

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

THEMA:
Belastung und Wohlbefinden
von Sportlehrkräften –
berufsbiografische Perspektiven



8

August 2014
63. Jahrgang



Offizielles Organ des Deutschen
Sportlehrerverbandes e.V. (DSLTV)

sportunterricht



herausgegeben vom
Deutschen Sportlehrer-
verband e. V. (DSLVL)

vereinigt mit

KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. H. P. Brandl-Bredenbeck

Dr. Barbara Haupt

Martin Holzweg (Vertreter des DSLVL)

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Stefan König

Prof. Dr. Michael Krüger

Heinz Lang

Prof. Dr. Günter Stibbe

Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

Prof. Dr. Annette Worth

Manuskripte für den Hauptteil an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

E-Mail: n.schulz@dshs-koeln.de

Manuskripte für die „Lehrhilfen“ an:

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

Besprechungen und

Besprechungsexemplare an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

Informationen, Termine an:

Thomas Borchert, Universität Potsdam,

Humanwissenschaftliche Fakultät

Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam

thomas.borchert@uni-potsdam.de

Erscheinungsweise: Monatlich

(jeweils in der 2. Hälfte des Monats)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 61.20

Sonderpreis für Studierende € 51.00

Sonderpreis für Mitglieder des DSLVL € 50.40

Einzelheft € 6.– (jeweils zuzüglich Versandkosten).

Mitglieder des DSLVL Nordrhein-

Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sport-

unterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft

kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahl-

bar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-

Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlos-

sen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende

möglich und müssen 3 Monate vor dem

31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vor-

liegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den

Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

Anzeigen: siehe Verlag

Tel. (0 71 81) 402-124, Fax (0 71 81) 402-111

Druck:

Druckerei Djurcic, Eisenbahnstraße 16

73630 Remshalden-Grünbach

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit

ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

und des Verlags mit Quellenangabe. Unver-

langte Manuskripte werden nur dann

zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Verlag:

Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

Tel. (0 71 81) 402-0, Fax (0 71 81) 402-111

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

Inhalt

Jg. 63 (2014) 8

Brennpunkt	225
Zu diesem Heft	226

Beiträge	<i>Stefan Meier:</i> Aller Anfang ist schwer? Unterstützungsangebote in der ersten Phase der Sportlehrerbildung	227
	<i>Wolf-Dietrich Miethling, Verena Oesterhelt & Kia Paasch</i> Ende gut? Gesundheitsrelevante biographische Entwicklungen von Sportlehrerinnen und -lehrern am Berufsende	233
	<i>Matthias Weigelt, Marlene Lohbreier, Kathrin Wunsch, Astrid Kämpfe & Katrin Klingsieck:</i> „An die Schule, fertig, los!“ Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn?	239
	<i>Norbert Gissel:</i> Einwurf: „... es ist nur ein Spiel!“	246

Links und Literatur zum Thema	245
Belastung und Wohlbefinden von Sportlehrkräften	245
Buchbesprechung	247
Literatur-Dokumentation	249
Nachrichten und Informationen	251
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband	252

Lehrhilfen	<i>Bettina Wurzel:</i> „Zwischen allen Stühlen“ – Anregungen für eine Bewegungsgestaltung in der Oberstufe	1
	<i>Andreas Simon und Daniel Riehl:</i> Bewertungsskala für Grundtechniken im Volleyball zeiteffizient, kriterienorientiert, objektiv	5
	<i>Klaus Greier:</i> Fangen – Laufen – Spielen Spielformen für Grundschule und Sekundarstufe I	12
	<i>Henner Hatesaul:</i> Atteste im Schulsport – Wunsch und Wirklichkeit	14

Titelbild: Anton Bredenbeck

Beilagenhinweis:

Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegt eine Beilage der Firma Klühspies Reisen GmbH & Co. KG, bei.

Brennpunkt

Und schon wieder Fußball... Weltmeister oder: Was wir daraus lernen können!

Im Brennpunkt des letzten Heftes (7/2014) schreibt Michael Krüger – wie sollte es im Sommer 2014 auch anders gewesen sein – über Fußball. Da der Kollege Krüger seinen Brennpunkt allerdings weit vor dem Ende der Fußball-WM verfassen musste, konnte er „nicht mal schreiben, wie es ausgegangen ist und ob es die Fußballgötter mit uns Sterblichen gut gemeint haben“.

Nun wissen wir es: Wenn ich die emotionale Lage meines geschätzten Kollegen richtig einschätze, dann hat das Turnier einen guten Ausgang genommen, und wenn man der Diktion von Michael Krüger folgen will, dann haben es die Fußballgötter gut mit uns Sterblichen gemeint – denn die Deutsche Fußballnationalmannschaft ist zum vierten Mal Weltmeister geworden. Im Nachgang zu diesem sportlichen Erfolg haben über mehrere Tage hinweg emotionale Bilder von den Siegern die Nachrichtenlandschaft bestimmt.

Vergessen wurde darüber allerdings meines Erachtens auch die kritischen Aspekte noch einmal aufzuarbeiten. Dies geschah in meiner Wahrnehmung weder in der Presse noch im Fernsehen. Dass damit ein etwas einseitiges Bild von der Fußball-WM in den Köpfen haften bleibt, macht mich nachdenklich. Anlässe das Faszinosum Fußball-WM in einer sportpädagogischen Perspektive kritisch zu betrachten, gäbe es einige – wie etwa das Beispiel von Luis Suarez und seinen Biss in die Schulter des Italieners Chiellini. Es war vor allem erstaunlich wie der Trainer Uruguays Oscar Tabarez auf den Vorfall und die Vorwürfe reagierte. Von Verfolgung des Spielers und einem Komplott gegen Uruguay wurde gesprochen. Das stärkste Argument schien ihm aber zu sein: „Das ist eine Fußball-Weltmeisterschaft, es geht hier nicht um billige Moral“, entrüstete er sich. Warum er daraufhin keine Rüge der FIFA erhielt, bleibt wohl für immer ein Rätsel!

Fußball-Weltmeisterschaften werden für die Zuschauer im Fernsehen sehr konkret – andererseits sind sie aber viel zu abstrakt und meines Erachtens von den Rah-

menbedingungen von Schule viel zu weit entfernt, um einen wirklich sinnvollen Bezugspunkt für den Sportunterricht darzustellen. Hier eignen sich schon viel eher die konkreten Bezüge zu den Fußballplätzen der Republik, die um die Ecke liegen. Und auch hier ist ja nicht alles Gold, was glänzt.

Einen interessanten und vielversprechenden Ansatz, dass tolle Spiel Fußball als pädagogisches Lernfeld zu nutzen und es von den negativen Einflüssen von zum Beispiel übermotivierten Eltern und Trainern zu befreien, bietet die Fair-Play-Liga (vgl. <http://www.fair-playliga.de/>).

Hier gibt es etwa beim Spielbetrieb der E- und F-Jugend keine Schiedsrichter – die Kinder entscheiden selbst. Erwachsene müssen beim Spielbetrieb einen gebührenden Abstand zum Spielfeld einnehmen (etwa 15 Meter). Dadurch, so Ralf Klohr, Gründer der Fair-Play-Liga, werden die oft durch die Eltern geschürten Aggressionen und das Reinrufen verhindert. Er will den Kindern das Spiel zurückgeben und betont in einer pädagogisch motivierten Perspektive: „Liebe zum Kind braucht Abstand, Vertrauen und Zutrauen“ (vgl. taz vom 25. Juli 2014, S. 13). Diese Aspekte werden durch den formal vorgeschriebenen Abstand symbolisch und zugleich konkret in Meter umgesetzt. Kinder erhalten den Freiraum, den sie für ihre Entwicklung benötigen.

Solche Ansätze sollten zukünftig stärker das Fußballgeschehen in Schule und Schulsport bestimmen. Denn Fußball ist ein tolles Spiel, das den Kindern unbedingt einen eigenbestimmten Zugang ermöglichen sollte.

Mit freundlichem Gruß



Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck



**Hans Peter
Brandl-Bredenbeck**

Zu diesem Heft

Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Belastung und Wohlbefinden von Sportlehrkräften – berufsbiografische Perspektiven

Das Themenheft „Belastung und Wohlbefinden von Sportlehrkräften – berufsbiografische Perspektiven“ widmet sich einem Thema, das spätestens seit den frühen Ergebnissen von Schaarschmidt et al. (1999) zur Lehrgesundheit und der Studie von Heim und Klimek (1999) auf der Agenda der sportpädagogischen Diskussion und Forschung steht. In den letzten fünfzehn Jahren wurde immer wieder auf die hohen Belastungen im Lehrerberuf aufmerksam gemacht. Studien identifizierten Belastungsfaktoren und lieferten empirische Befunde (quantitativ und qualitativ) über das subjektive Belastungsempfinden und die Auswirkungen auf den schulischen Alltag wie auch auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen.

Selten wurde dabei allerdings eine explizit berufsbiografische Perspektive, die unterschiedliche Abschnitte des „Lehrer-Seins“ betrachtet, eingenommen. Auch wenn das vorliegende Themenheft sich nicht auf eine einzelne, den gesamten berufsbiografischen Prozess in den Blick nehmende Studie bezieht, so wird in den Beiträgen von Weigelt et al., Meier und Miethling et al. aus drei unterschiedlichen Arbeitsgruppen heraus jeweils eine spezifische Perspektive in den Mittelpunkt gerückt. Dabei wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen.

Der erste Beitrag von Stefan Meier mit dem Titel „Aller Anfang ist schwer? Unterstützungsangebote in der ersten Phase der Sportlehrerbildung“ thematisiert die Passungsproblematik zwischen personengebundenen Merkmalen von Sportstudierenden und typischen beruflichen Anforderungen. Im Rahmen des vierwöchigen Orientierungspraktikums erstellt er einen Abgleich der Selbsteinschätzung (Studierende) und der Fremdeinschätzung (durch erfahrene Lehrkräfte) zu den genannten Aspekten mit dem Ergebnis, dass sich die Studierenden erstens weitgehend im Normbereich der Merkmale bewegen und die Studierenden zweitens in den meisten Bereichen eine selbstkritischere Einschätzung vornehmen als dies etwa durch die Betreuungslehrerinnen und -lehrer der Fall ist.

Im zweiten Beitrag gerät der berufsbiografische Abschnitt des Referendariats in den Blick. Weigelt et al. untersuchen in einer Studie mit 161 Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport wie belastend diese den Anfang ihrer Schullaufbahn erleben. Unter Anwendung des Instrumentariums zu den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM-44) können sie zeigen, dass bereits 38% der Befragten gesundheitsrelevante Risikomuster aufweisen. Auch wenn dieser Anteil noch geringer ist als dies in den Studien von Schaarschmidt (2005) mit bereits im Schuldienst befindlichen Sportlehrkräften gezeigt wurde, so schätzen die Verfasser diese Zahl als zu hoch ein und plädieren deshalb für Maßnahmen zur Unterstützung der psychischen Gesundheit bereits in diesem Abschnitt und stellen einige konkrete Vorschläge vor.

Der Beitrag von Miethling et al. „Ende gut? Gesundheitsrelevante biografische Entwicklungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern am Berufsende“ nimmt abschließend das Karriereende und den Übergang in den Ruhestand in den Blick. In dieser qualitativen Studie gehen die Verfasser in Fallstudien auf die bilanzierende Aufarbeitung der eigenen berufsbiografischen Geschichte ein. Auf diese Weise gewähren sie einen Einblick in die Ansprüche der befragten Lehrkräfte, was diese einerseits rückblickend in den letzten Berufsjahren noch für erstrebenswert und realisierbar halten und hielten und andererseits welche Planungen die am Karriereende befindlichen Lehrkräfte für das „Leben danach“ artikulieren.

Das Heft bewegt sich also insgesamt zwischen den Polen „Aller Anfang ist schwer?“ und „Ende gut?“ – beides mit einem Fragezeichen versehen. Die Lektüre der Beiträge macht deutlich, dass beides wohl einen wahren Kern enthält.

Literatur

- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6, 35-44.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244-268.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber!? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Aller Anfang ist schwer? Unterstützungsangebote in der ersten Phase der Sportlehrerbildung

Stefan Meier

In der aktuellen Debatte um Belastung und Beanspruchung im (Sport-)Lehrerberuf wird deutlich, dass u.a. das Missverhältnis zwischen personengebundenen Merkmalen und typischen beruflichen Anforderungen Einfluss auf die berufsbiographische Entwicklung sowie damit auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Sportlehrkräften nimmt. Vor diesem Hintergrund thematisiert der Beitrag die Möglichkeiten und Grenzen berufsbiographischer Unterstützungsangebote für die erste Phase der Sportlehrerbildung.

Initial Steps Are Always Difficult? Facilitating Measures for the First Phase of Physical Educators' Training

The current discussion about the stress and demands of the (physical) educators' profession clarifies that – in addition to other factors – the discrepancy between personal characteristics and specific professional demands influences the occupational biography as well as the health and well-being of physical educators. Considering this situation the author discusses the possibilities and limits of facilitating measures for the first phase of physical educators' training.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Das Thema Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf stellt nach wie vor einen zentralen Ankerpunkt öffentlicher, bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskussionen dar. Hierbei legt vor allen Dingen die Forschung zur personenbezogenen Lehrerbelastung nahe, dass die Gründe für ein hohes berufliches Belastungsempfinden und damit zugleich negatives Beanspruchungserleben gegenüber dem eigenen Beruf u.a. in den individuellen, persönlichen Eigenschaften bzw. Einstellungen der Lehrer selbst zu finden sind. Diese sogenannte *Passungsproblematik* wird häufig auf das Missverhältnis zwischen den personengebundenen Merkmalen und typischen beruflichen Anforderungen zurückgeführt. In der Konsequenz resultieren hieraus ein geringeres berufliches und persönliches Wohlbefinden sowie die Neigung zur Resignation (u.a. Mayr, 2011; Rothland, 2013). Dies gilt zweifelsohne auch für den Sportlehrerberuf. Schließlich hängt ein hohes Belastungsempfinden bei Sportlehrkräften mit gering ausgeprägten Kompetenzeinschätzungen zusammen (Meier, 2014), was sich wiederum negativ auf das Verhalten im Unterricht auswirken kann.

Es ist diese Passungsproblematik, die den berufsbiographischen Prozess der Professionalisierung innerhalb der Lehrerbildung sowie das individuelle Belastungsempfinden nachhaltig beeinträchtigen kann.

Vor diesem Hintergrund scheint es angeraten, angehenden Sportlehrkräften bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Berufsbiographie und damit in der ersten Phase der Sportlehrerbildung entsprechende Unterstützungsangebote anzubieten, die sie auch für die Bewältigung anstehender berufsbiographischer Entwicklungsprobleme (Miethling, 2006) vorbereiten.

Lehrerbildung als berufsbiographischer Prozess

Den Grundstein, die Lehrerbildung als berufsbiographischen Prozess zu betrachten, ist durch Terharts (2000) Expertise für die Kultusministerkonferenz (KMK) gelegt worden. Unter dieser berufsbiographischen Perspektive versteht er die Einheit der Erstausbildung an den Hochschulen, des sich anschließenden Vorbereitungs-



Dr. Stefan Meier

Deutsche Sporthochschule Köln,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter und
Fachstudienberater
Lehramt am Sportlehrer/
innen-Ausbildungs-
Zentrum (SpAZ)

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln
s.meier@dshs-koeln.de

dienstes und des selbstverantwortlichen Unterrichtens im Berufsalltag, welche bis dato als voneinander unabhängige Phasen betrachtet wurden. So wird davon ausgegangen, dass kompetentes berufliches Handeln nicht nur durch wiederholtes Ausüben der jeweiligen Tätigkeit erlangt bzw. verbessert wird. Vielmehr bedarf es einer strukturell-inhaltlichen Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen sowie systematischer und reflektierter Ausübung derselben Tätigkeit über einen langen Zeitraum hinweg. Eine so verstandene reflektierende Tätigkeit kann nur über flankierende Maßnahmen und Unterstützungsangebote realisiert werden kann.

Die zu Grunde gelegte Einheit der Ausbildungsphasen verdeutlicht somit, dass es sich bei der Professionalität im Lehrerberuf um ein berufsbiographisches Problem handelt, das aufgrund zahlreicher Einflussfaktoren individuell unterschiedlich gelöst werden kann.

Für den Sportlehrerberuf beschreibt Miethling (2006) Konfliktstoff zwischen institutioneller Schüler-, Selbst- und Sport-Orientierung. Hieraus ergeben sich, je nach Ausbildungsphase der Lehrerbildung, individuelle Problem- und Beanspruchungslagen und dadurch begründet die Notwendigkeit von gezielter Reflexion und Unterstützung.

Im Kontext von Lehrerbildung intendiert eine berufsbiographische Beratung daher auf der individuellen Ebene eine frühzeitige Unterstützung von Studien- und Bildungsbiografien, die auch das Wohlergehen angehender Sportlehrkräfte mit in den Blick nimmt. Darüber hinaus trägt sie bildungs- und arbeitsmarktpolitisch zur Effektivität und Effizienz des Lehrerbildungssystems bei (Schiersmann et al., 2008).

Hieraus lässt sich ableiten, dass Beratung als fortlaufende Instanz des Berufslebens virulent ist (Sixt & Weber, 2007). Diese Forderung unterstreicht auch Schober (2007), die „Beratung als eine auf die Befähigung und Unterstützung von Individuen zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbiographie gerichtete Tätigkeit“ bewertet. Schiersmann et al. (2008) verknüpfen diese Forderung unter Berufung auf weitere Autoren mit der individuellen Kompetenzentwicklung. Erste Forschungserkenntnisse zeigen, dass „die individuelle Bilanzierung erworbener Kompetenzen, die Identifizierung von Entwicklungspotenzialen und die Ableitung zukünftiger Strategien für die Kompetenzentwicklung in vielen Fällen nicht ohne professionelle Unterstützung“ (ebd., S. 10) möglich ist. Die berufsbiographische Beratung wird somit zu einer Bedingung *sine qua non* der Kompetenzentwicklung angehender Sportlehrkräfte. Sie kann daher als lösungsorientierter Ansatz angesehen werden, der die individuellen Ressourcen der Ratsuchenden optimal auszuloten und gezielt

weiterzuentwickeln versucht (Bamberger, 2007; Nestmann, 2007).

Entgegen dieser theoretisch-konzeptionellen Ausführungen zur Relevanz berufsbiographischer Beratung in der Sportlehrerbildung lassen sich jedoch kaum berufsbiographische Beratungskonzepte identifizieren, die in die Sportlehrerbildung implementiert worden sind. Als ein erster, vom System vorgegebener Ansatzpunkt ist z.B. in Nordrhein-Westfalen lediglich das vor der Aufnahme eines Lehramtsstudiums verbindlich festgelegte Eignungspraktikum (1) auszumachen, in dem die Studierenden ihre beruflichen Vorstellungen und Interessen reflektieren sollen. Neben dieser singulären Innovation müssen konzeptionell in die Lehrerbildung integrierte berufsbiographische Beratungsangebote als *Desiderata* bezeichnet werden.

Studieneinstieg als sensible Phase der Berufsbiographie

Die eingangs formulierten Forderungen nach Beratung, Reflexion und weiterer Unterstützung werden zudem durch die neu eingerichteten Bachelor-Master-Lehramtsstudiengänge in Form eines gesteigerten Beratungsbedarfs bestätigt (Bensberg, 2012; Grützmaier, 2008). Auch die Lehramtsbachelorstudiengänge sind wie die übrigen Bachelorstudiengänge polyvalent konzipiert, was ein beständiges Wechseln zwischen den Studiengängen ermöglichen soll, sodass hier im Sinne von Schober (2007) eine Unterstützungsinstanz angeraten ist, die die Studierenden an eine eigenverantwortliche Entscheidung für ihre Berufsbiographie heranführt. Vor diesem Hintergrund resümiert Rauin (2007, S. 64): „Wenn bereits sehr früh im Studium mit relativ einfachen Instrumenten typische Risiken prognostizierbar sind, dann liegt es nahe, mehr in die Beratung der Studienanfänger zu investieren.“ Schließlich werden zu diesem Zeitpunkt prägende Erfahrungen für die weitere Berufsbiographie und das persönliche Wohlbefinden gemacht. Daher erscheint es sinnvoll, bereits zu einem frühen Zeitpunkt und damit in der ersten Phase der Sportlehrerbildung Unterstützung anzubieten. Zumal sich zu diesen berufsbiographischen Aspekten eine z.T. wenig rational fundierte Studienwahlentscheidung gesellt: „Der Studienwahlprozess folgt häufig keinem entscheidungslogischen Muster, sondern ist abhängig von Emotionen, Begegnungen, Zufällen, Widerständen, Chaos“ (Stiehler, 2007, S. 880). Es sind diese Gründe, die die Erstausbildung an der Universität zu einer besonders *Beratungs-sensiblen Phase* der Sportlehrerbildung machen.

Bezogen auf die für diesen Kontext relevante erste Phase der Lehrerbildung bedeutet berufsbiographische Beratung insbesondere das frühzeitige und fundierte Reflektieren des Berufsbildes, um der eingangs er-

wähnten *Passungsproblematik* entgegenzutreten. Hierbei wird darauf abgezielt, frühzeitig in der Berufsbiographie die Passung zwischen angehenden Sportlehrerstudierenden und den Anforderungen in Studium und Beruf zu verbessern (Rotter & Reintjes, 2010). Es ist explizit nicht die Intention, die „Spreu vom Weizen“ zu trennen, sondern durch Information und Beratung zur Selbstreflexion anzuregen und auf individuelle Bedarfe und Entwicklungspotenziale aufmerksam zu machen, was sich positiv auf das jeweilige Wohlergehen auswirken dürfte.

Die Zielsetzung einer berufsbiographischen Beratung in der ersten Phase der Sportlehrerbildung ist daher eine ressourcenorientierte studienbegleitende Beratung in zweierlei Hinsicht. Zum einen ist vor dem Hintergrund der Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Master-Studiengänge ein erhöhter Bedarf durch die Vielfalt an Studienmöglichkeiten sowie die geringere Studiendauer ausgemacht.

Hierbei ist es von Bedeutung, über gezielte Reflexionsanlässe die Eignung bzw. Passung für das Berufsfeld abzuklären. Zum anderen ist damit eine Weiterqualifizierung in Form einer Kompetenzentwicklungsberatung angedacht. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei darauf, Kompetenzen zu dokumentieren, zu bilanzieren und Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren, was durch entsprechende Unterstützungsangebote realisiert werden kann (Schiersmann et al., 2008).

Berufsbiographische Beratung als Unterstützungsangebot in der ersten Phase der Lehrerbildung

Es sind diese beiden zentralen Punkte, Reflexion und Unterstützung, die das Fundament eines berufsbiographischen Beratungskonzepts darstellen. Dieses schließt an die in Nordrhein-Westfalen verpflichtende Portfolioarbeit zu den Praxisphasen der Bachelor- und Master-Lehramts-Studiengänge an (vgl. LABG, 2009). Das Konzept ist zu Beginn des bildungswissenschaftlichen Studiums und hier im Rahmen der Veranstaltung „Vor- und Nachbereitung des vierwöchigen Orientierungspraktikums“ verortet. Im Kern sieht es folgende Bestandteile vor (2):

Die Selbst- und Fremdeinschätzung im Rahmen des Testverfahrens *Fit für den Lehrerberuf* (Schaarschmidt & Kieschke, 2007), welche den verpflichtenden Dokumentations- und Reflexionsaufträgen der Portfolioarbeit beigelegt sind. Dieses ist zwar primär zum Einsatz der Eignungsabklärung entwickelt worden, indiziert durch die gewonnenen Ergebnisse jedoch ebenso, an welchen Stellen Unterstützungsangebote notwendig erscheinen. Mit Hilfe dieses Testverfahrens lassen sich Einschätzungen zu 21 Merkmalen erfassen, die die be-

ruflichen Anforderungssituationen im Lehrerberuf abbilden (s. Tab. 1).

Diese Merkmale sollen die gezielte Reflexion bzw. den Abgleich der persönlichen Voraussetzungen mit dem entsprechenden beruflichen Anforderungsprofil ermöglichen. Insgesamt liegen zu jedem Merkmal drei Items vor (3), welche auf einer fünfstufigen Likert-Ska-

Tab. 1: Merkmale (Skalen) des eingesetzten Verfahrens (adaptiert aus Herlt & Schaarschmidt, 2007, S. 166/167).

	Skala	Beschreibung der Iteminhalte
1.	Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen	gern mit jüngeren Menschen zusammen sein
2.	Fähigkeit zur offensiven Verarbeitung von Misserfolgen	aus Niederlagen lernen
3.	Verantwortungsbereitschaft	sich gerne für andere Menschen einsetzen
4.	Humor	schlagfertig sein können
5.	Frustrationstoleranz	Enttäuschungen verkraften können
6.	Wissens- und Informationsbedürfnis	für Neues offen sein
7.	Stimme	auf eine kräftige Stimme vertrauen können
8.	Durchsetzungsfähigkeit in sozial-kommunikativen Situationen	bei Konflikten souverän auftreten können
9.	Flexibilität	auf Unvorhergesehenes rasch einstellen können
10.	Soziale Sensibilität	in Probleme anderer hineinversetzen können
11.	Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft	bereit sein, ggf. Privates zurückzustellen
12.	Didaktisches Geschick	zu vermittelnde Inhalte gut erklären können
13.	Sicherheit im öffentlichen Auftreten	auch in Gruppensituationen souverän auftreten können
14.	Erholungs- und Entspannungsfähigkeit	in der Freizeit abschalten können
15.	Ausdrucksfähigkeit	sich klar ausdrücken können
16.	Stabilität bei emotionalen Belastungen	sich nicht aus dem Gleichgewicht bringen lassen
17.	Begeisterungsfähigkeit	andere Menschen motivieren können
18.	Freundlichkeit und Warmherzigkeit	sich als kontaktfreudigen Menschen wahrnehmen
19.	Fähigkeit zum rationellen Arbeiten	in der Lage sein, Prioritäten zu setzen
20.	Stressresistenz	unter Zeitdruck kontrolliert handeln können
21.	Beruflicher Idealismus	mit Tatkraft pädagogisch arbeiten wollen

la (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) erfasst werden.

Die Bearbeitung ist explizit nach dem absolvierten vierwöchigen Schulpraktikum vorgesehen. Der Einsatz des Testinstruments kommt somit insbesondere der Forderung Herlts und Schaarschmidts (2007, S. 180) nach, im Rahmen eines pädagogischen Praktikums eingesetzt zu werden. Der im Studienverlauf vergleichsweise frühe Zeitpunkt eröffnet den Sport-

Tab. 2: Selbst- und Fremdeinschätzungen (Stanine-Skala) in der Gegenüberstellung (n = 39).

Skala	1	2	3	Normbereich			7	8	9
				4	5	6			
Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen*						x o			
Fähigkeit zur offensiven Verarbeitung von Misserfolgen***						x	o		
Verantwortungsbereitschaft						x o			
Humor						x o			
Frustrationstoleranz*						x	o		
Wissens- und Informationsbedürfnis					x	o			
Stimme						x o			
Durchsetzungsfähigkeit in sozial-kommunikativen Situationen						x o			
Flexibilität*							x o		
Soziale Sensibilität					o	x			
Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft					x o				
Didaktisches Geschick						x o			
Sicherheit im öffentlichen Auftreten***						x	o		
Erholungs- und Entspannungsfähigkeit						x o			
Ausdrucksfähigkeit						x o			
Stabilität bei emotionalen Belastungen*					x	o			
Begeisterungsfähigkeit***						x	o		
Freundlichkeit und Warmherzigkeit						x o			
Fähigkeit zum rationellen Arbeiten					x	o			
Stressresistenz						x o			
Beruflicher Idealismus						x o			

Anmerkungen: x = Selbsteinschätzungen; o = Fremdeinschätzungen. Signifikanzniveau: $p^* \leq 0.05$, $p^{**} \leq 0.01$, $p^{***} \leq 0.001$. Um den jeweils individuellen Wert einer Skala in Relation zu den Vergleichswerten (hier der sogenannten Studentennorm/grauer Bereich) zu betrachten, wird auf die Stanine-Skala zurückgegriffen.

studierenden ein möglichst niedrig-schwelliges Angebot zu einem ersten Rollenwechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle. Darüber hinaus gibt es ihnen die Möglichkeit, ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug zu den typischen beruflichen Anforderungen zu dokumentieren und zu reflektieren. Dadurch, dass die Studierenden ihre Testwerte eigenständig in den Auswertungsbogen eintragen können, in dem auch die entsprechenden Normwerte (s. grauer Bereich in Tab. 2) verzeichnet sind, erhalten sie eine Rückmeldung, wie sich ihre eigene Einschätzung zur Vergleichspopulation verhält. Somit erfährt ihre eigene Selbsteinschätzung ein objektives Bedeutungsmoment.

Ähnliches gilt für die Fremdeinschätzung einer sie betreuenden Lehrkraft, da es erfahrungsgemäß nicht leicht fällt, „die eigenen Stärken und Schwächen realistisch zu bewerten“ (Herlt & Schaarschmidt, 2007, S. 177). Diese Rückmeldung ist insofern von Bedeutung, da die Lehrkraft einen großen Erfahrungshorizont vorweisen kann. Sie selbst kennt die beruflichen Anforderungen aus der eigenen Tätigkeit und kann ihre Eindrücke von den Sportstudierenden gezielt damit abgleichen. Hierdurch ist sie in der Lage, den Studierenden eine fundierte Einschätzung zu geben (Selbstbild-Fremdbild-Abgleich).

Hierüber soll den Studierenden einerseits die Möglichkeit geboten werden, individuellen Unterstützungsbedarf zu erkennen und wahrzunehmen. Sie können ihre persönlichen Merkmale vor der Folie des Berufsbildes reflektieren und eigene Stärken und Schwächen diesbezüglich erkennen und somit eigenverantwortlich einen Beitrag zu ihrem individuellen Wohlbefinden leisten. Andererseits stellen die Ergebnisse die Datengrundlage zur Planung entsprechender Unterstützungsangebote dar.

Erste empirische Ergebnisse

Im Rahmen des entwickelten berufsbiographischen Beratungskonzepts konnten theoretisch 112 Personen aus den acht im Wintersemester 2013/2014 angebotenen Veranstaltungen „Vor- und Nachbereitung des vierwöchigen Orientierungspraktikums“ des bildungswissenschaftlichen Studiums an der Deutschen Sporthochschule Köln erreicht werden. Es handelt sich hierbei ausschließlich um Sportstudierende des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule. Von diesen gaben 57 Personen vollständig ausgefüllte Selbsteinschätzungsbögen ab und hiervon schließlich 39 Personen komplette Selbst- und Fremdeinschätzungen, deren Ergebnisse in Tabelle 2 gegenübergestellt sind. Insgesamt handelt es sich somit um eine tendenziell positiv selektierte Stichprobe, da wohl nur besonders motivierte angehende Sportlehrkräfte beide Einschätzungsbögen genutzt haben.

Ersichtlich ist zuerst einmal, dass sich sämtliche Selbsteinschätzungswerte im Rahmen der (Studenten-) Normwerte bewegen, lediglich das Merkmal Flexibilität liegt leicht darüber. Ähnliches gilt auch für die Fremdeinschätzungen, wenn auch hierbei fünf Merkmale etwas höher als die jeweiligen Normwerte ausfallen. Die Tatsache, dass in der Gesamtschau der Einschätzungen insgesamt keine Über- oder Unterschätzungen dominieren, kann durchaus als positiv bewertet werden. Insofern kann für die hier befragten angehenden Sportstudierenden nicht konstatiert werden, dass sich der *emotional-chaotische Studienwahlprozess* negativ auswirkt (vgl. Stiehler, 2007).

Werden die Selbst- und Fremdeinschätzungen miteinander verglichen, zeigen sich bei sieben Merkmalen statistisch relevante Abweichungen zwischen beiden Einschätzungstypen, wobei stets die Fremd- über den Selbsteinschätzungen rangieren. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die beurteilenden Lehrkräfte einen insgesamt größeren Erfahrungshorizont als die Befragten vorweisen (Herlt & Schaarschmidt, 2007), der möglicherweise auch zu diesen höheren Bewertungen führt. Anders herum gewendet, drückt sich in der zurückhaltenderen Selbsteinschätzung der Sportstudierenden aus, dass sie ihren eigenen Kompetenzen gegenüber besonders kritisch sind, was mitunter auch durch die vermutlich geringe Konfrontation mit derartigen Erlebnissen in einem vierwöchigen Schulpraktikum begünstigt sein könnte.

Bezogen auf einzelne Merkmale ist zudem auffällig, dass die Werte im Bereich des flexiblen Umgangs mit Unvorhergesehenem, z.B. dass Arbeitsmittel doch nicht zur Verfügung stehen, über den Normwerten liegen. Hierbei fällt die Fremdeinschätzung zudem leicht höher aus als die Selbsteinschätzung, was insgesamt als positiv zu bewerten ist. Es liegt einerseits nahe, dass sich die von vielen angehenden Sportlehrkräften mit in die Lehrerbildung eingebrachten Tätigkeiten in Sportvereinen (Meier, 2014) günstig auswirken und die beschriebene Flexibilität unterstützen. Andererseits lässt dieser Umstand auch darauf schließen, dass das individuelle Wohlergehen hiervon profitiert.

Vergleichbar höhere Fremdbewertungen erfahren auch die Merkmale „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ – was ein bekanntes Motiv für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums darstellt (Rothland, 2011) – „Frustrationstoleranz und Stabilität bei emotionalen Belastungen“. Als positiv kann die hohe Fremdeinschätzung der beiden letztgenannten Merkmale ausgelegt werden, da sich diese positiv auf die Selbstregulation auswirken und hierüber einen positiven Einfluss auf den Umgang mit beruflichen Herausforderungen nehmen und zu einem subjektiv höher ausgeprägten Wohlempfinden führen (Klusmann, 2011). Deutlichere Differenzen zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen liegen in der offensiven Misser-

folgsverarbeitung, der Sicherheit im öffentlichen Auftreten und der Begeisterungsfähigkeit vor. Wie eingangs erwähnt, könnte dies dafür sprechen, dass die Befragten ihre eigenen beruflichen Kompetenzen gerade zu Anfang des Studiums besonders kritisch bewerten.

Insgesamt ist die leicht vorhandene Tendenz zur kritischen Selbsteinschätzung positiv zu bewerten. Schließlich kann vor dem Horizont einer berufsbiographischen Entwicklung davon ausgegangen werden, dass sie mit notwendigen und unvermeidbaren *Dissonanzen* (Miethling, 2006) in späteren Berufsjahren kollidieren wird. Somit besteht Grund zur Annahme, dass der kritische Grundtenor gegenüber den beruflichen Anforderungen auch konstruktiv für die zukünftigen berufsbiographischen Entwicklungsprobleme gewendet werden kann. Insofern kann eine berufsbiographische Beratung in der ersten Phase der Sportlehrerbildung auch eine Positivbestärkung eigener Reflexionsfähigkeit bedeuten.

Ausblick

Die ersten empirischen Ergebnisse legen nahe, dass entsprechende berufsbiographische Unterstützungsangebote in der ersten Lehrerbildungsphase richtig und wichtig sind, wenn auch eine grundlegende Diskussion über ihre Konzeption erst am Anfang steht (Rothland, 2013). Mit dem hier vorgestellten Konzept konnte für angehende Sportlehrer am Anfang ihres Studiums gezeigt werden, dass sich der als *emotional-chaotisch* charakterisierte Studienwahlprozess nicht negativ auszuwirken scheint. Insgesamt wurde sichtbar, dass sich die Befragten, hinsichtlich der typischen Berufsmerkmale, stets geringer einschätzen als die sie bewertenden erfahrenen Lehrkräfte.

Neben der Reflexion persönlicher Eignung (gegenüber typischen Berufsmerkmalen), die den individuellen Lern- und Entwicklungsbedarf indizieren kann, sind es vor allen Dingen die differenteren Bewertungen der Selbst- und Fremdeinschätzungen, die weitere Reflexionsanlässe bieten.

Dies wird als essentiell für eine berufsbiographische Unterstützung angesehen. „Sportlehrer/innen mit derartigen Aufgaben im stillen Kämmerlein allein zu lassen, erscheint im Lichte der professionstheoretischen Erkenntnisse geradezu fahrlässig“, so Reinartz und Schierz (2007, S. 52). Vielmehr eröffnen entsprechende Unterstützungsangebote bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Berufsbiographie die Möglichkeit, die eigene Reflexionsfähigkeit auszuprobieren und für die in der Zukunft unvermeidbaren Dissonanzen zu entwickeln. Es ist anzunehmen, dass sich dieses positiv auf das aktuelle und zukünftige Gesundheits-

empfinden von angehenden Sportlehrkräften auswirkt. Und letztlich geben solche Konzeptionen den lehrerbildenden Hochschulen eine Datengrundlage, auf der sie spezifische Unterstützungsangebote für ihre Studierenden konzipieren und anbieten können, um sich nicht ausschließlich auf strukturell-organisatorische Empfindungen zu berufen.

Anmerkungen

- (1) Dieses ist in Nordrhein-Westfalen qua Lehrerausbildungsgesetz (LABG, 2009) für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend, die einen Bachelor-Lehramtsstudiengang aufnehmen wollen.
- (2) Als weitere Ergänzung ist die schriftliche Reflexion der Selbst- und Fremdeinschätzungen angedacht.
- (3) Die interne Konsistenz der Skalen kann mit Werten von $.60 > \alpha < .84$ als zufriedenstellend bezeichnet werden (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 251).

Literatur

- Bamberger, G. G. (2007). Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sieckendieck (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 737-748). Tübingen: Dgvt.
- Bensberg, G. (2012). Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation – veränderte Beratungsinhalte. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 7 (1), 18-21.
- Grützmacher, J. (2008). Einführung konsekutiver Lehramtsstudiengänge: Möglichkeiten der Optimierung für Lehrende und Studierende – Erfahrungen aus dem Umstellungsprozess. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3 (3), 66-70.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-187). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277-294). Münster: Waxmann.
- LABG (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009*.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125-148). Münster: Waxmann.
- Meier, S. (2014, i.Dr.). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Reihe Empirische Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.
- Miehtling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotentiale in der berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 25-42). Butzbach-Griedel: Afra.
- Nestmann, F. (2007). Ressourcenorientierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sieckendieck (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 725-735). Tübingen: Dgvt.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60-64.
- Reinartz, V. & Schierz, M. (2007). Biografiearbeit als Beitrag zur Professionalisierung von Sportlehrer/innen? Begründungen, Konzepte, Grenzen. In W.-D. Miehtling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 39-55). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rothland, M. (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6 (1), 70-91.
- Rotter, C. & Reintjes, C. (2010). Die Guten ins Töpfchen...?! Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium. *Die Deutsche Schule*, 102 (1), 37-51.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A. & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schober, K. (2007). Beratung braucht eine starke Lobby. Das neu gegründete „Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ setzt auf eine erfolgreiche Vernetzung der Anbieter und Akteure in diesem Arbeitsfeld. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2 (1), 19-21.
- Sixt, A. & Weber, P. C. (2007). Beratung in lebensbegleitender Perspektive: Neue Herausforderungen und neue Qualifizierungsmöglichkeiten für die Beratung an Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2 (1), 7-12.
- Stiehler, S. (2007). Studien- und Studentenberatung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sieckendieck (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 877-889). Tübingen: Dgvt.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.

Ende gut?

Gesundheitsrelevante biographische Entwicklungen von Sportlehrerinnen und -lehrern am Berufsende

Wolf-Dietrich Miethling, Verena Oesterhelt & Kia Paasch

Der Beitrag geht den – empirisch bisher völlig unerforschten – Fragen nach, ob und ggf. wie sich Sportlehrerinnen und -lehrer am Ende Ihres Berufsweges (noch) entwickeln und ob und ggf. wie es ihnen gelingt, diese berufsbiographische „Phase“ subjektiv befriedigend zu gestalten. Erste Ergebnisse unserer laufenden qualitativen Untersuchung deuten darauf hin, dass diese Zeit in der Wahrnehmung der Sportlehrkräfte besondere Herausforderungen und Belastungen enthält, für deren produktive Bewältigung aktive Gestaltungsformen gesucht und gefunden werden. Nicht zuletzt erweisen sich jene Coping-Strategien als bedeutsam für das individuelle Gesundheitsempfinden.

Happy Ending?

Health Related Biographical Developments of Physical Education Teachers at the End of their Career

The article examines the solar empirically entirely unexplored questions of whether, and if so, how physical education teachers (still) develop at the end of their professional career and whether, and if so, how they manage to shape this occupational biographical phase making it subjectively satisfying. The initial results of the ongoing qualitative study indicate that this period comprises special challenges and strains in the perception of physical education teachers, for which behavioral strategies are sought and found in order to productively to cope with the given circumstances. In the end these coping strategies prove to be relevant for one's personal perception of health.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Wie bin ich geworden, der/die ich jetzt bin? Was will ich mir jetzt noch zumuten? Was könnte werden aus mir? Solche Fragen stellen sich in der Phase des Berufsausgangs besonders dringlich. Sie markieren die besondere Situation am Ende der Berufskarriere, mit der sich ein bestimmtes ‚Zeitfenster‘ öffnet. Und dieses Zeitfenster provoziert Ein- und Ausblicke, die in drei Richtungen gehen:

- Die bilanzierende Aufarbeitung der eigenen berufsbiographischen Geschichte.
- Die Bestimmung dessen, was man in den letzten Berufsjahren noch für erstrebenswert und realisierbar hält.
- Die Planung für das Leben danach.

Diese drei Perspektiven – wie könnte es bei Fragen zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auch anders sein – bedingen sich, sind miteinander verflochten. So wird vielleicht derjenige, dem seine Sportlehrer-

tätigkeit zunehmend zur Last, ja sogar lästig geworden ist, die letzten Jahre möglichst schonend absolvieren und eine gewisse Freude aus der Beschäftigung mit Zukunftsszenarien beziehen, während diejenige, die – summa summarum – auf eine positiv erfüllte, wohlthuende Berufszeit zurückblicken kann, die letzten Jahre ihrer Sportlehrertätigkeit noch zu „genießen“ versuchen und sich womöglich weniger Gedanken um die Zukunftsgestaltung machen wird.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich also in diesem Sinne mit biographischen Entwicklungen von Sportlehrerinnen und -lehrern am Berufsende. Er ist folgendermaßen aufgebaut:

- Zunächst wird die Anlage unseres empirischen Forschungsprojekts mit der soeben erläuterten Thematik beschrieben.
- Daran anschließend werden zwei kontrastierende Fälle (Sportlehrer-Interviewbeispiele) aus dieser Untersuchung in Form ‚dichter Beschreibungen‘ dargestellt.
- Abschließend werden die beiden Fälle unter Einbezug weiterer Ergebnisse des Projekts salutogenetisch (1)



Dr. Wolf-Dietrich Miethling

Prof. und Leiter des Arbeitsbereichs Sportpädagogik, -didaktik, -geschichte und -philosophie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

bilanzierend interpretiert und ein kurzer Ausblick auf den Fortgang des Vorhabens gegeben.

Zur Untersuchung berufsbiographischer Entwicklungen von Sportlehrerinnen und -lehrern Begründung und Zielsetzung

Kaum jemand wird von sich sagen können, dass er seinen Berufsalltag mit gleichbleibender Begeisterung erlebt. Gerade wenn sich Widerstände anhäufen, kann die Freude am eigenen Tun gedämpft werden. Die Unübersichtlichkeit des Gegenstandsfeldes Sport und der Anspruch, „altersunabhängig mit unveränderter Power durchhalten zu können“, identifizieren Kugelman und Klupsch-Sahlmann (2000, S. 11) als Probleme von Sportlehrern, die als dauerhaft lähmend empfunden werden. Darüber hinaus machen sie für dieses Gefühl verantwortlich, dass sich das Selbstbild der Lehrkräfte nicht mit ihrer Erfahrung gesellschaftlicher Anerkennung deckt und bei ihnen mitunter ein Gefühl des Alleingelassen-Seins besteht.

„Den ‚anderen‘ geht es zwar genauso – aber darüber zu reden verbietet der Stolz des ehemaligen Sportlers. Schwächen zuzugeben oder sich sogar darüber auszutauschen – dagegen bestehen ungeheure Sperrn. Und so trägt jede/r diese Probleme mit sich allein herum, spaltet sie sogar vom eigenen Bewusstsein ab“ (Kugelman & Klupsch-Sahlmann, 2000, S. 11).

Diese Lagerung verknoteter Probleme beim Einzelnen stellt zweifellos eine erhebliche Belastung dar, die Konsequenzen für den subjektiven und objektiven Gesundheitsstatus besitzen können. Sie ist Ausdruck eines problematischen Zustandes, der sich einstellen kann, aber nicht zwangsläufig ergibt, sondern als eine mögliche Reaktion auf Veränderungen in der beruflichen Lebenswelt zu verstehen ist. Wie wir aus Untersuchungen über Berufsverläufe von Lehrerinnen und Lehrern allgemein wie auch derer von Sportlehrerinnen und -lehrern wissen, sind Phasen der Verunsicherung und der Krisen keine Seltenheit, sondern tauchen zeitlich und individuell variierend häufiger auf. Die Bewältigung berufsbiographischer Entwicklungsprobleme ist also eine wiederkehrende Herausforderung, die den Berufsweg von (Sport-)Lehrerinnen und Lehrern wesentlich mitbestimmt (vgl. Miethling, 2013). Den „fertigen“ Lehrer gibt es nicht. Die Lehrkraft mag komplett ausgebildet und erfahren sein, doch die Veränderungen in der Sport- und Bewegungskultur, der Wandel in der Gesellschaft und in der Sozialisation von Jugendlichen, bildungspolitische Strömungen, die Institution „Schule“ als „Lernende Organisation“ und nicht zuletzt die eigenen personalen Entwicklungen erfordern

die Bereitschaft und Fähigkeit zum „lebenslangen Lernen“, pointiert formuliert: *Es gilt, den Sinn für Kohärenz im Wandel zu entwickeln* (vgl. Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 17). Und dieser Kohärenzsinn ist für die Salutogenese, also die Gesundheits- und Wohlbefindensentwicklung von Personen von zentraler Bedeutung.

Diese Entwicklungsaufgabe stellt sich – entwicklungstheoretisch gesprochen – während der „Transitionsphase“ am Ende des Berufslebens in besonderer Weise. So wissen wir allgemein, dass sich im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen die Ausprägungen der Lebensphase „Alter“ verändert haben. War in früheren Zeiten der Eintritt in den Ruhestand in der Regel mit einer deutlichen Verringerung an der gesellschaftlichen Partizipation gekennzeichnet, sind in modernen Gesellschaften Ruhestand und „Alt-sein“ nicht mehr notwendigerweise deckungsgleich. Viele Menschen erreichen das Ruhestandsalter in zunehmend besserer geistiger und körperlicher Verfassung, sodass innerhalb des Ruhestandsalters eine neue Lebensphase entsteht, die von den „jungen Alten“ selbstständig gestaltet werden kann, aber auch muss und entsprechend nach Zielen, Aufgaben, sozialer Einbindung und Sinn verlangt (Kohli, 2005).

Der Ruhestand als Lebensphase in der Lehrerbiographie wird also auch dadurch bedeutsam, dass er den Beiklang einer „Restzeit“ verliert und stattdessen den Status einer aktiv zu gestaltenden Lebensphase gewinnt. „Die Karten werden neu gemischt“ (Kohli, 2005, S. 19). Wer als „junger Alter“ Zugang zu sinnstiftenden Deutungen und möglicherweise Handlungsprojekten findet, gewinnt eine späte sinngebende Freiheit. Wem dies misslingt, für den ist die Zeit des Ruhestands womöglich auch mit Orientierungslosigkeit verbunden. Entsprechend geht es vor dem Hintergrund der bisherigen (Berufs-)Biographie darum, den eigenen Lebensentwurf neu auszurichten.

In Bezug auf den Sportlehrerberuf stellt sich demzufolge die Frage, mit welchen Anforderungen sich Sportlehrerinnen und -lehrer am Ende ihrer Berufslaufbahn konfrontiert sehen, welche Belastungen daraus resultieren und wie sie private wie berufliche Veränderungsprozesse im Rahmen ihres Lebenszusammenhangs deuten bzw. auf welche Art und Weise sie damit umgehen. Empirische Forschungsergebnisse hierzu sind, etwa im Vergleich zu den berufsqualifizierenden Phasen des Studiums, des Referendariats und auch der Berufseingangsphase, noch relativ rar. Gezeigt werden konnte, dass sich bei Sportlehrern und Sportlehrerinnen zum Berufsende hin ein ungünstigeres Verhältnis von Belastungen und Widerstandsressourcen zeigt (Miethling & Sohnmeyer, 2009; Miethling, 2013). Zur Frage nach Umgangsweisen und Sinndeutungen im Rahmen des Lebenszusammenhangs bei älteren Lehrpersonen liegen dagegen kaum Ergebnisse vor und wenn ein Interesse daran bestand, dann vor allem für problematische Verläufe (Herzog, 2008). Die hier vorgestellte Studie will

daher Einblicke in berufsbiographisch bedingte Veränderungsprozesse am Ende der Berufslaufbahn geben, mit dem Anspruch, einerseits diesen „blinden Fleck“ in der Sportlehrerforschung zu erhellen und andererseits subjektiv relevante Bedeutungszuschreibungen und Umgangsweisen sichtbar werden zu lassen und dadurch dem Betrachter eine individuelle und gleichzeitig bewusste bzw. vergleichende Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen.

Untersuchungs-Methodik

Die explorative Studie basiert auf biographisch-narrativen Interviews mit derzeit N = 23 Lehrkräften aus Schleswig-Holstein und Hamburg. Als Interviewpartner wurden Lehrkräfte ausgewählt, die sich drei Jahre vor und bis zu drei Jahre nach dem Eintritt in den Ruhestand befanden. Ausgangspunkt für die Interviews war ein autobiographisch orientierter Erzählimpuls, der zu einer ausführlichen Stegreiferzählung über das eigene Berufsleben führt (Marotzki, 1999). In einer anschließenden vertiefenden Phase des Interviews wurde der Fokus auf vage oder unklare Stellen der Erzählung gerichtet und anhand eines Leitfadens Nachfragen zu vorher identifizierten Themenkomplexen gestellt (der Interview-Leitfaden kann bei den Verfassern eingeholt werden). Ziel war die Erfassung subjektiver Erfahrungs- und Erlebniswelten vor dem Hintergrund berufsbezogener bzw. gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und individueller Lebensverläufe. Die Interviewdauer variierte zwischen ein und zwei Stunden. Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2008).

Ausgewählte Ergebnisse im Vergleich zweier Fälle

Für die folgende Darstellung wurden aus den vorliegenden Interviews zwei kontrastierende Fälle für einen prototypischen Vergleich ausgewählt. Dabei handelt es sich um zwei weibliche Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten: Annette Klein (Codename), Lehrerin an einer Sonderschule bzw. Schule für Erziehungshilfe, unterrichtete die Fächer Sport, Mathematik und Textiles Werken und befand sich zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Wochen im Ruhestand. Bei Sabine Reichert (Codename), Lehrerin an einem Gymnasium, lag der Eintritt in den Ruhestand ein Jahr zurück. Ihre Unterrichtsfächer waren Sport, Deutsch und Theater.

Fallstudie: Annette Klein

Im Fall von Annette Klein führen bildungspolitische Veränderungen und ein Leitungswechsel zu Umstellungen

an der Schule für Erziehungshilfe, an der sie schon lange tätig ist. Zwei Jahre vor dem Ende ihres Lehrerdaseins soll intensiv an neuen Unterrichtskonzepten gearbeitet werden. Annette Klein, die zufrieden damit ist, wie es bisher war und die im Zuge ihres Älterwerdens bei sich auch keine Kapazitäten für Extraaufgaben sieht, empfindet diese Umstrukturierung als zweifelhafte Belastung: *„Man ist ja auch im Laufe seiner Jahre, die man so auf dem Buckel hat, in vielen Konferenzen gesessen und ich hab an vielen Konzeptionen mitgearbeitet und dieser Frust, dass fast immer das, was man in einer Konzeption mühsam erarbeitet nicht umsetzbar ist, (...) das macht einen im Laufe der Jahre auch müde, an solchen Konzeptionen zu arbeiten, weil du immer das Gefühl hast, es ist vertane Zeit.“* Obwohl sich Annette Klein bei der Aufbruchsstimmung an der Schule nicht wohl fühlt, gelingt es ihr, sich selbst keinem zusätzlichen Stress auszusetzen. Für sie ist verständlich, dass die neue junge Koordinatorin ehrgeizig ist und etwas bewegen will, und zugleich vertraut sie auf ihre eigene Berufserfahrung, die das Ausmaß des Ehrgeizes fraglich erscheinen lässt. Sie entwickelt eine Haltung, mit der es für sie in Ordnung ist, was um sie herum geschieht, aber ebenso in Ordnung, dass sie sich dem nur noch bedingt zugehörig fühlt. Annette Klein reflektiert also von sich aus ihre eigene Position und erkennt die Gründe ihrer ablehnenden Gefühle zu den Umstrukturierungen ihres Schulumfeldes. Sie kann demzufolge loyal erledigen, was ihr aufgetragen wird, hat aber keine Schwierigkeiten, sich von den neuen Entwicklungen abzugrenzen. Sie identifiziert sich nicht mit den Projekten der neuen Lehrergeneration, aber entwickelt auch keine resignative Haltung zu ihrem Beruf.

Doch nicht nur im direkten beruflichen Umfeld, sondern auch im Privaten muss Annette Klein umdenken. Sie erzählt, dass sie mit zunehmendem Alter nach der Arbeit so erschöpft war, dass sie sich nachmittags erst einmal ausruhen musste und dann die Abende mit der Vorbereitung für den nächsten Tag verbrachte. Sie nimmt diese Veränderungen als ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend wahr, sodass sie weiterhin Energie hat, um ihre Arbeit zu erledigen. Dennoch empfindet sie es am Ende ihres Berufslebens als Verlust, dass so die Zeit für Freunde oder Hobbys eingeschränkt ist.

Gleichwohl arbeitet sie bis zum regulären Pensionsalter und ist in ihrer Schule auch zufrieden. Ihres Könnens im Beruf ist sie sich bewusst und gute Beziehungen zu Kollegen und Schülern bestätigen sie immer wieder darin. Da der Übergang in den Ruhestand in ihrem Fall biographisch ansteht, fordert er ihr vordergründig keine Entscheidung ab. Trotzdem geht diese Zeit nicht einfach an Annette Klein vorbei, sondern sie erlebt ihren Berufsaufstieg bewusst und gestaltet ihn aktiv mit: *„Irgendwie war mir bei Vielem bewusst: Oh, jetzt ist es das letzte Mal. Das hab ich mir jedes Mal gesagt: Das ist die letzte Konferenz (...), das letzte Basteln vor Weihnachten, das letzte Mal, dass ich für meine Klasse einen Adventska-*



Dr. Verena Oesterhelt

ist Wissenschaftliche
Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich
Sportpädagogik, -didaktik,
-geschichte und
-philosophie der CAU
zu Kiel

lender gemacht hab. Danach hab ich dann die Wolke, wo ich das immer dran gehängt habe, weggeschmissen. (...) Und immer wenn ich Material hatte, hab ich gesagt: So, das brauchst du jetzt nicht mehr, das hast du durchgenommen, weg.“ Im Angesicht dieser gedanklichen und auch alltagspraktischen Vorbereitungszeit ist die Verabschiedung durch das Kollegium für Annette Klein eine nächste folgerichtige Station. Die Feier inklusive Beschenkung empfindet sie als schön und herzlich und sie fungiert gleichermaßen als Dokument einer erfolgreichen Berufszeit, wie auch als symbolischer Moment des endgültigen Abschlusses. Den Übergang von der Rolle der Lehrerin in die Rolle der Pensionärin zu vollziehen, fällt Annette Klein leicht, da neue Aufgaben/Sinnhorizonte in ihrem unmittelbaren Umfeld vakant sind, die sie gerne übernimmt. Mit ihrem Ehemann, der bereits Rentner ist, plant sie lange Reisen mit dem Wohnwagen und ihre Enkelkinder hütet sie gerne, jetzt, wo die Zeit dazu da ist. In Annette Kleins Fall kristallisiert sich heraus, dass sie ihren Übergang in den Ruhestand in wesentlichen Aspekten reibungslos in den Gesamtzusammenhang ihres Lebens einbinden kann. Die Voraussetzungen, die dazu führen, dass sie den neuen Status als positiv annehmen kann, sind das bewusste Erleben eines planbaren Berufsausstieges, die eigene Zufriedenheit mit dem beruflichen Wirken und dessen Bestätigung von außen sowie Orientierungsfelder, die unabhängig von ihrer beruflichen Identität sind und sich ihr im familiären Umfeld bieten. Annette Klein hat ihren Beruf hinter sich gelassen und fühlt sich, was ihren „Ruhestand“ angeht, wohl bzw. unbelastet.

Fallstudie: Sabine Reichert

Auch Sabine Reichert zweifelt in ihrem späten Berufsleben an dem, was in der Institution Schule vor sich geht. Allerdings stößt sie sich nicht so sehr an äußeren konzeptionellen Entwicklungen, sondern erlebt, dass sie ihre inneren Überzeugungen als Lehrperson in Schwierigkeiten bringen, die sie im Laufe ihres Lehrlebens entwickelt hat. Aus ihrer Sicht kommen wesentliche Entwicklungsbedürfnisse der Schülerschaft in den großen Klassen und mit der übergroßen Fokussierung auf das Erreichen sachlicher Lehrplanziele in der Schulbildung zu kurz. Ihre Anstrengungen innerhalb solch eines Systems verlieren mit der Festigung dieser Überzeugung den Sinn: „O.K., ja gut, das habe ich ja mal gemacht, weil ich gestalten wollte und jetzt hatte ich das Gefühl, was ich gestalten kann, ist: wie ich den Mangel verwalte und das machte mir keine Freude“. Anders als bei Annette Klein ist diese Situation für Sabine Reichert nicht durch eine partielle Entidentifizierung bewältigbar. Sie bekommt große Schwierigkeiten, hinter ihrem eigenen Handeln als Lehrkraft zu stehen, hat weiterhin den Anspruch, durch ihr Engagement im Beruf etwas zu bewirken. Für ihre Überzeugungen im großen Stil zu kämpfen, so stellt sie mit zunehmendem Alter fest, fehlt ihr jedoch die Motivation. Im Zwiespalt

aus unliebsamer Berufsausübung und Loyalität schwindet schließlich Sabine Reicherts generelles Gefühl, den Lebensanforderungen wirkungsmächtig gegenüberzustehen.

Hinzu kommt, dass sie mit zunehmendem Alter einen Kräfteverlust verspürt, der sich auf zwei Ebenen erstreckt. Zum einen schwinden – wie bei Annette Klein – körperliche Kräfte, was ihre Bewältigung des Arbeitsalltages schwerer, die Regenerationsphasen länger und ihre Sensibilität größer werden lässt. Zum anderen merkt sie, dass die psychische Kraft zurückgeht, genauer der Antrieb aus der Motivation, etwas Unbekanntes erleben oder Neues erfahren zu können. Auch ihr gesundheitlicher Zustand ist immer wieder labil und neben der Arbeit kümmert sie sich um ihre Kinder und die pflegebedürftige Mutter. Im Zuge des zunehmenden Belastungserlebens entscheidet Sabine Reichert, vorzeitig aus dem Lehrerberuf auszusteigen. Dieser Entschluss ist das Ergebnis einer längeren Phase, in der sie sich zwar zunehmend unwohl fühlte, aber an ihren Aufgaben aus dem Verantwortungsgefühl gegenüber ihren Schülern und dem Pflichtbewusstsein hinsichtlich ihres Berufes festhielt.

Die Anregung, sich genauer mit dem eigenen Erleben und ihrer angespannten Situation auseinanderzusetzen, kommt in Sabine Reicherts Fall von außen. Im Gespräch mit einer Psychologin wird sie zur Selbstreflexion angeleitet. Statt der Bedürfnisse der Schüler ihre eigene Situation in den Fokus zu rücken, führt zu der Frage, wie sie eigentlich mit sich selbst umgehe, wie und was sie sich quasi schonungslos auflade. Im Zuge dieser Selbst-Hinterfragung erlaubt sie sich erstmalig, den Verbleib in der Lehrerrolle in Frage zu stellen. Doch bevor Sabine Reichert tatsächlich den vorzeitigen Ruhestand wählt, muss sie auch alte Bewertungsmuster in Frage stellen: „Das war in meinem Kopf, war einfach so drin: Man macht das nicht, wenn man nicht mindestens 60 oder Anfang 60 ist“. Sie überzeugt sich hier schließlich selbst davon, dass Vergleiche mit anderen ihr nicht weiterhelfen. So erlangt sie mit der Entscheidung zum aktiven Berufsaustritt das Gefühl zurück, die sich stellenden Belastungen bewältigen und für ihr eigenes Wohlbefinden Sorge tragen zu können. Durch den reflexiven Umgang mit ihrem Erleben eröffnen sich Sabine Reichert Handlungs- und damit Bewältigungsspielräume, zu denen sie vorher keinen Zugang finden konnte.

Die Integration des krisenhaften Erlebens am Ende des Berufslebens in ihre Biographie stellt für Sabine Reichert eine weitergehende Aufgabe dar, deren Bewältigung notwendig erscheint, um nach dem faktischen Berufsausstieg auch zu einem inneren Abschluss ihrer Lehrertätigkeit zu finden. Sie hat für sich ein Erklärungsmodell entwickelt, wie ihre Erschöpfung in der letzten Berufsphase mit ihrem Konflikt mit dem System Schule zusammenhängt. Sie vollzieht den Verlauf so

nach, dass ihre generell angeschlagene Gesundheit durch die Arbeitsbelastungen weiter geschwächt wurde und der Verlust von Sinn und damit Energie für die Anforderungen des Schulalltages es zusätzlich verhindert haben, gegen Widerstände anzukämpfen. Ihr Erleichterungsgefühl schildert sie in Bezug auf die, mit der Entscheidungsfassung zum vorzeitigen Berufsaustritt möglich werdende, Bewältigung ihres inneren Konflikts zwischen Verantwortlichkeitsgefühl und abnehmender Identifikation mit ihrem Tun: *„Ich hatte ganz eindeutig einen Punkt: Es ist jetzt auch genug. So! Und das finde ich, ist gut, das ist die Erleichterung“*. Mit dieser Begrenzung auf einen Moment, in dem ihr Berufsleben sich in einer krisenhaften Phase gezeigt hat, ist es für sie möglich und auch wichtig hervorzuheben, dass dies kein Dauerzustand in ihrer Berufstätigkeit war: *„Das war alles gut. Ich hab viele gute Erfahrungen gemacht“*.

Für sich selbst verstanden zu haben, was sich zugetragen hat und die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit, von einem langen, erfüllten Lehrerdasein und dem Moment, an dem es genug war, erzählen zu können, ermöglicht es Sabine Reichert, ihre Geschichte als ‚Sinnvoll‘ zu betrachten. Auch sie gelangt so zu einem Abschluss ihrer beruflichen Tätigkeit, der mit Zufriedenheit in ihrer neuen Rolle als Pensionärin einhergeht, obwohl ihr Übergang in den Ruhestand nicht unbedingt eine Zeit „guter“ Erlebnisse war.

Bilanzierende Interpretation

Allen bisher vorliegenden Interviews der explorativen Studie ist die Grundaussage gemeinsam, dass der Eintritt in den Ruhestand als positives Ereignis bewertet wird. Dies gilt gleichermaßen für die beiden beschriebenen „Fälle“, in denen sich zugleich zeigt, dass die empfundene Zufriedenheit auf im Ganzen unterschiedlichen individuellen Entwicklungsprozessen beruhen kann, die es ermöglichen, zu einem Abschluss des Berufslebens zu gelangen, der sich letztlich schlüssig in das Gesamtbild der biographischen Entwicklungen einfügt.

In den Erzählungen beider Lehrerinnen über ihren ganz persönlichen Übergang vom Berufsleben in den Ruhestand wird ebenso deutlich, dass das Wohlbefinden aus dem Zusammenwirken von körperlichen, psychischen und sozialen Aspekten resultiert. Um in diesem Sinne zu einem Wohlbefinden zu gelangen „ist es notwendig, dass sowohl Einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können“ (WHO, 1986, S. 1). Antonovsky (1997) rückt in diesem Zusammenhang als zentralen Aspekt von Wohlbefinden das „Kohärenzgefühl“ ins Bild. Als Kohärenzgefühl be-

zeichnet er eine grundlegende Orientierung, die „ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass 1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind [es geht also um die Verstehbarkeit von Zusammenhängen (comprehensibility)]; 2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen, [damit ist die Bewältigbarkeit von sich stellenden Anforderungen (manageability) gemeint]; 3) diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“, [d. h. dass die subjektive Sinnhaftigkeit des Geschehens (meaningfulness) wahrgenommen wird] (Antonovsky, 1997, S. 36).

Zum Zeitpunkt des Interviews lassen beide Lehrerinnen ein Kohärenzgefühl erkennen, wie es von Antonovsky beschrieben wird, auch wenn „der Weg dahin“ sich als höchst individuell und untrennbar mit der eigenen (Berufs-)Biographie verknüpft darstellt. Annette Klein und Sabine Reichert blicken zuversichtlich auf die vor ihnen liegende arbeitsfreie Zeit, mit dem Gefühl, gut eingestellt zu sein für das, was auf sie zukommt. Sie haben durch die produktive Überwindung bestimmter Schwierigkeiten ihr Vertrauen gestärkt, dass sie auch dem neuen Alltag eine Struktur verleihen und mit ihrem eigenen Älterwerden zurechtkommen können, weil sie ein Bewusstsein für eigene Bedürfnisse, aber auch für eigene Kräfte und deren Grenzen haben. Am Sinn, sich in diesem Moment ihres Lebens äußerlich und innerlich „neu einzustellen“, zweifeln sie nicht, da sie ihr Berufsleben als etwas für sich lohnenswert Abgeschlossenes betrachten und in Bezug darauf keine verfehlten Leistungserwartungen mehr mit sich tragen.

Das Kohärenzgefühl ist damit für die Fragestellung dieser Untersuchung, nämlich zu erfassen, ob und ggfs. wie berufliche und private Bezüge schlüssig und zufriedenstellend in den persönlichen Lebenszusammenhang eingebettet werden können, an Bedeutung nicht zu unterschätzen. Denn die berufsbiographischen Erzählungen der Lehrerinnen zeigen auch: In der Zeit des Übergangs vom Erwerbsleben in den Ruhestand gerät dieses Stimmigkeitsgefühl, welches Verstehbarkeit und Bewältigbarkeit innerer und äußerer Anforderungen sowie die Sinnhaftigkeit eigener Anstrengungen voraussetzt, durch die intensiven Veränderungen in der Berufsendphase immer wieder in Bewegung. Sie stellen in den Interviews solche Momente ihrer Berufsendphase als Belastungen dar, in denen sie umdenken bzw. sich umstellen mussten, was ihnen teilweise leichter und teilweise schwieriger möglich war. Und sie beschreiben, wie sie durch selbstreflexive Prozesse neue Deutungsmuster und Handlungsstrategien entwickelten, um ihr Kohärenzgefühl bewahren zu können.



Kia Paasch

absolviert nach Abschluss ihres M. Ed.-Studiums mit den Fächern Sportwissenschaft und Germanistik an der CAU zu Kiel derzeit eine Ausbildung zur Bühnentänzerin mit dem Schwerpunkt „Moderner Tanz“ in Berlin

Die allgemeine Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer im höheren Lebensalter den Beruf etwas ruhiger angehen können, da sie über viel Erfahrung, Routinen und die nötige Gelassenheit verfügen, muss insofern relativiert werden, als dass es sich beim Berufsende keinesfalls um eine „abwartende“ Zeit handelt, sondern um eine zu gestaltende Zeitspanne mit besonderen Anforderungen.

Ausblick

Um die Erzeugungsweisen des Sinns für Kohärenz im Wandel von Sportlehrerinnen und -lehrern in der Transitionsphase des Berufsendes umfassender zu erforschen, ist noch eine Reihe von Fragen zu klären.

So wird die Suche nach weiteren „prototypischen“ Gestaltungsformen dieser Phase weiter zu verfolgen sein. Es stellt sich ferner die Frage, inwieweit der Kohärenzsinne durch die vorausgehenden, jahrzehntelangen beruflichen Erfahrungen jeweils gestärkt oder getrübt wird. Und nicht zuletzt sind mögliche schulart- und geschlechterspezifische Einflüsse in diesen Entwicklungszusammenhängen zu ergründen.

Die somit zu erwartenden differentiellen Einsichten in die biographischen Gestaltungen am Berufsende zielen nicht nur auf einen empirischen Erkenntnisgewinn, sondern sie sollen Sportlehrerinnen und -lehrern auch ermutigen, per Vergleich ihre eigenen Entwicklungen und Handlungsoptionen zu reflektieren: Wie bin ich geworden, der/die ich bin? Was will ich mir jetzt noch zumuten? Was könnte werden aus mir? – Eine allfällige „Schnellstraße zum glücklichen Ende“ wird es dabei nicht geben, jedoch alternativ mögliche Transitionswege, die mit dem Gefühl beschriftet werden können: „So! Und das finde ich, ist gut!“

Anmerkung

(1) Mit ‚Salutogenese‘ ist der Prozess der Gesundheitsentstehung im Sinne von Antonovsky (1997) gemeint.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (Erweiterte deutsche Ausgabe von A. Franke). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Herzog, S. (2008). Zur biographischen Orientierung der Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 23 – 34.
- Kohli, M. (2005). Der Alters-Survey als Instrument wissenschaftlicher Beobachtung. In M. Kohli & H. Künemund (Hrsg.), *Die zweite Lebenshälfte. Gesellschaftliche Lage und Partizipation im Spiegel des Alters-Survey* (2., erweiterte Auflage) (S. 11 – 33). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kugelmann, C. & Klupsch-Sahmann, R. (2000). Sportlehrerinnen und Sportlehrer – heute und morgen. *sportpädagogik*, 1, 4 – 13.
- Marotzki, W. (1999). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 109 – 131). Opladen: Leske + Budrich.
- Miethling, W.-D. (2013). Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. *Sportwissenschaft*, 43 (3), 197 – 205.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungsllehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in – Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport und Bewegungslehrern* (S. 1 – 25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Miethling, W.-D. & Sohnmeyer, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 43 – 62.
- World Health Organisation (WHO). (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, 1986. *Autorisierte deutsche Übersetzung. Online-Dokument*. Zugriff am 21.01.14 unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1

Vorschau Themenhefte

Für das zweite Halbjahr 2014 und das erste Halbjahr 2015 sind folgende Themenhefte vorgesehen:

- *Belastung und Wohlbefinden bei Sportlehrkräften*
- *Schneesport*
- *Kooperieren*
- *Rituale in Schule und Schulsport*
- *Sport in den Ferien*
- *Lehrerfortbildung*

„An die Schule, fertig, los!“

Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn?

Matthias Weigelt, Marlene Lohbreier, Kathrin Wunsch,
Astrid Kämpfe & Katrin Klingsieck

Die vorliegende Studie untersucht die Auswirkungen der beruflichen Belastungen auf die psychische Gesundheit von 161 Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport. Dazu führten wir eine Online-Befragung zu den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern durch (AVEM-44; Schaarschmidt & Fischer, 2008). Nach den Ergebnissen zeigen bereits 38% der Befragten gesundheitsrelevante Risikomuster. Maßnahmen zur Unterstützung der psychischen Gesundheit am Anfang der Lehrerkarriere werden diskutiert.

Ready for School, Get Set, Go! How Stressful Do Student Teachers in Physical Education Perceive the Beginning of Their Professional Careers?

The presented study examines the effects of professional demands on the psychological health of 161 student teachers in physical education. Therefore the authors carried out an online questionnaire on work-related behavioral patterns and types of experience (AVEM-44; Schaarschmidt & Fischer, 2008). The results already show health-relevant patterns of risk for 38% of those questioned. The authors conclude their article with a discussion of measures to facilitate psychological health at the beginning of teachers' careers.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Im Mittelpunkt von pädagogisch-psychologischen Betrachtungen zur Kompetenz von zukünftigen Sportlehrerinnen und Sportlehrern stand bislang vor allem deren Rolle im Kontext von Lehr- und Lernprozessen (Neuber, Golenia, Krüger & Pfitzner, 2013). Weniger Aufmerksamkeit wurde dagegen bisher auf das Erleben von und die Auseinandersetzung mit den berufsspezifischen Arbeitsbelastungen der Betroffenen selbst verwendet. Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, ein erstes Bild des Belastungsempfindens des Lehrernachwuchses am Anfang ihrer Schullaufbahn zu zeichnen.

Der Lehrerberuf stellt aus einer fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Perspektive im Unterrichtsalltag hohe Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Schaarschmidt, 2006). Dabei ergibt sich die Spezifik der Lehrerbelastung auch aus widersprüchlichen Erfahrungen des Berufsalltags: Als gut ausgebildete Akademiker sollen sie einerseits über sehr spezialisierte Fachkenntnisse verfügen, diese aber andererseits

auch für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf einem wesentlich niedrigeren Abstraktionsniveau didaktisch gut aufbereiten können. Die häufig intensive Vorbereitung des Unterrichts geht mit hohen Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit einher, obwohl sich die Lehrerinnen und Lehrer am Ende einer Stunde oft mit dem Nichterreichen eines bestimmten Stundenziels und dem permanenten Gefühl des „Nicht-fertig-Seins“ (Schaarschmidt, 2006, S. 374) abfinden müssen. Der ständige Wechsel der Aufmerksamkeit zwischen einzelnen Schülern und dem gesamten Geschehen in der Klasse verlangt ein hohes Maß an kognitiver Flexibilität. Der Umgang mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler erfordert oftmals viel Sensibilität, der Schulalltag dagegen ein hohes Maß an persönlicher Robustheit. Empathisches und kooperatives Verhalten steht in vielen Situationen der Notwendigkeit einer gewissen expansionistischen Selbstbehauptung gegenüber. Die eigene Motivation und Begeisterung für die Sache kann durch Ärger und Frust in der täglichen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Schulalltags gedämpft werden. Nicht zuletzt ergibt sich dabei häufig ein Widerspruch zwischen dem persönlichen Einsatz im Unterricht



Dr. Matthias Weigelt

Prof. an der Universität
Paderborn
Department Sport &
Gesundheit
Sportpsychologie

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

matthias.weigelt@
uni-paderborn.de

und in der Schule auf der einen Seite und dem ausbleibenden Erleben sozialer Unterstützung auf der anderen Seite, der sich nicht selten im Sinne einer „Gratifikationskrise“ (Siegrist, 1991) manifestiert und dadurch die psychische Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer beeinträchtigt.

Neben den allgemeinen Anforderungen und Belastungsbedingungen im Lehrerberuf sind seit einigen Jahren auch die spezifischen Belastungsfaktoren für den Sportlehrerberuf gut dokumentiert (vgl. z. B. Heim & Klimek, 1999; Kastrup, Dornseifer & Kleindienst-Cachay, 2008; König, 2004; Miethling & Brand, 2004; Voltmann-Hummel, 2008). Exemplarisch können in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Heim & Klimek (1999) die Disziplin- und Motivationslosigkeit der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht, eine unbefriedigende räumliche und materielle Ausstattung, Benotungsprobleme, Interaktionsschwierigkeiten mit dem Kollegium, der hohe Lärmpegel in einer Sporthalle sowie die speziellen körperlichen Anforderungen genannt werden, die als sehr belastend von Sportlehrkräften wahrgenommen werden.

Fragestellungen der vorliegenden Studie

Bislang liegen keine zuverlässigen empirischen Ergebnisse zu den spezifischen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern von Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport vor. Unbekannt ist daher, in welchem Ausmaß die Referendarinnen und Referendare nach ihrem Studium über die gesundheitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale verfügen, um mit den Arbeits- und Berufsanforderungen am Anfang ihrer Schullaufbahn umzugehen. Um dies zu prüfen, erfassen wir die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Referendarinnen und Referendaren mit einem standardisierten, psychologisch-diagnostischen Testverfahren, dem AVEM-44 (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Anhand der Subskalen des AVEM lassen sich vier Typen von Verhaltens- und Erlebensmustern einteilen.

Der *Gesundheitstyp* weist eine gesunde Mischung aus persönlichem Arbeitsengagement, psychischer Widerstandsfähigkeit und berufsbegleitenden Emotionen auf (Muster G). Der *Schontyp* zeichnet sich durch ein geringes Arbeitsengagement bei hoher Distanzierungsfähigkeit gegenüber den beruflichen Anforderungen aus (Muster S). Der *Risikotyp A* zeigt ein überhöhtes Arbeitsengagement, eine sehr geringe Distanzierungsfähigkeit und eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen (Risikomuster A). Den *Risikotyp B* charakterisiert ein hohes Arbeitsengagement bei gleichzeitigem Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation (Risikomuster B).

Das Anliegen der vorliegenden Studie ist es, Zusammenhänge zwischen der psychischen Gesundheit von Referendarinnen und Referendaren und den beruflichen Anforderungen im Fach Sport aufzuzeigen. Insbesondere sollen die folgenden drei Fragen beantwortet werden:

Fragestellung 1

Unterscheiden sich die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Sportreferendarinnen und -referendaren am Anfang ihrer Schullaufbahn von einer repräsentativen Stichprobe von berufserfahrenen Sportlehrerinnen und -lehrern?

Fragestellung 2

Bestehen Unterschiede im Umgang mit den Arbeitsbelastungen zwischen Frauen und Männern?

Fragestellung 3:

Gibt es Unterschiede in den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern von Sportreferendarinnen und -referendaren zwischen den einzelnen Schulformen, in denen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer tätig sind?

Methode

Stichprobe

Die Datenerhebung fand im Wintersemester 2013/2014 in ausgewählten Fachseminaren des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen statt. Insgesamt haben 72 Referendarinnen und 89 Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport an der computergestützten persönlichen Online-Befragung teilgenommen, welche über ihre Fachleitungen in den Fachseminaren angesprochen wurden. Die Teilnahme war freiwillig, alle Daten wurden anonymisiert aufgenommen und es erfolgte keine Rückmeldung an die Fachleitungen über die Ergebnisse. Das Durchschnittsalter betrug 29,9 Jahre. Die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die unterschiedlichen Schulformen ergab folgendes Bild: Hauptschulen = 18 (11%), Realschulen = 33 (20%), Gesamtschulen = 21 (13%), Gymnasien = 63 (39%) und Berufskollegs = 5 (3%). 11 (7%) Personen machten keine Angaben bez. der Schulform. Insgesamt 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmer brachen die Beantwortung des Fragebogens vorzeitig ab und für weitere sechs der Befragten konnte keine eindeutige Musterzuordnung vorge-

nommen werden. Damit umfasste die Stichprobe der Auswertung $N = 141$ Personen.

Fragebogen

In der vorliegenden Studie wurde die Kurzform des Fragebogens zur Erfassung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster eingesetzt (AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 2008). Der AVEM-44 beinhaltet insgesamt 44 Items, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einer 5-stufigen Skala (von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) beantworten. Als mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren erhebt der AVEM-44 die Selbstschätzungen innerhalb von elf Dimensionen (Skalen), die sich drei inhaltlichen Bereichen zuordnen lassen: dem *persönlichen Arbeitsengagement*, der *psychischen Widerstandskraft* und den *berufsbegleitenden Emotionen*. Die Auswertung der Daten erfolgte anhand des AVEM-Testmanuals.

Ergebnisse

Fragestellung 1

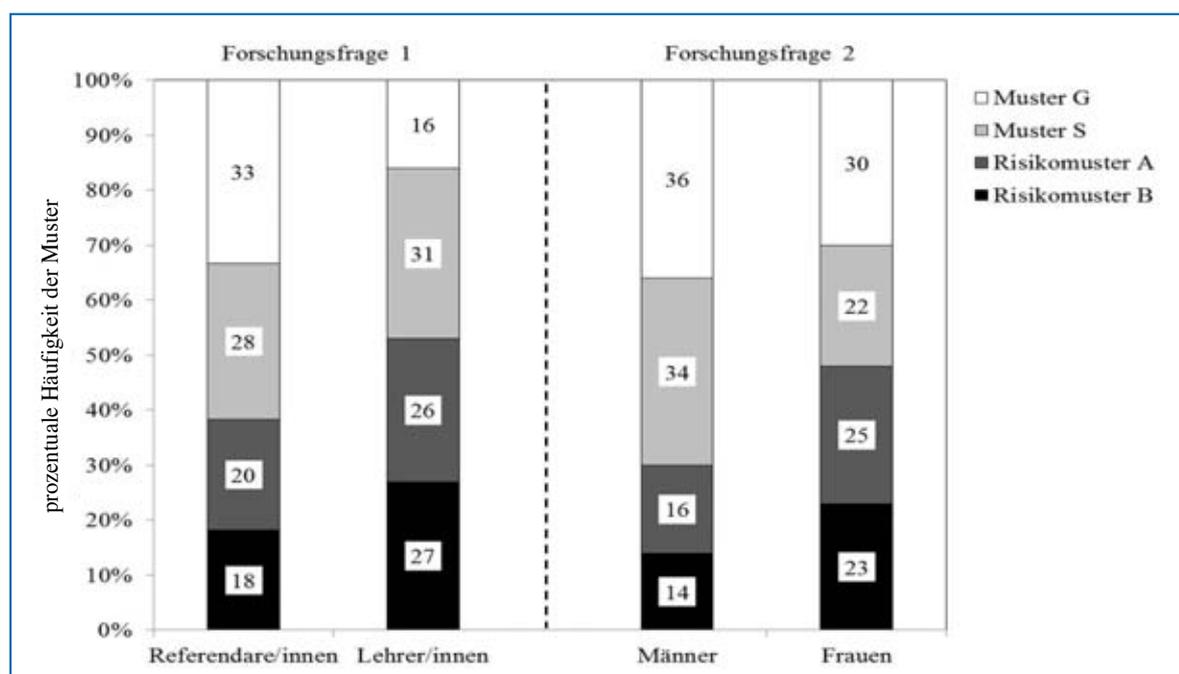
In einem ersten Schritt wurde die Musterverteilung des AVEM-44 über die gesamte Stichprobe hinweg analysiert. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ließ sich folgende Musterverteilung ermitteln: Muster G = 33% ($n = 47$), Muster S = 28% ($n = 40$), Risikomuster A = 20% ($n = 28$) und Risikomuster B = 18% ($n = 26$). Danach ergab sich bereits für 38% ($n = 53$) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines der beiden

Risikomuster im Referendariat (siehe Abb. 1, linke Hälfte).

In einem zweiten Schritt wurde die ermittelte Musterverteilung mit den Ergebnissen einer Teilstichprobe von Sportlehrerinnen und Sportlehrern aus der „Potsdamer Lehrerstudie“ (Schaarschmidt, 2005) verglichen. Zunächst zeigte sich für die Teilstichprobe der Sportlehrerinnen und Sportlehrer folgende Musterverteilung: Muster G = 16%, Muster S = 31%, Risikomuster A = 26% und Risikomuster B = 27%. Legt man diese (prozentuale) Musterverteilung als Referenzverteilung für den Vergleich zugrunde, dann ergibt sich für die Verteilung der *erwarteten Häufigkeiten* für die vorliegende Stichprobe mit $N = 141$ Personen: $n = 22$ für Muster G, $n = 44$ für Muster S, $n = 37$ für Risikomuster A und $n = 38$ für Risikomuster B. In einem Chi²-Test wurden die Verteilungen der *erwarteten Häufigkeit* und der *beobachteten Häufigkeit* miteinander verglichen. Die Musterverteilungen beider Stichproben unterscheiden sich signifikant ($\chi^2 = 34,75$; $p < .001$; $df = 3$) zugunsten der Referendarinnen und Referendare.

Fragestellung 2

Dafür wurde die Musterverteilung des AVEM-44 von Frauen mit der von Männern innerhalb der Stichprobe verglichen. Es ergaben sich folgende Muster für die Frauen: Muster G = 30% ($n = 19$), Muster S = 22% ($n = 14$), Risikomuster A = 25% ($n = 16$) und Risikomuster B = 23% ($n = 15$); und für die Männer: Muster G = 36% ($n = 28$), Muster S = 34% ($n = 26$), Risikomuster A = 16% ($n = 12$) und Risikomuster B = 14% ($n = 11$). Legt man die (prozentuale) Musterverteilung der Männer



Marlene Lohbreier

Universität Paderborn
Department Sport &
Gesundheit
Sportspsychologie

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

marlene.lohbreier@web.de

Abb. 1: Dargestellt sind die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen gesundheitlichen Beanspruchungsmuster im Vergleich zwischen Referendaren/innen und Sportlehrer/innen (Forschungsfrage 1, linke Seite) und zwischen Männern und Frauen (Forschungsfrage 2, rechte Seite). Die Musterverteilung der Lehrer/innen ist der Teilstichprobe für das Zweitfach Sport von Schaarschmidt (2005, S. 76) entnommen.



Kathrin Wunsch
 Universität Paderborn
 Department Sport &
 Gesundheit
 Sportpsychologie

Warburger Str. 100
 33098 Paderborn

kathrin.wunsch@
 uni-paderborn.de

als Referenzverteilung für den Vergleich zugrunde, dann ergibt sich für die Verteilung der *erwarteten Häufigkeiten* für die Stichprobe der Frauen mit $N = 64$ Referendarinnen: $n = 23$ für Muster G, $n = 22$ für Muster S, $n = 10$ für Risikomuster A und $n = 9$ für Risikomuster B. Die Verteilungen der *erwarteten Häufigkeit* und der *beobachteten Häufigkeit* wurden wiederum mit einem χ^2 -Test verglichen. Die Musterverteilungen der Frauen und Männer unterscheiden sich signifikant ($\chi^2 = 11,20$; $p < .05$; $df = 3$), mit einer häufigeren Ausprägung der Risikomuster bei den Referendarinnen (siehe Abb. 1, rechte Hälfte).

Fragestellung 3

Die Ergebnisse der Befragung für die einzelnen Schulformen wurden zunächst gesondert betrachtet und danach über diese hinweg miteinander verglichen (siehe Abb. 2). Dabei wurden die Daten für das Berufskolleg aufgrund der sehr kleinen Teilstichprobe von $n = 5$ Teilnehmer/innen nicht berücksichtigt. Ein χ^2 -Mehrfeldertest ergab keine signifikanten Unterschiede in den Musterverteilungen der unterschiedlichen Schulformen für die vorliegende Stichprobe ($\chi^2 = 12,34$; $p > .05$; $df = 9$).

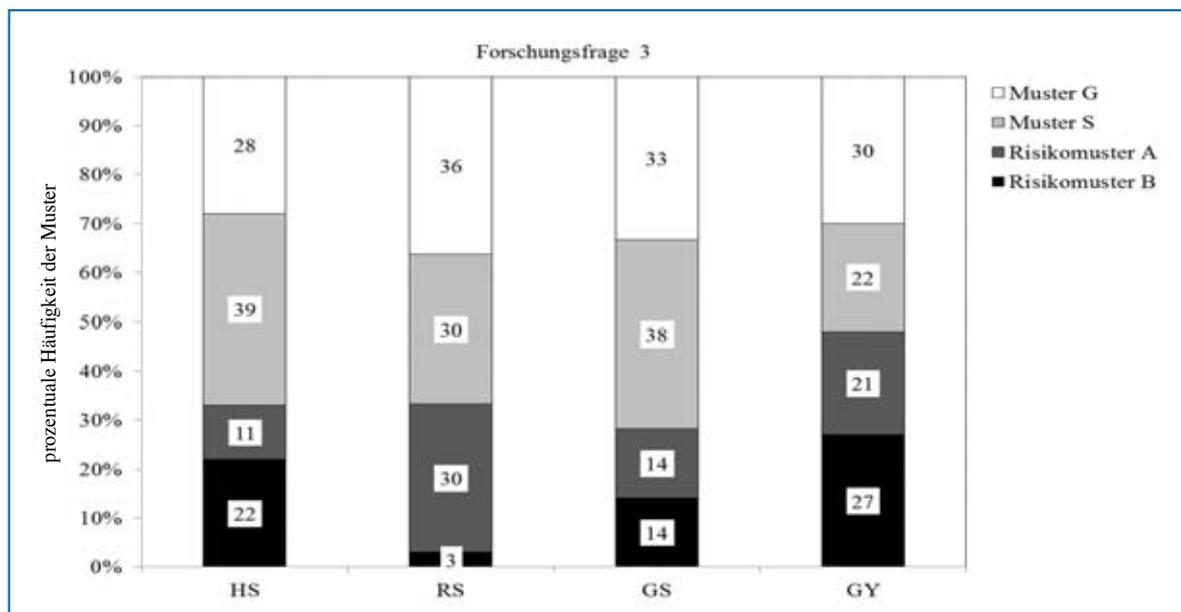
Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Referendarinnen und Referendaren mit dem Fach Sport zu erfassen und so erste Hinweise auf die psychische Gesundheit des Lehrernachwuchses zu erhalten. Im Vergleich mit den erfahrenen Sportlehrerinnen und Sportlehrern der Stichprobe von Schaarschmidt

(2005) ergab sich zunächst eine günstigere Verteilung der Belastungsmuster, mit weniger stark ausgeprägten Risikomustern bei den Referendarinnen und Referendaren. Allerdings ist der Anteil der beiden Risikomuster mit insgesamt 38% zu hoch, um unberücksichtigt zu bleiben. Insbesondere vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen, die das Unterrichtsfach Sport an die Lehrkräfte stellt (vgl. Heim & Klimek, 1999; Voltmann-Hummes, 2008), ist dieses Ergebnis problematisch, denn die persönlichkeitspezifischen Stile in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen spielen eine entscheidende Rolle für die gesundheitlichen Entwicklungsverläufe der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer.

Im Einklang mit den Ergebnissen von Schaarschmidt und Kollegen für Frauen verschiedener Berufsgruppen (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Fischer, 2008) sowie von Kastrup et al. (2008) für Sportlehrerinnen, ergaben sich auch für die Referendarinnen der vorliegenden Studie ungünstigere Belastungsmuster – im Vergleich mit den Referendaren. Betrachtet man die Ausprägungen der Muster für beide Geschlechter näher, dann ergibt sich folgendes Bild: Für ca. 25% der Frauen geht ein überhöhtes Engagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber den Arbeitsanforderungen, einer relativ geringen Lebenszufriedenheit und dem ausbleibenden Erleben sozialer Unterstützung einher (Risikomuster A). Typisch für das Risikomuster A findet die hohe persönliche Verausgabung keine emotionale Entsprechung. Für weitere 23% der Frauen wird das Belastungsmuster durch Resignation, erhöhtes Erschöpfungserleben, eine herabgesetzte Widerstandskraft und stärkere Unzufriedenheit bestimmt (Risikomuster B). Außerdem zeigen sich geringere Ausprägungen in der offensiven Problembewältigung und besonders kritische Werte für die innere Unruhe und Ausgeglichenheit.

Abb. 2: Abgebildet sind die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Musterverteilungen in Abhängigkeit von der Schulform, für welche das Referendariat absolviert wird.



Im Gegensatz dazu ergab sich für 70% der Männer ein eher positives Belastungsmuster, welches das Verhältnis gegenüber der Arbeit entweder als Ausdruck von Gesundheit (36% Muster G) oder von Schonung (34% Muster S) charakterisierte. Beide Ausprägungen gingen insgesamt mit positiven Emotionen, einer relativ hohen Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung einher. Nach diesem Ergebnis sollten entsprechende Präventionsangebote insbesondere für Referendarinnen entwickelt werden.

Keinen Einfluss auf die Belastungsmuster hatte die Schulform, an welcher die Referendarinnen und Referendare unterrichteten. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit der Beobachtung von Schaarschmidt (2005), der feststellte, dass die Schulform eine wesentlich geringere Rolle spielt als die Frage, „*ob der Unterrichtende ein Mann oder eine Frau ist*“ (S. 75). Kastrop et al. (2008) berichten dagegen von einer größeren (subjektiven) Belastungswahrnehmung von Gymnasial- und Gesamtschullehrern, nachdem sie ihre qualitativen Interviews auswerteten. Insgesamt scheint sich die Schulform selbst noch nicht so stark auf die psychische Gesundheit der Referendarinnen und Referendare auszuwirken.

Professionalisierung der Lehrerbildung aus gesundheits- psychologischer Perspektive

Für die weitere Professionalisierung der Lehrerbildung bieten sich z. B. die folgenden Maßnahmen an, um zukünftige Lehrkräfte während der Ausbildung und am Anfang ihrer beruflichen Karriere aus einer gesundheitspsychologischen Perspektive zu unterstützen. Je nach Maßnahme können diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den einzelnen Ausbildungsphasen der Lehrkräfte gezielt eingesetzt werden.

Selbsterkundungsverfahren

Ziel von Selbsterkundungsverfahren ist es, den Interessenten bereits im Lehramtsstudium die Möglichkeit zu geben, sich selbst bezüglich der persönlichen Eignung für den Lehrberuf zu beurteilen. Ein diagnostisches Verfahren ist der *Fragebogen zur Selbsteinschätzung* von Herlt und Schaarschmidt (2007). Dieser Fragebogen kann bereits bei Abiturienten eingesetzt werden, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren und Rückmeldungen über die persönliche Eignung erhalten wollen, um die Berufswahl kritisch zu überprüfen. Die kritische Selbstüberprüfung des Lehrernachwuchses kann aber auch während der ersten Ausbildungsphase – also noch bevor sie selbst als Lehrkraft mit der Institution Schule in Berührung kommen – erfolgen. Unterstützt wird der Einsatz von Selbsterkundungsverfahren durch Befunde, die nahe-

legen, dass die Musterverteilung gemessen mit dem AVEM und die Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl, erfasst mit dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung, in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen (Herlt & Schaarschmidt, 2007, S. 159). Danach erhalten insbesondere Interessenten, die sich (sehr) unsicher über die Berufswahl sind, wichtige Rückmeldungen über die persönliche Eignung und zumindest die Anregung, die Studienmotivation noch einmal zu überdenken.

Fremdbeurteilungsverfahren

Selbsterkundungsverfahren können zusätzlich mit Fremdbeurteilungsverfahren kombiniert werden. Letztere sollten selbstredend von Personen durchgeführt werden, die mit den Interessenten gut bekannt sind. Herlt und Schaarschmidt (2007) stellten eine Adaptation des Selbsterkundungsfragebogens für die Fremdbeurteilung vor – den *Fragebogen für die Fremdeinschätzung*. Idealerweise werden beide Fragebögen in der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt. Das bietet Interessenten eine zusätzliche Möglichkeit, die subjektive Einschätzung über die persönliche Eignung für den Lehrerberuf durch eine zweite Rückmeldung zu relativieren.

Einstellungstests

Innerhalb eines Einstellungstests kann der AVEM in Zukunft regelmäßig im Referendariat zur frühzeitigen Abklärung berufsbezogener gesundheitlicher Risiken eingesetzt werden. Neben anderen Einstellungsvoraussetzungen, wie etwa der amtsärztlichen Untersuchung oder dem Führungszeugnis, können Instrumente psychologischer Diagnostik über die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber aus psychologischer Sicht informieren. In diesem Zusammenhang könnte z. B. die Verbeamtung an die Teilnahme an Schulungen, Psychologischen Coachings, Supervisionsangeboten oder anderen psychologischen Unterstützungsangeboten gekoppelt werden.

Neben diesen psychologischen Verfahren zur Beurteilung und Eignungsfeststellung sollten auch zusätzliche Angebote zur *Prävention und Intervention durch Training und Beratung* stärker Berücksichtigung finden. Dies beinhaltet zunächst pädagogisch-psychologische Angebote in der ersten Ausbildungsphase (z. B. in Seminarform). So erscheint es sinnvoll, die Curricula der Lehramtsstudiengänge inhaltlich durch Veranstaltungen zur Lehrergesundheit weiterzuentwickeln. Psychologische Unterstützungsangebote sollten aber auch begleitend während der zweiten Ausbildungsphase gegeben werden (z. B. durch Coachings und Supervision). Eine individuelle Beratung in Form von psychologischen Coachings könnte im Referendariat z. B. regelmäßig von Seiten der Fachseminare angeboten werden. Zusätzlich könnten



Dr. Astrid Kämpfe

Universität Paderborn
Department Sport
& Gesundheit
Sportpädagogik

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

astrid.kaempfe@
uni-paderborn.de



Schulpsychologinnen und -psychologen, die sonst vor allem die Schülersgesundheit im Blick haben, die Referendarinnen und Referendare in ihren ersten Unterrichtsversuchen supervidieren. Neben den Rückmeldungen durch die Betreuerinnen und Betreuer des Fachs erhielten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer so z. B. auch wichtige Informationen über den richtigen Umgang mit den Anforderungen des Unterricht aus einer psychologischen Perspektive, wie etwa zum Lösen von sozialen Konflikten in der Schulklassen oder im Lehrerkollegium.

Darüber hinaus ist eine regelmäßige Analyse über die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und Arbeitsabläufe an den Schulen durchzuführen (vgl. Heitzmann, Kieschke & Schaarschmidt, 2007). Diese sollten die Wirkungen der Organisationsformen *Ganztags- vs. Halbtagschule*, die Gestaltungsmerkmale *Klassenstärke* und *Schulgröße*, die *materielle Ausstattung* der Schulen, interne und externe Angebote zur Fort- und Weiterbildung sowie die Förderung des sozialen Klimas berücksichtigen. Außerdem gilt es, die Führungsarbeit und Teamentwicklung der Schulleitungen zu unterstützen (vgl. Laux, Ksienzyk-Kreuziger & Kieschke, 2007). Diese zielen auf die *gesundheitsförderliche Entwicklung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens* auf individueller Ebene, die positive Entwicklung des Arbeitsklimas auf teambezogener Ebene und die Verbesserung *aktueller Arbeitsbedingungen* auf der Arbeitsorganisationsebene ab.

Zusammenfassung

Wie die vorliegende Studie zeigt, hat eine große Anzahl von Referendarinnen und Referendaren des Fachs Sport durchaus Schwierigkeiten, die spezifischen Anforderungen und Arbeitsbelastungen des Lehrerberufs (hier: im Referendariat) zu bewältigen. Daraus ergibt sich ein problematischer Ausgangspunkt für den gesundheitlichen Entwicklungsverlauf dieser Berufsgruppe. Gezielte Maßnahmen, wie z. B. Selbsterkundungsverfahren, Fremdbeurteilungsverfahren und Einstellungstests, die darauf abzielen, Aussagen über die psychische Belastbarkeit zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zu treffen, und die Analyse der Arbeitsbedingungen und Arbeitsabläufe, sollten die Gesundheitsvorsorge an den Schulen unterstützen.

Literatur

- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *psychologie und sport*, 6 (2), 35-44.
- Heitzmann, B., Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2007). Bedingungen der Lehrerverbeit. Analyse und Gestaltungsempfehlungen. In Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 63-91). Weinheim/Basel: Beltz.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf!? Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-181). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kastrup, V., Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, der erteilten Sportstundenzahl, Alter und Geschlecht. *sportunterricht*, 57 (10), 307-313.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. Ein Beitrag zur empirisch-analytischen Sportunterrichtsforschung. *Sportwissenschaft*, 34 (2), 152-165.
- Laux, A., Ksienzyk-Kreuziger, B. & Kieschke, U. (2007). Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 93-115). Weinheim/Basel: Beltz.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 16 (1), 48-67.
- Neuber, N., Golenia, M., Krüger, M. & Pfitzner, M. (2013). Erziehung und Bildung – Sportpädagogik. In Güllich, A. & Krüger, M. (Hrsg.), *Sport – Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 395-437). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber!? *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). Lehrerverbeitung. In Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 373-381). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Pearson.
- Siegrist, J. (1991). Contributions of sociology to the prediction of heart disease and their implications for public health. *European Journal of Public Health*, 1, 10-21.
- Voltmann-Hummel, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartungen von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.

Links und Literatur zum Thema Belastung und Wohlbefinden von Sportlehrkräften

AKTUELL – AKTUELL – AKTUELL

Münchener Zentrum für Lehrerbildung der Ludwig-Maximilians-Universität München (www.self.mzl.lmu.de) Eignungsverfahren, die beanspruchen, bereits vor Beginn des Studiums das gelingende Zusammenspiel von Fachwissen, pädagogischem Können, didaktischer Kreativität, sozialem Verständnis und Kooperationsfähigkeit zu prognostizieren, versprechen zu viel. Vielmehr kommt es darauf an, die am Lehrerberuf interessierten jungen Menschen zunächst einmal möglichst realitätsnah über die Anforderungen dieses Berufs zu informieren und sie anzuregen, über ihre Studienwahl gründlich nachzudenken. Mit SeLF (Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen) ist Ende Juni 2014 ein frei zugängliches Online-Beratungsangebot des Münchener Zentrums für Lehrerbildung (MZL) der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) an den Start gegangen, mit dem Studieninteressierte und Studierende ihre Neigung für den Lehrerberuf auf Grundlage von realistischen Anforderungen reflektieren können: 16 kurze Filme bieten anschauliche Einblicke in herausfordernde Ereignisse und Situationen des Lehreralltags. Begleitende Materialien geben weitere Impulse, sich mit den Anforderungen des Lehrerberufs auseinanderzusetzen.

SeLF richtet sich an:

1. Studieninteressierte, um ihre Motive und Erwartungen an den Lehrerberuf kritisch zu reflektieren.
2. Studienberater(innen) und Berufsberater(innen): Sie finden anschauliche Ansatzpunkte für Einzelberatungen oder für Beratungen an den Schulen. Auf Grundlage der Ergebnisse von SeLF kann gezielter auf die individuellen Vorstellungen der Ratsuchenden eingegangen werden.
3. Lehrende an Universitäten, im Vorbereitungsdienst oder in der Lehrerfortbildung: SeLF bietet vielfältige Diskussionsanlässe für Seminare, Impulse für den Einstieg in unterschiedliche Themengebiete oder Arbeitsanregungen für Referatsgruppen.

Mit SeLF möchte das MZL einen Beitrag leisten, dass junge, am Lehrerberuf interessierte Menschen eigene Stärken und Schwächen selbstkritisch und auf einer realitätsnahen Grundlage reflektieren und somit auch der eigenen Verantwortung für den Studienerfolg noch besser gerecht werden können (zitiert aus einer E-Mail von Prof. Dr. Joachim Kahlert vom 16.7.2014 an die Zentren für die Lehrerausbildung der bayerischen Universitäten).

Handbuch Lehrgesundheit

(<http://www.handbuch-lehrgesundheit.de/>)

Das Gemeinschaftsprojekt des Leuphana Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften, der DAK Gesundheit und der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen möchte Schulleitungen und Lehrkräften auf ihrem Weg zu einer guten gesunden Schule unterstützen. Die Website stellt unter anderem eine kostenfreie Online-Version des Handbuchs Lehrgesundheit und aktuelle Informationen zum Themenbereich Schulqualität und Lehrgesundheit bereit.

Portal Lehrgesundheit

(<http://www.lehrgesundheit-leuphana.de/>)

Das Portal für Lehrgesundheit bietet Informationen und Angebote für Fortbildungen zum Thema Lehrgesundheit. Beispielsweise können Vorträge und Workshops zu verschiedenen gesundheitsbezogenen Themen mit dem Kollegium an der Schule vereinbart werden. Neben dem Aspekt der Aufschieberitis nimmt auch das Stressmanagement eine gewichtige Rolle ein.

Literatur

- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.). (2003). *Arbeitsbelastung in Schulen* (2. Aufl.). München: BLLV.
- Besser-Scholz, B. (2007). *Burnout – Gefahr im Lehrerberuf?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buchwald, P. & Ringeisen, T. (Hrsg.). (2008). *Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung. Band 1. Lehrgesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften*. Berlin: Logos.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueig, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (2012). *Lehrgesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Hoos, S. (2009). *Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrgesundheit?* Kassel: Kassel University Press.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituation im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Mutzeck, W. & Schlee, J. (Hrsg.). (2008). *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voltmann-Hummel, I. (2008). *Traumjob Sportlehrerin? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.

Einwurf: „... es ist nur ein Spiel!“

Norbert Gissel



Eigentlich sollte es nur eine spaßige Provokation sein. Am Morgen nach dem „legendären“ 7:1-Sieg der DFB-Auswahl gegen Brasilien kamen zwei Studenten im Trikot der Nationalmannschaft in mein Seminar. Ich vermutete, dass sie den Sieg im „Bermuda-Dreieck“ – Bochums Kneipenmeile – kräftig gefeiert hatten. Aber immerhin, es war 8 Uhr morgens und sie kamen in das Seminar. Ob das eine angemessene Kleidung für eine universitäre Lehrveranstaltung sei, fuhr ich sie an, und ob sie in einer solchen Kleidung demnächst auch ihr Schulpraktikum absolvieren wollten. „Darüber habe ich noch nicht nachgedacht“, antwortete der eine sichtlich verunsichert. „Gehören Sie auch zu denen, die in vollständigem Kontrollverlust nach so einem Spiel hupend und gröhrend unter Missachtung aller zivilisatorischen Regeln durch die Stadt rasen?“ provozierte ich weiter. Um nicht falsch verstanden zu werden: Auch ich schaue mir gerne spannende Fußballspiele an, und manchmal gehe ich sogar zum VfL Bochum. Ich lasse mich gerne von der Dramatik eines Spiels anstecken und fiebere mit. Und ich bin bei Leibe keine „Spaßbremse“; wer ein Fußballspiel zum Anlass nehmen will, um eine Party zu feiern, soll das tun. Und wenn ich ehrlich sein soll: Auch ich habe meinem kleinen Sohn eines von diesen völlig überbeuerten und in Bangladesch gefertigten „Deutschland-Trikots“ gekauft. Ich wollte an diesem Morgen einfach nur provozieren. „Ist heute Nacht irgend etwas Wichtiges passiert, was es rechtfertigt, so ein Brimborium zu veranstalten?“ redete ich mich in Rage. „Doch, es ist heute Nacht etwas Wichtiges passiert“, wandte eine Studentin ein. „Heute Nacht sind in Palästina fünf Kinder getötet worden! Aber das ist wahrlich kein Grund zum Feiern.“ Im Seminar wurde es totenstill. Haben wir im und durch den Sport vielleicht verlernt zu erkennen, was in dieser Welt wirklich wichtig ist? Hatten Adorno und seine Mitstreiter Recht, als sie einwarfen, dass die Kulturindustrie – und zu dieser gehören die FIFA, der DFB, die Medien und die Sportartikelhersteller – nur dazu dient, den Menschen die Augen für die Ungerechtigkeiten dieser Welt zu verschließen? „Wir alle sind Weltmeister!“ ließ der DFB-Präsident verkünden. Wir alle? Ich habe nicht mitgespielt, und auch keiner meiner Studierenden hat mitgespielt. Ich bin nicht einmal (mehr) Mitglied im DFB. Wenn man es genau nimmt, ist nur eine DFB-Auswahl in einem von der FIFA organisierten kommerziel-

len Fußballturnier Sieger geworden. Ist die DFB-Auswahl eine „Nationalmannschaft“? Die aufgesetzte Identifikation mit „unserer Nationalmannschaft“ führt zu massenhaftem Verkauf von Fanartikeln, Sendezeiten usw., ein einträgliches Geschäft! Der DFB nutzt das politische System, ignoriert aber die politischen Weltprobleme. Wir Sportpädagogen propagieren, dass wir durch unseren Schulsport erziehend und bildend tätig sein wollen. Was glauben wir eigentlich, wie wir zum Beispiel durch Fußball Mit- und Selbstbestimmungsfähigkeit oder Solidaritätsfähigkeit (Klafki) ausbilden wollen? O.K., mit Thomas Müller, Per Mertesacker und Mats Hummels spielten wirklich sympathische und intelligente Spieler mit. Ihr Verhalten während des Spiels, nach dem Spiel gegenüber den Verlierern und schließlich gegenüber der Presse (vor allem von Mertesacker!) war vorbildlich. Und die Mannschaft hat gezeigt, dass man durch Anstrengung, Kooperation und Leistungsbereitschaft als Team wirklich Ziele erreichen kann. Grund genug, diese Vorbilder aufzugreifen, um durch sie Freude an Sport, Spiel und Bewegung zu wecken, vielleicht sogar um Aufrichtigkeit, Leidenschaft und Authentizität zu demonstrieren. Aber vielleicht sollten wir als Sportpädagogen nicht vergessen, und dies auch zum Ausdruck bringen, dass im Sport nichts wirklich Wichtiges passiert. Wir sollten dem Gegenstand unseres Faches mit „Ironie“ begegnen, wie Volkamer (2003, S. 77-86) bemerkte. Sport könne begeisternd und lebensbereichernd sein, aber nur, wenn man ihn distanziert „aus dem Bewusstsein der eigenen Freiheit, Überflüssiges, Nicht-Notwendiges zu tun“, betreibe und betrachte (ebd. S. 80). Sport mit seinen Merkmalen der Willkür und Folgenlosigkeit funktioniere nur, wenn man ihn nicht ernst nähme, sonst würde er „lächerlich“ (ebd., S. 79). Lächerlich wie ein Autocorso! Als Kulturphänomen verhält sich der Sport ähnlich wie die Kunst und die Musik. Sie sind manchmal schön, manchmal bedrückend, manchmal spannend und mitreißend, aber sie sind nicht wirklich wichtig. Sie sind nur bemalte Leinwand, bearbeitete Form, erzeugte Töne und Geräusche; es ist alles nur ein Spiel! Und genau das ist – pädagogisch betrachtet – die Stärke unseres Faches!

Literatur

Volkamer, M. (2003). *Sportpädagogisches Kaleidoskop*. Hamburg: Czwalina.

Prof. Dr. Norbert Gissel

Ruhr-Universität Bochum
Lehr- und Forschungsbereich Sportpädagogik und Sportdidaktik
Gesundheitscampus
Nord Nr. 10
44801 Bochum

E-Mail:
norbert.gissel@rub.de

Buchbesprechung

Schwetz, H. & Swoboda, B. (Hrsg.) (2013).

Hattie – der Weg zum Erfolg? Mythen und Fakten zu erfolgreichem Lernen.

Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

144 S., € 14,50.

Anfang des Jahres 2013 ging sowohl in den Massenmedien als auch in der wissenschaftlichen Community ein neuer Name um: John Hattie – Neuseeländer, Bildungsforscher und Professor an der University of Melbourne. Er ist der Herausgeber des Buches *Visible Learning* (Hattie, 2009), das den Anspruch hat, eine der wichtigsten Fragen der empirischen Bildungsforschung zu beantworten: Was ist guter Unterricht? Hattie hat dazu über 800 Variablen aus einer ähnlich hohen Zahl von Meta-Analysen identifiziert, die auf 50 000 Studien mit ca. 250 Millionen beteiligten Schülern zurückgreifen (zum Vergleich: Bei PISA sind es etwa eine Million Schüler pro Durchlauf). Aus diesen Untersuchungen hat Hattie systematisch 138 Faktoren extrahiert und diese zu sechs „Domänen“ („Lernende“, „Elternhaus“, „Schule“, „Curricula“, „Lehrperson“, „Unterrichten“) gruppiert. Damit wird einerseits eine hohe Anschlussfähigkeit an das Modell des didaktischen Dreiecks (Lehrperson, Lernender, Stoff) hergestellt und durch die Allgemeindidaktik andererseits eine Theorie für alle Fächer, für alle Schularten und für alle Jahrgangsstufen begründet.

Herbert Schwetz und Birgit Swoboda haben gemeinsam mit Dr. Angela Forstner-Ebhart, Bettina Gandler, Beate Kralicek, Christiane Sever-Wilfinger und Kurt Sever ein Buch herausgegeben, in dem versucht wird, die Publikationen von John Hattie (2009, 2012) für Studierende und Lehrende lesbar darzustellen. Im Unterschied zu der bisher vorliegenden Sekundär- und Tertiärliteratur zur Hattie-Studie ist das Buch in seinem Selbstverständnis – bezugnehmend auf die deutsche Übersetzung (Hattie, Beywl & Zierer, 2013) – als Einlesehilfe, Nachschlagewerk und als Impuls zum Weiterlesen gedacht. Dabei verfallen die Autoren keineswegs in populistische Darstellungen verschiedener Einzelbefunde der Hattie-Studie mittels mehr oder weniger einleuchtender Effektstärken (z. B. „*Kleine Klassen bringen nichts, offener Unterricht auch nicht. Entscheidend ist der Lehrer, die Lehrerin*“). Im Gegenteil: Dem Prinzip der Lesbarkeit folgend werden die Hattie-Befunde verständlich und gut nachvollziehbar aufbereitet und regen an, detaillierte Informationen im englischen Original oder der deutschen Übersetzung nachzulesen.

In zehn Kapiteln werden analog zu Hattie (2009) sechs schulrelevante Bereiche (Domänen) inklusive entsprechenden Unterbereichen und Variablen besprochen (s. o.). Gerahmt werden diese durch einleitende Erläuterungen zu den überprüften Domänen sowie durch abschließende Impulse zur Neugestaltung des Lernens, zur Reflexion über Unterricht und die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer nach Hattie. In Anlehnung an Hattie (2009) sollen die Lehrkräfte damit keinesfalls attackiert werden, sondern es soll nachgezeichnet und vorgeschlagen werden, was in der Klasse zu tun wäre, falls Lehrende an hohen Leistungen interessiert sind. Auch wenn es sich bei den Darstellungen der Autoren ‚nur‘ um eine selektive Auswahl einzelner Faktoren handelt, bekommt der Leser doch ein breites Verständnis über die Einflussfaktoren erfolgreichen Lernens.

Die Ausführungen zu den einzelnen Befunden folgen dabei stets dem selben Schema: Dem Verweis auf die zitierten Textstellen in der deutschen Quelle bzw. der englischen Originalliteratur und der Angabe der Effektstärke ist ein Informationskasten angeschlossen, in dem die Kernaussagen zur jeweiligen Domäne bzw. Variable zusammengefasst werden. Darauf folgt die grafische Darstellung der Effektstärke sowie im Text die Charakterisierung des entsprechenden Faktors. So werden im Kapitel 4.2.3 beispielsweise die Aspekte Konzentration, Ausdauer und Engagement (Hattie et al., 2013, S. 59; Hattie, 2009, S. 49) besprochen, deren Effektgröße bei $d = 0,49$ liegt. Im Informationsfeld findet sich dazu die Aussage: „Busy work in class does not make a difference! Aktionismus in der Klasse ist kein Garant für gute Leistungen“ (Schwetz et al., 2013, S. 35). Darunter ist die Effektstärke grafisch dargestellt. Die Autoren erläutern dazu, dass Konzentration, Beständigkeit, Ausdauer, Anstrengung und Engagement zwar als „Schlüssel“ für den Erfolg in der Schule angesehen werden können, diese Variablen aber nicht hinreichend sind. Denn Lernende, die den Eindruck erwecken, sich zu beteiligen und anzustrengen, sind nicht notwendigerweise erfolgreich.

Mit dieser Vorgehensweise ersparen die Autoren dem Leser, zunächst die zu interessierenden Informationen mühsam dem englischen Original oder der deutschen Übersetzung zu entnehmen. Es birgt jedoch auch die Gefahr, vermeintlich eindeutige Ergebnisbilder – der ohnehin schon reduzierten Komplexität von Lernen durch Hattie – unreflektiert zu übernehmen. Daraus ergibt sich die Empfehlung, auch die englisch- bzw. deutschsprachige (Original-)Literatur zur Hand zu haben. Zur weiterführenden Interpretation der Wirkun-



gen einzelner Faktoren auf die Schulleistung ist dies sogar zwingend notwendig. In der Art, wie die Informationen zu den einzelnen Variablen aufbereitet sind, eignet sich das Buch von Schwetz und Swoboda sehr gut, einen verständlichen und nachvollziehbaren Zugang zu den teilweise sehr komplexen Zusammenhängen der Hattie-Studie zu erhalten. Es wendet sich damit nicht nur an die Studierenden für Lehrämter an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sondern gleichsam und insbesondere an Lehrer und Lehrerinnen sowie Inspektoren und Inspektorinnen.

Herbert Schwetz ist Professor für Humanwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Lehrender am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der

Paris-Lodron-Universität in Salzburg. Birgit Swoboda lehrt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie und ist Mitglied im Leitungsteam der ARGE Bildungsforschung.

Literatur

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen: überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider.

Thomas Borchert



2014. DIN A5, 408 Seiten
ISBN 978-3-7780-8840-1
Bestell-Nr. 8840 € 26.-
E-Book auf sportfachbuch.de € 20.90

Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.)

Inklusion bewegt

Herausforderungen für die frühkindliche Bildung

Das Thema „Inklusion“ zählt zu den größten bildungspolitischen Herausforderungen. Auch der 8. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“ im März 2013 befasste sich mit der Frage, wie Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen von Anfang an zusammen aufwachsen, wie sie von- und miteinander lernen können – und welchen Beitrag Bewegung, Spiel und Sport leisten können, damit sich ihre individuellen Potenziale entfalten und ihre Ressourcen entdeckt werden können. Der vorliegende Band beinhaltet einen großen Teil der Vorträge, Seminare und Workshops.

Neu!

Literatur- Dokumentationen

Pantel, P. (2013).

Stationskarten im Gerätturnen.

Schorndorf: Hofmann-Verlag. CD-ROM, 118 Stationen, € 14,90.

Die Autorin greift zurück auf die Methode des Stationslernens. Dazu wurden zu jedem Gerät methodische Übungsreihen der einzelnen Elemente als Stationskarten vorbereitet. Diese umfassen eine Sammlung von 43 Elementen zu den Geräten Reck, Balken, Parallelbalken und Boden. Insgesamt sind 118 Karten als Kopiervorlage enthalten. Ebenso sind zusätzliche Materialien, wie Übersichten einiger Elemente an den verschiedenen Geräten, Checkliste, Arbeitsprotokolle, Bögen zu Fachtermini u. Ä. zu finden.

Alle Elemente eines Geräts sind durch die gleiche Farbe der Karte dem jeweiligen Gerät zuzuordnen. Für das Erlernen jedes Elements sind mehrere Stationskarten notwendig, die zusammen eine methodische Übungsreihe bilden. Alle Karten sind gleich aufgebaut. Sie beinhalten allesamt Aufbauhinweise, Übungsbeschreibungen, Hilfeleistungen und Korrekturhinweise. Die Formulierungen auf den Karten sind so gewählt, dass Schüler sie gut verstehen können. Die Korrekturhinweise orientieren sich an den Technikbeschreibungen der einzelnen Elemente und sind so verfasst, dass Schüler diese leicht umsetzen können. Sie ersetzen allerdings keine genauen Technikenkenntnisse der Lehrkraft und können somit nur als zusätzliches Instrument in den Unterricht eingebaut werden.

Interessant ist die Gestaltung des sog. Zusatzmaterials. Hier wird insbesondere auf Auf- bzw. Abbauhilfen Wert gelegt, die eine ökonomische Gestaltung der Stunde fördern. Die Checkliste bietet Schülern die Möglichkeit, schriftlich zu fixieren, was sie bereits können und was sie sich erarbeiten wollen. Die jeweiligen Elemente an den Geräten sind nach Schwierigkeit (beginnend bei dem Leichtesten) und nach Aufgang, Mittelteil, Abgang geordnet. Die Bögen ermöglichen es den Schülern, sich selbst ein Element auszuwählen, da sie neben dem jeweiligen Namen des Elements sofort die Ausführung desselben sehen und aufgrund der Anordnung nach Schwierigkeit eine Einschätzung vornehmen können. Die Lehrkraft wiederum kann dieses Vor-

gehen nutzen und einen Bewertungsmaßstab entwickeln, der für alle transparent ist. Mit den Arbeitsbögen „Helfergriffe“, „Griffarten“ und „Verhalten des Körpers am Gerät“ lernen die Schüler wichtige Fachtermini aus dem Bereich Gerätturnen, die auf den Stationskarten verwendet werden.

Dargelegt wird, dass insbesondere das Stationslernen sich v. a. zur Differenzierung anbietet. Durch die Wahl der Stationen können die Schüler entsprechend ihrem Leistungsstand oder ihren Interessen eine Aufgabe wählen. Durch dieses Prinzip kann eine Unter- bzw. Überforderung der Schüler reduziert und die Motivation, sich einen Lerngegenstand eigenständig zu erarbeiten, aufrechterhalten werden. Zudem wird der Aspekt gefördert, den Lern- und Arbeitsprozess eigenverantwortlich zu organisieren. Durch das Arbeiten in Gruppen wird die Sozialkompetenz der Schüler gefördert, da sie sich gegenseitig helfen können und vor allem sollen.

Die Beschreibung einer konkreten Unterrichtseinheit über 18 Stunden mit Ablauf, benötigten Materialien und möglichen Hausaufgaben bildet den Abschluss.

*Thomas Behr
(thomas.behr@sv-sh.de)*

Kröger, C. (2012).

Stationskarten Volleyball.

Schorndorf: Hofmann-Verlag. CD-ROM, 120 Stationen, € 14,90.

In Anlehnung an seinen Band „Volleyball. Ein spielgemäßes Vermittlungsmodell“ (2010) hat der Autor nun (unter Mitarbeit von Alexej Dergatchev) eine Sammlung von Stationskarten zur Einführung in das Volleyballspielen im Sportunterricht vorgelegt. Die CD enthält – ausgehend von den Basisspielen 1:1 bis 4:4 im Buch – Stationskarten für die koordinative und konditionell-energetische sowie für die technomotorische (Baggern, Pritschen, Aufschlag, Block und Angriff) und taktisch-strategische Beanspruchung (einfache Angriffs-, Sicherungs-, Abwehr- und Annahmeformen). Die Stationskarten aller genannten „Beanspruchungsbereiche“ sind grundsätzlich gleich gestaltet. Sie enthalten z. B. Zielformulierungen für die einzelnen Sta-

tionen, anschauliche Bilder oder Abbildungen sowie eindeutig formulierte Aufgabenstellungen bzw. Bewegungsbeschreibungen zur Schaffung möglichst klarer Bewegungsvorstellungen, damit das selbstständige und kooperative Arbeiten der Schüler/innen an den Stationen gut gelingen kann. Jeder Beanspruchungsbereich enthält zusätzlich eine sog. Differenzierungskarte mit Ergänzungen und Variationen zu den einzelnen Stationen, die es den Schüler/innen ermöglichen sollen, sich bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ganz individuell zu beanspruchen.

Der Autor liefert, wie es grundsätzlich vergleichbar in seinem Buch geschehen ist, auch hier ganz bewusst keinen „fertigen Rezept-Parcours“, sodass die Lehrenden aus der Fülle der angebotenen Stationskarten (insgesamt 116; Schwerpunkt im technomotorischen Bereich) selbstständig einen auf ihre jeweilige Klassensituation zugeschnittenen Stationsbetrieb konzipieren können. Dazu sollten sie aber vorab den hinten angefügten „Theoretischen Hintergrund“ lesen, um die Stationskarten-Sammlung auch angemessen und im Sinne der Vorstellungen des Autors handhaben zu können. Ansonsten ist die CD recht nutzerfreundlich gestaltet: Es gibt ein ausführliches Inhaltsverzeichnis und für jeden Beanspruchungsbereich eine sog. Registerkarte, die den schnellen und direkten Zugriff auf bestimmte Schwerpunkte oder auf einzelne Stationskarten ermöglicht. Diese sind auf der CD im Format DIN A5 abgelegt, können aber bei Bedarf auch vergrößert und dann im Format DIN A4 ausgedruckt werden.

Die hier vorgestellte Stationskarten-Sammlung zum Volleyballspielen im Anfängerbereich ist sicherlich eine sinnvolle und hilfreiche Ergänzung zum Fachbuch des Autors. Sie kann aber auch problemlos unabhängig davon oder in Verbindung mit anderen Fachbüchern genutzt werden, so z. B. mit „Volleyball spielerisch lernen“ von Papageorgiou und Czimek (2011) oder „Spielend Volleyball lernen“ von Kittsteiner und Hilbert (2011). Diese beiden aktuellen Fachbücher mit ebenfalls spielgemäßem Vermittlungsmodell fehlen leider im Literaturverzeichnis zum theoretischen Hintergrund der Stationskarten-Sammlung.

H.-J. Engler

Belz, M. & Frey, G. (2013).

Doppelstunde Leichtathletik. Band 2.

Klasse 8 - 10 (13- bis 17-Jährige). Schorndorf: Hofmann-Verlag. 174 S., Ringheftung, mit CD-ROM, € 21,90.

Die Autoren führen ihre Grundkonzeption aus Band 1 (Klasse 5 - 7, 10- bis 12-Jährige) auch in diesem Folge-

band für Jugendliche im Schulsport (und weniger im Vereinstraining) fort: Eine für möglichst alle Schüler/innen attraktive und motivierende „Leichtathletik als Erlebnis“ (S. 15) mit spielerischen und mannschaftlichen Akzenten, wobei die Grunddisziplinen aus Band 1 durch die disziplinspezifische *Vermittlung leichtathletischer Techniken* unter schulischen Bedingungen (gemeint sind spezifische inhaltliche, methodische und organisatorische Aspekte) erweitert werden.

Die Autoren haben insgesamt **12 Doppelstunden für den Unterricht im Freien** ausgearbeitet, die sich gleichmäßig auf die drei Disziplingruppen verteilen, auf das *Sprinten und Laufen* (Entwicklung der Sprintfähigkeit; Ausbau der Ausdauer; Entwicklung der Hürdentechnik; Staffelwechsel), das *Springen* (Weitsprung mit vollständigem Anlauf – Schrittweit- oder Laufsprung; Hochsprung – Flop statt „Hochspringen“; Dreisprung – als zeitweilige Alternative zum Weitsprung; Stabhoch – erstmals über die Latte) und das *Werfen* (Entwicklung der Speerwurftechnik; Drehwurf – erstmals mit dem Diskus; vom frontalen Stoßen zur Kugelstoßtechnik; Drehwürfe mit dem Schleuderball).

Den einzelnen Doppelstunden liegt eine einheitliche Struktur zugrunde: z. B. fachliche Einführung, zu erwerbende Kompetenzen, didaktisch-methodische Anmerkungen, organisatorische Hinweise zur Vorbereitung und ein ausführlicher Stundenverlaufsplan mit zahlreichen Organisationskizzen und Fotos (teilweise Bildleisten) zu den Bewegungs- und Übungsformen. Diese voll ausgearbeiteten Stundenbilder sind in ihrer inhaltlichen und methodischen Ausrichtung grundsätzlich mit dem vergleichbar, was auch in anderen neuzeitlich konzipierten Fachbüchern zur Kinder- und Jugend-Leichtathletik im Schulsport zu finden ist.

Weil bei dieser Art Ringbuchbindung, die sich im Schulalltag als sehr praktisch erweisen dürfte, lediglich eine maximale Anzahl von 176 Seiten möglich ist, wurden aus Platzgründen die Doppelstunden 8 (Stabhoch) und 10 (Drehwurf mit dem Diskus) auf der CD als PDF-Datei abgespeichert, was durchaus auch als Nachteil empfunden werden kann. Ansonsten finden sich hier recht sinnvolle Ergänzungen zum Inhalt des Buches, z. B. weiterführende Arbeitsmaterialien und zahlreiche Video-Clips für die meisten Bewegungsformen und Technik-Disziplinen.

Ausblick: Band 3 der *Doppelstunde Leichtathletik* („Oberstufenteil“) befindet sich bereits in Arbeit. Er wird zusätzliche theoretische Impulse enthalten, die beispielsweise im Zuge einer Theorie-Praxis-Verknüpfung aufgegriffen und im Unterricht bearbeitet werden können (vgl. S. 19).

H.-J. Engler

Nachrichten und Informationen

**Dr. Thomas Borchert, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam**

„Schule und Sportverein gestalten Zukunft“ – Tagung in Münster

Bildungsnetzwerke aktiv mitgestalten, Chancen regionaler und überregionaler Zusammenarbeit erkennen, voneinander lernen und gemeinsam profitieren – das ist das Motto der Tagung „Bildung und Bewegung – Schule und Sportverein gestalten Zukunft“, die am 27. 9. 2014 auf dem Gelände des IfS in Münster stattfindet. Veranstalter sind die Bezirksregierung Münster, der Stadtsportbund Münster sowie das Institut für Sportwissenschaft (sport-lernen Wissenstransfer). Fachleute aus Bildung und Sport sorgen für ein interessantes und abwechslungsreiches Programm rund um das Thema Vernetzung von Schule und Vereinssport.

Die Tagung richtet sich an Erzieher/innen, Übungsleiter/innen und Lehrer/innen, die in Sportvereinen und Schulen, sozialen Einrichtungen und insbesondere im Ganztags Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote für Kinder und Jugendliche machen. Darüber hinaus richtet sie sich an Interessierte auf allen Ebenen des Sports, der Politik, der Kommunen, der Jugendhilfe und der Schule. Weitere Informationen finden Sie auf der Homepage www.sport-lernen.de.

Tanz Raum Urbanität – Symposium der Gesellschaft für Tanzforschung

Welche Bedeutung haben Raum und Urbanität – für den Tanz und im Tanz?

Wie werden Raumwahrnehmungen von TänzerInnen, Tanzschaffenden und TanzvermittlerInnen ausgebildet? Was kennzeichnet Tanz in urbanen Räumen, wie wandelt er sich und wie wird er rezipiert?

Aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert das Symposium TANZ – RAUM – URBANITÄT der Gesellschaft für Tanzforschung folgende Schwerpunkte: Der physikalische Raum als Parameter tänzerischer Gestaltung. Tanz vor Ort: Dialog mit den räumlichen Gegebenheiten, ästhetische Erfahrung des sozialen Raums, künstlerische und politische Intervention in urbanen Räumen. Mediale und globale Erweiterungen tänzerischer Praxis und Kommunikation.

Weitere Informationen finden Sie unter www.gtf-tanzforschung.de

TV Cannstatt erhält „Grünes Band“

Der TV Cannstatt 1846 aus Baden-Württemberg ist in der Kategorie Baseball/Softball mit dem „Grünen Band“ 2014 ausgezeichnet. Der Stammverein der „Stuttgart Reds“ erhält die mit 5000 Euro dotierte Auszeich-

nung für vorbildliche Talentförderung im Verein. Die Deutsche Baseball und Softball Jugend (dbj) des Deutschen Baseball und Softball Verband (DBV) freut sich über den würdigen Preisträger und wünscht allen Vereinsmitgliedern weiterhin viel Erfolg bei der Jugendarbeit.

Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) verleiht gemeinsam mit der Commerzbank das „Grüne Band“ bereits im 28. Jahr. Die Auszeichnung fördert die vorbildliche, nachhaltige und konsequente Nachwuchsarbeit. Die prämierten Vereine kommen aus allen 16 Bundesländern und verteilen sich auf 30 Sportarten.

Weitere Informationen zur Bewerbung und zur Auszeichnung finden Sie unter www.dasgrueneband.com

dvs-Tagung der Sektion Trainingswissenschaft zum Thema „Krafttraining“

Im Namen der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) und des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (BISp) freuen wir uns, Ihnen mitteilen zu können, dass die Jahrestagung 2015 der dvs-Sektion Trainingswissenschaft vom 28. bis 30. Mai 2015 an der Universität Potsdam, Exzellenzbereich Kognitionswissenschaften, Professur Trainings- und Bewegungswissenschaft ausgerichtet wird. Das übergeordnete Tagungsthema lautet „Krafttraining“, das aus unterschiedlichen Blickwinkeln (u. a. im Alters-, Breiten-, Leistungs- und Schulsport sowie in Prävention und Therapie) betrachtet werden soll. Hierbei sollen aktuelle Erkenntnisse zur Bedeutung der Kraft, seiner Diagnostik und Trainierbarkeit ausgetauscht sowie zukünftige Fragestellungen erarbeitet werden. Zudem wird ein besonderer Fokus auf die interdisziplinäre Betrachtung von Krafttraining im Nachwuchsleistungssport gelegt. Die Themenbearbeitung erfolgt durch Hauptvorträge international renommierter Experten, thematischen Arbeitskreisen und Podiumsdiskussionen mit Partnern aus der Praxis. Das Rahmenprogramm bilden sportliche, sehenswerte und genussreiche Aufenthalte in Potsdam. Wir möchten Sie einladen, an der Jahrestagung 2015 der dvs-Sektion Trainingswissenschaft mit Vortrags- und Posterbeiträgen sowie Ideen für Arbeitskreise teilzunehmen.

Weitere Informationen finden Sie unter www.uni-potsdam.de/trainingswissenschaft/dvs-tagungtw2015.html

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Einladung

zur ordentlichen Jahreshauptversammlung 2014 am Samstag, 27. September 2014 in 35305 Grünberg, Theo-Koch-Schule (Aula, Haus M), Struppiusstr. 8-12 (Achtung! Nach 40 Jahren Gießen erstmals neue Adresse in Grünberg!)

Liebe Kolleginnen und Kollegen, die JHV findet wieder im Zusammenhang mit einem Fortbildungslehrgang statt.

Geplanter Ablauf:

- 09.00 Uhr Anreise, Begrüßung
 09.15 Uhr Fortbildungslehrgang:
 Faszientraining kennen lernen, spüren und anwenden
 12.30 Uhr Mittagessen
 13.30 Uhr Jahreshauptversammlung
 16.00 Uhr Gemütliches Beisammensein bei Kaffee und Kuchen

Wir bitten um eine kurze Nachricht über die Teilnahme, damit wir für „Speis und Trank“ besser planen können. Alle Teilnehmer/innen sind Gäste des DSLV, nur die Fahrtkosten müssen selbst getragen, und können dann bei der Schule als Fortbildungskosten beantragt werden. Angesichts der Veränderungen im Schulwesen (Bildungsstandards, kompetenzorientiertes Unterrichten, Ganztagschulen, Inklusion) bittet der Vorstand des DSLV alle Mitglieder, sich verstärkt bei den Aktivitäten des Landesverbandes einzubringen. Fangen Sie gleich an und besuchen Sie die Jahreshauptversammlung! In diesem Jahr wird es auch größere personelle Veränderungen im Vorstand geben.

Tagesordnung der Jahreshauptversammlung

1. Begrüßung und Feststellung der Beschlussfähigkeit.
2. Gedenken der Verstorbenen.

3. Genehmigung der Tagesordnung
4. Bericht des Vorstandes und der Kassenprüfer.
Der Bericht des Vorstandes wird der JHV schriftlich vorgelegt und im „sportunterricht“ veröffentlicht.
5. Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes.
6. Anträge
Anträge müssen gem. Satzung bis 19.09.2014 in der Geschäftsstelle schriftlich eingegangen sein.
7. Beratung und Genehmigung des Haushaltsplanes 2015.
8. Wahl eines Wahlausschusses.
9. Neuwahlen
 - a) 1. Vorsitzende/r
 - b) Schatzmeister
 - c) Beisitzer/innen
 - d) 1 Kassenprüfer/in
10. Verschiedenes
11. Ehrungen
Ehrung für 40-jährige Mitgliedschaft: Barbara Günther, Horst Michel.
Ehrung für 25-jährige Mitgliedschaft: Christel Burghardt, Wolfgang Döring, Adolf Hampel, Fritz Friedrich Hess, Reinhard Kohls, Barbara Nikl, Barbara Reeg, Manfred Textor, Stefan Zeier.

Grünberg ist mit PKW über die Autobahn A5 (Kassel – Frankfurt) und per Bahn (Strecke Fulda – Gießen) zu erreichen. Bei Bahnfahrt bitte unbedingt vorher in der Geschäftsstelle melden, damit für die 2,5-km-Strecke vom Bahnhof zur Schule ein Fahrdienst organisiert werden kann.

Herbert Stündl (1. Vorsitzender)

Lehrerfortbildung

Faszientraining kennenlernen, spüren und anwenden

Faszien sind alle faserigen und kollagenhaltigen Bindegewebsstrukturen. Dazu zählen u.a. Sehnen, Bänder, Gelenkkapseln, Organkapseln und Muskelbindegewebe. Ein gut trainiertes Faszien-system

führt zu erhöhter Leistungsfähigkeit des Körpers (bessere Bewegungsabläufe und Muskelfunktionalität), schnelleren Heilungsprozessen und optimalem Schutz vor Verletzungen. Im sportlichen Training wurde sich bisher fast ausschließlich auf den Aufbau der Muskulatur (im Sinne von Kraft und Flexibilität), das Training des Cardio-Vaskulären Systems (im Sinne von Kondition) und das Zusammenspiel einzelner Muskeln untereinander bei Bewegungsabläufen (im Sinne der neuromuskulären Koordination) konzentriert. Seit kurzem gewinnen immer mehr ganzheitliche Betrachtungsweisen an Bedeutung, die sich auch mit den verbindenden Strukturen im Körper auseinandersetzen. In der Faszienarbeit geht es um die Befreiung von verklebtem Gewebe, die Ausbalancierung des Muskeltonus und somit um eine neue, verbesserte Ausrichtung des Knochens. Dabei spielt die Körperwahrnehmung eine wichtige Rolle. Der Schwerpunkt der Fortbildung liegt auf dem (angeleiteten) praktischen Ausprobieren und Erleben dieser neuen Trainingsarbeit. Methodische Gestaltung: Kennenlernen der „Black Roll“, eigenes Erproben, Kurz-Informationen aus dem Gesundheitssport sowie aus dem Schulsport, Diskussion. Wer eine eigene „Black Roll“ und eine Gymnastik-Matte hat, bitte mitbringen.

Termin: Samstag, 27. Sept. 2014, 09.15–12.15 Uhr. *Ort:* 35305 Grünberg, Turnhalle. Theo-Koch-Schule, Struppiusstr. 8-12. *Referentin:* Christiane Barton. *Zielgruppe:* Lehrkräfte aller Fachrichtungen. *Lehrgangsgebühr:* Für DSLV-Mitglieder ist die Veranstaltung kostenfrei, für Nicht-Mitglieder beträgt die Teilnahme 15,00 € (inkl. Getränke und Mittagessen).

Anmeldung: ab sofort über die Geschäftsstelle des DSLV – LV Hessen, *E-Mail:* stuendl.dslv@t-online.de. Adresse sowie Geschäftsbedingungen des DSLV bez. An- und Abmeldungen finden Sie unter www.dslv-hessen.de

Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto „DSLVL – LV Hessen“, Sparkasse Werra-Meißner Eschwege, BLZ 52250030, Konto-Nr. 775 890, mit dem Verwendungszweck „Faszien 27-09“-Ihr Name. Ihre Anmeldung wird nach Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam. (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLVL – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

(Geschäftsstelle)

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Siegfried Sieg feiert 80. Geburtstag

Jeder Verein oder Verband – ganz besonders dann, wenn er den Status der Gemeinnützigkeit besitzt – schätzt sich glücklich, jemanden an der Spitze zu haben, der sich mit den Finanzen auskennt. Solche Menschen nennen sich in der Regel Kassenwart oder auch Schatzmeister, im kollegialen Jargon der Vorstandsmitglieder werden sie gerne auch – inoffiziell, aber respektvoll – „Finanzchef“ oder „Finanzminister“ genannt. Für jeden Vorstand ist es ein großer Gewinn und ein beruhigendes Gefühl, jemanden zu haben, der sich mit Sachkompetenz und Verlässlichkeit um all das kümmert, was mit den

Einnahmen und Ausgaben zusammenhängt. Und der dabei aufpasst, dass mit den Beiträgen und Zuschüssen (so es sie denn gab oder gibt) verantwortungsvoll umgegangen wird. Zu einem solchen Glücksfall für unseren Landesverband kam es, als Siegfried Sieg das verantwortungsvolle Amt des Schatzmeisters – rückblickend über eine lange Zeit – übernahm – zu einer Zeit, als der Verband noch über 3000 Mitglieder hatte. Mehr als zehn Jahre lang, von 1984 bis 1998, war Siegfried Sieg – der am 13. Juli 2014 jetzt seinen achtzigsten Geburtstag bei bester Gesundheit feierte – derjenige, der mit großem Verantwortungsbewusstsein dafür sorgte, dass der Verband in Finanzdingen äußerst solide wirtschaftete, so dass der Vorstand in jedem Jahr beruhigt der Kassenprüfung und der Mitgliederversammlung entgegensehen konnte, auf der dann die (letztlich erwartete) Entlastung für das jeweilige Geschäftsjahr auch erteilt wurde. Und er tat es auf eine Weise, die seinen Kollegen im Vorstand jederzeit das sichere Gefühl gab, dass er seinen Finanzbereich „bestens im Griff“ hatte. Entscheidungen traf er immer mit sicherem Blick auf das große „Ganze“ – man folgte ihm letztlich auch dann, wenn er immer mal wieder Begehrlichkeiten, die im Vorstand als Vorschlag formuliert wurden („Man müsste jetzt mal ...“), mit dem Argument abwehrte, dass man sich das mit Blick auf die Finanzen nicht leisten konnte. Insofern war er ein ausgezeichnete Sachwalter derjenigen, die dem Verband durch ihre Beiträge die Arbeit erst ermöglichten.

Von seinen Vorstandskollegen wurde Siegfried Sieg immer als ein mit großer Sachkompetenz (und das nicht nur in Finanzdingen!) agierender „ruhender Pol“ geschätzt: Er hatte einen klaren Blick auf anstehende Probleme, argumentierte gründlich und abgewogen und immer mit einem handfesten, pragmatischen Ansatz. Er war auf „machbare“ Lösungen aus und passte darauf auf, dass die Aussprachen nicht in (letztlich fruchtlosen) Grundsatzdiskussionen steckenblieben. Das hat manche Vorstandssitzungen erheblich vorangebracht und den geplanten Vorhaben gutgetan. Gepaart war das alles mit einem dezenten, aber immer treffsicheren Humor, mit dem es ihm gelang, festgefahrene Argumentationen aufzulösen und die Beteiligten an den Kern der Überlegungen zurückzubringen. Wahrscheinlich hat auch seine langjährige Erfahrung als Leiter einer Schule im Ruhrgebiet mit dazu beigetragen, dass er stets unhektisch und mit sicherem Blick für das Notwendige die Geschicke des Verbandes mit beeinflusste. Er hat mit seiner grundsoliden Haltung und seiner handfesten Einstellung viel Gutes im Vorstand und für den Verband bewirkt. Für seine langjährigen Verdienste um den DSLVL NRW wurde Siegfried Sieg im Jahre 2001 die Ehrenmitgliedschaft des Verbandes verliehen. Wer ihn heute sieht, der ist erstaunt über einen äußerst rüstigen, aktiven Pensionär, dem sein Alter nicht im Mindesten anzumerken ist. Möge das noch lange so bleiben! Der Landesverband Nordrhein-Westfalen hat Siegfried Sieg viel zu verdanken. Er gratuliert ihm ganz herzlich zu seinem 80. Geburtstag und wünscht ihm weiterhin gute Gesundheit, dazu viel Kraft und gutes Gelingen für alles, was er sich für die Zukunft vornimmt.
Ad multos annos!

Michael Fahlenbock, Präsident

Golf-Schnupperkurs für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Die Golfschule Haus Leythe bietet auch in diesem Jahr die Möglichkeit, für die Mitglieder des DSLVL NRW, im Rahmen eines Golf-Schnupperkurses 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



V. l.: Helmut Zimmermann, Siegfried Sieg und Claus Thomann beim Überbringen der Glückwünsche des Verbandes.

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 A2 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, 07. September 2014, 13.00 Uhr – 15.00 Uhr. **Ort:** Golfschule Haus Leythe, in Gelsenkirchen, Mittlerer 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 Golfports
- Informationen über die Platzreife

Preis: pro Person 20,00 €

Anmeldungen bis zum 30.08.2014 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax (0 21 51) 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.

**„Eine andere Art, sich auszudrücken!“
HipHop – Urban Dance –
Ein Tanz, bei dem auch Jungen sich
gerne bewegen**

Datum: 13./14.09.2014. **Maximale Teilnehmerzahl:** 20. **Ort:** Sportschule Duisburg-Wedau

Themenschwerpunkt: In dieser Weiterbildung wird HipHop unter Beibehaltung von kultur- und szeneeigenen Lern-/Lehr-

und Kommunikationsweisen, methodisch strukturiert und vermittelt. Lehrpersonen in der Schule erhalten eine Idee, wie sie diese Trendsportart in ihrem Berufsfeld integrieren und qualitativ weiter vermitteln können, ohne dabei selbst Experten sein zu müssen. Der eigene Sportunterricht kann durch diese zeitgemäße Bewegungsform der Jugendlichen den musischen Aspekt von Sporterziehung erfüllen. Ein spannendes und motivierendes Bewegungserleben für die Schüler, unabhängig davon, ob es nun Jungen oder Mädchen sind, wird ermöglicht. Es werden technikspezifische Grundlagen des urbanen Stils HipHop upright vorgestellt. Analytisches Verständnis für Auswahl und Gestaltung sinnvoller Übungsangebote wird anhand praxisorientierter Beispiele vermittelt.

Inhalt:

1. Praktische Handlungsgrundlagen
 - Grundlagentechniken/Terminologie: HipHop upright
2. Theoretisches Basiswissen
 - Entstehung und Verbreitung urbaner Tänze
 - Terminologie
 - Urbane Tänze im Kontext von Trendsportarten
 - Grundverständnis von Gestaltungsprozessen
 - Verständnis über kulturspezifische Handlungsweisen und Werte / Persönlichkeitsentwicklung
3. Vermittlung und Anwendung von ausgewählten methodischen Vermittlungssystemen

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzungen:** keine. **Referentin:** Daniela Rodriguez Romero. (Freischaffende Tänzerin und Choreographin, Lehrbeauftragte an der Deutschen Sporthochschule Köln/Institut für Kognitions- und Spielforschung). **Beginn:** 14.00 Uhr (Sa.). **Ende:** 12.00 Uhr (So.). **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 39,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 65,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:** 49,00 €. **Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!**

Anmeldungen bis zum 30.08.2014 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax (0 21 51) 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.

**BallKoRobics in der Schule –
Rhythmus, Koordination und
Ballbeherrschung „packend“
vermittelt**

Datum: 27./28.09.2014. **Ort:** Sportschule Duisburg-Wedau. **Maximale Teilnehmerzahl:** 20

Themenschwerpunkt: Beim BallKoRobics werden unter Musikeinsatz Aerobic-elemente mit Ballbewegungen bzw. mit ballsportartspezifischen Bewegungen verbunden (wie z. B. Aerobic-elemente kombiniert mit fußball-, basketball-, tennis-, volleyball- und handballtypischen Bewegungen).

BallKoRobics verfolgt das Ziel der Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten sowie der Ausdauer und Kraft. Zudem bietet BallKoRobics die Möglichkeit, selbstständig sowie schülerorientiert Choreografien erarbeiten zu lassen, wodurch die pädagogischen Perspektiven „sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten“ sowie „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern“ verwirklicht werden. Ferner kann durch die Anwendung von BallKoRobics die individuelle Spielfähigkeit in der jeweiligen Sportart verbessert und im Allgemeinen ein ökonomischeres sowie ästhetischeres Bewegungsvermögen entwickelt werden. BallKoRobics-Stunden sind in Schulen und Vereinen für jede Zielgruppe gleichermaßen geeignet. In Hinblick auf die Schule besitzt BallKoRobics einen hohen Aufforderungscharakter und bietet so eine abwechslungsreiche Möglichkeit, das Interesse der SchülerInnen für den Schulsport zu gewinnen bzw. aufrechtzuerhalten.

Ablauf/Inhalte der Fortbildung

Theorieeinheit I (Allgemeines)

- Definition von BallKoRobics/ Entstehung u. Entwicklung
- Zielsetzungen/Besonderheit von BallKoRobics
- Einbindung in den Lehrplan
- Möglichkeiten für Unterrichtsvorhaben
- Allgemeines zu Organisation/ (Methodik)

- Innere Differenzierung/
Anfängerschulung

Praxis I:

1. Einheit: (deduktive Phase) Ziel: Bewegungserfahrungen erweitern Input-Basketball
2. Einheit: (induktive Phase) Thema: Partner und Gruppenübungen (BB-Stations-training)

Theorieeinheit II (Umsetzung von BallKoRobics in der Schule)

- Umsetzung von BallKoRobics in der Schule
- Möglichkeiten für Unterrichtsvorhaben
- Allgemeines zu Organisation/ (Methodik)
- Innere Differenzierung/
Anfängerschulung
- Vorstellung einer exemplarischen Unterrichtsreihe

Praxis II:

1. Einheit (deduktive Phase) Input-Fußball
2. Einheit (induktive Phase) Selbstständige Erarbeitung einer Choreografie in Kleingruppen

Schulform/Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* Sportkleidung für die Halle. *Referentin:* Dorien Beckers. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.30 Uhr (So.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 39,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 65,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 49,00 €

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen!

Anmeldungen bis zum 05.09.2014 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax (0 21 51) 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.

Fußball: „Wer Freude am Spiel hat, den braucht man nicht zu motivieren!“ – Beteiligung der Schüler/innen am gemeinsamen Lernprozess auf Grundlage ihres jeweiligen Leistungsniveaus

Datum: 22.11.2014. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau.

Themenschwerpunkt: Das genetische Konzept basiert auf der Idee, die Schüler/innen aktiv am Lernprozess zu beteiligen. So soll, ausgehend von den jeweiligen Erfahrungen und dem individuellen Leistungsstand, ein attraktiver Sportunterricht aufgebaut werden, der allen Schüler/innen gerecht wird. Hierbei werden das Spielen und damit die Spielfreude in den Mittelpunkt gesetzt. In diesem Lehrgang geht es nun einerseits darum, das genetische Konzept auf den Fußball-Unterricht zu übertragen und andererseits diesen Ansatz mit weiteren Vermittlungsmethoden zu kombinieren (DFB-Fortbildungskonzeption „Spielen und Bewegen mit Ball“). Der Referent des Fußballverbandes Niederrhein wird uns zeigen, wie eine Beteiligung der Gruppe am Lernprozess im Fußball aussehen kann. Wir werden uns u. a. mit Aspekten auseinandersetzen, welche bei der Entwicklung von zielführenden Sportspielen von Schüler/innen beachtet werden müssen (Modifizierung von Spielformen, Veränderung von Regeln u. a.), damit auch Lernfortschritte erreicht werden können. Dabei kommt es ganz besonders auf den Rahmen an, der von der jeweiligen Lehrkraft gestaltet wird. Zudem sollen in diesem Lehrgang Möglichkeiten und Grenzen des genetischen Konzepts thematisiert und diskutiert werden, die sich im Bereich Fußball ergeben.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referent:* Manuel Schultiz. *Beginn:* 10.00 Uhr. *Ende:* 18.00 Uhr. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 19,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 39,00 €. *Lehrgangsgebühr für Ref./LAA:* 29,00 €. Falls während der Pause für 12.30 Uhr ein Mittagessen gewünscht wird, bitten wir dies bei der Anmeldung zu vermerken. Die Teilnahmegebühr erhöht sich dann um 11,00 €.

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen!

Anmeldungen bis zum 08.11.2014 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax (0 21 51) 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

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

Datum: 26.12.2014 (15.00 Uhr!) – 02.01.2015. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Medraz/Stubaital, Stubai Gletscher/Österreich.

Thema: „Schneesport soll die Schüler in die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Wintersports einführen, sie dafür begeistern und das Bedürfnis wecken, auch in der Freizeit ein Leben lang Schneesport zu betreiben“. Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bez. der Gleitgeräte *Carving-* oder *Telemarkski* oder *Snowboard*.

Ziele: a) Nachweis einer Qualifikation zur Begleitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme und entsprechenden Voraussetzungen (gem. KM- und Sicherheitserlass) erworben werden. Darauf aufbauend ist ggfs. der Erwerb eines Qualifikationsnachweises zur Leitung einer Wintersportfahrt mit einer weiterführenden Wochenendveranstaltung in der Jever Skihalle Neuss möglich (je nach aktueller Erlasslage)!

b) Nachweis einer Qualifikation zur Leitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme mit erweiterten Inhalten (Unterrichtsversuch, Theorieprüfung) und bei entsprechenden Voraussetzungen erworben werden (bei wiederholter Fortbildung, erste Fortbildung nicht älter als sechs Jahre, Nachweis erforderlich!).

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

d) NEU: Technikkurs (SkiAlpin), für Interessenten, die skitechnisch noch unsicher sind und sich auf einen Qualifikationsnachweis vorbereiten möchten.

Anerkennung dieser Ausbildungszeit bei weitergehender Ausbildung im Westdeutschen Skiverband (WSV) und Deutschen Skilehrerverband (DSLVL)!

Zielgruppe: Lehrer/innen und Referendare/innen der Sekundarstufen I und II sowie externe Betreuer/innen (Eltern, Studenten, ... Diese Maßnahme liegt im Interesse der Lehrerfortbildung und erfolgt nach dem landesweit gültigen Konzept „Netzwerk Schneesport an Schulen“.

Inhalte: Auf der Piste ... **Ski Alpin:** Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird auch eine alternative, beson-

ders für die Zielgruppe Schulklassen geeignete Lehrmethode praktisch „erfahren“ (mittels Kurzski). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens – im ästhetischen sowie im sportlichen Bereich. Hier steht insbesondere die effektive Nutzung des CARVING-Ski im Vordergrund. **Snowboard:** Von unseren Pisten nicht mehr wegzudenken! Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)! Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle (Slopestyle & Funpark) auf dem Programm. (Material kann bei Bedarf im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden!) **Telemark:** „Free the heel“! Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte SkifahrerInnen, die mal etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger „Einführungskurs“ in Verbindung mit 2 Tagen SkiAlpin angeboten. (Telemark-ausrüstung kann im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden). Videofahrten unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungslernen. Nach dem Skifahren werden in Referaten und Diskussionen die Theorie und Praxis einer Schneesportfreizeit erörtert. Folgende Themen sind von besonderer Bedeutung: Methodik im Schneesport; Materialkunde; Wetter- und Lawinenkunde; „Schulrechtlichen Grundlagen (SchMG, AschO)“ zur Planung, Organisation und Durchführung von „Schulveranstaltungen mit sportlichen Schwerpunkten“, unter besonderer Berücksichtigung von Sicherheits- und Aufsichtspflicht; Fragen zur „Umweltverträglichkeit und Skisport ...“ sowie „Auswirkungen auf Natur und Land-

schaft“, mit dem Ziel der Förderung einer ökologischen Handlungskompetenz. In den bereitgestellten Lehrgangsunterlagen sind alle relevanten Themen ausführlich aufbereitet!

Teilnahmevoraussetzungen: Ski Alpin: Paralleles, sicheres Befahren aller markierten Pisten. Technikkurs: Sicheres Befahren roter Pisten (Keine Anfängerschulung!) **Snowboard:** Anfängerschulung (Erhalt einer Teilnahmebescheinigung), Fortgeschrittene Anfänger (Sicheres Befahren blauer Pisten), Fortgeschrittene (Sicheres Befahren roter Pisten). **Telemark:** Anfängerschulung (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!).

Sonstiges: Mindestteilnehmerzahl pro Ausbildungsgruppe 6, maximal 11 Personen je Gruppe. Familienmitglieder und Freunde sind als Gäste herzlich willkommen (kein Ski-/Snowboardkurs!). **Kosten:** Mitglieder 669,- € (Nichtmitglieder zzgl. 30,- €), Gäste/Familienmitglieder/Freunde abzgl. 164,- € (Kinderermäßigung bis zu 60%!). **Leistungen:** 7 x Ü/HP/DZ im 3***-Hotel (Frühstücksbuffet, 5-Gänge-Wahlmenü, Sauna, Dampfbad), 5 Tage Ausbildung (45 UE), umfangreiche Lehrgangsunterlagen, Kurzski, Organisation, Lehrgangsgebühr (Stubai Super Skipass 6 Tage ca. 230,- € nicht enthalten!). Eine begrenzte Zahl an Einzelzimmern ist vorhanden (zzgl. 12,50 €/Nacht)! **Anreise:** privat, die Bildung von Fahrgemeinschaften wird unterstützt.

Informationen und Anmeldeformular anfordern bei: Jörg Schwarz (Dipl. Sportlehrer, Staatl. gepr. Skilehrer), Kirchberg 10, 52531 Übach-Palenberg, Tel. (0 24 51) 4 86 66 10, E-mail: blackie1@gmx.de

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

Termin: 26.12.2014 bis 05.01.2015 (frühere Anreise ist möglich). **Ort:** Matri/Osttirol (1000 m – 2600 m) mit Skiregion Osttirol, schneesicher, keine Liftschlangen. Die neue Großglockner Arena Kals-Matrei, bietet als Skischaukel mehr als 110 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Das bisher Dagewesene wird nun um ein Vielfaches getoppt und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol. **Leistungen:** Halbpension mit Frühstücksbuffet und Menüwahl, Skiguide-Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen, LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus. (Die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!). **Inhalte:** Erwerb der Qualifikation zur eigenverantwortlichen Leitung bzw. Begleitung von Schulsikikursen; Auffrischung bereits erworbener Qualifikationen; Ausgewählte Techniken und Strategien des Skilaufs; Erfahrungsaustausch über methodische Themen in der Praxis; Zwangloses Skifahren „Just vor fun“; Tiefschneefahren; Fahren in der Buckelpiste; Video-Analyse. **Zielgruppe:** Lehrer/innen aller Schulformen. Nichtmitglieder sind willkommen, sowie Angehörige und Freunde. **Teilnahmevoraussetzungen:** Beherrschen der Grundtechniken. **Anreise:** PKW auf privater Basis. **Lehrgangsgebühr:** ca. 700,00 € bis 860,00 € je nach Zimmerkategorie (zuzüglich 30 € für Nichtmitglieder).

Anfragen/Anmeldungen:
A. Teuber, Ziethenstr. 32, 44141 Dortmund,
Tel. (02 31) 41 74 70



2014. 17 x 24 cm, 164 Seiten
ISBN 978-3-7780-3227-5
Bestell-Nr. 3227 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Sascha Creutzburg / Volker Scheid

Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports

Evaluationsstudie zum Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“ in Hessen

Das Buch präsentiert eine Evaluationsstudie des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel zum hessischen Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die Schulsportzentren mit ihren federführenden Partnerschulen des Leistungssports. Ausgehend von theoretischen Ansätzen zur Schulentwicklung wird die Qualitätsentwicklung an Partnerschulen unter dem Einsatz von quantitativen und qualitativen Verfahren untersucht.

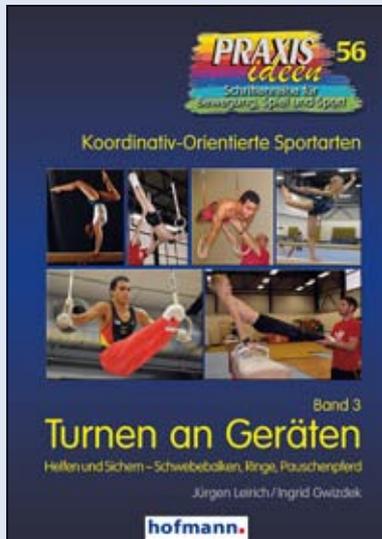
Neu!

Neu!

Jürgen Leirich / Ingrid Gwizdek

Turnen an Geräten

Band 3: Schwebebalken – Pauschenpferd – Ringe



2014. DIN A5, 160 Seiten
 ISBN 978-3-7780-2561-1
Bestell-Nr. 2561 € 18.–
 E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90

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

Zwei Beispielseiten

<p>70 Pauschenpferd</p> <p>4.1 Spreizen Spreizen</p> <p>Das Spreizen (Spreizschwingen nach Knirsch) gehört zu den pendelförmig auszuführenden Übungen. Es wird unterschieden in</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aus dem Seitstand vorlings bzw. Stütz vorlings: Vorspreizen • Aus dem indifferenten Stütz: Rückspreizen in den Stütz vorlings • Aus dem indifferenten Stütz: Vorspreizen in den Stütz rücklings • Aus dem Stütz rücklings: Rückspreizen <p>4.1.1 Vorspreizen</p> <p>→ Technik Technik</p> <p><i>Vorspreizen des linken Beines links</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aus dem Seitstand vorlings erfolgt der beidbeinige Absprung in den flüchtigen Stütz mit sofortigem Vorspreizen des linken Beines / Aus dem Seitstütz vorlings erfolgt die schwinghafte seitwärts-vorwärts-Verlagerung des linken Beines (1). • Damit verbunden erfolgt der Abdruck mit der linken Hand von der linken Pausche und die gleichzeitige Verlagerung auf den rechten Stützarm. Mit dem Vorspreizen wird die linke Hüfte aktiv nach vorn verlagert (2). • Mit dem Abwärtsschwung des linken Beines wird die linke Hand schnell zum Griff auf die Pausche geführt, und der Körper schwingt bei gleichzeitiger Gewichtsverlagerung auf beide Arme in die Senkrechte bzw. darüber hinaus (3/4). <p>Das Vorspreizen kann auch aufeinanderfolgend (Vorspreizen des linken Beines links, gefolgt von Vorspreizen des rechten Beines rechts) ausgeführt werden und endet dann im Stütz rücklings.</p> <p><i>Abb. 40: Aus dem Stütz vorlings: Vorspreizen links</i></p>	<p style="text-align: right;">Spreizen 71</p> <p>4.1.2 Aus dem indifferenten Stütz: <i>Rückspreizen des linken Beines links</i></p> <p>Technik</p> <p>→ Technik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aus dem Stütz im indifferenten Verhalten (linkes Bein ist vorgespreizt) erfolgt das Schwingen beider Beine nach rechts (Vorbereitungsphase) (1). • Schwingen der Beine nach links verbunden mit dem Abdruck der linken Hand und der Gewichtsverlagerung auf den rechten Arm sowie dem Seit-rück-Spreizen des linken Beines. Dabei wird auch die linke Hüftseite „zurückgedreht“ (2). • Nach dem Passieren der Pferdeebene erfolgt das schnelle Stütz fassen mit der linken Hand verbunden mit der Gewichtsverlagerung auf beide Arme und das Senken des linken Beines (3). <p>Das Rückspreizen kann auch nach einem Vorspreizen links gefolgt von einem Vorspreizen rechts aus dem Stütz rücklings beginnen.</p> <p><i>Abb. 41: Rückspreizen links</i></p> <p>Methodik</p> <p>→ Methodik <i>Spezielle vorbereitende Übungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Übungen zur Kräftigung des Schultergürtels • Im Liegestütz vorlings, Abdruck mit der linken und rechten Hand mit Seitsschwingen des Armes <p>Vorübungen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pauschenpferd: Stütz vorlings, Schwingen der geschlossenen Beine nach links und rechts 2. Stütz vorlings: Seitspreizen links und rechts 3. Aus dem Stand, Sprung in den flüchtigen Stütz mit Vorspreizen des linken oder rechten Beines
--	--

Inhaltsverzeichnis und weitere Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/2561

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

Deutscher Sportlehrerverband e.V. (DSLVL) – www.dslv.de

Präsident:

Prof. Dr. Udo Hanke (Seniorprofessor), Institut für Sportwissenschaft, Humboldt Universität zu Berlin, Philippstr. 13, Haus 11, 10115 Berlin, Tel.: 0049(0)30-2093-46042, E-Mail: udo.hanke@hu-berlin.de

Bundesgeschäftsstelle:

Geschäftsstelle des DSLVL-Bundesverbands, Jochen Natter, Schillerstr. 7, 66287 Quierschied, Telefonnummer: Mobiltelefon der Geschäftsstelle (mit AB): (01 52) 2693 73 39, Fax: (0 68 97) 9 52 21 37, www.dslv.de, info@dslv.de

Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

Kerstin Natter, Schillerstraße 7, 66287 Quierschied, Tel. (0 68 97) 60 01 74, E-Mail: natter@dslv.de

Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5 b, 06484 Quedlinburg, Tel. (0 39 46) 5 19 78 98, E-Mail: streubel@dslv.de

Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Str. 24 a, 34225 Baunatal, Tel. (0 56 01) 80 55, Fax (0 56 01) 80 50, E-Mail: niewoehner@dslv.de

Vizepräsident Schule – Hochschule:

Michael Fahlenbock, Akad. Dir., BE Sportwissenschaft & Hochschulsport, Bergische Universität Wuppertal, Fuhlrottstr. 10, 42119 Wuppertal, Tel. (02 02) 4 39 20 08, E-Mail: fahbo@uni-wuppertal.de

Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit:

Martin Holzweg, Centre for Human Performance Sciences, Stellenbosch University, South Africa; in Deutschland: Jansastraße 5, 12045 Berlin, E-Mail: holzweg@dslv.de



LANDESVERBÄNDE

Baden-Württemberg

Geschäftsstelle: DSLVL BW
Ringelbachstraße 96/1, 72762 Reutlingen
Tel. (01 72) 6 87 40 06, Fax (0 71 21) 6 95 84 75
E-Mail: h.frommel@dslvbw.de
www.dslvbw.de
Vorsitzender: Heinz Frommel

Bayern

Geschäftsstelle: DSLVL
Tölzer Straße 1, 82031 Grünwald
Tel. (089) 6 49 22 00, Fax (089) 6 49 66 66
E-Mail: dslv-Bayern@t-online.de
www.dslv-bayern.de
Vorsitzende: Barbara Roth

Berlin

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin
Tel. (030) 36 80 13 45, Fax (030) 36 80 13 46
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de
www.dslv-berlin.de
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

Brandenburg

Geschäftsstelle: Holger Steinemann
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda
Tel. (0 35 33) 16 00 35
E-Mail: holgersteinemann@t-online.de
www.dslv-brandenburg.de
Präsident: Toralf Starke

Bremen

Geschäftsstelle: DSLVL
Königsberger Straße 26, 28816 Stuhr
Tel. (04 21) 56 06 14, Fax (04 21) 56 45 93
E-Mail: HMonnerjahn@web.de
Vorsitzender: Hubert Monnerjahn

Hamburg

Geschäftsstelle: DSLVL
Tegelweg 115, 22159 Hamburg
Tel. (040) 63 64 81 16, Fax (040) 63 64 81 17
E-Mail: DSLVL-HH@web.de
www.dslv-hh.de
Vorsitzender: Oliver Marien

Hessen

Geschäftsstelle: DSLVL
Im Senser 5, 35463 Fernwald
Tel. (0 64 04) 46 26, Fax (0 64 04) 66 51 06
E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de
www.dslv-hessen.de
Vorsitzender: Herbert Stündl

Mecklenburg-Vorpommern

Geschäftsstelle: DSLVL
Gutsweg 13, 17491 Greifswald
Tel. (0 38 34) 81 13 51, Fax (0 38 34) 88 33 49
E-Mail: vieterschmidt@t-online.de

www.dslv-mv.de
Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

Niedersachsen

Geschäftsstelle: Harald Volmer
Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark
Tel. (0 51 30) 6 09 60 61, Fax (0 51 30) 5 89 74
E-Mail: info@dslv-niedersachsen.de
www.dslv-niedersachsen.de
Präsident: Mirko Truscelli

Nordrhein-Westfalen

Geschäftsstelle: Walburga Malina
Johansenaue 3, 47809 Krefeld
Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax (0 21 51) 51 22 22
E-Mail: dslv-NRW@gmx.de
www.dslv-nrw.de
Präsident: Michael Fahlenbock

Rheinland-Pfalz

Geschäftsstelle: Peter Sikora
Institut für Sportwissenschaft
Universität Mainz
Albert-Schweitzer-Str. 22, 55128 Mainz
Tel. (01 60) 92 20 10 12, Fax (0 32 12) 1 14 90 41
E-Mail: kontakt@dslv-rp.de
www.dslv-rp.de
Vorsitzender: Rüdiger Baier

Saar

Geschäftsstelle: Prof. Dr. Georg Wydra
Universität des Saarlandes
Postfach 15 11 50, 66041 Saarbrücken
Tel. (06 81) 302-49 09
E-Mail: g.wydra@mx.uni-saarland.de
www.dslv-saar.de
Präsident: Prof. Dr. Georg Wydra

Sachsen

Geschäftsstelle: Detlef Stötzner
Springerstr. 17, 04105 Leipzig
Tel. (03 41) 9 75 01 48
E-Mail: geschäftsstelle@dslv-sachsen.de
www.dslv-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt

Geschäftsstelle: Birgit Hoffmann
Gartenstr. 25, 06179 Langenbogen
Tel. (03 46 01) 2 55 01
E-Mail: sportbirgit77@aol.com
www.dslv-sachsen-anhalt.de
Vorsitzender: Jens-Uwe Böhme

Schleswig-Holstein

Geschäftsstelle: Tim Vogler
Kiewittholm 26, 24107 Ottendorf
Tel. (04 31) 2 895 11 47, Fax (04 31) 31 97 57 71
E-Mail: info@dslv-sh.de
www.dslv-sh.de
Vorsitzender: Achim Rix

Thüringen

Geschäftsstelle: DSLVL
Charles-Darwin-Str. 5,
99102 Windischholzhäuser
Tel. (06 31) 42 22 88 11
E-Mail: geyer-erfurt@online.de
www.dslv-thueringen.de
Vorsitzende: Cornelia Geyer

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

Akademie der Fechtkunst Deutschlands

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (0 46 21) 3 12 01, Fax (0 46 21) 3 15 84
E-Mail: adfd@fechtkunst.org
www.fechtkunst.org
Präsident: Mike Bunke

Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e.V.

Geschäftsstelle: DFLV
Stettiner Str. 4, 34225 Baunatal
Tel. (0 56 01) 80 55, Fax (0 56 01) 80 50
E-Mail: info@dflv.de
www.dflv.de
Präsident: Claus Umbach

Deutscher Wellenreit Verband e.V.

Frickestraße 55, 20251 Hamburg
Tel. (01 51) 5 77 64 93
E-Mail: jens.hoeper@wellenreitverband.de
www.wellenreitverband.de
Präsidentin: Xenia Goffaux

Verband Deutscher Tauchlehrer e.V.

Geschäftsstelle: VDTL
Flachsbachstraße 3,
37242 Bad Sooden-Allendorf
Tel. (0 75 31) 3 62 20 27, Fax (0 75 31) 3 62 20 28
E-Mail: info@vdtl.de
www.vdtl.de
Präsident: Nico Hüttmann

Verband Deutscher Wellenreitlehrer

Geschäftsstelle: VDWL, c/o Reinhard Kuretzky,
Jungbluthgasse 5b, 50858 Köln
Tel. (02 21) 44 61 92, Fax (02 21) 4 84 74 44
E-Mail: office@vdwl.de
www.vdwl.de
Präsident: Reinhard Kuretzky

GGTF e.V.

German Golf Teachers Federation
Gerh.-Hauptmann-Str. 12, 91781 Weißenburg
Tel. (09 141) 40 55 40, Fax (09 141) 14 83
E-Mail: info@ggtf.de
www.ggtf.de
Präsident: Dieter G. Lang

„Zwischen allen Stühlen“ – Anregungen für eine Bewegungsgestaltung in der Oberstufe

Bettina Wurzel

In der hier vorgestellten Unterrichtsreihe sollen die Schüler eine Bewegungskomposition unter Verwendung von Stühlen (1) erstellen. Den Schülern werden jedoch weder Bewegungen von der Lehrperson vorgegeben, noch werden sie mit einer allgemeinen Aufforderung, etwa in der Form „Erstellt eine Gestaltung mit Stühlen; seid kreativ!“, konfrontiert. Mit Hilfe der Methode Anregen/Finden finden die Schüler eigene Bewegungslösungen.

Die Methode Anregen/Finden

Die Methode Anregen/Finden stellt die Handlungsform der Improvisation in den Mittelpunkt. Kern der Methode sind Bewegungsaufgaben, die den Schülern Anregungen geben, Bewegungsformen eigenständig zu finden und zu erproben, und dabei stets Handlungsalternativen bieten. Wie bei jedem handlungsorientierten Lernprozess wird auch bei der Methode Anregen/Finden die Stunde strukturiert durch den Wechsel von praktischen Phasen und Reflexionen, in Verbindung mit Demonstrationen.

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, geeignete Bewegungsaufgaben auszuwählen, in der Planung alternative Wege je nach den Reaktionen der Schüler zu bedenken und in der Durchführung der Stunden die Reaktionen der Schüler auf die gestellten Bewegungsaufgaben genau zu beobachten und entsprechend zu reagieren.

In Abhängigkeit von der Qualität der Schülerreaktionen (Verweigerung/fehlende Ideen/hohe Selbstständigkeit/qualitativ ansprechende Lösungen) kann es notwendig sein, die Bewegungsaufgabe zu verdeutlichen, sie zu verändern, sie zu erweitern, Hemmnisse oder Hindernisse in einer Reflexionsphase zu thematisieren, Bewegungslösungen zu demonstrieren, zu anspruchsvolleren Bewegungsaufgaben überzugehen. (2)

Die Verwendung von Bewegungsaufgaben im Rahmen der Methode Anregen/Finden

Die Bewegungsaufgaben sollen einerseits Handlungsfreiraum bieten und so zur Bewegungsvielfalt anregen und gleichzeitig Orientierung bieten. Diese kann z. B. durch Einschränkung, Ablenkung oder Provokation gegeben werden.



Bettina Wurzel

Bettina.Wurzel@gmx.de
www.bewu-world.de

AUS DEM INHALT:

Bettina Wurzel „Zwischen allen Stühlen“ – Anregungen für eine Bewegungsgestaltung in der Oberstufe	1
Andreas Simon und Daniel Riehl Bewertungsskala für Grundtechniken im Volleyball zeiteffizient, kriterienorientiert, objektiv	5
Klaus Greier Fangen – Laufen – Spielen Spielformen für Grundschule und Sekundarstufe I	12
Henner Hatesaul Atteste im Schulsport – Wunsch und Wirklichkeit	14



Abb.1-3

Abb. 4: übereinander

Abb. 5: untereinander



Abb. 6: umeinander

Abb. 7: nebeneinander



- Durch die **Einschränkung** werden schnell gefundene Bewegungslösungen ausgeschlossen und damit wird indirekt auf noch nicht Gefundenes aufmerksam gemacht.
- **Ablenkung** meint die Ablenkung der Aufmerksamkeit von der tatsächlich erwünschten Bewegungsvielfalt auf eine Nebensächlichkeit, die der Schüler leicht erfüllen kann.
- **Provokation** meint die Herausforderung von unterschiedlichen Bewegungshandlungen durch Vorstellungshilfen.

An einem Beispiel sei veranschaulicht, wie die verschiedenen Möglichkeiten miteinander kombiniert werden können.

Ziel: Variationen des Laufens finden

- „Lauft auf möglichst unterschiedliche Arten. Bewegt euch dabei nur auf den geraden Linien des Fußbodens und ändert die Richtung plötzlich und im rechten Winkel.“ (**Ablenkung**)

- „Bleibt auf den geraden Wegen! Aber ihr wollt nun schnell an euer Ziel! Durch Begegnungen mit anderen Personen (tatsächlich), Steigungen oder Unwegsamkeiten (vorgestellt) kommt ihr nur in unterschiedlichem Tempo vorwärts!“ (Einführung des Kriteriums Zeit durch **Provokation**)
- Wie eben: auf geraden Linien laufen, dabei Tempowechsel beachten; „Vorwärtslaufen ist nicht mehr erlaubt!“ (**Einschränkung**)

Bewegungsaufgaben mit dem Ziel einer Bewegungsgestaltung mit Stühlen (3)

Finden und Erproben von Handlungsmöglichkeiten

- Laufen im Raum, auf Zurufe der Lehrperson „... einander“ entsprechend reagieren: „umeinander“, „voreinander“, „gegeneinander“, „miteinander“, „durcheinander“ usw.
- Laufen, auf ein Zeichen (z. B. Musikpause) sich auf die im Raum verteilten Stühle setzen, auf ein weite-

res Zeichen (z. B. Musikeinsatz) wiederum durch den Raum laufen,

- eine Sitzhaltung einnehmen, in der Sitzhaltung verharren; Sitzhaltungen bei jedem Durchgang wechseln.
- auf dem Stuhl bleiben, von einer Sitzhaltung zur anderen wechseln; mehrere Durchgänge im Wechsel mit Laufen und Suche eines anderen Stuhls.

- Mögliche **Provokation**: Vorlage eines Bildes oder einer Karikatur zum Thema Sitzen

- Das Sitzen und das Bewegen zu anderen Sitzplätzen hin *gestalten*.

- Dabei heißt „Sitzen“ nicht mehr nur auf der Sitzfläche eines Stuhls zu sitzen, sondern soll als eine beliebige, dem „Sitzen“ ähnliche, Form *auf, mit, neben* dem Stuhl verstanden werden; allein oder mit Partner(n) (Abb. 1 und Abb. 2).

- Beim Wechsel des Stuhls mit dem Partner „spielen“, der schon auf dem gewünschten Stuhl sitzt oder der den gleichen Stuhl besetzen möchte. (Abb. 3)

- Laufen im Raum; auf Zurufe „... einander“ entsprechend reagieren (s. o.). Diesmal sollen die „... einander“ unter Einbezug der Stühle in statischen Formen gestaltet werden (Abb. 4–7).



Abb.8–12



Einbezug von Demonstrationen während der Improvisationsphasen

- Einteilung der Gruppe in zwei Hälften; die eine Hälfte demonstriert, die andere beobachtet; fließender mehrmaliger Wechsel nach einem Zeichen der Lehrperson.
- Es muss immer mindestens eine Person demonstrieren, höchstens dürfen drei Personen demonstrieren. Die erste Person meldet sich oder wird bestimmt. Sie demonstriert mindestens so lange, bis ein Mitschüler sie ablöst oder bis insgesamt drei weitere Mitschüler ihre Demonstrationen begonnen haben (bei Partneraufgaben entsprechend auf Paare bezogen). Die fließenden Wechsel benötigen Eigeninitiative und besondere Aufmerksamkeit der Schüler. Es sollte jeder Schüler zur Demonstration ermuntert werden.

Erarbeiten und Vertiefen von Bewegungsqualität

Notwendige Ausführungskriterien sind Körperspannung und Bewegungsintensität. Die folgenden Bewegungsaufgaben zielen auf Bewegungsweite („extrem“) und können ohne Körperspannung nicht erfüllt werden. Zusätzlich werden in Demonstrationen und Reflexionen die Qualitätskriterien verdeutlicht.

- Ohne Stühle; paarweise spiegelbildlich arbeiten: durch langsame Bewegungen in eine labile Position/ einen „extremen“ Stand kommen, die/der gerade eben noch gehalten werden kann. Dabei wechseln sich die Partner in der Führung jeweils ab.
- Paarweise unter Einbezug der Stühle in eine „extreme“ Position kommen. Diesmal unterstützen sich die Partner in der Stabilisierung (Abb. 8–12).

Erarbeiten einer Gestaltung unter Anwendung von vereinbarten Gestaltungskriterien

Themensetzung als auch Gestaltungs- und Ausführungskriterien für die Bewegungskomposition als Ziel der Unterrichtsreihe werden mit der Gruppe vereinbart. Dabei kann ein für alle gültiges Thema gestellt werden, oder die Kleingruppen suchen sich jeweils ein eigenes Thema. Während des Gestaltungsprozesses, die mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt, werden die qualitativen Aspekte in Reflexionen und Demonstrationen weiter verdeutlicht.

- Gemeinsames Sammeln von Assoziationen zum Thema Stühle in Form von Tätigkeiten (mögliche Lösungen: zwischen allen Stühlen sitzen (3), sich durchsetzen, auf dem Schaukelstuhl/Schleudersitz sitzen – nach Balance/Gleichgewicht suchen, vom Stuhl fallen, ...) als mögliche Hilfe zur Themenfindung
- Selbstständige Erstellung einer Komposition zu Paaren oder in Dreiergruppen unter der gewählten Themenstellung gemäß den verabredeten Kriterien
- Unterstützung des Gestaltungsprozesses durch Demonstrationen von Zwischenergebnissen mit Reflexion des bereits Erreichten (in den Kleingruppen oder der Gesamtgruppe)

Anmerkungen

- (1) Falls Stühle in Ihrer Turnhalle nicht erlaubt sein sollten, lässt sich das Thema entsprechend verändert unter Verwendung von üblichen Hallengeräten wie kleinen Kästen oder Langbänken durchführen.
- (2) Eine ausführliche systematische Darstellung der Methode Anregen/Finden und Beispiele zu Bewegungsaufgaben sind zu finden unter: www.bewu-world.de
- (3) Die hier vorgestellte Unterrichtsidee wurde im Fachseminar Sport im Studienseminar Jülich erprobt. Die Bilder zeigen Sportreferendare in den Erprobungsphasen. Das Thema „Zwischen allen Stühlen“ wurde in der Fachseminarsitzung gefunden und aufgegriffen (s. *Erarbeitung einer Gestaltung*).

Fotos: Bettina Wurzel

LEHRHILFEN für den sportunterricht

Verlag: Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 1360, D-73603 Schorndorf, Telefon (07181) 402-0, Telefax (07181) 402-111

Redaktion:

Heinz Lang
Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein
E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

Erscheinungsweise:

Monatlich (jeweils in der 2. Hälfte des Monats).

Druck:

Druckerei Djurcic
Eisenbahnstraße 16, 73630 Remshalden-Grünbach

International Standard Serial Number:

ISSN 0342-2461

Bezugspreis:

Im Jahresabonnement € 24.00 zuzüglich Versandkosten.
Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.
Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen spätestens 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen.
Unregelmäßigkeiten in der Belieferung bitte umgehend dem Verlag anzeigen.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe.

Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Bewertungsskala für Grundtechniken im Volleyball

zeiteffizient, kriterienorientiert, objektiv

Andreas Simon und Daniel Riehl

Notenfindung gehört im Sportunterricht ebenso dazu wie in jedem anderen Schulfach auch. Der Sportunterricht besitzt jedoch durch seine besondere Beschaffenheit einen Rahmen, der diese oftmals erschwert:

- keine klaren Vorgaben der Bewertungskriterien,
- die „Schätznote“,
- wenig Zeit zur Bewertung aller Schülerinnen und Schüler¹ bzw.
- mangelnde objektive Vergleichbarkeit, wenn über einen längeren Zeitraum oder an verschiedenen Tagen geprüft wird.

Der Beitrag gibt einen Vorschlag zur zeiteffizienten, kriterienorientierten und objektiven Technikbewertung mittels einer leicht handhabbaren Bewertungsskala. Er erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder einer Wertung didaktisch-methodischer Vermittlungsmodelle, sondern bietet lediglich eine Orientierungshilfe, um der Notengebung gelassener entgegenzusehen.

Problematik

Der Fokus liegt hier nur auf der Technik des Volleyballspiels. Es müssen Prüfungen entwickelt werden, die nachvollziehbar sind und klare Kriterien aufweisen. Trotz aller Kritik stellen isolierte Technikprüfungen als Teilnote ein probates Mittel dar, insbesondere um Feinheiten in der Spielfähigkeit sichtbar zu machen. Die Prüfung selbst ist so spielnah wie möglich darzustellen, ohne jedoch explizite Drucksituationen (z. B. Gegenspieler, taktische Vorgabe etc.) einzubinden; diese werden in der Spielnote berücksichtigt.

Ein Problem im Sportunterricht ist die Zeit. Stehen oftmals nur zwei Sportstunden wöchentlich (mit Umziehen, Erklären, Aufwärmen ...) bei bis zu 30 Kindern pro Klasse zur Verfügung, wird eine Prüfung einerseits zu einer ‚logistischen‘ Meisteraufgabe, andererseits muss die Objektivität gewährleistet werden. Kinder sind besonders in diesem Punkt sehr sensibel. Wer kennt nicht die Erklärungen von Schülern: „Letzte Woche konnte ich das aber noch ... da war ich viel besser!“.

Um Objektivität und Vergleichbarkeit sicherzustellen sowie mehr Raum für Schulsport zu erhalten, muss es gelingen, die Prüfung in einer Doppelstunde durchzuführen. Zwar existieren diverse Vorschläge für die Zusammensetzung einer Note bzw. einer Techniknote,

¹ Im Folgenden bezieht sich der Ausdruck Schüler auf die weibliche und männliche Form.

meist sind diese jedoch schlecht handhabbar bzw. bedürfen einer Nachbereitung, um überhaupt mitgeteilt werden zu können.

Ziel der hier vorgestellten und erprobten Bewertungsskala ist es:

- a) der Lerngruppe eine klare Transparenz anhand festgelegter Kriterien zu geben,
- b) die Objektivität und Vergleichbarkeit innerhalb der Lerngruppe zu erhöhen, indem alle Schüler am selben Termin geprüft werden,
- c) die Zeit für eine Prüfung zugunsten anderer Bewegungszeit zu reduzieren,
- d) eine leicht verständliche, übersichtliche und gut handhabbare Struktur zu bieten.
- e) die Noten bereits am Stundenende mitteilen zu können.

Bewertungskriterien transparent machen

Ein wesentlicher Punkt bei Prüfungen ist die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Prüfungsanteile. Die Schüler müssen wissen, auf welche Aspekte geachtet wird und wie diese bewertet werden. Vor diesem Hintergrund ist ein Handout (siehe Anlage 1) für die Schüler erstellt worden, das die grundlegenden Bewe-



StR Dr. Andreas Simon

Studienrat für die Fächer
Sport und Mathematik am
Kippenberg Gymnasium
Bremen.

Sportwissenschaftlicher
Leiter von CORNAMIX
sowie lizenzierter
Ernährungsberater und
Personal Trainer.

Andy.simonhb@t-online.de



StR Daniel Riehl

Studienrat für die Fächer Sport und Englisch am Kippenberg Gymnasium Bremen.
Schiedsrichter des DFB sowie Ausbilder in der Schiedsrichter-Talentförderung des Bremer Fußball Verbandes.

Daniel.alexis.riehl@gmail.com

gungsmuster der drei Grundtechniken (oberes und unteres Zuspiel, Aufschlag von unten) zusammenfasst und visualisiert.

Die Merkmale gehen aus dem Inhalt der vorangestellten Unterrichtsstunden hervor, sodass diese den Schülern bekannt sind. Für die Prüfung wurde die Vielzahl der Bewegungsmerkmale auf Kernaspekte reduziert. Damit wird der Anmerkung von Söll (2011) entsprochen, dass „es nicht darum gehen kann, bestimmte Trainingspläne oder Trainingsvorgaben möglichst detailgenau umzusetzen, sondern dazu beizutragen, eine lohnende Aufgabe für den Schulsport zu sehen.“

Einbringen bekannter Stundeninhalte

Eine Prüfung an sich stellt für viele Schüler eine Druck- bzw. Angstsituation dar. Um der Lerngruppe einen

gewohnten Rahmen zu bieten, in dem sich auch die motorisch schwächeren Teilnehmer ‚wohler‘ und unbeobachtet fühlen, wird während der Unterrichtssequenz das Aufwärmspiel „High five“ (siehe Abb. 1) eingeführt. Das Spiel bietet den Vorteil, in aufgelockerter, motivierender Atmosphäre die Grundtechniken in eigenem Tempo zu wiederholen und zu üben, ohne dass ein Teilnehmer der Lerngruppe im Fokus steht. Zudem wählen die Schüler eigenständig, welche Technik sie vermehrt anwenden möchten. Ziel ist es, dass die Lerngruppe die Inhalte der praktischen Prüfung mit den Bewegungsmustern des Aufwärmspiels in Verbindung bringt, sich gut gelungene Ausführungen in Erinnerung ruft und mit einem besseren Gefühl in die Prüfung startet. So gelingt es, die fachlichen Inhalte für die Lerngruppe zugänglicher zu machen, individuelle Auseinandersetzungen mit den Bewegungsabläufen der Techniken zu verstärken und sie jeweils individuell bei ihrem Kenntnisstand abzuholen (vgl. Klafki, 1962).

Aufwärmspiel: „High Five“

Organisation

Die Hälfte der Schüler (Gruppe A) verteilt sich mit Volleyball gleichmäßig über die Außenlinien der Sporthalle. Die übrigen Schüler (Gruppe B) stehen im Mittelkreis der Halle. Es läuft Musik.

Ausführungshinweise

Die Schüler der Gruppe B bewegen sich aus dem Mittelkreis heraus und steuern einen Schüler ihrer Wahl aus Gruppe A an. Schüler A wird durch B ein Signal gegeben („flach“ oder „hoch“), sodass dieser den Ball aus ca. 5 m entsprechend für ein unteres oder oberes Zuspiel zuwirft. Schüler B spielt den Ball möglichst zielgenau zurück und läuft wieder in den Mittelkreis.

Befindet sich der Zuspieler aus Gruppe A in unmittelbarer Nähe eines Basketballkorbes, fängt Schüler B den Ball und erprobt einen Aufschlag von unten auf den Korb. Während des Laufs durch den Mittelkreis klatschen die Schüler der Gruppe B, die sich begegnen, untereinander ab („High Five“). Nun wird ein neuer Schüler der Gruppe A angesteuert. Der Durchgang ist beendet, wenn die Schüler der Gruppe B von allen Schülern der Gruppe A angespielt wurden. Die Schüler, die frühzeitig ihr Programm absolviert haben, beginnen mit einem neuen Durchlauf. Gruppenwechsel.



Beachte

Es sollte darauf eingegangen werden, dass es sinnvoll ist beim Aufwärmen alle Techniken (mehrmals) auszuführen. Ansonsten kann es passieren, dass einige Schüler lediglich ihre favorisierte Technik ausüben, da sie diese besonders gut können und somit einerseits keine Schwächen offenlegen, andererseits nicht an diesen arbeiten.

Zeitbedarf: 10 min

Material: ca. 15 Volleybälle, Musik

Abb. 1 „High Five“ Aufwärmspiel



Abb. 2 a–d:
Prüfung unteres und
oberes Zuspiel

Prüfungsgestaltung

Vor allem steht die Frage der Prüfungsgestaltung im Vordergrund: „Warum ist die Prüfung so gestaltet und nicht anders?“. Dieser Frage nähern wir uns aus dreierlei Sicht: inhaltlich sowie aus Lehrer- und Lerngruppenperspektive.

Inhaltlich

Die Prüfung greift drei grundlegende Techniken auf (unteres und oberes Zuspiel sowie Aufschlag von unten). Reduziert auf wesentliche Bewegungsmerkmale sind diese gut umzusetzen. Zudem sollte die Prüfung nicht nur technikbasiert sein, sondern ein gewisses Maß an Spielnähe besitzen, um keinen zu isolierten, losgelösten Charakter vom Spiel zu erhalten (vgl. Lange, 2002).

Inhaltlich gliedert sich die Prüfung in zwei Abschnitte:

1. Unteres und oberes Zuspiel

Der Prüfling steht auf der 6er-Position, der Zuspieler auf der 3. Der Zuspieler wirft den Ball von unten an, so dass der Prüfling den Ball zurückbaggern kann. Der Zuspieler stellt den ankommenden Ball parallel zum Netz, sodass dieser vom Probanden übers Netz gepritscht werden kann. Das hintere Feld ist in Sektoren eingeteilt, die angespielt werden müssen, um ein möglicherweise ungenaues Pritschen auf Sicherheit zu vermeiden (siehe Abb. 2 a–d).

Die Kombination beider Techniken in einen Bewegungsablauf stellt vor allem auf einem Kleinfeld eine typische Situation dar:

- die Annahme bzw. der zielgerichtete Bagger zum Steller, welcher den Ball ablegt sowie
- ein zielgerichtetes Pritschen ins gegnerische Feld.

Die Genauigkeit ist hierbei ausschlaggebend für den Erfolg und somit auch für die Bewertung (vgl. Singer et al., 2000).

2. Aufschlag von unten (siehe Abb. 3)

Der Aufschlag von unten ist die gängige zu fordernde Bewegung, um das Spiel zu eröffnen. Hier muss der Prüfling eine von vier Matten im gegnerischen Feld treffen, die er zuvor benennen muss. Ein zielgerichteter Aufschlag ist im Spiel deshalb besonders wichtig, um variabel zu sein und Schwachstellen im gegnerischen Team ausnützen zu können, d. h. Spieler anzuspielen, von denen bekannt ist, dass Schwierigkeiten bei der Annahme bestehen.



Abb. 3: Aufschlag
von unten auf Ziele

Lerngruppe

Es ist wichtig zu wissen, welche Aspekte relevant sind. Hierzu ist das Handout eine wesentliche Orientierungshilfe. Dieses beinhaltet alle zu beobachtenden Bewegungsmerkmale. Neben den Technik-Kriterien muss der Ablauf der Prüfung und die Verteilung der Punkte dargelegt werden, d. h. die Zusammensetzung der Endnote aus den Technikelementen.

Lehrkraft

Der Vorteil dieser Prüfungsgestaltung liegt in der zeit-effizienten Umsetzung. In einem Bewegungsablauf werden zwei Techniken abgeprüft, sodass die gesamte Prüfung mit einer Klassenstärke von bis zu 30 Schülern

in einer Doppelstunde durchführbar ist. Die Bewertungsskala ist leicht handhabbar und differenziert die Techniken in leicht nachvollziehbarer Weise. Durch ihre Struktur ist es möglich, die Gesamtnote sofort nach Beendigung der letzten Bewegung zu errechnen und diese am Stundenende der Lerngruppe mitzuteilen.

Ablauf der Prüfungsstunde

Die Stunde beginnt mit der *Vorstellung der Prüfungsinhalte* und dem organisatorischen Ablauf der Stunde. Die Prüfung wird in ihrer Struktur *vorge stellt und vorgeführt*, so dass deutlich wird, worauf die Lehrkraft achtet. Die Erklärung erfolgt lediglich einmal für alle. Zudem werden Fragen mit der gesamten Lerngruppe geklärt und verbindliche Absprachen getroffen. Danach erfolgt das *Aufwärmen* mit dem Spiel „High five“ (spezielles Aufwärmen und zielgerichtete Vorbereitung auf die *Prüfung*). Während folgend die erste Prüfungsgruppe (3 Personen), die Prüfung absolviert, hat die restliche Lerngruppe Zeit, einige Elemente zu wiederholen bzw. ein freies Spiel durchzuführen. Dieses Vorgehen kommt sowohl den motorisch schwächeren Schüler entgegen, um noch etwas zu üben, als auch den Prüflingen, da der Rest der Klasse beschäftigt ist und nicht unbedingt die Prüfung beobachtet. Am Stundenende werden die Noten mitgeteilt und erläutert.

Die Bewertungsskala – Struktur und Anwendung

Struktur

Sie gliedert sich in die erwähnten drei Technikteile. Jede Technik ist weiter unterteilt in drei Punktetabellen: 0; 1,5 und 3 Punkte. Auf der linken Seite befindet sich eine Spalte für die Namen der Lerngruppe.

Anwendung

Der Prüfling hat bei jeder Technik fünf Versuche. Entsprechend der Qualität der Ausführung werden Punkte vergeben, die in einer Strichliste vermerkt werden (s. u.). Die Rohwertverteilung versteht sich wie folgt:

- 0 = Ausführung misslungen (z. B. Aufschlag, unteres bzw. oberes Zuspiel geht ins Netz oder Aus; unteres Zuspiel fliegt über den Zuspieler hinweg etc.).
- 1,5 = Ausführung mit technischen Fehler (vgl. Kriterien zu den Techniken) gelungen.
- 3 = Ausführung anhand der zu überprüfenden Kriterien gelungen.

Gelingt dem Prüfling in einer Technik in allen fünf Versuchen eine fehlerfreie Ausführung, erhält er insgesamt 15 Punkte (5 Versuche x 3 Pkt.). Analog zur Schulnote wäre dies eine 1+. Nach Beendigung der Prüfung wird die Summe aus den Technikteilen gebildet und anschließend der Durchschnitt (arithmetische Mittel) ermittelt.

5x Baggern			5x Pritschen			5x Aufschlag		
0	1,5	3	0	1,5	3	0	1,5	3
	II	III 12		III	15	II	II	10,5
	III	I 3	II		6	III	I 3	
	III	1,5	I	II 12	1	III		4
	III	I 3	III	1,5	III	II		3
	III	I 3	III	1,5		II	II	12

Beispielrechnung:

Bagger: $(4 \times 1,5) + (1 \times 3) = 9 \text{ Pkt.}$

Pritschen: $(1 \times 0) + (4 \times 1,5) = 6 \text{ Pkt.}$

Aufschlag: $(4 \times 1,5) + (1 \times 3) = 9 \text{ Pkt.}$

$$\Sigma \quad 24 : 3 = 8 \text{ Pkt.}$$

Überprüfung der Bewertungsskala

Im Grundkurs einer 10. Jahrgangsstufe am Gymnasium wurde dieser Prüfungsansatz umgesetzt. Die Prüfung inklusive Aufwärmen absolvierten 18 Schüler in weniger als 60 min, sodass eine Klasse mit bis zu 30 Schülern in einer Doppelstunde zu testen wäre. Um festzustellen, inwieweit die erarbeitete Bewertungsskala unabhängig vom Prüfer ist, wurden die Schüler zeitgleich von zwei Lehrkräften bewertet.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die entwickelte Bewertungsskala weitestgehend prüferunabhängig, d. h. objektiv ist, sofern ein fachlich vergleichbarer Kenntnisstand im Volleyball besteht.

Von den 18 Prüflingen wurden 7 mit der gleichen Gesamtnote bewertet, wobei sich bei 2 Prüflingen die Bewertung in den Kategorien Baggern und Pritschen minimal unterschiedlich aufteilte. Bei den übrigen 11 Prüflingen kam es in der Gesamtnote zu einer Notenabweichung von maximal 1,5 Notenpunkten (7 x 1 sowie 4 x 1,5 Punkte). Die Bewertung des Aufschlags von unten war bei allen Prüflingen identisch. Die geringen Abweichungen in der Bewertung zeigen, dass die Skala ein reliables Maß für die Technikprüfung ist.

Kritik an der Bewertungsskala

Auffallend bei den Endnoten ist eine Ballung im 3er-Bereich. Dies lässt darauf schließen, dass die Punkteverteilung von 0; 1,5 und 3 Punkten nicht differenziert bzw. trennscharf genug ist, um eine leistungsgerechte

Notengebung zu gewährleisten. Zudem wird die Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit erschwert, da die Bewertungsskala keine separaten Spalten für eine Zwischennote der einzelnen Techniken enthält. Grund für die Abweichungen im unteren und oberen Zuspiel war die unterschiedliche Bewertung der Gesamtbewegung, ab wann diese als ungenau gilt. Als Konsequenz ist eine Absprache unter den Prüfern erforderlich, welche Bewegungsmerkmale relevant sind, um die Gesamtbewegung als technisch sauber zu beurteilen.

Verarbeitung der Kritikpunkte

Trennschärfe der Punkteverteilung

Zusätzlich wurde der Rohwert 1 eingeführt, der vergeben wird, wenn die Ausführung zwar gelingt, diese jedoch auf erheblichen technischen Unsauberkeiten beruht (z. B. Ball wird beim oberen Zuspiel mit den Handflächen übers Netz geklatscht oder zu stark geführt, unteres Zuspiel als Schaufelbewegung, seitliches Schwingen beim unteren Zuspiel etc.).

Zwischennotenspalten

Nach jeder Technik wurde eine Spalte eingefügt, in der die Note für die jeweilige Technik vermerkt werden kann, sodass am Ende lediglich diese drei Noten noch verrechnet werden müssen.

Kriterien

Für die Prüfung wurden je Technik 3–4 Kriterien festgelegt, die für die Bewertung ausschlaggebend sind (siehe Anlage 2).

Anwendung und Überprüfung der erweiterten Bewertungsskala

Als Kontrollversuch wurde in einem Parallelkurs die gleiche Technikprüfung mit 26 Schülern und überarbeiteter Bewertungsskala durchgeführt sowie klare Absprachen zu Kriterien jeder Technik getroffen (vgl. Anlage 1).

Die Bewertung der 26 Prüflinge war in 15 Fällen identisch; bei 2 Prüflingen unterschied sich die Beurteilung des unteren und oberen Zuspiels minimal. Bei den übrigen 11 Prüflingen kam es lediglich zu Abweichungen von maximal 0,5 Notenpunkten. Der Kontrollversuch zeigt, dass eine genauere Festlegung von Technikerkriterien zu einer erhöhten Objektivität führt. Die Er-

gebnisse deckten sich zudem mehr mit der subjektiven Einschätzung des Kurslehrers zum Leistungsstand als beim 1. Versuch. Die Prüfung konnte inklusive Aufwärmprogramm in einer Doppelstunde durchgeführt und allen Schülern nach ca. 5 min die Gesamtpunktzahl mitgeteilt werden.

Fazit

Die vorgestellte Bewertungsskala hat sich nach Erprobung und Überarbeitung als äußerst zeiteffizient, leicht handhabbar (klare Struktur, Note sofort berechen- und mitteilbar) und objektiv (festgelegte Kriterien) erwiesen. Der Bezug auf die grundlegenden technischen Anforderungen, die im Schulsport ab Jahrgang 7 zu fordern sind, ist durch das Handout sowie die Kriterien in der Bewertungsskala klar definiert. Je nach Jahrgang kann die Prüfung auf Klein- oder Großfeld durchgeführt werden. In den oberen Jahrgängen sowie im Leistungskurs muss der Überlegung nachgegangen werden, wie ggf. der Angriffsschlag und oder der Block zu integrieren sind. Für die unteren Jahrgänge und Grundkurse ist das vorliegende Bewertungsschema zusammen mit der Spielnote und den sonstigen Leistungen im Sportunterricht ein probates Werkzeug.

Literatur

- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch* (4. überarb. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer, U., Zoglowek, H. & Eisenberger, K. (2011). *Sportiv Volleyball*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuch Verlag.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Kretschmann, R. (2009). Von Maßstäben, Bezugsnormen, Komplexität und Schwierigkeitsgrad im Notenfindungsprozess. Der Dauerbrenner wieder aufgegriffen. *sportunterricht*, 58, 11.
- Lange, H. (2002). Prüfen und Benoten im Basketball. *SportPraxis*, 5.
- Singer, A. et al. (2000). Notenfindung im Schulvolleyball – eine Empfehlung. *Lehrhilfen für den sportunterricht*, 49, 8.
- Söll, W. (2011). *Sportunterricht sportUnterrichten* (9. überarb. Auflage). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Weineck, J. (2004). *Optimales Training*. Balingen: Spitta.

Anmerkung

Die Anlagen 1 (Handout) und 2 (Bewertungstabelle) können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial im DIN-A4-Format heruntergeladen werden.

Unteres Zuspiel – Pritschen



1. Bereitschaftsstellung,
Bewegung zum Ball.



2. Sicherer Stand,
Pritschhaltung,
Knie beugen.



3. Ganzkörperstreckung,
Finger spreizen,
Ball weich spielen.



4. Weiter strecken,
dem Ball
nachgehen.

Oberes Zuspiel – Bagger



1. Bereitschaftsstellung,
Grätschstellung,
Knie leicht gebeugt,
Ball beobachten.



2. Hinter den Ball
sicherer Stand
Spielbrett bilden.



3. Knie weich strecken,
Arme und Schultern
nach vorne schieben,
Ball mit Unterarm spielen,
Oberkörper vorgebeugt
lassen.



4. Weiter strecken,
dem Ball
nachgehen.

Aufschlag von unten



1. Konzentrieren,
leichte Schrittstellung,
Ball mit leicht gebeugtem
Arm vor dem Körper.



2. Knie und Hüfte beugen,
Ausholen,
Ball in Verlängerung der
rechten Körperseite halten.



3. Armschwung nach vorn,
gegen den Ball schwingen,
kurzer Anwurf.



4. Treffpunkt:
rechte Körperseite,
Langer (fast gestreckter) Arm,
Ball nachgehen.

Sport Volleyball – Bewertungsskala

Nr.	Nachname	Vorname	5 x unteres Zuspiel					5 x oberes Zuspiel					5 x Aufschlag von unten					Gesamt	
			0	1	1,5	3	Score	0	1	1,5	3	Score	0	1	1,5	3	Score		
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			

Fangen – Laufen – Spielen

Spielformen für Grundschule und Sekundarstufe I

Klaus Greier



Die in den Lehrhilfen 2/2013, 3/2013 und 7/2014 beschriebenen Spielformen zum Thema „Laufen“ können für Stundenbilder mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammengestellt werden. Die Auswahl und Zusammensetzung kann dabei nach Belieben variiert werden.

Drei Stundenbilder für den Sportunterricht in der Grundschule

„Schnelles Laufen“ (Pendel- und Wendestaffeln)

Attraktive Angebote zur Schulung des schnellen Laufens sind alle Arten von Staffeln.

Für die unteren Klassen bieten sich Pendel- und Wendestaffeln an.

Start „Kettenfangen“

Ein Fänger versucht die anderen abzuschlagen. Wer gefangen ist, fasst den Fänger an der Hand und beide fangen gemeinsam. Auch der Dritte reiht sich ein. Wenn der vierte gefangen ist, teilt sich die Kette in zwei Zweiergruppen, usw.

Hauptteil

Die Klasse wird in zwei oder vier gleichstarke Gruppen eingeteilt.

- **Pendelstaffeln**
 - Einzel laufen.
 - Paarweise laufen mit Handfassung (dabei die Anzahl der Läufe festlegen).
 - In Dreiergruppen mit Handfassung laufen (dabei die Anzahl der Läufe festlegen).
 - In Dreiergruppen laufen: die beiden Außen laufen vorwärts, der mittlere Schüler läuft rückwärts (mit Handfassung).
- **Wendestaffel**
 - Ein Hütchen, das auf der gegenüberliegenden Seite ininigem Abstand steht, umrunden.
 - Drei Hütchen, die über die Strecke verteilt sind, im Slalom umrunden.
 - Zum Hütchen rückwärts laufen, dann wieder vorwärts.

Schluss

„Versteinerte Hex“

Alle laufen durcheinander. Ein bis zwei Kinder sind Fänger. Wer gefangen wurde ist versteinert und stellt sich an der Fangstelle in Grätschstellung hin. Befreit werden kann man, wenn ein freier Mitspieler durch die gegrätschten Beine kriecht.

„Ausdauerndes Laufen“ (Spielformen in der Halle)

Kinder sind oft für ausdauerndes Laufen nicht so begeistert, daher ist eine spielerische Schulung sehr entscheidend.

Start

„Jägerball“ mit Softball

Dabei versucht ein „Jäger“ die frei durcheinander laufenden „Hasen“ mit dem Ball zu abzutreffen. Wer trifft die meisten Hasen in 30 Sekunden?

Hauptteil

Spielformen zum ausdauernden Laufen. Zubehör: viele Tennisbälle; 4 kleine Kästen oder Schachteln

- **Wachsen und Schrumpfen** (Dreier- oder Vierergruppen) um eine Wendemarke.
Pro Mannschaft läuft ein Kind, dann zwei, dann drei usw. (jeweils mit Handfassung) um den kleinen Kasten, der als Wendemarke dient. Wenn alle zum Laufen „abgeholt“ worden sind, nimmt die Laufgruppe wieder ab, bis das letzte Kind als Einzelläufer im Ziel ist.
- **Förderband**
Jede Mannschaft hat auf der einen Hallenseite einen umgedrehten leeren Kasten, auf der anderen Seite einen umgedrehten, mit Bällen gefüllten kleinen Kasten. Die Bälle sollen vom einen zum anderen Kasten transportiert werden, aber es darf pro Lauf nur ein Ball mitgenommen werden. Alle Kinder laufen auf einmal. Welcher Kasten ist zuerst gefüllt?

Dr. Klaus Greier
Lehrer für „Bewegung und Sport“ an der Pädagogischen Hochschule-ES in Stams/Tirol.

klaus.greier@kph-es.at

Schluss**„Riese und Schatz“**

Der Lehrer kniet an einer Hallenseite und hat einen Ball als „Schatz“ vor sich liegen. Die Kinder stehen als Zwerge auf der anderen Seite und wollen sich den Schatz holen. Der Riese schläft (Kopf auf Knie) und wacht nur durch Geräusche auf.

Dann schaut er, er kann aber nur Sachen sehen die sich bewegen. Die Kinder versuchen daher, sich zum Schatz zu schleichen und wenn der Riese aufblickt, bleiben sie sofort ruhig stehen. Wer sich bewegt wird wieder an die Wand zurückgeschickt. Hat es ein Zwerg zum Schatz geschafft, nimmt er ihn und läuft zurück. Der Riese versucht, sich den Schatz wiederzuholen. Wenn der Zwerg den Schatz hinter die Grundlinie in Sicherheit bringen konnte, darf er beim nächsten Durchgang den Riesen spielen.

„Koordinatives Laufen“ (Piratenspiel)**Start****„Cowboys und Indianer“**

Eine Hälfte der Klasse (Indianer) läuft langsam als Innenkreis, die andere Hälfte (Cowboys) als Außenkreis in entgegengesetzter Richtung in ca. 2-3 Meter Abstand. Auf Pfiff flüchten die „Cowboys“ vor den „Indianern“ zu den schmaleren Seiten der Halle. Wird dieses Spiel auf dem Schulhof gespielt, kann man mit Sprungseilen, Kreide o. Ä. eine Linie ziehen. Die Rollen der Indianer und Cowboys werden nach einigen Durchgängen getauscht.

Hauptteil

- Ein oder zwei Schüler werden als Fänger (Piraten) eingeteilt (mit Mannschaftsschleife gekennzeichnet). Die restliche Klasse bewegt sich in der Halle. Gelaufen werden darf aber nur auf „Inseln“ (in der Halle verteilte Matten, Teppichfliesen, Gymnastikreifen, etc.) d. h., die Kinder müssen von Insel zu Insel laufen/springen. (**Wichtig:** Abstände der Matten, Reifen, usw. dem Leistungsstand der Kinder anpassen). Kinder, die von den Piraten „gefangen“ werden, setzen sich auf eine Langbank am Spielfeldrand. Wie viele „Matrosen“ wurden von den Piraten in einer Minute gefangen? Anschließend neue Fänger, usw.
- **Variation:** Es können neben Matten und Reifen auch Langbänke, Taue, Kästen usw. als Inseln dienen. Dies erfordert aber ein Mindestmaß an koordinativen Fähigkeiten.

Aufgeschnappt

„Der Gesundheitszustand der Jugend ist katastrophal. Der Grund liegt zum einen in der Einseitigkeit der schulischen Erziehung, die nur sitzend erfolgt und nur auf geistige Inhalte ausgerichtet ist, zum andern in den veränderten Lebensverhältnissen. Die Errungenschaften der modernen Zivilisation...haben viele Menschen in Krankheit gestürzt“.

Schluss**„Jägerball – jeder gegen jeden“**

Etwa die Hälfte der Kinder bekommt ein Mannschafts-trikot/(Mannschaftsband) das zusammengeknüllt wird. Jeder darf nun auf jeden werfen; wer getroffen wird, darf sich nur auf allen Vieren fortbewegen, um an ein neues „Wurfgerät“ zu gelangen und als Werfer zu fungieren.

Fazit

Laufen wird, wie andere anstrengende Inhalte auch (z. B. Schwimmen), oftmals voreilig und pauschal als ungeliebtes Thema des Sportunterrichts angesehen. Mit den angeführten Laufspielen soll gezeigt werden, dass „Laufen“ in allen Varianten spielerisch, kindgerecht und freudbetont durchgeführt werden kann.

Grundschul Kinder sind hinsichtlich der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit gut belastbar und die Mehrzahl der Kinder in diesem Alter ist aufgrund ihres Bewegungsdranges noch lauffreudig. Die Laufaufgaben müssen vielseitig und vorrangig in Spielformen erfolgen, was Engagement und Phantasie erfordert. Aufgaben, die Kinder auf der Basis ihres eigenen Leistungsvermögens erfüllen dürfen, ermöglichen Differenzierung und motivieren nicht nur die Leistungsstarken. Wettkampfspiele wie etwa Staffelspiele sollten so gestaltet sein, dass schwächere Laufleistungen auch durch Geschick, aber auch durch Glück (z. B. in Verbindung mit Würfeln) kompensiert werden können. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte versuchen, die Kinder beim Laufen im Alltag und Spiel zu fördern und unterstützen. So könnten z. B. die Wege zur Schule oder zu Freunden so häufig wie möglich zu Fuß absolviert werden.

Literatur

- Claussen, C. (2002). Laufen, Joggen, Rennen, Hüpfen. Kinder organisieren ihre Bewegungspausen. *Grundschulmagazin*, (7-8), 23-27.
- Greier, K. (2003). Bewegte Schule – Gesunde SchülerInnen. *Bewegungserziehung*, 57 (4), 12-16.
- Lang, H. (2007). *Staffelspiele und Gruppenwettbewerbe*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Lange, H. (2004). Laufspiele: Im Laufen spielen und dabei trotzdem noch trainieren? *Sportpraxis*, 45 (1), 44-49.
- Müller, Ch. (2001). Konditionelle Schulung – ein Thema für den Schulsport der Grundschule? *Sportpraxis*, 42 (4), 6-11
- Scheer, H. (2001). Ausdauertraining macht doch Spaß. *Sportpraxis*, 42 (Sonderheft), 11-13.

Dr. Ignaz Lorinser (Regierungs-Medizinalrat) 1836

Atteste im Schulsport – Wunsch und Wirklichkeit

Henner Hatesaul



Henner Hatesaul

Ankestr. 4
49809 Lingen
h.henner@web.de

Wer kennt sie nicht, die immer gleiche Situation zu Beginn der Sportstunde: die Frage „Was machen wir heute?“ und (je nach Geschlecht, Klassenstufe, Schulform, Jahreszeit in unterschiedlicher Häufigkeit) die Mitteilung „Ich kann heute nicht mitmachen“! Die wenigsten haben ein ärztliches Attest, einige bringen eine elterliche Entschuldigung und viele begnügen sich mit Worten. Die Anzahl der Nichtteilnehmer ist, neben den o.g. Unterschieden, oft auch abhängig vom Umgang der Lehrkraft mit den Krankmeldungen. Wenn jede Begründung akzeptiert oder keine verlangt wird, kann die Quote erheblich ansteigen.

Eine umfassende Auseinandersetzung mit dieser Thematik findet sich in „Freistellungen im Schulsport – Zur ärztlich indizierten Rückstellung vom sportpraktischen Unterricht“, herausgegeben vom Deutsche Sportärztebund (Redaktion: K.-J. Heck. 1988 im Verlag Karl Hoffmann, Schorndorf erschienen). Im Register von „sportunterricht“ (seit 2000) habe ich unter den Stichworten „Attest, Befreiung, Freistellung, Sportattest“ nur 2 Beiträge gefunden:

- Das Themenheft „Chronisch kranke Schüler im Schulsport“ sportunterricht 2002, Heft 11 (angeborene Herzfehler, Epilepsie)
- W. Sigloch: „Dauerbrenner Sportattest – pauschal oder differenziert?“ Lehrhilfen 2003, Heft 1, Seite 14, mit einem empfohlenen Formblatt der Pädiatrischen Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendsport auf Seite 15.

Aus dem o.g. Buch möchte ich einige Punkte zitieren und kommentieren.

„So zeigt ein Blick in die Länderbestimmungen, dass eine Freistellung vom sportpraktischen Unterricht von den Erziehungsberechtigten oder von den volljährigen Schülern beantragt und begründet werden muss. In allen Ländern ist zunächst der Sportlehrer berechtigt, darüber in einem gewissen zeitlichen Rahmen zu verfügen; darüber hinaus muss der jeweils zuständige Schulleiter dem Antrag stattgeben“ (Seite 29).

- *Damit eine sachgerechte Entscheidung getroffen werden kann, muss die Begründung **nachvollziehbar** sein. Die einfache Formulierung „aus*

gesundheitlichen Gründen“ reicht m. E. in den meisten Fällen nicht aus, v. a. wenn es um Teilfreistellungen geht (siehe weiter unten).

Zitat: „Der in der täglichen Unterrichtspraxis geforderte Sportlehrer bedarf der offenen, nachvollziehbaren Information und des differenzierten ärztlichen Rates.“ (Seite 31)

- *Die vorgeschriebene Einbeziehung der Schulleitung bei längerdauernden Freistellungen wird nach meinen Erfahrungen häufig nicht praktiziert.*

„Gemeinsame Rechtsgrundlage aller Länder ist jedoch die **Entscheidungsbefugnis** der Schule, während das ärztliche Attest stets **Gutachterfunktion** besitzt und dem Entscheidungsbefugten als Entscheidungsgrundlage dient“ (Seite 29).

- *Den meisten Erziehungsberechtigten und Schülern, aber auch vielen Lehrern ist die Entscheidungsbefugnis der Schule, insbesondere die des Sportlehrers, nicht bekannt. Ein entsprechender Passus sollte m. E. in die jeweilige Schulordnung aufgenommen und den Schülern jedes Schuljahr erneut mitgeteilt werden.*

„So widerspricht die gegenwärtige Freistellungspraxis im Schulsport dem aktuellen sportmedizinischen Kenntnisstand, nach dem selbst im Verletzungs-, Krankheits- oder Behinderungsfalle ein größtmöglichstes Maß an körperlicher Aktivität zu erhalten ist.“ (Seite 35)

- *Leider hat sich dieser sportmedizinische Kenntnisstand noch längst nicht bei allen Medizinern herumgesprochen. Insbesondere die vorgeschlagene Teilfreistellung (für 15 medizinische Teilbereiche werden konkrete Vorschläge gemacht) wird trotz verschiedener Initiativen (1) kaum praktiziert. (Zwischen 1990-2013 erhielt ich lediglich 1 differenziertes Attest und das auch erst nach persönlicher Intervention beim Arzt).*

Leider ist das Buch vergriffen, eine aktualisierte Neuauflage, abrufbar im Internet, wäre für Eltern, Lehrer und Ärzte sehr hilfreich. Zusätzlich wäre für den entscheidenden Arzt wichtig zu wissen, was im Sportunterricht tatsächlich abläuft. (Dazu 2 Beispiele: In einem Fall verordnete der Arzt eine Befreiung vom Leistungssport, im anderen

Fall sollte ein Leistungssportler vom Schulsport befreit werden.) In NRW besteht diese Möglichkeit (1), leider ist sie aber bei den Ärzten noch nicht angekommen.

Der Kenntnisstand für den angemessenen Umgang mit Schülern bei gesundheitlichen Einschränkungen ist bei vielen Lehrkräften nicht ausreichend, weil dies kein Thema in der Ausbildung und kaum in der Fortbildung ist. Viel wäre schon gewonnen, wenn

- die Lehrkräfte rechtzeitig über gravierende gesundheitliche Besonderheiten informiert werden (durch Eltern bzw. die Schüler selbst) und wenn
- in den verpflichtenden Erste-Hilfe-Kursen für Sportlehrkräfte – statt der Maßnahmen nach Verkehrsunfällen – Notfallmaßnahmen bei Asthma und Diabetes geübt würden (Im ‚sportunterricht‘ bzw. in den Lehrhilfen gab es dazu seit 2000 jeweils zwei Beiträge (2)). Wer kennt schon den ‚Kutschersitz‘ und die ‚Lippenbremse‘, wer überprüft die Mitnahme von Notfallspray und Notfalltablette und wer darf sie verabreichen?

Einen besonders wichtigen Punkt sehe ich in der Erkenntnisvermittlung und der sich daraus ergebenden Verhaltensschulung bei den Schülern:

- „Struktur und Leistungszustand eines Organismus werden bestimmt vom Erbgut, von der Qualität und der Quantität seiner Beanspruchung. Je intensiver innerhalb physiologischer Grenzen ein Organ gefordert wird, desto stärker passt es sich der Belastung an, desto leistungsfähiger und widerstandsfähiger wird es.“ (Hollmann: Sportmedizin, Seite 8)
- „Der Patient seinerseits muss lernen, nicht primär nach der Tablette des Arztes zu verlangen, sondern die Gesundheit durch Eigenaktivität zu erreichen.“ (ebenda, Seite VI). Anschließend zitiert Hollmann den „Erfinder“ der Atomtheorie Demokrit, der schon im 5. Jahrhundert vor Christus feststellte: „Die Menschen erbitten sich Gesundheit von den Göttern. Dass sie aber selbst Gewalt über ihre Gesundheit haben, wissen sie nicht.“

Die Belege für die präventive und heilende Wirkung angemessener Bewegung sind zahlreich. Primärer Ort für die Vermittlung des Wissens und der Umsetzung ist der Sportunterricht mit weiterer Vertiefung im Biologieunterricht. Unterstützung muss aber auch von den Sportvereinen (3) und besonders von den Ärzten kommen.

Anmerkungen:

- (1) Schulärztliche Bescheinigungen über eine Schulsportfreistellung mit z.T. nach Sportarten differenzierten Vordrucken, Empfehlungen und Informationsblättern für Ärzte...
 - Bayern: http://www.km.bayern.de/downloadad/937_schulsportfreistellung.pdf
 - Pädiatrischen Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugend-sport „Ärztliche Bescheinigung für die Teilnahme am Schulsport“ in den Lehrhilfen für den Sportunterricht, Schorndorf, 52 (2003), Heft1, Seite 15
 - Niedersachsen: <http://www.sportaerztebund-niedersachsen.de/schulsport.htm>.
 - Nordrhein-Westfalen: http://www.schulsportnrw.de/fileadmin/user_upload/schulentwicklung/pdf/12_52nr32_freistellung_anlage.pdf
 - Sachsen: In der „Handreichung zum Umgang mit Befreiungsempfehlungen für die Teilnahme am Sportunterricht“ (2012) gibt es einen Vordruck für die Entbindung von der ärztlichen Schweigepflicht: „Mit einer von mindestens einem Personensorgeberechtigten schriftlich erteilten Schweigepflichtentbindung darf der Kinder- und Jugendarzt ... auf der Bescheinigung über die Teilnahme am Sportunterricht beschwerdeadäquat und konkret kompensatorisches Übungsgut empfehlen. Die entsprechende Sammlung der Übungskarten ist im Downloadbereich der Domain www.schulsport.sachsen.de abrufbar“. Im Internet (2013, 12. September) unter: http://www.schulsport.sachsen.de/download/download_sport/Handreichung_KJAEB_2012_F2_2_1.pdf
- (2) W. Traub: Diabetes und Sport, Lehrhilfen für den Sportunterricht, 49 (2000), Heft 3, Seite 12-13.
W. Reinisch und K. Zentgraf: Asthma und Schulsport: Chance oder Hindernis? Lehrhilfen für den Sportunterricht, 50 (2001), Heft 3, Seite 10-13.
H. Stündl berichtet in den „Informationen“ Sportunterricht, 53 (2004), Heft 4, Seite 98 unter „Asthma und Sport“: „Zwei Drittel aller Lehrer fühlen sich hilflos, wenn ihre Schüler einen Asthmaanfall erleiden. Jeder dritte Pädagoge glaubt, asthmakranke Kinder müssten vom Sportunterricht befreit werden“. Außerdem stellt er das Handbuch „Asthma und Schule“ vor (Barmer Ersatzkasse und Deutscher Allergie- und Asthmabund).
J. Ziert: Jugendliche Typ-1-Diabetiker im Sportunterricht – Orientierungshilfen für Sportlehrkräfte, Sportunterricht, 58 (2009), Heft 3, Seite 73-78
- (3) Auf den Seiten 651 und 652 zählt Hollmann die Kontraindikationen gegenüber körperlichen Beanspruchungen auf und beklagt den fahrlässigen Umgang im Leistungssport bei bestimmten Erkrankungen mit z.T. gravierenden gesundheitlichen Folgen. Im Vereinssport wird häufig zu früh und zu viel gefordert, im Schulsport häufig zu spät und zu wenig.

Literatur

Hollmann, W. und Strüder, H. K. (5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage 2009). Sportmedizin. Stuttgart: Schattauer Verlag,

Frauen und Olympia

Pierre de Coubertin lehnte die Teilnahme von Frauen mit der Begründung ab, Olympia mit „Weibsbildern“ sei nicht nur historisch falsch, sondern auch „uninteressant, unästhetisch und gegen ihre Natur“. In einer frühen Erklärung des IOC heißt es: „Wir sind davon überzeugt, dass die Olympischen Spiele der Feier erhabener, männlicher Sportlichkeit vorbehalten sein sollten, mit der Völkerverständigung als Grundlage, der Loyalität als Mittel, der Kunst als Rahmen und dem Applaus von Frauen als Belohnung“. 1900 aber brachen alle Dämme: 11 Frauen wurden (neben 1319 Männern) für die Sportarten Tennis und Golf zugelassen.

Aus Schotts Sammelsurium Sport, Spiel und Müßiggang (2006). Bloomsbury Berlin



Susanne Pape-Kramer · Ulrike Köhle

Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele
für Schule und Verein

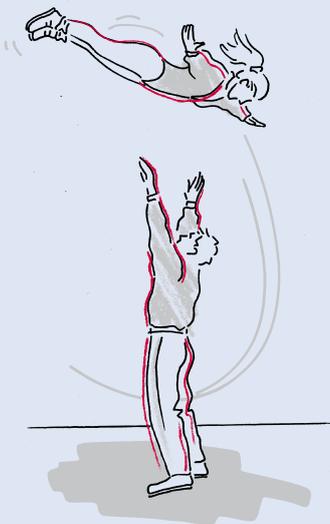
Doppelstunde Bewegungsgestaltungen



2012. 15 x 24 cm
160 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0542-2

Bestell-Nr. 0621 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

► Spiralbindung
► CD-ROM mit Videos



2., komplett überarbeitete Auflage 2012

Im vorliegenden Buch wird ein Vermittlungsweg aufgezeigt, der **allen** Sportlehrkräften die Möglichkeit bieten soll, Schüler in diesem Bereich ohne großen Aufwand anzuleiten. Während in der Unterstufe die spielerische Vermittlung von Fortbewegungsgrundformen im Vordergrund stehen, werden in der Mittel- und Oberstufe konkrete sportartspezifische Elemente erlernt. Die Übungseinheiten sind jeweils auf einen Zeitraum von ca. 80 Minuten zugeschnitten. Das Buch ist für alle Personen interessant, die 10- bis 19-Jährige unterrichten. **Jedem Buch liegt eine CD-ROM bei, auf der Techniken und Übungen in Videoclips dargestellt werden.**

Beispielseiten

Stundenabschnitte und Unterrichtsinhalte		Organisatorische Hinweise
100	Stützen vorlings und rücklings Aufgaben vorlings: • Mit den Füßen zu den Händen springen (oder gehen) und wieder zurück. • Rechte Hand stützt; im Sitzgegensinn um die rechte Hand laufen / links gegenläufig (siehe Foto). Aufgaben rücklings: • Abwechslend nur mit einer Hand stützen. • 1/2 oder 1/4 Drehung um die Körperlängsachse.	 Bild 42
	Variation: „Sixstep“ Re Fuß nach diagonal l vor – li Fuß hinten anstellen, dabei die li Hand vom Boden lösen; in Liegestütz rücklings gehen – li Bein vor das re Bein kreuzen – re Bein nach diagonal rückstellen, dabei die re Hand vom Boden lösen – in Stütz vorlings gehen (siehe Video).	 24 25
101	„Godowns“ (Übergänge vom aufrechten Stand zum Boden) • Springen in die tiefe Hocke • Springen in den tiefen Ausfallschritt, usw. • Rolle vvv; Handstandabrollen. • Nach einer Schrittkombination einen tiefen Ausfallschritt machen und absetzen.	Beispiel: Step re – Tap li rück, dabei die li Hand auf den Boden aufstützen – absetzen.
	Verbindung mit Godown Einen „Godown“ mit einem Stützelement verbinden, synchron ausführen.	Paare oder Kleingruppen bilden Zu zweit oder in 4er-Gruppen
Kombination zweier Elemente: Einen fließenden Übergang finden und die Bewegungen synchron oder im Kanon ausführen.		Allgemeines zu den Partnerformen: Nach jeder Aufgabe kann ein Partnerwechsel stattfinden. SchülerInnen und Schüler, die Probleme mit Partnerformen haben, sollen die Elemente alleine kombinieren und zusätzlich zwei eigene Elemente „erfinden“.
Partnerformen		
Räder rechts/links „Freezes“ • Verschiedene Positionen in der „Kerze“ ausprobieren		Räder mit angebeugten oder gestreckten Beinen/gegenüber oder hintereinander turnen. Z. B. angebeugte Beine, gebeugte „Schritt“-stellung, Verwengung.
• Verschiedene Kniestände		 Bild 39
• Kombination verschiedener „Freezes“		Z. B. einbeinig, anderes Bein gestreckt zur Seite oder in der Luft.  Bild 40
		Jeder Beat ein „Freeze“: Verschiedene Positionen aneinandersetzen.  Bild 41