

Trendsportarten in der Schule – Situationsanalyse, empirische Studie und hochschuldidaktische Konsequenzen

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereichs (06)
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Petra Sieland
aus Eschwege

2002

Inhaltsübersicht

1	EINLEITUNG	9
2	POSTMODERNE	13
2.1	Postmoderne Jugend.....	13
2.2	Die Postmoderneauffassung von WELSCH	15
2.3	Trendsportarten – Sportarten der Postmoderne?	18
2.4	Postmoderner Sport oder postmoderne Tendenzen im modernen Sport?	26
3	TRENDSPORTARTEN	29
3.1	Trendsportarten – Verschiedene Annäherungsversuche	29
3.2	Trendsportarten im Schulsport – zwischen Hoffnungen und Problemen.....	37
4	EMPIRISCHE STUDIE.....	55
4.1	Theoretische Konzeption der empirischen Studie.....	55
4.2	Aufbereitung der erhobenen Daten	67
4.3	Dokumentation der Analyseergebnisse	71
4.4	Zusammenfassung	158
5	PÄDAGOGISCHE FOLGERUNGEN DER EMPIRISCHEN STUDIE	163
5.1	Zur Gewinnung normativ begründeten Handlungswissens.....	163
5.2	Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns.....	164
5.3	Folgerungen für pädagogisches Denken und Handeln von Lehrer/innen.....	168
5.4	Folgerungen für die Interpretation der vorliegenden Studie	168
6	SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN - NEUORIENTIERUNG DER SPORTLEHRER/INNENAUSBILDUNG IM BEREICH TRENDSPORT?	173
6.1	Schlüsselqualifikationen und kategoriale Bildung.....	175
6.2	Schlüsselqualifikationen für Sportlehrer/innen	183
7	PERSPEKTIVEN	197

8	LITERATURVERZEICHNIS.....	199
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	209
10	TABELLENVERZEICHNIS.....	213
11	ANHANG	215
	Fragebogen	215
	Kodierplan	225
	Fortbildung durch das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP).....	256

Gliederung

1	EINLEITUNG	9
2	POSTMODERNE.....	13
2.1	Postmoderne Jugend.....	13
2.2	Die Postmoderneauffassung von WELSCH	15
2.3	Trendsportarten – Sportarten der Postmoderne?	18
2.4	Postmoderner Sport oder postmoderne Tendenzen im modernen Sport?	26
3	TRENDSPORTARTEN	29
3.1	Trendsportarten – Verschiedene Annäherungsversuche	29
3.1.1	Trendsportarten – Annäherung aus Sicht der Etymologie.....	29
3.1.2	Trendsportarten – Annäherung aus Sicht der Sportwissenschaft	31
3.1.3	Trendsportarten – Annäherung aus Sicht von Sportlehrer/innen.....	34
3.1.4	Trendsportarten – Annäherung über Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren.....	35
3.2	Trendsportarten im Schulsport – zwischen Hoffnungen und Problemen.....	37
3.2.1	Warum gehören Trendsportarten in die Schule?	37
3.2.2	Welche Trendsportarten gehören in die Schule?	39
3.2.3	Trendsportarten in der Schule – Domestikation vorprogrammiert?	42
3.2.3.1	Die Rolle des Schulsports in der Entwicklung von Trendsportarten	42
3.2.3.2	Die Verschulungsproblematik	47
4	EMPIRISCHE STUDIE.....	55
4.1	Theoretische Konzeption der empirischen Studie.....	55
4.1.1	Begründung und Zielsetzung der empirischen Studie	55
4.1.2	Auswahl der Erhebungsmethode	56
4.1.3	Fragebogenkonstruktion.....	59
4.1.3.1	Mikro- und Makroplanung	59
4.1.3.1.1	Mikroplanung	59
4.1.3.1.2	Makroplanung	61
4.1.3.2	Theoretische Begründung des Anschreibens	62
4.1.4	Die Stichprobenauswahl.....	62
4.2	Aufbereitung der erhobenen Daten.....	67
4.2.1	Kodierung und Eingabe	67
4.2.2	Anwendung statistischer Analysemethoden	68
4.2.2.1	Häufigkeitsverteilung	68
4.2.2.2	Statistische Testverfahren.....	68
4.3	Dokumentation der Analyseergebnisse	71
4.3.1	Persönliche Daten der Befragten	71
4.3.1.1	Geschlechter- und Altersverteilung	71
4.3.1.2	Schulformen	73

4.3.1.3	Abschluss des Studiums, des Referendariats und Jahre im Schuldienst	74
4.3.2	Trendsportarten aus Sicht der Befragten	75
4.3.2.1	Definition von Trendsportarten	75
4.3.2.2	Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten	79
4.3.2.3	Eignung ausgewählter Trendsportarten für den Schulsport	82
4.3.3	Einstellungen der Befragten	85
4.3.3.1	Persönliche Einstellung	85
4.3.3.2	Persönliche Einstellung und Geschlecht	86
4.3.3.3	Persönliche Einstellung und Alter	87
4.3.3.4	Persönliche Einstellung und Schulform	88
4.3.4	Argumente für bzw. gegen eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule	90
4.3.5	Kompetenzeinschätzung der Befragten	94
4.3.5.1	Kompetenzeinschätzung und Geschlecht	95
4.3.5.2	Kompetenzeinschätzung und Alter	96
4.3.5.3	Kompetenzeinschätzung und Schulform	97
4.3.5.4	Kompetenzeinschätzung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	99
4.3.6	Trendsportarten und Studium	100
4.3.6.1	Vorbereitung durch das Studium	100
4.3.6.2	Vorbereitung durch das Studium und Geschlecht	101
4.3.6.3	Vorbereitung durch das Studium und Alter	102
4.3.6.4	Angebot und Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium	104
4.3.6.5	Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Geschlecht	105
4.3.6.6	Art der Trendsportveranstaltungen im Studium und Geschlecht	105
4.3.6.7	Vorbereitung durch das Studium und Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium	106
4.3.6.8	Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	107
4.3.6.9	Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Vorbereitung durch das Studium	108
4.3.6.10	Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Unterrichtskompetenz	110
4.3.6.11	Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	111
4.3.6.12	Gründe für den Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium	112
4.3.7	Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium	112
4.3.7.1	Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Geschlecht	113
4.3.7.2	Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Alter	114
4.3.7.3	Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Schulform	115
4.3.7.4	Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Vorbereitung durch das Studium	116
4.3.7.5	Art der Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium	117
4.3.8	Trendsportarten und Kompetenzerwerb	118
4.3.8.1	Arten des Kompetenzerwerbs	118
4.3.8.2	Kompetenzen, Arten des Kompetenzerwerbs und Einstellung	119
4.3.8.3	Arten des Kompetenzerwerbs und Kompetenzeinschätzung	121
4.3.9	Trendsportarten und Weiterbildung	122
4.3.9.1	Weiterbildung und Geschlecht	122
4.3.9.2	Weiterbildung und Alter	123
4.3.9.3	Weiterbildung und Schulform	124
4.3.9.4	Weiterbildung und Einstellung	124
4.3.9.5	Weiterbildung und Kompetenzeinschätzung	125
4.3.9.6	Weiterbildung und Einstellung der Schulleitung	126
4.3.9.7	Weiterbildung und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	127
4.3.9.8	Arten der Weiterbildung	128
4.3.9.9	Arten der Weiterbildung und Geschlecht	129
4.3.9.10	Arten der Weiterbildung und Schulform	130
4.3.9.11	Gründe für den Besuch von Weiterbildungen	131
4.3.9.12	Gründe für den Verzicht auf Weiterbildungen	132

4.3.10	Einstellung der Schulleitung.....	133
4.3.10.1	Einstellung der Schulleitung und Schulform	134
4.3.11	Trendsportarten im Sportunterricht	135
4.3.11.1	Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht.....	135
4.3.11.2	Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Geschlecht	135
4.3.11.3	Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Alter	136
4.3.11.4	Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Schulform.....	137
4.3.11.5	Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Einstellung.....	137
4.3.11.6	Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Kompetenzeinschätzung	138
4.3.12	Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht	139
4.3.12.1	Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Geschlecht	141
4.3.12.2	Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Alter.....	141
4.3.12.3	Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Schulform.....	142
4.3.12.4	Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Einstellung.....	143
4.3.12.5	Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Kompetenzeinschätzung	145
4.3.13	Hoffnungen und Erwartungen	146
4.3.14	Art der Trendsportarten im Unterricht.....	147
4.3.14.1	Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht	149
4.3.14.2	Art der Trendsportarten im Unterricht und Schulform	151
4.3.15	Orientierungsquellen bei der Unterrichtsplanung	152
4.3.16	Gründe für die Ablehnung von Trendsportarten im Unterricht	153
4.3.17	Didaktisch-methodisches Vorgehen	154
4.3.17.1	Didaktisch-methodisches Vorgehen und Geschlecht	155
4.3.17.2	Didaktisch-methodisches Vorgehen und Alter	155
4.3.17.3	Didaktisch-methodisches Vorgehen und Schulform.....	156
4.3.17.4	Didaktisch-methodisches Vorgehen und Einstellung	156
4.3.17.5	Art der didaktisch-methodischen Veränderungen.....	157
4.3.17.6	Gründe für die Ablehnung didaktisch-methodischer Veränderungen.....	158
4.4	Zusammenfassung	158
5	PÄDAGOGISCHE FOLGERUNGEN DER EMPIRISCHEN STUDIE	163
5.1	Zur Gewinnung normativ begründeten Handlungswissens.....	163
5.2	Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns.....	164
5.3	Folgerungen für pädagogisches Denken und Handeln von Lehrer/innen.....	168
5.4	Folgerungen für die Interpretation der vorliegenden Studie	168
6	SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN - NEUORIENTIERUNG DER SPORTLEHRER/INNENAUSBILDUNG IM BEREICH TRENDSPORT?	173
6.1	Schlüsselqualifikationen und kategoriale Bildung.....	175
6.1.1	Der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“	175
6.1.2	Materiale und formale Bildungsauffassungen - die historischen Wurzeln der Schlüsselqualifikationen	177
6.1.3	Kategoriale Bildung nach KLAFFKI	181
6.2	Schlüsselqualifikationen für Sportlehrer/innen	183
6.2.1	Horizontalqualifikationen und Breiterelemente – Aufgaben der Sportlehrer/innenausbildung?	186
6.2.2	Die vier Dimensionen möglicher Horizontalqualifikationen für ein Sportstudium.....	189

6.2.3	Wie sollen Horizontalqualifikationen erworben werden?	194
7	PERSPEKTIVEN	197
8	LITERATURVERZEICHNIS.....	199
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	209
10	TABELLENVERZEICHNIS.....	213
11	ANHANG	215
	Fragebogen	215
	Kodierplan	225
	Fortbildung durch das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP).....	256

1 Einleitung

„Der Mensch der Postmoderne ist kein uomo universale, kein verschwindendes Antlitz im Sand des Einerlei, keine Monade. Er ist vielmehr eine Figur des Übergangs und der Verknüpfung verschiedener Möglichkeiten. Weder kann er das Ganze sich anmaßen noch mit dem Singulären sich zufriedengeben. Er ist kein Proteus, aber auch kein Polyphem. Seine Individualität bildet sich in der Konstellation von Differentem.“ (WELSCH 1994, 40)

Wir leben in einer Welt der Alternativen, bestimmt von der Gewissheit, dass wir uns stets auch anders hätten entscheiden können. Der ideale Lebensentwurf des einzelnen ist nicht mehr unabänderlich festgelegt, sondern meist Ergebnis vielfältiger individueller Entscheidungen. Diese Beschaffenheit der Gegenwart lässt unsere Gesellschaft zu einem komplexen, vielschichtigen und unübersichtlichen Gebilde werden.

Eine Institution wie die Schule, die sich die Aufgabe gesetzt hat, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen für ein erfülltes Leben in dieser Gesellschaft zu vermitteln, wird in einer so gearteten gesellschaftlichen Konstellation unvermeidbar vor große Probleme gestellt. Die Festlegung dessen, was als unverzichtbares Bildungsgut oder unverzichtbare Fertigkeit angesehen und deshalb zum Gegenstand schulischen Unterrichts werden kann, wird zunehmend schwieriger, oftmals gar unmöglich. Und das in einer Zeit, in der die Gefährdungen für Kinder und Jugendliche größer und Orientierungen nötiger scheinen als je zuvor.

„Noch nie stand das Schulsystem vor derartig großen gesellschaftlich induzierten Herausforderungen, wie z.B. Bekämpfung der zunehmenden Gewalt, Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen, Eindämmung ethnischer Konflikte, Maßnahmen gegen den wachsenden Anteil von verhaltensauffälligen Schülern, Vermittlung von Handlungskompetenz im Umgang mit Medien und Märkten (aggressiver Jugendkonsummarkt) und Schutz vor Drogen.“ (BRINKHOFF 1998, 25).

Vor dem Hintergrund dieser Aufgaben und auf der Basis der Erfahrung, dass die Halbwertszeit des Wissens sich in rasantem Tempo verringert und erlerntes Faktenwissen immer schneller an Aktualität und Richtigkeit verliert, verschieben sich die schulischen und universitären Interessenschwerpunkte in den letzten Jahren mehr und mehr in die Bereiche übergeordneter Fähigkeiten. Die Entwicklung von Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Methodenkompetenz, Handlungskompetenz usw. sind Schlagworte, die mit dieser Veränderung verbunden werden können und z.B. auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen der hoch medienwirksamen und viel diskutierten OECD-Studie „Pisa“ (vgl. DARNSTÄDT et al. 2001, 60 f.) an Aktualität gewinnen.

Jedes einzelne Unterrichtsfach wird mit diesen neuen Anforderungen konfrontiert und zur Überprüfung und eventuellen Überarbeitung seiner Inhalte und Methoden gezwungen.

Das im Rahmen dieser Arbeit betrachtete Unterrichtsfach Sport stellt mit den an es herangetragenen Anforderungen und den damit verbundenen Schwierigkeiten somit keine Ausnahme dar, sondern durchläuft die typische Entwicklung eines schulischen Unterrichtsfaches. Aber trotz aller Gemeinsamkeiten der Fächer ist erkennbar, dass die spezifischen Unterrichtsinhalte und Gegebenheiten jedem Fach die Aufgabe stellen, einen eigenen Weg zur Lösung der anstehenden Probleme zu finden und seine Zugehörigkeit zum Schulfächerkanon zu legitimieren. Problemverschärfend wirken aus Sicht des Unterrichtsfaches Sport die im Vergleich zu Schulfächern mit offensichtlicherem (volkswirtschaftlichem) Nutzen generell größeren Legitimationszwänge¹. Immer wieder aufkeimende und sehr öffentlichkeitswirksame Diskussionen über den möglichen Verzicht von Schulfächern wie Sport, Musik oder Kunst führen zur besonders kritischen Betrachtung der in diesen Bereichen vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten.

Sportlehrerinnen und -lehrer sehen sich mit vielfältigen Erwartungen konfrontiert. Da das Unterrichtsfach Sport nach wie vor das einzige Schulfach ist, das sowohl an der kognitiven wie auch an der physischen Entwicklung der Schüler/innen interessiert ist, ist das Anforderungsprofil entsprechend umfassend:

- Ausgleich der motorischen Entwicklungsdefizite,
- Ausgleich der Benachteiligungen von Lebens-, Lern- und Bewegungsmöglichkeiten,
- Förderung einer breiten Koordinationsfähigkeit,
- Entwicklung der Sensibilität für die Reaktionen des Körpers und den Umgang mit diesem,
- Erschließen der vielfältigen Sinnperspektiven des Sports,
- Ermöglichung von Zugängen zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung,
- Entwicklung von Urteilsfähigkeit im Umgang mit dem Phänomen Sport,
- Förderung von selbständigem, entdeckendem, problemlösendem Handeln,
- Entwicklung von Freude am eigenen Sporttreiben,
- Vermittlung von Kompetenzen für konstruktives und einfühlsames Kooperieren beim Sporttreiben,
- Vermittlung von Verantwortung für das eigene Sporttreiben,
- ...

(vgl. BRODTMANN et al. 1996, 6 f)

sind nur einige wesentliche Punkte eines weitreichenden und umfassenden Anforderungskatalogs an den Sportunterricht.

Parallel zur Ausweitung der Ansprüche wird im Schulfach Sport gegenwärtig verstärkt eine Diskussion um die Inhalte des Sportunterrichts, an denen diese übergeordneten Ziele verwirklicht werden sollen, geführt².

Durch die extremen Veränderungen der außerschulischen Sportwelt drängt sich zunehmend die Frage auf, ob der Schulsport mit seiner Orientierung an traditionellen Schulsportarten und der traditionellen Art der Sportausübung nicht Gefahr läuft, eine wesentliche Entwicklung zu versäumen und den Bedürfnissen von Schüler/innen nicht mehr gerecht zu werden. Ausgehend von dieser Tatsache wird auf Seiten der Wissenschaft aber auch auf der der Schulen in den letzten Jahren intensiv die

¹ Vergleiche z.B. SCHERLER (1994, 5 f)

² Vergleiche z.B. SCHWIER (2000 (b), 383 f).

Möglichkeit einer Überarbeitung/Erweiterung des Schulsportartenkanons diskutiert und bereits sehr konkret in Angriff genommen³.

Auch die sogenannten Trendsportarten geraten dabei in den Blickpunkt des Interesses und werfen viele ungeklärte Fragen auf. Nicht nur die Fragen nach Aufnahme oder Nicht-Aufnahme dieser Sportarten stellen sich, sondern im Zusammenhang damit z. B. auch die nach der Art ihrer Behandlung, dem geeigneten didaktisch-methodischen Vorgehen und nach dem Ausbildungsweg und -stand der Sportlehrer/innen.

Zielsetzung und Konzeption

Auf der Basis der beschriebenen Problemlage ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Gegenwart dem Phänomen Trendsport zu nähern und seine Bedeutung für die Institution Schule darzulegen. Ausgehend von einer Analyse der aktuellen schulischen Bedeutung des Themenbereichs Trendsport und einer Beschreibung der Ausbildungssituation der befragten Lehrer/innen soll des Weiteren eine mögliche Modifikation universitärer Ausbildung im angesprochenen Themenbereich aufgezeigt und diskutiert werden.

Die Arbeit ist in drei aufeinander aufbauende Teile untergliedert.

Der erste Teil der Arbeit⁴ interpretiert Trendsport vor dem Hintergrund der postmodernen Prägung unserer Gegenwart. Es wird der Versuch unternommen, herauszuarbeiten, dass Trendsport als sportspezifischer Ausdruck der gesellschaftlichen Veränderungen begriffen werden kann und begründet somit die Notwendigkeit seiner Thematisierung im Sportunterricht.

Zusätzlich bemüht sich dieser Teil, über die Betrachtung des Phänomens Trendsport aus unterschiedlichen Blickwinkeln, eine Eingrenzung der Thematik vorzunehmen und eine Übersicht über den Themenbereich zu gewährleisten.

Im ersten Teil der Arbeit wird somit über eine sehr allgemeine Beobachtung (Veränderung der Gesellschaft), eine Überprüfung dieser Beobachtung am gesellschaftlichen Teilbereich Sport (Ausübung von Trendsport) und die Formulierungen der möglichen Konsequenzen für den Sportunterricht (Aufnahme des Trendsports in den Sportunterricht) die übergreifende Problemstellung der Arbeit entwickelt.

Ausgehend von dieser Problemstellung wird die Erfordernis einer Analyse der gegenwärtigen Situation von Trendsport in der Schule und damit die Notwendigkeit einer empirischen Studie nachgewiesen.

Im zweiten Teil der Arbeit⁵ werden Konzeption, Durchführung und Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt und eine Interpretation der Ergebnisse vorgenommen.

3 Auf der Basis der festgestellten Ausdifferenzierung der Bewegungskultur Jugendlicher plant z.B. das Bundesland Hessen eine Revision des Lehrplans Sport in der Gymnasialen Oberstufe, der sich vom bisherigen stark sportartorientierten Sportverständnis löst und die Etablierung übergeordneter Themenbereiche vorsieht (vgl. HKM: LEHRPLANENTWURF HESSEN 2001).

⁴ Dieser Teil umfasst die Gliederungspunkte 1-3.

⁵ Dieser Teil umfasst den Gliederungspunkt 4.

Über diese Interpretation wird die Erkenntnis gewonnen, dass die Ausbildung der Sportlehrer/innen als zentraler Faktor im Zusammenhang von Trendsport und schulischer Umsetzung angesehen werden kann.

Ausgehend von dieser Einsicht findet die Arbeit ihre spezielle Problemstellung in der Frage nach den Optimierungsmöglichkeiten der universitären Ausbildung im Bereich des Trendsports.

Im dritten Teil der Arbeit⁶ wird die Veränderung der universitären Ausbildung hin zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen allgemein und insbesondere zur Bildung von Horizontalqualifikationen als ein möglicher Lösungsweg für den Umgang mit den veränderten Anforderungen der Sportwelt in Grundzügen dargestellt und diskutiert.

Zusätzlich wird basierend auf dem von DREXEL (1986) angemahnten Vorgehen zur Gewinnung normativ begründeten Handlungswissens, ein Rückgriff auf die Bildungstheorie BENNERS (1995) vorgenommen und die Bedeutung dieser Theorie im Rahmen des gesellschaftlichen Erklärungsansatzes der Postmoderne und im Sinne der vorliegenden Arbeit erläutert.

Resümierend wird auf der Basis der erarbeiteten Einsichten der Versuch unternommen, zu einer abschließenden Bewertung des Themas zu gelangen, gewonnene Erkenntnisse zu diskutieren und offene Forschungsfragen zu benennen.

⁶ Dieser Teil umfasst die Gliederungspunkte 5-7.

2 Postmoderne

„Inkohärenz ist das herausragende Attribut der Postmoderne (wahrscheinlich die sie definierende Eigenschaft). Vergegenwärtigen wir uns dies, müssen wir uns mit der Aussicht versöhnen, daß alle Erzählungen mehr oder weniger mangelhaft sein werden. Je mehr sie den postmodernen Zustand als ein ausgewogenes System abbilden, desto schwerwiegender die Fehler, die sie riskieren.“ (BAUMAN 1995, 25)

2.1 Postmoderne Jugend

Konflikte und Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen sind keine Erfindung unserer Zeit, sondern von je her bestimmendes Merkmal des Verhältnisses zwischen den Generationen. Diese Tatsache an sich wäre also nicht weiter erwähnenswert, wenn sich nicht auch die Qualität der entstehenden Probleme mit jeder neu heranwachsenden Generation ändern würde. Das Entstehen der Probleme scheint sich zu wiederholen, die Ausgestaltung der Probleme aber ist in solcher Weise speziell, dass keine Übertragungsleistung, sondern eine spezifische Lösung spezieller Probleme von jeder Generation neu geleistet werden muss.

Interessant ist in diesem Zusammenhang deshalb die Frage nach der speziellen Ausgestaltung des Konflikts.

Das Verhältnis der Generationen in unserer Gesellschaft scheint im wesentlichen davon bestimmt, dass ein echter Generationenkampf um Wertvorstellungen und Normen nicht stattfindet. ZIEHE beobachtet in diesem Zusammenhang eine „Entdramatisierung im Generationenverhältnis“ (1991,59). Die Annäherung der Generationen erfolgt nach ZIEHE allerdings in erster Linie über die Generation der Eltern. Dabei spielen sowohl die allmähliche Gewöhnung an immer neue kulturelle Modernisierungen und eine Routine in der Wahrnehmung von Lebensstil-Veränderungen, das Verschwinden der klassisch-autoritären Elternrolle als auch eine gefühlsmäßige Annäherung der Erwachsenen an die Welt der Jugendlichen eine entscheidende Rolle (vgl. ZIEHE 1991, 58 f). Provokationen über Aussehen oder Kleidung, wie sie noch in den 60er- oder 70er-Jahren möglich waren, sind heute undenkbar.

Zwar kann nicht von einem völligen Verschwinden des Konfliktpotentials gesprochen werden, pubertäre Ablösungsproblematiken u.ä. existieren selbstverständlich weiterhin, aber die Auseinandersetzungen finden viel eher auf der Ebene Gleichberechtigter mit grundsätzlich gleichen Wertmaßstäben statt. Echter Wertedissens ist selten.

Trotz dieser offensichtlichen Annäherung der Generationen gibt es in der Welt von Jugendlichen Situationen, in denen Erwachsene die Rolle von passiven Zuschauern einnehmen, die staunend und unverstündig einem faszinierend bunten, grellen, bedrohlichen, aggressiven, in erster Linie aber vielschichtigen und sich in rasanter Geschwindigkeit vollziehenden Treiben gegenüberstehen. Einen Zugang zu diesem Geschehen zu finden, scheint auf den ersten Blick unmöglich. Die Innovationen in der Welt von Jugendlichen vollziehen sich in einem Tempo, das den Erwachsenen in die Rolle des atemlos Verfolgenden drängt. Die Lächerlichkeit, der sich so mancher

Vertreter der Erwachsenengeneration auf dieser Verfolgungsjagd ausgesetzt, wird z.B. von THIELE (1996, 33-34) treffend beschrieben: „Jugendlichkeit` wird (...) so zur Chiffre gesellschaftlicher Erwünschtheit, was nicht selten zu grotesken Auswüchsen auf seiten der nachhechelnden, aber notorisch zu spät kommenden `Erwachsenen` führt. Der sonnenstudiogebräunte, geliftete und sportiv verkleidete Endfünfziger im schmucken roten Porsche gerät auf diese Weise leicht zur Karikatur juveniler Individualität.“

Doch während Jugendliche diesen Zustand höchstens mit einem Achselzucken quittieren - „die Jugendlichen verstehen offenbar die postmoderne Klaviatur zu bedienen“ (THIELE 1996, 33-34) -, löst er in der Erwachsenenwelt, vielleicht gerade wegen der ansonsten eher geringen Differenzen, eine hektische Suche nach Erklärungsansätzen und Deutungsmustern aus. Die Veröffentlichungen zum Thema Jugendforschung der letzten beiden Jahrzehnte geben ein Zeugnis von diesem Treiben. Jugendliche und Erwachsene sind in diesem Punkt offensichtlich nicht auf gleiche Weise in die beschriebenen Probleme involviert. Bei der bestehenden Jugendforschung bleibt deshalb immer zu beachten: „Der Diskurs über Jugend ist ein Diskurs über Probleme von Erwachsenen mit der nachwachsenden Generation.“ (LENZEN 1991, 41).

Ein Erklärungsansatz, der einen Weg hinaus aus dem Dilemma vieler unerklärter Phänomene unserer Gesellschaft verspricht, ist der der Postmoderne. In Bereichen wie Kunst, Architektur und Literatur dient der Begriff der Postmoderne längst dazu, das abzudecken, was in der Moderne, falls man diese als eine Epoche begreifen würde, zwar noch verwurzelt, aber mit dieser nicht mehr gänzlich zu fassen ist. Ähnliches geschieht mit gesellschaftlichen Phänomenen, von denen die Veränderung innerhalb der Jugend als eines zu begreifen ist. Aus der Erkenntnis heraus, dass das Bekannte nicht mehr ausreicht, um wirklich zu verstehen und zu erklären, rettet man sich in dieses neue Vokabular, das wie ein großes Gefäß dem Unverstandenen eine gemeinsame Hülle gibt und damit Sicherheit und Klarheit suggeriert.

Aber der Schein trügt, denn „Postmoderne“, das muß klar gesehen werden, ist ein Terminus der Verlegenheit. Er bezieht sich auf eine historische Phase, auf die Phase, in der sich zumindest die westlichen Industriekulturen zur Zeit befinden, ohne daß es - anders als bei Epochenbeschreibungen wie dem Mittelalter oder der Renaissance - bereits möglich wäre, die unverwechselbaren Kennzeichen dieser Phase, abgrenzend von allen anderen, exakt zu benennen.“ (LENZEN 1991, 47)

Sucht man dennoch nach verbindenden Merkmalen, so stößt man auf die Begriffe Vielfalt, Pluralität, Biografisierung und Individualisierung⁷. Vielfalt, Pluralität, Biografisierung und Individualisierung scheinen das zu sein, was sich aus all den Ungeklärtheiten und Unsicherheiten als Verbindendes unserer Kultur abzuzeichnen beginnt.

Auch für die heutige Jugend gelingt es, mit diesen Begriffen einen gemeinsamen Nenner zu finden. Die unbestreitbare Komplexität des beobachteten Zustandes verdeutlicht allerdings eine Aussage BRINKHOFFs (1998, 2), der schreibt: „Jugend heute ist mindestens so homogen bzw. heterogen wie die Gesellschaft, der sie angehört, so daß es geboten scheint, sich in doppelter Hinsicht sowohl vom bildungsbürgerlichen pädagogischen Entwurf als auch vom Einheitlichkeitsmythos Jugend zu verabschieden. Angesichts der abnehmenden Verbindlichkeiten von

⁷ Vergleiche hierzu z.B. FERCHHOFF/DEWE (1991), BEHNKEN/ZINNECKER (1992), HEITMEYER/OLK (1990) und SCHWIER (1998 (a)).

Traditionen und Milieus, der Flexibilisierung, Aufweichung und Verschiebung von Ordnungs- und Normalitätsmaßstäben sowie einer damit unmittelbar zusammenhängenden Pluralisierung von Lebensformen, Rollenbildern, Identitätsmaßstäben und Lebenssinnbedeutungen wird folgerichtig eher von einer „intrakulturellen Inhomogenität“ (von Trotha 1982), „Ethnographie kultureller Vielfalt“ (Zinnecker 1981) oder „Heterogenität der heutigen Jugend“ (Allerbeck/Hoag 1985) gesprochen. Die einheitlichen generalisierenden Jugendbilder zerfallen. Es kommt mit der gleichzeitig milieuspezifischen Wahlfreiheit und der gestiegenen Selbstverantwortung sowie Entscheidungsnotwendigkeit nicht nur zu einem äußeren Pluralismus von Lebenslagen und –stilen, sondern auch zu einer inneren Differenzierung von Lebensentwürfen und Lebenschancen.“

Viel gewonnen ist allein mit der Feststellung dieses Zustandes deshalb nicht. Denn Vielfalt, Pluralität, Biografisierung und Individualisierung innerhalb der heutigen Jugend zu erkennen, ist trivial und liefert kaum Hilfen im Hinblick auf einen Zugang zur Jugend. Interessant ist die Frage danach, wie es zu diesen Tendenzen gekommen ist und welche Faktoren die Lebenswelt und die Einstellungen von Jugendlichen so geändert haben, dass von einer postmodernen Jugend gesprochen werden kann.

Um in dieser Fragestellung Klarheit zu erzielen, ist eine allgemeine Annäherung an das Phänomen Postmoderne unumgänglich.

2.2 Die Postmoderneauffassung von WELSCH

Bei einer oberflächlichen Betrachtungsweise kann man den Eindruck gewinnen, der Terminus postmodern sei ein Terminus der Beliebigkeit. Fast alles Abweichende und Neue scheint heute postmodern zu sein. In Architektur, Literatur, Philosophie, in Mode, Politik⁸ usw. – überall hat man den Begriff scheinbar problemlos und selbstverständlich in den Sprachgebrauch aufgenommen. Manche Autoren sprechen vom Beginn einer neuen Epoche der Postmoderne, andere wiederum lehnen dies ab und erkennen lediglich Veränderungen in der Moderne. Die Konturen der Begrifflichkeiten sind unscharf und verwischt. Einen Kern des als „postmodern“ Bezeichneten offenzulegen, scheint schwierig. Und das, obwohl seit den 80er Jahren kaum ein anderer Begriff Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler in vergleichbarer Weise beschäftigt und mit einiger Verzögerung sich auch die Pädagogen lebhaft an den geführten Debatten beteiligen⁹.

Die Breite und Differenziertheit, mit der die Postmoderne-Diskussion noch immer geführt wird, macht es nahezu unmöglich, dieselbe wirklich treffend und umfassend darzustellen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dies jedoch auch nicht nötig, da die Skizzierung der Grundgedanken der Postmoderne ausreichend erscheint, um die Zusammenhänge zwischen den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und den Veränderungen im Feld des Sports aufzuzeigen. Es sei an dieser Stelle jedoch auf die aus sportwissenschaftlicher Sicht interessante Ausarbeitung von THIELE (1996, 8-61) zu diesem Thema verwiesen.

Im Folgenden findet aus den genannten Gründen eine Beschränkung der Postmoderne-Diskussion auf die Grundgedanken von WOLFGANG WELSCH statt,

⁸ Vergleiche hierzu z.B. JENCKS (1994, 85 f), FIEDLER (1994, 57 f), HABERMAS (1994, 177 f) und SLOTERDIJK (1994, 262 f).

⁹ Vergleiche hierzu z.B. FROMME (1997) und KUPFER (1990).

der als einer der bedeutendsten deutschen Postmoderne-Vertreter bezeichnet werden kann und der mit seinen Bemühungen um begriffliche Präzision und Charakterisierung des unübersichtlichen Themenbereichs der Postmoderne, den Ausführungen dieser Arbeit eine Grundlage und Argumentationsbasis liefert. WELSCH darf dabei als Vertreter eines „gemäßigten Postmodernismus“ eingestuft werden. Genau wie alle anderen namhaften Postmoderne-Vertreter lehnt er die Vorstellung ab, dass die Postmoderne einen radikalen Bruch mit der Moderne vollzogen hat. WELSCH spricht vielmehr von einer „postmodernen Moderne“¹⁰: „Die These von der `postmodernen Moderne` bringt schon terminologisch zum Ausdruck, daß das Verhältnis von Moderne und Postmoderne eines der Verflechtung, nicht das des rabiatischen Bruches ist. (...) Gewiß ist von anstehenden Veränderungen zu sprechen, aber sachgemäß nur im Modus der Vorsicht und in dem Bewußtsein, daß nicht ein Totalbruch bevorsteht, sondern Umstrukturierungen fällig sind, die vermutlich zugleich Älteres und Gegenwärtiges neu aufnehmen und einbinden werden.“ (WELSCH 1993 (c), 27).

Um einen Ausweg aus der Situation der Verworrenheit zu finden und den Gehalt des Postmodernen freizulegen, formuliert WELSCH sechs Hauptthesen der Postmoderne (vgl. WELSCH 1993 (a), 4-7).

So ist für WELSCH das grundlegende Kennzeichen des Postmodernismus eine „radikale Pluralität“. Er setzt diese „radikale Pluralität“ von den früheren Pluralitätsansprüchen der Moderne ab, indem er den Schwerpunkt der postmodernen Pluralität darin sieht, dass diese, während sie in der Moderne eher als Binnenphänomen zu betrachten war, nun in der Postmoderne zur allgemeinen, realen und anerkannten Grundverfassung der Gesellschaften wird.

Die zweite Hauptthese der Postmoderne besteht in der Grunderfahrung, „daß ein und derselbe Sachverhalt in einer anderen Sichtweise sich völlig anders darstellen kann und daß diese andere Sichtweise doch ihrerseits keineswegs weniger „Licht“ besitzt als die erstere – nur ein anderes. Licht, so erfährt man dabei, ist immer Eigenlicht.“ (WELSCH 1993 (a), 5). Die bewusste Wahrnehmung dieser Erfahrung führt nach WELSCH unweigerlich in die Postmoderne.

Auch die dritte These WELSCHs, die anti-totalitäre Option der Postmoderne, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Anerkennung von Pluralität und Vielfalt. Die Postmoderne folgt nach WELSCH der Einsicht, „daß jeder Ausschließlichkeits-Anspruch nur der illegitimen Erhebung eines in Wahrheit Partikularen zum vermeintlich Absoluten entspringen kann.“ (1993 (a), 5). Die Postmoderne muss deshalb Monopolen entgegentreten und als Option die Pluralität wählen.

Gerade diese Pluralität, so die vierte These, ist der „einheitliche Fokus des Postmodernen“. Denn „die Kongruenz postmoderner Phänomene in Literatur, Architektur, in den Künsten überhaupt sowie in gesellschaftlichen Phänomenen von der Ökologie bis zur Politik und darüber hinaus in wissenschaftlichen Theorien und philosophischen Reflexionen ist geradezu eklatant.“ (WELSCH 1993 (a), 6). Trotz immer wieder aufkeimender Abgrenzungsversuche aus verschiedenen Richtungen sieht WELSCH in der postmodernen Pluralität eine nicht zu leugnende Gemeinsamkeit.

In der fünften These wendet er sich nun gegen die Vorstellung, die Postmoderne habe die Moderne abgelöst. WELSCH vertritt vielmehr die Meinung, dass es sich bei

¹⁰ Vergleiche hierzu auch BAUMAN (1995, 222).

der Postmoderne keineswegs um eine Trans- oder Antimoderne handelt, sondern dass der Grundinhalt – Pluralität – bereits von der Moderne des 20. Jahrhunderts propagiert wurde und man die Postmoderne deshalb eher als radikal-modern bezeichnen muss. WELSCH lehnt somit den Epochenanspruch der Postmoderne klar ab. Für ihn ist Postmoderne lediglich die radikale Verstärkung und Umsetzung einer in der Moderne enthaltenen Bestrebung.

In seiner letzten Hauptthese verweist WELSCH auf die neu entstehenden Probleme der Postmoderne. In der Postmoderne wird nach WELSCH ein neuer Umgang mit der Pluralität nötig, der neue ethische Überlegungen verlangt, genauso wie neue Ansprüche an die Vernunft gestellt werden. Denn, so WELSCH, Pluralität tritt unter anderem als Pluralität von Rationalitätsformen auf, die zur Entwicklung einer neuen Konzeption von Vernunft zwingen wird, weil sie nicht mehr durch den Rekurs auf eine übergeordnete Hyperrationalität geregelt werden kann.

Für WELSCH beginnt Postmoderne also dort, wo das Ganze aufhört. Postmoderne nutzt das Ende des Einen und Ganzen, indem sie die zutage tretende Vielfalt in ihrer Legitimität und Eigenart zu sichern und zu entfalten sucht. Hier liegt nach WELSCH der Kern der Postmoderne. Sie ist radikal pluralistisch, deshalb ist ihre Vision eine Vision der Pluralität. Außerdem hält WELSCH fest, dass das Feld der Postmoderne in der Pluralität einen gemeinsamen Kern besitzt, der zu einer erstaunlichen Homogenität dieses Feldes führt. Das gemeinsame Ziel aller Postmodernisten ist eine Welt der Vielfältigkeit (vgl. 1993 (b), 39 ff).

Besonders interessant sind auch WELSCHs Äußerungen über die Befindlichkeit der Wissenschaften. So sagt er: „Pluralität, Diskontinuität, Antagonismus, Partikularität dringen jetzt in den Kern des wissenschaftlichen Bewußtseins ein. Monopolismus, Universalität, Totalität, Ausschließlichkeit werden ausgeschieden. Es ist bekannt, wie sehr die Wissenschaftstheorie der letzten Jahre diese Verfaßtheit des Wissens generell ins Bewußtsein gehoben hat. Das heutige Bewußtsein der Wissenschaft ist durch die Vielfalt von Modellen, die Konkurrenz der Paradigmen und die Unmöglichkeit einheitlicher und endgültiger Lösungen geprägt“ (1993 (a), 78).

Mit der Benennung der sechs Thesen und seinen weiteren Ausführungen gelingt es WELSCH, dem Begriff der Postmoderne eine Struktur zu geben, mit der es möglich wird, dem Vorwurf der Beliebigkeit entgegenzutreten. Doch das durch die Thesen entstandene Gerüst ist mager und muss mit Leben gefüllt werden.

Besonders aufschlussreich im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist dabei die von WELSCH vorgenommene Betrachtung der Postmoderne aus philosophischer Sicht (vgl. 1993 (a), 31 ff). Er bezieht sich dabei im wesentlichen auf den sicherlich bedeutendsten Vertreter des philosophischen Postmodernismus, den französischen Philosophen JEAN-FRANCOIS LYOTARD. LYOTARD gewinnt sein Postmoderneverständnis aus einer Reflexion über die Eigenart modernen Wissens. Modernes Wissen hatte immer die Form der Einheit. Diese Einheit war entstanden, weil jede Art von Forschung, so detailliert sie auch sein mochte, einen Rückgriff auf die großen Metaerzählungen der Moderne darstellte. Die Neuzeit bzw. Moderne hat verschiedene dieser Metaerzählungen hervorgebracht. Die Emanzipation der Menschheit (in der Aufklärung), die Teleologie des Geistes (im Idealismus) und die Hermeneutik des Sinns (im Historismus) gehören sicherlich zu den bedeutendsten. Die Auflösung dieser Einheitlichkeit, wie sie kennzeichnend für die momentane Situation ist, ist eine entscheidende Vorbedingung postmoderner Pluralität.

Allerdings ist die Auflösung der Einheit zwar notwendige Bedingung, aber noch nicht hinreichender Impuls für die Postmoderne. Entscheidend ist in einem zweiten Schritt, die Pluralität nicht nur anzuerkennen und zu akzeptieren, sondern sie als Chance und Gewinn zu betrachten. Erst das macht postmodernes Bewusstsein aus. LYOTARD bemerkt dazu: „Bei extremer Vereinfachung hält man die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen für `postmodern`.“ (LYOTARD 1999, 14). In äußerster Vereinfachung kann man deshalb folgern, Postmoderne bedeutet, dass man den Metaerzählungen keinen Glauben mehr schenkt (vgl. WELSCH 1993 (a), 33 & 1993 (b), 36). Diese unabänderliche und positiv gesehene Pluralität ist es, die den Fokus der Postmodernität ausmacht. WELSCH (1993 (b), 38) äußert dazu: „Die Postmoderne beginnt, wo das Ganze aufhört. Sie bejaht den Übergang in die Pluralität und bewertet ihn positiv.“¹¹.

Zu den Konsequenzen der Postmoderne zählen allerdings die Schwierigkeiten und Probleme der Vereinbarung des Heterogenen. Das Interesse der Postmoderne liegt deshalb auf den Reibungspunkten, den Konfliktzonen, aus denen Unbekanntes, der gewohnten Vernunft Widerstrebendes – Paraloges – hervorgeht. Denkt man diesen Gedanken weiter, so entstehen entscheidende Konsequenzen für die wissenschaftliche und lebensweltliche Praxis. So muss der Akzent fortan auf den Dissens gelegt werden. Konsens stellt dann nur noch einen Zustand der Diskussion, nicht ihr Ziel dar. Das Ziel liegt vielmehr in der Paralogie. „Der Konsens ist ein veralteter und suspekter Wert geworden, nicht aber die Gerechtigkeit. Man muß also zu einer Idee und Praxis der Gerechtigkeit gelangen, die nicht an jene des Konsenses gebunden ist.“ (LYOTARD 1999, 190).

Für LYOTARD ist Postmoderne keine Epochenbezeichnung oder ein Periodisierungsbegriff, für ihn ist Postmodernismus eine Geisteshaltung.

„`Postmodern` ist, wer sich jenseits von Einheitsobsessionen der irreduziblen Vielfalt der Sprach-, Denk- und Lebensformen bewußt ist und damit umzugehen weiß.“ (WELSCH 1993 (a), 35).

2.3 Trendsportarten – Sportarten der Postmoderne?

Ein Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Teilbereich Sport und der Erscheinung Postmoderne scheint auf den ersten Blick nicht gegeben. Doch ist gerade die Diskussion um die Postmoderne in der Lage, interessante und völlig neue Sichtweisen auf die Veränderungen der Sportwelt zu ermöglichen. Dabei wird die postmoderne Prägung unserer Gesellschaft als ein mögliches Erklärungsmuster für die Veränderungen innerhalb der Jugend im Allgemeinen und das Sportverhalten von Jugendlichen im Besonderen angenommen.

Teilt man die Auffassung, dass unsere Zeit die Zeit der Postmoderne ist, so kann der gesellschaftliche Teilbereich Sport keine Ausnahme bilden. Auch an ihm müssen dann postmoderne Veränderungen erkennbar sein. Diese Arbeit stellt die These auf, dass viele der Neuerungen und Veränderungen der Sportwelt der letzten Jahre typisch postmoderne Strukturen aufweisen. In besonderer Weise gilt dies für die Ent-

¹¹ Ein aus Sicht der Sportdidaktik interessantes Aufgreifen dieses Gedankens erfolgt durch LANGE (vgl. 1999, 138-139), der die in der Sportdidaktik existierende und oftmals kritisierte Perspektivenvielfalt positiv bewertet und die Vielfalt selbst als Wert erkennt. Eine Darstellung der Vielfalt sportdidaktischer Konzepte und Theorieansätze findet sich z.B. bei ELFLEIN (1999, 131).

stehung, Ausprägung, Verbreitung und Ausübung der sogenannten Trendsportarten. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine Betrachtung der Trendsportarten stattfinden.

Um die Trendsportarten im Hinblick auf Zusammenhänge mit der Postmoderne analysieren zu können, ist es sinnvoll, eine Charakterisierung derselben vorzunehmen und typische Kennzeichen herauszuarbeiten.

SCHWIER unterscheidet sechs zum Teil in wechselnden Kombinationen auftretende allgemeine Merkmale von Trendsportarten (vgl. SCHWIER 1998 (b), 10f & SCHWIER 2000 (a), 81f):

- **Trend zur Stilisierung**
Sporttreiben, so SCHWIER, wird immer mehr zu einem selbstverständlichen Moment eines Lebensstils und weist dabei über das reine Sporttreiben im engeren Sinne hinaus. Dabei spielt vor allem der Spaß am Sich-Unterscheiden, an der Betonung des eigenen Andersseins eine zentrale Rolle. Sporttreiben wird zu einer besonderen Art der Selbstverwirklichung, zu einem Ausdruck der Individualität.
Zu bedenken bleibt, dass diese Art von Stilisierung gegenwärtig oftmals bereits soweit fortgeschritten ist, dass sie als Selbstverständlichkeit wahrgenommen wird und kaum noch der Abgrenzung dient (vgl. 1998 (b), 10 & 2000 (a), 82).

Betrachtet man den genannten Gesichtspunkt der Stilisierung, so sind durchaus postmoderne Aspekte erkennbar. Auffällig ist sicherlich der von SCHWIER betonte Spaß am eigenen Anderssein, das Kreieren eines eigenen Stils. Die Jugendlichen legen Wert darauf, sowohl als Gruppe von anderen Gruppen unterscheidbar zu sein als auch darauf, sich als Individuum innerhalb der eigenen Gruppe zu behaupten. Ein gewolltes und bewusstes Nebeneinander individueller Ausdrucksformen entsteht, in dem sich unschwer Tendenzen der Pluralität erkennen lassen.

Gleichzeitig wird in Verbindung mit dem Merkmal Stilisierung ein zweiter interessanter Punkt beobachtbar. Bei aller Identifikation mit dem Lebensstil der betriebenen Sportart, dem Versinken in bestimmte Formen des Sich-Bewegens, der Gesten, Werthaltungen, Sprach- und Dresscodes, bestimmt dieser Lebensstil in der Regel nur einen zeitlich abgegrenzten Teilbereich. Entstehen andere Anforderungen oder kommen neue Trends auf, gelingt Jugendlichen oft ein nahtloser Rollenwechsel. Diese Wechsel scheinen für Jugendliche kein Problem darzustellen, sondern eher zentrales, kreatives Element ihrer Existenz zu sein. Es scheint keine Gewichtung zwischen den differierenden Rollen zu geben. Sie werden gewählt, angenommen und ausgefüllt. Die Übergänge sind schroff, nicht fließend. Die Rollen sind nicht vermittelt, sondern existieren gleichberechtigt neben- oder hintereinander. Der entstehende Pluralismus scheint somit nicht nur interindividuelle, sondern durchaus auch intraindividuelle Ausdrucksformen zu finden. Über den Körper findet sich auf diese Weise jenseits von Kommunikation ein Weg der Selbstdarstellung, eine Möglichkeit, über die physisch greifbare und beobachtbare Präsenz des Körpers der Individualität Ausdruck zu verleihen (vgl. BETTE 1992, 125) und zentrale Aspekte der eigenen Identität auszudrücken (vgl. SCHWIER 1998 (c), 69). SCHWIER äußert: „Stilisierung reagiert in gewisser

Hinsicht unmittelbar am und mit dem Körper auf die postmoderne Freiheit, sich selbst immer wieder neu zu entwerfen ...“ (2000 (a), 82).

- Trend zur Beschleunigung

Viele Trendsportarten zeichnen sich nach SCHWIER durch eine enorme Ausführungsgeschwindigkeit, hohe Aktionsdichte und einen abrupten Wechsel der Anforderungen aus. Über Geschwindigkeit erreicht der Sportler u.a. den Ausdruck eines eigenen, individuellen Stils.

Diese Entwicklung zur Rasananz kann nach SCHWIER gegenläufig gedeutet werden. So kann sie sicherlich als Imitation und Bestätigung der Beschleunigung in allen Lebensbereichen, des hochfrequenten Sequenzwechsels des täglichen Geschehens gesehen werden, die damit zur umfassenden Durchsetzung dieser Entwicklung beiträgt.

Andererseits ist aber auch eine entgegengesetzte Interpretation möglich. So sieht SCHWIER (vgl. 1998 (b), 10) mit Bezug auf VIRILIO (vgl. 1994, 134f) in der Tendenz zur Temposteigerung eher eine prinzipielle Opposition zu der technologischen Geschwindigkeit der digitalen High-Tech-Welt und in der über den Körper entwickelten Geschwindigkeit die Hoffnung, dass Temposteigerung durch den menschlichen Leib noch zu kontrollieren sind.

Der Wunsch nach Kontrolle wird in alternativer Weise auch in Bewegungspraktiken beobachtbar, die auf Entschleunigung des menschlichen Bewegens setzen (z.B. NIA oder Taijiquan) (vgl. 2000 (a), 84).

Eine solche Sichtweise legt die Vermutung nahe, dass die postmoderne Strukturierung der Gesellschaft durchaus auch Tendenzen der Abwehr und des Widerstands auslöst, die genau wie die Tendenzen der Bekräftigung und Bestätigung Ausdruck in den Trendsportarten finden.

Der Aspekt der Temposteigerung kann, der Argumentation von SCHWIER folgend, sowohl als Bestätigung als auch als Abwehr postmoderner Veränderungen begriffen werden, ist aber in beiden Fällen als eine Reaktion auf dieselben zu interpretieren.

Die hohen Anforderungen einer postmodern strukturierten Gesellschaft, gekennzeichnet durch „Dieses eigentümliche Kreuzgeflecht von Unabhängigkeit und Abhängigkeit, von der Notwendigkeit und der Möglichkeit, für sich selbst und allein zu entscheiden, und der Unmöglichkeit, für sich selbst und allein zu entscheiden...“ (ELIAS 1987, 204), müssen von jedem Jugendlichen bewältigt werden. Das Feld des Trendsports bietet Jugendlichen offenbar Verarbeitungsmöglichkeiten für die Probleme ihrer hochkomplexen Gegenwart.

- Trend zur Virtuosität

Mit der Entdeckung der Trendsportarten kommt es nach SCHWIER zu einer Neuentdeckung der ästhetischen Dimensionen des Sports, die die traditionelle Hegemonie des binären Sieg-Niederlage-Codes und die damit verbundene rationale Leistungsproduktion stilbildend überschreitet (vgl. SCHWIER 1998 (b), 11 & 2000 (a), 84). Der Wunsch das Aufgehen im eigenen Tun, den „Flow“, immer wieder neu zu erleben, führt zu einer Ästhetisierung des Sporttreibens (vgl. 2000 (a), 84-85).

Im beschriebenen Aspekt der Virtuosität wird die Individualisierungstendenz der Trendsportarten erkennbar. Nicht mehr die Erfüllung normierter Anforderungen bestimmt die Qualität der Ausübung, sondern die innovative, virtuose und individuelle Bewältigung gestellter Bewegungsaufgaben. Zunehmend kommt es zu einer Ablösung des Richtig-Falsch-Schemas der traditionellen Sportarten und ihrer technischen Anforderungen zugunsten einer individualisierten Strategie des Lösens von Bewegungsaufgaben. Individualisierung und Anerkennung einer Vielfalt der Möglichkeiten stehen mit dem Aspekt der Virtuosität in unmittelbarer Verbindung. Der eigene Stil wird zum Ausdruck der eigenen Persönlichkeit. Das Kreieren des eigenen Stils muss deshalb das Kopieren vorhandener Techniken dominieren. Bewegung wird zu einer Ausdrucksform der Individualität, trifft Aussagen über die Persönlichkeit und muss sich deshalb von der Bewegung anderer absetzen. „Inline-Skaten, Skateboardfahren und Streetballspielen sind in der Selbstwahrnehmung der Akteure kein bloßes Sporttreiben, sondern Ausdruck eines eigenen Lebensstils, dem sowohl eine identitätsstabilisierende als auch eine distinktive Funktion zukommt.“ (SCHWIER 1998 (d), 40).

Gleichzeitig lässt sich eine extreme Konzentration auf den eigenen Körper, die eigene Person beobachten, die mit einem „Verschwinden der Welt“ zusammenfällt, die postmoderne Individualisierung gleichsam im Sinne von Egozentrik betreibt.

- Trend zur Extremisierung und Trend zur Ordalisierung

Trend zur Extremisierung

Viele der Trendsportarten (vor allem die sogenannten Risikosportarten) zeigen eine deutliche Tendenz zur Extremisierung, zum Anstreben scheinbar unerreichbarer Ziele. Das Finden eines immer wieder neuen subjektiv scheinbar unerreichbaren Ziels wird von SCHWIER (vgl. 1998 (b), 11) als Möglichkeit interpretiert, das Gefühl des Lebendigseins zu erreichen und mit immer gleicher Intensität zu erleben.

In dieser Interpretation scheint sich eine in der Gesellschaft vorhandene Tendenz zum Rückbezug auf den Körper als letzte erfahrbare Erlebnisinstanz auszudrücken. BETTE (vgl. 1992, 125) spricht vom Körper als „Kultobjekt“. In einer Welt der Beschleunigung und Indirektheit, in der Auswirkungen des eigenen Handelns kaum noch unmittelbar erfahrbar sind, wird der Körper zu einem Rückzugsgebiet, auf dem es möglich wird, die Folgen des eigenen Tuns unmittelbar und unverfälscht zu erleben. Extreme Erfahrungen dringen klar und ungefiltert ins Bewusstsein, der Körper reagiert sowohl kurzfristig (Herzfrequenzerhöhung, Schweißabsonderung, vertiefte Atmung, Gefühle der Erschöpfung,...) als auch langfristig (Veränderung der Belastbarkeit, des körperlichen Erscheinungsbildes,...) auf die an ihn gestellten Anforderungen und wird somit zu einem Medium der Selbstvergewisserung, indem er das Gefühl erlebbar macht, etwas bewirken und verändern zu können, lebendig zu sein. Extreme körperliche Erlebnisse schaffen aber auch die Möglichkeit, den eigenen Körper, die eigene Person in einer Ausnahmesituation zu erleben, die sich abhebt vom normalen Erleben, vom normalen Dasein.

Die Tendenz zur Extremisierung kann somit vergleichbar der zur Temposteigerung als Widerstands- und/oder Kompensationsreaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen oder auch als extremer Individualisierungsversuch gedeutet werden.

Trend zur Ordalisierung

In enger Verbindung mit dem Trend zur Extremisierung behandelt SCHWIER den Trend zur Ordalisierung¹².

Mit Bezug auf LE BRETON (1995) erläutert SCHWIER die Momente ordinalen Verhaltens in den Trendsportarten. Abenteuer, Wagnis, Risiko – unter Einsatz des eigenen Lebens suchen diese Sportler die Auseinandersetzung mit zum Teil lebensgefährlichen Aufgaben, um sich so der Sinnhaftigkeit ihres eigenen Lebens zu versichern¹³. Das Entstehen eines solchen modernen Ordals setzt nach LE BRETON „... eine atomisierte Gesellschaft voraus, die sich in einer Legitimations- und Ordnungskrise befindet.“ (LE BRETON 1995, 18)

Die im Punkt der Extremisierung angedeutete Suche nach Sinn in einer scheinbar sinnentleerten Welt wird im Aspekt der Ordalisierung nochmals gesteigert. Die Tendenz zur Ordalisierung könnte man als extreme Kompensationsreaktion auf den postmodernen Verlust fester Orientierungspunkte deuten. Aus einer Situation, in der der Wert des eigenen Lebens nicht mehr von übergeordneten Instanzen, an unverrückbaren übergeordneten Wertmaßstäben gemessen werden kann, in der jeder Mensch gezwungen ist, für sich selbst und allein zu entscheiden, aus dieser Situation wird ein Ausweg gesucht. Im ordinalen Verhalten wird die Verantwortung für das eigene Leben bewusst oder unbewusst abgegeben und übergeordneten Mächten übereignet, die dann die Entscheidung über dieses zu treffen haben.

Es kommt zur Weigerung des einzelnen, die Bürde der postmodernen Verantwortung für sein Leben zu tragen.

Eine weitere Deutungsmöglichkeit eröffnet sich, wenn das ordinalische Verhalten als positive Vergewisserung des einzelnen über den Wert seines Lebens gedeutet wird. Aus dem Bestreben heraus, besonders oder nicht mehr zu sein, unterwirft sich das Individuum Prüfungen, deren Ausgang offenbar nicht allein von Können und Wollen der Person, sondern zusätzlich vom Urteilsspruch einer anderen Instanz abhängig ist. Das positive Resultat kann dann als von außen erteilte Bestätigung über das Herausgehobensein des eigenen Daseins interpretiert werden.

- Trend zum Event und Trend zum Sampling

Sampling bedeutet nach SCHWIER, dass bereits existierende Sportdisziplinen und –praktiken aus ihrem angestammten Kontext herausgelöst und neu

¹² Die Systematik, der von SCHWIER zur Beschreibung von Trendsportarten gewählten Kennzeichen, erfährt in der Veröffentlichung im Jahr 2000 (a) eine Abwandlung. So werden in der Veröffentlichung im Jahr 1998 (b) die Aspekte Extremisierung und Ordalisierung getrennt behandelt, während in der nachfolgenden Veröffentlichung die Ordalisierung unter dem Punkt der Extremisierung abgehandelt wird. Der Trend zum Event findet explizit nur in der späteren der beiden Veröffentlichungen Erwähnung, wird 1998 inhaltlich jedoch unter dem Aspekt des Samplings behandelt.

¹³ Interessante Ausführungen über den Zusammenhang von Sport und Tod finden sich in der Veröffentlichung von HORTLEDER/GEBAUER (1986).

kombiniert oder sogar re-mixed werden. Ganz im Trend dieses Samplings liegen die immer häufiger stattfindenden Multi-Sport-Events. Interessant ist, dass es nicht zur simplen Addition von Sportarten kommt, sondern dass eine eigene Symbolik entsteht (z.B. Triathlon).

Besonders der von SCHWIER als bestimmendes Kennzeichen erwähnte Punkt des Samplings trägt postmoderne Züge. Frei nach dem Motto „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“, kommt es zu kreativen Neukombinationen bekannter Sportarten, zu einem harmonischen Nebeneinander unterschiedlicher Elemente tradierter Sportarten. Eine Scheu vor der Übertretung gesetzter Grenzen scheint hierbei nicht zu existieren. Ein unbefangenes, kreatives Spielen mit Regeln und Normen ist die Folge.

Show-Ereignisse mit Happening-Charakter (vgl. SCHWIER 1998 (b), 12) gewinnen zunehmend an Bedeutung und sind Ausdruck dieses neuen Sportverständnisses. Sport-Parks setzen nicht auf einzelne Sportarten, sondern auf die Fülle des Angebots. Die Art des Sporttreibens verändert sich. Nicht die konzentrierte und hoch spezialisierte Ausübung einer einzelnen Sportart, sondern vielfältiges buntes Bewegungserleben liegt im Trend. Die Sportwelt der Trendsportarten zersplittert in eine kaleidoskopartige Erscheinung mit ganz spezifischem Reiz.

Auch andere Autoren benennen Kennzeichen eines modernen Sporttreibens, die mit postmodernen Strukturen in Verbindung gebracht werden können.

So erkennt SCHILDMACHER (vgl. 1998, 14 f) in Übereinstimmung mit SCHWIER die Suche nach Authentizität und die Eventorientierung als zentrale Trends innerhalb der Vielzahl gesellschaftlicher Entwicklungen, die für den Bereich des Sports Relevanz haben.

Auch in SCHILDMACHERs Ausführungen sind die Berührungspunkte postmoderner Veränderungen und einer neuen Art des Sporttreibens unverkennbar. In der Beschreibung der „zentralen Trends“ (Authentizität und Eventorientierung) weist SCHILDMACHER beim Punkt Authentizität sogar explizit auf den Zusammenhang mit der Postmoderne hin.

Gerade deshalb lohnt sich eine Betrachtung ihrer Ausführungen aus dem Blickwinkel der Postmoderne.

In der Suche und Sehnsucht nach Authentizität sieht SCHILDMACHER den Versuch, in Abgrenzung zu den Anforderungen der Postmoderne, mit ihrem unerträglichen Kontingenzdruck (alles ist auch anders möglich), Halt, Dauerhaftigkeit und Verbindlichkeit herzustellen. Dabei dient der eigene Körper als Basis für Konstanz und Echtheit. Die Beeinflussung des Körpers durch Sport schafft Authentisches, das zur Schau gestellt wird und Verlässlichkeit vermittelt.

Die Suche nach Authentizität versteht SCHILDMACHER sicher zu Recht als eine Reaktion auf die Anforderung der Postmoderne, die BECK mit den Worten beschreibt: Jeder Jugendliche muss sich nicht nur individuell behaupten und durchsetzen, sondern in (fast) vorbildloser Eigenverantwortung seine vergesellschaftete und institutionenabhängige, unverbindliche Einzigartigkeit und

Unverwechselbarkeit erkämpfen. Das alltägliche Ringen um das eigene Leben und die eigene Zukunft wird auch im Jugendalter zur Kollektiverfahrung (vgl. BECK 1995, 9).

Das entstehende Gefühl der Ohnmacht und der Auswirkungslosigkeit des eigenen Tuns findet seine Entsprechung in der von SCHILDMACHER beschriebenen Suche nach Authentizität. Im Körpererleben werden Erfahrungen möglich, die sonst versagt bleiben. Der Körper zeigt Reaktionen, die unmittelbar auf das eigene Handeln zurückgeführt werden können und wird so zu einem Fixpunkt in einer unsicheren, nicht zu beeinflussenden Welt.

Eventorientierung/Erlebnisorientierung ist für SCHILDMACHER das Zauberwort unserer Gesellschaft. Dabei beinhaltet der Event mehrere Highlights in verdichteter Form, indem ein Sportereignis z.B. begleitet wird von einem aufwendigen Rahmenprogramm mit Gewinnspiel, Interviews, Musik usw. (vgl. SCHILDMACHER 1998, 2).

Hier bestehen große Übereinstimmungen zu dem von SCHWIER beschriebenen Punkt des Samplings.

Darüber hinaus ist modernes Sporttreiben für SCHILDMACHER von 5 Trends gekennzeichnet:

- Vom Indoor-Sport zur Outdoor-Variante
Bei dieser Bewegung von drinnen nach draußen geht es um Ursprünglichkeit, Echtheitssuche und Authentizität.
- Vom normierten zum unnormierten Sport
Die Entwicklung geht weg von hochgradig normierten technischen Fertigkeiten hin zu individuell optimalen Techniken. Originalität und Individualität rücken in das Zentrum des Interesses. Flexibles Reagieren auf unterschiedlichste Anforderungen und hohe Variabilität des Sportlers sind gefragt. Häufig kommt es zu einem kollektiven Individualismus, Individuen handeln einzeln, bilden aber mit anderen nach Gemeinschaft aussehende Muster.
- Vom großen Mannschafts- zum kleinen Gruppensport
In den neuen Mannschaftssportarten ist ein Trend zur Verringerung der Mitspielerzahl erkennbar. Damit werden auch die Mannschaftssportarten unverbindlicher, ungeplanter und flexibler. Zusätzlich gewinnen die einzelnen Spieler ein höheres Maß an Individualität.
- Vom geschützten zum risikoreichen Sport
Auch SCHILDMACHER erkennt eine Tendenz zum Risikoreichen und darin die Suche nach Authentizität.
- Vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport
Auch hier zeigt sich eine Tendenz zur Individualisierung, zum Nicht-Festlegen-Wollen. Studios und Sportarten ohne Trainingszeitenzwang dominieren.

Auch in diesen von SCHILDMACHER aufgeführten Punkten sind die Zusammenhänge mit den postmodernen Veränderungen in der Gesellschaft unverkennbar. Aber auch hier treten Aspekte auf, die in Übereinstimmung mit der Postmoderne (Tendenz zur Individualisierung, Variabilität, Pluralität) und andere (Suche nach Authentizität, Ursprünglichkeit, Echtheit), die als Gegenreaktion auf die postmodernen Veränderungen interpretiert werden können.

Vergegenwärtigt man sich nochmals den von WELSCH formulierten Fokus der Postmoderne, die Pluralität, und versucht diesen mit den aktuellen Entwicklungen in der Sportwelt in Verbindung zu bringen, so zeigen sich also durchaus interessante Parallelen. Gerade im Trendsport mit seinem ausdifferenzierten Angebot und seinem hochfrequenten Wechsel der zugehörigen Sportarten kann unschwer Pluralität erkannt werden.

Nicht nur das Angebot der Sportarten hat sich in den letzten Jahren enorm vergrößert, sondern auch die Art der Sportausübung ist vielfältiger geworden. Hatten Kinder und Jugendliche noch vor wenigen Jahren höchstens die Wahl zwischen dem ortsansässigen Fußball-, Leichtathletik- oder Turnverein, so wählen Kinder und Jugendliche heute aus einer fast unerschöpflichen Palette sportlicher Betätigungsfelder. Der traditionelle Vereinssport ist erweitert worden, um eine Vielzahl vereinsungebundener Sportaktivitäten, die nach individuellen Vorlieben und Neigungen genutzt werden können. So entdecken immer stärker auch kommerzielle Anbieter Kinder und Jugendliche als potentielle Kunden, boomen Fitnessstudios, bietet fast jedes Straßenfest heute die Möglichkeit zu Bungeejumping oder Inlineskating-Aktivitäten. Legten sich Jugendliche vor wenigen Jahren noch spätestens im Alter der Pubertät meist auf eine Sportart fest und waren dann Fußballer, Leichtathleten oder Turner, so ist es heute oft eine Vielzahl sportlicher Betätigungen, die von den sportlich aktiven Jugendlichen ausgeübt wird. Das konzentrierte Interesse für eine Sportart hat sich häufig verschoben zu Gunsten eines breitgefächerten, wechselhaften und variantenreichen Sporttreibens. Das große Angebot, die ständig bestehende Qual der Wahl führen oft dazu, dass keine definitive und ausschließende Entscheidung mehr getroffen wird, sondern ein oftmaliges Wechseln und paralleles Betätigen in verschiedenen Sportarten zur Regel wird. Die Anreize der ausgeschlossenen Möglichkeiten sind zu groß, um ihnen dauerhaft zu widerstehen. Hier findet sich sicherlich ein wesentlicher Grund für die Nachwuchsprobleme der traditionellen Individualsportarten wie Turnen, Schwimmen oder Leichtathletik, die bedingt durch den hohen Trainingsaufwand und/oder die technische Komplexität ihrer Disziplinen einen Ausschluss anderer Freizeitbetätigungen fast erzwingen. Kinder und Jugendliche sind zu einem so spezialisierten, so vieles andere ausschließenden Arbeiten in einem einzigen Bereich kaum noch bereit. Eine Entwicklung, die nicht unbedingt negativ zu bewerten ist. Denn obwohl die kaum noch stattfindende konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand sicherlich auch als Verlust anzusehen ist, wird sie doch ersetzt durch eine vielfältige, breitgestreute Betätigung, die unterschiedliche Anreize und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet.

Vielfalt und Pluralität der heutigen Sportwelt sind unverkennbar.

Entscheidender jedoch als diese oberflächlich angesiedelte Vielfalt, die sich in der Anzahl der Sportarten oder der Unterschiedlichkeit der Dresscodes niederschlägt, ist

eine Pluralität, die den Kern dieses Sporttreibens zu bestimmen scheint. Die Unübersichtlichkeit des kompletten Bereiches, die sich ausdrückt in fehlendem Regelwerk, fehlenden Wettkampf- und Organisationsstrukturen, nicht existierenden genormten Sportanlagen, individuell ausgestaltetem Sporttreiben, dem Aufkommen immer wieder neuer Trends usw. und die von der etablierten Sportwelt sicherlich auch als Chaos oder Anarchie empfunden werden kann, ist positiv besetzt. Die diesem „Chaos“ innewohnenden Chancen und Möglichkeiten werden vor allem von Jugendlichen erkannt und genutzt, indem viele Rollen angenommen und ausgetestet werden, indem spielerisch und kreativ mit Regeln umgegangen und experimentiert wird. Besonders durch die Trendsportarten werden plötzlich auch Menschen vom Phänomen Sport erfasst, die nach traditioneller Auffassung eher dem Bereich der „Nicht-Sportler“ zuzurechnen wären. Es kommt durch die veränderte Art des Sporttreibens zu einer Ausweitung des Sportbegriffs. Sport beschränkt sich nicht mehr ausschließlich auf die Freizeit, sondern wird in andere Lebensbereiche integriert. Plötzlich ist es möglich, in Business-Kleidung mit dem Kick-Board ins Büro zu fahren, ohne Aufsehen zu erregen.

Der Sport erobert sich neue Bereiche, wird unübersichtlicher, bunter und vielgestaltiger. In Anlehnung an die die Postmoderne bestimmenden Charakteristika drängt sich die Vermutung auf, dass auch der Sport sich zunehmend von seinen Metaerzählungen verabschiedet. Die Begrenzungen und Konventionen des Handlungsfeldes Sport, wie Fairness, Siegescodes, Rekordstreben, Leistungsaskese oder Wettkampfprinzip (vgl. SCHWIER 2000 (a), 47), werden überschritten, ausgeweitet und verlieren ihre beherrschende Bedeutung. „An die Stelle eines einheitlichen Sportverständnisses und des Postulats einer „Sinnmitte“ des Sports treten Ungewißheiten, eine Entkanonisierung sowie ein Nebeneinander heterogener Sportkonzepte.“ (SCHWIER 2000 (a), 47).

2.4 Postmoderner Sport oder postmoderne Tendenzen im modernen Sport?

Die oben angestellten Betrachtungen bestätigen meiner Ansicht nach einen Zusammenhang zwischen den allgemeinen postmodernen Strukturen der Gesellschaft und dem gesellschaftlichen Teilbereich Sport.

Es ist jedoch fraglich, ob die festgestellten postmodernen Aspekte innerhalb der Trendsportarten ausreichen, um von einer wirklichen Wende oder gar einem Bruch im Sporttreiben der Gegenwart sprechen zu können.

Sinnvoller als die Wahl der Bezeichnung postmoderner Sport erscheint mir das Erkennen von postmodernen Tendenzen innerhalb der Sportwelt.

WELSCH (vgl. 1993 (a), 27) wendet sich gegen die Vorstellung, die Postmoderne habe die Moderne abgelöst. Er plädiert dafür, die Postmoderne eher als Fortsetzung und Radikalisierung der Moderne zu begreifen. Ein äquivalentes Vorgehen im Bereich des Sports würde bedeuten, auch hier die Trendsportarten und die veränderte Art der Sportausübung nicht als Bruch mit der traditionellen Art des Sporttreibens zu interpretieren, sondern viel eher als eine radikale Verstärkung und Umsetzung bereits vorhandener Bestrebungen aufzufassen. So lassen sich in der Joggingwelle der letzten Jahrzehnte sicherlich Tendenzen zur Individualisierung beobachten, sind in ästhetischen Sportarten wie dem Tanzen, rhythmischer Sportgymnastik oder Eiskunstlaufen zweifelsohne Tendenzen der Virtuosität und Stilisierung, in den

Abfahrtsläufen der Skirennfahrer und den Rennen von Motorsportlern die Elemente der Extremisierung erkennbar. Und auch aus umgekehrter Sichtweise lassen sich, betrachtet man die Ausübung der Trendsportarten, neben den bereits erwähnten typisch postmodernen Aspekten durchaus auch Elemente des traditionellen Sporttreibens entdecken. So geht es der Masse der jugendlichen Streetballer eben nicht ausschließlich um Ästhetik und Virtuosität, sondern ganz im herkömmlichen Sinne auch darum, den Ball in den Korb zu bekommen und damit das Punktekonto der eigenen Mannschaft zu verbessern. Ein unspektakulärer Korbleger, der mit einem Korberfolg abschließt, ist durchaus auch im Streetball ein Grund zur Freude. Auch Aggressiv-Skater oder Snowboarder, in vielen Bereichen Paradebeispiel für postmodernes Sporttreiben, stellen sich inzwischen in großer Anzahl Wettbewerben, in denen ihre Leistungen normiert und von Kampfrichtern bewertet werden. Nicht abgestritten werden soll, dass sich selbstverständlich auch Vertreter eines „postmodernen Sporttreibens in Reinkultur“, die sich der Normierung und Beurteilung von außen gänzlich entziehen, ausmachen lassen. Diese Jugendlichen bewegen sich jedoch in so stark abgegrenzten und von der Anzahl der zugehörigen Jugendlichen so unbedeutenden Szenen, dass aufgrund ihrer Existenz nicht von einer vollständigen Durchdringung des gesamtgesellschaftlichen Sporttreibens mit dieser veränderten Art des Sporttreibens gesprochen werden kann.

Aus den genannten Gründen erscheint es sinnvoll, anstatt von postmodernem Sport von postmodernen Tendenzen innerhalb der Sportwelt zu sprechen.

Benutzt man die gewonnenen Erkenntnisse als Basis weiterer Überlegungen, so kann auf diesem Fundament eine vorsichtige Zukunftsprognose entstehen.

Es ist auf der Grundlage der Entwicklung der letzten Jahre zu vermuten, dass sich die postmodernen Tendenzen im Laufe der Zeit nicht abschwächen, sondern ganz im Gegenteil zunehmend verstärken werden, so dass es nach und nach zu einer einschneidenden Umgestaltung der Sportwelt und des Sporttreibens kommen wird.

Das Sporttreiben wird sich vermutlich immer stärker mit postmodernen Elementen anreichern und eine weitere Ausdifferenzierung und Erweiterung des Sportartenkatalogs und des Sporttreibens wird entstehen. Sport wird in zunehmender Weise in die Lebensgestaltung integriert. Immer mehr Menschen werden sich auf unterschiedliche Art und Weise mit Sport auseinandersetzen, werden sportliche Aktivitäten in ihren Alltag einbinden. Sporttreiben wird sich, wie bereits heute erkennbar, bedingt durch die Vielschichtigkeit der angebotenen Möglichkeiten durch alle Altersstrukturen der Bevölkerung ziehen. Vermutlich ist bei einer solchen Entwicklung jedoch Abschied zu nehmen von vielen traditionellen Vorstellungen über Sport. Die Definition des Sportbegriffes wird zu erweitern sein, um auch Möglichkeiten zu erfassen, die den Rahmen des heutigen Verständnisses sprengen. Der Bereich des Sports mit all seinen Chancen und Möglichkeiten ist bei aller bereits existierenden Vielfalt längst noch nicht am Ende seiner Entwicklung angelangt.

Die beschriebenen Umstände machen deutlich, dass Schule und Universität nicht umhin kommen, sich mit einer veränderten Art des Sporttreibens auseinanderzusetzen. Sie tun dies heute u.a., indem sie die Aufnahme von Trendsportarten in die Ausbildung und den Sportunterricht diskutieren oder diesen Schritt bereits ansatzweise vollzogen haben. Doch wie dieser Schritt weitergeführt werden soll, wenn die Trends von heute durch neue Erscheinungen abgelöst werden, wenn sich das Interesse der Schüler/innen wieder anderen Dingen zuwendet, ist noch

lange nicht geklärt. Die Unsicherheit, die hinsichtlich des Handelns in der Gegenwart besteht, erschwert einen Blick in die Zukunft. Es ist deshalb vordringliche Aufgabe, die gegenwärtigen Zustände, Fragen und Aufgaben anzugehen, um von dieser Grundlage aus auch die Zukunft ins Auge fassen zu können.

Die beobachtbaren Veränderungen können deshalb nicht ignoriert und in der Hoffnung auf ein vorübergehendes Phänomen ad acta gelegt werden, sondern müssen zur kritischen Auseinandersetzung und zum Ergreifen der ihnen innewohnenden Chancen auffordern. Aus der Perspektive von Sportlehrer/innen gilt: „Wenn diese außerschulische Bewegungswelt, die sich von der Bewegungswelt des Schulsports erheblich unterscheidet, tatsächlich in nennenswertem Umfang existiert, ist es doch wohl eine grundlegende sportdidaktische Aufgabe und damit die einer jeden Sportlehrkraft, darüber zu reflektieren, wie der Schulsport darauf zu reagieren hat, wie dieser Wandel in der Bewegungskultur unserer Gesellschaft im Schulsport zu beachten ist und wenn positiv beantwortet, wie das zu geschehen hat.“ (KÖPPE 2001, 2).

3 Trendsportarten

3.1 Trendsportarten – Verschiedene Annäherungsversuche

Verglichen mit der Selbstverständlichkeit, mit der der Begriff „Trendsportart“ in den alltäglichen Sprachgebrauch aufgenommen wurde, erstaunt die Unsicherheit hinsichtlich einer verbindlichen Festlegung dessen, was unter einer Trendsportart zu verstehen ist. Werden Versuche zur Annäherung unternommen, so erfolgen sie auf sehr unterschiedliche Weise und auf unterschiedlichen Ebenen, sind jedoch durchweg von Vorsicht und Reserviertheit der Autor/innen in bezug auf eine endgültige Fixierung des Begriffs geprägt. Eine Zurückhaltung, die jedoch in Anbetracht des schwierigen Unterfangens kaum erstaunt.

Die Art von Sport, die zum jetzigen Zeitpunkt mit Trendsport treffend bezeichnet ist, kann wenige Monate später bereits aus dem engeren Kreis der Trendsportarten verschwunden sein, häufig ohne dass dem eine wesentliche Veränderung der betreffenden Sportart vorausgegangen ist. Was sich verändert hat, ist der Trend, der festlegt, was dazugehört und was nicht. Fraglich bleibt, wie etwas zusammengefasst werden soll, was derart unstet und wechselhaft ist.

Zur Eingrenzung der Problematik werden im Folgenden vier sehr unterschiedliche Zugangsweisen dargestellt.

3.1.1 Trendsportarten – Annäherung aus Sicht der Etymologie

Eine genaue Klärung des Begriffes „Trend“ ist schwierig. Die im allgemeinen Sprachgebrauch übliche Gleichsetzung von „Trend“ mit Entwicklungstendenz, Mode, Stil, öffentlicher Meinung o.ä. (vgl. REINHOLD 2000, 685), verursacht durch die Undifferenziertheit dieses Vorgehens ein diffuses Bild. Eine taugliche Annäherung gelingt eher über die genaue Abgrenzung der Begriffe.

Die etymologische Betrachtung zeigt, dass der Begriff Trend sich aus altenglisch *trendan* (sich drehen, wenden) zum engl. Verb *to trend* (sich neigen, richten, erstrecken, eine bestimmte Richtung haben oder nehmen) entwickelte und in Deutschland in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts vom gleichbedeutenden englischen *trend* (Verlauf, Richtung) übernommen wurde. Neben der im allgemeinen Sprachgebrauch üblichen Bedeutung versteht man (besonders im wirtschaftlichen und politischen Bereich) unter Trend die (Grund)richtung einer (sich anbahnenden) Entwicklung oder eine Entwicklungstendenz (vgl. PFEIFER 1997, 1455). Interessant erweisen sich des Weiteren Aussagen über die zeitliche Festlegung von Trends. So ist ein Trend aus einem vorwiegend soziologischen Blickwinkel eine langfristige Entwicklungsrichtung, die aus mehreren Faktoren bestehen kann. Ein Trend ist demnach zähflüssig, ändert seine Richtung nicht plötzlich, hat aber durchaus jährliche Fluktuationen überhalb und unterhalb der Trendlinie. Um einen Trend feststellen zu können, müssen aus dieser Sicht etwa 15 Jahre lang mehrere zyklische Fluktuationen beobachtbar sein (vgl. BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE 1973, 614). Im Allgemeinen wird in den Sozialwissenschaften neben der für die Statistik

relevanten Bedeutung unter Trend „The prevailing direction a phenomenon takes when it is undergoing change. Any observable gradual and persistent change in social behavior (- Sozialverhalten) and social structure (- Sozialstruktur) over a specified period of time.“ (KOSCHNICK 1993, 1831) verstanden.

Die im allgemeinen Sprachgebrauch übliche Vermischung von Trend und Mode legt zusätzlich die Klärung des Begriffs Mode nahe.

In Abgrenzung zum Trend versteht man unter Mode einen Zeitgeschmack und insbesondere den von sozialkulturellen Verhältnissen und Wandlungen, ästhetischen und moralischen Wertorientierungen beeinflussten Komplex von Geschmacksvorstellungen und –normen hinsichtlich des individuellen und sozialen Verhaltens, der Wohnweise, der Konsum- und Freizeitgestaltung, des politischen Urteilens und vor allem des Sichkleidens. Moden sind immer eng mit sozialem und kulturellem Wandel verbunden und beinhalten sowohl Normkonformität wie auch –abweichung. Die Soziologie wird durch das Phänomen Mode immer wieder dazu veranlasst, über die der Mode evtl. zu Grunde liegenden Antriebskräfte (Neugierde, erotische Werbung, Nachahmungs-, Unterscheidungs- und Abhebungsbedürfnisse, Wunsch nach Abwechslung und Individualisierung) zu forschen. Mode, früher Zeichen von Standeszugehörigkeit, ist inzwischen Medium des sozialen Wettbewerbs, des Aufstiegs- und Auszeichnungstrebens geworden. Als Modeführer können heute die Angehörigen der oberen Mittelschichten betrachtet werden. Ausgehend von dieser Schicht breitet sich eine Mode nach unten aus. Konformitäts- wie auch Individualisierungsstreben in der Mode sind Triebkräfte einer Massenproduktion von Gebrauchs- und Verbrauchsgütern, die auch wegen des sozialen Prestiges gekauft und demonstrativ augenfällig konsumiert werden (vgl. HILLMANN 1994, 567).

Eine Betrachtung des Phänomens Trendsportarten vor dem Hintergrund der angeführten Informationen zeigt, dass eher die undifferenzierte Vermischung der Begriffe Trend, Mode, Stil usw. eines unreflektierten Sprachgebrauchs als eine exakte Begriffsbestimmung für die Wortschöpfung Trendsportart verantwortlich gemacht werden kann. Etymologisch gesehen stehen sowohl Elemente des Trends als auch der Mode mit dem Gebrauch des Wortes „Trend“ –Sportart in Verbindung. Es kann spekuliert werden, dass die im Zusammenhang mit der aktuellen Jugendkultur beobachtbare Beliebtheit von Amerikanismen nicht ohne Einfluss auf die Begriffsbildung geblieben ist¹⁴.

Die einzelnen Sportarten des Bereichs Trendsport halten einer Betrachtung aus streng etymologischer Sicht selten stand. So kann beispielsweise die für die Wahrnehmung eines Trends notwendige Langfristigkeit der Entwicklung nicht bei allen Trendsportarten nachgewiesen werden. Vor allem neu etablierte und oft auf der Basis kommerzieller Interessen entstandene Sportarten wie z.B. Tae-Bo oder Kick-Boarding genügen den zeitlichen Anforderungen nicht und würden deshalb im Sinne eines engen Begriffsverständnisses zu Unrecht als Trendsportart bezeichnet. Löst man sich in der Betrachtung allerdings von einzelnen Sportarten und wendet sich Sportartengruppen, Bewegungsformen oder vor allem der Art der Sportausübung zu, zeigt sich ein anderes Bild, das die Feststellung verschiedener Trends ermöglicht. So

¹⁴ SCHWIER (2000 (a), 75) beobachtet eine Vorreiterfunktion der nordamerikanischen Bewegungskulturen bei der Erzeugung von Trends im Feld des Sports, die mit einer Häufung von Begriffen aus der (anglo-)amerikanischen Sportsprache zusammenfällt.

kann im Sporttreiben der letzten Jahre unzweifelhaft ein Trend zu Sportarten auf rollenden oder gleitenden Sportgeräten beobachtet werden. Snowboarding, Skateboarding, Inline-Skating oder Surfen sind typische Beispiele für diese Entwicklung. Bei weiterer Abstraktion und unter der Bereitschaft, die Anbindung an konkrete Sportarten noch stärker aufzugeben, lassen sich Trends von größerer Reichweite und Allgemeingültigkeit beobachten: der Trend zu Risiko und Abenteuer, der Trend zur Individualisierung, der Trend zu Unorganisiertheit und Unverbindlichkeit,...

Auf dieser Ebene bewegt sich SCHWIER (vgl. 1998 (b), 10f & 2000 (a), 81f), wenn er im Sporttreiben der Gegenwart den Trend zur Stilisierung, zur Beschleunigung, zur Virtuosität, zur Extremisierung/Ordnalisierung, zum Event und zum Sampling erkennt.

Die Betrachtung einzelner Trendsportarten zeigt dagegen, dass diese oftmals eher die Kennzeichen von Moden aufweisen. Das vor kurzer Zeit in den Innenstädten häufig zu beobachtende Kickboarding ist ein typisches Beispiel. Elemente der Normkonformität (zu den Trendsettern gehören) und der Normabweichung (sich von der Masse absetzen) sind ebenso zu beobachten wie das auffällige Konsumieren der Produkte (Nutzung des Sportgeräts in der Fußgängerzone).

Interpretiert man einzelne Trendsportarten als Moden, stellt sich die Frage, ob nicht das zeitnahe Auftauchen ähnlicher Modephänomene (z.B. Inline-Skating – Kickboarding – Skateboarding – Snakeboarding oder Snowboarding – Carving - Snowblading) für die Entstehung eines Trends verantwortlich gemacht werden kann oder auch Ausdruck eines Trends ist. Moden wären aus dieser Sicht als Fluktuationen eines Trends zu begreifen. Wenn auch die wenigsten der als Trendsportarten bezeichneten Bewegungsformen das Potential für das Setzen eines eigenen Trends in sich tragen, so können sie doch als Spielformen (Fluktuationen) eines übergeordneten Trends verstanden werden, die zur Verstärkung, Abschwächung und allmählichen Veränderung des Trends beitragen.

Bei der Festlegung von Trendsportarten lohnt es sich deshalb, den Blick über die einzelne Sportart hinaus auf übergeordnete Phänomene zu lenken.

Die Frage, die zur Einordnung einer Sportart in den Bereich der Trendsportarten gestellt werden müsste, lautet auf der Basis der vorangestellten Ausführungen also nicht, ob die betreffende Sportart selbst einen Trend setzt, sondern viel eher, ob sie als Ausprägung eines oder mehrerer festgestellter Trends gedeutet werden kann.

3.1.2 Trendsportarten – Annäherung aus Sicht der Sportwissenschaft

Die im Folgenden ausgewählten Ansätze von SCHWIER (1998 (b) & 2000 (a)), NAGEL (1998), BALZ/BRINKHOFF/WEGNER (1994) und SCHILDMACHER (1998) sollen exemplarisch verdeutlichen, wie vielfältig die Versuche zur Klärung aus sportwissenschaftlicher Sicht sind und wie unterschiedlich die Annäherungen an das Phänomen Trendsportarten betrieben werden.

SCHWIER wählt den Zugang über charakteristische Merkmale und benennt Stilisierung, Beschleunigung, Virtuosität, Extremisierung/Ordnalisierung und

Event/Sampling als in wechselnden Kombinationen auftretende Aspekte von Trendsportarten (vgl. SCHWIER 1998 (b), 10f & 2000 (a), 81f).¹⁵

Er unterscheidet:

- Trend zur Stilisierung,
- Trend zur Beschleunigung,
- Trend zur Virtuosität,
- Trend zur Extremisierung und Ordalisierung und
- Trend zum Event und Sampling.

Mit der Unterscheidung dieser Aspekte gelingt SCHWIER eine recht genaue und treffende Festlegung dessen, was zum jetzigen Zeitpunkt unter einer Trendsportart verstanden werden muss. Zumal die Offenheit der Merkmale sehr großen Freiraum für die Einordnung von Sportarten mit unterschiedlichem Charakter bietet. Offen bleibt bei diesem Vorgehen dagegen, ob die aufgeführten Aspekte auch zukünftig noch in der Lage sein werden, Trendsportarten zu charakterisieren. Die Bewegung des Trends wird durch den Annäherungsversuch SCHWIERs nicht erfasst, deshalb bleibt er, so zutreffend und hilfreich seine Kennzeichnung auch zum momentanen Zeitpunkt sein mag, stark situationsgebunden.

Hilfe für die Gewinnung einer zeitunabhängigen, umfassenden Definition bietet SCHWIERs Vorschlag nicht.

NAGEL (vgl. NAGEL 1998, 26 f) gewinnt über die vergleichende Analyse verschiedener Trendsportarten bzw. Mode-Sportgeräte eine Reihe grundsätzlicher Akzeptanz-Kriterien. Aus der Dichte der positiv erfüllten Kriterien glaubt er dabei, Rückschlüsse über die Weite und Dauerhaftigkeit der Verbreitung einer Sportart ziehen sowie Aussagen über deren Werthaltigkeit und Substanz machen zu können und expliziert dies am Beispiel des Inline-Skatings.

Als Akzeptanz-Kriterien benennt er:

1. „Wie schnell läßt sich die Beherrschung des neuen Gerätes/der neuen Bewegungsform erlernen?
2. Wie schnell erschließen sich positive Bewegungserlebnisse? Ist ein hohes Potential an positiven Bewegungssensationen gegeben?
3. Gibt es größere, weitverbreitete, etablierte Sportarten bzw. Sportartengruppen, die in enger Verwandtschaft zum neuen Gerät/zur neuen Bewegungsform liegen?
4. Ergeben die mit dem neuen Gerät/ der neuen Bewegungsform möglichen Aktivitäten ein äußerlich attraktives, den dominierenden Zeitgeist verkörperndes Bild (Werbesprache: dynamisch, ungebunden, easy,...)?
5. Ist das neue Gerät/ die neue Bewegungsform „bequem“ und spontan nutzbar? Ist es/sie wohnortnah einsetzbar und ortsunabhängig? Wie steht es mit der Handhabbarkeit und dem finanziellen Aufwand?
6. Ist das neue Gerät auch dauerhaft interessant und reizvoll? Birgt es vielfältige Bewegungs- und Erlebnismöglichkeiten in sich?
7. Ist das Gerät/ die Bewegungsform positiv für gemeinsame Aktivitäten für Paare und in heterogenen Gruppen?“ (NAGEL 1998, 27)

¹⁵ Eine genauere Ausführung dieser Merkmale findet sich in Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

Leider kommt es zu keiner weiteren Ausführung dieses Ordnungsvorschlags. So erfährt man beispielsweise nichts über die Gewichtung der einzelnen Kriterien. Es finden sich keine Angaben darüber, ob die Dichte von Merkmalen durch die starke Ausprägung eines einzelnen Merkmals zu kompensieren ist, oder ab wann bei sieben aufgeführten Merkmalen von einer Dichte in der Merkmalsausprägung gesprochen werden kann usw..

Offen bleibt auch, ob die Anwendung dieser Kriterien Hilfen zur Ermittlung zukünftiger Trendsportarten gibt, oder ob die vollständige Erfüllung der Kriterien einer Sportart die dauerhafte und weite Verbreitung garantiert.

Obwohl NAGEL mit seinem Ordnungsversuch eine gewisse Annäherung an die Erscheinung Trendsportart nicht abgesprochen werden kann, und Trendsportarten, die eine große Verbreitung erfahren haben, sich gut in das angebotene Schema einfügen, gelingt keine grundsätzliche Klärung.

Einen besonders aus Sicht der Sportdidaktik interessanten Ansatz wählen BALZ/BRINKHOFF/WEGNER (vgl. 1994, 17 f). Sie betrachten die Trendsportarten aus dem Blickwinkel der sportlichen Sinnperspektiven von KURZ (1990) und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass die Neuen Sportarten¹⁶ sich durch eine Aktualisierung oder auch Übersteigerung der Sinnperspektiven (Gesundheit, Miteinander, Leistung, Ausdruck, Eindruck und Spannung) auszeichnen.

Sie ordnen mit diesem Vorgehen die Trendsportarten in ein bekanntes, bewährtes und vor allem übergeordnetes Schema ein.

Problematisch bleibt bei diesem Vorgehen, dass die Übergeordnetheit der sportlichen Sinnperspektiven wenig Spezifisches über die Trendsportarten erkennen lässt. Da das Konzept der Sinnperspektiven Anspruch auf die vollständige Erfassung derselben erhebt, können jeder bekannten Sportart je nach der Art ihrer Ausübung eine oder mehrere Sinnperspektiven zugeordnet werden. So kann dem Bereich des Leistungsturnens, wie bereits im Namen erkenntlich, sicherlich eine Übersteigerung der Sinnperspektive Leistung zugesprochen werden, ist es mit der Sportart Jogging wohl zu einer Aktualisierung der Sinnperspektive Gesundheit gekommen. Dennoch kann weder die eine noch die andere Sportart als Trendsportart bezeichnet werden.

Der Bezug auf die Sinnperspektiven von KURZ, wie er von BALZ/BRINKHOFF/WEGNER vorgenommen wird, bietet zur Kennzeichnung von Trendsportarten somit ein höchstens ein notwendiges jedoch keinesfalls ein hinreichendes Kriterium.

SCHILDMACER (vgl. 1998, 15 f) erkennt innerhalb der Vielzahl gesellschaftlicher Entwicklungen drei zentrale Trends, die für den Bereich des Sports Relevanz haben:

- die Suche nach Authentizität,
- Konsumismus und
- Eventorientierung.

SCHILDMACHER (vgl. 1998, 16 f) nähert sich im Unterschied zu den zuvor Genannten des Weiteren der Bewegung des Trends und erkennt fünf den Trend kennzeichnende Bewegungen:

- vom Indoor-Sport zur Outdoor-Variante,

¹⁶ Der Begriff „Neue Sportarten“ wird hier synonym zum Begriff „Trendsportarten“ gebraucht.

- vom normierten zum unnormierten Sport,
- vom großen Mannschafts- zum kleinen Gruppensport,
- vom geschützten zum risikoreichen Sport und
- vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport.

Indem sie in ihre Kriterien die offensichtliche Bewegung des Trends (vom... zum) integriert, verleiht SCHILDMACHER der Erfassung und Kennzeichnung von Trendsportarten eine gewisse Flexibilität. Damit gelingt es ihr, sich von der Anbindung an einzelne Sportarten zu lösen und auch den Faktor Zeit zu berücksichtigen, der dazu führt, dass hochaktuelle Trendsportarten oft schon wenig später in Vergessenheit geraten.

Problematisch bleibt allerdings die Tatsache, dass auch SCHILDMACHERs Beschreibungsversuch in der Vergangenheit einsetzt und nur bis in die Gegenwart reicht. Längst existiert ein Trendsport, der im wesentlichen unnormiert, risikoreich und unverbindlich ist und der eher „outdoor“ und in kleinen Gruppen als in Hallen und großen Zusammenschlüssen betrieben wird. Ob die Zukunft tatsächlich eine weitere Verstärkung dieser Trends bringen wird, oder ob neue, unerwartete Aspekte die Trendsportarten bestimmen werden, bleibt abzuwarten.

3.1.3 Trendsportarten – Annäherung aus Sicht von Sportlehrer/innen

Als

neuartige, relativ kurzlebige, meist von Jugendlichen betriebene und auf Jugendliche abzielende Freizeit-Sportarten, die in erster Linie auf das „Fun-Erlebnis“ ausgerichtet und durch fehlende Institutionalisierung, starke Kommerzialisierung und hohe Medienpräsenz gekennzeichnet sind,

stellen sich Trendsportarten aus Sicht der im Rahmen der empirischen Studie befragten Sportlehrer/innen dar.

Die ausführliche Interpretation dieser Definition¹⁷ zeigt, wie stark persönliche Empfindungen und Einstellungen und vor allem die schulischen Rahmenbedingungen die Betrachtungsweise und den Blickwinkel der Lehrer/innen auf die Trendsportarten vorstrukturieren und bestimmen.

Trotz der Aufforderung, sich an einer allgemeinen Definition für Trendsportarten zu versuchen, fühlt sich die überwiegende Anzahl der Befragten in ihrer Rolle als Lehrer/in angesprochen und berücksichtigt bewusst oder unbewusst schulische Rahmenbedingungen, Vermittlungsproblematik, pädagogische Sinnhaftigkeit u.ä..

So interessant die über diese Definitionsversuche gewonnenen Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit auch sind, zur Gewinnung einer allgemeingültigen Definition ist die Befragung einer homogenen Interessengruppe, als die die befragten Sportlehrer/innen betrachtet werden können, wenig geeignet.

¹⁷ Vergleiche hierzu Kapitel 4.3.2.

3.1.4 Trendsportarten – Annäherung über Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren

Aufschlussreich zur Eingrenzung von Trendsportarten erweist sich eine genauere Betrachtung wesentlicher Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren.

Es ist im Zusammenhang mit Trendsportarten oftmals zu beobachten, dass eine Sportart, die zum heutigen Zeitpunkt die Bezeichnung Trendsportart zu Recht trägt, einige Zeit später den Kreis der Trendsportarten bereits wieder verlassen hat. Manchmal geschieht dies nach dem Auftauchen verschiedener Spielformen der ehemals angesagten Sportart, manchmal aber auch ohne dass wesentliche Veränderungen der Sportart zu beobachten waren. Damit liegt die Vermutung nahe, dass nicht ausschließlich die Sportart selbst Verursacher dieses Prozesses sein kann, sondern die verursachenden Faktoren auch außerhalb der Sportart zu suchen sind. Von dieser Beobachtung ausgehend erscheint es sinnvoll, bei der Betrachtung der Entwicklung einer Trendsportart die enge Anbindung an die spezielle Sportart aufzugeben und den Blick auf die sie begleitenden Umstände zu richten.

Obwohl unzweifelhaft verschiedene Faktoren den Werdegang von Trendsportarten beeinflussen, soll an dieser Stelle stellvertretend der als wesentlich erachtete Einfluss der Medien näher betrachtet werden. Es ist dabei allerdings zu berücksichtigen, dass die Einflussnahme durch die Medien in der Regel auf der Basis wirtschaftlicher Interessen erfolgt und somit selbst als Ergebnis unterschiedlicher Beeinflussungen gewertet werden kann.

Die Medien

Dem Einfluss der Medien können unzweifelhaft erhebliche Auswirkungen auf die Verhaltensweisen von Jugendlichen und damit auf die Entwicklung von Trendsportarten unterstellt werden. Dabei ist im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten vermutlich nicht ausschließlich bedeutsam, wie oft und auf welche Weise eine Sportart selbst explizit in Form von Beiträgen (z. B. über Wettkämpfe) zum Thema der Medien wird, sondern viel eher, welche Assoziationen über die Medien mit dieser Sportart verbunden werden.

Besonders von Jugendlichen konsumierte Sender wie VIVA oder MTV, aber auch auf Jugendliche abzielende Printmedien, propagieren ein jugendliches Idealbild, das im wesentlichen durch Individualismus und Coolness geprägt ist. Kaum ein Popidol, das nicht abgeklärt und leicht gelangweilt den Medien- und Fan-Rummel an sich abprallen lässt und dabei gleichzeitig über das gewagte Piercing, das schrille Tattoo und die Wollmütze mitten im Sommer die eigene Unverwechselbarkeit medienwirksam zur Schau stellt und so um die Aufmerksamkeit bettelt, die vordergründig als Zumutung empfunden wird.

Im Gemisch von Musik, Lifestyle, Mode usw. tauchen immer wieder auch sportliche Aktivitäten auf, scheinbar wahllos eingestreut in ein Programm, das sonst nichts mit Sport zu tun hat¹⁸. Spektakuläre Stunts in der Halfpipe, Dunkings auf dem Court, Snowboarder zwischen Bäumen,... - das alles eingebettet in die Assoziationsfelder von Freiheit, Jugendlichkeit, Individualität, Spontaneität, Coolness, Musik, Konsum usw.. Sportliche Aktivitäten werden aus dem engen Zusammenhang des Sports herausgelöst und zu einem selbstverständlichen Teil jugendlichen Daseins. Sie

¹⁸ SCHWIER (vgl. 2001, 11) beobachtet die Präsenz sportiver Symbole im Bereich der Medien, der Musik, der Mode der Werbung und im Rahmen jugendkultureller Praktiken.

gehören dazu wie eine bestimmte Musik und eine bestimmte Kleidung. Die Art des Sporttreibens ist dabei nicht willkürlich. Das Bild von Individualität lässt sich eben in Individualsportarten und durch individuelles Auftreten (Inline-Skaten, Snowboarden, Surfen) besser aufrechterhalten als im Mannschaftssport, das Bild von Coolness und Lässigkeit besser über den Streetballer im Schlabberlook als über den turnhemdchenbedressen Vereinsturner, die Assoziationen von Freiheit und Unabhängigkeit entstehen eher durch das Auftauchen graffitibesprühter Wände als durch den Anblick gepflegter Tenniscourts.

Deshalb werden Sportarten aufgegriffen, denen allein durch die fast ausschließliche Herkunft aus dem (nord-)amerikanischen Bereich der Touch der Coolness und Individualität bereits anhaftet. Die Thematisierung in den Medien produziert und/oder verstärkt diese Tendenzen, so dass sich der Kreis schließt.

Gleichzeitig zeichnen sich mediale Einflüsse aber durch extreme Kurzlebigkeit aus. Der hochfrequente Wechsel der medialen Welt spiegelt sich auch in der Tatsache, dass der Schwerpunkt des Interesses immer nur kurzfristig auf einer Sportart ruht. Ist diese „aufgebraucht“, so wendet sich das Interesse entweder einer extremisierten Unterform oder neuen Sportarten zu. Die Dauer des Interesses hängt somit auch von der Flexibilität und dem Gehalt einer Sportart ab¹⁹. Inline-Skating beispielsweise stellt eine nahezu ideale Sportart dar, die mit ihren vielfältigen Unterformen (Speed, Aggressive, Fitness, Hockey, Off-Road) und dem im Gerät vorhandenen Entwicklungspotential für die Sportartikelindustrie lange Nahrung bietet und mediale Aufarbeitung garantiert.

Lässt das Interesse nach oder wendet es sich anderen Sportarten zu, ist die Bezeichnung Trendsportart für den medialen Bereich bereits nicht mehr zutreffend. Der Trend ist weitergezogen.

Die Schwierigkeit einer Trendsportart, längerfristig eine solche zu bleiben, wird durch eine weitere Problematik verschärft. Eine Gesellschaft, in der fast ausschließlich das im Trend liegt, was gleichbedeutend mit Individualität, Innovation und Besonderheit ist, lässt paradoxe Zustände hinsichtlich der massenhaften Ausgestaltung von Individualität, Innovation und Besonderheit entstehen. Trendsportarten versprechen all diese Dinge, aber sie versprechen sie allen. Gestalten alle ihre Besonderheit auf identische Art, verliert sich die Besonderheit bevor sie entsteht. Trotz allem Streben nach Individualität uniformieren sich Jugendliche in Verhalten, Auftreten und Kleidung oft in auffälliger Weise. Sobald dieser Zustand aber wahrgenommen wird, sobald erkannt wird, dass der Trend nichts mehr mit Trendsettertum zu tun hat, sondern Massengut geworden ist, wendet sich das Interesse neuen Dingen zu. Eine erneute Abweichung von der Masse ist unumgänglich. Der Trend ist weitergezogen.²⁰

Die erwähnten Umstände verdeutlichen wiederum die Schwierigkeit einer umfassenden und treffenden Festlegung darüber, was unter einer Trendsportart zu begreifen ist.

¹⁹ LAMBRECHT und STAMM (vgl. 1998, 374) sprechen davon, dass Trends, die in die Phase der Sättigung eingetreten sind, ihre Möglichkeiten zur inneren Differenzierung und Spezialisierung ausschöpfen, um weiterhin von Interesse zu sein.

²⁰ BETTE spricht in diesem Zusammenhang von einem „eskalierenden Prozess der Abweichungsverstärkung“ (vgl. 1992, 129).

Wie die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, sind die möglichen Herangehensweisen vielfältig und die Unsicherheit, die über viele mit Trendsportarten im Zusammenhang stehende Fragen herrscht, groß. Eine einheitliche Definition existiert nicht und ist aufgrund der Komplexität des Phänomens auch kaum zu erwarten. Zuviel Dynamik, zu viele unvorhersehbare Faktoren beeinflussen die Trendsportarten.

Zum Verständnis des Phänomens Trendsport kann jedoch eine differenzierte Betrachtung, gekennzeichnet durch die Einnahme unterschiedlicher Blickwinkel und Offenheit im Hinblick auf die gewonnenen Einsichten, vieles beitragen.

3.2 Trendsportarten im Schulsport – zwischen Hoffnungen und Problemen

3.2.1 Warum gehören Trendsportarten in die Schule?

In der Frage, ob Trendsportarten in den Schulsport aufgenommen werden sollen, verbindet die mit Schulsport befassten Gruppen (Lehrer/innen, Schulsportkoordinator/innen, Sportdidaktiker/innen usw.) zum momentanen Zeitpunkt in erster Linie die Unvereinbarkeit der existierenden Meinungen. So wird beispielsweise auf Seiten der Sportwissenschaft zwar verstärkt auf die Notwendigkeit der Aufnahme von Trendsportarten in den Schulsportkanon hingewiesen (vgl. z.B. BALZ/BRINKHOFF/WEGNER 1994, 17 f, WOPP 1991, 29 f und NAGEL 1997, 17 f), und die Tendenz zur Akzeptanz von Trendsportarten ist unübersehbar, von Meinungskonsens kann jedoch kaum gesprochen werden, denn es werden gleichzeitig auch Stimmen laut (vgl. z.B. STORCK 1994, 4 f), die die Begeisterung für die Trendsportarten kaum zu teilen vermögen und sehr kritische Positionen vertreten. Ein ähnlich geteiltes Meinungsbild zeigt sich unter den im Rahmen der empirischen Studie befragten Lehrern und Lehrerinnen. Zwar steht die überwiegende Anzahl der Befragten der Aufnahme von Trendsportarten in den Schulsport positiv gegenüber, Bedenken und kritische Stimmen sind jedoch auch hier nicht zu überhören²¹.

Einen Ansatzpunkt zur Klärung der Frage, ob Trendsportarten für die Aufnahme in den Sportunterricht geeignet sind, bietet die in der letzten Zeit verstärkt diskutierte generelle Legitimationskrise des Schulfaches Sport.²²

Die Argumente, die ins Feld geführt werden, um die Unverzichtbarkeit des Sportunterrichts als Schulfach im allgemeinen zu belegen, eignen sich in einigen Fällen in besonderer Weise zur Legitimation von Trendsportarten als Unterrichtsgegenstand. Denn die Inhalte, anhand derer die angestrebten Ziele zu verwirklichen sind, sind kaum von nachrangiger, sondern viel eher von grundlegender Bedeutung.

Stellvertretend für diese Behauptung sollen im Folgenden die Ausführungen von BECKERS (1997) zur Unverzichtbarkeit des Schulfaches Sport für die Legitimation von Trendsportarten in der Schule herangezogen werden.

²¹ Vergleiche hierzu Kapitel 4.3.3.

²² Vgl. dazu beispielsweise BRODTMANN et al. (1996, 6 f), MIETHLING et al. (1996, 14 f) sowie BALZ et al. (1997, 14 f).

So nähert BECKERS sich dem Problem der Legitimation über die Betrachtung des Bildungspotentials des Sportunterrichts. Für ihn muss sich jede Art schulischen Unterrichts und somit auch der Sportunterricht der Aufgabe stellen „... Heranwachsenden ‘Schlüsselqualifikationen’ zu vermitteln, die sie befähigen, diese alltäglichen Lebenssituationen bewältigen und mit Widersprüchen umgehen zu können.“ (BECKERS 1997, 16). Die besondere Bedeutung des Sportunterrichts liegt nach BECKERS dabei in seiner Möglichkeit zur ästhetischen Bildung²³. Er schreibt: „Die Erweiterung der Perspektive im Bildungsprozeß wird eingeleitet durch die Sensibilisierung bzw. Lenkung der Wahrnehmung. Sie ist auf das Subjekt selber sowie auf seine Um- und Mitwelt gerichtet, die uns durch den Körper und sein sinnliches Wahrnehmungsvermögen vermittelt wird; insofern beruht Bildung immer auf der ästhetischen Bildung. Daher stehen im Mittelpunkt eines Unterrichts, der eine Erweiterung der Perspektive anstrebt, das Subjekt, sein Körper und Bewegung; dies markiert die herausgehobene Stellung des Sportunterrichts.“ (BECKERS 1997, 22) Ergänzend fügt er jedoch hinzu: „Ein Bildungsprozeß, der sich bloß auf ästhetische Erfahrung stützt, bleibt auf halbem Wege stecken, er ist entweder folgenlos oder mündet in Beliebigkeit,...“ (BECKERS 1997, 24).

Wendet man diese Aussage auf die Behandlung von Trendsportarten in der Schule an, so wird deutlich, dass richtig verstandener schulischer Sportunterricht niemals zur schlichten Verdopplung der außerschulischen Lebens- und Bewegungswelt führen und sich auf die Vermittlung von (ästhetischen) Erfahrungen beschränken darf, sondern immer einen Schritt weiter gehen und zur Reflexion auf einer Metaebene anleiten muss. „Ein so verstandener Sportunterricht braucht demnach nicht bloß Abbild des außerschulischen Sports zu sein, sondern enthält die Chance des Korrigierens, des real-utopischen Gegenentwurfs, des Entdeckens und Erprobens von anderen Perspektiven der Selbst- und Weltwahrnehmung. Wo anders als in der Schule soll angesichts der rasanten Kommerzialisierung und Institutionalisierung des Sports diese Chance noch sichtbar werden? Wenn sie im Interesse der Menschen und der gesellschaftlichen Entwicklung genutzt werden soll, dann müssen wir die Inhalte des Sportunterrichts entsprechend auswählen und prüfen, was sie für diesen Teil der Entwicklung von Heranwachsenden leisten und wie deren Handlungsfähigkeit durch Sport verbreitert werden kann?“ (BECKERS 1997, 29).

Gerade aus den genannten Gründen ist es unverzichtbar, auch im schulischen Zusammenhang die Auseinandersetzung mit den real existierenden gesellschaftlichen Prozessen und Problemfeldern zu suchen. Sportunterricht muss aus diesem Grund die Sportarten und sportlichen Betätigungsformen aufgreifen, mit denen Schüler und Schülerinnen im außerschulischen Bereich konfrontiert werden. Die Veränderungen der Sportwelt wie Kommerzialisierung, Institutionalisierung, Individualisierung usw. müssen im schulischen Sportunterricht thematisiert und reflektiert werden. Diese Aufgabe kann sinnvoll nur über die Beschäftigung mit Sportarten geschehen, die diese Veränderungen repräsentieren. Der schulische Sportartenkanon bleibt jedoch mit seiner oftmaligen Beschränkung auf die klassischen Schulsportarten einem überholten gesellschaftlichen Zustand verhaftet. Der Bildungswert der traditionellen

²³ Ästhetisches Verhalten wird im Rahmen der Ästhetischen Erziehung untergliedert in Aisthesis, die sinngetragene Wahrnehmung, die im Menschen Empfindungen und Gefühle entstehen lässt, und Poiesis, das sinngetragene Schaffen, Gestalten und Hervorbringen, mit dem Selbstempfindungen bzw. Objektbegriffen in präsentativen Medien (Farben, Tönen, Gesten,...) gestaltet werden (vgl. FRITSCH 1999, 286 f).

Schulsportarten bleibt unbestritten, doch muss er ergänzt und ausgeweitet werden. Die Aufgabe des Schulsports kann nicht allein in der Setzung von Kontrapunkten und gesellschaftlichen Gegengewichten bestehen, die dann schlimmstenfalls nicht einmal als solche zu erkennen gegeben werden, sondern den Schülern und Schülerinnen als gesellschaftliche Realität präsentiert werden. Jugendliche, die einen derart zweigeteilten Sport erleben, könnten bei der Dominanz der außerschulischen Sporteindrücke dazu neigen, einen Schulsport, der in keiner Verbindung zu anderen Erfahrungen steht und ihnen keinerlei Hilfen zur Bewältigung und Orientierung in dieser anderen Welt an die Hand gibt, als eine unwichtige und veraltete Randerscheinung abzutun.

Um Auswirkungen des Unterrichts auf außerschulische Lebensbereiche erwarten zu dürfen, müssen die Verbindungen und Bezüge zwischen Unterricht und außerschulischer Lebenswelt nicht nur für Lehrer/innen sondern auch für Schüler/innen herstellbar sein. Sportunterricht hat die Möglichkeit, solche Bezüge herzustellen und aufzuzeigen. Bei aller in einer solchen thematischen Annäherung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen enthaltenen Problematik besteht auch die Chance, neues Interesse am Sportunterricht zu wecken, Kinder und Jugendliche mit ihren Lebens- und Sportgewohnheiten ernst zu nehmen und Differenzen zwischen Schule und „Leben“ zu verringern.

Eine ausschließliche Konzentration auf die Sportarten des traditionellen Schulsportkanons hingegen birgt unübersehbare Gefahren. Das stark nachlassende Interesse von Kindern und Jugendlichen an Sportarten wie Turnen, Schwimmen, Leichtathletik, Gymnastik und sogar an einigen der großen Ballspiele führt dazu, dass das Sporttreiben in der Schule und in der Freizeit immer weniger Verbindungen zueinander aufweisen. So sind es neuerdings nicht nur Art und Weise der Vermittlung und des Erlernens der Sportarten, sondern auch die Sportarten selbst, die den Kontrast zwischen Schul- und Freizeitsport markieren. Dieser Zustand führt positiv gesehen sicherlich zu einer Erweiterung des sportlichen Erfahrungsrepertoires von Schüler/innen, die auf diese Weise mit Sportarten in Kontakt kommen, die sie anderenfalls nur aus der Zuschauerrolle wahrgenommen hätten. Problematisch gesehen werden muss dagegen die Aufspaltung in zwei unterschiedliche Arten des Sporttreibens, die Schüler/innen nicht nur das Gefühl einer unvermittelten Zweiteilung des Sporttreibens, sondern auch eine fehlende Betroffenheit von den Vorgängen im Sportunterricht vermitteln muss.

Ein großer Teil der Sportwelt der Schüler/innen dagegen findet keinen Eingang in den Schulsport, wird ignoriert und erfährt durch diese Nicht-Beachtung eine Wertung. Eine Wertung, die eventuell eine über die Schule gesteuerte Einteilung in eine richtige und falsche Art von Sporttreiben nahe legt.

3.2.2 Welche Trendsportarten gehören in die Schule?

Die sich so rasant entwickelnde Welt des Sports und die Welt der Schule gehorchen unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Es ist aus diesem Grund verständlich, dass nicht jede Entwicklung in der Sportwelt für die Schule Relevanz erlangen kann und soll. Stark kommerzialisierte oder lebensbedrohliche Sportarten wie Airsurfing oder House Running sind im Rahmen eines von den heutigen pädagogischen Grundsätzen geleiteten Schulunterrichts sicherlich für den Sportunterricht nur am Rande evtl. in Form einer theoretischen

Behandlung von Interesse. Sinnvoller ist es, nach den Trendsportarten zu suchen, deren Behandlung im schulischen Unterricht möglich und sinnvoll ist, die den Schulsportkanon bereichern und ergänzen können.

SCHWIER (vgl. 1998 (b), 9 & 2000 (a), 76) veröffentlicht als Ergebnis eines themenzentrierten Scannings eine Auflistung potentieller Trendsportarten, die die massenmediale Sicht der Sportentwicklung widerspiegelt. Wie SCHWIER selbst betont, bleibt bei dieser Auflistung fraglich, inwieweit mediale Aufarbeitung und praktische Relevanz einander entsprechen, dennoch ermöglicht das Vorgehen einen Überblick über den diffusen Bereich Trendsportarten.

Tabelle 1: Trendsportarten 1997-2000

„Stabile Trends“ 1997/98 und 1999/2000	Trendsportarten 1999/2000	Trendsportarten 1997/1998
Aikido	Kick-O-Robic	Taijiquan
Nia	City-Jam	Energy-Dance
	Tae-Bo	
Aerobic	(Salsa-)Aerobic	(Step-)Aerobic
Fitness-Training	Aquafitness	Sensory Awareness
Bodyworkout	Body-Balance	Bodystyling
Walking	Recabic	
Mountainrunning	Spinning	Trailrunning
Trekking		
Mountainbiking	Snowbiking	Bmxing
Strandsegeln		
Skyting/Kiteskiing		Houserunning
Gleitschirmfliegen		Bodyflying
Fallschirmspringen/ Basejumping		Airsurfing
Bungee-Jumping		
Freeclimbing/Klettern	Power Climbing	Canyon-Crossing
(Wind-)Surfen	Kitesurfing	
(Tiefsee-)Tauchen		
Rafting	Canyoning	River-Boogie
(Power-)Carving		Trickskiing
Snowboarding	Sandboarding	
Skateboarding	Wakeboarding	
Inline-Skating/-hockey	Inline-Aerobic	Race-Skating
Breakdance/Streetdance		
Streetball	Flag-Football	
Streetsoccer	Beachsoccer	
Beach-Volleyball	Beach-Badminton	

aus: SCHWIER (2000 (a), 76)

SCHWIER untergliedert grob in ursprünglich fernöstliche Praktiken aus dem Spektrum der Kampfkünste bzw. der ganzheitlichen Körpererfahrung und geht dann

über zu eher fitnessorientierten Formen des Sich-Bewegens, aktuellen Ausdauersportarten, extremen „Outdoor-Activities“ und Risiko- und Abenteuersportarten. Die Auflistung wird abgeschlossen durch sogenannte „Fun-Sportarten“, zu denen er in erster Linie jugendkulturell geprägte Bewegungspraktiken und modische Varianten traditioneller Sportspiele zählt (vgl. 2000 (a), 75f).

Ein anderer Ordnungsversuch ist die unter dem Ordnungskriterium der Sinnperspektiven entstandene Aufzählung von BALZ/BRINKHOFF/WEGNER (vgl. 1994, 20). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und trennscharfe Gruppierung wird hier unterschieden in:

1. Risiko-Sportarten (z.B. Klettern, Trekking, Mountainbiking, Snowboarding)
2. Fitness-Sportarten (z.B. Callanetics, (Step)Aerobic, Fitness-Training, Bodystyling, Sensory awareness, Walking)
3. Expressive Sportarten (z.B. Akrobatik, Jonglage, tänzerische Betätigungen)
4. Gleichgewichts-Sportarten (z.B. Skateboard, BMX, Roller und Inline-Skating)
5. Meditative Bewegungskulturen (z.B. Tai Chi, Yoga, Shiatsu)
6. Team-Sportarten (z.B. American Football, Rugby, Baseball, Streetball)

Beide Auflistungen verdeutlichen, dass die Behandlung aller Trendsportarten nicht im Sinne der Schule sein kann. Auszuschließen sind hierbei in erster Linie die Sportarten, die mit einer extremen Gefährdung von Leben und Gesundheit einhergehen (z.B. House Running, Base-Jumping, Airsurfing, Fallschirmspringen), genauso wie die Sportarten, die nur unter extremem finanziellen wie organisatorischem Aufwand auszuüben sind (z.B. Ballonfahren, Canyon-Crossing). Die Ausübung anderer Trendsportarten wiederum ist stark an regionale Gegebenheiten geknüpft und kann in bestimmten Gegenden durchaus Sinn machen (z.B. Strandsegeln, Carving, Trickskiing, Snowboarding).

Grundsätzlich aber ist über die Schulrelevanz einer bestimmten Trendsportart von Fall zu Fall zu entscheiden. Unterschiedliche Faktoren wie Qualifikation und Interessenlage von Lehrkräften und/oder Schülern, spezielle Geräteausstattung der Schule, Zusammenarbeit mit ortsansässigen Sportvereinen und/oder Fitness-Studios u.v.m. spielen hierbei eine Rolle.

Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass sich vor dem Hintergrund der heutigen Schulsportpraxis durchaus ein Konsens hinsichtlich der Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten erzielen lässt²⁴. Fraglich ist allerdings, ob die momentane Schulsportpraxis als unveränderliche Basis für die Behandlung von Trendsportarten angesehen werden sollte oder ob nicht viel eher über eine Aufweichung der Schulsportstrukturen nachzudenken wäre.

²⁴ Vergleiche hierzu Kapitel 4.3.2.

3.2.3 Trendsportarten in der Schule – Domestikation vorprogrammiert?

3.2.3.1 Die Rolle des Schulsports in der Entwicklung von Trendsportarten

Als die Zeitschrift sportpädagogik 1994 ein Themenheft zum Thema Trendsportarten/Neue Sportarten veröffentlichte und BALZ/BRINKHOFF/WEGNER in ihrem grundlegenden Aufsatz vehement forderten: Neue Sportarten in die Schule!, da skateten die Schüler/innen, auf die diese Entwicklung zukommen sollte, schon in Massen in ihrer Freizeit über die Straßen, waren die Basketballplätze längst zu Courts geworden, auf denen das Spiel 3:3 dominierte, und die Ski für den Winterurlaub durch das Snowboard ersetzt.

Die Schule näherte und nähert sich dem Phänomen Trendsportarten nur zögerlich. Obwohl über die Forderung, Trendsportarten zum Bestandteil des schulischen Unterrichts zu machen, inzwischen zum größten Teil Konsens bestehen dürfte, verläuft die Umsetzung in der Schulpraxis nach wie vor schleppend. Lehrpläne, die die Aufnahme in den Unterricht begünstigen oder vorschreiben, werden erst allmählich entwickelt. Die Behandlung von Trendsportarten im schulischen Unterricht ist noch immer stark lehrer/innenabhängig und keinesfalls verbindlich.

Ein Blick auf die Schulrealität zeigt, dass Sportarten aus den Bereichen Tanz/Fitness, Teamsport, Rollsport und Bewegungskünste als typische Schul-Trendsportarten angesehen werden können²⁵. Die Gründe dafür werden über die Ermittlung der Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten verständlich.

Die Entscheidung für oder gegen die Behandlung einer Trendsportart wird offensichtlich in der Regel auf der Basis der gegebenen Rahmenbedingungen getroffen. An den Beispielen Streetball (aus dem Bereich des Teamsports) und Inline-Skating (aus dem Bereich des Rollsports) soll dieser Entscheidungsgang verdeutlicht werden:

Streetball bietet sich durch seine enge Verwandtschaft zum Basketball geradezu für eine Behandlung im Schulsport an. Ausstattung und Materialien sind mit denen des Basketballspiels identisch, die prinzipielle Offenheit des Regelwerks ermöglicht eine Reduzierung des Schwierigkeitsgrades und eine hervorragende Abstimmung auf die Lerngruppe. Streetball wird außerdem ganz pragmatisch als Vorbereitung auf den späteren Basketballunterricht genutzt. Von Lehrern und Lehrerinnen werden nur wenige über den Basketballunterricht hinausgehende Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt.

Inline-Skating empfiehlt sich durch seinen hohen Aufforderungscharakter und Verbreitungsgrad. Das Problem der relativ hohen Materialkosten reduziert sich in der Regel dadurch, dass ein Großteil der Schüler/innen eine eigene Ausrüstung besitzt und die Schulen meist nur in Ausnahmefällen oder im Bereich der Schutzausrüstung schuleigene Materialien zur Verfügung stellen müssen. Zusätzlich bietet sich in den letzten Jahren interessierten Schulen die Möglichkeit, über das verstärkte Engagement interessierter Sportartikelhersteller kostengünstig oder in vielen Fällen sogar kostenfrei Komplettausstattungen im Klassensatz zu erwerben. Auch für Lehrer/innenfortbildungen ist Inline-Skating ein überaus beliebtes Thema, eine

²⁵ Vergleiche hierzu Kapitel 4.3.14.

Tatsache, welche die Wahrscheinlichkeit einer Behandlung im Sportunterricht sicher erhöht.

Ähnliche Entscheidungsprozesse können aufgrund der Befragungsergebnisse bei vielen Lehrer/innen vermutet werden.

Betrachtet man die Sportarten Inline-Skating und Streetball unabhängig vom schulischen Rahmen unter den Gesichtspunkten Neuartigkeit, Innovation und Trend, so drängt sich die Frage auf, ob hier tatsächlich noch von Trendsportarten gesprochen werden kann oder ob eine Zuordnung in den Bereich etablierter Sportarten nicht näher liegt.

LAMBRECHT/STAMM (1998, 370 ff) arbeiteten auf der Grundlage der Innovations- und Produktlebenszyklen ein idealtypisches Entwicklungsmuster von Trendsportarten heraus, das interessante Aspekte schulisch behandelter Trendsportarten sichtbar macht. Wenn auch die Annahme, dass dieses Entwicklungsmuster für alle Trendsportarten in gleicher Weise zutreffend ist, fraglich erscheint²⁶, können doch interessante Einblicke in den möglicherweise typischen Entwicklungsverlauf von Trendsportarten gewonnen werden.

LAMBRECHT/STAMM unterscheiden in der Entwicklung von Trendsportarten fünf Phasen, die in der abgebildeten Tabelle zusammengefasst sind:

Tabelle 2: Entwicklung von Trendsportarten

	Phase 1 Invention	Phase 2 Innovation	Phase 3 Entfaltung und Wachstum	Phase 4 Reife und Diffusion	Phase 5 Sättigung
Kenn- zeichen	Geburtsstunde; Erfindung	Entwicklung; Verbesserungen am Sportgerät	Aufbruch, Durchbruch; Trend als Absetz- und Gegenbewegung Exklusivität	Trend wird Allgemeingut; Institutionalisie- rung und Differenzierung	Von der Trendsportart zur etablierten „Normalsportart“ interne Differenzierung und Spezialisierung
Träger	Einzelpersonen; „Pioniere“, „Freaks“	Kleingruppen, Tüftler; „Bewegungs- freaks“	(Jugendliche) Subkulturen, Lebensstilgruppen	regelmäßige Sportler	alle (spezifische Adaptation für verschiedene Benutzer- gruppen)
Beachtungs- Grad	äußerst gering; auf Geburtsstätte begrenzt	auf lokale Zentren begrenzt; Geringschätzung durch etablierte Sportwelt	Konfrontation mit Etablierter Sportwelt; spez. Kommuni- kationmittel (Szenemagazine); erstmalige Aufmerksamkeit der Massenmedien	starke Verbreitung; hohes Medieninteresse (auch außerhalb der Sportberichter- stattung)	Interesse im Rahmen der „normalen“ Sportberichterstattung
Kommer- ziali- sierung	Unikate, Einzelanfertigung- en	kleine, lokal begrenzte Serienproduktion Marktnischen	Entstehung spezifischer Märkte	Produktion von Massenartikeln; Spezialisierung, breite Palette von Anbietern	hoch, fester Bestandteil des Sportmarkts; Konzentrierung der Marktkräfte

²⁶ Die von LAMBRECHT/STAMM vermutete Phasenentwicklung von Trendsportarten ist durchaus nicht unumstritten. So kritisiert SCHWIER (vgl. 2000 (a), 71 f) vor allem die unkritische Orientierung am Modell des Produktlebenszyklusses, durch die das Eintreten eines gesetzmäßigen Alterungsprozesses von Produkten ohne Modifikation auf die Entwicklung von Trendsportarten übertragen wird.

Organisationsgrad	Unorganisiert	gering; lokal begrenzte Kleingruppen	Informelle Gruppen, erste wenig formelle Organisationen	Entstehung formeller Organisationen; Integration in Lehrpläne und Dachorganisa- tionen	Vollwertiger Bestandteil der etablierten Sportorganisationen
Bedingungen für Übertritt in die nächste Phase	Gute Idee, Herausforderung	Einpassung in bestehende Infrastruktur; Kultpotential; interessante Bewegungsform	Verwertungs- interesse; Marktchancen; relativ einfaches Erlernen der Bewegungsform	Potential zur internen Differenzierung und Spezialisierung	

aus: LAMBRECHT/STAMM (1998, 374)

Der mit der Überschrift „Reife und Diffusion“ bezeichneten Phase 4 kommt aus Sicht der vorliegenden Arbeit besondere Bedeutung zu. Zunehmende Standardisierung der Produktion, industrielle Massenproduktion der Sportgeräte und ein enormes Wachstum der Absatzmärkte bezeichnen LAMBRECHT/STAMM als typische Kennzeichen dieser Phase.

Die Trendsportart verlässt in dieser Phase den Bereich der Subkultur und wird der Allgemeinheit zugänglich. Die Medien nehmen regen Anteil an der Sportart und vergrößern deren Bekanntheitsgrad. Die Sportart wird häufig als neue Sparte in traditionelle Vereine integriert und in die Sportverbände aufgenommen. Der Leistungsgedanke beginnt zu dominieren und Wettkämpfe werden auf breiter Basis durchgeführt (vgl. 1998, 381 f).

In dieser Phase setzt auch das verstärkte Interesse der Schule an der Sportart ein. „Die Schule beginnt, die Trendsportart in die Turnhalle zu holen und in die Lehrpläne einzubauen. In der Absicht, den Turnunterricht für die Jugendlichen attraktiver und aktueller zu machen, wird der Jahnsche Barren in ein Skateboard oder die Sprossenwand in eine Kletterwand verwandelt.“ (LAMBRECHT/STAMM 1998, 382).

Schulisches Interesse an einer Sportart setzt somit erst in dem Moment ein, in dem der Trend seinen Höhepunkt bereits überschritten hat. Schule ist dabei aktiver Mitgestalter dieses Prozesses, denn die Thematisierung der Sportart durch die Schule trägt zur Beschleunigung der Entwicklung und damit zur Überleitung in die Phase der Sättigung bei.

Greift die Schule Trendsportarten auf, so sind diese im engeren Sinne kaum noch als solche zu bezeichnen und haben den Charakter des Neuen und Innovativen bereits eingebüßt. Kinder und Jugendliche erleben in der Schule eine domestizierte Variante des Trendsports. Domestiziert allerdings nicht ausschließlich durch schulische Gegebenheiten, sondern in erster Linie durch intensive Kommerzialisierung und gründliche mediale Aufarbeitung.

Die abzusehende Überleitung in die Phase der Sättigung lässt die Frage aufkommen, worin sich in diese Phase eingetretene Trendsportarten noch von anderen traditionellen Sportarten unterscheiden. Warum soll sich Schule Sportarten zuwenden, die in kürzester Zeit in Bezug auf Kennzeichen, Träger, Beachtungs-, Kommerzialisierungs- und Organisationsgrad keine Besonderheit mehr darstellen?

Bei der Formulierung des Vorwurfs, dass die Schule die Trendsportarten ihrer Eigenständigkeit beraubt und dass wesentliche Entwicklungsfunktionen und –potenzen sowie die Anziehungskraft für Jugendliche durch das Eingreifen der Schule

verloren gehen (vgl. z.B. KOLB 1996, 420), bleibt häufig unberücksichtigt, dass die Schule nur einer der auf die Trendsportarten einwirkenden Faktoren ist. Nicht minder bedeutende Einflüsse gehen von Medien, Sportartikelherstellern, Vereinsorganisationen usw. aus. In dem Moment, in dem eine Trendsportart in das Blickfeld der Schule gerät, hat sie bereits eine bemerkenswerte und von unterschiedlichen Kräften bewegte Entwicklung hinter sich. Die Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit zum momentanen Zeitpunkt das schulische Interesse an einer Trendsportart geweckt wird, sind vielfältig; unabdingbar aber zählen eine weite Verbreitung, die Massenproduktion der Ausrüstungsgegenstände und eine Präsenz der Sportart in den Medien zu diesen Bedingungen. Schulisches Interesse wird einer Sportart immer erst in einer Entwicklungsstufe zuteil, in der von einer gewissen Etablierung der Sportart gesprochen werden kann. In diesem Stadium hat die Sportart die Wandlung von einer von wenigen Freaks ausgeübten Randerscheinung zu einer der Allgemeinheit zugänglichen Variante des Sporttreibens vollzogen, ohne dass der Schule Möglichkeiten der Einflussnahme unterstellt werden können.

Greift die Schule in Form der Thematisierung im Unterricht in das Geschehen ein, so wirkt sie als beschleunigender Faktor der Entwicklung, ohne dabei Ausschließlichkeit beanspruchen zu können, denn nach wie vor spielen andere gesellschaftliche Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle. Immer mehr Leute beginnen mit der aktiven Ausübung der Sportart, die Angebotspalette des Sportartikelmarktes erfährt eine starke Ausweitung, die Medien berichten über stattfindende Events, die vereinsgebundene Organisation der Sportart entsteht, Wettkämpfe mit festgelegtem Regelwerk gewinnen an Bedeutung (vgl. LAMBRECHT/STAMM 1998, 374).

Die Behandlung durch die Schule beschleunigt gleichzeitig eine beachtliche Entmystifizierung. Die Trendsportart, mehr und mehr aus dem Kreis der Eingeweihten herausgelöst, wird nun endgültig allen zugänglich. Dass dieser Prozess eine Wesensveränderung der Sportart mit sich bringt, steht außer Zweifel. Ob diese allerdings die der Schule gemachten Vorwürfe rechtfertigt, bleibt fraglich, denn auch ohne Eingreifen der Schule wäre diese Entwicklung, bedingt durch die vielfältigen anderweitigen Einflüsse, kaum abwendbar.

Schule muss Trendsportarten als das aufgreifen, was sie im Moment ihres Eintritts in den Schulsport sind, Sportarten mit starker Verbreitung, die den Bereich der Subkultur verlassen haben. Die Behandlung von Trendsportarten in der Schule sollte sich eng an die gesellschaftlichen Realitäten der Sportart anlehnen und eine Überbetonung nostalgisch verklärter Betrachtungsweisen vermeiden. Durch die Behandlung der Trendsportart ausschließlich als Phänomen einer jugendlichen Subkultur käme es in der Schule zu einer Verfälschung real existierender Zustände. Eine Sportart, die in der Schule behandelt wird, kann nicht ausschließlich von einer Subkultur getragen sein.

Es stellt sich auch die Frage, ob der durch die Schule eingeleiteten Entwicklung nicht auch positive Aspekte für die Trendsportart abzugewinnen sind.

Trendsportarten haben bedingt durch ihre Entstehung oft die Eigenschaft, ihre Ausübung lange Zeit auf kleine Gruppen zu beschränken. Diese häufig hoch spezialisierten Gruppen schotten sich lange Zeit von ihrer Umwelt erfolgreich

dadurch ab, dass sie den Zugang zur Gruppe enorm erschweren. Fragen der akzeptierten Ausrüstung, der Kleidung, des Verhaltenscodex und des sportlichen Könnens spielen dabei eine gewichtige Rolle. Die Gruppe selbst stellt eine verschworene, mit Rätseln behaftete Gemeinschaft dar, deren Zeichen und Symbole für Außenstehende kaum zu entschlüsseln sind. Jugendliche, die sich zwar für die Sportart interessieren, in den erwähnten Punkten aber vom Gruppenstandard abweichen, erhalten nur selten eine Chance zur Ausübung der Sportart.

Wird die Ausübung einer Trendsportart jedoch durch die beschriebene Entwicklung auf einen größeren Aktivenkreis ausgeweitet und von der Schule im Unterricht aufgegriffen, so wird die Sportart allen zugänglich. Innerhalb der Schule ist damit der freie Zugang zur Sportart garantiert. Auf diese Weise kann nicht nur eine größere Gruppe von der Faszination einer Sportart partizipieren, der passiven Rolle des Zuschauers wird auch die Möglichkeit des eigenen aktiven Erlebens hinzugefügt.

Damit werden der Sportart auch neue Entwicklungschancen geboten.

Massenhaftes Interesse, ausgelöst durch Anteilnahme von Medien, Konsumindustrie aber eben auch Schule, eröffnet einer Sportart nicht nur die Chance von einer unbedeutenden, wenn auch spektakulären Randerscheinung zu einer etablierten Sportart zu werden, sondern verbessert auch die Chancen der sportlichen und materiellen Weiterentwicklung. Neue Geräte und Techniken können entstehen. Exemplarisch verdeutlicht eine Betrachtung der Sportart Inline-Skating dieses Phänomen. Neben einer bemerkenswerten Ausdifferenzierung der Sportart (Inline-Hockey, Speed, Aggressive, Off-Road,...) und einer nahezu unbegrenzten Auswahlmöglichkeit an verschiedenen Skates ist es der Sportart gelungen, wirkliche Breitensportart zu werden und damit ihren Fortbestand über Jahre hinaus zu sichern.

Außerdem muss es Aufgabe der Schule sein, die neutrale und unabhängige Betrachtung einer Sportart zu ermöglichen. Jede Trendsportart, die in der Schule behandelt wird, muss auch der Betrachtung von einer Metaebene aus standhalten. Die Schule wird eine Sportart auch im Hinblick auf gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch beleuchten und Schüler/innen auf Probleme und Gefahren hinweisen müssen. Der Attraktivität der Sportart muss das keinen Abbruch tun, im Gegenteil, die Entscheidung für oder gegen eine Sportart kann aufgrund einer solchen Thematisierung auf einer neuen Basis gefällt werden. Die Gefahr, dass der Sportart durch eine solche Analyse ihre Anziehungskraft verloren geht, ist vermutlich gering. Das Wissen über Zusammenhänge ermöglicht eher neue und interessante Aspekte einer Sportart zu entdecken.

Schule muss auch im Bereich der Trendsportarten ihrem Erziehungsauftrag Rechnung tragen. Der Versuch, die Freizeitwelt zu imitieren ist zum Scheitern verurteilt, weil Benotungsproblematik, Anwesenheitszwang, Hierarchien im Lehrer-Schüler-Verhältnis usw. nicht geleugnet werden können.

Der Schule kommt auch im Bereich der Trendsportarten eine eigenständige Rolle zu, die in keiner Konkurrenz zur Freizeitwelt steht. Schule muss auch im Bereich der Trendsportarten in erster Linie ihren pädagogischen Grundsätzen folgen.

Trotzdem kann auch Schule die Besonderheiten von Trendsportarten nicht unbeachtet lassen. Diese Sportarten gewinnen ihre Faszination eben nicht nur aus den rein sportlichen Erlebnismöglichkeiten, sondern vor allem auch aus ihrem eigenständigen, den Zeitgeist widerspiegelnden Charakter. Die Schule muss diesen

Umständen vor allem durch ein sensibles didaktisch-methodisches Vorgehen begegnen.

In der Diskussion darüber, ob Trendsportarten in den Schulsport aufgenommen werden sollen, muss auch darüber gesprochen werden, welchen besonderen Nutzen Schüler/innen aus der schulischen Aufarbeitung von Trendsportarten ziehen können.

3.2.3.2 Die Verschulungsproblematik

Im Zusammenhang mit der Aufnahme von Trendsportarten in den Sportunterricht wird immer häufiger auch das Risiko der Verschulung oder auch Vermethodisierung (vgl. BALZ/BRINKHOFF/WEGENER 1994, 22; KOLB 1996, 420 u.a.) genannt. Man sieht die Gefahr, dass Trendsportarten durch ihre Aufnahme in den Schulsport an Attraktivität einbüßen und an Ursprünglichkeit verlieren. Stellvertretend für diese Auffassung sei hier KOLB zitiert, der schreibt: „Versucht man, Streetball in die Schule zu verpflanzen, so verliert es seine wesentlichen Entwicklungsfunktionen und –potenzen sowie seine Anziehungskraft für Jugendliche. Ein Import des Streetballspiels in den schulischen Sportunterricht würde unvermeidlich zu einer Verschulung bzw. Kolonialisierung dieser jugendkulturellen Lebenswelt führen und die beschriebenen Charakteristika und das besondere Straßenmilieu des Spiels zerstören.“ (KOLB 1996, 420). Das Problem der Verschulung ist nicht neu. Bereits Ende der 70er Jahre äußerte BAACKE (1979, 206): „Übernimmt man nämlich in pädagogisch regulierte Bezirke diejenigen Aktivitäten, die Jugendliche bislang `für sich` hatten, gewinnen diese dadurch eine andere Qualität: Sie werden zu Bestandteilen einer zwar offenen, aber doch vorhandenen `pädagogischen Provinz`, in der Lehrer, Eltern und Erzieher letztlich eine wesentliche Rolle spielen.“

VOLKAMER, der sich des Themas Vermethodisierung sehr angenommen hat, schreibt im selben Jahr: „Eine falsch verstandene Methodisierung des Sportunterrichts führt zu einer Verfälschung des Sports und nimmt dem Schüler eine Möglichkeit der ungebrochenen Selbsterfahrung im physischen wie auch im psychischen Bereich... Schüler und Sache werden auseinandergerissen und die Methode wird zwischengeschaltet; der Unterrichtsgegenstand wird versachlicht, verschult die Unmittelbarkeit und damit auch die Emotionalität bleibt unberücksichtigt, und die Schüler werden möglicherweise auf ein Ziel hin manipuliert, mit dem sie sich nicht identifizieren.“ (1979, 19).

Dass das Problem der Verschulung gerade im Zusammenhang mit den Trendsportarten wieder in den Blickpunkt des Interesses gerät, hat seinen Grund. Waren die Verschulungs-/Vermethodisierungsschwierigkeiten bei den traditionellen Schulsportarten schon eklatant genug, so kommt es im Bereich der Trendsportarten zu einer weiteren Verschärfung der Problematik.

Betrachtet man traditionelle Schulsportarten wie Leichtathletik, Turnen, Schwimmen, Gymnastik oder auch die Großen Ballspiele, lassen sich grob zwei Bereiche unterscheiden. Der reglementierte, standardisierte Wettkampfbereich, dem der wettkampforientierte Vereinssport zuzurechnen ist, und der Freizeitbereich, in dem je nach Intention, Könnensstand und Interesse der Sporttreibenden freier und weniger geregelt verfahren wird.

Üben Kinder außerhalb von Schule und Verein eine der traditionellen Schulsportarten aus, befinden sie sich in den allermeisten Fällen im Bereich des

wenig geregelten, spielerischen Sporttreibens. Soll mit zehn Spielwilligen und ohne feste Tore Fußball gespielt werden, so besteht eine Mannschaft eben nur aus fünf Spieler/innen und die abgelegten Pullover reichen aus, um improvisierte Tore festzulegen. Der Sinn- und Ernsthaftigkeit des Spiels können solche Abweichungen vom Regelwerk nichts anhaben.

In der Schule nun erfolgt im Laufe der Schuljahre eine immer größere Betonung des offiziellen Charakters einer Sportart. Nach und nach werden Schüler/innen in ihrer Sportausübung an offizielles Regelwerk und standardisierte Techniken herangeführt und lernen, ihr Können in einer Sportart im Sinne eines Richtig-Falsch-Schemas vor dem Hintergrund eines festgelegten Idealbildes einzuordnen. Lehrer/innen sind die Begleiter/innen und Initiator/innen dieses Prozesses. Sie legen die Lernschritte fest und bestimmen, wann die Schüler/innen was auf welche Weise lernen. Ihr Vorgehen ist dabei nicht willkürlich, denn sie handeln in Übereinstimmung mit Lehrplänen, Kursstrukturplänen und Schulcurricula, und sie orientieren sich an den offiziellen Wettkampftechniken und –regeln. Lehrer/innen werden über ihre Ausbildung sorgfältig auf diese Aufgabe vorbereitet. Die Vermittlung didaktisch-methodischer Kenntnisse erfolgt auch hier vor dem Hintergrund der offiziellen Wettkampfbestimmungen und –techniken. Studenten/innen lernen, die von außen gesetzten Maßstäbe als Optimum anzuerkennen und eine im Rahmen des schulischen Unterrichts mögliche Annäherung an diese Vorgaben als ein Unterrichtsziel zu akzeptieren. Diese Akzeptanz ist keinesfalls gleichbedeutend mit einer Dominanz dieses Ziels im späteren Sportunterricht. Hier können durchaus bedingt durch Faktoren wie Lerngruppe, Persönlichkeit und Einstellung des/der Lehrenden andere Unterrichtsziele (z.B. soziale) in den Vordergrund und die Bedeutung von Technik- und Regellernen in den Hintergrund treten. Dennoch erfolgt immer dann, wenn ein Unterrichten in diesem Bereich stattfindet, eine Orientierung an den als ideal akzeptierten Vorgaben.

Im Hinblick auf die Problematik der Vermethodisierung liegt nun die Vermutung nahe, dass diese in einer Sportstunde meist dann in den Vordergrund tritt, wenn Techniken oder neue Regeln eingeführt und erlernt werden sollen. Wenn Zergliederung, methodische Übungsreihen, systematisches Üben und dergleichen mehr zum Erreichen des Unterrichtsziels sinnvoll erscheinen und sicherlich auch sind. Dann besteht in der Regel die Gefahr, Schüler/in und Sache durch die Methode voneinander zu trennen. Verständlich ist, dass niemand diese Unterrichtssituationen begrüßt, dennoch werden sie vermutlich von den Unterrichtenden immer wieder um den Preis eines systematisierten und vermeintlich schnelleren Lernfortschrittes in Kauf genommen.

Bemerkenswert bleibt bei aller Problematik, dass das Erlernen von Wettkampftechniken und –regeln vor allem mit ansteigendem Alter auch von den meisten Schüler/innen als sinnvoll und erstrebenswert empfunden und oft sogar eingefordert wird. Die Schüler/innen erkennen mit zunehmendem Regel- und Technikverständnis durchaus die Zweiteilung der Sportart in offiziellen und inoffiziellen Teil und gestehen dem ersteren meist einen höheren Wert zu. Wie diese Wertung zustande kommt und ob sie begrüßenswert ist, ist zu diskutieren. Nicht nur die schulischen, sondern vor allem auch die über Medien vermittelten Vorstellungen des Sports spielen hier eine nicht zu übersehende Rolle. Die in unserer Gesellschaft dominierende Stellung des Wettkampfsports hat ihre Auswirkungen auch auf den Schulsport.

Der Lehrer/die Lehrerin wird von Schüler/innen gemeinhin als eine Instanz akzeptiert, die Wissen und Fertigkeiten zur Vermittlung des angestrebten Könnens besitzt. Lehrer/innen genießen in aller Regel bei den Schüler/innen einen Expertenstatus, den sie im Laufe ihrer Ausbildung entwickelt haben und dem sie über die Einleitung und Begleitung der Lernvorgänge bis hin zur Kontrolle und Bewertung des Lernfortschrittes Nachdruck verleihen. Dabei sei an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass der Entstehung dieser Situation nichts Negatives anhaftet, sondern damit lediglich ein Wissens- und Könnensvorsprung auf Seiten der Lehrenden zum Ausdruck kommt.

Etwas anders stellt sich die Situation im Bereich der Trendsportarten dar. Die für den Bereich der traditionellen Sportarten charakteristische Zweiteilung in offiziellen und inoffiziellen Sport existiert hier oftmals nicht. Zwar entstehen in den letzten Jahren auch im Bereich der Trendsportarten Vereine, Verbände und damit auch Wettkämpfe und offizielles Regelwerk. Doch sind diese Bestrebungen nach wie vor als Randerscheinung einzuordnen.

Typischerweise zeichnen sich Trendsportarten durch die Nicht-Existenz von genormten Regel- und Technikvorgaben aus.

Interessant ist nun die Situation in die sich Lehrende und Schüler/innen begeben, wenn Trendsportarten, wie dies immer häufiger gefordert wird, zum Gegenstand des Sportunterrichts werden.

Beide Parteien müssen sich mit völlig veränderten Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Lehrer/innenperspektive

Lehrer/innen stehen, so kann vermutet werden, vor der Anforderung, einen Unterricht in Sportarten zu erteilen, die ihnen selbst dem Namen nach bis vor wenigen Jahren noch völlig unbekannt waren, in denen ihnen häufig jede praktische Erfahrung fehlt und die im Hinblick auf eine Ausrichtung an einem zu erreichenden Technikoptimum jede Orientierung verweigern. Unklar bleibt des Weiteren, welche Techniken und Fertigkeiten zu erlernen sind, welches Regelwerk Gültigkeit besitzt, in welcher Reihenfolge die Lernschritte zu erfolgen haben und vieles andere mehr.

Aus dieser Situation heraus kommt es vermutlich zu einer Rückbesinnung auf das, was die praktische Lehrer/innenausbildung neben der Orientierung an einzelnen Sportarten noch zu bieten hat, auf didaktisch-methodische Kenntnisse. Unabhängig von der Bindung an einzelne Sportarten, stellen diese für den/die Lehrende/n ein universell einsetzbares, übergreifendes Gerüst, in das jede Art von Sportunterricht scheinbar mühelos einzuordnen ist, dar. Mag das Expertentum des Lehrers/der Lehrerin in bezug auf praktisches Können, Wissen über Techniken und Fertigkeiten auf ein Minimum zurückgehen, die Bereiche Didaktik und Methodik sichern den Wissensvorsprung und rechtfertigen die Position des/der Lehrenden.

So werden die Trendsportarten oft aus einer Situation der Hilflosigkeit heraus in bewährte didaktisch-methodische Vorgehensweisen gezwängt, bei denen sich die Frage nach ihrer Angemessenheit stellt. Betrachtungen der veröffentlichten Literatur zum Thema „Neue Sportarten/Trendsportarten“ lassen problemlos Wohlbekanntes und –bewährtes wiedererkennen. So trifft man auf Lehrpläne, methodische Übungsreihen, das isolierte Üben einzelner Teile usw..

Auf diese Weise wird künstlich das geschaffen, was den Trendsportarten offensichtlich „fehlt“, ein Raster, vor dem motorische Handlungen im Sinne eines Richtig-Falsch-Schemas einzuordnen und damit zu beurteilen sind. Es werden Zieltechniken und methodische Lernwege festgelegt und Regelwerke erstellt. Die Trendsportarten werden in ein Gerüst aus Normen und Festlegungen gepresst, das weder historisch gewachsen, noch auf andere Weise befriedigend begründbar ist. Die Welt des Sportunterrichts ist vordergründig wieder im Lot.

Handwerkszeug für ein solches Vorgehen ist in vielen Trendsport-Publikationen enthalten. Ein typisches Beispiel stellt eine Veröffentlichung über Streetball von NIEDLICH (1995) dar. Obwohl NIEDLICH explizit ein Umdenken bei Trainer/innen und Lehrer/innen hinsichtlich der Einteilung in „richtige“ und „falsche Bewegungen“ fordert (vgl. 1995, 122) und Streetball gegenüber Basketball als „ein Spiel mit eigener Dynamik und eigenem Charme“ (1995, 119) abgrenzt, finden sich in seinem Buch normierte Regel- und Technikvorgaben zum Streetballspiel, die leicht als Idealvorgaben interpretiert werden können. Bsp.:

„Passen

Brustpaß

Zwei Arten des Brustpasses

Beidhändiger Brustpaß: In der Grundhaltung Ball leicht über Hüfthöhe vor dem Körper (Körperhöhle) halten; Arme und Hände werden parallel zum Boden gestreckt und geben dem Ball Kraft und Richtung; Ball effektiv durch beide Hände kontrollieren.

Einhändiger Brustpaß: Besonders bei enger Deckung; ausführende Hand rückt vor dem Paß direkt hinter den Ball, dieser wird durch kraftvollen Druck des Handgelenks zugespielt, ohne Ausholbewegung des Armes.

Beidhändiger Überkopfpäß:

Im Ausgang: Ball über, aber nicht hinter dem Kopf halten; Ball wird durch kraftvolles Niederdrücken beider Handgelenke – über den Verteidiger zum Mitspieler, meist in Centerposition gepaßt.“

(NIEDLICH 1995, 54-55)

„Technisch-taktische Anforderungen in der Verteidigung

Verteidigungsgrundstellung

In der Grundstellung nimmt der Verteidiger eine Schrittstellung ein; in der rechten Verteidigungsseite ist der linke, in der linken Verteidigungsseite der rechte Fuß vorgestellt.

Die Innenhand, d.h. die Hand auf der Seite des vorgestellten Fußes, ist etwas über kopfhoch erhoben und vorgestreckt, die hintere, die Außenhand, wird etwa hüfthoch seitwärts gehalten; der Körper ist dem Gegner frontal zugewandt. Nur eine frontale Stellung ist laut Spielregel eine legale Verteidigungsstellung.“

(NIEDLICH 1995, 71)

Wie steht es um die Sinnhaftigkeit eines solchen Vorgehens? Um diese Frage beantworten zu können, ist eine grundlegende Beurteilung der Trendsportarten unumgänglich.

Dabei ist die generelle Entscheidung zu treffen, ob es sich bei den Trendsportarten lediglich um die Abwandlung einer bereits vorhandenen Art des Sporttreibens

handelt, oder ob tatsächlich die Auseinandersetzung mit einer neuen Art des Sporttreibens stattfinden muss. Spielt der Streetballer also eine besondere Variante des Basketballspiels, oder übt er eine neue Sportart aus?

Unter der Bereitschaft, den Trendsportarten Eigenständigkeit zuzugestehen, ist es unumgänglich, sich mit dem zu beschäftigen, was oftmals leicht pathetisch als „Geist der Trendsportarten“ bezeichnet wird.

Begreift man die Trendsportarten als Ausdruck der postmodernen Tendenzen im modernen Sport (wie dies in den Kapiteln 2 und 3 geschehen ist), so kann die Position der sukzessiven Entstehung einer neuartigen und eigenständigen Art des Sporttreibens sicher sinnvoll vertreten werden.

Wenn auch noch viele verbindende Elemente erkennbar sind, handelt sich eben nicht nur um die Entstehung von Varianten, welche die Sportarten im Kern unberührt lassen, sondern um eine Art der Sportausübung, die es verdient, als unabhängig und von spezifischem Wert akzeptiert und auch als eine solche behandelt zu werden.

Nimmt man diese Forderung ernst, so gerät das übliche schulische Vorgehen in den Trendsportarten, vor allem aber die Universalität didaktisch-methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten in ein anderes Licht.

Die Behandlung der Trendsportarten nach altbewährtem Schema führt unvermeidlich dazu, dass nur Altbewährtes übrig bleibt. Das Neue und Spezifische dieser Sportarten geht verloren, es wird aus Streetball eine Vorbereitung auf das Basketballspiel, aus Inline-Skating ein Sommertraining für das Skifahren. Es ist eine Illusion zu glauben, dass bereits die Themenwahl Auswirkungen auf Art und Qualität des Unterrichtsgeschehens hat. Eine Stunde zum Thema Streetball bestehend aus methodischen Übungsreihen und abschließender Lernfortschrittsüberprüfung weist sicherlich nur geringfügige Unterschiede zum traditionellen Basketballunterricht auf. Gravierende Unterschiede zwischen Sportarten werden weder für Lernende noch für Lehrende feststellbar sein. Ein solcher Umgang mit Trendsportarten verschenkt eine große Chance. Er verschenkt vielleicht die Möglichkeit, den Schulsport um eine neue Dimension des Sportverständnisses zu erweitern, neue Einsichten und Fähigkeiten zu vermitteln und das pädagogische Prinzip der Lebensnähe neu zu verwirklichen.

Gerade der didaktisch-methodische Bereich ist es, der im Zusammenhang mit den Trendsportarten überdacht werden muss und an den sich ganz spezifische Anforderungen stellen. Die Schwierigkeiten, die Trendsportarten in der Schule aufwerfen, bestehen deshalb in erster Linie aus völlig veränderten Ansprüchen an das didaktisch-methodische Vorgehen. Die Anwendung herkömmlicher Vorgehensweisen führt hier zweifelsohne zur Gefahr der Vermethodisierung und Verschulung. Sportarten, deren charakteristische Kennzeichen Freiwilligkeit, Individualität und Spontaneität sind, in ein Schema zu pressen, das all diesen Kennzeichen auf extreme Weise widerspricht, muss diesen Sportarten Gewalt antun, sie im Kern verändern und ihren „Geist“ zerstören. Hier gilt es, den Mut zu neuen Schritten aufzubringen und neue Wege zu beschreiten.

Fraglich erscheint allerdings, ob ein Bewusstsein über die Notwendigkeit eines veränderten didaktisch-methodischen Vorgehens besteht und Lehrer/innen über ihre Ausbildung ausreichend auf diese Anforderungen vorbereitet werden. Weder die Analyse der veröffentlichten Literatur, noch die Ergebnisse der Befragung lassen auf ein solches Bewusstsein schließen.

Die Schüler/innenperspektive

Interessant ist sicherlich auch, welche Wünsche, Hoffnungen, Widerstände usw. auf Seite der Schüler mit der Einführung von Trendsportarten in den Sportunterricht verbunden sind.

Lehrer/innen erhoffen sich von der Einführung von Trendsportarten in den Schulsport eine gesteigerte Motivation der Schüler/innen und glauben, dass die Einführung von Trendsportarten dem Schulsport eine größere Aktualität und damit eine höhere Akzeptanz in Schüler/innenkreisen einbringen wird (vgl. MÖBUS 1999, 103; LAMBRECHT/STAMM 1998, 382).

Analysiert man die Situation, unter der die Einführung der Trendsportarten in den Schulsport stattfindet genauer, so erscheint die Einlösung dieser Hoffnungen mehr als fraglich.

Eine solche Vermutung basiert auf der Unterstellung, dass im Sportunterricht allein die veränderte Themenwahl Auswirkungen auf die Aktualität des Sportunterrichts und die Motivationslage der Schüler/innen hat. So sehr Schüler/innen auch kurzfristig über ein interessantes Thema zu motivieren sein werden, längerfristige Auswirkungen auf die Motivation allein über das Thema erreichen zu wollen, erscheint utopisch.

Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang die Frage danach, welche Erwartungen und Vorstellungen Schüler/innen mit der Einführung von Trendsportarten in den Schulsport verbinden.

Schüler/innen beziehen ihre Vorstellungen über Trendsportarten vermutlich im wesentlichen aus zwei Quellen: Zum einen verfügt ein Großteil der Schüler/innen zumindest in den stark schulrelevanten Trendsportarten (z.B. Inline-Skating, Streetball) über eigene Praxiserfahrungen, zum anderen aber haben Schüler/innen fast ausnahmslos medienvermittelte Erfahrungen im Bereich der Trendsportarten.

Die große Präsenz dieser Sportarten in den von Jugendlichen präferierten Fernsehsendungen führt dazu, ein bestimmtes Bild dieser Sportarten zu vermitteln, mit dem Schüler/innen den Sportunterricht betreten werden. Es ist zu vermuten, dass aufgrund dieser medial vermittelten Vorstellung oft eine überzogene oder falsche Erwartungshaltung auf Seiten der Schüler/innen besteht. Schüler/innen werden den schulischen Unterricht in den Trendsportarten zwangsläufig mit den extremen Bildern von Aggressivkatern, Snowboardern, Mountainbikern usw. konfrontieren und die Differenzen zwischen diesen Vorstellungen und der Realität ertragen müssen. Aber nicht nur hinsichtlich des motorisch Umsetzbaren, sondern vor allem im Bereich der „Begleitumstände“ von Trendsportarten werden Schüler/innen Abstriche machen müssen. Trendsportarten werden gerade über die Medien in Verbindung gebracht mit Attributen wie Coolness, Individualität, Lässigkeit, Hedonismus usw., aber auch ein bestimmter Dress-Code, eine bestimmte Musik und ein bestimmter Verhaltenscodex stehen in Zusammenhang mit dieser Art von Sport. Die Schule wird es schwer haben, Anklänge an diese Dinge erlebbar zu machen. Zumal sich die Frage nach der pädagogischen Legitimation eines solchen Vorgehens stellt.

Kinder und Jugendliche werden zweifelsohne feststellen, dass ihre Vorstellungen von Trendsportarten mit der schulischen Aufarbeitung derselben kaum in Einklang zu bringen sind. Enttäuschungen sind vorprogrammiert, wenn sich hinsichtlich der didaktisch-methodischen Aufarbeitung Streetball nicht von Basketball oder Handball, Inline-Skating nicht von Turnen oder Leichtathletik unterscheidet und wenn die in den Köpfen der Jugendlichen vorhandenen Vorstellungen von

Trendsport auf die schulischen Rahmenbedingungen treffen, die wenig mit Individualität, Aktion, Freiwilligkeit und Risiko zu tun haben.

Zusätzlich kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass Jugendliche die Behandlung von Trendsportarten in der Schule überhaupt dauerhaft begrüßen werden. Es besteht mit Sicherheit die Gefahr, dass Jugendliche eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule als Eingriff in einen Bereich empfinden, der bisher dem Zugriff von Schule, Eltern, Lehrer/innen und damit der pädagogischen Kontrolle entzogen war. Einen Bereich also, der den Jugendlichen allein gehörte und in dem Handlungen und Taten keiner Legitimation bedurften. Es ist kaum vorstellbar, dass Jugendliche den in der schulischen Aufarbeitung sicherlich notwendigen Reflexionsprozess, das Hinterfragen des Tuns, nur mit Begeisterung aufnehmen werden. Abwehrhaltungen und Distanzierungen sind eher zu erwarten, wenn auch in diesem Bereich eine von außen gesetzte Einteilung in Gut und Böse, in Richtig und Falsch erfolgt. Auch hier wird es vom pädagogischen Geschick und der Ausbildung der/des Lehrenden abhängen, inwieweit sie/er in der Lage ist, mögliche Fehler zu vermeiden und die pädagogischen Potentiale des Trendsports zu entwickeln.

4 Empirische Studie

4.1 Theoretische Konzeption der empirischen Studie

4.1.1 Begründung und Zielsetzung der empirischen Studie

Die Durchführung einer empirischen Studie im Rahmen einer genuin pädagogisch-didaktisch orientierten Arbeit mag auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheinen. Die besonderen Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit legen ein solches Vorgehen jedoch nahe.

Ein Nachdenken über mögliche Veränderungen von Sportunterricht setzt detaillierte Kenntnisse über den Zustand desselben voraus. Die im einführenden Teil der Arbeit gewonnene Erkenntnis, dass die gesellschaftlichen Veränderungen die Aufnahme von Trendsport in den Schulsport sinnvoll und notwendig erscheinen lassen, kann nur dann in eine Aufforderung zu praktischem Handeln münden, wenn Klarheit über die aktuelle Beschaffenheit der eventuell zu veränderten Zustände besteht. Ansatzpunkte für konkrete Veränderungen finden sich also nur über eine Analyse bestehender Situationen. Voraussetzung jeder Analyse ist jedoch die detaillierte Beobachtung und Beschreibung der Zustände.

Obwohl das Thema „Trendsport“ in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und zahlreiche Veröffentlichungen existieren, kann der empirische Bereich, vor allem im Zusammenhang mit einer Behandlung des Themas im schulischen Rahmen, als bisher weitgehend unerforscht bezeichnet werden. Eine umfassende Recherche erbrachte keine befriedigenden Ergebnisse und verdeutlichte den bestehenden Informationsbedarf im empirischen Bereich.

Besonders bedenklich an diesem generellen Informationsdefizit war aus Sicht der vorliegenden Arbeit die Frage, ob das durch die breite wissenschaftliche Auseinandersetzung suggerierte Interesse an Trendsport seine Entsprechung im Unterrichtsalltag findet. Weder über die Häufigkeit der Behandlung von Trendsportarten, noch über die Einstellungen, Schwierigkeiten, den Kenntnisstand usw. der betroffenen Lehrer/innen konnten fundierte Aussagen gemacht werden.

Begründete Aussagen mit pädagogisch-didaktischer Relevanz, wie sie Anliegen dieser Arbeit sind, können sinnvoll nur vor einem durch empirische Daten gesicherten Hintergrundwissen getroffen werden. Die Argumentationsgrundlage kann keinesfalls ausschließlich im Bereich der Vermutung und Spekulation belassen werden, sondern bedarf wissenschaftlicher Untermauerung.

Ziel der vorliegenden empirischen Studie ist deshalb ein zumindest teilweiser Abbau des existierenden Informationsdefizits.

Mit der vorliegenden empirischen Studie sollen umfassende Einblicke in die Einstellung, das Verständnis und die Ausbildungssituation von Sportlehrer/innen im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten gewonnen werden.

Vorteilhaft an der Konzeption einer eigenen empirischen Studie ist die unmittelbare Anbindung derselben an die speziellen Forschungsfragen der Arbeit. Über die Durchführung der empirischen Studie konnten so detaillierte und aussagekräftige Informationen erhofft werden.

4.1.2 Auswahl der Erhebungsmethode

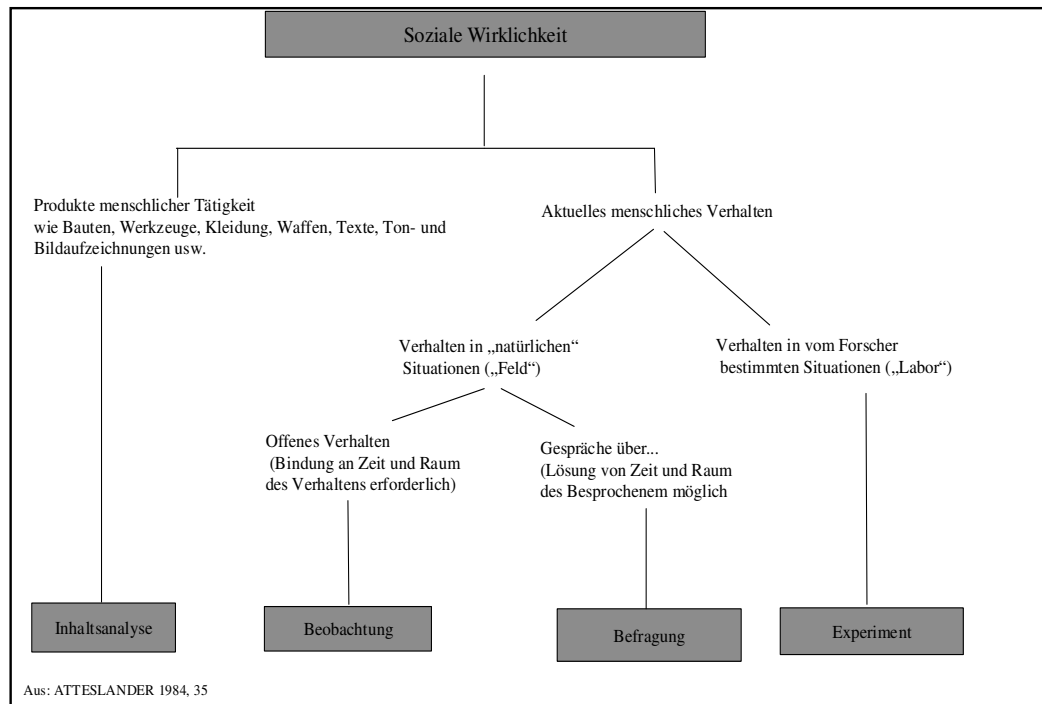
Um das Anliegen der vorliegenden Arbeit umsetzen zu können, schien ein durch empirische Daten gesichertes Hintergrundwissen unverzichtbar. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung für eine quantitative Untersuchung, mit deren Hilfe grundlegende Daten gewonnen werden sollten. Ein quantitatives Vorgehen bot sich an, da in erster Linie anhand der Häufigkeit der Behandlung im Sportunterricht die tatsächliche Bedeutung des Themas „Trendsportarten“ im Schulalltag erfasst werden sollte. Diese Erkenntnis konnte mit einem vertretbaren organisatorischen Aufwand nur über ein quantitatives Vorgehen gewonnen werden.

Zur systematischen Analyse der sozialen Wirklichkeit, wie sie hier vorgenommen werden sollte, unterscheidet man grundsätzlich vier Methoden:

1. Beobachtung,
 2. Befragung,
 3. Experiment und
 4. Inhaltsanalyse
- (vgl. ATTESLANDER 1984, 34-35).

Die abgebildete Graphik zeigt Gegenstandsbereiche und Methoden empirischer Sozialforschung.

Abbildung 1: Gegenstandsbereiche und Methoden empirischer Sozialforschung



Ableitbar aus der Graphik ist die Erkenntnis, dass das hier vorliegende Forschungsinteresse eine Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich „aktuelles menschliches Verhalten“ vorgibt. Von Interesse ist in der gewählten Untergliederung das „Verhalten in „natürlichen“ Situationen („Feld“)“. Die nun zu treffende Entscheidung zwischen Beobachtung und Befragung wurde zugunsten der Befragung getroffen, da der im Zusammenhang mit einer Beobachtung anfallende organisatorische und zeitliche Aufwand im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vertretbar erschien. Die Methode der Befragung kristallisierte sich somit als geeignetes Vorgehen heraus.

Es werden verschiedene Typen der Befragung unterschieden:

Abbildung 2: Typen der Befragung

Kommunikationsform Kommunikationsart	Wenig strukturiert	teilstrukturiert	Stark strukturiert	
mündlich	Typ I - informelles Gespräch - Experteninterview - Gruppendiskussion	Typ III - Leitfadengespräch - Intensivinterview - Gruppenbefragung - Expertenbefragung	Typ V - Einzelinterview - telef. Befragung - Gruppeninterview - Panelbefragung	Typ VII (mündl. u. schriftl. kombiniert) - telefonische Ankündigung des Versands von Fragebogen - Versand oder Überbringung der schriftlichen Fragebogen - telef. Kontrolle evtl. telef. Ergänzungsbefragung
schriftlich	Typ II - informelle Anfrage bei Zielgruppen	Typ IV - Expertenbefragung	Typ VI - postalische Befragung - persönliche Verteilung und Abholung - gemeinsames Ausfüllen von Fragebogen - Panelbefragung	

(aus: ATTESLANDER 1984, 105)

Aufgrund der geplanten Stichprobengröße in Kombination mit den sehr beschränkten finanziellen wie personellen Ressourcen der Untersuchung kam es zur Entscheidung für eine Befragung des Typs VII. Es handelt sich dabei um eine Kombination aus mündlicher und schriftlicher Befragung, bei der der Versendung/Überbringung des Fragebogens eine telefonische Ankündigung desselben vorgeschaltet ist.

Vor- und Nachteile einer schriftlichen Befragung waren bei diesem Vorgehen zu berücksichtigen. „Die Vorteile sind vor allem finanzieller Art; sie ist kostengünstiger; es kann auch meist in kürzerer Zeit mit weniger Personalaufwand eine größere Zahl von Befragten erreicht werden. Die Nachteile und Einschränkungen sind allerdings beträchtlich. Die Befragungssituation ist kaum

hinreichend kontrollierbar. Es können andere Personen die Antworten des Befragten beeinflussen. Da dem schriftlich Befragten kein Interviewer zur Seite steht, muß jede Frage zweifelsfrei verständlich sein, was von vornherein komplizierte Fragestellungen ausschließt. Die Gefahr, daß einzelne Fragen unsorgfältig und unvollständig, ja überhaupt nicht ausgefüllt werden, ist groß. Die Repräsentativität der schriftlichen Befragung wird vor allem dadurch in Frage gestellt, daß die Zahl der Ausfälle, also jener Befragten, die den Fragebogen nicht beantworten, meist erheblich ist.

Ausnahmen dazu bilden im allgemeinen schriftliche Befragungen geschlossener homogener Gruppen, z.B. einer Interessen-Gemeinschaft. Eine schriftliche Befragung kommt also nur dann in Frage, wenn der schriftliche Fragebogen als Frage-Antwort-Medium kaum Schwierigkeiten begegnet. Sie eignet sich daher nicht für schreib- und denkungewandte Personen. Sie ist untauglich, wenn die Motivation zu antworten vermutlich sehr schwach ist. “ (ATTESLANDER 1984, 115).²⁷

Wesentliche der im Zitat angesprochenen Nachteile konnten in der vorliegenden Untersuchung kompensiert werden. So wurde der Gefahr von miss- oder unverständlichen Fragen durch eine sorgfältige Fragebogenkonstruktion und einen Pretest begegnet. Eine geringe Rücklaufquote war durch die große Homogenität der Befragten im Hinblick auf Ausbildungsstand, Beruf und vermutetes Interesse an der Befragung nicht zu erwarten. Auch die angesprochenen Probleme der Schreib- oder Denkungewandtheit konnten aufgrund des hohen Ausbildungsstandes und der Berufstätigkeit der Befragten vernachlässigt werden. Gleichfalls war durch die enge Anbindung des Fragebogens an die Probleme und Handlungsweisen des Berufsalltags die Gefahr einer schwachen Motivation zur Beantwortung recht gering. Eine Beeinflussung der Antworten durch andere Personen konnte selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden, erschien aber im vorliegenden Fall eher unwahrscheinlich, da der sehr hohe Ausbildungsstand der Befragten in Kombination mit der zugesicherten Anonymität Rückschlüsse auf eine gewisse Selbstsicherheit und Eigenständigkeit in Bezug auf das Ausfüllen eines Fragebogens zuließ.

In Kauf genommen werden musste dagegen die Tatsache einer kaum hinreichend kontrollierbaren Befragungssituation. Störende Rahmenbedingungen (Zeitdruck, Lärm, Beobachtung durch anwesende Personen,...) konnten nicht ausgeschlossen werden.

Über das vorgeschaltete Telefonat wurden verschiedene Punkte geklärt:

- Ansprechpartner/in an der Schule (z.B. Sportfachleiter/in, Direktor/in),
- Verdeutlichung des Befragungsziels,
- Bereitschaft zur Mitarbeit,
- Information über die formalen Voraussetzungen (Schulkonferenzbeschluss),
- Zusicherung der Anonymität der Befragung,
- Klärung der Ansprechstation bei evtl. Rückfragen,
- zeitlicher Rahmen des Fragebogenrücklaufs.

Eine telefonische Kontrolle sollte in Form einer telefonischen Nachfassaktion in den Fällen stattfinden, in denen die vereinbarte Rücklaufzeit der versendeten Fragebögen überschritten wurde. Telefonische Ergänzungsbefragungen waren nicht geplant.

²⁷ Vgl. dazu auch WEIS/STEINMETZ (1991, 75), MAYNTZ/HOLM/HÜBNER (1978, 103 f) und HEINEMANN (1998, 106 f).

Das persönliche Gespräch mit einem/einer Ansprechpartner/in an der Schule war in erster Linie notwendig, um die formalen Voraussetzungen der Befragung zu erläutern und ein Vortragen des Anliegens in der Schulkonferenz zu arrangieren. Zusätzlich verlieh die Entstehung eines persönlichen Kontakts der Verteilung, Bearbeitung und dem Rücklauf des Fragebogens höhere Verbindlichkeit.

Über die Vereinbarung eines zeitlichen Rahmens für den Fragebogenrücklauf wurde dem Ansprechpartner/der Ansprechpartnerin eine Teilverantwortung übertragen, von der positive Einflüsse auf Bearbeitung, Rücklaufquote und zeitliche Ausdehnung des Rücklaufs erhofft wurden.

„Es scheint möglich, daß durch sorgfältige mündliche Vorbereitung die Motivation zur Ausfüllung des Fragebogens geweckt werden kann. Verschiedene telefonische Recalls haben einen chronischen Nachteil schriftlicher Umfragen, nämlich tiefe Rücklaufquoten, erheblich zu mindern vermocht.“ (ATTESLANDER 1984, 116)

Ergänzend muss hier bemerkt werden, dass es im Rahmen der durchgeführten Befragung aufgrund organisatorischer und finanzieller Gründe nicht möglich war, mit jeder der befragten Personen in telefonischen Kontakt zu treten. Es erfolgte deshalb eine Beschränkung auf eine Kontaktperson pro ausgewählter Schule.

Über den persönlichen Kontakt mit dem Ansprechpartner/der Ansprechpartnerin konnte neben den bereits erwähnten Punkten das Interesse an den späteren Untersuchungsergebnissen erfragt werden.

4.1.3 Fragebogenkonstruktion

4.1.3.1 Mikro- und Makroplanung

In der Literatur werden der Entwurf der Fragen und Antwortvorgaben und deren Zusammenstellung zum Fragebogen getrennt behandelt und als Mikro- und Makroplanung bezeichnet, wobei zu letzterer auch die Konstruktion der Fragebogeneinleitung und des Fragebogenleitfadens gerechnet werden (vgl. TÜRSCHMANN 1981, 85).

4.1.3.1.1 Mikroplanung

Die Auswahl der jeweils geeigneten Frageform, die Formulierung der Fragen und der zugehörigen Antwortvorgaben umfasste die Mikroplanung dieser Untersuchung. Es soll im Rahmen dieser Ausführungen nicht auf jede einzelne Frage eingegangen werden, doch sollen die Überlegungen und Vorgehensweisen insgesamt aufgezeigt werden.

Grundsätzlich ist hinsichtlich der Frageform stets zwischen offenen, geschlossenen und Hybridfragen zu unterscheiden (vgl. ATTESLANDER 1984, 127 f; TÜRSCHMANN 1981, 105; MAYNTZ/HOLM/HÜBNER 1978, 109).

Offene Fragen sind Fragen ohne feste Antwortkategorien. Die befragte Person kann ihre Antwort frei formulieren. Bei einer geschlossenen Frage kann der/die Befragte lediglich zwischen den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen.

Als grundsätzlicher Unterschied von offenen und geschlossenen Fragen wird angeführt, dass offene Fragen vom Befragten/von der Befragten verlangen, sich an etwas zu erinnern, geschlossene Fragen dagegen, etwas wiederzuerkennen. Sich an etwas zu erinnern ist schwieriger als etwas wiederzuerkennen. Deshalb erhält man auf offene Fragen in der Regel weniger Antworten als auf geschlossene. Andererseits besteht bei geschlossenen Fragen stets die Gefahr der Suggestivwirkung (vgl. ATTESLANDER 1984, 127 f).

Die Auswertung offener Fragen, die mit verbalen Äußerungen beantwortet werden, gestaltet sich sehr aufwendig. Soll die Anzahl der Antwortkategorien überschaubar bleiben, müssen die Antworten zu Klassen zusammengefasst werden, was dazu führt, dass Nuancen der Antworten und damit der entscheidende Vorteil der offenen Fragen verloren gehen.

Geschlossene Fragen dagegen erleichtern die Auswertung durch die Vergleichbarkeit der Antworten erheblich.

„Forschungsstrategisch gesehen sind offene Fragen vor allem geeignet, im Planungsstadium das Problemfeld zu erforschen und die relevanten Antwortkategorien zu erfassen, während geschlossene Fragen zur Prüfung von Hypothesen in Frage kommen.“ (ATTESLANDER 1984, 131)

Ein Mittelweg kann mit der Hybridfrage beschritten werden, bei der die Struktur der geschlossenen Frage vorliegt, die aber durch ein „offenes Ende“ ergänzt wird (zum Beispiel in Form der Kategorie „Andere“). Der/die Befragte erhält so die Möglichkeit, bei nicht erschöpfender Auflistung der Antwortalternativen, vergleichbar einer offenen Frage, die eigene Meinung frei zu formulieren.

Die auswertungstechnischen Vorteile der geschlossenen Frage bleiben bei Hybridfragen erhalten.

Bei der Formulierung aller Fragen gilt es, dieselben

- verständlich,
- eindeutig,
- genau,
- unmissverständlich,
- nicht suggestiv,
- angenehm und nicht beleidigend

zu formulieren (vgl. WEIS/STEINMETZ 1991, 79 f).

Beim vorliegenden Fragebogen wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

Der für den durchgeführten Pretest gebrauchte Fragebogen enthielt insgesamt 31 Fragen. Der größte Teil davon war als offene Frage formuliert, der Rest als geschlossene oder Hybridfrage. Durch den großen Anteil der offenen Fragen sollte die vorzeitige Einengung der Variationsbreite der Antworten vermieden werden. Die geringe Probandenzahl (20 Personen) ermöglichte trotz dieses Vorgehens einen vertretbaren Zeitaufwand bei der Auswertung des Pretests. Aus den gegebenen Antworten zu einzelnen Fragen sollte mit Hilfe des Pretests festgestellt werden, ob eine Kategorienbildung der Antworten und somit die Umwandlung einzelner offener Fragen zu geschlossenen Fragen sinnvoll ist.

Im Rahmen des durchgeführten Pretests wurden die Befragten explizit dazu aufgefordert, die bei verschiedenen Fragen vorgegebenen Antwortkategorien durch eigene Antworten zu ergänzen und ausführliche Anmerkungen zum Pretest-

Fragebogen zu machen, um so Ungenauigkeiten oder Unverständlichkeiten der Fragestellungen auszuschließen und Anregungen aufnehmen zu können.

Aufgrund der Ergebnisse des Pretests konnten die vorgegebenen Antwortkategorien sinnvoll erweitert (z. B. Frage 14) oder Kategorien gebildet werden (z.B. Frage 3). Zusätzlich wurden einige der Fragen, bei denen die Anzahl der möglichen Antworten nicht endgültig eingeschränkt werden sollte, von offenen Fragen in Hybridfragen umgewandelt; so geschehen mit den Fragen 8, 9, 19 und 25. Die restlichen Fragen wurden als geschlossene Fragen (Fragen 1, 2, 4, 5, 6, 10, 12, 13, 23, 28, 34), als offene Fragen (Fragen 7, 11, 17, 18, 24, 26, 33) oder Hybrid-Fragen (Frage 32) aus dem Pretest- Fragebogen übernommen. Aufgrund verschiedener über den Pretest gewonnener Informationen und den von Proband/innen gegebenen Anregungen wurden die Fragen 20-22, 27, 29 und 30, 31 neu aufgenommen und die Fragen 13, 15, 16, 35-37 verändert formuliert²⁸.

Geschlossene Fragen erleichtern zwar die Auswertung, haben aber im Hinblick auf die Bearbeitung durchaus Nachteile. So kann die starke Strukturierung gerade von Personen mit hohem Ausbildungsstand auch als Einengung empfunden werden. Im Hinblick auf Bearbeitungsdauer und Einfachheit der Bearbeitung bietet das Vorgehen allerdings große Vorteile, da die Bearbeitungszeit verkürzt und die Antworten systematisiert werden.

Mit der endgültigen Fragebogenversion wurde deshalb versucht, unter Berücksichtigung eines im Rahmen der vorliegenden Arbeit vertretbaren Auswertungsaufwands, eine möglichst große Offenheit des Fragebogens zu gewährleisten.

Der letztendlich verschickte Fragebogen enthielt 37 Fragen, von denen 18 als geschlossene, 6 als Hybrid- und 13 als offene Fragen formuliert waren.

4.1.3.1.2 Makroplanung

In der Makroplanung ging es darum, über die Reihenfolge der Fragen zu entscheiden, das Layout zu gestalten sowie Fragebogeneinleitung und –leitfaden zu entwerfen.

Die Reihenfolge der Fragen wurde unter Berücksichtigung folgender Forderung festgelegt:

„Ein Fragebogen ist sowohl nach logischen wie auch nach psychologischen Gesichtspunkten aufzubauen. Fragen zum gleichen Themenkreis sollen nacheinander folgen, damit der Befragte nicht zu ständigen Gedankensprüngen gezwungen wird. Dabei folgt am besten das Besondere nach dem Allgemeinen, das Unvertraute nach dem Vertrauten, das Komplizierte nach dem Einfachen.“ (ATTESLANDER 1984, 135).

Nach dem Anschreiben zum Fragebogen und dem Fragebogenleitfaden startete der Fragebogen mit den Angaben zur Person (Fragen 1-6). Dieser Fragenkomplex eröffnete später die Möglichkeit einer personenbezogenen Auswertung des Fragebogens. Danach folgten die Fragen, in denen sich die Befragten allgemein mit

²⁸ Der Fragebogen findet sich im Anhang dieser Arbeit.

dem Thema Trendsportarten auseinandersetzen und Auskünfte über die allgemeine Bedeutung dieser Erscheinung für die Schule geben sollten (Fragen 7-9). Mit diesen sehr allgemeinen Fragen sollte u.a. eine Einstimmung der Befragten auf das Thema gewährleistet werden. Erst mit Frage 10 wurden die sehr allgemein gehaltenen Fragen überführt in die Aufforderung zur persönlichen Stellungnahme zum Thema. In den Fragen 10-37 wurden von den Befragten z.B. Auskünfte über persönliche Einstellungen zum Thema, die persönliche Trendsportbiografie sowie Angaben über Art und Häufigkeit der Beschäftigung mit dem Thema im eigenen Unterricht erbeten. Diese Fragen verließen damit das bisher allgemeine Niveau und wechselten zu Fragen mit individuellem Charakter.

Mit der vorliegenden Fragenreihenfolge wurde somit den in der Literatur formulierten Grundsätzen „das Besondere nach dem Allgemeinen, das Unvertraute nach dem Vertrauten, das Komplizierte nach dem Einfachen“ Rechnung getragen²⁹. Beim Fragebogen-Layout wurde Wert auf Übersichtlichkeit und ansprechende Gestaltung gelegt, um so Negativeinflüsse auf die Rücklaufquote zu vermeiden. „Die Fragen müssen übersichtlich gestaltet und leicht zu lesen sein. Es muß vermieden werden, daß der Fragebogen mit einem amtlichen Erhebungsbogen verwechselt wird bzw. „billig gemacht“ erscheint.“ (HEINEMANN 1998, 108).

4.1.3.2 Theoretische Begründung des Anschreibens

Das Anschreiben trug der in der Theorie gestellten Forderungen an eine schriftliche Befragung Rechnung. „Die schriftliche Befragung bedarf einer besonders sorgfältigen Organisation. Ein Begleit- und Einführungsbrief muß die Befragten darüber orientieren, wer für die Befragung verantwortlich ist, warum die Untersuchung durchgeführt wird, welches Interesse der Befragte selbst an der Beantwortung des Fragebogens hat. Der Fragebogen muß leicht ausgefüllt werden können. Meist darf der Hinweis, daß die Antworten anonym verwertet werden, nicht fehlen.“ (ATTESLANDER 1984, 116).

Über die Nennung des Namens wurde die Verantwortlichkeit klargestellt. Die Begründung der Untersuchung wurde im Anschreiben möglichst offen gehalten um zu vermeiden, dass der Untersuchungszweck zu früh erkannt wurde und es so zu einer Verzerrung der Antworten kommen konnte. Das Interesse der Befragten festzulegen war schwierig und konnte nur die Form einer Vermutung haben. Es wurde hier unterstellt, dass die Befragten Interesse an den Untersuchungsergebnissen haben, die sich mit einem Problemfeld ihres Berufs auseinander setzen.

Der Fragebogenleitfaden gab Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens, die auf die unterschiedlichen Fragetypen und die Reihenfolge der Bearbeitung eingingen.

4.1.4 Die Stichprobenauswahl

Um einen im Rahmen dieser Arbeit vertretbaren Aufwand bei der Durchführung der Untersuchung zu gewährleisten und gleichzeitig durch unterschiedliche Lehrpläne/Kursstrukturpläne bedingte differierende Ausgangsvoraussetzungen von

²⁹ Vergleiche hierzu beispielsweise ATTESLANDER (1984, 135) und WEIS/STEINMETZ (1991, 81).

Befragten auszuschließen, erfolgte eine Beschränkung der Befragung auf das Bundesland Hessen.

Um in diesem abgegrenzten Bereich eine geeignete Stichprobe für die Befragung festlegen zu können, war eine genaue Analyse der Struktur der allgemein bildenden Schulen Hessens notwendig.

Im Bundesland Hessen existieren insgesamt 2053 allgemein bildende Schulen, die sich auf die unterschiedlichen Schulformen wie folgt verteilen³⁰:

- 1178 Grundschulen,
- 189 Hauptschulen,
- 134 Förderstufen,
- 157 Realschulen,
- 153 Gymnasien,
- 128 kooperative Gesamtschulen,
- 88 integrierte Gesamtschulen,
- 208 Sonderschulen und
- 28 Schulen für Erwachsene

(vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 1999, 10).

Die durchgeführte Fragebogenaktion erstreckte sich auf Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, kooperative und integrierte Gesamtschulen. Grund- und Sonderschulen sowie Schulen für Erwachsene fanden keine Berücksichtigung. Ebenso unberücksichtigt blieben die Schulen unter den Hauptschulen, Förderstufen, Realschulen, Gymnasien, kooperativen und integrierten Gesamtschulen, die als Privatschulen betrieben werden.

Diese Auswahl basiert auf zwei wesentlichen Entscheidungen:

Die Beschränkung der Befragung auf Haupt-, Real, Gesamtschulen und Gymnasien bot sich an, um eine möglichst große Vergleichbarkeit hinsichtlich der pädagogischen sowie didaktisch-methodischen Zielsetzungen des Unterrichts zu gewährleisten. Die besonderen Anforderungen des Unterrichts an Sonder- oder z.B. konfessionell orientierten Schulen konnten im Rahmen der geplanten Befragung nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Der Ausschluss der Grundschulen erschien sinnvoll, um von einer hohen Homogenität der Schüler/innen- und Lehrer/inneninteressen ausgehen zu können. Ein erhöhtes Interesse an Trendsportarten und damit ein höherer Handlungsbedarf von Lehrer/innen wurde eher in der Altersgruppe der Elf- bis Neunzehnjährigen als in der der Sechs- bis Zehnjährigen vermutet³¹.

Mit der Eingrenzung der Grundgesamtheit wurde somit eine höhere Aussagekraft der Ergebnisse angestrebt.

Insgesamt kamen auf der Basis dieser Entscheidungen 556 Schulen für die Aktion in Frage.

³⁰ Schulen, die mehrere Schulformen beinhalten, sind unter jeder Schulform gezählt.

³¹ Nicht bestritten werden soll an dieser Stelle die Tatsache, dass auch die Sportwelt von Grundschulkindern große Veränderungen erfährt, die interessante wissenschaftliche Betrachtungen ermöglichen. Beispielhaft sei an dieser Stelle die Veröffentlichung von KÖPPE/SCHWIER (2001) zum Thema Grundschulsport und Neue Sportarten genannt.

Auswahl der teilnehmenden Schulen

Bei einer schriftlichen Befragung von Sportlehrer/innen sind verschiedene formale Voraussetzungen zu erfüllen:

Der Fragebogen muss dem Hessischen Kultusministerium eingereicht und von diesem geprüft werden³².

Jede bei der Befragung berücksichtigte Schule muss im Vorfeld der Befragung ihre Bereitschaft zur Teilnahme über einen positiven Beschluss der Schulkonferenz signalisieren. Die positiven Beschlussfassungen müssen dem Kultusministerium vorgelegt werden.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit lag die besondere Problematik dieser Voraussetzungen in den großen Zeitabständen, in denen Schulkonferenzen einberufen werden. Häufig tagen diese nur einmal pro Schulhalbjahr. Aus diesem Grund mussten ca. 40%³³ der für die Befragung interessanten Schulen von dieser ausgeschlossen werden, da im maximal zur Verfügung stehenden Zeitrahmen³⁴ keine Zusammenkunft ihrer Schulkonferenz mehr stattfand.

Damit reduzierte sich die Grundgesamtheit auf eine Anzahl von 334 Schulen.

Schwieriger als die Auswahl der zur Grundgesamtheit gehörenden Schulen gestaltete sich die Festlegung der Sportlehrer/innenanzahl, die als Grundgesamtheit angesehen werden muss, da keine nach diesem Kriterium aufgeschlüsselten statistischen Angaben erfasst werden.

Auf der Grundlage der telefonischen Befragung des Sportreferenten im Hessischen Kultusministerium, Herrn Paul, kann bei einer Gesamtzahl von 44.016 hessischen Lehrer/innen³⁵ von ca. 8.800 Sportlehrer/innen ausgegangen werden.

Bezogen auf die 556 grundsätzlich für die Befragung relevanten Schulen mit insgesamt 367.200 Schüler/innen (vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 1999) konnte die Grundgesamtheit deshalb auf 2379 Sportlehrer/innen festgesetzt werden. Das entspricht einem Verhältnis von 1: 154 (Sportlehrer/in : Schüler/innen). Die Überprüfung ausgewählter Schulen (z.B. Clemens-von-Brentano-Schule in Lollar, Wilhelm-von-Oranien-Gymnasium in Dillenburg) bestätigte dieses Verhältnis.

³² Zusätzlich zum Fragebogen verlangt das Hessische Kultusministerium die Vorlage des Fragebogenleitfadens und einer Projektbeschreibung.

³³ Beim telefonischen Kontakt mit 102 ausgewählten Schulen wurde festgestellt, dass im vorgesehenen Zeitraum in 41 (40,2%) dieser Schulen keine Schulkonferenz mehr angesetzt war.

³⁴ Als maximaler Zeitrahmen für das Stattfinden einer Schulkonferenz wurde ein Zeitraum von ca. 4 Monaten (vom telefonischen Kontakt bis zum Beginn der Hessischen Sommerferien) festgelegt.

³⁵ Hauptamtliche und hauptberufliche Lehrerinnen und Lehrer an den allgemein bildenden Schulen nach Schulformen, an denen sie überwiegend unterrichten im Schuljahr 2000/01:

Lehrer/innen an	Anzahl
Grund-, Haupt- und Realschulen	19124
Gymnasien	8955
Kooperative Gesamtschulen	7680
Integrierte Gesamtschulen	4322
Sonderschulen	3597
Schulen für Erwachsene	338
Insgesamt	44 016

(vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 2001, 14-15)

Unter Ausschluss der Schulen, die aufgrund der Terminierung ihrer Schulkonferenzen nicht befragt werden konnten, verblieben 334 Schulen mit 220.320 Schüler/innen und 1430 Sportlehrer/innen³⁶.

Diese Grundgesamtheit verteilt sich wie folgt auf die unterschiedlichen Schultypen³⁷:

Tabelle 3: Verteilung der Grundgesamtheit auf die Schulformen

Schulform	Anzahl der Sportlehrer/innen	Prozentualer Anteil an der Grundgesamtheit
Hauptschule	91	6,4%
Realschule	185	13,0%
Förderstufe	58	4,1%
Gymnasium Mittelstufe	14	1,0%
Gymnasium Mittel- und Oberstufe	388	27,2%
Kooperative Gesamtschule	290	20,3%
Kooperative Gesamtschule mit Oberstufe	177	12,4%
Integrierte Gesamtschule	172	12,0%
Integrierte Gesamtschule Mit Oberstufe	50	3,5%

Um eine der Grundgesamtheit entsprechende Verteilung der Bögen über die Schultypen zu gewährleisten, müssen

- 41 (19,4%) der Bögen von Haupt- und Realschullehrer/innen,
- 61 (28,2%) von Gymnasiallehrer/innen und
- 112 (52,3%) von Gesamtschullehrer/innen ausgefüllt werden.

Auf der Basis dieser Daten wurde per Telefon Kontakt zu 102 Schulen aufgenommen. In 41 dieser Schulen war keine Schulkonferenz im angegebenen Zeitfenster mehr angesetzt, 17 Direktor/innen waren aus unterschiedlichen Gründen nicht bereit, ihre Schulkonferenz um einen entsprechenden Tagesordnungspunkt zu erweitern³⁸ und 44 Schulvertreter/innen erklärten sich bereit, das Anliegen Ihrer Schulkonferenz vorzutragen.

³⁶Während die für 556 Schulen angegebenen Schüler/innenzahlen von 367.200 auf der Basis des Verzeichnisses der allgemein bildenden Schulen in Hessen 1999 berechnet werden konnten, handelt es sich bei den für 334 Schulen angegebenen Schüler/innenzahlen von 220.320 um einen Näherungswert, da nicht berücksichtigt werden konnte, ob eher zahlenmäßig große oder kleine Schulen aufgrund nicht mehr stattfindender Schulkonferenzen von der Befragung ausgeschlossen werden mussten. Da jedoch kein ursächlicher Zusammenhang zwischen Schulgröße und Termin der Schulkonferenz besteht, ist davon auszugehen, dass es sich um eine recht genaue Berechnung handelt.

³⁷ Der prozentuale Anteil an der Grundgesamtheit wurde ermittelt, indem mit Hilfe der Schüler/innenzahlen (vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 1999) die prozentuale Verteilung der Schüler/innen auf die einzelnen Schulformen festgestellt wurde. In einem zweiten Schritt wurde dann das bereits erläuterte Sportlehrer/in : Schüler/innen-Verhältnis von 1:154 zu Hilfe genommen, um so Rückschlüsse auf die Anzahl der Sportlehrer/innen in den verschiedenen Schulformen ziehen zu können.

Bei allen Berechnungen zur Festlegung der Grundgesamtheit wurden die natürlichen Zahlen auf ganze Zahlen und die Prozentangaben auf die erste Stelle nach dem Komma gerundet.

³⁸ Genannt wurden u.a. Überschwemmung der Schulen mit Fragebögen, mangelnde Bereitschaft der Lehrer/innen zur Teilnahme an Befragungen und allgemeine Arbeitsüberlastung.

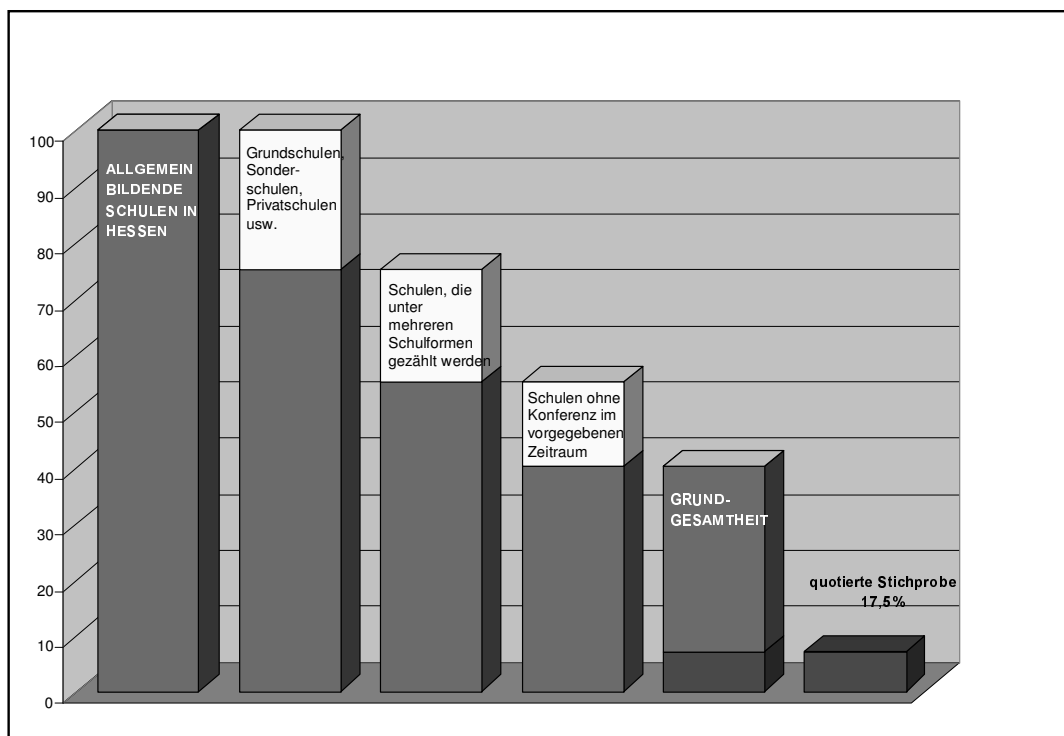
Nach entsprechender Information über die Inhalte und Ziele der Befragung entschlossen sich die Schulkonferenzen von 41 Schulen zur Teilnahme an derselben. Für alle 41 Schulen sowie für die eingereichte Fragebogenversion wurde die Genehmigung durch das Kultusministerium erteilt.

35 der 41 Schulen sendeten die auf postalischem Wege zugestellten Fragebögen anonymisiert zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 85,4%.

Insgesamt umfasste der Rücklauf 263 Fragebögen, von denen 250 zur Auswertung herangezogen werden konnten³⁹.

Demzufolge konnten 17,5% der Grundgesamtheit in der Befragung berücksichtigt werden.

Abbildung 3: Gewinnung der quotierten Stichprobe



³⁹ Gründe für das Aussortieren zurückgesendeter Fragebögen waren Unleserlichkeit und unvollständiges Ausfüllen des Fragebogens.

4.2 Aufbereitung der erhobenen Daten

4.2.1 Kodierung und Eingabe

Mit den ausgefüllten Fragebögen lagen die Rohdaten der Untersuchung vor. Um die erhobenen Daten computergestützt auswerten zu können, war im ersten Schritt der Datenaufbereitung ein Kodierplan zu erstellen. Der Kodierplan erhält für alle Fragen die jeweils gebildeten Variablen, die Namen der Variablen, die Codes sowie die benötigten Spalten⁴⁰. Lagen die Antworten bereits in quantifizierter Form vor, erübrigte sich eine Verschlüsselung⁴¹. Insgesamt waren für die Kodierung 276 Variablen notwendig⁴².

Bei der Kodierung der geschlossenen Fragen musste unterschieden werden zwischen Fragen mit sich gegenseitig ausschließenden Einfachnennungen, Mehrfachnennungen und Skalafragen. Waren Fragen mit einer einzigen Angabe zu beantworten, musste auch nur eine Variable eingerichtet werden. Den sich ausschließenden Antwortalternativen wurde dann jeweils ein Code zugeordnet. Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch die Kodierung der Frage nach dem Geschlecht.

Abbildung 4: Kodierung der Frage nach dem Geschlecht

Variable	Name der Variablen	Codes	Spalte
V1	Geschlecht		4
	Weiblich	1	
	Männlich	2	
	Keine Antwort	3	

Wurde eine Frage verschlüsselt, die die Möglichkeit zu Mehrfachnennungen gab, wurde für die vorliegende Studie mit einer Ausnahme die Vorgehensweise der mehrfachen Dichotomisierung gewählt⁴³. Es wurden für jede Frage mit Mehrfachantworten so viele Variablen eingerichtet, wie Antworten vorgegeben waren.

Bei den Skalafragen musste für jeden der abgefragten Teilaspekte eine Variable eingerichtet werden. Nachfolgende Abbildung zeigt die Kodierung der Frage nach der persönlichen Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“.

⁴⁰ Vergleiche dazu HEINEMANN (1998, 204 ff).

⁴¹ So konnten z.B. die Variablenausprägungen bei den Fragen nach dem Alter und den Jahren im Schuldienst ohne Verschlüsselung direkt erfasst werden.

⁴² Der Kodierplan findet sich im Anhang dieser Arbeit.

⁴³ Bei der Frage nach der Schulform, in der sie unterrichten, machten die Befragten teilweise mehrere Angaben. Deshalb wurden hier die Codes für die ursprünglich vorgesehenen Einfachantworten um Codes für unterschiedliche Mehrfachkombinationen ergänzt.

Abbildung 5: Kodierung der Frage nach der persönlichen Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"

Variable	Name der Variablen	Codes	Spalte
V 65	Einstellung		73
	Sehr positiv	1	
	Positiv	2	
	Neutral	3	
	Negativ	4	
	Sehr negativ	5	
	Keine Antwort	6	

Bei der Kodierung der offenen Fragen wurde anhand der gegebenen Antworten ein Klassifikationsschema erstellt und jede Antwort in dieses Schema eingeordnet⁴⁴.

Zur Kodierung der Hybridfragen wurden diese in ihre zwei Bestandteile zerlegt. Die Verschlüsselung des geschlossenen Teils richtete sich nach der oben beschriebenen Kodierung der geschlossenen Fragen. Eine zusätzlich eingerichtete dichotome Variable zeigte an, ob der offene Fragenteil genutzt wurde oder nicht. Die gegebenen offenen Antworten wurden wiederum in ein erstelltes Klassifikationsschema eingeordnet.

Auf der Basis des erstellten Kodierplans wurden die Datendefinitionen in ein Programm-System übertragen und die Daten der Fragebögen eingegeben. Hierzu wurde das Programm-System Microsoft Excel (Version 97) gewählt. In der späteren Auswertung kam zusätzlich das Statistikprogramm SPSS 8.0 (Deutsche Version) zur Anwendung.

4.2.2 Anwendung statistischer Analysemethoden

4.2.2.1 Häufigkeitsverteilung

Mit Hilfe der deskriptiven Statistik wurde für alle Variablen des Fragebogens die eindimensionale Häufigkeitsverteilung ermittelt. Konnten von der gleichzeitigen Betrachtung zweier Variablen interessante Ergebnisse erhofft werden, wurden entsprechende Kreuztabellen mit ausgewählten zweidimensionalen Häufigkeitstabellen erstellt. Alle Häufigkeitsverteilungen basieren dabei auf der jeweiligen Anzahl der gültigen Angaben zur betreffenden Frage.

4.2.2.2 Statistische Testverfahren

Um Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen, Verhaltensweisen usw. zwischen den verschiedenen Gruppen (z.B. Männer - Frauen) auf ihre Signifikanz hin zu prüfen, wurden statistische Testverfahren eingesetzt.

⁴⁴ Zur Erstellung des Klassifikationsschemas vgl. z.B. ZÖFEL (1985, 268 ff).

Die fast unüberschaubare Anzahl zur Verfügung stehender Tests gestaltet die Auswahl des angemessenen Testverfahrens schwierig.

In der Literatur trifft man mit großer Häufigkeit auf die Unterscheidung in parametrische und parameterfreie Testverfahren. Parametrische Testverfahren überprüfen Hypothesen, die Parameter von Grundgesamtheiten betreffen⁴⁵. Sie sind bei der Erfüllung der Anwendungsvoraussetzungen hinsichtlich der Genauigkeit ihrer Aussagen stärker als nicht parametrische Testverfahren. Diese wiederum haben den Vorteil, dass sie keine Annahmen über die Art der Verteilung der Daten voraussetzen⁴⁶.

Eine andere Einteilung unterscheidet die Testverfahren im Hinblick auf die grundsätzliche Fragestellung, die untersucht werden soll. Anpassungstests beantworten die Frage, ob die empirische Stichprobenverteilung mit einer theoretischen Verteilung übereinstimmt oder nicht. Der in der vorliegenden Studie angewendete Mittelwertunterschiedstest prüft dagegen, ob in Bezug auf ausgewählte Beobachtungsgrößen signifikante (Mittelwert-) Unterschiede zwischen verschiedenen Untersuchungsgruppen bestehen⁴⁷.

Im folgenden wird der Ablauf des angewendeten Testverfahrens kurz skizziert:

Einfaktorielle Varianzanalyse⁴⁸

Stichprobenmittelwert und Testen der Nullhypothese

Der Stichprobenmittelwert für eine Gruppe gilt als beste Punktschätzung für das nicht bekannte Populationsmittel μ . Um zu vermeiden, dass Stichprobenmittel und Populationsmittel zu stark voneinander abweichen, wird auf Basis des Stichprobenmittelwerts ein Bereich von Werten berechnet, der mit einer vorgegebenen Wahrscheinlichkeit das Populationsmittel enthält. Ein solcher Bereich wird als Konfidenzintervall bezeichnet.

Es gilt festzustellen, ob beobachtete Unterschiede von Stichprobenmittelwerten als natürliche Variabilität zwischen Stichprobenmittelwerten derselben Population angesehen werden können, oder ob anzunehmen ist, dass die Abweichungen über die Existenz von Populationen mit unterschiedlichen Mittelwerten entstehen.

Das statistische Verfahren, welches zur Anwendung kommt, um die Nullhypothese, dass mehrere Populationsmittel identisch sind, zu testen, wird als Varianzanalyse bezeichnet. Mit Hilfe dieses Verfahrens werden die Streuungen der Beobachtungen innerhalb jeder Gruppe sowie die Streuung zwischen den Gruppenmittelwerten ermittelt. Ausgehend von dem hier gewonnenen Ergebnis können Schlussfolgerungen über die Populationsmittelwerte gezogen werden⁴⁹.

⁴⁵ Vgl. BLEYMÜLLER/GEHLERT/GÜLICHER (1992, 127).

⁴⁶ Vgl. CLAUß/FINZE/PARTZSCH (1994, 190) und BLEYMÜLLER/GEHLERT/GÜLICHER (1992, 105 f).

⁴⁷ Vgl. CLAUß/FINZE/PARTZSCH (1994, 188).

⁴⁸ Der im Rahmen der einfaktoriellen Varianzanalyse vorgenommene Vergleich empirischer Mittelwerte setzt voraus, die verwendeten Skalen als metrisch skaliert zu interpretieren.

⁴⁹ Vgl. NORUSIS (1994, 67 f).

SPSS für Windows stellt zwei Prozeduren für die Varianzanalyse bereit: Einfaktorielle ANOVA und Einfache mehrfaktorielle ANOVA (vgl. NORUSIS 1994, 69 f).

Im Rahmen dieser Arbeit kam ausschließlich die Einfaktorielle ANOVA zur Anwendung.

Diese einfaktorielle Varianzanalyse bietet sich dann an, wenn nur eine unabhängige Variable zur Klassifikation der Fälle in unterschiedlichen Gruppen verwendet wird und die Gruppen voneinander unabhängig sind⁵⁰.

Analyse der Streuung

Bei der Durchführung der Varianzanalyse wird die in der Stichprobe beobachtete Streuung in zwei Teile untergliedert: die Streuung der Beobachtung innerhalb einer Gruppe und die Streuung zwischen den Gruppenmittelwerten.

Wenn die Nullhypothese gilt, so sind die Populationsmittelwerte für die untersuchten Gruppen identisch und die beobachteten Daten können als Stichproben aus derselben Population angesehen werden.

Weichen die beobachteten Stichprobenmittelwerte jedoch erkennbar voneinander ab, so ist eine Grundlage zur Ablehnung der Nullhypothese gegeben.

Berechnung des F-Quotienten

Über die Erkenntnis, wie stark die Beobachtungen innerhalb der Gruppe variieren (mittleres Quadrat innerhalb der Gruppen) und die Erkenntnis, wie stark die Beobachtungen zwischen den Gruppen variieren (mittleres Quadrat zwischen den Gruppen) können Aussagen über die Nullhypothese getroffen werden. Gilt die Nullhypothese, so müssen beide Schätzungen nahe beieinander liegen. Der durch Division entstandene Quotient sollte nahe bei 1 liegen.

Der statistische Test für die Annahme der Nullhypothese, dass alle Gruppen denselben Mittelwert in der Population haben, basiert auf diesem Quotienten, den man als eine F-Statistik bezeichnet.

Ausgehend von diesem Quotienten ist das beobachtete Signifikanzniveau zu ermitteln. Dies geschieht, indem der ermittelte F-Wert mit der F-Verteilung verglichen wird⁵¹.

Anschließend ist die Entscheidung über Ablehnung oder Nicht-Ablehnung der Nullhypothese zu treffen (vgl. NORUSIS 1994, 70 f).

Entscheidung und Interpretation

Die Entscheidung über die Ablehnung oder Nichtablehnung der Nullhypothese erfolgt anhand des beobachteten Signifikanzniveaus (α_{emp}) im Vergleich zur akzeptierten Irrtumswahrscheinlichkeit. In der vorliegenden Studie wird bei einem

⁵⁰ Das Vorhandensein der formalen Voraussetzungen der Varianzanalyse wurde im Vorfeld der Berechnungen geklärt.

⁵¹ Die F-Verteilung ist die Verteilung der F-Statistik bei Gültigkeit der Nullhypothese.

beobachteten Signifikanzniveau von (α_{emp}) < 0,05 abgelehnt und damit von einem signifikanten Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen (z.B. Männer/Frauen) bezüglich der untersuchten Variable ausgegangen. Zur Bezeichnung und Kennzeichnung der Testergebnisse gelten folgende Konventionen:

Tabelle 4: Konventionen zur Bezeichnung und Kennzeichnung empirischer Signifikanzniveaus

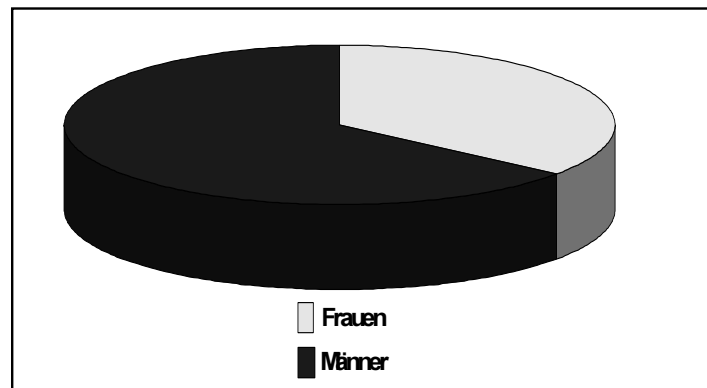
Signifikanzniveau	Verbale Bezeichnung	Kennzeichnung
$0,050 \leq$	Nicht signifikant	
$0,010 < \leq 0,050$	Signifikant	*
$0,001 < \leq 0,010$	Sehr signifikant	**
$0,000 < \leq 0,001$	Hoch signifikant	***

4.3 Dokumentation der Analyseergebnisse

4.3.1 Persönliche Daten der Befragten

4.3.1.1 Geschlechter- und Altersverteilung

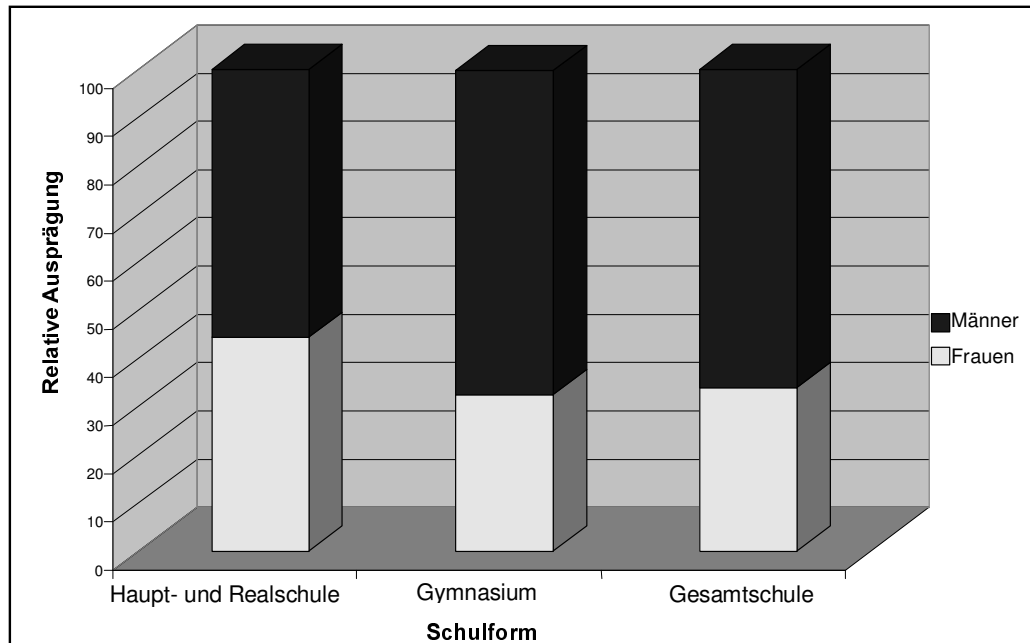
Abbildung 6: Verteilung der Geschlechter



64% der ausgefüllten Bögen (161) stammen von Männern, 36% (89) von Frauen. Der Frauenanteil unter den hessischen Lehrer/innen mit Lehrbefähigung für Haupt-, Realschulen und Gymnasien im Jahr 200/01 liegt mit 49,6% (vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 2001, 10-11) deutlich höher als der der durchgeführten Befragung. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass eine Ermittlung der Geschlechterverteilung der Lehrer/innen mit Lehrbefähigung im Fach Sport diesen Anteil deutlich sinken ließe und eine Annäherung an den Prozentwert der Befragungsergebnisse stattfände. Statistische Angaben, mit denen diese Vermutung zu untermauern wäre, existieren leider nicht.

Von den befragten Frauen arbeiten 27% in Haupt- und Realschulen, 37,1% in Gymnasien und 36% in Gesamtschulen; von den befragten Männern 18,6% in Haupt- und Realschulen, 42,9% in Gymnasien und 38,5% in Gesamtschulen. In den Haupt- und Realschulen liegt der Anteil der Frauen bei 44,4%, in den Gesamtschulen bei 34% und in den Gymnasien bei 32,4%. Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter auf die unterschiedlichen Schulformen sind nicht feststellbar.

Abbildung 7: Verteilung der Geschlechter in den Schulformen

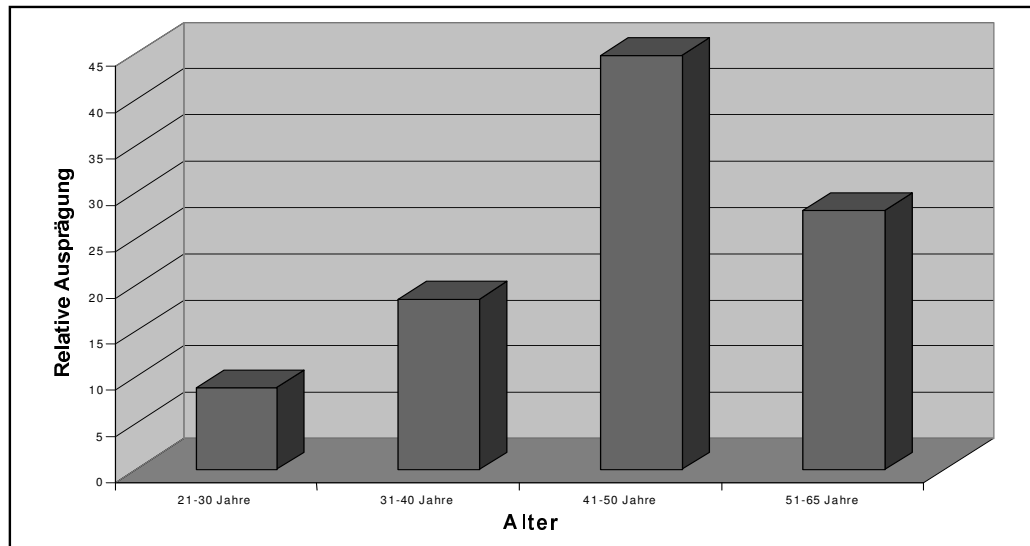


Das Durchschnittsalter aller Befragten liegt bei 45,2 Jahren; die Frauen sind durchschnittlich 42,7 Jahre, die Männer 46,5 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Lehrer/innen in den verschiedenen Schulformen zeigt im Bereich der Gymnasiallehrer/innen Abweichungen. So liegt das Durchschnittsalter der Gesamtschullehrer/innen und das der Haupt- und Realschullehrer/innen bei 43,9 Jahren, das der Gymnasiallehrer/innen 2,8 Jahre höher, bei 46,7 Jahren.

Die/der jüngste Teilnehmer/in befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung im 27., die/der älteste Teilnehmer/in im 62. Lebensjahr.

62,2% der Lehrer/innen sind zum Zeitpunkt der Befragung über 45 Jahre alt. Damit ist die Altersstruktur der Befragten nahezu identisch mit der der Lehrer/innen Deutschlands, von denen 63,5% diese Altersgrenze überschritten haben (vgl. KRUM 2001, 18) und nähert sich der der hessischen Lehrer/innen, von denen im Schuljahr 2000/01 67,7% älter als 45 Jahre sind (vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 2001, 12-13).

Abbildung 8: Verteilung des Alters



4.3.1.2 Schulformen

Der Anteil der Schulformen an den allgemein bildenden Schulen in Hessen verteilt sich wie folgt⁵²:

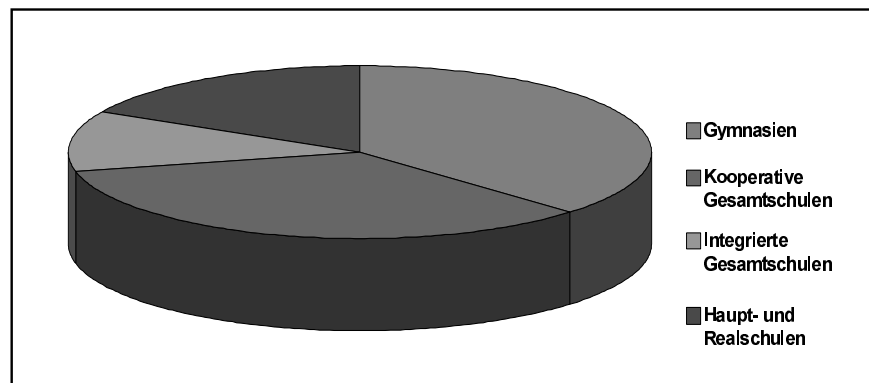
- 102 Gymnasien – 19,7%,
- 126 Kooperative Gesamtschulen – 24,3%,
- 81 Integrierte Gesamtschulen – 15,6% und
- 210 Haupt- und Realschulen – 40,5%.

Durch die Befragung wurden

- 13 Gymnasien (Mittel- und Oberstufe) – 37,1%,
- 12 Kooperative Gesamtschulen – 34,2%,
- 4 Integrierte Gesamtschulen – 11,4% und
- 6 Haupt- und Realschulen – 17,1%

berücksichtigt.

Abbildung 9: Verteilung der Schulformen



⁵² Synonym zu den Benennungen kooperative und integrierte werden die Begriffe schulformbezogene und schulformübergreifende Gesamtschule gebraucht.

Diese veränderten Mehrheitsverhältnisse konnten aufgrund des komplizierten Auswahlverfahrens der Schulen nicht vermieden werden. Um unververtretbare Verzögerungen der Untersuchung auszuschließen, stellte die über den telefonischen Kontakt im Vorfeld der Untersuchung signalisierte Bereitschaft der Schulleiter/innen zum Vortragen des Anliegens in der Schulkonferenz sowie die zeitliche Terminierung der Schulkonferenzen die limitierenden Auswahlkriterien dar.

Die Problematik einer verringerten Repräsentativität wurde allerdings durch die sehr unterschiedliche Größe der an der Untersuchung beteiligten Schulen beträchtlich entschärft.⁵³

Letztendlich war bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse eine Überrepräsentanz der Gymnasiallehrer/innen und eine Unterrepräsentanz der Gesamtschullehrer/innen zu berücksichtigen.

Tabelle 5: Verteilung der Befragten auf die Schulformen⁵⁴

Schulform	Anzahl	Prozent
Lehrer/innen an Haupt- und Realschulen	53	21,2%
Lehrer/innen an Gymnasien	102	40,8%
Lehrer/innen an Kooperativen Gesamtschulen	68	39%
Lehrer/innen an Integrierten Gesamtschulen	27	

4.3.1.3 Abschluss des Studiums, des Referendariats und Jahre im Schuldienst

Die Befragten gaben an, ihr Studium in den Jahren 1964 – 1999 und ihr Referendariat in den Jahren 1967 – 2000 abgeschlossen zu haben. 17 Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat. Sie waren durchschnittlich 28,5 Jahre alt.

12 Personen waren zum Zeitpunkt der Befragung 1 Jahr im Schuldienst. Ihr Durchschnittsalter lag bei 32 Jahren.

3 Personen waren mit 34 Jahren die längste Zeit im Schuldienst. Ihr Altersdurchschnitt lag bei 57 Jahren.

⁵³ Um eine der Grundgesamtheit der Lehrenden entsprechende Verteilung der Bögen über die Schultypen gewährleisten zu können, hätten:

- 19,4% der Bögen von Haupt- und Realschullehrer/innen,
- 28,2% von Gymnasiallehrer/innen und
- 52,3% von Gesamtschullehrer/innen ausgefüllt werden müssen.

Bei der Auswertung zeigte sich dann folgendes Bild:

21,2% unterrichten an Haupt- und Realschulen, 40,8% an Gymnasien und 39% an Gesamtschulen.

Von den Gesamtschullehrer/innen sind 71,6% an Kooperativen und 28,4% an Integrierten Gesamtschulen beschäftigt.

⁵⁴ 30 der 250 Befragten unterrichteten in mehr als einer der genannten Schulformen. Zur Vereinfachung der Befragungsauswertung wurden diese Personen der Schulform mit dem niedrigsten Bildungsabschluss zugerechnet, z.B. Einsatz an Realschule und add. Gesamtschule = Realschule.

Im Durchschnitt hatten die Befragten im August 2000 18 Jahre im Schuldienst verbracht.

Tabelle 6: Dienstjahre

Dienstjahre	Insgesamt		Frauen		Männer	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1-10 Dienstjahre	67	29,5%	30	38%	37	25%
11-20 Dienstjahre	41	18,1%	14	17,7%	27	18,2%
21-34 Dienstjahre	119	52,4%	35	44,3%	84	56,8%

4.3.2 Trendsportarten aus Sicht der Befragten

4.3.2.1 Definition von Trendsportarten

Als Einstieg in diesen Fragebogenteil diente die offene Wissensfrage⁵⁵ „Was verstehen Sie persönlich unter einer Trendsportart?“. Mit dieser Frage wurden im wesentlichen zwei Zielsetzungen verfolgt. Die Befragten sollten zu einer allgemeinen gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Thema Trendsportarten angeregt und so auf die nachfolgenden Fragen eingestimmt werden, und es wurde der Versuch unternommen, sich aus Sicht der Lehrer/innen einer Definition von Trendsportarten zu nähern.

Die Schwierigkeiten, die mit einem solchen Definitionsversuch verbunden sind, werden allein durch den Umstand dokumentiert, dass 50 Personen auf die Beantwortung dieser Frage verzichteten. Auffällig bei den zu dieser Frage gegebenen Antworten war, dass, obwohl in der Fragestellung keine Verbindung zum Schulsport enthalten war, in den Definitionsversuchen häufig eine „Lehrer/innenperspektive“ eingenommen wurde.

Aus den gegebenen Antworten konnten mit Hilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse⁵⁶ neun zentrale Kategorien festgelegt werden.

Der mit größter Häufigkeit gewählte Annäherungsversuch arbeitete mit Hilfe einer Tautologie, indem Trendsportarten als Sportarten definiert wurden, die „im Trend liegen“. In 55,6% der gegebenen Antworten fand sich dieses Vorgehen.

Mit abnehmender Häufigkeit traf man dann auf Begriffe aus den Kategorien

- Kurzlebigkeit (33,7%),
- Jugend(-sportarten) (29,2%),
- Kommerzialisierung (26,4%),
- Medien (20,8%),
- Freizeit(-sportarten) (18,5%),
- Neuartigkeit (17,4%),
- fehlende Institutionalisierung (12,9%) und
- Fun(-sportarten) (11,8 %).

⁵⁵ Eine Definition offener Wissensfragen findet sich bei WEIS/STEINMETZ (1991, 83).

⁵⁶ Vergleiche hierzu HEINEMANN (1998, 147 f).

Unter Verzicht auf das tautologische Vorgehen könnte eine zusammenfassende Definition Trendsportarten aus Sicht der befragten Lehrer/innen wie folgt beschreiben:

Neuartige, relativ kurzlebige, meist von Jugendlichen betriebene und auf Jugendliche abzielende Freizeit-Sportarten, die in erster Linie auf das „Fun-Erlebnis“ ausgerichtet und durch fehlende Institutionalisierung, starke Kommerzialisierung und hohe Medienpräsenz gekennzeichnet sind.

Das Ergebnis einer Inhaltsanalyse in Form einer Definition wiederzugeben, suggeriert eine nicht vorhandene Eindeutigkeit der Erkenntnisse. Folglich ist eine genauere Interpretation der als zentral ermittelten Termini unumgänglich.

Der Begriff der Neuartigkeit wurde auf zwei unterschiedliche Weisen gebraucht. Zum einen bezeichnete er tatsächlich neue, bisher unbekannte Arten des Sporttreibens, zum anderen wurde er häufig im Sinne von „neu aufbereitet“ verwendet. Als Beispiele wurden hier Beziehungen zwischen Sportarten wie Rollschuhlaufen und Inline-Skaten, Basketball und Streetball oder Seilspringen und Rope-Skipping angeführt.

Die letztere Art der Begriffsverwendung legt die Deutung nahe, dass zumindest ein Teil der Befragten den Trendsportarten kaum Eigenständigkeit zugesteht, sondern sie eher unter dem Motto „alter Wein in neuen Schläuchen“ verbucht. Die von den Lehrer/innen beobachtete Bewegungsverwandtschaft von Sportarten verführt offenbar zu der Folgerung, dass die neu hinzugekommenen Elemente lediglich als um einen zentralen Kern gruppiertes austauschbares Beiwerk zu bewerten sind. Eine solche Auffassung wird vermutlich auch unterrichtliche Konsequenzen nach sich ziehen – evtl. auch die Reduzierung der Trendsportart auf das als wesentlich Erachtete, die sportmotorische Ausführung.

Die oftmals betonte Kurzlebigkeit von Trendsportarten ist teilweise eine neutral formulierte Feststellung, zum Teil aber auch mit negativen Assoziationen, wie der ständig wechselnden Interessenlage der Schüler/innen oder der fehlenden Möglichkeit zu kontinuierlichem Leistungsaufbau in einer Sportart verbunden.

Zu erkennbar positiven Interpretationen der Kurzlebigkeit kommt es nicht. Die Befragten sind vielleicht zu stark in der gebräuchlichen Schulsportinszenierung verhaftet, um auch die diesem Charakteristikum innewohnenden Chancen (z.B. Kontakt zu vielen Sportarten, breites Bewegungsspektrum) erkennen zu können.

Die häufige Erwähnung der Ausrichtung von Trendsportarten auf Jugendliche und auch die vorwiegende Ausführung derselben durch diese versetzt die Befragten in die Position von Außenstehenden, die von Trendsportarten lediglich sekundär betroffen sind. Bei der zuvor ermittelten Altersstruktur der Befragten ist davon auszugehen, dass nur ein geringer Prozentsatz sich im weitesten Sinne in den Bereich der Jugendlichen einordnen würde. Trendsportarten sind also in erster Linie nicht von ihnen zu betreibende, sondern zu unterrichtende Sportarten. Verdeutlicht wird diese Auffassung durch den häufigen alternativ zu „Jugendlichen“ gebrauchten Begriff „Schüler/innen“.

Die Annäherung an Trendsportarten, so ist zu vermuten, erfolgt durch die Lehrenden deshalb oftmals bereits aus dem Blickwinkel des späteren Vermittlers/der späteren

Vermittlerin. Der mögliche eigene Lustgewinn in oder das eigene Interesse an dieser Sportart gerät so vor allem bei den älteren Kolleg/innen in den Hintergrund.

Verwirrend wirkt auf den ersten Blick die häufige explizite Erwähnung des Begriffs „Freizeit“ oder „Freizeit-Sportart“, da doch davon auszugehen ist, dass auch jede andere Sportart vorwiegend in der Freizeit betrieben wird. Nachvollziehbar wird die Häufigkeit dieser Erwähnung erst dann, wenn „Freizeitsport“ in Abgrenzung zu anderen Arten des Sporttreibens, z.B. zu „Wettkampf-“, „Vereins-“, oder auch „Schulsport“ gebraucht wird. Trendsportarten sind dieser Interpretation folgend, für einen Teil der Befragten offenbar Sportarten, die ausschließlich dem „unbetreuten“ Sporttreiben zuzurechnen sind und nicht im Wettkampf-, Vereins- oder Schulsport thematisiert werden. Schulsport und Freizeitsport werden aus dieser Perspektive im Zusammenhang mit Trendsportarten als differierende Arten des Sporttreibens empfunden.

Auch in Verbindung mit der Erwähnung des Begriffes „Fun(-Erlebnis)“ trifft man auf zwei ambivalente Auslegungen. Im positiven Sinne sind in das Assoziationsfeld dieses Terminus Dinge wie Spaß oder unbekümmertes Erleben eingebunden, auf der negativen Seite dagegen wird die Beschränkung des Erlebens auf den Fun-Charakter oder die Oberflächlichkeit des Erlebens beklagt. „Fun-Erlebnisse“ scheinen aus Sicht der befragten Lehrer/innen einen eher zwiespältigen Charakter zu besitzen. Es ist zu vermuten, dass hier vor allem die Uneinigkeit über die pädagogische Legitimation solcher Erlebnisse zum Ausdruck kommt, denn wenn die Oberflächlichkeit des Erlebens oder die Beschränkung auf „Fun“ beklagt werden, dann impliziert dies das Vorhandensein eines vom Sporttreibenden Nicht-Erkannten, Nicht-Erlebten. Derjenige jedoch, der diese Auffassung äußert, muss dem Nicht-Erkannten, Nicht-Erlebten Wert zusprechen, anderenfalls wäre die Erwähnung der Beschränkung des Erlebens verzichtbar. Da anzunehmen ist, dass die befragten Lehrer/innen hier mit Blick auf ihre Schüler/innen argumentieren, können pädagogische Werte vermutet werden.

Auch die Anführung der fehlenden Institutionalisierung ist interpretationsbedürftig, denn hier finden nicht nur das Fehlen von Regelwerk oder Wettkampfsystem, sondern ebenso der Schulbezug Erwähnung. Fehlende Institutionalisierung wird gleichgesetzt mit der Nicht-Aufnahme der Sportart in das Curriculum der Schulen oder gar deren Nicht-Behandlung im Sportunterricht.

Ein charakteristisches Kennzeichen einer Trendsportart ist aus Sicht eines Teils der befragten Lehrer/innen somit die fehlende Auseinandersetzung der Schule mit dieser Sportart. An dieser Stelle offenbart sich ein zentrales Problem der Forderung „Trendsportarten in die Schule“. Die Faszination, die von Trendsportarten ausgeht, verschwindet vermutlich mit deren zunehmender Institutionalisierung. Schule und Schulsport kennen jedoch bisher offensichtlich keine Möglichkeit Sport ohne die typischen Kennzeichen der Institutionalisierung (Ordnungsrahmen, Zeitrahmen, Notenzwang...) zu thematisieren. Zumindest ein Teil der befragten Lehrer/innen scheint diesen problematischen Zusammenhang zu erkennen.

Die Erwähnung der starken Kommerzialisierung wird ebenfalls aus verschiedenen, durchweg pädagogisch geprägten Blickwinkeln verständlich. Zum einen wird der Anreiz zum Konsum, die Abhängigkeit von bestimmten Dresscodes und

Markenartikeln thematisiert, zum anderen finden aber durchaus auch die für Schulen unerschwinglich teuren Geräte, die oft zur Ausübung von Trendsportarten benötigt werden, Erwähnung.

Auf den Zusammenhang von Medien und Trendsport trifft man in jedem fünften Definitionsversuch, oft gekoppelt mit negativ besetzten Ausdrücken wie z.B. „von den Medien gepuschte Sportarten“. Dass die Medienpräsenz von Trendsportarten so stark wahrgenommen und so negativ beurteilt wird, erstaunt, wenn man im Hinblick auf dieses Kriterium Vergleiche zu etablierten Sportarten (z.B. Fußball) zieht, deren Medienpräsenz ungleich höher ist. Zu vermuten ist, dass nicht die Thematisierung durch die Medien an sich, sondern eher die Art der Thematisierung die Aufmerksamkeit der Befragten auf sich zieht. Trendsportarten finden ihren medialen Raum in erster Linie in Bereichen, die nicht in der gewohnten Weise mit Sport umgehen und diesen ab und an nicht einmal in den Vordergrund stellen, sondern ihre Schwerpunkte auf andere Aspekte wie z.B. Musik (z.B. MTV oder VIVA) oder Kleidung legen. Trendsportarten durchbrechen nicht nur die klassischen Arten des Sporttreibens, sondern auch die etablierten Arten der Sportberichterstattung. Vielleicht ist es die Neuartigkeit dieses Vorgehens, die zu einer besonderen Aufmerksamkeitslenkung der Befragten führt und die Verknüpfung von Trendsport und Medien zu einem zentralen Kriterium werden lässt.

Da diese Verknüpfung zumeist negativ eingeordnet wird, könnte vermutet werden, dass die Fremdartigkeit der Aufbereitung nicht nur Aufmerksamkeit bindet, sondern im Falle eines Teils der Befragten auch Ablehnung hervorruft. Sportlehrer/innen, die damit konfrontiert werden, in ihrem eigenen Fachgebiet zu Laien degradiert zu sein, reagieren auf einen solchen Affront mit Herabsetzung der verursachenden Umstände. Ein Sport, der von Sportlehrer/innen nicht verstanden werden kann, ist kein „richtiger“ Sport, sondern eine von den Medien „gepuschte“ Show. Ähnliche Auffassungen finden sich auch in der Literatur, so vermutet KÖPPE (vgl. 2001, 1) die Gründe für die teilweise reservierte und angstbesetzte Haltung von Sportlehrer/innen gegenüber Trendsportarten in deren Sportsozialisation, die dazu führt, mit dem traditionellen Sporttreiben positive Assoziationen zu verknüpfen, den Trendsportarten – die in der erfolgten Sozialisation keine Rolle spielten – jedoch reserviert gegenüber zu treten.

Resümierend betrachtet scheinen die befragten Lehrer/innen Trendsportarten als ein sehr ambivalentes Phänomen einzuordnen. Die als charakteristisch für Trendsportarten ermittelten Kriterien erhalten positive aber auch negative Deutungen. Die den Trendsportarten innewohnenden Möglichkeiten und Chancen werden genau wie die Gefährdungen und Risiken erkannt und in erster Linie unter pädagogischen Gesichtspunkten kritisch reflektiert⁵⁷.

Die über die Inhaltsanalyse ermittelte Definition ist geprägt von diesem Zwiespalt.

⁵⁷ KÖPPE (vgl. 2001, 1) kommt über den Einsatz qualitativer Interviews bei Grundschullehrer/innen zu einem vergleichbaren Ergebnis; auch er beobachtet – allerdings explizit bezogen auf die Aufnahme von Trendsportarten in den Schulsport – ein breites Einstellungsspektrum von Ablehnung bis Befürwortung.

4.3.2.2 Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten

Die Befragten wurden aufgefordert, die aus ihrer Sicht wichtigen Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten nennen. Die Anzahl der Antworten war nicht eingeschränkt und die vorgegebenen Antworten⁵⁸ konnten durch die Nennung weiterer Kennzeichen ergänzt werden.

61 Personen nutzten diese Möglichkeit und nannten insgesamt neun weitere Kennzeichen. Die Häufigkeit dieser Nennung war jedoch in acht Fällen so gering, dass diese Punkte unberücksichtigt bleiben können. 12,2% der Befragten ergänzten dagegen den Aspekt:

Eine Trendsportart, die für den Schulsport geeignet ist, muss

- für die Schüler/innen motivierend sein und einen hohen Aufforderungscharakter besitzen.

Die Bedeutung der vorgegebenen Kennzeichen wurde von den Befragten wie folgt beurteilt:

Tabelle 7: Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten

Eine Trendsportart, die für den Schulsport geeignet ist, muss	Anzahl der Befragten, die diesen Punkt für wichtig erachten	Prozent
kostengünstig sein, d.h. sie darf keinen hohen finanziellen Aufwand (z.B. durch teure Geräte) erfordern.	207	84,5%
ungefährlich sein, d.h. sie darf kein hohes Verletzungsrisiko mit sich bringen.	206	84,1%
ein hohes Maß an Schüler/innenaktivität ermöglichen.	202	82,4%
von vielen Schüler/innen gleichzeitig ausgeübt werden können.	197	80,4%
konditionelle, koordinative und/oder kooperative Fähigkeiten schulen.	183	74,7%
in den räumlichen Gegebenheiten der Schule durchführbar sein.	173	70,6%
leicht erlernbar sein, d.h. sie darf keine hohen technischen Anforderungen stellen.	105	42,9%

Um die Bedeutung dieser Kennzeichen beurteilen zu können, sollten die Befragten die drei aus ihrer Sicht wichtigsten Kennzeichen in der Reihenfolge ihrer Bedeutung auflisten.

Am häufigsten an erster Stelle wurde mit 42% die Ungefährlichkeit einer Sportart genannt. Gefolgt wird dieses Kennzeichen von den Forderungen nach der

⁵⁸ Alle vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der geschlossenen oder der Hybridfragen des Fragebogens sind Ergebnis der bei der Auswertung des Pretests durchgeführten Kategorienbildung.

Durchführbarkeit in den räumlichen Gegebenheiten der Schule (13,2%) und der Forderung nach hoher Schüler/innenaktivität (10,8%).

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Wertigkeit einer Nennung an erster, zweiter oder dritter Stelle⁵⁹ entsteht die folgende Reihung der vier Kennzeichen mit der größten Bedeutung⁶⁰:

Eine Trendsportart, die für den Schulsport geeignet ist, muss

- 1. ungefährlich sein, d.h. sie darf kein hohes Verletzungsrisiko mit sich bringen.**
- 2. ein hohes Maß an Schüler/innenaktivität ermöglichen.**
- 3. von vielen Schüler/innen gleichzeitig ausgeübt werden können.**
- 4. in den räumlichen Gegebenheiten der Schule durchführbar sein.**

Die hier beschriebene Gewichtung der unterschiedlichen Kriterien lässt sicherlich verschiedene Interpretationen zu. Der folgende Interpretationsversuch ist deshalb als eine mögliche, jedoch keinesfalls ausschließliche Deutung zu verstehen.

Dass die Ungefährlichkeit einer Trendsportart von den Lehrenden als zentrales Kriterium für deren Schulsporttauglichkeit angesehen wird, legt die Vermutung nahe, dass die mediale Aufarbeitung von Trendsportarten, die sich häufig auf risikoreiche und spektakuläre Ausschnitte aus den entsprechenden Sportarten beschränkt, nicht ohne Einfluss auf die Beurteilung durch die Sportlehrer/innen bleibt. Es wäre interessant zu überprüfen, ob sich bei einer Frage nach den Kennzeichen schulsportrelevanter Sportarten die Dominanz dieses Kennzeichens wiederholt. Die Gefährlichkeit einer Sportart verringert sich selbstverständlich mit deren didaktischer Reduktion, und selbst bei hoch risikobelasteten Trendsportarten wie z.B. Freeclimbing ist die Gefährdung, die von der Vermittlung basaler Fertigkeiten ausgeht, als extrem niedrig einzustufen. Bei traditionellen Schulsportarten wie z.B. dem Turnen, dem im Hochleistungsbereich zweifelsohne Gefährlichkeit und ein hohes Verletzungsrisiko zugesprochen werden muss, wird diese Reduktion auf die Möglichkeiten des Schulsports und der Schüler/innen selbstverständlich vorgenommen. Die Selbstverständlichkeit dieser Reduktion scheint sich bei der Beurteilung von Trendsportarten jedoch nicht zu wiederholen.

Die häufige Nennung der drei folgenden Kennzeichen wird vor allem vor dem Hintergrund der derzeitigen Schulsportpraxis verständlich. Geringe Sportstundenzahl, große Lerngruppen und die Einzwängung des Sportunterrichts in die Stundentafel limitieren die Auswahl der Inhalte. Der in der Praxis des Schulsports nicht außergewöhnliche Umstand, 25-30 Schüler/innen in einer Hallenhälfte mit mäßiger Geräteausstattung unterrichten zu müssen, verdeutlicht die Gründe für die Wahl der genannten Kriterien. Die Befragten beurteilen die Schulsportrelevanz einer Trendsportart verständlicherweise auf der Grundlage dieser

⁵⁹ Um die Reihenfolge der Bedeutung der genannten Kennzeichen ermitteln zu können, wurde eine Nennung an erster Stelle mit dem Faktor 1, eine Nennung an zweiter Stelle mit dem Faktor 0,75 und eine Nennung an dritter Stelle mit dem Faktor 0,5 bewertet.

⁶⁰ Die etwas unübliche Auswahl von vier Kennzeichen erklärt sich aus der Tatsache, dass das dritte und vierte Kennzeichen bei der Berechnung der Wertigkeit identische Werte erzielten und das fünfte Kennzeichen mit deutlichem Abstand folgte.

Umstände und müssen somit Sportarten, die diesen Rahmen zu sprengen drohen, von vorn herein ausschließen.

Zu bedenken bleibt bei der Einschätzung der genannten Kriterien, dass sie als Ergebnis einer bestimmten Schulsportpraxis zu bewerten sind. Andere Inszenierungen von Schulsport erbrächten andere Ergebnisse. Trendsportarten sind nicht per se für den Schulsport geeignet oder ungeeignet, sondern können nur vor dem Hintergrund bestimmter Umstände in dieses Raster eingeordnet werden. Am deutlichsten wird dies an der Nennung des Punktes „Die Trendsportart muss in den räumlichen Gegebenheiten der Schule durchführbar sein“. Bereits über kleine Veränderungen der herkömmlichen Schulsportpraxis, wie beispielsweise das Blocken des Sportunterrichts, könnten problemlos auch Sportarten thematisiert werden, die nicht ausschließlich im räumlichen Umfeld der Schule, sondern vielleicht in einer nahegelegenen Sportstätte durchführbar sind.

4.3.2.3 Eignung ausgewählter Trendsportarten für den Schulsport

Die Eignung der aufgeführten Trendsportarten für den Schulsport wird von den Befragten folgendermaßen beurteilt:

Tabelle 8: Eignung ausgewählter Trendsportarten für den Schulsport

Sportart	Für den Schulsport geeignet		Für den Schulsport ungeeignet		Die Sportart ist mir unbekannt		Andere Gründe		Keine Antwort	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Aerobic	240	96	6	2,4	1	0,4	0	0	3	1,2
Fitness-training	238	95,2	10	4	0	0	0	0	2	0,8
Modern Dance	221	88,4	8	3,2	13	5,2	1	0,4	7	2,8
Frisbee	211	84,4	32	12,8	2	0,8	1	0,4	4	1,6
Streetball	200	80	31	12,4	6	2,4	6	2,4	7	2,8
Walking	189	75,6	51	20,4	3	1,2	2	0,8	5	2
Inline-Skating	178	71,2	62	24,8	2	0,8	3	1,2	5	2
Baseball	176	70,4	58	23,2	2	0,8	6	2,4	8	3,2
Rope-Skipping	163	65,2	20	8	63	25,2	0	0	4	1,6
Jonglage	162	64,8	41	16,4	34	13,6	6	2,4	7	2,8
Yoga	158	63,2	71	28,4	4	1,6	6	2,4	11	4,4
Street-soccer	152	60,8	52	20,8	25	10	7	2,8	14	5,6
Beach-Volleyball	146	58,4	83	33,2	1	0,4	9	3,6	11	4,4
Akrobatik	141	56,4	96	38,4	5	2	4	1,6	4	1,6
Hip-Hop	140	56	20	8	76	30,4	3	1,2	11	4,4
Football	138	55,2	92	36,8	2	0,8	6	2,4	12	4,8
Street-dance	138	55,2	55	22	38	15,2	5	2	14	5,6
Klettern	112	44,8	115	46	2	0,8	9	3,6	12	4,8
Rugby	111	44,4	119	47,6	3	1,2	6	2,4	11	4,4
Snow-board	109	43,6	121	48,4	1	0,4	12	4,8	7	2,8
Tai Chi	102	40,8	66	26,4	70	28	2	0,8	10	4
Skate-board	94	37,6	141	56,4	1	0,4	2	0,8	12	4,8
Carving	76	30,4	99	39,6	56	22,4	9	3,6	10	4
Trekking	69	27,6	144	57,6	21	8,4	5	2	11	4,4
Mountain-bike	61	24,4	167	66,8	4	1,6	8	3,2	10	4
Surfen	53	21,2	172	68,8	1	0,4	17	6,8	7	2,8
Aikido	42	16,8	49	19,6	141	56,4	2	0,8	16	6,4
Body-Styling	38	15,2	125	50	64	25,6	9	3,6	14	5,6
BMX	28	11,2	183	73,2	24	9,6	4	1,6	11	4,4

Stellt man die fünf Sportarten mit den meisten Nennungen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

Für den Schulsport geeignet:

- **Aerobic (96%),**
- **Fitnessstraining (95,2%),**
- **Modern Dance (88,4%),**
- **Frisbee (84,4%) und**
- **Streetball (80%).**

Für den Schulsport ungeeignet:

- **BMX-ing (73,2%),**
- **Surfen (68,8%),**
- **Mountainbike (66,8%),**
- **Carving (39,6%) und**
- **Akrobatik (38,4%).**

Sportart unbekannt:

- **Aikido (56,4 %),**
- **Hip Hop (30,4%),**
- **Tai Chi (28%),**
- **Body-Styling (25,6%) und**
- **Rope-Skipping (25,2%).**

Versucht man, die zuvor ermittelten Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten (Ungefährlichkeit, hohe Schüler/innenaktivität, gleichzeitige Ausübungsmöglichkeit für viele Schüler/innen und Durchführungsmöglichkeit in den Räumen der Schule) mit der Beurteilung der hier genannten Sportarten zu verbinden, so zeigt sich, dass die fünf am häufigsten als schulsportrelevant bezeichneten Trendsportarten die geforderten Eigenschaften aufweisen. Lediglich die Trendsportart Streetball scheint auf den ersten Blick den Kriterien nicht zu genügen, da sowohl die geringe Spieler/innenzahl als auch das in der Regel übliche Spiel auf der Straße (Street!-ball) den geforderten Kriterien nicht entsprechen. Geht man jedoch davon aus, dass zum Streetballspiel im Sportunterricht in der Regel die vorhandenen Hallen und Basketballanlagen genutzt werden, so wird die Beurteilung der Sportart Streetball als stark schulsportrelevant verständlich, denn die geringe Spieler/innenzahl kann durch die nicht normierte Spielfeldgröße und somit das Entstehen mehrerer Spielfelder oder über das im Streetball übliche Spiel auf einen Korb kompensiert werden.

Die Betrachtung der als schulsportungeeignet beurteilten Trendsportarten bestätigt ebenfalls die Relevanz der erarbeiteten Kennzeichen und zeigt, dass die als wichtig eingeschätzten Kriterien oftmals nicht erfüllt werden.

So ist außer Akrobatik keine dieser Sportarten in den Räumen der Schule durchführbar, die Verletzungsgefahr dieser Sportarten kann als eher höher eingestuft werden und der materielle Aufwand wird in der Regel dazu führen, dass nicht alle Schüler/innen gleichzeitig aktiv sein können.

Aus dieser Beurteilung heraus fällt die Sportart Akrobatik. Zwar beurteilt ein großer Teil der Befragten (38,4%) die Sportart als für den Schulsport ungeeignet, ein weit größerer Teil (56,4%) aber hält diese Sportart für schulsportgeeignet. Die Gründe für dieses sehr geteilte Meinungsbild können nur vermutet werden. Da die Sportart Akrobatik sowohl viele Schüler/innen einbezieht als auch in den Räumen der Schule durchführbar ist, könnten differierende Auffassungen von den zu erbringenden Leistungen in dieser Sportart und somit ein sehr unterschiedlich eingeschätztes Verletzungsrisiko ein Grund für die verschiedenartige Beurteilung sein.

Bereinigt man die Anzahl der Nennungen, die Eignung für den Schulsport bescheinigen, um die Nennungen, die das Gegenteil behaupten, indem man den zweiten vom ersten Wert subtrahiert, so bleibt die Reihenfolge der fünf Sportarten, denen die beste Eignung zugesprochen wird, unverändert. Bei den Sportarten mit der anscheinend geringsten Eignung werden jedoch die Sportarten Carving und Akrobatik durch Body-Styling und Skateboarding verdrängt. Das sehr geteilte Meinungsbild zu den Sportarten Carving und Akrobatik findet somit seinen Niederschlag.

Interessant ist auch die Betrachtung der Sportarten, die vielen der Befragten nicht bekannt sind. So lassen beispielsweise die Sportarten Hip Hop und Rope-Skipping erkennen, dass diese Sportarten - obwohl vielen unbekannt – durchaus als schulsportgeeignet eingestuft werden können, denn nicht nur das Erfüllen der zuvor genannten Kriterien für eine schulsportgeeignete Sportart, sondern auch die Beurteilung der Personen, denen diese Sportarten bekannt sind, bestätigt dieses Bild. Von diesen Personen halten 89,1% Rope-Skipping und 87,5% Hip Hop für den Schulsport geeignet.

4.3.3 Einstellungen der Befragten

4.3.3.1 Persönliche Einstellung

Um einen Eindruck über die persönliche Einstellung der Befragten zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ zu erhalten, wurden diese gebeten, ihre Einstellung auf einer Skala von sehr positiv bis sehr negativ einzuordnen. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Abbildung 10: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"

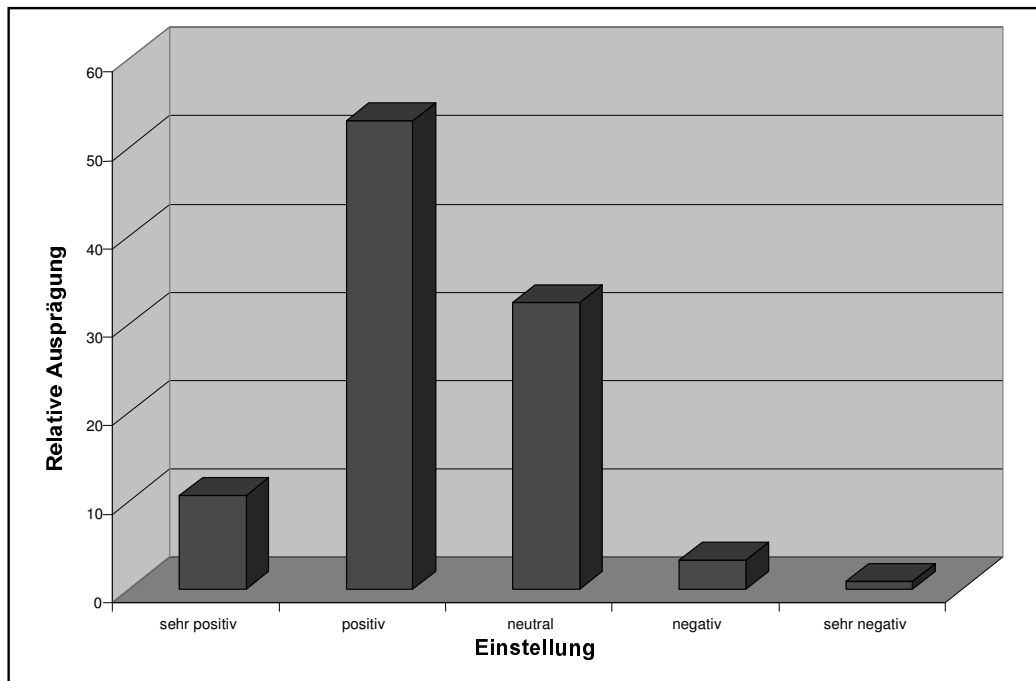


Tabelle 9: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"

	Sehr positiv	Positiv	Neutral	Negativ	Sehr negativ
Anzahl	26	131	80	8	2
Prozent	10,5%	53,0%	32,4%	3,2%	0,8%
Anteil der Frauen	57,7%	38,9%	27,8%	12,5%	0%
Anteil der Männer	42,3%	61,1%	72,1%	87,5%	100%

Insgesamt schätzen nur 4% der Befragten ihre persönliche Einstellung negativ oder sehr negativ ein. 63,5% dagegen liegen mit ihrer Einschätzung im positiven oder sehr positiven Bereich, ca. ein Drittel der Befragten nimmt eine neutrale Haltung ein. Dieses auf den ersten Blick sehr positive Bild bedarf einer genaueren Betrachtung. Aufgrund des zuvor beschriebenen Auswahlverfahrens der Befragung und der Anonymität der Befragungsergebnisse sind keine Aussagen darüber möglich, ob alle

oder nur ein Teil der Sportlehrer/innen einer Schule an der Befragung teilgenommen haben. So kann die Möglichkeit nicht ausgeschlossen werden, dass eher Sportlehrer/innen mit geringem Interesse am Thema Trendsport auf die Beantwortung des Fragebogens verzichteten und somit die Verschiebung des Befragungsergebnisses in den positiven Bereich begünstigten.

Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass die positive oder negative Einstellung zu einer Forderung keinerlei Rückschlüsse über die praktische Umsetzung derselben zulässt. So ist es denkbar, dass sich eine positive Einstellung verändert, wenn Konsequenzen (z.B. erhöhter Arbeitsaufwand) mit der Äußerung dieser Einstellung in Verbindung stehen.

Bemerkenswert bleibt jedoch die Breite, mit der die Befragten sich positiv zur Verbindung von Schulsport und Trendsportarten äußern. Grundsätzlich scheint es im Zusammenhang mit dem Thema Trendsport möglich zu sein, von einer positiven Einstellung und Aufgeschlossenheit unter den Lehrer/innen ausgehen zu können.

4.3.3.2 Persönliche Einstellung und Geschlecht

Betrachtet man die Einschätzung der persönlichen Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ aufgeschlüsselt nach Geschlecht, ist zu erkennen, dass - obwohl die Einstellungen von beiden Geschlechtern insgesamt gesehen sehr positiv ausfallen – die Frauen ihre Einstellung besser einschätzen, als dies die Männer tun. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der Einstellung erweisen sich als hoch signifikant (.001***; F-Wert: 11,482).

So dominieren die Frauen den sehr positiven und den positiven Einschätzungsbereich mit 16,9% zu 7% im sehr positiven und 57,3% zu 50,6% im positiven Bereich, ab dem neutralen Einschätzungsbereich kehrt sich dieses Verhältnis dann um.

Die Graphik zeigt das relative Verhältnis zwischen Männern und Frauen innerhalb der einzelnen Ausprägungen.

Besonders Lehrerinnen scheinen der Aufnahme von Trendsportarten in den Schulsport aufgeschlossen gegenüber zu stehen.

Abbildung 11: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Geschlecht

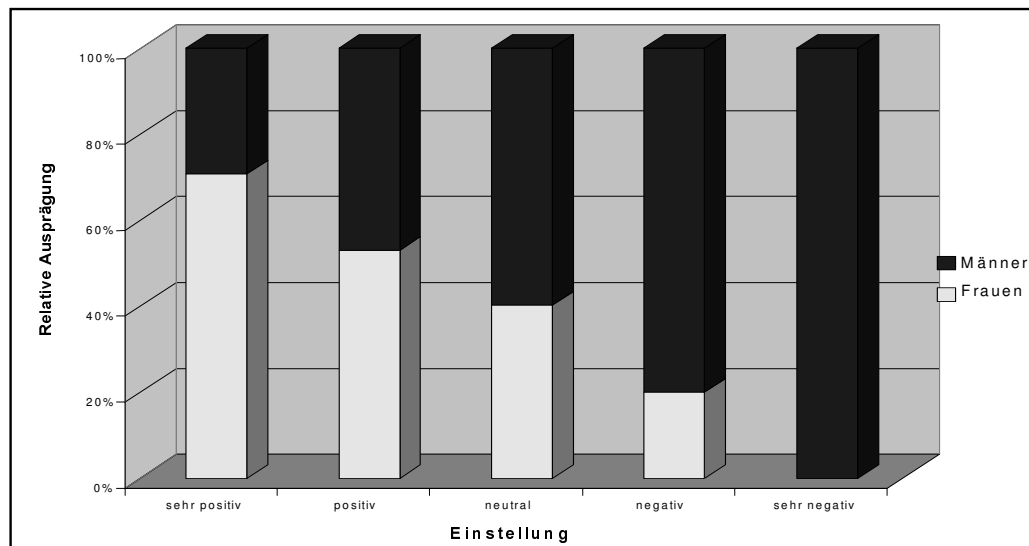


Tabelle 10: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Geschlecht

Geschlecht	Sehr positiv	Positiv	Neutral	Negativ	Sehr negativ
Männer	7,0%	50,6%	36,7%	4,4%	1,3%
Frauen	16,9%	57,3%	24,7%	1,1%	0%

4.3.3.3 Persönliche Einstellung und Alter

Auch in bezug auf die Einschätzung der eigenen Einstellung sind in den verschiedenen Altersklassen hoch signifikante Unterschiede erkennbar (.000***; F-Wert: 7,322). So zeigt sich, dass der Anteil derjenigen, die ihre Einstellung als sehr positiv beurteilen, mit zunehmendem Alter immer geringer wird. Im Bereich der positiven Einschätzung findet man den höchsten Wert mit 64,4% bei den 31-40-Jährigen. Aber selbst bei den beiden Gruppen der Älteren liegt der Anteil noch bei 50%.

Es ist erkennbar, dass mit zunehmendem Alter der Befragten die Einschätzung der eigenen Einstellung negativer wird.

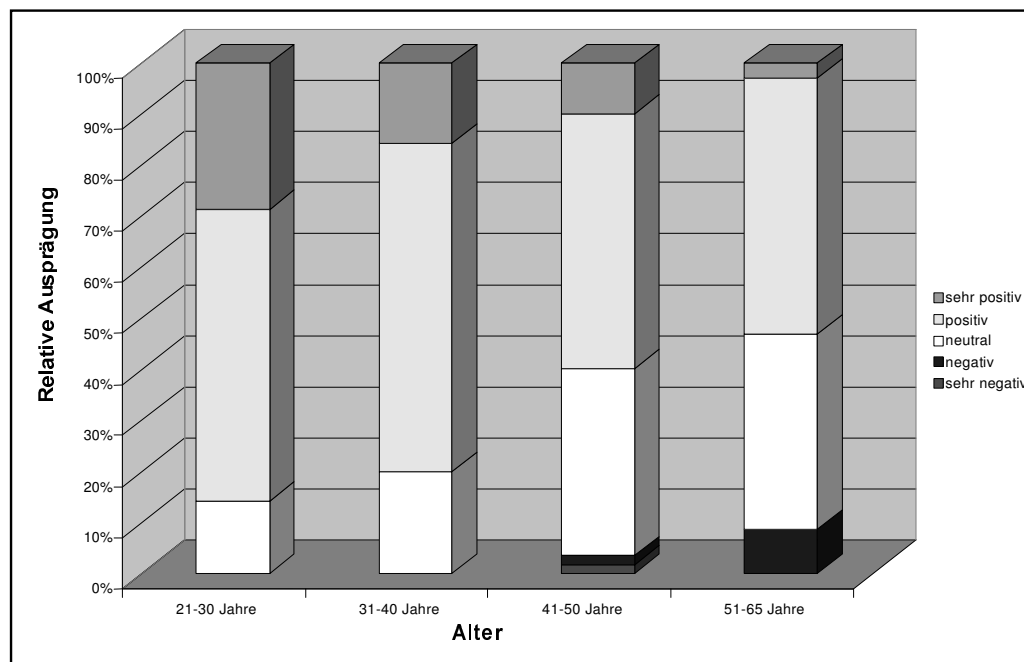
Abbildung 12: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Alter

Tabelle 11: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Alter

Einstellung	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Sehr positiv	28,6%	15,6%	9,8%	2,9%
Positiv	57,1%	64,4%	50%	50%
Neutral	14,3%	20%	36,6%	38,2%
Negativ	0%	0%	1,8%	8,8%
Sehr negativ	0%	0%	1,8%	0%

Verdeutlicht wird dieser Zusammenhang vor allem durch die Betrachtung des Durchschnittsalters innerhalb der verschiedenen Einschätzungsmöglichkeiten:

Tabelle 12: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Durchschnittsalter

Einstellung	Durchschnittsalter der Befragten (Angaben in Jahren)
Sehr positiv	39,3
Positiv	44,7
Neutral	47,3
Negativ	51,8

Grund für diese Negativentwicklung mit zunehmendem Alter könnte z.B. eine im Alter abnehmende Bereitschaft zur (körperlichen) Auseinandersetzung mit Neuerungen der Sportwelt sein. Angst vor Blamage, aber durchaus auch vor Verletzung könnte hier vermutet werden. Diese Vermutung wird von anderen Autoren bestätigt. So verbindet KÖPPE die von ihm unter Grundschullehrer/innen beobachtete Skepsis gegenüber Trendsportarten ebenfalls mit der Variable Alter. Er schreibt (2001, 2): „Diese Skepsis ist verständlich, weil im Fach Sport im Unterschied zu den Sachfächern eine motorische Leistungsfähigkeit angemahnt wird, die ohnehin ab einem bestimmten Alter Lehrern zum Problem werden kann, beim Einarbeiten in Neue Sportarten dann allerdings wesentlich massiver.“

Denkbar ist allerdings ebenso eine mit zunehmendem Alter verringerte Flexibilität der Einstellung zum Thema Sport. Sich auf das Thema Trendsport einzulassen, erfordert auch die Aufgabe vieler traditioneller Vorstellungen über Sport und Sportunterricht. Vielleicht fällt dies gerade den älteren Kolleg/innen besonders schwer.

Interessant wäre zu überprüfen, ob sich die Altersabhängigkeit der Einschätzung auch bei der Einführung anderer Neuerungen im Sportunterricht wiederholen würde oder ob es sich um ein für den Themenbereich Trendsportarten spezifisches Problem handelt.

4.3.3.4 Persönliche Einstellung und Schulform

Aufgeschlüsselt nach Schulformen wird erkennbar, dass Lehrer/innen an Gesamtschulen ihre Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ als besonders positiv bewerten. 72% der befragten Lehrer/innen an Gesamtschulen

geben an, der Forderung sehr positiv oder positiv gegenüberzustehen. Nur 2% schätzen dagegen die eigene Einstellung negativ oder sehr negativ ein. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen in bezug auf die Variable Einstellung erweisen sich als signifikant (.012*, F-Wert: 4,470).

Abbildung 13: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Schulform

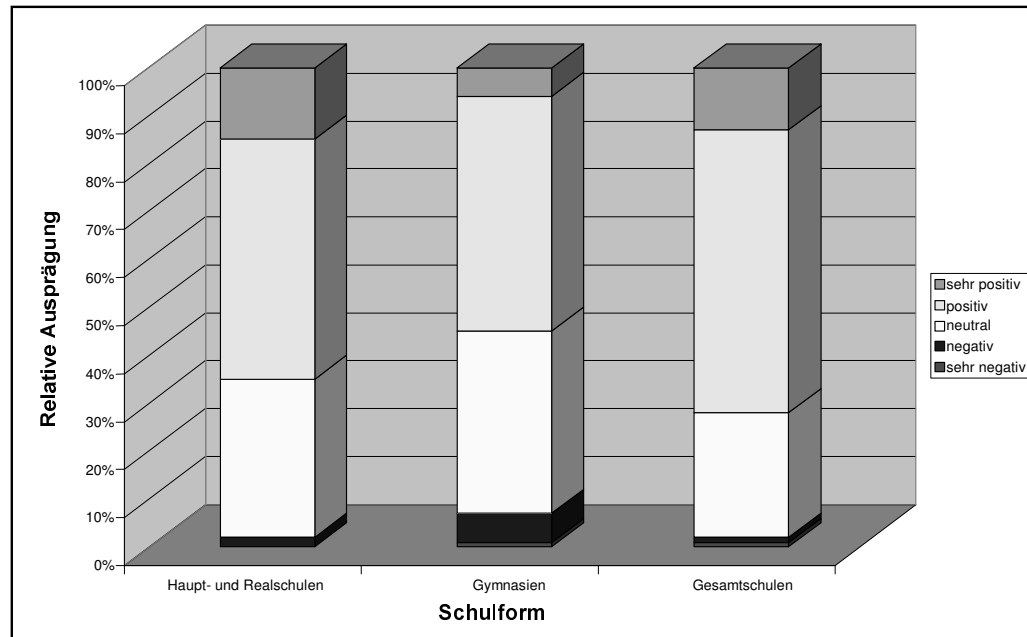


Tabelle 13: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Schulform

Einstellung	Haupt- und Realschullehrer/innen	Gymnasiallehrer/innen	Gesamtschullehrer/innen
Sehr positiv	15%	6%	13%
Positiv	50%	49%	59%
Neutral	33%	38%	26%
Negativ	2%	6%	1%
Sehr negativ	0%	1%	1%

Während noch 65% der Haupt- und Realschullehrer/innen ihre Einstellung sehr positiv oder positiv beurteilen, sind es nur noch 55% der Gymnasiallehrer/innen. Auch der Bereich der negativen und sehr negativen Einschätzung wird von den Gymnasiallehrer/innen dominiert.

Die Offenheit gegenüber der Forderung „Trendsportarten in die Schule“ ist somit unter den Gymnasiallehrer/innen am geringsten. Eine Ursache hierfür könnte eine geringere thematische Flexibilität des Sportunterrichts in den Gymnasien sein. Die abiturrelevanten Sportkurse der Oberstufe schließen eine Behandlung von Trendsportarten oftmals aus. Große Teile der Mittelstufe müssen dazu genutzt werden, die Grundlagen in den traditionellen und später abiturrelevanten

Grundsportarten zu legen. Für die Integration von Trendsportarten bleibt wenig Raum.

Der Sportunterricht in Haupt-, Real- und (Mittelstufe der) Gesamtschulen dagegen ist, so könnte angenommen werden, nicht so stark auf ein konkretes Ziel hin ausgerichtet. Es bleibt mehr Freiraum für Experimente.

Mit aller Vorsicht vermutet werden kann auch ein geringerer Veränderungsdruck von Seiten der Schüler/innen auf die Sportlehrer/innen an Gymnasien. Die Ablehnung des traditionellen Sportunterrichts mit dem Anstreben messbarer Ergebnisse und dem damit verbundenen Leistungsdruck ist vermutlich unter den Schüler/innen von Gymnasien (deren Besuch bereits eine gewisse Leistungsbereitschaft voraussetzt) nicht so ausgeprägt, wie unter den Schüler/innen an anderen Schulen. Vielleicht müssen die Lehrer/innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen stärker als ihre Kolleg/innen an Gymnasien nach neuen Wegen im Sportunterricht suchen.

4.3.4 Argumente für bzw. gegen eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule

Ergänzende Informationen über die Haltung, welche die Befragten gegenüber Trendsportarten einnehmen, konnten über die Antworten zu der Frage gewonnen werden, mit der die Lehrer/innen zur Benennung von Gründen für oder gegen eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule aufgefordert wurden⁶¹. Im Gegensatz zu der allgemein gehaltenen Fragestellung „Was verstehen Sie persönlich unter einer Trendsportart?“⁶², wurden an dieser Stelle die Befragten in ihrer Rolle als Lehrer/innen angesprochen.

Die Frage nach den Gründen war offen gestellt, um jede Art der Vorstrukturierung zu vermeiden und ein breites Antworten-Spektrum zu ermöglichen. Entsprechend vielfältig waren die aufgeführten Gründe.

Mit Hilfe der durchgeführten Inhaltsanalyse⁶³ konnten 4 Pro- und 5 Kontra-Argumente ermittelt werden.

In 78,5% der gegebenen Antworten wurde die Motivation und das Interesse der Schüler/innen als Argument für eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule angeführt. In der Häufigkeit der Nennungen wurde dieses Argument gefolgt von der Möglichkeit, Variation und Vielfalt in Bezug auf Inhalte und Bewegungen im Schulsport zu erreichen (31,6%), der Chance, einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen herzustellen (22,8%) und der Hoffnung auf die Anregung zu außerschulischem und lebenslangem Sporttreiben (15,4%).

Entscheidendes Argument gegen eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule waren mit 54,4% der Nennungen die räumlichen, zeitlichen und organisatorischen Voraussetzungen der Schulen. Die schlechte Ausbildungssituation in Verbindung mit dem Alter der Lehrer/innen wurde in 26,3% der Äußerungen angeführt. Die Kurzlebigkeit der Trendsportarten (20,2%), die Vernachlässigung der traditionellen Schulsportarten (14%) und Sicherheitsbedenken (10,5%) vervollständigen die Liste der Kontra-Argumente.

⁶¹ Siehe Frage 11 des Fragebogens.

⁶² Siehe Frage 7 des Fragebogens.

⁶³ Vergleiche hierzu HEINEMANN (1998, 147 f).

Bei der Beantwortung dieser Frage zeigen sich in drei Fällen interessante geschlechtsspezifische Unterschiede, so wird das Pro-Argument „Hoffnung auf die Anregung zu außerschulischem und lebenslangem Sporttreiben“ von 22,5% der Frauen, aber nur 11,5% der Männer angeführt. Während die Kontra-Argumente „Kurzlebigkeit der Trendsportarten“ (16,3% zu 20,9%) und „Vernachlässigung traditioneller Schulsportarten“ (10% zu 16,2%) von den Männern dominiert werden. Für die Frauen scheint oftmals das Sporttreiben an sich wichtig zu sein, während ein Teil der Männer eher bestimmten Sportarten Wert zugesteht. Die vor allem von Männern geäußerte Kritik an der Kurzlebigkeit von Trendsportarten könnte ihre Ursache u.a. in der damit einhergehenden Differenz zu traditionellen Sportarten (kontinuierlicher Leistungsaufbau, normierte Bewegungsabläufe,...) haben. Vielleicht sind die Frauen eher in der Lage, sich von den traditionellen Arten des Sporttreibens zu lösen und die Unterschiede zu einer neuen Art des Sporttreibens nicht mit Verlusten gleichzusetzen.

Das Pro-Argument, dem mit 78,5% der Nennungen mit Abstand die größte Bedeutung zuzurechnen ist, ist die hohe Motivation und das große Interesse der Schüler/innen am Thema Trendsportarten. Unter Schüler/innen besteht offensichtlich, so zumindest die Wahrnehmung der befragten Lehrer/innen, der deutliche Wunsch nach der Behandlung des Themas. Seine Erfüllung quittieren sie dann anscheinend mit dem, was viele Lehrer/innen in ihrem Unterricht oftmals vermissen, mit Interesse und Motivation. Die Gründe für dieses Schüler/innenverhalten können mit großer Wahrscheinlichkeit in den anderen Pro-Argumenten vermutet werden, in Variation und Vielfalt des Unterrichts und einem starken Lebensweltbezug. Das Ergebnis eines solchen unterrichtlichen Vorgehens scheint dann die zumindest berechtigte Hoffnung, auf eine Anregung zu außerschulischem und lebenslangem Sporttreiben zu sein.

Größtes Hemmnis bei der Behandlung von Trendsportarten sind aus Sicht der Befragten keine inhaltlichen, sondern viel mehr organisatorische, räumliche und finanzielle Widerstände sowie Ausbildungssituation und Altersstruktur der Lehrer/innen.

Erst an dritter Stelle mit einer Häufigkeit von 20,2% der Nennungen wird mit der Kurzlebigkeit ein Grund genannt, der sich gegen die Trendsportarten an sich richtet und ihre Behandlung bedenklich machen könnte.

Die Auswertung der Frage, die zur Beurteilung verschiedener Aussagen über Trendsportarten in der Schule aufforderte⁶⁴, erfolgte nach dem Verfahren der summierten Einschätzung nach LIKERT⁶⁵. Da der Umfang des Pretests zu gering erschien, um eine Entscheidung über die Eignung der ausgewählten Statements zu treffen, wurden alle ausgewählten Statements in der Befragung berücksichtigt und erst bei der endgültigen Auswertung auf die Verwendung von vier herausfallenden Statements verzichtet.

⁶⁴ Siehe Frage 12 des Fragebogens.

⁶⁵ Vergleiche hierzu ATTESLANDER (1984, 277).

Zur Auswertung herangezogen wurden folgende Statements:

- Trendsportarten haben für Schüler/innen große Freizeitrelevanz und gehören deshalb unbedingt in den Sportunterricht.
- Trendsportarten werden den Schulsport der Zukunft dominieren und die traditionellen Schulsportarten nach und nach verdrängen.
- Mit Hilfe der Trendsportarten lassen sich Lernziele verwirklichen, die über die traditionellen Schulsportarten nicht erreicht werden können.
- Trendsportarten sollten über die Lehrpläne zum verbindlichen Teil des Schulsports erklärt werden.
- Trendsportarten sind stark kommerzialisiert und von Interessen der Medien- und Sportartikelindustrie beeinflusst, deshalb gehören sie nicht in den Schulsport.
- Für die Behandlung von Trendsportarten in meinem Sportunterricht fühle ich mich ausreichend qualifiziert.
- Mit der Aufnahme der Trendsportarten in meinen Sportunterricht fühle ich mich überfordert.
- Beim Unterrichten von Trendsportarten habe ich die Befürchtung, mich vor den kompetenten Schüler/innen zu blamieren.

Auf der Basis dieses Verfahrens ergibt sich folgendes Ergebnis hinsichtlich der Forderung „Trendsportarten in die Schule“:

Tabelle 14: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" nach dem Verfahren der summierten Einschätzung nach LIKERT

Einstellung	Anzahl der Personen	Prozent
Sehr positiv	13	5,2%
Positiv	124	49,6%
Neutral	105	42,0%
Negativ	8	3,2%
Sehr negativ	0	0%

Verglichen mit der von den Befragten selbst getroffenen Einschätzung wird eine Verschiebung in Richtung einer ablehnenden Haltung erkennbar. Insgesamt kann jedoch auch bei den ermittelten Werten von einer überwiegend positiven Einstellung gesprochen werden.

Abbildung 14: Vergleich der geäußerten und ermittelten Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"

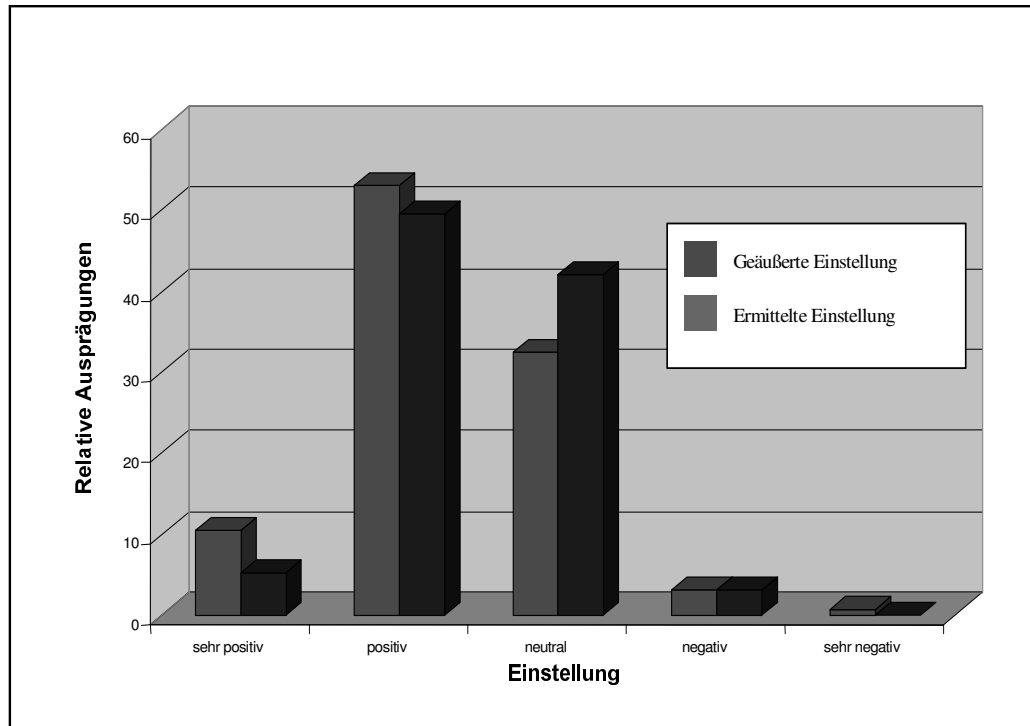


Tabelle 15: Vergleich der geäußerten und ermittelten Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

Einstellung	<u>Persönliche Einstellung</u> zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	<u>Ermittelte Einstellung</u> zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“
Sehr positiv	10,5 %	5,2 %
Positiv	52,8 %	49,6 %
Neutral	32,3 %	42,0 %
Negativ	3,2 %	3,2 %
Sehr negativ	0,8 %	0 %

Die Befragten schätzen ihre eigene Einstellung offensichtlich etwas zu positiv ein. Es kann sicherlich nicht ausgeschlossen werden, dass eine z.B. von Seiten der Schulleitung oder der wissenschaftlichen Betrachtung unterstellte Erwünschtheit einer positiven Einstellung Einfluss auf die getroffene Einschätzung nimmt.

4.3.5 Kompetenzeinschätzung der Befragten

Bei der Einschätzung der Kompetenzen, den Bereich Trendsportarten im Unterricht umzusetzen, zeigt sich, dass 22,1% ihre Kompetenzen im guten bis sehr guten, 19,7% ihre Kompetenzen im ungenügenden oder mangelhaften und 60,7% ihre Kompetenzen im befriedigenden oder ausreichenden Bereich vermuten.

Die Häufung der Einschätzungen im mittleren Bereich kann unterschiedlich interpretiert werden. Einerseits kann sie als Beleg einer mittelmäßigen Ausbildungssituation aufgefasst werden, andererseits ist, da es sich hier um eine individuelle Einschätzung und keine objektive Beurteilung handelt, zu vermuten, dass eine Unsicherheit hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Leistung zu einem Einpendeln im mittleren Bereich führt. Für dieses Argument spricht auch die geringe Anzahl derer, die die Extreme, d.h., den sehr guten oder den ungenügenden Bereich zur Einordnung ihrer Leistungen wählen und die fast identische Anzahl der Befragten (19,7% und 18,5%), die ihre Kompetenzen gut bzw. mangelhaft bewerten.

Abbildung 15: Kompetenzeinschätzung

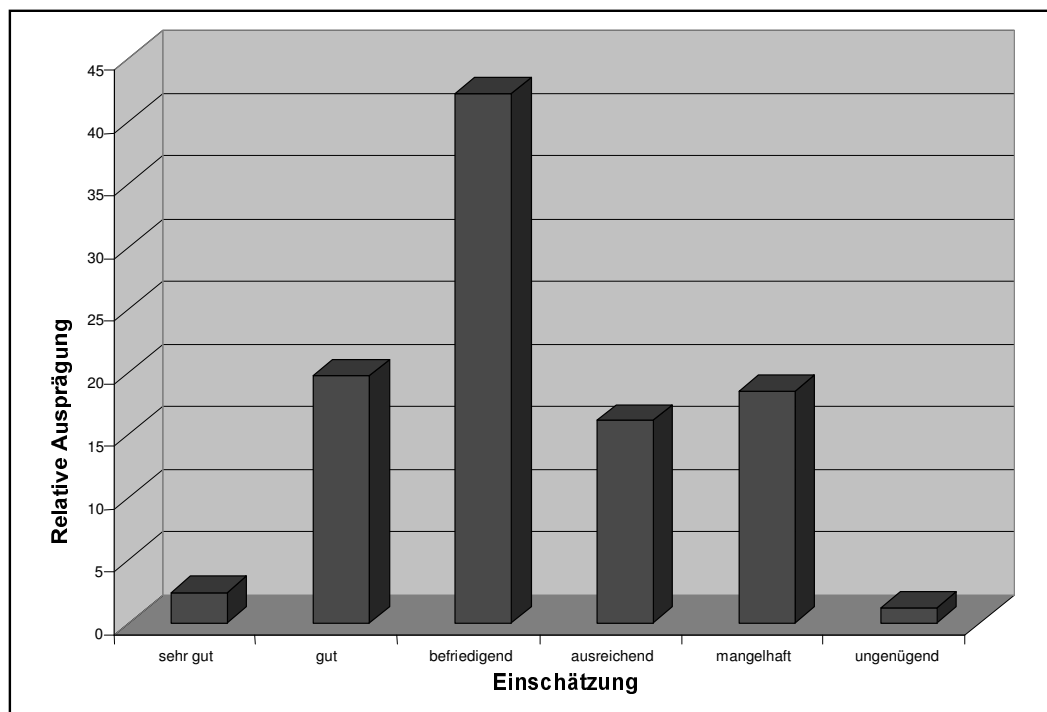


Tabelle 16: Kompetenzeinschätzung

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend
Anzahl	6	49	105	40	46	3
Prozent	2,4%	19,7%	42,2%	16,1%	18,5%	1,2%

4.3.5.1 Kompetenzeinschätzung und Geschlecht

Die Einschätzung der eigenen Kompetenzen zur Umsetzung des Themas Trendsportarten im Unterricht zeigt nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede. Signifikante Unterschiede sind nicht nachzuweisen. So ordnet zwar ein etwas größerer Anteil der Frauen die eigenen Kompetenzen im sehr guten und guten Bereich ein (23,9% zu 21,3%), bei der Einschätzung im mangelhaften und ungenügenden Bereich findet jedoch eine Umkehrung statt und auch hier ist der Anteil der Frauen, die ihre Kompetenzen in diesen Bereich einordnen etwas größer (20,4% zu 18,8%). Mehr als die Hälfte der Befragten ordnet jedoch bei Männern (60%) wie bei Frauen (55,6%) die eigenen Kompetenzen in den befriedigenden oder ausreichenden Bereich ein.

Abbildung 16: Kompetenzeinschätzung und Geschlecht

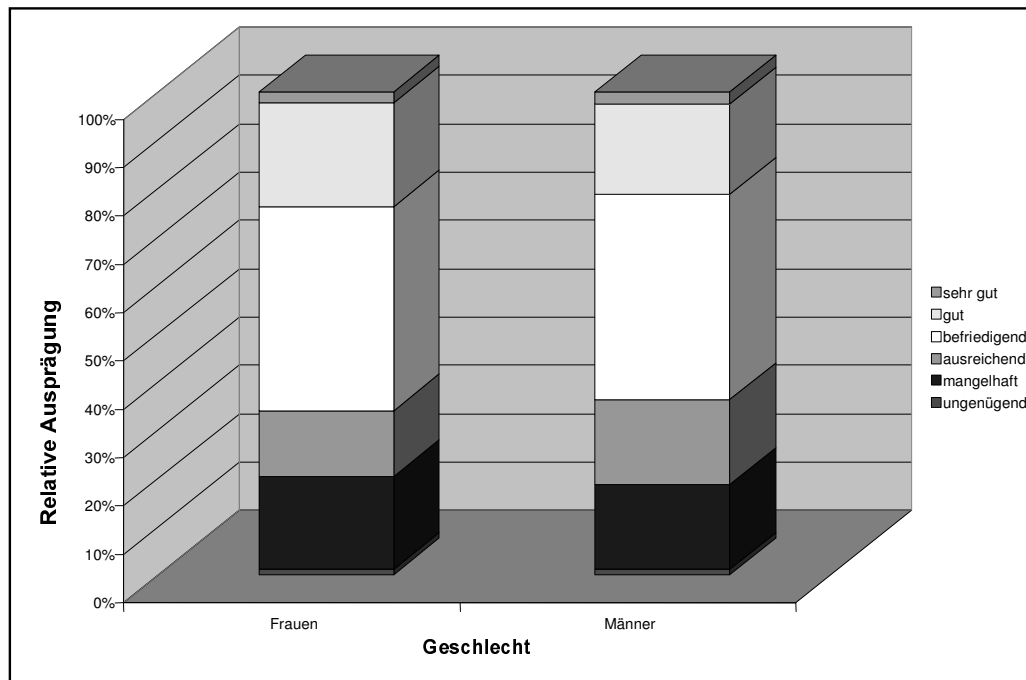


Tabelle 17: Kompetenzeinschätzung und Geschlecht

Einschätzung	Frauen	Männer
Sehr gut	2,3%	2,5%
Gut	21,6%	18,8%
Befriedigend	42%	42,5%
Ausreichend	13,6%	17,5%
Mangelhaft	19,3%	17,5%
Ungenügend	1,1%	1,3%

Bei Männern wie bei den Frauen wiederholt sich bei einer Einteilung der Beurteilungen in drei Bereiche (sehr gut/gut, befriedigend/ausreichend und mangelhaft/ungenügend) die bereits zuvor bei der gemeinsamen Betrachtung beobachtete charakteristische 1:2:1- Verteilung.

4.3.5.2 Kompetenzeinschätzung und Alter

Betrachtet man die Einschätzung der eigenen Unterrichtskompetenz im Zusammenhang mit der Altersstruktur der Befragten, so zeigt sich eine deutliche Altersabhängigkeit derselben. Die ermittelten Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersklassen erweisen sich als hoch signifikant (.000***; F-Wert: 7,417). Insgesamt gesehen wird die Einschätzung mit zunehmendem Alter immer schlechter.

Abbildung 17: Kompetenzeinschätzung und Alter

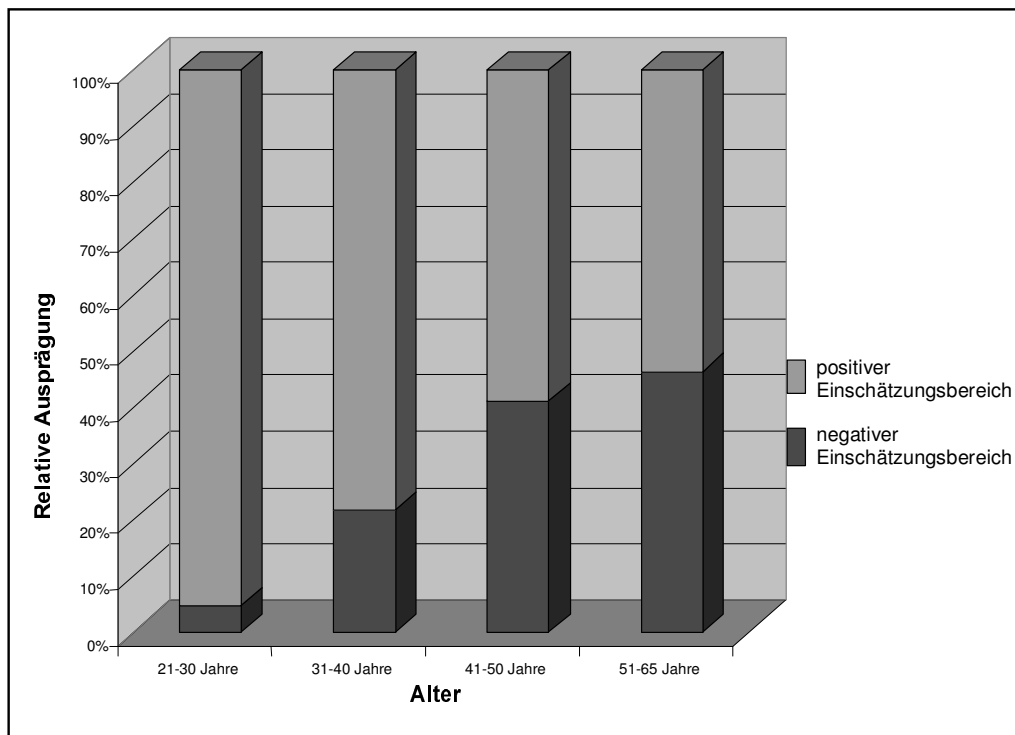


Tabelle 18: Kompetenzeinschätzung und Alter

Einschätzung	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Positiver Einschätzungsbereich (sehr gut – gut – befriedigend)	95,2%	78,3%	59,0%	53,6%
Negativer Einschätzungsbereich (ausreichend – mangelhaft – ungenügend)	4,8%	21,8%	41,2%	46,3%

Mit zunehmendem Alter haben die Lehrer/innen weniger Vertrauen in ihre Unterrichtskompetenzen im Bereich des Trendsports.

Mögliche Begründungen für diesen Zustand könnten die mit zunehmendem Alter geringer werdende Praxiserfahrung in den Trendsportarten, aber auch eine mit zunehmendem Alter ansteigende Verunsicherung hinsichtlich der didaktisch-methodischen Aufbereitung von Trendsportarten sein.

Sportlehrer/innen sind daran gewöhnt, Sportarten zu unterrichten, die sie selbst (in Praxis und Theorie) beherrschen. Im Bereich des Trendsports werden sie mit der Problematik konfrontiert, von diesem Vorgehen abweichen zu müssen. Jüngere Lehrer/innen gehen vermutlich oft den Weg der praktischen Annäherung und versuchen sich in der Ausübung der Trendsportarten. Vielleicht geht mit zunehmendem Alter die Motivation oder auch der Mut zu einem solchen Annäherungsversuch verloren. Bleibt dieser Weg verschlossen, fehlen den Lehrer/innen vielleicht Möglichkeiten, sich dem Thema zu nähern und sich einen (unterrichtstauglichen) Zugang zu verschaffen.

4.3.5.3 Kompetenzeinschätzung und Schulform

Die Frage nach der Einschätzung der eigenen Kompetenzen bei der Umsetzung des Themas Trendsportarten im Unterricht zeigt, dass die Mehrheit der Befragten unabhängig von der Schulform die eigene Kompetenz im befriedigenden Bereich ansiedelt (Haupt- und Realschullehrer/innen 40%, Gymnasiallehrer/innen 42%, Gesamtschullehrer/innen 43%). Bei den Einschätzungen, die sich im sehr guten und guten Bereich bewegen, sind geringe Differenzen zwischen den Einschätzungen von Haupt- und Realschullehrer/innen und Gesamtschullehrer/innen erkennbar, klarere Abweichungen dagegen im Bereich der Einschätzung von Gymnasiallehrer/innen. Haupt-, Real- und Gesamtschullehrer/innen siedeln ihre Kompetenzen mit 26% bzw. 24% im guten oder sehr guten Bereich an. Die Selbsteinschätzung der Gymnasiallehrer/innen fällt mit einem Prozentwert von 18% negativer aus. Diese Beobachtung wiederholt sich bei den Einschätzungen, die sich im mangelhaften und ungenügenden Bereich bewegen. Auch hier zeigen sich minimale Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Haupt- und Realschul- und Gesamtschullehrer/innen, größere jedoch zu denen der Gymnasiallehrer/innen. Auch hier beurteilen die Gymnasiallehrer/innen sich etwas schlechter. Zusammenfassend kann jedoch gefolgert werden, dass zwischen den Einschätzungen von Haupt- und Realschul-, Gesamtschul- und Gymnasiallehrer/innen nur geringe Unterschiede bestehen. Signifikante Unterschiede sind nicht nachzuweisen.

Abbildung 18: Kompetenzeinschätzung und Schulform

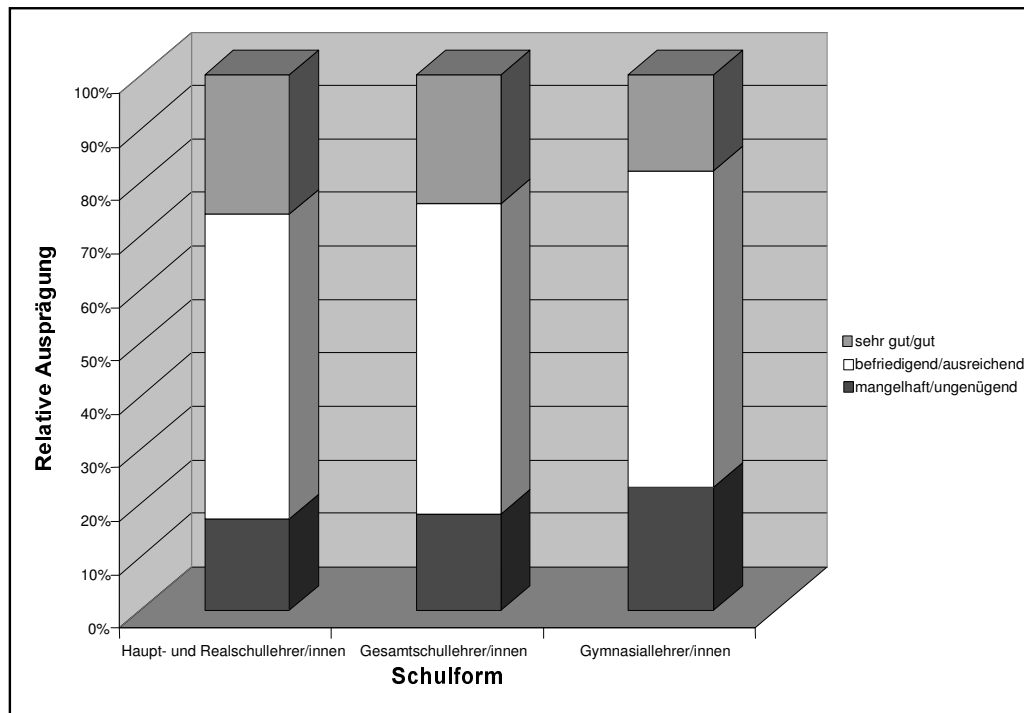


Tabelle 19: Kompetenzeinschätzung und Schulform

Einschätzung	Haupt- und Realschullehrer/innen	Gesamtschullehrer/innen	Gymnasiallehrer/innen
Sehr gut/gut	26%	24%	18%
Befriedigend/ausreichend	57%	58%	59%
Ungenügend/mangelhaft	17%	18%	23%

Die Gründe für die sehr ähnlichen Werte von Haupt-/Realschul- und Gesamtschullehrer/innen und die leichte Negativverschiebung in der Gruppe der Gymnasiallehrer/innen können nur vermutet werden. Geht man davon aus, dass der Sportunterricht sich beim Unterrichten unterschiedlicher Adressatengruppen (Haupt-, Realschüler/innen oder Gymnasiast/innen) in Bezug auf Schwerpunktsetzung, (kognitives) Anspruchsniveau usw. unterschiedlich darstellt, so wird die Nähe der Einschätzungen von Gesamtschul- und Haupt- und Realschullehrer/innen verständlich, zumal 27 der Befragten an Integrierten Gesamtschulen unterrichten. Es wäre dann zu vermuten, dass der Sportunterricht in Haupt- und Realschulen und der in Gesamtschulen größere Nähe zueinander aufweisen, als sie dies zum Sportunterricht in Gymnasien tun. Unterstellt man des Weiteren, dass der wesentliche Unterschied des Sportunterrichts in diesen beiden Schulformen im Vergleich zum Sportunterricht des Gymnasiums darin besteht, dass weniger Wert auf die Vermittlung „messbarer“ Lernergebnisse (z.B. sportmotorische Fertigkeiten)

gelegt wird, sondern die pädagogischen Aspekte des Sporttreibens an Bedeutung gewinnen, dann lassen sich auch die unterschiedlichen Kompetenzeinschätzungen erklären. Gymnasiallehrer/innen, so könnte man folgern, schätzen sich negativer ein als ihre Kolleg/innen aus den anderen Schulformen, weil ihr Unterricht verstärkten Wert auf die Vermittlung „messbarer“ Lernergebnisse legt. Im Bereich der Trendsportarten fehlen den meisten Lehrer/innen jedoch aufgrund der Neuartigkeit der Sportarten die Kenntnisse, gerade diese Lernergebnisse zu erzielen. Der Unterricht von Haupt-, Real- und Gesamtschullehrer/innen dagegen zielt stärker auf pädagogische Bereiche (z.B. miteinander Sport treiben, Spaß an der Bewegung entdecken). Diese Lernziele sind oft auch zu erreichen, wenn die Kenntnisse der Lehrerin/des Lehrers zur sportmotorischen Aufbereitung einer Sportart nicht perfekt sind.

Die Interpretation der Frage nach der Einschätzung der eigenen Kompetenzen muss deshalb vor dem Hintergrund der angestrebten Unterrichtsziele erfolgen.

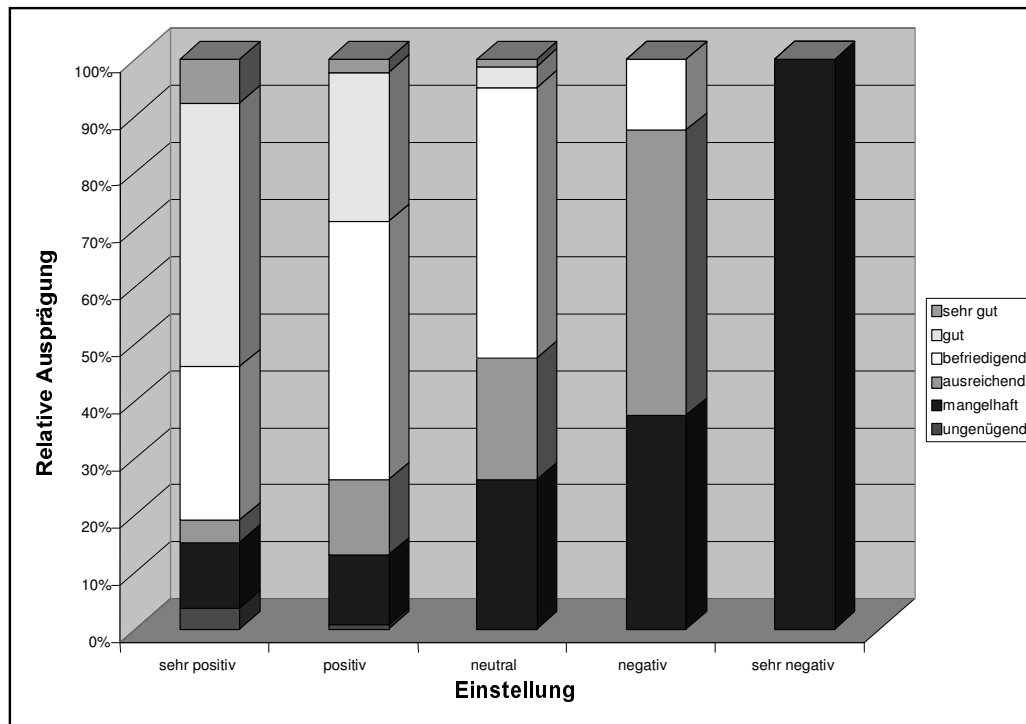
4.3.5.4 Kompetenzeinschätzung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

Die ermittelten Unterschiede zwischen den verschiedenen Einschätzungs-Gruppen zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Kompetenzen zur Umsetzung des Themas Trendsportarten im Unterricht erweisen sich als hoch signifikant (.000***; F-Wert: 10,605).

Diejenigen, die ihre Einstellung als sehr positiv beurteilen, schätzen ihre Kompetenzen zu 53,9% sehr gut oder gut ein. 15,3% allerdings haben zwar eine sehr positive Einstellung, halten ihre Kompetenzen aber für mangelhaft oder ungenügend. Von den Personen mit sehr negativer Einstellung beurteilen alle ihre Kompetenzen als mangelhaft.

Es kann somit vermutet werden, dass die Kompetenz, Trendsportarten im Unterricht umzusetzen, in engem Zusammenhang mit der Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ steht. Eine hohe Kompetenz ist in der Regel an eine positive Einstellung gebunden. Genau wie umgekehrt mangelnde Kompetenz mit einer negativen Einstellung einher geht.

Abbildung 19: Kompetenzeinschätzung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“



Nicht zu klären ist, welche der beiden Komponenten als Ursache und welche als Wirkung betrachtet werden kann. So ist zwar wahrscheinlich, dass eine offene, positive Einstellung dazu führt, dass nach und nach die Kompetenzen verbessert werden (z.B. Besuch von Fortbildungen, eigene sportmotorische Erfahrungen), es ist jedoch auch denkbar, dass eine ursprünglich negative Einstellung durch das Erleben eigener Kompetenzen im Unterricht positiv verändert wird⁶⁶. Zu vermuten wäre, dass es sich in vielen Fällen um eine Wechselbeziehung handelt, die Komponenten also Ursache und Wirkung gleichermaßen sind.

Festzuhalten bleibt jedoch die positive Verbindung der beiden Komponenten.

4.3.6 Trendsportarten und Studium

4.3.6.1 Vorbereitung durch das Studium

Die Frage nach der Vorbereitung auf die im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten entstehenden Anforderungen des Schulsports durch das Studium wurde wie folgt beantwortet:

⁶⁶ Unabhängig davon, welche der beiden Variablen (Einschätzung der eigenen Kompetenz oder Einschätzung der eigenen Einstellung) als unabhängige Variable gesetzt wird, zeigen sich hoch signifikante Unterschiede (.000***; F-Wert: 10,605/.000***; F-Wert: 8,941).

Abbildung 20: Vorbereitung durch das Studium

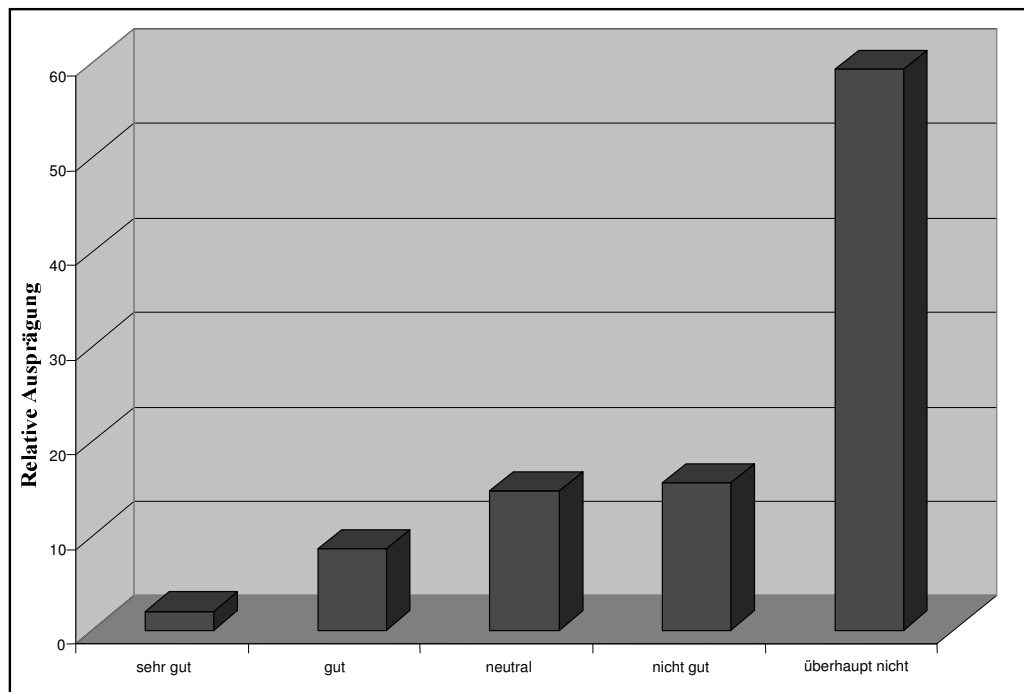


Tabelle 20: Vorbereitung durch das Studium

	Sehr gut	Gut	Neutral	Nicht gut	Überhaupt nicht
Prozent	2,0%	8,6%	14,7%	15,5%	59,2%

74,7% der Befragten fühlten sich durch ihr Studium nicht gut oder sogar überhaupt nicht auf die im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten entstehenden Anforderungen des Schulsports vorbereitet. Nur 10,6% dagegen fühlten sich gut oder sehr gut vorbereitet.

Der Nutzen des eigenen Studiums für die Anforderungen des Bereichs Trendsportarten wird von den Befragten somit als sehr gering beurteilt.

Zu berücksichtigen bleibt bei dieser Einschätzung, dass es sich hierbei um das subjektive Empfinden der Befragten und nicht um den tatsächlichen Nutzen handelt. Dennoch zeigt sich an dieser Stelle deutlich, dass die universitäre Ausbildung, zumindest aus Sicht der Mehrzahl der Befragten, nicht in der Lage ist, eine Grundlage zu legen, die angehenden Sportlehrer/innen als Basis für Handlungssicherheit in ihrem Berufsfeld dienen kann und sie befähigt, mit neuen Anforderungen umzugehen.

4.3.6.2 Vorbereitung durch das Studium und Geschlecht

Beide Geschlechter bewerten die Leistungen des Sportstudiums im Hinblick auf die Anforderungen, die im Zusammenhang mit den Trendsportarten gestellt werden, ähnlich. 73,6% der Frauen und 78,5% der Männer fühlen sich durch das Studium

überhaupt nicht oder nicht gut vorbereitet. 12,6% der Frauen und 9,5% der Männer dagegen fühlen sich gut oder sehr gut vorbereitet. Insgesamt ist die Einschätzung der Frauen ein wenig positiver als die der Männer. Signifikante Unterschiede zeigen sich jedoch nicht.

Abbildung 21: Vorbereitung durch das Studium und Geschlecht

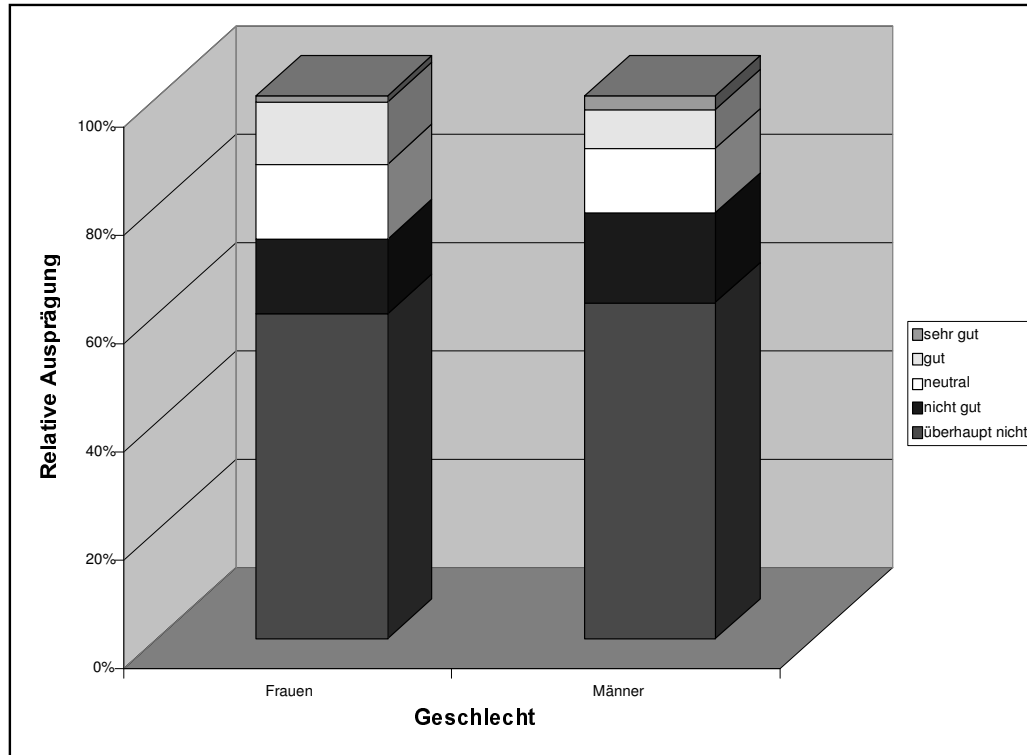


Tabelle 21: Vorbereitung durch das Studium und Geschlecht

Einschätzung	Frauen	Männer
Sehr gut	1,1%	2,5%
Gut	11,5%	7,0%
Neutral	13,8%	12,0%
Nicht gut	13,8%	16,5%
Überhaupt nicht	59,8%	62,0%

4.3.6.3 Vorbereitung durch das Studium und Alter

Hoch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Altersklassen der Befragten bezüglich deren Einschätzung der Studienleistungen (.000***, F-Wert: 11,361).

Je älter die Befragten sind, desto schlechter fühlen sie sich über ihr Studium auf die im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten entstehenden Anforderungen

des Sportunterrichts vorbereitet. Der prozentuale Anteil derjenigen, die sich durch das Studium überhaupt nicht vorbereitet fühlen, steigt mit zunehmendem Alter deutlich an. Analog dazu sinkt der Anteil derjenigen, die sich gut oder sehr gut vorbereitet fühlen.

Abbildung 22: Vorbereitung durch das Studium und Alter

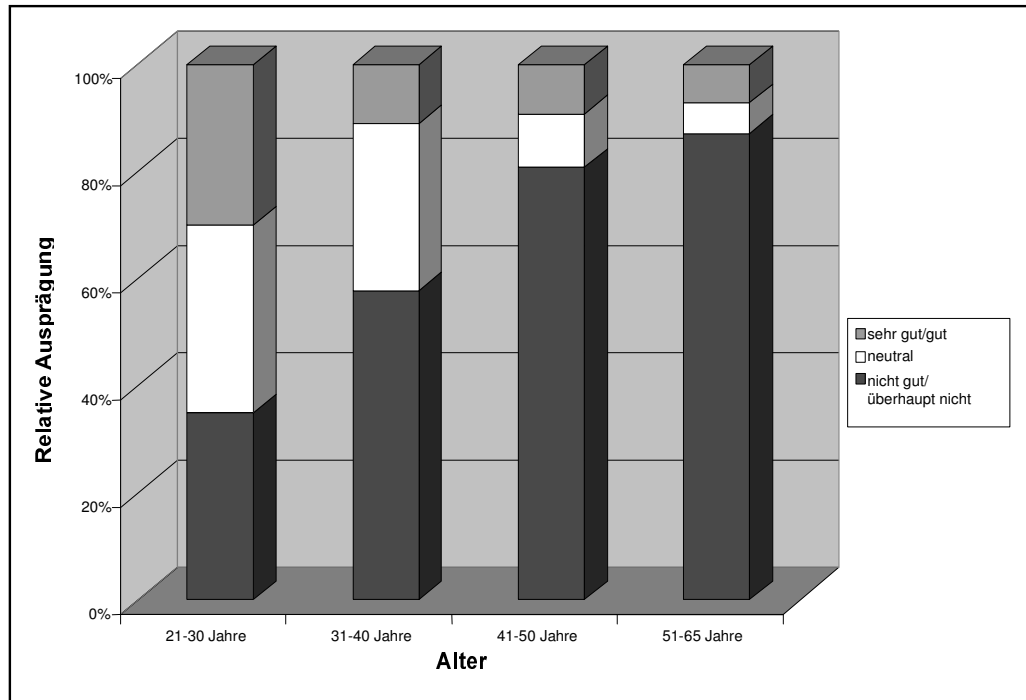


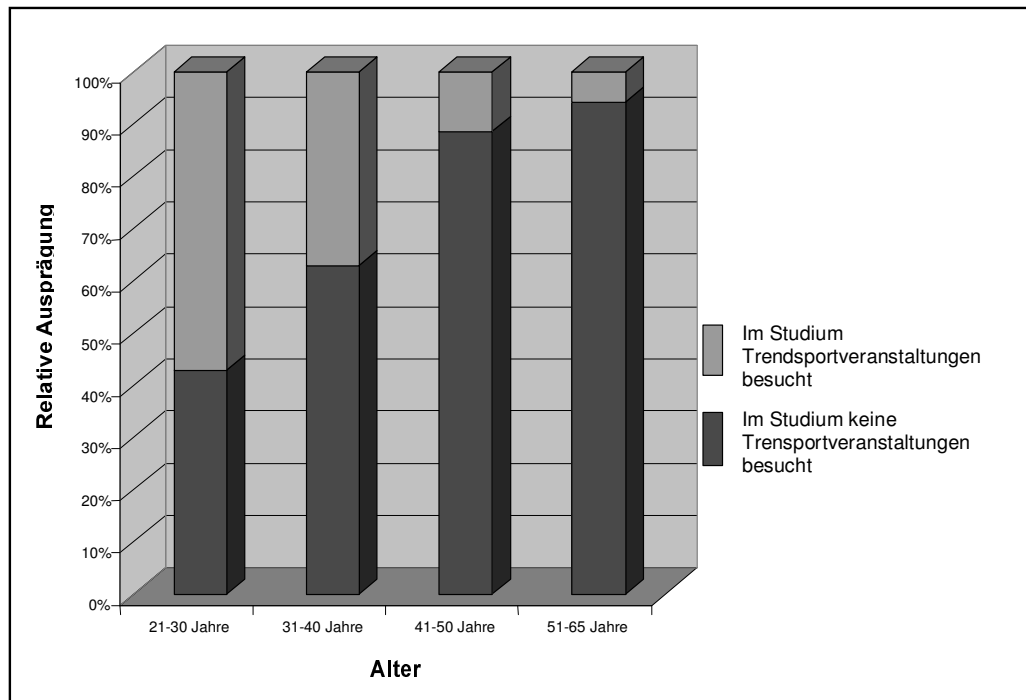
Tabelle 22: Vorbereitung durch das Studium und Alter

Einschätzung	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Sehr gut/gut	30,0%	11,1%	9,2%	7,1%
Neutral	35,0%	31,1%	10,0%	5,8%
Nicht gut/ Überhaupt nicht	35,0%	57,8%	80,8%	87,1%

Ein Grund für diese altersabhängige Einschätzung der Studiumsleistungen scheint das Angebot von Trendsportveranstaltungen während des Studiums zu sein, denn parallel zu der Einschätzung der Studiumsleistungen sinkt der prozentuale Anteil derjenigen, die während ihres Studiums Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten besucht haben. Geben von den 21-30-Jährigen 57,1% an, solche Veranstaltungen besucht zu haben, so sind es von den 31-40-Jährigen 37%, von den 41-50-Jährigen 11,6% und von den 51-65-Jährigen nur noch 5,7%.

Obwohl zu vermuten ist, dass der Besuch von Trendsportveranstaltungen nicht der einzige Einflussfaktor auf die Einschätzung der Studiumsleistungen ist, so deutet sich doch an, dass Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten während des Studiums zumindest aus Sicht eines Großteils der Betroffenen in der Lage sind, auf die Umsetzung von Trendsportarten in der Schule vorzubereiten.

Abbildung 23: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Alter



4.3.6.4 Angebot und Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium

58 der Befragten gaben an, dass im Rahmen ihres Studiums Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten angeboten wurden. 79% (46) dieser Personen hatten eine oder mehrere dieser Veranstaltungen besucht.

Der hohe Anteil der Personen, die das Angebot des Studiums im Bereich der Trendsportarten wahrnahmen, beweist großes Interesse am Thema, zumal davon ausgegangen werden kann, dass der Besuch dieser Veranstaltungen in der Regel nicht zu den Pflichtveranstaltungen des Studiums gehörte⁶⁷.

Im Rahmen der besuchten Veranstaltungen wurden folgende Bereiche⁶⁸ thematisiert:

1. Wintersport (Skilauf, Snowboard, Carving)
2. Wassersport (Kanu, Kajak, Rudern, Segeln, Surfen, Tauchen)
3. Tanz/Fitness (Modern Dance, Hip Hop, (Step-) Aerobic, Fitnesstraining)
4. Asiatische Sportarten/Körpererfahrung (Tai Chi, Yoga, Feldenkrais)
5. Rollsport (Inline-Skating, Skateboard, Einrad)
6. Teamsport (Beachvolleyball, Frisbee, (Flag-)Football, Softball, Baseball, Streetsoccer, Streetball)
7. Outdoor (Klettern, Trekking)

⁶⁷ Vergleiche hierzu Kap. 4.3.6.12.

⁶⁸ Die Zusammenfassung der genannten Sportarten in die neun aufgeführten Kategorien dient der Übersichtlichkeit der Betrachtung. Die Kategorien wurden nach den Kriterien „Ausübungsort“ und „Nähe der Bewegungsidee“ gebildet. Zu berücksichtigen bleibt, dass vielerlei andere Kategorienbildungen möglich sind.

8. Bewegungskünste (Akrobatik, Jonglage)
9. Randbereiche (Badminton, Squash, Tennis, Fechten, New Games, Trampolin)

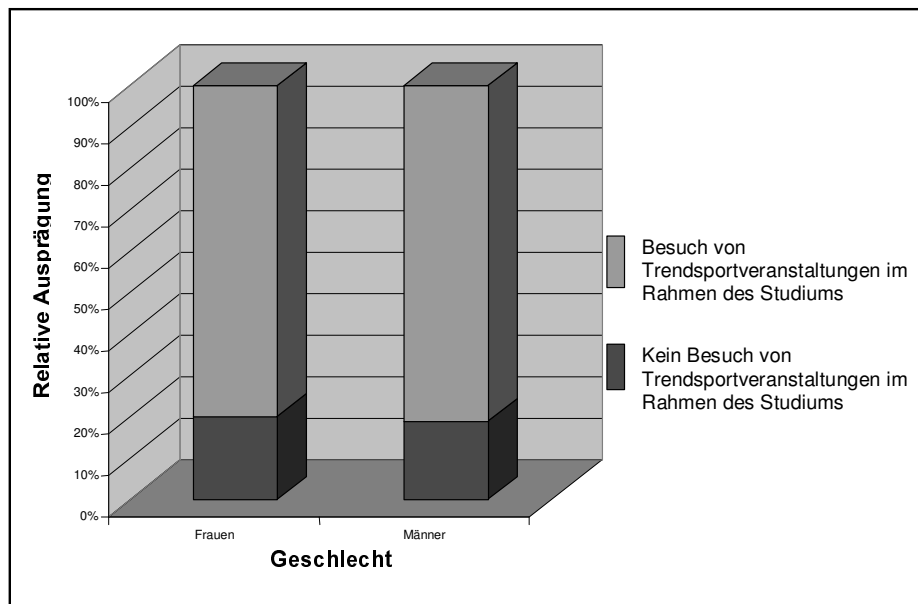
Mit größter Häufigkeit wurden Seminare aus den Bereichen Teamsport (19,3%), Wassersport (16,8%) und Tanz/ Fitness (14,9%) besucht.

Auffällig ist bei den Angaben zu dieser Frage, dass einige der genannten Sportarten nach herkömmlicher Auffassung nicht oder nur am Rande dem Bereich Trendsportarten zuzuordnen sind, z.B. Fechten, New Games, Trampolin, Badminton, Squash, Tennis, Rudern, Segeln. Da sie jedoch zumindest aus Sicht eines Teils der Befragten als Trendsportarten anzusehen sind, werden sie in dieser Aufstellung berücksichtigt.

4.3.6.5 Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Geschlecht

Wurden im Studium Trendsportarten angeboten, so wurden diese von 80% der Frauen und 81,1% der Männer besucht. Es zeigen sich somit keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen, und es kann bei Männern und Frauen von einem vergleichbar hohen Interesse am Thema Trendsportarten während des Studiums ausgegangen werden

Abbildung 24: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Geschlecht



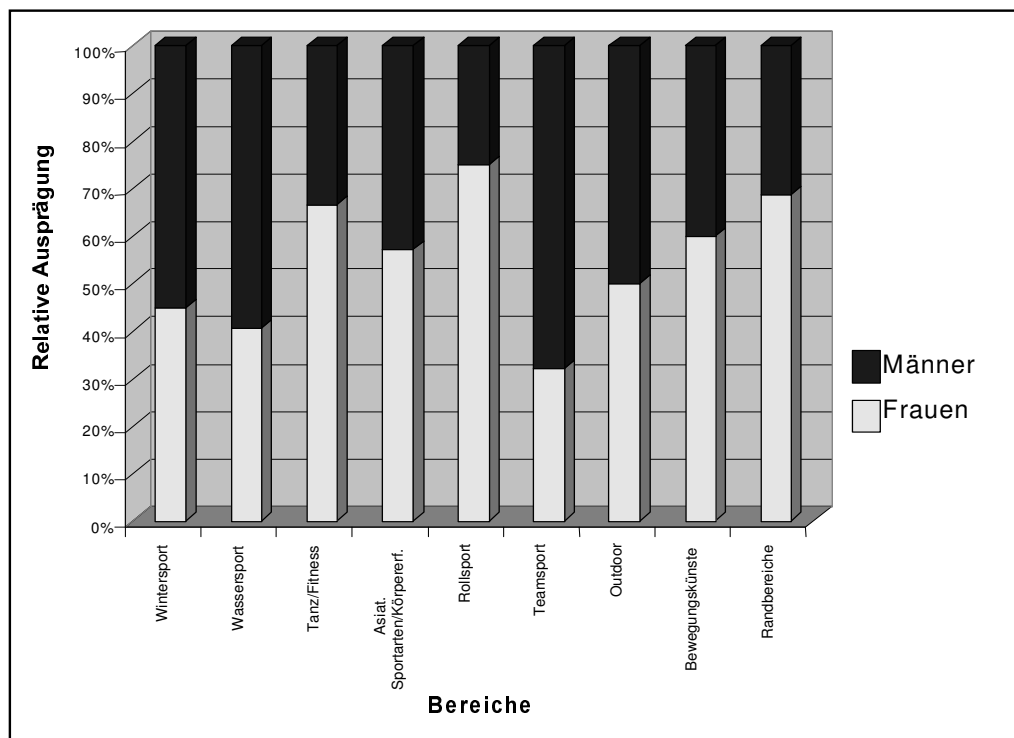
4.3.6.6 Art der Trendsportveranstaltungen im Studium und Geschlecht

Mit Ausnahme des Bereichs Outdoorsport lassen sich in allen Kategorien geringe bis sehr deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen. Winter-, Wasser- und Teamsport sind männliche, Tanz/Fitness, Asiatischer Sport, Rollsport und Bewegungskünste weibliche Domänen. Überdeutlich werden die

geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Bereichen Tanz/Fitness (66,7% - 33,3%), Rollsport (75% - 25%) in Gestalt weiblicher und im Bereich Teamsport (67,7% - 32,3%) in Form männlicher Dominanz.

Die Gründe für diese Verteilung sind vermutlich in der recht großen Wahlfreiheit im Bereich der Trendsportarten während des Studiums zu suchen. Da nur für 14%⁶⁹ der Befragten der Bereich des Trendsports zu den verpflichtenden Veranstaltungen während des Studiums zählte, scheint hier ein geschlechtsspezifisches Wahlverhalten seinen Niederschlag zu finden. Frauen bevorzugen vor allem Veranstaltungen aus den Themenbereichen Tanz/Fitness und Rollsport, Männer aus dem Bereich Teamsport.

Abbildung 25: Art der Trendsportarten im Studium und Geschlecht



4.3.6.7 Vorbereitung durch das Studium und Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium

Bei der Frage nach den Leistungen des Studiums zeigte sich, dass diejenigen, in deren Studium Trendsportarten angeboten wurden, sich deutlich besser durch ihr Studium auf die im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten entstehenden Anforderungen des Schulsports vorbereitet fühlten.

74,9% derjenigen, in deren Studium keine Trendsportarten angeboten wurden, gaben an, durch ihr Studium überhaupt nicht auf die entsprechenden Anforderungen des Schulsports vorbereitet worden zu sein.

⁶⁹ Vergleiche hierzu Kap. 4.3.6.12.

Die Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen sind hoch signifikant (.000***; F-Wert: 120,989).

Abbildung 26: Vorbereitung durch das Studium und Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium

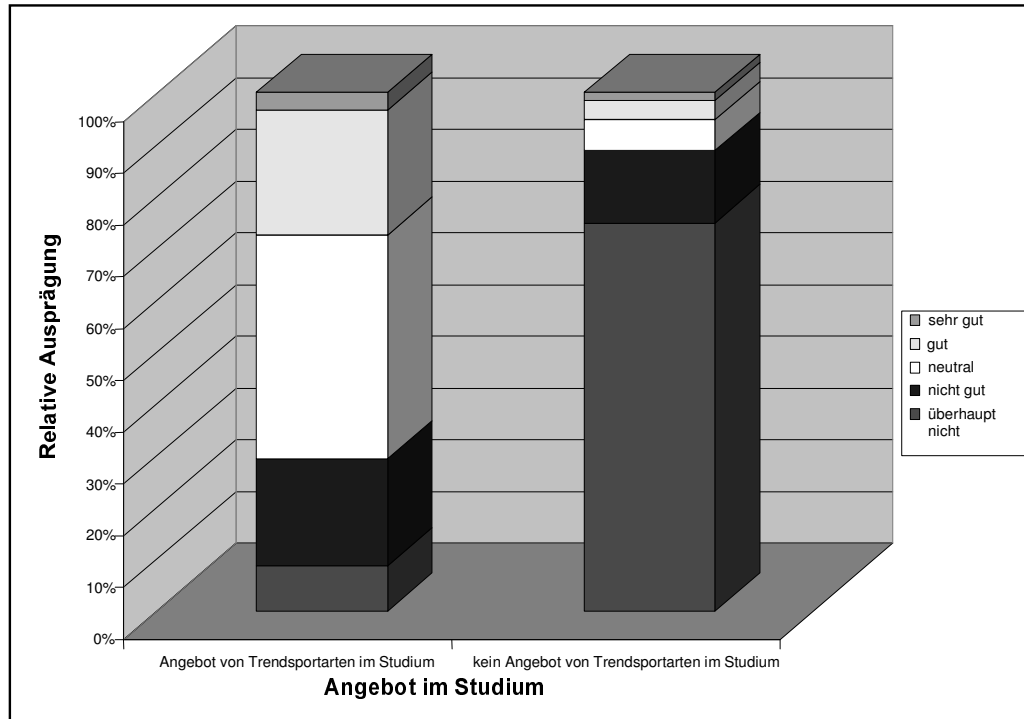


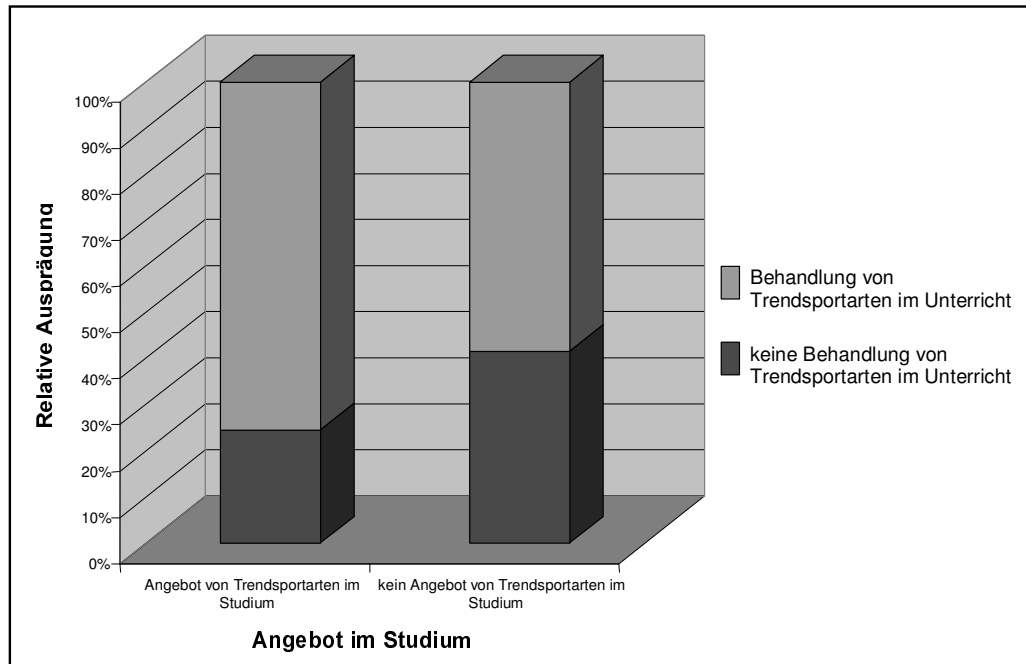
Tabelle 23: Vorbereitung durch das Studium und Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium

Einschätzung	<u>Angebot</u> von Trendsportarten im Studium	<u>Kein Angebot</u> Von Trendsportarten im Studium
Sehr gut	3,4%	1,6%
Gut	24,1%	3,7%
Neutral	43,1%	5,9%
Nicht gut	20,7%	13,9%
Überhaupt nicht	8,6%	74,9%

4.3.6.8 Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht

Von denjenigen, in deren Studium Trendsportarten angeboten wurden, behandeln 75,4% diese in ihrem Unterricht. Von denjenigen, in deren Studium keine Trendsportarten angeboten wurden, nur 58,4%. Die Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen sind signifikant (.020*; F-Wert: 5,485).

Abbildung 27: Angebot von Trendsportarten im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht

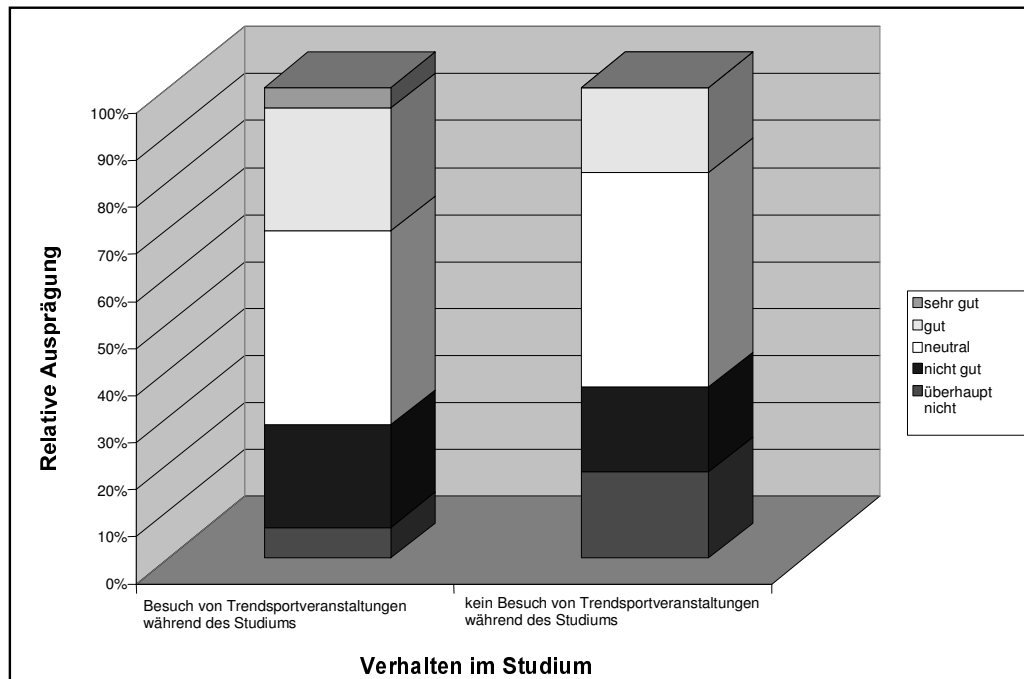


Irritierend wirkt auf den ersten Blick die Tatsache, dass offensichtlich allein das Angebot von Trendsportarten im Studium eine bessere Beurteilung der Studiumsleistungen und eine häufigere Behandlung von Trendsportarten im Unterricht bewirkt.

Verständlich wird diese Beobachtung erst dann, wenn man unterstellt, dass ein Fachbereich, der Kurse im Bereich der Trendsportarten anbietet, generell interessiert mit diesem Thema umgeht und die Thematik auch in anderen (z.B. Theorie-) Veranstaltungen behandelt. Bei einem solchen Umgang wäre es durchaus denkbar, dass die Erfahrungen, die über die Behandlung von Trendsportarten entstehen, veränderte Sichtweisen auf andere Sportarten ermöglichen und eine Integration des Trendsports auch in traditionellen Sportkursen (Volleyball – Beachvolleyball, Fußball – Beachsoccer, Basketball – Streetball) stattfindet.

4.3.6.9 Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Vorbereitung durch das Studium

Nur ein geringer Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Studiumsleistungen besteht zwischen den Personen, die das Angebot von Trendsportarten während des Studiums nutzten und denen, die dies nicht taten. Signifikante Unterschiede lassen sich nicht nachweisen.

Abbildung 28: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Vorbereitung durch das Studium**Tabelle 24: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Vorbereitung durch das Studium**

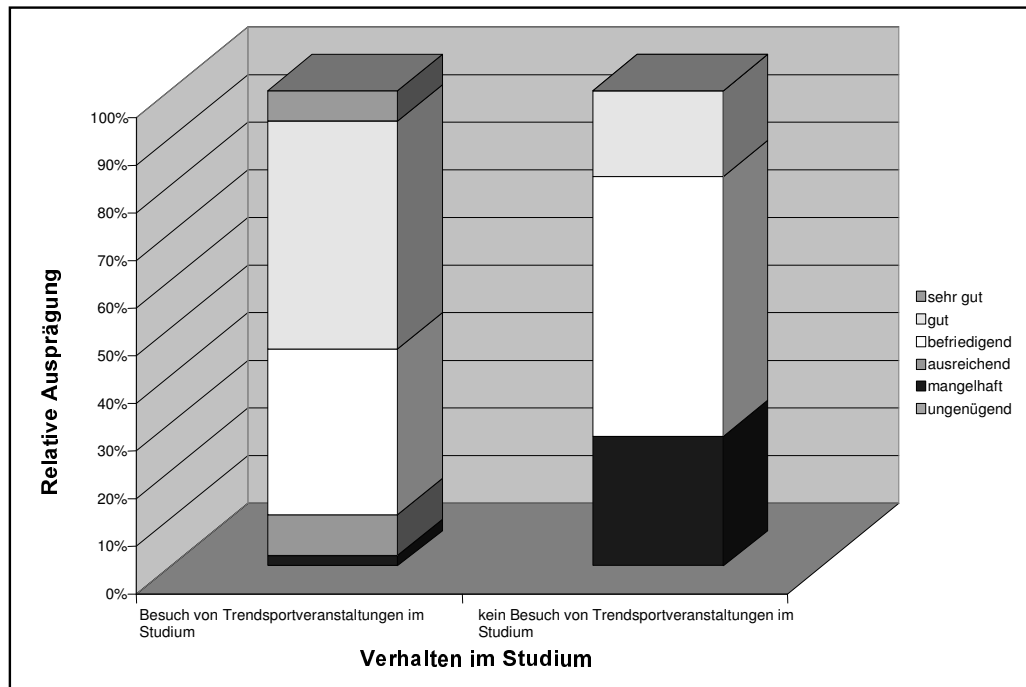
Einschätzung	<u>Besuch</u> von Kursen zum Thema Trendsportarten im Studium	<u>Kein Besuch</u> von Kursen zum Thema Trendsportarten im Studium
Sehr gut	4,3%	0%
Gut	26,1%	18,1%
Neutral	41,3%	45,5%
Nicht gut	21,7%	18,1%
Überhaupt nicht	6,5%	18,1%

Obwohl das Angebot von Trendsportarten im Studium die Beurteilung der Studiumsleistung positiv beeinflusst, besteht kein signifikanter Unterschied in der Beurteilung der Studiumsleistung zwischen den Personen, die das Angebot von Trendsportveranstaltungen in ihrem Studium nutzten und denen, die dies nicht taten. Trotz Angebot und Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium scheint also durch das Studium keineswegs in jedem Fall eine zufriedenstellende Vorbereitung auf die Anforderungen des Schulsports zu gelingen. Als mögliche Schlussfolgerung bietet sich an dieser Stelle die Vermutung an, dass die Art der Thematisierung von Trendsport im Studium nicht immer geeignet ist, Hilfestellungen für die Schulpraxis zu liefern, weil z.B. universitäre Angebote im Trendsport ihre Schwerpunkte nicht auf eine mögliche Schulrelevanz legen oder aber die Angebote des Studiums zu speziell sind, um die Basis für eine übergreifende Handlungssicherheit zu legen.

4.3.6.10 Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Unterrichtskompetenz

Diejenigen, die Trendsportveranstaltungen im Studium besucht haben, schätzen ihre Kompetenzen zu 6,5% sehr gut, zu 47,8% gut, zu 34,8% befriedigend, zu 8,7% ausreichend und nur zu 2,2% mangelhaft ein. Während von denjenigen, die keine solchen Veranstaltungen besucht haben, 0% im sehr guten, 18,2% im guten, 54,5% im befriedigenden, 0% im ausreichenden, aber 27,3% im mangelhaften Einschätzungsbereich anzutreffen sind.

Abbildung 29: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Kompetenzeinschätzung



Die Beurteilung der eigenen Unterrichtskompetenzen wird vom Besuch von Trendsportveranstaltungen während des Studiums erkennbar positiv beeinflusst. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist sehr signifikant (.007**; F-Wert: 7,861). Der Besuch von Trendsportveranstaltungen während des Studiums scheint aus Sicht der Befragten durchaus praktischen Nutzen für die spätere unterrichtliche Kompetenz in diesem Bereich zu besitzen.

Interessant aus Sicht der Arbeit ist der hier auftretende Widerspruch. Einerseits beeinflusst der Besuch von Trendsportveranstaltungen während des Studiums die Einschätzung der Studiumsleistungen nicht erkennbar positiv, andererseits ist ein deutlich positiver Einfluss auf die Einschätzung der eigenen Unterrichtskompetenzen in diesem Bereich zu beobachten.

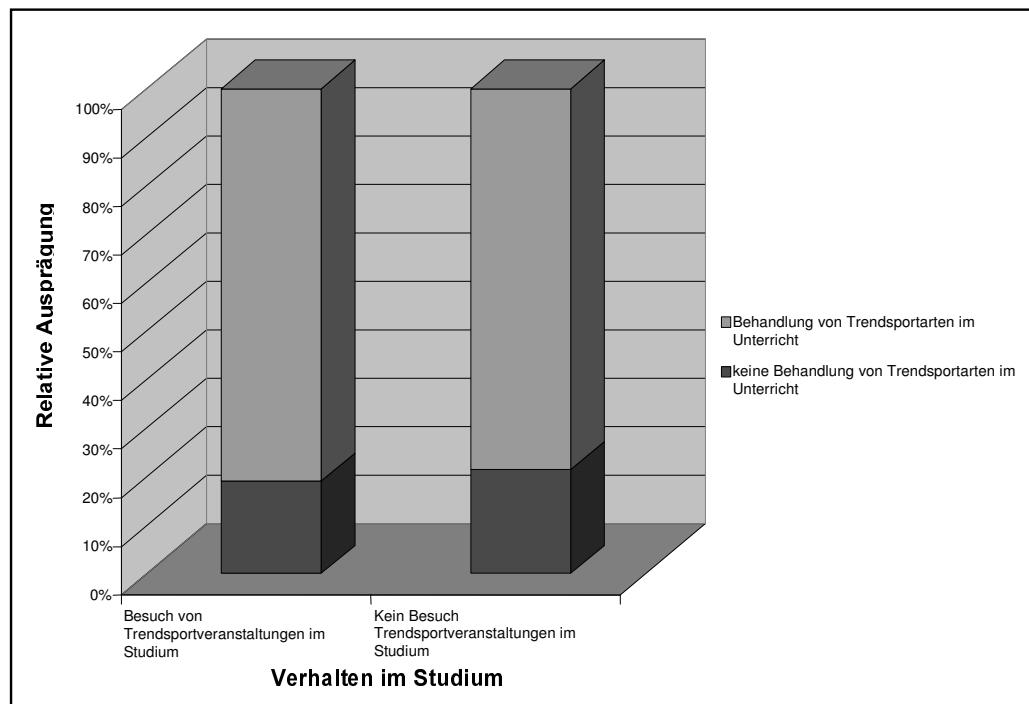
Vermutet werden könnte, dass bereits die Auseinandersetzung mit der Thematik - unabhängig von deren späterem Schulbezug - in der Lage ist, positiven Einfluss auf die eigene Kompetenzeinschätzung zu nehmen, die Einschätzung der

Studiumsleistungen dagegen stärker an die konkreten Inhalte und deren (schulrelevante) Aufbereitung gebunden ist.

4.3.6.11 Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht

Kein signifikanter Zusammenhang ist zwischen dem Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und der Behandlung derselben im Unterricht zu erkennen. 81% derjenigen, die Trendsportveranstaltungen im Studium besuchten und 78,6% derjenigen, die dies nicht taten, behandeln Trendsportarten in ihrem Unterricht.

Abbildung 30: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht



Es ist zu vermuten, dass der hohe Anteil derjenigen, die Trendsportarten im Unterricht behandeln, darauf zurückzuführen ist, dass viele Lehrer/innen ihre Qualifikationen auf andere Art erwerben⁷⁰ oder eben auch „unqualifiziert“ unterrichten.

Die Ausbildung über das Studium scheint zum momentanen Zeitpunkt keinen zentralen Einfluss auf die spätere Behandlung des Themas im Unterricht zu haben.

⁷⁰ Vergleiche hierzu Kap. 4.3.8.

4.3.6.12 Gründe für den Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium

Als Gründe für den Besuch von Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten während des Studiums wurden folgende Punkte erwähnt:

- Persönliches Interesse an der/den Trendsportart/en (74,4%),
- Weiterbildungsinteresse im Hinblick auf den späteren Beruf (32,6%),
- Spaß an der Ausübung der Trendsportarten (23,2%),
- Neugierde (14%),
- Pflichtveranstaltung im Rahmen des Studiums (14%).

Hauptgrund war somit das persönliche Interesse an der Trendsportart/den Trendsportarten, das für 74,4% der Befragten eine Rolle spielte.

Von den Personen, die trotz eines bestehenden Angebots im Rahmen ihres Studiums keine Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten besucht hatten, wurden vier Gründe für diese Entscheidung angeführt:

- fehlende Zeit,
- die angebotenen Seminare waren überfüllt,
- kein Interesse an den Trendsportarten allgemein,
- die angebotene/n Trendsportart/en waren nicht interessant.

4.3.7 Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium

Basierend auf der Einschätzung der Wirksamkeit ihres Studiums als Vorbereitung auf den Bereich Trendsportarten ergab die Frage nach dem Sinn einer vermehrten Auseinandersetzung des Studiums mit dem Bereich Trendsportarten, dass 74,3% der Befragten eine solche vermehrte Auseinandersetzung für sinnvoll erachten. Nur 4,5% dagegen hielten ein solches Vorgehen für wenig oder überhaupt nicht sinnvoll.

Abbildung 31: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport

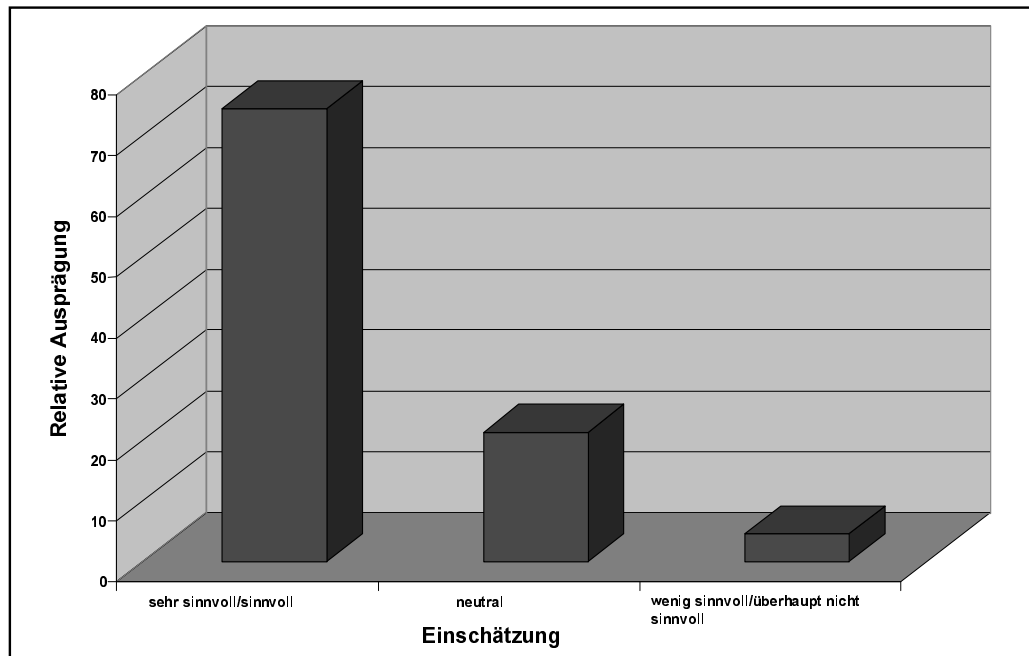


Tabelle 25: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport

	Sehr sinnvoll	Sinnvoll	Neutral	Wenig sinnvoll	Überhaupt nicht sinnvoll
Anzahl	63	119	52	9	2
Prozent	25,7%	48,6%	21,2%	3,7%	0,8%
Prozentsumme	74,3%		21,2%	4,5%	

Die Deutlichkeit dieses Ergebnisses wird verständlich, wenn sie im Zusammenhang mit der Beurteilung der Studiumsleistungen, der Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ und der Beurteilung der eigenen Unterrichtskompetenzen betrachtet wird. Die befragten Lehrer/innen verspüren den Wunsch und die Notwendigkeit, Trendsportarten in ihren Unterricht zu integrieren, fühlen sich aber gleichzeitig für ein solches Vorgehen nicht kompetent genug. Eine Möglichkeit, diesen Zustand für die Zukunft zu ändern, sehen sie offensichtlich in einer vermehrten Auseinandersetzung des Studiums mit Trendsportarten. Der Ausbildung während des Studiums wird damit von den Befragten die prinzipielle Möglichkeit zur Verbesserung der Qualifizierung in diesem Bereich zugestanden.

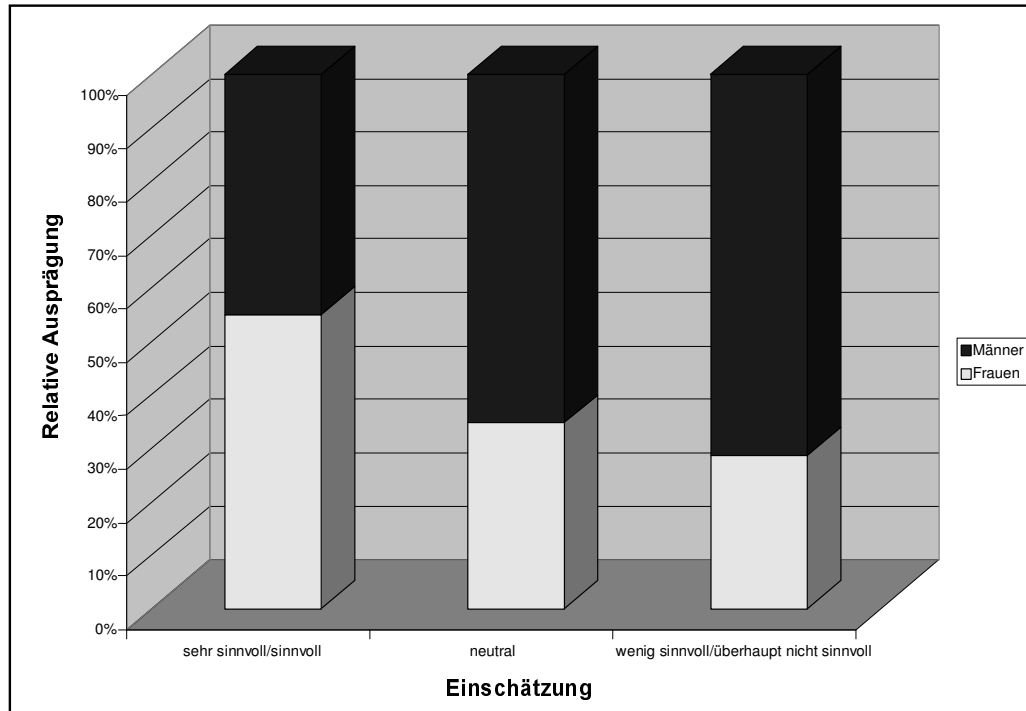
4.3.7.1 Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Geschlecht

Eine vermehrte Auseinandersetzung des Sportstudiums mit dem Thema Trendsportarten befürworten beide Geschlechter. Allerdings halten 84,1% der Frauen und (nur) 68,8% der Männer eine solche für sinnvoll oder sehr sinnvoll. 5,7% der Männer und 2,3% der Frauen halten die vermehrte Auseinandersetzung mit dem Thema für wenig oder überhaupt nicht sinnvoll.

Die für die Gruppe der Männer und die für die Gruppe der Frauen ermittelten Werte unterscheiden sich signifikant (.018*; F-Wert: 5,699).

Die Frauen fordern somit noch vehementer als die Männer, dass das Studium die Behandlung des Themas Trendsportarten intensiviert.

Abbildung 32: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Geschlecht

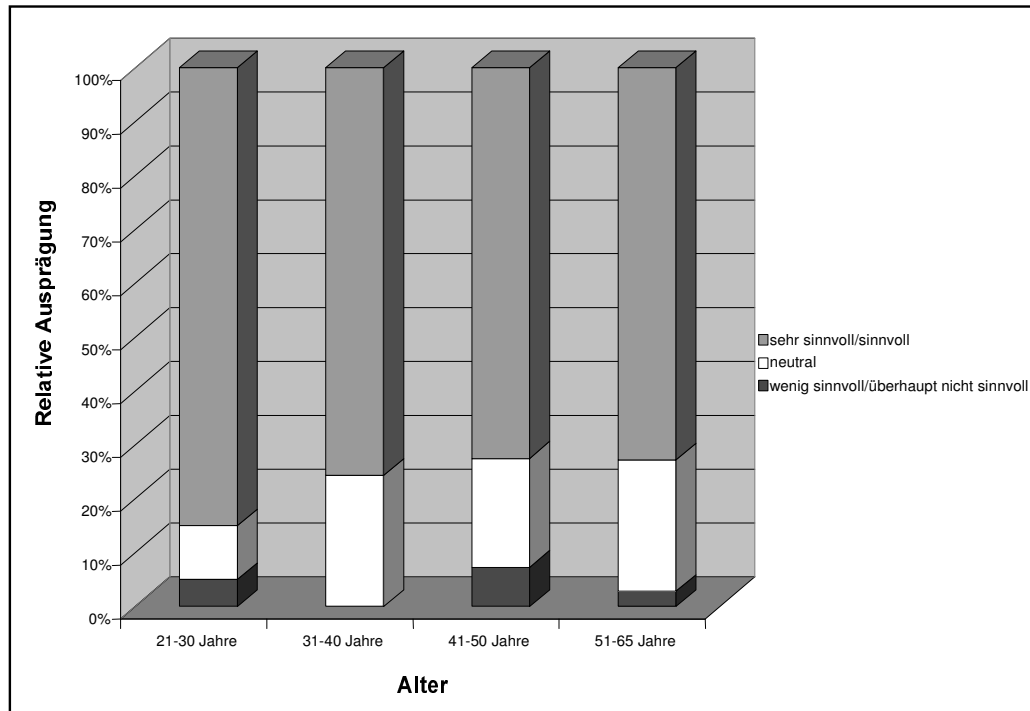


4.3.7.2 Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Alter

Eine vermehrte Auseinandersetzung des Sportstudiums mit dem Bereich Trendsportarten wird mit großer Mehrheit in allen Altersgruppen für sinnvoll oder sehr sinnvoll gehalten. Besonders jedoch in der Altersgruppe der 21-30-Jährigen, obwohl diese Gruppe sich bereits zu 30% gut oder sehr gut durch das Studium vorbereitet fühlt. Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter und den Wünschen und Erwartungen an ein Sportstudium zeigen sich jedoch nicht.

Als wenig oder überhaupt nicht sinnvoll wird eine vermehrte Auseinandersetzung durch alle Altersbereiche hindurch nur von wenigen empfunden.

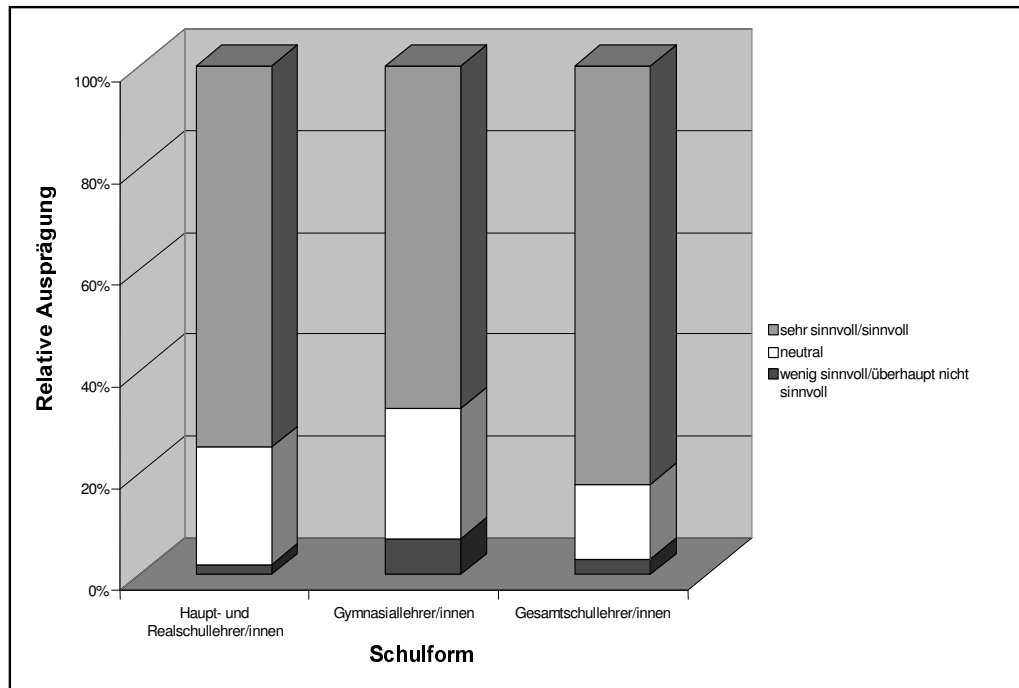
Die Begründung für die besondere Vehemenz dieser Forderung in der Gruppe der 21-30-Jährigen kann einmal in der besonderen zeitlichen Nähe dieser Altersgruppe zum Studium, aber auch in der besonderen altersbedingten Nähe zur Adressatengruppe der Trendsportarten vermutet werden. Das Interesse an einer guten Ausbildung in diesem Bereich ist in dieser Altersgruppe durchgängig hoch.

Abbildung 33: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Alter**Tabelle 26: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Alter**

Ausprägung	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Sehr sinnvoll/ sinnvoll	85,0%	75,5%	72,5%	72,9%
Wenig sinnvoll/ Überhaupt nicht sinnvoll	5,0%	0%	7,3%	2,9%

4.3.7.3 Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Schulform

Die überwiegende Anzahl der Befragten in allen Schulformen hält eine vermehrte Auseinandersetzung des Sportstudiums mit dem Thema Trendsportarten für sinnvoll oder sehr sinnvoll. Besonders die Lehrer/innen der Gesamtschulen sprechen sich mit 82,1% dafür aus. In den Einschätzungsbereichen „wenig sinnvoll/überhaupt nicht sinnvoll“ erreichen die Gymnasiallehrer/innen mit 7% den höchsten Wert. Signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen lassen sich jedoch nicht nachweisen.

Abbildung 34: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Schulform**Tabelle 27: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Schulform**

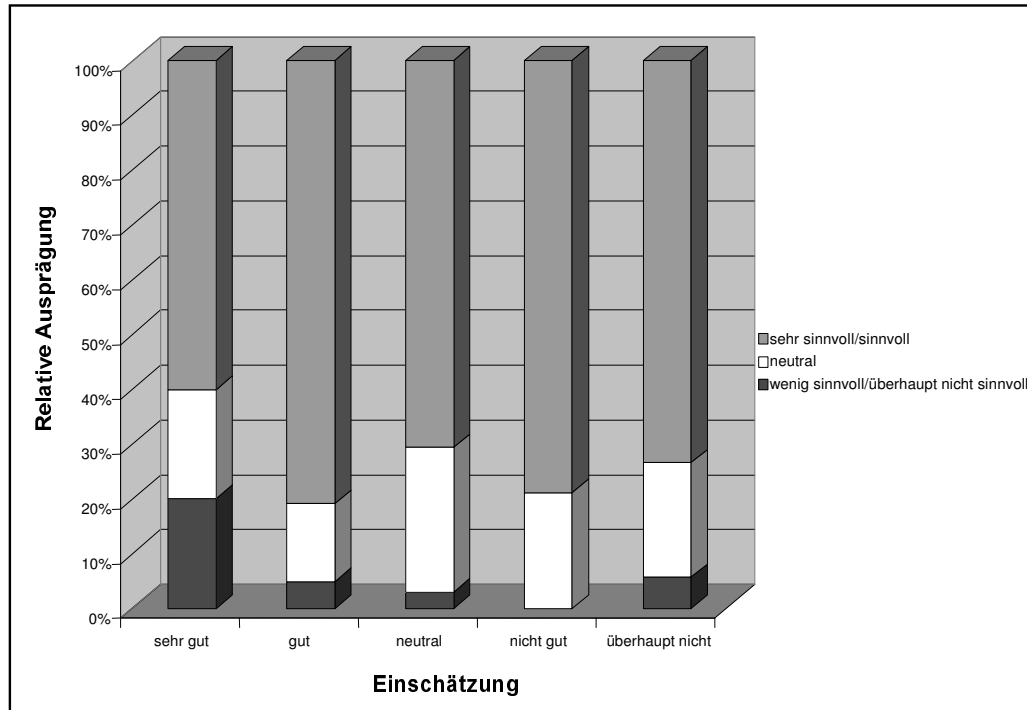
Ausprägung	Haupt- und Realschul- lehrer/innen	Gymnasial- lehrer/innen	Gesamtschul- lehrer/innen
Sehr sinnvoll/ Sinnvoll	75,0%	67,5%	82,1%
Neutral	23,1%	25,7%	14,7%
Wenig sinnvoll/ Überhaupt nicht Sinnvoll	1,9%	7,0%	3,0%

4.3.7.4 Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium und Vorbereitung durch das Studium

Unabhängig von der Einschätzung der Leistungen des Studiums wird von der überwiegenden Anzahl der Befragten eine vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsportarten für sehr sinnvoll oder sinnvoll erachtet. Grundsätzlich gilt zusätzlich: Je negativer die Leistungen des Studiums beurteilt werden, desto sinnvoller wird eine vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsportarten empfunden. Diese Tendenz wird erst von den Personen durchbrochen, die sich durch ihr Studium überhaupt nicht auf die im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten entstehenden Anforderungen des Schulsports vorbereitet fühlen. Hier ist zu beobachten, dass eine vermehrte Auseinandersetzung für weniger sinnvoll erachtet wird. Ein möglicher Grund für die Umkehrung der Tendenz in diesem Einschätzungsbereich könnte darin liegen, dass aufgrund der

negativen Erfahrungen wenig Vertrauen in die möglichen Leistungen des Studiums gesetzt wird. Signifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen zeigen sich jedoch nicht.

Abbildung 35: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Vorbereitung durch das Studium



Insgesamt gesehen fordern die Befragten deutlich eine vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsportarten. Der hier bestehende Bedarf ist unübersehbar. Besonderes Interesse findet sich bei den jungen (21-35-jährigen) Lehrerinnen in Haupt-/Real- und Gesamtschulen, die jeweils zu 100% eine vermehrte Auseinandersetzung des Sportstudiums mit dem Thema Trendsportarten für sehr sinnvoll erachten.

4.3.7.5 Art der Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium

Bei der Frage nach den Wünschen und Erwartungen an ein Studium im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten wurden von 160 Personen Angaben gemacht, 90 der Befragten dagegen verzichteten auf eine Antwort.

Die geäußerten Wünsche und Erwartungen zeigen folgendes Bild:

60,5% der geäußerten Wünsche bezogen sich auf vermehrte und bessere Einbindung des Themas in das Studium. Vorgeschlagen wurden:

- eine stärkere Eigenrealisation in den Trendsportarten,
- ein vielfältiges Angebot an Kursen zum Thema Trendsportarten,

- die Einführung verpflichtender Kurse zum Thema Trendsportarten,
- die Einführung von Wahlpflichtveranstaltungen und Arbeitsgemeinschaften zum Thema Trendsportarten und
- die intensive und exemplarische Behandlung ausgewählter Trendsportarten.

Bereits an zweiter Stelle kam der Wunsch nach einer schulrelevanten Aufarbeitung der Trendsportarten verbunden mit der Forderung nach dem Aufzeigen eines möglichen Umgangs mit dem Thema. Besondere Erwähnung fanden hierbei pädagogische und soziale Aspekte.

Nur ein geringer Teil der geäußerten Wünsche bezog sich auf eine Öffnung des Studiums hin zu kommerziellen Sportanbietern (z.B. Fitnessstudios und Vereinen).

Tabelle 28: Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium

Wünsche und Erwartungen	Anzahl	Prozent Bezogen auf die Gesamtheit der geäußerten Wünsche	Prozent bezogen auf 160 Fragebogen
Bessere und vermehrte Einbindung des Themas Trendsportarten in das Studium	127	60,5%	79,4%
Schulrelevante Aufarbeitung des Themas Trendsportarten	78	37,1%	48,8%
Öffnung des Studiums	5	2,38%	3,1%
Gesamtzahl der geäußerten Wünsche	210	100,0%	

4.3.8 Trendsportarten und Kompetenzerwerb

4.3.8.1 Arten des Kompetenzerwerbs

Die Frage nach dem Kompetenzerwerb im Bereich Trendsportarten war als Hybridfrage formuliert, so dass zusätzlich zu der Auswahl aus den vorgegebenen Möglichkeiten für die Befragten die Chance bestand, andere Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs zu ergänzen. 27 der Befragten nutzten diese Möglichkeit und gaben 10 weitere Arten des Kompetenzerwerbs an. Genannt wurden z.B. Medien, Kurse kommerzieller Sportanbieter oder Vereinsangebote. Die Häufigkeit der Nennungen war jedoch so gering, dass diese Arten des Kompetenzerwerbs eher als individuelle Besonderheiten einzustufen sind und somit vernachlässigt werden können.

Bei der Angabe, der auf Basis der Pretest-Ergebnisse vorgegebenen Möglichkeiten, zeigte sich, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (81,1%) das eigene Sporttreiben in der Freizeit als eine Möglichkeit des Kompetenzerwerbs nutzt. An zweiter Stelle wird das Nutzen von Literatur (30,5%) und an dritter Stelle die Lehrer/innenfortbildung von 29,7% der Befragten genannt.

Nur 15,7% der Befragten nannten das Studium als eine Quelle des Kompetenzerwerbs.

14,5% gaben an, in diesem Bereich keinerlei Kompetenzen zu besitzen.

Tabelle 29: Arten des Kompetenzerwerbs

Arten des Kompetenzerwerbs	Prozent
Eigenes Sporttreiben in der Freizeit	81,1%
Literaturstudium	30,5%
Lehrer/innenfortbildung	29,7%
Fortbildung eines Sportverbandes	18,9%
Studium	15,7%
Referendariat	4,0%

Die Tatsache, dass das Sporttreiben in der Freizeit als zentrale Quelle des Kompetenzerwerbs im Bereich der Trendsportarten angesehen werden muss, lässt unterschiedliche Bewertungen zu. Auf der einen Seite ist ein freizeitsportliches Engagement von Sportlehrer/innen positiv zu bewerten. Es zeigt über berufliche Bereiche hinausgehendes Interesse und Freude am Sport, spricht für Aufgeschlossenheit und Flexibilität gegenüber sportlichen Entwicklungstendenzen und Neuerungen, zeigt das Bemühen oder einfach die Begeisterung darüber, auch in der praktischen Sportausübung mit der Zeit zu gehen. Auf der anderen Seite steht dem die Freiwilligkeit einer solchen Art des Kompetenzerwerbs gegenüber. Kompetenz von Sportlehrer/innen im Bereich der Trendsportarten ist offensichtlich in erhöhtem Maße abhängig von den persönlichen Interessen und Neigungen der Lehrer/innen, vor allem von deren freizeitsportlicher Betätigung. Auch das Studium von Literatur oder der Besuch von Fortbildungen gehören dem Bereich der Freiwilligkeit an. Für Sportunterricht bedeutet dies, dass mit kompetenten Sportlehrer/innen im Bereich der Trendsportarten offensichtlich nur dann zu rechnen ist, wenn die Lehrer/innen verstärktes persönliches Interesse an Trendsportarten haben.

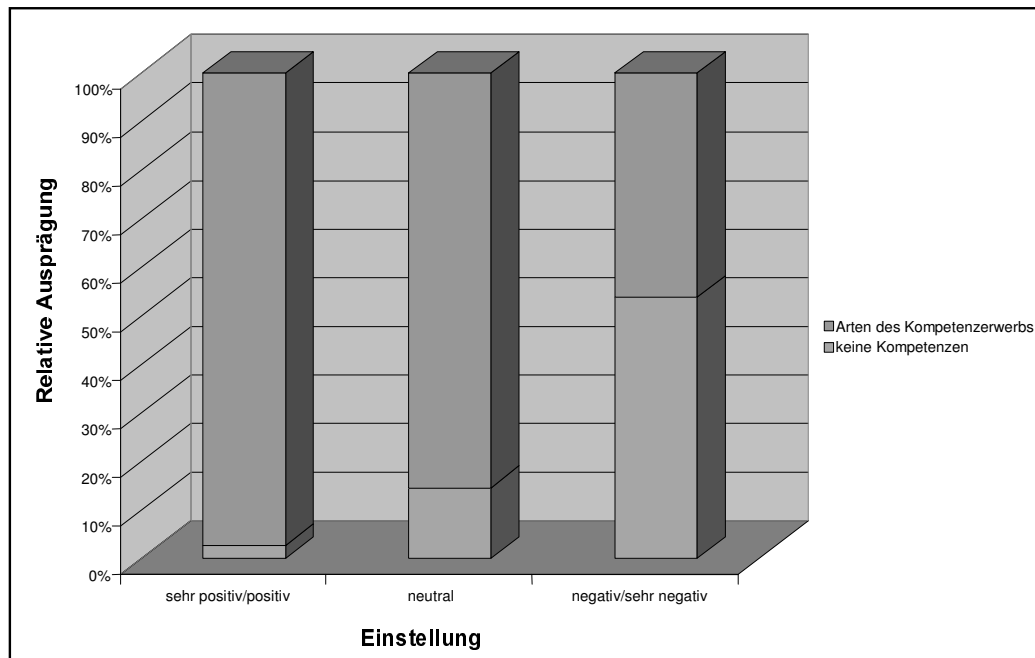
Auch die an zweiter Stelle genannte Orientierungsquelle „Literaturstudium“ muss im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten kritisch gesehen werden. Obwohl einige Printmedien (z.B. Fachzeitschriften) recht zeitnahe und aktuelle Publikationen bieten, besteht doch die Gefahr, dass literarische Werke zum Thema Trendsportarten, die dieses Thema nicht abstrakt verallgemeinernd, sondern praxisorientiert und in Anbindung an eine bestimmte Sportart aufgreifen, typischerweise mit so großer zeitlicher Verzögerung veröffentlicht werden, dass die behandelten Sportarten Gefahr laufen, den engeren Kreis des Trendsports bereits verlassen zu haben. Ein Literaturstudium kann in dieser Beziehung durchaus als eine für das Thema Trendsportarten eher fragliche Orientierungsquelle angesehen werden.

4.3.8.2 Kompetenzen, Arten des Kompetenzerwerbs und Einstellung

Der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ und der Art des Kompetenzerwerbs stellt sich folgendermaßen dar:

Der Anteil derjenigen, die angeben, keine Kompetenzen zu besitzen, beträgt im Bereich der sehr positiven/positiven Einstellung 2,7%, im Bereich der neutralen Einstellung 14,6% und im Bereich der negativen/sehr negativen Einstellung 53,8%. Es scheint so zu sein, dass fehlende eigene Kompetenzen die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ deutlich negativ beeinflussen.

Abbildung 36: Besitz von Kompetenzen und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“



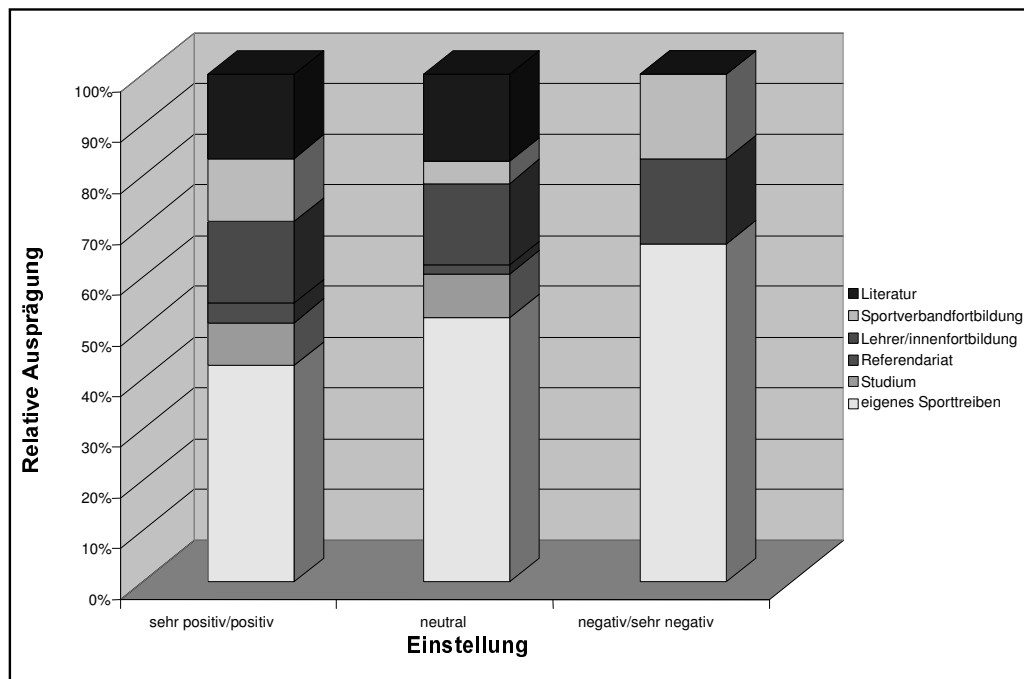
Große Bedeutung kommt unter den Quellen des Kompetenzerwerbs dem eigenen Sporttreiben zu. Der Anteil derjenigen, die angeben, ihre Kompetenzen über das eigene Sporttreiben zu erwerben, ist durchgängig hoch. Er liegt in den Bereichen der sehr positiven/positiven Einschätzung der Einstellung bei 42,6%, im Bereich der neutralen Einschätzung bei 52,1% und steigt im Bereich der negativen/sehr negativen Einstellung auf 66,7%.

Studium und Referendariat werden als Quellen des Kompetenzerwerbs nur in den Bereichen der sehr positiven/positiven und neutralen Einstellung genannt. Die Anteile liegen zusammen bei 12,3 % im sehr positiven/positiven und bei 10,2% im neutralen Bereich.

Die Bedeutung von Fortbildung (Lehrer- und Sportverbandfortbildung) liegt im Bereich der sehr positiven/positiven Einstellung bei 28,5%, fällt im Bereich der neutralen Einstellung 20,5% und steigt im Bereich der negativen Einstellung auf 33,4% an.

Die Bedeutung des Literaturstudiums liegt im sehr positiven/positiven Einschätzungsbereich bei 16,6%, im neutralen bei 17,1% und hat keine Bedeutung im Bereich der negativen/sehr negativen Einstellung.

Abbildung 37: Arten des Kompetenzerwerbs und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“



Die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ und die Art des Kompetenzerwerbs scheinen sich gegenseitig zu beeinflussen. Bemerkenswert erscheint vor allem die Tatsache, dass sehr positive und positive Einstellungen mit einer sehr breit gefächerten Art des Kompetenzerwerbs verbunden sind, während sehr negative und negative Einstellungen von den Personen geäußert werden, deren Orientierungsquellen eher als einseitig und stark praxisorientiert bezeichnet werden können.

Zu klären ist anhand der vorgenommenen Auswertung nicht, ob eine positive Einstellung das eigene Sporttreiben, das Nutzen von Literatur, den Besuch von Fortbildung usw. intensiviert oder ob über Fortbildung, Literatur usw. die Einstellung verbessert wird.

4.3.8.3 Arten des Kompetenzerwerbs und Kompetenzeinschätzung

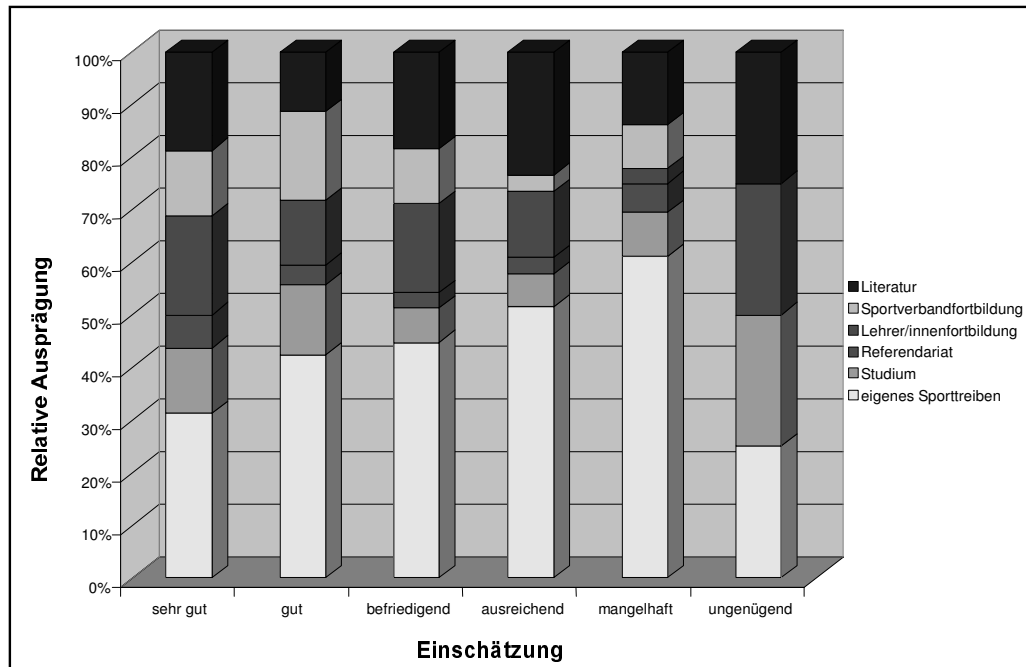
Der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Umsetzungskompetenz im Unterricht und der Art des Kompetenzerwerbs stellt sich wie folgt dar:

Das eigene Sporttreiben ist bei allen Kompetenzeinschätzungen die zentrale Quelle des Kompetenzerwerbs. Die Bedeutung dieses Faktors steigt von 31,3% bei der sehr guten bis hin zu 61,1% bei der mangelhaften Kompetenzeinschätzung. Die Bedeutung von Studium und Referendariat ist mit 18,8%, genau wie die von Lehrer- und Sportverbandfortbildung mit 31,3% am größten im Bereich der sehr guten Kompetenzeinschätzung.

Die Bedeutung von Literatur ist mit 23,4% am größten im Bereich der ausreichenden Kompetenzeinschätzung.

Der Zweifel an der Eignung von Literaturstudium zur Vorbereitung auf den Unterricht von Trendsportarten wird durch dieses Ergebnis verstärkt. Die Personen, in deren Vorbereitung das Literaturstudium eine wichtige Rolle einnimmt, erzielen häufig nur „ausreichende“ Ergebnisse.

Abbildung 38: Arten des Kompetenzerwerbs und Kompetenzeinschätzung



Eine sehr gute bzw. gute Einschätzung zur Umsetzung des Bereichs Trendsportarten im Unterricht scheint sich insgesamt gesehen eher aus einer Vielfalt der Arten des Kompetenzerwerbs als aus der Dominanz eines Faktors zu ergeben.

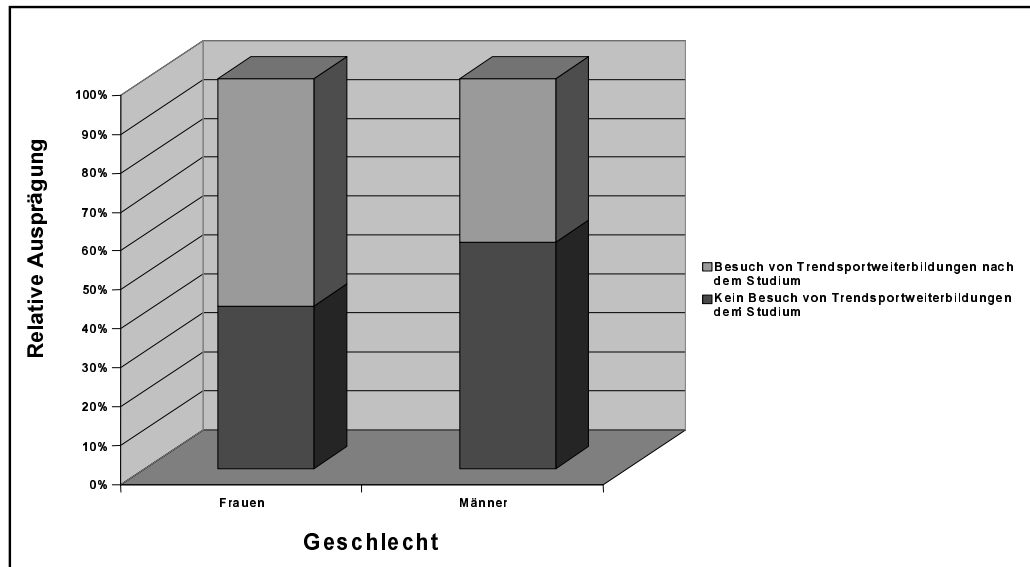
4.3.9 Trendsportarten und Weiterbildung

48% der Befragten haben nach ihrem Studium Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Trendsportarten besucht.

4.3.9.1 Weiterbildung und Geschlecht

58,4% der Frauen und 41,9% der Männer besuchten nach ihrem Studium Fortbildungen zum Thema Trendsportarten. Die Gruppen unterscheiden sich signifikant (.012*; F-Wert: 6,390). Frauen kann somit ein höheres Interesse am Thema oder ein größerer Bedarf an Ausbildung unterstellt werden.

Abbildung 39: Weiterbildung und Geschlecht



4.3.9.2 Weiterbildung und Alter

Aufgeschlüsselt nach Alter zeigt sich, dass die fortbildungsfreudigste Gruppe im Bereich des Trendsports die der 31-40-Jährigen ist. Mit zunehmendem Alter fällt der prozentuale Anteil derjenigen, die Fortbildungen zu diesem Thema besucht haben. Die Gruppe der 21-30-Jährigen erreicht mit 33,3% den niedrigsten Prozentwert. Das erklärt sich jedoch aus der bisher sehr geringen Anzahl der Dienstjahre, denn die Eingewöhnungszeit in den Schuldienst scheint kaum Zeit für Fortbildung zu lassen. So wird von 64,3% dieser Altersgruppe die mangelnde Zeit oder Gelegenheit als Grund für den Nicht-Besuch von Fortbildung angegeben. Es ist deshalb anzunehmen, dass Fortbildungen erst zu einem späteren Zeitpunkt besucht werden.

Abbildung 40: Weiterbildung und Alter

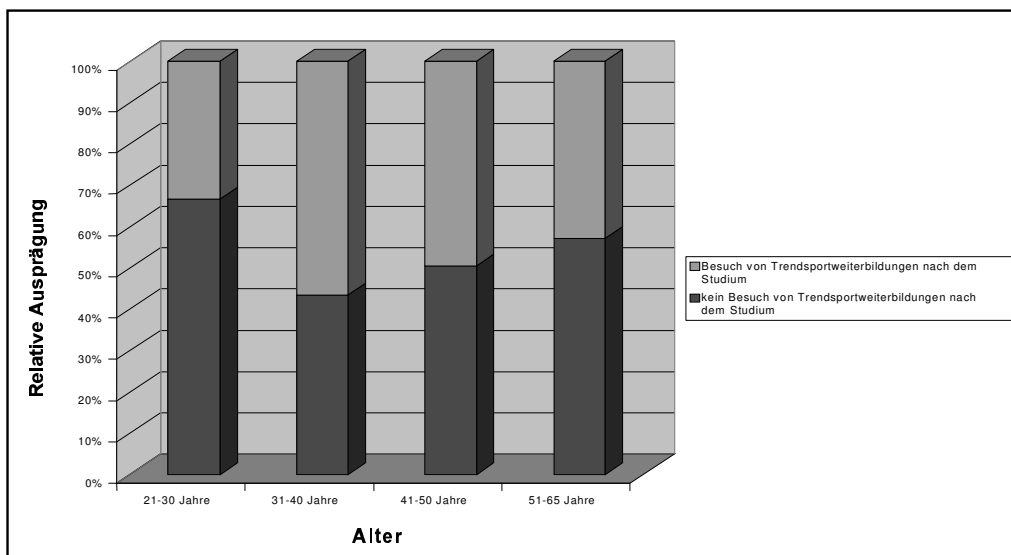


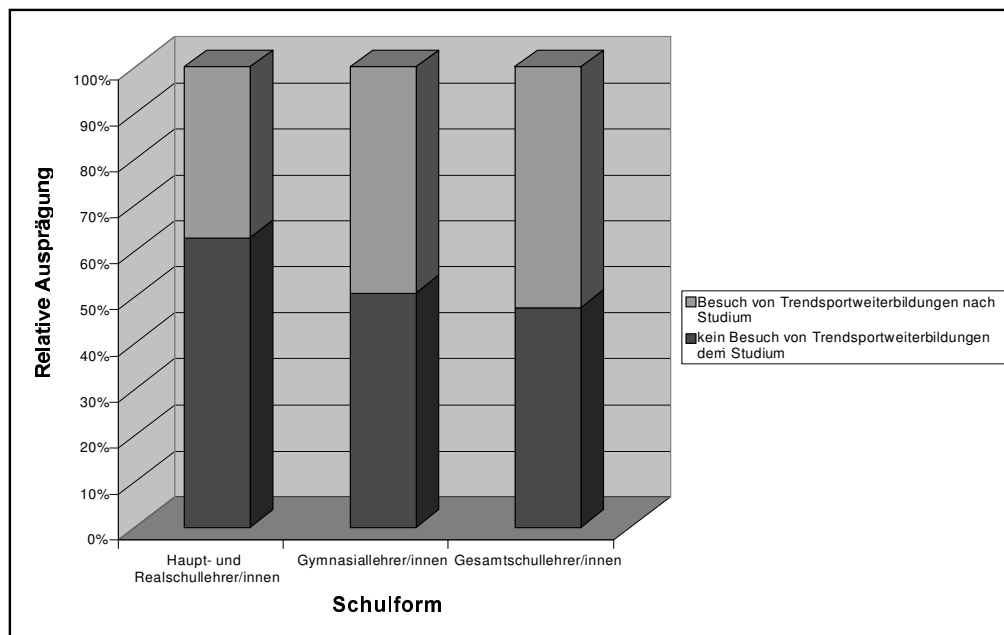
Tabelle 30: Weiterbildung und Alter

	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Besuch von Weiterbildungen Bereich Trendsportarten	33,3%	56,5%	49,5%	42,9%

4.3.9.3 Weiterbildung und Schulform

Fortbildungen zum Thema Trendsportarten wurden nach dem Studium mit 52,2% am häufigsten von den Gesamtschullehrer/innen besucht. Immerhin noch 49% der Gymnasiallehrer/innen und 37% der Haupt- und Realschullehrer/innen gaben an, nach ihrem Studium entsprechende Weiterbildungen besucht zu haben. Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Weiterbildungen und der Schulform zeigten sich jedoch nicht.

Abbildung 41: Weiterbildung und Schulform



4.3.9.4 Weiterbildung und Einstellung

Je positiver die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“, desto höher ist der Anteil derjenigen, die nach ihrem Studium Weiterbildungen besucht haben⁷¹. Die Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen erweisen sich als signifikant (.020*; F-Wert: 2,981)⁷².

⁷¹ Aufgrund der minimalen Anzahl derjenigen (2 Personen), die sich in den sehr negativen Einschätzungsbereich einordnen, kommt es in diesem Abschnitt zu einer Umkehrung der

Abbildung 42: Weiterbildung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

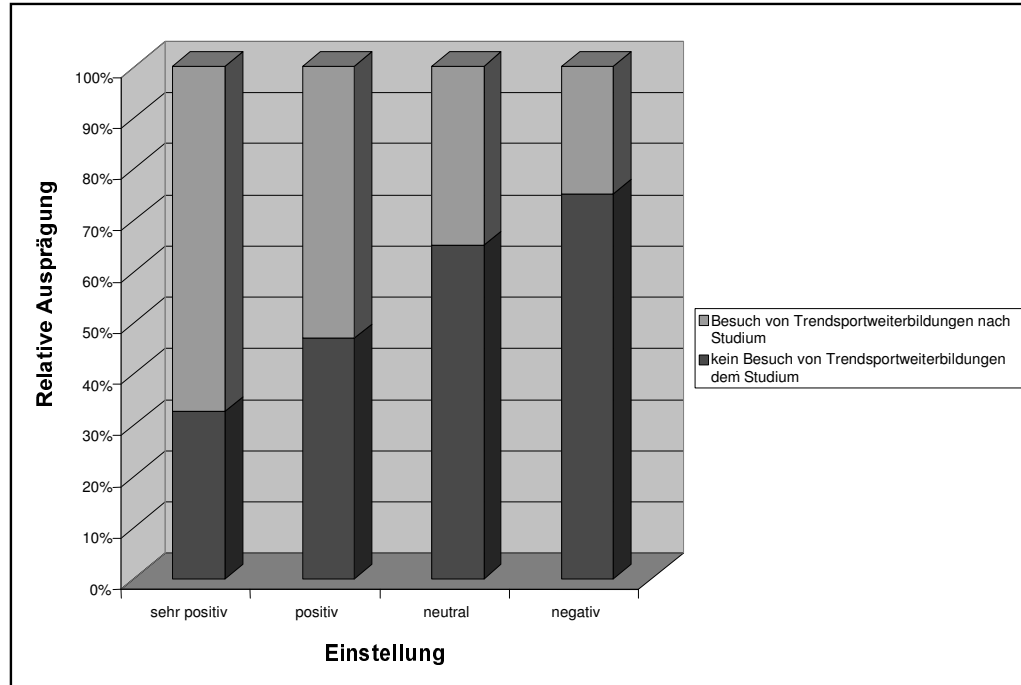


Tabelle 31: Weiterbildung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

	Sehr positiv	Positiv	Neutral	Negativ
Besuch von Weiterbildungen im Bereich Trendsportarten	68,0%	53,1%	35,0%	25,0%

4.3.9.5 Weiterbildung und Kompetenzeinschätzung

Der Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen (Besuch von Fortbildungen/kein Besuch von Fortbildungen) hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Kompetenzen erweist sich als sehr signifikant (.002**; F-Wert: 9,547) und bestätigt damit, dass der Besuch von Fortbildungen positiven Einfluss auf die Beurteilung der eigenen Kompetenzen hat.

beobachteten Tendenz und damit zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse. Aus diesem Grund wird auf die Darstellung dieses Bereichs verzichtet.

⁷² Wird der Besuch von Weiterbildungen als unabhängige und die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ als abhängige Variable betrachtet, zeigen sich sehr signifikante Zusammenhänge (.002**; F-Wert: 10,299).

Abbildung 43: Weiterbildung und Kompetenzeinschätzung

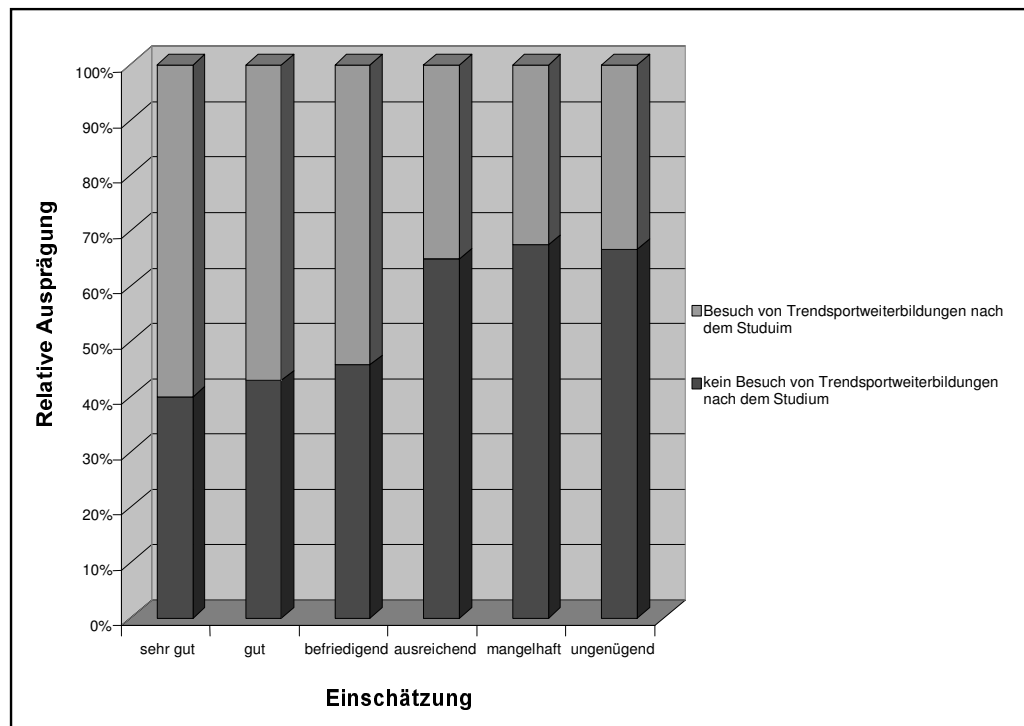


Tabelle 32: Weiterbildung und Kompetenzeinschätzung

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Unge-nügend
Besuch von Weiterbildungen	60,0%	57,1%	45,7%	35,0%	32,6%	33,3%

4.3.9.6 Weiterbildung und Einstellung der Schulleitung

Von denjenigen, die ihre Schulleitung als sehr aufgeschlossen gegenüber Fortbildungen empfinden, haben 63% Fortbildungen besucht. Der Prozentsatz nimmt jedoch mit verminderter Aufgeschlossenheit der Schulleitungen bis auf 23,1% im Bereich einer ablehnenden Schulleitungshaltung ab.

Abbildung 44: Weiterbildung und Einstellung der Schulleitung

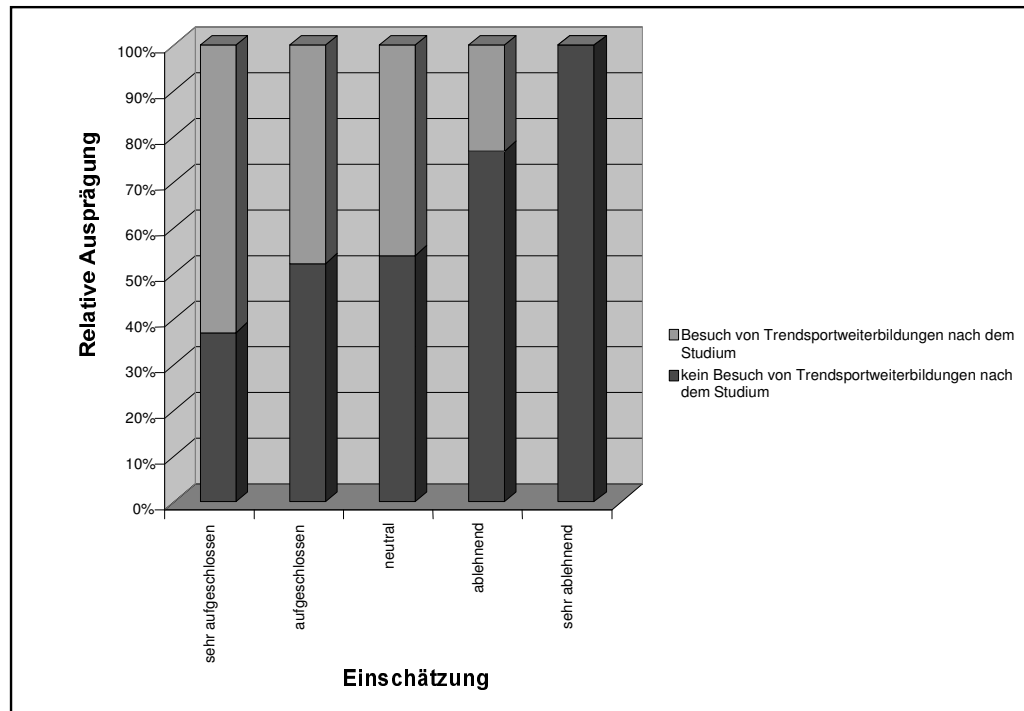


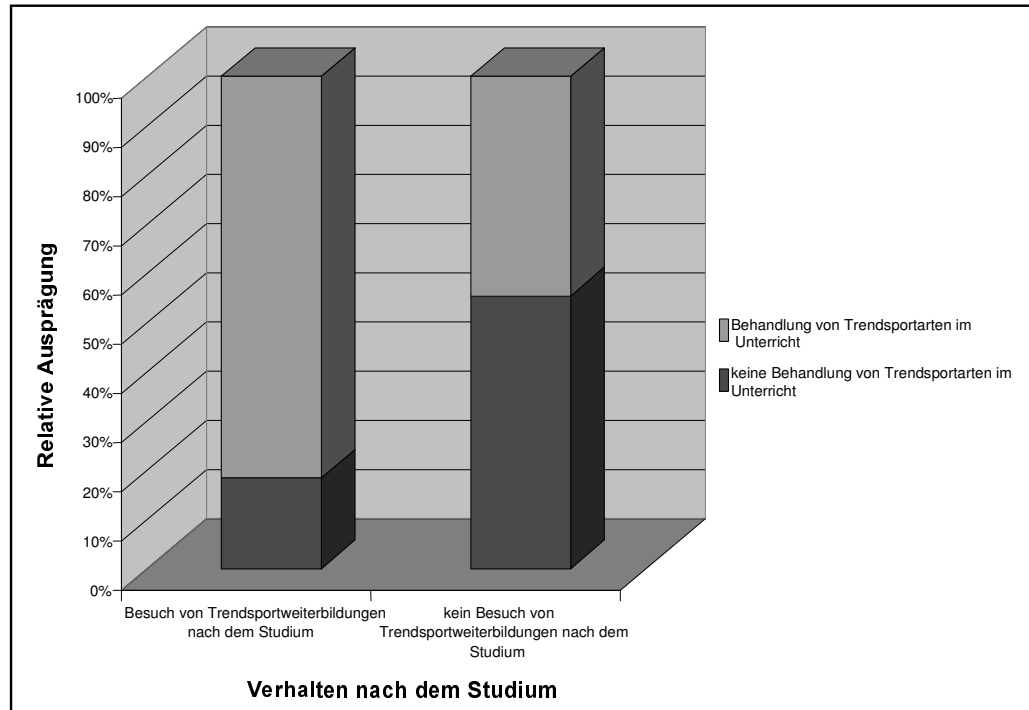
Tabelle 33: Weiterbildung und Einstellung der Schulleitung

	Sehr aufgeschlos-	Aufgeschlos-	Neutral	Ab-	Sehr
	schlossen	schlossen		lehrend	ablehnend
Besuch von Weiterbildungen im Bereich Trendsportarten	63,0%	47,8%	46,0%	23,1%	0%

4.3.9.7 Weiterbildung und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht

Ein hoch signifikanter Zusammenhang (.000***; F-Wert: 41,701) besteht zwischen dem Besuch von Fortbildungen zum Thema Trendsportarten nach dem Studium und der Behandlung von Trendsportarten im Unterricht. 81,5% derjenigen, die Trendsport-Fortbildungen besucht haben, behandeln diese auch im Unterricht. Von denen, die keine Fortbildungen besucht haben, sind es nur 44,5%.

Abbildung 45: Weiterbildung und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht



4.3.9.8 Arten der Weiterbildung

Die Befragten beschäftigten sich im Rahmen ihrer Weiterbildungen mit Sportarten aus neun Bereichen:

1. Wintersport (Skilauf, Snowboard, Carving, Big Foot)
2. Wassersport (Kanu, Kajak, Rudern, Segeln, Surfen, Tauchen, Katamaran)
3. Tanz/Fitness (Modern Dance, Hip Hop, Streetdance, (Step-) Aerobic, Body-Styling, Body-Shaping, Fat-Burner, Fitnesstraining, Rope-Skipping)
4. Asiatische Sportarten /Körpererfahrung (Tai Chi, Yoga, Feldenkrais)
5. Rollsport (Inline-Skating, Skateboard, Einrad)
6. Teamsport ((Flag-) Football, Softball, Baseball, Rugby, Frisbee, La Crosse, Tschoukball, Beachvolleyball, Streetball)
7. Outdoor (Klettern, Free-Climbing, Walking, Trekking, Mountainbiking, Triathlon)
8. Bewegungskünste (Akrobatik, Jonglage)
9. Randbereiche (Badminton, Tennis, Trampolin, Reiten, Voltigieren, Hockey, Golf)

Mit Abstand am häufigsten wurden Veranstaltungen aus dem Bereich Tanz/Fitness besucht. Dieser Bereich betrug 26,1% der Nennungen.

Tabelle 34: Arten der Weiterbildung

Bereich	Anzahl der Nennungen	Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen
Tanz/ Fitness	100	26,1%
Teamsport	74	19,3%
Rollsport	42	11,0%
Wintersport	38	9,9%
Outdoor	37	9,7%
Wassersport	35	9,1%
Rand- bereiche	20	5,2%
Bewegungs- künste	19	5,0%
Asiat. Sportarten/ Körpererf.	18	4,7%
Gesamtzahl der Nennungen	383	100,0%

Auffällig ist auch bei den Antworten zu dieser Frage, dass wiederum Sportarten Erwähnung finden, deren Zugehörigkeit zum Bereich Trendsport angezweifelt werden kann. Da die Befragten sie aber offensichtlich als solche empfinden, werden sie in dieser Aufstellung unter der Rubrik „Randbereiche“ berücksichtigt.

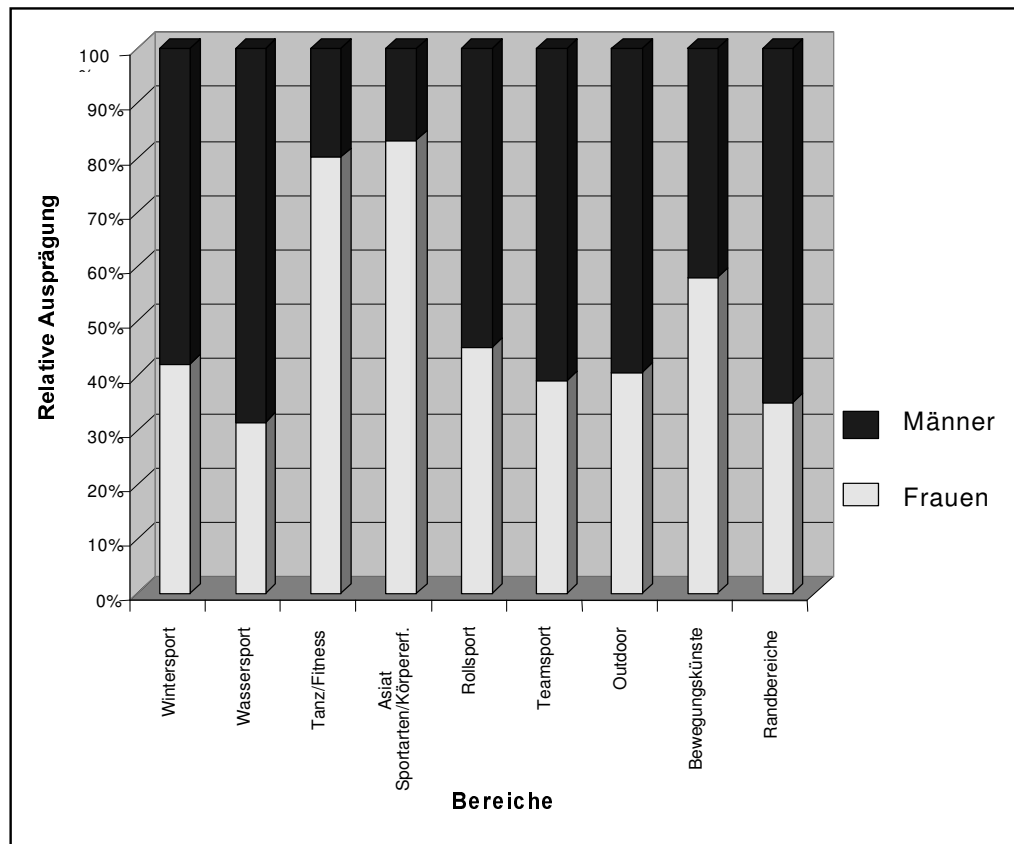
4.3.9.9 Arten der Weiterbildung und Geschlecht

Wie bereits bei den im Studium gewählten Trendsportarten zeigen sich auch beim Besuch von Trendsportveranstaltungen nach dem Studium, wenn die Wahl vorwiegend den eigenen Interessen folgt und die Anbindung an das begrenzte Angebot und die Zwänge des Studiums nicht mehr vorhanden ist, geschlechtsspezifische Unterschiede.

Tabelle 35: Arten der Weiterbildung und Geschlecht

Bereich	Frauen	Männer
Wintersport	42,1%	57,9%
Wassersport	31,4%	68,6%
Tanz/Fitness	80,0%	20,0%
Asiatische Sportarten/ Körpererfahrung	83,3%	16,7%
Rollsport	45,2%	54,8%
Teamsport	39,2%	60,8%
Outdoor	40,5%	59,5%
Bewegungskünste	57,9%	42,1%
Randbereiche	35,0%	65,0%

Abbildung 46: Arten der Weiterbildung und Geschlecht



Die Frauen dominieren nach wie vor den Bereich Tanz/Fitness und erreichen einen überdeutlichen Vorsprung im Bereich Asiatische Sportarten/Körpererfahrung. Die Männer dagegen dominieren die Bereiche Wassersport, Teamsport, Wintersport und Outdoor.

4.3.9.10 Arten der Weiterbildung und Schulform

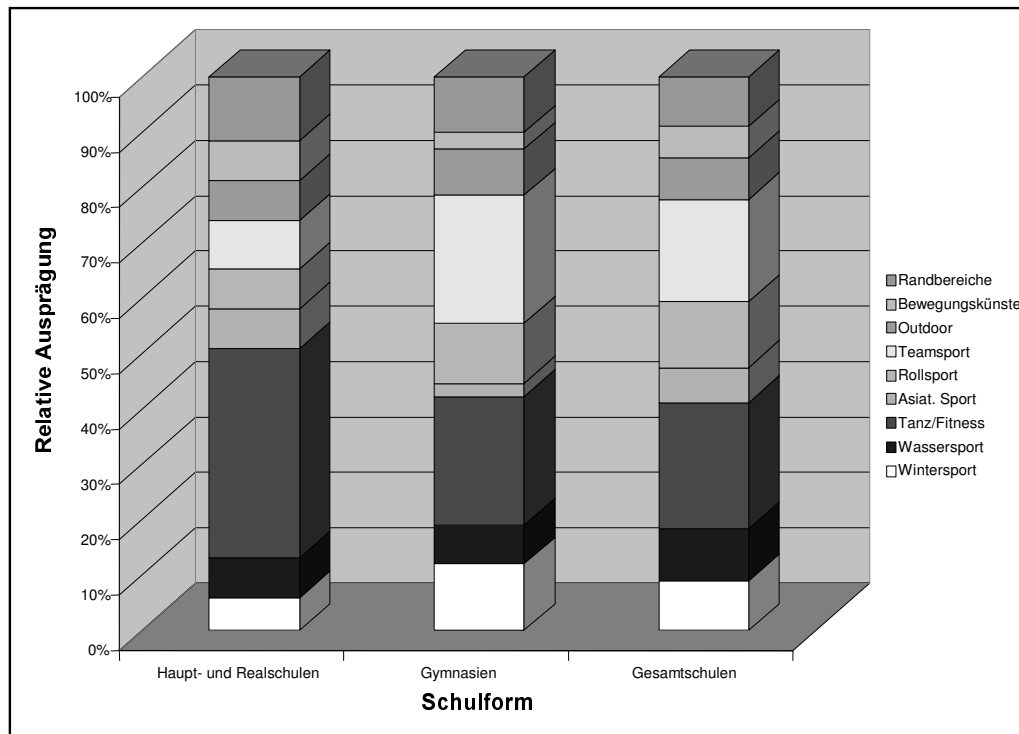
Die Lehrer/innen aller drei Schulformen besuchten die meisten Fortbildungen im Bereich Tanz/Fitness⁷³, gefolgt vom Bereich Teamsport.

Auffällig ist somit die große und offensichtlich schulformübergreifende Bedeutung der Bereiche Tanz/Fitness und Teamsport. Daraus kann gefolgert werden, dass ein besonderes Interesse der Schüler/innen und/oder Lehrer/innen in diesen Bereichen besteht und/oder der Ausbildungsstand in diesen Bereichen besonders schlecht ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Auswahl der Fortbildungen durch das Angebot und nicht durch die Interessen gesteuert wurde, ist recht gering, da das HeLP, das als zentrale Fortbildungsquelle angesehen werden kann, sein Angebot nach der Nachfrage der Lehrer/innen ausrichtet.

⁷³ SCHWIER (vgl. 2000 (a), 76) beobachtet im Untersuchungszeitraum 1997-2000 eine besondere Ausdifferenzierung fitnessorientierter Bewegungsformen innerhalb der Trendsportarten.

Ein Abgleich dieser Weiterbildungsschwerpunkte mit den in besonderer Weise als schulsportgeeignet eingestuften Sportarten (Aerobic, Fitnesstraining, Modern Dance, Frisbee, Streetball) zeigt, dass hier eine Überschneidung von 100% erreicht wird. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Auswahl der Fortbildungsveranstaltungen, die von Lehrer/innen besucht werden, davon abhängt, wie groß die Lehrer/innen den Nutzen für ihren Sportunterricht einschätzen. Fortbildungen in als schulsportrelevant eingestuften Sportarten werden somit deutlich häufiger besucht als Fortbildungen in Sportarten, deren Schulrelevanz als gering eingeordnet wird.

Abbildung 47: Arten der Weiterbildung und Schulform



4.3.9.11 Gründe für den Besuch von Weiterbildungen

Befragt nach den Gründen für den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen geben 90% das eigene Interesse an der/den Trendsportarten an, zu 80,8% hoffen sie auf Anregungen und Ideen für den Sportunterricht und zu 80% besuchen sie diese Veranstaltungen, weil sie Spaß an der praktischen Ausübung der Trendsportart/en haben.

Des Weiteren werden vier zusätzliche Gründe genannt, die aber aufgrund der geringen Häufigkeit der Nennungen vernachlässigt werden können.

Zusammenhänge zwischen den Gründen, eine Fortbildung zu besuchen und dem Geschlecht sowie den Gründen, eine Fortbildung zu besuchen und dem Alter lassen

sich nicht nachweisen. Frauen und Männer erreichen, genau wie die verschiedenen Altersgruppen, nahezu identische Werte.

4.3.9.12 Gründe für den Verzicht auf Weiterbildungen

Die genannten Gründe für den Verzicht auf den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Trendsportarten nach dem Studium konnten sieben Bereichen zugeordnet werden:

Tabelle 36: Gründe für den Verzicht auf Weiterbildungen

Gründe	Anzahl	Prozent
Keine, zu wenige oder nicht schulrelevante Angebote	32	24,62%
Keine Zeit	26	20,0%
Kein Interesse an Trendsportarten (keine Bedeutung für den Unterricht, traditionelle Sportarten oder das andere Fach sind wichtiger)	16	12,31%
Private Gründe (Gesundheit, Alter,...)	7	5,38%
Noch keine Zeit (neu im Schuldienst, im Referendariat, ...)	6	4,62%
Fortbildung über eigenes Sporttreiben	5	3,85%
Skepsis gegenüber Trendsportarten (Kommerzialisierung, Kurzlebigkeit, ...)	2	1,54%

Der am häufigsten genannte Grund ist, dass keine, zu wenige oder nicht schulrelevante Angebote in diesem Bereich existieren. Eine Aussage, die erstaunt, wenn man eine Betrachtung des Angebots des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP), das als zentrale Quelle der Sportlehrer/innenfortbildung in Hessen angesehen werden kann, vornimmt⁷⁴. Dieses Angebot kann eher als vielfältig und umfassend bewertet werden und durch die ausschließliche Ausrichtung auf die Interessen des Schulsports sicher auch nicht als für den Schulsport irrelevant bezeichnet werden.

Die Gründe für das häufige Aufführen dieses Grundes können in unterschiedlichen Bereichen vermutet werden. Trotz der allgemeinen Bekanntheit des Kursangebots des HeLP besteht die Möglichkeit, dass einige Schulen dieses Angebot kaum oder

⁷⁴ Das Kursangebot des HeLPs im Bereich Trendsport für die Jahre 1999-2000 findet sich im Anhang.

gar nicht an die Lehrer/innen weiterleiten und somit ein schlechter Informationsfluss als Auslöser des Informationsdefizits angesehen werden kann.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass dieser Grund aufgeführt wird, um die nicht erfolgte Fortbildung in diesem Bereich zu rechtfertigen.

Von den Befragten, die diesen Grund angeben, sind 25% Frauen und 75% Männer. 71,9% von ihnen unterrichten keine Trendsportarten in ihrem Unterricht.

4.3.10 Einstellung der Schulleitung

Um zu überprüfen, ob evtl. eine ablehnende Haltung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen im Fach Sport die Befragten am Besuch solcher Veranstaltungen hindert, sollten die Befragten die Einstellung ihrer Schulleitung zum Besuch von Sportfortbildungen auf einer fünfteiligen Skala einschätzen. Nur von 5,8% der Befragten wurde diese Einstellung als ablehnend oder sehr ablehnend beurteilt. 57,9% dagegen glaubten, dass die Einstellung ihrer Schulleitung als aufgeschlossen oder sehr aufgeschlossen einzuschätzen sei.

Abbildung 48: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport

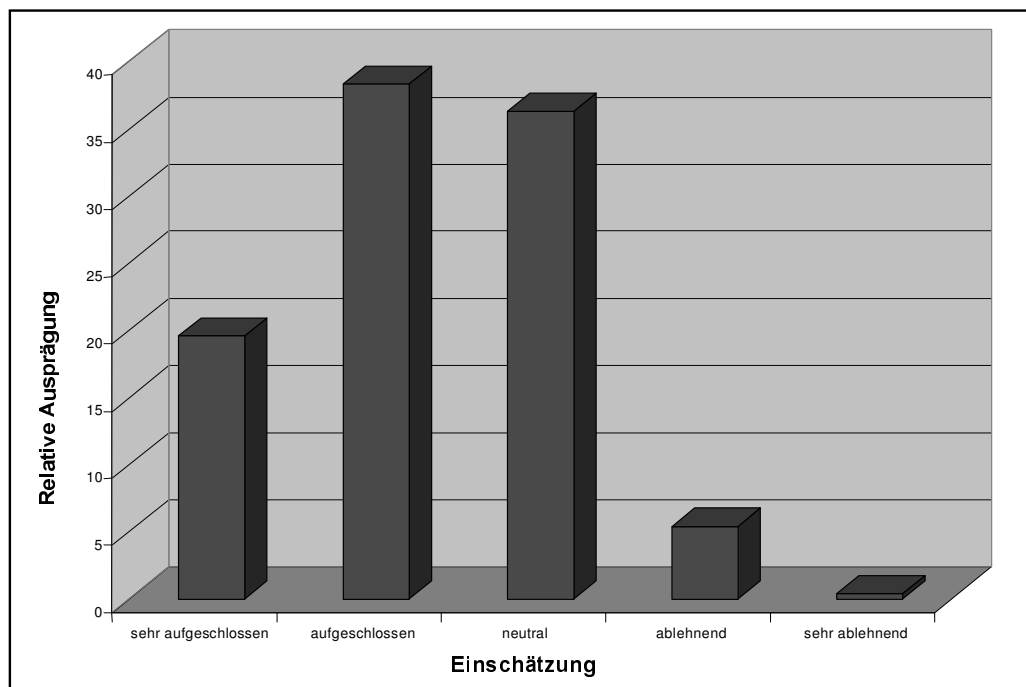


Tabelle 37: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport

	Sehr aufgeschlossen	Aufgeschlossen	Neutral	Ablehnend	Sehr ablehnend
Prozent	19,6%	38,3%	36,3%	5,4%	0,4%

4.3.10.1 Einstellung der Schulleitung und Schulform

Die Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Sportweiterbildungen wird in den unterschiedlichen Schulformen wie folgt eingeschätzt:

Abbildung 49: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport und Schulform

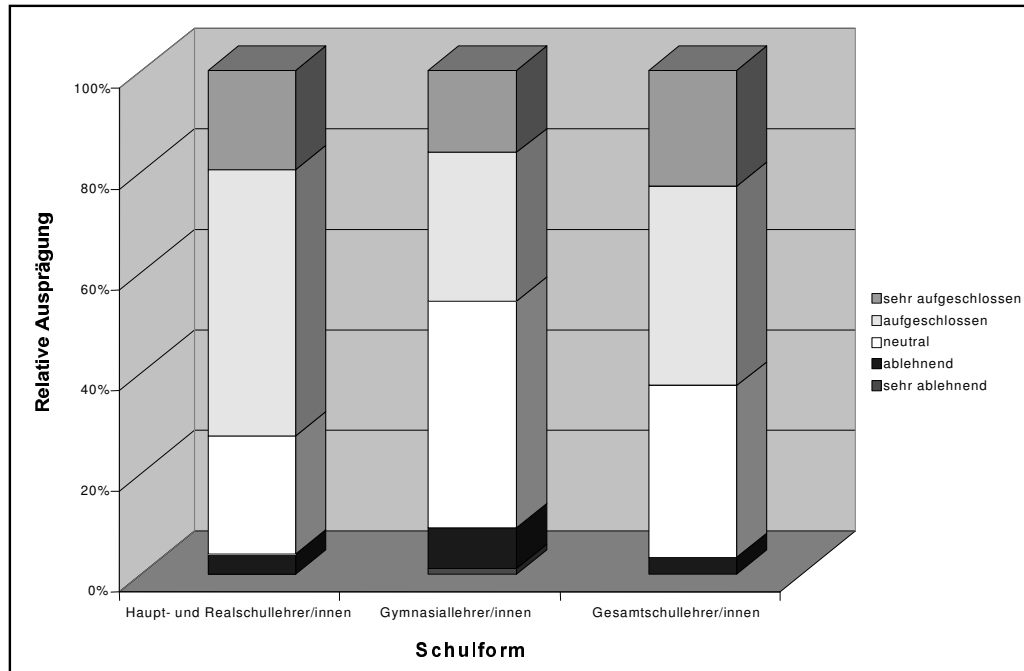


Tabelle 38: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport und Schulform

Einstellung	Haupt- und Realschullehrer/innen	Gymnasiallehrer/innen	Gesamtschullehrer/innen
Sehr aufgeschlossen	19,6%	16,3%	23,1%
Aufgeschlossen	52,9%	29,6%	39,6%
Neutral	23,5%	44,9%	34,1%
Ablehnend	3,9%	8,2%	3,3%
Sehr ablehnend	0%	1,0%	0%

Die positivste Einschätzung wird somit von den Haupt- und Realschullehrerinnen, die negativste von den Gymnasiallehrer/innen abgegeben.

Interessant wäre es, zu überprüfen, ob sich diese Einschätzungen in identischer Weise wiederholen würden, wenn keine Einschränkung auf den Bereich der Sportweiterbildungen erfolgt, sondern nach der allgemeinen Einstellung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen gefragt wird.

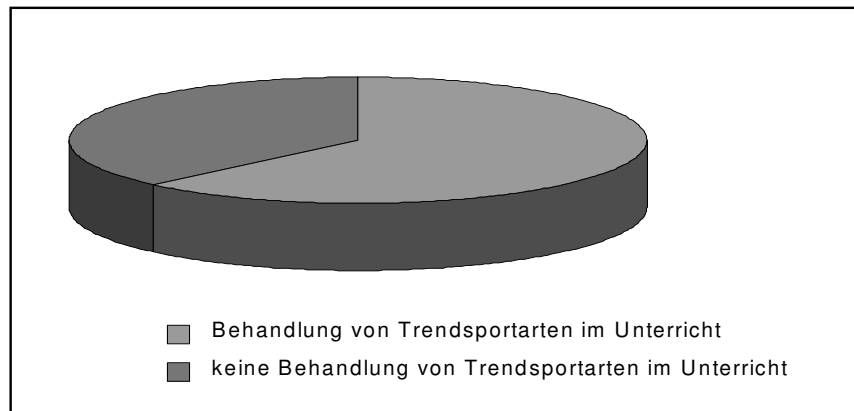
Aus den gewonnenen Erkenntnissen allein kann leider keine Aussage darüber getroffen werden, ob z.B. das negative Abschneiden der Schulleitungen von Gymnasien auf den Bereich der Sportweiterbildungen beschränkt bleibt.

4.3.11 Trendsportarten im Sportunterricht

4.3.11.1 Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht

62,5% der Befragten geben an, das Thema Trendsportarten in ihrem Sportunterricht zu behandeln.

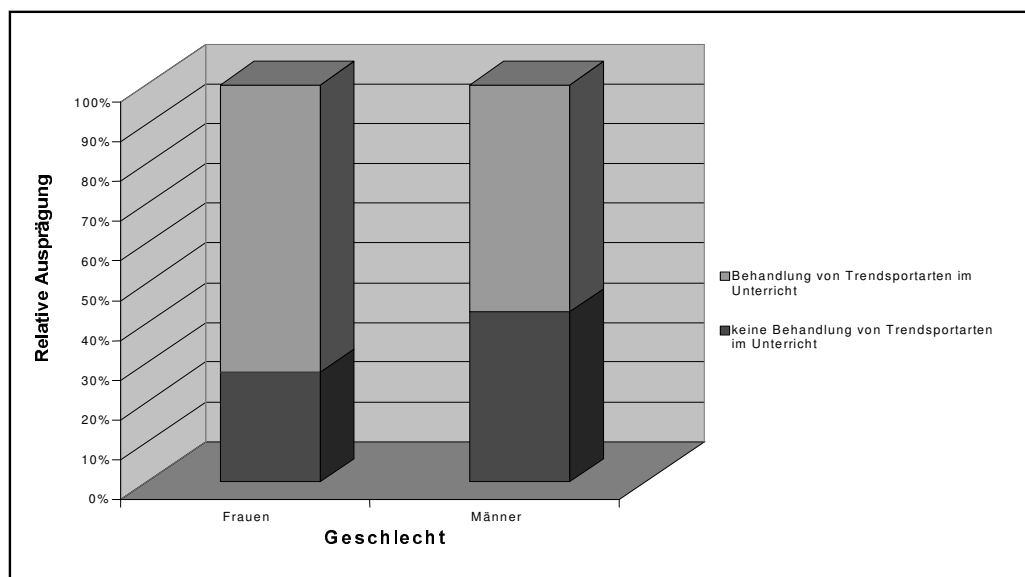
Abbildung 50: Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht



4.3.11.2 Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Geschlecht

72,4% der Frauen und 57,1% der Männer geben an, Trendsportarten in ihrem Unterricht zu behandeln. Die für Männer und Frauen ermittelten Werte unterscheiden sich signifikant (.018*; F-Wert: 5,704).

Abbildung 51: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht



4.3.11.3 Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Alter

In der Behandlung von Trendsportarten im Unterricht zeigt sich, dass die beiden Gruppen der Älteren mit ihren Angaben unter denen der Jüngeren liegen. Allerdings geben selbst in der Gruppe der 41-50-Jährigen, die den niedrigsten Wert erreicht, noch 58,6% an, das Thema im Unterricht zu behandeln⁷⁵. Dass der Prozentwert in der Gruppe der 51-65-Jährigen nicht weiter abfällt, sondern sogar wieder geringfügig ansteigt, wirkt auf den ersten Blick befremdlich. Ein möglicher Deutungsversuch wäre, dass sich die Bereitschaft, das Thema im Unterricht zu behandeln, im „höheren“ Alter positiv entwickelt, was evtl. mit einer abnehmenden Angst vor Blamage bei eigenen motorischen Unzulänglichkeiten oder einer zunehmenden unterrichtlichen Abgeklärtheit zu erklären wäre.

Abbildung 52: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Alter

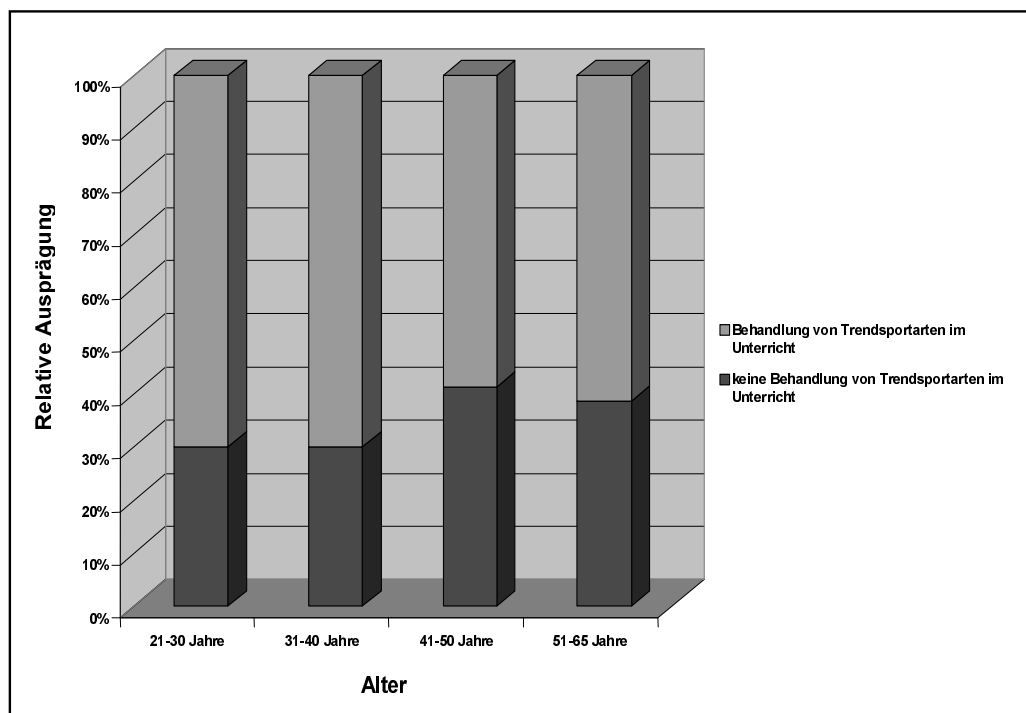


Tabelle 39: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Alter

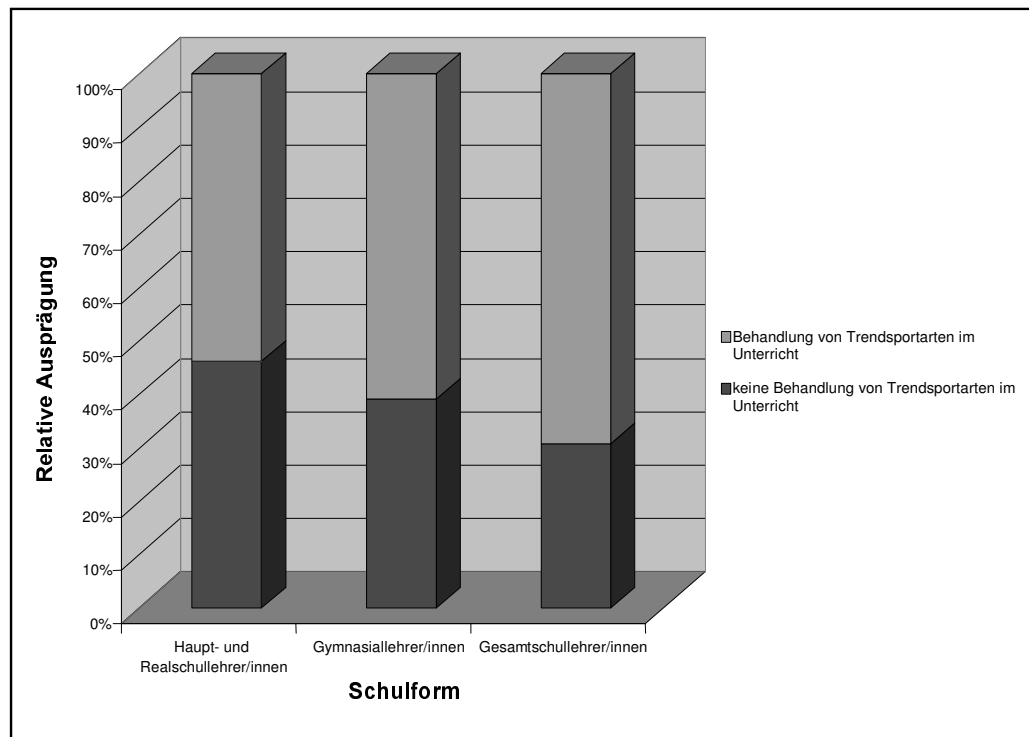
	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	70,0%	69,9%	58,6%	61,4%

⁷⁵ Die Werte der Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant.

4.3.11.4 Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Schulform

69,1% der Gesamtschullehrer/innen geben an, Trendsportarten in ihrem Unterricht zu behandeln. Von den Gymnasiallehrer/innen tun dies noch 60,8% und von den Haupt- und Realschullehrer/innen 53,8%⁷⁶.

Abbildung 53: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Schulform



4.3.11.5 Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Einstellung

Die Zusammenhänge zwischen der Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und der Einstellung sind hoch signifikant (.000*; F-Wert: 7,588).

Je positiver die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ desto größer der Anteil derjenigen, die das Thema Trendsportarten in ihrem Sportunterricht behandeln⁷⁷.

⁷⁶ Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht erkennbar.

⁷⁷ Auch der umgekehrte Zusammenhang, bei dem die Behandlung der Trendsportarten als unabhängige und die Einstellung als abhängige Variable betrachtet wird, erweist sich als hoch signifikant (.000***; F-Wert 29,362).

Abbildung 54: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

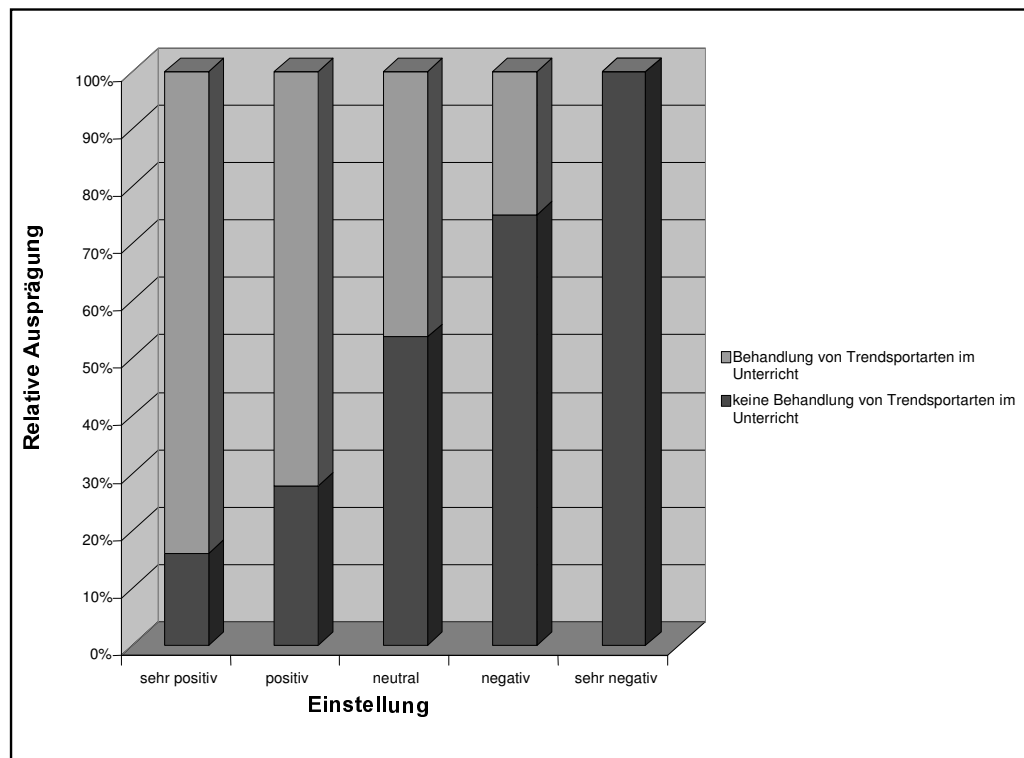
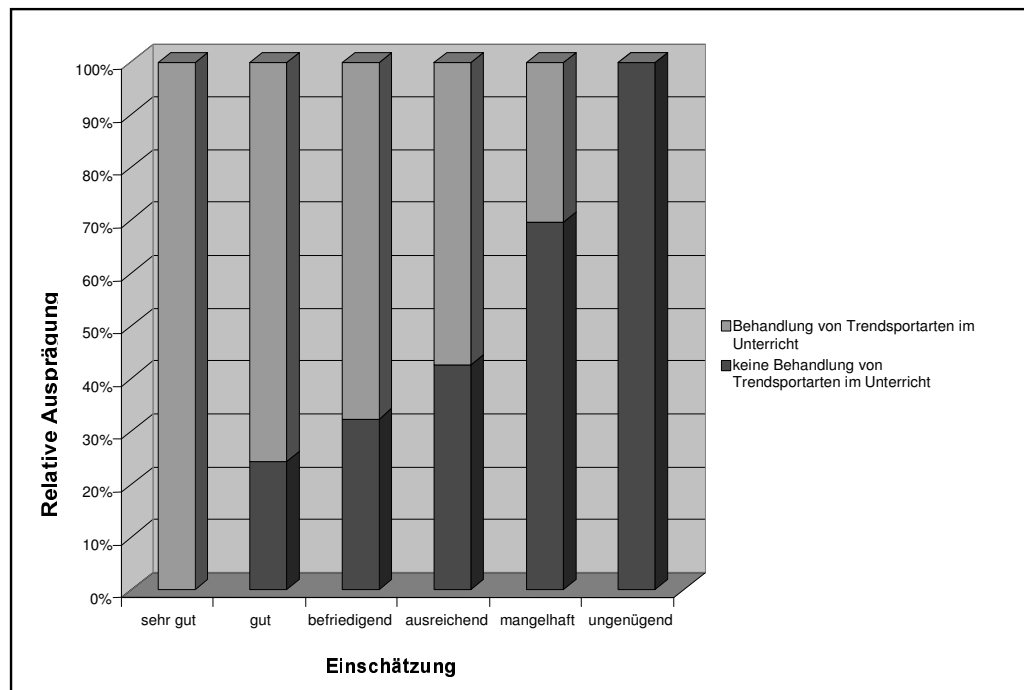


Tabelle 40: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

	Sehr positiv	Positiv	Neutral	Negativ	Sehr negativ
Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	84,0%	72,3%	46,3%	25,0%	0%

4.3.11.6 Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht und Kompetenzeinschätzung

Ein hoch signifikanter Zusammenhang (.000***; F-Wert: 8,638) zeigt sich ebenfalls zwischen der Einschätzung der eigenen Unterrichtskompetenzen und der Behandlung von Trendsportarten im Unterricht. Je besser die Kompetenzeinschätzung desto häufiger werden Trendsportarten im Unterricht behandelt. 100% der Personen mit sehr guter Kompetenzeinschätzung und 0% der Personen mit ungenügender Kompetenzeinschätzung behandeln Trendsportarten in ihrem Unterricht.

Abbildung 55: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Unterrichtskompetenz**Tabelle 41: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Unterrichtskompetenz**

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Un- genügend
Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	100,0%	83,3%	67,6%	57,7%	30,4%	0%

4.3.12 Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht

Die Frage nach dem prozentualen Anteil des Themas Trendsportarten am gesamten Sportunterricht des letzten Schuljahres erbrachte Angaben zwischen 0% und 70%. Durchschnittlich widmeten die Befragten 13,6% ihrer Unterrichtszeit dem Thema Trendsportarten. Wobei sich mit 62,2% der überwiegende Anteil der Befragten im Bereich zwischen 0% und 10% bewegte und nur 9,6% einen Anteil von über 25% angaben.

Abbildung 56: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht

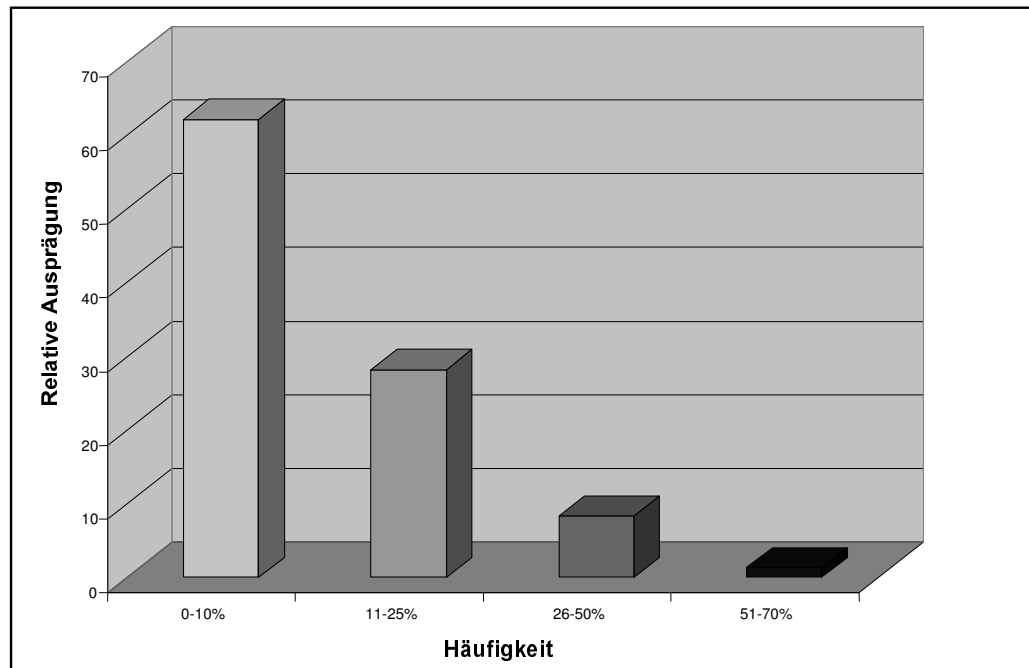


Tabelle 42: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht

Angegebene Prozentwerte	Anzahl	Durchschnitt der angegebenen Prozentwerte	Staffelung der angegebenen Prozentwerte	Anzahl	Prozent
0%	4	2118: 156= 13,58 %	0-10 %	97	62,2%
2%	1				
5%	34				
8%	5				
10%	53		11-25%	44	28,2%
12%	1				
14%	1				
15%	11				
18%	2		26-50%	13	8,3%
20%	26				
25%	3				
30%	10				
35%	1		51-70%	2	1,3%
40%	1				
50%	1				
60%	1				
70%	1		71-100%	0	0%

4.3.12.1 Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Geschlecht

Diejenigen, die Trendsportarten in ihrem Unterricht behandeln, machen folgende Angaben zur Häufigkeit:

Durchschnittlich widmen die Frauen 16,6%, die Männer 11,5% ihrer Unterrichtszeit dem Thema Trendsportarten. Die höheren Durchschnittswerte erreichen die Frauen dadurch, dass 17,5% der Frauen mehr als 25% ihrer Unterrichtszeit dem Thema Trendsportarten widmen, während dies bei den Männern nur 4,3% tun. 82,5% der Frauen und 95,7% der Männer dagegen bewegen sich im Bereich zwischen 0% und 25%. Die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen sind sehr signifikant (.002; F-Wert: 9,925).

Abbildung 57: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht

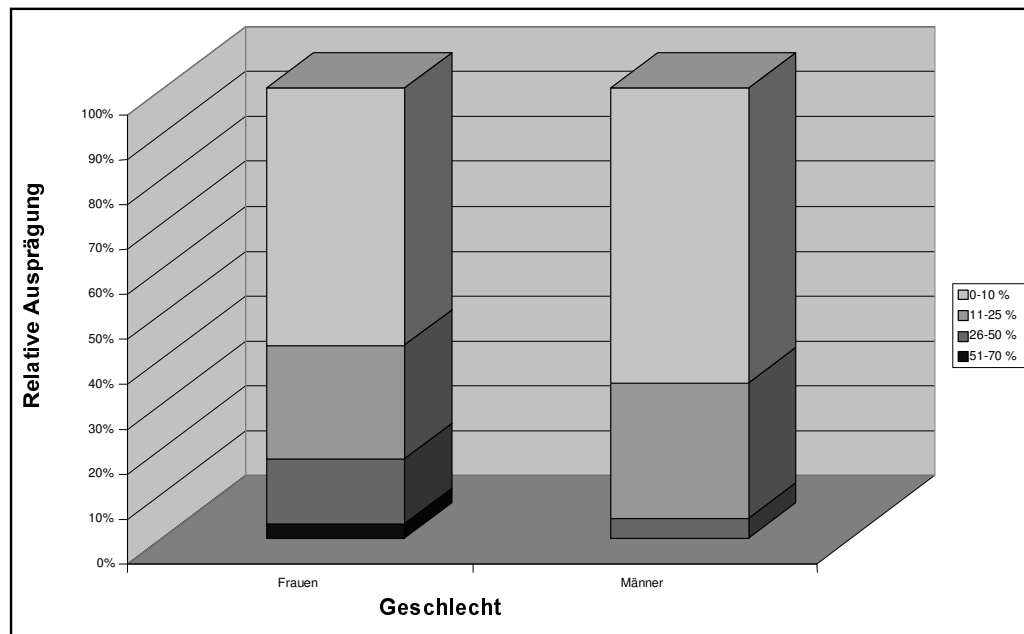


Tabelle 43: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht

Prozent	Frauen	Männer
0 – 10 Prozent	57,1%	65,4%
11 – 25 Prozent	24,5%	30,1%
26 – 50 Prozent	14,3%	4,3%
51 – 70 Prozent	3,2%	0%

4.3.12.2 Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Alter

Bei der Ermittlung der durchschnittlichen Prozentzahlen ergibt sich folgendes Bild:

Die meiste Zeit widmen die 21-30-Jährigen diesem Thema in ihrem Unterricht, den geringsten Zeitaufwand für dieses Thema betreiben die 41-50-Jährigen. Insgesamt gesehen ergeben sich interessante Parallelen zur Behandlung des Themas im Unterricht, denn es zeigt sich, dass die 21-30-Jährigen nicht nur diejenige Gruppe sind, die zum größten Teil das Thema im Unterricht behandeln, sondern dass sie dies auch noch mit der größten Häufigkeit tun. Umgekehrt ist dieser Zusammenhang bei den 41-50-Jährigen feststellbar⁷⁸.

Abbildung 58: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Alter

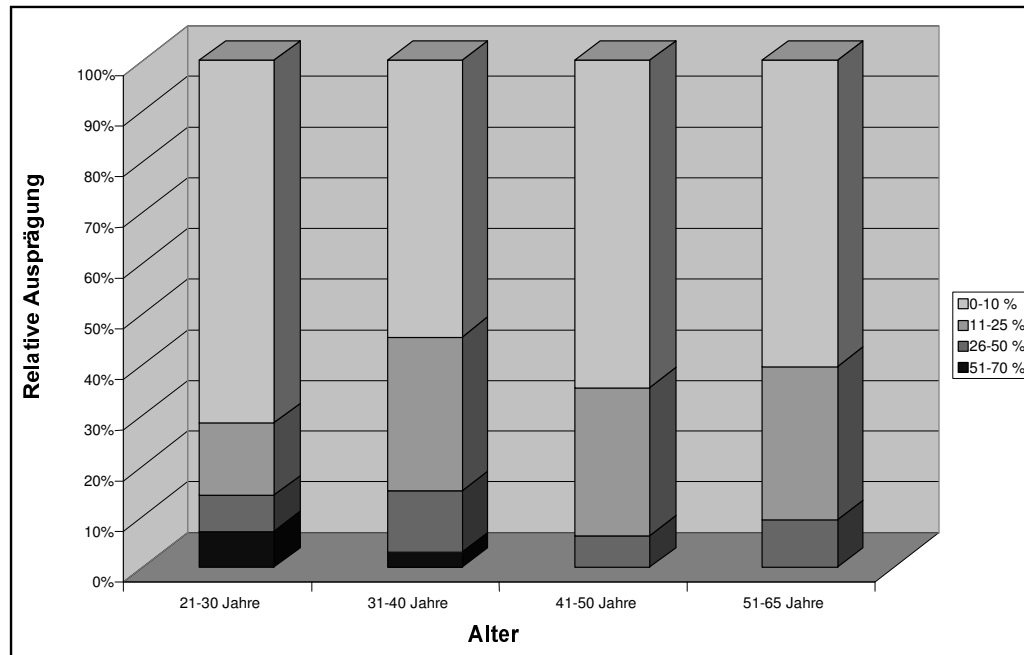


Tabelle 44: Durchschnittliche Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Alter

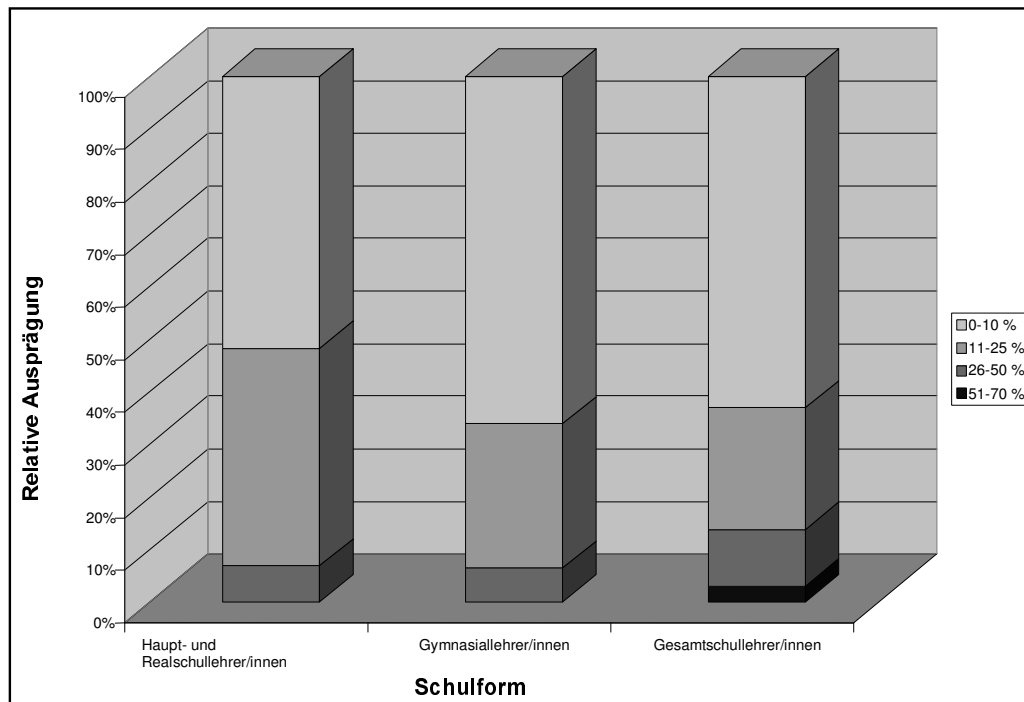
	21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51-65 Jahre
Durchschnittliche Häufigkeit der Behandlung	17,9%	15,5%	12,1%	13,0%

4.3.12.3 Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Schulform

Aufgeschlüsselt nach Schulformen zeigt sich folgendes Bild⁷⁹:

⁷⁸ Signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und dem Alter konnten nicht nachgewiesen werden.

⁷⁹ Signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und der Schulform konnten nicht nachgewiesen werden.

Abbildung 59: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Schulform**Tabelle 45: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Schulform**

Prozent	Haupt- und Realschul- lehrer/innen	Gymnasial- Lehrer/innen	Gesamtschul- lehrer/innen
0 –10 Prozent	51,7%	66,1%	63,1%
11 – 25 Prozent	41,4%	27,4%	23,1%
26 – 50 Prozent	6,9%	6,5%	10,8%
51 – 70 Prozent	0%	0%	3,1%

Die Haupt- und Realschullehrer/innen widmen sich zwar mit einem geringeren prozentualen Anteil dem Thema Trendsportarten als die Lehrer/innen der anderen Schulformen, diejenigen, die dies tun, tun es aber genauso häufig wie die Gesamtschullehrer/innen und zwar mit einem durchschnittlichen Anteil von 14,7%, während die Gymnasiallehrer/innen nur 11,9% erreichen.

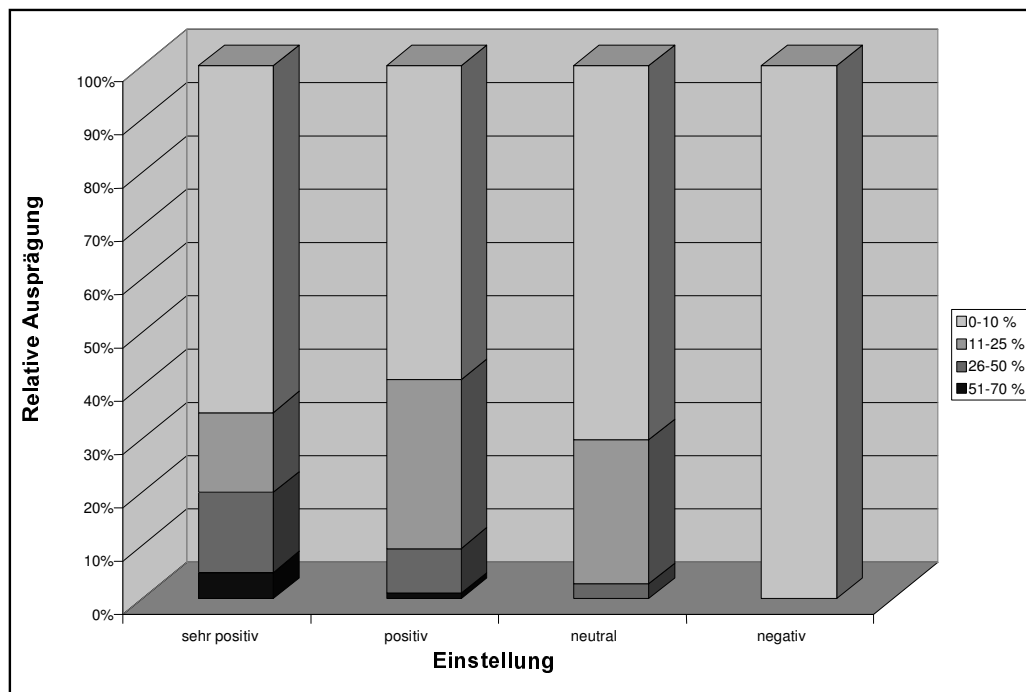
4.3.12.4 Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Einstellung

Je positiver die Einstellung desto mehr Zeit wird dem Thema Trendsportarten im Unterricht eingeräumt.

Tabelle 46: Prozentualer Anteil von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

Einstellung	Prozentualer Anteil des Themas Trendsportarten am Unterricht
Sehr positiv	16,5%
Positiv	14,1%
Neutral	10,8%
Negativ	7,5%
Sehr negativ	0%

Abbildung 60: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"



Die Verteilung stellt sich wie folgt dar:

Tabelle 47: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

Prozent	Sehr positiv	Positiv	Neutral	Negativ
0-10 %	65,0%	59,0%	70,3%	100,0%
11-25 %	15,0%	31,6%	27,0%	0%
26-50 %	15,0%	8,4%	2,7%	0%
51-70%	5,0%	1,1%	0%	0%

Auffälligster Wert der Befragten mit der nach eigener Beurteilung sehr positiven Einstellung ist der mit 15% hohe Anteil derjenigen, die zwischen 25% und 50% der Unterrichtszeit des letzten Schuljahres dem Thema Trendsportarten gewidmet haben.

4.3.12.5 Häufigkeit von Trendsportarten im Sportunterricht und Kompetenzeinschätzung

Je besser die Kompetenzeinschätzung desto größer der Anteil der Trendsportarten am Unterricht. So widmen Personen mit sehr guter Einschätzung dem Thema Trendsportarten durchschnittlich 18,3% ihrer Unterrichtszeit, Personen mit guter Einschätzung 15,7%, diejenigen mit befriedigender Einschätzung 13,7%, die mit ausreichender Einschätzung 10,8% und selbst die mit mangelhafter Einschätzung noch 9,3%. Lediglich Lehrer/innen, die ihre eigenen Kompetenzen als ungenügend bewerten, verzichten vollständig auf das Unterrichten von Trendsportarten.

Des Weiteren ist zu erkennen, dass diejenigen, die sich besser einschätzen, Trendsportarten nicht nur zu einen größeren Prozentsatz, sondern auch mit einem größeren zeitlichen Umfang in ihrem Unterricht behandeln.

Abbildung 61: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Kompetenzeinschätzung

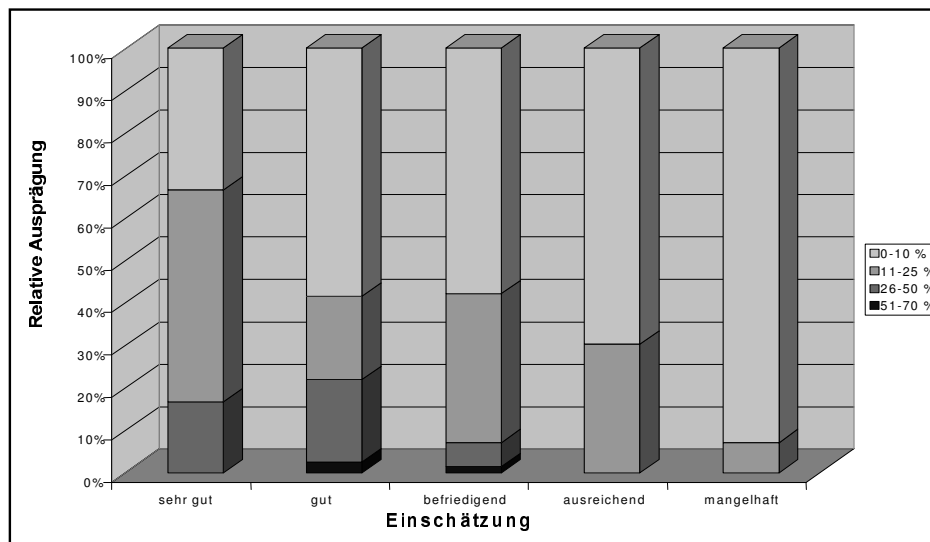


Tabelle 48: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Kompetenzeinschätzung

Prozent	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft
0-10 Prozent	33,3%	58,5%	57,7%	69,9%	92,9%
11-25 Prozent	50,0%	19,5%	35,2%	30,4%	7,1%
26-50 Prozent	16,7%	19,5%	5,6%	0%	0%
51-70 Prozent	0%	2,4%	1,4%	0%	0%

4.3.13 Hoffnungen und Erwartungen

Die Erwartungen, die von den Sportlehrer/innen mit der Behandlung des Themas Trendsportarten im Unterricht verbunden werden, lassen sich acht Bereichen zuordnen.

Auf 68,8% der auswertbaren Fragebögen wurde die Erwartung geäußert, mit der Wahl dieses Themas mehr Spaß im Unterricht und motiviertere Schüler/innen zu erreichen. Auf 39,4% der Bögen fand sich die Erwartung, durch das Unterrichten von Trendsportarten mehr Lebensnähe zu erzielen und somit die Schüler/innen zum Sporttreiben in der Freizeit anzuregen.

Erwähnt wurden außerdem die Erwartung auf

- mehr Abwechslung und eine Bereicherung des Unterrichts durch Aktuelles und Neues,
- mehr Schüler/innenaktivität,
- mehr Schüler/innenselbstständigkeit und das Erzielen einer höheren sozialen Kompetenz,
- die Vermittlung von Fachwissen und Fachkompetenz im Bereich Trendsportarten (theoretisch und praktisch),
- das Erzielen von Spaß und Freude für viele Schüler/innen, vor allem auch für die weniger sportlichen und
- höhere Akzeptanz und höheres Ansehen der eigenen Person bei den Schüler/innen.

Tabelle 49: Hoffnungen und Erwartungen, die mit dem Unterrichten von Trendsportarten verbunden werden

Hoffnungen und Erwartungen	Anzahl der Nennungen	Prozent bezogen auf die Gesamtheit der Nennungen	Prozent bezogen auf 128 Fragebögen
Mehr Spaß im Unterricht und motiviertere Schüler/innen	88	36,4%	68,8%
Das Erzielen von mehr Lebensnähe und das Anregen zum Sporttreiben in der Freizeit	51	21,1%	39,8%
Mehr Abwechslung und eine Bereicherung des Unterrichts durch Aktuelles und Neues	42	17,4%	32,8%
Mehr Schüler/innenaktivität	21	8,7%	16,4%
Mehr Schüler/innenselbstständigkeit und das Erzielen einer höheren sozialen Kompetenz	15	6,2%	11,7%
Die Vermittlung von Fachwissen und Fachkompetenz (theoretisch und praktisch)	11	4,6%	8,6%
Das Erzielen von Spaß und Freude für viele Schüler/innen, vor allem auch die weniger sportlichen	10	4,1%	7,8%
Höhere Akzeptanz und höheres Ansehen der eigenen Person bei den Schüler/innen	4	1,7%	3,1%
Gesamtzahl der Nennungen	242	100	

4.3.14 Art der Trendsportarten im Unterricht

Die Angaben darüber, welche Trendsportarten von den Befragten bereits unterrichtet wurden, ließen sich neun Bereichen zuordnen:

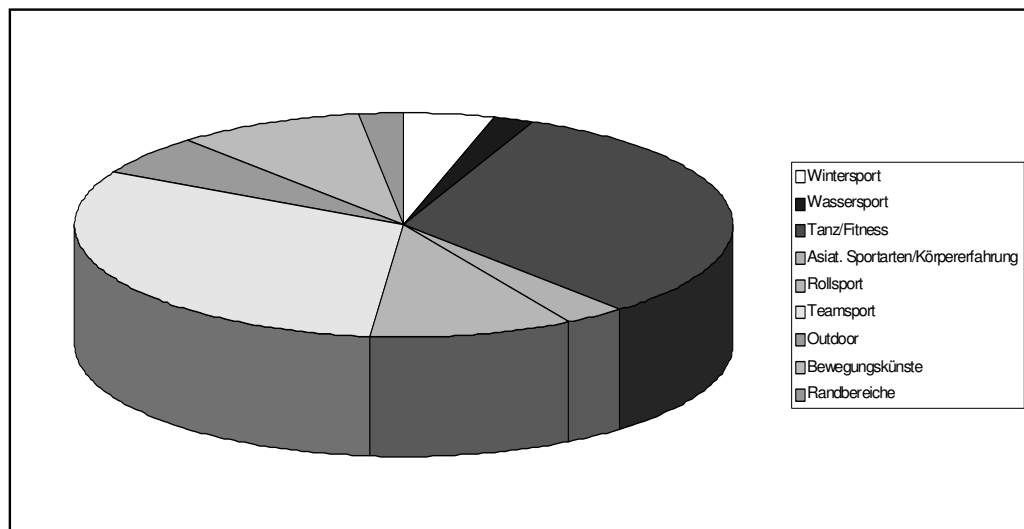
1. Wintersport (Skilauf, Snowboard, Carving, Big Foot)
2. Wassersport (Kanu, Kajak, Rudern, Segeln, Surfen, Tauchen)
3. Tanz/Fitness (Modern Dance, Hip Hop, Streetdance, (Step-) Aerobic, Body-Styling, Fitnesstraining, Rope-Skipping)
4. Asiat. Sportarten /Körpererfahrung (Tai Chi, Yoga, Taek won Do, Karate)

5. Rollsport (Inline-Skating, Skateboard)
6. Teamsport ((Flag-)Football, Baseball, Rugby, Frisbee, La Crosse, Tschoukball, Beachvolleyball, Streetball, Streetsoccer)
7. Outdoor (Klettern, Trekking, Walking, Jogging, Mountainbike, Triathlon)
8. Bewegungskünste (Akrobatik/Jonglage)
9. Randbereiche (Reiten, Voltigieren, Hockey, Golf)

Tabelle 50: Art der Trendsportarten im Unterricht

Bereich	Anzahl der Nennungen	Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen
Tanz/Fitness	179	32,1%
Teamsport	173	31,1%
Rollsport	55	10,0%
Bewegungskünste	50	9,0%
Outdoor	33	5,9%
Wintersport	25	4,5%
Asiat. Sportarten/ Körpererfahrung	18	3,2%
Randbereiche	13	2,3%
Wassersport	11	2,0%
Gesamtzahl der Nennungen	557	100,0%

Abbildung 62: Art der Trendsportarten im Unterricht



Auch hier zeigte sich, dass dem Bereich Tanz/Fitness eine besondere Bedeutung zukommt. Sportarten aus diesem Bereich wurden 179 mal aufgeführt. Damit konnten 32,1% der Nennungen dem Bereich Tanz/Fitness zugeordnet werden.

Große Bedeutung für den Schulalltag scheint auch der Bereich Teamsport zu besitzen. Mit 173 Nennungen rangiert dieser Bereich in der Häufigkeit nur knapp hinter dem Bereich Tanz/Fitness.

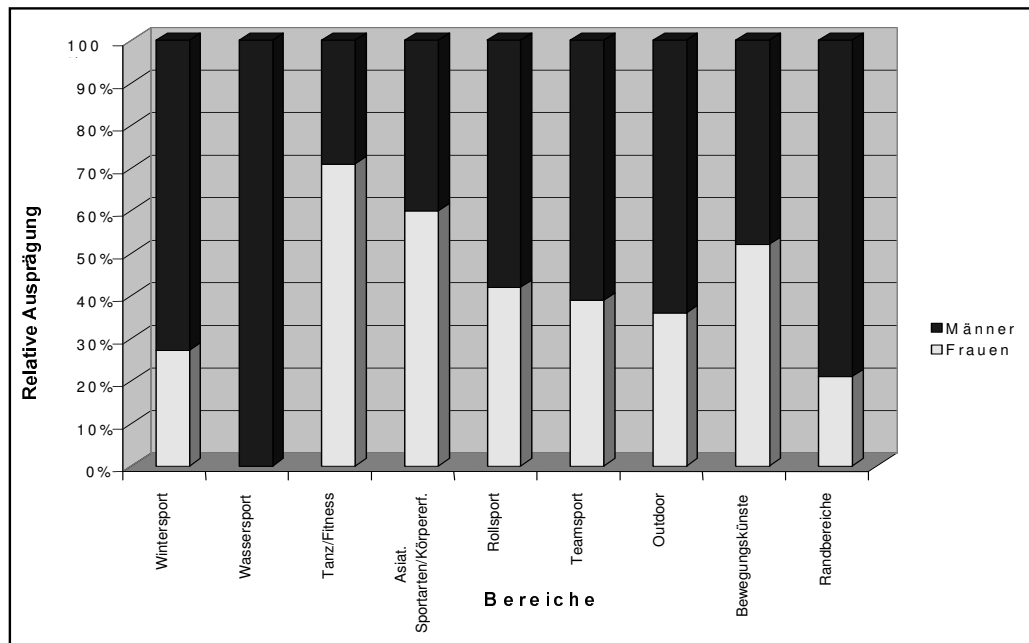
In der Reihenfolge ihrer Bedeutung für die Unterrichtspraxis rangieren somit die Bereiche Tanz/Fitness und Teamsport vor Rollsport und Bewegungskünste.

4.3.14.1 Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht

In der Umsetzung der Trendsportarten im Unterricht lassen sich wiederum geschlechtsspezifische Unterschiede beobachten. Die Frauen führen im Bereich Tanz/Fitness, asiatische Sportarten/Körpererfahrung und Bewegungskünste, werden aber in allen anderen Bereichen von den Männern überholt⁸⁰. So zeigen sich gravierende Unterschiede in den Bereichen Wasser- (100%-0%) und Wintersport (73%-27%).

Die 92 Männer, die Trendsportarten im Unterricht behandeln, machen 329 Angaben, die 63 Frauen 224 Angaben. Für Frauen und Männer ergibt sich somit ein Schnitt von 3,6 Nennungen. Da die Männer aber insgesamt weniger Unterrichtszeit für das Thema Trendsportarten zur Verfügung stellen, wäre zu folgern, dass sie dafür aber Themen aus einem breiteren Spektrum wählen, während die Frauen offensichtlich die intensivere Behandlung weniger Bereiche (Tanz/Fitness und asiatische Sportarten/Körpererfahrung) bevorzugen.

Abbildung 63 : Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht⁸¹



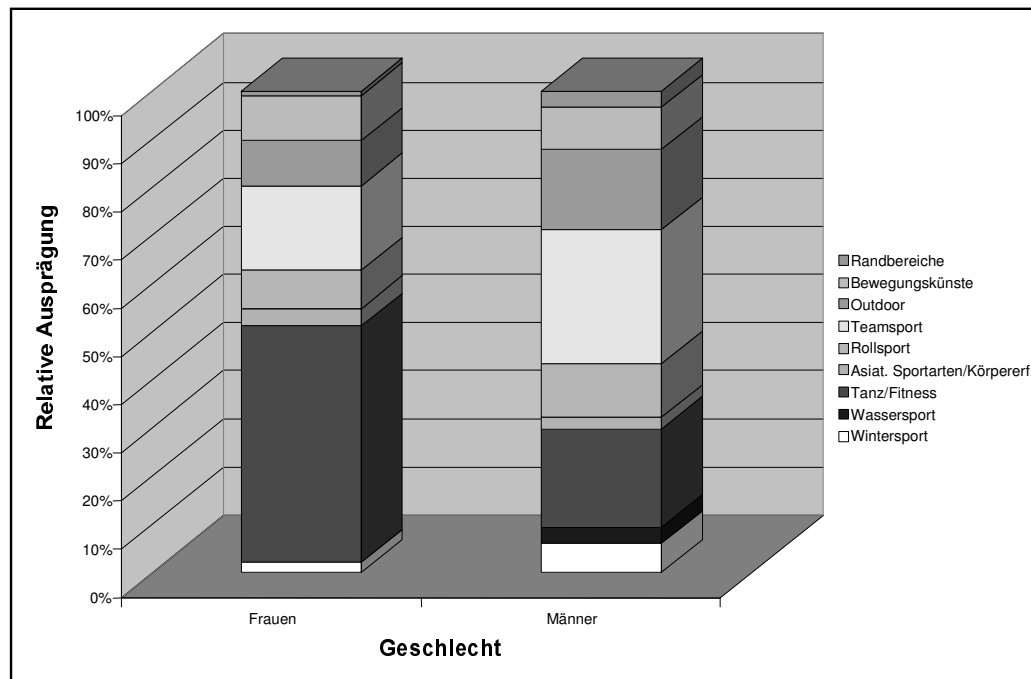
⁸⁰ Bei der Festlegung der prozentualen Beteiligung in den jeweiligen Bereichen wurden die unterschiedliche Anzahl von Männern und Frauen berücksichtigt, indem die Angaben der Frauen mit dem Faktor 1,5 (92:63=1,46) multipliziert wurden.

⁸¹ Die Tabelle stellt das relative Verhältnis zwischen Männern und Frauen innerhalb der einzelnen Bereiche dar.

Tabelle 51: Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht

Bereich	Frauen	Männer
Wintersport	27%	73%
Wassersport	0%	100%
Tanz/Fitness	71%	29%
Asiatischer Sport	60%	40%
Rollsport	42%	58%
Teamsport	39%	61%
Outdoor	36%	64%
Bewegungskünste	52%	48%
Randbereiche	21%	79%

Abbildung 64: Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht



Die von Frauen unterrichteten Themen stammen mit einem Anteil von 49% aus dem Bereich Tanz/Fitness, gefolgt von den Themen Teamsport (17%), Outdoor und Bewegungskünste (je 9,4%). Bei den Männern stammen 28% der unterrichteten Themen aus dem Bereich Teamsport, 20% aus dem Bereich Tanz/Fitness, 17% aus dem Bereich Outdoor und 11% aus dem Rollsport.

Die entscheidende Bedeutung der Bereiche Tanz/Fitness und Teamsport findet sich somit bei beiden Geschlechtern, aber mit gegensätzlichen Schwerpunktsetzungen wieder.

4.3.14.2 Art der Trendsportarten im Unterricht und Schulform

Bei der Frage nach den Trendsportarten, die bereits unterrichtet wurden, zeigt sich übergreifend über alle Schulformen eine Dominanz des Bereichs Tanz/Fitness. Mit 43,4% in der Haupt- und Realschule, 30% im Gymnasium und 29,1% in der Gesamtschule nehmen Unterrichtsinhalte zum Thema Tanz/Fitness jeweils den größten Raum ein. Gefolgt wird dieser Bereich von den Teamsportarten, denen mit 16,8% in der Haupt- und Realschule, 23,2% im Gymnasium und 27% in der Gesamtschule ebenfalls große Bedeutung zukommt.

Ebenfalls zu beachten sind die Bereiche Outdoor, Rollsport und Bewegungskünste, die in allen Schulformen an Stelle 3 oder 4 folgen.

In der Unterrichtspraxis ergibt sich für die verschiedenen Schulformen somit folgende Reihenfolge der Trendsportarten, bezogen auf die Häufigkeit ihrer Umsetzung in der Unterrichtspraxis:

Haupt- und Realschule:

Tanz/Fitness – Teamsport – Rollsport – Outdoorsport

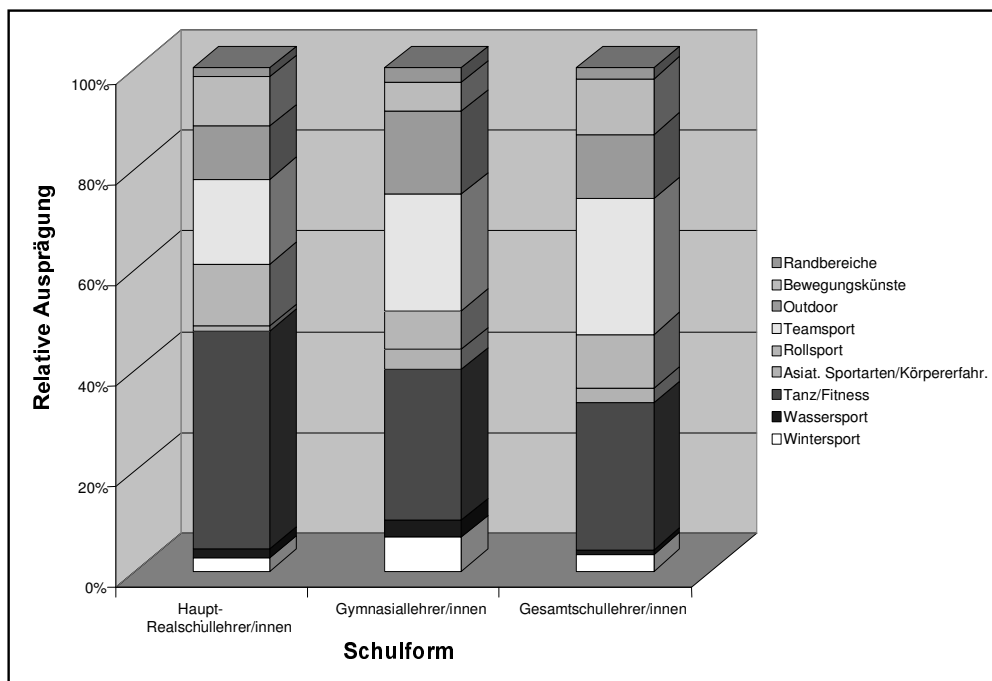
Gymnasium:

Tanz/Fitness – Teamsport – Outdoorsport – Rollsport

Gesamtschule:

Tanz/Fitness – Teamsport – Outdoorsport – Rollsport/Bewegungskünste

Abbildung 65: Art der Trendsportarten im Unterricht und Schulform



4.3.15 Orientierungsquellen bei der Unterrichtsplanung

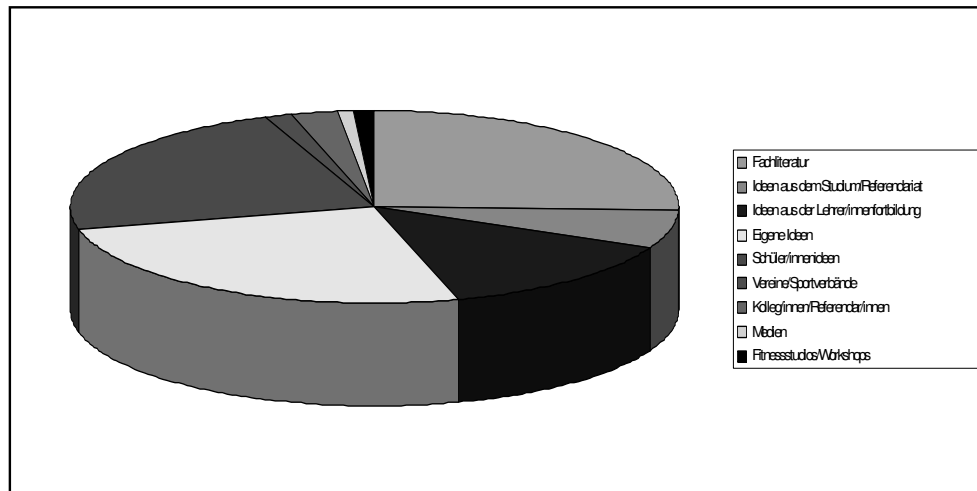
Als Orientierungsquellen bei der praktischen Unterrichtsplanung im Bereich Trendsportarten gaben die Befragten folgende Punkte an:

Tabelle 52: Orientierungsquellen bei der Unterrichtsplanung

Orientierungsquellen	Anzahl der Nennungen	Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen
Eigene Ideen	125	25,7%
Fachliteratur	125	25,7%
Schüler/innenideen	112	23,0%
Ideen aus der Lehrer/innenfortbildung	65	13,4%
Ideen aus Studium/Referendariat	31	6,4%
Kollegen/Referendare	12	2,5%
Vereine/ Sportverbände	7	1,4%
Fitnessstudios/Workshops	6	1,2%
Medien	4	0,8%
Gesamtzahl der Nennungen	487	100,0%

Die Orientierung an Fachliteratur und eigenen Ideen sind die am häufigsten genannten Quellen. Es kann vermutet werden, dass sich die Planung des Sportunterrichts zu einem anderen Thema ähnlich vollzieht. Interessant aus Sicht der Arbeit ist jedoch der mit der nächst größten Häufigkeit genannte Punkt, die Orientierung an Ideen der Schüler/innen. Auf 71,3% der Bögen findet dieser Punkt Erwähnung. Es erscheint unwahrscheinlich, dass dieser hohe Wert auch bei der Planung des Unterrichts in traditionellen Schulsportarten erreicht würde. Hier deutet sich ein einschneidender Unterschied zur Lehrer/innenrolle im herkömmlichen Unterricht an. Die oft erhöhte Kompetenz der Schüler/innen in Verbindung mit dem häufig reduzierten Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrerin/des Lehrers führt offensichtlich zu einer Annäherung von Lehrer/in und Schüler/innen, indem Ideen und Anregungen der Schüler/innen in erhöhtem Maße Berücksichtigung finden.

Abbildung 66: Orientierungsquellen bei der Unterrichtsplanung



4.3.16 Gründe für die Ablehnung von Trendsportarten im Unterricht

Befragt nach den Gründen für einen Verzicht auf das Unterrichten von Trendsportarten führten die Sportlehrer/innen Gründe auf, die sich 8 Bereichen zuordnen ließen:

Tabelle 53: Gründe für die Ablehnung von Trendsportarten im Unterricht

Gründe	Anzahl	Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen	Prozent Bezogen auf 75 Fragebögen
Mangelnde Fachkompetenz	29	26,1%	38,7%
Zeit/Lehrpläne	27	24,3%	36,0%
Raum- und Ausstattungsprobleme/organisatorischer Aufwand	26	23,4%	34,7%
Gruppengröße	16	14,4%	21,3%
Kommerzialisierung/Kurzlebigkeit	6	5,4%	8,0%
Zu gefährlich/Unklare Erlasslage	4	3,6%	5,3%
Keine neuen Lernziele/alles auch klassisch möglich	2	1,8%	2,7%
Benotungsproblematik	1	0,9%	1,3%
Gesamtzahl der Nennungen	111	100,0%	

Als häufigster Grund wurde somit die mangelnde Fachkompetenz genannt. Auf 38,7% der Bögen fand dieser Punkt Erwähnung. Des Weiteren waren die Punkte

- fehlende Zeit durch übervolle Lehrpläne,
- Raum- und Ausstattungsprobleme der Schulen,
- hoher Organisationsaufwand und
- Gruppengröße der Lerngruppe

von Bedeutung.

4.3.17 Didaktisch-methodisches Vorgehen

An die Notwendigkeit eines veränderten didaktisch-methodischen Vorgehens beim Unterrichten von Trendsportarten glaubten 48,4% der Befragten.

Sie begründeten ihre Ansicht mit folgenden Antworten:

Eine Veränderung des didaktisch-methodischen Vorgehens ist nötig, weil:

- Didaktik und Methodik dem neuen Sporttreiben und Sportverhalten angepasst werden müssen,
- dadurch stärkere Schüler/inneneinbindungen und bessere Motivation bei den Schüler/innen erzielt werden,
- sich die Lehrer/innenrolle verändert hat,
- die Zeit für neue Unterrichtsformen gekommen ist und
- veränderte Lernziele angestrebt werden.

Tabelle 54: Gründe für die Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten

Gründe	Anzahl	Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen	Prozent bezogen auf 82 Fragebögen
Didaktik und Methodik müssen dem neuen Sporttreiben/-verhalten angepasst werden.	73	65,2%	89,0%
Stärkere Schüler/ Inneneinbindung und bessere Motivation erzielen.	20	17,9%	24,4%
Die Lehrer/innenrolle hat sich verändert.	12	10,7%	14,6%
Die Zeit für neue Unterrichtsformen ist gekommen.	4	3,6%	4,9%
Veränderte Lernziele werden angestrebt.	3	2,7%	3,7%
Gesamtzahl der Nennungen	112	100,0%	

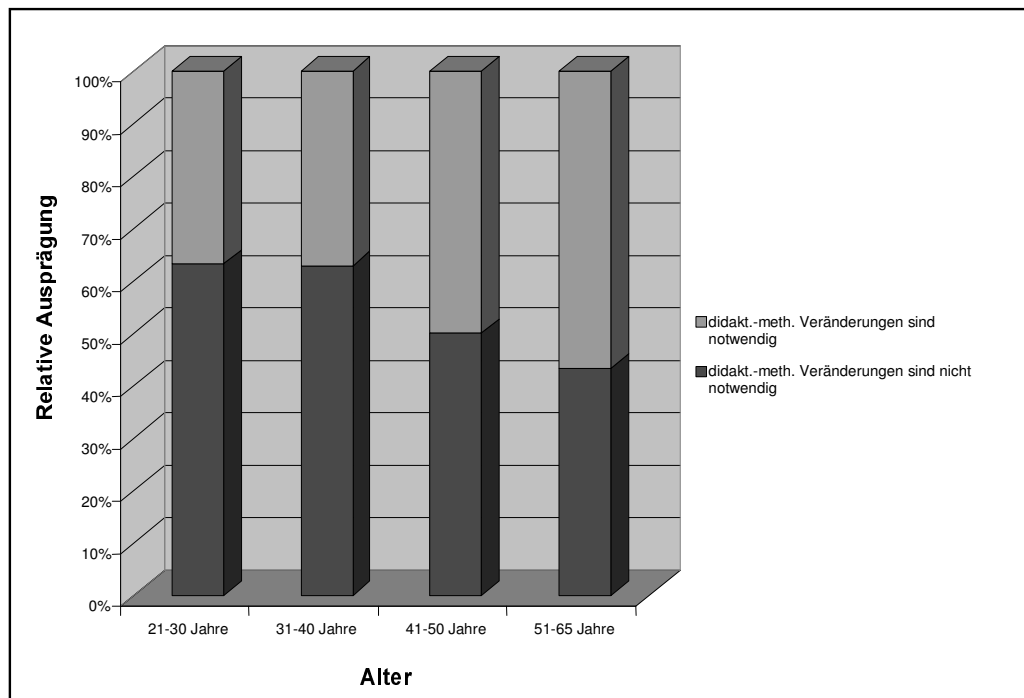
4.3.17.1 Didaktisch-methodisches Vorgehen und Geschlecht

43,4% der Frauen und 51,1% der Männer glauben, dass im Bereich der Trendsportarten ein verändertes didaktisch-methodisches Vorgehen im Sportunterricht notwendig ist.

4.3.17.2 Didaktisch-methodisches Vorgehen und Alter

Bei der Frage nach der Notwendigkeit eines veränderten didaktisch-methodischen Vorgehens im Bereich der Trendsportarten zeigen sich erkennbare, jedoch keine signifikanten altersspezifischen Zusammenhänge. So steigt der prozentuale Anteil derjenigen, die solche Veränderungen für notwendig halten mit zunehmendem Alter an. Es zeigen sich nur minimale Unterschiede in den beiden Gruppen der Jüngeren, dann jedoch steigt der Anteil derer, die diese Veränderungen für notwendig halten, an und erhöht sich in der Gruppe der 51-65-Jährigen nochmals um 6,7%. Mit aller Vorsicht kann ein Zusammenhang zwischen didaktisch-methodischem Ausbildungsstand und Alter vermutet werden, der darauf schließen lässt, dass die didaktisch-methodische Ausbildung/der didaktisch-methodische Kenntnisstand der Jüngeren eher eine problemlose Behandlung von Trendsportarten ermöglicht als der der Älteren und somit der Problemdruck im Hinblick auf didaktisch-methodische Veränderungen mit zunehmendem Alter ansteigt.

Abbildung 67: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten und Alter

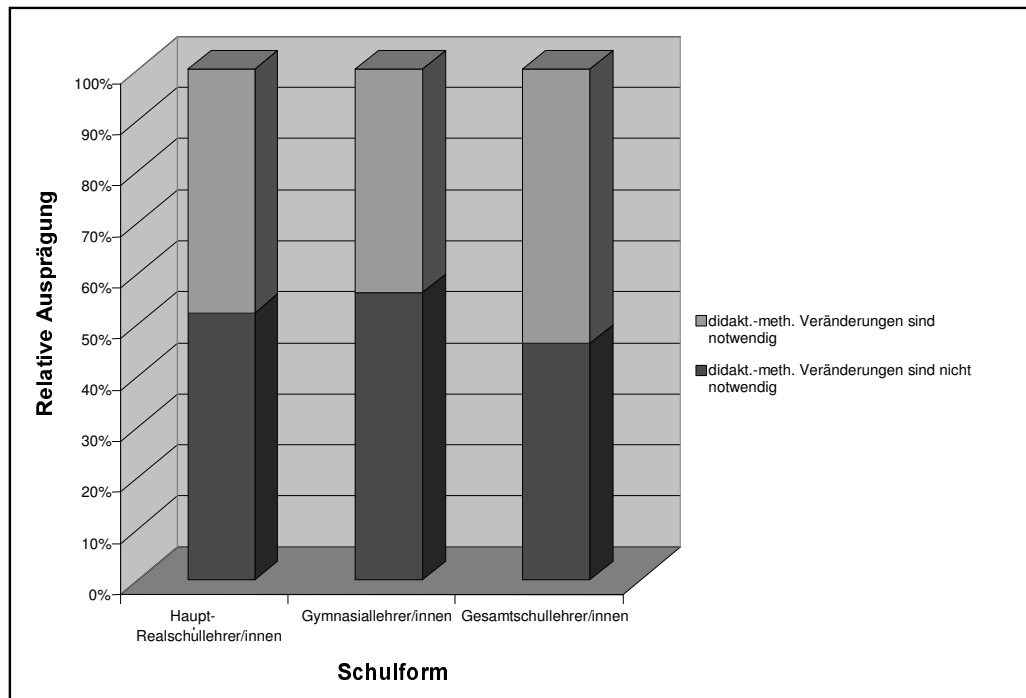


4.3.17.3 Didaktisch-methodisches Vorgehen und Schulform

Bei der Frage nach der Notwendigkeit von didaktisch-methodischen Veränderungen ergab sich in den verschiedenen Schulformen folgendes Bild:

Mit 53,7% wurde die Notwendigkeit eines veränderten didaktisch-methodischen Vorgehens am stärksten von den Gesamtschullehrer/innen bestätigt, Haupt- und Realschullehrer/innen hielten eine Veränderung noch zu 47,7% und Gymnasiallehrer/innen zu 43,7% für notwendig⁸².

Abbildung 68: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten und Schulform



4.3.17.4 Didaktisch-methodisches Vorgehen und Einstellung

Zwischen der Einstellung und dem Glauben an die Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen zeigen sich signifikante Zusammenhänge (.026*; F-Wert: 2,820).

Je positiver die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ desto größer der Anteil derjenigen, die didaktisch-methodische Veränderungen für notwendig halten.

⁸² Die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen sind nicht signifikant.

Abbildung 69: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen und die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

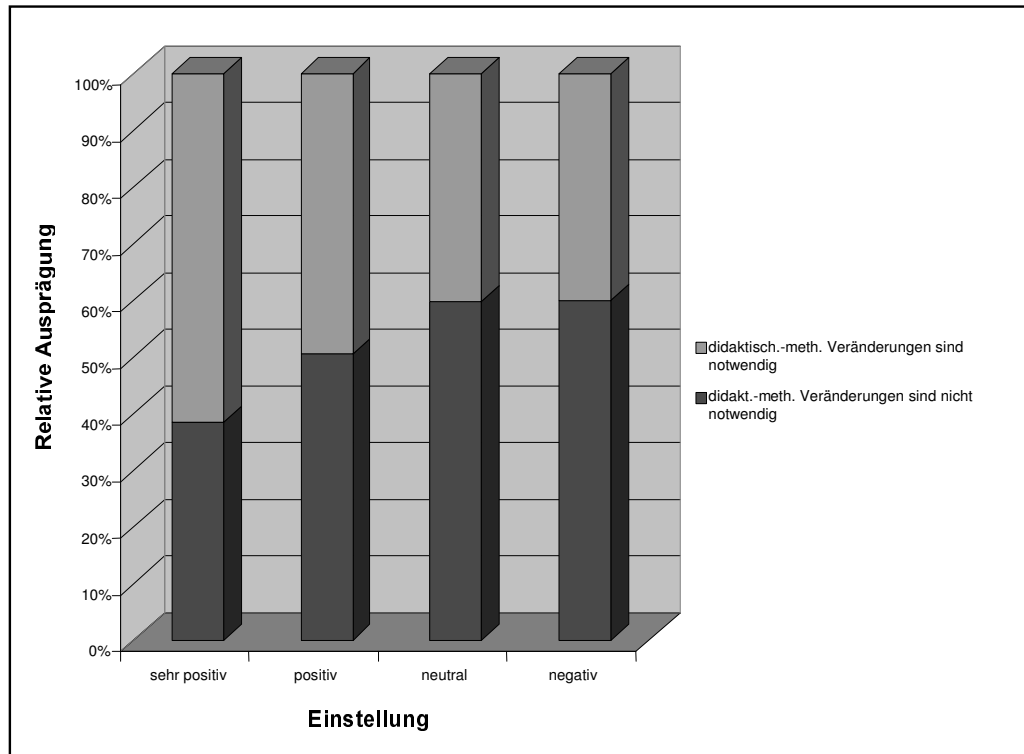


Tabelle 55: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen und die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“

	Sehr positiv	Positiv	Neutral	Negativ
Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen	61,5%	49,6%	40,3%	40,0%

4.3.17.5 Art der didaktisch-methodischen Veränderungen

Auf die Frage nach der Art der didaktisch-methodischen Veränderungen zeichnete sich kein einheitliches Meinungsbild ab. Die Antworten lagen auf unterschiedlichen Ebenen und bezogen sich nicht immer ausschließlich auf Veränderungen der Didaktik oder Methodik. Vorgeschlagen wurden z.B.:

- der Verzicht auf Leistungsorientierung und das Vermitteln normierter Bewegungen,
- die Anleitung zu stärkerer Reflexion des Sportunterrichts auf der Metaebene,
- die Hinwendung hin zu stärkerer Handlungsorientierung,
- die häufigere Durchführung von Projektunterricht,
- die stärkere Öffnung des Unterrichts,
- die stärkere Einbeziehung der Schüler/innen als Lehrende,
- die Kooperation mit Vereinen oder Fitnessstudios,

- die Überarbeitung der Rahmenpläne und die Formulierung neuer Lernziele und
- intensivere Fortbildung für Lehrer/innen.

4.3.17.6 Gründe für die Ablehnung didaktisch-methodischer Veränderungen

Auch diejenigen Befragten, die keine Veränderungen im didaktisch-methodischen Vorgehen für nötig erachteten, wurden gebeten, ihre Gründe für diese Ansicht zu nennen. Ihre Antworten ließen sich fünf Kategorien zuordnen:

Tabelle 56: Gründe für die Ablehnung didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten

Gründe	Anzahl	Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen	Prozent bezogen auf 78 Fragebögen
Die vorhandene Didaktik und Methodik reicht aus, sie ist übertragbar, und es gibt große Parallelen zu den traditionellen Sportarten.	60	70,6%	76,9%
Moderne Didaktik und Methodik ist nicht an Sportarten gebunden.	10	11,8%	12,8%
Es werden identische Lernziele verfolgt.	7	8,2%	9,0%
Es werden identische Bewegungserlebnisse vermittelt.	4	4,7%	5,1%
Der Unterricht findet an identischen Lernorten mit identischen Lerngruppen statt.	4	4,7%	5,1%
Gesamtzahl der Nennungen	85	100,0%	

4.4 Zusammenfassung

Die resümierende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse ergibt für eine Beurteilung des Themas „Trendsportarten in die Schule“ interessante Aufschlüsse.

Trendsportarten, so bestätigte sich, sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt für die Schulpraxis ein durchaus interessantes, sehr kontrovers beurteiltes Thema.

Auf den ersten Blick zeigen sich die ermittelten Zustände überraschend erfreulich. Die Einstellung der Lehrer/innen zur Aufnahme des Themas im Unterricht ist überwiegend positiv, mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, das Thema im

Unterricht zu behandeln. Das Spektrum der dabei behandelten Sportarten ist recht breit. Die eigenen Kompetenzen, den Bereich Trendsportarten im Unterricht umzusetzen, werden von einem hohen Prozentsatz der Befragten im befriedigenden Bereich eingeordnet. Die Einstellung der Schulleitungen zum Besuch von Weiterbildungen im Bereich Sport wird von fast 60% der Befragten mit sehr aufgeschlossen oder aufgeschlossen beurteilt. Immerhin 18,4% haben bereits im Rahmen des Studiums und 48% nach ihrem Studium (Weiterbildungs-) Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten besucht.

Die über die Befragung gewonnene Definition, die Trendsportarten als

neuartige, relativ kurzlebige, meist von Jugendlichen betriebene und auf Jugendliche abzielende Freizeit-Sportarten, die in erster Linie auf das „Fun-Erlebnis“ ausgerichtet und durch fehlende Institutionalisierung, starke Kommerzialisierung und hohe Medienpräsenz gekennzeichnet sind,

beschreibt, ermöglicht eine Annäherung an die Vorstellungen der Befragten und verdeutlicht gleichzeitig die von den Lehrer/innen empfundene Ambivalenz des Phänomens. Besonders die Ermittlung der Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten und die Benennung schulsportgeeigneter Trendsportarten verhelfen zu einem realistischen Einblick in die Schulpraxis. Deutlich zeichnet sich hier als Entscheidungsgrundlage der Schulalltag mit all den gegebenen Einschränkungen ab. Die Benennung von Argumenten gegen das Unterrichten von Trendsportarten verstärkt diesen Eindruck; es sind in erster Linie mit der Schulrealität verbundene und keine inhaltlichen Bedenken, die geäußert werden. Die benannten Pro-Argumente verstärken zusätzlich das aus Sicht der Lehrer/innen bestehende Potential der Trendsportarten für den Schulsport. Die hier zum Ausdruck kommenden Hoffnungen und Überzeugungen, die von der überwiegenden Anzahl der Befragten auf der Basis eigener Unterrichtserfahrungen getroffen werden, bestätigen den Anspruch der Trendsportarten auf Aufnahme in den Schulsport.

Aufschlussreiche Erkenntnisse ergaben sich bei der Auswertung der Daten unter den Gesichtspunkten Alter, Geschlecht und Schulform.

Die bekannte Überalterung der Kollegien spiegelt sich auch in der vorliegenden Untersuchung wider, ein ermitteltes Durchschnittsalter von 45,2 Jahren und die Tatsache, dass 62,2% der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung über 45 Jahre alt sind, sprechen für sich.

Die Vermutung, dass die Variable Alter im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten von besonderer Bedeutung sein könnte, wurde ebenfalls erhärtet. Es zeigte sich, dass die ermittelten Einschätzungen, das Unterrichten von Trendsportarten usw. eine deutliche Altersabhängigkeit aufwiesen. Verallgemeinernd kann geschlossen werden, dass sich mit zunehmendem Alter die Distanz zum Thema Trendsport in vielen Bereichen vergrößert, was u.a. in einer negativer werdenden persönlichen Einstellung und einer schlechteren Einschätzung der eigenen Unterrichtskompetenzen zum Ausdruck kommt.

Überraschend ist die Geschlechtsabhängigkeit vieler Variablen, die in diesem Fall die Erkenntnis erbrachte, dass Frauen eine größere Affinität zum Thema

„Trendsportarten in der Schule“ aufweisen als Männer. Frauen schätzen ihre Einstellung positiver ein; obwohl sie sich durch das Studium besser vorbereitet fühlen, fordern sie häufiger als ihre Kollegen eine vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit den Trendsportarten; sie besuchen nach dem Studium zu einem höheren Prozentsatz Fortbildungen im Bereich Trendsportarten und behandeln das Thema öfter und mit größerem zeitlichen Umfang im Unterricht. Interessant ist ebenfalls die Beobachtung, dass Frauen und Männer auch innerhalb der Trendsportarten geschlechtsspezifische Vorlieben in Bezug auf die unterschiedlichen Sportarten entwickeln. So bevorzugen Frauen beispielsweise Sportarten, die dem Bereich Tanz/Fitness zugeordnet werden können, während Männer ihre Domänen im Bereich Team- oder Wassersport ausbilden.

Auch die schulformbezogene Auswertung erbrachte neue Erkenntnisse. So kann von einer besonderen Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema unter Gesamtschullehrer/innen ausgegangen werden, während bei Gymnasiallehrer/innen mit größeren Bedenken gegenüber dem Thema gerechnet werden muss.

Als einer der ergiebigsten und interessantesten Punkte im Zusammenhang der Themen Schule und Trendsport erwies sich die Ausbildung der Sportlehrer/innen, und obwohl die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung vielfältige Ansatzmöglichkeiten für ein weiteres Arbeiten im Themenbereich Trendsport bieten, sollen aus Sicht der vorliegenden Arbeit die gewonnenen Erkenntnisse vor allem im Hinblick auf Aussagen über die Ausbildungssituation der Befragten näher beleuchtet werden.

Die Ausbildung der Sportlehrer/innen, ob über Studium, Referendariat, über Weiterbildungsveranstaltungen oder privates Engagement, kristallisiert sich als ein zentraler Faktor in der Verbindung der Themenbereiche Trendsportarten und Schule heraus. Von der Art und Qualität dieser Ausbildung scheint nicht nur die Einstellung zu den Trendsportarten, sondern ebenso die grundsätzliche Bereitschaft zu und vermutlich auch die Art ihrer Thematisierung im Unterricht abzuhängen. Als eine sinnvolle Möglichkeit, Veränderungen und Verbesserungen im Themenbereich Trendsportarten und Schule zu erzielen, scheint sich somit die Intensivierung des Ausbildungsbereiches anzubieten. Klare Ausbildungsdefizite können aufgrund der erhobenen Daten vor allem im Bereich der universitären Ausbildung vermutet werden. Das Thema Trendsportarten findet in letzter Zeit zwar in den unterschiedlichsten Formen Aufnahme in den Ausbildungskanon und kann so zumindest die spezielle Ausbildung in einzelnen Sportarten teilweise absichern, die grundsätzliche Beurteilung der Studienleistungen im Hinblick auf das Thema Trendsportarten beweist jedoch, dass es dem Studium nicht gelingt, eine Grundlage zu legen, die den Lehrenden Handlungssicherheit im Umgang mit dem Phänomen Trendsportarten verleiht.

Unterstellt man, wie es diese Arbeit tut, dass sich die Bedeutung des Themenbereichs Trendsportarten für den Schulsport verstärken und dass sich das Sporttreiben der Zukunft in seiner Inszenierung vermutlich noch weiter vom traditionellen Sporttreiben entfernen wird, so wird die Notwendigkeit einer Ausbildungsveränderung ersichtlich. Strebt man für den Schulsport eine zeitgemäße und lebensnahe Aufbereitung an, kann dies nur über ein Ansetzen im Ausbildungsbereich erfolgen. Die erhobenen Daten zeigen, in welcher positiver Weise

sich erworbene Kompetenzen auf die Einstellungen und die Bereitschaft zur Behandlung der entsprechenden Themen im Unterricht auswirken und wie stark der Wunsch nach einer verbesserten Ausbildung unter den Befragten ist.

Entscheidende Bedeutung kommt der Frage nach der Art der Ausbildungsintensivierung zu. Die bisherige Praxis an Universitäten, aber auch in Fortbildungsveranstaltungen, scheint sich auf die Behandlung einzelner Sportarten oder Sportartenblöcke aus dem Bereich der Trendsportarten zu beschränken. Einzelne aktuelle Sportarten werden aufgegriffen und einer intensiven Behandlung unterzogen. Ergebnis dieses Vorgehens ist eine intensive Ausbildung in einem speziellen Bereich. Diese Methode zeigt, wie den Untersuchungsergebnissen zu entnehmen ist, einige Erfolge. Das Thema Trendsportarten ist für die meisten der derart ausgebildeten Lehrer/innen im Unterricht längst kein Stiefkind mehr, sondern regelmäßiger Bestandteil. Lässt man einmal die freiwillig besuchten Fortbildungsveranstaltungen, in denen eine Aktualisierung der Themen unproblematisch ist, außen vor und lenkt den Fokus der Betrachtung auf die universitäre Ausbildung, so wird jedoch sehr schnell die Problematik des bisherigen Vorgehens erkennbar.

Unter den von Lehrer/innen aufgeführten Trendsportarten finden sich immer wieder Sportarten, deren Erwähnung im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten Erstaunen hervorruft, z.B. Tennis, Badminton, Trampolin, Rudern. Fragt man nach dem Grund der Erwähnung dieser Sportarten, bieten sich zwei Erklärungsmöglichkeiten an. So ist es durchaus möglich, dass einige der Befragten Sportarten aufführten, die nach ihrer Ansicht zur Zeit ihrer Ausbildung dem Themenbereich Trendsportarten zugeordnet worden wären; wahrscheinlicher ist jedoch, dass ein Teil der Befragten all die Sportarten dem Bereich Trendsportarten zuordnet, die ihrer Auffassung nach in irgendeiner Weise vom traditionellen Schulsportkanon abweichen und die in der eigenen Ausbildung als neu und ungewöhnlich erlebt worden sind. Es ist zu befürchten, dass aus Sicht eines Teils der Befragten Unterrichtseinheiten zum Thema Tennis oder Rudern unter dem Oberthema Trendsportarten behandelt werden.

Das Phänomen Trendsport wird von diesem Teil der Befragten an einzelne Sportarten gebunden und im weitesten Sinne mit „neu (für den Schulsport)“ gleichgesetzt. Die Nennung von so stark traditionell geprägten Sportarten wie Rudern oder Tennis im Zusammenhang mit dem Thema Trendsport offenbart ein vollständig fehlendes Bewusstsein über die mit Trendsportarten im Zusammenhang stehenden Veränderungen in der Art und Inszenierung von Sporttreiben. Mit Blick in die Zukunft könnte man vermuten, dass bedingt durch die in der Ausbildung erfolgende Anbindung von Trendsport an einzelne Sportarten sich die Absurdität zu wiederholen droht. Vielleicht wird die Einordnung von Inline-Skating unter der Rubrik Trendsport in zehn Jahren genauso befremdlich wirken wie das heute mit Tennis oder Rudern der Fall ist. Aus Sicht einer sinnvollen Aufnahme von Trendsportarten in der Schule erscheint deshalb die bisherige Vorgehensweise bei der Vermittlung der Kompetenzen fraglich. Der Bereich des Trendsports wird in der bisherigen Ausbildung nicht anders berücksichtigt als z.B. der Bereich der großen Ballspiele. Die ständige Veränderung der Inhalte und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Vermittlung im Bereich des Trendsports werden nicht thematisiert. Will der Schulsport aber auch dem gesellschaftlichen Aspekt des Phänomens Trendsport Rechnung tragen, darf sich die Ausbildung nicht auf das Erlernen spezieller Fähigkeiten in einer oder mehreren Sportarten beschränken,

sondern muss deutlich darüber hinausgehen, muss versuchen, übergreifende Kompetenzen zu vermitteln und Zusammenhänge herzustellen, um damit der Flexibilität des Themenbereichs Rechnung zu tragen. Flexibilität selbst muss zum Thema werden. Die einzelnen Sportarten dagegen müssen als aktuelle Vertreter und nicht als unverzichtbare Bestandteile erkannt und behandelt werden. Die Vorschläge, die in der Befragung hinsichtlich der didaktisch-methodischen Veränderungen im Schulsport geäußert wurden, können hier durchaus als Anregung für eine Ausbildungsveränderung dienen.

Ausbildung so zu verändern, dass Lehrer/innen dem Thema Trendsport in allen seinen Facetten gerecht werden können und damit die Chance auf einen lebensnahen und schüler/innenorientierten Sportunterricht aufrechtzuerhalten, scheint eine vordringliche Aufgabe zu sein.

5 Pädagogische Folgerungen der empirischen Studie

*„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn sie einen Menschen lieben?“
„Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge, daß er ihm
ähnlich wird.“ „Wer? Der Entwurf?“ „Nein“, sagte Herr K., „Der Mensch.“
BERTOLT BRECHT*

5.1 Zur Gewinnung normativ begründeten Handlungswissens

„Pädagogische Tätigkeiten in der Sportpraxis, insbesondere die des Lehrers und die des Trainers sind „ethisch-moralisch“ zu verantwortende Tätigkeiten, zu deren „Verantwortung“ auf „normativ begründetes Handlungswissen“ zurückzugreifen ist, wobei dieses sich zum einen aus „technologischem Anwendungswissen“ und zum anderen aus „normativem Begründungswissen“ zusammensetzt. Für eine „Verantwortung“ der genannten Art sind letztlich beide Wissensformen notwendig; eine der beiden Wissensformen reicht nicht aus.“

Mit dieser von DREXEL (1986, 49) formulierten These wird ein Kernproblem empirischer Forschung verdeutlicht. Empirisches Vorgehen liefert immer nur eine der beiden Voraussetzungen zur Gewinnung normativ begründeten Handlungswissens. Zur Erfüllung der zweiten Voraussetzung, dem Vorhandensein normativen Begründungswissens, gibt eine rein empirische Wissenschaft keine Hilfestellungen, denn normatives Begründungswissen kann nur auf der Basis „nichtangewandter“, „theoretischer“ oder „philosophischer“ Überlegungen und Forschungen gewonnen werden (vgl. DREXEL 1986, 51).

Nur die Zusammenführung „technologischen Anwendungswissens“ mit normativem Begründungswissen kann empirische Forschungsergebnisse zur Basis normativ begründeten Handlungswissens werden lassen.

Übergeht man diesen unverzichtbaren Zwischenschritt und „geht man „ohne weiteres“ von der bloßen Natur der Dinge und Ereignisse, von einer reinen Verfügungsmöglichkeit auf ihr „Sein-Sollen“, von ihrer bloßen Faktizität auf ihre Normativität, von ihrem einfachen Da-Sein, auf ihr So-Sein, auf ihren Wert, ihre Signifikanz über, so begeht man den sog. naturalistischen Fehlschluß.“ (DREXEL 1986, 52) und übersieht die Neutralität von Tatsachenbehauptungen.

Zur Gewinnung normativ begründeten Handlungswissens empfiehlt DREXEL (vgl. 1986, 53) die Anwendung eines, auf den Erkenntnissen von Analytischer Philosophie und Kritischem Rationalismus beruhenden, Dekuktionsschemas. In diesem Schema wird aus der Konklusion zweier Prämissen, von denen eine ein normativer Obersatz, die andere ein empirischer Untersatz ist, ein normativer Schlusssatz gewonnen. Der Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses wird dadurch begegnet, dass mindestens eine der Prämissen (der Obersatz) einen Sollsatz/Imperativ enthalten muss. Aus einem solchen Vorgehen entstehen dann nach DREXEL (1986, 53) folgende Zuordnungen:

„1. Der ersten Prämisse, dem „normativen Obersatz“, wird das „normative Begründungswissen“ zugeordnet.

2. Der zweiten Prämisse, dem „empirischen Untersatz“, wird das „technologische Anwendungswissen“ zugeordnet.
3. Den beiden Prämissen und dem daraus abgeleiteten „normativen Schlußsatz“ wird das „normativ begründete Handlungswissen“ zugeordnet.“

Dass die Einhaltung dieses Schemas sehr unterschiedliche Lösungen produzieren kann und bei identischem normativem Obersatz - je nach zu Grunde liegendem Menschenbild – unterschiedliche normative Schlusssätze möglich sind, verdeutlicht, dass letztendlich das vorhandene Menschenbild die Handlungen in der Praxis beeinflusst.

Unabdingbare und unverzichtbare Voraussetzung für die Gewinnung jedes normativ begründeten Handlungswissens in der Sportpädagogik ist deshalb die Überprüfung des zu Grunde gelegten Menschenbildes an übergeordneten ethisch-moralischen Grundsätzen. Die Verantwortung des in der Sportpraxis Handelnden ergibt sich daraus, „daß wir immer auch anders hätten handeln können, d.h. ein anderes Spiel nach einem anderen Menschenbild hätten spielen können.“ (DREXEL 1986, 56).

Im Zusammenhang mit der Interpretation der vorliegenden empirischen Studie und den daraus abzuleitenden Folgerungen für die schulische und universitäre Praxis erscheint es daher unverzichtbar, kurz die Vorstellungen und Ansichten über die Zu-Erziehende/den Zu-Erziehenden zu skizzieren, auf denen diese Arbeit basiert.

5.2 Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Jede für die Unterrichtspraxis ausgesprochene Empfehlung und jede daraus ableitbare (pädagogische) Handlung muss sich an übergeordneten pädagogischen Prinzipien überprüfen lassen. Nur auf der Basis übergeordneter Prinzipien kann die Beurteilung pädagogischer Handlungen in Kategorien von sinnvoll oder weniger sinnvoll, verantwortbar oder unverantwortbar erfolgen.

Auch die im Rahmen dieser Arbeit ausgesprochenen Empfehlungen müssen einer solchen Überprüfung standhalten. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Grundzüge der vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns nach BENNER skizziert, die als eine sinnvolle Basis pädagogischer Überlegungen und pädagogischen Wirkens angesehen werden können.

BENNER (vgl. 1995 (a), 18 f) unterscheidet:

Das Prinzip der

1. Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit,
2. Aufforderung zur Selbsttätigkeit,
3. Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination und
4. Konzentration aller Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit.

1. Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit⁸³

Die aufklärerische Frage nach der Gleichheit oder Ungleichheit des Menschen hat sich in der bürgerlichen Gesellschaft in die Frage, ob die Leistungsfähigkeit des Menschen eher als anlage- oder umweltdeterminiert angesehen werden kann, gewandelt. Vor den Hintergrund neuerer pädagogischer Erkenntnisse kann die Uneinigkeit über die Dominanz von Anlage- oder Umweltdetermination jedoch als veraltet angesehen werden. Die kritische bürgerliche Pädagogik vertritt die Auffassung, dass Menschen ihre Bestimmung in erster Linie vermittelt über die individuelle und gesellschaftliche Erziehungspraxis erlangen. Da diese Erziehungspraxis jedoch selbst eine wesentliche anthropologische Voraussetzung darstellt, kann eine nicht-pädagogische anthropologische Begründung der Erziehungspraxis als unsinnig angesehen werden⁸⁴. Der Mensch ist weder anledeterminiert, noch ist er seiner Umwelt ausgeliefert, denn er ist aktiver Gestalter und Veränderer der ihn umgebenden Welt⁸⁵.

Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass der Mensch ein Wesen ist, „welches gleichermaßen bildungsbedürftig und bildsam ist und seine Bestimmung erst vermittelt über seine Mitwirkung erfährt.“ (BENNER 1995 (a), 21).

2. Aufforderung zur Selbsttätigkeit⁸⁶

Das zweite der benannten Prinzipien ergibt sich aus der Frage danach, welche pädagogischen Handlungen angemessen erscheinen, wenn pädagogische Wirkungen erst über die Mitwirkung der Zu-Erziehenden/des Zu-Erziehenden erreicht werden können und sollen. BENNER sieht die Antwort darin, dass eine pädagogische Wirkung, die erst über die Mitwirkung der/des Heranwachsenden erzielt werden kann und darf, nur dann erwartet werden kann, wenn diese Mitwirkung nicht direkt herbeigeführt, sondern die Zu-Erziehende/der Zu-Erziehende zur Selbsttätigkeit auffordert wird.

Dieses zweite Prinzip kann als Grundlage für die Herstellung pädagogischer Situationen angesehen werden.

Diese beiden aufeinander verweisenden Prinzipien bestimmen gleichzeitig zwei Grundprobleme einer auf ihnen aufbauenden Erziehung:

- das Problem, den richtigen Grad zwischen Unter- und Überforderung in der Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu bestimmen und
- das Problem, den richtigen Zeitpunkt des pädagogischen Rückzugs, d.h. der Übergabe der pädagogischen Autorität an die Zu-Erziehende/den Zu-Erziehenden, nicht zu verfehlen

(vgl. BENNER 1995 (a), 23).

3. Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination⁸⁷

Erziehung ist nicht nur von der Einwirkung der Erzieherin/des Erziehers und der Mitwirkung der Zu-Erziehenden, sondern stets auch von gesellschaftlichen

⁸³ Vergleiche hierzu auch BENNER (1996, 56 f).

⁸⁴ Vergleiche hierzu auch BENNER (1996, 54 f).

⁸⁵ Vergleiche hierzu auch BAUR (1994, 27 f).

⁸⁶ Vergleich hierzu auch BENNER (1996, 63 f).

⁸⁷ Vergleiche hierzu auch BENNER (1996, 85 f).

Einwirkungen beeinflusst. Diese gesellschaftlichen Einwirkungen stehen jedoch nicht immer im Einklang mit den beiden bisher formulierten Prinzipien.

Die in literarischen Fiktionen⁸⁸ unternommenen Versuche, die Erziehungspraxis von gesellschaftlichen Einwirkungen zu befreien und Erziehung in einem Schutzraum ohne gesellschaftliche Beeinflussung stattfinden zu lassen, verdeutlichen zwar die Bewandnis der erst genannten Prinzipien, führten aber auch zu einer Verengung der pädagogischen Praxis auf das Verhältnis von Erziehendem und Zu-Erziehendem. Die so suggerierte Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Beeinflussungen existiert jedoch nicht.

Aber ebenso falsch wie die Negierung der gesellschaftlichen Einflüsse wäre es, „die Probleme der richtigen Mitte zwischen Unter- und Überforderung und des richtigen Zeitpunkts für die Übergabe pädagogischer Autorität an die gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abzutreten.“ (BENNER 1995 (a), 25).

Da die Extreme abzulehnen sind, muss ein Mittelweg gefunden werden zwischen der Verleugnung gesellschaftlicher Einflüsse und der kritiklosen Hinnahme gesellschaftlicher Beeinflussung.

Mit der Akzeptanz des Vorhandenseins gesellschaftlicher Einflüsse steht das dritte Prinzip in Verbindung, welches fordert, die gesellschaftliche Einwirkung auf die Erziehungspraxis in eine pädagogische zu überführen.

Wird dieses Prinzip verletzt und die Vernachlässigung des Eigenwerts eines Individuums durch die Gesellschaft hingenommen, so werden auch die beiden ersten Prinzipien nicht anerkannt und Erziehungspraxis beschränkt sich auf kompensatorische Berufstätigkeit.

Die Gesellschaft darf von den beruflich mit Erziehung Betrauten nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden. Im Gegenteil dazu ist es Aufgabe der in pädagogischen Berufen Tätigen, von der Gesellschaft deren Beitrag zur Erziehung einzufordern.

Es ist jedoch eine naive Vorstellung zu glauben, dies könne in der Art geschehen, dass Erziehende unmittelbaren Einfluss auf die Gesellschaft ausüben.

Damit das dritte Prinzip berücksichtigt werden kann, ist die Anerkennung eines vierten Prinzips unabdingbar.

4. Konzentration aller Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit

Die Forderung gesellschaftliche Determinationen von Praxis zu korrigieren, kann von der pädagogischen Praxis allein nicht gelöst werden. Diese Aufgabe stellt sich auch nicht nur der Erziehungspraxis, sondern auch allen anderen Praxen⁸⁹ (z.B. Sitte, Arbeit, Politik, Religion, Kunst). Die Forderung, gesellschaftliche Determination in eine pädagogische zu überführen ist nur möglich, „... wenn sie im Kontext einer sittlichen, politischen, religiösen, ökonomie-kritischen Determination der

⁸⁸ Berühmte Beispiele solch literarischer Fiktionen sind J.J. ROUSSEAUS „Emile oder Über die Erziehung“ von 1762 und FICHTEs „Reden an die deutsche Nation“ Anfang des 19. Jahrhunderts. Während ROUSSEAU jedoch der Realisierbarkeit seiner Fiktion äußerst skeptisch gegenübersteht, glaubt der Republikaner FICHTE an das Realisieren einer pädagogischen Provinz (vgl. BENNER 1996, 79).

⁸⁹ Zur Bestimmung der Bedingungen einer Praxis vgl. BENNER (1995 (a), 14 f).

gesellschaftlichen Einwirkungen auf die sittliche, politische, religiöse und Arbeitspraxis erfolgt.“ (BENNER 1995 (a), 27). Allen gesellschaftlichen Praxen stellt sich die Aufgabe der Überführung gesellschaftlicher in praktische Determination gleichermaßen.

Die in unserer Gesellschaft typische Vorherrschaft der ökonomischen Determination muss gebrochen werden, ohne dass eine der anderen Determinationen die Vorherrschaft übernimmt. Im Gegensatz dazu ist ein „nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der Einzelpraxen“ (vgl. BENNER 1996, 95 f) anzustreben. Alle Praxen zusammen haben sich in den Dienst des vierten Prinzips zu stellen, der gemeinsamen Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit.

Die Verflechtung der individuellen (konstitutiven: 1 und 2) und gesellschaftlichen (regulativen: 3 und 4) Prinzipien verdeutlicht folgende Aussage BENNERS (1996, 82): „Von der Anerkennung der (...) Prinzipien der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Interaktion hängt somit entscheidend ab, ob die konstitutiven Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns für die pädagogische Praxis Geltung erlangen können oder im Dauerstreit zwischen der pädagogisch-naiven Abkopplung der pädagogischen Praxis vom Gesellschaftssystem und der politisch-pragmatischen Ankopplung der pädagogischen Interaktion an die gesellschaftlich vordefinierten Qualifikationserwartungen und Berechtigungen stets von neuem mißachtet werden.“

Zur Erläuterung der systematischen Bedeutung der vier Prinzipien findet die Einordnung in eine Prinzipientafel statt:

Abbildung 70: Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (aus: BENNER 1995 (a), 28)

	Individuelle Seite der Erziehungspraxis	Gesellschaftliche Seite der Erziehungspraxis
(A) Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination
(B) Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit	(4) Konzentration aller Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit
	(C) Theorie pädagogischer Institutionen (1) / (2) : (3) / (4)	

5.3 Folgerungen für pädagogisches Denken und Handeln von Lehrer/innen

Mit der Benennung der vier Prinzipien ist der denkbar allgemeinste Rahmen pädagogischen Denkens und Handelns abgesteckt.

Aus Sicht von Lehrer/innen und damit aus der vorliegenden Arbeit sind vor allem das konstitutive Prinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und das regulative Prinzip der „Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination“ von Bedeutung. Diese beiden Prinzipien beschreiben den pädagogischen Bezug zwischen Lehrer/in und Schüler/in. Basis dieses Verhältnisses ist die anthropologische Voraussetzung, dass der Mensch bildsam, d.h. zu produktiver Freiheit fähig ist. Um diese Bildsamkeit zu entwickeln, bedarf es der Erziehung, deren Ziel letztendlich darin besteht, sich selbst überflüssig zu machen, den Zu-Erziehenden im richtigen Moment in die Unabhängigkeit zu entlassen und ihm nur da zu helfen, wo er der Hilfe noch bedarf (vgl. PROHL 1999, 100).

Denn: „Pädagogische Praxis fordert zu Selbsttätigkeit auf. Ohne solche Aufforderung kann der Aufgeforderte nicht selbsttätig werden; allein durch solche Aufforderung kann er es auch nicht, sondern nur vermittelt seiner eigenen Mitwirkung.“ (BENNER 1995 (b), 295).

Das Prinzip der „Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination“ verdeutlicht die individuelle Verantwortung, die die Lehrerin/der Lehrer gegenüber ihren/seinen Schüler/innen trägt. In Abkehrung von formalen Bildungspositionen, die die Realität gesellschaftlicher Anforderungen leugnen, und materialen Bildungspositionen, die solche Anforderungen als unabänderlich akzeptieren, wird von der Lehrerin/dem Lehrer verlangt, sich einen Weg zwischen formaler „Schutzraum-“, und materialer „Abbild-Didaktik“ zu suchen und gesellschaftliche Einflüsse in pädagogisch regulierte zu transformieren (vgl. PROHL 1999, 101)⁹⁰.

5.4 Folgerungen für die Interpretation der vorliegenden Studie

Auf der Basis der referierten Erkenntnisse wird für die vorliegende empirische Studie deutlich, dass jede aus ihr abgeleitete (pädagogische) Folgerung sich daran messen lassen muss, inwieweit die Prinzipien der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und der „Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination“ berücksichtigt wurden. Inwieweit ein Menschenbild zu Grunde gelegt wurde, welches die Zu-Erziehenden als bildsame Wesen anerkennt und inwieweit es gelingt, die gesellschaftlichen Realitäten anzuerkennen, ohne sich ihnen widerstandslos oder resignierend zu unterwerfen.

Da die vorliegende Arbeit vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der Postmoderne argumentiert, muss im Folgenden darüber entschieden werden, welche Bedeutung die gewonnene Erkenntnis für ein Handeln in der Postmoderne besitzt.

⁹⁰ Der in Kap. 6.1.3 dargestellt Versuch KLAFKIs materiale und formale Seiten des Bildungsprozesses in einer „Theorie der kategorialen Bildung“ zu vereinigen, entspricht diesem Prinzip.

Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns – eine Metaerzählung der Pädagogik?

Bei genauerer Betrachtung erweist sich die Eindeutigkeit mit der die Anerkennung der von BENNER formulierten Prinzipien sich aufzudrängen scheint als nicht haltbar.

Licht ist immer Eigenlicht (vgl. WELSCH 1993 (a), 4 f) - diese Erkenntnis der Postmoderne widerspricht der Eindeutigkeit. Gewissheit im Sinne von richtigen oder falschen Entscheidungen und Handlungen kann auf der Grundlage dieser Erkenntnis nicht mehr existieren. Was sich auf den ersten Blick als Königsweg darstellt, wird schnell als eine unter anderen denkbaren Alternativen entlarvt.

Analysiert man die vorliegenden Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns im Hinblick auf den ihnen zu Grunde liegenden Anspruch, so wird die Ausschließlichkeit mit der diese Prinzipien Geltung beanspruchen erkennbar. Innerhalb der durch die Prinzipien gesetzten Grenzen ist richtig von falsch zu trennen; die Existenz der Grenzen selbst jedoch wird nicht thematisiert.

Die vier Grundprinzipien werden oftmals als unumstößliches und unanfechtbares Fundament pädagogischen Handelns begriffen, ein Sockel, auf den in letzter Konsequenz zurückgegriffen werden kann. Der unerschütterliche Glaube an die Unumstößlichkeit der Prinzipien lässt diese zu dem werden, was man als eine „Metaerzählung der Pädagogik“ bezeichnen könnte⁹¹.

Die Orientierung an Metaerzählungen wird in der Postmoderne jedoch mit Skepsis betrachtet. An dieser Stelle offenbart sich ein zentrales Problem pädagogischer und didaktischer Arbeiten. Wenn man den gesellschaftlichen Erklärungsansatz der Postmoderne für plausibel hält und an eine Welt gekennzeichnet durch Pluralität und Vielfalt glaubt, dann wird die Orientierung an Metaerzählungen, die für sich eine Ausschließlichkeit in Anspruch nehmen, die in postmoderner Betrachtungsweise nicht zu rechtfertigen ist, problematisch.

Wenn man andererseits im Feld von Pädagogik und Didaktik forscht, dann ist die Orientierung an übergeordneten, handlungsleitenden Prinzipien kaum zu vermeiden. Wer Pädagogik und Didaktik betreibt, braucht normative Setzungen.

Die verzwickte Situation, in der sich die Pädagogik in Zeiten der Postmoderne befindet, wird treffend von THIELE (1996, 48) beschrieben, der äußert: „Wenn Pädagogik Orientierungshilfen geben soll, dann braucht sie dazu selbst einen Standpunkt. Diesen Standpunkt kann sie nur, wenn sie nicht dogmatisch verfahren will, durch eine Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit gewinnen. Wenn eine solche Analyse zu Diagnosen wie denjenigen der Postmoderne tendiert, dann wird die Ambiguitätstoleranz der Pädagogik auf eine harte Probe gestellt.“

In äußerster Vereinfachung lässt sich die Paradoxie jeder pädagogisch oder didaktisch orientierten Arbeit in der Postmoderne anhand zweier Aussagen offenbaren:

1. In der Postmoderne sind normative Setzungen problematisch.

⁹¹ Wie labil die suggerierte Unumstößlichkeit dieser Prinzipien ist, offenbart sich z.B. durch eine Betrachtung der Erziehungssysteme anderer Kulturkreise. Es erscheint bei den existierenden Differenzen eher unwahrscheinlich, dass eine weltweite Einigung über die Vorstellungen über den/die Zu-Erziehende/n zu erzielen wäre.

2. Pädagogisches und didaktisches Forschen und Handeln läuft auf normative Setzungen hinaus.

Da die naheliegende Konsequenz, dass erzieherisches Handeln in der Postmoderne unerfüllbar ist, nicht akzeptiert werden kann, muss es als vordringliche Aufgabe begriffen werden, die entstandene Paradoxie aufzulösen.

In der sportdidaktischen Forschung der letzten Jahre findet man einen solchen Auflösungsversuch bei SCHIERZ (1997), der für eine „Narrative Didaktik“ plädiert:

Narrative Didaktik

SCHIERZ warnt vor den mit normativen Setzungen verbundenen unzulässigen Vereinfachungen. Er schreibt: „Wer erzieht, kommt ohne Normen und Überzeugungen nicht aus, kann sich aber dieser nicht grundsätzlich gewiss sein. Die Möglichkeit zur Letztbegründung ist erzieherischen Normen nicht gegeben. Fundamentalistische Traditionsstiftung, die mit dem Pathos des Mutes auftritt⁹², entlastet von solcher normativen Ungewissheit. Sie enthebt vom Zweifel und stellt letzte normative Wahrheiten auf. Das ist verführerisch. Pädagogischer oder sachlicher Fundamentalismus lädt zur Flucht aus dem selbst verantworteten und offenen Dialog mit Heranwachsenden über Sachverständnisse in die Hörigkeit gegenüber normativen Erziehungslehren und Sachauffassungen ein, die behaupten, sie könnten die harmonische Einheit von Sachauffassungen, Weltbildern, Lebensführungen und Erziehungsweisen dort wieder herstellen, wo unaufhebbarer Widerstreit besteht.“ (SCHIERZ 1997, 206).

In strenger Einhaltung postmoderner Anforderungen versucht SCHIERZ, die Gefahren solcher Setzung zu umgehen, indem er sich mit Hilfe seiner narrativen Didaktik bemüht, didaktisch zu wirken, ohne dabei Setzungen vorzunehmen. Sein Weg führt ihn „von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten“ im Sportunterricht und damit von der Verallgemeinerung zum Einzelfall.

Der von SCHIERZ anvisierte Lösungsversuch zeigt meines Erachtens zwei Schwachstellen:

A, Die Erkenntnis, dass eine generelle Problematik der Postmoderne sich darin manifestiert, dass die Setzung, keine Setzungen vorzunehmen, auch als Setzung interpretiert werden kann.

Auf die Postmoderne im Allgemeinen übertragen bedeutet dies, dass ein gesellschaftliches Erklärungsmodell, welches das Charakteristikum „alles ist auch anders möglich“ als wesentlich für die beschriebenen gesellschaftlichen Zustände erachtet, sich auch selbst an diesem Maßstab messen muss. „Alles ist auch anders möglich“ impliziert auch, dass dieser Grundsatz, die Postmoderne selbst betrifft, d.h. in konsequenter Fortführung ihrer Ideen, muss sich die Postmoderne selbst als eine unter vielen Möglichkeiten betrachten und darf keine Ausschließlichkeit beanspruchen.

⁹² SCHIERZ spielt hier auf die Forderung nach dem „Mut zur Erziehung“ an (vgl. SCHIERZ 1997, 206).

Auf den Lösungsversuch von SCHIERZ angewandt zeigt sich, dass auch dieser keine Möglichkeit zur Letztbegründung besitzt, auch dieser Vorschlag kann keine absolute Gültigkeit für sich beanspruchen.

B, Die Tatsache, dass aus erzieherischer Sicht keine Gleichberechtigung zwischen den unterschiedlichen Sachauffassungen, Weltbildern, Lebensführungen und Erziehungsweisen bestehen kann, sondern dass die Verantwortung von Erziehenden - bei aller Offenheit für unterschiedlichste Perspektiven - auch darin besteht, Stellung zu nehmen und Position zu beziehen.

SCHIERZ selbst tut dies, indem er beispielsweise schreibt: „Es ist daher nicht primäre Aufgabe von Schule und Schulsport, sich als Orientierungsinstanz zu gebärden, die eigensinnig festlegt, was für viele Perspektiven offen ist. Schulsport sollte ein moderner Ort der Bildung sein, an dem Diskurse über die Transformation von Freiheit in Sinn am Beispiel des Sports initiiert werden, ohne deren Ergebnisse vorwegzunehmen. Sportunterricht sollte Schülerinnen und Schülern in der körperlichen und geistigen Auseinandersetzung mit Sport Deutungskompetenzen vermitteln, die sie befähigen, sich Maximen und Regeln für das Handeln gegen, im und durch Sport selbst zu geben. Erziehung im Schulsport ist Erziehung zur Sportmündigkeit.“ (SCHIERZ 1997, 207).

Als Fundament dieser Aussage lassen sich ohne Mühe mindestens zwei (das Prinzip der Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit und das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit) der zuvor von BENNER benannten Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns erkennen.

Mit dieser kurzen Analyse von SCHIERZ' Narrativer Didaktik lässt sich zeigen, dass jedes pädagogische Handeln auf den ersten Blick gegen die Grundsätze der Postmoderne verstoßen muss, denn sobald sich die Postmoderne von der rein deskriptiven Ebene löst und konstruktiv wird, drängt sich unweigerlich die Frage nach der Legitimation der angelegten Normen auf (vgl. THIELE 1996, 52). Die Unauflöslichkeit der zuvor beschriebenen Paradoxie verdeutlicht THIELE (1996, 52), indem er sagt: „An dieser Stelle muß die These genügen, daß die Postmoderne dort, wo sie konstruktiv wird, auch normativ wird.“

Sucht man nach einem Lösungsweg für die vorliegende Arbeit, so ist dieser nur darin zu finden, beide zuvor formulierten Teile der Paradoxie zu akzeptieren und mit ihnen zu arbeiten. Ein Umgang mit der Paradoxie gelingt nur unter Verzicht auf ihre Auflösung.

Behandelt man die Postmoderne als das, was sie darstellt, als ein mögliches Erklärungsmodell für die gesellschaftlichen Veränderungen der Gegenwart, dann wird deutlich, dass durchaus auch in Zeiten der Postmoderne Handlungsweisen zu vertreten sind, die derselben im engeren Sinne zuwider laufen.

So schlüssig das Erklärungsmodell der Postmoderne, so hilfreich es bei der Interpretation unserer Gegenwart auch sein mag, es ist nur ein mögliches Erklärungsmodell, das immer auch in Konkurrenz zu anderen möglichen Erklärungen steht.

Die Lösung für pädagogische und didaktische Forschung in der Postmoderne besteht deshalb darin, dass Erklärungsmodell der Postmoderne als eine sehr sinnvolle Interpretation unserer Gegenwart anzuerkennen und nach ihm zu handeln, ohne sich ihm dabei vollständig zu unterwerfen.

Pädagogisches und didaktisches Handeln kann auch in der Zeit der Postmoderne nicht auf normative Setzungen verzichten, hat aber gleichzeitig die Verpflichtung, diese Setzungen in postmoderner Manier als eine unter verschiedenen Möglichkeiten zu erkennen zu geben und jederzeit der Diskussion zu stellen.

Alle anderen Lösungen führen entweder pädagogisch didaktisches oder postmodernes Denken ad absurdum, indem entweder über die Unterwerfung unter postmoderne Gegebenheiten pädagogische und didaktische Grundsätze verletzt werden oder über die unreflektierte Übernahme pädagogischer und didaktischer Prinzipien die Optionalität der postmodernen Gegenwart unbeachtet bleibt.

6 Schlüsselqualifikationen - Neuorientierung der Sportlehrer/innenausbildung im Bereich Trendsport?

„Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selber zu entdecken.“

GALILEO GALILEI

Ausbildung als einen zentralen Faktor zur Einflussnahme auf Lehrer/innenverhalten in der Schule anzusehen, wirft die Frage auf, wie Ausbildung zu gestalten ist, damit der Bereich Trendsport pädagogisch sinnvoll und gewinnbringend im Schulsport umgesetzt werden kann.

Um jedoch die Frage nach einem „wie“ der Ausbildung im Bereich Trendsport beantworten zu können, ist es unumgänglich, nochmals in aller Kürze die auf die Frage nach dem „warum“ gegebenen Antworten zu rekapitulieren.

Trendsportarten werden im Rahmen dieser Arbeit als ein sportspezifischer Ausdruck der postmodernen Strukturierung unserer Gegenwart begriffen. Charakteristische Merkmale der Postmoderne spiegeln sich auf unverkennbare Weise in einer veränderten Art der Sportausübung. Traditionelle Arten der Sportausübung und des Sportverständnisses werden ergänzt und erweitert um neue Aspekte und Perspektiven.

Solch einschneidende Veränderungen der Sportwelt aufzugreifen und zu thematisieren gehört zu den Aufgaben schulischen Sportunterrichts. Es ist eine dringende Aufgabe universitärer Ausbildung, Lehramtsstudierende auf die Bewältigung dieser Anforderungen vorzubereiten.

Die Frage nach dem „warum“ kann indes nicht allein fachimmanent, d.h. ausschließlich sportbezogen, sondern nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und des Erziehungsauftrags der Schule beantwortet werden.

Aus Sicht der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass die Antworten nach dem „wie“ nicht auf trainingswissenschaftlichem oder biomechanischem sondern viel eher auf (sport)soziologischem und (sport)pädagogischem Gebiet gefunden werden müssen.

Die Besonderheiten, die bei der Ausbildung im Bereich Trendsportarten zu beachten sind, finden sich nicht in veränderten Ansprüchen an eine motorische Vorbereitung, in biomechanischen oder trainingswissenschaftlichen Neuerungen, sondern viel eher im Umgang mit dem Phänomen Trendsport, in seiner gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung.

Es steht außer Frage, dass spätere Sportlehrer/innen unabdingbar auch im Trendsport über gute motorische, biomechanische und trainingswissenschaftliche Grundkenntnisse verfügen müssen. Darüber hinaus jedoch müssen sie besonders im Bereich des Trendsports in der Lage sein, innovativ, kritisch und reflexiv mit dem Phänomen Sport umzugehen, um so ihren Unterricht im Sinne erzieherischer Verantwortung gestalten zu können. Patentrezepte zur unterrichtlichen Aufbereitung kann es gerade im Zusammenhang mit diesem Thema nicht geben. Die durch

Trendsport an die Lehrer/innen gestellten Ansprüche sind vorwiegend pädagogischer und soziologischer Natur.

Die Flexibilität des Bereiches Trendsport in Bezug auf die ihm zugehörigen Sportarten und Arten der Sportausübung, die die heute in der sportpraktischen Ausbildung von Lehramts- und somit auch Sportstudierenden oftmals übliche „Praxisorientierung im Sinne der Vermittlung unmittelbar anwendbaren Handlungswissens“ (vgl. LERSCH 1996, 9) unmöglich macht, eröffnet die Chance zu einer veränderten Schwerpunktsetzung in der Ausbildung.

Ziel einer Ausbildung im Bereich des Trendsports muss es sein, Sportstudierende in die Lage zu versetzen, flexibel auf die immer wieder neuen Anforderungen der Sportwelt zu reagieren, in Eigenregie innovative Lösungen zu finden, den Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen herstellen und so pädagogisch sinnvoll wirken zu können.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss die Ausbildung selbst auf Veränderung und Flexibilität ausgelegt sein.

Was im Rahmen dieser Arbeit am speziellen Beispiel der Ausbildungen in den Trendsportarten ausgeführt wird, gilt als eine der zentralen Problemstellungen der Lehrer/innenausbildung der Gegenwart. So äußert wiederum LERSCH (1996, 12) mit Blick auf Lehrerinnen und Lehrer „... es sind wahrscheinlich insbesondere pädagogische Herausforderungen an die Schule der Zukunft, die alle Lehrer gleichermaßen mit einigen schulstufen- und vielleicht auch schulformspezifischen Unterschieden betreffen. Das darauf vorbereitende – und eben nicht unmittelbar qualifizierende! – akademische Studium hat der Tatsache Rechnung zu tragen, daß es die Basis für eine lebenslang kompetente Berufsausübung unter sich auch künftig wandelnden Bedingungen zu legen hat. Es hat daher gänzlich andere Ziele zu verfolgen als die kurzschlüssige Vermittlung sogenannter „professioneller Qualifikationen“ im Sinne unmittelbar praktikabler Sozialtechnologie.“ und führt weiter aus: „Die Professionalität dieser akademischen Berufsgruppe hängt demzufolge also entscheidend davon ab, inwieweit es gelingt, bereits im Studium die Grundlagen für die Fähigkeit zu schaffen, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse die sich wandelnden Bedingungen der Berufstätigkeit zu reflektieren, die eigene Praxis von Schule und Unterricht jederzeit kritisch in Frage zu stellen und in gemeinsamer Arbeit des Kollegiums in eigener Zuständigkeit weiterzuentwickeln

Was für eine Ausbildung im Lehramtsstudium allgemein gilt, muss auch Gültigkeit für die Ausbildung in jedem einzelnen Fachbereich beanspruchen. Wenn es den Fachwissenschaften darum geht, wissenschaftlich fundiertes Fachwissen zu vermitteln, muss dieses so geschehen, dass das Ziel nicht in der Vorbereitung auf den status quo besteht, sondern auch hier die Basis für eine lebenslange und kompetente Berufsausübung gelegt wird.

Auf der Suche danach, wie solche Anforderungen an Ausbildung zu erfüllen sind, stößt man früher oder später auf die Idee der Vermittlung allgemeiner und übergreifender Kompetenzen und damit auf den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“, auf denen die Hoffnung ruht, mit ihnen sowohl eine sichere Basis legen als auch der Forderung nach Flexibilität Rechnung tragen zu können.

Leider erweist sich die so eingängige Forderung nach universellen Qualifikationen bei genauerer Betrachtung als nicht ganz unproblematisch.

Um die mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen verbundene Komplexität besser nachvollziehen und die Idee der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen machen zu können, ist eine kurze Reflexion über Entstehung und Bedeutung dieser Idee unverzichtbar.

6.1 Schlüsselqualifikationen und kategoriale Bildung

6.1.1 Der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“

Das Konzept von MERTENS

Der im Umfeld arbeits- und wirtschaftsmarktpolitischer Zusammenhänge entstandene Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ wurde erstmals 1974 von DIETER MERTENS in die Diskussion um die Frage nach der Bildung in einer modernen Gesellschaft eingebracht. Der am IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) als Wirtschaftsökonom beschäftigte MERTENS vertrat die Auffassung, dass Wirtschaft und Gesellschaft zu keinem Zeitpunkt ihren Kräftebedarf detailliert im voraus artikulieren können und formulierte im Zusammenhang damit die Hypothese, dass das Tempo von Bildungsinhalten wahrscheinlich positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliere (vgl. MERTENS 1988, 34 f). Erlerntes veraltet nach dieser Hypothese um so schneller, je stärker es an eine bestimmte Tätigkeit/einen bestimmten Arbeitsplatz gebunden ist. Basierend auf dieser Erkenntnis forderte MERTENS die Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen. Das waren für ihn „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disperaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a, die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b, die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ ermöglichen (MERTENS 1974 (a), 40).

Er unterschied dabei vier verschiedene Grundtypen von Schlüsselqualifikationen (vgl. MERTENS 1974 (a), 41 ff & 1974 (b), 220 ff):

1. Basisqualifikationen (übergeordnete Fähigkeiten mit vielfältigem Transfer auf Wissensgebiete)
Dazu gehören logisches Denken, analytisches Denken, kritisches Denken, strukturiertes Denken, dispositives Denken, kooperatives Vorgehen, konzeptionelles Denken, dezisionalistisches Denken, kreatives Vorgehen und kontextuelles Denken.
2. Horizontalqualifikationen (Beherrschen von Informationen)
Unterteilt in die vier Dimensionen: Wissen über das Wissen von Informationen, Gewinnung von Informationen, Verstehen von Informationen und Verarbeiten von Informationen.

3. Breiterelemente (Fertigkeiten und Kenntnisse, die als Arbeitsanforderungen über breite Tätigkeitsfelder hinweg auftreten)
Genannt werden: Arbeitsschutz, Maschinenwartung, Messtechnik und Grundrechenarten.
4. Vintagefaktoren (Bildungsinhalte, die durch Innovationen entstandene Bildungsdifferenzen zwischen der jüngeren und der älteren Generation aufheben sollen)
MERTENS nennt als Beispiele Mengenlehre, Umgang mit dem PC und Programmiertechniken.

Ein mögliches Konzept für die Schulung in einer modernen Gesellschaft lässt sich nach MERTENS durch folgende Punkte charakterisieren (1977, 120 f):

- „Integrierte Planung für alle traditionellen Bildungsgänge,
- offene, rollende Planung,
- Qualifikations- statt Absolventenplanung (nicht in Abschlusskategorien, sondern in Bildungskategorien) bis zur Aufgabe des Bildungsbegriffs,
- normative Planung (nicht fiktiv-prognostisch-deterministisch, sondern gestaltend),
- flexible Systeme,
- flexible Bildungswege,
- flexible Bildungskanons,
- Bildungsgegenstände, welche Schlüsselqualifikationen vermitteln, als Schulungskern (Denkschulung),
- weite Gestaltungsspielräume für die individuelle, freigewählte Konstruktion des gesamten Bildungsgutes des einzelnen durch die Zuwahl von Vertiefungs- und Angliederungsgebieten,
- `offene` Konstatierung und Zertifizierung von absolvierten Bildungseinheiten und erbrachten Leistungen, entsprechend der individuellen Zusammensetzung des Bildungsmusters,
- Umdenken hinsichtlich der Bildungszeit auf die Phasen der Erstbildung und der Erwachsenenbildung,
- bewusste Nutzung der Ambivalenz von Bildung hinsichtlich ihrer zentralen Ziele: Persönlichkeitsentfaltung und Überlegenheit über Subsistenzprobleme (Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit).“

Die Idee der Schlüsselqualifikationen sorgte in den darauf folgenden Jahren vor allem in den Bereichen der Berufspädagogik und der betrieblichen Ausbildung für eine lebhafte Diskussion und eine Vielzahl von Veröffentlichungen.

Der begeisterten Aufnahme des Konzepts folgten allerdings sehr schnell kritische Stimmen (z.B. ELBERS et al. 1975 und ZABECK 1989), die in erster Linie die oftmals unreflektierte Übernahme des Konzepts und die unzureichende wissenschaftliche Klärung desselben beklagten.

Die verlockende Aussicht, endlich eine mögliche Lösung für das Ausbildungsdilemma der modernen Gesellschaft gefunden zu haben, verführte oftmals vor allem in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu einer verfrühten Umsetzung der von MERTENS zur Diskussion gestellten Schlüsselqualifikationen, ohne dass eine ausreichende wissenschaftliche Überprüfung vorausgegangen wäre.

ZABECK äußert 1989: „So verwundert es nicht, dass die für die praktische Berufserziehung Verantwortlichen der Faszination eines neuen pädagogischen Ideengebildes verfallen, das sich anheischig macht, es beinhalte das Rezept, mittels dessen ein auf ihnen schwer lastendes Problem gelöst werden könne.“ (1989, 77)

Der mit den Schlüsselqualifikationen verbundenen Euphorie folgte zumindest im ersten Anlauf sehr schnell eine Desillusionierung. So stellte MERTENS 15 Jahre nach der Veröffentlichung seines Konzepts recht ernüchtert (wenn auch etwas überspitzt) fest: „Was ist nun aus den damaligen Anstößen geworden? Eigentlich nicht sehr viel mehr als eine etwas abstrakte Diskussion, viel verbale Zustimmung mit wenig Umsetzung, überhaupt wenig Handfestes. Im Berufsbildungsbereich hat man sich in Richtung Überbau und Abstraktion entwickelt; in den Hochschulen schreitet eher die Spezialisierung fort, und in den Schulen meint man, das habe man immer schon gewusst und im Prinzip immer schon gehandhabt. Die curricularen und didaktischen Detailfragen wurden andiskutiert; einige haben sich den Kopf über diese Teufel im Detail zerbrochen. Im wesentlichen aber ist das ganze Thema wohl eher in die Schublade der `Bildungs-Belletristik` gelegt worden, aus der es hin und wieder für eine schöne Sonntagsrede hervorgeholt wird.“ (1989, 92 f)

Inzwischen ist MERTENS Idee der Schlüsselqualifikationen auf vielfältige Art und Weise überprüft und weiterentwickelt worden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z.B. die Ansätze von BUNK (1981), CALCHERA/WEBER (1990), LAUR-ERNST (1990 (a), 1990 (b)) und REETZ (1990) sowie Modellversuche verschiedener Großunternehmen in der betrieblichen Bildung und Personalpolitik.

Übereinstimmendes Ergebnis dieser weitreichenden Forschungsarbeiten ist vor allem die Tatsache, dass die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft (der Lern-, Kognitions- und Entwicklungspsychologie) und der Philosophie der Erziehung (die Reflexion über das zugrundeliegende Menschenbild) einen zentralen Stellenwert in einem Schlüsselqualifikationskonzept einnehmen müssen.

Problematisch bleibt die Tatsache, dass aufgrund der Komplexität des Themas kein einheitliches Konzept von Schlüsselqualifikationen besteht. So ist es beispielsweise der Qualifikationsforschung bisher nicht gelungen, die zukünftig entscheidenden Qualifikationen zu bestimmen (vgl. DÖRIG 1994, 120 f).

Beobachtbare Tendenz der Schlüsselqualifikationsforschung ist in den letzten Jahren die „bewusste Förderung von Erschliessungskompetenzen und Selbsthilfequalifikationen, die Förderung der unterschiedlichen Dimensionen der Persönlichkeit und des sozialen Verhaltens und der Methodenkompetenz.“ (DÖRIG 1994, 123).

6.1.2 Materiale und formale Bildungsauffassungen - die historischen Wurzeln der Schlüsselqualifikationen

Um die im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen geführten Diskussionen und Fragestellungen richtig einschätzen zu können, ist es unumgänglich, kurz die Entstehung und Entwicklung materialer und formaler Bildungsauffassungen zu reflektieren.

Die Idee, Erziehung und Bildung auf wenige, dafür aber grundlegende und universell einsetzbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zu reduzieren, lässt sich bis hin zu den Anfängen der Pädagogik zurückverfolgen.

Um 400 v. Chr. entstand im antiken Griechenland eine Bildungsidee, in der sich zwei Richtungen unterscheiden lassen: die sophistische des Rhetorisch-Lebenspraktischen vor allem vertreten durch Protagoras, Prodikos, Hippias und Gorgias und die philosophisch-wissenschaftliche um Sokrates, Platon und Aristoteles (vgl. REBLE 1999, 27).

Bereits bei diesen beiden Richtungen lässt sich eine Aufspaltung in ein materiales und ein formales Bildungsverständnis beobachten. Während die Sophisten die Auffassung vertraten, dass der Mensch mit Hilfe „genauer“ Wissenschaften (z.B. Sprachen, Philosophie, Mathematik) zu formen sei, bezogen sich Platon und Aristoteles erstmals auf das Allgemeine, das Wesen der Dinge und begründeten damit erste Ansätze eines formalen Bildungsverständnisses.

Die Weiterentwicklung dieser beiden Auffassungen prägt die Erziehungswissenschaft bis zum heutigen Zeitpunkt.

1959 stellt KLAFKI (vgl. 1963, 25 ff) in seinen Ausführungen zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik eine „deutliche Schwergewichtsverlagerung“ von den Fragen der Methodik (des Wie) hin zu den Fragen der Didaktik (des Was) fest. Fragen der Auswahl der Bildungsinhalte, charakterisiert durch Formeln wie „Überwindung der Stofffülle durch exemplarisches Lernen“, „Fruchtbarkeit des Elementaren“, „Beschränkung auf das Wesentliche, Typische, Repräsentative“ usw. werden nun zum zentralen Anliegen der schulpädagogischen Diskussion.

In den Fragen des „Was“ unterscheidet KLAFKI (vgl. 1963, 27) zwei große, sich einander polar gegenüberstehende Gruppen: die materialen und die formalen Bildungstheorien. Während die Vertreter der materialen Bildungstheorien ihren Schwerpunkt auf der „Objektseite des Bildungsgeschehens“, auf die Inhalte, die der jungen Generation zugänglich gemacht werden sollen, legen, rückt bei den Anhängern der formalen Bildungstheorien die „Seite des Subjekts“, das zu bildende Kind in den Mittelpunkt des Interesses.

Materiale Bildungsauffassungen

Innerhalb der materialen Bildungstheorien, die durch die Auffassung charakterisiert sind, dass die Aufnahme der Inhalte das Wesentliche der Bildung ausmache, unterscheidet KLAFKI (vgl. 1963, 28 ff) zwei Ausprägungen:

- A, den bildungstheoretischen Objektivismus und
- B, die Bildungstheorie des „Klassischen“.

A, Der bildungstheoretische Objektivismus

Der bildungstheoretische Objektivismus geht davon aus, dass die aufzunehmenden Inhalte identisch mit den objektiven Inhalten der Kultur sind. Kulturgüter (sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usw.) verändern sich in ihrer Bedeutung und ihrem Gehalt mit der Bildung nicht. Die Aufgabe des

Lehrenden besteht darin, durch die Vermittlung der Kulturgüter einen „auf der Höhe der Kultur Stehenden“ zu erziehen.

Diese Auffassung, die zu einer starken Verwissenschaftlichung des schulischen Unterrichts führte, wird in ihrer einseitigen Ausprägung als „Scientismus“ bezeichnet (vgl. KLAFFKI 1963, 28).

Die oft geübte pädagogische Kritik am bildungstheoretischen Objektivismus und vor allem am Scientismus fasst KLAFFKI in drei Hauptargumenten zusammen (vgl. KLAFFKI 1963, 29 f):

Die Auffassungen von bildungstheoretischem Objektivismus und Scientismus

- verabsolutieren die Kulturinhalte, indem sie sie aus ihrer Geschichtlichkeit lösen und ihnen den Anschein zeitloser Gültigkeit und Werthaftigkeit verleihen,
- leugnen die vorhandene Subjektivität wissenschaftlicher Fragestellungen und Erkenntnisse,
- besitzen keine pädagogischen Auswahlkriterien und sind der ständig ansteigenden Stofffülle hilflos ausgeliefert.

B, Die Bildungstheorie des „Klassischen“

Während sich der bildungstheoretische Objektivismus die Kritik eines fehlenden pädagogischen Auswahlkriteriums gefallen lassen muss, wählt die zweite materiale Bildungstheorie das „Klassische“ als gemeinsames Verbindungsglied bei der Auswahl der Bildungsinhalte, denn „wahrhaft bildend ist nur das *Klassische*“ (KLAFFKI 1963, 30).

Dabei ist „das Klassische“ nicht an eine bestimmte geschichtliche Epoche (Altertum oder Goethezeit) gebunden, sondern kann sich „ebenso auf *große* Kulturschöpfungen und eine *anspruchsvolle* Geistigkeit“ oder auf die „überzeugende und reine Verwirklichung schlichten Menschentums und die beispielhafte Bewältigung charakteristischer Lebenssituationen, in denen es um Treue oder Untreue, Wahrhaftigkeit oder Unwahrhaftigkeit, Mut oder Feigheit geht“ (KLAFFKI 1963, 30) beziehen.

Problematisch an dieser Auffassung sind nach KLAFFKI (1963, 31 f) vor allem zwei Punkte:

- die verbindliche Auswahl dessen, was als „klassisch“ anzusehen ist und
- die Schwierigkeit, neuartige Aufgabenstellungen und Probleme der Gegenwart (Erziehung zu Demokratie, Weckung des Willens zur Völkerverständigung usw.) ausschließlich durch Orientierung am „klassischen Vorbild“ zu lösen.

Formale Bildungsauffassungen

Auch im Bereich der formalen Bildungstheorien, deren gemeinsame Grundlage der Blick auf den Sich-Bildenden darstellt, lassen sich nach KLAFFKI (1963, 32 ff) zwei Grundformen unterscheiden:

- A, die Theorie der funktionalen Bildung und
- B, die Theorie der methodischen Bildung.

A, Die Theorie der funktionalen Bildung

Der Kern dieser Auffassung wird von KLAFFKI (1963, 33) wie folgt zusammengefasst:

„Das Wesentliche der Bildung ist nicht Aufnahme und Aneignung von *Inhalten*, sondern Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen *Kräften*. Bildung als Werk ist der Inbegriff der in einer Person geeinten, bereitstehenden Kräfte des Beobachtens, Denkens und Urteilens, des ästhetischen Gefühls, des ethischen Wertens, Sich-Entschließens und Wollens usw., die dann an den Inhalten der Erwachsenenexistenz in „Funktion“ treten können. Was der junge Mensch an einer Stelle als Kraft gewonnen habe, das werde er sinngemäß auf andere Inhalte und Situationen übertragen.“

Leicht erkennbar wird auf Grundlage dieser Vorstellung das mit der funktionalen Bildung in Zusammenhang stehende pädagogische Auswahlproblem der Inhalte, an denen die erhofften Kräfte optimal zu entwickeln sind.

Die kritischen Stimmen zur Theorie der funktionalen Bildung fasst KLAFFKI in zwei zentralen Punkten zusammen (vgl. KLAFFKI 1963, 35 f):

- Grundlage der funktionalen Bildungstheorie ist die rein hypothetische Annahme von im Menschen schlummernden Kräften oder Funktionen, die durch den Prozess der Bildung, d.h. hier durch die Übung an geeigneten Stoffen, zu wirklichen „Kräften“ heranwachsen. Die Analyse der Auseinandersetzung von Kind und konkreter Kultur zeigt jedoch, dass sich erst in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Inhalten diese vermuteten „Kräfte“ bilden. Die Inhalte der Bildung sind also nicht „Mittel“ zur Auslösung der „Kräfte“, sondern die Inhalte selbst sind es, die im übertragenen Sinne „Kräfte“ genannt werden könnten. Die sog. „Kräfte“ können deshalb durchaus auch als „Wirkungen“ der dem Menschen begegnenden Inhalte interpretiert werden.
- Die tägliche Erfahrung, dass „ein Schüler, der in der Mathematik die Fähigkeit zu beziehendem Denken beweist, diese Fähigkeit im Raum etwa der Sprachen keineswegs besitzt, daß ein anderer, der sich im bildnerischen Gestalten durch große Phantasie auszeichnet, angesichts der Aufgabe, versuchsweise Hypothesen zur Deutung einfacher physikalischer Sachverhalte zu entwerfen, ausgesprochen phantasielos wirkt“ (KLAFFKI 1963,35) , macht sehr schnell deutlich, dass keineswegs vom einfachen Vorhandensein grundlegender, immer wieder anwendbarer „Kräfte“ ausgegangen werden kann. Vielmehr scheint es so zu sein, dass nur mit dem Bezug auf konkrete Inhalte sinnvolle Aussagen über „Bildung“ oder „Nicht-Bildung“ getroffen werden können.

B, Die Theorie der methodischen Bildung

Das Hauptaugenmerk der methodischen Bildung liegt auf dem Vorgang des Erwerbs von Bildung. „Bildung bedeutet hier: Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe, kurz: der „Methoden“, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern.“ (KLAFFKI 1963, 36).

KLAFFKIs (vgl. 1963, 37 f) kritische Betrachtung bezieht sich, parallel zu den Einwänden gegen die funktionale Bildungstheorie, vor allem auf die Annahme, dass

„Kräfte“ oder Methoden ohne Inhalte existieren könnten. Auch die Struktur der Methoden wird über die Inhalte bestimmt. Die Bestimmung und Einführung sog. „Universalmethoden“ führt nach KLAFFKI (1963, 37) entweder zu einer „Vergewaltigung der Fülle der Inhaltlichkeit“ oder zur Bestimmung von Methoden, die zwar tatsächlich Gültigkeit für viele Bereiche beanspruchen können, durch ihre Abstraktheit und Offenheit jedoch jede praktische Brauchbarkeit verlieren.

Zusammenfassend für den Bereich der formalen Bildungstheorien folgert KLAFFKI (1963, 38):

„Es ergibt sich also, daß jede Methode und jedes Kriteriensystem nur in Korrelation zu den Inhalten, auf die sie zielen, verständlich sind. Man kann also Methoden nur in der Begegnung mit den Inhalten selbst entwerfen, erarbeiten, prüfen und sich zum festen Besitz machen. Pädagogische Richtungen, die diesen Tatbestand ignorieren, verwickeln sich – (...) – in die paradoxe Situation, daß sie um der Verwirklichung des Prinzips der Selbsttätigkeit willen und in Ablehnung bloßer Vermittlung von Inhalten methodische Bildung fordern, daß sie die Methoden selbst aber – nicht vom Schüler erarbeiten lassen, sondern dogmatisch übermitteln: angesichts der Methoden verfährt man also in eben der Weise, die man angesichts der Inhalte bekämpfen wollte.“

6.1.3 Kategoriale Bildung nach KLAFFKI

Aufbauend auf der Darstellung und Kritik der vier großen bildungstheoretischen Ansätze führt KLAFFKI (1963, 38 ff) den Begriff der kategorialen Bildung ein.

Nachdem sowohl die Unzulänglichkeit, wie auch das Wahrheitsmoment jeder einzelnen Theorie erkannt wurden, kam es zu einer Vielzahl von „Vereinigungsversuchen“, die mit der „Synthese“ der vier Ansätze die Hoffnung auf Überwindung der Unvollkommenheit der einzelnen Ideen verbanden. Problematisch bei diesen Syntheseversuchen blieb, dass nach wie vor an den Vorstellungen über formale und materiale Bildung festgehalten wurde. KLAFFKI (1963, 39) stellt dagegen die „fruchtbaren Ansätze und Vorschläge der neuen Didaktik des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen, Elementaren“ und führt aus „Nur eine Bildungsauffassung, die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als „Momente“ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d.h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen – nur eine solche Bildungsauffassung, so scheint es uns, hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das „Wesen der Bildung“ zureichend zu deuten und damit zugleich der Bildungspraxis, vor allem hinsichtlich der Auswahl und Bewertung der Bildungsinhalte und der ihnen adäquaten pädagogischen Methoden, zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen.“

„Kategorial“ ist Bildung in dem Doppelsinne, „daß sich dem Mensch eine Wirklichkeit „kategorial“ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen „kategorialen“ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (KLAFFKI 1963, 44).

Bildung, wie KLAFFKI sie versteht, ist also immer das Erschlossensein der Wirklichkeit (objektiver oder materialer Aspekt) und zugleich das Erschlossensein

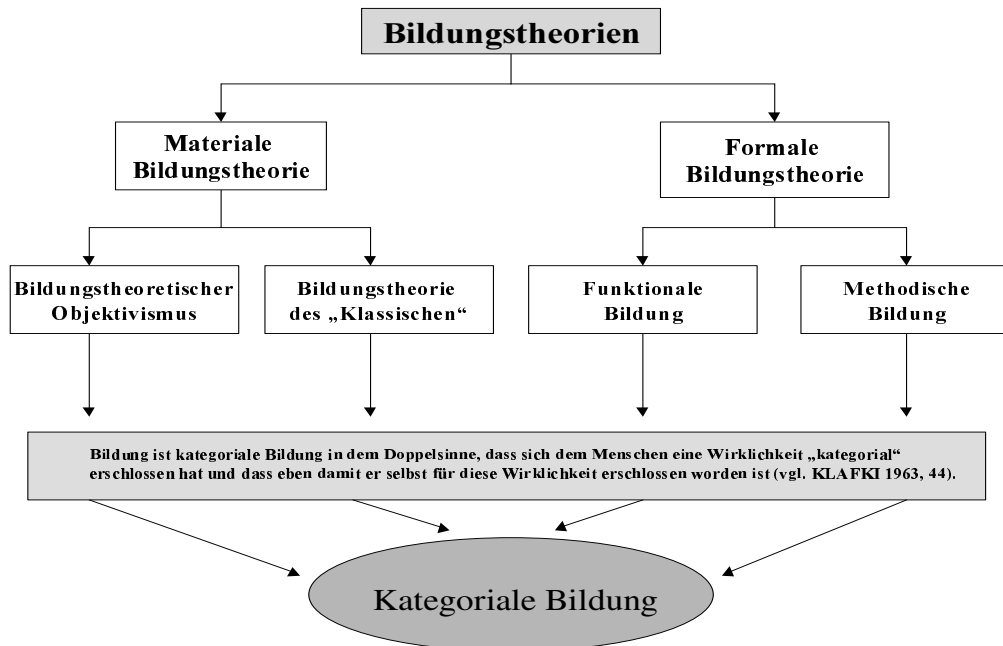
dieses Menschen für diese Wirklichkeit (subjektiver oder formaler Aspekt – sowohl funktional wie methodisch).

Offen bleiben auch bei dieser Betrachtung die Fragen nach den konkreten Inhalten und Methoden, durch die eine solche Bildung ermöglicht wird. Obwohl es KLAFKI gelingt, die gegensätzlichen Pole von formaler und materialer Bildungstheorie dialektisch geschickt zur Synthese des Kategorialen zu verbinden, liefert er keine Anhaltspunkte, anhand derer die Bestimmung des Kategorialen ermöglicht würde.

KLAFKIS Idee trägt deshalb dieselbe Problematik in sich, die er in der Bildungstheorie des Klassischen erkennt. Denn man kann sich fragen, welche kategorial denkende Instanz objektiv genug wäre, um die kategorialen Inhalte festlegen und sie anschließend in der Bildungspolitik realisieren zu können.

Auch KLAFKIS Forderung nach einer „eigenständig pädagogischen Struktur- und Kategorialforschung“ (KLAFKI 1963, 45) und seine mit Bezug auf die Volksschule vorgenommenen Versuche, das Kategoriale zu bestimmen, können nicht darüber hinwegtäuschen, „dass genau in der Konkretisierung verbaler Ansprüche das bildungstheoretische, bildungspolitische und `curriculumtechnische` Problem liegt.“ (DÖRIG 1994, 58).

Abbildung 71: Bildungstheorien



Trotz der vielfältigen Kritik und der unübersehbaren Schwierigkeiten, die bei der Transformation theoretischer Konstrukte in praktisches Handeln zu erwarten sind, wird der Ansatz KLAFKIs, der doch für einige Zeit in Vergessenheit geraten war, gegenwärtig wieder neu diskutiert (vgl. KLAFKI 1992, ELFLEIN/HILMER 1995, PROHL 1999).

Angeichts der mannigfaltigen Probleme, die sich bei der Bestimmung des Kategorialen und zukünftig entscheidender Qualifikationen ergeben, erscheint es im Rahmen einer hochschuldidaktischen Arbeit über Trendsportarten auf den ersten Blick unverständlich, erneut einen Weg einzuschlagen, der sich bereits als Sackgasse erwiesen zu haben scheint. Vertretbar wird dieser Schritt nur, wenn es gelingt, sich von der Universalität der Ansprüche zu distanzieren und bescheidenere Ziele anzustreben. Es ist nicht Vorhaben dieser Arbeit, ein unanfechtbares Schlüsselqualifikationskonzept zu entwickeln oder kategoriale Bildungsinhalte und –prozesse zu benennen – die aufgeführten Kritikpunkte und Unsicherheiten bei der Bestimmung zukünftig entscheidender Qualifikationen und einer Festlegung des „Kategorialen“ zeigen die Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens überdeutlich. Gleichwohl sollte es möglich sein, die vorgestellten Gedanken zur Basis der Fiktion einer veränderten Sportlehrer/innenausbildung zu machen. Die Einbeziehung beider Ansätze im Zusammenhang mit dem Thema Trendsport und unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Erklärungsansatzes der Postmoderne scheint so naheliegend, dass die Idee einer Ausbildungsveränderung hin zu übergreifenden Qualifikationen und exemplarischem Lernen zumindest in Ansätzen entwickelt werden soll.

Wird im Folgenden der Versuch unternommen, die bisher ausschließlich theoretischen Überlegungen zu konkretisieren, d.h. die Idee der Schlüsselqualifikationen auf die Ausbildung im Bereich der Trendsportarten zu übertragen und mögliche „Schlüsselqualifikationen“ zu benennen, so erfolgt dies unter Kenntnis der Problematik, die mit einer derartigen Konkretisierung verbunden ist und im Bewusstsein darüber, dass Ungereimtheiten bleiben und nicht auf alle Fragen zufriedenstellende Antworten zu finden sein werden.

6.2 Schlüsselqualifikationen für Sportlehrer/innen

Die Notwendigkeit einer Ausbildungsänderung im Bereich des Trendsports erschließt sich am eindrucklichsten über die Betrachtung der zum heutigen Zeitpunkt vorherrschenden Art der Ausbildung in der Sportpraxis an hessischen Sportinstituten⁹³.

Durch die Veröffentlichung im Amtsblatt vom 2. Juni 1995 wurde in Hessen die Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter in Kraft gesetzt. Die hessischen Ausbildungsinstitute sind an diese Verordnung gebunden und verpflichtet, ihre Studienordnungen entsprechend dieser Verordnung zu gestalten. Im fachpraktischen Teil dieser Prüfungsordnung ist eine Überprüfung von acht traditionellen Grundsportarten (Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Gymnastik/Tanz, Basketball, Fußball, Handball und Volleyball) vorgesehen. Innerhalb dieser Sportarten bestehen keinerlei Wahlmöglichkeiten. Zusätzlich verlangt die Verordnung Prüfungen in zwei Wahlsportarten und zwei Schwerpunktsportarten, die aus einer vorgegebenen Auswahl von Sportarten zu wählen sind. Allein der Umfang der Semesterwochenstunden, die zur Einhaltung

⁹³ Die Beschränkung der Betrachtung auf die Ausbildungssituation im Bundesland Hessen erklärt sich aus der Tatsache, dass die Daten der empirischen Untersuchung ausschließlich in Hessen gewonnen wurden. Eine Übertragung der Erkenntnisse auf die Ausbildungssituation anderer Bundesländer muss unter der Berücksichtigung der dort vorherrschenden Ausbildungsrichtlinien erfolgen.

dieser Vorgaben notwendig ist, hat zur Folge, dass hessische Sportinstitute durch diese Verordnung zu einer fast ausschließlichen Beschränkung auf die traditionellen Inhalte gezwungen werden und kaum Räume für flexibles Handeln verbleiben. Obwohl die Ausbildung in den traditionellen Sportarten zweifellos von großer Bedeutung ist und ihre Ausübung wesentlich unsere gegenwärtige Sportkultur bestimmt, muss die Ausschließlichkeit, die über die Verordnung erzwungen wird, kritisch gesehen werden. Die Möglichkeiten zur Thematisierung aktueller Entwicklungen, z.B. in der Bewegungskultur oder in der sportpädagogischen Diskussion sind minimal (vgl. MARBURGER SPORTPÄDAGOGEN 1998, 318 f).

Sportstudierende erwerben ihre Unterrichtsqualifikationen somit durch den Besuch der vorgeschriebenen Praxisveranstaltungen des Sportstudiums und das Bestehen einer abschließenden Prüfung. Sie verlassen die Universität als ausgebildete Spezialisten in den Sportarten, die im universitären Angebot vorhanden waren und die in der Regel auch den späteren Schulalltag dominieren. Diese Übertragbarkeit von universitären Ausbildungsinhalten auf den späteren Berufsalltag ist möglich, weil in Universitäten und Schulen zur Zeit größtenteils Einigkeit hinsichtlich eines gemeinsamen Sportartenkanons besteht. Es ist jedoch erkennbar, dass die durch die Schulen gestellten Anforderungen im Wandel begriffen sind und sich eine Hinwendung zu weniger sportartzentriertem Unterrichten abzeichnet⁹⁴. Die Schulen reagieren mit den geplanten Revisionen auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und versuchen, diese in ihrer Lehrplangestaltung zu berücksichtigen. So heißt es im Lehrplanentwurf Sport für die gymnasiale Oberstufe in der Fassung vom 22.06.2001: „Die in den letzten Jahren feststellbare Ausdifferenzierung der Bewegungskultur Heranwachsender erfordert eine pädagogisch reflektierte Ausweitung des Inhaltsbezugs von Sportunterricht in Richtung auf die Gesamtheit von Bewegung, Spiel und Sport.“ (ARBEITSGRUPPE SPORT IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE 2001, 3).

Vor diesem Hintergrund erscheint es mehr als fragwürdig, ob die klassische Sportartenorientierung in der Ausbildung von Sportlehrer/innen den gesellschaftlichen Entwicklungen noch gerecht werden kann.

Obgleich die Zustände unzweifelhaft nur schematisch dargestellt sind und die Besonderheiten einzelner Universitäten, die ihre Freiräume kreativ und sinnvoll nutzen⁹⁵ nicht erfassen, bleibt unstrittig, dass universitäre Ausbildung in der Sportpraxis in Hessen die Anbindung an einzelne Sportarten präferiert.

Mit dieser Vorgehensweise ist neben der erwähnten Flexibilitätseinschränkung in bezug auf die Auswahl der Sportarten noch ein weiteres Problem verbunden.

Obwohl der Vielfalt der existierenden fachdidaktischen Positionen zweifellos auch im Rahmen der universitären Sportlehrer/innenausbildung in Hessen in ausreichendem Maße Rechnung getragen wird und an dieser Stelle keinesfalls eine ausschließliche Orientierung am „Sportarten-Lernen“ der 70-er Jahre unterstellt werden soll, liegt doch die Vermutung nahe, dass die vorgeschriebene Anbindung an die klassischen Grundsportarten eine Annäherung der Ausbildung an eben dieses

⁹⁴ Vergleiche hierzu den Lehrplanentwurf Sport in der gymnasialen Oberstufe des Landes Hessen.

⁹⁵ So erweiterte das Sportinstitut Marburg die Ausbildung um sogenannte „Grundthemen des Bewegens“, die den Spielraum für Innovationen ausweiten sollen (vgl. MARBURGER SPORTPÄDAGOGEN 1998, 318 f).

„Sportarten-Lernen“ verursacht. Das bedeutet, dass nicht nur die Spielräume in bezug auf die behandelten Sportarten eingeschränkt werden, sondern auch die Art ihrer Behandlung in gewissem Maße vorstrukturiert wird.

Betrachtet man den Bereich des Trendsports im Hinblick auf dessen Umsetzbarkeit im universitären wie schulischen Rahmen, so ist unverkennbar, dass die enge Sportartenorientierung hier nicht beibehalten werden kann und das bisher gängige System der Sportartenvermittlung in besonderer Weise hinterfragt werden muss.

Trendsportarten sind primär dadurch gekennzeichnet, dass die Sportarten, die als solche bezeichnet werden können, einem raschen Wechsel unterliegen. Vergegenwärtigt man sich diese Tatsache, so wird augenfällig, dass im Bereich Trendsport weder die Ausbildung der Sportstudent/innen noch die der Schüler/innen dem bekannten Muster folgen kann. Ein/e Sportstudent/in, der/die im erstem Semester die Ausbildung in einer zum momentanen Zeitpunkt aktuellen Trendsportart erhielte, würde bei der ersten Unterrichtsstunde in der Schule, die mit Glück ca. sechs Jahre später stattfände, mit Sicherheit feststellen, dass er/sie sich mit dem Erlernten kaum noch auf der Höhe der Zeit befindet. Da es ebenfalls unmöglich ist, eine gesicherte Einschätzung über die Entwicklung von Trendsportarten sowie eine Prognose über zukünftige Trendsportarten abzugeben, kann die Konsequenz nur eine veränderte Handlungsweise im Themenbereich Trendsport sein.

Schwierig gestaltet sich allerdings die Bestimmung der geeigneten Handlungsalternativen sowie deren Umsetzung in konkretes Handeln.

Unstrittig scheint zu sein, dass eine Veränderung und Flexibilisierung der Ausbildung unumgänglich ist, um zu gewährleisten, dass Wissen nicht veraltet und Lehrer/innen einer Situation der Überforderung ausgesetzt werden. Dabei ist die Vorstellung grundlegend, dass zukünftig eine veränderte Art von Sporttreiben an Bedeutung gewinnen wird, die u.a. geprägt ist durch das rasch wechselnde Interesse an immer wieder neuen Sportarten, die zwar als beispielhaft für Strömungen in der Sportwelt angesehen werden können, die aber viel zu zahlreich und häufig auch zu kurzlebig sind, um der bekannten intensiven Behandlung unterzogen zu werden. Es kann infolgedessen nicht darum gehen, eine oder auch mehrere neue Sportarten in den universitären oder schulischen Kanon aufzunehmen, sondern es muss über die Etablierung eines neuen Bereiches nachgedacht werden, der ohne feste Anbindung an einzelne Sportarten, die grundsätzlichen Veränderungen der Sportwelt und den Umgang mit diesen thematisiert. In diesem neuen Bereich aber werden Anforderungen an Lehrer/innen gestellt, die sich von den traditionell vermittelten Kenntnissen und Fertigkeiten eines Sportstudiums unterscheiden und über diese hinausgehen werden.

Versucht man Klarheit darüber zu gewinnen, welcher Art diese Neuerungen in der Ausbildung sein könnten, dann kristallisiert sich schnell die Vermittlung übergreifender universeller Qualifikationen als möglicher Lösungsweg heraus. Gerade im Themenbereich Trendsport drängt sich eine nähere Beschäftigung mit den erwähnten Schlüsselqualifikationen auf.

Eine Übertragung des wirtschaftlichen Zusammenhängen entstammenden Themas Schlüsselqualifikationen auf den Bereich der Sportlehrer/innenausbildung gestaltet sich allerdings nicht unproblematisch. Die in der Betrachtung der Schlüsselqualifikationsforschung aufgetauchten Schwierigkeiten bei der praktischen

Umsetzung solcher Forderungen, müssen auch im Zusammenhang mit einer möglichen Übertragung Berücksichtigung finden.

Die folgenden Ausführungen sind als erste, mit aller Vorsicht zu betrachtende Vorschläge und Ideen, in Hinblick auf eine mögliche Ausarbeitung des Schlüsselqualifikationskonzepts für ein Sportstudium zu verstehen. Es wird im folgenden weder ein Anspruch auf Vollständigkeit der aufgelisteten „Schlüsselqualifikationen“, noch auf deren Unverzicht- oder Unabänderbarkeit erhoben.

Kernpunkt der folgenden Ausführungen ist die Hoffnung, mit einer stärkeren Verlagerung der Ausbildungstätigkeit hin zu allgemeinen übergreifenden Qualifikationen, einen Prozess des Umdenkens anregen zu können und einen möglichen Lösungsansatz für die Aufgaben und Probleme der Gegenwart und Zukunft der Sportlehrer/innenausbildung aufzuzeigen.

6.2.1 Horizontalqualifikationen und Breiterelemente – Aufgaben der Sportlehrer/innenausbildung?

Um die vielschichtige Problematik nicht unzulässig zu verkürzen, muss auch innerhalb eines möglichen Schlüsselqualifikationskonzepts eine Beschränkung erfolgen.

Orientiert man sich an den von MERTENS (1974 (a), 41 ff & 1974 (b), 220ff) erarbeiteten vier verschiedenen Grundtypen von Schlüsselqualifikationen und übernimmt dessen Begrifflichkeiten, so zeigt sich, dass bei realistischer Betrachtung nur die Ausbildung von Horizontalqualifikationen und Breiterelementen für ein Sportstudium in Betracht gezogen werden kann⁹⁶.

Die Ausbildung von Basisqualifikationen und Vintagefaktoren muss von anderen Institutionen übernommen und bei Einstieg in ein Studium bereits vorausgesetzt werden.

⁹⁶ Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass weder über die Definition, noch über die Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen Einigkeit besteht. Die von MERTENS (1974) vorgenommene Kategorisierung steht somit in Konkurrenz zu anderen möglichen Einteilungen. Zu nennen sind an dieser Stelle z.B. BUNK (1990), LAUR-ERNST (1990 (a) & 1991), BECK (1993) und NEGT (1997).

Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Beschränkung auf die Einteilung von MERTENS (1974) erklärt sich aus der Tatsache, dass MERTENS als Urheber des Begriffs „Schlüsselqualifikation“ gilt und seine Veröffentlichungen als Bezugsquelle für nachfolgende Forschung angesehen werden können.

Die folgende Tabelle verdeutlicht diese Annahme:

Tabelle 57: Schlüsselqualifikationen

SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN				
Art der Qualifikation	Basisqualifikationen	Horizontalqualifikationen	Breitenelemente	Vintagefaktoren
Inhalt	Übergeordnete Fähigkeiten mit vielfältigem Transfer auf Wissensgebiete	Beherrschen von Informationen	Fertigkeiten und Kenntnisse, die als Arbeitsanforderungen über breite Tätigkeitsfelder hinweg auftreten	Bildungsinhalte, die durch Innovationen entstandene Bildungsdifferenzen zwischen der jüngeren und der älteren Generation aufheben sollen
Beispiel aus der Arbeitswelt	Logisches Denken	Gewinnung von Informationen	Grundrechenarten	Umgang mit dem PC
Ausbildende Institution	z.B. Schule	STUDIUM	STUDIUM	z.B. Schule

Beschränkt sich die Sportlehrer/innenausbildung im Rahmen eines Schlüsselqualifikationskonzepts auf die Ausbildung von Horizontalqualifikationen und Breitenelementen, so stellt sich die Frage nach den spezifischen Inhalten dieser Bereiche. Mit Blick auf das schulische Arbeitsfeld lässt sich feststellen, dass die möglichen Inhalte der Breitenelemente zum Teil über die traditionellen Inhalte des Sportstudiums abgedeckt werden.

Tabelle 58: Mögliche Inhalte von Breitenelementen im Sportstudium

Mögliche Inhalte von Breitenelementen im Sportstudium
Zum Beispiel: Grundkenntnisse aus - den Teilbereichen der Sportwissenschaft, wie z.B. - Sportmedizin - Trainingswissenschaft - Biomechanik - Sportsoziologie - Sportpädagogik - Sportdidaktik - Sportpsychologie Grundfertigkeiten in den Bereichen sportlicher Betätigung, wie z.B. - Laufen/ Springen/ Werfen - Turnen - Spielen - Schwimmen - Tanzen

Bereits die hier versuchsweise vorgenommene Auflistung möglicher Breitenelemente lässt die Komplexität der mit Schlüsselqualifikationen verbundenen Problematik erkennen.

Diskussionswürdig an einer solchen Auflistung erweisen sich z.B. folgende Aspekte:

- die Einigung über die Zugehörigkeit verschiedener Inhalte zu den Breitenelementen,
- die Spezifizierung der Inhalte, d.h. eine Vereinbarung darüber, welches die entscheidenden Grundkenntnisse z.B. aus dem Bereich Sportmedizin sind,
- die Einigung über die Art der Vermittlung von Breitenelementen,
- die Einigung über die Art und Anzahl der unterschiedlichen Bereiche sportlicher Betätigung und
- die Ermittlung grundlegender, sportartübergreifender motorischer Fertigkeiten.

Trotz dieser augenfälligen Schwierigkeiten kann beim vorherrschenden Forschungsstand und unter der Maßgabe, dass eine universitätsübergreifende Einigung keine zwingende Voraussetzung zur Umsetzung dieses Konzepts darstellt, sicherlich die Hoffnung aufrecht erhalten werden, dass die Bewältigung der Probleme gelingen kann.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt des Interesses jedoch nicht auf dem Bereich der Breitenelemente, sondern auf der im Zusammenhang mit dem Thema Trendsport maßgeblichen Vermittlung von Horizontalqualifikationen.

Im Vergleich zu den Breitenelementen werden die Horizontalqualifikationen vom traditionellen Sportstudium stiefmütterlich behandelt. Aus Sicht eines Schlüsselqualifikationskonzepts zeigt sich ein traditionelles Sportstudium defizitär. Defizitär nicht nur im Sinne einer verbesserungsbedürftigen Ausgestaltung des Bereichs der Breitenelemente, sondern vor allem durch die fast vollständige Vernachlässigung der Vermittlung von Horizontalqualifikationen.

MERTENS (vgl. 1974 (a), 41 ff & 1974 (b), 220 ff) nennt als Inhalt von Horizontalqualifikationen das Beherrschen von Informationen, unterteilt in die vier Dimensionen Wissen über Wissen von Informationen, Gewinnung von Informationen, Verstehen und Verarbeiten von Informationen.

Im Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers muss im Sinne dieser Definition die Ausbildung von Horizontalqualifikationen als fundamental angesehen werden. Gewinnung, Aufbereitung und Vermittlung von Informationen sowie die anschließende Kontrolle der Informationsaufnahme bestimmen das tägliche Handeln von Lehrer/innen.

Auch das Handeln von Sportlehrer/innen ist durch dieses Tun geprägt, auch die Anleitung von körperlichen Lernprozessen setzt den kompetenten Umgang mit Informationen voraus.

Im Bereich der Vermittlung traditioneller Sportarten sind die Prozesse der Informationsgewinnung, -verarbeitung, -aufbereitung usw. in der Regel klar vorgegeben. Die Wege, um diese Prozesse zu initiieren sind größtenteils identisch. So kann die Praxisausbildung im Sportstudium als ein zentraler Weg der Informationsgewinnung und –aufarbeitung angesehen werden. Die Sportarten werden präsentiert, Regelwerk, Taktik, Vermittlungswege usw. erläutert, in die Praxis umgesetzt und anschließend in Praxis und Theorie überprüft.

Die vorgefertigte Fassung einer Sportart wird von den Studierenden übernommen, um dann in möglichst identischer Form weitergegeben zu werden. Für Sportarten, die etabliert, theoretisch erschlossen und institutionalisiert sind, stellt dieser Umgang mit Informationen ein effektives und sinnvolles Vorgehen dar.

Aus Sicht eines Schlüsselqualifikationskonzepts bedeutet eine solche Methode jedoch, dass Informationen zwar vorhanden sind, dass Vorhandensein aber selbst nicht zum Thema wird, dass Informationen zwar gewonnen, die Informationsgewinnung aber nicht thematisiert wird, d.h. die Behandlung der Informationsgewinnung, -verarbeitung usw. auf einer Metaebene unterbleibt. Es werden somit durch ein traditionelles Sportstudium zwar Informationen gewonnen, verarbeitet usw., es erfolgt jedoch keine bewusste, zielgerichtete Vermittlung von Horizontalqualifikationen.

Eine solche Vernachlässigung von Horizontalqualifikationen wird problematisch, wenn in Bezug auf ein Sportlehrer/innenhandeln im Unterricht feste Normen fehlen, wenn Orientierungen nicht vorhanden und Informationen nicht auf herkömmlichen Wege zu erhalten sind, wie dies typischerweise bei Trendsportarten der Fall ist. Bei Trendsportarten müssen Orientierungen und Normen erst noch geschaffen werden. Sportlehrer/innen sind gefordert sich diese Orientierungen und Normen im Sinne pädagogischer Verantwortung selbst zu erschließen. Damit werden von Trendsportarten weit über Reproduktion hinausgehende Anforderungen an Sportlehrer/innen gestellt, die nicht jede/r Sportlehrer/in zu erfüllen in der Lage ist. Die Bewältigung dieser Anforderungen auf breiter Basis kann nur gelingen, wenn sich bereits die Ausbildung der Problematik annimmt. Über die Vermittlung von Informationen hinaus, muss der Schwerpunkt auf die Entwicklung übergreifender Qualifikationen gelegt werden. Ziel muss es sein, die Strukturen der Prozesse von Informationsgewinnung, -verarbeitung usw. aufzudecken und übertragbar zu machen.

Eine Ausbildung im Bereich Trendsportarten muss Studierende deshalb vor allem anderen dazu befähigen, eigenständige Wege in der Beherrschung von Informationen gehen zu können.

6.2.2 Die vier Dimensionen möglicher Horizontalqualifikationen für ein Sportstudium

MERTENS unterscheidet Horizontalqualifikationen in vier Dimensionen:

- Wissen über Wissen von Informationen,
- Gewinnung von Informationen,
- Verstehen von Informationen und
- Verarbeiten von Informationen.

All diese Dimensionen müssen bei der Ausbildung Berücksichtigung finden. Der Versuch einer Konkretisierung dieser Anforderungen für eine Ausbildung im Bereich des Trendsports lässt verschiedene Anforderungen an die Kompetenzen von Sportlehrer/innen zu Tage treten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Unabänderbarkeit der Auflistung zu erheben, könnten zu diesen Kompetenzen u.a. zählen:

In der Dimension „Wissen über Wissen von Informationen“:

Orientierungskompetenz – Fähigkeit, Möglichkeiten der Informationsgewinnung wahrzunehmen und zugänglich zu machen

Konfrontiert mit dem Problem sich einer Sportart nähern zu müssen, über die kaum Informationen vorhanden sind, müssen Studierende in der Lage sein, Möglichkeiten der Informationsgewinnung wahrzunehmen und sich diese zu erobern. Ziel muss es dabei sein, nach Ausschöpfung der klassischen Möglichkeiten (z.B. Literaturstudium, Weiterbildungen) auch den Mut und die Fähigkeit zum Erschließen neuer, unkonventioneller Quellen (z.B. Hospitationen in Fitnessstudios, Einladen von Referent/innen in den Sportunterricht, Kooperation mit Sportartikelherstellern) zu entwickeln.

In der Dimension „Gewinnung von Informationen“:

Informationskompetenz – Fähigkeit, Veränderungen in der Sportwelt erkennen, aufnehmen und beurteilen zu können

Grundlage für die Erarbeitung einer neuen Art des Umgangs mit der Sportartenvermittlung ist die Einsicht, dass die heutige Sportwelt tatsächlich einschneidenden Veränderungen unterworfen und eine Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen unumgänglich ist. Sportstudierende müssen die Fähigkeit erlangen, Veränderungen in der Sportwelt erkennen, aufnehmen und beurteilen zu können. Erst mit dieser Fähigkeit wird es überhaupt möglich, Einsicht in die Notwendigkeit der Behandlung von Trendsportarten zu erhalten und diese legitimieren zu können.

Erkennen - bedeutet dabei, über einen interessierten und sensiblen Umgang mit dem Phänomen Sport die Fähigkeit zu erlangen, sich abzeichnende Veränderungen registrieren und in einen Gesamtzusammenhang einordnen zu können.

Dazu muss bei Studierenden das Interesse am Sport als gesellschaftliches Phänomen geweckt und geschult werden. Sie müssen lernen, ihre Fachdisziplin in ihrer soziologischen Bedeutung zu erkennen und deren weitreichende (weit über physische Aspekte hinausgehenden) Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beurteilen zu können.

Aufnehmen – bedeutet dabei, über das bloße Erkennen hinaus, in der Lage zu sein, die Veränderungen der Sportwelt nicht als Außenstehende, sondern als Beteiligte, Involvierte zu betrachten. Die unmittelbare Betroffenheit des Sportlehrers/der Sportlehrerin von den weitreichenden Veränderungen des Themenbereichs Sport muss gegeben sein. Der Sportlehrer/die Sportlehrerin muss sich als Experte/Expertin im Gesamtbereich Sport begreifen und darf nach Möglichkeit keine durch persönliche Interessen geprägte Ausgrenzungen vornehmen. Ein/e Sportlehrer/in muss auch im Sinne seiner/ihrer Weiterbildungsverpflichtung Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Beschäftigung mit diesem neuen Bereich des Sports mitbringen. Diese Bereitschaft wird erst dann entstehen, wenn Sportlehrer/innen eine Umdefinition ihres bisherigen Rollenverständnisses gelingt. Sie müssen sich zunehmend als eine Art „Manager/innen“ des Sportgeschehens begreifen.

Beurteilen - bedeutet dabei, basierend auf den vorangegangenen Prozessen des Erkennens und Aufnehmens eine Beurteilung der Veränderungen der Sportwelt vornehmen zu können. Grundlage dieser Beurteilung müssen dabei neben sportspezifischen Kriterien in erster Linie pädagogische Gesichtspunkte sein. Die Art der Thematisierung einer Sportart oder sportlichen Tendenz kann aus Sicht des Sportlehrers/der Sportlehrerin nur auf der Basis ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit erfolgen. Hier gilt es, positive von negativen Effekten zu trennen, Gefahrenpotentiale und Chancen zu erkennen.

Analysekompetenz – Fähigkeit, Veränderungen in der Sportwelt im Hinblick auf ihre Beispielhaftigkeit beurteilen zu können; z.B. Fähigkeit, Trendsportarten im Hinblick auf bewegungsbestimmende Merkmale hin analysieren zu können

Zu fordern ist im Zusammenhang mit dem Vorgang des Beurteilens eine Analysekompetenz, die Sportstudierende befähigt, in der Unüberschaubarkeit der Neuerungen die Gemeinsamkeiten zu entdecken. Die Fähigkeit zur Rasterbildung, zum Sortieren und Gruppieren.

Dabei beinhaltet die benötigte Analysekompetenz die Fähigkeit zu unterschiedlichster Art der Analyse. So muss sicherlich die Gesamtheit der Sportweltveränderungen einer ständigen Betrachtung unterzogen werden, um Beispielhaftes und Charakteristisches von Nebensächlichem und Unwichtigem unterscheiden zu können, aber auch unter sportmotorischen Gesichtspunkten ist eine solche Analyse interessant. Neue Sportarten, müssen auf ihren Kern hin analysiert werden. Es muss möglich sein, bewegungsbestimmende Merkmale erkennen und herauslösen zu können um diese dann beispielhaft vermitteln und schulen zu können. Ergebnis der Analyse kann dabei das exemplarische Herausgreifen und Behandeln einer bestimmten Sportart sein. Genau so gut aber kann in der Folge der Analyse die Thematisierung eines charakteristischen Bewegungsmerkmals an unterschiedlichsten Sportarten vorgenommen werden. Wichtig ist jedoch in beiden Fällen das Begreifen und das Hinweisen auf das Exemplarische.

Diese sehr umfassenden Analyseaufgaben sind sicherlich nur dann lösbar, wenn Strukturen geschaffen werden, die den Lehrer/innen diese Aufgabe erleichtern. So kann nicht von jedem einzelnen Lehrer/jeder einzelnen Lehrerin verlangt werden, jede Veränderung der Sportwelt sofort zu registrieren, auf Beispielhaftes hin zu analysieren und umzusetzen, dennoch könnten über allgemein zugängliche Quellen (z.B. Internet) aktuelle Informationen zentral zu Verfügung gestellt und damit Anregungen und Ideen geliefert werden.

Auch die Einrichtung solcher Informationsquellen könnte eine universitäre Aufgabe sein und zur Ausbildung der Sportstudierenden gehören.

In der Dimension „Verstehen von Informationen“:

Metaebenenkompetenz – Fähigkeit, die Veränderungen der Sportwelt von der Metaebene aus thematisieren und in einen pädagogischen Rahmen einordnen zu können

Sportunterricht in der Schule kann sich kaum als verlängerter Arm einer hoch kommerzialisierten Freizeitindustrie begreifen. Beschäftigt sich Schulsport mit dem

Bereich Trendsport, so liegt die Schwerpunktsetzung zweifellos auch bei diesem Unterrichtsinhalt im pädagogischen Bereich, muss also mehr erreichen als die Imitation des Freizeitsporttreibens. Lehrer/innen müssen lernen, Betrachtungen von der Metaebene aus vorzunehmen, um so zu angemessenen Beurteilungen neuer Sporttrends zu gelangen. Nur die Betrachtung vom diesem veränderten Standpunkt ermöglicht und begründet die Aufnahme von Trendsportarten in den Unterricht. Eine sinnvolle Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte kann nur gelingen, wenn Lehrer/innen die Kriterien für diese von der Metaebene aus zu gewinnen suchen. Pädagogische Leitsätze und Anliegen liefern die Grundlage für ein solches Vorgehen. Auch im Unterricht selbst muss besonders im Bereich des Trendsports den Schüler/innen mehr erschlossen und vermittelt werden, als die bloßen sportmotorischen Fertigkeiten. Auch Schüler/innen müssen die Betrachtung einer Sportart von der Metaebene aus erlernen. Nur so können sie zu einem kompetenten Umgang mit dieser gelangen, können sich aus Involviertheit und unmittelbarer Betroffenheit befreien und die Zustände der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins überwinden.

Das unmittelbare Gefahrenpotential eines solchen Vorgehens liegt auf der Hand. Es wird Sportarten geben, die der Betrachtung vom pädagogischen Standpunkt aus nicht standhalten, deren pädagogischer Gehalt minimal ist. Lehrer/innen werden damit konfrontiert werden, dass ihre Schüler/innen andere Kriterien anlegen und sich gegen die Demontage ihrer Freizeitbetätigungen zur Wehr setzen. Lehrer/innen werden, um die Selbständigkeit und Freiheit ihrer Schüler/innen bewahren und gleichzeitig pädagogische Erfolge verbuchen zu können, Gradwanderung beschreiten müssen. Auch in diesem Bereich müssen Studierende geschult werden. Es müssen Techniken der Diskussionsführung und Moderation auch im Sportunterricht erlernt werden, um die motorischen Ansprüche einer Sportstunde mit den kognitiven in Einklang bringen zu können.

In der Dimension „Verarbeiten von Informationen“

Methodenkompetenz – Fähigkeit, Schüler/innen bei der Erarbeitung von Interessenschwerpunkten unterstützen und anleiten zu können

Lehrer/innen sind nicht nur im Bereich der Trendsportarten, sondern in jeder Art ihres Unterrichts darauf angewiesen, über eine ausreichende Methodenkompetenz zu verfügen. Die Vielfalt der Möglichkeiten, Unterrichtsverläufe zu gestalten und zu steuern wird vor allem in der Ausbildung der Sportlehrer/innen oftmals vernachlässigt. Die im Rahmen des Lehramtsstudiums vermittelten allgemeinen Kenntnisse in diesem Bereich sind auf den Sportunterricht oftmals nur schwer zu übertragen. Denn die Besonderheiten der Unterrichtssituationen des Sportunterrichts erfordern gerade im Bereich der Methodenkompetenz ein verändertes Vorgehen. Die motorischen Anforderungen des Sportunterrichts mit den kognitiven sinnvoll zu verbinden, muss im Bereich der Methodenkompetenz oberstes Ziel im Sportunterricht sein. Das Unterrichtsgeschehen in der Sporthalle unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht so gravierend von dem im gewohnten Klassenraum, dass eine gesonderte Ausbildung in diesem Bereich unumgänglich erscheint.

Besonders der Bereich des Trendsports, in dem Lehrer/innen sich nur selten auf eigenes motorisches Können stützen können und Schüler/innen oft den Expertenstatus innehaben, zwingt Lehrer/innen zu gekonnten methodischen

Vorgehensweisen, die es ermöglichen, die besonderen Schwierigkeiten des Unterrichts in den Trendsportarten in Chancen und Möglichkeiten zu verwandeln. Die Wandlung der klassischen Lehrer/innenrolle hin zur Moderator/innenrolle wird sicherlich ein bestimmender Faktor dieser Entwicklung sein. Lehrer/innen, aber auch Eltern und Schüler/innen werden sich im Rahmen neuer innovativer Vorgehensweisen von der alten Omnipotenz des Lehrers/der Lehrerin verabschieden und diese durch ein neues Rollenverständnis ersetzen müssen. Das Handwerkszeug zur Ausübung dieser neuen Rolle besteht jedoch zu einem entscheidenden Teil in einer vielfältigen und fundierten Methodenkompetenz.

Kooperations- und Koordinationskompetenz – Fähigkeit, inner- und außerschulische Informationsquellen und Förderquellen nutzen und mit diesen gewinnbringend kooperieren zu können sowie die Fähigkeit, verschiedenartige Aufgaben, Interessen, Lernfortschritte usw. koordinieren, sammeln und bewerten zu können

Die unter Kooperationskompetenz zusammenzufassenden Fähigkeiten können sicherlich als eine Untergruppe der Methodenkompetenz angesehen werden, sind jedoch im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten von solch zentraler Bedeutung, dass eine gesonderte Betrachtung gerechtfertigt erscheint.

Der Bereich Trendsport stellt Lehrer/innen häufig vor Probleme, die ein erhebliches Umdenken und Einlassen auf völlig neue Vorgehensweisen erfordern. Die im Zusammenhang mit dem Unterrichten von Trendsportarten auftauchenden Anforderungen im materiellen, räumlich-zeitlichen, organisatorischen und informativen Bereich können von den einzelnen Lehrkräften nicht mehr sinnvoll und mit vertretbarem Aufwand nach den bekannten Vorgehensweisen gelöst werden. Neue Wege und Handlungsweisen sind unumgänglich. Die Schule hat dabei auch im Rahmen des Faches Sport die Chance, sich bisher völlig unbeachtete Informations- und Finanzierungsquellen zu erschließen. Der Kontakt mit diesen Quellen muss vor allem durch die Sportlehrer/innen gesucht und aufrecht erhalten werden. Das Wissen von Sportvereinen und –verbänden, die Finanzkraft von Sportartikelherstellern, die Bereitschaft zum sozialen Engagement von Wirtschaftsunternehmen usw. kann und muss in der Zukunft von der Schule genutzt werden.

Voraussetzung solcher Vorgehensweisen ist sicherlich eine bisher fehlende Flexibilität der Organisation Schule (z.B. in zeitlichen und räumlichen Belangen), grundlegender jedoch erscheint die Flexibilität im Denken und Handeln der Beteiligten. Lehrer/innen sollten die Fähigkeit erwerben, eigenständig kreativ und unkonventionell zu handeln. Gerade das Sportstudium sollte sich deshalb darum bemühen, Studierende zu Engagement und Selbständigkeit anzuleiten, um so die Grundlagen für späteres Handeln zu legen. Die Verstärkung von Projektarbeit während des Studiums, Hospitationen bei kommerziellen Sportanbietern usw. könnten geeignete Vorgehensweisen zum Erreichen dieser Ziele darstellen.

Aber auch die Fähigkeit zur Koordination wird immer größere Bedeutung erlangen. Lehrer/innen müssen sich zukünftig auch als eine Art Schaltstelle begreifen, die die Fäden vieler Projekte in der Hand hält, die ansprechbar und zuständig ist. Unterschiedliche Interessen sind in Einklang zu bringen und miteinander abzustimmen. Lehrer/innen werden im Sportunterricht der Zukunft den (organisatorischen) Schutzraum Schule verlassen müssen, um den anstehenden Aufgaben gerecht zu werden.

Betreuungs- und Beratungskompetenz – Fähigkeit, Schüler/innen beim eigenständigen Erarbeiten neuer Sportarten anleiten und beraten zu können

Betreuung und Beratung werden zukünftig zentrale Aufgaben aller Lehrer/innen auch der Sportlehrer/innen sein⁹⁷. Nicht nur im Bereich des Sports, sondern auch in vielen anderen Bereichen, die extremen Veränderungen und einer beschleunigten Entwicklung ausgesetzt sind, schmilzt der Wissens- und Könnensvorsprung der Erwachsenen, auch der der Lehrer/innen, gegenüber den Jugendlichen. In dieser manchmal vielleicht bedrohlich wirkenden Entwicklung verbergen sich enorme Chancen und Möglichkeiten, die entwickelt werden müssen. Doch um genutzt werden zu können, muss die häufig verständliche Angst vor den anstehenden und notwendigen Veränderungen abgebaut werden. Lehrer/innen werden auch in Zukunft nicht überflüssig sein, verändern werden sich allerdings ihre Aufgaben. Fundiertes Grundlagenwissen im Unterrichtsfach wird neben den erwähnten Kompetenzen ergänzt werden müssen durch anstehende Aufgaben in Beratung und Betreuung. Schüler/innen werden durch eine neue Art der Unterrichtsgestaltung viel stärker als bisher gezwungen sein, eigene Ideen und Vorstellungen in den Unterricht einzubringen, können sich immer weniger zurückziehen in eine passive Konsumentenhaltung. Doch dieser Weg wird nur dann möglich, wenn Schüler/innen Betreuung und Beratung erhalten, wenn Ansprechpartner/innen und Entscheidungshelfer/innen den Weg in diese neu zu gewinnende Freiheit begleiten und absichern.

Lehrer/innen, die diese Aufgabe übernehmen, werden schwierigen Anforderungen gerecht werden müssen. Sie müssen ein ausgewogenes Maß zwischen einem zuviel und einem zuwenig an Hilfestellung genauso einschätzen können, wie sie in der Lage sein müssen, den Schüler/innen zu vertrauen und Verantwortung abzugeben. Lehrer/innen werden zukünftig gezwungen sein, sich von der Rolle der/des Leitenden und Kontrollierenden zu verabschieden und die ungewohnte Position des Begleiters/der Begleiterin von Lernfortschritten einzunehmen. Die anstehenden Aufgaben werden Lehrer/innen sicherlich noch stärker als bisher als Pädagog/innen fordern.

6.2.3 Wie sollen Horizontalqualifikationen erworben werden?

Es stellt sich die Frage, welche Maßnahmen und Handlungen in der Ausbildung dazu geeignet sind, Studierende beim Erwerb von Horizontalqualifikationen der unterschiedlichen Dimensionen zu unterstützen. Im Sinne der kategorialen Bildung nach KLAFKI muss sich die/der Lernende die Wirklichkeit durch selbstvollzogene Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse erschließen und gleichzeitig selbst dank dieser Erlebnisse für die Wirklichkeit erschlossen sein. Orientiert man sich an diesem Bildungsverständnis, welches das Erschlossensein der Wirklichkeit und die Erschlossenheit des Menschen für die Wirklichkeit zur Grundlage hat, so wird klar, dass übergeordnete Qualifikationen nur in der Auseinandersetzung und in der

⁹⁷ Die zentrale Bedeutung der betreuenden und beratenden Aufgaben von Sportlehrer/innen wird z.B. von KÖPPE (vgl. 1999, 375 f) bestätigt, der vier methodische Handlungsweisen von Sportlehrer/innen unterscheidet, zu denen neben direktem Lehren und Vermitteln auch Betreuen und Beraten gehören.

Konfrontation mit konkreten Inhalten zu erschließen sind. Die Wahl der Inhalte ist dabei nicht willkürlich, sondern trägt entscheidend zur Art der Erfahrungen, Einsichten und Erlebnisse bei. Erschließen der Wirklichkeit und Erschlossensein für dieselbe sind als untrennbarer, wechselseitiger und ineinander verflochtener Prozess zu betrachten.

Für eine Ausbildung im Bereich des Trendsports bedeutet dies, dass konkrete Erfahrungen im körperlich, sinnlichen wie theoretischen Bereich gekoppelt werden müssen mit Reflexionen auf der Metaebene, theoretisch erarbeitete Vorgänge gefüllt werden müssen mit eigenen Erfahrungen und eigenem Erleben. Persönliches Erleben muss abstrahiert werden und Abstraktionen müssen sich in eigenem Erleben niederschlagen.

Eine Übertragung dieser Erkenntnisse lässt es zur Erarbeitung von Horizontalqualifikationen sinnvoll erscheinen, den Weg zur Erlangung von Horizontalqualifikationen möglichst individuell und flexibel zu gestalten. Gerade die Notwendigkeit persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse widerspricht einer Normung des Vorgehens und legt eine Flexibilisierung nahe, die es ermöglicht, auf das sehr unterschiedliche Niveau und die sehr unterschiedliche Art persönlicher Erfahrungen einzugehen und diese gewinnbringend einzusetzen.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass Studierenden immer Wahlmöglichkeiten geboten werden sollten, die ihre besonderen Interessen und Erfahrungen berücksichtigen. Gleichzeitig heißt das aber auch, dass die Eigeninitiative der Studierenden zu fördern und zu fordern ist. Ideen und Anregungen von Studierenden sollten aufgenommen und auch vorausgesetzt werden. Hilfestellungen und Rat müssen jedoch jederzeit bereitgestellt werden, um diese Aktivitäten zu unterstützen.

Die Vielfalt von Informationsquellen und –wegen sollte ihren Niederschlag in der Ausbildung finden. Gegangene Wege sollten immer als eine unter vielen Möglichkeiten zu erkennen gegeben werden. Generell sollte der Grundsatz Exemplarisches vor Speziellem Berücksichtigung finden, d.h. auch die Behandlung von Speziellem muss exemplarisch erfolgen und Übertragungsmöglichkeiten aufzeigen.

Als wichtigste Punkte können jedoch die Forderungen nach einer Abstraktion allen Handelns und Erlebens und deren anschließende Transformation in praktisches Tun angesehen werden.

Die Einflussnahme der Ausbildung auf die Entwicklung von Horizontalqualifikationen beruht auf zwei wesentlichen Schritten. Sie entsteht über die Abstraktion und die Reflexion auf einer übergeordneten Ebene. Sie bildet sich über das Erkennen von Mechanismen und Schemata, über die Einordnung von Speziellem in übergeordnete Muster, über das Stattfinden von Wiedererkennung, über die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem.

Aber sie bleibe unvollendet, vollzöge sie nicht auch den zweiten Schritt und ginge zurück zum Ausgangspunkt. Die auf der Metaebene erworbenen Einsichten zur Basis eines neuen, erkenntnisreicheren und bewussteren Erlebens und Handelns werden zu lassen, ist der unabdingbare zweite Schritt auf dem Weg zur Ausbildung von Horizontalqualifikationen.

Über das Beschreiten dieses Weges ist die Hoffnung berechtigt, dass neue und ungewohnte Anforderungen bewältigt werden können.

7 Perspektiven

„Licht (...) ist immer Eigenlicht.“ (WELSCH 1993 (a),5)

Ziel der vorliegenden Arbeit war eine Annäherung an das Phänomen Trendsport, das Darlegen der Verbindung dieses Themas zur Institution Schule sowie das Aufzeigen einer möglichen Modifikation universitärer Ausbildung im Themenbereich Trendsport.

Über die Analyse der gesellschaftlichen Gegenwart wurden Trendsportarten als sportspezifischer Ausdruck der postmodernen Strukturierung unserer Gegenwart interpretiert und so die Notwendigkeit ihrer Thematisierung im Sportunterricht der Schulen begründet.

Die empirische Untersuchung diente der Klärung des Umgangs mit Trendsportarten in der Schule und eruierte zusätzlich Ausbildungsstand, -wege und -wünsche der befragten Lehrer/innen.

Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurde die Veränderung der universitären Ausbildung hin zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen allgemein und insbesondere zur Bildung von Horizontalqualifikationen als ein möglicher Lösungsweg für den Umgang mit den veränderten Anforderungen der Sportwelt diskutiert und in Grundzügen dargestellt.

In Planung und Verlauf der vorliegenden Arbeit boten sich immer wieder alternative Wege einer Vertiefung der Problematik an.

Der Fokus des Interesses wurde schließlich auf die Ausbildung der Sportstudierenden gelegt. Diese Schwerpunktsetzung gründete sich auf unterschiedlichen Überlegungen.

Erwägungen und Forderungen, wie sie diese Arbeit anregt, ernst zu nehmen heißt, ein grundlegendes Umdenken zu initiieren. Ein Umdenken, dessen praktische Folgen sich in Umstrukturierungen und Veränderungen unterschiedlichster Art niederschlagen müssen und das unzweifelhaft mit erheblichen Widerständen zu rechnen hat. Widerstände, die vermutlich auf grundsätzlichem, philosophischem, organisatorischem, institutionellem, persönlichem und vielleicht auch ungeahntem Gebiet zu finden sein werden. Die Hoffnung, dergleichen Widerstände erfolgreich überwinden zu können, kann nur dann aufrecht erhalten werden, wenn ein Rahmen vorhanden ist, der ein Arbeiten und Experimentieren unter weitgehender Ausschaltung dieser Widerstände ermöglicht.

Universitäten haben im Vergleich zu Schulen nicht nur die größere (wissenschaftliche) Verpflichtung, sondern zweifellos auch die besseren Möglichkeiten einen solchen Rahmen zu schaffen. Studierende in einem Seminar mit einem veränderten Sportverständnis zu konfrontieren und neue Wege im Umgang mit Sport zu beschreiten, sollte vorerst leichter fallen, als ein vergleichbares Unterfangen in der Schule zu realisieren.

Ein weiterer entscheidender Vorteil einer im universitären Bereich ansetzenden Modifikation liegt im Multiplikatoreffekt, der von einem solchen Vorgehen ausgeht. Es sind die heutigen Sportstudent/innen, die in einigen Jahren durch ihren Unterricht das Sportverständnis von Schüler/innen zu einem wesentlichen Teil

mitbestimmen werden. Gelingt es, Sportstudierende in angemessener Weise auf ihre anstehenden Aufgaben vorzubereiten und sie mit ausreichenden Kompetenzen ausgestattet in die Berufswelt zu entlassen, werden nicht nur die zukünftigen Lehrer/innen selbst, sondern vor allem auch die Schüler/innen von diesem Umstand profitieren.

Ihrer gesellschaftlichen Verantwortung kann eine mit Lehrer/innenausbildung befasste Institution in der Regel nur indirekt gerecht werden. Neben den wenigen direkten Möglichkeiten der Beeinflussung liegt die Chance und die Verpflichtung in der Ausbildung der Studierenden. Aus diesem Grund sollten erwünschte Reformen und Veränderungen nicht ausschließlich als Forderung an die Schulen und Lehrer/innen übergeben werden, sondern im eigenen System wurzeln und sich in diesem auswirken. Auf die Thematik dieser Arbeit übertragen bedeutet dies, dass erwünschte Veränderungen im allgemeinen Umgang mit Sport und der speziellen Behandlung von Trendsportarten in der Schule im wesentlichen über die Veränderung der universitären Ausbildung angestrebt werden können und sollen.

Der stark abgegrenzte Bereich des Trendsports erweist sich dabei für ein solches Vorgehen als besonders geeignet. Ohne das bisherige Vorgehen in der Ausbildung grundsätzlich in Frage stellen zu müssen, können in der Vermittlung von Trendsportarten neue Wege gegangen und vielfältige Erfahrungen gesammelt werden. Obwohl es als wahrscheinlich angesehen werden kann, dass die Idee der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Sportlehrer/innenausbildung für die Zukunft kein auf den Bereich des Trendsports beschränktes Vorgehen darstellen muss, sollte über eine Übertragung dieser Ideen auf ein Handeln in den traditionellen Sportarten erst dann nachgedacht werden, wenn die Konkretisierung der Ideen weiter fortgeschritten ist und vielleicht erste Erfolge zeigt.

Die Probleme, die mit der anstehenden Konkretisierung verbunden sind, sind unübersehbar. Inhalte und Methoden, die der Vermittlung der geforderten Horizontalqualifikationen dienen, werden gefunden und erprobt werden müssen, um den Forschungsstand hinsichtlich der zentralen Thematik dieser Arbeit voranzutreiben. Dabei wird es unumgänglich sein, bei allen geplanten Schritten die grundlegenden Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft, vor allem die der Lern-, Kognitions- und Entwicklungspsychologie einzubeziehen und auf deren Basis zu handeln.

Ebenfalls wird es aus wissenschaftlicher Sicht unerlässlich sein, die Interessen und Bedürfnisse der Schüler/innen näher zu eruieren und mit den angestrebten Veränderungen in Einklang zu bringen.

Die Bewältigung all dieser Probleme wird jedoch wesentlich davon abhängen, inwieweit es gelingt, die Erkenntnisse der Postmoderne zur Grundlage allen Denkens und Handelns werden zu lassen und somit das eigene Tun und die eigenen Erkenntnisse stets kritisch zu hinterfragen, sie der Diskussion zu stellen und auch andere Lösungswege zuzulassen.

Dieser Forderung muss sich auch die vorliegende Arbeit stellen. Der von ihr beschrittene Weg ist vielfach überdacht, verändert und neu ausgerichtet worden. Das Ergebnis ist somit beileibe kein zufälliges oder willkürliches, aber ist auch kein endgültiges und unabänderliches. Es ist ein mögliches Ergebnis.

8 Literaturverzeichnis

- ALLERBECK, K.-R./HOAG, W.-J.: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. Opladen 1993
- ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York ⁵1984
- BAACKE, D.: Die 13- bis 18jährigen. Eine Einführung in Probleme des Jugendalters. München, Wien, Baltimore ²1979
- BALZ, E./BRINKHOFF, K.-P/WEGNER, U.: Neue Sportarten in die Schule!
In: sportpädagogik 2 (1994), 17-24
- BALZ, E./BRODTMANN, D./FUNKE-WIENEKE, J./KLUPSCH-SAHLMANN, R./KUGELMANN, C./MIETHLING, W.D./TREBELS, A. H.: Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen.
In: sportpädagogik 1 (1997), 14-28
- BAUMAN, Z.: Ansichten der Postmoderne. Hamburg, Berlin 1995
- BAUR, J.: Motorische Entwicklung: Konzeptionen und Trends.
In: BAUR, J./BÖS, K./SINGER, R. (Hrsg.): Motorische Entwicklung – Ein Handbuch. Schorndorf 1994, 27-48
- BECK, H.: Schlüsselqualifikationen - Bildung im Wandel. Darmstadt 1993.
- BECK, U.: Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse.
In: BECK, U./VOSSENUHL, W./ERDMANN-ZIEGLER, U. (Hrsg.): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995, 9-15
- BECKERS, E.: Über das Bildungspotential des Sportunterrichts.
In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?. Schorndorf 1997, 15-29
- BEHNKEN, J./ZINNECKER, J.: Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biographische Muster in Kindheit und Jugend. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend`92. Bd. 2, Opladen 1992, 127-144
- BENNER, D.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis; Bd.2). München 1995 (a)
- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns.
In: LENZEN/MOLLENHAUER (Hrsg.), a.a.O., 1995, 283-300 (b)

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München ³1996
- BETTE, K.-H.: Kultobjekt Körper.
In: HORAK, R./PENZ, O.(Hrsg.): Sport, Kult, Kommerz. Wien 1992, 113-137
- BLEYMÜLLER, J./GEHLERT, G./GÜLICHER, H.: Statistik für Wirtschaftswissenschaftler. München ⁸1992
- BLEYMÜLLER, J./GEHLERT, G.: Statistische Formeln, Tabellen und Programme. München ⁷1994
- BRECHT, B.: Geschichten vom Herrn Keuner. Frankfurt am Main 1971
- BORTZ, J.: Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin u.a. ⁴1993
- BRINKHOFF, K.-P.: Sport und Sozialisation im Jugendalter. Weinheim 1998
- BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE, Band 18 (Stam – Trie). Wiesbaden ¹⁷1973
- BRODTMANN, D./BALZ, E./KUGELMANN, C./FUNKE-WIENEKE, J.: Zur Diskussion.
In: sportpädagogik 1 (1996), 6-9
- BUNK, G.: Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1981, 77, 257 – 266
- BUNK, G.: „Schlüsselqualifikationen“ anthropologisch-pädagogisch begründet.
In: SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen 1990, 175-188
- CALCHERA, F./WEBER, J. CH.: Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 116. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1990
- CLAUß, G./FINZE, F.-R./PARTZSCH, L.: Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Band 1: Grundlagen. Thun, Frankfurt am Main 1994
- DARNSTÄDT, T./KOCH, J./MOHR, J./NEUMANN, C./WENSIERSKI, P.: Mangelhaft. Setzen.
In: AUGSTEIN, R. (Hrsg.): DER SPIEGEL 50/2001, 60-75
- DÖRIG, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen – Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt/Schweiz 1994

- DREXEL, G.: „Normativ begründetes Handlungswissen“ als Grundlage für pädagogisch zu verantwortende Tätigkeiten im Sport.
In: dvs-Protokolle Nr. 21: Angewandte Sportwissenschaft. 7.
Sportwissenschaftlicher Hochschultag. Clausthal-Zellerfeld 1986, 49-58
- ELBERS, D. et al.: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1975, 4, 26 – 29
- ELIAS, N.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/Main 1987
- ELFLEIN, P.: Gesichtspunkte und Perspektiven einer bildungsorientierten Konzeption der Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung.
In: KÖPPE, G./ELFLEIN, P.: Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule: Beiträge eines internationalen Expertengesprächs vom 21.-23.9.1998 im Schloß Rauischholzhausen. Hamburg 1999, 123-136
- ELFLEIN, P./HILMER, J.: Didaktische Analyse und sportpädagogische Praxis – traditionelle Ansätze und neuere Perspektiven.
In: HILMER (mit Beiträgen von ELFLEIN), a.a.O., 1995, 174-186
- FERCHHOFF, W./DEWE, B.: Postmoderne Stile in den Jugendkulturen.
In: HELSPER, W.: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne.
Opladen 1991, 185 f
- FIEDLER, L.A.: Überquert die Grenze, schließt den Graben! Über die Postmoderne.
In: WELSCH, W.(Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne. Berlin ²1994, 57-74
- FRITSCH, U.: Ästhetische Erziehung.
In: GÜNZEL, W./LAGING, R.(Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Baltmannsweiler 1999.
- FROMME, J.: Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997
- HABERMAS, J.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Rede aus Anlass der Verleihung des Adorno-Preises der Stadt Frankfurt 1980.
In: WELSCH, W.(Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne. Berlin ²1994, 177-192
- HEINEMANN, K.: Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport. Schorndorf 1998
- HEITMEYER, W./OLK, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend.
Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim und München 1990

- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Sport in der gymnasialen Oberstufe – Lehrplanentwurf Hessen. Wiesbaden 2001
- HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT (Hrsg.): Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Hessen 1999. Wiesbaden 1999
- HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Hessen im Schuljahr 2000/01. Wiesbaden 2001
- HILLMANN, K.H.(Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart ⁴1994
- HORTLEDER, G./GEBAUER, G. (Hrsg.): Sport-Eros-Tod. Frankfurt am Main 1986
- JENCKS, C.: Die Sprache der postmodernen Architektur.
In: WELSCH, W.(Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne. Berlin ²1994, 85-98
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim ^{8/9}1963
- KLAFKI, W.: Gedanken zu Grundfragen der Sportdidaktik (Interviewtext).
In: ERDMANN (Hrsg.), a.a.O., 1992, 11-25
- KÖPPE, G.: Lehrerhandeln im Schulsport und Schulleben. Vom Bild des Turnlehrers Zum Sportlehrer(innen)handeln.
In: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Band 1. Baltmannsweiler 1999, 375-396
- KÖPPE, G.: Warum Neue Sportarten in die Grundschule – Ist alles, was neu ist, pädagogisch verantwortbar?
In: KÖPPE, G./SCHWIER, J. (Hrsg.): Grundschulsport und Neue Sportarten. Baltmannsweiler 2001, 1-8
- KÖPPE, G./SCHWIER, J.: Grundschulsport und Neue Sportarten. Baltmannsweiler 2001
- KOLB, M.: Streetball als jugendkulturelle Bewegungsform – Hinweise auf einen pädagogischen Umgang mit einem modernen Bewegungsphänomen.
In: sportunterricht 45 (1996) 10, 412-422
- KOSCHNICK, W.J. (Hrsg.): Standardwörterbuch für die Sozialwissenschaften, Band 2 – Teil 2. München 1993
- KRUM, R.-M.: Veränderungen auf der Schulbank – Vermittlung von Praxiswissen aus der Wirtschaft.
In: Wirtschaft Nordhessen 8 (2001), 18-20
- KUPFFER, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim und Basel 1990

- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf³1990
- LAMPRECHT, M./STAMM, H.: Vom avantgardistischen Lebensstil zur Massenfreiheit. Eine Analyse des Entwicklungsmusters von Trendsportarten. In: Sportwissenschaft 28 (1998) 3-4, 370-387
- LANGE, J.: Didaktische Perspektivenvielfalt – Pädagogisches Programm oder postmoderne Beliebigkeit. In: KÖPPE, G./ELFLEIN, P.: Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule: Beiträge eines internationalen Expertengesprächs vom 21.-23.9.1998 im Schloß Rauischholzhausen. Hamburg 1999, 137-150
- LAUR-ERNST, U.: Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den Neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für das Lernen. In: REETZ, L/REITMANN, T (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Materialien zur Berufsbildung, Bd. 2.. Hamburg 1990, 36-55 (a)
- LAUR-ERNST, U.: Handeln als Lernprinzip. In: REETZ, L/REITMANN, T (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Materialien zur Berufsbildung, Bd. 2.. Hamburg 1990, 145 - 152 (b)
- LAUR-ERNST, U.: „Schlüsselqualifikationen“ – Perspektive oder Sackgasse? Einige Überlegungen zur (neuen) Qualität beruflicher Bildung. In: DEGEN, U./SEYFRIED, B./WORDELMANN, P. (Hrsg.): Qualitätsverbesserung in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten. Ein Reader mit Beiträgen aus Wirtschaft und Wissenschaft. Bericht vom Workshop am 22. und 23. 11. 1990 des Projektes des BiBB zu „Sicherung und Steigerung der Qualität der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin 1991
- LE BRETON, D.: Lust am Risiko. Vom Bungee-Jumping, U-Bahn-Surfen und anderen Arten das Schicksal herauszufordern. Frankfurt am Main 1995
- LENZEN, D.: „Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend. Was leistet noch das Identitätskonzept. In: HELSPER, W.: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 1991, 41f
- LERSCH, R.: Lehrerinnen und Lehrer für das 3. Jahrtausend – Vom sozialen Wandel akademischer Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 36 (1996) 1, 3-17

- LIENERT, G.A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Band 1, Meisenheim am Glan ²1973
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. Wien ⁴1999
- MAYNTZ, R./HOLM, K./HÜBNER, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen ⁵1978
- MARBURGER SPORTPÄDAGOGEN: Grundthemen des Bewegens. Eine bewegungspädagogische Erweiterung der Sportlehrerausbildung. In: Sportunterricht 1998 (47), 318-324
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 ,1974, 36-43 (a)
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 ,1974, 204 – 230 (b)
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: SIEBERT, H. (Hrsg.): Begründung gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, 99 – 121
- MERTENS, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 22, 1988
- MERTENS, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument (Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion). In: GÖBEL, W & KRAMER, W. (Hrsg.): Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums. Dokumentation des Abschlusskongresses der „Initiative Gymnasium/Wirtschaft“ am 18. Mai 1988 in Köln. Köln 1989, 79 – 96
- MIETHLING, W.-D./DIETRICH, K./KLUPSCH-SAHLMANN, R./TREBBELS, A.: Zur Diskussion. In: sportpädagogik 2 (1996), 14-17
- MÖBUS, J.: Subjektive Theorien von Sportlehrerinnen und Sportlehrern zur Einführung von Trendsportarten im Schulsport. (unveröffentlichte Examensarbeit) Gießen 1999
- NAGEL, V.: Ein neuer Schulsport? In: sportpädagogik 3 (1997), 17-18

- NAGEL, V.: Inline-Skating vernetzen – Ein Beispiel sportwissenschaftlicher Projektarbeit im „Trendsport“.
In: dvs-Informationen 13 (1998)2, 26-31
- NIEDLICH, D.: Streetballtraining. Aachen 1995
- NEGT, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.
- NORUSIS, M. J.: SPSS für Windows Anwenderhandbuch für das Base System Version 6.0. München 1994
- PFEIFER, W. (Hrsg.): dtv- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Nördlingen ³1997
- PROHL, R.: Grundriß der Sportpädagogik. Wiebelsheim 1999
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1999, 19. Auflage
- REETZ, L.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung.
In: REETZ, L./REITMANN, T (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Materialien zur Berufsbildung, Bd. 2. Hamburg 1990, 16 - 35
- REINHOLD, G. (Hrsg.): Soziologielexikon. München, Wien, Oldenbourg ⁴2000
- SCHERLER, K.: Legitimationsprobleme des Schulsports.
In: sportpädagogik 18 (1994) 1, 5-9
- SCHIERZ, M.: Narrative Didaktik – Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Weinheim und Basel 1997
- SCHILDMACHER, A.: Trends und Moden im Sport.
In: dvs-Informationen 13 (1998) 2, 14-19
- SCHWIER, J.: Stile und Codes bewegungsorientierter Jugendkulturen.
In: SCHWIER, J. (Hrsg.): Jugend – Sport – Kultur. Hamburg 1998, 9-29 (a)
- SCHWIER, J.: „Do the right things“ – Trends im Feld des Sports.
In: dvs-Informationen 13 (1998) 2, 7-13 (b)
- SCHWIER, J.: Der authentische Körper und die virtuellen Welten. Zur Bedeutung von Medien in der Sportkultur von Jugendlichen.
In: POPP, R./ZELLMANN, P. (Hrsg.): Jahrbuch Freizeitwissenschaft 1998, Heft 1-3/1998, 65-78 (c)
- SCHWIER, J.: Spiele des Körpers. Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle. Hamburg 1998 (d)

- SCHWIER, J.: Sport als populäre Kultur. Sport Medien und Cultural Studies. Hamburg 2000 (a)
- SCHWIER, J.: Schulsport zwischen Tradition und kultureller Dynamik.
In: sportunterricht 49 (2000), 12, 383-387 (b)
- SCHWIER, J.: Veränderte Kindheiten und bewegungskultureller Wandel.
In: KÖPPE, G./SCHWIER, J. (Hrsg.): Grundschulsport und Neue Sportarten. Baltmannsweiler 2001, 9-25
- SLOTERDIJK, P.: Nach der Geschichte.
In: WELSCH, W.(Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne. Berlin ²1994, 262-274
- STORCK, K.: „Mal was Neues – mal was Anderes“ – Zum Basisartikel „Neue Sportarten in die Schule“.
In: sportpädagogik 18 (1994) 6, 4-6
- THIELE, J.: Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft?. Sankt Augustin 1996
- TROTHA, T. von: Zur Entstehung von Jugend.
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), 254-277
- TÜRSCHMANN, C.-W.: Computergestützte Befragung in der empirischen Sozialforschung. Theorie, Methode und Technik. Dargestellt an Untersuchungen aus der Sportsoziologie. Berlin 1981
- VIRILIO, P.: Die Eroberung des Körpers. Vom Übermenschen zum vernetzten Menschen. München, Wien 1994
- VOLKAMER, M.: Die Gefahr der Vermethodisierung.
In: sportpädagogik 5 (1979), 18-20
- WEIS, H.C./STEINMETZ, P.: Marktforschung. Ludwigshafen 1991
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Berlin ⁴1993 (a)
- WELSCH, W.: Topoi der Postmoderne.
In: FISCHER, H.-R./RETZER, A./SCHWEITZER, J. (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt am Main ²1993, 35-55 (b).
- WELSCH, W.: Ach, unsere Finaldiskurse ...Wider die endlosen Reden vom Ende.
In: MARESCH, R. (Hrsg.): Zukunft oder Ende. Wien 1993, 23-28 (c).
- WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne – Schlüsseltexte der Postmodernediskussion. Berlin ²1994

WOPP, C.: Asphaltkultur – oder von den Kindern lernen?

In: sportpädagogik 15 (1991) 3, 29-31

ZABECK, J.: „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel.

Wirtschaft und Erziehung, 1989, 41, 77 – 86

ZIEHE, T.: Vom vorläufigen Ende der Erregung 1991.

In: HELSPER, W.: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
1991, 58f

ZINNECKER, J.: Die Gesellschaft der Altersgleichen.

In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend `81. Lebensentwürfe,
Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1, Hamburg 1981, 422-673

ZÖFEL, P.: Statistik in der Praxis. Stuttgart 1985

Internetquellen

ARBEITSGRUPPE SPORT IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE: Lehrplan

Sport Gymnasiale Oberstufe. Entwurf von 22.06.2001.

<http://www.sportunterricht.de/entwurfhessen.html>

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gegenstandsbereiche und Methoden empirischer Sozialforschung	56
Abbildung 2: Typen der Befragung	57
Abbildung 3: Gewinnung der quotierten Stichprobe	66
Abbildung 4: Kodierung der Frage nach dem Geschlecht	67
Abbildung 5: Kodierung der Frage nach der persönlichen Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"	68
Abbildung 6: Verteilung der Geschlechter	71
Abbildung 7: Verteilung der Geschlechter in den Schulformen	72
Abbildung 8: Verteilung des Alters	73
Abbildung 9: Verteilung der Schulformen	73
Abbildung 10: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"	85
Abbildung 11: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Geschlecht	86
Abbildung 12: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Alter	87
Abbildung 13: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Schulform	89
Abbildung 14: Vergleich der geäußerten und ermittelten Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"	93
Abbildung 15: Kompetenzeinschätzung	94
Abbildung 16: Kompetenzeinschätzung und Geschlecht	95
Abbildung 17: Kompetenzeinschätzung und Alter	96
Abbildung 18: Kompetenzeinschätzung und Schulform	98
Abbildung 19: Kompetenzeinschätzung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	100
Abbildung 20: Vorbereitung durch das Studium	101
Abbildung 21: Vorbereitung durch das Studium und Geschlecht	102
Abbildung 22: Vorbereitung durch das Studium und Alter	103
Abbildung 23: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Alter	104
Abbildung 24: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Geschlecht	105
Abbildung 25: Art der Trendsportarten im Studium und Geschlecht	106
Abbildung 26: Vorbereitung durch das Studium und Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium	107
Abbildung 27: Angebot von Trendsportarten im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	108
Abbildung 28: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Vorbereitung durch das Studium	109
Abbildung 29: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Kompetenzeinschätzung	110
Abbildung 30: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht	111

Abbildung 31: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport.....	113
Abbildung 32: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Geschlecht	114
Abbildung 33: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Alter.....	115
Abbildung 34: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Schulform.....	116
Abbildung 35: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Vorbereitung durch das Studium.....	117
Abbildung 36: Besitz von Kompetenzen und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	120
Abbildung 37: Arten des Kompetenzerwerbs und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	121
Abbildung 38: Arten des Kompetenzerwerbs und Kompetenzeinschätzung ...	122
Abbildung 39: Weiterbildung und Geschlecht	123
Abbildung 40: Weiterbildung und Alter.....	123
Abbildung 41: Weiterbildung und Schulform.....	124
Abbildung 42: Weiterbildung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	125
Abbildung 43: Weiterbildung und Kompetenzeinschätzung.....	126
Abbildung 44: Weiterbildung und Einstellung der Schulleitung.....	127
Abbildung 45: Weiterbildung und Behandlung von Trendsportarten im Unterricht.....	128
Abbildung 46: Arten der Weiterbildung und Geschlecht	130
Abbildung 47: Arten der Weiterbildung und Schulform.....	131
Abbildung 48: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport	133
Abbildung 49: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport und Schulform	134
Abbildung 50: Behandlung von Trendsportarten im Sportunterricht.....	135
Abbildung 51: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht	135
Abbildung 52: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Alter	136
Abbildung 53: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Schulform	137
Abbildung 54: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	138
Abbildung 55: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Unterrichtskompetenz	139
Abbildung 56: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht.....	140
Abbildung 57: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht	141
Abbildung 58: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Alter.....	142
Abbildung 59: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Schulform	143
Abbildung 60: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"	144

Abbildung 61: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Kompetenzeinschätzung	145
Abbildung 62: Art der Trendsportarten im Unterricht.....	148
Abbildung 63 : Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht.....	149
Abbildung 64: Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht.....	150
Abbildung 65: Art der Trendsportarten im Unterricht und Schulform	151
Abbildung 66: Orientierungsquellen bei der Unterrichtsplanung.....	153
Abbildung 67: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten und Alter.....	155
Abbildung 68: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten und Schulform.....	156
Abbildung 69: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen und die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	157
Abbildung 70: Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (aus: BENNER 1995 (a), 28)	167
Abbildung 71: Bildungstheorien	182

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Trendsportarten 1997-2000	40
Tabelle 2: Entwicklung von Trendsportarten	43
Tabelle 3: Verteilung der Grundgesamtheit auf die Schulformen	65
Tabelle 4: Konventionen zur Bezeichnung und Kennzeichnung empirischer Signifikanzniveaus	71
Tabelle 5: Verteilung der Befragten auf die Schulformen	74
Tabelle 6: Dienstjahre	75
Tabelle 7: Kennzeichen schulsportrelevanter Trendsportarten	79
Tabelle 8: Eignung ausgewählter Trendsportarten für den Schulsport	82
Tabelle 9: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule"	85
Tabelle 10: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Geschlecht	87
Tabelle 11: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Alter	88
Tabelle 12: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Durchschnittsalter	88
Tabelle 13: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" und Schulform	89
Tabelle 14: Persönliche Einstellung zur Forderung "Trendsportarten in die Schule" nach dem Verfahren der summierten Einschätzung nach LIKERT	92
Tabelle 15: Vergleich der geäußerten und ermittelten Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	93
Tabelle 16: Kompetenzeinschätzung	94
Tabelle 17: Kompetenzeinschätzung und Geschlecht	95
Tabelle 18: Kompetenzeinschätzung und Alter	96
Tabelle 19: Kompetenzeinschätzung und Schulform	98
Tabelle 20: Vorbereitung durch das Studium	101
Tabelle 21: Vorbereitung durch das Studium und Geschlecht	102
Tabelle 22: Vorbereitung durch das Studium und Alter	103
Tabelle 23: Vorbereitung durch das Studium und Angebot von Trendsportveranstaltungen im Studium	107
Tabelle 24: Besuch von Trendsportveranstaltungen im Studium und Vorbereitung durch das Studium	109
Tabelle 25: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport	113
Tabelle 26: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Alter	115
Tabelle 27: Vermehrte Auseinandersetzung des Studiums mit dem Thema Trendsport und Schulform	116
Tabelle 28: Wünsche und Erwartungen an ein Sportstudium	118
Tabelle 29: Arten des Kompetenzerwerbs	119
Tabelle 30: Weiterbildung und Alter	124

Tabelle 31: Weiterbildung und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	125
Tabelle 32: Weiterbildung und Kompetenzeinschätzung	126
Tabelle 33: Weiterbildung und Einstellung der Schulleitung	127
Tabelle 34: Arten der Weiterbildung	129
Tabelle 35: Arten der Weiterbildung und Geschlecht	129
Tabelle 36: Gründe für den Verzicht auf Weiterbildungen	132
Tabelle 37: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport	133
Tabelle 38: Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Besuch von Weiterbildungen im Fach Sport und Schulform	134
Tabelle 39: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Alter	136
Tabelle 40: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	138
Tabelle 41: Behandlung von Trendsportarten im Unterricht und Unterrichtskompetenz	139
Tabelle 42: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht	140
Tabelle 43: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht	141
Tabelle 44: Durchschnittliche Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Alter	142
Tabelle 45: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Schulform	143
Tabelle 46: Prozentualer Anteil von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	144
Tabelle 47: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	144
Tabelle 48: Häufigkeit von Trendsportarten im Unterricht und Kompetenzeinschätzung	145
Tabelle 49: Hoffnungen und Erwartungen, die mit dem Unterrichten von Trendsportarten verbunden werden	147
Tabelle 50: Art der Trendsportarten im Unterricht	148
Tabelle 51: Art der Trendsportarten im Unterricht und Geschlecht	150
Tabelle 52: Orientierungsquellen bei der Unterrichtsplanung	152
Tabelle 53: Gründe für die Ablehnung von Trendsportarten im Unterricht	153
Tabelle 54: Gründe für die Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten	154
Tabelle 55: Notwendigkeit didaktisch-methodischer Veränderungen und die Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“	157
Tabelle 56: Gründe für die Ablehnung didaktisch-methodischer Veränderungen beim Unterrichten von Trendsportarten	158
Tabelle 57: Schlüsselqualifikationen	187
Tabelle 58: Mögliche Inhalte von Breitenelementen im Sportstudium	187

11 Anhang

Fragebogen



Petra Sieland
Institut für Sportwissenschaft
Kugelberg 63

35394 Gießen

Liebe Kollegin/lieber Kollege,

ich freue mich, dass Sie bereit sind, an meiner Befragung zum Thema „Trendsportarten in der Schule“ teilzunehmen. Ich führe diese Umfrage im Rahmen meiner Doktorarbeit an der Justus-Liebig-Universität Gießen durch und versuche mit ihr, Daten über einen empirisch noch völlig unbearbeiteten Bereich zu gewinnen. Die Ergebnisse des Fragebogens sollen dazu genutzt werden, Probleme und Schwierigkeiten im Bereich Trendsportarten aufzudecken und Anregungen für geeignete Umsetzungsmöglichkeiten dieses Themenbereiches im Sportunterricht sowie für die universitäre Ausbildung von Sportstudierenden zu erhalten.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 15-20 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte denken Sie daran, dass jeder einzelne Fragebogen wichtig ist und ich auf Ihre Mithilfe dringend angewiesen bin.

Die Ergebnisse der Befragung stelle ich Ihrer Schule auf Wunsch gern zur Verfügung. Alle Angaben bleiben selbstverständlich anonym.

Mit einem herzlichen Dankeschön

Petra Sieland

Bevor es losgeht,

noch ein paar Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge.

Überspringen Sie eine oder mehrere Fragen nur dann, wenn darauf hingewiesen wird:

⇒ bitte weiter mit Frage ...

Einige Fragen sind offen gestellt, andere sind lediglich durch ein Ankreuzen der vorgegebenen Kästchen zu beantworten. Bei allen Fragen, die mehrere Antworten erlauben, wird dies gesondert angegeben: (Mehrfachnennungen sind möglich).

Bei einigen Fragen besteht zusätzlich zum Ankreuzen die Möglichkeit, eine frei formulierte Antwort zu geben: Auch hier wird explizit auf diese Möglichkeit hingewiesen: ☐ andere (bitte nennen)

WICHTIG:

Alle gestellten Fragen beziehen sich auf den im Rahmen des Regelunterrichts erteilten Schulsport. Veranstaltungen, die als AG, Projektwoche usw. durchgeführt werden, finden keine Berücksichtigung.

TRENDSPORTARTEN IN DER SCHULE

Angaben zur Person

1. Geschlecht

☐ weiblich ☐ männlich

2. Alter

____ Jahre

3. In welcher Schulform unterrichten Sie?

☐ Hauptschule	☐ kooperative(schulformbezogene)Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
☐ Realschule	☐ kooperative(schulformbezogene)Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe
☐ Gymnasium	☐ integrierte(schulformübergreifende)Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
	☐ integrierte(schulformübergreifende)Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe

4. Wann haben Sie Ihr Studium abgeschlossen?

19 ____

5. Wann haben Sie Ihr Referendariat abgeschlossen?

19 ____

☐ Ich befinde mich zur Zeit im Referendariat. (⇒ weiter mit Frage 7)

6. Im wievielten Jahr sind Sie zum heutigen Zeitpunkt im Schuldienst (ohne Referendariat)?

Im ____ Jahr

7. Was verstehen Sie persönlich unter einer Trendsportart?

8. Sicherlich eignen sich nicht alle Sportarten, die mit dem Begriff Trendsportart bezeichnet werden, in gleicher Weise für eine Behandlung im Schulsport. Im Folgenden werden Kennzeichen aufgelistet, die nach Meinung befragter Sportlehrer/innen erfüllt sein müssen, damit eine Trendsportart für die Aufnahme in den Schulsport geeignet ist. Kreuzen Sie bitte diejenigen Aussagen an, denen Sie persönlich zustimmen und vervollständigen Sie gegebenenfalls die Auflistung.

A, Eine Trendsportart, die für den Schulsport geeignet ist,

- a, ☐ muss ungefährlich sein, d.h. sie darf kein hohes Verletzungsrisiko mit sich bringen
- b, ☐ muss leicht erlernbar sein, d.h. sie darf keine hohen technischen Anforderungen stellen
- c, ☐ muss kostengünstig sein, d.h. sie darf keinen hohen finanziellen Aufwand (z.B. durch teure Geräte) erfordern
- d, ☐ muss in den räumlichen Gegebenheiten der Schule durchführbar sein
- e, ☐ muss von vielen Schüler/innen gleichzeitig ausgeübt werden können
- f, ☐ muss ein hohes Maß an Schüler/innenaktivität ermöglichen
- g, ☐ muss konditionelle, koordinative und/oder kooperative Fähigkeiten schulen
- ☐ weitere Punkte:
- h, -
- i, -
- j, -
- k, -

B, Wählen Sie nun unter den von Ihnen angekreuzten bzw. genannten Punkten die drei aus Ihrer Sicht wichtigsten aus, und notieren Sie die drei zugehörigen Buchstaben in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit (wichtigster Punkt zuerst!), z.B.: a – f – i

Reihenfolge: ____ - ____ - ____

9. Im Folgenden werden verschiedene Trendsportarten aufgelistet. Entscheiden Sie bitte bei jeder einzelnen Sportart, ob diese Ihrer Meinung nach für den Schulsport geeignet oder ungeeignet ist. Kennzeichnen Sie Ihre Entscheidung durch ein Kreuz in der entsprechenden Spalte. Können Sie keine Entscheidung treffen (z.B. Sportart nicht bekannt), so geben Sie auch dies durch Ankreuzen oder mit einer kurzen Begründung an.

Trendsportart	Für den Schulsport geeignet	Für den Schulsport ungeeignet	Ich kann keine Entscheidung treffen, weil ich die Sportart nicht kenne.	Andere Gründe
Aerobic				
Aikido				
Akrobatik				
Baseball				
Body-Styling				
Beach-Volleyball				
BMX-ing				
Carving				
Fitnessstraining				
Football				
Frisbee				
Hip Hop				
Inlineskating				
Jonglage				
Klettern				
Modern Dance				
Mountainbiking				
Rope-Skipping				
Rugby				
Streetball				
Streetdance				
Streetsoccer				
Skateboard				
Surfen				
Snowboard				
Tai Chi				
Trekking				
Walking				
Yoga				

Falls Sie weitere Erfahrungen mit anderen Trendsportarten haben, so ergänzen Sie diese bitte in nachfolgender Tabelle.

Trendsportart	Für den Schulsport geeignet	Für den Schulsport ungeeignet	Ich kann keine Entscheidung treffen, weil

10. Schätzen Sie bitte Ihre persönliche Einstellung zur Forderung „Trendsportarten in die Schule“ auf der vorgegebenen Skala ein.

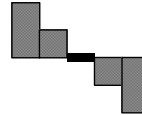
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 Sehr positiv – positiv – neutral – negativ – sehr negativ

11. Nennen Sie Gründe, die aus Ihrer Sicht für bzw. gegen eine Behandlung von Trendsportarten in der Schule sprechen.

Dafür spricht:

Dagegen spricht:

12. Zum Thema „Trendsportarten in die Schule“ gibt es eine Reihe sehr unterschiedlicher Ansichten. Bitte geben Sie bei jeder einzelnen Aussage an, inwieweit Sie ihr persönlich zustimmen.



stimme stark zu – stimme zu – unentschieden – lehne ab – lehne stark ab

Trendsportarten haben für Schüler/innen große Freizeitrelevanz und gehören deshalb unbedingt in den Sportunterricht.

□ □ □ □ □

Trendsportarten werden den Schulsport der Zukunft dominieren und die traditionellen Schulsportarten nach und nach verdrängen.

□ □ □ □ □

Durch die Aufnahme von Trendsportarten gewinnt der Sportunterricht an Aktualität und Attraktivität.

□ □ □ □ □

Trendsportarten bereichern den Schulsport um viele neue Elemente des Sporttreibens.

□ □ □ □ □

Mit Hilfe der Trendsportarten lassen sich Lernziele verwirklichen, die über die traditionellen Schulsportarten nicht erreicht werden können.

□ □ □ □ □

Trendsportarten sollten über die Lehrpläne zum verbindlichen Teil des Schulsports erklärt werden.

□ □ □ □ □

Die Schüler/innen sind beim Thema Trendsportarten besser motiviert als bei den traditionellen Inhalten des Schulsports.

□ □ □ □ □

Trendsportarten bilden einen sinnvollen Teil des Schulsports, können

Trendsportarten sind stark kommerzialisiert und von Interessen der Medien- und Sportartikelindustrie beeinflusst, deshalb gehören sie nicht in den Schulsport.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Für die Behandlung von Trendsportarten in meinen Sportunterricht fühle ich mich ausreichend qualifiziert.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Mit der Aufnahme der Trendsportarten in meinen Sportunterricht fühle ich mich überfordert.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Beim Unterrichten von Trendsportarten habe ich die Befürchtung, mich vor den kompetenten Schüler/innen zu blamieren.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13. Wie schätzen Sie (unabhängig von der Anbindung an einzelne Sportarten) Ihre Kompetenzen, den Bereich Trendsportarten im Unterricht umzusetzen, ganz allgemein ein?

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ sehr gut | ☐ befriedigend | ☐ mangelhaft |
| ☐ gut | ☐ ausreichend | ☐ ungenügend |

14. Wie haben Sie Ihre Kompetenzen im Bereich Trendsportarten erworben?
(Mehrfachnennungen sind möglich)

- ☐ ich habe in diesem Bereich keine Kompetenzen
- ☐ über eigenes Sporttreiben in der Freizeit
- ☐ über das Studium
- ☐ über das Referendariat
- ☐ über die Lehrer/innenfortbildung
- ☐ über die Fortbildung eines Sportverbandes
- ☐ über Literaturstudium
- ☐ über andere Quellen (bitte nennen)

15. Wurden im Rahmen Ihres Sportstudiums Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten angeboten?

- ☐ Ja
- ☐ Nein (⇒ weiter mit Frage 20)

16. Haben Sie im Rahmen Ihres Sportstudiums Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten besucht?

- ☐ Ja ☐ Nein (⇒ weiter mit Frage 19)

17. Mit welchen Trendsportarten haben Sie sich im Rahmen Ihres Studiums beschäftigt?

18. Welche Gründe hatten Sie für den Besuch von Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten im Rahmen Ihres Studiums?

(⇒ weiter mit Frage 20)

19. Welche Gründe hatten Sie dafür, trotz eines bestehenden Angebots im Rahmen Ihres Sportstudiums keine Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten zu besuchen?

- ☐ Ich hatte kein Interesse an Veranstaltungen zum Thema „Trendsportarten“.
- ☐ Andere Gründe:

20. Wie gut hat Sie Ihr Sportstudium auf die im Zusammenhang mit dem Bereich Trendsportarten entstehenden Anforderungen des Schulsports vorbereitet?

sehr gut				überhaupt nicht
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

21. Halten Sie eine vermehrte Auseinandersetzung des Sportstudiums mit dem Bereich Trendsportarten für sinnvoll?

sehr sinnvoll				überhaupt nicht sinnvoll
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

22. Welche Wünsche oder Erwartungen haben Sie im Zusammenhang mit dem Thema Trendsportarten an ein Sportstudium?

23. Haben Sie nach Ihrem Studium Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten besucht (z.B. im Rahmen einer Lehrer/innen- oder Sportverbandfortbildung)?

☐ ja ☐ nein (⇒ weiter mit Frage 26)

24. Mit welchen Trendsportarten haben Sie sich im Rahmen der besuchten Veranstaltungen beschäftigt?

25. Welche Gründe hatten Sie für den Besuch von Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten nach Ihrem Studium? (Mehrfachnennungen sind möglich)

(⇒ weiter mit Frage 27)

- ☐ eigenes Interesse an der Trendsportart/den Trendsportarten
- ☐ Spaß an der Ausübung der Trendsportart/der Trendsportarten
- ☐ Hoffnung auf Anregungen und Ideen für den Sportunterricht
- ☐ Andere Gründe

26. Welche Gründe hatten Sie dafür, nach Ihrem Studium keine Veranstaltungen zum Thema Trendsportarten zu besuchen?

27. Wie steht Ihre Schulleitung dem Besuch von Sportfortbildungen gegenüber?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sehr aufgeschlossen | | | | sehr ablehnend |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

28. Behandeln/behandelten Sie das Thema Trendsportarten in Ihrem Sportunterricht?

- ☐ Ja ☐ Nein (⇒ weiter mit Frage 33)

29. Wieviel Prozent der gesamten Unterrichtszeit des letzten Schuljahres haben Sie in den von Ihnen unterrichteten Sportstunden dem Thema Trendsportarten gewidmet?

Ca. _____ Prozent

30. Welche Erwartungen verbinden Sie mit der Behandlung des Themas Trendsportarten in Ihrem Unterricht?

31. Welche Trendsportarten wurden von Ihnen bereits unterrichtet?

32. Welche Orientierungsquellen benutzten Sie bei der Unterrichtsplanung und –gestaltung zum Thema Trendsportarten? (Mehrfachnennungen sind möglich)

(⇒ weiter mit Frage 34)

- ☐ Fachliteratur
- ☐ Ideen aus Studium/Referendariat
- ☐ Ideen aus der Lehrer/innenfortbildung
- ☐ eigene Ideen
- ☐ Schüler/innenideen
- ☐ anderes (bitte nennen)

33. Welche Gründe haben Sie dafür, das Thema Trendsportarten in Ihrem Sportunterricht nicht zu behandeln?

34. Glauben Sie, dass im Bereich Trendsportarten ein verändertes didaktisch-methodisches Vorgehen im Sportunterricht notwendig ist?

- ☐ ja ☐ nein (⇒ weiter mit Frage 37)

35. Warum halten Sie Veränderungen im didaktisch-methodischen Bereich für sinnvoll?

36. Welche didaktisch-methodischen Veränderungen halten Sie für sinnvoll?

37. Warum halten Sie im Bereich Trendsportarten ein verändertes Vorgehen im didaktisch-methodischen Bereich nicht für notwendig?

Kodierplan

Variable	Name der Variablen	Codes	Spalte
LFN	Fragebogennummer		1-3
Frage 1 V1	Geschlecht Weiblich Männlich Keine Antwort	1 2 3	4
Frage 2 V2	Alter Alter Keine Antwort	(XX) (26-61) (00)	5-6
Frage 3 V3	Schulform Hauptschule Realschule Gymnasium Add. Gesamtschule mit Oberstufe Add. Gesamtschule ohne Oberstufe In. Gesamtschule mit Oberstufe In. Gesamtschule ohne Oberstufe Keine Antwort Haupt- und Realschule Realschule und Gymnasium Realschule und Add. GS mit Oberstufe Gymnasium und Add. GS mit Oberstufe Gymnasium und Add. GS ohne Oberstufe Gymnasium und In. GS mit Oberstufe Gymnasium und In. GS ohne Oberstufe Hauptschule, Realschule und Gymnasium Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Add.	1 2 3 4 5 6 7 8 1,2= 9 2,3= 10 2,4=11 3,4= 12 3,5=13 3,6=14 3,7=15 1,2,3=16 1,2,3,4=17	7-8

	GS mit Oberstufe Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Add. GS ohne Oberstufe Hauptschule, Realschule und Add. GS mit Oberstufe Hauptschule, Realschule und Add. GS ohne Oberstufe Hauptschule, Gymnasium und Add. GS mit Oberstufe Realschule, Gymnasium und Add. GS mit Oberstufe Realschule, Gymnasium und Add. GS ohne Oberstufe	1,2,3,5=18 1,2,4=19 1,2,5=20 1,3,4=21 2,3,4=22 2,3,5=23	
Frage 4 V4	Studienabschluss Studienabschluss Keine Antwort	(XX) (64-99) (00)	9-10
Frage 5 V5	Referendariats- abschluss Referendariats- abschluss Im Jahr 2000 Im Referendariat Keine Antwort	(XX) (67-99) (20) (11) (00)	11-12
Frage 6 V6	Dienstjahre Jahre im Schuldienst Keine Antwort	(XX) (0-34) (99)	13-14
Frage 7 V7	Definition Trendsportart Antwort Keine Antwort	1 2	15
V8	Im Trend Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	16
V9	Jugend Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	17
V10	Freizeit Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	18
V11	Fun Erwähnt	1	19

	Nicht erwähnt	2	
V12	Freiwilligkeit Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	20
V13	Neuartigkeit Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	21
V14	Kurzlebigkeit Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	22
V15	Kommerz Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	23
V16	Medien Erwähnt Nicht erwähnt	1 2	24
Frage 8 A V17	Kennzeichen Muss ungefährlich sein, d.h. sie darf kein hohes Verletzungsrisiko mit sich bringen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	25
V18	Muss leicht erlernbar sein, d.h. sie darf keine hohen technischen Anforderungen stellen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	26
V19	Muss kostengünstig sein, d.h. sie darf keinen hohen finanziellen Aufwand erfordern Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	27
V20	Muss in den räumlichen Gegebenheiten der Schule durchführbar sein Ja Nein	1 2	28

	Keine Antwort	3	
V21	Muss von vielen Schüler/innen gleichzeitig ausgeübt werden können Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	29
V22	Muss ein hohes Maß an Schüler/innenaktivität ermöglichen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	30
V23	Muss konditionelle, koordinative und/oder kooperative Fähigkeiten schulen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	31
V24	Darf nicht zu Lasten traditioneller Sportarten gehen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	32
V25	Muss motivierend sein/Spaß machen/hocher Aufforderungscharakter/Interessen der Schüler treffen/Schülerwünsche Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	33
V26	Muss vom Lehrer (auch von älteren) beherrscht werden/Lehrer müssen sich aus- und fortbilden können Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	34

V27	Muss einen hohen Freizeitwert haben/zum Sporttreiben in der Freizeit anregen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	35
V28	Muss voraussichtlich langlebig sein/Lifetime-Sportart/längere Relevanz für den Sportunterricht Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	36
V29	Muss Differenzierungsmöglichkeiten bieten Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	37
V30	Muss Jungen und Mädchen ansprechen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	38
V31	Darf die gängigen pädagogischen Ziele nicht verletzen (Umweltaspekt, gesundheitl. Aspekte, Sozialkompetenz, ...) Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	39
V32	Gemischtes/Unverständliches Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	40

Frage 8 B (1) V33	A	1	41
	B	2	
	C	3	
	D	4	
	E	5	
	F	6	
	G	7	
	H	8	
	I	9	
	Keine Antwort	0	
Frage 8 B (2) V34	A	1	42
	B	2	
	C	3	
	D	4	
	E	5	
	F	6	
	G	7	
	H	8	
	I	9	
	Keine Antwort	0	
Frage 8 B (3) V35	A	1	43
	B	2	
	C	3	
	D	4	
	E	5	
	F	6	
	G	7	
	H	8	
	I	9	
	Keine Antwort	0	
Frage 9 V36	Sportarten		44
	Aerobic		
	Kreuz in Spalte 1	1	
	Kreuz in Spalte 2	2	
	Kreuz in Spalte 3	3	
	Kreuz in Spalte 4	4	
	Keine Antwort	5	
V37	Aikido		45
	Kreuz in Spalte 1	1	
	Kreuz in Spalte 2	2	
	Kreuz in Spalte 3	3	
	Kreuz in Spalte 4	4	
	Keine Antwort	5	

V38	Akrobatik Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	46
V39	Baseball Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	47
V40	Body-Styling Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	48
V41	Beach-Volleyball Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	49
V42	BMX-ing Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	50
V43	Carving Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	51
V44	Fitnessstraining Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	52
V45	Football Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	53

V46	Frisbee Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	54
V47	Hip Hop Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	55
V48	Inlineskating Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	56
V49	Jonglage Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	57
V50	Klettern Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	58
V51	Modern Dance Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	59
V52	Mountainbiking Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	60
V53	Rope-Skipping Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	61

V54	Rugby Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	62
V55	Streetball Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	63
V56	Streetdance Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	64
V57	Streetsoccer Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	65
V58	Skateboard Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	66
V59	Surfen Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	67
V60	Snowboard Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	68
V61	Tai Chi Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	69

V62	Trekking Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	70
V63	Walking Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	71
V64	Yoga Kreuz in Spalte 1 Kreuz in Spalte 2 Kreuz in Spalte 3 Kreuz in Spalte 4 Keine Antwort	1 2 3 4 5	72
	Andere Trendsportart Für den Schulsport geeignet Für den Schulsport nicht geeignet	1 2	Es gab keine weiteren Nennungen
Frage 10 V65	Einstellung Sehr positiv Positiv Neutral Negativ Sehr negativ Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	73
Frage 11 V66	Gründe Antwort Keine Antwort	1 2	74
V67	Dafür 1 Motivation/Interesse der Schüler Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	75
V68	Dafür 2 Variation/Vielfalt des Schulsports (Inhalte, Bewegung) Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	76
V69	Dafür 3		77

	Sicherheitsaspekt Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	
V70	Dafür 4 Motivation zu außerschulischem/ lebenslangem Sporttreiben Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	78
V71	Dafür 5 Bezug zur Lebenswelt Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	79
V72	Dagegen 1 Nur wenige Schüler üben TSA in ihrer Freizeit aus/verschiedene Schülerinteressen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	80
V73	Dagegen 2 TSA ist kurzlebig Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	81
V74	Dagegen 3 Traditionelle Sportarten kommen zu kurz (Grundlagen fehlen)/Lehrpläne sind bereits voll Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	82
V75	Dagegen 4 Räumliche, organisatorische, zeitliche Voraussetzungen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	83

V76	Dagegen 5 Schlechte Ausbildung der Lehrer (kein Curriculum, Alter der Lehrer) Ja 1 Nein 2 Keine Antwort 3	84
V77	Dagegen 6 Kommerzialisierung wird in den SU getragen Ja 1 Nein 2 Keine Antwort 3	85
Frage 12 V78	Likert-Einstellung Trendsportarten haben für die Schüler/innen große Freizeitrelevanz und gehören deshalb unbedingt in den Schulsport Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	86
V79	Trendsportarten werden den Schulsport der Zukunft dominieren und die traditionellen Schulsportarten nach und nach verdrängen Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	87

V80	Durch die Aufnahme von Trendsportarten gewinnt der Schulsport an Aktualität und Attraktivität. Stimme stark zu Stimme zu Unentschieden Lehne ab Lehne stark ab Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	88
V81	Trendsportarten bereichern den Schulsport um viele neue Elemente des Sporttreibens. Stimme stark zu Stimme zu Unentschieden Lehne ab Lehne stark ab Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	89
V82	Mit Hilfe der Trendsportarten lassen sich Lernziele verwirklichen, die über die traditionellen Schulsportarten nicht erreicht werden können. Stimme stark zu Stimme zu Unentschieden Lehne ab Lehne stark ab Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	90
V83	Trendsportarten sollten über die Lehrpläne zum verbindlichen Teil des Schulsports erklärt werden. Stimme stark zu Stimme zu Unentschieden Lehne ab Lehne stark ab Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	91

V84	Die Schüler/innen sind beim Thema Trendsportarten besser motiviert als bei den traditionellen Inhalten des Schulsports. Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	92
V85	Trendsportarten bilden einen sinnvollen Teil des Schulsports, können die traditionellen Schulsportarten jedoch nicht ersetzen. Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	93
V86	Trendsportarten sind stark kommerzialisiert und von den Interessen der Medien- und Sportartikelindustrie beeinflusst, deshalb gehören sie nicht in den Schulsport. Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	94

V87	Für die Behandlung von Trendsportarten in meinem Sportunterricht fühle ich mich ausreichend qualifiziert. Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	95
V88	Mit der Aufnahme von Trendsportarten in meinen Sportunterricht fühle ich mich überfordert. Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	96
V89	Beim Unterrichten von Trendsportarten habe ich die Befürchtung, mich vor den kompetenten Schüler/innen zu blamieren. Stimme stark zu 1 Stimme zu 2 Unentschieden 3 Lehne ab 4 Lehne stark ab 5 Keine Antwort 6	97
Frage 13 V90	Kompetenzen Sehr gut 1 Gut 2 Befriedigend 3 Ausreichend 4 Mangelhaft 5 Ungenügend 6 Keine Antwort 7	98
Frage 14 V91	Erwerb von Kompetenzen Ich habe keine Kompetenzen Ja 1	99

	Nein	2	
V92	Über eigenes Sporttreiben in der Freizeit Ja Nein	1 2	100
V93	Über das Studium Ja Nein	1 2	101
V94	Über das Referendariat Ja Nein	1 2	102
V95	Über Lehrerfortbildung Ja Nein	1 2	103
V96	Über Sportverband- fortbildung Ja Nein	1 2	104
V97	Über Literaturstudium Ja Nein	1 2	105
V98	Internet Ja Nein	1 2	106
V99	Private Sportschulen/- kurse/Messe/ Fitnesscenter Ja Nein	1 2	107
V100	Medien (Fernsehen, ...) Ja Nein	1 2	108
V101	Kollegen Ja Nein	1 2	109

V102	Freunde/eigene Kinder Ja Nein	1 2	110
V103	Universitäre Fortbildungen Ja Nein	1 2	111
V104	Schüler/innen Ja Nein	1 2	112
V105	Eigenes Sporttreiben Ja Nein	1 2	113
V106	Vereinsaktivität Ja Nein	1 2	114
Frage 15 V107	Angebot von Trendsportarten im Studium Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	115
Frage 16 V108	Teilnahme am Angebot von Trendsportarten im Studium Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	116
Frage 17 V109	Sportart/Anzahl Antwort Keine Antwort	1 2	117
V110	1 Ski/Snowb/Carving Anzahl	X (1-3)	118

V111	2 Rudern Anzahl	X (1-3)	119
V112	3 Segeln Anzahl	X (1-3)	120
V113	4 Tai Chi Anzahl	X (1-3)	121
V114	5 Inlineskating Anzahl	X (1-3)	122
V115	6 (Step)Aerobic, Modern Dance, Hip Hop Anzahl	X (1-3)	123
V116	7 Yoga Anzahl	X (1-3)	124
V117	8 Skateboard/Einrad Anzahl	X (1-3)	125
V118	9 Akrobatik/Jonglage Anzahl	X (1-3)	126
V119	10 Beachvolleyball Anzahl	X (1-3)	127
V120	11 Kanu/Paddeln/Kajak Anzahl	X (1-3)	128
V121	12 Badminton/Squash/ Tennis Anzahl	X (1-3)	129
V122	13 Fitnesstraining Anzahl	X (1-3)	130
V123	14 Frisbee Anzahl	X (1-3)	131
V124	15 (Flag)Football, Softball, Baseball Anzahl	X (1-3)	132
V125	16 Klettern		133

	Anzahl	X (1-3)	
V126	17 Surfen Anzahl	X (1-3)	134
V127	18 Streetsoccer/Streetball Anzahl	X (1-3)	135
V128	19 Trekking Anzahl	X (1-3)	136
V129	20 Tauchen Anzahl	X (1-3)	137
V130	21 Fechten Anzahl	X (1-3)	138
V131	22 New Games Anzahl	X (1-3)	139
V132	23 Trampolin Anzahl	X (1-3)	140
Frage 18 V133	Gründe für Besuch Im Studium Antwort Keine Antwort	1 2	141
V134	Pflicht Ja Nein	1 2	142
V135	Persönliches Interesse am Sport Ja Nein	1 2	143
V136	Weiterbildungs- interesse (Erweiterung des Schulsports) Ja Nein	1 2	144
V137	Spaß haben Ja Nein	1 2	145
V138	Neugierde Ja Nein	1 2	146
Frage 19 V139	Gründe für Nicht- Besuch im Studium Antwort	1	147

	Keine Antwort	2	
V140	Keine Zeit Ja Nein	1 2	148
V141	Seminar war überfüllt Ja Nein	1 2	149
V142	Kein Interesse an Trendsportarten Ja Nein	1 2	150
V143	Minimales Angebot solcher Veranstaltungen Ja Nein	1 2	151
V144	Weiß ich nicht mehr Ja Nein	1 2	152
V145	Die angebotenen Sportarten waren für mich uninteressant Ja Nein	1 2	153
Frage 20 V146	Vorbereitung durch das Sportstudium Sehr gut Gut Neutral Weniger gut Überhaupt nicht Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	154
Frage 21 V147	Auseinandersetzung mit Trendsportarten im Studium Sehr sinnvoll Sinnvoll Neutral Weniger sinnvoll Überhaupt nicht sinnvoll Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	155
Frage 22 V148	Erwartungen Antwort Keine Antwort	1 2	156
V149	A Bessere Einbindung im Studium		157

	Ja Nein	1 2	
V150	B Allgemein: bessere Einbindung (Eigenrealisation) Ja Nein	1 2	158
V151	C Vielfältiges Angebot Ja Nein	1 2	159
V152	D Verpflichtende Kurse Ja Nein	1 2	160
V153	E Wahlpflichtveran- staltung/AG Ja Nein	1 2	161
V154	F Intensive Behandlung ausgewählter TSA (Exemplarisch) Ja Nein	1 2	162
V155	Schulrelevante Aufarbeitung Angekreuzt	1	163
V156	TSA als Alternative im Studium anbieten Ja Nein	1 2	164
V157	Umgang mit dem Phänomen TSA lehren – pädagogische, soziale Aspekte Ja Nein	1 2	165
V158	Zusammenarbeit mit Vereinen/ Fitnessstudios Ja Nein	1 2	166
Frage 23 V159	Beschäftigung mit Trendsportarten nach dem Studium		167

	Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	
Frage 24 V160	Sportart/Anzahl WB Antwort Keine Antwort	1 2	168
V161	1 Kampfsport Anzahl	X (1-4)	169
V162	2 (Step)Aerobic, Hip Hop, Streetdance, Modern Dance Anzahl	X (1-4)	170
V163	3 Yoga, Tai Chi, Feldenkreis Anzahl	X (1-4)	171
V164	4 Amerikanischer Teamsport Anzahl	X (1-4)	172
V165	5 Inlineskating Anzahl	X (1-4)	173
V166	6 Ski, Carving, Snowboard, Big Foot Anzahl	X (1-4)	174
V167	7 Wassersport Anzahl	X (1-4)	175
V168	8 Body-Styling, ... Anzahl	X (1-4)	176
V169	9 Beach-Volleyball Anzahl	X (1-4)	177
V170	10 Akrobatik, Jonglage Anzahl	X (1-4)	178
V171	11 Streetball Anzahl	X (1-4)	179
V1^72	12 Fitnesstraining Anzahl	X (1-4)	180

V173	13 Frisbee, Bumerang Anzahl	X (1-4)	181
V174	14 Walking, Trekking Anzahl	X (1-4)	182
V175	15 Mountainbike Anzahl	X (1-4)	183
V176	16 Klettern, Free- Climbing Anzahl	X (1-4)	184
V177	17 Triathlon Anzahl	X (1-4)	185
V178	18 Tennis, Badminton Anzahl	X (1-4)	186
V179	19 Golf Anzahl	X (1-4)	187
V180	20 Nicht-TSA: Reiten, Voltigieren, Trampolin, Hockey Anzahl	X (1-4)	188
V181	21 Rope-Skipping Anzahl	X (1-4)	189
Frage 25 V182	Gründe für den Besuch von WB Eigenes Interesse an der Trendsportart Ja Nein Keine Antwort	 1 2 3	190
V183	Spaß an der Ausübung der Trendsportart Ja Nein Keine Antwort	 1 2 3	191
V184	Hoffnung auf Anregungen und Ideen für den Sportunterricht Ja Nein	 1 2 3	192

	Keine Antwort		
V185	Anstehende Klassenfahrten mit dem Thema TSA Ja Nein	1 2	193
V186	Interesse an beruflicher Fortbildung/Abwechs- -lung Ja Nein	1 2	194
V187	Materialsponsoring für die Schule (Schule bekam Geräte) Ja Nein	1 2	195
V188	Vereinstätigkeit Ja Nein	1 2	196
Frage 26 V189	Gründe für den Nicht-Besuch von WB Antwort Keine Antwort	1 2	197
V190	Private Gründe (Gesundheit, Alter, ...) Ja Nein	1 2	198
V191	Skepsis (Kommerzialisierung, Kurzlebigkeit) Ja Nein	1 2	199
V192	Keine Zeit Ja Nein	1 2	200
V193	Keine, zu wenige oder nicht schulrelevante Angebote Ja Nein	1 2	201

V194	Fortbildung über eigenes Sporttreiben Ja Nein	1 2	202
V195	Noch keine Zeit Ja Nein	1 2	203
V196	Kein Interesse an TSA Ja Nein	1 2	204
Frage 27 V197	Einstellung der Schulleitung Sehr aufgeschlossen Aufgeschlossen Neutral Ablehnend Sehr ablehnend Keine Antwort	1 2 3 4 5 6	205
Frage 28 V198	Unterrichten von Trendsportarten Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	206
Frage 29 V199	Prozentanteil Prozente Keine Antwort	(XX) (00)	207-208
Frage 30 V200	Erwartungen im SU Antwort Keine Antwort	1 2	209
V201	1 Höhere Akzeptanz/Ansehen bei den Schülern Ja Nein	1 2	210
V202	2 Motivierte Schüler/mehr Spaß im Unterricht Ja Nein	1 2	211
V203	3 Mehr Schüleraktivität Ja Nein	1 2	212
V204	4 Mehr		213

	Schüler selbständigkei t Ja Nein	1 2	
V205	5 Fachwissen in den TSA Ja Nein	1 2	214
V206	6 mehr Abwechslung Ja Nein	1 2	215
V207	7 Mehr Spaß für Unsportliche/Viele Schüler ansprechen Ja Nein	1 2	216
V208	8 Anregung zum Sporttreiben in der Freizeit/Lebensnähe Ja Nein	1 2	217
Frage 31 V209	Sportart/Anzahl SU Antwort Keine Antwort	1 2	218
V210	1 Inlineskating, Skateboard Anzahl	X (1-4)	219
V211	2 (Step)Aerobic, Modern Dance, Hip Hop, Streetdance Anzahl	X (1-4)	220
V212	3 Klettern Anzahl	X (1-4)	221
V213	4 Fitnesstraining Anzahl	X (1-4)	222
V214	5 Jogging, Walking, Trekking Anzahl	X (1-4)	223
V215	6		224

	Akrobatik, Jonglage Anzahl	X (1-4)	
V216	7 Karate Anzahl	X (1-4)	225
V217	8 amerikanischer Teamsport Anzahl	X (1-4)	226
V218	9 Frisbee Anzahl	X (1-4)	227
V219	10 Yoga, Tai Chi Taek won Do Anzahl	X (1-4)	228
V220	11 Streetball, Streetsoccer Anzahl	X (1-4)	229
V221	12 Ski, Carving, Snowboard, Big Foot Anzahl	X (1-4)	230
V222	13 Badminton, Squash, Tennis Anzahl	X (1-4)	231
V223	14 Beach- Volleyball Anzahl	X (1-4)	232
V224	15 Rope-Skipping Anzahl	X (1-4)	233
V225	16 Body-Styling Anzahl	X (1-4)	234
V226	17 Triathlon Anzahl	X (1-4)	235
V227	18 Randbereiche (Hockey, Voltigieren, ...) Anzahl	X (1-4)	236
V228	19 Mountainbike Anzahl	X (1-4)	237
V229	20		238

	Wassersport Anzahl	X (1-4)	
V230	21 Golf Anzahl	X (1-4)	239
Frage 32 V231	Quellen Fachliteratur Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	240
V232	Ideen aus Studium/ Referendariat Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	241
V233	Ideen aus der Lehrerfortbildung Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	242
V234	Eigene Ideen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	243
V235	Schüler/innenideen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	244
V236	Vereine/Sportverbände Ja Nein	1 2	245
V237	Kollegen/Referendare Ja Nein	1 2	246
V238	Medien Ja Nein	1 2	247
V239	Fitnessstudios/ Workshops Ja Nein	1 2	248
V240	Schüler Ja Nein	1 2	249
V241	Eigenes Sporttreiben Ja Nein	1 2	250

Frage 33 V242	Gründe für Nicht- Behandlung im SU Antwort Keine Antwort	1 2	251
V243	Mangelnde Fachkompetenz 1 Ja Nein	1 2	252
V244	Zeit/Lehrpläne 2 Ja Nein	1 2	253
V245	Organisation 3 Ja Nein	1 2	254
V246	Lerngruppengröße 4 Ja Nein	1 2	255
V247	Kommerzialisierung 5 Ja Nein	1 2	256
V248	Gefährlichkeit 6 Ja Nein	1 2	257
V249	Keine neuen Lernziele 7 Ja Nein	1 2	258
V250	Benotungsprobleme 8 Ja Nein	1 2	259
Frage 34 V251	Veränderungen im did.-meth. Vorgehen Ja Nein Keine Antwort	1 2 3	260
Frage 35 V252	Gründe für D-M-V Antwort Keine Antwort	1 2	261
V253	1 Ja Nein	1 2	262

V254	2 Ja Nein	1 2	263
V255	3 Ja Nein	1 2	264
V256	4 Ja Nein	1 2	265
V257	5 Ja Nein	1 2	266
V258	6 Ja Nein	1 2	267
Frage 36 V259	Art der D-M-V Antwort Keine Antwort	1 2	268
V260	1 Ja Nein	1 2	269
V261	2 Ja Nein	1 2	270
V262	3 Ja Nein	1 2	271
V263	4 Ja Nein	1 2	272
V264	5 Ja Nein	1 2	273
V265	6 Ja Nein	1 2	274
V266	7 Ja Nein	1 2	275
V267	8 Ja Nein	1 2	276
V268	9 angekreuzt	1	277
V269	10 Ja Nein	1 2	278
V270	11		279

	Ja	1	
	Nein	2	
Frage 37 V271	Gründe für Ablehnung von D-M-V Antwort Keine Antwort	1 2	280
V272	Identische Erlebnisse 1 Ja Nein	1 2	281
V273	Identische Orte/Gruppen 2 Ja Nein	1 2	282
V274	Identische Lernziele 3 Ja Nein	1 2	283
V275	D und M reicht aus 4 Ja Nein	1 2	284
V276	D und M sind nicht an Sportarten gebunden 5 Ja Nein	1 2	285

Fortbildung durch das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP)

Als eine naheliegende Möglichkeit für Lehrer/innen, sich neuen Inhalten und Themen im Sportunterricht zu nähern, können die Lehrer/innenfortbildungskurse des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) angesehen werden.

Das Seminar- und Akademieprogramm der HeLP-Zentrale mit Sitz in Gießen wird dabei ergänzt und erweitert durch die Programme der 15 Regionalstellen. Eigene Regionalprogramme werden von:

1. Fulda
 2. Bad Hersfeld
 3. Bad Wildungen
 4. Kassel
 5. Marburg
 6. Lahn-Dill und Limburg-Weilburg
 7. Gießen/Vogelsberg
 8. Friedberg
 9. Main-Kinzig
 10. Darmstadt/Darmstadt-Dieburg und Bergstraße/Odenwald
 11. Frankfurt/Offenbach
 12. Wiesbaden
 13. Groß-Gerau
- veröffentlicht.

Bei einer genaueren Betrachtung des Fortbildungsangebots für das Fach Sport der Jahre 1999 - 2000 zeigt sich folgendes Bild⁹⁸:

Im Programmheft 1999/2000 bieten die Zentralstelle Gießen 34 Sportfortbildungen für die Lehrer/innen der Sek. I und II an, von denen 16 dem Trendsportbereich zugeordnet werden können⁹⁹, davon stammen
5 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Wintersport,
4 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Wassersport,
2 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Abenteuer/Erlebnis/Risiko,
2 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Bergsport (z.B. Klettern)
2 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Amerikanischer Teamsport (American Football/Flagfootball) und

⁹⁸ Ausgenommen von dieser Betrachtung sind Fortbildungen, die sich gezielt an Lehrer/innen des Grundschul-, Sonderschul- oder Berufsschulbereichs sowie an bestimmte Funktionsträger/innen (z.B. Koordinator/innen) richten.

⁹⁹ Ausgesprochen schwierig gestaltete sich bei der vorgenommenen Auswertung die Zuordnung der einzelnen Veranstaltungen zum Themenbereich „Trendsport“, da häufig aus der Kursbeschreibung nicht auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Kurses geschlossen werden konnte. Aufgenommen wurden in der erfolgten Auswertung deshalb alle Veranstaltungen, die nach Durchsicht der Programme im weitesten Sinne dem Bereich Trendsport zugeordnet werden konnten.

1 Veranstaltung aus der Sportart Golf.

Die 15 Regionalstellen bieten im Programmheft 1999/2000 insgesamt 99 Fortbildungsveranstaltungen für Sportlehrer/innen der Sek. I und II, von denen 27 dem Bereich des Trendsports zugerechnet werden können, dazu gehören

6 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Wassersport,

5 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Wintersport,

5 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Tanz,

2 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Lernfeld Sport

2 Veranstaltungen aus dem Themenbereich Entspannung,

2 Veranstaltungen zur Sportart Inline-Skating,

2 Veranstaltungen zum Themenbereich Radsport,

1 Veranstaltung zur Sportart Beach-Volleyball und

1 Veranstaltung mit dem Titel Trendsportarten.