

Brennpunkt

Die Bedeutung eigener Schulpraxis bei künftigen Lehrstuhlbesetzungen

Überspitzt formuliert könnten sich zukünftige Lehramtsstudierende im Fach Sport in einigen Fällen fragen, ob sie erziehungswissenschaftlich bzw. sportdidaktisch von HochschullehrerInnen ausgebildet werden, die – streng formal genommen – nur in Ausnahmefällen eigenständig Sportunterricht an Schulen erteilen dürften.

Sicherlich wird nur schwer von der Hand zu weisen sein, dass die zukünftigen Besetzungen von Lehrstühlen mit erziehungswissenschaftlichen und sportdidaktischen Aufgaben in der Lehrerbildung maßgeblich Einfluss auf die Qualität der Ausbildung zukünftiger SportlehrerInnen haben werden und wesentlich zur Glaubwürdigkeit gegenüber Lehramtsstudierenden beitragen können.

Es fällt auf, dass in der deutschen Sportwissenschaft in den letzten Jahren nur relativ wenige Lehrstühle mit erziehungswissenschaftlichen und sportdidaktischen Aufgaben in der Lehrerbildung mit Personen besetzt wurden, die zum Berufungszeitpunkt ein abgeschlossenes 2. Staatsexamen und/oder mehrjährige Schulpraxis vorweisen konnten.

Die Formulierungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer lauten überwiegend ähnlich, was die Berufungen von HochschullehrerInnen auf Lehrstühle mit erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Aufgaben der Lehrerbildung betrifft. So lautet die Formulierung im Brandenburgischen Hochschulgesetz beispielsweise, dass „auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, [...] nur berufen werden [soll], wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist“ (vgl. BbgHG, §38, Absatz 3).

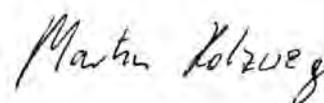
Früher war es teilweise selbst bei Vorliegen des 2. Staatsexamens mit einer schulartspezifischen Unterrichtserlaubnis üblich, über das Instrument einer „Berufungsaufgabe“ sicherzustellen, dass Unterrichtserfahrung in der fehlenden Schulart „nachgeholt“ wurde. So war der Ruf des DSLV-Präsidenten Prof. Dr. Udo Hanke auf eine C3-Professur in Erlangen-Nürnberg 1990 beispielsweise noch mit einer Berufungsaufgabe verbunden, die von ihm – trotz Abschluss des 2. Staatsexamens mit der Note 1,0 und voller Lehrbefähigung für das Lehramt an Gymnasien – forderte, ein Jahr lang wöchentlich einen Tag an einer Grundschule Sportunterricht zu übernehmen (da in den Aufgaben-

bereich seines Lehrstuhls neben der Gymnasiallehrerausbildung auch die Grundschullehrerausbildung fiel). Vor dem Hintergrund aktuellerer Berufungen könnte jedoch der Eindruck entstehen, dass die (dreijährige) Schulpraxis in einigen Berufungsverfahren nicht mehr als entscheidende Einstellungsvoraussetzung gegolten haben dürfte. Die Berufungen geschätzter Kollegen in Hamburg (2009) und Potsdam (aktuell) zeigen exemplarisch, dass es in der deutschen Sportwissenschaft heutzutage offensichtlich durchaus möglich ist, auch ohne abgeschlossenes 2. Staatsexamen und Habilitation auf W3-Lehrstühle mit erziehungswissenschaftlichen bzw. sportdidaktischen Aufgaben in der Lehrerbildung berufen zu werden.

Eine entscheidende Frage in zukünftigen Berufungsverfahren wird m.E. sein, welchen Bedeutung die Berufungskommissionen der Schulpraxis im Verhältnis zu Erfahrungen im Einwerben von Drittmitteln und zur Fähigkeit hochwertigen Publizierens (Erst- oder LetztautorIn von Artikeln in hochwertigen Journals, u.a. mit Impact Factor) zumessen werden.

Trotz der unbestritten bedeutsamen sportwissenschaftlichen Qualifikation ist, denke ich, jedoch auch folgende Position meines ehemaligen Chefs in Berlin beachtenswert und wertzuschätzen: trotz ausgeprägter eigener schulpraktischer Erfahrung war Prof. i.R. Winfried Leue der Überzeugung, die Forschung und Lehre in seiner damaligen Abteilung „Didaktik und Methodik des Sportunterrichts“ nur glaubhaft und auf neuestem Stand vertreten zu können, wenn er auch selbst noch regelmäßig ein paar Stunden Sport an einer Schule unterrichtete.

Nur wenn die berufenden Ministerien das 2. Staatsexamen als Einstellungsvoraussetzung für Lehrstühle mit sportdidaktischer Denomination auch weiterhin konsequent einfordern, werden NachwuchswissenschaftlerInnen eine Referendarzeit auch zukünftig nicht als „vergeudete Zeit“ gegenüber MitbewerberInnen ansehen, die diese Zeit für Drittmittelprojekte und Publikationen einsetzen und sich dadurch möglicherweise Vorteile in Berufungsverfahren verschaffen können.



Martin Holzweg
DSLW Vizepresident Öffentlichkeitsarbeit



Martin Holzweg

Sound-Karate – Fitness und mehr

Stefan König & Matthias Lindel

Mit Blick auf die Aufgabenvielfalt des Schulsports erscheint die Frage gerechtfertigt, welche Prioritäten im Alltag zu setzen sind. Vor diesem Hintergrund liegen verschiedene pädagogische Argumente vor, die die Ausbildung einer körperlichen Leistungsfähigkeit legitimieren und auch als wichtig betrachten. Der vorliegende Beitrag möchte deshalb und mit Blick auf die Tatsache, dass eine konkrete inhaltlich-methodische Umsetzung von Trainingsmaßnahmen oft schwierig ist, die Karatevariante Sound-Karate als probates Mittel für Fitnessstraining im Sportunterricht vorstellen und ihre Wirksamkeit anhand der Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie vorstellen. Hieraus werden abschließend einige Empfehlungen für die Schulpraxis abgeleitet.

Sound-Karate: Fitness and More

If one regards the multitude of tasks for physical education, a question concerning what priorities have to be set for daily life seems legitimate to ask. With this in mind the authors present different pedagogical arguments to legitimize and emphasize the importance of enhancing the instruction of physical performance abilities. Therefore, and considering that it is often difficult to actually adapt a measure of practice in respect to content and method, the authors present sound-karate as a tried and tested means of fitness training in physical education and prove its effectiveness through the results of an exploratory study. The authors conclude with some recommendations for teaching at school.

Folgt man dem didaktischen Konzept des erziehenden Sportunterrichts, dann hat dieser zwei Aufgaben zu erfüllen: Er soll einerseits für eine Teilhabe an unserer Sport- und Bewegungskultur qualifizieren und andererseits zur Bildung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen. Nimmt man die Perspektive der Schulentwicklung ein, kommen weitere Aufgaben hinzu, so etwa ein Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas oder aber zur Profilierung einer Schule insgesamt. Manchmal, so scheint es, hat der Schulsport eine Liste abzarbeiten, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen nahezu unmöglich erscheint.

Insofern erscheint die Frage gerechtfertigt, welche Prioritäten im Schulalltag zu setzen sind. Blickt man an dieser Stelle auf die Adressaten des Schulsports, also die Schülerinnen und Schüler, dann lassen sich unter anderem folgende Beobachtungen festhalten (König, 2012, S. 193):

- Fakt ist, dass die körperliche Leistungsfähigkeit vieler Heranwachsenden stetig abnimmt, was mit einigen Zielsetzungen des Schulsports nicht konform geht.
- Fakt ist zweitens, dass Bewegungsmangelkrankheiten nach wie vor auf dem Vormarsch sind, wobei Jugendliche und junge Erwachsene zunehmend betroffen sind – Jahresberichte von Krankenkassen sprechen hier eine deutliche Sprache (DAK, 2011).

- Fakt ist schließlich – und das betrifft insbesondere den Schulsport an Haupt- und Realschulen – dass die Voraussetzungen für eine Berufsausbildung unter anderem auch im Bereich der körperlichen Fitness gesehen werden (Hilke, 2008; König & Rottmann, 2012); und genau diese ist häufig defizitär ausgebildet.

Insofern liegen verschiedene pädagogische Argumente vor, die die Ausbildung einer motorischen Leistungsfähigkeit im Schulsport legitimieren, weitere, wie z.B. die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Erziehung und Rhythmisierung des Schulalltags, kommen hinzu. Die Frage, die sich dennoch stellt, ist die Überlegung nach dem didaktisch-methodischen Ansatz eines angemess-

senen und attraktiven Trainings der körperlichen Leistungsfähigkeit. Zwar liegen in der Zwischenzeit durchaus brauchbare und auch in der Schulpraxis überprüfte Erkenntnisse über didaktische Konzeptionen für ein Fitnessstraining (Günther, 2004, S. 337; König, 2011, S. 75) sowie für langfristige Planungen hinsichtlich der Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit (Frey, 2009, S. 361; Frey & Hildenbrandt, 1995, S. 112; König, 2011, S. 193) vor, dennoch stellt die konkrete inhaltlich-methodische Umsetzung nach wie vor eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer dar. Letztere liegt insbesondere in einer attraktiven „Verpackung“ schweißtreibender und damit zunächst oft weniger ansprechender Inhalte.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag die Karatevariante Sound-Karate als probates Mittel für Fitnessstraining im Sportunterricht vorstellen und anschließend ihre Wirksamkeit anhand der Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie vorstellen. Einige Empfehlungen für die Schulpraxis runden den Beitrag ab.

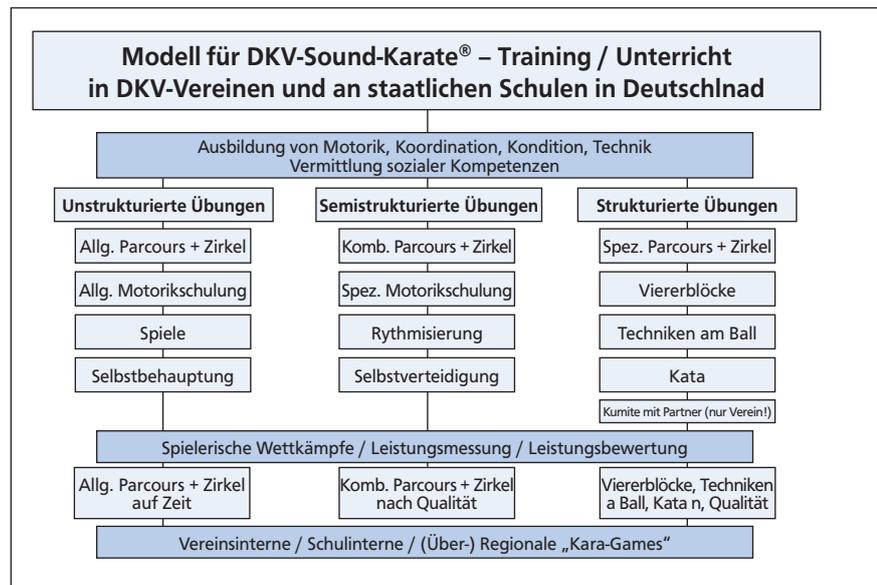
Sound-Karate – eine neue Sportart?

Sound-Karate wurde in seiner Ausgangsform in den Jahren 2000/2001 aus dem italienischen Multimedia-Karate-Projekt, dessen Entwicklung unter Leitung von Professor Pierluigi Aschieri (Aschieri, 2004) stattfand, vom Deutschen Karateverband (DKV) adaptiert. Hintergrund dieses Vorgehens waren zwei einschneidende Entwicklungen:

- Im Leistungssport verloren deutsche Athleten in einigen Bereichen den Anschluss an das internationale Weltspitzenniveau (Leistungsfaktor),
- ebenfalls verließen Kinder und Jugendliche nach nur wenigen Jahren ihre Vereine, um sich anderen Sportarten oder Freizeitbeschäftigungen zu widmen (Dropout-Faktor).

Oftmals war das Karatetraining in den Vereinen an das Trainingsprogramm der Erwachsenen angelehnt – die einzige Anpassung an die Bedürfnisse und Eigenschaften der Kinder bestand diesbezüglich in der Reduktion des Umfangs und der Belastungsintensität. Ein sportartspezifisches und speziell für Kinder und Jugendliche angepasstes Trainingskonzept, das zum einen den Bedürfnissen der Kinder in psychologischer (Aufrechterhaltung und Ausbau der Motivation zum Sporttreiben) wie auch in physiologischer (körperliche Grundvoraussetzungen schaffen, die nicht mehr unbedingt vorhanden sind) gerecht wird, existierte in dieser Form nicht.

Die Sound-Karate-Trainingskonzeption (Brünig, 2010) unterscheidet sich vom „traditionellen“ Kinder-Karatetraining in wesentlichen Punkten. Wesentlich ist hierbei, dass Sound-Karate weit mehr als „Karate auf



Musik“ beinhaltet, sondern ein durchstrukturiertes und multimediales Trainingsangebot für Kinder und Jugendliche umfasst. Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Bausteine (vgl. Abb. 1):

- Vor dem Training der sportartspezifischen Karate-techniken steht die „[...] Ausbildung der motorischen, koordinativen und athletischen Grundlagen [...]“ (Brünig, 2010, S. 13). Dieser sportartübergreifende Teil beinhaltet eine Vielzahl an Übungsformen zur Verbesserung von Koordination, Kraft, Beweglichkeit und Ausdauer, wobei es ein Spezifikum ist, dass diese Komponenten nicht isoliert, sondern in Kombination trainiert werden (z. B. Hindernislauf). Dadurch sollen einerseits Grundlagen für die Entwicklung spezifischer Leistungskomponenten gelegt werden, andererseits geht es aber dezidiert um die Vermittlung von sportmotorischen Grundlagen und Fitness.
- Als didaktische Umsetzung wird ein Dreistufenmodell (Erwerben/Festigen – Anwenden/Variieren – Gestalten/Ergänzen) auf drei unterschiedlichen Lernebenen praktiziert. Hierbei bilden sportartunspezifische Übungsformen die erste, semi-strukturierte Übungen in Form einer Kombination von karatespezifischen und sportartunspezifischen Angeboten die zweite sowie reines Training von karatespezifischen Bewegungsformen die dritte Lernebene (vgl. Brünig, 2010, S. 13f).
- Das Spektrum der Trainingsgeräte und Medien wurde erweitert: Neben dem Einsatz von verschiedenen Hilfsmitteln wie Hürden, Springseilen und Bällen kommen das Metronom und aktuelle Musik zur Rythmisierungsschulung zum Einsatz. Des Weiteren wird auf die Ausführungen von Techniken an einem Partner verzichtet. Als Ersatz dient beispielsweise ein auf eine Stange aufgesteckter Ball, an welchem die jeweiligen Techniken präzise ausgeführt werden müssen, ohne diesen jedoch zu berühren. Die Entwicklung des richtigen Distanzgefühls und der Technikkontrolle können

Abb. 1: Das Modell des DKV-Sound-Karates (Brünig, 2010, S. 15).



Prof. Dr. Stefan König
Pädagogische Hochschule
Weingarten
Kirchplatz 2
88250 Weingarten

E-Mail:
koenig@ph-weingarten.de



Matthias Lindel

Studium Deutsch, Geschichte, Politik an PH Weingarten 2006-2011 akademischer Mitarbeiter im Fach Deutsch von 10/2011-08/2012 seit 02/2012 Doktorand an der PH Weingarten

Tab. 1: Erläuterung der Testbatterie

Tab. 2: Ergebnisse der Testbatterie (Mittelwerte) für die Wirkungen von Soundkarate (* = signifikante Verbesserung auf dem 0.05-Niveau, ** = .01-Niveau)

so ohne Angst, einen Partner zu verletzen oder selbst verletzt zu werden, trainiert werden.

Somit kann zusammenfassend gesagt werden, dass Sound-Karate für die Ausbildung der motorischen Grundlagen entwickelt wurde, auf unterschiedlichen Lernstufen anwendbar ist und mittels Musikeinsatz stark rhythmisiert ist. Diese Zielsetzungen erlauben die Überlegung, ob Sound-Karate einen für den Sportunterricht angemessenen Inhalt darstellt, verbunden mit der Frage, ob Sound-Karate dazu geeignet ist, die oben angemahnte Fitness von Schülerinnen und Schülern in ansprechender Form im Sportunterricht zu verbessern.

Soundkarate – die Feldstudie

Untersuchungsziel

Ziel der durchgeführten Studie war, die konditionellen und koordinativen Lern- und Trainingseffekte mittels einer Interventionsstudie zu überprüfen. Diese wurde als exploratives Quasi-Experiment (Gruppen durch Klassenstruktur vorgegeben) geplant und mit zwei Klassen an zwei verschiedenen Schulen in Baden-Württemberg durchgeführt.

Nr	Testitem	Verbesserung angezeigt durch	Kommentar zur Validität
1	20m Sprint (-)	-	Schnelligkeit, Koordination
2	Rumpfbeuge (-)	-	Beweglichkeit
3	Seitspagat (+)	+	Beweglichkeit
4	Liegestütze (+)	+	Kraftausdauer
5	Sit-Ups (+)	+	Kraftausdauer
6	Standweitsprung (+)	+	Schnellkraft
7	6-min Lauf (+)	+	Ausdauer
8	Gleichgewicht (-)	-	Koordination
9	Hindernislauf (-)	-	Ausdauer, Koordination

Nr	Testitem	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe	
		MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
1	20m Sprint (sec)	4,89	4,75*	4,61	4,59
2	Rumpfbeuge (cm)	-1,03	-2,84**	2,43	2,93
3	Seitspagat (Grad)	111,57	108,93	108,03	109,88
4	Liegestütze (Wh)	14,15	18,49**	15,68	17,58*
5	Sit-Ups (Wh)	21,85	24,26**	21,16	22,52*
6	Standweitsprung (cm)	139,23	140,18	139,35	141,87
7	6-min Lauf (m)	873,28	873,01	857,74	947,26**
8	Gleichgewicht (sec)	22,41	16,30**	20,78	17,87**
9	Hindernislauf (sec)	25,49	21,24**	24,77	24,00

Untersuchungsdesign

Die Studie zur Überprüfung der konditionellen Wirkungen von Soundkarate war als klassische Interventionsstudie mit Pre-Posttest-Design angelegt (vgl. Schücker et al., 2010, S. 40). Zur Datenerhebung wurde eine Testbatterie herangezogen (vgl. Tab. 1), die aus neun bekannten und bezüglich der Testgütekriterien abgesicherten Einzeltests bestand.

Diese Testbatterie wurde vor (MZP 1) und nach der spezifischen Intervention (MZP 2) mit allen Schülerinnen und Schülern der Trainings- (n=47) und der Kontrollgruppe (n=36) durchgeführt. Das Trainingsprogramm selbst wurde über einen Zeitraum von vier Wochen einmal pro Woche mit einem Umfang von 45 Minuten umgesetzt (Zeitraum: 18.1. – 8.2.2012). Die Datensätze derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht an beiden Tests teilnehmen konnten, wurden aus dem Gesamtdatensatz gelöscht, sodass schließlich 70 komplette Datensätze (TG: 39, KG: 31) in die Auswertung eingingen. Die Stichprobe kann mit den folgenden Merkmalen beschrieben werden (vgl. Scheible, 2012):

- Es nahmen insgesamt 50 Mädchen (71,4%) und 20 Jungen (28,6%) an der Studie teil.
- Alle Schülerinnen und Schüler befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in den Klassen 4 bis 6.
- Der Altersdurchschnitt lag bei 10,6 Jahren (StD: 1,066), der jüngste Teilnehmer war 9, der älteste 13 Jahre alt.

Untersuchungsergebnisse

Betrachtet man die in den sportmotorischen Tests gemessenen Ergebnisse für die Trainings- und Kontrollgruppe getrennt (vgl. Abb. 1), dann kann zunächst Folgendes festgehalten werden:

- In den Pretests gibt es zwischen den beiden Gruppen lediglich in den Testitems Sprint und Rumpfbeuge überzufällige Unterschiede in der Leistungsfähigkeit; in allen anderen konnte von einem vergleichbaren Ausgangsniveau ausgegangen werden.
- Alle Variablen erfüllen das Kriterium der Normalverteilung, sodass bei der Beurteilung der Entwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten auf die bewährten Verfahren des T-Tests und der Varianzanalyse zurückgegriffen werden konnte.
- Betrachtet man die Entwicklung der motorischen Leistungen in den Einzeltests, dann fällt auf, dass bei der Trainingsgruppe in sechs von neun Tests eine signifikante Verbesserung eingetreten ist; die Kontrollgruppe hingegen verbesserte sich in vier Testitems. Hierfür können unterschiedliche Erklärungen herangezogen werden:
 - (1) Eine häufige Erklärung für Verbesserung einer Kontrollgruppe ist die Motivation, da die Mitglieder in der Regel auch zeigen wollen, dass sie leistungsfähig sind.

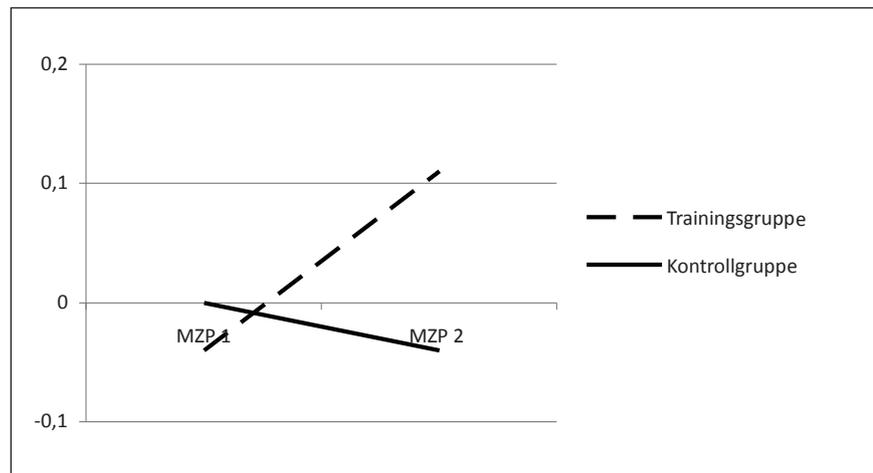
(2) Eine weitere Tatsache, die ins Auge gefasst werden sollte, sind die sportlichen Tätigkeiten der Kontrollgruppe während des Interventionszeitraumes. Schenkt man der Wirkung lerngebundener Trainingsprozesse Glauben (vgl. König, 2011), dann zeigen auch andere Inhalte des Sportunterrichts Trainingswirkungen, die ggf. in den eingesetzten Tests messbar waren.

Neben der Überprüfung einzelner Leistungsunterschiede (vgl. Tab. 2) bieten statistische Verfahren auch die Möglichkeit, Daten zusammenzufassen. Dies wurde mit den Ergebnissen der Studie „Sound-Karate“ in zweifacher Weise getan:

- Zunächst wurden sämtliche Messwerte der einzelnen Testverfahren auf eine einheitliche Skala transformiert (z-Transformation). Dies bietet die Möglichkeit, alle Messwerte für eine einfache Mittelwertberechnung zu verwenden und sozusagen einen Fitness-Index zu berechnen; zu beachten ist hierbei allerdings, dass es zwischen den einzelnen Werten keinen inhaltlichen Zusammenhang gibt, trotzdem aber so etwas wie ein Gesamtergebnis betrachtet werden kann. Abbildung 2 stellt dieses Verfahren dar und zeigt, dass die Trainingsgruppe sich deutlich verbessert hat ($p = .004$), wohingegen die Kontrollgruppe eine leichte, aber zu vernachlässigende Verschlechterung aufweist ($p = .105$).
- Sollte man der eben dargestellten Zusammenfassung (vgl. Abb. 2) vorwerfen, dass „Äpfel mit Birnen“ verglichen wurden, dann ist dies nach der Verwendung einer Faktorenanalyse, einem klassischen Verfahren zur Datenreduktion, entkräftet. Hierbei wird versucht, untereinander unabhängige Beschreibungs- und Erklärungsvariablen zu finden (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 259ff). Mit Blick auf die in diesem Beitrag vorgestellte Studie ergab sich eine Situation, in der Sound-Karate vor allem auf die Verbesserung von zwei Faktoren abzielt, nämlich einen Kraftausdauer-Faktor und einen Beweglichkeits-Faktor. Tabelle 3 zeigt, welche Testitems mit welcher Stärke auf die beiden Faktoren laden.

Führt man vor diesem Hintergrund einen Vergleich der beiden beteiligten Gruppen durch, dann ergeben sich ebenfalls einige interessante Ergebnisperspektiven: In beiden Vergleichen zeigt die Trainingsgruppe signifikante Verbesserungen ($p_{\text{Faktor}_1} = .01$; $p_{\text{Faktor}_2} = .012$), wohingegen Leistungsveränderungen bei der Kontrollgruppe zufällig sind. Insofern kann eine Trainingswirkung des durchgeführten Programms auch bei einer datenreduzierten Analyse gezeigt werden.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die durchgeführte vierwöchige Unterrichtseinheit Sound-Karate zu messbaren Verbesserungen in den konditionellen und koordinativen Grundlagen geführt hat. Zumindest was die konditionellen Beanspruchungen im Kraftausdauer- und im Beweglichkeitsbereich



Nr	Testitem	Faktor 1	Faktor 2
1	20m Sprint (sec)		
2	Rumpfbeuge (cm)		.851
3	Seitspagat (Grad)		.839
4	Liegestütze (Wh)	.738	
5	Sit-Ups (Wh)	.789	
6	Standweitsprung (cm)		
7	6-min Lauf (m)		
8	Gleichgewicht (sec)		
9	Hindernislauf (sec)	.777	

angeht, zeigten sich signifikante Verbesserungen, obwohl das Trainingsprogramm lediglich über vier Wochen angeboten wurde. Nach Erfahrungen aus anderen Untersuchungen (vgl. zusammenfassend König, 2011) entspricht diese Zeitspanne gerade noch dem Minimalumfang für konditionelle und koordinative Trainingsprogramme im Schulsport (vgl. Frey, 2009, 2002). Insofern scheint Sound-Karate ein sehr effektives Trainingsmittel zu sein, zumal klassische intentionale Trainingsprogramme häufig nicht diesen Effekt haben.

Abb. 2: Entwicklung von Trainings- und Kontrollgruppe auf Basis der zusammengefassten Testergebnisse

Tab. 3: Ergebnisse der Faktorenanalyse (Ladungen unter .60 wurden gestrichen)

Empfehlungen für die Praxis

Aus den Ergebnissen der durchgeführten Studie lassen sich für die sportunterrichtliche Praxis einige Überlegungen ableiten:

- Sound-Karate stellt eine interessante Ergänzung für den Sportunterricht an Schulen dar, da es eine hohe Effektivität bei der Verbesserung grundlegender körperlicher Fähigkeiten ermöglicht.
- Besonders hervorzuheben ist diesbezüglich, dass Trainingswirkungen in allen zentralen Bereichen einer allgemeinen sportlichen Leistungsfähigkeit beobachtet werden konnten. Insofern wird zumindest das „Zeitargument“ für Fitnessstraining zu großen Teilen entkräftet.



- Hierbei muss es unserer Erfahrung nach nicht um eine reine Unterrichtseinheit zu Sound-Karate handeln, vielmehr führen auch gezielte Kurzprogramme im Umfang von etwa 15 Minuten zu Effekten.
- Zudem bietet Sound-Karate für die meisten Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl an neuen Bewegungserfahrungen, was sich positiv auf die Sportmotivation auswirkt. Auch wenn im Rahmen dieser Untersuchung die individuelle Akzeptanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht erhoben worden ist, konnte dennoch ein hoher Begeisterungsgrad bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet werden.

Abschließend kann noch festgehalten werden, dass die positiven Effekte von Kampfkünsten auf die charak-

terliche Entwicklung zunehmend auch von den Kultusministerien erkannt werden und Eingang in die Bildungspläne der Bundesländer finden.

Literatur

- Aschieri, P. (2004): Das Schulsport-Projekt. Im Gespräch mit Pierluigi Aschieri, dem technischen Direktor der Karate-Abteilung des FIJKAM. Interview von Vanni Loriga. Übersetzung aus dem Italienischen. http://www.karate.de/sites/default/files/ascieri_interview_0.pdf (Zugriff am 08.02.2013).
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 11. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brünig, R. (2010) unter Mitarbeit von Helmut Spitznagel und Rudolf Eichert. *DKV-Sound-Karate für Verein und Schule*. 2., überarbeitete Aufl. Affalterbach.
- DAK (2011). Gesundheitsreport 2011. Analyse der Arbeitsfähigkeitsdaten. Schwerpunkt: Wie gesund sind junge Arbeitnehmer? http://www.dak.de/content/filesopen/Gesundheitsreport_2011.pdf (Zugriff am 15.04.2011).
- Frey, G. (2009). Körperliche Belastung aus didaktischer und trainingsmethodischer Sicht. *sportunterricht* 58 (12), 356 – 362.
- Frey, G. (2002). Möglichkeiten und Grenzen des Beitrags der Trainingswissenschaft für den Schulsport – eine Bilanz der Enttäuschungen und Hoffnungen. *sportunterricht* 51 (10), 299 – 304.
- Frey, G. & Hildenbrandt, E. (1995). *Grundlagen der Trainingslehre. Band 2: Anwendungsfelder*. Schorndorf: Hofmann.
- Hilke, R. (2008). Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife – ein pragmatischer Vorschlag. In E. Schlemmer & H. Gerstberger (Hrsg.), *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 109 – 130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, S. (2012). Kann der Schulsport ein Breitband-Antibiotikum sein? *sportunterricht* 61, 7, S. 193.
- König, S. (2011). *Körperliche Förderung im Schulsport. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte zur Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Logos.
- König, S. & Rottmann, J. (2012). Förderung vorberuflicher Kompetenzen – eine Chance für den Schulsport? *sportunterricht* 61, 41 – 46.
- Günther, A. (2004). Fitnessstraining im Sportunterricht. *sportunterricht* 53 (11), S. 337 – 340.
- Scheible, D. (2012). *Fitnessstraining durch Sound-Karate – eine Untersuchung lerngebundener Trainingsprozesse. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen nach der RPO I 2003*. Weingarten: Selbstverlag.
- Schücker, L., Senske, S., Tietjens, M. & Strauß, B. (2010). Quantitative Evaluationsmethoden im Sport. In A. Woll, F. Mess & H. Haag (Hrsg.), *Handbuch Evaluation im Sport* (S. 33 – 53). Schorndorf: Hofmann.

ⁱ Die Autoren möchten sich sehr herzlich bei Frau Dorothee Scheible für die Durchführung der Datenerhebung und -auswertung bedanken.

Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe – konzeptionelle Positionen

Norbert Schulz

Sport in der gymnasialen Oberstufe hat als gleichwertiges Fach einen Beitrag zur allgemeinen Studierfähigkeit zu leisten. Das erfordert eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Unterrichts, in dem deshalb traditionelle Bewegungspraxis mit theoretischen Reflexionen zu verbinden ist. Auch die fakultativen Abiturprüfungen im Fach Sport sind dem Nachweis der Studierfähigkeit verpflichtet und müssen kognitive Leistungsanforderungen fokussieren. Der Beitrag beschreibt und erörtert gymnasiale Vorgaben und fachdidaktische Positionen zum Oberstufensport, verweist aber auch auf Defizite in den bislang vorliegenden Überlegungen und Arbeiten.

Physical Education in Senior High Schools: Conceptual Cornerstones

On an equal subject basis, physical education in the senior high has to contribute to a student's general ability for further education at college. This demands a scientific, introductory type of instruction in which traditional practices for movement are thus connected with theoretical reflections. The elective high school emphasis area exam in physical education also qualifies a student to attend college and has a focus on cognitive performance requirements. The author describes and discusses high school requirements and sport instructional positions with respect to physical education in senior high schools, but also refers to deficits in existing concepts and research.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

In seinem Trendbericht zur Entwicklung der Sportdidaktik fordert Scherler (2006) verstärkte Bemühungen um sportdidaktische Schulstufen- und Schulformenkonzepte. Sie könnten die von der Fachdidaktik versprochenen Orientierungshilfen für die Arbeit der Sportlehrerinnen und Sportlehrer viel passgenauer einlösen als die zahlreich vorhandenen allgemeinen Konzepte, die für Schulsport insgesamt Gültigkeit beanspruchen. Für den Sport in der gymnasialen Oberstufe gilt die Notwendigkeit einer solchen schulform- und schulstufenbezogenen didaktischen Konzeption in besonderer Weise. Denn hier muss die Lehrkraft für ihre Unterrichtsarbeit nicht nur den Entwicklungsstand der nahezu erwachsenen Schüler berücksichtigen, sondern vor allem auch Bezüge herstellen zu den spezifischen, für alle Fächer geltenden Aufgaben, die das Gymnasium und seine Oberstufe kennzeichnen. Über einen langen Zeitraum in seiner Geschichte war Sport als sogenanntes „ergänzendes Fach“ (vgl. Ulshöfer 1967, 32) von einer solchen Ausrichtung am spezifischen Auftrag des Gymnasiums gleichsam freigestellt und konnte gegenüber den wissenschaftlichen Fä-

chern seine Andersartigkeit und Sonderstellung betonen (vgl. Geßmann 2002). Doch mit der KMK-Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 (vgl. KMK 1972) geriet dieser Sonderstatus des Faches in Legitimationsnöte bzw. an sein Ende. Denn die KMK schaffte damals die Differenzierung in Haupt- und Nebenfächer ab und beschloss die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Fächer. Für das Fach Sport bedeutete das einerseits einen erfreulichen Statusgewinn, andererseits aber auch die Verpflichtung zu einem neuen, gymnasialgemäßen Konzept. Welche Anstrengungen und welches Umdenken damit von den Fachvertretern erwartet wurden, lässt sich plastisch an Statements aus jener Anfangsphase ablesen. Von einer „neuen Dimension des Sportunterrichts“ war dort die Rede, von einer „kopernikanischen Wende“ oder einer „Nullpunkt-Situation“, vom „Sprung ins kalte Wasser“ und Ähnlichem (vgl. Quanz 1984). Und obwohl inzwischen gut 40 Jahre zur Verfügung standen, sich mit der neuen Situation zu arrangieren und die mit ihr auferlegten Aufgaben zu klären, trifft man auch heute noch auf teilweise skeptische Positionen und Stimmen. Die gymnasialen Vorgaben und



Norbert Schulz

Deutsche Sporthochschule
Köln
Institut für Schulsport/
Schulentwicklung

Am Sportpark
Müngersdorf
50933 Köln
E-Mail: N.Schulz@
dshs-koeln.de

Erwartungen lassen sich offensichtlich nicht so einfach in ein widerspruchsfreies Fachverständnis integrieren und führen deshalb immer wieder auch zu Verunsicherungen oder gar Ablehnung. Das gilt (weniger) für die fachdidaktische Theoriediskussion, stärker aber ganz offensichtlich für die Vertreter des Faches vor Ort, für die Sportlehrkräfte in den Schulen.

Gymnasiale Vorgaben und Rahmenbedingungen

Worin besteht nun der grundlegende und spezifische Auftrag des Gymnasiums, insbesondere seiner Oberstufe? Welche gymnasialpädagogischen Vorgaben und Rahmenbedingungen sind an diesen Auftrag gekoppelt und vom Sport als einem gleichberechtigten Fach zu bedenken? Diese Fragen sind zu klären, bevor anschließend Überlegungen zum Fach Sport in den Blick genommen werden.

Hält man sich an gängige schultheoretische Funktionszuweisungen für das System Schule (vgl. z. B. Kiper 2001; Fend 2006), lässt sich eine erste, grundsätzliche Charakterisierung des Gymnasiums und seiner Oberstufe vornehmen: In dieser Schulform und -stufe geht es nur *sekundär* darum, dem einzelnen Schüler eine möglichst individuelle Förderung seiner je eigenen Fähigkeiten, Stärken und Interessen zukommen zu lassen, zum Zwecke der Entwicklung einer weitgehend selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Teilhabe am Weltgeschehen. *Primär* übt der gymnasiale Bildungsgang vielmehr an gesellschaftlichen Interessen ausgerichtete Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktionen aus, d.h. er ist an bestimmten Fähigkeiten und Kenntnissen orientiert, die insbesondere für die Ausübung verantwortungsvoller gesellschaftlicher Arbeit erforderlich sind. Das Gymnasium selektiert die Schülerinnen und Schüler entsprechend deren Eignung für diese extern gesetzten Anforderungen und entscheidet damit (zumindest vorläufig) über zukünftige berufliche Möglichkeiten und damit auch über die zukünftige gesellschaftliche Position dieser Schüler. Konkret greifbar werden diese Funktionen des Gymnasiums im Begriff der allgemeinen Studierfähigkeit (Hochschulreife) sowie in der Einrichtung der abschließenden Abiturprüfung.

Mit der *allgemeinen Studierfähigkeit* wird den Schülern die Befähigung zur uneingeschränkten Aufnahme eines Hochschulstudiums attestiert und damit der Weg zur späteren Ausübung eines angesehenen und gut

bezahlten Berufes geebnet. Zwar sind die Wege zur Universität mittlerweile variabler geworden (vgl. z. B. Trautwein/Neumann 2008), die dominierende Rolle des Gymnasiums für die Vergabe der Hochschulzugangsberechtigung bleibt indes unangetastet. Dieses nahezu exklusive Vergaberecht ist das markante Kennzeichen des Gymnasiums und macht diese Schulform für Schüler und Eltern besonders attraktiv.

Inhaltlich ist der Begriff der Studierfähigkeit schwer zu definieren. Er umfasst – formal gesprochen – jene Qualifikationen, deren Besitz für ein erfolgreiches Hochschulstudium für unabdingbar gehalten wird. Konkretere Definitionsansätze sind durchaus verschieden, zeigen aber eindeutigen Konsens im „Primat des Kognitiven“ (Trautwein/Neumann 2008, 481), für den wiederum das Prinzip wissenschaftspropädeutischen Arbeitens zentrale Bedeutung hat. Demzufolge müssen die Schüler über fundiertes wissenschaftliches Grundlagenwissen verfügen. Sie müssen sich mit wissenschaftlichen Strukturen und Methoden vertraut machen und diese auch selbst bei der Behandlung von Fragestellungen anwenden können, und sie sollen zudem ein kritisches Verständnis für Bedingtheit und Grenzen wissenschaftlicher Aussagen entwickeln (vgl. KMK 2013). Vor der KMK-Reform von 1972 war der Erwerb dieser Qualifikationen vornehmlich an die Inhalte bestimmter Hauptfächer gekoppelt. Nachdem mit der KMK-Reform diese Fächerhierarchie zunächst aufgehoben wurde, sind in den letzten Jahren restaurative Entwicklungen in der Oberstufe unübersehbar, die gewonnene Freiheitsgrade wieder einschränken – zu erkennen vor allem an den sog. „basalen Fächern (Deutsch, Fremdsprache und Mathematik)“ (ebd., 5¹), denen besondere Wichtigkeit zugesprochen wird. Gleichwohl können nach wie vor prinzipiell alle Fächer auf grundlegendem (Grundkurs) oder erhöhtem Anforderungsniveau (Leistungskurs) angeboten werden, wobei das erhöhte Anforderungsniveau eine exemplarisch vertiefte wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu leisten hat (vgl. ebd., 6).

An der *Abiturprüfung* kann man die dominierenden gesellschaftlichen Interessen an der gymnasialen Oberstufe besonders gut aufzeigen. Diese punktuelle Abschlussprüfung, gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts an den Gymnasien eingeführt, hatte von Anfang an ausschließlich die Funktion, den Zugang zu universitären Studien zu regeln. Es sollte (und soll) durch entsprechende Prüfungsaufgaben sicher gestellt werden, dass nur solche Schülerinnen und Schüler den Weg in die Hochschule nehmen, die über

Im „sportunterricht“ startete im Heft 3/2010 mit dem Beitrag zum Sport in der Sekundarstufe I eine Reihe zu schulform- bzw. schulstufenspezifischen fachdidaktischen Konzeptionen. Nach Beiträgen zur Primarstufe (11/2010), zur Förderschule (1/2011), zur Berufsschule (7/2011) und zum Elementarbereich (9/2012) wird diese Reihe mit dem Beitrag zum Sport in der gymnasialen Oberstufe abgeschlossen.

¹ Ich beziehe mich bei der knappen Skizze zu den aktuellen Strukturen der gymnasialen Oberstufe ausschließlich auf Vereinbarungen auf KMK-Ebene. Die darauf aufruhenden Regelungen in den einzelnen Bundesländern, die unterschiedliche Konkretisierungen aufweisen, können hier nicht berücksichtigt werden. Die gleiche Einschränkung gilt auch für die anschließenden Bestimmungen speziell zum Fach Sport.

die notwendigen Eingangsvoraussetzungen verfügen. Es geht der Abiturprüfung folglich um eine bedarfsge- rechte Regulierung des Hochschulzugangs, nicht um die abschließende Bestätigung bildungstheoretisch ab- leitbarer Fähigkeiten, Einstellungen oder Haltungen der Schüler (vgl. Wolter 1987). Entsprechend konzent- rieren sich die Prüfungsanforderungen auf (punktuell gut abrufbare) wissenschaftlich ansprechende Kennt- nisse und Fähigkeiten, die im vorgängigen Unterricht zu vermitteln sind. Die aktuell gültigen Bestimmungen legen eine (schriftliche bzw. mündliche) Prüfung in vier oder fünf Fächern fest, wobei mindestens zwei Prüfun- gen in Fächern mit erhöhtem Anforderungsniveau ab- gelegt werden müssen, also vertiefte wissenschafts- propädeutische Fähigkeiten zum Gegenstand haben (KMK 2013, 11). Näheres wird in den (seit 1975 er- scheinenden) Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) geregelt, die für jedes Prü- fungsfach vorliegen müssen und ein bundesweit ein- heitliches und angemessenes Anforderungsniveau der Prüfungen sichern helfen sollen. In ihren Ausführun- gen kommt der Differenzierung der Prüfungsanforde- rungen in drei Anforderungsbereiche (AFB I – III) be- sondere Bedeutung zu. Als Klassifikationsschema mit steigendem Anspruchsniveau (Sachverhalte im geler- nten Zusammenhang wiedergeben; selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situ- ationen; selbstständiges Deuten, Werten, Problemlö- sen) dienen die AFB sowohl der einheitlichen und ver- gleichbaren Konstruktion von Prüfungsaufgaben als auch analog der Beurteilung von erbrachten Prüfungs- leistungen (vgl. KMK 2005, 13ff.).

Explizit zum *Sport* geben die allgemein gehaltenen KMK-Dokumente erwartungsgemäß wenig Auskünfte. Immerhin ist in ihnen festgelegt, dass die Schüler in der Qualifikationsphase der Oberstufe (also in den Jahrgangsstufen 11 und 12 bei G8 bzw. 12 und 13 bei G9) Sport in allen vier Halbjahren zu belegen haben (vgl. KMK 2013, 9). Und sie bestätigen die auch für Sport (noch) geltende prinzipielle Gleichwertigkeit: „Sport kann als schriftliches oder mündliches Prüfungsfach zugelassen werden. Im Falle des schriftlichen Prü- fungsfachs besteht die Prüfung aus einer besonderen Fachprüfung, die auch einen schriftlichen Teil umfasst, im Falle des mündlichen Prüfungsfachs besteht sie aus einem fachpraktischen und einem mündlichen Prü- fungsteil“ (ebd., 12). Es versteht sich von selbst, dass zumindest im Fall von Sport als Abiturprüfungsfach der Unterricht – wie schon in der KMK-Reform von 1972 verankert – sportwissenschaftliche Anteile enthalten muss und dass die Version des schriftlichen Prüfungsfachs einen Unterricht auf erhöhtem Anforderungs- niveau bedingt.²

² Zwei weitere Möglichkeiten, sich in die Gesamtqualifikation ein- zubringen, sollen hier nur angemerkt werden: Die Einrichtungen einer „Besonderen Lernleistung“ und einer „Facharbeit“ (vgl. KMK 2013, 10f.) können auch im Fach Sport genutzt werden.

Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Welche Bedeutung kommt den skizzierten Rahmen- bedingungen für das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe zu? Welche fachdidaktischen Fragen erge- ben sich aus diesen Vorgaben und welche Antworten darauf hält die Fachdidaktik bereit?

Die konfliktträchtige Situation des Faches lässt sich be- reits aus den knappen Aussagen der KMK zum Sport herleiten. Die verbindliche Setzung des Faches für alle vier Halbjahre der Qualifikationsphase einerseits und seine fakultativen Verwendungsmöglichkeiten in der Abiturprüfung andererseits basieren auf jeweils an- deren Begründungsmustern. Die für alle Schüler geltende Pflichtsetzung von Sport geht zurück auf seine traditio- nelle Rolle als „ergänzendes Fach“ – eine Rolle, die nicht im Zusammenhang mit dem Erwerb von Studier- fähigkeit steht, sondern durch die traditionelle Sonder- aufgabe des Faches definiert ist, durch die motorisch- praktische Thematisierung von Leiblichkeit und Bewe- gung zur umfassenden Entwicklung der Schüler beizu- tragen. Die fakultativen Prüfungsoptionen hingegen erklären sich aus der (relativ neu) zugesprochenen Gleichwertigkeit des Faches und vertrauen insbesonde- re auf die wissenschaftspropädeutische Leistungsfä- higkeit der eingeforderten sportwissenschaftlichen An- teile des Unterrichts (vgl. Kurz 2007)³. Aus dieser Kon- stellation ergibt sich die zentrale Frage für eine fachdi- daktisch wie gymnasialpädagogisch gleichermaßen überzeugende Konzeption des Oberstufensports: Las- sen sich die beiden Aufgaben vereinbaren und wie sind zu diesem Zweck sportmotorisch-praktische und kognitiv-reflexive Elemente des Faches ins Verhältnis zu setzen?

Die grundlegend-konzeptionelle Ebene: Praxis-Theorie-Bezüge

Der Beantwortung dieser Frage stellt die Fachdidaktik begriffliche Klärungen voran. Sie operiert mit einem er- weiterten Praxisverständnis. Neben dem eigenen, mehrperspektivisch angelegten Sporttreiben der Schü- ler als Kern beinhaltet der Praxisbegriff weitere Hand- lungsfelder aus der sportlichen Lebenswelt der Schüler (z. B. sportliche Großveranstaltungen, Mediensport). Deren Berücksichtigung sollte allerdings je nach Unter- richtsart (grundlegendes oder erhöhtes Anforderungs- niveau) unterschiedlich gewichtet werden (vgl. z. B. schon Hagen et. al. 1992). Das Theorieverständnis be-

³ Das Selbstverständnis des Faches als schulischer „Sonderfall“ spiegelt sich bereits in der Struktur vieler Fachlehrpläne. Diese ten- dieren, wie ein Blick auf die Geschichte zeigt, gern zu eigenständigen Texten und Dokumenten, in denen fachübergreifende oder schulformbezogene Tatbestände und Entwicklungen selten rezi- piert und eingearbeitet wurden (vgl. Geßmann 2013).



Abb. 1: Praxis und Theorie verbinden

tont den expliziten Charakter der kognitiven Unterrichtsanteile. Theorie im oberstufengemäßen Sinn liegt nicht bereits dann vor, wenn Lehrkräfte situativ bedingt und spontan Informations- und Gesprächsphasen in ihren Unterricht einflechten, sondern sie bedarf der bewussten und langfristigen Planung. Zudem muss sie qualitativ gesehen bloßes Erfahrungswissen überschreiten und durch wissenschaftliches Wissen ergänzen. Damit liegt nahe, die Theorieinhalte den Wissensbeständen und Methoden der Sportwissenschaft bzw. deren Teildisziplinen zu entnehmen (vgl. Kurz 2007, 165f.).

Um den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe nicht in zwei relativ unverbundene Teile zu splitten, von denen der eine, praktische, die Rolle des ergänzenden Faches und der andere, theorieorientierte, die Rolle des gleichwertigen Faches übernimmt, wird eine Verknüpfung der beiden Teile angestrebt. Die aus dieser Forderung hervorgegangenen Modelle eines Praxis-Theorie-Bezugs, die im Wesentlichen auf Systematisierungen von Trebels zurückgehen (vgl. Trebels 1995; Schulz 2010a), sind von unterschiedlicher didaktischer Güte. In der additiven Variante finden die gewünschten Verknüpfungen kaum statt, das Fach bleibt quasi zweigeteilt. Dieses Modell war (und ist) am ehesten in Leistungskursen Sport anzutreffen, wo neben sportpraktischem Unterricht in separaten Stunden – nach sportwissenschaftlichen Disziplinen strukturierte – Theorie-Themen behandelt werden (z. B. zur Trainingslehre, Bewegungslehre, Sportsoziologie). Das illustrative Modell setzt bei theoretischen Erkenntnissen an (z. B. Biomechanische Prinzipien) und versucht, diese gleichsam als Drehbuch in sportmotorische Praxis zu transfe-

rieren, um auf diese Weise die Gültigkeit und Brauchbarkeit der Theorie zu veranschaulichen und zu belegen (z. B. für die Technik des Kugelstoßens). Die integrativ-problemorientierte Variante schließlich geht stets von konkreten Aufgaben oder Problemen der sportlichen Praxis der Schüler aus und versucht sodann, unter Zuhilfenahme sportwissenschaftlichen Wissens zu Antworten und Lösungen zu kommen.

Im fachdidaktischen Urteil schneidet dieses dritte Modell am besten ab – sowohl im Blick auf die „ergänzenden“ als auch auf die „gleichwertigen“ Aufgaben des Faches. Die eingeforderte Theorie ist hier kein aufgepfropfter Fremdling, sondern in den Dienst der traditionellen, gymnasial gesprochen: der ergänzenden Aufgabe des Faches gestellt. Motorisch-leibliche Entwicklung vollzieht sich nicht nur, sie wird auch bewusst erfahren und reflektiert. Die Theorieinhalte werden nicht der abstrakten Systematik sportwissenschaftlicher Disziplinen entnommen, sondern aus wesentlichen und interessanten Aspekten der sportlichen Lebenswelt der Schüler hergeleitet. Und im Kontext von Studierfähigkeit überzeugt das Modell durch ausgezeichnetes wissenschaftspropädeutisches Potential. Vor allem die schwierige Aufgabe, Bedingtheit und Grenzen wissenschaftlichen Wissens exemplarisch aufzuzeigen, lässt sich durch die Konfrontation von Wissen aus verschiedenen Teildisziplinen (z. B. naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Ansätze zum gesunden Sporttreiben) oder von wissenschaftlichem Wissen mit eigenen sportpraktischen Erfahrungen (z. B. bei der Suche und Überprüfung optimaler Bewegungsformen) gut realisieren. Hier weist der Sportunterricht durch die Verknüpfung von Praxis und Theorie prinzipiell sogar bessere Bedingungen auf als manches klassische Hauptfach. Allerdings stößt das favorisierte Modell auch an Grenzen (vgl. dazu genauer Schulz 2010a). Sie resultieren hauptsächlich aus seinem „gestörten“ Verhältnis zur Zukunftsdimension: Nicht immer lässt sich die praktische Bedeutsamkeit von Theorie unmittelbar im Unterricht überprüfen (z. B. langfristige Auswirkungen eines wissenschaftlich angelegten Ausdauertrainings), und Unterrichtsthemen lassen sich nicht ausschließlich aus aktuellen sportpraktischen Zusammenhängen der Schüler formulieren, sofern Unterricht auch auf zukünftige Lebenssituationen vorbereiten will. Insofern wird zuweilen auch auf das illustrative Modell zurückgegriffen werden müssen.

Die Ebene des Unterrichts

Mit der Praxis-Theorie-Verknüpfung hat die Fachdidaktik eine griffige Formel gefunden, in der das grundlegende Merkmal eines für die gymnasiale Oberstufe adäquaten Sportunterrichts gebündelt ist. Die Sportlehrkräfte in der Schule haben nun die Aufgabe, diese allgemeine Aussage auf die Ebene einzelner Unterrichtsvorhaben und -stunden herunter zu brechen, d. h. die prinzipiellen Forderungen in konkreten unterricht-

lichen Alltag zu übersetzen. Können sie bei diesem Geschäft auf weitere Hilfen zurückgreifen? Gibt es mittlerweile exemplarisch entwickelte (und eventuell erprobte) Unterrichtsbeispiele, an deren Konstruktion sich Lehrkräfte orientieren können? Bietet die Fachdidaktik Anregungen zu einzelnen Aufgaben und Problemen, die beim Kleinarbeiten der grundlegend-konzeptionellen Vorstellungen auftauchen? Sichtet man die einschlägige Literatur unter solchen Fragestellungen, ist das Ergebnis allenfalls durchwachsen zu nennen. Das gilt in quantitativer wie qualitativer Hinsicht.

• Umsetzungsbeispiele

Für den Bereich komplett ausgearbeiteter Unterrichtsvorschläge sind umfangreiche Zusammenstellungen zur Thematik, auf die Lehrkräfte gezielt und schnell zugreifen könnten, nahezu Fehlanzeige. Ausnahme ist ein von Dreiling und Schweihofen herausgegebener Sammelband, der unter der Leitidee „Praxis und Theorie verbinden“ 23 ausgewählte Unterrichtsbeispiele zum Oberstufensport, die in der Zeitschrift „sportpädagogik“ veröffentlicht wurden, zusammengestellt hat (vgl. Dreiling/Schweihofen 2004a). Doch nicht alle der ausgewählten Beiträge (der älteste stammt aus dem Jahr 1979) reichen an heutige Erwartungen heran. Insbesondere das transportierte Niveau der kognitiven Anforderungen entspricht nicht immer gymnasialen Standards und stärkt damit eher Skeptikern der Gleichwertigkeit den Rücken. Dieser Einwand gilt auch für die 3 Beiträge zum Oberstufensport, die Neumann und Balz (2011) in ihren Band zum mehrperspektivischen Sportunterricht aufgenommen haben (vgl. ebd., 200ff.). Die Beiträge akzentuieren stärker die pädagogischen Möglichkeiten im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts, bleiben in der Oberstufenspezifität aber eher blass. Weitere kompakt zusammengestellte Anregungen kann man mittlerweile bei verschiedenen Internetportalen abrufen (z. B. sportunterricht.de; sportunterricht.com; zu letzterem vgl. auch die kritischen Anmerkungen bei Pfitzner 2011). Ansonsten sind Lehrkräfte bei der Suche nach gelungenen Unterrichtsbeispielen immer noch auf die mühsame und zeitaufwendige Sichtung fachdidaktischer Publikationen, insbesondere der einschlägigen Fachzeitschriften, verwiesen, die in der Regel allerdings kaum ergiebig ist.⁴ Die sperrige und komplexe Thematik des gymnasialen Oberstufensports scheint Autoren nicht sonderlich anzuziehen. Trotz

⁴ Eine exemplarische Auswertung der letzten 10 Jahrgänge der Zeitschrift „sportunterricht“ (incl. Lehrhilfen) bestätigt diesen Tatbestand. Nur wenige Beiträge widmen sich dem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Von ihnen wiederum klammern etliche die spezifische Oberstufenproblematik gänzlich aus, in anderen werden das Fach Sport und die sportliche Bewegung eher für die Interessen anderer Fächer (z. B. Physik) instrumentalisiert (z. B. Schnur et. al. 2010), und nur einer wirklich kleinen Anzahl kann annähernd Vorbildfunktion eingeräumt werden. Zu letzteren zählen beispielsweise die Beiträge von Bresch et. al. (2006), Domenghino (2008), Hoss (2008) oder auch Nobis/Cimanowski (2012).

nunmehr 40-jähriger Gleichberechtigung gibt es hier also immer noch Nachholbedarf.

• Methodische Anregungen

Nachholbedarf besteht auch für die Frage des methodischen Vorgehens in einem Praxis und Theorie verbindenden Unterricht. Der gezielte Einbau kognitiver Anteile in den Sportunterricht dürfte für viele Lehrkräfte eine eher ungewohnte Aufgabe sein, die zudem durch ungünstige Rahmenbedingungen (Unterricht an der Übungsstätte; Zeitknappheit; Lärmbelastigung) erschwert wird. Lehrer dürften deshalb für Hilfen und Anregungen dankbar sein. Doch die Fachdidaktik hat zu dieser Frage bislang nicht allzu viel zu bieten. In einschlägigen Methodik-Werken fehlen explizite Überlegungen zur Theorievermittlung nahezu gänzlich. Lediglich das Lehrbuch der Bielefelder Sportpädagogen zu Methoden im Unterricht enthält einen Beitrag, in dem ausgewählte Formen methodischen Handelns zur Theorieerarbeitung erörtert werden (vgl. Groth 2003). Auch im Methodenhandbuch von Achtergarde (2007, 185ff.) findet man Tipps zum Einsatz von Sprache im Sportunterricht, jedoch ohne gezielte Hinweise zur spezifischen Situation in der gymnasialen Oberstufe. Ähnlich verhält es sich bei Anregungen zum Umgang mit Lärm an der Übungsstätte (vgl. Wegener et. al. 2012), in denen u. a. auch die Organisation von Gesprächsphasen thematisiert wird. In vereinzelt kleineren Beiträgen wird der Einsatz von Portfolio-Arbeit im Sportunterricht erörtert (vgl. Schmoll 2011a und 2011b); zum Komplex „Hausaufgaben im Sportunterricht“ liegt eine Dissertation vor (vgl. Deutsch 2003), die das Thema interessanter Weise für den Grundschulbereich aufbereitet – aber leider für den Bereich der gymnasialen Oberstufe keine Nachfolger gefunden hat. Wie Lehrkräfte trotz solcher nur spärlichen Hilfen der Fachdidaktik die gleichwohl zu leistende Aufgabe der Theorieerarbeitung im Unterrichtsallday angehen, ist bislang in nur wenigen Studien systematisch erhoben worden. Demnach werden lehrerzentrierte Formen methodischen Handelns (Lehrervortrag; gelenktes Unterrichtsgespräch) recht häufig eingesetzt – Vorgehensweisen also, die für das in der Oberstufe besonders geforderte eigenständige und selbstbestimmte Lernen nicht sehr förderlich sind (vgl. Mergelkuhl 2010). Als dafür wesentlich geeigneter hat sich hingegen ein Handlungsmuster bewährt, das den fachlichen Eigenheiten des Sportunterrichts besonders entgegen kommt: Schüler bearbeiten theoriegeleitete Aufgabenstellungen, indem sie diese sportpraktisch anwenden und erproben (z. B. gezieltes Erproben, Beobachten und Auswerten von Schnittvarianten im Tischtennis). Im praktischen Handeln wird hier Theorie thematisiert und Erkenntnisgewinn erzielt, wobei die expliziten Theorieinhalte in der praktischen Bewährungssituation von den Schülern erkannt und beurteilt werden können (vgl. Rix/Schulz 2011). Dieses methodische Vorgehen ist zwar zeitintensiv und legt deshalb die Konzentra-

tion des Unterrichts auf nur wenige, wesentliche Theorieelemente nahe, es unterstützt jedoch die fachspezifischen Vorzüge wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und sollte deshalb von den Lehrkräften möglichst oft eingesetzt werden.

• Unterrichtsmaterialien

Als wichtiger Bestandteil methodischen Handelns im Unterricht gilt der Einsatz von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die Fachdidaktik hat die Notwendigkeit von flankierenden Materialien zur Vermittlung von Theorieanteilen früh erkannt und trotz fehlender Tradition auf diesem Feld eine stattliche Anzahl von Schulbüchern auf den Markt gebracht. Manche von ihnen haben im Laufe der Zeit überarbeitete Neuauflagen erlebt; es gab aber auch immer wieder – bis in die Gegenwart – neue Publikationen. Jüngstes Glied in dieser recht langen Kette ist der von Kröger und Miethling (2011) herausgegebene Band zu „Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe“ (vgl. die Zusammenstellungen bei Geßmann 2007 und 2011). Die meisten Produktionen sind dabei für den Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau (Leistungskurs) ausgelegt, so dass die Verwendung im Grundkurs entsprechende Reduktionen erforderlich macht.

Quantitativ kann man den aktuellen Bestand an Schulbüchern für den Oberstufensport durchaus als zufriedenstellend bezeichnen. In qualitativer Perspektive indes sind Defizite zu monieren, die sowohl die inhaltliche als auch die methodische Gestaltung der Materialien betreffen (vgl. zum Folgenden auch Stadler 2005 und Geßmann 2007):

Inhaltlich ist vor allem zu kritisieren, dass immer noch zahlreiche Schulbücher nach sportwissenschaftlichen Disziplinen gegliedert sind, obwohl seit langem in der fachdidaktischen Diskussion darauf verwiesen wird,

dass eine solche Konstruktion die gewünschte Praxis-Theorie-Verknüpfung des Unterrichts unterläuft und die Lehrkräfte eher zum Kopieren hochschulischer Theorie-Seminare verleitet. Zudem dominieren bei diesen wissenschaftssystematisch angelegten Werken nach wie vor die naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen. Diese favorisieren den zweckrationalen Einsatz von Theorie, vornehmlich zur Förderung leistungsorientierten Sporttreibens, und vernachlässigen eine mehrperspektivische und insbesondere eine kritisch-sinnerörternde Behandlung sportlicher Praxis.

Unter *methodischen Gesichtspunkten* stört der Lehrbuchcharakter vieler Materialien, die hauptsächlich aus längeren Textpassagen bestehen, zum Reproduzieren und Memorieren verleiten und kaum eine eigenständig-kritische Auseinandersetzung der Schüler mit dem transportierten Inhalt anstoßen. Auch werden Bezüge zur eigenen sportlichen Praxis erschwert, weil Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen fehlen, die erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen anstoßen.

Die fachdidaktische Diskussion hat zwar seit längerem die angesprochenen Schwächen der Materialien moniert, ist aber von den Schulbuchautoren offensichtlich nicht zwingend zur Kenntnis genommen worden. Wohl auch aufgrund der Mängel der verfügbaren Unterrichtsmaterialien stellen Lehrkräfte deshalb häufig eigene Materialien zusammen (vgl. Schulz 2010b). Das bringt sicherlich Vorteile mit sich, die in der Möglichkeit liegen, solche Eigenproduktionen möglichst passgenau mit den Voraussetzungen und Bedingungen des jeweiligen Kurses abzustimmen.⁵ Allerdings sollte man den Sportlehrkräften nicht auf Dauer eine Arbeit zumuten und überlassen, die in anderen Fächern von den Schulbuchverlagen erledigt wird. So gesehen ist es wünschenswert, dass die Fachdidaktik ihre Bemühungen um didaktisch-methodisch überzeugende Unterrichtsmaterialien für den Oberstufensport noch einmal ernsthaft aufnimmt.⁶

Abb. 2: Unterrichtsmaterialien für die Schülerinnen und Schüler



Die Ebene der Abiturprüfung

Welche Konsequenzen aus den gymnasialen Verpflichtungen sind speziell für die Konstruktion der im Sport möglichen Abiturprüfungen zu ziehen?

Bedenkt man die ausschließlich selektive und allokativen Funktion der gymnasialen Abschlussprüfung (Nachweis von Studierfähigkeit), stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Praxis und Theorie im Rahmen von

⁵ Das gilt insbesondere für den Unterricht in solchen Bundesländern, wo durch Wahlmöglichkeit von Kursprofilen der Oberstufensportunterricht stark individualisiert ist.

⁶ Das mittlerweile in 6., überarbeiteter Auflage erschienene „Schulbuch Sport“ (Bruckmann/Recktenwald 2010) erfüllt zwar im Wesentlichen die angesprochenen didaktisch-methodischen Wünsche, ist aufgrund seines kognitiven Anspruchsniveaus aber eher für die Sekundarstufe I geeignet.

Sport-Abiturprüfungen neu. Da Sport in der Abiturprüfung nicht auch als „ergänzendes“ (obligatorisches), sondern nur als „gleichwertiges“ (fakultatives) Fach gefordert ist, kann sportlicher Praxis hier kein eigenständiger leiblich-erzieherischer Stellenwert zugesprochen werden. Durch die Demonstration sportmotorischen Könnens allein lässt sich die kognitiv definierte Studierfähigkeit nicht nachweisen. Sportpraxis in der Abiturprüfung könnte – gymnasialtheoretisch gesehen – allenfalls Zuliefereraufgaben für kognitive Prüfungsanforderungen übernehmen. Doch die Konstruktion entsprechender Prüfungsaufgaben ist zumindest für die Form der schriftlichen Abiturprüfung, die in den Bundesländern inzwischen als zentrale Prüfung organisiert ist, kaum machbar. Denn für alle Prüflinge identische Aufgabenstellungen lassen Bezüge zur individuellen sportlichen Praxis schwerlich zu.⁷ Die Beweislast für gleichwertige Prüfungen haben in jedem Fall die kognitiven Prüfungsanteile zu tragen. Vor diesem Hintergrund erklären sich Stimmen aus der Fachdidaktik, die einen Verzicht auf sportpraktische Prüfungsanteile zumindest nicht kategorisch ausschließen (vgl. Schulz 2010c).⁸ Allerdings stellt sich dann umso mehr die Frage, ob bei zeitlich und quantitativ sehr eingeschränkten Theorieanteilen der Unterricht noch zu einer wirklich seriösen Abiturprüfung führen kann (vgl. Dreiling/Schweihofen 2004b). Nicht zuletzt derartige Zweifel mögen auf bildungspolitischer Ebene in etlichen Bundesländern dazu geführt haben, dass die von der KMK eingeräumte Abiturfähigkeit des Faches Sport nicht voll ausgeschöpft wird. Insbesondere die Möglichkeit eines mündlichen Prüfungsfaches Sport wird nicht in allen Bundesländern wahrgenommen. Zudem führen Bedenken von Schulleitung und Fachkonferenzen an zahlreichen Schulen zum Verzicht auf Sport als Prüfungsfach, sodass letztlich eine relativ überschaubare Zahl von Schülern von der grundsätzlichen Abiturfähigkeit des Faches auch de facto profitieren kann.⁹ Die aktuellen EPA Sport lassen neben dem schriftlichen bzw. mündlichen Prüfungsteil sportpraktische Prüfungsteile nicht nur zu, sondern gehen von ihnen als

⁷ Die Einführung des Zentralabiturs macht die Selektionsaufgabe der Abschlussprüfung besonders deutlich: Zugunsten genormter Qualifikationsanforderungen wird das für Erziehung so bedeutsame individuelle Interesse vernachlässigt.

⁸ In einem Erprobungsvorhaben in NRW zu Sport als 4. Abiturfach ist diese Position konsequent umgesetzt worden. Sportpraktische Prüfungsteile waren (zunächst) nicht zugelassen, und die Prüfung erfolgte in der für alle Fächer üblichen zweigeteilten Form (Kurzvortrag/ Prüfungsgespräch; zu Anlage und Ergebnissen des Erprobungsvorhabens vgl. Kurz/Schulz 2010).

⁹ Dazu exemplarisch einige Zahlen aus dem als sportfreundlich bekannten NRW: Im Schuljahr 2012/13 bieten dort ca. 140 Schulen den Leistungskurs Sport und ca. 120 Schulen Sport als 4. Prüfungsfach an. Das sind – gemessen an der Anzahl der Schulen insgesamt mit gymnasialer Oberstufe (ca. 850) – zwar erfreuliche (auch leicht ansteigende), aber keinesfalls euphorisierende Zahlen.

Regelfall aus (s. o.). Aufschlussreich ist dabei die vorgeordnete Verrechnung der in den Teilprüfungen erzielten Ergebnisse. Sie werden zu einer Gesamtnote zusammengefasst, wobei der Anteil der sportpraktischen Leistungen mit „gleichem Gewicht“ (im Leistungskurs) bzw. mit „mindestens der Hälfte“ (im Grundkurs) einzubringen ist (vgl. KMK 2005, 16f.). Angesichts der Einwände gegen sportpraktische Prüfungsanteile überhaupt drängt sich hier schon die Frage auf, ob ein solches Prüfungsverfahren tatsächlich valide die für ein Hochschulstudium geeigneten Schülerinnen und Schüler selektieren kann. Insofern ist Kritik verständlich, die den Abiturprüfungen Sport die Gleichwertigkeit abspricht. Zwar bemühen sich die EPA um eine Legitimation der praktischen Prüfungsteile, indem sie das Klassifikationsschema der drei Anforderungsbereiche auch auf diese Prüfungsteile übertragen. Leichtathletische Leistungen im Mittelstreckenlauf werden daher z. B. teilweise dem AFB II (selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen) zugeordnet (vgl. ebd., 25). Abgesehen davon, dass solche Zuordnungen nicht immer nachvollziehbar sind, übersehen sie aber vor allem, dass das an sich formale Klassifikationsschema für die Abiturprüfung nur in Verbindung mit einem anspruchsvollen kognitiven Niveau, d. h. nur in Kombination mit wissenschaftsbezogenen Kenntnissen und Kriterien aussagekräftig ist. Die aber dürften in rein praktischen Prüfungssituationen kaum Prüfungsgegenstand sein. Vielversprechender ist daher ein anderer Ansatz in den EPA. Unter Hinweis auf die fachdidaktisch geforderte enge Praxis-Theorie-Verknüpfung im Unterricht machen sie Vorschläge zu neuen Prüfungsformen, in denen eben diese Verbindung auch in der Abschlussprüfung aufrecht erhalten bleiben kann, und zwar in einer Form, in der Praxis nicht Selbstzweck, sondern Anlass und Bezugspunkt für kognitive Leistungen ist (z. B. „Kolloquium mit dem Prüfungsausschuss nach eigenem sportlichen Bewegungsvollzug“; ebd., 26). Solche Anregungen sollten von den Bundesländern konstruktiv aufgenommen und weiter entwickelt werden, um – im Rahmen des mündlichen Prüfungsfaches – Sportpraxis als Prüfungsbestandteil zu erhalten, ohne dadurch den Anspruch der Gleichwertigkeit zu gefährden.

Perspektiven

Sport ist seit nunmehr 40 Jahren gleichberechtigtes Fach in der gymnasialen Oberstufe. Den damit verbundenen Konzessionen an die gymnasiale Spezifik sollte heute nicht mehr mit Skepsis oder gar Ablehnung begegnet werden. Denn der einst beklagte Konformitätsdruck, der die „Theoretisierung“ des Oberstufensports bewirkte und für manche die Selbstentfremdung des Faches bedeutete, ist objektiv nicht (mehr) gegeben. Der Stand der aktuellen Fachdidaktik nämlich lässt keinen Zweifel daran, dass kognitive Elemente nicht mehr

ausschließliches Merkmal des gymnasialen Oberstufensports sind, sondern zeitgemäßen Sportunterricht generell kennzeichnen. Die Zeiten ausschließlichen Bewegungsbetriebs im Schulsport sind ganz offensichtlich vorbei. Sämtliche fachdidaktische Konzepte, die derzeit diskutiert werden, betonen die Notwendigkeit kognitiver Anteile und deren Verknüpfung mit sportlicher Bewegungspraxis, um dem erzieherischen und dem unterrichtlichen Auftrag des Schulsports entsprechen zu können.¹⁰ Die Differenz zwischen gymnasialem Oberstufensport und dem Sportunterricht der anderen Schulformen und -stufen ist demnach nicht (mehr) prinzipieller, sondern lediglich gradueller Art und konkretisiert sich im erhöhten Anspruchsniveau der Oberstufe, d. h. insbesondere im Anspruch wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftspropädeutischen Arbeitens. Diesen Anspruch sollte man allerdings ernst nehmen, wenn dem Fach auch zukünftig die gymnasiale Gleichberechtigung erhalten bleiben soll.

Von Seiten der Fachdidaktik sind dafür grundlegende konzeptionelle Vorarbeiten geleistet worden (Konzept der Praxis-Theorie-Verknüpfung), wenngleich an einzelnen Stellen ohne Frage noch Nachbesserungen notwendig sind (elaborierte Unterrichtsbeispiele; Klärung methodischer Fragen; Entwicklung probater Unterrichtsmaterialien und alternativer Abiturprüfungsformen).¹¹ Das größte Hindernis jedoch, das sich einer gymnasialgemäßen Konzeption des Oberstufensports (und ihrer Umsetzung) derzeit in den Weg stellt, scheint die Sportlehrerschaft zu sein. Viele Sportlehrkräfte sehen das Fach generell immer noch als Ausgleich und Entspannung zu den anderen Fächern (vgl. Oesterreich/Heim 2006) und stehen daher der Forderung nach Theorieinhalten reserviert gegenüber (vgl. Kastrup 2011). Sie gehen damit nicht nur gegenüber gymnasialen Ansprüchen, sondern gegenüber zeitgemäßem Sportunterricht überhaupt auf Distanz. Damit aber tut sich ein weiteres Feld universitärer Fachdidaktik auf, die solchen Diskrepanzen bereits frühzeitig im Rahmen der Sportlehrerausbildung verstärkt vorbeugen sollte (vgl. Schweihofen 2005).

¹⁰ Dazu nur zwei Beispiele: Dietrich Kurz (2008) hat die Notwendigkeit von Wissensvermittlung im Sportunterricht sehr schön nachvollziehbar im Kontext der aktuellen Kompetenzdebatte nachgewiesen und Petra Wolters (2012) hat dies jüngst ebenso eindringlich in ihren Überlegungen zur Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht getan.

¹¹ Völlig vernachlässigt und vom alles dominierenden Unterrichts- und Abiturthema gleichsam zugeschüttet ist in der Fachdidaktik der *außerunterrichtliche Schulsport im Oberstufenbereich*. Dabei böten sich hier angesichts zunehmender Ganztageseinrichtungen auch an Gymnasien und angesichts der besonderen Kompetenzen der Oberstufenschüler sicherlich besonders vielversprechende Möglichkeiten.

Literatur

- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bresch, W., Eckstein, Ch., Liskowsky, M. (2006). Power-Walking im Sportunterricht? *sportunterricht*, 55, 135 – 138.
- Bruckmann, K., Recktenwald, H. D. (2010). *Schulbuch Sport*, 6. überarbeitete Auflage. Aachen: Meyer & Meyer.
- Deutsch, P. (2003). *Hausaufgaben im Sportunterricht. Untersuchungen zur Hausaufgaben Didaktik im Fach Sport und Empfehlungen für die Praxis an Grundschulen*. Hohengehren: Schneider.
- Domenghino, H. (2008). Regeln und ihre Funktionen im Sportspiel. Ein Unterrichtsthema für den Leistungskurs Sport. *sportunterricht*, 57, 351 – 355.
- Dreiling, N., Schweihofen, Ch. (Hrsg.) (2004a). Praxis und Theorie verbinden. *Schulsport 11 – 13*. Seelze: Friedrich.
- Dreiling, N., Schweihofen, Ch. (2004b). *Schulsport 11 – 13*. In: N. Dreiling, Ch. Schweihofen (Hrsg.), *Praxis und Theorie verbinden. Schulsport 11 – 13 (2 – 7)*. Seelze: Friedrich.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geßmann, R. (2002). Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In W. Borgers, J. Buschmann, K. Lennartz, S. Wassong (Red.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung* (109-166). Köln: Rahm-Drucktechnik Asbach.
- Geßmann, R. (2007). Alte Fragen an neue Schülersportbücher. *Bewegungserziehung*, 61 (5), 14-16.
- Geßmann, R. (2011). Unterrichtsmaterialien zur Sporttheorie für die Hand der Schülerinnen und Schüler – eine aktuelle Literaturliste. *sportunterricht*, 60, 390 – 392.
- Geßmann, R. (2013). Bau- und Erscheinungsformen von Sportlehrplänen im Wandel der Zeiten. In: G. Stibbe, N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen*. St. Augustin: Academia i. Dr.
- Groth, K. (2003). Wie wird Theorie in der Sportpraxis vermittelt? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (151 – 165). Schorndorf: Hofmann.
- Hagen, R., Siekmann, H. & Trebels, A.H. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu „Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur“. *sportunterricht*, 41 (7), 284-289.
- Hoss, B. (2008). Improvisation in der Oberstufe. Den Körper als Kommunikationsinstrument einsetzen. *Lehrhilfen für den sportunterricht*, 57 (12), 4 – 9.
- KMK (1972). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972*. Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Sport. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 10.2.2005*. Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2013). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 i. d. F. vom 07.02.2013*.
- Kiper, H. (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kröger, Ch., Miethling, W. D. (Hrsg.) (2011). *Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2007). Bildungsauftrag und Wissenschaftspropädeutik – ein Widerspruch? In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (163 – 166). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 57, 211 – 218.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur – ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Mergelkuhl, T. (2010). Theorievermittlung: Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern? In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport*

- im Abitur – ein Schulfach auf dem Prüfstand (195 - 206). Aachen: Meyer & Meyer.
- Neumann, P., Balz, E. (Hrsg.) (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2.* Schorndorf: Hofmann.
- Nobis, H., Cimanowski, O. (2012). Selbstgesteuertes Koordinationsstraining in der Sekundarstufe II. Neumaier's Strukturmodell zur Analyse der koordinativen Anforderungen von Bewegungsaufgaben. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 61 (9), 1 – 5.
- Oesterreich, Ch., Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In DSB (Hrsg.), *DSB-Sprintstudie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* 153 – 180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pfützner, M. (2011). Eine kritische Analyse der nordrhein-westfälischen Unterrichtsvorhabendatenbank www.sportunterricht.com. In P. Neumann, E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2.* (37 – 51). Schorndorf: Hofmann.
- Quanz, D. R. (1984). Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In K. Carl, D. Kayser, H. Mechling & W. Preising (Hrsg.), *Handbuch Sport. Bd. 2* (701-736). Düsseldorf: Schwann.
- Rix, M., Schulz, N. (2011). Methoden der Theorieerarbeitung im Sportunterricht – eine explorative Studie. *sportunterricht*, 60, 381 – 385.
- Schmoll, L. (2011a). Das Portfolio im Sportunterricht. *sportunterricht*, 60, 38 – 42.
- Schmoll, L. (2011b). Wie verbessere ich meine Ausdauer? Ein Beispiel zur Arbeit mit Portfolios für die Sekundarstufe II. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 60 (2), 3 – 7.
- Schnur, A., Schwameder, H., Stadler, R. (2010). Biomechanik im Sportunterricht erfahrbar machen – Vom Tun zum Verstehen. *sportunterricht*, 59, 194 – 199.
- Schulz, N. (2010a). Praxis und Theorie: komplizierte Beziehungen. In D. Kurz, N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur - ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S.133 - 154). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schulz, N. (2010b). Welche Materialien setzen die Lehrer ein? In D. Kurz, N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (218 – 228). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schulz, N. (2010c). Sport in der Abiturprüfung: Fachspezifische Antworten auf gymnasiale Vorgaben. In D. Kurz, N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur – ein Schulfach auf dem Prüfstand* (17 – 37). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schweihofen, Ch. (2005). Wissensvermittlung, Könnensvermittlung und die Anforderungen der Gymnasialen Oberstufe. In M. Roscher (Hrsg.), *Können und Wissen. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium des Gerätturnens* (39 – 58). Hamburg: Czwalina.
- Stadler, R. (2005). *Sportkunde – Prinzipien, Modelle, Projekte.* Aachen: Meyer & Meyer.
- Trebels, A.H. (1995). Sport handelnd und symbolisch begreifen. In H. Stegmann (Hrsg.), *Leibeserziehung der 16- bis 20-Jährigen* (93-106). Zeist: Luiting Fonds.
- Ulshöfer, R. (1967). *Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wegener, M., Wegener, M., Kastrup, V. (2012). Akustische Aspekte des Sportunterrichts: leiser statt heiser. *sportunterricht*, 61, 258 – 264.
- Wolter, A. (1987). *Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung.* Oldenburg: Holzberg.
- Wolters, P. (2012). Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (2), 65 – 88.



16,5 x 24 cm, 304 S. + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-8680-3
Bestell-Nr. 8680 € 29.90

Dr. Christian Kröger / Prof. Dr. Wolf-Dietrich Miethling (Hrsg.)

Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe



Dieses Werk stellt Unterrichtsmaterialien bereit, mit deren Hilfe Lernende wie Lernende Alltagswissen über den Sport mit theoretischen Erkenntnissen aus den Theoriefeldern der Sportwissenschaft verknüpfen können. Es gliedert sich in drei Teile: 1. Sportwissenschaftliche Grundlagen – Fragen, Theorien, Befunde – beziehen sich auf acht ausgewählte Theoriefelder: Sportpädagogik, Sportsoziologie, Sportspsychologie, Sportmedizin, Bewegungswissenschaft, Sportinformatik, Sportökonomie und Trainingswissenschaft. In Teil 2 werden spezifische Einblicke über relevante Phänomene aus dem Sport, dem Sportunterricht oder der Bewegungskultur in unserer Gesellschaft geliefert: Körpererfahrung, Ästhetik, Risiko, Leistung, Spiele, Gesundheit, Trendsport, Fairness, Doping und Sportunfälle. Teil 3 beinhaltet Anregungen und Hilfen für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Beiträgen.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/8680

Wie Sprachenlernen und Sport zusammenkommen – Baseball im bilingualen Sportunterricht

Andrea Menze-Sonneck & Nathan Devos

Die Fähigkeit, eine Fremdsprache in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten anwenden zu können, wird für Schülerinnen und Schüler in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger. Im Zuge dieser Entwicklung wird bilingualen Unterrichtskonzepten im Rahmen der schulpädagogischen Diskussion wieder eine verstärkte Bedeutung beigemessen. Der vorliegende Beitrag stellt am Unterrichtsinhalt Baseball zentrale didaktische Überlegungen zur Konzeption eines bilingualen Sportunterrichts in der englischen Sprache vor und zeigt auf, wie sportspielbezogenes Wissen und Können in Verbindung mit Sprachenlernen im Sportunterricht vermittelt werden kann.

Connecting the Learning of Languages with Sport: Baseball in Bilingual Physical Education

The competence to use a foreign language in various specific contexts is becoming increasingly important for students of today's society. Due to this development, bilingual instructional concepts are gaining importance in educational discussions. Using the English language to instruct baseball, the authors present instructional thoughts central to the concept of bilingual physical education and demonstrate how sport specific knowledge and skills can be instructed in combination with language acquisition in physical education.

Baseball gehört zu den beliebtesten Sportarten in den USA und übt nicht erst seit dem Film *Twilight* auch eine besondere Faszination auf deutsche Jugendliche aus. Begriffe wie *World Series*, *Homerun* oder *New York Yankees* gehören zwar in Deutschland noch nicht unbedingt zum allgemeinen Sprachschatz, können aber von den meisten unmittelbar dem Baseball zugeordnet werden. Was aber genau hinter einem *Home-run*, *Flyball* oder *Tag-Out* steht und wie sie sich in die Taktik des Baseballspiels einordnen lassen, können bereits nur noch einige Sportspielinteressierte von uns erklären und noch weniger haben vermutlich einmal versucht, die hinter diesen Begriffen stehenden motorischen Aktionen im Spiel umzusetzen.

Es überrascht daher nicht, dass die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler eines Grundkurses Sport der zwölften Jahrgangsstufe an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium entsprechend groß war, als sie die Gelegenheit erhielten, an einem Unterrichtsprojekt teilzunehmen, das ihnen die Chance bot, Baseball im Rahmen des Sportunterrichts zu erlernen. Dass dieser Sportunterricht auf Englisch, d.h. also bilingual durchgeführt werden sollte, löste zunächst zwar etwas Ungläubigkeit

(„Sprechen wir dann wirklich die ganze Zeit Englisch?“) aus, erhöhte letztendlich aber sogar die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich nicht nur einem von ihnen bisher nicht praktizierten Inhalt zu stellen, sondern diesen auch noch im Rahmen eines völlig unbekanntem Unterrichtskonzepts kennenzulernen.

Der vorliegende Beitrag stellt die didaktische Konzeption des Unterrichtsvorhabens vor und erläutert anhand ausgewählter Unterrichtsbeispiele, wie dieses Konzept am Inhalt Baseball in die unterrichtliche Praxis umgesetzt werden kann. Den zentralen didaktischen Hintergrund bilden hierbei die von Coyle (2007) und Coyle, Hood und Marsh (2010) vorgestellten Überlegungen zur theoretischen Konzeption des sogenannten *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Diese werden im Rahmen der neueren Unterrichtsforschung zum bilingualen Unterricht – oder besser zum CLIL – immer wieder als grundlegend zitiert und im Folgenden im Hinblick auf ihre Bedeutung für den bilingualen Sportunterricht erläutert.

Mit unserem Beitrag hoffen wir nicht nur Hinweise zum *Wie?* und *Warum?* des bilingualen Sportunterrichts zu geben, sondern möchten auch zur sportpäda-

gogischen Diskussion darüber beitragen, wie sportspielbezogenes Wissen in Verbindung mit Sprachenlernen im regulären Sportunterricht nachhaltig vermittelt werden kann. Ausführlichere Hinweise zur methodischen Umsetzung und Evaluation des Unterrichtsvorhabens sowie Beispiele für die eingesetzten Materialien finden sich in den Lehrhilfen in diesem Heft.

Bilingualer Sportunterricht und seine Inhalte

Als besonders geeignet für den bilingualen Sportunterricht werden Sportarten angesehen, die, wie Baseball, ihren Ursprung im anglo-amerikanischen Sprachraum haben (vgl. Hofmann & Sinning, 2006; Hofmann & Radicke, 2009; Rottmann, 2006). Diese Sportarten bieten sich für den bilingualen Sportunterricht insbesondere deshalb an, weil die ihnen zugrundeliegenden Begrifflichkeiten, wie z.B. die Bezeichnung zentraler Techniken, Taktiken oder Materialien, in der Regel nicht ins Deutsche übersetzt, sondern auch bei (längst) etablierten Sportarten größtenteils beibehalten wurden. Dies gilt für Aerobic, Basketball, Beachvolleyball oder Rope Skipping ebenso wie für Inlinern, Skate- oder Waveboardfahren. Ihre Begrifflichkeiten zählen bereits zum Alltagswortschatz derjenigen Jugendlichen, die diese Sportarten auch in ihrer Freizeit betreiben.

Im Bereich des Trendsports spielt das Beherrschen der entsprechenden Fachterminologie zudem insofern eine besondere Rolle, als das Kennen des Codes einer Sportart bedeutet, dass man zur Community des jeweiligen Sports gehört (Beard, 1998). So sind beispielsweise beim Skateboarden diejenigen „Kenner“, die mit Begriffen wie *Indy*, *Helipop*, *Grind* und *Bluntside* souverän umgehen können.

Der bilinguale Sportunterricht bietet hierdurch viele Inhalte, die eine große Faszination auf Jugendliche ausüben und bei Schülerinnen und Schülern wegen ihrer Authentizität und ihres Alltagsbezugs auf große Gesprächsbereitschaft treffen dürften (Trömel, 2006). Durch den Einbezug vergleichsweise unbekannter Sportarten, wie z.B. Lacrosse, Netball oder Flagfootball, erhalten die Schülerinnen und Schüler weiterhin nicht nur die Gelegenheit, für sie neue Bewegungsformen, Spielregeln oder Geräte kennenzulernen, sondern bekommen weiterhin Möglichkeiten, landeskundliche Kenntnisse zu erwerben (Hofmann & Sinning, 2006).

Neben der Vermittlung von Inhalten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, die den Lernenden wertvolle, z. T. auch historische Einblicke in die fremde Kultur erlauben, werden darüber hinaus Empfehlungen zur Umsetzung traditioneller Inhalte des Sportunterrichts wie etwa Leichtathletik, Turnen, Gymnastik, Handball oder Staffelspielen gegeben (Hofmann & Radicke, 2009; Nietsch & Vollrath, 2003). Durch den Einbezug dieser klassischen, in der Regel auch im Curriculum namentlich genannten Sport- und Bewegungsaktivitäten kann die

Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler vor allem deshalb gefördert werden, weil sie zum einen Fachterminologie in für sie persönlich relevanten Kommunikationsfeldern erwerben und sie zum anderen durch entsprechende methodische Arrangements die Gelegenheit erhalten, ihre allgemeine Kommunikationsfähigkeit im sportlichen Kontext zu erweitern.

Die didaktische und lernpsychologische (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) Bedeutung des bilingualen Sportunterrichts lässt sich somit zusammenfassend damit begründen, dass die im Unterricht behandelten Inhalte einen engen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweisen. Sie kommen somit deren genuinem Gesprächsbedürfnis entgegen und sind in der Regel entsprechend positiv konnotiert. Durch verschiedene Möglichkeiten der thematischen Aufbereitung einzelner Inhalte werden insbesondere unterschiedliche realistische Sprechansätze geschaffen. Diese behandeln verschiedene Probleme des Unterrichts, die es vor dem Hintergrund des jeweiligen unterrichtlichen Kontextes zu lösen gilt. Hierdurch bietet der Sportunterricht spezifische Möglichkeiten für eine authentische Kommunikation, die in anderen bilingualen Fächern häufig nicht oder nur im Rahmen von Rollenspielen, Simulationen oder Experimenten mehr oder weniger künstlich hergestellt werden können (vgl. z.B. Nietsch & Vollrath, 2003; Rottmann, 2006).

Baseball als Inhalt im bilingualen Sportunterricht

Baseball gehört wie Basketball oder American Football zu den großen amerikanischen Nationalsportarten. Grundformen des Baseball werden in den USA von T-Ball bis zum *Little-League World Series* bereits von Kindern im Grundschulalter betrieben (Sporleder, 2004). Auf den Schulhöfen wird Baseball von Jungen und Mädchen als beliebter Pausensport gespielt und in den Sommerferien gehört der Besuch eines professionellen Baseballspiels zum Pflichtprogramm vieler amerikanischer Kinder. Im Baseball-Stadion findet sich dann, wenn man so will, mit Hot Dogs, Popcorn, Cracker Jacks und dem klassischen Baseball-Lied „*Take Me Out to the Ball Game*“ eine Art Mikrokosmos der amerikanischen Kultur.

In Deutschland ist Baseball vor allem durch das nationale sportliche Großereignis, den *World Series*, bekannt. Darüber hinaus greifen verschiedene amerikanische Spielfilme Baseball auf und verlagern die Handlung entweder für kurze Zeit in den „Hexenkessel“ eines gut gefüllten Baseballstadiums, z.B. „Eine Klasse für sich“ oder „Feld der Träume“, oder lassen, wie im ersten Teil der Verfilmung der populären „*Twilight*“ Trilogie, ihre Protagonisten außerhalb eines Stadions, quasi auf dem *local field*, selbst Baseball spielen.

Im Schulsport haben sich in Deutschland mittlerweile an vielen Schulen die sogenannten baseballähnlichen Spiel-



Dr. Andrea Menze-Sonneck

ist Akademische Oberrätin im Arbeitsbereich Sport und Erziehung in der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: andrea.menze-sonneck@uni-bielefeld.de



Nathan Devos

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Uni Bielefeld in der Abteilung Anglistik und schreibt zur Zeit seine Doktorarbeit über bilingualen Sportunterricht.

E-Mail: nathan.devos@uni-bielefeld.de

formen durchgesetzt. Die reine Wettkampfform gilt dagegen als ungeeignet für den Schulsport (Sporleder, 2004). Durch die Einführung verschiedener baseballähnlicher Spielformen lernen die Schülerinnen und Schüler nach Sporteder (ebd., S. 7-9) aber die grundlegende Spielidee des Baseballspiels als typisches Schlagballspiel im Wesentlichen kennen und können zahlreiche taktische und motorische Elemente dieses Sports erproben. Anders als das richtige Baseballspiel sind diese Spielformen mit einem Material- und Organisationsaufwand umzusetzen, der unter den Bedingungen des Schulsports gut zu realisieren ist. Nicht zuletzt sind die Spielregeln frei verhandelbar, sodass zum einen auch mit Spielanfängern ein Mehr an Bewegung ins Baseballspiel kommt und zum anderen der Heterogenität schulischer Lerngruppen Rechnung getragen werden kann. Durch entsprechende Regelmodifikationen können die Schülerinnen und Schüler dementsprechend erfahren, dass für den Mannschaftserfolg die Einbeziehung aller am Spiel beteiligten Mannschaftsmitglieder wichtig ist und ein Sieg nicht durch Einzelaktionen motorisch oder konditionell besonders starker Spielerinnen oder Spieler zu erzielen ist. Mit Blick auf die nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrpläne lässt sich Baseball dem Inhaltsbereich 2 „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ und dem Inhaltsbereich 7 „Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“ zuordnen und vor dem Hintergrund der Pädagogischen Perspektive (E) „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ thematisieren (MSWWF, 1999). Dementsprechend steht zum einen, wie oben bereits angedeutet, die Schulung spezifischer, d.h. für das Baseballspiel typischer „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Entscheidungsmuster einschließlich der hierzu erforderlichen technischen und taktischen Fähigkeiten“ im Mittelpunkt des Unterrichts (ebd., S. 15). Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler aber auch lernen, die Spielidee des Baseball auf ihre Leistungsvoraussetzungen und Bedürfnisse abzustimmen und auf diese Weise in die Lage versetzt werden, ihr Baseballspiel zunehmend selbstständig zu gestalten (ebd.). Durch die Einführung des Baseballspiels erweitern die Schülerinnen und Schüler somit nicht nur ihre fachlichen Kenntnisse zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns, sondern erwerben zudem Wissen, das ihnen ein differenzierteres Verständnis eines typisch amerikanischen Nationalsports ermöglicht und als Grundlage einer kritischen Reflexion des fremden und eigenen Sportverständnisses dienen kann (ebd., S. 20 f.).

Wie wir im Folgenden aufzeigen möchten, bieten sich im Sportunterricht als Sachfach¹ somit auf der Inhalts- und Zielebene des Unterrichts günstige curriculare Voraussetzungen, um einige wesentliche der von Coyle, Hood und Marsh (2010) geforderten didaktisch-methodischen Grundsätze eines *Content and Language Integrated Learning* umzusetzen.

¹ In der Didaktik des bilingualen Unterrichts bezeichnet der Begriff „Sachfach“ das Unterrichtsfach, in dem die jeweilige Fremdsprache als Arbeitssprache eingesetzt wird.

Das CLIL Konzept als Ausgangspunkt für Sprachenlernen im bilingualen Sportunterricht

Ein zentrales Anliegen des bilingualen Unterrichts ist es, den Inhalt des Sachfaches, in dem unterrichtet wird, d.h. in unserem Fall also Baseball, sowie die Fremdsprache, in der das Sachfach bilingual unterrichtet wird, in unserem Fall Englisch, methodisch so aufzubereiten, dass Inhalt und Sprache integriert vermittelt werden. Die folgende Definition von CLIL fasst die Besonderheit dieser Unterrichtsform entsprechend prägnant zusammen: „CLIL (...) encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role“ (Marsh, 2002, S. 58).

Die Definition von CLIL hebt hervor, dass sowohl sprachliche als auch inhaltliche Ziele im Unterricht gleichmäßig berücksichtigt werden sollen (Wolff, 2007). Der CLIL Ansatz weicht damit von anderen bilingualen Ansätzen ab, wie beispielsweise dem des *French Immersion* in Kanada, innerhalb dessen die zweite Sprache nur als Medium des Unterrichts verwendet und nicht als Lernobjekt *per se* gesehen wird. Im Gegensatz dazu wird in CLIL die Sprache explizit zum Inhalt des Unterrichts. Das heißt, dass sich die Lernziele im CLIL Unterricht nicht nur auf die Inhalte des Sachfaches konzentrieren dürfen, sondern auch die Anforderungen der Sprache selbst in den Blick nehmen müssen: „using a language to learn is as important as learning to use language“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 35). Die Schülerinnen und Schüler sollen die Sprache in CLIL somit nicht nur exklusiv als Vehikel zum Verstehen des Inhalts (*focus on meaning*) nutzen, sondern ebenso lernen, wie man die Sprache in einem bestimmten fachlichen Kontext benutzt (*focus on form*). Coyle, Hood und Marsh (2010) gehen in ihrer Konzeption von CLIL weiterhin davon aus, dass dem Gebrauch der Fremdsprache in authentischen Unterrichtssituationen eine übergeordnete Bedeutung für den Lernerfolg zukommt. Die Herausforderung für die Lehrkraft besteht darin, durch authentische Aufgaben umfangreiche Sprachmöglichkeiten zu verwirklichen, die dialogische Bedeutungsaushandlungen zwischen den Schülerinnen und Schülern ergeben, wobei auch systematisches Feedback gegenseitig vermittelt wird (Coyle, 2007).

Coyle, Hood und Marsh (2010) folgen damit im Wesentlichen einer soziokonstruktivistischen Vorstellung von Lernen und betrachten dieses nicht als einen bloßen Erwerb von Faktenwissen, wobei die Lehrkraft durch „*Transmission-Teaching*“² den Lernstoff Stück für Stück in einem *bottom-up* Prozess den Schülerinnen und Schülern beibringt, sondern als konstruktivistische

² Unter „*Transmission-Teaching*“ – oder „*banking model*“ wird ein geschlossenes, lehrerzentriertes pädagogisches Konzept verstanden, in dem ein Experte (i.e., die Lehrkraft) Informationen auf das Wissenskonto der Novizen (i.e., die Lernenden) „ein-zahlt“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 28).

schen *top-down* Prozess, innerhalb dessen die Lernenden den Lernstoff für sich entdecken können. Im Mittelpunkt ihrer methodischen Überlegungen steht folglich die Frage, wie Lernende so in den Lernprozess involviert werden können, dass sie den zu erlernenden Unterrichtsinhalt zu ihrem eigenen machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Unterrichtsinhalt dementsprechend nicht nur 1:1 übernehmen, sondern ihn sich vielmehr vor dem Hintergrund ihres eigenen Wissens- und Erfahrungsraumes aneignen.

Auf methodischer Ebene setzt dies eine Abkehr von lehrerzentrierten Formen des Unterrichts voraus. Die Rolle der Lehrkraft wird nicht mehr zentral in der eines *language instructors* gesehen, die oder der vorgegebene Sprachmuster in der Art eines *pattern-drills* wiederholen lässt und somit lediglich „a passive reception of knowledge“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 29) ermöglichen würde. Es geht vielmehr darum, Formen der Vermittlung zu finden, die Lernen als aktive Form der Wissensaneignung begreifen. In diesem Zusammenhang kommt zum einen der Vorstellung einer gelingenden Interaktion aller am Unterricht Beteiligten sowie dem Prozess des Scaffolding eine zentrale Bedeutung zu: „Social constructivist learning in essence focuses on interactive, mediated and student-led learning. This kind of scenario requires social interaction between learners and teachers and scaffolded (that is, supported) learning by someone or something more ‚expert‘ – that might be the teacher, other learners or resources“ (ebd., S. 29).

Weiterhin heben Coyle, Hood und Marsh hervor, dass möglichst häufig der Versuch unternommen werden sollte, durch kreative und problemorientierte Aufgabenstellungen einen konkreten Anwendungsbezug für das Gelernte herzustellen. Aufgaben sollten dabei so ausgewählt und formuliert werden, dass sie entsprechend der von Anderson und Krathwohl (2001, S. 67f.) modifizierten Bloomschen Lernzieltaxonomie nicht nur Formen des *lower-order processing*, i.e., Erinnern, Verstehen und Wiedergeben, erfordern, sondern mit Aufgaben zum Analysieren, Evaluieren und kreativen Produzieren auch Formen des *higher-order processing* ermöglichen. Stellt man die hier vorgestellten didaktischen Überlegungen zum Konzept des *Content and Language Integrated Learning* im Bilingualen Sportunterricht in einen größeren lernpsychologischen Kontext, so sind Bezüge zu den Ausführungen von Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) zur Bedeutung und Strukturierung situativer Lernumgebungen klar erkennbar.

Drei zentrale Bausteine des Sprachenlernens

Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Lernende dieses anspruchsvolle Ziel in CLIL überhaupt erreichen können, führt Coyle (2007) die *Language Triptych* ein, mit deren Hilfe sie drei grundlegende Bausteine des Sprachenlernens unterscheidet. Diese Bau-

steine bezeichnet sie als „*language of learning*“, „*language for learning*“ und „*language through learning*“ (ebd., S. 552-554). Unter *language of learning* versteht sie die Fachsprache, die die Lernenden brauchen, um sich mit dem Lerninhalt sprachlich auseinanderzusetzen zu können. Jede Sportart enthält beispielsweise eine sportart-spezifische Terminologie, die erlernt werden muss, um sich thematisch damit auseinander setzen zu können. Nach Coyle (2007) ist diese Sprache notwendig, um „basic concepts and skills relating to the subject theme or topic“ zu verstehen (S. 553). Wer Baseball bilingual vermitteln möchte, muss dementsprechend sprachlichen Input zu Techniken wie *hitting*, *throwing* und *catching*, Taktiken, wie z.B. *base running* und *fielding* als auch Materialien, wie *bats*, *gloves*, *bases*, *the mound*, etc. beibringen.

Als zweiten Baustein unterscheidet Coyle die sogenannte *language for learning*. Dies ist die Sprache, die man benötigt, um über den Lerninhalt zu sprechen, beispielsweise, um über ihn zu diskutieren oder ihn vor dem Hintergrund einer bestimmten Problemstellung zu analysieren. Das heißt, es ist die Sprache, die von Schülerinnen und Schülern benötigt wird, um sich auf einer Meta-Ebene über das Thema verständigen zu können. *Language for learning* ermöglicht also *meta-talk* über ein Bewegungsproblem oder die zu bewältigenden sportlichen Aufgaben und muss als solche in ausreichendem Maße vorhanden sein, damit Lernende die Ebene des *high-order processing* erreichen. Laut Coyle, Hood und Marsh (2010, S. 62) ist die *language for learning* „the most crucial element for successful CLIL“.

Language for learning wird in der Regel nicht nur zu einer Sportart gehören, sondern sportartübergreifend sein. In Beobachtungsaufgaben über ein Bewegungsproblem, wie z.B. *hitting*, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich gegenseitig Feedback zu geben. Eine Aufgabenstellung wie, „*Tell your partner what problems you are observing and make suggestions for improvement*“ fordert die Lernenden auf, auf der Ebene des *high-order processing* zu denken. Um gutes Feedback geben zu können, müssen die Schüler also die *language for learning* beherrschen. Im Fall der Aufgabe zum *hitting* sind Äußerungen wie, „*I think that looks fine, but maybe you should...*“ oder „*Your eyes are not focused on the ball, perhaps try ...*“ hilfreich. Diese sind dann auch für künftige Beobachtungsaufgaben in anderen Sportarten wieder zu verwenden – sie fungieren dann als sogenannte *recycled-language* (vgl. Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich ein gut geplanter bilingualer Unterricht vor diesem Hintergrund dadurch aus, dass er die Integration von inhaltlichen und sprachlichen Lernzielen explizit berücksichtigt. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte in CLIL sowohl auf der Ebene der *language of learning* als auch auf der Ebene der *language for learning* die sprachlichen und die inhaltlichen Ziele im Auge behalten müssen.

Wenn dies optimal gelingt, wird *language through learning* erreicht. *Language through learning* ist der

dritte Baustein des Sprachenlernens in CLIL und bezeichnet die Sprache, die zunächst von der Lehrkraft nicht planbar ist, im Verlauf des Unterrichts dann aber von den Schülerinnen und Schülern durch die Interaktion mit anderen über das Thema in der zweiten Sprache gelernt wird. Die Lernenden entdecken während des Lernprozesses, dass sie Begriffe, Redewendungen, Strukturen oder Grammatik benötigen, um sich über das Thema unterhalten zu können. In diesem Prozess wird die Sprache von *top-down* gelernt und entfaltet sich in einem soziokonstruktivistischen Prozess, der durch die aktive Verstrickung von Sprache und Denken bei den Lernenden geprägt ist (Coyle, 2007, S. 554). Hierdurch entwickelt sich ein genuines Bedürfnis, die passende Sprache für die Lösung eines inhaltlichen Problems zu erwerben (ebd.). Wenn die Lernenden die Werkzeuge des *language of* und *language for learning* besitzen, können sie autonom durch sogenannte *collaborative dialogues* die Sprache als Inhalt *per se* diskutieren und reflektieren (Swain & Lapkin, 2002) und dadurch die *language through learning* erwerben. Diese Art von Sprachenlernen ist insofern auch als nachhaltig anzusehen, als die Lernenden die Sprache zur eigenen machen (ebd.).

Konsequenzen für die Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien

In der Konsequenz sollten Aufgabenstellungen so formuliert werden, dass sich die Lernenden zum einen beim Erwerb der *language of learning* aktiv mit dem zu erlernenden Wortschatz auseinandersetzen können. Hierfür kommen Partner- und Gruppenarbeitsaufgaben ebenso in Frage wie zum Beispiel in Einzelarbeit zu lösende Aufgabenstellungen, die den Grundsätzen der „Schüleraktivierung“ folgen (Hinz, 1996, Menze-Sonneck, 2004, 2005). Dass Inhalt und Sprache hierbei nicht allein in mündlicher Form rezipiert und produziert werden dürfen, liegt auf der Hand, wenn man sich vor Augen führt, dass neben dem Hören und Sprechen auch das Lesen und Schreiben zu den zentralen *skills* eines fremdsprachlichen Unterrichts zählen. Da die einzusetzenden Formen der Aufgabenstellung zum Teil an bestimmte meta-sprachliche Kompetenzen gebunden sind (z.B. *Wie gebe ich Feedback für eine Gruppengestaltung?* oder *Wie korrigiere ich meinen Partner bei der Ausführung einer bestimmten Technik?*), müssen zum anderen die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf das Vorhandensein einer *language for learning* geprüft werden. Falls anzunehmen ist, dass diese nicht in ausreichendem Maße für die Durchführung der jeweiligen Aufgabenstellung vorhanden ist, sollten hier ebenfalls adäquate sprachliche Hilfen gegeben werden. Zum Beispiel hilfreiche Sätze für reflexives Lernen wie, „*How can we improve our...?*“, oder „*The problem with...is...*“, etc. sind einfache Aussagen, die von den

Lernenden sportartübergreifend genutzt werden können. Zudem ermöglichen sie auf der Ebene der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, die Fremdsprache auf einer Diskussions- und Reflexionsebene zu benutzen sowie in verschiedenen sozialen Kontexten miteinander umzugehen.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Review of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Beard, A. (1998). *The Language of Sport*. London: Routledge.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-558.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinz, K. (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis*, 2, 139-150.
- Hofmann, A. & Sinning, S. (2006). American Sports begreifen. Kulturelle Aspekte und didaktische Zugänge. *sportpädagogik*, 30 (2), 4-9.
- Hofmann, A. & Radicke, N. (2009). Sport als Feld für bilingualen Unterricht, *Sportpraxis*, 10, 6-10.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Zugriff am 12. Oktober 2011 unter http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf.
- Menze-Sonneck, A. (2004). Textgenerierende Verfahren als Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Sportstudium. In M. Roscher (Hrsg.), *Können und Wissen. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium des Gerätturnens* (S. 123-130). Hamburg: Czwalina.
- Menze-Sonneck, A. (2005). Qualitätsverbesserung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe durch schüleraktivierende Methoden der Textvermittlung. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 99-104). Hamburg: Czwalina.
- MSWWF [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne Sport für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Nietsch, P. & Vollrath, R. (2003). Sprachlernpotentiale im bilingualen Sportunterricht. In M. Wildhage & E. Otten (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (S. 147-169). Berlin: Cornelsen.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 601-646). Weinheim: Beltz.
- Rottmann, B. (2006). *Sport auf Englisch: Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sporleder, E. (2004). *Baseballähnliche Spiele im Schulsport*. Schieder-Schwalenberg: SSSS-Publikationen.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation, *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Trömel, L. (2006). Learning Flag Football: Ein amerikanisches Sportspiel bilingual unterrichten, *sportpädagogik*, 30 (2), 42-47.
- Wolff, D. (2007). Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 36, 13-28.

Motorische Diagnostik als pädagogische Diagnostik?

Überlegungen zum Themaheft „Motorische Tests im Sportunterricht“ (sportunterricht 8/12)

Christian Schweihofen

Motorische Fähigkeiten können ein Gegenstand von Diagnostik im Sport sein, wie das Themaheft 8/2012 zum Deutschen Motorik Test 6-18 vorschlägt. Der Autor begründet seine Perspektive als Seminarausbilder, dem es in sozialer, zeitlicher und sachlicher Hinsicht darum geht, Diagnostik primär im Zusammenhang mit konkreten Unterrichtsvorhaben zu nutzen und lernzielorientiert Schwerpunkte zu setzen. Die Diskussion der sozialen Bezugsnorm des DMT 6-18, seines Fähigkeitsparadigmas und eines Alternativansatzes zeigt, an welchen Stellen motorische Diagnostik noch zu erweitern bzw. zu ergänzen ist, damit sie als ‚pädagogische‘ Diagnostik nutzbar wird.

A Motoric Diagnosis as an Educational Diagnosis?

Motoric abilities might be an item of diagnosis for sport as suggested in this journal (8/2012 thematic issue) about the German Motoric Test (DMT) 6-18. The author explains his perspective as an instructor of student teachers who primarily want to use the diagnosis in connection with concrete instructional intentions and to focus on learning objectives from a social, temporal and objective perspective. By discussing the social reference point of the DMT 6-18, its paradigm of abilities and another alternative concept, the author demonstrates what parts of a motoric diagnosis need to be expanded and supplemented in order to be used as an "educational" diagnosis.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Das Augustheft 2012 dieser Zeitschrift hatte zum Thema: Motorische Tests im Sportunterricht. Am Beispiel des Deutschen Motorik Tests wurden „Chancen und Nutzen motorischer Diagnostik im Schulsport“ (Seidel & Bös) vorgestellt. Verschiedene Autorengruppen zeigten Durchführungsvarianten auf (Schlenker et al. sowie Ghanbari & Tietjens), entwickelten pädagogische Ansatzpunkte für sportmotorische Tests im Sportunterricht (Worth et al.) und zeigten die Abhängigkeit der Diagnoseergebnisse vom gewählten statistischen Bewertungsverfahren (Holzweg et al.). Ich folge mit diesem Beitrag den Einladungen von Seidel und Tietjens (S. 227) sowie Bös (Heft 12/2012, S. 374) und beteilige mich als Fachleiter für das Fach Sport an Gesamtschulen und Gymnasien in NRW eher aus der Perspektive der theorieorientierten, reflektierenden Praxis als aus der Wissenschaft an einer hoffentlich weiterführenden Diskussion. In der zweiten Phase der Lehrerbildung sind wir über die KMK-Standards (vgl. Seidel und Bös, S. 229) und eine landesspezifische Rahmenvorgabe (NRW 2004) gehalten, Fähigkeiten zum Diagnostizieren und Fördern zu erweitern. Zu diesem Zweck haben wir uns in meinem Fachseminar in mehreren Sitzungen mit dem Thema und dem Themenheft auseinander gesetzt, Teilaspekte diskutiert und sportmotorische Tests in den Kontext Pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung gestellt. Zunächst stelle ich unser Verständnis Pädagogischer Diagnostik vor und entfalte dieses in drei Sinndimensionen (sozial, sachlich, zeitlich). Anschließend überprüfe ich die Sinnhaftigkeit motorischer Tests am Beispiel des DMT 6-18, bevor ich ein Fazit aus den Seminaren wiedergebe.

Diagnostik und Pädagogische Diagnostik

Wir greifen wie Bös und Seidel (S. 229) auf Ingenkamp und Lissmann (2008) zurück und identifizieren mit ihnen im engeren Sinne als Pädagogische Diagnostik

„alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in der Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (S. 13).



Christian Schweihofen

ist Fachleiter Sport und unterrichtet am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld.

E-Mail: christian.schweihofen@uni-bielefeld.de

Das Kernanliegen ist – und hier setzen wir einen deutlich anderen Schwerpunkt – das Optimieren eines konkreten Lernprozesses. Im Hinblick darauf soll unmittelbar diagnostiziert werden. Zur Planung, Durchführung und Auswertung von konkreten Unterrichtsvorhaben und -stunden nur mittelbar notwendig und damit nur in einem weiteren Sinne zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner „die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben“ (ebd. S. 13).

Bis hierher ist klar, dass eine Pädagogische Diagnostik nicht allein durch das bloße Einsetzen eines möglichen Evaluations-, Erhebungs- oder Diagnoseinstrumentes pädagogisch ist. Es kommt auf die ‚kompetente‘ (lern-)zielgerichtete Auswahl des Instruments im Hinblick auf einen speziellen Verwendungszusammenhang an.

Dimensionen Pädagogischer Diagnostik

Diagnostik erfordert Entscheidungen mindestens auf der Sozialebene (Wer diagnostiziert wen? Wer wertet die Diagnose aus und trifft unterrichtlich relevante Entscheidungen?), auf der Sachebene (Welche Lernvoraussetzungen sind relevant? Wie gut sind sie ausgeprägt? Wie ist der Lernstand in Bezug auf das Ziel bereits ausgeprägt?) und auf der Zeitebene (Diagnostiziere ich vor, in oder nach dem konkreten Unterricht? Betrachte ich die Ausgangslage, den Prozess oder das Ergebnis?).

Soziale Diagnosedimension: Beteiligung der Lernenden

Letztendlich ist zwar die Diagnose für die und durch die Lehrkraft gefragt, Oefner et al. zeigen in ihrer nicht nur für die Seminararbeit empfehlenswerten Broschüre theoretisch und an 3 konkreten Unterrichtsvorhaben aber auch auf, wie Schüler an der Diagnose und – das ist das Entscheidende – an der daraus abgeleiteten Pla-

nung unterrichtlicher Schritte in methodischer und didaktischer Hinsicht altersgemäß beteiligt werden können (o.J.; S. 13f., S. 40ff.). Somit sind Schüler nicht nur Objekte eines Tests, sondern Subjekte des Lernens. Dies sollte im Sinne erziehenden Sportunterrichts im altersgemäßen Umfang möglichst regelmäßig angestrebt werden.

Aus der Matrix in Abb. 1 lassen sich hierfür unterschiedliche Konstellationen ableiten. Gerne setzen die Referendare z.B. kranke Lernende als Beobachter von Gruppenarbeitsprozessen ein, um den Lernprozess am Ende aus einer Außensicht reflektieren zu lassen. Es können, so ein anderes Beispiel, in einer ersten Spielstunde zu einem Unterrichtsvorhaben im Basketball pausierende Basketballteams spielende Teams im Hinblick auf die Qualität von Fähigkeiten (Dribbeln, Korbwurf, Zusammenspiel, Fair-Play) beobachten und die Ergebnisse symbolisch darstellen, so dass Klasse und Lehrkraft in einem Abschlussgespräch das weitere Vorhaben, Schwerpunkte und Alternativangebote zusammen planen können (vgl. Diesel & Schweihofen; 2011).

Zeitdimension: Quantitative, standardisierte Tests versus qualitative Beobachtungshilfen

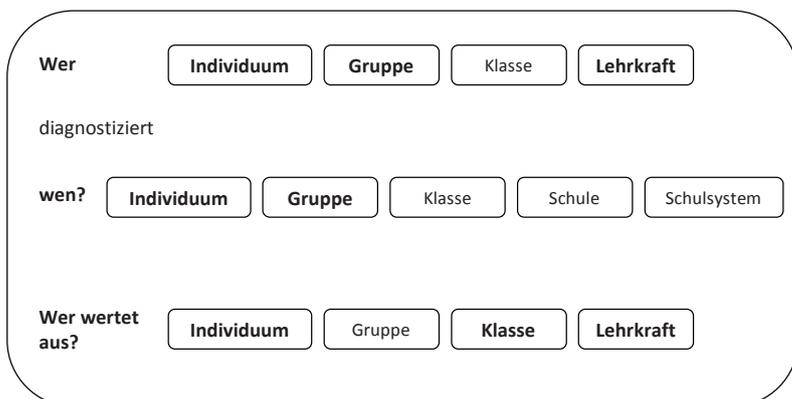
Die formelle Diagnose einer Lerngruppe mithilfe von standardisierten Testverfahren, aber auch mit psychometrischen Verfahren nimmt in der Regel einige (Unterrichts-)Stunden in Anspruch, bevor Ergebnisse in unterrichtliche Entscheidungsprozesse einfließen können. Anders herum müssen im Laufe einer Unterrichtsstunde (vgl. Barth 2010) viele kleine oder große Entscheidungen mehr oder weniger spontan getroffen werden. Aus informellen Diagnosen und nicht standardisierten Formen, z.B. im Rahmen der Leistungsbeurteilung Entscheidungen zu treffen, ist daher das weitaus häufigere Geschäft.

Es wäre also sehr hilfreich, wenn mit der Expertise aus dem Bereich der Motorikforschung Beobachtungsaspekte und Musterbilder heraus gearbeitet würden, die im laufenden Unterricht gut zu erkennen sind und anhand derer rasch z.B. auf eine mangelnde Passung im Bereich der Lernvoraussetzungen geschlossen werden könnte, z.B. auf fehlende Motivation, soziale Exklusion oder ein zu gering ausgeprägtes Bewegungsverständnis.

Sachdimension: Motorische Fähigkeiten als ein Baustein von vielen

Für die Sekundarstufe I in NRW müssen Lernziele weiterhin mehrdimensional, künftig aber auch sehr komplex gedacht werden. Welchen Weg die Kompetenzwelle sich nach ihrem ‚Landgang‘ in kompetenzorientierte Kernlehrpläne allgemein (vgl. Thiele; 2012) und im Sport auch immer brechen mag, bevor sie ausläuft (Eckhardt et al.; 2012, S. 200f.): Man setzt in den Implementationsveranstaltungen auf die breite

Abb. 1: Aspekte in der sozialen Diagnosedimension

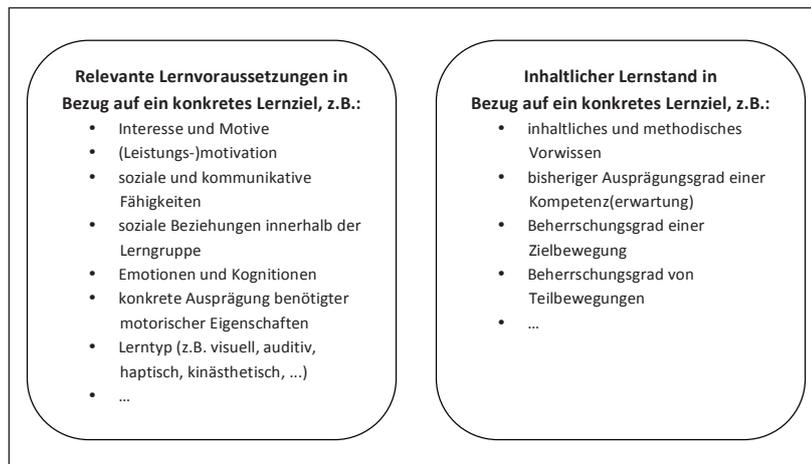


Weinert'sche Kompetenz-Definition (2001, S. 27f.) mit ihrem funktionalen Zusammenhang aus kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Teilaspekten, der sich in der erfolgreichen und verantwortungsvollen Lösung von Problemen in variablen Situationen zeigen soll (vgl. schulsport-nrw.de). Motorische Aspekte des Problemlösens tauchen in der Definition zwar explizit nicht auf, werden aber notgedrungen hinzugedacht. Sachlich und theoretisch unfunktional wäre es bei diesen komplexen Anforderungssituationen, einzelne Komponenten von Kompetenzen, wie z.B. die motorischen Fähigkeiten, isoliert zu diagnostizieren und kontextlos fördern zu wollen (vgl. auch Kurz 2008). Nicht unwichtig erscheint auf der Sachebene zudem die gängige Unterscheidung zwischen dem *Lernstand*, als Grad der Beherrschung des angestrebten Lernziels schon zu Beginn des Unterrichts, und den *Lernvoraussetzungen*, als Ausprägung von Bedingungen und Fähigkeiten, die das Erreichen der Lernziele fördern oder beeinträchtigen können. Hierzu finden sich in einem schulinternen Beispiellehrplan einige Vorschläge (auf schulsport-nrw.de) und es wird aus der Fülle der Aspekte deutlich, dass eine sozial und sachlich umfassende Diagnostik im Bereich zeitlicher Ressourcen an ihre Grenzen stößt. Wir empfehlen daher unseren Referendaren, sich in schriftlichen Entwürfen auf den Lernstand und auf solche Lernvoraussetzungen zu konzentrieren, die in einem direkten Bezug zum Schwerpunktlernziel des Unterrichts stehen. Am Beispiel Ringen und Kämpfen in einer fünften Klasse wäre es eher als relevant zu erachten, inwieweit sich die Kinder auf Körperkontakt untereinander einlassen können und wollen, um sich freiwillig und freudvoll in Grundsituationen der körperlichen Auseinandersetzung zu begeben. Dies kann z.B. mithilfe von einfachen Soziogrammen eingeschätzt und im unterrichtlichen Verlauf begleitend ausgewertet werden (vgl. Schweihofen 2010).

Zwischenfazit: Der Wert der Diagnose wächst nicht allein mit der Genauigkeit des Urteils, sondern vor allem mit der Zeitökonomie und der Relevanz der untersuchten Aspekte.

Man könnte natürlich einwenden, dass derartig grobe Schülerbeobachtungen jenseits von standardisierten Tests die wissenschaftlichen Gütekriterien nicht erfüllen können. Doch trotz methodischer Unzulänglichkeiten entlastet Helmke (2003, S. 88ff.) die Lehrkräfte sowohl im Hinblick auf den enormen Zeitmangel für saubere Diagnosen bei großer Schülerzahl (sozial) und die Fülle von möglichen Diagnoseaspekten (sachlich) durch ein längeres Zitat von Weinert & Schrader (1986):

„Es gibt für die Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer keine didaktischen Modelle, keine speziellen Lehrmethoden und keine rationalen Aufgabenzuweisungen an die Schüler, die durch extreme Genauigkeit der herangezogenen diagnostischen Informationen wesentlich verbessert werden könnten. [...]



Lehrerdiagnosen müssen sich nicht durch neutrale Objektivität, sondern durch pädagogisch günstige Voreingenommenheiten auszeichnen. Diese Forderung nach einer systematischen Verzerrung der Wahrnehmung und Beurteilung von Schülern durch ihre Lehrer wird bei vielen psychometrisch eingestellten Wissenschaftlern auf Zweifel und Widerspruch stoßen. Wäre es nicht vorzuziehen, Lehrer könnten sich möglichst genau und zuverlässig Urteile über ihre Schüler bilden und daraus geeignete pädagogische Schlussfolgerungen ziehen? Das ist zweifellos richtig! Allerdings handelt es sich bei dieser Forderung um eine jener wohlklingenden Maximen, deren Nachteil in ihrer minimalen psychologischen Realisierungsmöglichkeit besteht. Unter den Belastungen des Unterrichts sind nämlich bei Lehrern situationsabhängige Erlebnisse, Urteile über andere und die Regulation eigener Handlungen keineswegs analytisch getrennt, sondern aufs engste miteinander verknüpft.“ (ebd. S. 89).

Abb. 2: Aspekte in der sachlichen Diagnose-dimension

Zur Sinnhaftigkeit motorischer Tests im Rahmen pädagogischer Diagnostik

Pädagogische Diagnostik benötigt sachliche Bezugsnormen

Nach diesen Vorbemerkungen wird nun der Einsatz der dargestellten motorischen Testitems als Instrumente einer Pädagogischen Diagnostik im engeren Sinne (s.o.) problematisch. Als Bezugsnorm für die Bewertung der gewonnenen individuellen Ergebnisse stehen nur abstrakte Normtabellen zur Verfügung, die u.a. auf den Ergebnissen früherer Studien basieren (vgl. <http://www.mfkjks.nrw.de/sport/motorischer-test/>). Die Durchschnittswerte, Prozentränge und Schätzgrößen als relative und obendrein kontingente (vgl. Holzweg et al.) Maße für die Ausprägung motorischer Fähigkeiten bieten keine hinreichenden Orientierungen für konkrete unterrichtliche Entscheidungen. Diesen Grundgedanken haben wir im Seminar am Beispiel der Beweglichkeit diskutiert. So sollte man sich si-

cher im Vorfeld eines Unterrichtsvorhabens zum Speerwurf oder Delfin-Schwimmen fragen, ob die Lernenden individuell beweglich genug für eine funktionsgerechte Ausholbewegung beim Speerwurf oder für eine hinreichend ökonomische Rückholphase der Arme beim Delfinschwimmen sind. Genügt hierzu eine durchschnittliche Ausprägung der Beweglichkeit (16-jährige Mädchen: -0,3 bis 4,0cm, gleich alte Jungen: -4,2 bis 0,2cm bei der Rumpfbeuge)? Ab welchem Grenzwert wären z.B. besondere Fördermaßnahmen zu treffen?

Damit halten wir die Diskussion über die Qualität einzelner Teilaufgaben (vgl. den Leserbrief von Schäfer, Heft 11/2012) für wenig bedeutsam, weil der Nutzen des Gesamtansatzes für eine Pädagogische Diagnostik insgesamt nicht klar wird. Ohne fertigkeitsspezifische ‚Grenzwerte‘ oder zumindest Ansätze für brauchbare Schätzungen scheint uns der DMT 6-18 wenig hilfreich.

Motorische Basisqualifikationen bieten eine Alternative

Im Fachseminar erkannten wir mehr Potenzial im ‚Mobaq‘-Ansatz. Seine Entwickler leiten aus den Erfordernissen für eine grundlegende Teilhabe an Bereichen der Bewegungs- und Sportkultur in und außerhalb der Schule auf dem Niveau der Klasse 5 „motorische Basisqualifikationen“ als sachliche Bezugsnormen ab (Kurz et al.; 2008). Wer in einem Bereich wie dem Schwimmen nicht über die Mobaq (Sprung ins Wasser, Brust/Rückenschwimmen, Gleiten, Tauchen, Qualle) verfügt, für den muss der Unterricht für effektives Lernen besondere Fördermaßnahmen oder Zwischenschritte bereit halten.

Wer das Fähigkeitsparadigma ernst nimmt, braucht kein Fähigkeitstraining zu fordern

Unseres Erachtens liegt dem zum Teil kritisch diskutierten Fähigkeitsansatz paradigmatisch die Transferannahme bzw. -hoffnung zugrunde, d.h. dass Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten erworben und genutzt werden können. Und anders dürfte man einen Fähigkeitstest auch nicht als valides Diagnoseinstrument interpretieren (vgl. den Leserbrief von Schäfer in Heft 11/2012 und die Entgegnung von Bös in Heft 12/2012). Aus diesem Grund erschließt es sich uns nicht unmittelbar, warum schwächer oder stärker ausgeprägte sportmotorische Fähigkeiten in isolierten Trainingsprogrammen weiter geschult werden sollten. In Bezug auf die o.g. Beispiele zur Beweglichkeit wäre es u.E. empfehlenswert, die spezifisch benötigten Beweglichkeiten vorab zu überprüfen und ggf. im Vorlauf auf die anstehenden Ziele auch nur spezifisch zu verbessern, z.B. durch individuelle Bewegungshausaufgaben. Bedenkt man Umfang und Dauer, die für die allgemeine Verbesserung der Beweglichkeit einzuplanen wä-

ren, käme man überhaupt nicht mehr zum eigentlichen Ziel des Unterrichts. Durch gut dosiertes aktives Hürdenlaufen oder Delfinschwimmen über wenige Lerneinheiten mit individuell ausgewählten Beweglichkeitsübungen und methodischen Vereinfachungsstrategien werden dem Paradigma folgend Kraft, Schnelligkeit und aktive Beweglichkeit mit gefördert.

Fazit: Motorische Tests im Sportunterricht – ein geeignetes und notwendiges Mittel Pädagogischer Diagnostik?

In einer abschließenden Bewertung des DMT 6-18 als Mittel zur Pädagogischen Diagnostik haben wir im Seminar den Eindruck nicht ganz verdrängen können, dass ein für Zwecke des Screenings geeignetes Messinstrument für eine Funktion angeboten wird, für die es nicht passgenau konstruiert ist.

Anders konnten wir die recht frei an Begrifflichkeiten aus dem schulischen Kontext assoziierten Vorschläge und pädagogischen Ansatzpunkte nicht deuten, mit denen Worth et al. die sportmotorischen Tests in den Sportunterricht einbetten wollen. Alles erscheint grundsätzlich möglich, aber entspricht kaum den selbst erhobenen Anforderungen an Pädagogische Diagnostik (vgl. S. 247): Optionen für fächerübergreifendes Lernen nutzen, Belastungsempfinden ermöglichen, auch mal die Eltern testen. Wie es messtheoretisch denkbar sein kann, dass für einen standardisierten Test „zu den vorgeschlagenen Teststationen und Testmaterialien [...] auch gemeinsam Alternativen erarbeitet werden“ können, war uns überhaupt nicht klar, denn nach Seidel und Bös (S. 229) muss eine Sportlehrkraft doch gerade die Kompetenz besitzen, sportmotorische Tests nach den notwendigen Standards zu organisieren und durchzuführen, denn ansonsten verlören die ohnehin schon für die Diagnostik problematischen Normtabellen (s.o.) nicht nur ihren Wert, sondern ihre Gültigkeit.

Wir haben die Probe gemacht, inwieweit sportmotorische Tests als alternativlos notwendige Diagnoseinstrumente zu erkennen sind. Dazu wurde im Artikel von Worth et al. in die „pädagogischen Ansatzpunkte eines schülerorientierten Einsatzes sportmotorischer Tests“ als Ersatz für den Begriff „sportmotorische Tests“ die Formulierung „Sportspiele wie Gerätebrennball“ eingesetzt. Das Ergebnis möge man selbst bewerten.

Wir erachten, so unser Fazit nach der Auseinandersetzung mit dem Themenheft, andere, auch nicht standardisierte Instrumente und informelle diagnostische Verfahren an vielen Stellen für sozial fokussierbarer, sachlich relevanter und zeitlich ökonomischer. Gleichwohl schätzen wir den Stellenwert von Screening-Instrumenten zur Erfassung sportmotorischer Fähigkeiten fachpolitisch recht hoch ein, begrüßten allerdings eher sachliche und pädagogisch begründete Normtabellen.

Literatur:

- Barth, C. (2010) Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen: eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen. Verfügbar unter: <http://opus.bsz-bw.de/hsbwgt/volltexte/2010/70/>, letzter Zugriff am 4.1.2013.
- Diesel, S. & Schweihofer, C. (2011). Ergebnisse strukturiert beschreiben und auswerten. *Sportpädagogik*, 1(35), S. 50-51.
- Eckhardt, M., Mergelkuhl, T. & Schweihofer, C. (2012): „Body and Soul“ – fächerverbindendes Lernen. In: Roth, A.-C. (u.a.) (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Sport unterrichten*. Aachen: Shaker Verlag, S. 199-210.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer bei Friedrich.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik (6. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht* (57), S. 211 – 218.
- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger, *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97-106). Hamburg: Czwalina.
- NRW (2004). Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule. Download unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Rahmenvorgabe_OVP.pdf, letzter Zugriff am 30.12.2012
- Oefner, J.; Erlemeyer, R. & Staack, A. (o.J.) Fördern und Fordern. Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II. http://www.schulsport-nrw.de/info/news09/pdf/foerdern_fordern_klein.pdf, letzter Zugriff am 03.01.2013.
- http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/sk_lgy.html: Vergleich Lehrplan (alt) - Kernlehrplan (neu) als Powerpointpräsentation; schulinterner Beispiellehrplan; letzter Zugriff am 04.01.2013.
- Schweihofer, C. (2010). Soziogramme – eine Form der Diagnose und ein Anlass der Förderung. *Sportpädagogik*, 2(34), S. 58-59.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In: Roth, A.-C. (u.a.) (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Sport unterrichten*. Aachen: Shaker Verlag, S.13-24.
- Weinert, F.E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel 2001, S. 17-31.



DIN A5, 464 Seiten
978-3-7780-1562-9

Bestell-Nr. 1562 € 34.90

Prof. Dr. Jürgen Baur / Prof. Dr. Klaus Bös / Prof. Dr. Achim Conzelmann / Prof. Dr. Roland Singer (Hrsg.)

Handbuch Motorische Entwicklung

Seit dem Erscheinen der ersten Auflage im Jahre 1994 hat sich das *Handbuch Motorische Entwicklung*, in dem die Veränderung der Motorik über die Lebensspanne aus einer interdisziplinären Perspektive umfassend behandelt wird, zu einem Klassiker der sportwissenschaftlichen Literatur entwickelt. Für die nun vorliegende 2. Auflage wurde das Handbuch vollständig überarbeitet und erweitert. In 21 Einzelbeiträgen stellen 22 Autorinnen und Autoren den aktuellen Stand der Forschung zur motorischen Entwicklung zusammen.

Der Band richtet sich v. a. an Sportwissenschaftler/innen, Studierende der Sportwissenschaft, aber auch an Leserkreise aus den Gebieten der Medizin und Psychologie.

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/1562

Nachrichten und Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Joh.-Seb.-Bach-Straße 18, 09648 Mittweida

RIS – Reiten im Schulsport

Das Würzburger Forschungsprojekt RIS beschäftigt sich mit zwei zentralen Themenkomplexen. Hierbei handelt es sich zum einen um die „Erziehungs- und Bildungspotentiale im Pferdesport“ und zum anderen um die „Strukturelle Konzeption von Schulsportprojekten“. Übergeordnet steht dabei die Frage: Auf welche Art und Weise der Umgang mit dem Pferd und das Reiten Erziehungsmöglichkeiten, Lerngelegenheiten und Bildungschancen für Schüler und Schülerinnen zu bieten vermag. Hierfür sollen die Erfahrungen der Vertreter von Schulen wie auch Reitvereinen/-betrieben sowie derer eingeholt werden, die sich für eine Kooperation zwischen Schule und Pferdesport interessieren oder bereits zusammen arbeiten bzw. in der Vergangenheit zusammen gearbeitet haben.

Informationen zum Projekt und zur Teilnahme an der Onlinebefragung erhalten Sie unter www.equinopäda.golik.de.

FEEL-OK.CH - DAMIT DU DICH WOHL FÜHLST!

ein Internetportal für Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren zur Förderung ihrer Gesundheitskompetenz und Vorbeugung des Suchtmittelkonsums. Ihnen als Lehrperson, Jugendarbeitende/-r oder anderer Fachperson stehen zahlreiche didaktische Unterlagen zum kostenlosen Download zur Verfügung, um die Inhalte von feel-ok.ch mit Jugendlichen zu bearbeiten. In einem Handbuch werden Nutzen und Vorteile von feel-ok.ch dargestellt und erläutert wie Sie feel-ok.ch mit Ihrer Schulklasse/mit Jugendlichen anwenden können. Alle Inhalte wurden von renommierten Fachorganisationen verfasst.

Informationen finden Sie unter www.feel-ok.ch.

Personal Training aus dem Kopfhörer – hoersport.de

In Zusammenarbeit mit der digicare GmbH entstand erstmals ein Webbasierter Personal Trainer für ein Fitness-Krafttraining, der den Sportlern komplette Trainingseinheiten als Hördatei (Podcast) anbietet. Ein Expertensystem übernimmt die individuelle Trainingsplanung und -steuerung und passt u.a. durch das subjektive Belastungsempfinden jeden Podcast an die aktuellen Trainingsbedingungen (z.B. Ziel, verfügbare Zeit, Fitnessstand) an. Die Trainingsinhalte selbst sind, unabhängig von aufwendigen Geräten, nahezu überall durchführbar. Weitere Informationen gibt's unter www.hoersport.de.

FamTIME – der digitale Familienmanager

Die Idee integriert unterschiedliche Funktionen, sie ermöglichen unter anderem Termine der einzelnen Fami-

lienmitglieder zusammenzutragen und Freizeitüberschneidungen sichtbar zu machen. Ziel soll es sein, Stress, der durch einen unstrukturierten Tagesablauf entstehen kann, zu verringern indem der Familienalltag strukturiert wird. Familienmitglieder, die in anderen Haushalten leben, sollen stärker vernetzt werden. So soll die Kommunikation innerhalb der Familie als auch außerhalb, z.B. mit anderen Familien unterstützt werden. Weitere Informationen erhalten Sie unter www.famtime.de.

scool! – Ein OL Schulprojekt

Was ist scool? Scool soll eine neue Generation für den Orientierungslauf begeistern, OL-Vereinen eine Plattform bieten, um sich mit attraktiven Aktionen im Bereich der Nachwuchs- und Breitensportförderung engagieren zu können sowie den Schulen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den OL-Vereinen verschaffen und die dazu erforderlichen Materialien und Fortbildungsmöglichkeiten anbieten. Dazu stehen unter scool.ch vielfältige Lehrmittel für den fächerübergreifenden, Orientierungslauf bezogenen Unterricht (z.B. Sport, Geografie, Physik, Zeichnen) zur Verfügung. Das Lehrmittel It'sCOOL besteht aus einem Schuber mit sieben Heften sowie einer Spiele- und Textfragenbox, mit denen die Schülerinnen und Schüler stufengerecht ins Kartenlesen im Schulzimmer, im Schulareal und später im Wald eingeführt werden.

Weitere Informationen finden Sie unter www.scool.ch.

Brandenburgischer Lehrerinnen- und Lehrpreis 2012

Der „Brandenburgische Lehrerinnen- und Lehrpreis“ wurde bereits zum zweiten Mal verliehen. Mit ihm werden – stellvertretend für alle Lehrkräfte im Land Brandenburg – besonders engagierte Lehrerinnen und Lehrer ausgezeichnet. Die Vorschläge kamen von Schulkonferenzen, von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Nach einer Vorauswahl durch die staatlichen Schulämter entschied sich eine Jury des Bildungsministeriums mit Vertretern des Landeseltern- und des Landeschüllerrates für einen Preisträger pro Landkreis und kreisfreier Stadt. Entscheidend war, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich weit über ihre reguläre Unterrichtsverpflichtung hinaus für ihre Schülerinnen und Schüler engagieren.

Weitere Informationen finden Sie unter www.mbjs.brandenburg.de.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Berlin

Adventskaffee 2012

Zum Nikolaus, am 6. Dezember 2012, kamen auf Einladung von **Willi Gerke**, unserem langjährigen Geschäftsführer und Ehrenmitglied, 35 Mitglieder unseres Landesverbandes zu unserer alljährlichen Adventskaffeetafel für Senior(inn)en und langjährige Mitglieder. Diese traditionelle Veranstaltung fand diesmal wieder wie gewohnt in der Sportschule des Landessportbundes Berlin im Priesterweg statt. Weitere zwölf angemeldete Mitglieder sind leider aufgrund ihres Alters und des schlechten Wetters (Schneefall, Eisglätte) nicht erschienen.

Frau Picht hatte die Tische wieder liebevoll dekoriert, gedeckt und ein leckeres Kuchenbuffet bereitgestellt, an dem sich alle satt essen konnten.

Unsere Vorsitzende, Dr. Elke Wittkowski, informierte die Anwesenden über die aktuelle Situation des Schulsports in Berlin und ehrte langjährige Mitglieder im Landesverband Berlin des DSLV.

Für über **60 Jahre Mitgliedschaft** im DSLV, LV Berlin, erhält **Margot Schramm**, früher viele Jahre Vorstandsmitglied und für die Frauen im Präsidium des Landessportbundes Berlin, die Urkunde nach Schleswig-Holstein an ihren jetzigen Wohnort zugesandt.

Für **50 Jahre Mitgliedschaft** im DSLV, Landesverband Berlin, erhielten **Prof. Norbert Heymen** und **Prof. Gerhard Risch**, lange Jahre in der Didaktik des Schulsports an der PH Berlin, an der FU Berlin und schließlich an der HU Berlin tätig, Urkunden. Ute Seidel erhält die Urkunde mit der Post.

Mit der Goldenen Treuenadel für **40 Jahre Mitgliedschaft** wurden ausgezeichnet: **Winfried Hampel**, **Bernd Kleinod**, **Hans-Joachim Klotz**, **Heidi Siebelt**, **Werner Sperling** und **Andreas Stephan**. Weitere fünf Mitglieder erhalten die Nadel per Post.



(v.l.n.r.): Ehrenvorsitzender Olaf Lawrenz, Vorsitzende Elke Wittkowski, Prof. Norbert Heymen, Prof. Gerhard Risch, Ehrenmitglied Willi Gerke



(v.l.n.r.): Willi Gerke, Olaf Lawrenz, Winfried Hampel, Werner „Spatz“ Sperling, Heidi Siebelt, Bernd Kleinod, Hans-Joachim Klotz, Elke Wittkowski



Olaf Lawrenz, Andreas Stephan, Elke Wittkowski

Die Fortbildung gibt einen Einblick in die didaktischen und methodischen Rahmenbedingungen von Golf in der Schule. Die Teilnehmer erleben praktisch die Umsetzungsmöglichkeiten in der Sporthalle, auf dem Sportplatz und auf dem Golfplatz. Neben der Vermittlung der Grundtechniken bilden Spiel- und Wettkampfformen einen wesentlichen Schwerpunkt der Fortbildung. *Termin:* 11.-14.04.2013, 16.00 Uhr. *Beginn:* 11.04.2013 um 14 Uhr am Golfplatz Winnerod. *Referenten:* Peter Fügener (HGV) Jörg Krebs. *Anzahl:* 16 Teilnehmer. *Unterbringung:* Villa Emilia Grünberg. *Voraussetzung:* keine. *Kosten:* 250,00 Euro (inkl. Übernachtung).

Anmeldungen gehen bitte an peter.fuegener@hessischer-golfverband.de

Jan Joeres

Kanusport in der Schule – Gießen Qualifikationsveranstaltung gemäß der hessischen Verordnungs- und Erlasslage

Beschreibung: Die Veranstaltung führt zur Qualifikation Kanufahren mit Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage des Rahmenplans für die Ausbildung Kanu in der hessischen Lehrerfortbildung. Die Veranstaltung ist als Einführungs- und Grundkurs geplant und vermittelt praktische Tipps für die Vorbereitung und Durchführung von Klassenfahrten, Studienfahrten und Projektwochen mit sportlichem Schwerpunkt Kanu gemäß der Verordnung über die Aufsicht der Schülerinnen und Schüler und dem Erlass Schulwanderungen und Schulfahrten vom 07.12.2009. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind: Grundtechniken des Kajak- und Canadierfahrens, Bootsbeherrschung und Methodik, Flussökologie und Sicherheit; Planung und Durchführung einer Wanderfahrt. Vermittelt werden u.a.: Materialkunde, Kajak/Canadier, Paddelarten, Kanusportdisziplinen, Umwelt und Touristik, rechtlicher Rahmen, Bootsgewöhnung, Kenterübungen, Spiele im und um das Kajak, erlebnispädagogische Ansätze der Natursportart Kanu, Unfallgefahren, Rettungsmethoden, Sicherheitsstandards in der Ausrüstung, Flusserkundung, Aus- und Einsteigen in Kajak und Canadier, Grundschnitte vorwärts, rückwärts, Ziehschlag, Bogenschlag,



(v.l.n.r.): Willi Gerke, Elke Combes, Elke Wittkowski

Über die Silberne Treuenadel für 25 Jahre Mitgliedschaft durften sich **Elke Combes, Marion Flader** und **Jürgen Westermann** sowie 13 weitere nicht Anwesende freuen. Ich danke Willi für die Organisation dieser Veranstaltung und freue mich, dass er solche Aufgaben immer wieder gern übernimmt, so hoffentlich auch 2013 wieder bei guter Gesundheit!

Ich freue mich auf ein Wiedersehen mit unseren Pensionären und langjährigen Mitgliedern spätestens im Dezember 2013!

Dr. Elke Wittkowski, Vorsitzende

Landesverband Hessen

Golf in der Schule

Methodische Wege zum Schulgolf

„Golf in der Schule“ hat sich über Abschlag Schule und JUGEND TRAINIERT FÜR OLYMPIA als fester Bestandteil des außerunterrichtlichen Sportangebots etabliert. Golf wird mittlerweile nicht nur auf dem Golfplatz, sondern auch in der Sporthalle und dem Sportplatz angeboten.

Steuerschlag im Canadier, ökonomische Paddeltechniken und Bootsstabilisierung. Erweiterte Paddeltechniken: Traversieren, Einschwingen in das Kehrwasser, Ausschwingen vom Kehrwasser in die Strömung. *Allgemeine Informationen: Zielgruppe:* Lehrkräfte Sekundarstufe I und II (einschl. Berufliche Schulen, alle Fächer, Sport.) *Zeitraum:* 23.05.2013, 10.00 Uhr bis 25.05.2013, 15.00 Uhr und 09.06.2013, 10.00 Uhr bis 10.06.2013, 18.00 Uhr!! Anmeldung bis zum 30.04.2013!! *Ort:* Gießen an der Lahn. *Dauer in Tagen:* 5,0. *Kosten:* 190 €. *IQ-Nr.:* 0045995211. *Zusätzliche Hinweise:* Die Rettungsfähigkeit (Deutsches Rettungsschwimmabzeichen Bronze) wird vorausgesetzt bzw. muss vor der Fahrt mit Schülerinnen und Schülern erworben worden sein. Die Anmeldung erfolgt für die gesamte Veranstaltung, die mit einer Überprüfung endet. Die Veranstaltungskosten beinhalten die Bootsleihe, Zeltübernachtungen und Verpflegung. Die Fahrtkosten werden nicht erstattet. Eine Ausrüstungsliste wird mit einer Einladung zu der Veranstaltung verschickt. Allgemeine Fitness (grundlegende Kraftausdauer im Rahmen längerer Kanu-Tages-touren) und Beweglichkeit (selbstständiges Ein- und Aussteigen ins Boot) sind für die Veranstaltungsteilnahme erforderlich. *Referenten:* Till Mühlhaus, Gerald Moos. *Anbieter:* Zentrale Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS) Holländische Straße 141, 34127 Kassel, Telefon: (0561) 80 78-262 oder -252, Fax: (0561) 80 78-211, E-Mail: fortbildung@ks.ssa.hessen.de.

Anmeldung: Bitte melden Sie sich per E-Mail fortbildung@ks.ssa.hessen.de oder Fax (0561) 80 78-211 an. Geben Sie unbedingt an: Name, Personalnummer, Privatadresse, Fächer, Ihre Schule, das Thema und den Termin der Veranstaltung. Ihre Anmeldung kann sonst nicht bearbeitet werden.

Eine Anmeldung ist auch möglich über die Homepage www.kultusministerium.hessen.de > Schule > Schulsport > Zentrale Fortbildung (ZFS) oder dem Veranstaltungskatalog des Landesschulamts www.lsa.hessen.de > Akkreditierung-Online. Dort finden Sie unter dem Suchbegriff „ZFS“ unsere gesamten Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote.

Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmelde-

bestätigung (per E-Mail) auf das Konto „HCC-Schulbereich“, HeLaBa, BLZ 500 500 00, Konto-Nr. 100 24 01 mit dem Verwendungszweck 8070-ZFS-Kanu-GI-2013-Ihr Name. Ihre Anmeldung ist nach der Bestätigung durch die ZFS verbindlich wirksam. Beachten Sie die ZFS-Teilnahmebedingungen.

Die Veranstaltung findet in Kooperation mit dem Deutschen Sportlehrerverband (DSLVL – LV Hessen) und dem Hessischen Kanusportverband statt.

Segeln oder Windsurfen mit Schülern Qualifikationsveranstaltung gemäß der hessischen Verordnungs- und Erlasslage

Beschreibung: Die Veranstaltung ist als Grundkurs gedacht und vermittelt praktische Tipps für die Vorbereitung und Durchführung von Klassenfahrten, Studienfahrten und Schullandheimaufenthalten mit sportlichem Schwerpunkt Segeln oder Windsurfen. Die Qualifikation in diesem Kurs kann nur in einer der beiden Sportarten erworben werden, d.h. es finden gemeinsame Veranstaltungsteile zum Segeln und Windsurfen z.B. zur Organisation oder zur Rechtslage der Fahrten, aber auch getrennte sportartspezifische Teile in Theorie und Praxis statt.

Die Kursteilnahme qualifiziert gemäß gültiger Verordnung über die Aufsicht über Schülerinnen und Schüler und dem Erlass Schulwanderungen und -fahrten vom 07.12.2009 zur Durchführung von allen erlebnispädagogischen Segel- oder Windsurfveranstaltungen in der Schule (z.B. Klassenfahrten, Projekttag/wochen, AGs). *Allgemeine Informationen: Fächer/Berufsfelder:* Sport. *Zielgruppe:* Lehrkräfte (alle Fächer) / Sekundarstufe I, Gymnasiale Oberstufe, Berufliche Schule. *Zeitraum:* 27.05.2013, 11. Uhr bis 01.06.2013, 17.00 Uhr!! Anmeldung bis zum 01.05.2013!! *Ort:* Segelschule Edersee, Rehbach bzw. Windsurfing Edersee, Bringhausen. *Dauer in Tagen:* 6,0. *Kosten:* 375 €. *Zusätzliche Hinweise:* Die Rettungsfähigkeit (Deutsches Rettungsschwimmabzeichen Bronze) wird vorausgesetzt bzw. muss nachträglich erworben werden. Die Veranstaltung findet in Kooperation mit der Segelschule Rehbach sowie Windsurfing Edersee statt. Die Kosten enthalten die Bootsmiete/Surfausleihe, Übernachtung (in großen Appartements für 3-4 Perso-

nen mit Küche, Wohnzimmer, Bad, Balkon oder Terrasse). Die Verpflegung erfolgt in Eigenregie (Selbstfinanzierung). Fahrtkosten werden nicht erstattet. *Referenten:* Georg Wittich (Leitung), Thomas Hennig (Segelschule), Lars Kreh (Windsurfing) und Team. *Veranstalter:* Zentrale Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS) Holländische Straße 141, 34127 Kassel, Telefon: (0561) 80 78-262 oder -252 E-Mail: fortbildung@ks.ssa.hessen.de.

Homepage www.kultusministerium.hessen.de > Schule > Schulsport > Zentrale Fortbildung (ZFS).

Anmeldung: Bitte melden Sie sich per E-Mail fortbildung@ks.ssa.hessen.de oder Fax (0561) 80 78-211 an. Geben Sie unbedingt an: Name, Personalnummer, Privatadresse, Fächer, Ihre Schule, das Thema und den Termin der Veranstaltung.

Wichtig: Welche Qualifikation wollen Sie erwerben? Segeln oder Windsurfen. Angabe erforderlich! Ihre Anmeldung kann sonst nicht bearbeitet werden.

Eine Anmeldung ist auch möglich über die Homepage www.kultusministerium.hessen.de > Schule > Schulsport > Zentrale Fortbildung (ZFS) oder dem Veranstaltungskatalog des Landesschulamts www.lsa.hessen.de > Akkreditierung-Online. Dort finden Sie unter dem Suchbegriff „ZFS“ unsere gesamten Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote.

Bitte überweisen Sie die Veranstaltungskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto „HCC-Schulbereich“, HeLaBa, BLZ 500 500 00, Konto-Nr. 100 24 01 mit dem Verwendungszweck 8070-ZFS-Segeln-Surfen-27-05-Ihr Name. Ihre Anmeldung ist nach der Bestätigung durch die ZFS verbindlich wirksam. Beachten Sie die ZFS-Teilnahmebedingungen.

Die Veranstaltung findet in Kooperation mit dem Deutschen Sportlehrerverband (DSLVL – LV Hessen) statt.

Wandern mit offenen Augen – für Schulpflichtige, Pensionäre und andere muntere Lebewesen

Termin: 24.06. – 07.07.2013. *Ort:* Salzburger Land. Was wird verlangt? Es werden täglich etwa 6 Stunden mit dem Tagesgepäck zurückgelegt. Etwas Kondition wird verlangt. Auszeiten und alterna-

tive Strecken können genommen werden. *Teilnehmer/innen:* Etwa 10 – 14 nette, muntere Menschen, die die Berge lieben, die die Gemeinschaft in einer Gruppe als Auszeit suchen. *Preis:* Je nach Rückmeldung der angeschriebenen Hotels ca. 1.100,- €. Der Preis beinhaltet Übernachtung im Doppelzimmer (EZ mit Aufschlag pro Tag) in einem sehr guten Hotel, Halbpension, geführte Touren, Lift- und Buskosten vor Ort, Benutzung des Wellness-Bereichs, Organisation. *Anmeldeschluss:* 30.04.2013.

Anmeldung bei: Klaus Baumann, Jakob-Hart-Str. 7, 65594 Runkel/L., Tel. (0 64 82) 41 04. Nach Anmeldung erfolgen detaillierte Ausschreibungen.

Geschäftsstelle

Skihelme und Folgen

Die Schulschulskurse sind fester Bestandteil des lebendigen Schullebens an den hessischen weiterführenden Schulen. Darin spielt das Thema Sicherheit eine große Rolle. Skihelme sind dabei ein wichtiger Bestandteil.

Unabhängig von der aktuell intensiv geführten Diskussion über eine generelle Helmpflicht für alle Skifahrer müssen sich diese in Zukunft darauf einstellen, dass sie zur Kasse gebeten werden, wenn sie keinen Helm tragen – selbst dann, wenn sie bei einem Unfall auf der Piste keinerlei Schuld trifft.

So rutschte beispielsweise ein Skifahrer auf der Piste in zwei unschuldige Wintersportler hinein und verletzte diese schwer. Nun müssen die Unfallopfer einen Teil ihres Schadens selbst bezahlen, weil sie keinen Skihelm getragen hatten. Das hat das Oberlandesgericht in München entschieden. Über das wohl wegweisende Urteil für Skifahrer informieren ARAG-Experten und erläutern die aktuelle Entscheidung:

Der Fall:

Ein Ehepaar war in Tirol Skifahren. Die begeisterten Wintersportler standen auf der Piste, als ein anderer Skifahrer oberhalb stürzte und in sie hineinrutschte. Er verletzte vor allem die Frau schwer am Kopf; sie wurde im Hubschrauber abtransportiert.

Der Haftpflichtversicherer des Unfallverursachers lehnte die Regulierung ab. Der Fall

landete vor Gericht und in der ersten Instanz gab das Gericht den Unfallopfern Recht. Doch das danach angerufene Oberlandesgericht schloss sich den Einwänden der Versicherung an und sah ein Mitverschulden bei dem Ehepaar. Weil die Verletzten keinen Helm getragen haben, müssen sie die Hälfte der Behandlungskosten für ihre Kopfverletzungen selbst tragen. Die Kopfverletzungen hätten nämlich durch das Tragen eines Helms vermieden werden können, meinten die Richter. ARAG-Experten, die seit vielen Jahren eng mit dem Deutschen Skiverband (DSV) und der Arbeitsgemeinschaft Sicherheit im Sport (ASiS) kooperieren, teilen diese Einschätzung.

Das Urteil:

Eine solche richterliche Entscheidung ist bisher zwar einmalig, geht doch alle Skifahrer an. Anders als zum Beispiel Radfahren ist Skifahren nämlich immer eine sportliche Betätigung. Die Geschwindigkeiten sind laut richterlicher Einschätzung selbst bei Anfängern höher als auf dem Rad. Bedingt durch moderne Materialien der Ski sind Skifahrer heute immer schneller unterwegs. Daraus ergibt sich für die Richter die Konsequenz, dass im Sinne des § 254 BGB (Mitverschulden) die Obliegenheit zum Tragen von Helmen besteht.

Praxistipp:

Wer das Risiko eingeht, ohne Helm auf der Piste unterwegs zu sein und dabei verletzt wird, muss in Kauf nehmen, dass er sich am Unfallfolgeaufwand zu einem erheblichen Teil selber beteiligen muss. Nicht nur deshalb sollte für alle Skifahrer der Helm ein selbstverständlicher Teil der Ausrüstung sein. Denn das Helmtragen kann erwiesenermaßen helfen, die Schwere und Zahl der besonders häufigen Kopfverletzungen zu reduzieren. (Quelle: aragvid-arag 12/12).

Herbert Stündl

Landesverband Nordrhein-Westfalen

„Netter Hüftschwung!“ – Zumba als modernes Fitnessprogramm sinnvoll in den Unterricht integrieren

Datum: 20./21. April 2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 30. *Ort:* Sportschule Duis-

burg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Sportliche Trends bleiben selten länger in aller Munde. Zumba hat es geschafft. Hallen voller begeisterter Fanatiker mit den unterschiedlichsten Motivationen, füllen sich Tag für Tag in den Fitness Studios der ganzen Welt.

Lateinamerikanische Rhythmen und Tanzschritte sind sinnvoll im Prinzip der klassischen Aerobic aufeinander abgestimmt. Doch welche Möglichkeiten gibt es, diese koordinativ anspruchsvollen Schritte rhythmisch adäquat zu vermitteln?

Muss ich als Lehrkraft wirklich alle Schritte selbst beherrschen? Wie lässt sich das Verfahren „Einer macht vor, alle machen nach“ zu Gunsten der Schülerzentrierung transformieren?

Diesen und anderen Fragen soll in der kommenden Fortbildung nachgegangen werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Mareike Seilz. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 43,00 €.

Bitte richten Sie sich auf andere Gegebenheiten bei den Zimmern in der Sportschule Duisburg-Wedau ein, da die Sportschule zur Zeit umgebaut wird.

Anmeldungen bis zum 05.04.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Golf – Schnupperkurs für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Die Golfschule Haus Leythe bietet in diesem Jahr erstmals die Möglichkeit für die Mitglieder des DSLV NRW, im Rahmen eines Golfschnupperkurses erste Erfahrungen mit dem Golfsport zu machen und so einen Einstieg in die Welt des Golfsports zu bekommen.

Mitten im schönen Ruhrgebiet, in Gelsenkirchen liegt der Golfclub und die Golfschule Haus Leythe. Die Golfschule Haus Leythe ist ein optimales Trainingszentrum für jeden Golfspieler und Neuanfänger in der Umgebung.

Sie ist von der Abfahrt Gelsenkirchen-Buer von der A 2 in ca. 5 Minuten erreichbar.

Die Golfschule Haus Leythe bietet regelmäßige Kurse für Neuanfänger und Fortgeschrittene an. Individuelle Trainerstunden für Golferinnen und Golfer bieten vielfältige Gelegenheiten zur Verbesserung des Spiels. *Termin:* Sonntag, 28. April 2013, 12.00 Uhr – 14.00 Uhr. *Ort:* Golfschule Haus Leythe in Gelsenkirchen, Middeicher Str. 72, 45891 Gelsenkirchen. *Teilnehmer:* 6 – 10 Personen.

Leistungen:

- 2-stündiger Schnupperkurs
- Bälle und Leihschläger inklusive

Inhalt des Kurses:

- Einweisung im langen Spiel (Abschläge)
- Einweisung im kurzen Spiel (Putting)
- Einführung in das kleine ABC des Golfsports
- Informationen über die Platzreife

Preis: pro Person 20,00 €.

Anmeldungen bis zum 15.04.2013 an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLV-NRW Konto-Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ: 320 500 00. *Ansprechpartner:* Horst Büttner und Andreas Kampkötter. Bei Fragen erreichen Sie uns unter (02 09) 945 88 12 oder (01 60) 490 83 17.

Parkour/Freerunning – „Barrieren überwinden – Das kannst auch du!“

Datum: 04./05.05.2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 30. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Parkour und Freerunning, die aktuellen Spiel- und Sportformen der kreativen, kunstvollen Überwindung von Hindernissen, sind für Kinder und Jugendliche ein spannendes und attraktives Bewegungsangebot, das im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulsport und in den Turn- und Sportvereinen hervorragend entwicklungsfördernde Bewegungserlebnisse bieten kann.

Die Herausforderung, die die geschickte Eroberung von Bewegungsräumen bedeutet, das Können, effizient und schnell Barrieren zu überwinden, die Fähigkeit, den eigenen Körper auch in schwierigen Situa-

tionen sicher zu beherrschen, brauchen Gelegenheit, Anleitung und Hinführung. Ideen für praktikable Unterrichts- und Übungsstunden sowie ein Überblick über Basistechniken und damit verbundene Begrifflichkeiten sind neben Helfer- und Sicherheitsmaßnahmen zentrale Inhalte der Fortbildung.

Basierend auf dem Fachbuch „Le Parkour & Freerunning – Basisbuch für Schule und Verein“ von Schmidt-Sinns, Scholl und Pach, gibt die Autorin Saskia Scholl ihre Erfahrungen in einer aktiven Fortbildung für Alt und Jung weiter. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referent:* Saskia Scholl. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 €. *Ref./LAA:* 43,00 €. Bitte richten Sie sich auf andere Gegebenheiten bei den Zimmern in der Sportschule Duisburg-Wedau ein, da die Sportschule zurzeit umgebaut wird.

Anmeldungen bis zum 15.04.2013 an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

„Alles ist relativ!“ – Veränderbarkeit von Regeln am Beispiel Tchoukball

Datum: 25./26. Mai 2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 18. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Tchoukball. „Nein, das zählt nicht, weil eigentlich sagen die Regeln, dass...“ – diese und andere Sätze hört man sehr oft im Sportunterricht und gerade in Spielsportarten, in denen bestimmte Schülerinnen und Schüler besonders bewandert sind, wird zu oft auf Kleinigkeiten geachtet und der eigentlich tiefere Sinn des Spiels verzerrt.

Tchoukball als so genanntes „New Game“, bietet für die Schülerinnen und Schüler eine besondere Möglichkeit, Regeln und ihre Veränderbarkeit anhand eines Spiels zu erfahren, dessen Regeln ihnen nicht direkt bekannt sind. Außerdem können die Zusammenhänge von Regelveränderungen und taktischen Konsequenzen im Spiel in den Mittelpunkt gerückt werden und so zu einem intensi-

ven und exemplarischem Spielverständnis führen.

Die Teilnehmer der Fortbildung erhalten einen Einblick in das Spiel, seine Regeln und die zugehörigen Techniken, erarbeiten aber auch Möglichkeiten, das Spiel und seine Regeln sinnvoll zu verändern. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referenten:* Norbert Nehrigh, Mathias Caspari. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 43,00 €.

Bitte richten Sie sich auf andere Gegebenheiten bei den Zimmern in der Sportschule Duisburg-Wedau ein, da die Sportschule zurzeit umgebaut wird.

Anmeldungen bis zum 10.05.2013 an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Segeln mit Schülergruppen

Termin: ab 28.05.2013 (8x, jeweils dienstags). *Ort:* Dortmund Hengsteysee/Universitäts-Segelclub. *Thema:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Befähigung erlangen, die Leitung von Schülersportgemeinschaften „Segeln“ zu übernehmen bzw. Schullandheimaufenthalte mit dem Schwerpunkt „Segeln“ vorzubereiten und durchzuführen. An 8 Nachmittagen erlangen die Teilnehmer theoretische und praktische Kenntnisse bzw. Fertigkeiten, die zur Vorbereitung und Durchführung von Schul-Segelveranstaltungen erforderlich sind. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine, außer: Nachweis der Rettungsfähigkeit. *Referenten:* Hajo Runge, Dortmund, und sein Team. *Beginn:* jeweils 15.00 Uhr. *Ende:* jeweils 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 90,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 100,00 €. (beinhalten auch Material- und Leihkosten).

Anmeldungen an:

Gertrud Naumann, Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund, Tel./Fax: (02 31) 52 49 45.

Inline Skating im Schulsportunterricht – Planung und Durchführung von Inline-Touren mit Schülergruppen auch unter dem Aspekt der Ausdauerbelastung

Termin: 29.05.–02.06.2013 (Fronleichnam). **Ort:** Landkreis Teltow-Fläming (Brandenburg) – Gebiet des 100 km FLAEMING-SKATE-Kurses. **Themenschwerpunkte:** „Das Mekka für Radfahrer und Skater“, der 100km-Fläming-Rundkurs, liegt unterhalb von Potsdam und Berlin, ist durchgängig 3 Meter breit und mit einer 0,5 Körnung versehen. Der Rollwiderstand wird durch den eigens für diese Strecke entwickelten Belag auf ein Minimum reduziert. Die Fahrradstraßen dürfen ausschließlich von Radfahrern und Skatern benutzt werden. Sie führen quer durch den Wald, durch Felder und Wiesen, durch kleine Ortschaften und manchmal entlang an wenig befahrenen Straßen. Einige zusätzliche Rundstrecken sind bereits fertig, andere sind in Planung. Irgendwann soll innerhalb des Rundkurses ein Netz von Inline-Strecken entstehen. Schon jetzt aber gibt es zu stark frequentierten Zeiten einen „Skater-Shuttle“, einen „Rufbus“, der müde Skater an einer gewünschten Haltestelle auf dem Rundkurs abholt (uns steht ein eigener Bus zur Verfügung!). Sicherlich ein interessantes Gebiet für alle Lehrer, die einmal mit ihrer Klasse in diese Region fahren und das Skaten oder Rad fahren als einen sportlichen Schwerpunkt setzen möchten. Aber nicht allein der Sport macht das Gebiet so attraktiv! (Es gibt eine Reihe von interessanten Ausflugszielen!) Den Teilnehmer wird die Möglich-

keit geboten, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten auf Inlinern zu vertiefen, das Fahren in einer Gruppe zu erlernen und ihre Ausdauerbelastung zu trainieren (siehe hierzu auch Beitrag in Heft 7-2010 des „sportunterricht“, Lehrhilfen, Seite 1-5). Außerdem soll die Veranstaltung unter dem Gesichtspunkt der Planung und Durchführung einer Klassenfahrt mit dem Schwerpunkt: „Inline Skating“ stehen. Folgende Punkte werden u.a. angesprochen: Ausrüstung, Verhalten im „Straßen“-Verkehr, Differenzierungsmaßnahmen. (Sollte ein Teilnehmer lieber mit dem Fahrrad fahren wollen, so können diese auch vor Ort ausgeliehen werden – 5 €/Tag!). **Teilnahmevoraussetzung:** Sicheres Fahren auf Inlineskates, Beherrschen von Bremstechniken; eigene Ausrüstung (einschl. Helm, Protektoren für Handgelenke, Ellenbogen und Knie). **Leistungen:** 4 Hotel-Übernachtungen im DZ mit Frühstücksbuffet in Kolzenburg – unmittelbar an der Strecke; Hin- und Rückfahrt im modernen Fernreisebus (Bus steht auch vor Ort zur Verfügung; Bus-Service bei gemeinsamen Touren, Busfahrten zu den Ausflugszielen); geführte Inline-Touren; Informationen zu Inline-Touren mit Schülergruppen. **Teilnehmerzahl:** 40. **Lehrgangsgebühr:** 270,00 €; Unterbringung in Kolzenburg, unmittelbar an der Strecke; N'mitglieder zzgl. 30,00 €. (Erreicht die TN-Zahl 35 Personen, werden 20,00 € der Lehrgangskosten erstattet!).

Anfragen/Anmeldungen an:

Horst Gabriel, Krefelder Str. 11, 52070 Aachen, Tel.: (0241) 527154; E-Mail: horstgabriel@t-online.de.

Kanu-Wildwassersport (Aufbau und Fortgeschrittene)

Termin: 22.7.-29.7.2013. **Ort:** Bovec, Soca/Slovenien. **Thema:** Verfeinerung der Wildwassertechniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser-, Walzen- und Wellenfahren, Traversieren, Sichern, Bergen, Beurteilen von Wildflüssen, Gefahren beim Kanusport, 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 aller genannten Techniken in Grobform. **Referent:** Helmut Heemann. **Beginn:** 22.07.13, 10.00 Uhr. **Ende:** 29.7.13, 18.00 Uhr. **Teilnehmerzahl:** 4-10. **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 265,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 285,00 €. (Material kann gegen eine Gebühr von 100,00 € ausgeliehen werden). **Unterkunft:** Camping, 10,00 €, feste Unterkunft, beides zuzüglich. **Versicherungsschutz:** Liegt grundsätzlich in der Eigenverantwortung

Anmeldungen bis zum 29.06.13 an:

Helmut Heemann, Bahnhofstr. 41, 58452 Witten, Tel. (02302) 27 53 16, Fax: (02302) 393896, helmut@kanusport-heemann.de siehe auch: www.kanusport-heemann.de. **Bankverbindung:** Helmut Heemann (DSL) Sparkasse Bochum BLZ 430 500 01, Kto 840 125 9.



Carmen Borggrefe

Spitzensport und Beruf

Eine qualitative Studie zur dualen Karriere in funktional differenzierter Gesellschaft

DIN A5, 440 Seiten
ISBN 978-3-7780-3402-6
Bestell-Nr. 3402 € 36.–



Helmut Digel

Sportentwicklung in der Moderne

Der ständige Wandel scheint das herausragende Merkmal des modernen Sports zu sein. Diesen Wandel mit seinen besonderen Merkmalen aus einer modernisierungstheoretischen Perspektive nachzuzeichnen und zu interpretieren ist das Anliegen dieser Publikation.

DIN A5, 532 Seiten
ISBN 978-3-7780-3403-3
Bestell-Nr. 3403 € 39.90

Inhaltsverzeichnisse unter www.sportfachbuch.de/3402 bzw. **3403**