2	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
45	ja	ja*																

* Da an dieser Schule Sportförderunterricht erteilt wird, wurde der Fragebogen Teil II A beantwortet und nicht Teil II B, der die Fragen O1 – O16 beinhaltet.

Codierung der Antworten auf die Fragen O1- 16

1= "voll zutreffend"

2= "zutreffend"

3= "kaum zutreffend"

4= "nicht zutreffend"

5= "ich weiß nicht"

Fragenkomplex „schulorganisatorische und personale Gründe“

Codierung Frage Nr.	Sportförderunterricht wird an unserer Schule nicht angeboten weil...
O1	...wir insgesamt personell unterbesetzt sind.
O2	...wir zu wenig Sportlehrer haben.
O3	...nicht genügend Lehrer mit der Zusatzqualifikation SFU an unserer Schule unterrichten.
O4	...zu wenig Sporthallenzeiten zur Verfügung stehen.
O5	...unsere materiale Ausstattung nicht ausreichend ist.
O6	...wir nicht wissen, wie wir SFU im Stundenplan einrichten können.
O7	...die Einrichtung von SFU zu hohen zeitlichen Aufwand erfordert.
O8	...die Schulleitung gegen die Einrichtung von SFU ist.
O9	...unser Kollegium gegen die Einrichtung von SFU ist.
O10	...SFU den Schülern keinen Spaß macht.
O11	...Schüler durch die Teilnahme am SFU "abgestempelt" werden.
O12	...Schulamts oder Bezirksregierung die Einrichtung von SFU nicht unterstützen.
O13	...die meisten Eltern gegen die Einrichtung von SFU sind.
O14	...andere spezielle gesundheitsfördernde Maßnahmen angeboten werden.
O15	...es ausreicht, wenn Inhalte des Sportförderunterrichts auch im regulären Sportunterricht einbezogen werden.
O16	...die Zusatzqualifikation SFU nicht ausreichend auf das Erteilen von SFU vorbereitet.

Antworten von Befragten, an deren Schule Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht unterrichten (Fragen O1 - O16)

Neun Befragte geben an, dass an ihrer Schule Sportlehrer mit der Zusatzqualifikation zum Erteilen von SFU unterrichten.

Fragebogen-Nummer	Qualis SFU gesamt	Ort	Schulform	Ganztag	Sportlehrer-zahl	SFU
5	5	W	Ge	ja	16	nein
8	1	SG	Gy	nein	7	nein
14	2	W	Gy	nein	11	nein
17	1	W	Gy	nein	8	nein
26	4	SG	HS	ja	9	nein
29	4	RS	Gy	nein	12	nein
30	1	SG	Rs	nein	7	nein
44	1	W	Ge	ja	17	nein
45	3	W	Rs	nein	14	ja*

Abkürzungen:

Ge= Gesamtschule
Gy= Gymnasium
Hs= Hauptschule
Rs= Realschule

RS= Remscheid
SG= Solingen
W= Wuppertal

Fragebogen-Nummer	Qualis SFU gesamt	O															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
5	5	4	4	3	4	2	3	2	4	4	9	9	9	9	4	9	9
8	1	2	1	4	4	3	3	3	4	4	9	9	4	4	3	3	4
14	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	9	4	9	4	4	2	9
17	1	4	1	3	2	4	9	4	4	4	4	4	1	4	4	4	9
26	4	2	4	4	4	2	9	4	9	9	4	4	9	9	4	4	4
29	4	4	4	4	2	4	1	4	4	4	9	9	9	4	2	3	2
30	1	4	4	2	1	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	9
44	1	2	2	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
45*	3																

* Da an dieser Schule Sportförderunterricht erteilt wird, wurde der Fragebogen Teil IIA beantwortet und nicht Teil IIB, der die Fragen O1 – O16 beinhaltet.

Codierung der Antworten auf die Fragen O1-16

- 1= "voll zutreffend"
- 2= "zutreffend"
- 3= "kaum zutreffend"
- 4= "nicht zutreffend"
- 5= "ich weiß nicht"

Die ausformulierten Fragen zum Fragenkomplex „schulorganisatorische und personale Gründe“ (O1- O16) befinden sich im vorhergehenden Anhang „Antworten von befragten Lehrern, die die Zusatzqualifikation zum Erteilen von Sportförderunterricht selbst besitzen (Fragen O1 - O16)“.

Auflistung von weiteren Hinweisen und Gründen, weshalb Sportförderunterricht nicht erteilt wird

FB-Nr.	Genannte Gründe
10	Kollegen fühlen sich zunehmend mehr belastet
15	SFU unbekannt, kein Interesse der FK
19	Hallenstunden fehlen Belastungsgrenze für die Kollegen im Ganztagsbetrieb ist erreicht! Bei uns finden FSSG´s statt!
21	Bisher kein Handlungsbedarf gesehen worden ist
23	Keine qualifizierten Kräfte, Unterbesetzung von Fachkollegen
29	Studentafel Zeitliche Belastung der Kinder
30	Die Studentafel der Schüler ist bis an die Grenze Ausgelastet. (z.B.:drei Stunden Sport in allen Jahrgangsstufen)
33	Es gibt keine Fortbildungsangebote Es fehlt an Multiplikatoren Es fehlt an Konzepten und Unterrichtsmaterial
35	Stunden stehen kaum zur Verfügung, denke ich. Aber der Hauptgrund ist vermutlich „Die normative Kraft des Faktischen“, d.h. es kümmert sich niemand darum. Ich auch nicht muß ich gestehen, aber ich bin erst seit 1 Jahr Vorsitzender der FK und jetzt werde ich auf eine Idee gebracht.
36	Kein Personal, keine Halle
37	Keine Ausbildung vorhanden Fehlende Fortbildungen
38	Sport an sich scheint kein wichtiges Fach zu sein
39	Wir haben keine entsprechend ausgebildeten Lehrer
41	Insgesamt ist das Wissen etwas „unterentwickelt“. Waren am Ende des Schuljahres mit unserem Sportfest sehr belastet und ich musste noch Stundenplanarbeiten erledigen. Deshalb in Eile!
43	weil es an Infodefiziten liegt weil die personale Besetzung und Qualifikation fehlt weil die inhaltliche Auseinandersetzung bislang unterblieb
46	Lehrermangel (-1,5 Stellen)
27 telef.	Würden evtl. SFU anbieten, wo gibt es Qualifizierungsmöglichkeiten?
o.A. telef.	Haben bisher nie an SFU gedacht. WO gibt es weitere Infos zur Qualifikation?