

## Brennpunkt

### Zur Qualität der Qualitätsentwicklung

Spätestens seit Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien haben bildungspolitische Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule Konjunktur. Im Zuge dieser Entwicklung hat auch die Qualitätsdiskussion zum Schulsport einen rasanten Aufschwung erfahren, wie z. B. aktuelle sportdidaktische Überlegungen zu Problemen der Standardorientierung, Profilierung, Professionalisierung und Evaluation zeigen. Wer für mehr Qualität und eine Verbesserung des Status quo von Unterricht, Schule und Schulsport plädiert, wird leicht Einverständnis erzielen. Der Terminus „Qualität“ löst gemeinhin positive Konnotationen aus, so dass sich kaum jemand der simplen Forderung nach mehr Qualität entziehen kann (vgl. Serwe, 2008).

Bekanntermaßen ist der Qualitätsbegriff relativ: Die Frage nach der „Güte“ von Schule und Schulsport berührt ein normatives pädagogisches Problem, das in einer pluralistischen Gesellschaft kontrovers diskutiert – und je nach Standpunkt des Betrachters – unterschiedlich beantwortet wird. Auf die aktuelle Diskussion bezogen bedeutet dies: Diejenigen, die z. B. kognitive Schülerleistungen in den Kernfächern als primäre Qualitätskriterien einer „guten“ Schule heranziehen, nehmen genauso eine normative Setzung vor wie diejenigen, die die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen als wesentliche Bezugsgrundlage eines „guten“ Sportunterrichts erklären. Beide Merkmale mögen für sich genommen sinnvoll sein; doch sie können immer nur einen Teil von „Qualität“ abbilden (vgl. Tillmann, 2002). Qualität wird auf bestimmte Kriterien bezogen, mit der sie beurteilt werden kann. Solche Bewertungskriterien und ihre Gewichtung sind Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, bei dem – wie die bildungspolitischen Diskussionen im Gefolge von TIMSS und PISA zeigen – Unterrichtsqualität durchaus recht einseitig festgelegt werden kann.

Im Kontext der Qualitätsdebatte finden sich inzwischen auch in der Sportpädagogik vermehrt „Listen“ allgemein-formaler Merkmale „guten“ Sportunterrichts, die je nach Autor bzw. Autorenteam variieren: Im Angebot stehen u. a. sieben, acht, zehn und zwölf Merkmale „guten“ Sportunterrichts. Dazu hat auch der Deutsche Sportlehrerverband mit seinen für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften erstellten Unterrichtsdokumentationen zum „gelingenden“ Sportunterricht

einen Beitrag geleistet. Über die Qualität solcher Kriterien-Auflistungen und Unterrichtsbeispiele kann man gewiss streiten; dies aber scheint mir der eigentliche Nutzen solcher „good practice“-Sammlungen zu sein, die je nach Bild des Sportunterrichts und fachdidaktischer Position durchaus eine Reihe von „bad practice“-Beispielen enthalten. Für die Fachkonferenzen Sport bieten sie allemal einen Diskussionsanlass, um sich über die eigenen Vorstellungen von Sportunterricht an der einzelnen Schule zu vergewissern.

Im Unterschied zur allgemeinen Unterrichtsforschung, nach deren Vorbild die Merkmale „guten“ bzw. „gelingenden“ Sportunterrichts offenbar entworfen wurden, ist die empirische Grundlage schmal. Über Gestaltungen und Wirkungen des Sports in der Schule wissen wir nach wie vor wenig. Auch die SPRINT-Studie kann nicht beantworten, wie es mit der Qualität des Schulsports in Deutschland bestellt ist; sie gibt lediglich Hinweise darauf, wie z. B. Schüler, Lehrer, Schulleiter und Eltern den schulischen Sport bewerten (vgl. Wolters, 2008). Weitere empirische Studien zur Qualität des Sportunterrichts sind vonnöten. Festzustellen bleibt aber auch: Empirische Erkenntnisse können normative Entscheidungen allenfalls stützen, nicht aber ersetzen. Mit Tillmann kann für die Qualitätsentwicklung in Schule und Schulsport resümiert werden: „Wer über Schul[sport]qualität redet, wer gar Schul[sport]qualität messen will, bewegt sich in einem schwierigen und komplexen Feld, in dem eins auf jeden Fall falsch ist: schlichte Antworten und angeblich klare, selbstverständliche Setzungen“ (2002, S. 14).

Günter Stibbe



#### Literatur

- Serwe, E. (2008). Schulentwicklung und Schulsportentwicklung – Verbindungen zwischen schul- und sportpädagogischen Perspektiven. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 110-135). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tillmann, K.-J. (2002). Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 11-23). Bönen: Kettler.
- Wolters, P. (2008). Qualität im Schulsport. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Sport in Deutschland* (S. 15-32). Frankfurt/M.: Peter Lang.



Günter Stibbe

## Spielend bilden!

### Ein „Bildungsrezept“ für die Sportspielvermittlung

Claas Unruh

11. Klasse eines Oberstufenkurses einer Gesamtschule. Zweites Schulhalbjahr, Wahlpflichtkurs Fußball. 3 Schülerinnen und 15 Schüler, die ihre Liebe zum Sport(spiel) durch Trikots verschiedener Vereine und Nationalmannschaften zum Ausdruck bringen. Es wird getrickst, der Ball hoch gehalten und in den Nacken fallen gelassen. Mit einer schnellen Bewegung wird dieser wieder in die Luft geschleudert und auf dem Fuß ausbalanciert. Die Mädchen dribbeln mit dem Ball geschickt an ihren Mitschülern vorbei, machen einen Übersteiger und schießen kraftvoll auf das Tor. Es wird deutlich: Vorerfahrungen sind vorhanden! Welche Unterrichtsziele verfolgt man als Lehrkraft in diesem Kurs?

Orientiert man sich am „Doppelauftrag“ des Sportunterrichts, so soll zum einen eine „Erziehung durch Sport“ durch die Vermittlung sozialer Werte und allgemein bildender Schlüsselqualifikationen für das Leben in der modernen Welt erfolgen; dadurch soll ein Teil zur Bildung von Kindern und Jugendlichen beigetragen werden. Zum anderen geht es um eine „Erziehung zum Sport“ und damit um die Ausbildung von Handlungsfähigkeit und Qualifikationen für den außerschulischen Sport (vgl. Kurz, 2009, S. 43). Letzteres muss im Hinblick auf den Fußballkurs zweifelsohne nicht mehr erfolgen – die sportspielspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern zumindest die Teilnahme am Freizeit- und Breitensport.

Bleibt die Option, Bildung anzusprechen. Bei einer genaueren Betrachtung der im Doppelauftrag festgehaltenen Argumentationsfigur wird jedoch klar, dass diese hinsichtlich des Bildungsaspektes zu kurz greift – sie setzt letztendlich auch nur auf eine erziehende Qualifizierung des Sports (vgl. Hildebrandt-Stramann & Laging, 2006, S. 6). In diesem Zusammenhang werden deshalb zunehmend die strukturellen Aspekte von Bildung im Sportunterricht analysiert: nicht die Inhaltswahl des Faches sei entscheidend, sondern die *Art und Weise* der unterrichtlichen Auseinandersetzung insbesondere bei traditionellen Inhalten wie den Sportspielen (vgl. Bietz, 2005). Das macht die Unterrichtsplanung für Lehrerinnen und Lehrer in einem Bereich, der aufgrund der Komplexität und Vielgestaltigkeit der „Sache“ seit jeher Schwierigkeiten birgt, nicht einfacher (vgl. Bietz, 1998, S. 267). Sportlehrkräfte stehen folglich vor der Herausforderung, einen Sportspielvermittlungsansatz auszuwählen, der diesem Bildungsdenken

gerecht wird. Im vorliegenden Beitrag soll für dieses oftmals schwierige Unterfangen eine Entscheidungshilfe gegeben werden.

#### Bildung im Sportunterricht

Grundlegend für die weitere Betrachtung ist ein Bildungsverständnis, das auf Humboldt zurückgreift. Bildung ist als „eine Lebensaufgabe, die sich durch die aktive Auseinandersetzung mit der (sich verändernden) Welt der Gegenwart vollzieht“ (Beckers 2000, S. 25) zu verstehen. Nach Laging (2005; 2005a) ist Bildung im Schulsport dementsprechend als bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit der Welt zu arrangieren. Der Sportunterricht darf nicht auf die Vorgabe bestimmter Bewegungsformen reduziert und Lerngegenstände dürfen nicht nur kanalisiert auf ihre normierten Formen vermittelt werden. Vielmehr müssen individuelle Lösungen, die auf bewegungsbezogene Herausforderungen zurückzuführen sind, im Vordergrund stehen. In der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt entstehen durch sinnerfülltes Handeln Bedeutungsrelationen. Bildungsprozesse im Sportunterricht werden vom Anfang her, d.h. von den „spezifischen Spiel- und Bewegungsproblemen“ (Böcker, 2009) in Gang gesetzt und nicht vom Ende her, in Form einer Fertigkeit, sportlichen Bewegung oder einer festgelegten Norm. Im Sportunterricht muss Schülerinnen und Schülern dafür ein Möglichkeitsraum geboten werden, in dem sie ihr Selbstverhältnis zum Lerngegenstand klären können, so dass seine Struktur reflektiert werden kann. Der Aneignungsprozess eines



**Claas Unruh**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
TU Braunschweig  
Seminar für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik

Pockelsstr. 11  
38106 Braunschweig  
E-Mail: c.unruh@tu-bs.de

Arbeitsschwerpunkte:  
Genetisches Lehren und Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht, Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht, Spiel- und Sportspiel-didaktik

Lerngegenstandes darf keinesfalls musterhaft vorgezeichnet sein. Bildung ist als Prozess zu verstehen und der Weg das Ziel (Bietz, 2002).

## Spiel- und Sportspieldidaktik

Die Sportspielvermittlung hat sich – vereinfacht formuliert – lange Zeit in ihrer didaktisch-methodischen *Art und Weise* an der Endform, d.h. an bestimmten feststehenden Strukturen der etablierten Sportspiele orientiert. Die Komplexität der Spielanforderungen wurde reduziert und einzelne technisch-taktische Elemente isoliert in vereinfachten methodischen Übungs- und Situationsreihen eingeübt. Gespielt wurde oftmals nur zum Schluss (vgl. Bietz & Böcker, 2009, S. 108). Die Kritik, die an solchen Vermittlungsansätzen geäußert wurde, ist nicht folgenlos geblieben – mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, die weitaus höhere Spielanteile fordern (vgl. im Überblick Roth, 2005; Kolb 2005).

Die traditionelle Vorgehensweise ist insbesondere auch aus der Bildungsperspektive kritisch zu bewerten: Die Orientierung erfolgt ausschließlich am normierten Wettkampfspiel. Sämtliche Bewegungsformen werden mehr oder weniger vorgegeben. Dadurch bietet sich kein Möglichkeitsraum, der erobert und erkundet werden kann. Der Weg ist nicht das Ziel, das Ziel ist vielmehr die Summe der normierten Bewegungsformen, in Form von Fertigkeiten und sportlichen Bewegungen, die mit der Ganzheit des Spiels gleichgesetzt werden. Bildungsprozesse lassen sich dadurch nicht in Gang setzen. Diese Gelegenheit bietet sich vielmehr bei einer Vermittlung, die sich am Grundverständnis von „Spielen“ orientiert.

„Spielen“ vollzieht sich demnach stets in einem geschlossenen Sinnrahmen, der vom Spielenden selbst gesetzt wird. Dadurch kann eine eigene selbstreferenzielle Spielwirklichkeit hervorgebracht werden. Ein Spannungsverhältnis zwischen Gegebenem und Möglichem, Wirklichkeit und Fiktion bildet den Kern des Spielens (vgl. Bietz & Böcker, 2009, S. 119). Im Sportspielunterricht ist dieser Kern als „Spielen *um* etwas“, d.h. um ein bestimmtes Ziel, zu realisieren (Dietrich, 1980). Die Vermittlung normierter Sportspielformen garantiert nicht per se, dass grundlegende Strukturen reflektiert werden können. Es sind vielmehr die spieltypischen Handlungsprozesse, die ein Sinnverstehen des Bewegens erst ermöglichen. Eine derartige Orientierung erfordert eine aktive Beteiligung am Spielentwicklungsprozess, denn nur in konstruktiven Prozessen kann eine persönliche Sinnzuschreibung erfolgen. Der Sportspielunterricht muss daher individuelles, „authentisches Spielen“ i.S. eines regelgeleiteten (Wett-)Spiels ermöglichen (Bietz & Böcker, 2009, S. 120).

## Wahlpflichtkurs Fußball

Nach diesem bildungs- und spieltheoretischen Exkurs soll der Blick wieder auf die Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse gerichtet werden, die voller Vorfreude in die Sporthalle kommen, um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft zu präsentieren. Orientiert sich diese an den beschriebenen traditionellen Strukturen der Sportspielvermittlung, so sind die „Zutaten“ für die nächsten Unterrichtsstunden auch schon im „Einkaufskorb“: man nehme ein paar methodische Spiel- und Übungsreihen, einige Fertigungsübungen im Bereich Passen, Dribbeln und Torschuss sowie ein schönes Abschlusspiel am Ende jeder Stunde und heraus kommt ein durchweg gesteigertes Bewegungskompetenzniveau. Auch wenn es sich bei dieser „Rezeptbeschreibung“ um eine plakative Darstellung handelt, so weist sie dennoch auf eine bestehende Problematik hin: Offensichtlich wird die Sportspielunterrichtspraxis nach wie vor zu großen Teilen nach diesem traditionellen Muster gestaltet (Bietz & Böcker, 2009, S. 108). Es stellt sich die Frage, ob die Institution Schule einen Sportunterricht rechtfertigen kann, in dem im Grunde genommen nur „Training“ gemacht wird? Die Antwort ist: Nein! Die Zutaten einer traditionellen Sportspielvermittlung mögen ein „leckeres Gericht ergeben“, das viele Schülerinnen und Schüler sicherlich aus ihren Vereinen kennen; trotzdem ist es auf der „Speisekarte“ des Sportunterrichts eher „altbacken“. Der schulische Bildungsauftrag kann auf diese Art und Weise nicht erfüllt werden. Im Folgenden werde ich anhand eines Unterrichtsvorhabens (1) „Fuß-Ball“, das in der Praxis bereits erprobt wurde, exemplarisch verdeutlichen, wie sich ein potenzielles „Bildungsrezept“ zusammensetzen kann. Traditionelle Inhalte werden dabei nicht kategorisch ausgeschlossen; vielmehr wird sich der Vielfalt an bestehenden Vermittlungsansätzen bedient.

## Unterrichtsvorhaben „Fuß-Ball“

### 1. Unterrichtsstunde

**Thema der Stunde: Unterschiedliche Fußball-Spiele aufzeigen und initiieren**

Den Einstieg bildet das „kleine“ Spiel *Kegelkick* (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite). Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt einen Kegel, der in etwa gleichen Abständen auf die Feldbegrenzungslinie eines Volleyballfeldes gestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler postieren sich zu Beginn des Spiels jeweils vor ihrem eigenen Kegel. Jeder spielt gegen jeden, zunächst nur mit einem Schaumstoffball, der nur mit dem Fuß gespielt werden darf. Ziel ist, die Kegel der anderen mit dem Ball zu treffen, so dass diese umfallen und den eigenen Kegel vor dem Umfallen zu schützen, indem die heranfliegenden Bälle mit dem Fuß abgewehrt werden (vgl. Frey, 2010).

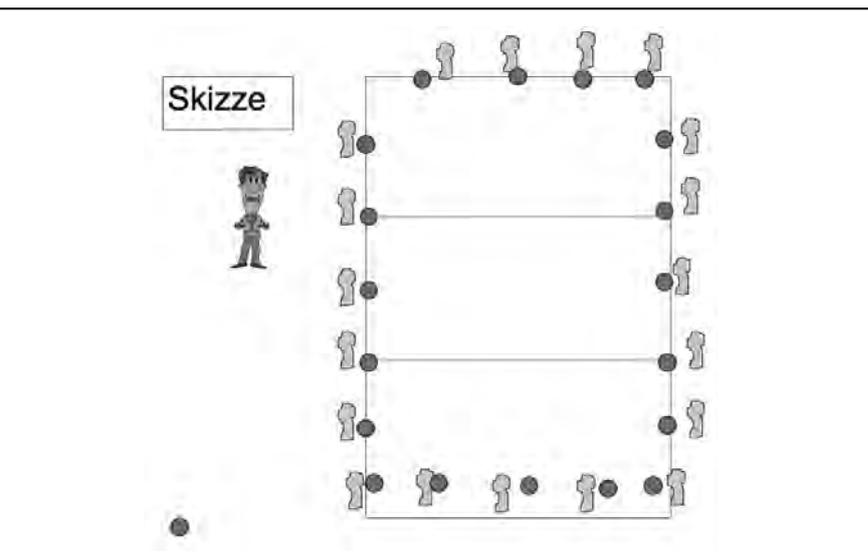


Abb. 1: Kegelkick  
(Quelle: Frey, 2010)

Abb. 2: Kreisfußball  
(Quelle: Böcker, 2009)

Abb. 3, u. rechts: Indirekte Tore  
(Quelle: Kröger & Roth, 2005)

Bei der Beobachtung des Spiels wird deutlich, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler am Spiel beteiligt sind und dass das Spiel wenig Dynamik und Spannung aufweist. In einer gemeinsamen Reflexionsphase werden diese Spielprobleme besprochen, mögliche Lösungen diskutiert und im Spiel erprobt, um ein „funktionierendes Spiel hervorzubringen“ (Bietz & Böcker, 2009, S. 16). Die Lösungen: Mehr und härtere Bälle; einen Abstand von einem Meter zum eigenen Kegel; ein umgefallener kann wieder aufgestellt werden, wenn man einen Kegel seiner Mitschülerinnen und Mitschüler umschießt. In der Erprobungsphase wird deutlich, dass mehr Kegel umgeschossen werden und das Spiel insgesamt mehr Spannung aufweist. Alle Schülerinnen und Schüler können sich gleichermaßen am Spiel beteiligen.

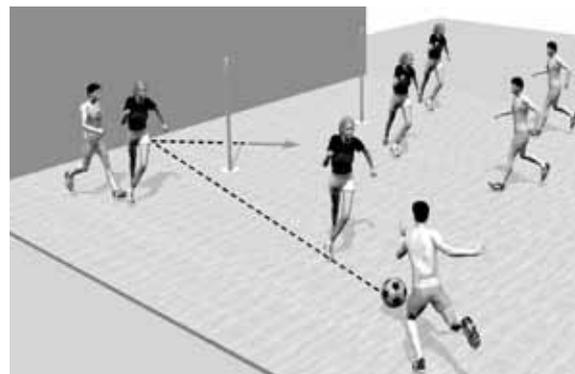
Als nächstes kommt eine historische Spielform in den „Kochtopf“: das *Kreisfußballspiel* (siehe Abb. 2), welches in der Tradition der kleinen Turnspiele steht. Eine Schülerin oder ein Schüler muss im Kreis stehen

und versuchen, einen Ball aus dem Kreis, der aus sich an den Händen fassenden Schülerinnen und Schülern gebildet wird, herauszuschießen (vgl. Böcker, 2009, S. 236). Auch hier sind wieder alle Schülerinnen und Schüler mit Freude beim Spiel. Jedoch sind sie mit dem Spielverlauf nicht zufrieden. Vorschläge werden gemacht, man sollte das Spiel doch lieber umkehren. Die Spielerinnen und Spieler im Kreis sollten sich den Ball zu passen und die in der Mitte Stehenden sollten versuchen, den Ball abzufangen. Hierbei handelt es sich augenscheinlich um Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrem Vereinstraining einbringen. Da sich aber alle einig sind, dass das Spiel so mehr Spaß macht, wird dem nichts entgegengesetzt.

Als „Würze“ nehme man das Spiel aus dem Ballschul-ABC Indirekte Tore (siehe Abb. 3, unten). Mit einigem Abstand zur Wand werden Tore (z.B. Pylonen oder Slalomstangen) aufgestellt. Das Team, das in Ballbesitz ist, versucht aus einer günstigen Spielposition heraus indirekt, d.h. über die Wand, Treffer zu erzielen (Kröger & Roth, 2010).

In der abschließenden Reflexionsphase wird schnell deutlich, dass das Thema der ersten Unterrichtsstunde, unterschiedliche Fuß-Ball-Spiele aufzuzeigen, erfolgreich umgesetzt wurde: „Spielen wir heute noch Fußball?“ (ohne Bindestrich!) wird aus den Reihen der Schülerinnen und Schüler gefragt. Diese Bemerkung wird aufgenommen, um sogleich auf einer Tafel die Erfahrungen der Stunde zu reflektieren und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der durchgeführten Spielformen festzuhalten. Die Gemeinsamkeiten werden wie folgt bestimmt:

- Alle Spiele werden mit dem Fuß und einem Ball gespielt.
- Immer geht es darum, den Ball *in, durch* oder *gegen* ein Ziel zu schießen.
- Es spielen immer zwei Parteien gegeneinander, die – wie beim Kreisfußball – auch nur aus einer Person bestehen können.
- Unterschiede werden darin ausgemacht, dass beim *Kegelkick* und beim Spiel *Indirekte Tore* wechselseitig gerichtete Angriffs- und Verteidigungsaktionen gefordert waren, es sich beim *Kreisfußball* hingegen jeweils nur um Angriffs- oder Verteidigungsaktionen handelt.



Die zusammengefassten Beobachtungen ergeben das Hauptanliegen der Unterrichtsstunde: Die Vielfältigkeit und Veränderbarkeit von Fuß-Ball-Spielen erfahren, die gemeinsam haben, dass das Spielobjekt *Ball* mit dem *Fuß* in ein Ziel geschossen wird. Die Schülerinnen und Schüler haben sich durch die anschließende Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sozusagen „spielend“ die Grundstruktur, d.h. den „Kern“ der Fuß-Ball-Spiele, „erschlossen“. Die Erkenntnis, dass bei zwei von drei Spielen jeweils zwei Mannschaften gegeneinander gespielt haben, ermöglicht es, die Schülerinnen und Schüler mit der Spielidee und der übergeordneten Spielklasse Zielschussspiele vertraut zu machen (Bremer, 1981; Kröger & Roth, 2006; Roth, Memmert & Schubert, 2006). Dazu können neben dem normierten Sportspiel Fußball eben auch alternative Fuß-Ball-Spiele gezählt werden (Böcker, 2009, S. 238). Es wird zudem herausgestellt, dass sich die offiziellen Regeln des uns bekannten normierten Fußballspiels im Laufe des letzten Jahrhunderts entwickelt haben und es auch dort in jüngster Zeit zu Regelveränderungen gekommen ist (z.B. passives Abseits oder Rückpassregel), die das Spiel attraktiver oder fairer machen sollen. Außerhalb jeglicher Wettkampfbedingungen hat man im Rahmen einer vorgegebenen Spielidee stets die Möglichkeit, eine Norm durch eigene Regeln zu verändern und ein eigenes Fuß-Ball-Spiel hervorzubringen.

## 2. Unterrichtsstunde

**Thema: Die Veränderbarkeit von Fuß-Ball-Spielen aktiv erfahren und eigene Spiele entwickeln.**

Die „Zutaten“ der ersten Unterrichtsstunde werden in der darauf folgenden Stunde verarbeitet. Auf dem Plan steht die Veränderung von Spielregeln bei Beibehaltung einer zentralen Spielidee. Die Schülerinnen und Schüler erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

*„Entwickelt ein Fuß-Ball-Spiel, bei dem zwei Mannschaften gegeneinander auf zwei Ziele spielen. Überlegt euch dabei Besonderheiten, die euer Spiel vom herkömmlichen Fußball unterscheiden und es ‚einzigartig‘ machen.“*

Sie sind ferner angehalten, in zyklischen Schritten der Spielinitiierung, Spielanpassung, Weiterentwicklung und Intensivierung bzw. Variation von Spielbedingungen, „konstitutive und strategische Regeln“ (Digel, 1982, S. 57) gemeinsam zu bestimmen – immer unter der Perspektive, ein funktionierendes Spiel hervorzubringen (vgl. Bietz & Böcker, 2009, S.123). Die Ergebnisse sind sehr kreativ und werden dem Rest der Klasse mündlich präsentiert und kurz vorgespielt.

### A) Basket-Football

Gespielt wird mit zwei Mannschaften. Ziel ist jeweils ein umgedrehter Kasten, der von einer Zone umgeben ist,



die durch Pylonen markiert wird. Als Ball wird ein Futsal gewählt, der in den Kasten gelupft werden muss. Ein „Lupfer“, der von außerhalb der Zone erfolgt, ergibt 2 Punkte/Tore. Innerhalb der Zone erhalten die Mannschaften 1 Punkt. Wird der Ball von einem Spieler zwischen die Füße geklemmt und mit einem „Jump“ in den Kasten befördert, so gibt es gar 3 Punkte – eine Spielhandlung, die dem Slam-Dunk im Basketball entnommen ist und die Namensgebung des Spiels bedingt.

### B) Hindurch-Fuß-Ball

Gespielt wird mit zwei Mannschaften. Ziel ist das Hindurchspielen des Balles durch zwei Turnkästen (Kleinkästen), die auf die Seite gestellt werden, und das Umschießen eines Kegels, der mit etwas Abstand dahinter postiert wird. Der Zielschuss darf allerdings nur mit der Hacke vollzogen werden.

### C) Pylonen-Kick

Gespielt wird ebenfalls mit zwei Mannschaften. Jede Mannschaft hat als Ziel, fünf im Rechteck aufgestellte Pylonen der gegnerischen Mannschaft umzuschießen. Die Pylonen müssen aber in einer bestimmten Reihenfolge fallen (von links nach rechts). Wird ein falscher Pylon umgeschossen, so müssen die bereits gefallenen wieder aufgestellt werden. Ist noch keiner gefallen, so erhält die Mannschaft noch einen zusätzlichen Pylon, der in das Rechteck integriert wird.

Die hervorgebrachten „Gerichte“ werden abschließend von den Schülerinnen und Schülern abwechselnd „probiert“ und getestet.

Abb. 4:  
Hindurch-Fuß-Ball

Abb. 5:  
Pylonen-Kick

### 3. Unterrichtsstunde

Danach wird dann das „richtige“ Fußballspiel gespielt, also das Spiel, das in vielen Ländern Nationalsport Nr. 1 ist (Böcker, 2009, S. 237). Dieses Spiel orientiert sich an den normierten Wettkampfregele, d.h. es wird auf einem Großfeld 11 gegen 11 mit Auswechselspielern gespielt. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, darauf zu achten, welche spezifischen Spiel- und Bewegungsprobleme im Spielverlauf auftreten. In einer gemeinsamen Reflexionsphase werden diese benannt und besprochen:

1. Es gab keine taktische Grundaufstellung.
2. Entweder waren fast alle im Angriff oder alle in der Abwehr.
3. Einige hatten Probleme mit der Ballannahme.
4. Der Ball wurde von einigen zu lange am Fuß gehalten.
5. Es sind zu wenig Tore gefallen.
6. Einige hatten Probleme, den Ball mit der Innenseite weiterzupassen.
7. Nicht alle Schülerinnen und Schüler waren gleichmäßig am Spiel beteiligt.

Für diese beobachteten und reflektierten Spiel- und Bewegungsprobleme sollten die Schülerinnen und Schüler selbsttätig Lösungen finden. Sie machten den Vorschlag, man könne verschiedene „Bewegungsstationen“ einrichten, an denen man je nach eigener Einschätzung an seinen Bewegungsproblemen arbeitet. Die Bewegungsprobleme der Ballannahme und des Torchusses wurden bspw. zu einer Station mit Gegenspieler verknüpft (Abb. 6). Andere übten mit Slalomstangen das Dribbling inklusive Torabschluss sowie die

Abb. 6: Station mit Gegenspieler

Abb. 7: Ballannahme mit Gegenspieler und anschließendem Doppelpass



Ballannahme unter Bedrängnis durch einen Gegenspieler und anschließendem Doppelpass (Abb. 7). Die Stationen wurden von einzelnen Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen, organisiert und betreut. Die Lehrkraft fungierte lediglich als Moderator. Anschließend wurde gemeinsam über eine taktische Grundaufstellung beraten. Mit Hilfe einer Tafel machten eine Schülerin und ein Schüler den Vorschlag, ein 4-3-3 Spielsystem zu verwenden. Die Umsetzung machte das Spiel für die Beteiligten jedoch auch nicht attraktiver, da insgesamt immer noch zu wenige aktiv am Spiel beteiligt waren. Die Schülerinnen und Schüler machten den Vorschlag, man sollte doch lieber in kleineren Mannschaften spielen und jeweils zwei Kleinfeldtore nebeneinander als Ziel ohne Torwart aufstellen; dies würde die Möglichkeit eines Torerfolges erhöhen. Nach der Erprobungsphase kam wiederum der Wunsch auf, lieber wieder Pylonen als Ziele aufzustellen, um den Zielschuss zu präzisieren. Um letztendlich ein funktionierendes Fuß(-)ball(-)spiel in Gang zu setzen, wurden weitere Regeln vereinbart:

- Wer im Ballbesitz ist, darf zunächst nicht angegriffen werden.
- Ein(e) leistungsstarke(r) Schüler(in) fungiert als neutrale Anspielstation für beide Mannschaften und darf auch angegriffen werden.
- Mit Hilfe von Markierungen wurden den einzelnen Mannschaftsteilen Zonen zugeteilt, die sie zunächst nicht verlassen dürfen.

Viele Schülerinnen und Schüler profitierten augenscheinlich von diesen Regelabsprachen, wenn sie bspw. nach einem Anspiel mehr Ruhe und Zeit für die Ballannahme hatten.

### Sportspieldidaktisches Bildungsfazit

Anstatt sich in dieser 11. Klasse für eine einzige Vermittlungsmethode zu entscheiden, werden in diesem Unterrichtsvorhaben mehrere sportspieldidaktische Positionen bzw. Prinzipien miteinander verknüpft. Dadurch entsteht ein „buntes Menü“, in dem das Sportspiel Fußball nicht von vornherein als „normierte Bewegungszwangsjacke“ gesehen wird (Böcker, 2009, S. 154.). Grundlage ist das spielerische und kognitive „Erschließen“ der Spielidee und übergeordneter Kategorie *Zielschussspiele*. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler in einem propädeutischen Sinne an sportwissenschaftliche Fachbegriffe herangeführt werden, was für einen Oberstufenkurs durchaus angemessen ist. Indem die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Fußball-Spiel mit selbstgewählten Regeln konstruieren, haben sie die Möglichkeit, die Veränderbarkeit von Fußball-Spielen aktiv zu erfahren und „authentisch“ zu spielen. Sie setzen sich dabei mit dem Lerngegenstand kontinuierlich nach dem Muster des genetischen Lehrens und Lernens im Sportspiel auseinander: Spiel- und Bewegungsprobleme werden gemeinsam besprochen,

Lösungen gesucht und im Spiel wieder umgesetzt (Loibl, 2001). Durch die Auswahl einer Spielform aus der spielerisch-situationsorientierten Ballschule („Indirekte Tore“, vgl. Abb. 3) wird ferner auch der sportspielübergreifende Vermittlungsansatz berücksichtigt. Der Unterricht bzw. die Auseinandersetzung mit dem normierten Wettkampfsport wird auf der Basis der genetischen Vermittlungsmethode unter Berücksichtigung der spielgemäßen Sportspielvermittlungsprinzipien fortgesetzt. Diese beinhalten u.a., dass Übungsaufgaben nicht zwingend von der Lehrkraft vorgegeben werden, sondern aus dem Spiel heraus entspringen (u.a. Dietrich, 1976; Thorpe et al., 1986). In diesem Fall werden die Spiel- und Bewegungsprobleme direkt von den Beteiligten aus dem Spiel herausgegriffen und als Anlass für Regelmodifikationen und Übungsstationen genommen. Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für dieses Vorgehen führt selbst bei der Auseinandersetzung mit dem normierten Wettkampfsport zu dem Wunsch, die Ziele zu verändern und das Spiel durch Regelveränderungen für alle attraktiver zu machen.

Aus bildungstheoretischer Sicht erfüllt das Unterrichtsvorhaben daher die genannten Bedingungen eines bildenden Sportunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich aktiv und bewegungsbezogen mit dem Lerngegenstand auseinander. Es erfolgt keine Beschränkung auf bestimmte Bewegungsformen und der Lerngegenstand wird in seiner ganzen Vielseitigkeit und nicht nur kanalisiert auf seine normierte Form vermittelt. Dem Wahlpflichtkurs Fußball wird ein Möglichkeitsraum geboten, in dem er sein Selbstverhältnis zum Lerngegenstand klären kann.

Ein adäquates „Bildungsrezept“ im Sportspielunterricht zeichnet sich daher durch die „richtige Mischung“ aus. Eine gegenstandsadäquate und zeitgemäße Sport(spiel) didaktik, die sich am Bildungsbegriff orientiert, muss sowohl die subjektiven und objektiven als auch die strukturellen und prozessualen Aspekte im Blick haben (Scherer, 2008, S. 35). Für den Sportspielunterricht lässt sich daher grundsätzlich festhalten, dass die Inhalte weder auf normierte Sportarten und traditionelle Vermittlungsmethoden reduziert werden sollten, noch durch gänzlich „offene“ Spiel- und Bewegungsangebote zu ersetzen sind – ein Grundsatz, der bei der Unterrichtsgestaltung exemplarisch berücksichtigt wurde und Lehrerinnen und Lehrer ermutigen soll, die Vielfalt der Vermittlungsangebote für den eigenen Unterricht zu nutzen und ihr eigenes „Süppchen“ zu kochen.

### Anmerkungen

(1) vgl. zum Begriff des „Unterrichtsvorhabens“ Böcker (2009).

### Literatur

Bietz, J. (1998). Sportspielvermittlung – Konzepte, Probleme, Perspektiven. *sportunterricht* 47 (7), 267-274.

- Bietz, J. (2002). *Der Weg ist das Ziel. Konzept der genetischen Spielentwicklung im pädagogischen Begründungskurs*. [Elektronische Version] Zugriff am 10.10.2008 unter [https://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter\\_seiten/bietz/wissprojekte/weg-ziel](https://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/bietz/wissprojekte/weg-ziel)
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 85-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J. & Böcker, P. (2009). Spielen und Spiele lernen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In LSW (Hrsg.) [Landesinstitut für Schule und Weiterbildung], *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen/Westf.: Verl. für Schule u. Weiterbildung Druckverl. Kettler.
- Böcker, P. (2009). *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Eine bildungstheoretische Grundlegung Sportunterricht neu zu denken*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dietrich, K. (1976). Didaktische Überlegungen zum Schulfußball. In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I: Spiel in der Leibeserziehung* (S. 57-71). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, K. (1980). Spielen. *sportpädagogik*, 4 (1), 13-19.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten*. Hamburg: Rowohlt.
- Frey, D. (2010). Kegelkick. *Lehrhilfen für den sportunterricht* 59 (2), 14.
- Hildebrandt – Stramann, R. & Laging, R. (2006). *Bewegte Schule – den ganzen Tag?* [Elektronische Version] Zugriff am 10.10.2008 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/bewegte-schule-ganztag>.
- Kolb, M. (2005). Strukturen von Spiel und Sportspiel. In A. Hohmann, M. Kolb, K. & Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 17-30). Schorndorf: Hofmann.
- Kröger & Roth (2010). *Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger* (4. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kröger, C. & Roth, K. (2006). Ballschule – ein ABC für Spielanfänger. *Lehrhilfen für den sportunterricht* 55 (9), 9 – 14.
- Kurz, D. (2009). Zwischen Sportartenkonzepten und Doppelauftrag. Empirische Implikationen fachdidaktischer Konzepte. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 37-48). Aachen: Shaker.
- Laging, R. (2005). Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2005a). Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 271-308). Baltmannsweiler: Schneider.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen. Spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann
- Roth, K. (2005). Sportspiel-Vermittlung. In A. Hohmann, M. Kolb, K. & Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 290-308). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K., Memmert, D. & Schubert, R. (2006). *Ballschule Wurfspiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H.-G. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24-29). Balingen: Spitta.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technology.

# Bewegtes Lernen im Biologieunterricht – Ein Unterrichtskonzept zur Förderung des Lernerfolgs

Mirko Krüger



**Mirko Krüger**

ist Lehrer für die Fächer  
Biologie und Sport und  
zurzeit Promotionsstipen-  
diat am Graduiertenkolleg  
Naturwissenschaftlicher  
Unterricht an der  
Universität Duisburg-Essen.

Forscherguppe &  
Graduiertenkolleg  
Naturwissenschaftlicher  
Unterricht  
AG Bildungsforschung

Universität Duisburg-Essen  
Campus Essen,  
Büro SA 318  
Schützenbahn 70  
D-45127 Essen  
E-Mail: mirko.krueger@  
uni-due.de

## Einleitendes zu Bewegung und Lernen

Ruhe und Stillsitzen sind wesentliche Faktoren für erfolgreiches Unterrichten, da sie eine intensive Nutzung der Lernzeit und ein lernförderliches Arbeitsklima bewirken können (vgl. Meyer, 2004, S. 39f.). In der ausschließlichen Annahme jedoch, der Geist entfalte sich erst dann, wenn der Körper stillgelegt sei, erliegt man meines Erachtens einem Irrtum. Praktizierten nicht schon die Philanthropen eine Art Bewegten Lernens (vgl. Stibbe & Stariha, 2007, S. 49)? Diskutierten nicht auch die Philosophen des 18. und 19. Jahrhunderts beim Spaziergehen (vgl. Zimmer, 2004, S. 9)? Kamen Goethes beste Gedanken nicht häufig bei Wanderungen in der Natur zustande (vgl. Oppolzer, 2004, S. 9)? Diese Beispiele sind zumindest historische „Mutmacher“ dafür, zeitgleiches Bewegen und Lernen im gegenwärtigen Unterricht erfolgreich zu realisieren.

Im Rahmen des vorzustellenden Unterrichtskonzepts wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Verknüpfung von Lernen und Bewegung die Lernmotivation und Konzentration sowie den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern im Biologieunterricht fördern kann. In einer theoretischen Annäherung werden zunächst der Begriff Bewegtes Lernen näher erläutert, ausgewählte Gründe für Bewegung im Kontext des Lernens skizziert und Anwendungsmöglichkeiten für den Biologieunterricht aufgezeigt. Anschließend wird im praktischen Teil das Unterrichtskonzept in seinen Grundzügen vorgestellt und unter Beantwortung der leitenden Fragestellung ausgewertet. Daran knüpft sich abschließend ein Fazit und Ausblick.

## Bewegtes Lernen – eine Begriffsklärung

Unter Bewegtem Lernen wird im Allgemeinen das zeitgleiche Stattfinden von kognitiven Lernprozessen und Bewegung verstanden (vgl. Müller & Petzold, 2006,

S. 41). Indem die Körperaktivität in den Lernvorgang integriert wird, erfolgt eine Ergänzung der bisherigen, bewegungsarmen Lerntradition (vgl. Bucher, 2000a, S. 6). Bewegtes Lernen lässt sich in Anlehnung an Müller und Petzold (2006) hinsichtlich seiner beiden Zieldimensionen in Lernen mit Bewegung und Lernen durch Bewegung differenzieren (vgl. S. 41).

Lernen mit Bewegung meint eine optimierte Informationsverarbeitung mittels Körperaktivität. Zum einen wird die Synapsenbildung im Gehirn vorbereitet, zum anderen wird so für ein optimales Aktivationsniveau gesorgt. Erhöhte Spannung kann durch Bewegung abgebaut und Müdigkeit vertrieben werden. Außerdem fördert Bewegung die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen, da Lernen mit Bewegung lebhafter und abwechslungsreicher gestaltet werden kann. Die kognitiven und motorischen Belastungen laufen dabei parallel, ohne dass sie inhaltlich miteinander verknüpft sind. Lernen mit Bewegung kann u. E. im weitesten Sinn alle Lernformen meinen, bei denen die Eigenaktivität im Vordergrund steht. Aktive Lernformen wie Erkundungen, selbstständiges Problemlösen, Experimente usw. sind ausdrücklich erwünscht – auch dann, wenn dabei der Körper nicht immer voll in Aktion ist, denn wesentlich ist, dass der Geist in Bewegung ist (vgl. Müller & Rochelt, 2004, S. 7; Müller & Petzold, 2006, S. 42f.).

Lernen durch Bewegung meint, dass über Bewegung zusätzliche Informationszugänge erschlossen werden können. Hierbei werden neben dem optischen und akustischen Analysator auch taktile (Tastsinn), statiko-dynamische (Gleichgewichtssinn) und kinästhetische (Rezeptoren in Muskeln, Sehnen und Bändern geben Informationen über die Stellung der Extremitäten bzw. des Rumpfes) Analysatoren aktiviert. Der Lerngegenstand kann mit vielen Sinnen erfahren werden (vgl. Müller & Rochelt, 2004, S. 5). Die Bewegungsaufgabe ist inhaltlich mit dem Unterrichtsgegenstand verknüpft. Man erfährt durch die konkrete Handlung in der Bewegungsaufgabe den Sinn und Inhalt der kognitiven Aufgabe.

## Ausgewählte Gründe für Bewegtes Lernen im Unterricht

### Veränderte Kindheit

Unsere Kinder wachsen in einer durch Computer und Videospiele, Internet, Fernsehen sowie durch Werbung reizüberfluteten Wohlstands- und Konsumgesellschaft auf. Erhöhtes Verkehrsaufkommen vor allem in Großstädten sowie die Privatisierung oder Asphaltierung von Spiel- und Bewegungsflächen tragen zusätzlich dazu bei, dass sie sich zunehmend aus natürlichen Spielräumen wie Wald und Wiesen zurückziehen und vermehrt bewegungsarmen Freizeitbeschäftigungen nachgehen (vgl. Köckenberger, 1997, S. 11; Müller & Rochelt, 2004, S. 3; Müller & Petzold, 2006, S. 11).

Die aufgeführten Aspekte zeichnen zwar kein vollständiges Bild veränderter Kindheit, skizzieren jedoch eindeutig eine zunehmend von Bewegungsarmut und -einschränkungen charakterisierte Lebenswelt. Dies spiegelt sich auch im zu häufig bewegungsarmen Unterricht heutiger Tage wieder und führt langfristig zu einer Beeinträchtigung der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung. Denn diese wird vor allem im Kinder- und Jugendalter durch den vielfältigen Einsatz des eigenen Körpers und damit einhergehende, regelmäßige Bewegungsreize forciert (vgl. Anrich, 2000, S. 15; Müller & Rochelt, 2004, S. 3; Müller & Petzold, 2006, S. 20f.). Ein Ausbleiben solcher Primärerfahrungen erwirkt kurz- und mittelfristige Negativfolgen in Form gesundheitlicher Schäden (z.B. Kreislaufprobleme, Übergewicht, Haltungsschwächen, Konzentrationsdefizite). Hinzu kommen Krankheitssymptome, die in der Regel eintretende Spätfolgen hervorrufen (z.B. Rückenprobleme; vgl. Anrich, 2000, S. 15; Beudels, 2007, S. 152; Oppolzer, 2004, S. 14-15). Vor diesem Hintergrund sollte die Schule als zweite Sozialisationsinstanz der Heranwachsenden im Schulalltag mehr Raum für Bewegungsaktivitäten schaffen und auch Bewegtes Lernen ermöglichen.

### Ganzheitliches Lernen

Um es mit Pestalozzi zu sagen: Ganzheitliches Lernen meint ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand, ein Lernen mit allen Sinnen. Diese sollen zur Förderung und Optimierung des Lernprozesses möglichst vielfältig und umfassend eingesetzt werden, denn mit Zunahme des Aktivitätsgrades verbessert sich die Merkfähigkeit (vgl. Oppolzer, 2004, S. 10). Müller und Petzold (2006) betonen vor diesem Hintergrund besonders den Bewegungssinn, durch den einerseits ein zusätzlicher Informationsgang erschlossen und andererseits die Informationsverarbeitung optimiert wird (vgl. S. 42). Der Zusammenhang von Bewegung und Lernen, Lernbereitschaft und -atmosphäre ist mittlerweile durch Befunde aus mehreren Wissenschaftszweigen belegt (vgl. z.B. Hollmann & Strüder, 1996; Ethier et al., 1997;

Graf et al., 2003; Kubesch, 2004; Voelcker-Rehage, 2005). Dies verdeutlicht den Stellenwert von Bewegung im Kontext des (ganzheitlichen) Lernens. Die durch Bewegung erhöhte Aktivierung des Blutkreislaufs sorgt für eine bessere Sauerstoffversorgung des Gehirns und fördert den Lernprozess (vgl. Dordel & Breithecker, 2003, S. 7-8; kritisch dazu Fessler, Stibbe & Haberer, 2008). Die Besserversorgung des Gehirns mit Sauerstoff trägt entscheidend zu einem Anstieg der Impulssteuerung der Nerven bei. Auf diesem Weg findet eine dynamische Entschlüsselung und Neu-Codierung von Informationen statt (Neuroplastizität), d.h. Leitungen und Verbindungen im Gehirn werden konstruiert und neu geordnet (vgl. Anrich, 2000, S. 15f.). Bewegtes Lernen stellt sich als ein wichtiges Element ganzheitlichen Lernens dar. „Diese Form des ganzheitlichen Lernens unterstützt die Idee der Rhythmisierung des Unterrichts, kommt den Interessen der Kinder entgegen, regt zum freudvollen Lernen und Üben an und baut Lernbarrieren und Ängste ab.“ (Bucher, 2000a, S. 6).

## Möglichkeiten Bewegten Lernens im Biologieunterricht

Bewegtes Lernen lässt sich in Anlehnung an Anrich (2002) in vier Kategorien unterteilen (siehe weiterführend S. 35-41; Anrich, 2003, S. 28-34):

1. Bewegungsanlässe stellen einen Möglichkeitsbereich dar, den Biologieunterricht Bewegter zu gestalten. Unter diesem Begriff sind solche Anlässe subsumiert, durch die das Sitzen unterbrochen oder die Sitzhaltung verändert, Bewegung zugelassen, bedingt oder eingefordert wird.
2. Bewegungspausen sind spontane oder geplante bewegte Pausen, in denen die Schülerinnen und Schüler mithilfe von unterschiedlichen Bewegungsarrangements körperlich und geistig regenerieren können.
3. Unter Entspannungs- und Stilleübungen subsumiert Anrich (2002) verschiedene Ansätze oder Konzepte mit unterschiedlicher Zielausrichtung (z.B. Progressive Muskelentspannung, Atem- und Stilleübungen, Massagen, Phantasiereisen und Ruhebilder). Sie alle enthalten das Bewegungselement und stellen somit eine weitere Möglichkeit dar, Unterricht bewegter zu gestalten.
4. Themenbezogenes Bewegen meint die Verknüpfung von Bewegung mit Fachinhalten als gezieltes didaktisches Hilfsmittel, den Lernenden ein besseres Verständnis über einen Sachinhalt zu vermitteln. In jedem Fach bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten, Inhalte bewegungs- und gegenstandsorientiert einzusetzen. Im Biologieunterricht können vor allem dynamische Abläufe auf diesem Weg veranschaulicht werden (z.B. Körperkreislauf). Abstrakte Dinge werden dadurch begreifbar und prägen sich besser ein. Durch die auch auf diesem Weg angebahnte Eigentä-

tigkeit erfolgt ein multisensorisches und ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Des Weiteren stellt auch die Durchführung von Versuchen oder Messungen ein themenbezogenes Bewegtes dar.

### Durchführung des Unterrichtskonzepts

Die Realisierung des Konzepts erfolgte im Zusammenhang mit der Unterrichtsreihe „Gesundheitsbewusst leben“ (vgl. Tab. 1 auf der nächsten Seite) in einer 6. Klasse einer Realschule. Die Schülerinnen und Schüler sollten zum ganzheitlichen Lernen mit allen Sinnen hingeführt werden und grundlegende Kenntnisse und Einstellungen über die Gesundheitsbausteine „Ernährung“, „Bewegung“ und „Entspannung“ erwerben

Indem die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Unterrichtskontexten Bewegungsanlässe, Bewegungspausen, Entspannungs- und Stilleübungen sowie themenbezogenes Bewegen erlebten, ergab sich für sie entweder das Angebot eines zusätzlichen Informationszugangs zu den Inhalten oder einer optimierten Informationsverarbeitung, so dass ihre Lernleistung über eine Aufmerksamkeits- und Motivationsförderung sowie Rhythmisierung des Unterrichts gesteigert werden konnte. Zur Operationalisierung der Ziele dienten folgende Handlungsaspekte: Fachliche Strukturen sollten bewegt nachempfunden (z.B. 7. Std.), Arbeits- oder Informationsblätter in Bewegung eingeholt (z.B. 3./4. Std.), Aufgaben unter Bewegung gelöst (z.B. 2. Std.) und Entspannungsübungen selbstständig oder gemeinsam durchgeführt werden (z.B. 10. Std.).

Die Schülerinnen und Schüler sollten erarbeiten, dass Gesundheit durch viele Faktoren bestimmt ist. Im Rahmen der Beschäftigung mit drei ausgewählten elementaren Gesundheitsbausteinen sollten ihnen Zusammenhänge und Möglichkeiten zur Erhaltung der Gesundheit

deutlich werden. Dabei erwarben sie Kenntnisse über Nährstoffe, Nährstofffunktionen und Prinzipien einer ausgewogenen und vielseitigen Ernährung sowie Kenntnisse über den Weg der Nahrung durch den Körper. Indem sie darüber hinaus in einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit einen Fitnesszirkel durchliefen, Entspannungsmöglichkeiten erfuhren und den Stellenwert von Humor und guter Laune zur Erhaltung des seelischen Wohlbefindens erkannten und erlebten, wurden sie – unter Berücksichtigung aller Ziele – mit Handlungskompetenzen ausgestattet, „die sie zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebenssituationen [zur Erhaltung ihrer Gesundheit; Anm. M.K.] befähigen“ (Killermann, Hiering & Starosta, 2009, S. 295-296).

### Auswertung des Unterrichtskonzepts (auch) mit Blick auf die leitende Fragestellung

Der zeitliche Rahmen für die Durchführung des Konzepts bot viele Möglichkeiten, jedes – nach Anrich (2002) kategorisierte – Element des Bewegten Lernens durch Erprobung und wiederholten Einsatz in den Unterricht zu integrieren. Hierbei kamen häufig Bewegungsanlässe und Bewegungspausen zum Einsatz, da sie unabhängig vom Lerninhalt zu einem bewegungsreicheren Unterricht beitragen können. Ihr Einsatz im fortgeschrittenen Schultag ist wünschenswert, um Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und überschüssigen Bewegungsdrang abzubauen. Mittlerweile existieren mehrere Sammlungen mit einer Vielzahl an Übungen für Bewegungspausen (vgl. u. a. Anrich, 2000; Bucher, 2000a/b). Trotz allgemein positiver Bewertung kamen manche Übungen schlechter an. Das themenbezogene Bewegen stellte für die Lehrperson und Schülerinnen und Schüler die größte Herausforderung dar. Es wurde deutlich, dass die Verknüpfung von Bewegung und Lerninhalten der Übung bedarf, um diese Form des Bewegten Lernens als didaktisches Instrument zur Unterstützung des Verständnisses von Fachinhalten erfolgreich nutzen zu können. Vor diesem Hintergrund war der einmalige Einsatz im Rahmen des Konzepts zu wenig, um einen sicheren Umgang zu generieren. Der Einsatz der Entspannungs- und Stilleübungen erfolgte erstmalig im letzten Drittel der Durchführung des Konzepts. Die etwas schlechtere Benotung im Vergleich zu den Bewegungspausen und -anlässen seitens der Schülerinnen und Schüler lässt vermuten, dass ihre flächendeckende Akzeptanz nur über eine regelmäßige, vielfältige und konsequente Durchführung, ggf. mit notwendigen Erläuterungen hinsichtlich des Ziels der Übungen, erzeugt werden kann.

Die Überprüfung der Frage, inwiefern der Biologieunterricht mit Elementen Bewegten Lernens die Konzentration, Motivation und den Lernerfolg meiner Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst hat, erfolgte über Methoden der Aktionsforschung (Frage-



Tabelle 1: Verlaufsübersicht der Unterrichtsreihe

Stunde	Inhalte	Komponenten des bewegten Lernens
1.	<b>Gesundheitsbewusst leben - Ernährung, Bewegung &amp; Entspannung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheitsdefinition</li> <li>• Auswahl wesentlicher Aspekte für die Unterrichtsreihe (Ernährung, Bewegung, Entspannung)</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegte Mind-Map</li> <li>• Bewegt Arbeitsblätter (AB) abholen</li> </ul>
2.	<b>Exkurs: Was ist bewegtes Lernen &amp; welche Regeln sind dafür wichtig?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeits- und Verhaltenskodex zum bewegten Lernen gemeinsam erarbeiten</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB &amp; Hausaufgabe (HA) abholen</li> <li>• Bewegte Erarbeitung &amp; Festlegung der Regeln</li> </ul>
3./4.	<b>Nahrung, Nährstoffe &amp; Co.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was essen wir?</li> <li>• Welche Nährstoffe gibt es &amp; welche gesundheits-erhaltenden Aufgaben haben sie?</li> <li>• Welche Nährstoffe sind worin enthalten?</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB &amp; HA abholen</li> <li>• Bewegt Arbeitsaufträge zu Nährstoffen erarbeiten</li> </ul>
5.	<b>Nur noch Müsli &amp; Möhren? – Ernährungspyramide</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist eine gesunde Mahlzeit?</li> <li>• Vielseitigkeit &amp; Ausgewogenheit der Ernährung</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB &amp; HA abholen</li> </ul> <b>Bewegungspause:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Energizer „20 Zwerge“</li> </ul>
6.	<b>Meterlange Verdauung &amp; das dicke Ende</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verdauungsorgane und ihre Aufgaben</li> <li>• Abläufe in den Verdauungsorganen</li> <li>• Veranschaulichung der Darmlänge</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB abholen</li> </ul> <b>Bewegungspause:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fingertheater</li> <li>• Geschichte „Äpfel pflücken“</li> </ul>
7.	<b>Bewegte Wiederholung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weg der Nahrung durch den Körper &amp; Verdauungsprozesse bewegt darstellen (Sicherung der letzten Stunde)</li> <li>• Aufgabe des Dickdarms</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB abholen</li> </ul> <b>Bewegungspause:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der verwirrte Schutzmann</li> </ul> <b>Themenbezogenes Bewegen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weg der Nahrung im Körper</li> </ul>
8./9.	<b>Fächerübergreifend: Jetzt machen wir uns fit!</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fitnesszirkel im Sportunterricht für Schule &amp; Freizeit</li> </ul>	<b>Entspannungs- &amp; Stilleübung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruhiges Liegen bei Musik nach der Belastung</li> </ul>
10.	<b>Sich wohlfühlen &amp; entspannen - Lach mal wieder!</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreismassage</li> <li>• Konzentrationsübungen</li> <li>• Bedeutung des Lachens für das Wohlbefinden</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB abholen</li> </ul> <b>Entspannungs- &amp; Stilleübung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspanne dein Gesicht</li> <li>• Entspanne deine Arme &amp; Schultern</li> </ul>
11.	<b>Wiederholung wesentlicher Inhalte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheitsbegriff, Nährstoffe &amp; ihre Aufgaben, Ausgewogene Ernährung, Verdauung von Nahrung, Bewegung &amp; Entspannung</li> </ul>	<b>Bewegungsanlässe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegt AB abholen</li> </ul> <b>Bewegungspause:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Telefonzellen, Fahrstuhltüren &amp; Autos</li> </ul>
12.	<b>Leistungskontrolle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsüberprüfung</li> <li>• Abschlussfragebogen</li> </ul>	<b>Entspannungs- &amp; Stilleübung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muskelentspannung „Haa!“</li> </ul>

Fragebogenauswertung

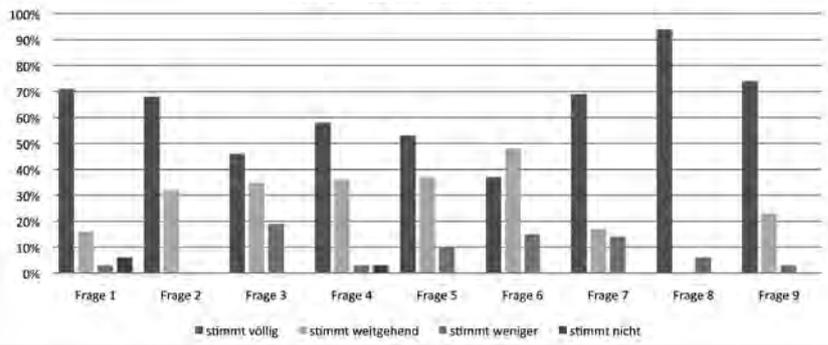


Abb. 1 (links): Ergebnisse des Fragebogens

Abb. 3 (rechts): Notenübersicht

Leistungskontrolle

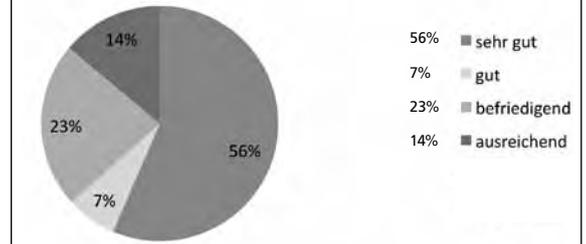


Abb. 2 (unten): Fragen des Fragebogens

bogen, Memo-Notizen zur Reflexion des Unterrichts; videogestützte Unterrichtsbeobachtungen; vgl. Altrichter & Posch, 2007). Außerdem wurde die Auswertung der schriftlichen Leistungsüberprüfung zu den vermittelten Inhalten der Unterrichtsreihe berücksichtigt.

In dem Fragebogen wurde nach der Lernmotivation sowie der Konzentration und, mit Blick auf die Unterrichtseinheit zum themenbezogenen Bewegen, nach dem subjektiv empfundenen Lernerfolg gefragt, welche als bedeutsame Bedingungen des Lernens gelten (vgl. Zimmer, 2004, S. 47; Mietzel, 2007, S. 247). Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Elemente des Bewegten Lernens bewerten.

Die Mehrheit der Klasse war durch das Bewegte Lernen im Unterricht sehr motiviert und wünscht sich für die Zukunft die Integration bewegter Lernelemente, nicht nur für den Biologieunterricht. Die Ergebnisse der Fragen zur Konzentration und dem subjektiv eingeschätzten Lernerfolg sind ein weiterer Anhaltspunkt dafür, dass das Bewegte Lernen die Lernleistung positiv beeinflusst hat (vgl. Abb. 1 und 2). Die im Rahmen des Konzepts erfahrenen Elemente des Bewegten Lernens (vgl. Anrich, 2002) wurden von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt mit „gut“ beurteilt. Diese Er-

gebnisse decken sich mit den eigenen Memonotizen des Unterrichts und den videogestützten Unterrichtsbeobachtungen, die, neben persönlicher Auswertung, auch der Klassenlehrerin zur Bewertung vorgelegt wurden. Die Schülerinnen und Schüler erschienen ihr auffallend leise und konzentriert arbeitend. Die Bewegungselemente besaßen, ihrer Meinung nach, hohen Aufforderungscharakter, so dass bis auf wenige Ausnahmen alle Lernenden hoch motiviert am Unterricht teilnahmen und dies – im Vergleich zur Durchführung vergangener Unterrichtsreihen – mit mehr Begeisterung und Interesse. Unterrichtsstörungen gingen zurück, Hausaufgaben wurden häufiger erledigt und wiesen außerdem i.d.R. eine bessere Qualität auf.

Bei der schriftlichen Leistungsüberprüfung schnitt die Klasse überdurchschnittlich gut ab ( $\bar{x}$  1,8). Auch allgemein lernschwache Lernende erreichten bemerkenswert gute Noten (vgl. Abb. 3).

Fazit und Ausblick

Bewegtes Lernen bietet offensichtlich Potenzial für die Steigerung des Lernerfolgs. Diese Aussage muss sicherlich z.B. im Rahmen einer Interventionsstudie im Prä-Post-Design empirisch-quantitativ überprüft werden. Unter Betrachtung der oben skizzierten Aspekte der unterrichtspraktischen Evaluation kann jedoch auf den lernförderlichen Einfluss der Bewegungselemente im Kontext des durchgeführten Unterrichtskonzepts geschlossen werden. Bewegtes Lernen kann einen innovativen und guten Fachunterricht bereichern. Offene Lernformen, Handlungsorientierung, der Einsatz fachgemäßer Arbeitsweisen, Experimentieren usw. implizieren bereits eine Vielfalt und Vielzahl an Bewegungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler im Kontext des Biologieunterrichts. Diese können durch Bewegungspausen und weitere Bewegungsanlässe oder Entspannungsübungen sinnvoll ergänzt werden. Hinsichtlich der Vermittlung von biologischen Fachinhalten erscheint die Berücksichtigung und Einübung des themenbezogenen Bewegens bedingt zweckmäßig. Kinästhetisch erfolgreich Lernende würden jedoch besonders von dieser Veranschaulichungsform profitieren.

Fragen:

1. Das bewegte Lernen hat mir Freude bereitet.
2. Das bewegte Lernen hat den Biologieunterricht interessanter gemacht.
3. Das bewegte Lernen hat mir geholfen, mich im Unterricht besser zu konzentrieren.
4. Das bewegte Lernen hat mich motiviert, im Unterricht gut mitzuarbeiten.
5. Ich konnte nach Bewegungspausen und Entspannungsübungen wieder konzentriert sein.
6. Ich habe mich nach ein wenig Bewegung ausgeglichener gefühlt.
7. Durch das bewegte Lernen habe ich den Weg der Nahrung durch den Körper besser verstehen können.
8. Ich wünsche mir, dass bewegtes Lernen weiterhin im Biologieunterricht stattfindet.
9. Ich wünsche mir, dass wir auch in anderen Fächern bewegt lernen dürfen.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anrich, C. (2000). *Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Bd. 1. Bewegung bringt Leben in die Schule*. Leipzig: Klett.
- Anrich, C. (Hrsg.). (2002). *Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Bd. 2. Bewegung – ein Unterrichtsprinzip*. Leipzig: Klett.
- Anrich, C. (Hrsg.). (2003). *Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Bd. 3. Bewegung – ein Prinzip lebendigen Unterrichts*. Leipzig: Klett.
- Beudels, W. (2007). Kinder lernen in und durch Bewegung. Theoretische Hintergründe und praktische Konsequenzen. In H.-J. Beins (Hrsg.), *Kinder lernen in Bewegung*. Dortmund: Borgmann.
- Bucher, W. (Hrsg.) (2000a). *814 Spiel- und Übungsformen Bewegtes Lernen. Teil 2: 4.-6. Schuljahr*. Schorndorf: Hofmann.
- Bucher, W. (Hrsg.) (2000b). *1070 Spiel- und Übungsformen Bewegtes Lernen. Teil 3: Ab 7. Schuljahr*. Schorndorf: Hofmann.
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung*, 23 (2), 5-15.
- Etnier, J., Salazar, W., Landers, D. & Petruzello, S. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A metaanalysis. *Journal of Exercise & Sport Psychology*, (19), 249-277.
- Fessler, N., Stibbe, G. & Haberer, E. (2008). Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen. *sportunterricht*, 57 (8), 12-17.
- Graf, C. et al. (2003). Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter – Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54 (9), 242-246.
- Hollmann W. & Strüder, H.K. (1996). Exercise, Physical Activity, Nutrition, and the Brain. *Nutrition Reviews*, 54 (4), 37-43.
- Killermann, W., Hiering, P. & Starosta, B. (2009). *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Köckenberger, H. (1997). *Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. „Die Chefstunde“*. Dortmund: Borgmann.
- Kubesch S. (2004). Das bewegte Gehirn – an der Schnittstelle von Sport- und Neurowissenschaft. *Sportwissenschaft*, 34 (2), 135-144.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Müller, C. & Rochelt, A. (2004). *Bewegtes Lernen im Fach Biologie. Klassen 5 bis 10/12. Didaktisch-methodische Empfehlungen*. Sankt-Augustin: Academica.
- Müller, C. & Petzold, R. (2006). *Bewegte Schule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12*. Sankt-Augustin: Academica.
- Oppolzer, U. (2004). *Bewegte Schüler lernen leichter. Ein Bewegungskonzept für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II*. Dortmund: Borgmann.
- Stibbe, G. & Staraha, D. (2007). Historische Formen der bewegten Schule. In Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (48-49). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Voelcker-Rehage, C. (2005). Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter – Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56 (10), 358-363.
- Zimmer, R. (2004). *Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung*. Freiburg: Herder-Spektrum.



## FITNESS FÜR SENIOREN



Dr. Peter Reuß

### Fitnessstraining für Senioren 60+

Eine Konzeption für das ganzjährige Training im Freien

Neben der gesundheitlichen Wirkung der Bewegung nutzt diese Trainingskonzeption auch die Heilkräfte der Natur für die Physis und Psyche des Menschen. Aus diesem Grunde wird für die Durchführung des Trainings während des ganzen Jahres bewusst auf eine Halle verzichtet. Selbst das umfangreiche Rahmenprogramm findet weitgehend im Freien statt.

Dieses Buch richtet sich an Sportlehrer und Übungsleiter und vermittelt alle Planungs- und Organisationsgrundlagen sowie das trainingsmethodische Wissen für eine erfolgreiche Trainingsgestaltung. Die einzelnen Kapitel sind leicht verständlich dargestellt, sodass auch interessierte Gruppenmitglieder die nötigen Informationen für ein selbstständiges Trainieren finden.

DIN A5, 96 Seiten, ISBN 978-3-7780-0451-7, **Bestell-Nr. 0451** € 12.90

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/0451](http://www.sportfachbuch.de/0451)

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.

### Schulstufenbezogene Sportkonzepte

In Heft 3/10 erschien der erste Beitrag dieser Reihe von Neuber/Kaundinya zum Schulsport in der Sekundarstufe I. Der nun vorliegende zweite Beitrag von Kastrup, Wegener & Kleindienst-Cachay beschäftigt sich mit dem Sportunterricht in der Grundschule.

## Sportunterricht in der Grundschule –

### Auf dem Weg zu einem stufenbezogenen Schulsportkonzept?

Valerie Kastrup, Marcus Wegener & Christa Kleindienst-Cachay

#### Was ist ein stufenbezogenes Schulsportkonzept?



**Dr. Valerie Kastrup**

ist Juniorprofessorin für Sportpädagogik und -didaktik der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld

Wenn man eine Bestandsaufnahme zu didaktischen Arbeiten zum Grundschulsport macht, kommt man schnell zu dem Ergebnis, dass es – im Unterschied zur Sekundarstufe I (vgl. Neuber & Kaundinya, 2010) – durchaus stufenspezifische Beiträge gibt, allerdings ganz unterschiedlicher Art, Form und Qualität. Eine Recherche zur deutschsprachigen Fachliteratur der letzten 15 Jahre unter verschiedenen grundschuldidaktischen Stichworten ergab immerhin mehr als 350 Titel! Welche dieser Arbeiten sind nun aber stufenbezogene Schulsportkonzepte?

Orientiert man sich an Scherler (2006, S. 294 f.), so sollte es sich dabei um Konzeptionen handeln, die bei der Konstruktion von Leitideen, Zielen, Inhalten und Methoden des Sportunterrichts die besonderen Bedingungen des Entwicklungsstands der Schüler ebenso wie die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Schulstufe berücksichtigen.

In der Terminologie gängiger allgemeindidaktischer Modelle (vgl. z.B. Terhart, 2009, S. 127 ff.) heißt dies, die grundschuldidaktischen Beiträge dahingehend zu durchleuchten, ob und inwiefern sie bei der Auswahl und Begründung von Zielen, Inhalten bzw. Themen sowie den Methoden und Organisationsformen des Un-

terrichts die soziokulturellen und anthropogenen Bedingungen der Schülerschaft sowie die institutionellen Bedingungen der Schule diskutieren.

Deshalb beziehen wir in unsere Analyse Arbeiten zur „Bewegten Schule“, zum „Sport im Ganztag“, zur „Täglichen Bewegungszeit“, zur „Förderung der Kreativität“, zum „Umgang mit Heterogenität“ (z. B. zur Koedukation, zur Integration usw.) sowie Beiträge zur Gestaltung und Evaluation einzelner Unterrichtsvorhaben nicht mit ein. Zwar gehören all diese Themen zu den Forschungsfeldern einer grundschulbezogenen Fachdidaktik, aber sie sind eben nicht als „stufenspezifische Schulsportkonzepte“ zu verstehen, da sie entweder nur in Teilbereichen oder gar nichts mit Sportunterricht zu tun haben (1).

Ordnet man die nach diesen Kriterien ausgewählten Konzepte entlang ihrer Bezugnahme auf die unterrichtlichen Bedingungsfelder, so findet man viele Beiträge, die primär den soziokulturellen Faktor fokussieren (s. Soziokulturelle Bedingungen), nur wenige Konzepte, die die institutionellen Bedingungen in den Blick nehmen (s. Institutionelle Bedingungen), und keine Arbeiten, die explizit die psychophysischen Besonderheiten der Altersstufe thematisieren. Mehrdimensionale Ansätze, die mehrere Bedingungsfelder berücksichtigen, sind im vierten Abschnitt dargestellt. Quer zur gewählten Systematisierung liegen Konzepte zur Kompetenz (s. letzter Abschnitt des Artikels).

## Soziokulturelle Bedingungen – Zur Kontroverse um die „veränderte Kindheit“

Die didaktischen Arbeiten zum Grundschulsport sind in den 1990er Jahren stark beeinflusst von empirischen Arbeiten zur Kindheitsforschung aus der Erziehungswissenschaft und der Soziologie (vgl. z. B. die Berichtsbände zu den dvs-Sportpädagogik-Tagungen 1991 und 1993; Brettschneider & Schierz, 1993; Hildebrandt, Landau & Schmidt, 1994). Die dort vertretenen Thesen zur „veränderten Kindheit“ mit Erscheinungsformen wie etwa „fehlende sinnliche Erfahrung“, „Mediatisierung“, „Bewegungsmangel“, „Verhäuslichung“, „verinseltes Lebensraum“, „Versportung“ und „Pädagogisierung der Kindheit“ führen in ihrer Rezeption durch die Sportdidaktik und unter Rekurs auf die bahnbrechende Arbeit von Scherler (1975) in der Folgezeit zur Konzeption eines weitgehend kompensatorisch ausgerichteten Grundschulsports.

Hildebrandt-Stramann, ein exemplarischer Vertreter dieser Richtung, begründet sein Konzept einer „erfahrungsorientierten Bewegungserziehung“ (vgl. 1993a; 2009) für den Sportunterricht der Grundschule anhand von Ergebnissen der Kindheitsforschung, die er mit dem pädagogischen Lebensweltansatz (vgl. u. a. Zeiher, 1983) verbindet. Dabei unterscheidet er zwei Dimensionen der kindlichen Lebenswelt, die für ihn im Hinblick auf didaktische Entscheidungen bedeutsam sind:

Zum einen führen die sozialökologischen Entwicklungen in der Lebenswelt der Kinder zu einer Einschränkung von Bewegungserfahrungen und verlangen nach der pädagogischen Zeigefunktion zur Reintegration der Bewegung in den Alltag. Daraus leitet Hildebrandt-Stramann eine grundsätzlich kritische Position gegenüber der bestehenden Sportkultur ab: Die unreflektierte Rezeption von formalisierten Formen des Sports darf nicht das Ziel des Sportunterrichts in der Grundschule sein (vgl. 1993a; 1993b; 2007; 2009).

Zum anderen ist, aus anthropologischer Perspektive, die Bewegung geradezu die spezifisch kindliche Form der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt. Das Sich-Bewegen ist demnach ein auf Vorerfahrungen aufbauender, subjektiver Dialog zwischen Kind und Welt. Insgesamt zielt dieses Konzept einer erfahrungsorientierten Bewegungserziehung mit Lebensweltbezug auf eine sinnlich-praktische Aneignung und autonome Gestaltung der Welt ab (vgl. ähnlich Funke-Wienecke, 1995; Gröbning, 1993; Schmidt, 1996; Laging, 1999; Bannmüller, 2005).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Faust-Siehl et al. (1996, S. 96-100) – unter Mitarbeit von Laging – im Gutachtenband des Arbeitskreises Grundschule. Sie fordern „Bewegungserziehung statt Sportunterricht“ (ebd., S. 97), die frei sein soll von den Normen der Bewegungskultur, die der Leistungssport verkörpert. Nur



so könnten neue Formen der Bewegungskultur thematisiert werden, wie z. B. freie Körpererfahrungen, Bewegungsimprovisationen, Bewegungsspiele nach eigenen Vorstellungen der Kinder sowie die Konstruktion neuer, nicht formalisierter Bewegungsarrangements.

Die Übertragung von Ergebnissen aus der soziologischen Kindheitsforschung auf didaktische Entscheidungen für den Grundschulsport hat in der Fachdidaktik zu einer starken Favorisierung des nichtnormierten Bewegens und Spielens bis hin zur völligen Ablehnung sportiver Formen geführt.

Diese einseitige Ausrichtung des Sportunterrichts in der Grundschule hat jedoch gegen Ende der 1990er Jahre heftige Kritik erfahren. So ist Schulz (1999b) der Ansicht, dass die Ergebnisse der empirischen Kindheitsforschung der 1980er und beginnenden 90er Jahre keine derart weit reichenden, ja „tendenziösen“ Ableitungen (1999b, S. 190), die sportliches Handeln völlig ausschließen, rechtfertigen. Schulz kritisiert das in der Fachdidaktik vorherrschende kulturkritische Bild von Kindheit, durch das Kinder zu „Opfern“ der Verhältnisse gemacht werden. Dagegen würden in der neueren Kindheitsforschung Kinder als autonome soziale Akteure begriffen, die ihre Bewegungswelt sehr wohl eigenständig nutzen und auch selbst gestalten können, und zwar sowohl unter Einbeziehung des traditionellen Sports als auch aktueller Formen der Bewegungskultur (vgl. 1999b, S. 194).

Allerdings verlässt Schulz seinen sozialkonstruktivistischen Standpunkt dort, wo er zu didaktischen Konsequenzen übergeht und einen Sportunterricht fordert,



**Marcus Wegener**

*ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld*



**Prof. Dr. Christa Kleindienst-Cachay**

ist Professorin für Sportpädagogik an der Universität Bielefeld.

Universität Bielefeld,  
Fakultät für Psychologie  
und Sportwissenschaft,  
Postfach 100131  
33501 Bielefeld.

der den „wahren Bewegungsbedürfnissen der Kinder“ (1999b, S. 196) dient. Dieser müsse von Sportarten und vom sportlichen Wettbewerbsprinzip ausgehen und dann aber zu einer „Versöhnung (zwischen) einer Didaktik vom Kinde und einer Didaktik vom Sport her“ (1999b, S. 197) führen. Aber anstatt nun die Kriterien seiner normativen Entscheidungen diskursiv offen zu legen, verfällt Schulz am Ende seines Aufsatzes in eben den Fehler, den er bei anderen kritisiert, nämlich aus einer empirisch-analytisch ausgerichteten Forschung unmittelbar Ableitungen für Ziel- und Inhaltsentscheidungen für den Grundschulsport vorzunehmen.

Mit seiner Kritik an einem „Grundschulsport ohne Sport“ (Schulz, 1999a) steht Schulz nicht allein. Auch Kretschmer (2000) kritisiert die undifferenzierte Übernahme von Ergebnissen der insgesamt stark kulturkritisch gefärbten Kindheitsforschung. Insbesondere zweifelt er den Kausalzusammenhang zwischen dem veränderten Bewegungsverhalten der Kinder und einer Verschlechterung ihrer motorischen Leistungsfähigkeit an, weil es hierzu keine repräsentativen Daten gebe. Kretschmer und Giewald (2001) versuchen diese Behauptungen sogar durch eine eigene, allerdings nicht repräsentative Untersuchung zum motorischen Entwicklungsstand von Grundschülerinnen und Grundschülern zu widerlegen.

Bis heute beherrscht die Frage, woran denn letztendlich Ziel- und Inhaltsentscheidungen für den Sportunterricht in der Grundschule ausgerichtet werden sollen, weite Teile der fachdidaktischen Debatte zum Grundschulsport. Immer noch gibt es zwei Lager, nämlich die „sportive Orientierung“ einerseits versus die „erfahrungsoffene Orientierung“ (vgl. Lange, 2007, S. 4 f.; ähnlich Dressel, 1996; Köppe, 2003) andererseits.

Auch Langes programmatischer Aufsatz „Grundschuldidaktik und der Sportunterricht“ (2007) nimmt hier seinen Ausgangspunkt. Zunächst werden die „defizitorientierten“ didaktischen Arbeiten, die an der Kindheitsforschung ansetzen, kritisiert, und er erkennt auch, dass daraus bislang nur kompensatorische Konsequenzen für Ziel- und Inhaltsentscheidungen gezogen wurden. Stattdessen plädiert er für eine bildungstheoretische und anthropologisch-phänomenologische Begründung von Zielen und Inhalten. Allerdings zieht er keine alters- oder grundschulspezifischen Bezugstheorien für seine didaktischen Begründungen und Entscheidungen heran. Langes didaktische Schlussfolgerungen könnten ebenso gut für jede beliebige andere Altersstufe gelten. Im Ergebnis plädiert Lange sowohl für ein normfreies als auch normorientiertes Bewegen im Grundschulsport, ohne dass allerdings die jeweiligen Anteile verschiedener Inhalte oder Bewegungsfelder bzw. verschiedener Ziele näher definiert werden.

Köppe und Schwier legen dann im Jahr 2003 mit dem „Handbuch Grundschulsport“ (Köppe & Schwier, 2003) ein umfangreiches Werk zu Fragen des Sports im Grundschulalter vor. In „Basisartikeln“, in denen vorab eine Übersicht über das „weite Spektrum sportdidak-

tischer Begründungen“ (2003, S. 1) gegeben werden soll, wird zunächst wieder mit Ergebnissen der Kindheitsforschung operiert: Schmidt und Süßenbach (2003) bleiben aber in ihrem Artikel zu „Kindheiten, Kinder und Sport: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken“ von vornherein auf dem sicheren Terrain empirischer Ergebnisse und ziehen keine didaktischen Konsequenzen. Dagegen zielt Köppes Beitrag dezidiert auf didaktische Entscheidungen ab. Auch er sieht die zwei einander widersprechenden Richtungen in der Sportdidaktik, aber er fügt mit den Trendsportarten und den Formen der so genannten „neuen Bewegungskultur“ noch eine dritte Richtung hinzu. Um den Leser aber in diesem „sportdidaktischen Supermarkt“ (S. 69) nicht ohne Hilfen zu lassen, benennt Köppe pädagogische Kriterien, die bei einer Auswahl zu berücksichtigen sind. Grundschulspezifische Argumente sind dies allerdings wiederum eher nicht. Weder wird auf spezifische soziokulturelle Bedingungen der Kinder, noch auf entwicklungsbedingte Besonderheiten, noch auf die spezifischen Aufgaben der Schulform „Grundschule“ eingegangen. Fragen dieser Art sind allerdings in den darauf folgenden, zu spezifischen Ziel- und Inhaltsbereichen des Grundschulsports verfassten Artikeln anderer Autoren des Sammelbands implizit meist enthalten.

Schon die Tatsache, dass offenbar anhand von Ergebnissen der soziologischen Kindheitsforschung höchst unterschiedliche, ja gegensätzliche didaktische Entscheidungen für den Grundschulsport legitimiert werden können, von einer eher sportfernen Inhaltsauswahl (vgl. u. a. Hildebrandt-Stramann), über traditionelle Sportformen (Schulz) bis hin zu aktuellen Trendsportformen (Köppe und Schwier), zeigt, dass Forschungsergebnisse nicht unhinterfragt und ohne Rekurs auf offen zu legende normative Orientierungen Eingang in didaktische Entscheidungen finden dürfen, wenn man Beliebigkeit bei Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen vermeiden will.

## Institutionelle Bedingungen – Grundschultheoretisch argumentierende Konzepte

Zwar werden Aufgaben der Grundschule in nahezu allen Beiträgen ansatzweise mitberücksichtigt, jedoch nicht im Sinne einer grundlegenden schultheoretischen Orientierung. Dies könnte an der in der Fachdidaktik Sport immer noch weit verbreiteten Denkfigur liegen, nämlich dass der Sportunterricht einen Sonderstatus im Fächerkanon der Schule einnimmt. Wissenschaftlich zu rechtfertigen ist dieser „blinde Fleck“ für eine Didaktik des Grundschulsports jedoch nicht (2).

Kleindienst-Cachay hat den Versuch einer ausschließlich grundschultheoretischen Begründung des Sportunterrichts der Klassen 1 bis 4 vorgelegt (vgl. Kleindienst-Cachay, 1998). Dabei überträgt sie die Aufgaben der modernen Grundschule (nach Faust-Siehl et al., 1996)

auf die zentralen Aufgaben des Sportunterrichts und dann auf Ziele, Inhalte und Methoden des Grundschulsports. Zwar werden auch hier Ergebnisse der Kindheitsforschung aufgegriffen, allerdings nur diejenigen, die unter der Perspektive dieser grundschulspezifischen Aufgaben, nämlich „Lernen in der Gemeinschaft möglich machen“, „Demokratie erfahrbar machen“, „Aneignung von Welt ermöglichen“, bedeutsam sind. Bei einer solchen Vorgehensweise kommen vor allem die Heterogenitätsmerkmale der Schülerschaft der Grundschule (als einer Schule „für alle Kinder“, über die verschiedenen sozialen Milieus und verschiedenen Ethnien hinweg) für didaktische Entscheidungen in den Blick (vgl. ähnlich Kleindienst-Cachay & Vogel, 2009).

### Mehrdimensionale Konzepte

In den letzten 15 Jahren sind zwei Monografien zum Grundschulsport publiziert worden, und zwar zum einen das Buch „Sportpädagogik des Kindesalters“ von Schmidt (1998, 2. Aufl. 2002) und zum anderen das von Müller mit dem Titel „Schulsport in den Klassen 1 bis 4 – Aspekte einer Schulsportdidaktik für die Grundschule“ (2000). Beide Autoren bedienen sich einer Kombination aus mehreren Bezugstheorien (3).

Ziel der Arbeit von Schmidt ist es, unter historischer und systematischer Perspektive die unterschiedlichen Vorstellungen von Kindheit zu betrachten und diese dann mit Erkenntnissen der modernen Kindheitsforschung zu verbinden, um auf diese Weise begründet didaktische Aussagen für einen kindgerechten Sport innerhalb und außerhalb der Schule machen zu können. Dabei werden auch Erkenntnisse moderner psychologischer Bedürfnistheorien eingearbeitet, indem Schmidt die von der englischen Primarschulpädagogin Kellmer-Pringle (1979) beschriebenen psychischen Grundbedürfnisse der Kinder als Handlungsleitlinien für die Sportpädagogik setzt (vgl. S. 147 f.).

Hinweise, wie diese über verschiedene Bezugstheorien erlangten Erkenntnisse didaktisch umgesetzt werden können, finden sich zwar inzidentell immer wieder in die Kapitel eingestreut, jedoch fehlt ein diesbezügliches systematisches Kapitel.

So verbleiben die im abschließenden Kapitel formulierten Ziele des Sports im Kindesalter (vgl. S. 240) auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau und unterscheiden sich kaum von Schmidts früheren Arbeiten zur Kindheitsforschung, nämlich: 1) die Bewegungs- und Spielbedürfnisse der Kinder reaktivieren und 2) Kindern die normierte Sportwelt unter Berücksichtigung ihres Kindseins zu erschließen. Dies reicht jedoch weder für eine Begründung des Sports in der Bildungsinstitution „Schule“ noch als Leitlinie für die Lehrplanerstellung. Aufgrund der Breite der behandelten Themenfelder kann man Schmidts Buch zwar als Kompendium für Fragen zu Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter be-

zeichnen, aber für die Didaktik bleiben erhebliche Forschungsdesiderate, die die Reflexion und Diskussion der Erkenntnisse der einzelnen Kapitel im Hinblick auf Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen betreffen, und zwar vor allem im Hinblick auf die heterogene Adressatengruppe des Sports in der Grundschule.

Müllers Buch „Schulsport in den Klassen 1 bis 4“ (2000) unterscheidet sich von Schmidt vor allem durch eine konsequente Praxisorientierung. Im zweiten und dritten Teil der Monografie werden anhand von diversen Inhaltsbereichen vielfältige Methoden im Grundschulsport dargestellt. Leider gelingt aber die argumentative Ausgestaltung nicht immer überzeugend.

Im Theorieteil betont Müller unter Bezug auf Scherler (1975) und Grupe (1982) die Bedeutung der an die Bewegung geknüpften materialen, sozialen und personalen Erfahrungen für die kindliche Daseinsweise und Entwicklung. Da die umfassende Aufgabe einer „Erziehung der Kinder zur individuellen Handlungskompetenz, die darauf gerichtet ist, durch Bewegung die Umwelt zu erfahren und zu gestalten“ (Müller, 2000, S. 16), nicht allein vom Fach Sport geleistet werden kann, wird zwischen facheigenen und fächerübergreifenden Zielen differenziert.

Um bei der Zielbestimmung für den Sportunterricht der Grundschule weder diese zwei Zielbereiche noch die Polarität von Kind und Sache bzw. Gegenwarts- und Zukunftsorientierung aus dem Blick zu verlieren, entwirft Müller (2000, S. 21-26) mit Verweis auf Blankertz (1969) ein didaktisches Strukturgitter, in dem die allgemeinen Aufgaben der Schule (nicht jedoch der Grundschule), nämlich Vermittlung von Sachkompetenz, Förderung der Individualität und des Sozialverhaltens, mit den Bezugsfeldern des Sportunterrichts (Gesundheit, Freizeit, Bewegung/Spiel/Sport) verknüpft werden.



Zusammenfassend betrachtet sind die facheigenen Ziele des Sportunterrichts in der Grundschule darin zu sehen, „durch vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse bei Bewegung, Spiel und Sport Freude zu schaffen, dabei zunehmend grundlegendes sportliches Können zu sichern und dadurch Interesse und wichtige Voraussetzungen für Handlungsfähigkeit bei Spiel und Sport zu entwickeln“ (Müller, 2000, S. 24). Als Beitrag zur fächerübergreifenden Zielerreichung wird erstens auf die Möglichkeit der Freizeitgestaltung durch Sport, Spiel und Bewegung hingewiesen und zweitens auf die damit einhergehenden gesundheitlichen Wirkungen. Entsprechend diesen Überlegungen erfolgt inhaltlich eine Fokussierung auf Spiele und Übungen mit starkem Freizeitbezug sowie, mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler, eine Akzentverschiebung von elementaren motorischen Fertigkeiten zu ersten sportmotorischen Fertigkeiten. Verknüpft werden Ziele und Inhalte durch eine Thematisierung entlang der Sinnperspektiven nach Kurz (1992), allerdings ohne grundschulspezifische Auslegung (vgl. Müller, 2000, S. 20, S. 28 u. S. 281).

### Die Kompetenzdebatte in der grundschuldidaktischen Literatur

Seit etwa 2004 hat auch in der Sportpädagogik und -didaktik die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle Einzug gehalten. Jedoch sind bislang nur einige wenige Beiträge speziell auf die Grundschule gerichtet (vgl. z. B. Klager et al., 2004; Funke-Wieneke & Kretschmer, 2005; Vogel, 2009; Neumann, 2010).

Während sich Vogel eher mit der Kompetenzdebatte im Allgemeinen auseinandersetzt und kaum Aussagen zu grundschulspezifischen Kompetenzen macht, entwickeln Klager und Klupsch-Sahlmann (vgl. Klager et al., 2004) ein Beispiel für Bildungsstandards in der Grundschule mit Blick auf den Lehrplan Sport in NRW, und zwar am Inhaltsbereich „Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“. Diese Bildungsstandards, resultierend aus den Kompetenzen, die sich aus dem Zusammenhang zwischen pädagogischen Perspektiven und Inhaltsbereichen konkretisieren, sollen den Sportlehrkräften eine „Orientierung dafür bieten, wie die angestrebten Kompetenzen im jeweiligen Inhaltsbereich thematisiert und verwirklicht werden können“ (Klager et al., 2004, S. 28). Die Standards orientieren sich also an vorgegebenen Inhaltsbereichen, wie sie schon im Lehrplan von 1999 enthalten waren, sind an sportive Kontexte gebunden und beinhalten motorische, kognitive und soziale Komponenten. Damit bringen sie den bisherigen Erkenntnisstand zur Ziel- und Inhaltsdebatte allerdings nicht weiter, sondern transformieren ihn lediglich in die Sprache der Kompetenz- und Bildungsstandarddiskussion.

Der Beitrag von Funke-Wieneke und Kretschmer (2005) versucht die Frage zu beantworten, welche Bewegungskompetenzen Schüler am Ende der Grundschulzeit erworben haben sollten. Die Autoren entwerfen zwei unterschiedliche Konzepte: Während Kretschmer die Kompetenzen entlang der Dimensionen des personalen, sozialen und materialen Umweltbezugs im Sich-Bewegen kategorisiert, richtet Funke-Wieneke seinen Entwurf an den Funktionen der Bewegungen aus (z. B. sich fortbewegen, sich drehen, kämpfen, nachahmen). Die von Funke-Wieneke und Kretschmer (2005) entwickelten Standards sind bewusst nicht an konkrete Inhalte geknüpft und sie sind unabhängig von sportiven Kontexten. Daraus resultieren dann allerdings wenig anschauliche, eher „scholastisch“ wirkende Vorgaben. Es ist fraglich, ob es Lehrkräften mit Hilfe dieser „trockenen“ Kompetenzbeschreibungen gelingen kann, Unterricht so zu planen und durchzuführen, dass das Ergebnis der Erwerb dieser Kompetenzen ist. Zudem erinnert der Entwurf von Funke-Wieneke an frühere, biologische Systematisierungsversuche des „Stoffs“ in unserem Fach, nämlich z. B. an Ordnungsversuche der Philanthropen (vgl. z. B. Vieth, 1794). Eine solche Ontologisierung quasi „natürlicher“ Bewegungen kann jedoch keinen Anspruch auf eine wissenschaftliche Begründung von Ziel- und Inhaltsentscheidungen erheben, denn wie sollte ohne Anlegung weiterer Bezugskategorien entschieden werden, welche Bewegungen denn nun aus der Fülle aller möglichen Bewegungen in der Grundschule tatsächlich thematisiert werden sollen. Eine kritische Analyse der bislang erschienenen kompetenzbasierten Lehrpläne für Sport an Grundschulen von insgesamt 12 Bundesländern nimmt Neumann (2010) vor (vgl. auch Neumann & Stang, 2010). Wie schon Vogel (2009) weist er auf die diffuse Verwendung des Kompetenzbegriffs hin. Seine Analyse kommt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass nicht nur die zugrunde gelegten Modelle der Kompetenzorientierung differieren, sondern dass auch die an die Schüler und Schülerinnen in ein und derselben Jahrgangsstufe gestellten Erwartungen in den verschiedenen Ländern erheblich voneinander abweichen. Je nach Modell fehle es z. B. an näheren Angaben zu Zielen und Inhalten oder zum Prozess des Kompetenzerwerbs. Neumann (2010, S. 39) bemängelt ferner, dass schon allein die Anzahl an verbindlichen Standards eine Überforderung darstelle. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass die bisher vorliegenden Kompetenzerwartungen kaum eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte bieten können, weil die Spielräume für deren Interpretation viel zu groß sind.

Ergo: Der von Scherler (2006) erhobene Forderung nach Diskussion altersspezifischer und schulformspezifischer Besonderheiten kann mit den gegenwärtigen Arbeiten zur Kompetenz- und Bildungsstandarddiskussion in der Sportdidaktik nicht entsprochen werden. Die „inhaltliche Begründungsfrage, warum dies oder jenes so oder anders gelernt werden soll“ (Terhart, 2009, S. 198), bleibt völlig offen bzw. wird gar nicht themati-

siert. D.h., auf eine sportdidaktische, grundschulbezogene Kompetenzdiskussion trifft zu, was Terhart jüngst an der gesamten Kompetenzdiskussion in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik kritisiert hat, nämlich, dass sie zwar die Ebene des Lehrplans bearbeitet, diesen selbst aber nicht erreicht.

## Fazit

- Es gibt eine ganze Reihe grundschuldidaktischer Ansätze, deren Autoren allerdings höchst unterschiedliche Bezugstheorien verwenden. Dabei fehlt der Mehrzahl der Arbeiten ein expliziter unterrichts- und schultheoretischer Rahmen, der die verschiedenen Themenbereiche vorgeben und ordnen könnte. Die meisten Arbeiten betrachten nur jeweils ein Bedingungs-feld. Die wenigen übergreifenden Ansätze weisen argumentative Brüche auf bzw. bleiben in den didaktischen Konsequenzen sehr blass. Einige Arbeiten erreichen die Ebene der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung gar nicht, andere wiederum leiten aus der Diskussion der gewählten Bezugstheorien Entscheidungen ab, die eher beliebig anmuten.
- In vielen Arbeiten werden zwar die soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens an Hand der Kindheitsforschung behandelt, aber bislang fast ausschließlich unter dem (älteren) Paradigma der „veränderten Kindheit“, das nach heutigem Forschungsstand als überholt gilt. Dass die Schülerschaft der Grundschule, gerade was die soziokulturellen Bedingungen betrifft, sehr heterogen ist, wird bislang so gut wie gar nicht thematisiert.
- Nach wie vor gibt es zwei kontroverse Richtungen hinsichtlich der Ziel- und Inhaltsauswahl, nämlich eine, die normfreies Bewegen ohne Bezug zur sportlichen Bewegungskultur favorisiert, und eine, die v. a. sportive Formen, allerdings in kindgemäßer Form, vertreten wissen will. Konkretisierungen im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden fehlen jedoch meist.
- Die anthropogenen Bedingungen, und zwar speziell die psychischen und physischen Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, werden, wenn überhaupt, nur marginal behandelt.
- Institutionelle Bedingungen sind nur in einigen wenigen Beiträgen explizit enthalten, in der Mehrzahl der Arbeiten jedoch nicht einmal ansatzweise in den Blick genommen.
- Zu konstatieren ist insbesondere ein Mangel an schultheoretischen Reflexionen. Bislang wird in keinem der Beiträge die Grundschule als Organisation, die bestimmte gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten hat, betrachtet.
- Die Kompetenzdebatte, die seit einigen Jahren den fachdidaktischen Diskurs beherrscht, hat bisher keinen erkennbaren Fortschritt für die fachdidaktische Diskussion um den Sportunterricht in der Grundschule gebracht.



### Was ist angesichts dieses Forschungsstands zu tun?

Für begründete Ziel- und Inhaltsentscheidungen müssten mit Blick auf die Besonderheiten der Altersstufe und Schulform theoretisch begründete und für eine diskursive Entscheidung offene Gewichtungen zwischen den verschiedenen Erfahrungs- und Zielbereichen vorgenommen werden (nämlich den motorischen, kognitiven und sozio-emotionalen Zielen sowie den zu wählenden Inhalten). Noch herrscht zu viel Beliebigkeit. Dazu müssten Bezugstheorien herangezogen werden, die geeignet sind, die Probleme und Fragen, die diese spezifische Alters- und Schulstufe mit Blick auf Bewegung, Spiel und Sport aufwirft, wissenschaftlich zu bearbeiten, wie z. B. grundschultheoretische, entwicklungstheoretische, kindheitstheoretische, lerntheoretische und bildungstheoretische Ansätze.

Nachdenklich stimmt insbesondere die Tatsache, dass es in der fachdidaktischen Forschung der letzten 15 Jahre zwar viele Arbeiten zu Themen wie „Bewegte Schule“, „Tägliche Sportstunde“ oder „Sport im Ganztage“ gegeben hat sowie Arbeiten zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten unter einer spezifischen Zieldimension oder zu einem bestimmten Inhaltsbereich, aber vergleichsweise wenige Beiträge, die versucht haben, ein komplexes Unterrichtskonzept für die gesamte Altersstufe vorzulegen. Ist dieses Unterfangen angesichts der

sich ausbreitenden empirischen Unterrichtsforschung wissenschaftlich obsolet geworden und unterliegt diese Art von Forschung einem Normativitätsvorwurf?

Vielleicht ist es heute angesichts der Entwicklung der Fachdidaktik als einer Wissenschaft, die zwischen Kindheitsforschung, Motorikforschung, empirischer Bildungsforschung, Unterrichtsforschung, Anthropologie und Bildungstheorie und neuerdings auch der Kompetenzdebatte hin und her schwankt, auch gar nicht mehr möglich, dass eine einzelne Forscherin oder ein einzelner Forscher einen solch umfassenden, theoretischen Entwurf liefern kann, wie sie stufenbezogene Schul-sportkonzepte nun einmal darstellen. Zu fordern ist daher die Entwicklung von alters- und schulstufen-spezifischen, unterrichtsbezogenen Teilkonzeptionen, z. B. zum sozialen Lernen, zur Leistungsmotivationsförderung oder zum Erwerb von Kompetenzen in bestimmten Inhaltsbereichen oder zum Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen in Bezug auf einzelne Inhaltsbereiche. Anschließend könnten diese Konzeptionen unter Anlegung eines unterrichtstheoretischen Bezugsrahmens zu einem Grundschul-sportkonzept zusammengeführt werden. Eine solche, sich pluralistisch verstehende Konzeption müsste sich dann jedoch im wissenschaftlichen Diskurs und in der Bewährung in der Praxis als plausibel erweisen.

Die Anforderungen an die Konstruktion eines solchen Konzepts sind allerdings hoch: Um als sportdidaktische Konzeptionen durchgehen zu können, müssen solche Arbeiten nach Schierz theoretisch fundiert, systematisch angelegt und durch Beispiele auszulegen sein (1997, S. 40 f.). Die bisher vorliegenden Arbeiten erfüllen allenfalls ein bis zwei Merkmale der hier geforderten Trias.

### Anmerkungen

- (1) Vgl. hierzu die von Schierz für die Fachdidaktik Sport vorgeschlagenen fünf Forschungsfelder (Schierz, 1996, S. 82-84). Die Beforschung von Schulsportkonzepten gehört demgemäß ins Feld „Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten“. Die weiteren vier Felder sind: „Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen“, „Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte“, „Gestaltung von Unterrichtseinheiten“ und „Gestaltung von „Lehr-/Lernsituationen“.
- (2) Nach Schierz gehört der Mythos der „originären Fachstruktur“ (2009, S. 68) zu den „Bewährungsmythen“ (S. 62) der Fachdidaktik Sport. Dieser Mythos begründe die auch heute noch weit verbreitete Auffassung des Sportunterrichts als eines „Anti-Unterrichtsfachs“ (S. 65) und blockiere eine unterrichtsbezogene Ausrichtung fachdidaktischer Forschung.
- (3) Vgl. zu einem solch mehrdimensionalen Ansatz auch Martin (1996, 1998).

### Literatur

Bannmüller, E. (2005). Elementare Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Handbuch Bewegungserziehung – Ästhetische und rhythmische Perspektiven* (2., veränd. Aufl.; S. 139-151). Butzbach-Griedel: Afra.

Brettschneider, W.-D. & Schierz, M. (Hrsg.) (1993). *Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik?* Sankt Augustin: Academia.

Dressel, E. (1996). Normatives und Normfreies in der Bewegungswelt des Grundschulkinders. In W. Schmidt (Hrsg.): *Kindheit und Sport – gestern und heute* (S. 155-162). Hamburg: Czwalina.

Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramsberger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule: Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe* (S. 96-101). Hamburg: Rowohlt.

Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln – Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 5, 10-17.

Funke-Wieneke, J. & Kretschmer, J. (2005). Wie gut sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? *Grundschule*, 37, 38-45.

Gröbning, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*. Schorndorf: Hofmann.

Hildebrandt, R. (1993a). Lebensweltbezug – Leitmotiv für eine Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. *Sportwissenschaft*, 23 (3), 259-275.

Hildebrandt, R. (1993b). Lebensweltorientierung – eine didaktische Kategorie für eine Bewegungserziehung in der Grundschule. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik?* (S. 177-193). St. Augustin: Academia.

Hildebrandt-Stramann, R. (2007). Damit aus Kindern keine Kopfüßler werden – Ästhetische Erziehung im Sportunterricht der Grundschule. *Grundschule*, 39 (11), 30-34.

Hildebrandt-Stramann, R. (2009). Sportunterricht. In D. H. Heckt & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Grundschule von A bis Z* (S. 239-240). Braunschweig: Westermann.

Hildebrandt, R., Landau, G. & Schmidt, W. (Hrsg.) (1994). *Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch*. Hamburg: Czwalina.

Klager, R., Klupsch-Sahlmann, R., Ruth, R. & Schmerbitz, H. (2004). Bildungsstandards für das Fach Sport – Erste Vorschläge. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualitätsoffensive im Schulsport. Werkstattberichte. Heft 1. Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen* (S. 27-36). Soest: Landesinstitut für Schule.

Kleindienst-Cachay, C. (1998). Verschläft die Fachdidaktik die Zukunft der Grundschule? Anstöße zur fachdidaktischen Diskussion aus grundschulpädagogischer Sicht. *sportunterricht*, 47 (6), 231-242.

Kleindienst-Cachay, C. & Vogel, P. (2009). Zentrale Aufgaben des Sportunterrichts in der modernen Grundschule. *sportunterricht*, 58 (4), 100-104.

Köppe, G. (2003). Zur Vielfalt der Sportdidaktischen Perspektiven oder: Woran soll sich der Schulsport in der Grundschule orientieren? In G. Köppe & J. Schwier (Hrsg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 63-75). Hohengehren: Schneider.

Köppe, G. & Schwier, J. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Grundschulsport*. Hohengehren: Schneider.

Kretschmer, J. (2000). Mit Bewegungslandschaften der veränderten Bewegungsumwelt begegnen? *sportunterricht*, 49 (2), 44-49.

Kretschmer, J. & Giewald, C. (2001). Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport? In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 209-212). Hamburg: Czwalina.

Kurz, D. (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten – wann und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (Bericht über den 11. Kongress des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher vom 3.-5. Oktober in Bayreuth; S. 15-18). Schorndorf: Hofmann.

Laging, R. (1999). Sportunterricht offen gestalten und inszenieren – ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts – Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis*, Bd.2 (S. 2-30). Baltmannsweiler: Schneider.

Lange, H. (2007). Grundschuldidaktik und der Sportunterricht – Von einer fachdidaktischen Spurensuche zum Vorschlag konzeptioneller Eckpfeiler. *SportPraxis*, 4, 4-11.

Martin, K. (1996). Didaktische Gedanken zu einer Bewegungserziehung im frühen Schulkindalter. *Körpererziehung*, 46 (12), 423-428.



## Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



Kurz, D./ Schulz, N. (Hrsg.). 2010.  
**Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand.**  
 Aachen: Meyer & Meyer. 352 S., 21,95 €.

### „Sich lohnend oft erwiesen hat, was man in andrer Absicht tat!“

An diese alte Volkweisheit fühlt sich der Leser der von Dietrich Kurz und Norbert Schulz herausgegebenen Dokumentation über einen bislang einzigartigen Langzeitversuch zum Potenzial eines Schulfaches erinnert – insbesondere wenn man diesen Prozess hautnah selbst erlebt hat. Hautnah erlebt haben ihn die beiden Herausgeber des soeben erschienenen Sammelbandes „Sport im Abitur – Ein Schulfach auf dem Prüfstand“ insofern, als ihnen seitens des Schulministeriums die wissenschaftliche Begleitung dieser dort anfangs eher verschämt lediglich „Erprobungsvorhaben“ genannten Überprüfung der „Abiturfähigkeit“ des Faches Sport übertragen worden ist. Und es ist dieser akribischen Aufarbeitung des insgesamt neunjährigen Schulversuchs (auch) ein gewisser Stolz der beiden Sportpädagogen über das für das Fach Sport erfreuliche Ergebnis anzumerken, das bereits im ermunternden Grußwort der Hausherrin im Schulministerium deutlich herausgestellt wird. Ein Ergebnis, das dort im Jahre 1998 sicher nicht erwartet worden ist, als man im Rahmen einer „Qualitätsoffensive“ unter anderem die Möglichkeit ausschloss, Sport als viertes Abiturprüfungsfach zu wählen. Sport war (wie auch das so genannte „NRW-Abitur“ mit nur einer Fremdsprache) als „zu leicht“ ins Gerede geraten, man könne dort im Vergleich zu den anderen Fächern ohne intellektuellen Aufwand viel zu einfach und viel zu viele Abiturlpunkte erwerben.

Der daraufhin von zahllosen Fachleuten aus Sportlehrerverband, Landessportbund und Politik unter Assistenz der Fachaufsicht und engagierter Lehrkräfte an Schulen und Universitäten erreichte Langzeitversuch über den möglichen Beitrag des Faches zur Studierfähigkeit erbrachte über die Berichtspflicht der beteiligten Schulen und die Daten der wissenschaftlichen Begleitung eine Unzahl an dokumentierten Unterrichtsvorhaben, Hospitationsunterlagen und Einschätzungen des Erreichten

und Möglichen aus Sicht der gesamten Breite aller Beteiligten. Über die klar gegliederte Auswertung dieser unglaublichen Menge authentischer Quellen hinaus liegt der besondere Wert dieses Buches für alle sportpädagogisch Tätigen und Interessierten darin, sportdidaktische Zielvorstellungen und den Stellenwert des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe nicht allein als Fragestellungen in einem wissenschaftlichen Exkurs zu diskutieren. Hier wird die Forderung nach einem durchdachten und „guten“ Sportunterricht für die Oberstufe des Gymnasiums zwar auch sportdidaktisch begründet und weiter entwickelt, aber grundsätzlich mit dem Ziel, die konkrete Unterrichtswirklichkeit im Rahmen der „Erprobung als abiturfähiges Unterrichtsfach“ daran zu spiegeln, beides dialektisch aneinander zu messen und mit dem Bildungswert der anderen Fächer zu vergleichen. Doch davon weiter unten mehr.

Zuvor sei mir die Bemerkung gestattet, dass diese Dokumentation nicht als eine von vorn nach hinten zu lesende Lektüre daherkommt. Wenn 25 Beiträge von insgesamt 16 Autoren aus Universität, Schul- und Fachaufsicht, Schule, Ministerium und Studienseminar aus deren jeweils spezifischer Sicht zu sechs großen Teilkapiteln zusammengebunden werden, sind Redundanzen unvermeidlich. Sie sind allerdings nötig, wenn das Buch nur abschnittsweise gelesen wird.

Der besondere Wert dieser Publikation liegt für den Rezensenten darin, dass sich hier eine fachdidaktische Diskussion nicht im luftleeren Raum abspielt, sondern ganz konkret an tatsächlich abgelaufenem Unterricht an zuletzt 54 Schulen orientiert. Daher gilt das hier Dargestellte nicht nur für NRW, sondern hat bundesweite Bedeutung. Zwar findet das, was in NRW inzwischen wieder möglich ist (dass nämlich Sport unter bestimmten Bedingungen wieder als 4. Abiturprüfungsfach wählbar ist) auch in anderen Ländern durchaus Beachtung, doch es sollte im Interesse unseres Faches bundesweit viel breiter diskutiert werden, als es derzeit in der Schulöffentlichkeit geschieht. Auch wenn „Sport im Abitur“ naturgemäß keine abschließende Handlungsanweisung für den Oberstufensport geben kann und will, bietet dieses Buch eine Unmenge von Daten

und Fakten, die eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit dem Stellenwert des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe ermöglichen. Es beantwortet dabei grundsätzliche Fragen, und es eröffnet begründet Perspektiven für unser Fach, die es von dieser Basis her auszufüllen gilt.

In diesem Zusammenhang ein persönlicher Rat zur Lektüre: Die Teile 1-5 der Dokumentation („Grundlagen des Schulversuchs“, „Rahmenbedingungen“, „Konzeption“, „Unterricht“ und „Prüfungen“) erschließen sich dem mit dem Schulversuch bislang noch nicht Vertrauten besser, wenn er sich vorher mit Teil 6 („Qualitätsentwicklung als Prozess“) vertraut gemacht hat. Dort wird nämlich – gleichsam vom Ergebnis her – aus vier unterschiedlichen Perspektiven auf diesen Schulversuch zurückgeblickt:

- Eine Fachkonferenz berichtet, wie sich unter den Bedingungen der Erprobung – sicher nicht zuletzt auch der Beobachtung durch Aufsicht und wissenschaftliche Begleitung geschuldet – eine als äußerst positiv gesehene neue „Fachkultur“ entwickelt hat.
- Die Leiterin eines der im Zuge des Schulversuchs entstandenen regionalen Qualitätszirkels beschreibt Bedingungen und Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch die institutionalisierte Kooperation beteiligter Schulen untereinander und mit der Fachaufsicht.
- Aus Sicht der Fachaufsicht wird resümierend dargestellt, unter welchen unterrichtlichen Bedingungen nach diesem Schulversuch die Anforderungen im Fach Sport mit denen der anderen Fächer der gymnasialen Oberstufe als gleichwertig angesehen werden können.
- Abschließend zeigt eine allgemein schulaufsichtliche Bewertung unter Berücksichtigung der generellen Abiturvorgaben und der Erkenntnisse aus dem Modellversuch, dass die dort als möglich erwiesene Unterrichts- und Prüfungsqualität den Vergleich mit den anderen Fächern nicht zu scheuen braucht.

Vor diesem Hintergrund kann sich der Leser gezielt der Aufarbeitung des Schulversuchs zuwenden. Er erfährt in den fünf Teilkapiteln, wie und warum es zu diesem Modellversuch kam, welche Dimension das Ganze angenommen hat und welche Rolle die beteiligten Schulen, ihre Lehrkräfte und Schüler, die Schul- und Fachaufsicht und die wissenschaftliche Begleitung spielten. Es wird das Spannungsfeld zwischen fachdidaktischen Zielvorstellungen und schulischen wie gesellschaftlichen Ansprüchen aufgezeigt; und der Leser wird mitgenommen auf den Weg bei der Suche nach Unterrichtsgestaltung und Vermittlungsweisen unter dem Anspruch einer fachgerechten Praxis-Theorie-Verknüpfung einerseits und sachlich und fachlich adäquaten Prüfungsmodalitäten andererseits. Danach wird er besser verstehen, warum der Vertreter der allgemeinen Schulaufsicht in seinem Schlussabsatz mit Blick auf die generelle Schulentwicklung feststellt, dass man den „Schulversuch Sport P4 als ‚Erfolgsmodell‘ für eine qualitäts- und standardorientierte Weiterentwicklung, ja Modernisierung eines Faches“ bezeichnen könne. „Sport im Abitur“ ist nicht das vielleicht gewünschte Rezeptbuch, aus dem man qualitativ vorbildliche Unterrichtsvorhaben als Grundlage für die Abiturprüfung „nachkochen“ kann. Allerdings finden Sportlehrkräfte (übrigens aller Schulformen und -stufen!), Lehramtsanwärter, Sportstudenten, sportpädagogisch Interessierte und nicht zuletzt die an den Sportinstituten der Hochschulen Tätigen hier eine sorgfältig recherchierte Auseinandersetzung mit dem möglichen Bildungswert des Faches Sport und seinem – bei aller Andersartigkeit – auch wissenschaftspropädeutischen Potential. Mit dieser Dokumentation liegt ein Material zum Oberstufensport vor, dessen sechs Teile jedes für sich – je nach spezifischer Fragerichtung – für alle am Schulsport und dessen Entwicklungsmöglichkeiten Interessierten das Nachschlagen und Stöbern lohnt.

*Rudolf Köster*

## Sportunterricht-Forum

Das Sportunterricht-Forum richtet sich an alle interessierten und engagierten Leserinnen und Leser.

**Diskutieren Sie aktuelle Themen sowie den Brennpunkt unter [www.sportunterricht-forum.de](http://www.sportunterricht-forum.de)**

→ Alle wichtigen Informationen zur Anmeldung bzw. Registrierung finden Sie ebenfalls unter [www.sportunterricht-forum.de](http://www.sportunterricht-forum.de)

**Wir freuen uns auf Ihre Beiträge!**

Ihr Team vom Hofmann-Verlag

## Literatur-Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Deutscher Schwimm-Verband e.V. – Jugend (Hrsg.):  
**Schwimmen lernen. Handbuch zur Kursleiterausbildung.** Kassel: Digitaldruck Pattberg-Starke, 2006, DIN A4, 256 S., € 26.

Mit dem Titel „Schwimmen lernen“ hat der Deutsche Schwimmverband sein neues Handbuch zur Kursleiterausbildung auf den Markt gebracht.

Das Werk, welches von einem 7-köpfigen Projektteam (Albrecht, S., Dietrich, A., Glatz, C., Schlegel, R., Spahl, O., Dr. Sygusch, R.) mit Unterstützung öffentlicher Mittel entwickelt wurde, richtet sich an Kursleiter, Schwimmlehrer und Schwimminteressierte.

In einer umfassenden Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen, Inhalten und Zielen des Schwimmunterrichts gelingt es den Autoren, dem Leser ein sprachlich gut verständliches und, mittels zahlreicher Abbildungen, leicht nachvollziehbares Handlungsrepertoire für die eigene Lehrtätigkeit an die Hand zu geben. Nach einer ersten Klärung der Frage, was es eigentlich heißt, „Schwimmen zu können“, werden neben dem Element Wasser und der Wahl der ersten Schwimmtechnik Aspekte allgemeiner kindlicher Entwicklung von Körper und Verhalten sowie Methoden der Persönlichkeits- und Teamentwicklung beim Schwimmen lernen vorgestellt.

Die an diese einleitend gegebenen Grundlagen anknüpfenden Beschreibungen der Bewegungsformen und koordinativen Fähigkeiten im Wasser sowie der einzelnen Schwimmtechniken animieren durch vielseitige Anregungen in Form von kindgerechten Übungs- und Spielideen zur Selbsterfahrung und praktischen Umsetzung.

Im Anschluss an eine kurze Einführung in psychologische Lernmodelle, Gesichtspunkte der Methodik und Didaktik sowie Formen und Möglichkeiten der Motivation werden mögliche Hilfsmittel und Materialien und ihre Verwendung im Schwimmunterricht aufgezeigt. Es folgen Informationen zur Aufsichtspflicht und Sicherheit, bevor das Buch mit Worten zur Organisation von Schwimmkursen abschließt.

Dieses insgesamt sehr gut gelungene Handbuch mit seiner Fülle von Anregungen und Hinweisen und mit der Vorgabe, der Forderung nach einer Reform des

Anfangsschwimmens nachzukommen, wird den angegebene Leserkreis nicht enttäuschen.

Reinschmidt, Ch.:

**Schwimm-Training – mehr als nur Bahnen ziehen.** 60 neue Spiel- und Übungsformen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2008, DIN A4 Ringbindung, 102 S., € 19,50.

Dieses als Ringbindung vorliegende Buch stellt den motivationalen Charakter, welcher jedem Schwimmtraining, insbesondere im Jugendbereich, innewohnen sollte, in den Mittelpunkt des Geschehens und zeigt, wie sich Schwimmtraining abwechslungsreich gestalten lässt.

Dem Leser werden zahlreiche, zum Teil bekannte, aber durch neue Varianten bereicherte Spiel- und Übungsformen vorgestellt, die den jugendlichen Schwimmern ein spielerisches und somit motiviertes Erlernen und Optimieren der schwimmerischen Fertigkeiten ermöglichen sollen.

Nach einer kurzen Einführung, in welcher Motivations- und Trainingsaspekte angesprochen sowie einige Trainingstipps erörtert werden, werden die nach den Gesichtspunkten „Reaktionsschnelligkeit“, „Schnelligkeit“, „Motivierende Staffelspiele“, „Koordination und Zeitgefühl“, „aerobe Ausdauer und Kraftausdauer“ sowie „Spiele für den Stundenklang“ gegliederten Spielideen prägnant und kompakt beschrieben und mittels einer jeweiligen Illustration sowie methodisch-didaktischen Hinweisen erläutert.

Durch die zu jeder Spielidee gemachten Angaben zu empfohlener Gruppengröße, Spieldauer, benötigten Hilfsmitteln und angestrebten Zielen scheint dieses Buch außer für den Vereinssport bestens für das Schulschwimmen geeignet.

Ausgewählte Kopiervorlagen sowie Literatur- und Linktipps ermöglichen eine leichte Anwendung bzw. Umsetzung im Schwimmunterricht und Trainingsbetrieb und laden zu einer tiefergehenden Lektüre ein.

Der Autor, Christian Reinschmidt, diplomierter Sportlehrer, ist Studienleiter an der Südbadischen Sport-schule Steinbach/Baden-Baden.

Reischle, K./Buchner, M.:

**SwimStars – Schwimmen lernen und Techniktraining optimieren.** Schorndorf: Hofmann-Verlag, 2008, 112 S. + CD-ROM, € 17,90.

Als modernes Schwimmernprogramm, welches eine gelungene Umsetzung der Idee einer modularisierten Schwimmausbildung darstellt, ist das in diesem dsv-Schwimmhandbuch vorgestellte SwimStar-Konzept als eine für Lehrende und Lernende gleichermaßen brauchbare Motivations- und Orientierungshilfe anzusehen und scheint somit hervorragend geeignet für Schul- und Vereinsschwimmen.

Die 11 sukzessiv erreichbaren Schwimmaabzeichen (SwimStars) fungieren dabei als „roter Faden“, der sich durch die gesamte Schwimmausbildung hindurch zieht und die in diesem Buch primär angestrebten Ziele „Schwimmenlernen“ und „Technik- und Koordinationstraining“ zugleich begleitet, steuert und attraktiv erscheinen lässt.

Mit jeder Lernstufe zugeordneten Technikmerkmalen, Technikfehlern, Technikübungen, Korrekturmaßnahmen, Koordinationsübungen und ausgewählten Vorschlägen für ein Konditionstraining, insgesamt 500 Übungsformen, 70 Abbildungen und einer CD mit 50 Filmen ist in Zusammenarbeit des DSV mit führenden deutschen Sportwissenschaftlern und Bundestrainern ein Handbuch erschienen, was Lehrkräften viele wichtige und praktische Hinweise für den Schwimmunterricht gibt.

Bleibt jedoch abzuwarten, inwiefern sich die SwimStars als „zusätzliche“ Schwimmaabzeichen neben „Seepferdchen“, „Frosch“, „Seehund Trixi“ & Co behaupten können bzw. wie sie von den Beteiligten angenommen werden.

Fahrner, M./Moritz, N.:

**Doppelstunde Schwimmen – Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein.** Schorndorf: Hofmann-Verlag, 2009, Spiralbindung, 176 S. + CD-ROM, € 19,90.

Die Autoren legen mit diesem 6. Band der Reihe „Doppelstunde Sport“ ein Werk vor, welches in erster Linie für den Einsatz im Schulschwimmen ausgelegt ist und Lehrerinnen sowie Lehrern als Leitfaden und Ideengeber für einen abwechslungsreichen Schwimmunterricht dienen soll, ebenso jedoch Vereinstrainer, Übungsleiter sowie Sportstudierende anspricht.

Nach einer Einführung in das Thema „Schwimmen unterrichten“ werden 18 Übungseinheiten aufgezeigt, welche für jeweils 60 bis 70 Minuten Übungszeit angelegt sind.

Die ersten 5 Doppelstunden für die Klassen 5 und 6 umfassen grundlegende Übungen der Wassergewöhnung und -bewältigung sowie eine Einführung ins Kraul- und Rückenschwimmen. In den 8 Doppelstunden für die Klassen 7 bis 9 werden Brust- und Delphin-

schwimmen hinzugenommen und alle vier olympischen Schwimmtechniken mittels variantenreicher Übungsformen vertieft. Die 5 Doppelstunden für die Klassen 10 bis 12 schließlich thematisieren die Biomechanik des Schwimmens sowie funktionale Bewegungsanalysen der bereits praktisch beherrschten Schwimmtechniken und stellen damit eine Praxis-Theorie-Verknüpfung dar. Übersichtliche, gut verständliche Stundenverlaufspläne, welche neben inhaltsorientierten Aufwärmübungen, Bewegungsaufgaben, methodischen Übungsreihen sowie Übungs- und Spielvorschlägen stets nützliche organisatorische Hinweise enthalten, sowie zahlreiche Abbildungen und eine CD mit Videos, die auch als Unterrichtsmedien eingesetzt werden können, machen dieses Buch zu einem Nachschlagewerk für Lehrende und Lernende.

Bracke, J.:

**Lernzirkel Sport - VI: Schwimmen lernen.** Kempen: Buch Verlag Kempen, 2010, DIN A4, 80 S., € 18,90.

Der sechste Band der Reihe „Lernzirkel Sport“ widmet sich dem Schwimmunterricht von der 1. bis zur 4. Klasse. Ausgestattet mit einer Checkliste für den Unterricht, Sicherheitshinweisen, Elternfragebogen, Beobachtungs- und Lernentwicklungsbögen sowie aufwändig illustrierten Technik-, Übungs- und Prüfungskarten, welche allesamt als Kopiervorlage dienen, ist es das primäre Anliegen dieses heftartigen Buches, den heutzutage oft schwierigen Bedingungen für den Schwimmunterricht, insbesondere der Heterogenität der Schüler, gerecht zu werden.

Um die Zuordnung und die Auswahl für den Leser zu erleichtern, hat die Autorin dabei eine Kapitel-Einteilung anhand des allgemeinen Wegs des Schwimmens gewählt:

1. Schritt: Spiele und Übungen zur Wassergewöhnung.
2. Schritt: Spiele und Übungsstationen im Rahmen der Wasserbewältigung.
3. Schritt: Technikschiulung der Schwimmstile Kraul, Brust und Rückenkraul.
4. Schritt: Vertiefende Übungen zur Förderung von Vielseitigkeit.

Zur schnelleren Orientierung sind den einzelnen Lernbereichen Themen begleitende Symbole zugeordnet. Positiv hervorzuheben sind die sehr übersichtliche, zeitgemäße und anregende Aufmachung des gesamten Heftes, die für die Praxis sicherlich oft hilfreichen „Tipps und Tricks für das Schwimmenlernen“ sowie die mit Sorgfalt und Sachkenntnis zusammengestellte Fülle von altbekannten, teilweise umbenannten, aber auch weiter entwickelten Spiel- und Übungsformen.

Julia Bracke unterrichtet an einer Gemeinschaftsgrundschule im Regierungsbezirk Köln und ist in der Lehrerfortbildung Sport tätig.

*Daniel Schnitzler*

Kretschmer, J. u.a. (2009):  
**Sport in der Primarstufe. Band 1.**  
 (PRAXISideen 36). Schorndorf: Hofmann-Verlag, 176 S.,  
 mit CD-ROM € 18,00.

Der Buchtitel erinnert an eine gleichlautende Schriftenreihe (Hrsg.: Hagedorn, Engler, Wilke) – später: Praxis Sport, die sich ab 1972 mit den einzelnen Bänden in Anlehnung an die damalige fachdidaktische Diskussion bereits für die Grundschule an (Mini-) Sportarten und den fachmethodischen Weg dorthin orientierte. Etwa 35 Jahre später findet man unter dem Titel „Sport in der Primarstufe“ eine Handreichung für die Grundschule (in 2 Bänden) mit einer inhaltlichen Strukturierung nach Bewegungsfeldern (Band 1: Körper und Gerät) und zugeordneten Bewegungshandlungen (Sich ohne Gerät bewegen – Sich mit Geräten bewegen – Sich an Geräten bewegen). Und: „Man wird vergeblich nach den Inhalten Leichtathletik und Turnen suchen“ (S. 8). Begründet wird diese Aussage mit der allgemeinen sportdidaktischen Neuorientierung, die in einer speziellen Form von diesem Autoren-Team im Jahr 2003 auch in den Rahmenplan Sport für Grundschulen in Hamburg eingebracht wurde. Vergleichbare Lehrpläne gönnen den Grundschulkindern aber (trotz veränderter Kindheit heute) auch Erfahrungen mit elementaren turnspezifischen Bewegungsfertigkeiten und sportlich ausgerichteten leichtathletischen Formen (vgl. 2.B. NRW). Bezogen auf den vorliegenden Band erhebt sich die Frage, warum man nicht gleich den Untertitel in den Vordergrund gestellt hat: Handreichung für die Bewegungsfelder Körper und Geräte (in der Primarstufe). Das Bewegungsfeld Körper beinhaltet Aufgabenstellungen zur Körper- und Fitness-Erfahrung, zu den Bewegungsgrundformen Laufen und Springen, zur Akrobatik und zum Kämpfen. Zum Bewegungsfeld Gerät gehören erstens Bewegungshandlungen mit dem Ball (u.a. das Werfen) und anderen gymnastischen Hand- und Kleingeräten, mit Rollbrett und Pedalo und Stelzen, mit Alltagsmaterialien sowie das Balancieren und Jonglieren. Hierher gehören zweitens diejenigen Bewegungsgrundformen, denen ein besonderer Zusammenhang zum Turnen nachgesagt wird (z. B. Rollen, Schwingen, Klettern, Balancieren, Stützen). Die in diesen Band insgesamt eingebrachten Aufgaben sind alle ausführlich beschrieben und anschaulich bebildert; sie decken das gängige Spektrum an Bewegungsmöglichkeiten, wie man es auch sonst in der Literatur findet, weitgehend ab. Die beigelegte CD-ROM mit zahlreichen Arbeitskarten, Erkundungsaufgaben, Anschauungsmaterialien, Gedichten und Versen sowie ausgewählten Überprüfungsbögen (z. B. auch für einige einfache turntechnische Fertigkeiten!) kann als sinnvolle Ergänzung angesehen werden. In Band 2 sollen die übrigen Bewegungsfelder thematisiert werden: Spiel, Wasser, Musik und Gelände.

Hafner, S. (2009):  
**Turnen in der Schule.**  
 (PRAXISideen 37). Schorndorf: Hofmann-Verlag, 144 S.,  
 € 14,90.

Die Autorin legt ein Turnbuch speziell für den Schulsport in der Sekundarstufe I vor. Dies erscheint ihr notwendig, weil das Gerätturnen im Verein auf einer gänzlich anderen Sachstruktur basiert und sich an anderen Rahmenbedingungen orientiert, was zwangsläufig zum fertigungsorientierten Gerätturnen führen muss. In diesem Band wird dagegen eine Konzeption für das Schulturnen vorgestellt, die nicht die Sachstruktur des Kunstturnens in den Mittelpunkt stellt, sondern die Schüler/innen, über deren eigenverantwortliches Handeln in Verbindung mit offenen Aufgabenstellungen der Weg zum „Freien Turnen“ führt (vgl. S 8 f).

Diese (nicht ganz neue didaktische) Vorstellung vom Turnunterricht in der Schule wird zunächst als „Barren-Modell“ (S. 16 ff) vorgestellt, mit den Bedingungs- und Entscheidungsfeldern ausführlich begründet und anschließend anhand von zehn exemplarischen Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I in eine praktische Unterrichtsplanung überführt. Die diesen Einheiten vorangestellten Zielsetzungen und die Themen der einzelnen Einheiten machen deutlich, dass die Autorin die inhaltlichen und methodischen Differenzen zwischen einem offenen Bewegungskonzept und einem traditionellen Sportartenkonzept überwinden will: Ein Turnunterricht nach dem hier vorgestellten „Barren-Modell“ geht weit über die Sportart Gerätturnen hinaus, ohne dieses auszuschließen (vgl. S. 31). Bei den vor diesem theoretischen Hintergrund konzipierten Unterrichtseinheiten handelt es sich um umfassend ausgearbeitete Stundenentwürfe für Doppelstunden (mit Thematik, Intention, Organisation und Realisierung mit der klassischen Dreiteilung), wie sie beispielsweise von Lehramtsanwärtern im Referendariat gefordert werden. Die Autorin versteht diese Entwürfe als exemplarische Auswahl aus einem riesigen Möglichkeitsbereich und als Umrissplanung im Sinne von traditionellen Stundenbildern für den Turnunterricht in der Sekundarstufe I. (S. 31). Die Themen der zehn Stundenentwürfe beziehen sich auf folgende Inhalte: Rollen und Überschlagen, Schwebebalken (auch für Jungen) und Parallelbarren (auch für Mädchen), „Helfen und Sichern“ (Fachmethodik), Sprunghocke am Kasten/Pferd längs, „Synchronturnen“ (Aufspringen und Abrollen am Kasten), „Kletterlandschaft“ (z. B. Aufklettern und Niederspringen), Flick-Flack, Akrobatik, Mini-trampolin und „Gruppenturnen“ (am Boden und am Trapez).

*H.-J. Engler*

## Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Fichtestr. 24, 09126 Chemnitz

### Olympische Werte für den Schulunterricht

Anfang September trafen sich die Swiss Olympic Label-Schulen zum jährlichen Erfahrungsaustausch. Zentrale Themen waren in diesem Jahr die neue Qualitätsbeurteilung sowie die Vermittlung olympischer Werte im Unterricht. In verschiedenen Workshops wurden an zwei Tagen Erwartungen und Erfahrungen zum „Olympic Spirit“ und der Alltagstauglichkeit olympischer Werte thematisiert und diskutiert. Diese sind bestens für den Schulunterricht geeignet, denn die Olympischen Spiele ermöglichen es, den Schülern Themen wie Fairness oder Nachhaltigkeit konkreter zu vermitteln, berichteten zwei Gymnasiallehrer. Am Beispiel des Sports lassen sich deutlich gesellschaftliche Veränderungen wahrnehmen.

Letztlich sollte das Meeting dazu beitragen, die Qualität an den Label-Schulen stetig zu verbessern und dadurch zukünftigen Top-Athleten optimale sportliche und berufliche Perspektiven zu ermöglichen. Weitere Informationen unter [www.swissolympic.ch](http://www.swissolympic.ch).

### Mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund

Berlin will mehr junge Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf gewinnen. Berliner Lehrkräfte, Lehramtsstudierende sowie Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit Migrationshintergrund haben deshalb jetzt mit Unterstützung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung ein Netzwerk ins Leben gerufen, das leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf gewinnen will. Dabei steht nicht nur die Werbung für diesen Beruf im Vordergrund, sondern vor allem die intensive Begleitung schon von der Schule übers Studium bis in den Vorbereitungsdienst. Dafür organisiert das rund vierzigköpfige Netzwerk unter anderem einen jährlich stattfindenden Schülercampus, eine Erstsemesterbegleitung und Mentorenprogramme. Informationen unter [www.berlin.de/sen/bwf](http://www.berlin.de/sen/bwf).

### Preise im Schulsport

Das neue Heft der Zeitschrift „Sport & Spiel – Praxis in Bewegung“, das sich mit seinen Unterrichtsideen vorwiegend an Sportlehrkräfte richtet, widmet sich in einem theoretischen Beitrag den Preisen im Sport und speziell im Schulsport: Welche Preise gibt es, und lohnt sich eine Bewerbung überhaupt, wird dabei gefragt. Dazu wurden u.a. auch Siegerschulen des Deutschen Schulsportpreises der Deutschen Sportjugend im Deut-

schen Olympischen Sportbund nach den Auswirkungen interviewt, die die Auszeichnung mit sich gebracht hat: Die Stärkung des Faches nach innen und weitere Reputation der gesamten Schule als Qualitätsschild nach außen bis hin zur Kultusbürokratie werden dabei besonders herausgestellt. Neben dem materiellen Gewinn für die Siegerschulen gibt es demnach auch einen immateriellen Mehrwert. Weitere Informationen unter [www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de).

### Projekt Schule & Verein hat Erfolg

Kinder und Jugendliche für mehr sportliche Betätigung begeistern: Das ist das Ziel des Kooperationsprojektes „Schule & Verein“, mit dem der Landes-Sportverband Schleswig-Holstein mit Unterstützung des Bildungsministeriums, der Barmer GEK und der Sparkassen in Schleswig-Holstein im laufenden Schuljahr landesweit für 319 Bewegungsangebote für Schüler sorgt – zusätzlich zum Sportunterricht. Qualifizierte Trainerinnen und Trainer aus Sportvereinen leiten die für die Kinder kostenlosen Sportstunden. „Der organisierte Sport in Schleswig-Holstein übernimmt mit diesem Engagement Verantwortung für die motorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch außerhalb des eigentlichen Vereins-sports und macht Kindern und Jugendlichen ein niedrigschwelliges Angebot“ so Wolfgang Beer, Vizepräsident des Landessportverbandes. Im Schuljahr 2010/2011 beteiligen sich 145 Sportvereine an landesweit 319 Maßnahmen. Weitere Informationen unter [www.lsv-sh.de](http://www.lsv-sh.de).

### Bremer-Judo-Verband – Fortbildung „Judo in der Schule“

Der gemeinschaftliche Zweikampf beim Ringen und Toben stellt einen wichtigen Aspekt der kindlichen Entwicklung dar. Gerade die traditionsreichen Budo-Sportarten bieten einen festen Rahmen, um diesem Bedürfnis im Schulsport gerecht werden zu können. Weitere Vorteile sind z.B. Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstwertgefühls oder der Aspekt der Selbstverteidigung. Diese Fortbildung richtet sich vor allem an Lehrer, welche bisher keinen oder nur wenig Kontakt mit der Sportart Judo hatten. Es sollen allgemeine Einblicke in die olympische Kampfsportart „Judo“ mit seinen Techniken und Regeln sowie theoretische und praktische Anregungen für den Schulsport anhand der DJB-Konzeption „Kämpfen im Sportunterricht“ gegeben werden. Weitere Informationen unter [www.bremerjudo-verband.de](http://www.bremerjudo-verband.de).

## Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld

### Freie Hansestadt Hamburg



#### Fritz-Köhne-Schule ist gesündeste Grundschule. Gesundheitspreis „pulsus 2010“ geht nach Rothenburgsort

Die Fritz-Köhne-Schule in Rothenburgsort ist Deutschlands „gesündeste Grundschule“. In dieser Kategorie erhielten die Schülerinnen und Schüler in Berlin den Gesundheitspreis „pulsus 2010“ der Techniker Krankenkasse und der Zeitung Bild am Sonntag. An der Fritz-Köhne-Schule in Rothenburgsort werden 250 Jungen und Mädchen aus mehr als 40 Nationen unterrichtet. Sie lernen dort in ihren ersten vier Schuljahren nicht nur Rechnen, Lesen und Schreiben, sondern erfahren eine ganzheitliche Gesundheits-Erziehung. Auf dem Stundenplan stehen unter anderem gemeinsames Kochen, Bewegungsprojekte, musikalische Grunderziehung, Einkäufen auf dem Markt und gemeinsames Zähneputzen. In der Ganztags-Grundschule steht die Integration und das gemeinsame Lernen der jungen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im Mittelpunkt. Das Thema „Gesunde Ernährung“ ist besonders prominent im Stundenplan verankert: Die Schule wird bspw. von der Sarah-Wiener-Stiftung mit Kochkursen unterstützt.

#### Eliteschule des Fußballs: DFB zeichnet das Gymnasium Heidberg und Gesamtschule Am Heidberg aus

Der Deutsche Fußball-Bund (DFB) hat offiziell seine Auszeichnung „Eliteschule des Fußballs“ erstmals nach Hamburg verliehen. Die Gesamtschule Am Heidberg und das Gymnasium Heidberg erhielten die Auszeichnung gemeinsam aufgrund ihrer hervorragenden Förderung der sportlichen und schulischen Ausbildung von Jugendnachwuchsspielerinnen und -spielern in Kooperation mit Vereinen und dem Hamburger Fußball-Verband (HFV). Nachdem die Bekanntgabe bereits am 15. Juli vergangenen Jahres erfolgte, fand die offizielle Zeremonie jetzt in der Aula des Gymnasiums Heidberg statt. Die Auszeichnung „Eliteschule des Fußballs“ ist ein Zertifikat, das für die Förderung der parallelen sportlichen und schulischen Ausbildung von Jugend-

spielerinnen und Jugendspielern an Schulen im kooperativen Verbund mit Vereinen und Verbänden verliehen wird. Mit den bisher 28 Eliteschulen des Fußballs knüpft der DFB ein bundesweites Netz. Jede Schule muss an ein Leistungszentrum eines Vereins gekoppelt sein und höchste Qualitätsstandards im Hinblick auf die Förderung der Talente erfüllen. Zur Sicherung der Ausbildungsqualitäten an den Eliteschulen dient ein umfangreiches Zertifizierungssystem. Die Einführung der Eliteschulen ist ein weiterer konsequenter Schritt in der Nachwuchsförderung, durch den die größten Talente der Stützpunkte des Talentförderprogramms in Zusammenarbeit mit den Leistungszentren konzentriert und intensiv gefördert werden können. Beide Schulen haben sich der sportlichen Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler verschrieben. So bietet die Gesamtschule Am Heidberg ihren ca. 1100 Schülerinnen und Schülern je eine Sportklasse pro Jahrgang an. Das Gymnasium Heidberg ist eine leistungs- und wettbewerbsorientierte Schule. Ein großer Schwerpunkt ist der Sport. Die Schule betreut Kadersportler, kooperiert ebenfalls mit dem HSV, sowie den Verbänden Fußball, Basketball und Volleyball und ist in Hamburg die einzige „Partnerschule des Leistungssports“.

#### Fit durch die Schule. Startschuss für die nächste Runde

Zirkusprojekte in der großen Pause, Fußballakrobatik oder intelligente Bewegungsparcours nach Schulschluss. All diese Aktivitäten sind für viele Hamburger Mädchen und Jungen nichts Ungewöhnliches. Ihre Schulen beteiligen sich seit Jahresbeginn an „Fit durch die Schule“ – einer gemeinsamen Initiative der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und der AOK Rheinland/Hamburg. Mit dem Projekt möchten die Initiatoren Schülerinnen und Schüler für zusätzliche Bewegungsangebote in der Schule begeistern – unabhängig von Geschlecht, Herkunft und sozialem Umfeld. Jetzt startet die Ausschreibung für die neue Anmeldeunde.

Die AOK Rheinland/Hamburg fördert die Initiative, um zu einer besseren Gesundheit und Fitness von Kindern und Jugendlichen beizutragen. „Fit durch die Schule“ ist ein Bestandteil des Schwerpunktes Kinder- und Jugendgesundheit der AOK. Schulen, die z.B. mit einem Sportverein ein zusätzliches Bewegungsangebot anbieten, unterstützt die AOK mit bis zu 5.000 Euro.

## Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

### Landesverband Berlin

#### Nachruf

Wir trauern um unser langjähriges engagiertes Mitglied

#### Hagen Brembach

Hagen ist am 4. Oktober 2010 nach langer schwerer Krankheit im 69. Lebensjahr viel zu früh verstorben.

Als Sportlehrer in der Schule und als Tennis- und Skilehrer hat er bis zu seiner Pensionierung sehr erfolgreich Schülerinnen und Schüler, Jugendliche und Erwachsene mit großem pädagogischem Geschick unterrichtet.

In der Lehrerfort- und -weiterbildung hat Hagen seinen reichen Erfahrungsschatz gern als Dozent für Tennis, alpinen und nordischen Skilauf in den Kursen der Senatsschulverwaltung und des DSLV, LV Berlin e.V. höchst fachkompetent weiter gegeben – fast 30 Jahre lang! Nicht nur die von ihm mit ausgebildeten „Jugendskileiter“ denken gern an ihn als Ausbilder zurück und danken es ihm noch heute.

Hagen, wir danken dir für deinen Einsatz und werden dich nie vergessen.

Im Auftrag des Vorstandes

*Dr. Elke Wittkowski / Willi Gerke*

### Advents-Kaffeetafel für Pensionäre

Am Donnerstag, dem 9. Dezember 2010 findet von 15.30 bis 17.30 Uhr in der Sportschule des Landessportbundes Berlin, Priesterweg 4, unsere traditionelle Advents-Kaffeetafel für Pensionäre statt. In diesem Rahmen werden auch wieder unsere treuen Mitglieder geehrt, die in diesem Jahr 25, 40 oder sogar 50 Jahre dem Landesverband Berlin angehören. Die zu Ehrenden werden von Willi Gerke schriftlich gesondert eingeladen.

*Der Vorstand*

### Haben Sie Ihren Mitgliedsbeitrag für 2010 schon überwiesen?

Wenn Sie Ihren Beitrag für 2010 oder auch frühere Beiträge noch nicht überwiesen haben, erinnern wir Sie erneut freundlich. Unsere aktuellen Beiträge sind:

- 72 € Einzelmitglieder mit Pflichtbezug der Bundeszeitschrift
- 80 € Ehepaare/Lebenspartner als Mitglieder mit einer Bundeszeitschrift
- 66 € Pensionäre/Referendare mit Bezug der Bundeszeitschrift
- 40 € Studierende/Arbeitslose mit Bezug der Bundeszeitschrift
- 30 € Pensionäre/Mitglieder ohne Bezug der Bundeszeitschrift

45 € Pensionärs-Ehepaare ohne Bezug der Bundeszeitschrift

Bitte überweisen Sie Ihren Beitrag auf das Konto des DSLV, LV Berlin Nr. 2819103 bei der Postbank Berlin (BLZ 10010010). Wenn Sie uns eine Einzugsermächtigung erteilt haben, so ziehen wir Ihren Beitrag demnächst ein.

*Dr. Elke Wittkowski, Vorsitzende*

**KLÜHSPIES**  
Ihr Spezialist für Klassenfahrten

Skiwochen  
Erlebniswochen  
Städtetouren

- kompetente Beratung, sorgfältig geplante Programme und professionelle Partner
- persönlich geprüfte, schülergerechte Unterkünfte
- super Komplettangebote - unschlagbar günstig und mit umfassendem Service
- 6,25% der Gesamtgruppe reisen frei (jeder 16. Teilnehmer anteilmäßig)

**8-Tages-Skiwoche Komplettangebot ab € 259,- p.P.**  
inkl. Busfahrt, 7x Übernachtung VP, 6-Tage-Skipass

Zertifizierte Klassenfahrten Bestnote „Ausgezeichnet“

**www.kluehspies.com**  
Reisebüro Klühspies GmbH Ohler Weg 10 D-58553 Halver-Oberbrügge Tel.: +49 (0)2351 / 97 86-0

## Landesverband Nordrhein-Westfalen

### Fortbildungsprogramm 2011

Nachfolgend finden Sie die zurzeit geplanten Fortbildungen für 2011 in Kurzform.

Datum	Ort	Titel	Organisation	max. Teilnehmerzahl
26.02.11	Duisburg	Intercrosse	Pauwels	40
12.03.11	Duisburg	Karate	Pauwels	40
26./27.03.11	Oberwerries	JAHRESTAGUNG	Küpper	80
09.04.11	Kamen	Pilates	Küpper	14
16.-23.04.11	Matrei	Skifreizeit/Skikurs/Skifahren mit Schulklassen	Pauwels	40
17.-26.04.11	Rasen/Südtirol	Ski-Freizeit (Ski-, Telemark- und Snowboard-Kurs)	Pauwels	40
14.05.11	Duisburg	Propriozeptives Training	Küpper	14
01.-05.06.11	Fläming/Brandenburg	Inline Skating im Schulsportunterricht – Planung und Durchführung von Inline-Touren mit Schülergruppen auch unter dem Aspekt der Ausdauerbelastung	Gabriel	40
04.06.11	Wuppertal	Capoeira	Handt	40
18.06./opt. 19.06.	Mettmann	Wing Tsun	Küpper	30
17.09.11	Kaiserau	Intercrosse	Pauwels	40
15.10.11	Duisburg	Thai-Boxen	Pauwels	40
22.-29.10.2011	Tux-Juns (Österreich)	Winter-(Schnee-)sportwochen mit Schulklassen	Küpper	14
23.-30.10.2011	Medraz/Stubaital (Österreich)	Schneesport mit Schulklassen – Aus- und Fortbildung Ski-Alpin, Snowboard, Telemark	Schwarz	40
19./20.11.11	Oberwerries	HERBSTFACHTAGUNG: Thema noch nicht bekannt	Küpper	80
26.11.11	Kaiserau	Fitnesscenter Turnhalle	Pauwels	40
26.12.11- 05.01.12	Matrei/Osttirol	Skilehrgang alpin/Skifreizeit	Küpper	40

### Möchten Sie zu den vorstehenden Veranstaltungen

- die ausführlichen, aktualisierten Ausschreibungstexte einsehen,
- über die noch freien Teilnehmerplätze informiert werden,

- Hinweise zum Anmeldeverfahren oder
  - Informationen zu zusätzlichen Veranstaltungen erhalten,
- dann rufen Sie folgende Internet-Adresse auf: [www.dslv-nrw.de](http://www.dslv-nrw.de).

Außerdem werden alle Veranstaltungen in ausführlicher Form zu gegebener Zeit noch einmal in der DSLV-Verbands- und Fachzeitschrift „sportunterricht“ veröffentlicht.

## Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

**Claas Unruh**

### **Spielend bilden!**

#### **Ein „Bildungsrezept“ für die Sportspielvermittlung**

Orientiert man sich am „Doppelauftrag“ des Sportunterrichts, so soll zum einen eine „Erziehung durch Sport“ erfolgen; dadurch soll ein Teil zur Bildung von Kindern und Jugendlichen beigetragen werden. Zum anderen geht es um eine „Erziehung zum Sport“ und damit um die Ausbildung einer Handlungsfähigkeit und Qualifikationen für den außerschulischen Sport. Letzteres muss insbesondere im Hinblick auf die Wahlpflichtkurse der Sportspiele in der gymnasialen Oberstufe nur selten erfolgen. Sportlehrkräfte stehen folglich vor der Herausforderung, einen Sportspielvermittlungsansatz auszuwählen, der einem Bildungsdenken gerecht wird. Im diesem Beitrag soll für dieses oftmals schwierige Unterfangen eine Entscheidungshilfe am Beispiel „Fußball“ gegeben werden.

**Mirko Krüger**

#### **Bewegtes Lernen im Biologieunterricht – Ein Unterrichtskonzept zur Förderung des Lernerfolgs**

Schüler und Schülerinnen in Bewegung werden häufig als Störung für erfolgreiches Lernen angesehen. Schließen sich Bewegung und Lernen grundsätzlich aus, oder kann die Verknüpfung beider Elemente zu einer erfolgreichen Unterrichtsgestaltung führen? Unter der Fragestellung, inwiefern Bewegung das Lernen positiv beeinflussen kann, beschreibt und reflektiert der Beitrag die Erprobung eines selbst entwickelten Konzepts zum Bewegten Lernen im Biologieunterricht.

**Valerie Kastrup, Marcus Wegener & Christa Kleindienst-Cachay**

#### **Sportunterricht in der Grundschule – Auf dem Weg zu einem stufenbezogenen Schulsportkonzept?**

Die vorliegende Bestandsaufnahme zu didaktischen Arbeiten zum Schulsport orientiert sich an Scherlers Forderung, dass Schulsportkonzepte bei der Konstruktion ihrer Leitideen, Ziele, Inhalte und Methoden den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler sowie die spezifischen Bedingungen der Schulstufe berücksichtigen müssen. Die Systematisierung solcher Unterrichtskonzepte erfolgt entlang der genannten Bedingungsfelder des Unterrichts und zeigt zum einen, dass der institutionelle und der psycho-physische Faktor stark vernachlässigt werden, und zum anderen, dass sich aus den soziokulturellen Analysen zur Kindheit differente Entscheidungen hinsichtlich der Ziele und Inhalte ableiten lassen. Zudem sind Konzepte rar, die sämtliche Bedingungsfelder berücksichtigen. Auch die grundschulspezifische Kompetenzdebatte schließt diese Lücke nicht. Im Ergebnis stellt sich die Frage, ob ein sportdidaktisches Unterrichtskonzept unter solch hohen Ansprüchen von einem einzelnen Forscher überhaupt geliefert werden kann.

**Claas Unruh**

### **An “Educational Recipe” for Teaching Games**

The dual responsibility for physical education has two aspects. On one hand, one has to “educate through sport,” whereby sport should contribute to the education of children and adolescents. On the other hand, an “education to sport” is intended and therewith a training of specific abilities and qualifications for extramural sports. The latter can only be seldom met especially with respect to the elective compulsory courses of the sport games at the senior high school level. Consequently physical educators have to face the challenge of selecting a concept for teaching games which meets educational standards. Using the example of soccer the author offers decision-making assistance for this common difficult task.

**Mirko Krüger**

#### **Movement Supported Learning in the Biology Class: An Instructional Concept to Facilitate Learning Success**

Students in motion are frequently regarded as a disturbance for successful learning. Do movement and learning fundamentally exclude one another or may a combination of the two elements lead to a successful instructional design? Based on the question of to what extent movement can positively influence learning, the author describes and discusses an attempt for his self-developed concept of movement supported learning in the biology class.

**Valerie Kastrup, Marcus Wegener & Christa Kleindienst-Cachay**

#### **Physical Education at the Elementary School Level: Leading Toward a Level Specific Concept of Physical Education**

The presented analysis of instructional studies on elementary school physical education is based on Scherler's demand that concepts of physical education have to consider the students' developmental level as well as the conditions of the school level when the principles, objectives, contents and methods are constructed. The organization of such instructional concepts is guided by the influential areas of teaching mentioned above and shows, that on one hand, the institutional and psycho-physical factors have been strongly neglected. On the other hand, it shows that different decisions referring to objectives and content can be deduced from the socio-cultural analysis of childhood. In addition, there are hardly any concepts which regard all the influential areas. Even the discussion on competence specific to the elementary school does not compensate this need. The authors conclude by asking whether a sport didactical teaching concept with such high standards can be achieved at all by one researcher.

**Claas Unruh****«Une recette de formation» pour l'enseignement des jeux collectifs**

On demande deux buts à l'enseignement d'EPS: Eduquer par le sport afin de contribuer à l'éducation et la formation générale des enfants et jeunes gens. Et éduquer pour le sport afin d'éveiller chez les jeunes la faculté et les qualifications pour pratiquer le sport en dehors de l'école. Face au choix des cours obligatoires des jeux collectifs au lycée on semble réaliser très rarement le deuxième but. Voilà pourquoi beaucoup d'enseignants d'EPS sont confrontés au défi quotidien de choisir une méthode d'enseignement des jeux collectifs répondant à ce deuxième but. L'auteur fait des propositions de réalisation à l'exemple du football.

**Mirko Krüger****Apprendre en mouvement (Bewegtes Lernen) dans les cours de biologie – une conception pour assurer le succès de l'enseignement**

Les élèves qui bougent lors d'un cours sont souvent considérés comme un obstacle pour un enseignement à succès. Est-ce que bouger et apprendre à la fois s'excluent vraiment ou peut-on utiliser les deux éléments pour obtenir un bon enseignement? Partant de la question comment les

activités motrices pendant un cours peuvent influencer positivement l'apprentissage l'auteur présente l'expérience d'une conception «de l'apprentissage en mouvement» pour un cours de biologie.

**Valerie Kastrup, Marcus Wegener & Christa Klein-dienst-Cachay****L'EPS dans les écoles primaires – en route vers un concept d'EPS trié selon les différents degrés scolaires?**

Scherler a demandé que la construction des finalités, des contenus et des méthodes des concepts d'EPS puisse mettre en considération l'état de l'évolution des élèves et les conditions particulières de chaque degré scolaire. La systématisation de tels concepts suit les domaines différents de l'enseignement et montre que les facteurs institutionnels et psychophysiques sont fortement négligés. De plus, on voit que les analyses socioculturelles sur l'enfance influencent d'une manière différente les buts et les contenus de l'enseignement. Il n'y a que très peu de concepts qui englobent tous les domaines. La discussion sur les compétences dans les écoles primaires n'en fait pas d'exception. Il faut donc se demander si un seul chercheur pourra construire un concept didactique pour l'EPS face à ces hautes exigences.



PD Dr. Reiner Theis

**Sportunterricht aus Schülerperspektive****Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht**

Existieren Unterschiede in den Sichtweisen und Wünschen von Hauptschülern und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht? In dieser empirischen qualitativen Untersuchung, die die Angemessenheit von Lehrplänen hinterfragt, steht die Schülerperspektive im Vordergrund. Mittels qualitativer Interviews werden die Sichtweisen der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht erfasst und verglichen.

DIN A5, 272 Seiten, ISBN 978-3-7780-4740-8, **Bestell-Nr. 4740 € 29.90**

Dr. Tino Stöckel

**Beidseitiges Training im Sport****Die optimale anfängliche Übungsseite beim motorischen Lernen**

Beim motorischen Lernen und speziell bei der Aneignung von Bewegungsfertigkeiten laufen im menschlichen Organismus und in den verschiedenen Arealen des Gehirns eine Vielzahl komplexer Steuerungs- und Kontrollprozesse ab. Bisherige Befunde aus den Neurowissenschaften deuten dabei darauf hin, dass die beiden Hirnhemisphären für verschiedene Anforderungen differenziert herangezogen werden. In dieser Studie wurde geprüft, inwiefern diese funktionalen Asymmetrien im menschlichen Gehirn einen Einfluss auf die Reihung der Körperseiten beim Fertigkeitlernen haben. Drei Experimente zur Aneignung komplexer sportmotorischer Fertigkeiten sollten dabei Aufschluss über die optimale anfängliche Trainingsseite in Abhängigkeit von der jeweiligen Aufgabenanforderung geben.

DIN A5, 204 Seiten, ISBN 978-3-7780-4750-7, **Bestell-Nr. 4750 € 21.90**