

## Brennpunkt

### Einmal lachen, einmal schwitzen, etwas Neues lernen!

Im letzten Brennpunkt hat der Kollege Stefan König darauf hingewiesen, dass das Redaktionskollegium der Zeitschrift „sportunterricht“ mit Blick auf Themen und Positionen rund um sportpädagogische und sportdidaktische Fragen in seinen Sitzungen durchaus kontrovers diskutiert. Zugleich hat er angekündigt, dass die beiden folgenden Brennpunkte genutzt werden, um die in der Redaktion vorhandenen inhaltlich unterschiedlichen Positionen hinsichtlich des Auftrags des Schulsports an einzelnen Beispielen zu skizzieren. Damit – so die Idee – war quasi ein Steilpass und eine inhaltliche Vorlage für die kommenden Brennpunkte gegeben.

Nachdem ich ein wenig über dieses Unterfangen und Vorhaben nachgedacht hatte, bin ich zu dem Schluss gekommen, dass die Ankündigung im Brennpunkt von Stefan König doch kein Steilpass für die beiden kommenden Brennpunktschreiber ist, sondern – angesichts des Anspruchs kontroverse Positionen auszumachen und auf einer Seite darzustellen – eher einer Aufforderung nahekommt, sich jetzt doch der Quadratur des Kreises anzunehmen.

Vielleicht nur so viel zum eigentlichen Vorhaben: Wie bereits im letzten Brennpunkt kurz angedeutet, besteht im Redaktionskollegium eher Konsens bezüglich des Auftrags des Schulsports. Andererseits lässt die Zusammensetzung des Redaktionskollegiums unschwer vermuten<sup>1</sup>, dass es natürlich auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gibt. So sind als wissenschaftliche Disziplinen etwa vertreten: Sportpädagogik, Sportpsychologie, Sportgeschichte, Sportdidaktik sowie Bewegungswissenschaft. Darüber hinaus sind Sportlehrer und der DSLV dort vertreten. Die auftretenden Unterschiede und Schwerpunktsetzungen sind

also dieser wissenschaftlichen oder berufsbiografischen Provenienz geschuldet. Eine verkürzte Darstellung solcher Schwerpunktsetzungen – insbesondere wenn es nicht die eigenen sind – kann nur ungenau und unangemessen sein.

Ich deute also die Aufgabe um, und um dennoch zur Diskussion anzuregen – und wie auch Stefan König zum Ausdruck brachte – unsere Leserinnen und Leser zu ermuntern uns mitzuteilen, worin **SIE** den Auftrag des Schulsports sehen, will ich es mit einer pointierten Aussage versuchen, die meine Position skizziert. Hierfür kann ich die Verantwortung übernehmen. Die Aussage bezieht sich allerdings nicht auf den Auftrag des Schulsports insgesamt, sondern auf den Anspruch, den ich an jede einzelne Unterrichtsstunde habe: Sportunterricht sollte so geplant und durchgeführt werden, dass alle Schüler in der Stunde *einmal lachen, einmal schwitzen und etwas Neues lernen*. Damit ist in jedem Fall der klassische Doppelauftrag abgedeckt! Ich meine sogar mehr. Denn gerade der emotionalen Dimension – also der Ermöglichung und Förderung des freudvollen Tuns – scheint mir im Schulalltag doch gelegentlich etwas wenig Aufmerksamkeit geschenkt zu werden!

Mit freundlichem Gruß



Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck

<sup>1</sup> Für eine namentliche Identifizierung der Redaktionsmitglieder sei auf die erste Innenseite jeder Ausgabe der Zeitschrift *sportunterricht* verwiesen.



**Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck**

# „Ich muss immer etwas vormachen, damit die anderen sehen, wie es nicht geht!“

## Beschämende Situationen im Sportunterricht

David Wiesche

*Der Sportunterricht ist durch die besondere Stellung in Bezug auf Körperlichkeit und gemeinsame Bewegung ein Ort, in dem viele positive Erfahrungen erlebt werden können. Dennoch birgt er auch diverse Möglichkeiten für negative Erlebnisse, wie beispielsweise das Schamgefühl. Doch mit welchen schamvollen Situationen müssen sich Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen? Im Rahmen der vorgestellten Studie wurden konkrete Schamerlebnisse im Sportunterricht ermittelt und diese gemäß ihrer subjektiv empfundenen Bedeutsamkeit von Schülerinnen und Schülern bewertet.*

### **“I Always Have to Demonstrate Something to Show Others How Something Is Not Done!” Embarrassing Situations in Physical Education**

*Due to its special connection to physical awareness and mutual movement, physical education offers a multitude of potential positive experiences. However, sport also holds diverse possibilities for negative experiences, like for example a sense of embarrassment. But what embarrassing situations are imposed upon female and male students? In the context of the presented study the author investigated concrete embarrassing situations in physical education and evaluated them based on the students' subjectively experienced significance.*

## Einführung

*„Wenn man mal was nicht kann, weiß das sofort jeder. Die Lehrer versuchen es nicht mal diskret zu halten. Dann schreien sie dir irgendwelche Anweisungen an den Kopf und jeder wird aufmerksam gemacht. Mir hilft sowas nicht, ganz im Gegenteil.“*

(13-jährige Schülerin) (1)

*Die Situation, wenn man geprüft wird und die ganze Klasse dabei zuguckt, ist meiner Meinung nach sehr unangenehm.*

(16-jähriger Schüler)

Diese Aussagen beschreiben Situationen, die von Schülern verschiedener Schulformen im Sportunterricht erlebt wurden. Die auftretenden Gefühle lassen sich leicht erahnen: Wut auf den Lehrer, Angst einen Fehler zu machen und nicht zuletzt die Scham, öffentlich einer Situation ausgesetzt zu werden. Ein wiederholtes Erleben ähnlicher Momente kann nicht nur zu einer negativen Grundeinstellung zum Fach Sport, sondern sogar zu einer schulunabhängigen Unsicherheit führen. Bedauerlicherweise stellen derartige Erlebnisse keinen Einzelfall dar. Besonders im Internet findet man in diversen Foren Erfahrungsberichte von Schülern, die sich über bloßstellende Situationen in der Schwimmhalle, Peinlichkeiten in der Umkleide oder Horrorszenarien vor dem Bocksprung austauschen.

Der Sportunterricht hat in der Schule eine besondere Stellung inne. Körperliche Exponiertheit grenzt diesen von anderen Fächern ab, in denen sich Schüler meist nur mit einem Arm bei der Meldung aus dem Klassenverband herausheben müssen (vgl. Klinge, 2009, S. 296). Zur Schau gestellte Körperlichkeit

und Öffentlichkeit führen jedoch bei nicht ausgeprägtem Selbstbewusstsein zu Scham, aus der lähmungsartige Zustände resultieren können. Die beschämten Personen möchten sofort aus der Situation flüchten. Dafür halten sie nur die schnellsten und simpelsten Handlungsschemata bereit. Infolgedessen sind die kognitive Handlungsfähigkeit und somit das Lernen stark eingeschränkt (vgl. Marks, 2005, S. 9). Darüber hinaus ist dem Fach Sport eine besondere Bedeutung zuzuschreiben, da es einen wesentlichen Einfluss darauf hat, wie ein Mensch im weiteren Verlauf seines Lebens mit seinem Körper und seiner Kreativität umgeht (vgl. Marks, 2010). Daher ist es notwendig, derartige schambelastete Zustände auf ein vertretbares Maß zu reduzieren.

## Scham – eine selbstwertrelevante Emotion

Jeder Mensch, egal welchen Alters, kennt Situationen, in denen er am liebsten im Boden versinken würde, rot anläuft und sich für etwas schämt. ‚Fremdschämen‘ ist zu Zeiten von ‚DSDS‘ und dem ‚Dschungelcamp‘ eine Vokabel geworden, die in aller Munde ist. Wenngleich der Begriff ‚Scham‘ in der Gesellschaft allgegenwärtig scheint, kann dies für die wissenschaftliche Forschung nicht behauptet werden. Besonders in pädagogischen Beiträgen lassen sich wenige Artikel zur Schamforschung finden (Klinge, 2009; Marks, 2005; Sobiech, 2008). Doch gerade der Sportunterricht und die Sportpädagogik stehen in einem besonderen Verhältnis zur Scham. Klinge (2009, S. 296) betont, dass der Sportunterricht ein besonders sensibler Ort ist und kein anderes Schulfach so existenziell berührt. Demgemäß muss es eine notwendige Bedingung für die Lehrkraft sein, den Sportunterricht so zu arrangieren, dass schamvolle Situationen nicht zu einem verdeckten Ritual werden. Jedoch ist die Gestaltung einer schamfreien Umgebung nicht möglich, da beschämende Situationen individuell wahrgenommen werden. Vielmehr



muss eine pädagogische Umgebung geschaffen werden, in der nur vereinzelt Beschämungen entstehen.

Scham ist eine selbstwertrelevante Emotion, bei der die Bewertung des Tuns oder des Unterlassens anhand von internalisierten Standards verglichen wird. Wenn das wirkliche Selbst nicht diesen Standards entspricht und somit nicht mit dem intendierten Selbstbild konform geht, führt dies zu einer Beschämung. So können beispielsweise Diskrepanzen zwischen den eigenen Vorstellungen über den Körper und dem tatsächlichen Spiegelbild zu Schamerlebnissen führen, die Einflüsse auf das Selbstwertgefühl haben (vgl. Roos, 2008, S. 652).

Scham kann in unterschiedlichen Intensitäten auftreten. Für den einen stellt sich eine Situation als leichte Peinlichkeit dar, eine andere Person empfindet abgrundtiefe Selbstzweifel. Gerade diese individuelle Wahrnehmung der Emotion erschwert den Umgang mit derartigen Erlebnissen. Eine Öffentlichkeit der Situation verstärkt das Gefühl maßgeblich, ist aber nicht erforderlich.

### Von einer 17-jährigen Schülerin beschriebene schamvolle Situation (Öffentliche Bloßstellung)

In der Grundschule wurde das Thema Geräteturnen behandelt. Die gesamte Klasse musste sich in einer Reihe aufstellen und jeder Schüler, der den Bock überwunden hatte, durfte sich auf eine Matte setzen und den restlichen Schülern zuschauen. So wurde selektiert bis auf vier SchülerInnen, die bis dato schon vollkommen verunsichert waren. Nach dem 7. Versuch durften wir uns endlich setzen. Zuvor hatte allerdings schon ein Mädchen angefangen zu weinen. Vielleicht hatte unser Lehrer versucht uns zu helfen, doch hatte er damit genau das Gegenteil bewirkt.

Wenngleich die Ursachen für ein Schamempfinden individuell verschieden sind, gibt es generelle Äußerungsformen der Scham. Neben den körperlichen Anzeichen wie dem Erröten, dem Schwitzen oder dem Abwenden des Gesichts, kann durch Nervosität auch eine Veränderung der Stimme auftreten. Die Wirkung der Scham kann mit einer Flucht gleichgesetzt werden. Die Situation soll so schnell wie möglich vorbeigehen (vgl. Broekmann, o. J., S. 28).

## Die Schamdebatte in der Sportpädagogik

In der Schulpädagogik wurde das Thema ‚Scham‘ nur vereinzelt bearbeitet, jedoch können Bestrebungen in der Sportpädagogik festgestellt werden, die eine „Pädagogik der Anerkennung“ fordern (vgl. Marks, 2005; Hecht, 2007; Klinge, 2009; Gebken & Neuber, 2009). Eine „reflektierende Auseinandersetzung mit vorherrschenden Vorannahmen und Stereotypen“ und „die kritische Betrachtung der Binnenprozesse in der Schule“ sind nach Scherr (2009, S. 27) notwendige Bedingungen dieser Pädagogik. Besonders die Felder der sozialen und ethnischen Herkunft sowie die Felder des Geschlechts und des Bewegungsstatus der Schüler müssen differenziert analysiert werden, damit eine anerkennende Pädagogik entwickelt werden kann (vgl. Gebken & Neuber, 2009, S. 12f.). Ein weiterer relevanter Aspekt zum Thema Anerkennung der Schüler resultiert aus einem sensiblen Umgang mit dem Schamgefühl und verlangt eine Förderung der Empathie der Heranwachsenden (vgl. Sobiech, 2008). Dies kann pädagogische Arbeit realisieren, wenn die Beziehungen zwischen dem Anerkennen und der Beschämung reflektiert werden.

Der konstruktive Umgang mit Scham ist offenbar eine wichtige Voraussetzung für die Identitätsbildung und -festigung. Folglich müssen Emotionen in der Schule thematisiert und auf der Seite der Lehrer als selbstwertbeeinflussend bewusst werden. Eine falsche Antwort und die daraus resultierende Scham können Schüler anspornen, aber auch Lernblockaden auslösen, wenn wegen des Fehlers gelacht wird. Bei einigen Schülern hat dies Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Ein positiver Umgang mit Fehlern und eine gesunde Atmosphäre sind für die Entwicklung der Kinder evident.

Im Sportunterricht stehen der Körper und die Bewegung im Mittelpunkt, wobei „Formen sportlicher Aktivität das Selbstkonzept deutlicher beeinflussen als die Persönlichkeitsfaktoren“ (Mrazek & Hartmann, 1989, S. 225). Diese körperliche Exponiertheit wird von Schülern ambivalent erlebt. Einerseits ist die Darstellung des Körpers für Schüler mit einem positiven Selbst- und Körperkonzept eine Möglichkeit, sich in ihrem Umfeld zu profilieren. Andererseits erleben einige Schüler durch die körperliche Exponiertheit Bloßstellungen und Verunsicherungen. Besonders wenn der Unterricht stark an dem Maßstab ‚Leistung‘ orientiert ist, werden sowohl der Lehrkraft als auch dem Unterrichtsetting die Verantwortlichkeit für die „selbstwertbelastende körperliche Exponiertheit“ zugeschrieben (Miethling & Krieger, 2004, S. 232). Besonders während der Identitätskrise in der Pubertät wird die Körperlichkeit des Sportunterrichts besonders ambivalent erlebt (vgl. ebd., S. 227ff.).

Für Schüler mit eingeschränktem Selbstkonzept ist ein Setting zu entwickeln, in dem negative Erlebnisse mini-

miert werden. Einige dieser negativen Erlebnisse werden in diesem Beitrag diskutiert (vgl. Kästen).

## Beschämende Situationen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem Thema ‚Scham im Schulsport‘, insbesondere mit der Frage, welche konkreten Situationen im Sportunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen auftreten, die bei Schülern Scham auslösen. Angesichts fehlender empirischer Studien sind sowohl eine Betrachtung möglichst vieler Problemfälle als auch ein exploratives Design notwendig (Phase 1). In einem zweiten Schritt ist es ausschlaggebend, wie diese Situationen von den Schülern wahrgenommen werden und ob es Situationen gibt, die in Hinblick auf Scham als besonders bedeutsam eingestuft werden können (Phase 2).

Die Bearbeitung dieses sensiblen und vor allem intimen Themengebiets ‚Scham‘ ist besonders im Umfeld Schule eine große Herausforderung. Es bedarf neben theoretischem Grundlagenwissen besonders innovativer Überlegungen, wie diese heimliche Emotion erfasst werden kann. Es besteht die Schwierigkeit, eine vertrauensvolle Umgebung herzustellen, in der die Schüler persönliche Aussagen treffen können.

## Methodik und Durchführung

In der ersten Forschungsphase wurde 241 Schülern an Gesamtschulen und Gymnasien in NRW die offene Frage gestellt, welche konkreten Situationen sie im Sportunterricht erlebt haben, in denen sie sich schämten. Die nötige sensibilisierende Hinführung der Schüler zum Thema wurde durch einen Filmausschnitt mit einer besonders peinlichen Situation umgesetzt. Der Filmausschnitt stammt aus einer Dokumentation eines Sport-Eignungstests und zeigt das Bodenturnen. Der Prüfling kann die Anforderung nicht erfüllen, und die Prüferin kommentiert dies sarkastisch und belustigt. Anhand dieser Zurschaustellung des Prüflings vor den Zuschauern und der damit verbundenen Gefühle konnte eine Fokussierung der Probanden auf das intime Problemfeld erzeugt werden, mit der eine realitätsnähere Beantwortung der Fragestellung einhergeht. Die erlebten Situationen konnten die Schüler in Einzelarbeit an einem Ort ihrer Wahl beschreiben.

Auch in der zweiten Forschungsphase (Bewertung der Situationen) konnte nicht auf bestehende Instrumente zurückgegriffen werden, so dass ein eigener, geschlossener Fragebogen entwickelt werden musste. Die Items ergaben sich aus der Sammlung der Situationen aus Phase 1. Dazu wurden ähnliche und häufig beschriebene Situationen zusammengefasst und anhand der Literatur kategorisiert. Eine eindeutige Einteilung in eine Kategorie konnte jedoch in den wenigsten Fällen

realisiert werden. Wie das folgende Beispiel zeigt, kann eine Situation mehreren Kategorien zugeordnet werden: Die von einem 15-jährigen Mädchen beschriebene Situation „Ich muss immer etwas vormachen, damit die anderen sehen, wie es nicht geht!“ bezieht sich erstens auf die mangelnde Fertigkeit, zweitens auf die Situation „Vormachen und Präsentation“ und drittens auf die „Zurschaustellung“ von einer Abweichung der (leistungsbezogenen) Norm. Meines Erachtens ist allerdings der letzte Aspekt in dieser Situation ausschlaggebend, sodass diese Situation als Item in der Kategorie „Öffentliche Bloßstellung“ eingeordnet wurde. Die Entwicklung und Einteilung der Kategorien erfolgte in intersubjektiver Validierung mit Hochschullehrern. Es entstanden acht Kategorien, die so gewählt wurden, dass alle Situationen eingeordnet und der theoretische Problembereich abgebildet werden konnten.

Die Auswahl der Items für den Fragebogen der Forschungsphase 2 berücksichtigte sowohl die Anzahl der Nennungen in der ersten Phase als auch die erwartete Brisanz der Situationen. 225 Schüler an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen bearbeiteten den entstandenen Fragebogen mit 42 Items. Um diese Situationen gemäß einer Rangfolge anzuordnen, wurden diese bewertet und in Bezug zueinander gesetzt. Ferner wurden personenspezifische Daten wie beispielsweise das Alter, das Geschlecht und die Schulform erhoben, um zu überprüfen, ob diese Merkmale einen Einfluss auf die Bewertung besitzen.

## Ergebnisse der Untersuchung

In der ersten Phase wurden 528 konkrete, schamvolle Situationen im Sportunterricht beschrieben, die beispielhaft aufgeführt sind. Im Durchschnitt wurden pro Schülerin und Schüler mehr als zwei Situationen beschrieben.

**Insgesamt lassen sich 108 verschiedene Situationen ermitteln, die Schüler zutiefst beschämen.**

Die entstandenen Kategorien werden im Folgenden gemäß der subjektiven Bedeutsamkeit für die Schüler erläutert.

### • Leistungsdruck

„Ich schäme mich, wenn ich in einem Thema die Schlechteste bin.“

(14-jährige Schülerin)

Der olympische Gedanke – höher, schneller, weiter – ist ein wichtiger Aspekt des modernen Sports. Dieser wird auch im Sportunterricht vermittelt, sodass „das Leisten erfahren, eingeschätzt und bewertet“ werden soll (MSWWF, 1999). Allzu oft werden jedoch Leistungen direkt mit anderen verglichen, um ein Ranking zu erstellen: Bronze, Silber und Gold. Der Gewinner der silbernen Medaille wird meist als der erste Verlierer bezeichnet. Der alleinige Gewinner stellt alle anderen Leistungen in den Schatten. Wenn dieser Gedanke als führender Antrieb im Schulsport vorherrscht, gibt es

neben einigen Gewinnern stets viele Verlierer, die mit ständigen Misserfolgserlebnissen und der damit einhergehenden Beschämung konfrontiert werden.

Diese Kategorie wird unabhängig von Alter, Geschlecht und Schulform im Mittel am bedeutsamsten beschrieben. Allerdings werden einzelne Situationen aus dem Bereich Intimitätsverletzungen wesentlich brisanter eingestuft.

### • Intimitätsverletzungen

„Beim Schwimmunterricht gibt es nur eine Sammelkabine. Das finde ich doof, wenn man sich vor allen umziehen muss.“

(13-jährige Schülerin)

Überschreitungen von intimen Grenzen sind ein relevanter Anlass von Scham. Während das „unabsichtliche Betreten der Kabine von Lehrern“ als beschämend wahrgenommen wird, ist für viele Schüler das Umkleiden an sich sehr schamvoll. Ferner beschreiben Mädchen häufig, dass sie sich nicht nur in der Umkleidekabine, sondern auch im Sportunterricht an intimen Stellen beobachtet fühlen – sowohl vom Lehrer als auch von Mitschülern. Darüber hinaus wurde das „unnötige Berühren des Lehrers an Stellen, an denen man nicht berührt werden möchte“ beschrieben.

Die von den Schülern erlebten Situationen dieser Kategorie können nicht toleriert werden. Der Lehrkraft muss bewusst sein, dass es besonders im Sport Grenzen gibt, die unter keinen Umständen überschritten werden dürfen.

Sowohl der Vergleich der einzelnen Situationen als auch der Vergleich der Kategorien bestätigen die erwartete Relevanz des Bereiches Intimitätsverletzungen (vgl. Kasten 2). Die Situationen, die mit der Entblößung durch das Herunterziehen der Hose zusammenhängen, sind unabhängig von dem Alter, dem Geschlecht und der Schulform in der zweiten Teilstudie als die bedeutsamsten Situationen bewertet worden.

### Die für Schülerinnen und Schüler schamvollsten Situationen im Sportunterricht

Ich schäme mich...

... wenn mir nach einer Rolle die Hose runterrutscht und ich ohne Hose in der Halle stehe. (Intimitätsverletzung)

... wenn der Lehrer uns Mädels auf den Po oder auf die Oberweite schaut. (Intimitätsverletzung)

... wenn ich rennen muss und alle auf meine Oberweite schauen. (Intimitätsverletzung)

...wenn ich Sportarten vorzeigen/vormachen muss, die ich nicht beherrsche. (Öffentl. Bloßstellung)

... wenn mich andere auslachen. (Beleidigung und Demütigung)



**David Wiesche**

Master of Education  
Doktorand am Lehr- und  
Forschungsbereich  
Sportpädagogik und  
Sportdidaktik  
Gesundheitscampus 12  
44801 Bochum

E-Mail: david.wiesche@rub.de

... wenn mal etwas nicht klappt, aber die anderen schaffen es alle. Nur ich nicht. (Öffentl. Bloßstellung)

... wenn ich ausgegrenzt werde, weil ich sportlich unbegabt bin. (Beleidigung und Demütigung)

... wenn ich beim Schulschwimmen einen Kopfsprung machen soll und die ganze Klasse sich meinen Hintern angucken kann. (Intimitätsverletzung)

... wenn ich mich beim Weitsprung mit dem Gesicht in den Sand lege. (Missgeschick und Pech)

... wenn ich bei Mannschaftswahlen als Letzter gewählt werde. (Leistungsdruck)

**Die Schamerlebnisse, die durch Leistungsdruck und Intimitätsverletzungen entstehen, werden als besonders bedeutsam empfunden.**

• **Beleidigungen und Demütigungen**

„Der Sportlehrer wurde vor der gesamten Klasse ausfallend zu mir und anderen Schülern.“

(15-jähriger Schüler)

Auch wenn einige Schüler an eine derbe Umgangssprache gewöhnt sind, beschrieben viele Befragte grobe Beleidigungen. Es ist beschämend, wenn die Mitschüler ständig die Bewegungen einer Person kommentieren und andere sogar darauf hinweisen, dass sie eine Übung ausführen muss. Es geht sogar so weit, dass angebotene Hilfestellungen nicht ernst gemeint sind, um den Übenden in eine peinliche sowie schmerzliche Situation zu versetzen. Dabei fällt auf, dass jüngere Schüler in fast allen abgefragten Situationen eine höhere Beschämung erleben.

• **Öffentliche Bloßstellungen**

„Und es ist ja nicht so, dass Sportlehrer das nicht herausschreien, wenn du das nicht kannst. Alles ist öffentlich und das nervt. Sie meckern dich nur an und damit ist alles erledigt.“

(13-jährige Schülerin)

Diese Kategorie besitzt einen deutlichen Bezug zu der sozialen Gruppe. Wenn eine Person aus dieser herausgegriffen und vorgeführt wird, kann soziale Scham resultieren (vgl. Neckel, 1991). Ferner werden öffentliche Prüfungssituationen als beschämend erlebt, bei denen eine Person an den Pranger gestellt wird. Dieser Pranger ist im Sportunterricht durch das Reck, die Hochsprunganlage oder das Pferd zu ersetzen. Das Titelzitat dieses Artikels beschreibt ein nicht unübliches Ritual im Sportunterricht: Wenn ein Schüler „immer etwas vormachen muss, damit die anderen sehen, wie es nicht geht“, entstehen zwangsläufig Frustration, Resignation und Scham.

• **Körperlich konstitutionelle Voraussetzungen**

„Ich habe mich in manchen Situationen geschämt, als ich zu klein war.“

(16-jähriger Schüler)

Dem Körper wird im Sportunterricht eine besondere Rolle zugesprochen. Er ist (unter anderem) das ‚Werkzeug‘, mit dem Bewegungsaufgaben gelöst werden müssen. Besonders in der Wachstumsphase, in der sich die anthropometrischen Daten wie das Gewicht, die Körperlänge und damit die Winkelverhältnisse innerhalb kurzer Zeit stark ändern können, ist eine Beherrschung des Körpers nicht gewährleistet. Schüler im Alter zwischen acht und 14 Jahren haben bereits genaue Vorstellungen, wie ihr Körper auszusehen hat. Über 80% der befragten Kinder gaben Probleme mit demselben an (vgl. Milhoffer, 2004, S. 29). Der Körper spielt besonders in dieser Phase eine identitätsstiftende Rolle. Wenn man allerdings mit diesem unzufrieden ist, kann jeder Bezug auf die Körperlichkeit beschämend wirken.

• **Missgeschick und Pech**

„Weil ich so tollpatschig bin, fliege ich sehr oft auf die Nase und das ist mir dann peinlich.“

(14-jährige Schülerin)

Diese Kategorie umfasst alle Situationen, bei denen eine Person zufällig in einen Zustand des Kontrollverlustes gerät. Dies kann neben dem Stolpern über die eigenen Beine beispielsweise auch die schmerzhafteste Situation beinhalten, in der man einen Ball in das Gesicht bekommt. Diese Situationen müssen nicht selber verschuldet sein und können „jedem mal passieren“.

• **Sportspezifische Fertigkeiten nicht ausgebildet**

„Ich schäme mich, wenn ich den Ball beim Badminton wiederholt nicht treffe.“

(17-jährige Schülerin)

Wenn ein Fertigkeitensniveau nicht erreicht wird oder eine spezifische sportliche Aufgabenstellung nicht gemeistert werden kann, treten Schamerlebnisse auf. Hierbei wurden Situationen aus allen Sportarten genannt, wenngleich Schwimmen und Leichtathletik am häufigsten erwähnt worden sind. Diese Individualsportarten besitzen einen deutlichen Bezug auf das Selbst, da keine anderen Personen Einfluss nehmen können. Wenn ein Ziel nicht erreicht wird, ist man selbst dafür verantwortlich. Das Schamgefühl verstärkt sich, wenn die anderen Teilnehmer der Gruppe der Anforderung gewachsen sind.

Obwohl die Kategorie *Sportspezifische Fertigkeiten nicht ausgebildet* in der Sammlung die meisten Nennungen aufweist, spielt sie in der wahrgenommenen Bedeutsamkeit neben den *genderspezifischen Zuschreibungen* eine untergeordnete Rolle.

• **Genderspezifische Zuschreibungen**

„Man schämt sich, wenn man schlechter als ein Mädchen ist.“

(16-jähriger Schüler)

Wenngleich dieses Klischee in der heutigen Gesellschaft überwunden sein sollte, gib es dennoch Schüler, die solche Äußerungen treffen. Während die Jungen die Leistungen mit den Mitschülern vergleichen, fühlen

sich Schülerinnen eher bei direktem Körperkontakt, beispielsweise bei Hilfestellungen, unwohl. Besonders in der Pubertät wird von vielen befragten Schülern ein getrennter Sportunterricht gewünscht, um beschämende Momente zu vermeiden. Vor allem muslimische Schülerinnen beschreiben, dass die Anwesenheit von Jungen im Sportunterricht – insbesondere im Schwimmunterricht – hemmend wirkt.

**Generell zeigt ein Vergleich zwischen den Gruppen, dass sich ältere Schüler im Vergleich zu Jüngeren weniger schämen. Außerdem werden die meisten Situationen von Mädchen als schamvoller empfunden als von Jungen, wohingegen die Schulform keinen Einfluss auf das Erleben von Schamsituationen besitzt.**

## Praktische Implikationen

Die vorgestellten Ergebnisse der Studie belegen, dass der Sportunterricht eine Vielzahl von Situationen beinhaltet, die bei Schülern Scham auslösen können. Da eine Billigung dieser Beschämungen nicht akzeptiert werden kann, ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, sich mit dem Thema auseinander zu setzen und auch diesen Aspekt in die Unterrichtsplanung mit einfließen zu lassen. Bisherige theoretische Artikel (vgl. Marks, 2010; Sobiech, 2008) lassen vermuten, dass auf Seiten der Lehrkräfte der Problembereich Scham und Beschämungen nicht bewusst ist. Dementsprechend ist es die Aufgabe der Sportpädagogik und der Lehrerbildung, auf dieses evidente Problemfeld aufmerksam zu machen. Allein das Bewusstsein, dass der Sportunterricht eine besonders empfindliche Umgebung bietet, ist für die Planung, die Durchführung und die Diagnostik von Unterricht hilfreich. Wenngleich die Sammlung und die Bewertung der schamvollen Situationen noch keine konkreten Verbesserungsvorschläge bieten, können und sollen sie als Auseinandersetzung und als Denkanstoß verstanden werden.

## Anmerkungen:

(1) Alle im Folgenden beschriebenen Zitate wurden im Rahmen der vorgestellten Studie ermittelt. Sie stammen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und Gesamtschulen in NRW.

## Literatur

- Broekmann, B. (o. J.). *Körper, Scham, Schuld – und Leidenschaft*. Zugriff am 01. Oktober 2012 unter <http://kurzurl.net/koerper>.
- Gebken, U. & Neuber, N. (2009). *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hecht, M. (2007). Oh, ist das peinlich!. *Psychologie heute*, 2, 46-55.
- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämungen im Sportunterricht – eine sportpädagogische Herausforderung. *sportunterricht*, 33 (10), 296-301.
- Marks, S. (2005). Von der Beschämung zur Anerkennung. *Bildung und Wissenschaft*, 10, 6-10.
- Marks, S. (2010). *Die Würde des Menschen. Oder: Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Milhofer, P. (2004). Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl von Mädchen und Jungen der 3. bis 6. Klasse. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung* (S. 7-40). Köln: o.A.
- MSWWF [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Mrazek, J. & Hartmann, I. (1989). *Selbstkonzept und Körperkonzept*. Schorndorf: Hofmann.
- Neckel, S. (1991). *Status und Scham – zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Roos, J. (2008). Stolz, Scham, Peinlichkeit, Schuld. In V. Brandstätter, J. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 651-657). Göttingen: Hogrefe.
- Scherr, A. (2009). Grundlagen und Implikationen einer Pädagogik der Anerkennung. In U. Gebken (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 21–30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sobiech, G. (2008). Beschämung vermeiden. *sportpädagogik*, 32(6), 4-6.



Prof. Dr. Frank Ulrich Nickel

## Kleine Pantomimik

Dieser Band stellt die Praxis der Pantomime vor. Die ca. 30 detailliert beschriebenen Übungs- und Spielformen dienen der Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und Ausdrucksförderung. Sie sind für das szenisch-körperliche Spiel bzw. für die Einstimmung in das Darstellen ohne Worte bestens geeignet. Etwa 20 pantomimische Spielszenen sind mittels detaillierter Handlungsbeschreibungen für einen, zwei oder mehrere Spieler ohne technische Bewegungsfertigkeiten von Kindern und Erwachsenen sofort spielbar.

DIN A5, 128 Seiten, ISBN 978-3-7780-0281-0, **Bestell-Nr. 0281** € 14,90

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/0281](http://www.sportfachbuch.de/0281)

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

*Jetzt lieferbar!*

# Eine Planungssystematik für Unterrichtsvorhaben im Spiegel aktueller Lehrplanentwicklungen im Fach Sport

Thorsten Pachurka

Der vorliegende Beitrag stellt sich der Herausforderung, wie planerisch im Fach Sport mit der curricular eingeforderten Kompetenzorientierung umgegangen werden kann. Dabei ist weniger die formale und semantische Struktur der verschiedenen länderspezifischen Kernlehrpläne leitend, als vielmehr die Intention, einer ressourcenorientierten Didaktik Raum zu geben. Die entwickelte Planungssystematik ist somit länderübergreifend nutzbar und flexibel den jeweiligen Erfordernissen anzupassen. Als exemplarische Bezugsgröße dient punktuell der aktuell implementierte Kernlehrplan für das Gymnasium – Sek. I in NRW. Der Beitrag wird mit einem unterrichtspraktischen Beispiel in den Lehrhilfen zum Spielen-Lernen ergänzt, in dem spielübergreifende Handlungsmuster und soziale Interaktionsfähigkeit im bewegungsbezogenen Kontext entwickelt werden.

## A Planning Strategy for Instructional Projects Reflecting Current Curricular Developments in Physical Education

The author discusses/proposes how curricular demands oriented toward competency can be organized for physical education. Thereby he neither focuses on the formal nor on the semantic structures of the different state specific core curricula, but rather on the intention of an instructional theory oriented toward the resources. Therefore the developed planning strategy can be used in the different states and adapted in a flexible way to corresponding requirements. The author uses the currently implemented core curriculum for the initial high school level in North Rhine-Westphalia as an exemplary reference. This article is complemented by a practical lesson example in the "Lehrhilfen" section of this journal. With the topic "Learning to Play" the students learn to develop action patterns for games and social competence for interaction in a movement related context.

„Schon wieder etwas Neues“. Nach einem Moment des Innehaltens und Zuhörens: „Ist klar, haben wir doch schon immer so gemacht.“ Zwischen diesen beiden Polen bewegt sich zurzeit die Gemütslage vieler Sportlehrerinnen und -lehrer in der Auseinandersetzung mit den Kernlehrplänen, die mit dem Begriff der Kompetenzorientierung überschrieben sind. Viele Unterrichtsbeobachtungen und Diskussionen mit Fachkollegen, egal ob eher das Gefühl der Nachdenklichkeit oder das der Bestätigung überwiegt, zeigen eine Unsicherheit im Planungsverhalten von Sportunterricht. Weniger bezogen auf die Einzelstunde, als vielmehr in der Anlage und Gestaltung mittelfristiger Lernprozesse in Form von Unterrichtsvorhaben. Der folgende Beitrag möchte eine Orientierung für die Komposition von Unterrichtsvorhaben anbieten. Eingerahmt von einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit der aktuellen Lehrplanentwicklung, schließt sich in den Lehrhilfen ein praktisches Unterrichtsbeispiel zur integrativen Entwicklung des gemeinsamen Spielen-Lernens an.

## Der didaktische Mehrwert aktueller Lehrplanentwicklungen

Auffällig beim Sichten von aktuellen Kernlehrplänen (u.a. in NRW) ist zum einen, dass der Kompetenzbegriff inflationär verwendet wird (z.B. Kompetenzorien-

tierung, Kompetenzbereiche, Kompetenzerwartungen), ohne seine didaktische Wertigkeit für das Fach Sport konkret auszuschärfen. Zum anderen wird anscheinend über diese semantische Adaption mit hohem Aufwand versucht, den Stellenwert und die Wertigkeit des Faches Sport den anderen Fächern anzugleichen. Der Nutzen für die Qualität von Sportunterricht bleibt

unklar. Folgt man der aktuellen fachdidaktischen Diskussion (Prohl, 2011), ist ein didaktischer Mehrwert im planerischen Ausleben des Kompetenzbegriffs auch nicht vorhanden und perspektivisch auch nicht zu erwarten, da derselbe bildungstheoretische Implikationszusammenhang wie beim *erziehenden* Sportunterricht zu Grunde gelegt wird. In einer Kurzformel ausgedrückt: Ziel ist es, durch die erzieherische Arbeit der Sportlehrerin und des Sportlehrers eine schülerseitige Selbstbildung zu initiieren. Folglich ist sowohl eine begriffliche als auch eine intentionale Trennung zwischen erziehendem und kompetenzorientiertem Sportunterricht redundant. Es könnte also eine negative Kosten-Nutzen-Bilanz für die Kompetenzorientierung summa summarum angenommen werden.

Ein konstruktiver praktischer Umgang mit dieser bildungspolitisch eingeleiteten „curricularen Wende“ verlangt nach einer Umdeutung des Kompetenzbegriffs. Faulstich, Lersch und Moegling (2010, zitiert in Prohl 2011) bieten hier folgende Überlegung an: „Es geht in Zukunft also vor allem um das im Kontext der Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten entwickelte Können von Schülerinnen und Schülern und weniger um das Abarbeiten von Stoff.“ Was passiert aber qualitativ im Sportunterricht, wenn der Pragmatiker vor Ort die curricular formulierten Kompetenzerwartungen als verbindliche Zielsetzungen auffasst und unterrichtlich „abarbeitet“? Eine andere Frage, die sich aufdrängt: Geht in einem so verstandenen Sportunterricht die Orientierung an der Subjektivität des Lerners nicht verloren? Die folgenden drei Tatsachen sollen helfen, Antwortmöglichkeiten zu finden:

1. **Unterschiedlichkeit kann nur auf der Basis einer gemeinsamen Bezugsgröße erkannt werden (Buholzer, Kummer Wyss, 2010).**
2. **Empirische pädagogische Studien zeigen, dass in der Lehrerschaft immer noch das Bild des „imaginären Durchschnittsschülers“ vorherrscht (Buholzer, Kummer Wyss, 2010).**
3. **Die Orientierung an Lerninteressen und erfassten Lernbedürfnissen fördert die Nachhaltigkeit von Lernprozessen (Buholzer, Kummer Wyss, 2010).**

### Stärkenorientierung als didaktischer Rahmen

Jeder, der schon länger im System Schule als Sportlehrerin bzw. Sportlehrer arbeitet, wird bestätigen können, dass das Aufarbeiten von z. B. motorischen Defiziten im regulären Unterricht ein schwieriges, wenn nicht unmögliches, Unterfangen ist. Eine Didaktik, die sich am Können des einzelnen Schülers orientiert, muss frühzeitig positive Lernerlebnisse im Lernprozess ermöglichen. Die Stärken eines Einzelnen zu erkennen

und für das individuelle, aber auch für das gemeinschaftliche Lernen, in Form einer adaptiven Unterrichtsgestaltung, nutzbar zu machen, ist eine zentrale Aufgabe und Herausforderung von Sportlehrkräften. Ohne auf die einzelnen Elemente einer Förderdiagnostik in ihrer Komplexität hier eingehen zu können, bleibt aber festzuhalten:

**Eine prozessbegleitende Diagnose muss ein zentraler Bestandteil einer Planungssystematik für Unterrichtsvorhaben sein.**

Die curriculare Wende der letzten Jahre verlangt ein unterrichtliches Hinarbeiten zu bestimmten Kompetenzerwartungen. Sie sind auf einem mittleren Abstraktionsniveau formuliert und repräsentieren nicht selten so etwas wie einen Durchschnittsschüler. Ohne eine fundierte ressourcen-, respektive stärkenorientierte Diagnose der Lernausgangslage besteht die Gefahr, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler, auf Grund von Über- oder Unterforderung, kein Könnenserleben verspürt und deshalb die Lernmotivation sinkt.

**Für die Entwicklung einer Planungssystematik ist es deshalb unerlässlich, diese Kompetenzerwartungen sorgfältig zu didaktisieren und in Form von abgestuften Niveaubeschreibungen zu konkretisieren.**

### Integrative Wissens- und Könnensentwicklung als Chance, den ganzheitlichen Erziehungsauftrag einzulösen

Die Forderung nach einer integrativen Wissens- und Könnensentwicklung wirft zwangsläufig wieder Fragen an die formale Struktur aktueller Kernlehrpläne auf. Mit Blick auf den aktuellen Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in NRW ist z.B. zu fragen, wie trennscharf die einzelnen sogenannten Kompetenzbereiche eigentlich sind (Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, MSW, 2011). Ist z.B. eine Urteilsbildung unabhängig von Körperwahrnehmung und der Entwicklung eines Bewegungskönnens anzubahnen? Welche Konsequenzen hat diese strikte curriculare formale Trennung für die planende Sportlehrerin und den planenden Sportlehrer, die dem ganzheitlichen Erziehungsauftrag folgen sollen? Es besteht die Gefahr, dass eine sinnstiftende Verquickung sportpraktischen Tuns und grundlegender pädagogischer Zielsetzungen auf der konkreten Planungsebene von Unterricht in Vergessenheit gerät.

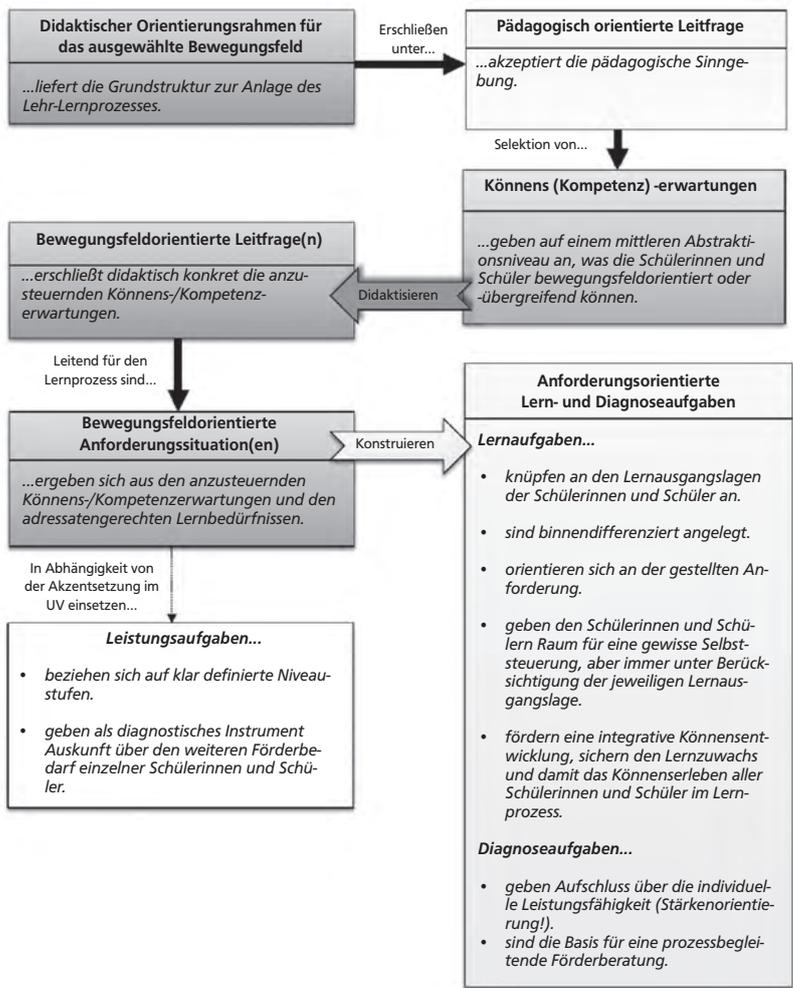
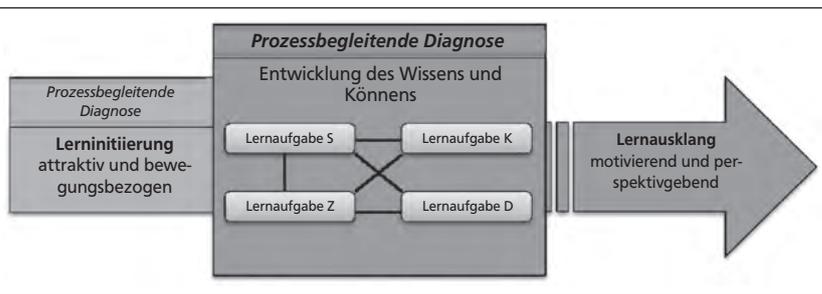
**Für eine Planungssystematik ist zu folgern, dass die gegebenen Kompetenzerwartungen nach Synergieeffekten zu prüfen sind und im Horizont einer pädagogischen Akzentuierung und bewegungsfeldorientierten Leitfrage differenziert didaktisiert werden müssen.**



**Thorsten Pachurka**

Fachleiter für das Fach Sport  
am ZfSL Köln Gy/Ge

E-Mail: [t.pachurka@googlemail.com](mailto:t.pachurka@googlemail.com)



wird. Der Prozess der möglichen Annäherung an diese Norm ist durch eine schon virulente Defizitorientierung gekennzeichnet. Vielmehr sollte die Frage in den Vordergrund rücken: „Habe ich die Lernbedürfnisse richtig wahrgenommen und ein passendes Lernangebot gemacht, was der Schüler auch mit hoher Qualität nutzen kann?“ Der planende Sportlehrer sollte also die zu vermittelnde Sache (hier das untere Zuspiel beim Volleyball) aus der Perspektive des Schülers betrachten. Dies gelingt unter zwei Voraussetzungen:

1. Die vom Lehrer konstruierten Diagnose- und Lernaufgaben sind in einem heterarchischen System vernetzt und gewährleisten so eine bedürfnisorientierte, flexible und spiralförmige Nutzung.
2. Der Lehrer sucht im Verlaufe des Lernprozesses gezielt immer wieder die Interaktion mit seinen Schülern und verschafft sich im Dialog einen Eindruck über die Nutzungsqualität seiner Lernangebote und passt diese ggf. sukzessive an.

Daraus ergeben sich die in Abbildung 1 dargestellten Elemente für das Planungshandeln des Sportlehrers.

**Für eine Planungssystematik ist zu folgern, dass sich die Qualität des Lernangebots und die Nutzungsqualität die Waage halten müssen, um die Lernwirksamkeit für den einzelnen Schüler möglichst zu maximieren (Ruf, 2008).**

### Vorschlag für eine Planungssystematik

Der folgende Vorschlag einer Planungssystematik (vgl. Abbildung 2) orientiert sich primär an der grundsätzlichen Intention der sogenannten kompetenzorientierten Lehrpläne und weniger an der formalen und semantischen Struktur. Dies hat den Vorteil, die Idee einer ressourcenorientierten Didaktik planerisch umzusetzen und gleichzeitig, auch länderübergreifend, der angelaufenen curricularen Wende für das Fach Sport gerecht zu werden.

### Fazit und Ausblick

Bildungspolitische Entscheidungen und unterrichtliche Wirklichkeit stehen nicht selten diametral gegenüber. Vieles deutet daraufhin, dass die curricular festgeschriebene sogenannte Kompetenzorientierung für das Fach Sport eine Sackgasse sein könnte. Die schon fast krampfhaften Versuche, diesen Begriff mit bildungsrelevanten Inhalten zu füllen, sind auffällig. Der in den letzten zwölf Jahren für das Fach Sport so wert-

### Lernwirksamkeit als Funktion von lehrerseitiger Angebotsqualität und schülerseitiger Nutzungsqualität

„Jetzt habe ich so viel Zeit und Energie in die Konstruktion und Zusammenstellung von Übungen zur Verbesserung des unteren Zuspiels beim Volleyball verwendet, und meine Schülerinnen und Schüler werden einfach nicht besser.“ (Zitat eines Referendars im Rahmen einer Unterrichtsnachbesprechung).

Das oben geschilderte Problem tritt immer dann auf, wenn sich das Lernangebot des Lehrers ausschließlich aus einer Fachsystematik ergibt und als Norm gesetzt

Abb. 1: Elemente des Planungshandelns im Horizont einer ressourcenorientierten Didaktik

Abb. 2: Planungssystematik für Unterrichtsvorhaben im Fach Sport im Horizont einer ressourcenorientierten Didaktik

vollen, aber zugegebenermaßen auch schleppend in Gang gekommenen, pädagogisch mehrperspektivisch ausgerichteten Lehr-/Lernkultur wird sukzessive das Wasser abgegraben. Der vorliegende Beitrag liefert einen Anstoß, wie Lernen im Fach Sport primär aus der Perspektive des Kindes mit seinen je individuellen Anlagen gedacht und in seinem grundsätzlichen Verlauf, orientiert am curricularen Rahmen, geplant werden kann. Es gilt also, Unterrichtsplanung nicht nur als formalen Akt, sondern hauptsächlich als intentionale Aufgabe, im Horizont einer ehrlichen ressourcenorientierten Didaktik, wahr- und anzunehmen. Darüber hinaus kann die Planungssystematik für die bedarfsgerechte, flexible Gestaltung schulinterner Curricula nützlich

sein, ohne das Gefühl zu haben, in einer curricularen Zwangsjacke gefangen zu sein.

#### Literatur

- Buholzer, A., Wyss Kummer, A. (2010). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht: In A. Buholzer, A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich* (7 – 10) Seelze-Velbert: Friedrich Verlag
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts: In V. Scheid, R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (70 - 88). Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Ruf, U. (2008). Das dialogische Lernmodell: In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis* (13 – 23). Seelze-Velbert: Friedrich Verlag.



DIN A5, 160 Seiten  
ISBN 978-3-7780-2561-1  
**Bestell-Nr. 2561 € 18.–**

Prof. Dr. Jürgen Leirich / Dr. Ingrid Gwizdek

## Turnen an Geräten

*Neu!*

### Band 3: Schwebebalken – Pauschenpferd – Ringe

Das Buch widmet sich den Geräten Schwebebalken, Pauschenpferd und Ringe. Die Autoren konzentrieren sich vor allem auf das Turnen in der Schule und im Verein. Sie legen besonderen Wert auf die systematische Vermittlung der theoretisch-methodischen und praktischen Grundlagen im Hinblick auf einen qualifizierten Sportunterricht von Sportlehrern, der Ausbildung von Übungsleitern und Trainern sowie auf das Studium der Sportwissenschaft. Zudem werden die Umsetzung von Rahmenrichtlinien und Lehrplänen sowie die davon abgeleiteten Kriterien für das Zensieren in der Schule vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/2561](http://www.sportfachbuch.de/2561)

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

# Trendsporträume in der Ganztagschule

## Ein Beitrag zur jugendgerechten Gestaltung einer „Bewegten Schule“ in der Sekundarstufe I

Ahmet Derecik

*Der Einbezug von Trendsportarten in den Schulsport wird im Moment in der sportpädagogischen Diskussion fast ausschließlich im Hinblick auf den Sportunterricht diskutiert. Unter Berücksichtigung von Moratoriums- und Transitionskonzepten sowie den wenigen empirischen Befunden zum Trendsport im Schulsport, scheint die Einführung von Trendsportarten im Sportunterricht zumindest überdenkenswert zu sein. In Ganztagschulen bietet vermutlich vielmehr der außerunterrichtliche Schulsport die besten Möglichkeiten, in der Sekundarstufe I eine Bewegte Schule umzusetzen. Neben den Ganztagsangeboten scheint insbesondere die Bereitstellung von Trendsporträumen für die Pausen ein besonderes Potenzial zu bieten, um die Verschulungsproblematik von Trendsportarten zu minimieren.*

### **Dreams of Trend Sports at All-Day Schools: Creating a “Movement Oriented” School Adequate for Adolescents at the Initial High School Level**

*The recent sport pedagogical discussion on the integration of trend sports in school almost exclusively refers to physical education. Considering both concepts of moratorium and transition as well as single empirical studies on trend sports as intramural activities, the introduction of trend sports into physical education seems worth discussing. The author assures that intramural sport activities offer the best possibilities for implementing a “movement oriented” school at the initial high school level. In addition to establishing intramural electives, available movement areas for trend sports during school breaks seem to offer a special potential for minimizing the misuse of trend sports through the school system.*

## Einleitung

In vielen Ganztagschulen werden die Jugendlichen von den Lehrern als „Sorgenkinder“ bezeichnet, weil sie sich in den Pausen meist an die Ränder des Schulgeländes drängen und sich nicht bewegen. Vorwiegend aus kompensatorischen Gründen wird von einigen Sportlehrern gefordert, dass sie ihre Pausen aktiv durch Bewegung, Spiel und Sport betätigen sollen (vgl. Derecik, 2011, S. 168). Dafür fehlen ihnen jedoch meist die entsprechenden Bewegungsräume und -gelegenheiten. Im Gegensatz zum weitgehend erfolgreichen Ausbau einer Bewegten Schule in der Primarstufe, hat die Sportpädagogik bislang versäumt, eine angemessene Modifikation der Bewegten Schule mit überzeugenden Konzepten für Jugendliche zu entwerfen (vgl. Stibbe, 2004, S. 99).

Frohn und Gebken (2007, S. 128) schreiben bei der Umsetzung einer bewegten Sekundarschule I insbesondere der Gestaltung von jugendgerechten Bewegungsräumen und -gelegenheiten eine Schlüssel-funktion zu. Empirische Studien belegen, dass die Bewegungsaktivitäten der Mädchen und Jungen in den Pausen auseinander fallen und dass die meisten Jugendlichen in den Pausen ihrem dominanten Bedürfnis nach Ruhe und Kommunikation entgegenkommen wollen, dem auch Respekt gezollt werden sollte (vgl. Derecik, 2011; Diketmüller et al., 2007). Die empirischen Ergebnisse demonstrieren aber auch, dass dennoch eine Vielzahl an Jugendlichen motiviert werden kann, in den Pausen sportlich aktiv zu werden, wenn ihnen Räume mit einem hohen Aufforderungscharakter zur Verfügung gestellt werden.

Dazu sind jedoch nicht klassische Sporträume nötig, sondern in verstärktem Maße Trendsporträume, in denen sie ohne den Einfluss von Erwachsenen agieren können.

Im Folgenden werden zunächst einige Vertreter mit gegensätzlichen Positionen zum Einsatz von *Trendsportarten im Schulsport* skizziert (Kap. 2). Vor dem Hintergrund von *Moratoriums- und Transitionskonzepten für das Jugendalter* (Kap. 3) kann die *Annahme von Trendsport durch Jugendliche in verschiedenen Settings von Ganztagschulen* vage eingeschätzt werden. Demnach bieten vor allem die weitgehend erwachsenenfreien *Trendsporträume in den Bewegten Pausen der Sekundarstufe I* eine günstige Gelegenheit, den Trendsport in die Schule zu holen (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit ab (Kap. 6).

## Trendsportarten im Schulsport

Das Sporttreiben Jugendlicher hat sich dahingehend verändert, dass moderne Trendsportarten zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Breuer, 2003). Schwier (2003, S. 21) teilt Trendsportarten in die Bereiche Fitnesspraktiken, Risikosportarten und Funsportarten ein. Die Trendsportarten orientieren sich oftmals nicht an den Wertungsmaßstäben der Schule und drücken sich als Lebensstil aus. Jugendliche definieren in ihren Trendsporträumen neue Leistungs- und Bewertungsmaßstäbe, die auch als Kritik an bestehenden Güte- und Bewertungsmaßstäben verstanden werden können. Im Gegensatz zum Prinzip der objektiv messbaren Leistung der Schule dominieren in den Trendsporträumen von Jugendlichen vermehrt subjektive und ästhetische Gesichtspunkte. Diese und weitere eigenständig angeeignete Methodenkompetenzen werden in der schulischen Lernkultur bislang nur „ungenügend“ berücksichtigt (Meyer, Schönberg & Wopp, 2000, S. 35, Hervorhebung A. D.).

In der sportpädagogischen Diskussion wird der Einbezug von Trendsportarten in die Schule seit längerem unter dem Aspekt der *Verschulungsproblematik* bzw. *Vermethodisierung* kontrovers diskutiert (vgl. Balz, Brinkhoff & Wegener, 1994). Befürworter von Trendsport im Schulsport, wie Wopp (2007), Laßleben und Neumann (2004) sowie Balz (2004a), schlagen vor, die Thematisierung moderner Sportarten im Sportunterricht an die Alltagswelt der Jugendlichen anzuknüpfen und kritisch zu betrachtende Themen wie u.a. Körperkult, Rolle von Mädchen und Jungen in neuartigen Sportformen reflektiert zu behandeln. Dem Sportlehrer komme dabei die pädagogische Aufgabe zu, die Jugendlichen als Chaospilot „durch den Dschungel des Lebens“ zu begleiten (Wopp, 2007, S. 118). Weitere Sportpädagogen wie u.a. Söll (1996) sind jedoch der Ansicht, im Sportunterricht solle sich dem Wesentlichen zugewendet werden, dem Sporttreiben in traditionellen Sportarten. Die Inhalte im Trendsport seien fragwürdig und würden nicht mehr die üblichen Ziele des Sports, wie Leistung und Wettkampf, verfolgen. Aus der Perspektive der Jugendlichen argumentiert Kolb (vgl. 1996, S. 420) am Beispiel von Streetball, dass der Import von Trendsportarten in den Sportunterricht unvermeidlich an Attraktivität einbüßen und an Ursprünglichkeit verlieren müsse.

Sicherlich existieren im Sportunterricht und insbesondere in Ganztagsangeboten gute Möglichkeiten, die Freizeitkultur Jugendlicher in die Schule zu holen und eventuell kritisch zu reflektieren, z.B. indem die Schüler selbst als Experten fungieren, enge Anbindungen an bestehende Regelwerke vermieden und neue Bewertungsmaßstäbe in Kooperation mit den Schülern entwickelt werden. Doch auch wenn Freiräume im Unterricht angeboten und Lernen u.a. nach dem Prinzip des „Versuch & Irrtum“ (Laßleben & Neumann, 2004) ermöglicht wird, kann der Gefahr, die Freizeitkultur der Heranwachsenden zu pädagogisieren, nicht gänzlich entronnen werden. Hierbei wird es vermutlich vor allem am pädagogischen Geschick und der Ausbildung der Sportlehrkräfte hängen, inwieweit die Jugendlichen den Eingriff in ihre Lebenswelt im Sportunterricht akzeptieren.

In der skizzierten sportpädagogischen Debatte um die Verschulungsproblematik ist auffällig, dass sie in erster Linie um den Sportunterricht kreist. Selbst in Praxisbüchern wird die Einführung von Trendsportarten vordergründig im Sinne einer Handreichung für den Sportunterricht thematisiert und die Ganztagsangebote sowie die Pausen werden eher beiläufig erwähnt (vgl. z.B. Reinschmidt & Reinschmidt, 2012; Lange, 2007). Im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen wäre es lohnenswert, den Einbezug von Trendsportarten auf die nicht-formellen Ganztagsangebote und vor allem auf die informellen Pausen zu erweitern. Als hilfreiche theoretische Folie eignen sich hierfür Moratoriums- und Transitionskonzepte für das Jugendalter, da sie einen Erklärungsansatz für die Akzeptanz bzw. Abwehr von Trendsportarten in verschiedenen Settings der Ganztagschule bieten.

## Moratoriums- und Transitionskonzepte für das Jugendalter

Neuber und Kaundinya (2010, S. 67) plädieren in ihrem Beitrag zum Schulsport in der Sekundarstufe I dafür, „die Bedürfnisse und Interessen Heranwachsender stärker als bisher bei der Gestaltung von Schule und Unterricht zu berücksichtigen, ohne den pädagogischen Auftrag der Schule zu vernachlässigen“. Mit dieser Aufforderung verweisen sie auf zwei zentrale Aspekte, die sich in Moratoriums- und Transitionskonzepten des Jugendalters widerspiegeln:



**Dr. Ahmet Derecik**

ist wissenschaftlicher  
Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
Bildung und  
Unterricht im Sport an der  
Westfälischen Wilhelms-  
Universität in Münster

Westfälische Wilhelms-  
Universität Münster,  
Institut für Sportwissen-  
schaft, Horstmarer  
Landweg 62b, 48149  
Münster

E-Mail: ahmet.derecik@  
uni-muenster.de

Moratoriumsmodelle	Transitionsmodelle
Gegenwartsorientierung	Zukunftsorientierung
Eigenständige Lebensphase	Übergangsphase Kindheit – Erwachsenenalter
Peergroup	Familie, Schule
Lebensstile, Szenen, Jugendkulturen	Entwicklungsaufgaben, Selbstkonzept

Tab. 1. Modelle des Jugendalters (Neuber & Kaundinya, 2010, S. 67)

„Moratoriumsbezogene Konzepte beziehen sich danach eher auf juvenile Bedürfnisse im Sport und greifen aktuelle Bewegungstrends und Sportartenvorlieben auf. *Transitionsbezogene Konzepte* orientieren sich eher am Erziehungsauftrag der Schule und fragen nach Möglichkeiten einer Entwicklungsförderung durch Sport“ (Neuber & Kaundinya, 2007, S. 68).

Im Konzept der *Transition* wird ‚Jugend‘ als Übergangsphase vom Kindes- zum Erwachsenenalter verstanden. Als wesentliche Bezugsgruppen sind Eltern und Lehrkräfte zu nennen. Durchgesetzt hat sich im Transitionsansatz das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Reinders (2003), welches ausdrücklich durch eine Zukunftsorientierung gekennzeichnet ist. Weitere Ansätze thematisieren im Sinne einer ‚gelungenen Sozialisation‘ die Entwicklung des Selbstkonzepts von Jugendlichen (u.a. Sygusch, 2007; Conzelmann, Valkanover, Gerlach & Schmidt, 2008). Hingegen wird im Moratoriumsansatz ‚Jugend‘ als eigenständige Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter verstanden. Wesentliche Bezugsgröße ist die Peergroup. Im Moratoriumskonzept werden Lebensstile, Szenen und Jugendkulturen im Sport untersucht (u.a. Balz & Kuhlmann, 2004; Bindel, 2008), die sich durch eine Gegenwartsorientierung auszeichnen und in denen die Entfaltung im Hier und Jetzt dominiert (vgl. Neuber & Kaundinya, 2010, S. 67-67 f.). Vor dem Hintergrund dieser beiden Modelle (vgl. Tab. 1) kann die Annahme von Trendsport durch Jugendliche in verschiedenen Settings von Ganztagschulen diskutiert werden.

## Annahme von Trendsport durch Jugendliche in verschiedenen Settings von Ganztagschulen

Als zentrale Handlungsprinzipien für sportdidaktische Konzepte in der Sekundarstufe I nennen Neuber und Kaundinya (vgl. 2010, S. 73) zum einen die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Heranwachsenden (Gegenwartsorientierung) und zum anderen einen mehrperspektivisch inszenierten Sportunterricht (Zukunftsorientierung). Diese beiden Prinzipien scheinen im Sportunterricht zumindest in Bezug auf Trendsport nicht gemeinsam einlösbar zu sein. Obwohl der Sport in nicht-formellen und insbesondere in informellen Settings längst zu einer ‚jugendspezifischen Altersnorm‘ geworden ist (Zinnecker, 1993), tritt im Sportunterricht der Sekundarstufe I bei vielen Jugendlichen allgemein das Phänomen der „Unlust an Bewegung“ (Balz, 2004b) bzw. der „Schulsportverweigerung“ (Wolters & Gebken, 2005) ein.

Bisherige empirische Ergebnisse offenbaren, dass Lehrkräfte durchaus an der Einführung von Trendsportarten interessiert wären, die Jugendlichen jedoch im Sportunterricht eher traditionell orientiert sind – „sei es in Ermanglung alternativer Erfahrungen, sei es, weil sie sich das autonome Sporttreiben ihrer Freizeit nicht von der Schule ‚verderben‘ lassen wollen“ (Neuber, 2006, S. 139). Vor dem Hintergrund des Transitionskonzepts haben Söll (1996) und Kolb (1996) vielleicht Recht, wenn sie sich gegen einen Einbezug von Trendsport im Sportunterricht aussprechen. Die Gegenwartsorientierung der Jugendlichen steht in diametralem Gegensatz zur Zukunftsorientierung der Erwachsenen im Sportunterricht. Die Lernkultur der Jugendlichen in ihren Szenen und Jugendkulturen entspricht nicht den pädagogisch-didaktischen Übungsreihen der Sportlehrkräfte. Der vermutlich wichtigste Aspekt ist, dass die Jugendlichen ihre Freizeitkultur, die mit dem Gefühl einer eigenständigen Lebensphase und einer Interaktion auf Augenhöhe mit der Peergroup verbunden ist, nicht von Erwachsenen pädagogisiert sehen wollen.

Trendsport in Ganztagsangeboten dürfte durch die Anwesenheit von Lehrkräften für einige Jugendliche vermutlich ebenfalls ein Eingriff in ihre Lebenswelt bedeuten, jedoch zeichnet sich dieses nicht-formelle Setting im Gegensatz zum Pflichtfach Sportunterricht durch einen wesentlich offeneren Rahmen, durch den Einsatz von professionellen außerschulischen Anbietern, durch einen fehlenden Notendruck und durch Freiwilligkeit aus. In oftmals altersheterogen organisierten Ganztagsangeboten (meist 8.-10. Klasse) können erfahrene jugendliche Trendsportler als Experten ihrer Lebenswelt ihr Können unter Beweis stellen und Interessierte der Peergroup können einen Einstieg in Trendsport im geschützten Rahmen der Schule erfahren. Die Ganztagsangebote stellen somit eine Möglichkeit dar, sowohl der Gegenwartsorientierung als auch der Zu-



kunftsorientierung zu entsprechen, indem sie die Jugendkulturen aufgreifen und gleichzeitig zu einem positiven Selbstkonzept der Jugendlichen beitragen können.

In Ganztagsangeboten werden Trendsportarten wie Inliner, diverse Fitness- und Entspannungsangebote, moderne Tanzarten, Beachvolleyball, Rugby usw. angeboten (vgl. Laging, 2010, S. 81). Diese werden zumeist positiv bewertet und teilweise auch gefordert, insbesondere von Mädchen. Auch wenn bisher kaum empirische Befunde zur Qualität von Ganztagsangeboten vorliegen, bewerten die Jugendlichen die Qualität der Angebote besonders dann positiv, „wenn die Lehrkräfte sich an eher freizeitbezogenen Zielen orientieren“ (Brümmer, Rollett & Fischer, 2011, S. 185).

Einer intentionalen pädagogisch-didaktischen Ordnung könnte in der Ganztagschule am ehesten entgegen werden, indem den Jugendlichen in ihren Pausen die notwendigen Räume und Zeiten für ihre Freizeitgestaltung zur Verfügung gestellt werden. Allerdings wird auch durch eine Bereitstellung von Trendsporträumen in den Pausen und durch eine verdünnte Sozialkontrolle in diesen Bereichen die Verschulungsproblematik zwar nicht ganz aufgelöst werden können, allerdings bietet dieses nicht-intentionale Setting die stärkste Möglichkeit zur lebensweltlichen Öffnung von Schule. Das Ausleben der Gegenwart im Sinne des Moratoriumgedankens findet vorrangig in den Pausen innerhalb der Peergroup statt, sofern die Trendsporträume zur Verfügung stehen und die Erwachsenen die autonome Lebensgestaltung der Jugendlichen nicht unnötig reglementieren.

Empirische Ergebnisse zu den informellen Tätigkeiten von Jugendlichen in Ganztagschulen offenbaren, dass Jugendliche sich gerne in Rückzugs- und Kommunikationsnischen zurückziehen. Wenn sie sich in den Pausen bewegen, dann am ehesten in Trendsporträumen (vgl. Derecik, 2011). Eine besondere Chance, den Trendsport in die Ganztagschule zu holen, stellt demnach die Bereitstellung von Trendsporträumen für die Bewegten Pausen dar. In diesen frei zur Verfügung stehenden Zeiten können die Jugendlichen in Eigenregie demonstrieren, wie „einfach und spannend zugleich ein Lernen sein kann, das unter Ausblenden komplizierter oder raffiniert arrangierter Methoden stattfindet“ (Meyer, Schönberg & Wopp, 2000, S. 35). In Anbetracht der Vielfalt von Trendsportarten liegt es nahe, bei der Ausgestaltung der Bewegten Pause in der Sekundarstufe I vor allem nach sportlicher Motivation und Geschlecht zu differenzieren.

### Trendsporträume in den Bewegten Pausen der Sekundarstufe I

In Ganztagschulen bietet die Mittagsfreizeit bzw. die Mittagspause eine günstige Gelegenheit, um jugendlichen Trendsporträume zur Verfügung zu stellen. Dies



kann z.B. durch eine Öffnung der Sporthalle für selbstorganisierte Trendsportaktivitäten von Jugendlichen erreicht werden oder durch die Bereitstellung von Trendsporträumen auf dem Schulgelände. Bislang existieren jedoch nur wenige Ganztagschulen, die im Rahmen einer Bewegten Pause in der Sekundarstufe I attraktive Trendsporträume für Jungen und Mädchen anbieten. Hinzu kommt, dass die meisten Trendsportarten von Jungen dominiert werden, sowohl im öffentlichen Raum (vgl. Großegger & Heinzlmaier, 2004) als auch in den Pausen von Ganztagschulen, was dazu führt, dass die sportiven Interessen der Mädchen nur am Rande berücksichtigt werden (vgl. Derecik, 2011). Eine einfache Möglichkeit, die Jugendlichen in den Pausen zum Trendsport zu animieren, ist ihnen z.B. einen Rugby oder einen Hacky Sack zur Verfügung zu stellen. Diesen nehmen einige Jungen gerne an und gestalten sich lediglich durch ihr gemeinsames Agieren in der Peergroup einen Trendsportraum. Falls vorhanden, werden Streetballkörbe eher von Jungen belagert, die entweder lässig auf den Korb werfen oder ein Spiel z.B. 3:3 veranstalten. In einigen wenigen Ganztagschulen skaten vorwiegend männliche Jugendliche auf dem Schulgelände in kleinen ‚Skaterparks‘, was sie entgegen den Erwartungen von einigen Lehrkräften sehr gut annehmen. Einige wenige Ganztagschulen verfügen über eingezäunte Beachvolleyballanlagen, die immer mehr nicht nur im Sportunterricht und in Ganztagsangeboten genutzt werden, sondern auch für die Pausen und teilweise sogar nach der Schule für die Kommune geöffnet werden. Diese stellen vor allem für Mädchen ein attraktives sportliches Bewegungsangebot dar und bieten eine adäquate sportliche Kontaktaufnahme zwischen jugendlichen Mädchen und Jungen, wenn die Jungen nicht die Mädchen von den Beachvolleyballfeldern verdrängen. Was bislang häufig fehlt, sind Räume zum Bouldern und Slacklines, ob-

wohl gerade diese beiden Trendsportarten sich über eine immer größere Beliebtheit bei den Jugendlichen erfreuen. Zudem kann für das Bouldern und Slacklines festgestellt werden, dass sie sich nicht durch eine männliche Dominanz auszeichnen; sowohl Jungen als auch Mädchen agieren in diesen Trendsporträumen gleichberechtigt.

## Fazit

Die Erfahrungen aus der Praxis und empirische Ergebnisse zu informellen Tätigkeiten in den Bewegten Pausen von Ganztagschulen legen nahe, dass eine Öffnung der Schule zur Lebenswelt von den Heranwachsenden am ehesten in den Pausen erfolgen kann, falls konsequent auf die Einhaltung von bestimmten Gestaltungsprinzipien geachtet wird (vgl. Derecik, 2011; 2013). Repräsentative empirische Ergebnisse zu den Bedürfnissen und Wünschen in Bezug auf Trendsportarten im Schulsport von Ganztagschulen stehen bislang jedoch aus. Um genauere Auskünfte in der Debatte um die Verschulungsproblematik von Trendsport zu erhalten, wäre es förderlich, die Jugendlichen selbst nach ihrer Meinung zu befragen.

## Literatur

- Balz, E. (2004a), Schulsport 5-10: Einführung. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 7-19). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2004b). Überlegungen zur Unlust von Schülerinnen und Schülern. In Wuppertaler Arbeitsgruppe. *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 141-155). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2004). *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E., Brinkhoff, K. P. & Wegner, U. (1994). Neue Sportarten in die Schule! *Sportpädagogik*, 18 (2), 17-24.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen: Eine Ethnographie*. Hamburg: Czwalina.
- Breuer, C. (2003). Trendsport und Sportverein – die organisationstheoretische Sicht. In C. Breuer & H. Michels (Hrsg.), *Trendsport – Modelle, Orientierungen und Konsequenzen* (S. 51-77). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brümmer, F., Rollett, W. & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG). Weinheim und Basel: Juventa.
- Conzelmann, A., Valkanover, S., Gerlach, E. & Schmidt, M. (2008). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht – ein Studienentwurf. In V. Oesterheld, J. Hoffmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 161-164). Hamburg: Czwalina.
- Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialsraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganztagschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Derecik, A. (2013). *Der Schulfreiraum als Bewegungs- und Ruheraum. Ein Praxisbuch zur Gestaltung von Freiräumen auf dem Schulgelände und im Schulgebäude* (in Vorbereitung).
- Diketmüller, R., Berghold, B., Förster, B., Frommhold, E., Witzeling, J. & Studer, H. (2007). *Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse. Abschlussbericht*. Zugriff am 05. Mai 2010 unter <http://www.univie.ac.at/schulfreiraum/Downloads/abschlussbericht.pdf>
- Frohn, J. & Gebken, U. (2007). Bewegte Schule in der Sekundarstufe I. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 122-130). Baltmannsweiler: Schneider.
- Großegger, B. & Heinzlmaier, B. (2004). *Jugendkultur Guide*. Wien: öbv & hpt.
- Kolb, M. (1996). Streetball als jugendkulturelle Bewegungsform – Hinweise auf einen pädagogischen Umgang mit einem modernen Bewegungsphänomen. *sportunterricht*, 45 (10), 412-422.
- Laging, R. (2010). Bewegungsangebote und Kooperation in Ganztagschulen – Ausgewählte Ergebnisse aus den Erhebungen von StuBSS. In R. Laging & P. Böcker (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule* (S. 75-93). Butzbach-Griedel: Afra.
- Lange, H. (2007). *Trendsport für die Schule*. Wiebelsheim: Limpert.
- Laßleben, A. & Neumann, P. (2004). Trendsport in den Klassen 5-10 als Facette der Lebenswirklichkeit. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5- 10* (S. 85-98). Schorndorf: Hofmann.
- Meyer, A., Schönberg, A. & Wopp, C. (2000). Die verborgenen Talente der Schüler und Schülerinnen. *Sportpädagogik*, 24 (5), 35-38.
- Neuber, N. & Kaundinya, U. (2010). Fachdidaktische Konzepte zum Schulsport in der Sekundarstufe I – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *sportunterricht*, 59 (3), 66-75.
- Neuber, N. (2006). Pädagogisches Handeln im Sportunterricht – Empirische Befunde zur Schüler- und Lehrersicht in der Sekundarstufe I. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 124-142). Butzbach-Griedel: Afra.
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinschmidt, C. & Reinschmidt, V. (2012). *Trendsport in der Schule – mehr als nur Klettern! 25 Anleitungen von Discgolf bis Slacklining*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Schwier, J. (2003). Was ist Trendsport? In C. Breuer & H. Michels (Hrsg.), *Trendsport – Modelle, Orientierungen und Konsequenzen* (S. 18-32). Aachen: Meyer & Meyer.
- Söll, W. (1996). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2004). Bewegte Schule im Schulprogramm und im Schulleben. In Wuppertaler Arbeitsgruppe. *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 99-113). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *Sportpädagogik*, 29 (2), 4-9.
- Wopp, C. (2007). Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 104-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wopp, C. (2007). Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule. In R. Laging, *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S.104-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Zinnecker, J. (1993). Jugendforschung in Deutschland – eine Zwischenbilanz. *Erziehungswissenschaft*, 8, 96-113.

# „Kommt Zeit, kommt Rat“

## Zeiterfahrung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Andrea Paletta

Die Zeitpraktiken moderner Gesellschaften (z.B. technische Veränderungen) werden kontinuierlich beschleunigt. Authentische Zeiterfahrungen gehen dabei oftmals verloren, was vielfältige Wirkungen auf den menschlichen Organismus nach sich ziehen kann, u.a. einen Anstieg des Stressniveaus. Ein gezielt aufbereiteter Sportunterricht soll dazu beitragen, mit Zeiterfahrungen zu experimentieren, um einerseits Eigenrhythmen besser stabilisieren und andererseits mit Veränderungsprozessen flexibler umgehen zu können.

### “Time Will Tell:“ Experiencing Time in Physical Education

In modern societies the use of time is continually being accelerated (e.g., by technical changes). Authentic experiences of time are often lost and result in manifold effects on the human organism, like an increase in stress levels. Specifically organized physical education lessons should contribute to experimenting with time in order to better stabilize one's own rhythm and to be able to deal more flexibly with changing processes.

Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract

## Einleitung

Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch einen radikal veränderten Umgang mit Zeit aus, der nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche erfasst. Bereits auf Kindern lastet ein verstärkter Veränderungsdruck, im Zuge dessen sie gezwungen sind, sich ständig neu zu justieren, „wer man war, ist und sein wird“, um nicht „Optionen für die Zukunft zu verlieren“ (Rosa 2005, 371). „Für den Ernst des Lebens vorbereitet sein“, „für später lernen“, „wer nicht mit der Zeit geht, geht mit der Zeit“, sind gängige Schlagwörter, die – institutionalisiert in Bildungseinrichtungen, aber auch „en famille“, in Medien, wie in Freizeitprojekten – den Blick des Kindes bzw. Jugendlichen weg vom Gegenwartserleben hin auf eine antizipierte Zukunft lenken (Zeiger 2009, 225). Parallel zum zunehmenden Veränderungsdruck, der auf individuelle Lebensrhythmen wenig Rücksicht nimmt, ist ein Anstieg stressinduzierter Erkrankungen in epidemischem Ausmaß zu verzeichnen – wie z.B. das Burnout Syndrom, ADHS, oder die Depression, die mittlerweile vermehrt auch bei Kindern und Jugendlichen zu finden sind.

Aus pädagogischer Perspektive stellt es eine Herausforderung dar, Jugendliche einerseits auf gesellschaftliche Erfordernisse vorzubereiten, andererseits ihnen jedoch Kompetenzen für einen selbstbestimmten Umgang mit Zeit zu vermitteln, um entfremdenden, krank machenden Zeitprozessen entgegen zu wirken. Ein besonderes Erfahrungsfeld hierzu könnte Sport und Bewegung zur Verfügung stellen, indem es ermöglicht, sowohl fremdinduzierte, auf das Erleben und Wahrnehmen von Zeit bezogene Prozesse, als auch selbstbestimmte Eigenrhythmen zu erproben. Die Kriterien und Facetten eines zeitbezogenen Bewegungsansatzes werden folgend erläutert, wobei zunächst verschiedene Dimensionen der Zeiterfahrung dargestellt (2), dann spezifisch darauf abgestimmte Zeiterfahrungen in Bewegung und Sport (3) vorgeschlagen werden.



**Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Andrea Paletta**

Institut für Sportwissenschaft Universität Graz  
seit 2009 Leiterin der Arbeitsgruppe Bewegungs- und Sportpädagogik

Institut für Sportwissenschaft Universität Graz  
Mozartgasse 14 A- 8010 Graz, Austria  
Tel: +43/316/380-8325  
Fax +43/316/380-9790  
E-Mail: andrea.paletta@uni-graz.at

## Dimensionen der Zeiterfahrung

Die Erfahrung von Zeit, d.h. von prozessualen Dynamiken, stellt basale Parameter zur Organisation und Orientierung des Selbst zur Verfügung. Zeiterfahrungen materialisieren sich z.B. in Körperprozessen (z.B. der eigene Herzrhythmus etc.), wir ordnen uns intersubjektiv zeitlich ein – z.B. „schneller oder langsamer als andere“, oder bilden kollektive, zeitlich determinierte, Identitäten – z.B. „die sixties-Generation“. Da Zeiterfahrungen einen wesentlichen Beitrag zur körperlichen und psychosozialen Identitätskonstruktion leisten, könnte es wichtig sein, diese im Rahmen von Bildungsprozessen aufzugreifen.

Systematisch sind mit Schöneck (2009) beim Menschen drei Zeiterfahrungen differenzierbar: die der biologischen, der soziologischen und der individuellen Zeit, wobei diese miteinander korrespondieren. Im Folgenden sollen deren jeweilige Ausprägungen knapp dargestellt und anschließend einige Aspekte der Zeiterfahrungen in Bewegung und Sport thematisiert werden.

### Die biologische Zeit

In biologischen Rhythmen, wie im Atemrhythmus, Herzrhythmus, Hormonrhythmus, in der An- und Entspannung der Muskulatur, Darmperistaltik, im Bewegungsrhythmus – wie z.B. im Gangrhythmus, sowie in der speziellen Rhythmik Millionen verschiedener Zellen (vgl. Klein 2010, 33-60) wird die sogenannte **Eigenzeit** erfahrbar, worunter der individuelle „Daumenabdruck“ – die ganz persönlichen zeitlichen Abläufe und Rhythmen zu verstehen sind. Die Körperrhythmen werden als Bezugspunkt genutzt, um auch Prozesse körperlicher Phänomene zeitlich einzuordnen (z.B. „Gefühl“ dafür, wie lange es dauert, bis Ampel von rot auf grün springt). Auch in der retrospektiven Einschätzung von Zeitdauer, in der Erinnerung, spielt der Körper eine wesentliche Rolle: Phasen mit intensiver Körperbeteiligung werden als lange erinnert, Phasen mit reduzierter körperlicher Reizsetzung dagegen als kurz (vgl. Klein 2010, 78-86). Wittmann (2012) verweist daher auf die enge Verknüpfung von Zeiterfahrung und Körpererfahrung, bzw. Klein (2010) geht gar so weit, einen evolutionär gekoppelten Zusammenhang zwischen Zeiterfahrung und Bewegung zu konstatieren, da jedwede Bewegung der zeitlich abgestimmten Innervation der beteiligten Muskeln bedarf.

Verstärkt wird diese These durch eine gemeinsame Lokalisation der Zeiterfahrung und der Bewegungserfahrung in benachbarten Arealen im Gehirn – im Kleinhirn, in den Basalganglien und supplementär-motorischen Arealen der Scheitelregion (vgl. Klein 2010, 57). Infolge dieses Zusammenhangs argumentiert Klein gar „für das Gehirn ist Zeit Bewegung“ (2010, 61) bzw. sieht Hecht (2006, 61) vice versa die „Zeitwahrneh-

mung als Bewegungswahrnehmung“. Für einen unmittelbaren Zusammenhang sprechen auch klinische Befunde – wie etwa zur Bewegung Depressiver, deren äußere Bewegungsgeschwindigkeit sich nachweislich im Zuge der innerlich verlangsamten Zeiterfahrung reduziert (Michalak, Troje, Fischer, Vollmar, Heidenreich & Schulte 2009). Biologische Rhythmen sind allerdings auch abhängig von Umwelteinflüssen – z.B. von jahreszeitlichen Veränderungen oder sozialen (vgl. Röthig 1970, 16, 36). Unter chronisch erhöhtem Veränderungsdruck besteht die Gefahr, dass biologische Rhythmen entgleisen – Antrieb und Pause, Aktivität und Erholung, Arbeit und Ruhe geraten aus dem Gleichgewicht. Schließlich kann sich die Disregulation in Schlafstörungen, chronischer Muskelspannung, deregulierter Atmung (flache Einatmung bei zu langer Ausatemphase), in Störungen der Darmperistaltik oder des Herzschlagrhythmus somatisieren, bis – im Extremfall – hin zum biologischen Zusammenbruch im Burnout.

### Die soziologische Zeit

Die moderne Gesellschaft erhebt Zeit zum wertvollen Gut, zur „quantifizierbaren Tauscheinheit“, wobei es gilt, keine Zeit zu verlieren, sich an eine stete Beschleunigung zu adaptieren. Zeit wird gespart, geopfert, es wird gegen Zeit angekämpft (Geißler 2011), Zeit wird minimiert (schneller arbeiten), maximiert (länger arbeiten) und verdichtet (mehrere Dinge gleichzeitig erledigen), das Prinzip der Zeiteffektivität wird verinnerlicht, sodass nicht mehr von außen Druck ausgeübt werden muss, sondern Zeiteffektivität zum neuen kategorischen Imperativ aufsteigt „Handle so, dass das Optimum aller denkbaren Ziele, Effizienzen, Geschwindigkeiten erreicht wird“ (Morgenroth 2009, 105). Immer stärkeren Beschleunigungsprozessen unterliegen nicht nur die Arbeitsabläufe jeder einzelnen Person, sondern auch großräumige Entwicklungen – technische Entwicklungen (Computer, Handy) oder die der sozialen Lebenswelt. Soziale Zeitminimierung wird deutlich etwa bei der Bevorzugung von Fast Food gegenüber Mahlzeiten, von Twitter anstelle von Briefen, der Reduktion von Face to Face Kontakten zugunsten virtueller. Im Zuge der Beschleunigung nimmt auch der Veränderungsdruck zu: überdauernden Entwicklungen z.B. zuvor noch mehrere Leben (z.B. Telefon), wandeln sich die Lebensbedingungen nun schon innerhalb einer Generation (z.B. Handy, Computerprogramme) – eine stabile Gegenwart existiert kaum mehr, was Rosa (2005, 176ff) zum Ausdruck „Gegenwartsschrumpfung“ der Moderne veranlasst. In dem Maß, in dem sich das Leben beschleunigt, steigt die Anzahl notwendiger Entscheidungen, die in immer kürzeren Zeiteinheiten gefällt werden müssen (vgl. Rosa 2005, 408). Die Lebensbeschleunigung, die eine Flut ständiger **Neuerungen** nach sich zieht, geht allerdings nicht mehr vom Bedürfnis der Individuen aus, sondern vielmehr tut sich ein **kulturell diktiert** Veränderungsdruck auf. Der Eigen-

impuls des Einzelnen, sein Eigenrhythmus, wird zurückgedrängt, die Energie soll in Zeiteffektivität und Synchronisation mit dem Fortschritt investiert werden. „Wer in diesen Tagen Karriere machen will, muss ... jederzeit und überall fähig und bereit sein, am Bedarf orientiert, kurzfristig zu reagieren“ (Geißler 2011, 178). Hilfsmittel (wie z.B. der Wecker, der Kalender oder der „day planner“ als Selbstzwangstechnologie) unterstützen das **Sparen** und verhindern die **Verschwendung** bzw. den **Genuss** von Zeit, der Lebensrhythmus wird in Zeit-Abschnitte zerteilt, während der unmittelbare psychophysische Antrieb, der im Moment sich äußernde Drang, auf einen passenden Termin zurückgedrängt und verdrängt wird.

Ein weiterer Veränderungsdruck geht vom Angebot der Freizeitgesellschaft aus: nonstop und allzeitig überpräsent (vgl. Geißler 2011, 176) ergießt es sich auf jeden Einzelnen, der nun zusehen muss, „die Kluft zwischen Lebenszeit und Weltmöglichkeit durch Beschleunigung zu schließen“ (Schöneck 2009, 63). Vor allem virtuelle Angebote machen Appetit, am „globalen Wühltisch“ den Erlebnis- und Informations hunger zu stillen (Geißler 2011, 177). Die Möglichkeitsüberschüsse, der „Optionenoverkill“, rufen jedoch angesichts begrenzter Freizeit eine gewaltige Versäumnisangst hervor, die Unrast bewirkt und zu einer typischen Grunderfahrung moderner Gesellschaften wird: Alltäglich wird der Eindruck des zu spät Seins, des Zeit aufholen Müssens, des überfällig Sein – ein Riss im Dasein tut sich auf – zwischen eigenem Ruheimpuls und äußeren Anforderungen, zwischen eigenen Veränderungswünschen und vorgegebenen Neuerungen. „Eine rhythmisch gestaltete Existenz ist ... so unbekannt, wie die Süße des Nichtstuns“ (Geißler 2011, 176).

### Die individuelle Zeit

Werden Menschen nach positiven Erfahrungen mit Zeit befragt, wird ersichtlich, dass sie diese v.a. mit dem **Vergessen von Zeit** verbinden: Vor allem im **Gegenwartserleben**, im Sein, im Flow (Czikzentmihaly 2008) wird von Zufriedenheit, von Euphorie, von Glücksrausch berichtet. Als Auslöser dieser Erfahrung gelten der Geschwindigkeitsrausch (z.B. Achterbahn, Snowboarden, Arbeit), Zustände meditativer Art (z.B. Yoga), Handeln im rechten Augenblick, Abwechslung und Spiel (z.B. Sportspiele, Freizeit- und Computerspiele) sowie Handlungsepisoden, die einen Abschluss finden (z.B. Abenteuer) (vgl. Schöneck 2009, 60). Im Kontrast dazu ist die Alltagszeit oft negativ besetzt, wobei ein Defizit oder ein Überschuss an Zeit beklagt werden. Je mehr Bedürfnisse und Ziele zu bedienen sind (Optionenoverkill), desto defizitärer erscheint die Zeit, und desto negativer wird sie vom Individuum aufgenommen, bzw. je weniger das Handeln mit eigenen Zielen deckungsgleich ist, desto mehr wird an Zeit gelitten. Als besonders negativ werden „Zeitsplitter“ bezeichnet, die eigentlich nicht „verwertbar“ sind, die je-

doch große Teile der Freizeit vereinnahmen - Wartezeiten im Stau, beim Arzt, an der Kasse, beim Lift oder jene Viertelstunde, die kraft technischer Errungenschaften der Zeit abgetrotzt (durch Geschirrspüler, elektrische Saftpresse etc.), meist mit fremdgesteuerter Medienzeit gefüllt wird (vgl. ebd. 64).

### Zeiterfahrung in Bewegung und Sport

Wie bereits zuvor angeklungen, verweist Bewegung und Sport auf ein bedeutendes Potential, mit Zeiterfahrungen zu experimentieren. Dennoch wäre es verfehlt zu glauben, Sport per se stelle ein Mittel der Prävention gegen die Effektivierung und Ökonomisierung von Zeit zur Verfügung. Auch Sport unterliegt den Mechanismen der Zeitminimierung, Zeitmaximierung und Zeitverdichtung, zieht man Leistungssport oder sogar den Trendsport in Betracht. So geht es z.B. darum, Ziele schneller zu erreichen (100 m Lauf), immer größere Distanzen zu überwinden (Ultra-Triathlon), die Erfahrungen zu verdichten (z.B. Crossoversport - Laufen und Akrobatik wird zu Le Parcour) und Beschleunigung zu multiplizieren (durch z.B. Verkleinerung von Spielflächen und Mannschaften, wie bei der Entwicklung von Basketball zu Streetball). Sport könnte daher durchaus als Experimentierraum verstanden werden, sich mit Zeiterfahrungen der Moderne vertraut zu machen. Im Kontrast hierzu können Bewegungsansätze jedoch auch das Ziel verfolgen, das Erfahren von Eigenzeit, das Experimentieren mit Eigenrhythmen, sowie ein Training zur raschen Rückadaptation bei Auslenkung des Eigenrhythmus in den Fokus zu stellen.

Tabelle 1: Zeiterfahrung in Bewegung und Sport

Erfahren von Eigenzeit- Vergessen von Zeit „Flow“	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausdauersportarten in eigenem Tempo</li> <li>• Asiatische Gesundheitstechniken</li> <li>• subjektive Risiko- und Grenzsituationen</li> <li>• Improvisationen</li> </ul>
Erfahren und Experimentieren mit Eigenrhythmus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bodypercussion</li> <li>• Percussion mit Sportgeräten</li> <li>• Lebensrhythmen, Hip Hop, Breakdance</li> </ul>
Training der Rückadaptation bei Auslenkung des Eigenrhythmus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspannungstechniken und Atemregulation</li> <li>• Ballspiele</li> </ul>

### Erfahren von Eigenzeit

Die „Erfahrung von Eigenzeit“, von „Flow“, ist evozierbar durch zyklische Bewegungen, ausgeführt im eigenen Tempo, wie z.B. beim Nordic Walking, Laufen,

Schwimmen, Radfahren oder aber durch Bewegungstechniken aus dem asiatischen Raum, wie z.B. beim Tai chi oder Qi Gong. Die einfachen, automatisierten Bewegungswiederholungen, die immer währende Wiederkehr des ewig Gleichen, können zu einem fast „meditativen Versinken“ und Vergessen der Zeiterfahrung führen (Czikzentmihaly 2000; Marlovits 2004).

Wie bereits erwähnt, fördern auch subjektiv „risikoreiche“ Grenzerfahrungen, wie Slackline balancieren, Bouldern, Mountainbiken oder erlebnispädagogische Szenarien das Vergessen von Zeit. Die in der riskanten Situation evozierte Konzentration auf ein spezielles Handlungsfeld, das Aufgehen im Moment bzw. im Schaffensrausch bringen die Intentionen des Körpers „zum Sprechen“, die Bewegungsantwort erfolgt instinktiv, der biologischen Zeit und dem Eigenrhythmus adäquat. Zudem sind alle Formen der Improvisation im Tanz oder bei Bewegungsbaustellen mit dem Erfahren von Eigenzeit verbunden.

---

### Erfahren von Eigenrhythmus

---

Implizit kann der biologische Eigenrhythmus in verschiedensten Sportarten erlebt werden – z.B. beim (Hürden-)Laufen oder Schwimmen, bei Anlaufrythmen beim Werfen und Springen, beim Dribbeln im Basketball, bei Bewegungsfolgen im Boden- und Gerätturnen, beim Skifahren oder Snakeboarden bis hin natürlich zum Tanz.

Explizit dagegen kann der Eigenrhythmus mittels „Bodypercussion“ (Moritz 2012) erprobt werden – Rhythmus wird hierbei am Körper, mittels Händen, Füßen und Stimme vielseitig erzeugt. Durch Klatschen und Schnipsen, Patschen und Händereiben, Klopfen und Stampfen, Trommeln und Atmen oder Rappen und Singen wird die eigene, rhythmische Dynamik veräußert und erlebbar gemacht. In einem weiteren Schritt ist das Experimentieren mit Rhythmus durch Sportgeräte erweiterbar: beim Experimentieren mit Bällen, wie z.B. einen (Gymnastik-)Ball prellen, fangen, hochwerfen, ihn rollen, auf einem Pezziball verschiedene Rhythmen hüpfen, beim Rope Skipping Rhythmen springen, ein Seil oder Band rhythmisch durch die Luft ziehen, durch die Luft oder auf den Boden schlagen, es hochwerfen oder peitschen, sowie mit Reifen experimentieren (in der Luft oder am Boden, in die Reifen hüpfen, mit einem Hula-Hoop-Reifen rotieren) oder Stäbe als Rhythmusinstrument nutzen (mit diesen den Körper abklopfen, sie am Körper rollen, sie auf den Boden stampfen, zwei Stäbe gegeneinander schlagen) oder aber im Eigenrhythmus mit Bällen durch einen Hindernisparcours dribbeln, kann Eigenzeit gefunden, diese variiert bzw. mit verschiedenen Rhythmen gespielt werden (vgl. dazu auch Fischer-Blüm 2009). Rhythmen lassen sich auch in Gruppenspiele integrieren z.B. „Chefwechsel“ (in jeder Runde gibt je ein Mitglied der Gruppe seinen eigenen Rhythmus vor) oder „Maschine“ (ein Gruppenmitglied erfindet eine sich wiederholende Bewegungs-

folge. Nacheinander postieren sich die anderen mit ihren darauf bezogenen Bewegungen zueinander, so dass der Eindruck einer großen Maschine in Bewegung entsteht. Variationen: Maschine an- und ausstellen; Maschine kaputt – läuft zu schnell, zu langsam, ruckhaft; vgl. Moritz 2012). Spezifisch thematisiert wird Rhythmus auch mittels der fünf Lebensrhythmen nach Roth (1998; flowing, staccato, chaos, lyrical, stillness), wobei jeder der Rhythmen zu einer bestimmten Energiequalität inspiriert, innerhalb derer die Bewegung im eigenen Rhythmus gestaltet wird. Eben solche Freiheiten im Erproben und Ausleben von eigenen Körperhythmen ermöglichen Breakdance oder Hip Hop.

Wesentlich hierbei ist, Rhythmen nicht vorzugeben, sondern diese selbstständig zu finden, nicht Leistungsziele, sondern das Spüren in den Mittelpunkt zu stellen. Hier soll ja nicht die Leistungsverbesserung als Ziel vor Augen stehen, sondern vielmehr das (Wieder-)Entdecken und Entwickeln eines leiblich intendierten Eigenrhythmus.

---

### Rückadaptation bei Auslenkung des Eigenrhythmus

---

Als klassische Rückführer nach Auslenkungen aus dem Eigenrhythmus gelten Entspannungs- und Meditations-techniken verschiedenster Art (z.B. Progressive Muskelrelaxation, Autogenes Training, Yoga), hierbei wird die durch die Alltagpraxis ausgelente Rhythmik zwischen An- und Entspannung wieder ins Gleichgewicht gebracht. Eine wesentliche Rolle spielen die erhöhte Achtsamkeit für den Körper, der Ausgleich muskulärer Dysbalancen, die „Aufladung“ mit Energie, sowie nicht zuletzt die Konzentration auf die Atmung als natürlicher Taktgeber bzw. Körperhythmus.

Ebenfalls ein steter **Wechsel zwischen Synchronisation und Desynchronisation** wird bei Ballspielen ersichtlich (Fußball, Handball, Basketball etc.). Hierbei ist wesentlich, Tempo und Rhythmus der Gegner aufzugreifen, sich einzufühlen, bis der Ball abgejagt ist – hierauf jedoch einen Bruch der Resonanz herbei zu führen, indem auf den eigenen Rhythmus umgeschaltet wird, um gezielt den Ball ins gegnerische Tor zu befördern. Im Idealfall entsteht in der eigenen Mannschaft ein „muscular bonding“, das bedeutet, dass „wer von der Energie der gemeinsamen Gravitation erfasst wird, macht mit, findet den Rhythmus, greift ihn auf“ (Alkemeyer 2006, 269), umgekehrt jedoch wird versucht, den gegnerischen Rhythmus bewusst zu brechen und zu zerstören. Ballspiele können daher als „Experimentierlabor“ für ein Wechselspiel von Fremd- und Eigenrhythmus aufgefasst werden.

---

### Fazit

---

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Sportunterricht verschiedene Optionen zur Zeiterfahrung auf-

weist: einerseits ermöglicht er, sich mit Beschleunigungsszenarien und ihren Methoden der Zeitminimierung, Zeitmaximierung und Zeitverdichtung vertraut zu machen, andererseits jedoch auch Ressourcen zur Verstärkung der Eigenzeit und des Eigenrhythmus bzw. eine verstärkte Resistenz gegenüber Auslenkungen zu entwickeln. In verschiedensten Sportaktivitäten, wie z.B. im Ausdauersport, bei asiatischen Techniken, im Erlebnissport oder im Tanz kann einer drohenden gesellschaftlichen „Gegenwartsschrumpfung“, einschließlich der mit ihr korrespondierenden Beschleunigungs- und Entfremdungserfahrung (die bis zum Zusammenbruch biologischer Rhythmen führen kann), ein ganzheitliches, gegenwartsorientiertes Erleben des „Hier und Jetzt“ entgegengesetzt werden. Eine Praxis des Innehaltens kann zu einer Kompensation der rasenden Alltagsbeschleunigung und den damit verbundenen stressverursachenden Faktoren beitragen. Darüber hinaus können z.B. in Sportspielen auch Regulationsvorgänge zwischen selbst- und fremdinduzierten Zeiterfahrungen trainiert und die Fähigkeit, mit Veränderungsprozessen flexibler umgehen zu können, verstärkt werden. Unter dieser Perspektive könnte es daher Sinn machen, die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht auch auf Zeiterfahrungen zu lenken.

#### Literatur

- Alkemeyer, T. (2006). Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel. In: R. Gugutzer (Hrsg.), *Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (265-297). Bielefeld: transcript.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Fischer-Blüm, G. (2009). Rhythmus und Bewegung. In: *sportunterricht* 58, (6), 1-4.
- Hecht, H. (2006). Zeitwahrnehmung als Bewegungswahrnehmung. In: N. Mewis, S. Schlag (Hrsg.), *Zeit* (61-78). Mainz: Mewis.
- Geißler, K.H. (2011). *Alles hat seine Zeit, nur ich hab keine. Wege in eine neue Zeitkultur*. München: Oekom.
- Klein, St. (2010). *Zeit, der Stoff aus dem das Leben ist*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Marlovits, A. (2004). *Dem Geheimnis des Laufens auf der Spur. Eine Psychologie des Laufens*. Regensburg: LAS.
- Michalak, J., Troje, N., Fischer, J., Vollmar, P., Heidenreich, T., Schulte, D. (2009). Embodiment of Sadness and Depression - Gait Patterns Associated With Dysphoric Mood. In: *Psychosomatic Medicine* 71, 580-587.
- Moritz, U. (2012). *Bodybeat*. Zugriff am 26.Juli 2012 unter <http://www.uli-moritz.de/pdf/bodybeat/BodybeatEinfuehrung.pdf>.
- Morgenroth, C. (2009). „...Und ich war der Fehler“. Über den Zusammenhang von Simultaneität, Entgrenzung und Sucht. In: V. King, B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (101-119). Frankfurt/New York: Campus.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Roth, G. (1998). *Leben ist Bewegung – Fünf radikale Wege zur Selbstbefreiung*. München: Heine.
- Röthig, P. (1970). *Rhythmus und Bewegung. Eine Analyse aus der Sicht der Leibeseziehung*. Schorndorf: Hofmann.
- Schöneck, N. (2009). *Zeiterleben und Zeithandeln Erwachsener. Eine methodenintegrative Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittmann, M. (2012). *Gefühlte Zeit: Kleine Psychologie des Zeitempfindens*. München: Beck.
- Zeihner, H. (2009). Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart. In: V. King, B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (223-242). Frankfurt/New York: Campus.



DIN A5, 192 Seiten

ISBN 978-3-7780-2581-9

Bestell-Nr. 2581 € 21.90

T. Mühlbauer / R. Roth / A. Kibele / D. G. Behm / U. Granacher

## Krafttraining mit Kindern und Jugendlichen

Neu!

### Praktische Umsetzung und theoretische Grundlagen

Dieser Band beschäftigt sich mit der praktischen Umsetzung und den theoretischen Grundlagen von Krafttraining mit Kindern und Jugendlichen. Das **Kernstück des Buches** bilden **vielfältige Übungsbeispiele** für ein Krafttraining an Maschinen, mit Freihanteln, Zusatzgeräten, dem eigenen Körpergewicht und ein Sprungkrafttraining. Hierbei wurden Übungen ausgewählt, die sich für den Schul- und Vereinssport eignen. Dieses Buch dient somit **Lehrern, Übungsleitern** und **Trainern**, ein zielgerichtetes Krafttraining mit Kindern und Jugendlichen wirkungsvoll und sicher durchzuführen.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/2581](http://www.sportfachbuch.de/2581)

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

# Unterrichtsentwicklung im Sportunterricht mit qims.ch

Wolfgang Ulrich & Mischa Stillhart

*Bislang standen Sportlehrpersonen nur wenige Instrumente zur Betrachtung des Unterrichts zur Verfügung, welche der Spezifität des Faches Rechnung tragen. Mit einer Qualitätsbetrachtung, die ausgehend von den Bedürfnissen der Sportlehrpersonen entwickelt wurde und sich an einem Kreislaufmodell orientiert, bietet qims.ch nun fachspezifische Unterstützung an. Was guter Sportunterricht ist, wird über klar formulierte Qualitätskriterien definiert und für die Datenerhebung stehen rund 40 praxiserprobte Feedback- und Messinstrumente zur Verfügung, welche eine differenzierte Evaluation ermöglichen. Die Grundlage für die fachspezifische Unterrichtsentwicklung im Fach Sport ist damit gelegt.*

## Instructional Development in Physical Education with "qims.ch"

*Thus far physical educators have only had a few subject specific analytic methods available to observe their lessons. Through the means of qualitative observation, which was developed based on the physical educators' needs and which follows a circuit model, "qims.ch" offers sport specific support. Good physical education instruction is defined by explicitly expressed qualitative criteria. About 40 practical feedback and measuring methods are available for a survey, which results in a differentiated evaluation, which in turn creates the foundation for sport specific instructional development.*

Lehrpersonen stellen an sich selbst hohe Ansprüche in ihrer Unterrichtspraxis und haben sich schon immer und unabhängig von internationalen Vergleichsstudien und deren Resultaten für eine gute Qualität ihres Unterrichts engagiert. Den Unterricht weiterzuentwickeln ist Teil des eigenen Professionsverständnisses und vor allem im Fach Sport eine besondere Herausforderung. Als einziges Bewegungsfach findet der Sport wenig Berücksichtigung in schulpädagogischen und allgemeindidaktischen Theorienbildungen (vgl. Hummel & Borchert, 2010, S. 260). Entsprechend wenige Instrumente, die zur Evaluation des Lehrerhandelns und des Unterrichts zur Verfügung stehen, eignen sich unmittelbar für die Unterrichtsentwicklung im Sport.

Das Bundesamt für Sport BASPO (Schweiz) hat sich dieser Problematik angenommen und für die Datenerhebung praxiserprobte Feedback- und Messinstrumente für Sportlehrpersonen entwickelt. Die Instrumente sind Teil einer ganzheitlichen Qualitätsbetrachtung für den Sportunterricht und stehen den Sportlehrpersonen online zur Verfügung. Ausgehend von den Ansprüchen und Bedürfnissen der sportunterrichtenden Lehrpersonen wurde eine Qualitätsbetrachtung entwickelt, die auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems funktioniert und für alle Schulstufen gleich bleibt. Gleichzeitig ermöglicht sie, dass die Inhalte und Schwerpunkte je nach Schulstufe anders gesetzt werden können. Diese Qualitätsbetrachtung im Sportunterricht, kurz qims.ch, funktioniert über den sogenannten Q-Zyklus, das Q-Haus und eine spezifische Betrachtungs-Systematik sowie die Instrumentenbox.



## Evaluation im Interesse der Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage von Evaluation hat im Verständnis von qims.ch nichts mit den negativen Erfahrungen zu tun, bei denen es um externe Kontrollen geht und Einzelpersonen durch eine ins Zentrum gerückte „Fehlersuche“ im schlimmsten Fall verurteilt werden. Diese Art von Evaluation beruht auf einer Misstrauenskultur, bei der keine Fehler gemacht und zugegeben werden dürfen – dies ist kein guter Nährboden für Wachstum und Entwicklung. Nach Spiess (2001, S. 12f.) wird unter Qualitätsevaluation die gezielte und systematische Überprüfung der Qualität und/oder des Qualitätsmanagements (QM) in einer Institution verstanden. Die Kontrolle der Qualitätsstandards und die Rückmeldung der Evaluation über Stärken und Schwächen sind ein Kernprozess im QM.

Soll Evaluation der Unterrichtsentwicklung dienen und nicht Selbstzweck sein, so braucht es Kreativität, Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und vor allem Zeit zur Reflexion. Als Qualitätsbetrachtung, die aus der Perspektive der Lehrpersonen entwickelt wurde, legt qims.ch den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation durch die Lehrperson, die Fremdevaluation durch die Schülerinnen und Schüler und eine förderorientierte Ermittlung der Schülerinnen- und Schülerleistungen.

Aus dieser Perspektive definiert qims.ch Evaluation als das Bemühen, die Qualität von Unterricht durch systematische Erhebung von Daten zu analysieren und zu verstehen; immer in der Absicht, die Qualität weiterzuentwickeln. Damit schließt qims.ch den Aspekt der Qualitätsentwicklung als zwingenden Baustein in die Evaluation mit ein.

## Qualitätsentwicklung als Kreislaufmodell

Wer Qualität systematisch entwickeln möchte, sollte sich an einem Kreislaufmodell orientieren. Denn Qualitätsentwicklung muss als Kreis von aufeinander folgenden Schritten betrachtet werden, die immer wieder von Neuem durchlaufen werden. Dieser kontinuierliche Prozess, der zwar initiiert, nicht aber endgültig abgeschlossen werden kann (vgl. Posch & Altrichter, 1997), ist in seinen Grundzügen allgemein bekannt. Nach Landwehr und Steiner (2003, S. 13) geht es um folgendes: „Auf der Basis einer visionären, aber dennoch konkreten Bestimmung der leitenden Ziele und Werte sowie einer differenzierten und unverzerrten Einsicht in den gegenwärtigen Zustand Massnahmen zu planen und umzusetzen, die zu einer kontinuierlichen und schrittweisen Optimierung des Ist-Zustands führen.“

Der Dreischritt ‚Bestimmung der leitenden Ziele und Werte‘, ‚Erfassen des Ist-Zustands‘ und ‚Planung und Umsetzung der Optimierungsmaßnahmen‘ zeigt, welches die zentralen Etappen eines wirksamen Qualitätsentwicklungsprozesses sind.“

qims.ch stellt diesen Kreislauf der Qualitätsentwicklung im sogenannten *Q-Zyklus* dar, der die Phasen *Qualität definieren*, *Daten erheben*, *Daten auswerten* und *Maßnahmen umsetzen* beinhaltet und der in elf einzelnen Schritten durchlaufen wird (vgl. Abb. 1).



Abb. 1. Q-Zyklus (vgl. BASPO, 2007, S. 15)

Während gängige QM-Systeme umfassende Instrumente für den gesamten Kreislauf anbieten, unterstützt die Qualitätsbetrachtung von qims.ch vorwiegend in den Phasen *Qualität definieren* und *Daten erheben*, welche folgend kurz dargestellt werden. Begründet wird dies mit drei Argumenten:

- Der Sportunterricht unterscheidet sich aufgrund seiner Körperlichkeit und seiner besonderen Anforderungen an Infrastruktur und Rahmenbedingungen von den weiteren Unterrichtsfächern. Dementsprechend müssen für den Sportunterricht spezifische Qualitätskriterien definiert und geeignete Instrumente für die Datenerhebung angeboten werden.
- In den Schritten von der Datenverdichtung bis zur Umsetzung von Maßnahmen unterscheidet sich der Sportunterricht kaum von anderen Fächern. Folglich können die Inhalte einer allgemeinen Qualitätsentwicklung in diesen Phasen für den Sportunterricht verwendet werden.
- Maßnahmen müssen jeweils unter Berücksichtigung der vorhandenen Bedingungen umgesetzt werden, Musterlösungen erweisen sich meist als unbrauchbar. Als Qualitätsbetrachtung, welche von den Ansprüchen und Bedürfnissen, aber auch den Kompetenzen der sportunterrichtenden Lehrpersonen ausgeht, wird die Umsetzung geeigneter Maßnahmen bewusst in die Verantwortung der Lehrpersonen gegeben.



### Wolfgang Ulrich

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent an der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen EHSM (Schweiz). Seit 2007 ist er für die Entwicklung von qims.ch engagiert, das durch das BASPO als Kompetenzzentrum für Sport in der Schule betrieben wird. Bundesamt für Sport BASPO Eidgenössische Hochschule für Sport EHSM Hauptstrasse 2532 Magglingen Schweiz

E-Mail: wolfgang.ulrich@baspo.admin.ch

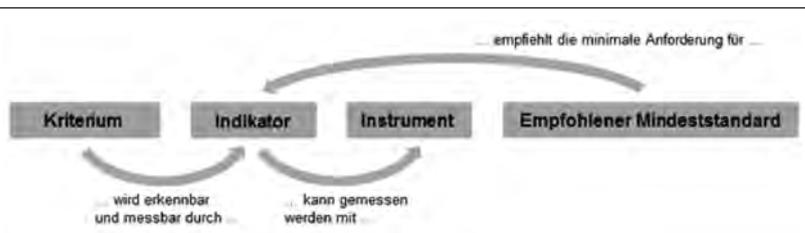


Abb.2. Systematik des Kriterienkatalogs (vgl. BASPO, 2007, S. 23)

## Qualität definieren

Insgesamt formuliert qims.ch für den Input, Prozess und Outcome 95 Qualitätskriterien für den Sportunterricht. Um diese für eine Qualitätsbetrachtung nutzbar zu machen, werden diese Qualitäten in der Systematik des sogenannten *Kriterienkatalogs* dargestellt. In Anlehnung an Dubs (1998, S. 22) und Spiess (2001, S. 36) werden sie wie folgt differenziert: „Qualitätskriterien sind Merkmale der Behörden, der Schulen, des Unterrichts usw., welche einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität haben. Qualitätsindikatoren sind Beschreibungen von Qualitätskriterien, die messbar sind. An Indikatoren lässt sich die Qualität feststellen.“

qims.ch nennt demnach zu jedem *Kriterium* mögliche *Indikatoren*, die dieses *Kriterium* erkennbar und messbar werden lassen. Von den Indikatoren wird dann auf die zu nutzenden Instrumente aus der *Instrumentenbox* und, wo angebracht, auch auf bestehende Hilfsmittel verwiesen (vgl. Abb. 2).

## Daten erheben

Für die Datenerhebung stellt qims.ch in der sogenannten *Instrumentenbox* eine Sammlung verschiedener Feedback- und Messinstrumente zur Verfügung, die sich für die Schule im Allgemeinen und für den Sportunterricht im Besonderen eignen. Die Zusammenstellung basiert auf der Sichtung einschlägiger Literatur und erprobter Anwendungstauglichkeit der Instrumente in der Praxis. Die Instrumente dienen sowohl dem gezielten Einholen von Rückmeldungen der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen als auch zur Messung und Überprüfung vorgegebener, respektive gemeinsam bestimmter Qualitätsmerkmale. Möchte man die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsevaluation berücksichtigen, so sind die individuelle und die geteilte Wahrnehmung zu unterscheiden. „Die individuelle Schülerwahrnehmung ist grundsätzlich von hoher Bedeutung. Wie Schülerinnen und Schüler den Unterricht erleben, ist zentral im Hinblick auf das individuelle Wohlbefinden und individuelle Entwicklungen, ganz unabhängig davon, zu welchem Ausmass diese Wahrnehmung von anderen Schülerinnen und Schülern geteilt wird (Götz, Frenzel, & Pekrun, 2008; Pekrun, 2006)“ (Götz, 2010, S. 280). Die durchschnittliche Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler öffnet nach Götz (2010, S. 281) den Blick auf motivationale, affektive und soziale Aspekte des Unter-

richts und lässt Aussagen über Entwicklung des Lehrerhandelns im zeitlichen Verlauf zu.

Insgesamt knapp 40 verschiedene Instrumente stehen in sieben Instrumentengruppen zur Verfügung und ermöglichen eine differenzierte Evaluation des Sportunterrichts und seiner Rahmenbedingungen:

- *Kurz-Feedback-Methoden* als Kurzformen des Schülerfeedbacks zielen darauf ab, den spontanen Eindruck einzufangen, den die Schülerinnen und Schüler vom erlebten Unterricht haben. Die Lehrperson holt am Ende der Unterrichtseinheit in 3 bis 5 Minuten eine kurze Rückmeldung bei der Schulklasse ein.
- Im Fokus der *Interaktiven Feedback-Methoden* steht nicht die subjektive Wahrnehmung, sondern das gemeinsame Erarbeiten einer möglichst objektiven Beurteilung. Mit Hilfe von vorgegebenen Aussagen, die von den Schülerinnen und Schülern bewertet werden, entsteht in der Gruppe eine Diskussion. Diese ermöglicht ein differenziertes Urteil.
- Die Gruppe der *kriteriengeleiteten Beobachtungen und Dokumentationen* umfasst eine breite Palette an Instrumenten von Selbst- über Fremdbeobachtungen bis hin zu unterrichtsbegleitenden und -dokumentierenden Instrumenten, wie beispielsweise ein Sportheft. Diese Instrumente dienen dazu, den Unterricht aus einer bestimmten Perspektive heraus zu betrachten.
- Für *schriftliche Befragungen* stehen vorgefertigte Fragebogen bereit. Nutzer haben die Möglichkeit, die Fragen nach eigenen Präferenzen auszuwählen und zusammenzustellen und mit weiteren Fragen zu ergänzen.
- *Mündliche Befragungen* nutzen den Vorteil des direkten Gesprächs und ermöglichen so ein gezieltes Nachfragen bei Unklarheiten. In dieser Instrumentengruppe erfahren Lehrpersonen zum Beispiel, wie Interviews konkret durchgeführt werden.
- Die *Controlling Methoden* ermöglichen Lehrpersonen über Stichproben und Dokumentenanalysen in erster Linie die Überprüfung der Inputqualität.
- *Stufenspezifische Tests* geben Lehrpersonen die Möglichkeit, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Für jeden Test steht ein detailliertes Testblatt mit konkreten Anweisungen bereit.

Wie Unterrichtsentwicklung nach qims.ch erfolgen kann, soll an einem Beispiel aus der Berufsfachschulpraxis veranschaulicht werden (Mischa Stillhart, Sportlehrer am BWZ Rapperswil-Jona und Dozent an der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen EHSM):

„Gemäss dem Berufsfachschul-Lehrplan soll im Volleyball die Vertiefung und Erweiterung der Grundkenntnisse im Bereich der technischen und taktischen Fertigkeiten aus den vorangegangenen Schuljahren erfolgen. In meiner langjährigen Lehrtätigkeit hatte ich



### Mischa Stillhart

ist Dozent an der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen EHSM und Sportlehrer am BWZ Rapperswil-Jona (CH). Bundesamt für Sport BASPO Eidgenössische Hochschule für Sport EHSM Hauptstrasse 2532 Magglingen Schweiz

E-Mail: michael.stillhart@baspo.admin.ch

festgestellt, dass in vielen Klassen kein richtiges Spiel zustande kam und die Motivation für technische Fertigkeiten in dieser Sportart spärlich ausgeprägt war. Da diese Situation für mich und die Schülerinnen und Schüler unbefriedigend war, wollte ich die Ursachen analysieren und geeignete Massnahmen ergreifen. Im Kriterienkatalog von qims.ch werden unterschiedliche Kriterien und Indikatoren definiert, welche beschreiben, was einen qualitativ guten Sportunterricht ausmacht (z. B. Beobachten des Unterrichts und darauf reagieren, Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden, Schaffung eines lernförderlichen Klimas) und anhand welcher Kriterien dieser gemessen werden kann. Ich wählte die aus meiner Sicht geeigneten Kriterien und Indikatoren aus und entschied mich für das Quickback (vgl. Abb. 3. Quick-Back, online verfügbar unter <http://www.sport.admin.ch/q-shop/instrumentenbox.php>) als geeignetes Erhebungsinstrument.

Am Ende der nächsten Volleyball-Lektion setzte ich die Zielscheibe ein und holte damit ein kurzes Feedback von den Schülerinnen und Schülern zum erlebten Unterricht ein. In der Auswertung zeigte sich, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler über-, und andere zugleich unterfordert fühlten und ein Spielfluss durch die grosse Heterogenität verhindert wird.

In der nächsten Lektion liess ich die Schülerinnen und Schüler 3:3 Volleyball spielen und, wie bereits in der vorangegangenen Lektion, kam kein flüssiges Spiel zustande. Über die Stärken-Schwächen-Betrachtung nach der SOFT-Analyse (vgl. Abb. 4. online verfügbar unter <http://www.sport.admin.ch/q-shop/instrumentenbox.php>) machten sich die Schülerinnen und Schüler in den Dreiergruppen nach Unterbruch der Spielsequenz Gedanken darüber, wie Punkte durch das Team erzielt werden (Stärken) und in welchen Situationen die meisten Fehler passieren (Schwächen). Die erkannten Schwächen wurden durch die Gruppen analysiert und geeignete Übungsformen wurden gemeinsam mit mir festgelegt.

In der Folge arbeiteten die Schülerinnen und Schüler konzentriert an ihren taktischen und technischen Schwächen. In der nächsten Spielsequenz war bereits ein erster Fortschritt zu erkennen: die Schülerinnen und Schüler traten als Team auf, welches sich darum bemühte, Stärken und Schwächen auszubalancieren und der nun bessere Spielfluss erhöhte die Motivation, die technischen und taktischen Fertigkeiten weiter zu entwickeln."

Die Unterstützung von Lehrpersonen bei der Evaluation des persönlichen Unterrichts und dessen Entwicklung durch das Angebot von Mess- und Feedbackinstrumenten ist nur ein Nutzen, den qims.ch bietet. Als ganzheitliche Qualitätsbetrachtung für den Sportunterricht ermöglicht qims.ch allen Beteiligten, sich an klar formulierten Kriterien zu orientieren. Dadurch wird eine gemeinsame Sprache definiert und so die Basis für eine Qualitätsdiskussion geschaffen, welche die Lehrpersonen, Lehrerkollegien und Schulleitungen dabei unterstützt, Unterrichtsinhalte und Vorgehensweisen

transparent zu kommunizieren. Besonders durch die Vielzahl an Qualitätskriterien, die auf unterschiedlichen

Abb. 3: Quickback

1. Kurz-Feedback-Methoden  
1.5 Quick-Back

**qims.ch**  
Qualität im Sport- und  
Bewegungsunterricht

### Quick-Back

**Beschreibung**

Das Quick-Back ist eine Mischung aus Fragebogen, Stimmungsbarometer und einer Art Feedback-Tagebuch. Mit Hilfe dieses Instruments kann die Lehrperson im oder unmittelbar nach dem Unterricht ein Feedback der Schülerinnen und Schüler einholen. Dieses richtet sich nach von der Lehrperson selbst gewählten Aspekten des Unterrichts. Durch eine einfache Matrix wird eine rasche Visualisierung erreicht.

In der ersten Spalte soll eine kurze Übersicht über die Lektion eingetragen werden, damit die Schülerinnen und Schüler über den groben Unterrichtsinhalt informiert sind und die untenstehenden Fragen aus dem Kontext heraus verstehen können. Für einen späteren Eintrag in das Feedback-Tagebuch ist es für die Lehrperson einfacher, die Rückmeldung einzuordnen, wenn er Klasse, Inhalt und Zeit notiert.

Für den Gebrauch des Feedback-Tagebuchs für Lehrpersonen eignet sich eine Kopie, in welche die einzelnen Feedbackaspekte, die jeweilige Anzahl der Rückmeldungen pro Spalte eingetragen werden.

Auf einer Tafel/ einem Plakat mit einem Raster (siehe Beispiel im Anhang 1) schreibt die Lehrperson in der ersten Spalte ihre Fragen. Die Schülerinnen und Schüler beantworten diese, indem sie im entsprechenden Feld (+ = stimmt genau; 0 = weiss nicht/ mehr oder weniger; - = stimmt nicht) einen Strich machen oder einen Magnet platzieren.

**Variante**

- Auf der Unterstufe kann mit emotionalen Gesichtern (Emoticons) gearbeitet werden.
- Das Quick-Back kann von der Lehrperson auch als Tagebuch eingesetzt werden. In eine Kopiervorlage schreibt sie die einzelnen Feedbackaspekte, die jeweilige Anzahl der Rückmeldungen pro Spalte sowie eine Inhaltsübersicht, die befragten Klassen und das Datum.

+

- Ergebnis augenfällig
- Für Lektionsrückblick geeignet
- Lehrperson kann Rückmeldungsschwerpunkte selber wählen
- Sehr schnell
- Für alle Schulstufen geeignet (siehe Kopiervorlage für Kindergarten-/ Unterstufe)

-

- Eher undifferenzierte Rückmeldungen

**Auswertung**

- Quick-Back-Tafel betrachten
- Auswertung der Lehrperson, evtl. Übertragung in Quick-Back-Tagebuch
- Ergebnis fliesset in Unterrichtsauswertung ein

**Material**

- Tafel oder Plakat
- Filzschreiber
- Magnete

**Kopiervorlage**

- Matrix + 0 -
- Matrix Emoticons

**Quelle**

-

© Schweizerische Eidgenossenschaft, Bundesamt für Sport BASPO, 2532 Magglingen

Abb. 4: SOFT-Analyse

2. Interaktive Feedback-Methoden  
2.6 SOFT-Analyse

**qims.ch**  
Qualität im Sport- und  
Bewegungsunterricht

### SOFT-Analyse

**Beschreibung**

Bei der SOFT-Analyse machen Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen Aussagen zu 4 Feldern. Fragestellungen zu den jeweiligen Buchstaben können folgendermassen aussehen:

**S** (satisfaction) – Stärken/ Erfolge  
Das läuft gut, das ist Spitze, das machen wir gut, das wollen wir bewahren, das macht uns glücklich, das befriedigt uns...

**O** (opportunities) – Chancen  
Das sollten wir ausbauen, die Voraussetzungen sind da, hier können wir weiterarbeiten, hier können wir etwas erreichen...

**F** (faults) – Schwächen/ Mängel  
Das läuft nicht so rund, das sollten wir ändern/ verbessern, hier entstehen Spannungen, hier könnten wir effizienter sein...

**T** (threats) – Bedrohungen/ Gefahren  
Hier müssen wir schnell handeln, hier sind Massnahmen nötig, hier müssen wir sofort eingreifen, hier drohen (grosse) Probleme...

**Variante**

- Differenziertes und ausführliches Feedback
- Konflikte und Probleme werden erkannt
- Für Teams und Fachschaften gut geeignet
- Ausgewogenes positiv/ negativ-Feedback

+

- Zeitaufwändig
- Zukünftige Schritte unbedingt festhalten und das Vorgehen beschreiben
- Eher für die Oberstufe geeignet

-

- Die Rückmeldungen können schriftlich oder mündlich erfolgen.
- Bei einer mündlichen Rückmeldung trägt die Lehrperson die Aussagen in die entsprechenden Felder ein, damit am Ende der Sammlung der Rückmeldungen alle Aussagen festgehalten sind.
- Die einzelnen Aussagen werden bei der Sammlung nicht kommentiert oder gewertet. Erst am Ende der Sammlung folgt eine Diskussion zur Klärung von Fragen und Wertung der einzelnen Aussagen.
- Am Ende der SOFT-Analyse steht eine Zusammenfassung der Ergebnisse und die Festlegung des weiteren Vorgehens.

**Material**

- Plakat mit 4 Feldern (SOFT)
- Schreibmaterial

**Kopiervorlage**

- SOFT-Plakat

**Quelle**

Affolter, B., Schneider, T., Schütz, D. & Wahlen, H. (2004). Evaluation des persönlichen Unterrichts. Ein Materialpaket. Praktische Hinweise, Ideen, Materialien, Konzepte. Bern: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (MP.ZS.LLFB).

© Schweizerische Eidgenossenschaft, Bundesamt für Sport BASPO, 2532 Magglingen

Ebenen des Bildungssystems ansetzen, betont qims.ch, „dass das Anliegen der Qualitätssicherung in gemeinsamer Verantwortung wahrgenommen und auch konsequent überprüft (...) [werden muss]. Qualität kann nicht von oben nach unten delegiert, sondern muss als gemeinsames Anliegen implementiert und nachhaltig gesichert werden“ (Egger, 2002, S. 11). Diesen Ansatz gilt es weiter zu verfolgen und die Qualitätsdiskussion auf und zwischen allen Ebenen des Bildungssystems im Interesse der Schülerinnen und Schüler auch in Zukunft zu führen.

## Weiteres

- qims.ch wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Sportlehrpersonen, pädagogischen Hochschulen und dem Bundesamt für Sport (Schweiz) entwickelt; dies sichert dem Produkt eine hohe Praxisrelevanz.
- Sämtliche Kriterien, Indikatoren und Instrumente stehen Lehrpersonen kostenlos auf der Website von qims.ch zu Verfügung, ebenso auf der praxisorientierten Plattform für Sportunterricht und Training mobilesport.ch. Auf dieser Seite finden Sie Übungen, Trainings- und Lektionsvorschläge, Hintergründe und Hilfsmittel aus unterschiedlichen Sportarten und sportartenübergreifenden Themen. mobile-sport.ch wird laufend mit neuen Inhalten und nützlichen Tipps angereichert.
- Im obenstehenden Artikel liegt der Fokus auf der Unterrichtsentwicklung, weshalb die Betrachtung des Outputs nicht weiter erfolgt ist. Zu diesem Thema nur so viel:
  - Im Bereich des Outputs, der Kompetenzerwartungen, stellt qims.ch ein umfassendes Angebot mit mehr als 130 Sachkompetenzen über alle Schulstufen zur Verfügung, die in Anlehnung an das Schweizerische Lehrmittel Sporterziehung zur Betrachtung herangezogen werden können.
  - Damit festgestellt werden kann, welches Niveau eine Schülerin oder ein Schüler in einer bestimmten Sachkompetenz erreicht, wurden zu jeder Sachkompetenz mindestens zwei Testreihen mit je einem Test zur Prüfung von drei Niveaustufen, insgesamt also mehr als 600 Tests, erstellt.
  - Damit die Tests von qims.ch auch tatsächlich in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden, wurde

bei der Erstellung auf eine möglichst praxisorientierte Darstellung und Ausformulierung der Tests geachtet. Jeder Test wurde im Rahmen eines großangelegten Testings auf praktische Durchführbarkeit im Unterrichtsalltag durch 400 sportunterrichtende Lehrpersonen aller Schulstufen überprüft. So erhalten Lehrpersonen mit dem Testblatt neben dem notwendigen Testablauf mit Hinweisen auf Aufbau, benötigtes Material und Beobachtungspunkten auch Anweisungen für die Schülerinnen und Schüler sowie Hinweise zur praktischen Umsetzung und Erfahrungswerte. Zudem sind die Tests mit den in Turnhallen vorhandenen Materialien und in der Regel durch eine einzelne Lehrperson im Rahmen einer Lektion durchführbar.

## Literatur

- Bundesamt für Sport BASPO (Hrsg.) (2007). *qims.ch. Manual für Experten und solche, die es werden wollen*. Bern: Stämpfli.
- Bundesamt für Sport BASPO (2007, 25. April): *qims.ch – Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht*. Verfügbar unter [www.qims.ch](http://www.qims.ch).
- Dubs, R. (1998). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Egger, K. (2002). Qualität des Sportunterrichts. In Mengisen, W. & Stierlin, M. (Hrsg.), *Qualität im Sportunterricht* (S. 9-32). Magglingen: BASPO.
- Götz, T. (2010). Lehrerhandeln im Sportunterricht der Schule. In Woll, A., Mess, F. & Haag, H. (Hrsg.), *Handbuch Evaluation im Sport* (S. 271-284). Schorndorf: Hofmann.
- Götz, T., Frenzel, A.C., & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503-514). Göttingen: Hogrefe.
- Hummel, A., & Borchert, T. (2010). Schülerhandeln im Sportunterricht der Schule. In Woll, A., Mess, F., & Haag, H. (Hrsg.), *Handbuch Evaluation im Sport* (S. 257-270). Schorndorf: Hofmann.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2003). *Das Q2E-Modell. Schritte zur Schulqualität*. Bern: hep.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Spiess, K. (2001). *Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung*. Aarau: Sauerländer.
- Stamm, M. (1999). *Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bildungsbereich*. Aarau: Sauerländer.

## Vorschau Themenhefte

Für das zweite Halbjahr 2013 und das erste Halbjahr 2014 sind folgende Themenhefte in Planung

- *Schulsport in Europa*
- *Kampfkunst und Kampfsport*

- *Lehren und Lernen von Bewegungen*
- *Sportspiele vermitteln*
- *Schulentwicklung und Gesundheitsförderung*
- *Kompetenzorientierung im Schulsport*

## Literatur- Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Hirtz, P., Hotz, A. & Ludwig, G. (2010):  
**Bewegungskompetenzen. Orientierung.**  
**(PRAXISideen Band 42)**  
 Schorndorf: Hofmann-Verlag, 176 S., € 18,00.

Nach den bereits früher veröffentlichten PRAXISideen zum Gleichgewicht und zum Bewegungsgefühl beschäftigt sich das Autorenteam in diesem Band mit der koordinativen Bewegungskompetenz Orientierung im Bewegungshandeln und im sportlichen Handeln. Zunächst wird in zwei einführenden Theoriekapiteln der Komplex Orientierung biologisch, entwicklungs- und handlungsbiologisch, psychomotorisch und auch philosophisch (als Exkurs) reflektiert sowie die Entwicklung der Orientierung in der gesamten Lebensspanne mit Beispielen aus empirischen Studien belegt. Das 3. Kapitel befasst sich mit Vermittlungskonzepten zur Entwicklung der Orientierung: wahrnehmungsorientierte, fähigkeitsorientierte sowie fertigungs- und kompetenzorientierte Förderung (wie bereits beim Gleichgewicht und Körpergefühl). Die drei Förderkonzepte werden unterschiedlich ausführlich mit ihren Zielen, einer jeweils relativ großen Anzahl typischer Inhalte (Übungsformen, teilweise mit s/w-Fotos oder Skizzen) und den jeweils zugehörigen Methoden dargestellt. Für eher theorieorientierte Leser/innen dürfte dies das interessanteste und hilfreichste Kapitel des Buches sein, weil hier der komplexe Sachgegenstand Orientierung im Bewegungshandeln auf die drei Förderaspekte bezogen und dort jeweils weiter ausdifferenziert wird.

Unter der prägnanten Überschrift „Orientierung gibt Sicherheit“ findet sich dann im 4. Kapitel eine recht umfangreiche Übungssammlung, ausführlich in Wort und Bild dargestellt. Sie ist gegliedert in „Aufgaben“ (Übungs-, aber auch Spielformen) für das Kleinkind- und Vorschulalter, das Schulalter, das Erwachsenen- und Seniorenalter sowie in Aufgaben für Sonderformen: Orientierung im Schneesport sowie bei eingeschränkter optischer Wahrnehmung und kognitiver Leistungsfähigkeit. Die hier insgesamt eingebrachten Aufgaben sind recht gut als Orientierungs- und als Planungshilfe geeignet; in der alltäglichen Unterrichtspraxis werden aber erfahrungsgemäß viele dieser Übungs- und Spielformen problemlos auch übergreifend genutzt. So lassen sich beispielsweise sehr viele der speziell für die Zielgruppe mit beeinträchtigter kognitiver Leistungsfähigkeit vorgeschlagenen Aufgaben auch im regulären Schul-, Erwachsenen- und Seniorensport recht sinnvoll einsetzen usw.

Ein abschließendes Kapitel enthält ausgewählte Verfahren bzw. Tests zur Diagnose vor allem des oben angesprochenen Förderaspekts der Orientierungsfähigkeit (besonders für Schulkinder und Senioren), aber auch der Wahrnehmungsgrundlagen (Entwicklungstests für 1. - 5. Lebensjahr) und der Orientierungskompetenz (für verschiedene Altersstufen).

*H.-J. Engler*



## Literatur- Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



Weichert, W. & M. Cunis (2010):  
**Geräte selbst bauen für Bewegung, Spiel und Sport. (Band 41 der PRAXISideen)**  
 Schorndorf: Hofmann-Verlag, 202 S., € 19,90.

Die Autoren beschreiben zunächst ihre teilweise sehr persönliche Motivlage für den Zugang zu selbst gebauten Geräten und begründen dann den Eigenbau mit der Bedeutung für die Entwicklung von Kindern im Wechselbezug von Person und Material bzw. von Intention und Funktion (vgl. S. 11). Am Ende dieser Überlegungen steht eine sachbezogene Systematik nach Bewegungsbereichen mit jeweils charakteristischer Bewegungsfunktion, wodurch die Konstruktionskriterien für den Bau der einzelnen Geräte bestimmt werden. Die für dieses Buch ausgewählten Bewegungsbereiche – überwiegend Bewegungsgrundformen – sind das „**Werfen (und Fangen)**“ (z.B. mit Schlagball, Speer, Schleuderball – Bumerang, Frisbee, Papierflieger), das „**Springen (und Laufen)**“ (z.B. mit Absprunghügel, Sprungbrett, Kleintrampolin, Kinderhürden, Startblöcken), „**Gleichgewicht – Balancieren**“ (z.B. mit Stelzen, Lauftrommel, Karussell – versch. Wippen, Schaukelpferd), das „**Klettern und Schaukeln**“ (z.B. mit Pendel, Strickleiter, Kletter- und Balancier-Parcours), das „**Spielen**“ (z.B. mit Jonglier-Bällen und -keulen, Schwungtuch, Reifen, versch. Schlägern, Indiacas, Wurf Tuch, Schwungtuch, Hockeyschlägern) sowie das „**Rollen, Fahren, Gleiten**“ (z.B. mit Laufrad, Rollbrett, Skate-Roller, Tandem-Fahrrad, Ski(kick)board, Ski-Schlitten, Skiboard – Floß und Schlauchboot). Viele der Ge-

räte können auch gut mit und von (körper-) behinderten Kindern benutzt werden, was durch umfangreiches Bildmaterial dokumentiert wird.

Jeder Bewegungsbereich enthält eine Einführung mit sachbezogener Strukturierung (z.B. Werfen: Weitwerfen – Zielwerfen, auch mit Fangen) und eine unterschiedlich große Anzahl von selbst gebauten Geräten mit jeweils geeigneten Spiel- und Bewegungsanregungen. Im Mittelpunkt steht aber die Bauanleitung für die Geräte nach einer immer gleichen Systematik: Name des Geräts, benötigtes Werkzeug und Material, Bau und ggf. Hinweise, z.B. zur Sicherheit und Handhabung. Die obige Reihenfolge der Bewegungsbereiche (Kapitel) und auch die der Geräte innerhalb der einzelnen Kapitel ist grob nach zunehmender Schwierigkeit, mit der die Geräte gebaut werden können, geordnet. Und deshalb sind es tatsächlich besonders die Roll-, Fahr- und Gleitgeräte, die ein überdurchschnittliches handwerkliches Wissen und Können erfordern, ferner auch spezielle Materialien und eine umfangreiche Werkzeug-Ausstattung.

Die Autoren selbst hatten viel Spaß beim Basteln, Verbessern und Umbauen, aber auch beim Ausprobieren der Geräte und beim Spielen und Sporttreiben gemeinsam mit den (auch behinderten) Kindern. Diesen Spaß wünschen sie auch möglichst vielen Gleichgesinnten beim (Nach-) Bauen, Spielen, „Sporteln“ und beim kreativen Weiterentwickeln der Geräte (vgl. S. 12).

*H.-J. Engler*

## Nachrichten und Informationen

**Dr. Thomas Borchert, Fliederweg 4, 15890 Schlaubetal**

### **InPrax – Inklusion in der Praxis**

Bei InPrax handelt es sich um ein Gemeinschaftsprojekt des Ministeriums für Bildung und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). Der Fokus des Projekts liegt auf der Weiterentwicklung schulischer Strukturen und Handlungsweisen hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Die Schulen erhalten Unterstützung durch regionale Moderatorinnen und Moderatoren für inklusive Schulentwicklung, die auf diese Aufgabe durch eine mehrteilige Qualifizierungsmaßnahme in Zusammenarbeit mit der Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft vorbereitet werden.

Weitere Informationen finden Sie unter [www.schleswig-holstein.de](http://www.schleswig-holstein.de) (Stichwort: InPrax).

### **Deutscher Schulsportpreis 2013/2014**

Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) und die Deutsche Sportjugend (dsj) verleihen auch in diesem Jahr wieder gemeinsam den Deutschen Schulsportpreis. Der Schwerpunkt des diesjährigen Wettbewerbs liegt in der Auszeichnung von erprobten und nachhaltig wirkenden bewegungs-, spiel- und sportbezogenen Projekten im schulischen Kontext, die als „Feste des Schulsports“ einen Beitrag zu einem positiven Schulleben leisten. Teilnahmeberechtigt sind Schulen aller Schulformen der Bundesrepublik Deutschland, alle deutschen Schulen im Ausland sowie alle kooperierenden Sportvereine. Die Bewerbung kann ab Juli 2013 vorgenommen werden und ist ausschließlich über ein Onlineformular möglich. Informationen zum Schulsportpreis und zur Anmeldung finden Sie unter [www.dsj.de](http://www.dsj.de) (Stichwort: Schulsportpreis).

### **Dokumentation: LSB Rheinland-Pfalz startet Pilotprojekt „Pierre de Coubertin Preis 2013“**

(DOSB-PRESSE) Der Landessportbund Rheinland-Pfalz (LSB) und seine französischen Partner, die Amicale Bourguignonne des Sports (ABS), l'Union pour la Coopération Bourgogne Rhénanie-Palatinat (UCBRP) und das Regionalolympische Sportkomitee von Burgund (CROS) haben vom 6. bis 10. Juli in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Pierre-de-Coubertin-Komitee (CIPC) und dem Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) das Pilotprojekt „Deutsch-Französischer Pierre de Coubertin-Preis“ durchgeführt.

Zielgruppe des Pilotprojekts waren Schülerinnen und Schüler der Oberstufe rheinland-pfälzischer Gymnasien und burgundischer Lycées. Die Schüler mussten gute Noten in Sport und in ihrer Fremdsprache aufweisen.

Ehrenamtliches Engagement im außerschulischen Bereich und interkulturelle Interessen waren weitere Voraussetzungen für eine Bewerbung. Der „Deutsch-Französische Pierre de Coubertin-Preis“ lehnt sich an den in Rheinland-Pfalz bereits bestehenden „Pierre de Coubertin Abiturpreis für besondere Leistungen im Sport“ an, der sehr erfolgreich durchgeführt und angenommen ist.

### **Integrationspreis Fussball**

Zum achten Mal vergibt der Deutsche Fußball-Bund (DFB) gemeinsam mit Mercedes-Benz den Integrationspreis. Der Preis richtet sich an Vereine, (Kreis-) Verbände, Schulen und Initiativen, die die verbindende Kraft des Fußballs nutzen, um die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zu fördern.

Die Sieger der drei Kategorien Verein, Schule und Freie und Kommunale Träger erhalten je einen Mercedes-Vito, die Zweitplatzierten 10.000 Euro und die Drittplatzierten 5.000 Euro.

Die Bewerbungsfrist läuft bis zum 30. September 2013. Über das Onlineformular unter [www.dfb.de](http://www.dfb.de) (Stichwort: Integrationspreis) können sich Vereine, Schulen und freie Träger schnell und bequem bewerben.

### **31. Tischtennis-mini-Meisterschaften des Deutschen Tischtennis-Bundes im Schuljahr 2013/2014**

Interessierte Schulen und Vereine können sich im Schuljahr 2013/2014 wieder an den mini-Meisterschaften beteiligen. Diese Aktion ist für alle Mädchen und Jungen bis 12 Jahre ausgeschrieben, die mit Beginn der mini-Meisterschaften noch keine Spielberechtigung besitzen, besessen oder beantragt haben bzw. noch an keiner offiziellen Tischtennis-Veranstaltung teilgenommen haben.

Genauere Hinweise zur Anmeldung und den Spielregeln finden Sie unter [www.tischtennis.de](http://www.tischtennis.de) (Stichwort: Mini-Meisterschaften).

### **Dokumentation: Austausch über „Sport und Schule“**

(DOSB-PRESSE) Am 14. Juni 2013 haben sich Vertreterinnen und Vertreter des DOSB und der Deutschen Sportjugend (dsj) mit der Kommission „Sport“ der Kultusministerkonferenz (KMK) zur jährlichen Sitzung der Kontaktkommission in Berlin getroffen.

Diesmal standen u.a. Überlegungen zur Bildungsberichterstattung, zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) sowie zum Thema Dopingprävention und zum Nachwuchsleistungssportkonzept 2020 des DOSB auf der Tagesordnung.

Weitere Informationen unter [www.dsj.de](http://www.dsj.de).

# Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

## Landesverband Hessen

### Le Parkour und Freerunning im Sportunterricht

Die DSB-SPRINT-Studie hat gezeigt, dass im Sportunterricht zwar relativ häufig geturnt wird, Turnen bei den Schülern jedoch eher unbeliebt ist (vgl. DSB, 2006). Die offene didaktische Struktur der Bewegungsfelder erlaubt nun die begründete Auswahl fachlicher Inhalte, die sowohl „ein systematisches und vertiefendes Erarbeiten sportlicher Bewegungskompetenz (...) ermöglichen“ (HKM, 2003, S. 17) als auch der aktuellen jugendlichen Bewegungswelt entsprechen. Mit Le Parkour als „Paradebeispiel für eine aktuelle Crossover-Sportart“ (Pape-Kramer, 2007, S. 169) kann den Schülerinnen und Schülern eine motivierende Gelegenheit geboten werden, sich – im Sinne der aktuellen Sportlehrpläne – mit turnerischen Bewegungsformen intensiv auseinanderzusetzen und die eigenen Bewegungskompetenzen in diesem Bewegungsfeld zu erweitern. Dadurch können wichtige Prozesse in der Weiterentwicklung der Schüler gefördert werden.

Im Rahmen der Fortbildung wird die Bewegungskunst Le Parkour an traditionellen Turn- sowie neuen Parkour-Geräten vorgestellt und auf Sicherheitsaspekte sowie Fragen der Vermittlung in diesem Bewegungsbereich eingegangen. Am Beispiel von Unterrichtsreihen für die Sekundarstufe 1 und 2 werden diese allgemeinen Überlegungen konkretisiert und in die Praxis umgesetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem (angeleiteten) praktischen Ausprobieren und Erleben dieser Bewegungskunst.

Methodische Gestaltung der Fortbildung: Eigenes Erproben, Vortrag, Diskussion  
**Termin:** Fr., 20.09.2013, 14.00 – 18.00 Uhr, Ort: Institut für Sportwissenschaften Frankfurt/Main, Halle 2 sowie Seminarraum 1 (Beginn im Seminarraum), Ginnheimer Landstraße 39, 60487 Frankfurt,

**Referent:** Dr. Florian Krick, **Zielgruppe:** Lehrkräfte aller Fachrichtungen, **IQ-Nr.:** 01375327. (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden. **Lehrgangsg Gebühr inkl. Lehrgangsmaterial/CD:** DSLV-Mitglieder 25 €, Nicht-Mitglieder 30 €.

**Anmeldung:** Anmeldung ab sofort über die Geschäftsstelle des DSLV – LV Hessen, E-Mail: [stuendl.dslv@t-online.de](mailto:stuendl.dslv@t-online.de). Adresse sowie Geschäftsbedingungen des DSLV bzgl. An- und Abmeldungen finden Sie unter [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de) Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto „DSLV – LV Hessen“, Sparkasse Werra-Meißner Eschwege, BLZ 52250030, Konto-Nr. 775 890, mit dem Verwendungszweck „Le Parkour-20.09.“-Ihr Name. Ihre Anmeldung wird nach Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam.

**Hinweis:** Bitte Sportkleidung sowie Turnschuhe mit hellen Sohlen mitbringen. Die Veranstaltung findet in Kooperation mit der Zentralen Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS) statt.

*Geschäftsstelle des DSLV LV Hessen*

## Landesverband Nordrhein-Westfalen

### Kanuwandern in den Sommerferien

**Termine:** 23. 08. – 27. 08. 2013, **Ort:** Beverungen/Weser. **Thema:** Einführung in das Kanuwandern mit Kajak und Canadier im Schulsport (Erwerb der kanuspezifischen Rettungsfähigkeit). **Ziele/Inhalte:** Behutsame Einführung (auch für Einsteiger) in die Grundlagen des Kanufahrens (Technik und „Fahrtaktik“) mit dem Ziel des Kanuwanderns auf Flüssen und Seen. Lehrgangs- und Standort ist das bewirt-

schaftete Bootshaus des Wassersportvereins Beverungen an der Weser (15 km südlich von Höxter). Von dort aus paddeln wir die Weser und die idyllischen Kleinflüsse Diemel und Nethe.

Außer den praktischen Aktivitäten (tgl. 3-5 Std.) werden Sicherheitsmaßnahmen, das Verhalten auf dem Wasser, Fahrtaktiken, ökologische Fragen und die Organisation des Kanufahrens in der Schule in Referaten angesprochen. Radeln oder Inline skaten (zurück, entlang der zuvor gepaddelten Flüsse) auf dem beliebten, ebenen Weserradweg, Diemelradweg oder Netheradweg ist freiwillig möglich (maxi. 90 Minuten). (Das Programm ist auch für Kinder ab 10 Jahren geeignet.)

**Referenten:** Christoph Körner (Detmold), Rolf Matthäus (Bielefeld), Patrick Körner (Detmold). **Zielgruppe:** Lehrer/innen aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzungen:** Schwimmfähigkeit. **Teilnehmerzahl:** 6. **Kosten:** 160 € für Mitglieder, darin enthalten sind: komplette Ausrüstung, Boots- und Personentransport, Referenten- und Helferhonorar (Nichtmitglieder zzgl. 30 €). Übernachtung (Zelt, Wohnmobil, Bootshaus, Pension) und Verpflegung müssen vor Ort selbst bezahlt werden.

**Anmeldung, Auskunft und Informationen mit ausführlicherem Programm bei:** Christoph Körner, Tulpenweg 3, 32758 Detmold, Tel. (052 32) 897 26, E-Mail: [koernerchristoph@web.de](mailto:koernerchristoph@web.de).

Da der Lehrgang in den vergangenen Jahren schnell ausgebucht war, ist eine frühzeitige Anmeldung empfehlenswert; deswegen haben wir in diesem Jahr auch zwei Lehrgänge angeboten.

### Kanuwildwasser- u. -wandersport (Aufbau)

**Termin:** 06.09.–08.09.2013. **Ort:** Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). **Thema:** Verfeinerung der Grundtechniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwas-

ser- und Wellenfahren; Erarbeiten der hohen Stütze (Paddelhang); methodische und organisatorische Informationen zu den landesweiten Initiativen „Sicherheit und Gesundheit“; Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Beherrschen der genannten Grundtechniken in Grobform. *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 06.09.13 15.00 Uhr. *Ende:* Freitag: 21.00 Uhr, 07.09.13 10.00 Uhr, Samstag: 19.00 Uhr, 08.09.13 10.00 Uhr, Sonntag: 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 4-10. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 140 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 160 €. (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Bootstransport).

#### Anmeldungen bis zum 26.08.13 an:

Helmut Heemann, Bahnhofstr. 41, 58452 Witten, Tel. (02302) 275316, Fax: (02302) 393896, helmut@kanusport-heemann.de siehe auch: www.kanusport-heemann.de.

Bankverbindung: Helmut Heemann (DSLVL), Sparkasse Bochum, BLZ 430 500 01, Kto 840 125 9.

#### Schneesport mit Schulklassen – Aus- und Fortbildung Ski Alpin, Snowboard, Telemark

*Termin:* 26.12.2013 (15.00Uhr!) – 02.01.2014 (8 mögliche Skitage, 5 Tage Ausbildung). *Ort:* Medraz/Stubaial, Stubaier Gletscher/Österreich. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Thema:* „Schneesport soll die Schüler in die Erfahrungswelt des Wintersports einführen, sie dafür begeistern und das Bedürfnis wecken, auch in der Freizeit ein Leben lang Schneesport zu betreiben“. Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bzgl. der Gleitgeräte Carving- oder Telemarkski oder Snowboard.

#### Ziele:

- Nachweis einer Qualifikation zur Begleitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme und entsprechenden Voraussetzungen (gem. KM- und Sicherheitserlass) erworben werden.
- Nachweis einer Qualifikation zur Leitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme mit erweiter-

ten Inhalten (Unterrichtsversuch, Theorieprüfung) und bei entsprechenden Voraussetzungen erworben werden (bei wiederholter Fortbildung, erste Fortbildung nicht älter als sechs Jahre, Nachweis erforderlich!).

- Auch als Auffrischkurs für bereits qualifizierte Kolleginnen und Kollegen mit Inhalten nach Absprache.

*Zielgruppe:* Lehrer/innen und Referendare/innen der Sekundarstufen I und II sowie externe Betreuer/innen (Eltern, Studenten, ...) Diese Maßnahme liegt im Interesse der Lehrerfortbildung!

**NEU:** Anerkennung dieser Qualifikation bei weitergehender Ausbildung im Westdeutschen Skiverband (WSV) und Deutschen Skilehrerverband (DSLVL)!

#### Inhalte:

Auf der Piste ...

**Ski Alpin:** Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird auch eine alternative, besonders für die Zielgruppe Schulklassen geeignete Lehrmethode praktisch „erfahren“ (mittels Big-Foot/Snowblades). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens – im ästhetischen sowie im sportlichen Bereich. Hier steht insbesondere die effektive Nutzung des CARVING-Ski im Vordergrund.

**Snowboard:** Von unseren Pisten nicht mehr wegzudenken! Zur Horizonsweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)!

Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle (Slopestyle & Funpark) auf dem Programm. (Material kann bei Bedarf im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden!)

**Telemark:** „Free the heel“! Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte SkifahrerInnen, die mal etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger „Einführungskurs“ in Verbindung mit 2 Tagen SkiAlpin angeboten. (Telemarkausrüstung kann im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden). Videofahrten unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungskönnen.

Nach dem Skifahren werden in Referaten und Diskussionen die Theorie und Praxis einer Schneesportfreizeit erörtert. Folgende Themen sind von besonderer Bedeutung:

Methodik im Schneesport; Materialkunde; Wetter- und Lawinenkunde; „Schulrechtlichen Grundlagen (SchMG, AschO)“ zur Planung, Organisation und Durchführung von „Schulveranstaltungen mit sportlichen Schwerpunkten“, unter besonderer Berücksichtigung von Sicherheits- und Aufsichtspflicht; Fragen zur „Umweltverträglichkeit und Skisport...“ sowie „Auswirkungen auf Natur und Landschaft“, mit dem Ziel der Förderung einer ökologischen Handlungskompetenz; In den bereitgestellten Lehrgangsunterlagen sind alle relevanten Themen ausführlich aufbereitet! *Teilnahmevoraussetzungen:* **Ski Alpin:** Paralleles, sicheres Befahren aller markierten Pisten (Keine Anfängerschulung!) **Snowboard:** Anfängerschulung (Erhalt einer Teilnahmebescheinigung) und Fortgeschrittene (Sicheres Befahren roter Pisten). **Telemark:** Anfängerschulung (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!). *Sonstiges:* Mindestteilnehmerzahl pro Ausbildungsgruppe 6, maximal 11 Personen je Gruppe. Familienmitglieder und Freunde sind als Gäste herzlich willkommen (kein Ski-/Snowboardkurs!). *Kosten:* Mitglieder 649 € (Nichtmitglieder zzgl. 30 €), Gäste/Familienmitglieder/Freunde abzgl. 154 € (Kinderermäßigung bis zu 60%!). *Leistungen:* 7 x Ü/HP/DZ im 3\*\*\*-Hotel (Frühstücksbuffet, 5-Gänge-Wahlmenü, Silvester Gala Menü, Sauna, Dampfbad), 5 Tage Ausbildung, umfangreiche Lehrgangsunterlagen, Kurzski, Organisation, Lehrgangsgebühr (Stubaier Superskipass 6 Tage ca. 220 € nicht enthalten!)

Eine begrenzte Zahl an Einzelzimmern ist vorhanden (zzgl.11,50 €/Nacht)! *Anreise:* privat, die Bildung von Fahrgemeinschaften wird unterstützt.

#### Informationen und Anmeldeformular anfordern bei:

Jörg Schwarz (Dipl. Sportlehrer, Staatl. gepr. Skilehrer), Kirchberg 10, 52531 Übach-Palenberg, Tel.+Fax: (02451) 486 66 10, E-Mail:blackie1@gmx.de.

### Fortbildungsveranstaltung in den Ferien/Ski-Freizeit (Ski-Kurs)

*Termin:* 26.12.2013 bis 05.01.2014 (Frühere Anreise ist möglich). *Ort:* Matri/Osttirol (1000m-2600m) mit Skiregion Osttirol, schneesicher, keine Liftschlangen.

Die neue Großglockner Arena Kals-Matri, bietet als Skischaukel mehr als 110 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Das bisher Dagewesene wird nun um ein Vielfaches getoppt und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol. *Leistungen:* Halbpension mit Frühstücksbuffet und Menüwahl, Skiguide – Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen, LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus. (Die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!). *Inhalte:* Erwerb der Qualifikation zur eigenverantwortlichen Leitung bzw. Begleitung von Schulschulskikursen, Verbesserung der eigenen Technik, Erfahrungsaustausch über methodische Themen in der Praxis, Zwangloses Skifahren „Just vor fun“, Tiefschneefahren, Fahren in der Buckelpiste, Video-Analyse. *Zielgruppe:* Lehrer/innen aller Schulformen. Nichtmitglieder sind willkommen, sowie Angehörige und Freunde. *Teilnahmevoraussetzungen:* Beherrschen der Grundtechniken. *Anreise:* PKW auf privater Basis. *Lehrgangsg Gebühr:* ca. 710 € bis 820 € je nach Zimmerkategorie und Aufenthaltsdauer. (zuzüglich 30 € für Nichtmitglieder).

#### Anfragen/Anmeldungen:

A. Teuber, Ziehenstr. 32, 44141 Dortmund, Telefon (02 31) 41 74 70.

### Deutscher Fitnesslehrerverband

Die dflv-Fortbildungen finden in der Deutschen Fitness Akademie in Baunatal statt.

Unterrichtszeiten sind von 10.00 Uhr – 18.30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV-Mitglieder 79 €. *Lehrgangszeit:* 10:00 Uhr – 18:30 Uhr

Anmeldungen unter Tel. 05601/8055 oder info@dflv.de oder www.dflv.de.

### Ernährung für Sportler

Es gilt heute als unbestritten, dass die Ernährung die Leistungsfähigkeit, die Belastbarkeit sowie die Gesundheit von Sportlern direkt beeinflusst. Wichtig ist es zu verstehen, dass Essen nicht mit Ernährung gleichgesetzt werden sollte, die Ernährung allerdings auch einen wesentlichen Beitrag zum sportlichen Erfolg beiträgt.

#### Inhalte:

- Energiebereitstellung bei sportlicher Aktivität
- Spezielle Ernährungsempfehlungen in den Trainings- und Vorwettkampf-, Wettkampf- und Regenerationsphasen
- Mangelzustände vermeiden, Leistung steigern
- Ernährung für Kraftsportler
- Ernährung für Ausdauersportler
- Ernährung für Fitnesssportler
- Folgen von Fehlernährung

*Termin:* 24.08.2013

### Medizinisches Seilzugtraining

Wer ein effizientes alltagsnahes Training, sowohl im präventiven als auch im rehabilitativen Bereich, absolvieren möchte, kommt um das Training am Seilzug kaum herum. Nicht nur Kraft und Leistungsfähigkeit werden gezielt beim Seilzugtraining trainiert, auch koordinative Fähigkeiten werden in dreidimensionalen Bewegungen geschult. An einem Gerät können nahezu alle großen Muskelgruppen in horizontaler, vertikaler und diagonaler Richtung trainiert werden. Durch die Variationsmöglichkeiten der Übungen und Ausführungen und der individuellen Belastungsdosierung ist das medizinische Seilzugtraining, bezogen auf unterschiedliche Krankheitsbilder, optimal für die individuelle Trainingsplangestaltung geeignet. Einzelne Muskeln können separat angesprochen, verloren gegangene Bewegungsmuster können wieder antrainiert werden. Das Seilzugtraining bietet sowohl in der Therapie als auch bei präventiven Maßnahmen eine interessante Alternative zum Training an der Maschine.

#### Inhalte:

- Übungsvarianten am Seilzug für isolierte Muskelkräftigung
- Der Seilzug und sein Einsatz in der Therapie
- komplexe Übungen für den gesamten Körper
- Ableitung der Übungsvarianten vom Seilzug auf das Therapieband und Tube
- Einsatzmöglichkeiten Therapieband und Tube für Gruppen

*Termin:* 24.08.2013

### Training auf der Vibrationsplatte

Das Gesundheits- und Fitnessbewusstsein nimmt immer mehr zu und die Nachfrage nach sinnvollen, zeitsparenden und zugleich effektiven Trainingsmethoden steigt. Im Vordergrund steht dabei, sowohl die Leistungsfähigkeit der Muskulatur zu steigern, als auch sportartspezifische koordinative und technische Fähigkeiten zu optimieren. Vibrationstraining hat sich in den letzten Jahren auch im Fitnessbereich als ideale Ergänzung zu herkömmlichen Trainingsmethoden wie dem Gerätetraining etabliert. Denn es bietet die perfekte Kombination aus Fitness, Wellness und Gesundheit. In einem Schritt werden Leistung, Kraft, Dehnfähigkeit, Schnelligkeit und Koordination trainiert. Durchblutungsförderung, verbesserter Stoffwechsel sowie Hautbildverbesserung sind weitere wichtige Punkte, die zum modernen Gesundheitsgedanken gehören. Eine Vielzahl von Studien zeigt die Wirksamkeit des Vibrationstrainings.

#### Inhalte:

- Geschichte des Vibrationstrainings
- Unterschiedliche Systeme – unterschiedliche Kontraindikationen
- Vibrationstraining funktioniert, aber warum?
- Einsatzmöglichkeiten
- Wie und wann kommt Vibrationstraining sinnvoll zum Einsatz?
- Wer trainiert wie, welche Frequenz bewirkt was?
- Worauf ist in der Praxis zu achten?

*Termin:* 07.09.2013